



**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA
TEMEL EĞİTİM OKULLARINDA
DİJİTAL EŞİTSİZLİĞİN ÖNLENMESİ**

Doktora Tezi

Caner YALÇIN

Eskişehir 2025

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE SOSYAL ADALET
LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA TEMEL EĞİTİM OKULLARINDA DİJİTAL
EŞİTSİZLİĞİN ÖNLENMESİ**

Caner YALÇIN

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Caner YALÇIN'ın “Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Sosyal Adalet Liderliği Bağlamında Temel Eğitim Okullarında Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi” başlıklı tezi 30/06/2025 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı'nda, Doktora Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	: Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM	
Üye	: Prof. Dr. Erdoğan KAYA	
Üye	: Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DÖNMEZ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇELİK	

.....

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA TEMEL EĞİTİM OKULLARINDA DİJİTAL EŞİTSİZLİĞİN ÖNLENMESİ

Caner YALÇIN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz, 2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

Bu araştırmanın amacı temel eğitim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okul liderinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışları bağlamında dijital eşitsizliğin önlenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması kullanılmış; çalışma grubunun oluşturulmasında aykırı durum örnekleme yöntemi başvurulmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir il merkezinde sosyoekonomik düzey açısından farklılık gösteren dört temel eğitim okulunda görev yapan toplam 24 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 16'sı öğretmen, 8'i ise yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) konumundadır.

Araştırma bulguları, öğrenci farklılıklarının eğitim süreçlerine doğrudan yansıdığını ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının dijital eşitsizliği önlemede belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Dijital eşitsizliğin hem birinci düzeyde hem de ikinci ve üçüncü düzeyde yaşandığı; özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde erişim sorunlarının, sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerdeki okullarda ise kullanım becerilerindeki farklılıkların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, okul yöneticilerinin dijital eşitsizliği azaltmak için teknolojik altyapıyı güçlendirme, öğrencilere kaynak bulma, öğrencilerin dijital beceri eğitimlerini geliştirme öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, öğrenci ve aile iş birliğini artırma yönünde çeşitli stratejiler geliştirdiği tespit edilmiştir. Dijital eşitsizliğin önlenmesi için yalnızca teknolojik araçlara erişimin artırılmasının yeterli olmadığı; aynı zamanda dijital becerilerinin geliştirilmesi ve fayda sağlayıcı şekilde kullanılması gerektiği, sosyal adalet odaklı eğitim politikalarının oluşturulması ve merkezi ve yerel yönetimlerin aktif desteğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dijital Eşitsizlik, Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Sosyal Adalet, Sosyal Adalet Liderliği

ABSTRACT

PREVENTION OF DIGITAL INEQUALITY IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN THE CONTEXT OF SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP ACCORDING TO TEACHERS' AND SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS

Caner YALÇIN

Department of Educational Sciences

Programme in Educational Administration

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2025

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Eren KESİM

The aim of this study was to reveal the opinions of school administrators and teachers working in primary education schools regarding the prevention of digital inequality within the framework of social justice leadership behaviors exhibited by school leaders. The study employed a qualitative research design based on an embedded multiple case study, and the study group was selected using the extreme case sampling method. Data were collected through semi-structured interview forms and analyzed using thematic analysis. The study group consisted of 24 participants working in four primary and secondary schools located in socioeconomically diverse regions of Eskişehir city center. Among the participants, 16 were teachers and 8 were administrators (principals and vice-principals). The findings indicated that student differences directly reflected on educational processes, and that school administrators' social justice leadership behaviors played a decisive role in preventing digital inequality. It was found that digital inequality manifested at both the first level and the second level, the third level access issues were prominent in socioeconomically disadvantaged areas, whereas skill differences were more pronounced in socioeconomically advantaged schools. The study also revealed that school administrators developed various strategies to reduce digital inequality, such as strengthening technological infrastructure, securing resources for students, improving students' digital literacy skills, supporting teachers' professional development, and enhancing collaboration between students and parents. It was emphasized that merely increasing access to technological devices was insufficient; efforts should also focus on developing students' digital skills, ensure beneficial and purposeful technology use, creating social justice-oriented educational policies, and securing active support from both central and local administrations.

Keywords: Digital Inequality, Equal Opportunity in Education, Social Justice, Social Justice Leadership, Prevention of Digital Inequality

TEŞEKKÜR

Doktora süreci; sabır, emek, kararlılık ve en önemlisi doğru insanlarla yürünecek bir yolculuktur. Bu zorlu ama bir o kadar da anlamlı yolculukta yanımda olan herkese içtenlikle teşekkür ederim.

Öncelikle, akademik rehberliği ve yol göstericiliğiyle bu süreci daha güçlü ve verimli geçirmemi sağlayan, bilgi ve desteğini her zaman hissettiren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM hocama en derin şükranlarımı sunuyorum.

Tez izleme sürecinde yapıcı katkılarıyla çalışmama yön veren saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Erdoğan KAYA ve Prof. Dr. Adnan BOYACI' ya da teşekkür ederim. Tez savunmamda jüri üyesi olarak yer alan ve kıymetli değerlendirmeleriyle çalışmamı daha da zenginleştiren Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DÖNMEZ, Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇELİK hocalarıma katkıları için ayrıca teşekkür ederim.

Bu süreç boyunca sabrını, sevgisini ve desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Gamze YALÇIN'a sonsuz teşekkür ediyorum. En büyük teşekkürlerimden biri de farkında olmadan oyun saatlerini ve birlikte geçireceğimiz birçok anı elimden aldığım canım kızım Doğa YALÇIN'a... Vaktini çalmış olsam da gözlerindeki sevgi ve gülümseme bu süreci her şeye değer kıldı. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkı sunan herkese minnettarım.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Caner YALÇIN

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....
Caner YALÇIN

28/07/ 2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (örneğin ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Caner YALÇIN



28/07/ 2025

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I have not received support from generative artificial intelligence programs (ChatGPT, Gemini, DALL-E, etc.) while preparing this thesis.

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

Caner YALÇIN



İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI.....	viii
DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sınırlılıklar.....	6
1.5 Sayıtlar	6
1.6 Tanımlar	6
2 KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Sosyal Adalet	8
2.2 Sosyal Adaletin Tarihçesi	11
2.3 Sosyal Adalet Yaklaşımları	13
2.3.1 Sosyal adalette felsefî yaklaşımlar.....	13
2.3.2 Sosyal adalette sosyolojik yaklaşımlar.....	16
2.3.3 Sosyal adalette psikolojik yaklaşımlar.....	19
2.3.4 Sosyal adalette ekonomik yaklaşımlar.....	20
2.4 Sosyal Adalet Türleri.....	21
2.5 Eğitimde Sosyal Adalet ve Sosyal Adalet Eğitimi	23
2.5.1 Sosyal adalet eğitiminin kuramsal temelleri	28
2.5.1.1 <i>Hümanist eğitim ve sosyal adalet</i>	29
2.5.1.2 <i>Feminist kuramlar ve sosyal adalet</i>	29
2.5.1.3 <i>Engelli hakları hareketi ve sosyal adalet</i>	30

2.5.1.4 Çok kültürlü eğitim hareketi ve sosyal adalet	31
2.5.1.5 Eleştirel pedagoji ve sosyal adalet	32
2.5.1.6 Yeniden yapılandırmacılık ve sosyal adalet	33
2.6 Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları	33
2.7 Sosyal Adalet Liderliği	37
2.8 Sosyal Adalet Liderliği Boyutları	41
2.9 Sosyal Adalet Liderinin Özellikleri	44
2.10 Sosyal Adalet Liderinin Karşılaştığı Zorluklar	50
2.11 Dijital Eşitsizlik	51
2.11.1 Birinci düzey dijital eşitsizlik.....	53
2.11.2 İkinci düzey dijital eşitsizlik	55
2.11.3 Üçüncü düzey dijital eşitsizlik	57
2.12 Dijital Eşitsizlik ve Eğitim.....	59
2.13 Dijital Eşitsizlik ve Sosyal Adalet Liderliği	61
2.14 İlgili Araştırmalar	62
2.14.1 Sosyal adalet ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar	62
2.14.2 Sosyal adalet liderliği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar	66
2.14.3 Dijital eşitsizlik ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar	72
2.14.4 Dijital eşitsizlik ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar	73
3 YÖNTEM.....	83
3.1 Araştırma Deseni	83
3.2 Çalışma Grubu	84
3.2.1 Okulların seçimi.....	84
3.2.2 Katılımcıların seçimi	88
3.3 Verilerin Toplanması.....	90
3.4 Verilerin Analizi.....	91
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik	92
3.6 Araştırmacının Rolü	93
4 BULGULAR	94
4.1 Öğrenci Farklılıkları.....	94
4.1.1 Sosyokültürel farklılıklar.....	95
4.1.2 Ailelerin eğitime etkisi.....	101
4.1.3 Öğrenci farklılıklarını yönetme.....	106
4.2 Sosyal Adalet Liderliği	111
4.2.1 Okul yöneticisinin liderlik davranışları.....	112

4.2.2 Dijital eğitimde sosyal adalet liderliği.....	126
4.2.3 Okul müdürünün destek politikaları.....	133
4.2.4 Okul müdürünün okulda sosyalleşmeyi güçlendiren etkinlikleri	139
4.3 Dijital Eşitsizlik	142
4.3.1 Dijital erişim ve öğrenci becerilerdeki farklılıklar	143
4.3.2 Dijital eşitsizliğin akademik, sosyal ve duygusal yansımaları	150
4.3.3 Dijital teknolojilerin kullanım sorunları	156
4.3.4 Dijital eşitsizliği azaltmada engeller	161
4.4 Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi.....	169
4.4.1 Merkezi ve yerel yönetimlerin rollerine ilişkin görüşler.....	169
4.4.2 Okul yöneticilerinin rollerine ilişkin görüşler.....	174
4.4.3 Öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşler.....	178
4.4.4 Öğrencilerin rollerine ilişkin görüşler	181
4.4.5 Ailelilerin rollerine ilişkin görüşler.....	184
5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	188
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	188
5.2 Öneriler	213
5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler.....	213
5.2.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler	213
KAYNAKÇA	215
EKLER.....	231
ÖZ GEÇMİŞ.....	241

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1 Seçilen Okulların Sosyoekonomik Profili.....	86
Tablo 3.2 Araştırma Kapsamında Çalışma Grubunun Özellikleri	89
Tablo 4.1 Öğrenci Farklılıkları.....	95
Tablo 4.2 Sosyal Adalet Liderliği.....	112
Tablo 4.3 Dijital Eşitsizlik.....	143
Tablo. 4.4 Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi.....	169



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Covid-19 Salgın Krizden Beri Daha Da Kötüleşen Riskler.....	5
--	---



KISALTMALAR DİZİNİ

BİT : Bilgi ve İletişim Teknolojileri

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

STK : Sivil Toplum Kuruluşları

TDK : Türk Dil Kurumu



1 GİRİŞ

Eğitim, her tür ve alanda toplumun temel bir unsuru olarak kabul edilir. Bir okulun paylaştığı eğitim normları, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel sağlık gelişimini büyük ölçüde etkiler. Bu üç unsurun bütünleşmesi, bir bireyin sosyal hayatta nasıl yer aldığını ve dolayısıyla genel refahını etkilemektedir. Öte yandan, eğitim, medeniyetin aktarılması ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasındaki önemli rolü nedeniyle sosyal sürdürülebilirlik ve gelişme üzerinde benzer etkiler yaratmaktadır. Ancak eğitim, yalnızca sosyal sürekliliği korumaktan daha fazlasını gerçekleştirmek için çaba harcayan bir girişimdir (Forde vd., 2021).

Günümüz toplumu, şiddet, yoksulluk, açlık, okuma yazma bilmemek, ayrımcılık, evsizlik, uyuşturucu bağımlılığı, akıl hastalığı, ekonomi, politika ve kültürle ilgili birçok temel sorunla doludur. Dolayısıyla eğitim, bir toplumun uyumlu gelişimini kolaylaştırmanın başlıca yollarından biridir (Lumby ve Heystek, 2011). Bu nedenle, eğitimin amacı, sosyal sürdürülebilirlik ve dönüşümü sağlamak için bu sorunları eleştirel bir şekilde ele almaktır (Mulcahy vd., 2014). Bu doğrultuda, toplumsal sorunların çözümünde eğitimin dönüştürücü gücünden tam anlamıyla yararlanabilmek için, eğitim süreçlerinin temelinde sosyal adalet ilkesinin yer alması büyük bir önem taşımaktadır.

Bireyler, tüm küresel ekonomik, kültürel, politik ve sosyal değişim ve dönüşümlerden etkilenmektedir. Değişim ve dönüşüm sürecinde kullanılan özgürlük, eşitlik ve adalet gibi kavramlar zaman içinde farklı şekillerde yorumlanabilir ve eğitim kuruluşları ile okullardaki bireyler veya gruplar arasında olduğu gibi sosyal hayatta da farklı şekillerde algılanabilir (Bozkurt, 2023). Buna göre, sosyal adalet, okullarda, akademik disiplinlerde ve hükümet çevrelerinde eğitim teorileri ve uygulamalarının nasıl yeniden tanımlandığı ve uygulandığı ile ayrıştırılamaz (Bogotch, 2002). Sosyal adalet duygusu, eğitim sisteminin tümüne yayılmış olmalıdır (Forde vd., 2021). Sosyal adalet somut bir kavram olmamasına rağmen, farklı özelliklere sahip toplumlarda var olan bir yaşam sürecidir (Zhang vd., 2018). Başka bir bakış açısına göre, sosyal adalet, yaşadığımız toplumdaki zorluklar ve kötü yaşam koşullarıyla karşı karşıya olan kişiler arasında fırsat eşitliği sağlamak ve yaşam koşullarını geliştirmek ve iyileştirmek için evrimleşen bir kavramdır (Chiu ve Walker, 2007). Eğitimde, sosyal adalet, dezavantajlı bireylerin deneyimleri ve eğitim eşitsizliğine odaklanır (Gören, 2019). Sosyal adalet kavramı, toplumsal sorunların eğitim yoluyla ele alınmasında merkezi bir rol oynamakta ve özellikle dezavantajlı bireylerin eşit fırsatlara erişimini sağlamak amacıyla kritik bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Eşitsizlik dünyanın karşı karşıya olduğu en büyük sorunlardan biridir ve dijital teknolojinin eşitsizliğe katkısı konusunda önemli endişeler bulunmaktadır (UN, 2020). Sosyal adalet yalnızca geleneksel eşitsizlik alanlarıyla sınırlı kalmamakta, günümüzün dijitalleşen dünyasında ortaya çıkan yeni eşitsizlik türlerini de kapsamaktadır; özellikle eğitimde dijital eşitsizlik, sosyal adaletin sağlanmasında ele alınması gereken temel bir mesele haline gelmiştir. Bugüne kadar dijital ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılan baskın terim “dijital uçurum” olmuştur: “dijital teknolojinin faydalarından tamamen veya nispeten dışlanan uluslar, bölgeler, gruplar, bireyler vb.” (van Dijk, 2020). Birçok eğitimci, okul liderliğinin sadece verimlilik ve etkinlikten öte, demokrasi ve herkes için adalet ile ilgili bir ahlaki misyon olduğunu kabul etmektedir. Sosyal adalet, marjinalize edilmiş gruplar için eşit bir eğitime erişim de dahil olmak üzere kaynakların eşitsiz dağılımını ele almak için kullanılan bir yaklaşımdır (Conrad vd., 2019). Bu bağlamda okullardaki dijital eşitsizliğin azaltılması bakımından sosyal adalet liderliği önemli bir yaklaşımdır.

1.1 Problem Durumu

Toplumdaki hızlı değişen sosyal ve ekonomik gelişmeler toplumda yaşayan bireylerin yaşamlarını etkilemektedir. Gelir dağılımında yaşanan sosyal eşitsizlikler sosyal sınıf ayrımlarına sebep olmaktadır. Sosyoekonomik gelişmelerin sebep olduğu eşitsizliklerden dolayı adalet, hak, özgürlük gibi kavramalar ön plana çıkmaktadır (Arslan, 2019). Gelir dağılımındaki eşitsizlikler, sosyoekonomik sorunlara yol açarak eğitimi etkilemektedir. Bu bağlamda, bireylerin eğitim kurumlarına erişimleri ve aldıkları eğitimin kalitesi arasında farklılıklar olduğu inkar edilemez (Karabulut vd., 2016). Sosyoekonomik koşulların getirdiği sorunlardan bir tanesi de dijital eşitsizliklerdir. Bilgi çağını yaşadığımız bu yüzyılda her birey eşit derece bilişim araçlarına eşit derecede ulaşmamaktadır. Bu durum eğitimde de özellikle kendini göstermektedir. Teknolojiden yeterli derecede yararlanamayan bireyler fırsat eşitliğini kaçırmaktadırlar. Bu sebepten dolayı eğitim yöneticilerine öğrencilerin eğitimden eşit derecede yararlanabilmeleri için büyük görevler düşmektedir.

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda sosyal adalet ve dijital eşitsizlik konuları oldukça ön plana çıktığı görülmektedir (Bates, 2006; Bogotch, 2002; Gale, 2000; Griffiths, 2003; Miller, 1999; Özdemir, 2017; Wang, 2018). Sosyal adalet ve dijital eşitsizlik noktasında, teknolojik altyapılar ve içeriklere erişim konusunda tam bir eşitlik durumu olup olmadığı eğitim yöneticileri ve politika üreticileri için önem arz eder.

Toplumun giderek dijitalleşmesiyle birlikte, teknolojiye geride kalanlar hakkında endişeler de artmaktadır. Eşitsizlik düzeni gerçekliği ortaya çıkmış olabilir. Bir gerçeklikte, sosyal ve dijital

dünyalar sorunsuz bir şekilde birleşiyor olmasıdır. Diğer bir gerçeklikte ise dijital dünya zor ulaşılabilir, misafirperver olmayan, neredeyse anlaşılmayan bir dil ve geleneklere sahip bir yer haline gelmesidir. Sosyo-kararsızlar, dijitalleşmenin mevcut eşitsizlikleri sürdüreceği veya büyüteceğinden korkuyorlar. Bu bakış açısına göre, teknoloji tam katılım için ekstra bir engel oluşturuyor, tarihsel olarak dezavantajlı insanları ve ülkeleri daha da marjinalleştiriyor. Tekno-optimistler ise bağlantılı teknolojilerin aynı insanlara benzersiz fırsatlar sunduğunu, onların mevcut fırsatları yakalamalarını ve hatta mevcut eşitsizlikleri aşmalarını sağladığını iddia etmektedir (Helsper, 2021).

21. yüzyılın ikinci on yılı, eşitsizliklerin arttığını savunan çok sayıda araştırma vardır (Piketty, 2013). Yüksek eşitsizlik seviyelerinin toplumun tamamı için (sadece daha az zengin olanlar için değil) korkunç sonuçlar doğurduğunu gösteren onlarca yıllık araştırmalardan sonra ortaya çıkmıştır. En zenginler ile fakir olanlar arasındaki eşitsizliklerin olduğu toplumlar, daha eşitlikçi toplumlara göre daha yüksek işsizlik ve yoksulluk oranlarına sahiptir. Daha eşitsiz toplumlar ayrıca daha yüksek suç oranlarına, daha kötü sağlık durumlarına, daha zayıf mülkiyet haklarına, kamu hizmetlerine çarpık erişime, karar vericiler üzerinde daha az etkiye sahiptir ve demokrasiye geçişte daha yavaştır (Held ve Kaya, 2007).

Akademisyenler ve araştırmacılar artık teknolojinin öğrenciler ve eğitim üzerindeki rolünü göz ardı edilemeyeceğini belirtmektedirler. Sınıflarda tabletler, öğrenci yönetim sistemleri, sosyal medyanın artan kullanımı ve telekonferans gibi yeni ortaya çıkan teknolojiler gibi dijital teknolojilerin artan kullanımının eğitim sektörünü kalıcı olarak değiştirdiğini gösterdi (Roberts ve Bezuidenhout, 2017). Sadeghi (2019)'ye göre, modern teknolojilerin eğitimi her zamankinden daha erişilebilir ve daha fazla kullanıcıya açık hale getirdiğini, yani eğitimin artık neredeyse her yerde gerçekleşebileceğini söylemiştir. Ancak, bazı dezavantajlı grupların bu tür teknolojileri karşılayamamaları veya erişememeleri durumunda bu gelişmelerden yararlanma olasılıkları daha düşük olabileceğini belirtmektedir.

Bu eşitsizliklerin giderilmesi için sosyal adalet liderliği, ırk ve sosyoekonomik statüden bağımsız olarak tüm çocuklar için eşit ve kültürel olarak duyarlı öğrenme fırsatlarını teşvik etmek için liderlerin eğitim sistemlerinde var olan yaygın, sistemsel ve yıkıcı adaletsizlikleri ortadan kaldırması ve yenmesi gerektiği fikrinden kaynaklanır. Kamu eğitiminde eşitlik toplumda eşitliği doğurur ve kamu eğitiminde eşitlik eksikliği toplumsal eşitsizliği daha da kötüleştirir. Toplumsal eşitsizlik döngüsünü kırmak için kamusal eğitim, geçmişe veya demografik özelliklere bakılmaksızın tüm vatandaşlara eşit fırsat sağlamalıdır (Villegas, 2022). Bu bağlamda günümüzün sorunlarından biri olan okullarda yaşanan dijital eşitsizliklerin

azaltılmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik rolleri üstlenerek öğrenciler için eşit fırsat eşitler oluşturması büyük önem taşımaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı temel eğitim okullarında (ilk ve ortaokullarda) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okul liderinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışları bağlamında dijital eşitsizliğin önlenmesine yönelik görüşlerini belirlemektir. Yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

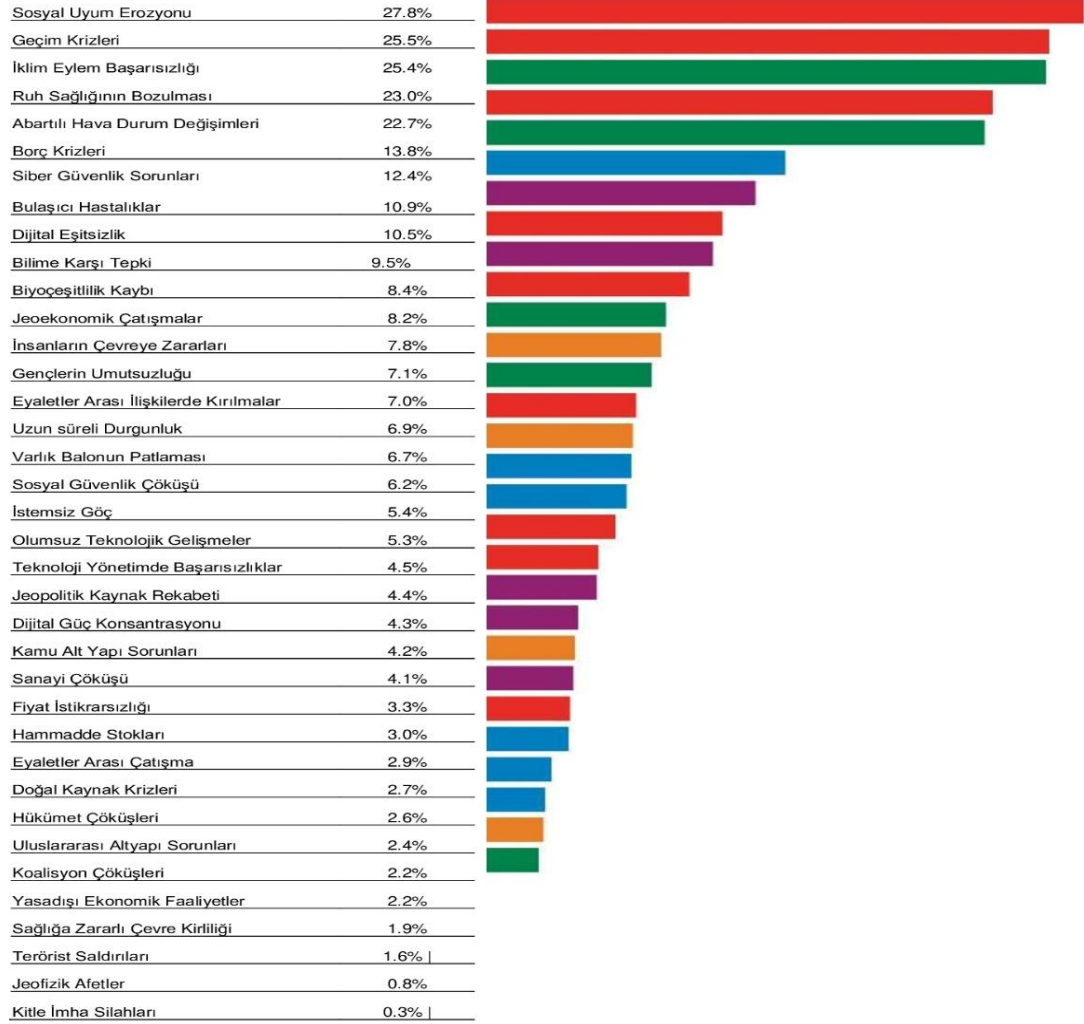
- Öğrencilerin sahip oldukları farklılıkların (aile, etnik köken, sosyoekonomik ve kültürel düzey, coğrafi bölge, engellilik durumu vb.) eğitim süreçleriyle ilişkisi hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul liderinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Temel Eğitim kurumlarındaki dijital eşitsizlikler ve bu eşitsizliklerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Dijital eşitsizliğin önlenmesine yönelik yapılabileceklerle ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Sosyal adalet kavramı bireylerin herhangi bir özelliği nedeniyle diğerlerinden dezavantajlı duruma düşmeden veya üstünlük sağlamadan kişilere eşit fırsatlar sunmadır (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Sosyal adalet kavramı adaletin ve eşitliğin sağlanması açısından sorunlu olarak görülse de sosyal adalet bir yönüyle de dezavantajlı olanları diğerler ile eşit duruma getirme hareketidir (Gürgen, 2017). Eğitim yönetiminde sosyal adalet ise sosyal adalet liderliği olarak karşılık bulur (Marshall ve Olivia, 2010). Bu bağlamda okul liderlerinin görevlerinden biri de öğrencilerin kendi potansiyellerinin fark etmelerini sağlayan eşitlik, farklılıklara saygı duyma üzerine bir okul kültürü geliştirme olmalıdır (Wang, 2018). Okul müdürleri sosyal adalet liderleri olarak dezavantajlı bireyler için sosyal fırsatların artırıldığı, daha kapsayıcı bir toplum düzeninin oluşturulmasında öncü rol üstlenmektedirler (Jean-Marie vd., 2009). The Global Risk Raporu (2022)'na göre Covid-19 salgın krizden beri daha da kötüleşen riskler Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.1

Covid-19 Salgın Krizden Beri Daha Da Kötüleşen Riskler



Kaynak : The Global Risk Report, 2022, s.24.

Şekil 1.1 incelendiğinde risk oluşturabilecek durumlar arasında dijital eşitsizliğin ilk on risk faktörü arasında olduğu görülmektedir. Covid-19 salgın süreci dijitalleşmede bir atılım sağladı. Fakat bu her ülke için aynı geçerlilikte olmadı (The Global Risk Report, 2022). Hatta aynı şehirde farkı yerlerinde bile dijitalleşme sürecinde eşitsizlikler meydana gelmiştir. Genellikle bu eşitsizliklerin sebebi kaynakların kısıtlı olması ve mevcut kaynaklarında eşit dağılmaması ile ilgilidir. Sosyal adaleti merkez alan eğitim sisteminde de toplumda yaşanan ekonomik ve sosyal sorunların okul içindeki etkilerine karşı mücadele edilerek, tüm eğitim faaliyetlerinde okuldaki tüm öğrencilerin eşit ve adil bir şekilde yararlanılması esastır (Jean-Marie, 2008). Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde Sosyal adalet liderliği, öğretmen, öğrenci

motivasyonu, aidaat duygusu (Gören, 2019; Güler, 2021; Yıldırım, 2021), Sosyal adalet uygulamaları (Gürgen, 2017; Sağdıç, 2018; Tomul, 2009), Sosyal Adalet Ölçeğin Geliştirilmesi (Özdemir ve Kütküt, 2015), Eğitim politikaları ve sosyal adalet (Polat, 2007; Tosun, 2021) Eğitim alanında Dijital Bölünme, dijital eşitsizlik, dijital uçurum ile ilgi yapılan çalışmaların çok az (Erten, 2019; Öztürk, 2005; Yılmaz, 2011) olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada temel eğitim okulları seçilmesinin başlıca nedeni dijital eşitsizliğin ve sosyal adalet liderliğinin etkilerinin en erken ve en görünür biçimde gözlemlenebildiği eğitim kademesinin bu düzey olmasıdır. Temel eğitim, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı, aile ve çevre etkilerinin yoğun olarak hissedildiği bir dönemdir. Bu dönemde karşılaşılan fırsat eşitsizlikleri ve dijital erişim sorunları, öğrencilerin eğitim yolculuklarını uzun vadeli olarak etkileme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, bu kademedeki okullar yöneticilerin sosyal adalet temelli liderlik uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek açısından da uygun bir zemin sunmaktadır. Bu nedenle araştırma, dijital eşitsizliğin en kırılgan öğrenci gruplarını nasıl etkilediğini ve okul yöneticilerinin bu duruma karşı nasıl liderlik sergilediklerini ortaya koymak amacıyla temel eğitim okullarıyla sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada okul liderleri ve eğitimciler için dijital eşitsizliklerin okul ortamındaki etkilerini ve bu sorunlara karşı nasıl liderlik sergilendiğini ortaya koyarak pratik fayda sunulacağı düşünülmektedir. Sosyal adalet liderliği bağlamında temel eğitim okullarında yaşanan dijital eşitsizliklerin incelenmesi, bunların azaltılması için çağın gerekliliklerine, ihtiyaçlara uygun olarak ihtiyaçların belirlenmesi alanda özgün bir çalışma olacaktır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın Eskişehir il merkezinde bulunan temel eğitim okulları ile sınırlıdır. Çalışmanın yapıldığı zaman ve görüşme soruları ile sınırlıdır. Ayrıca çalışmaya katılan okul yöneticiler ve öğretmenler ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşme sorulara içtenlikle cevap verdiği sayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Adalet: Adaletsiz davranışların ortaya çıkardığı olumsuz sonuçların giderilmesi, düzeltilmesi ve telafi edilmesi (Bauman, 2000).

Sosyal Adalet: Sosyal adalet, toplumda yetersiz temsil edilen, ihtiyaç duyduğu hizmetlere ulaşamayan ve kamu kaynaklarından eşit pay alamayan bireylerin yaşadığı haksızlıkları ortadan kaldırmayı amaçlayan bir kavramdır (Dantley ve Tillman, 2010).

Sosyal Adalet Liderliği: Kişinin liderlik uygulamalarında aktiflik ve harekete geçmeyi teşvik eden, umutsuz görünen durumlarda bile herkesin gelişip başarılı olabileceği ortamlar yaratmayı hedefleyen liderlik tarzı (Fraser, 2012).

Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği: Tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyan, adil ve eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturmak için çalışan liderlik (Alsbury ve Shaw, 2005).

Sosyoekonomik Durum: Bir bireyin sahip olduğu ekonomik ve sosyal sınıftır (Dolu, 2020).

Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler: Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler, ekonomik açıdan dezavantajlı olmayan diğer öğrencilere kıyasla maddi olanaklardan dolayı rekabet etme yetenekleri zayıflamış olan kişilerdir (Kazu, 2019).

Dijital Eşitsizlik: Dijital teknolojilere erişim ve bu teknolojileri kullanım fırsatlarındaki adaletsizlikler (van Dijk, 2020).

Dijital kaynaklar: Öğrenme sürecinde öğretim için kullanılan bilgisayarlar, bilgisayar yazılımları, internet ve internet tabanlı olmayan programlar gibi teknolojiler (Ferreira vd., 2021).

2 KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kuramsal çerçeve kapsamında sosyal adalet, sosyal adalet liderliği dijital erişim ve eşitsizlik kavramları üzerinde durulacaktır.

2.1 Sosyal Adalet

Adalet, toplumsal düzenin en çok tartışılan ve vurgulanan kavramlarından biridir. Adalet kavramı, tarih boyunca toplumsal ve kültürel değişimlere paralel olarak farklı anlamlara bürünmüştür. Bazen intikam ve karşılık verme gibi sert bir bağlamda kullanılırken, bazen de merhamet ve yardımlaşma gibi daha insani bir boyutta ele alınmıştır. Günümüzde adalet, daha çok toplumun tüm yönlerini kapsayan, devletlerin temelini oluşturan ve sosyal, ekonomik, siyasi dengeyi sağlayan önemli bir kavram olarak kabul edilmektedir (Solomon, 2004). Adalet, en basit haliyle, bir kişinin hak ettiğini alması olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2009).

Adalet, farklı görüşlerin olduğu bir konudur. Bazı araştırmacılar, adaletin gerçek dünyada var olmadığını veya mutlak bir nesnelliğe dayandırılmayacağını savunurken, diğerleri adaleti farklı şekillerde tanımlar. Arar (2020) eserinde adalet kavramını tüm dezavantajlı gruplar için farklılıkların ve eşit olmayan başlangıç noktalarının ortadan kaldırılması olarak tanımlamıştır. Bauman (2000)'a göre, adalet kavramı adaletsizlik üzerinden açıklanabilir. Adalet, adaletsizlikten kaynaklanan sonuçların düzeltilmesi, giderilmesi ve telafi edilmesi olarak tanımlanmıştır.

Adalet, hak ve hukuk gibi temel kavramları bir araya getiren geniş bir kavramdır. Hukuk, adaletin bir parçasıdır ve adalet, yasaların uygulanması olarak tanımlanabilir. Hukuki kurallar ve alınan kararlar, toplumun sahip olduğu değerlerden ortaya çıkar. Adalet kavramının özü de bu toplumsal değerlerle bağlantılıdır. Dolayısıyla, toplum tarafından bireylerin davranışlarının doğru ya da yanlış olduğuna karar verilmesini sağlayan, etik bir prensip olarak değerlendirilir (Aydın, 2001). Adalet, hak ve hukuk gibi temel kavramları bir araya getiren ve kapsayan bir kavramdır. Hukuk, adaletin sadece bir parçasıdır ve adalet, yasaların uygulanması olarak da tanımlanabilir. Hukuki kurallar ve kararlar, toplumda ortaya çıkan değer yargılarından kaynaklanır. Adaletin temeli, toplumun değer yargılarına dayanır. Bu nedenle, toplumun bakış açısı çerçevesinde, bireylerin uygun veya uygun olmayan davranışlarını belirleyen etik bir kavram olarak kabul edilir (Aydın, 2001). Adalet, toplumun temel direklerinden biridir. Kültürel çeşitliliğin olduğu bir dünyada, farklı inançlara, değerlere ve yaşam biçimlerine sahip insanlar arasında uyum ve barışı sağlayan bir kavramdır. Adalet, sadece yasal bir kavram olmakla kalmaz, aynı zamanda ahlaki ve etik bir değerdir. Adil bir toplumda, herkes hak ettiği

değeri görür, fırsat eşitliği sağlanır ve adaletsizliklere karşı mücadele edilir. Adalet hem bireysel hakları korur hem de toplumsal refahı artırır (Cevizci, 1999). Adalet, herkesin hak ettiği şeyi alması ve haksızlığa uğramaması demektir. Bu hem bireyler hem de toplumlar için geçerlidir. Adalet sadece maddi şeylerle ilgili değildir. İtibar, saygı gibi soyut değerler de adaletin bir parçasıdır. Adaletli bir ortamda insanlar hem maddi ihtiyaçlarını karşılarlar hem de toplumda saygın bir yere sahip olurlar (Rebore, 2001).

Kültürel, ekonomik, sosyal ve siyasal değişimlerin hız kazandığı günümüzde, sosyal adalet kavramı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu durum, toplumların iç yüzünde var olan derin adaletsizliklerin bir yansımasıdır. Sosyal adalet ve eşitsizlik sıklıkla yan yana kullanılır ancak bu iki kavram birbirinden farklıdır. Toplumda eşitsizliklerin olması kaçınılmazdır, ancak her eşitsizlik adaletsizliğe yol açmaz (Bursa, 2015).

Sosyal adalet kavramını açıklamak zordur. Bununla birlikte farklı yazarlar farklı şekilde sosyal adalet tanımı yapmışlardır. Miller sosyal adaleti, yaşamdaki iyi şeyleri ve kötü şeyleri toplumdaki bireylere ne şekilde dağıtıldığı ile ilgili olduğunu söyler. Miller'e göre, sosyal adaleti geliştirmek adına kişilerin refahı için kurumsal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemeler ise sosyal adalet ilkeleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Miller, sosyal adalet ilkelerini "ihtiyaç", "hak etme" ve "eşitlik" olarak söylemiştir. İhtiyaç, yaşamsal gereksinimlerin devam ettirilmesi için temel gereklilikleri belirtmektedir. Hak etme ise kişilerin göstermiş olduğu performans sonucu aldıkları gelir, ödül, makam, terfi ve rütbe, övgü ve tanınırlık gibi maddi ve manevi elde edilen kazançları belirtmektedir. Eşitlik, ise kimseye ayırım yapılmadan herkesin eşit haklardan yararlanılması, herkese aynı hak ve imkanların sunulmasıdır (Miller, 1999).

Sosyal adaleti Bell vd. (2007) şu şekilde ifade etmektedir: Sosyal adalet bir süreçtir aynı zamanda amaçtır. Sosyal adalet toplumda yaşayan her bireyin ihtiyaçları gidermek, bireylerin topluma eşit katılımı sağlamak amacını gütmektedir. Sosyal adalet toplumdaki bireylerin psikolojik ve fiziksel olarak kendilerini güvende ve eşit hissetmeleri için kaynakların eşit dağıtımı için bir vizyona sahiptir. Sosyal adalet toplumdaki bireylere topluma karşı bir sosyal bilinç gerektiren aktörleri gerektirir. Gewirtz (1998) sosyal adaleti, marjinalleştirilen, ötekileştirilen veya dışlanan grupların beklentilerine yanıt verme olarak tanımlar. Goldfarb ve Grinberg (2002) ise sosyal adaleti, insan hakları, dürüstlük ve eşitlik ilkelerine dayanan, kişisel, eğitimsel, sosyal ve ekonomik boyutları olan sürdürülebilir, geliştirilebilir ve uygulanabilir örgütsel güç mekanizmaları olarak ele alır. Murrell (2006)'e göre sosyal adalet baskı kurarak kurumlar sahip olduğu politika ve uygulamalarındaki ayrımcı eylemlerin fark etme ve bunları

ortadan kaldırmak için gösterilen çabalardır. Rizvi sosyal adalet başlangıçta eşit olunmasa da süreçte eşit olma ile ifade ederken Marx'tan etkilenecek sosyal demokratik bakış açısı ile bireylerin ihtiyaçları ve toplumdaki işbirlikçi vizyon ile açıklamıştır (Hyttten ve Bettez, 2011).

Schraad-Tischler vd. (2017), sosyal adaleti, "her bireyin kendi kendini gerçekleştirme için gerçek anlamda eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak amacıyla bireysel kapasitelerin geliştirilmesine yönelik hedefli yatırımlar olarak tanımlamıştır. Bu tanım, bireylerin yaşamlarında kendi belirledikleri hedefleri gerçekleştirme ve topluma katılma yönündeki güçlendirilmesini vurgulamaktadır. Toplumsal dönüşümlerin hızlandığı günümüzde sosyal adalet kavramı giderek daha fazla ilgi görmektedir. Bu durum, toplumlardaki sosyal adaletsizliklerin varlığına işaret edebileceği gibi, bireylerin hak ve özgürlükler konusunda daha bilinçli hale geldiğini de gösterir. Sosyal adalet tartışmalarında sıklıkla karıştırılan eşitsizlik ve adaletsizlik kavramları arasında net bir ayrım yapılması gerekmektedir. Tüm eşitsizlikler adaletsizlik olarak değerlendirilemez (The Commission on Social Justice, 1998' den aktaran Bursa, 2015). Eşitlik ile adalet arasındaki önemli bir fark vardır. Eşitlik, herkese aynı fırsatın verildiği bir durumdur (örneğin, tüm öğrencilerin sınıfta önde oturması için eşit fırsatı verilmesi). Adalet ise, eşit bir sonuca ulaşmak için gerekli kaynakların dağıtılmasına odaklanır (örneğin, görme zorluğu olan bir öğrenci, normal gören öğrencilerle aynı şekilde görebilmesi için sınıfta önde oturulması). Bu, toplumda gerekli olan şeyleri elde etme yollarının eşitsiz olduğu kaynakların dağılımı veya erişim ile ilgilidir.

Adalet fikri, sosyal adalet ve en dezavantajlı olanların güçlendirilmesi bağlamında temel ihtiyaçlara erişimi tanımlarken önemlidir. Sosyal değişim savunucuları, ekonomik malları ve dağılımlarını tanımlamak için "sosyal kaynaklar" terimini kullanmışlardır. Ancak aynı zamanda sosyal adaletin, öz saygı, dayanıklılık ve diğer koruyucu faktörler gibi ekonomik olmayan kaynakları da içeren daha geniş bir kavram olduğunu savunmuşlardır (Kenny vd., 2009). Bu yüzden, sosyal adalet, toplumun her üyesinin psikolojik iyilik halini elde etme şansına eşit sahip olmasını sağlamanın bir yolu olarak da görülür; bu fikir, adalete yönelik mesleklerde hayati bir rol oynar. Nieto ve Bode (2007), psikolojik iyilik halini genişleterek, sosyal adaleti "herkesi adil, saygılı, onurlu ve cömertlikle ele alan bir felsefe, yaklaşım ve eylem" olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, her insanın tam potansiyeline ulaşma, yaşadığı toplumun mallarına, hizmetlerine ve kültürel sermayesine erişme ve ait olduğu ve kendini tanımladığı grubun benzersiz kültürünü ve geleneklerini sürdürebilme fırsatına sahip olduğunu savunmuşlardır.

Turhan (2010) sosyal adalet kavramını bireysel özerklik ve eşitlik ilkeleriyle açıklar. Her bireyin kendi hayatı üzerinde söz sahibi olma hakkı ve bu hakkı kullanabilmesi için gerekli

koşullara sahip olması sosyal adaletin temelini oluşturur. Bu iki ilke, günümüzde sosyal adalet tartışmalarında merkezi bir konumdadır. Sosyal adalet, ideal olarak, ekonomik, sosyal ve siyasi eşitliğin sağlandığı demokratik bir toplum düzenini ifade eder. Turhan (2010)'a göre bu idealin tam olarak gerçekleşmesinin zor olduğunu, daha çok bir hedef olduğunu belirtir. Sosyal adaleti, her zaman ve her yerde aynı şekilde uygulanması gereken mutlak bir kural olarak değil, farklı durumlar ve koşullara göre değişebilen bir kavram olarak görmeliyiz. Aksi takdirde, sosyal adaleti sadece herkesin tamamen eşit olması gibi bir ideal olarak düşünersek, bu ideale asla tam olarak ulaşamayız ve bu kavram sürekli bir hedef olarak kalır (Topakkaya, 2006).

2.2 Sosyal Adaletin Tarihçesi

Sosyal adaletin kavramsallaştırılması ve tartışılması oldukça çeşitli ve karmaşıktır. Çünkü terimin ne anlama geldiği, neyi ima ettiği ve pratikte neyi gerektirdiği konusunda ortak bir anlayış yoktur (Singh, 2011). Yine de sosyal adalet konusu dünya çapında birçok düşünürün dikkatini çekmiştir. Sosyal adaletin karmaşıklıklarını ve inceliklerini daha iyi anlamak için, kökenlerini, ideolojik varsayımlarını ve kavramın tarihsel, sosyal ve politik bağlamlarda şekillendirildiği çeşitli yolları anlamak gerekir. Sosyal adalet kavramının tarihsel kökenlerini incelerken, Platon ve Aristoteles gibi antik filozofların adalet anlayışlarının göz ardı edilemeyeceği açıktır. Platon, ideal devlet modelinde adaleti, bilgelik, cesaret ve ölçülülük gibi erdemlerle ilişkilendirirken, Aristoteles adaleti, toplumsal bir sözleşme olarak ele alarak, mal ve görevlerin adil bir şekilde dağıtılmasını savunmuştur (Novak, 2000). Başlangıç olarak, Orta Çağ ve klasik düşüncede, "sosyal" kavramı asla "adalet" kelimesine eklenmemiştir. Aslında, Platon ve Aristotelesçi "adalet" tanımları, yasal niteliklerinden ve herkesin mülkiyetin (yani zenginlik ve diğer maddi malların) eşit bir payına sahip olduğu dağıtıcı bir paradigmadan kaynaklanır, "sosyal" ise yalnızca hayırseverlikle ilişkilendirilmiştir (Boyles vd., 2009).

"Sosyal" kavramı, daha spesifik olarak Klasik ve Orta Çağ'dan sonra modernitenin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ancak sosyal adalet, muhafazakâr bir dini kavram olarak ortaya çıktı ve Katolik otoriteler arasında dini çevrelerde gelişmeye devam etmiştir ve daha sonra dini örgütler tarafından dindar bir şekilde benimsenmiştir. Sosyal adalet kavramının ilk kullanımı 1840 yılında olmuştur ve Descartes'ın şüphecilikinden etkilenen Sicilyalı İtalyan muhafazakâr rahip Luigi Taparelli'ye atfedilir. Taparelli, özel çıkarların kamu bütünlüğünün pahasına olacağını öngörmüştür (Burke, 2010). O dönemde İtalya'nın yaşadığı ekonomik ve sosyal değişimler ile siyasi şiddetten endişe duyan Taparelli'nin yazıları, toplumdaki güçlü otoriteler ile sıradan vatandaşlar arasındaki ilişki üzerine bir toplum teorisi oluşturmaya odaklanmıştır, bu da ortak iyilik için, çalışmak için temel bir ilişkidir (Boyles vd., 2009). Taparelli, bir

toplumun adil olabilmesi için üyelerinin kolektif çabalarının gerekli olduğunu, ancak bu çabaların şu anda "çimen kökleri" hareketleri olarak bilinen şeyden gelmesi gerektiğini savunmuştur: "küçük toplumlardan" (aile ve yerel örgütler ve yetkililer) "büyük topluma", Devlete kadar (Burke, 2010). Bu doğrultuda, Taparrelli'nin sosyal adalet görüşleri, Platon ve Aristotelesçi üstten aşağıya otoriter adalet anlayışlarından farklıydı (Boyles vd., 2009).

Sosyal adalet kavramının sistematik bir şekilde ele alındığı ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilen "Anayasanın Kapsamında Sosyal Adalet" adlı eser, 1848 yılında İtalyan filozof Antonio Rosmini-Serbatı tarafından kaleme alınmıştır. Bu eser, sosyal adaletin tarihsel gelişiminde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilir. Sosyal adalet kavramının modern anlamda şekillenmesinde en etkili olaylardan biri kuşkusuz Fransız Devrimi'dir. Devrimle birlikte özgürlük, eşitlik ve kardeşlik gibi evrensel değerler ön plana çıkarılmış ve bu değerlerin tüm insanlar için geçerli olduğu vurgulanmıştır. Bu durum, sosyal adaletin sadece bir ideoloji değil, aynı zamanda temel bir insan hakkı olduğu anlayışının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Devrimin önemli düşünürlerinden Jean-Jacques Rousseau, sosyal sözleşme kuramı çerçevesinde devletin temel amacının bireylerin doğal haklarını güvence altına almak ve toplumsal refahı sağlamak olduğunu savunmuştur. Rousseau'nun bu düşünceleri, sosyal adaletin felsefi temellerinin atılmasında önemli bir rol oynamıştır (Novak, 2000).

Sanayi Devrimi'nin getirdiği üretim yöntemleri ve işbölümü, işçi sınıfının çalışma koşullarını büyük ölçüde kötüleştirmiş ve sosyal eşitsizlikleri derinleştirmiştir. Bu durum, işçi sınıfının bilinçlenmesine ve örgütlenmesine yol açarak işçi hareketlerinin güçlenmesine neden olmuştur. 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan Marksist sosyalizm, işçi sınıfının sömürülmesine karşı bir ideoloji olarak yükselmiş ve 1917 Rus Devrimi ile somut bir siyasi deneyim kazanmıştır. I. Dünya Savaşı ve ardından gelen Büyük Buhran gibi küresel krizler, kapitalist sistemin kırılganlığını ortaya koyarak sosyal devletin yükselişine zemin hazırlamıştır (Kazgan, 2000). Sosyal devlet, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılama, sosyal güvenliği sağlama ve gelir dağılımındaki eşitsizlikleri azaltma gibi hedeflerle ortaya çıkmış, böylece sosyal adalet ilkesi devlet politikalarının merkezine yerleşmiştir (Talas, 1999). Sosyalist ideolojinin I. Dünya Savaşından sonra yayılması ile toplum içindeki dezavantajlı gruplar fark edilmiş ve bu süre zarfında kendine yer edinmiştir. 20. yüzyılda Almanya'da 1919 yılında yürürlüğe giren Weimar Anayasası sosyal devlet ilkesinin gelişimini sağlamıştır. Bu anayasa aracılığıyla eğitim, sağlık, çalışma, aile ve meslek örgütlenmesi gibi temel haklar güvence altına alınmıştır. Benzer sosyal devlet ilkeleri, daha sonra 1947 tarihli İtalyan Anayasası, 1949 tarihli Alman Anayasası ve 1958 tarihli Fransız Anayasası'nda da sürdürülmüştür (Akad ve Dinçkol, 2002). Birleşmiş Milletler

tarafından 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin onaylanması ile kamusal alanda bireysel özgürlüklere yol açılmış, toplumun farkındalık meydana gelmiş ve bu farkındalıklar sosyal sorumluluklar adı altında kendini göstermiştir (Bursa, 2015).

Sosyal adalet kavramı 1900' ların ortasında daha fazla yer edinmeye başlamıştır. Eğitim alanında ise 1970 yılından itibaren adından bahsettirmiştir. Eşitlik, fırsat, liderlik gibi sosyal adaleti destekleyen kavramlar 2000'li yıllara kadar konuşulmuştur. Eğitimde sosyal adalet 2000 yılından sonra kavramı kendine yer etmeye başlamıştır (Bozkurt, 2018).

2.3 Sosyal Adalet Yaklaşımları

Sosyal adalet teorisi, çeşitli disiplinler ve araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Bu bölümde bu yaklaşımlar felsefi, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik boyutlarında ele alınacaktır.

2.3.1 Sosyal adalette felsefi yaklaşımlar

Sosyal Adalet felsefinden bahsederken John Rawls'ın görüşleri üzerine odaklanmak gerekir. Rawls'in siyasi felsefesine iki nedenden dolayı odaklanmalıyız. Birincisi, Rawls'ın çalışması, çağdaş adalet felsefesine en önemli katkı sunan araştırmacıdır. İkincisi, alan Rawls'ın katkılarının çok ötesine geçmiş olsa da, Rawls'ı anlamak, sonraki gelişmeleri anlamak için bir anahtardır (Rawls, 2001). Rawls, toplumu, bireylerin iyi yaşam kavramlarını sürdürdüğü özgür ve eşit kişiler arasındaki adil bir işbirliği girişimi olarak anlar. Rawls'ın amacı, bir toplumun bir bütün olarak nasıl organize edilmesi ve sürdürülmesi gerektiğini yöneten sosyal adalet ilkelerini sağlamaktır. Rawls, bu ilkeleri, söz konusu toplumun "gerçekçi, ancak makul ölçüde elverişli koşullarla" karşı karşıya olduğu "iyi düzenlenmiş" bir toplumun ideal durumu için sağlamaktadır (Rawls, 2001).

Rawls (1999)'a göre, "adalet, düşünce sistemlerinin doğruluğu gibi, sosyal kurumların da ilk erdemidir". Adalet teorisi büyük ölçüde bu sosyal kurumların bir alt kümesiyle, yani sözde toplumun temel yapısı kurumlarıyla ilgilidir. Rawls (1999), toplumun temel yapısının "adaletin ilk konusu" olduğunu ve bu konu için bir adalet anlayışının geliştirilmesinin "diğer durumlar için uygun ilkeler ve standartlara göre belirli bir düzenleyici önceliğe sahip olduğunu" söylemektedir. Rawls (2001) adalet olarak hakkaniyet anlayışında, toplumu özgür ve eşit kişiler arasında adil işbirliği sistemi olarak görmektedir. Bundan sonra ise sezgisel fikri ve ahlaki inançlarımızı, anayasal bir rejimin kamu siyasal kültürüne yerleşmiş ve en güçlü şekilde kabul gören inançlarına başvurarak sistematize edecek adalet ilkelerini geliştirmektedir. Bu ilkeler, toplumun en önemli sosyal kurumlarını, yani ekonomi, hukuk sistemi gibi "temel yapıyı" içeren belirli bir sosyal kurumlar kümesine uygulanır. Rawls (1993)'a göre sosyal adalet, temel

yapının adalet ilkelerine göre organize edilmesini ve yönetilmesini gerektirir; ancak bu yapı kurulduktan sonra, bireylerin günlük yaşamlarında bu ilkelere göre hareket etmelerini zorunlu kılmaz. Adalet ilkelerinin işlevi, temel hak ve görevleri belirlemek ve sosyal işbirliğinin yarar ve yüklerinin uygun dağılımını sağlamaktır (Rawls, 1999). Rawls (1999)'a göre dağıtılması gereken ilgili mallar "birincil mallar"dır ve bunları "her rasyonel insanın istediği varsayılan şeyler" olarak tanımlar. Bu mallar, bir kişinin rasyonel yaşam planı ne olursa olsun, genellikle bir kullanıma sahiptir.

Rawls (1993) bu ilkelerin ne olduğunu belirlemek için, meşhur orijinal durum aracını kullanır. Orijinal durumun ardındaki fikir hem güçlü hem de basittir. Rawls (1999) insanların bir toplumda nasıl birlikte yaşamaları gerektiğini yöneten ilkeleri belirlemeye çalışır. Bunun bir yolu, insanların hangi ilkeler altında yaşamayı kabul edeceklerini sormaktır. Gerçek dünyada, bu anlaşma, bireyler arasındaki güç ilişkileri ve kendi çıkarlarına dair bilgileri gibi faktörlerden etkilenir. Bu faktörlerin adalet ilkelerinin belirlenmesinde uygun olmadığını varsayıyoruz. Bu nedenle, Rawls tarafları "cehalet perdesi" ardındaki orijinal duruma yerleştirir, bu da onların kişilerin "özellikleri ve koşulları" hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlamına gelir, kendi özellikleri dahil (Rawls, 2001). Orijinal durum fikri, tarafların bir cehalet perdesi arkasında yer almasıyla, kişilerin özgür ve eşit olarak kabul edildiği liberal ideali de ifade eder. Bu, kişilerin eşit olduğu idealini ifade eder çünkü toplumun tüm üyeleri, orijinal durumda eşit taraflardır (Rawls, 2001). Ayrıca kişilerin bir dizi şekilde özgür olduğu idealini de ifade eder. Orijinal durum, adaletle ilgili merkezi hususları temsil eden bir "araç"tır. Gerçek veya varsayımsal bir anlaşmanın anlatımı olarak tasarlanmamıştır. İlk olarak, vatandaşların temsilcilerinin sadece özgür ve eşit kişiler olarak kabul edilerek, temel yapının düzenlenmesi için işbirliğinin adil koşullarında anlaşacakları adil koşulları modellemeyi amaçlar (Rawls, 2001). İkinci olarak, tarafların adil koşullar altında yer alarak belirli siyasal adalet ilkelerini öne sürmeleri ve diğerlerini reddetmeleri için uygun olan kabul edilebilir kısıtlamaları modellemeyi amaçlar (Rawls, 2001).

Rawls'un adalet ilkelerini şu şekilde ifade edebiliriz (Rawls, 2001):

- 1- " Her birey, herkesin özgürlük sistemiyle uyumlu olan en geniş kapsamlı temel özgürlükler sistemine eşit şekilde sahip olma hakkına sahiptir."
- 2- "Sosyal ve ekonomik eşitsizlikler iki koşulu karşılamalıdır: Birincisi, bu eşitsizlikler, adil fırsat eşitliği koşulları altında herkesin açık olduğu mevki ve pozisyonlara bağlanmalıdır; ikincisi, en dezavantajlı toplum üyelerinin en büyük yararına olmalıdır (farklılık ilkesi)"

Rawls, temel yapıyı sosyal kurumların bir sistem içinde nasıl birleştiği, temel hak ve görevlerin nasıl dağıtıldığı ve bu işbirliğinden doğan avantajların nasıl paylaşıldığıyla tanımlar. Bu nedenle, siyasi anayasa, yasal mülkiyet biçimleri, ekonomik yapı ve aile yapısı, bu temel yapının birer parçasıdır. Rawls, adalet ilkeleri için belirli bir konuyu, yani "siyasal alanı" sınırlandırmak istemektedir ve temel yapıyı bu şekilde tanımlar (Rawls, 1993). Rawls'a göre siyasal alan, iki ana özellik ile ayırt edilir. Birincisi, bu alana üyelik gönülsüzdür; doğumla birlikte kendiliğinden oluşur. Rawls'ın kapalı toplum için geliştirdiği adalet ilkeleri bağlamında, bu alandan çıkış da gönülsüzdür. İkinci özellik ise, siyasal gücün her zaman hükümetin yaptırımlarıyla desteklenen zorlayıcı bir güç olmasıdır, çünkü yalnızca hükümet yasalarını uygularken güç kullanma yetkisine sahiptir. (Rawls, 2001). Bu nedenle, Rawls (1999)'a göre siyasal olan, gönüllü derneklerden farklıdır; siyasal alanın gönüllülüğü yoktur. Ayrıca kişisel ve ailevi olandan da farklıdır; bunlar siyasal olanın aksine duygusal bağlarla tanımlanır. Siyasal alanı belirledikten sonra Rawls, "siyasal, sosyal ve ekonomik kurumlar için oluşturulmuş bir ahlaki kavram" sağlamayı amaçlar (Rawls, 1993). Bu ahlaki kavram, adaletin siyasal kavramıdır ve bu kavramın amacı, "bir nesilden diğerine tam bir yaşam süresi boyunca topluma tam olarak katılan özgür ve eşit vatandaşlar arasında işbirliği için adil koşulları belirleyecek en uygun adalet anlayışını" sunmaktır (Meyer ve Sanklecha, 2016).

Rawls'ın öngördüğü temel yapı nedir sorusuna gelince; temel yapıya neyin dahil olduğunu belirlemek için sıklıkla üç özellik kriter olarak kabul edilmiştir. İlk olarak, temel yapıyı oluşturan kurumlar altında yaşayan insanların yaşam beklentileri üzerinde yaygın bir etkiye sahiptir. İkincisi, temel yapının kurumları, istikrarlı sosyal işbirliğinin temel koşullarını yaratır. Üçüncüsü, temel yapının kurumları, siyasi gücün zorlayıcı doğasına sahiptir (Rawls, 2001).

Rawls için temel yapı, ilk olarak dağıtıcı adalet ilkelerinin geçerliliğini oluşturur. İkincisi, adil bir temel yapı (yani, Rawls'ın adalet ilkelerine göre yapılandırılmış bir toplum), araçsal olarak önemlidir çünkü Rawlsian sosyal adalet, bu yapı aracılığıyla tam olarak gerçekleştirilir. Rawls, temel yapının kurucu önemini iki düşünceyle gerekçelendirir. Birincisi, adalet ilkeleri veya diğer ahlaki standartlar sadece belirli sosyal konular için geçerlilik iddiasında bulunabilir. Rawls'ın ilkelerinin geçerliliği temel yapı için gerekçelendirilebilir. İkinci olarak, adil bir temel yapı (yani, Rawls'ın adalet ilkelerine göre yapılandırılmış bir toplum), Rawlsian sosyal adaletin tam olarak gerçekleştirilmesi koşulunda araçsal olarak önemlidir. Temel yapı, toplumun genelinde arka plan adaletini sürdürür. Rawlsian adalet ilkeleri tarafından belirlenen kurallara sahip temel kurumlar sistemi, kendi iyi yaşam anlayışlarını bağımsız olarak takip eden ve bunu

yaparken sıklıkla özel birliktelikler kuran toplum üyeleri arasında iş birliği için iyi tanınan kurallarla desteklendiğinde, istikrarlı adil koşullar mümkündür (Meyer ve Sanklecha, 2016).

Rawls (2001)'ın adalet kavramını nesiller arası ilişkilerin özel özelliklerinden soyutlama stratejisine karşı itirazlarda vardır. İtirazlar, bu özelliklerin, adaletin koşullarının nesiller arası elde edilmediği ve dolayısıyla adaletin nesiller arası ilişkilere uygulanamayacağı anlamına geldiğini savunur. Teorisyenler, örneğin, gelecekteki insanların şu anda var olmaması gelecekteki çağdaş olmayanların, şu anda yaşayan insanlara karşı taleplerini uygulama veya feragat edememeleri ve çağdaş olmayanlar arasında karşılıklılık imkansızlığına başvururlar. Ayrıca, şu anda yaşayan insanlar, gelecekteki insanları bireyler olarak özel bilgiye sahip olamazlar. Rawls (1999) görünüşe göre, nesiller arası ilişkilerin bu özelliklerini adaletle ilgili hususların geçerliliği ve uygulanabilirliği açısından önemsiz kabul eder. Gelecekteki insanların özgür ve eşit kişiler olarak ahlaki statüsü için bu özelliklerden soyutlanmamız gerektiğini savunur. Bu ahlaki statüye göre, şu anda yaşayan insanlar, onlarla birlikte insanlar olarak ahlaki bir ilişki kurmalıdır; gelecekteki insanlar gelecekte hakların veya meşru taleplerin taşıyıcıları olacaklardır; sahip olacakları meşru talepler, o zaman sahip olacakları çıkarlarla belirlenecektir; şu anda yaşayan insanların eylemleri ve politikaları, gelecekteki insanların temel çıkarlarını ciddi şekilde engelleyebilir; bunu yapmaktan kaçınabilecekleri ve kendilerine makul maliyetlerle bu şekilde hareket ettiklerinde, gelecekteki insanların meşru taleplerini ihlal ederler; bu nedenle, şu anda yaşayan insanlar, gelecekteki insanların temel çıkarlarını koruma yükümlülüğü altındadır ve bu yükümlülük, gelecekteki insanların belirli kimliğine bağlı değildir (Meyer ve Sanklecha, 2016).

2.3.2 Sosyal adalette sosyolojik yaklaşımlar

Uzun bir süre boyunca sosyal adalet, yalnızca normatif bir sorun olarak ele alınmıştır. Adaletin anlamı ve önemi üzerine düşünmek ve adaleti gerçekleştirmeye yardımcı olacak normları ve ilkeleri belirlemek, esas olarak filozofların görevi olarak görülmüştür. Felsefeciler, bir grup, organizasyon veya toplum içinde adaleti teşvik edebilecek kurallar ve ilkeler konusunda henüz tam olarak anlaşılamamış olsalar da, bir sosyal adalet durumunu oluşturacak üç kriter üzerinde mutabıktırlar (Liebig ve Sauer, 2016).

- (1) Eşit muamele, yani bireylerin aynı ilgili koşullar altında eşit muamele görmeleri gerektiği;
- (2) Tarafsızlık, yani kişisel çıkar çatışmalarında tüm taraflar için kabul edilebilir kurallara göre hareket edilmesi gerektiği; ve

(3) Meşru taleplerin dikkate alınması, yani bireylerin hak ettiklerine göre muamele görmeleri gerektiği. Adaletin sağlanması, modern dönemde tüm insanların özgür ve eşit doğduğu ve aynı hak ve yükümlülüklerle sahip oldukları fikrine dayanarak ahlaki bir zorunluluk olarak görülür. Faydaların ve yüklerin dağılımının "adil" olarak adlandırılmasını sağlamak için gerekli olan ilkeleri ve kuralları belirlemek, Aristoteles'e kadar uzanan felsefi tartışmaların konusu olmuştur. Geçen yüzyılın ortalarından beri, adalet üzerine ampirik araştırmalar, sosyal ve davranış bilimleri alanlarında yerini almıştır. Normatif disiplinlerin aksine, ampirik bilimler dünyamızda gözlemlenebilir fenomenleri tanımlamaya ve bunları açıklamak için teoriler geliştirmeye odaklanır. Bu anlamda, adalet üzerine ampirik araştırmalar, yalnızca ampirik fenomenlerle ilgilenir ve bireylerin tutum ve davranışları ile toplumun veya diğer sosyal grupların yapısı ve süreçleri için adalet anlayışlarının ampirik geçerliliğine odaklanır. Bu nedenle, sosyal bilimler perspektifinden adaleti incelemenin nedeni, onun normatif önemini değerlendirmek değil, bireyler ve toplumlar için ampirik önemini belirlemektir (Liebig ve Sauer, 2016).

Sosyal adalet en az dört açıdan sosyolojik olarak önemli görülebilir.

1-Sosyal şartlar: Tarihin sayfaları incelendiğinde, sosyal adalet tüm toplumlar tarafından tutarlı bir şekilde veya aynı şekilde ele alınmamıştır. Çoğu durumda, yapısal ve politik değişiklikler adalet arayışını tetikler. Örneğin 19. yüzyılın sonlarında Almanya'da sanayileşme, bölgesel hareketlilik ve artan sosyal eşitsizliklerin, işçi sınıfları arasında artan bir adaletsizlik duygusuna katkıda bulunduğunu gösterdi. Adalet meselelerinin kamuoyunda tartışılıp tartışılmaması, toplumsal koşullara bağlıdır. Miller (1999), adaletin neyin önemli olduğu konusunda toplumun temel yapısına göre değiştiğini savunur: "İnsanlar, sosyal adalet anlayışlarını, toplumun daha genel görüşlerinin bir parçası olarak tutarlar ve bu görüşleri, belirli yapıların olduğu ve belirli türdeki kişilerarası ilişkileri barındıran gerçek toplumlarda yaşama deneyimleri yoluyla edinirler" (Miller, 1999).

2-Bir toplumun kurumsal tasarımı: Modern refah devletleri, toplumsal malların ve yüklerin tahsisi ve dağıtımını için çeşitli kurumlar oluşturmuştur. Örneğin, vergi sistemleri ve refah kurumları, gelir ve serveti yeniden dağıtır. Kimin ne alması ve kimin hangi yükleri taşıması gerektiğine dair normatif fikirler, toplumsal gerçekliğe dönüştürülür. Dolayısıyla, bir toplumun mevcut kurumsal tasarımı ve bu kurumlar içindeki kurallar ve uygulamalar, toplumsal veya kolektif düzeydeki adalet anlayışlarını yansıtır.

3-Sosyal koşulluluk. Bir toplumda adil olarak kabul edilen şey, o toplumun her bir üyesinin adalet anlayışına bağlıdır. Ampirik araştırmalar, ortak özelliklere, aynı sosyal geçmişe

ve yaşamları boyunca benzer deneyimlere sahip bireylerin aynı adalet anlayışına sahip olma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, sosyal koşulları onların adalet konusundaki tutumlarını etkiler. Bu sosyal koşulluluk, adaleti kolektif bir olgu olarak kurar birey grupları aynı tutumları paylaşır (Boudon, 1998).

4- *Sosyal Adaletin (veya adaletsizliğin) sosyal sonuçları*: Adalet araştırmaları, başlangıcından itibaren, sosyal adalet (veya adaletsizlik) algısının davranışsal sonuçları ile ilgilenmiştir. Çok sayıda ampirik sonuç, sosyal adalet (veya adaletsizlik) deneyimlerinin tutumları ve davranışları etkilediğini ve bu nedenle organizasyonların, kurumların ve toplumun bir bütün olarak işleyişini etkileyebilecek sosyal sonuçlara yol açtığını göstermiştir (Hegtvedt ve Isom, 2014).

Bu analitik açılardan değerlendirildiğinde üç temel varsayım sosyal adalet konusunda sosyolojik olarak ön plana çıkar. Bunlar ise;

1- Sosyal Adalet, kaynakların ve yüklerin bir sosyal topluluk içinde nasıl tahsis edilmesi veya dağıtılması gerektiğini tanımlayan, paylaşılan "arzulanabilirdik kavramları" anlamında bir sosyal değer olarak kavramsallaştırılabilen bir sosyal fenomendir.

2- Sosyal adalet, sosyal olarak belirlenmiştir çünkü bir şeyin adil olarak kabul edilip edilmemesi, bir toplumun veya diğer sosyal toplulukların sosyal yapıları ve süreçlerine bağlıdır.

3- Sosyal adalet, ekonomik, politik ve sosyal yapılar ile sosyal toplulukların içindeki süreçleri etkileyen bir sosyal güçtür (Liebig ve Sauer, 2016).

Miller ise sosyal adalet ile ilgili görüşlerini, toplumdaki bireyler arasında avantaj ve dezavantajların dağılımı üzerinden açıklamıştır. Kaynak ve fırsatlar olarak makam elde etme, maddi kazanç, eğitim olanakları, mülk edinme, eşya, çocuk yardımı, ödüller, ulaşım imkanları, konur ve kişisel güvenceyi avantajlar olarak tanımlar. Tehlike, zorluk ve onur kırıcı işleri ise dezavantajlar olarak tanımlar. Toplumda mevcut olan bu avantaj ve dezavantajların çeşitliliğinden dolayı, paylaşırma prensibinin birçok kritere göre açıklanması gerektiğini ifade etmektedir. Sosyal adalet, toplumdaki her bireyin refahının sağlanmasına yönelik yasal düzenlemelere dayanır ve bu düzenlemelerin sosyal adalet ilkeleriyle tutarlı olması beklenir. Sosyal adaleti oluşturan temel unsurlar ise eşitlik, hak edilenin verilmesi ve ihtiyaçların karşılanmasıdır. Eşitlik, bireylerin birbirine eşit muamele görmesi, toplumdaki imkanların adil dağıtılması ve bireylerin eşit kabul edilmesi anlamına gelir. Hak etme, performansla dayalı olarak ödül, makam, ikramiye ve rütbe gibi ödüllerin kazanılmasını ifade eder. İhtiyaç ise, olası

risk ve tehlikelerle ilişkili olup, temel gereksinimlerin ve yeteneklerin kullanılamaması durumunu kapsar (Miller, 1999).

2.3.3 Sosyal adalette psikolojik yaklaşımlar

İnsanlar adil olanı ve olmayanı nasıl değerlendirir? Öncelikle neden adalete önem verirler? Yaşanan veya gözlemlenen adaletsizliğe nasıl tepki verirler? Adaletle ilişkin algılar, tutumlar ve eğilimler açısından insanlar birbirinden nasıl farklılık gösterir? Sosyal bağlam, insanların adalet (veya adaletsizlik) hakkında nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini ve buna nasıl tepki verdiklerini nasıl şekillendirir? Gruplar arasında adalet çatışmaları nasıl ortaya çıkar ve bu çatışmalar nasıl çözülebilir? Bu sorular, psikolojinin adalet araştırmalarının da son 50 yıldan fazla bir süredir sistematik ele aldığı tipik sorulardır. Psikolojik yaklaşımlar, sosyal adalet konusunda daha çok öznel yönlerle ilgilenir (insanların adil veya adaletsiz olarak algıladıkları şeyler). Adaleti genellikle toplumsal düzeydeki yapılar ve güçler temelinde tanımlayan sosyolojik perspektiften farklı olarak, sosyal adaleti, adaletle ilgili bilişlere, duygulara ve davranışlara yol açan bireysel düzeydeki ve durumsal süreçlerin birleşimine daha fazla odaklanır. Adaleti ya kaynak dağıtım sistemi ya da bireysel rasyonel seçimler sistemi olarak tanımlayan ekonomik yaklaşımlardan farklı olarak, adaleti yapıları modellemekten ziyade, insanların adalet hakkında nasıl düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya ve açıklamaya odaklanır (Gollwitzer ve van Prooijen, 2016).

Psikoloji sosyal adalet araştırmalarında genellikle üç seviye üzerine odaklanır. İlk ve en düşük seviye, bireysel seviyedir ve bireydeki adalete odaklanır. Bireylerin neden, ne zaman ve hangi koşullarda adalete önem verdiklerini açıklayabilecek ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını hakkında bilgi verir. Ayrıca insanların adaleti nasıl algıladıkları, düşündükleri ve tepki verdikleri konusunda nasıl farklılıklar gösterdiklerini tartışır. Son olarak, bu seviye İnsanların kendilerini ahlaki, yardımsever ve adil görmeyi sevdiklerini gösteren (her ne kadar bazen gerçekten bu şekilde davranmasalar da) teori ve araştırmaları da açıklar. İkinci seviye, kişilerarası seviyedir. Adalet ve adaletsizlik, iki veya daha fazla insanın birbirlerine nasıl davrandıklarında ortaya çıkar: kaynakları nasıl dağıttıkları (“dağıtıcı adalet”), kararlar almak için hangi prosedürleri kullandıkları (“prosedürel adalet”), birbirlerine doğrudan kişilerarası karşılaşmalarda ne kadar saygılı davrandıkları (“etkileşimsel adalet”), sosyal normlara nasıl uydukları veya ihlal ettikleri ve bu tür norm ihlallerine nasıl tepki verdikleri (“cezalandırıcı adalet”). Bu seviye, insanlar arası ilişkilerde adaleti nasıl değerlendirdiklerini, diğer insanların adalet normlarını ihlal ettiklerinde adaleti nasıl uyguladıklarını ve sosyal ilişkileri korumak için adaleti nasıl yeniden sağladıklarını hakkında bilgi verir. Üçüncü seviye, gruplar arası seviyedir.

Birçok adaletle ilgili çatışma, şirketler, uluslar veya kültürler gibi sosyal gruplar veya sosyal “kategoriler” arasında vardır. Terör saldırılarına yanıt olarak yapılan savaşlar, burada aşırı bir örnek olarak hizmet edebilir. Bu bölümde, insanların diğer grupların üyelerine adaletsizlik yapmasına neyin yol açtığını ve grup üyelerinin— başlangıçta çatışmayı tetikleyen olaylara karışmamış olanlar da dahil—algılanan grup temelli adaletsizliklere nasıl tepki verdiklerini hakkında bilgi verir (Gollwitzer ve van Prooijen, 2016).

Sosyal adalete psikolojik yaklaşımlar konusunda Nozick'in adalet teorisi, bireyin benzersizliğini vurgular. Ona göre, adaleti belirli hedeflere ya da sonuçlara göre şekillendiren teoriler, birey haklarını ihlal eder ve dağıtıcı adalet anlayışı bireyselliği gölgede bırakır. Ayrıca Nozick, bireylerin meşru yollarla edindikleri mülkiyet üzerinde tam yetki sahibi olduğunu savunur. Nozick'e göre, adaletli bir toplumda devletin rolü minimum düzeyde olmalıdır. Devletin temel görevi, bireylerin can ve mal güvenliğini sağlamak, temel haklarını korumak ve bu hakların ihlal edilmesini engellemektir. Devletin ekonomik alana müdahalesi ve bireylerin özgürlüklerini kısıtlaması adaleti sağlamak yerine aksine engelleyebilir (Çakır, 2017).

2.3.4 Sosyal adalette ekonomik yaklaşımlar

Hayek sosyal adaletin anlamsız ve yanıltıcı olduğunu düşünmektedir. Bu görüşe göre, sosyal adalet kavramı, toplumdaki farklı gruplar arasında var olan güç dengesizliklerini gizlemek ve belirli grupların haklarını savunmak için kullanılan ideolojik bir araçtır. Bu kişi, özgür bir toplumda bireylerin kendi yetenekleri, çabaları ve aldıkları kararlar doğrultusunda farklı sonuçlarla karşılaşabileceğini savunur. Bu durumun doğal bir süreç olduğu ve "adaletsiz" olarak değerlendirilmemesi gerektiğini düşünür. Örneğin, farklı kaderlere sahip insanların durumları için "adaletsiz" denmediği gibi, özgür bir toplumda yaşayan bireylerin de kendi yaşam koşullarından şikayet etmemesi gerektiğini savunur. 20. yüzyılın büyük bir bölümünde, liberal ekonomist ve Nobel ödüllü Friedrich von Hayek'in sözleri, çoğu ekonomistin duygularını doğru bir şekilde yansıtıyordu. Homoeconomicus modeli “rasyonel ve kendi çıkarlarını önceleyen insan” çoğu teorik ve ampirik ekonomik analize hakim oldu ve hem ekonomistler hem de ekonomist olmayanlar arasında "kasvetli bilimin” adalet veya genel olarak ahlaki konularla ilgilenmediği algısına katkıda bulundu. Ancak gerçekte, ekonomi disiplini, Smith ve Mill gibi önemli ahlak felsefesi katkıda bulunanları tarafından geliştirildi. Bununla birlikte, adalet 20. yüzyılın çoğunda ekonomide köşede itildi. Ancak, yaklaşık otuz yıl önce para ile teşvik edilen ekonomi deneylerinin sonuçları ortaya çıkmaya başladığında ve bugüne kadarki çoğunlukla küçümseyici tutumunu sorguladığında bu değişmeye başladı. Adalet artık teorik ve ampirik ekonomik araştırmada önemli bir yer almaya başladı (Konow ve Schwettmann, 2016).

Ekonomide sosyal adalet üzerine yürütülen iki araştırma gündemi bulunmaktadır ve bu programlar büyük ölçüde bağımsız olarak yürütülmüştür. Bu iki araştırma programı, ekonomistlerin betimleyici ve kural koyucu analizler arasındaki güçlü ayrımı savundukları bir ayrıma karşılık gelmektedir. Ekonomistlerin "pozitif ekonomi" dediği betimleyici olup "olan" ile ilgilenirken, "normatif ekonomi" kural koyucu olup "olması gereken" ile ilgilenir. Yukarıda bahsedilen deneysel bulgular, büyük ölçüde ekonomik araştırmaların en büyük bölümünü oluşturan betimleyici ekonomi dalında etkili olmuş ve formel betimleyici teoriler ve daha fazla ampirik çalışma teşvik etmiştir. Bu çalışmalar, özellikle psikoloji gibi diğer sosyal bilimlerden içgörüler elde eden "davranışsal ekonomi" alanına aittir. Öte yandan, daha küçük olan kural koyucu ekonomi dalı, bu dönem boyunca adaletle ilgili daha sürekli bir ilgi göstermiş, ancak ana akım ekonomi üzerindeki etkisi daha sınırlı olmuştur. Bu dalda yapılan araştırmaların çoğu, "ampirik sosyal seçim" olarak bilinen ve kural koyucu teorileri test etmeyi amaçlayan, çoğunlukla öz-bildirime dayalı anketler kullanan araştırmaların ortaya çıkmasına kadar teorik kalmıştır (Konow ve Schwettmann, 2016).

2.4 Sosyal Adalet Türleri

Çoğu çağdaş politik, ahlaki ve hukuki felsefede, adalet çalışmaları, toplumun bütünü için adaletin gerekliliklerine odaklanır. Bu felsefi eserler tipik olarak, bir toplumun anayasası ve hükümet yapıları gibi temel kurumsal düzenlemelerine yönelik iyileştirmeler ve değerlendirmeleri inceler ve tartışır. Bazı teorisyenler, devletler federasyonu içindeki kurumsal düzenlemelerin adaletini de araştırır veya sorgulamalarını küresel yönetim çerçevelerine kadar genişletirler. Sosyal adaletle ilgili bu çalışmalar, yalnızca demokratik hükümet ve temel hakların korunması gibi güç kullanımı için anayasal düzenlemeleri değil, aynı zamanda güç, zenginlik, özgürlük ve çoğu insanın değer verdiği diğer malların dağılımıyla ilgili sosyal ve ekonomik konuları da ele alır (Collins, 2023). Literatür, incelediğinde ise sosyal adaletin unsurlarını birbirinden ayırma ve izole etme ikilemlerini aşmak için Gewirtz ve Cribb (2002) üç farklı sosyal adalet yaklaşımı türünden yararlandığı söylemektedir. Gewirtz ve Cribb (2002)'e göre sosyal adalet türleri, kültürel, dağıtıcı ve ilişkisel olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Dağıtıcı Adalet: Dağıtıcı adalet, toplumda malların nasıl dağıtıldığına ilişkin ilkelere. Bu, Rawls (1999)'ın önemli sosyal kurumların temel hakları ve görevleri nasıl dağıttığı ve sosyal işbirliğinden elde edilen avantajların dağılımını nasıl belirlediği olarak tanımladığı geleneksel adalet anlayışıdır. Dağıtıcı adalet, adaletin temel boyutlarından biri olarak kabul edilir. Dağıtıcı adalet, kısaca toplumdaki kaynakların nasıl paylaştırılacağı ile ilgilidir. Bu konuda iki ana görüş vardır. Birincisi, herkese eşit başlangıç imkanı verildiği sürece, sonuçların

farklı olması doğal kabul edilir. İkincisi ise, sonuçların da eşit olması gerektiğini savunur. Yani, dezavantajlı grupların da eşit haklara sahip olması için özel önlemler alınmalıdır. Pozitif ayrımcılık gibi uygulamalar, bu ikinci görüşe örnek olarak verilebilir (Gewirtz, 1998). Dağıtıcı adalet, Howe (1997)'nin biçimsel adalet anlayışıyla uyumlu bir ekonomik adaleti ifade eder. Fraser (1997), dağıtıcı adaletin üç farklı yönü olabileceğini belirtir: Birincisi, sömürü, burada beden işçilerinin insan sermayesinin kazançları, emeğin bir parçası olmayanlara yeniden dağıtılır. İkincisi, düşük ücretli işlere veya çalışmaya erişimin kısıtlandığı ekonomik marjinalizasyondur. Üçüncüsü ise, yeterli bir maddi yaşam standardından yoksun bırakılmaktır. Dağıtıcı adaletin temel amacı, toplumdaki kaynakların adil bir şekilde dağıtılması olsa da pratikte bu ilkenin uygulanması her zaman kolay olmayabilir. Fırsat eşitliği vurgulanırken, kaynakların eşitsiz dağılımı göz ardı edilebilmektedir (Bates 2006). Bu durumu aşmak için önemli bir öneride bulunarak, kamu kaynaklarının en çok ihtiyaç duyanlara yönlendirilmesi gerektiğini belirtir. Bu sayede, sadece formal bir eşitlik değil, aynı zamanda maddi ve sosyal imkânların eşitlenmesi hedeflenir ve böylece sosyal adaletin gerçek anlamda tesis edilmesi mümkün hale gelir.

Kültürel Adalet: Bozkurt (2018)'a göre, kültürel adalet, toplumdaki tüm grupların eşit değerde olduğunu kabul eder ve çoğunlukların azınlıklar üzerindeki güç dengesizliklerini ortaya çıkararak bu eşitsizlikleri gidermeyi amaçlar. Kültürel adalet, aşağıdakilerin yokluğu açısından tanımlanır (Fraser, 1997):

Kültürel egemenlik: Başka bir kültüre ait olan ve kişinin kendi kültürüne yabancı ve/veya düşmanca olan yorum ve iletişim kalıplarına tabi tutulmak.

Tanınmama: Yetkili temsili, iletişimsel ve yorumlayıcı uygulamalar yoluyla görünmez hale getirilmek.

Saygısızlık: Kamusal kültürel temsillerde ve/veya günlük yaşam durumlarında rutin olarak kötülenmek veya aşağılanmak.

Tüm kültürlerin tanındığı ve saygı duyulduğu bir toplum yaratmak, sosyal adalete giden yolda önemli bir adım olabilir. Ancak, bu çeşitli kültürlerin varlığını kabul etmek, onlardan gelen bireylerin kendi yaşamlarını etkileyen çözümlere demokratik olarak katılmalarını sağlamadan, potansiyel olarak adaletsiz bir durum yaratabilir. Örneğin, bir toplumda farklı kültürel grupların gelenekleri ve değerleri saygı görse de bu grupların karar alma süreçlerine katılımı kısıtlıysa, bu saygı yüzeysel bir gösteriden öteye geçemez. Gerçek adalete ulaşmak için, tüm kültürlerin temsil edildiği ve herkesin eşit bir şekilde karar alma süreçlerine katılabildiği bir ortam yaratmak elzemdir. Bu, sadece farklı kültürlerin varlığını kabul etmekten öte, bu kültürlerden

gelen bireylerin seslerinin duyulmasını ve karar alma süreçlerinde aktif olarak yer almasını sağlamayı gerektirir. Bu şekilde, toplumdaki tüm bireylerin hakları ve çıkarları dikkate alınarak, daha adil ve eşitlikçi bir toplum inşa edilebilir (Taysum ve Gunter, 2008).

İlişkisel Adalet: İlişkisel adalet, bireylerin veya grupların yaşadıkları sosyal ortamda aktif bir şekilde yer alabilme, düşüncelerini özgürce ifade edebilme ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olabilme derecelerini ifade eder. Toplumda herkesin kendisini güvende hissetmesi, fikirlerini özgürce paylaşabilmesi ve eyleme geçebilmesi ilişkisel adaletin temel unsurlarıdır. İlişkisel Adalet sosyal adaletin sadece eşitlik ve haklar sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bireylerin toplumsal yaşamda aktif bir şekilde yer almasını da içerdiğini vurgular (Gewirtz ve Cribb, 2002). İşbirlikçi adalet hem kendi başına bir amaç hem de ekonomik ve kültürel adaletin araçları olarak görülebilir. Yani, ekonomik ve kültürel adaletin sağlanması için, daha önce egemenlik altındaki grupların, dağıtım ve tanıma ilkelerinin nasıl tanımlanacağı ve uygulanacağı konusunda tam olarak katılım sağlaması gerekecektir (Gewirtz ve Cribb, 2002). Hakları ve sorumlulukları eşit olan bireylerin, hayatlarını etkileyen kararlara katıldığı her girişim, tartışmaya açık bir şekilde demokratik olarak görülebilir. Ranson (2000)'un savunduğu gibi, bu kolay olmasa da pratiği dönüştürmek için diğerleriyle nasıl diyaloga gireceğini öğrenmek önemlidir. Bu tür bir birlikçi adalet için çabalamak, toplulukların, politika söylemine dönüştürme sürecinde nasıl yer alabileceğini için önemlidir. Sonuç olarak ilişkisel adaletin temel amacı, toplumdaki tüm bireylerin ve grupların eşit haklara sahip olduğunu ve hiçbir şekilde ayrımcılığa uğramaması gerektiğini vurgulamaktır (Gewirtz ve Cribb, 2002).

2.5 Eğitimde Sosyal Adalet ve Sosyal Adalet Eğitimi

Kıt kaynakların, para, statü gibi durumların kurumlar içinde ve arasında adil dağılımı, sosyal bilimler alanında geniş bir literatürün konusu olmuştur. Ancak, okullar gibi resmi eğitim ortamlarında adaletin önemli rolüne rağmen, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki bu adalet algılarının ve bunların tutumsal, duygusal ve davranışsal sonuçlarının incelenmesine daha az önem verilmiştir (Resh ve Sabbagh, 2016).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, yüksek derecede tabakalaşmış toplumlarda ve ekonomik sistemlerde zordur. Coleman vd. (1988) eğitimin tek başına sınıf, güç, gelir, servet ve ayrıcalık boyutlarında bölünmüş bir toplumdaki önemli sosyoekonomik statü farklılıklarını aşmak için yeterli olmadığını savunmuşlardır. Küresel ekonomide sosyal adaleti sağlamanın zorluğu, sürdürülebilir sosyal adaletin kapitalist sosyal formlar temelinde imkansız olduğunu açıklanmıştır. Küreselleşme, çoğu gelişmekte olan ülkede verimlilik ve etkinlik ile ilgili finans odaklı politika reformları şeklinde ifade edilmektedir (Zajda vd., 2006). Küreselleşmenin

toplumlara kazandırdığı yeni değerlerle birlikte, eğitim alanında da yeni kavramlar tartışılmaya başlanmıştır. Bu süreçte, özellikle eşitlik, fırsat eşitliği ve sosyal adalet gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Gürgen (2017)'in belirttiği gibi, bu kavramlar son zamanlarda eğitim politikaları ve uygulamaları bağlamında sıkça gündeme gelmektedir. Eğitimde eşitlik, her bireyin eğitim olanaklarına eşit erişimini ifade ederken, fırsat eşitliği, bireylerin sosyoekonomik durumlarına bakılmaksızın aynı eğitim fırsatlarına sahip olmalarını amaçlamaktadır. Sosyal adalet ise, eğitimde adil ve hakkaniyetli bir dağılımın sağlanmasını ifade eder. Bu kavramlar, küreselleşmenin etkisiyle eğitimde daha fazla önem kazanmış ve tartışmaların merkezine oturmuştur. Herkes için kamu eğitimi,” okullarda öğretmenler tarafından yürütülen bir süreçtir ve bu süreç, çeşitli kaynakların kullanılmasını gerektirir. Bu kaynaklar iki ana kategoriye ayrılır: fiziksel kaynaklar ve insan kaynakları. Fiziksel kaynaklar, okulların binaları, eğitim ekipmanları ve öğretim materyallerini içerir. İnsan kaynakları ise öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personelinden oluşur (Resh ve Sabbagh, 2016).

Bu kaynaklar, okullara ve doğrudan öğrencilere sağlanır. Sağlanan bu kaynaklar, eğitim kalitesine dönüştürülür. Örneğin, daha profesyonel öğretmenler, daha zengin eğitim ekipmanları ve daha iyi bir fiziksel ortam, eğitim kalitesini artırır. Bu dönüşüm süreci, öğrencilerin eğitimden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlar. Öğrenciler, bu kaynakların merkezi alıcılarıdır ve bu kaynaklar sayesinde daha iyi eğitim olanaklarına sahip olurlar (Resh ve Sabbagh, 2016).

Eğitimde Fırsat Eşitliği ilkesinin rehberliğinde, bu idealler, eğitim hakkının aile kökeni veya milliyet, etnik köken, sosyoekonomik durum, din ve cinsiyet gibi doğuştan gelen diğer özelliklere bakılmaksızın tüm çocuklara eşit olarak verilmesi gerektiğini savunur. Eğitimde Fırsat Eşitliği ilkesi, "ortak okulun “büyük eşitleyici” olarak hizmet edeceği güçlü inancını yansıtır. Bu inanca göre, eğitim sayesinde yetenek ve çaba, başlangıçtaki farklı koşullara karşı galip gelecektir. Çalışmaya istekli olan ve "eşit fırsat"tan yararlanmak isteyen öğrenciler, başarılı olma ve akademik potansiyellerini gerçekleştirme şansına sahip olacaklardır. Dolayısıyla, okullarda eğitime erişim eşitliği ve öğrenme sürecinde adalet sağlandığında, öğrenci kökeni, sosyoekonomik veya ırksal/etnik köken ile bireyin eğitim sonuçları arasındaki ilişki nihayetinde ortadan kalkacak veya en azından azalacaktır (Resh ve Sabbagh, 2016). Bu liberal eşitlikçi eğitim ideali, sosyal ve tarihsel bağlamlarda farklı şekillerde uygulanmıştır (Vanhuyse ve Sabbagh, 2004).

“Eşit erişim” kavramının görünüşte basit tanımı bile zaman içinde birçok değişiklik geçirmiştir. Bu kavram, ortaöğretim seviyesine kadar genişletilmiş ve daha önce “herkes için eğitim”

kapsamında olmayan çeşitli grupları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu gruplar arasında yükseköğretimdeki kadınlar, farklı ırklardan çocuklar, vatandaşı olmayanlar, engelliler ve özel ihtiyaçları olan bireyler bulunmaktadır (Hallinan, 1992).

Eğitimde sosyal adalet kavramı, günümüzde daha yeni bir terim olarak kullanılmasına rağmen, bu kavramın uygulamaları 1930'lu yıllara kadar uzanmaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1929 yılında yaşanan büyük ekonomik kriz sonrasında, eğitim koşulları kötü olan okulların güçlendirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde, olumsuz eğitim koşullarına sahip okulların iyileştirilmesi ve daha adil bir eğitim ortamı sağlanması için önemli adımlar atılmıştır. Bu çalışmalar, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik erken örnekler olarak değerlendirilebilir (Alsbury ve Shaw, 2005).

Eğitimde sosyal adaletin gelişimi, 1950'ler ve 1960'larda eğitim teorisyenlerinin sosyal adaleti yalnızca sosyal sınıflar bağlamında ele aldıkları bir dönemle başlamıştır. Bu dönemde, sosyal adalet daha çok sınıfsal farklılıklar üzerinden tartışılmıştır. Ancak, 1960'lar ve 1970'lere gelindiğinde, ayrımcılık, dışlama ve tanınmama gibi sorunlar cinsiyet ve ırk açısından da ele alınmaya başlanmıştır. Bu yıllarda, sosyal adaletin kapsamı genişleyerek cinsiyet ve ırksal eşitlik konuları da gündeme gelmiştir. 1980'li ve 1990'lı yıllarda eşitlik üzerine yapılan tartışmalar, konunun yalnızca sınıf, ırk, cinsiyet ve engellilik gibi kategorilerle sınırlı şekilde ele alınamayacağını ortaya koymuştur. Bu dönemde, çeşitli alanlardaki eşitsizliklerin tek bir çerçeve içinde açıklanamayacağı, fakat birbirinden tamamen bağımsız değerlendirilmesinin de yetersiz kalacağı görüşü benimsenmiştir. Bu, sosyal adaletin daha karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olduğunu göstermiştir. 2000 yılından sonraki gelişmelerde ise, öğrencilerin okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar eğitim sürecinde bulunma sürelerinin arttığı görülmüştür. Bu durum, sosyal adaletin eğitimdeki önemini daha da artırmıştır. Eğitimde sosyal adaletin sağlanması, öğrencilerin eğitim sürecinin her aşamasında eşit fırsatlara sahip olmalarını ve adil bir eğitim ortamında bulunmalarını gerektirir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal adaletin eğitimdeki önemi daha fazla anlaşılmaktadır (Griffiths, 2003).

Eğitimde sosyal adalet, sadece eşitlik değil, aynı zamanda adalet, farklı kültürlerle saygı ve demokratik değerler gibi birçok önemli kavramı içerir. Bu yaklaşımın amacı, eğitim ortamındaki farklılıkların öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemesini engellemek veya en aza indirmektir (Tomul, 2009).

Eğitimde sosyal adalet, sadece farklı etnik kökenlere sahip toplumlarda değil, tüm toplumlarda önemli bir konudur. Günümüzde ekonomik ve sosyal yaşamda yaşanan hızlı değişimler, insanlar arasındaki farklılıkları artırmıştır. Bu durumda, Sergiovanni (1992)'nin belirttiği gibi,

güç dengesizliklerinin olduğu her yerde etik sorunlar ortaya çıkar. Yani, ekonomik ve sosyal farklılıkların olduğu her ortamda sosyal adalet konusu gündeme gelmelidir. Ancak, sosyal adaletin ne olduğu ve eğitimde nasıl ele alınacağı konusunda farklı görüşler olabilir (Turhan, 2007). Her toplumun farklı kültürlerle sahip olduğu için, eğitimde sosyal adaletin uygulanmasında ve bu süreçte ortaya çıkabilecek problemlere çözüm bulmak da farklılık gösterebilir. Eğitimde sosyal adaletin en önemli amacı, ekonomik, sosyal veya siyasi nedenlerle dezavantajlı durumda olan gruplara destek olmak ve onların da diğerleri gibi eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamaktır. Ancak, eğitim ortamının dışında var olan eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyebilir (Enslin, 2006). Sosyal adalet ve demokratik toplum birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Eğitim sistemlerinde sosyal adaleti sağlamak, sadece eşitsizliklerle mücadele etmek değil, aynı zamanda çocukları demokratik bir toplumun aktif ve bilinçli birer üyesi olarak yetiştirmektir. Bu sayede hem eğitimde hem de ekonomideki fırsat eşitsizlikleri azaltılabilir ve daha adil bir toplum inşa edilebilir (Furman ve Shields, 2005).

Eğitimde sosyal adalet, demokratik ilkelerin eğitimde uygulanması ve eğitim çalışmalarının tüm bireyleri kapsayacak şekilde düzenlenmesidir (Alsbury ve Shaw, 2005). Eğitimde demokratik prensipler öncelikli olmalıdır. Sosyal adalet anlayışı, adalet sistemindeki gibi her bireyi eşit görmek ve aynı şekilde davranmak yerine, bireysel farklılıkları dikkate alarak her öğrencinin imkan ve kabiliyetlerine göre en iyi eğitim ortamını sağlamayı ve onların gelişimine yardımcı olmayı hedefler (Sağdıç, 2018). Eğitimde sosyal adaletin kimlere yönelik olduğu sorusu, her okulun özgün yapısı nedeniyle farklı yanıtlar bulabilir. Özellikle farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü okullarda, bu farklılıkların yarattığı eşitsizlikleri gidermek ve tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak, sosyal adaletin temel amacıdır (Alsbury ve Shaw, 2005). Bu amaç doğrultusunda, düşük performans gösteren veya ek destek ihtiyacı duyan öğrencilere daha fazla kaynak ve imkan sunulması gerekmektedir (Tomul, 2009). Eğitimin yararı, yalnızca bireysel refah artışı ya da doğrudan veya dolaylı refah etkileriyle ölçülemez. Asıl önemli olan, eğitimin bireyin eylem kapasitesini geliştirmesidir. Eğitimden elde edilen kazanımlardan ziyade, eğitilmiş olmanın kendisi bireyin faydasını daha iyi yansıtır. Bu nedenle, eğitimin yararını değerlendirirken, eğitimle sağlanacak kazanımlardan çok, bireyin eylem kapasitesindeki artışa odaklanmak gerekir (Polat, 2007).

Eylem, bireyin kurumsal baskılara rağmen kendini geliştirme ve yaşamına yön verme sürecidir. Bu süreçte kendini geliştirme; bireyin yetkinliklerini, bilgi ve deneyimlerini artırmasını ifade ederken, kendini belirleme; bireyin kendi yaşam koşullarını şekillendirme sürecine aktif olarak

katılımını anlatır. Toplumsal koşullar adaletsizliğin temel kaynağı olduğundan, adalet de süreç ve eylem temelli bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, eğitimde sosyal adaletin temel hedefi, bireylerin eylem kapasitelerini artırmak olmalıdır. Bunun yanı sıra, eğitimde sosyal adalet anlayışı, bireylerin eğitim yoluyla gelişimini sağlarken kolektif dayanışmayı da güçlendirmeyi amaçlamalıdır (Polat, 2007).

Okullarda sosyal adaletin sağlanabilmesi için okul liderlerinin öncelikle mevcut eşitsizliklerin nedenlerini belirleyip, bu eşitsizlikleri gidermek için gerekli önlemleri almaları gerekmektedir (Chiu ve Walker, 2007). Eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirebilmek için okul yöneticilerinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmeye yönelik destek sistemlerini nasıl kurulacağını gösteren bir okul yapısını etkili şekilde organize edebilmeleri gerekir (Furman ve Shields, 2005). Sosyal adaletin hayata geçirilmesi ise, eğitsel tutum ve davranışların açık biçimde tanımlanmasını ve bu davranışların her gün her öğrencinin öğrenme gereksinimlerine yanıt verecek şekilde uygulanmasını zorunlu kılar (Bogotch, 2002). Eğitimde sosyal adalet ve eşitliğin okulun sınırlarını genişletir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanması için öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve demokratik vatandaşlık bilinci oluşturulması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler, toplumdaki eşitsizlikleri fark edecek ve bu eşitsizliklere karşı çözüm üretebileceklerdir (Aydın, 2003). Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasında öğretmenlerin etkinliği büyük önem taşır. Öğretmenlerin inançları ve davranışları üzerinde okul yöneticilerinin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin sosyal adalet konusunda gösterdiği olumlu tutum ve davranışlar, öğretmenlerin işbirliği, pozitif davranış ve yöneticiye olan bağlılık düzeylerini artırarak kurum kültürünü olumlu yönde etkileyebilir. (Bozkurt, 2018). Eğitim liderleri, tüm öğrencilere ve özellikle de zorlu koşullarda bulunan öğrencilere nitelikli bir eğitim hizmeti sunmalıdır. Okulun çevresindeki kaynak kişileri ve kurumları (bağışçılar, destekçiler, iş dünyası, resmi ve sivil toplum kuruluşları) harekete geçirerek, dezavantajlı öğrencilere en iyi eğitim imkanlarını sağlamak mümkündür. Bu öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetleri de okul bünyesinde etkili bir şekilde verilmelidir (Tomul, 2009).

Okullarda okul liderinin önderliğinde sosyal adalet eğitimi sağlanmasında eğitimde sosyal adalet açısından önemlidir. Sosyal adalet eğitimi, bireylere ve toplumlara sosyal adalet kavramını anlamaları ve uygulamaları için eğitim veren bir süreçtir. Sosyal adalet, herkesin eşit haklara, fırsatlara ve muameleye sahip olması anlamına gelir. Ancak, gerçek dünyada, bu adalet sıklıkla ırk, cinsiyet, ekonomik statü ve diğer faktörler gibi farklılıklar nedeniyle zorluklarla karşılaşır. Sosyal adalet eğitimi, toplum içinde daha az temsil edilen ve ekonomik, siyasi ve

eğitimsel haklarından tam anlamıyla yararlanamayan gruplar için var olan bir eğitim yaklaşımıdır (Baker-Martinez, 2012). Sosyal adalet eğitimi, bu tür eşitsizlikleri tanımayı, eleştirel düşünmeyi teşvik etmeyi ve bireyleri sosyal değişim için harekete geçmeye teşvik etmeyi amaçlar. Bu eğitim, insanların toplumsal yapıları ve sistemleri anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda adalet, eşitlik ve insan hakları gibi temel değerlere saygı göstermelerini sağlar.

Sosyal adalet eğitimi, demokratik eğitim ilkelerinden biri olarak tanımlanmakta olup, eğitim hizmetlerinin her kesimi içeren bir yapıya sahip olmasını temel alır (Alsbury ve Shaw, 2005). Birey ve gruplara sosyal adaletin öğretilmesiyle, sosyal adaletin sağlanması mümkündür. Bireysel ve kültürel farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajların azaltılması veya ortadan kaldırılması, öğrenciler arasındaki farklılıkların akademik başarılarını olumsuz etkileme potansiyelini ortadan kaldırır. Bu, sosyal adalet eğitiminin temel hedefidir (Furman ve Shields, 2005).

2.5.1 Sosyal adalet eğitiminin kuramsal temelleri

Sosyal adalet eğitimi, kökenini ABD'den alan ancak giderek küresel çapta daha fazla önem kazanan bir kavram haline gelmiştir. Sosyal adalet eğitiminin özelliklerine bakıldığında, toplumda mevcut olan sistematik eşitsizliklerle etkili bir şekilde mücadele etme kapasitesine sahip olduğu açıkça ortaya çıkar. Bu eğitim anlayışı, adaletsizliklerle yüzleşme ve bunları çözme konusunda öğrencilere bilgi ve beceriler sunarak sosyal değişime katkıda bulunmayı amaçlar. Ayrıca, demokratik yeterlikleri geliştirme amacıyla, öğrencilere demokratik süreçlere katılma, toplumsal sorunları analiz etme ve çözme konusunda donanım kazandırır. Böylelikle, bireylerin aktif vatandaşlar olarak topluma katkı sağlama yetenekleri güçlenir ve demokratik süreçlere etkin bir şekilde katılımı teşvik edilir. Bu bağlamda, eğitimi sosyal değişimin bir parçası olarak görmek, öğrencilerin sadece bireysel olarak başarı elde etmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumsal değişimin bir parçası olmalarını teşvik eder. Bu sayede, öğrenciler sosyal sorunlara duyarlılık kazanır ve bu sorunları çözmek için harekete geçme konusunda motive olurlar (Grant ve Gibson, 2013). Eğitimde sosyal adalet odaklı yaklaşımın temel özellikleri, çeşitli eğitim teorileri tarafından şekillendirilmiştir. Hümanist eğitim, eleştirel pedagoji, çok kültürlülük, dezavantajlı grupların hareketi, ahlak eğitimi, feminist pedagoji ve John Dewey'in öncülük ettiği yeniden yapılandırmacı yaklaşım gibi birçok eğitim teorisi ve felsefesi, sosyal adalet eğitimi şekillendirilmede önemli bir rol oynamıştır. Bu nedenle, Sosyal adalet eğitimi, çok yönlü bir niteliğe sahiptir ve bu yönleriyle geniş bir spektrumda ele alınması önem arz eder. Bu çeşitlilik, sosyal adaletin karmaşıklığına ve farklı bağlamlarda etkili olabilmesine

dayanmaktadır. Sosyal adalet kavramı, toplumun çeşitli alanlarını ve gruplarını etkileyen geniş bir yelpazede ortaya çıkan sorunları ele alır. Bunlar arasında ırk, cinsiyet, sınıf, cinsel yönelim, engellilik gibi farklı kimlik ve deneyimlere dayalı ayrımcılık biçimleri bulunur. Dolayısıyla, sosyal adalet eğitimi, bu çeşitli alanlarda ve gruplarda adaletin sağlanması ve eşitlikçi bir toplumun oluşturulması amacıyla geniş bir yelpaze sunar (Bell, 2007). Bu da eğitim programlarının ve politikalarının bu çeşitliliği kapsayacak şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu şekilde, herkesin deneyimlerine, ihtiyaçlarına ve kimliklerine saygı duyan bir eğitim ortamı yaratılabilir ve sosyal adaletin gerçekleştirilmesine daha etkili bir şekilde katkıda bulunur.

2.5.1.1 Hümanist eğitim ve sosyal adalet

Hümanist eğitim, insanın potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesine odaklanan bir eğitim felsefesidir. Bu yaklaşım, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine saygı duyar ve onların özgür düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlar. Hümanist eğitimde öğrenci merkezlidir ve öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecini yönlendirir ve destekler. Öğrencinin özgüvenini artırmak, kendini gerçekleştirme ve topluma katkı sağlama becerilerini geliştirmek bu yaklaşımın temel hedeflerindendir. Aynı zamanda, her bireyin insan haklarına ve değerlerine saygı duyulması gerektiğini vurgular. Sosyal adalet, tüm bireylerin ve grupların adil bir şekilde muamele görmesini ve fırsat eşitliğine sahip olmasını sağlayan bir ilkedir. Bu ilke, toplumda var olan eşitsizliklerin farkına varılmasını ve bunların düzeltilmesini hedefler (Miller, 1999).

Hümanist eğitim yaklaşımının öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyerek, onları daha adil bir toplumun aktif üyeleri olmaları konusunda hazırlık yapmalarını sağlar. Hümanist eğitim, öğrencilerin empati, adalet duygusu ve sosyal sorumluluk gibi değerleri geliştirmelerine yardımcı olarak sosyal adaletin gerçekleşmesine imkan tanır.

2.5.1.2 Feminist kuramlar ve sosyal adalet

Feminist kuramlar ve sosyal adalet arasındaki ilişki oldukça derin ve önemlidir. Feminist kuramlar, cinsiyet eşitliği ve kadınların haklarını savunmayı amaçlayan bir dizi düşünce ve yaklaşımı kapsar. Bu kuramlar, toplumsal cinsiyet normlarının sorgulanması, cinsiyet rollerinin eleştirilmesi ve kadınların toplumsal, siyasal ve ekonomik açıdan güçlendirilmesi üzerine odaklanır (Saulnier, 1996). Sosyal adalet ise, tüm bireylerin adil bir şekilde muamele görmesini ve eşit fırsatlara sahip olmasını hedefler.

Feminist kuramlar, sosyal adalet için önemli bir araç olarak görülür çünkü kadınların yaşadığı cinsiyet temelli ayrımcılığı, eşitsizliği ve adaletsizliği ele alır (Saulnier, 1996). Bu kuramlar, patriyarkal yapıları sorgular ve kadınların sosyal, ekonomik ve politik açıdan güçlendirilmesini savunur. Kadınların eşit haklara sahip olmalarını ve toplumun her alanında eşit temsiliyetlerinin sağlanmasını desteklerler. Feminist kuramlar, sosyal adalet için mücadelede önemli bir rol oynar çünkü sadece cinsiyet eşitliği değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet normlarının ve ataerkillik kültürünün sorgulanmasıyla daha geniş bir adalet mücadelesine katkı sağlarlar. Kadınların maruz kaldığı cinsiyet temelli ayrımcılığın ve adaletsizliğin ortadan kaldırılması, toplumun daha adil bir yapıya kavuşmasına ve sosyal adaletin gerçekleşmesine katkı sağlar (Donovan, 2012).

Feminist kuramlar ve sosyal adalet arasındaki ilişki, cinsiyet eşitliği ve kadınların haklarının savunulmasıyla toplumun daha adil ve eşitlikçi bir yapıya kavuşması için önemli bir işbirliğini temsil eder. Bu kuramlar, cinsiyet temelli ayrımcılığın ve eşitsizliğin ele alınmasıyla sosyal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunur.

2.5.1.3 Engelli hakları hareketi ve sosyal adalet

Engellilerin eğitim hakkı, sosyal adaletin temel bir unsuru olarak kabul edilir. Engelli hakları hareketi, engellilerin insan haklarına saygı duyulması ve eşit fırsatlara erişimleri için mücadele eder. Bu hareket, engellilerin topluma tam katılımını ve yaşamlarının her alanında eşit haklara sahip olmalarını savunur (Russell, 1998).

Eğitimde sosyal adalet ise, tüm bireylerin eşit fırsatlara ve adil muameleye sahip olması gerektiğini vurgular. Eğitim, bireylerin sosyal, ekonomik ve kişisel gelişimlerinde önemli bir rol oynar ve sosyal adaletin sağlanmasında kritik bir araçtır. Engellilerin eğitime erişimlerinin engellenmesi veya kısıtlanması, sosyal adaletin ihlali anlamına gelir çünkü bu durum, onların potansiyellerini gerçekleştirmelerini engeller ve toplumda eşit bir şekilde yer almalarını zorlaştırır (Biklen, 1992). Engellilerin eğitimde sosyal adalete erişimi sağlanırken, eğitim sistemlerinde engelli bireylere yönelik ayrımcılığın ve dezavantajların ortadan kaldırılması önemlidir. Engellilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim fırsatlarının sunulması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için kritik bir adımdır. Bu, engelli bireylerin tam katılımını ve toplumda eşit bir şekilde yer almalarını destekler (Russell, 1998).

Ayrıca, eğitimde sosyal adaletin sağlanması, engelli bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanır. Engelli bireylerin eğitimde başarılı olmaları, toplumun genel refahı için önemlidir ve sosyal adaletin sağlanmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Engelli hakları hareketi ve eğitimde sosyal adalet arasındaki ilişki, engelli bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması üzerine odaklanır. Bu, toplumun daha adil ve kapsayıcı bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunur ve sosyal adaletin gerçekleşmesine önemli bir adımdır (Biklen, 1992).

2.5.1.4 Çok kültürlü eğitim hareketi ve sosyal adalet

Çokkültürlü eğitim kavramı, ilk olarak 1960'ların ABD'sinde azınlık hakları kavramıyla birlikte ortaya çıkmıştır (Ramsey, 2008). O dönemde Amerika'da özellikle siyahiler ve beyazlar arasında çalışma ve eğitim koşullarında sert ayrımlar mevcuttu. Bu iki grup arasındaki vatandaşlar, aynı okulda bile eğitim alamıyorlardı. İşte bu noktada çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır; siyahilerle beyazlar arasındaki bu eşitsizliği gidererek herkesin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmasını hedeflemiştir (Ramsey, 2008).

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün dinamiklerine dayanan bir eğitim türüdür ve sadece baskın kültürden farklı olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı amaçlar (Banks, 2008). Çokkültürlü eğitim hareketi ve sosyal adalet arasındaki ilişki, farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını ve kültürel çeşitliliğin değerinin anlaşılmasını vurgular. Çokkültürlü eğitim hareketi, eğitim sistemlerinde ve okullarda çeşitliliğin tanınması, değerlendirilmesi ve kutlanması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı kültürel geçmişleri, dilleri, inançları ve değerleri hakkında anlayış geliştirmelerini teşvik eder. Ayrıca, eğitim materyallerinin ve müfredatın, çeşitli kültürel perspektifleri yansıtmasını ve öğrencilerin kendi kimliklerini güçlendirmelerini sağlamayı amaçlar (Leistyna, 2002).

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlamalarını sağlayarak empati, hoşgörü ve kültürel çeşitliliğe saygı duyma yeteneklerini geliştirir. Bu da toplumda daha adil ve kapsayıcı bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olur. Ayrıca, çokkültürlü eğitim, öğrencilerin kültürel kimliklerini güçlendirmelerini ve özsaygılarını artırmalarını sağlayarak sosyal adaletin temel unsurlarından biri olan eşitlik ve adaleti destekler (Leistyna, 2002). Çokkültürlü eğitim hareketi ve sosyal adalet arasındaki bağ, eğitimde kültürel çeşitliliğin tanınması ve değerlendirilmesiyle birlikte, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunulmasını ve adil bir eğitim ortamının sağlanmasını vurgular. Bu, toplumda daha adil ve kapsayıcı bir yapıya katkıda bulunur ve sosyal adaletin gerçekleşmesine önemli bir adımdır.

2.5.1.5 Eleştirel pedagoji ve sosyal adalet

Eleştirel pedagoji, sorgulama ve dönüşümü destekleyen diyalektik yaklaşıma dayanır; bu nedenle bireylerin eylemleri aracılığıyla yaşamlarını ve varoluşlarını dönüştürebilecekleri görüşünü benimser (Kesik, 2014). Eleştirel pedagoji, eğitimde güç ilişkilerini ve yapısal adaletsizlikleri sorgulayan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu anlayış, eğitimi yalnızca bilgi verme süreci olarak değil, aynı zamanda toplumsal değişimi gerçekleştirme ve adaleti tesis etme aracı olarak değerlendirmeyi savunur.

Eleştirel pedagoji, eğitime yönelik en temel eleştirilerinden birinde, eğitimin egemen güçler tarafından kendi otoritelerini güçlendirmek ve tüketim odaklı bir toplum inşa etmek amacıyla bir araç olarak kullanıldığını ileri sürer (Öztürk, 2012). Eleştirel pedagoji, eğitimde güç ilişkilerini ve yapısal adaletsizlikleri sorgulayan bir yaklaşım olarak öne çıkar. Bu yaklaşım, eğitimi yalnızca bilginin iletildiği bir süreç olarak değil, aynı zamanda toplumsal değişimi gerçekleştirme ve adaleti sağlama amacı taşıyan bir araç olarak değerlendirmektedir.

Eleştirel pedagojinin temel amacı, insan özgürlüğünü engelleyen tüm engelleri ve insan doğasına aykırı veya insanı aşağılayan uygulamaları bulmak ve ortadan kaldırmaktır. Bu kapsamda, insanla ilgili her şeyi, sosyal, kültürel, ekonomik, felsefi, ideolojik ve politik açılardan ele almak, bu konular arasında belirli ilişkiler kurmak ve değerlendirmeler yapmak, ayrıca çözüm önerileri sunmaktır. Son olarak, insanın kendi potansiyelini gerçekleştirebilmesi ve özgürlüğüne ulaşabilmesi için uygun ortamların oluşturulmasını da içerir (Yıldırım, 2011). Eleştirel pedagoji, eğitimdeki eşitsizlikleri ve ayrımcılığı ele alır ve bu durumların altında yatan yapısal nedenleri sorgular. Özellikle sosyal, ekonomik ve politik açıdan dezavantajlı grupların yaşadığı adaletsizliklere odaklanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilinçlenmesini, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini ve toplumsal değişime katkıda bulunmalarını teşvik eder.

Eleştirel pedagoji sosyal adaletin sağlanmasında önemli bir rol oynar çünkü bu yaklaşım, eğitimin toplumsal değişimin bir aracı olabileceğini ve toplumsal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunabileceğini vurgular. Eleştirel pedagoji, eğitim alanında yalnızca mevcut toplumsal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri dönüştürmeyi değil, aynı zamanda dezavantajlı bireylerin güçlendirilmesini de amaçlamaktadır (McLaren, 2003). Eleştirel pedagoji, öğrencilerin toplumsal yapıları sorgulamalarını, adaletsizliklere duyarlılık geliştirmelerini ve toplumsal değişime aktif olarak katılmalarını teşvik eder. Bu sosyal adaletin sağlanması için önemli bir adımdır çünkü toplumsal değişimin temel taşlarından biri olan eğitim, eleştirel pedagoji aracılığıyla yapısal eşitsizlikleri ele alarak daha adil bir toplumun oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

2.5.1.6 Yeniden yapılandırıcılık ve sosyal adalet

Yeniden yapılandırıcılık, eğitimdeki geleneksel normların ve yapıların sorgulanması ve değiştirilmesini savunur. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı kültürel, sosyal ve ekonomik arka planlara sahip olduklarını kabul eder ve eğitim sistemlerinin bu çeşitliliği dikkate almasını ister (Stanley, 1992). Demokratik bir okulun tüm bireyleri kapsayan ve katılımlarını artırmayı amaçlayan bir düzenlemeye sahip olması gerekmektedir (Boyles vd., 2009). Yeniden yapılandırıcılık, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına katkıda bulunur çünkü toplumda var olan eşitsizlikleri ve ayrımcılığı ele alır. Bu yaklaşım, öğrencilere eşit fırsatlar sunmak için eğitim politikalarının ve uygulamalarının değiştirilmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca, yeniden yapılandırıcılık, öğrencilerin kendi kimliklerini güçlendirmelerini ve toplumsal değişime katkıda bulunmalarını teşvik eder. Bu yüzden sosyal adalet eğitimi yeniden yapılandırıcılık felsefesinden fazlasıyla etkilenmiştir.

2.6 Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları

Literatür incelendiğinde eğitimde sosyal adalet üç boyut üzerinden tartışılmaktadır. Bunlar; Dağıtıcı adalet, Tanııcı Adalet ve Demokrasi'dir.

a-) Eğitimde Dağıtıcı Adalet: Eğitimde, adalet ve özellikle dağıtıcı adalet, çeşitli disiplinlerin perspektiflerinden geniş çapta tartışılmıştır ve her biri kendi varsayımlarını ve yöntemlerini kullanmaktadır (Thompson, 2016). Politik açıdan, sosyologların, ekonomistlerin ve filozofların dağıtıcı adalet üzerine çalışmaları oldukça etkili olmuştur. Özellikle Coleman raporunun yayımlanmasından bu yana sosyologlar, eğitimdeki adaletsizliklerin kaynakları ve bunların tezahürleri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Gilead, 2019).

Ekonomistler, kaynak dağılımında adaleti ölçmek için çeşitli yöntemler geliştirmiş ve sonuçlarını ortaya çıkarmak ve değerlendirmek için teknikler oluşturmuşlardır. Filozoflar ise doğal olarak dağıtıcı adaletin normatif yönlerine vurgu yapmışlardır. Onlar, eğitim kaynaklarının dağıtımını adil hale getirmek için hangi ilkelerin rehberlik etmesi gerektiği sorusunu tartışmaktadırlar (Gilead, 2019). Eğitim kaynaklarının dağıtımı üzerine felsefi literatürü incelediğinizde, bu soruya çeşitli yanıtlar bulabilirsiniz. Bazıları için adalet, eğitim kaynaklarının liyakate göre dağıtılmasıyla sağlanır (Meuret, 2002). Bu anlayışta, adalet, bireylerin niteliklerine veya eylemlerine göre kaynak sağlanmasıyla ilişkilidir. Eğitimde, kaynakların bireylerin bu kaynaklardan yararlanma potansiyeline, geçmiş eğitim başarılarına veya çabalarına göre tahsis edilmesi gerektiği genellikle savunulmaktadır (Jencks 1988'den aktaran Gilead, 2019). Bu adalet anlayışının zayıf yönü, ciddi eşitsizliklere ve toplumun en

zayıf üyelerinin ihmaline yol açabilmesidir (Baez, 2006). Eğitimde kaynak paylaşımı, okullardaki imkânlar ve donanımlar, öğrencilerin bilgi edinme durumu, öğretmenlerin eğitim ve ekonomik durumu gibi faktörlerin; cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf gibi özelliklerden etkilenmesi, yanlış sonuçlara yol açabilir (Enslin, 2006). Buna karşılık, diğer adalet teorileri, toplumun en dezavantajlı üyelerinin koşullarını iyileştirmenin önemini vurgular (Warnick, 2015).

Rawls'ın adalet kuramı, dağıtıcı adalet anlayışının temelini oluşturan yaklaşımlardan biri olarak kabul edilir. Rawls, kaynakların, toplumsal hakların ve pozisyonların bireyler arasında eşit biçimde paylaşılmasını savunur. Eğitimdeki dağıtıcı adalet anlayışı da bu eşitlik ilkesine dayanarak yapılandırılmıştır (Gürgen, 2017). Dağıtıcı adaletin genel ilkesi, kaynakların dağılımındaki büyük eşitsizliklerin gözlemlenebilir ve iyi belgelenmiş olduğu eğitimde kolayca anlaşılabilir. Bu nedenle, dağıtıcı adaleti savunanların bir kısmı, tüm öğrencilere ve okullara sunulan kaynakların eşitlenmesini savunur. Daha güçlü, Rawlsçı bir yaklaşımlar ise, daha büyük dezavantajlarla karşı karşıya olanlara eşit kaynaklardan daha fazlasının tahsis edilmesi gerektiğini savunur (Bates, 2006). Toplumda herkese eşit olanaklar sunmak, bazı durumlarda mevcut sorunları çözmede yetersiz kalabilir ve bireylerin koşullarını yeterince iyileştiremeyebilir. Bu gibi durumlarda, daha dezavantajlı bireylere daha fazla destek sağlamak, sosyal adaletin gerçekleştirilmesine katkı sunabilir (Gürgen, 2017).

b-) Eğitimde Tanııcı Adalet : Tanııcı adalet , kültürel tahakkümün, tanınmamanın ve saygısızlığın yokluğunu ifade eder ve Young'ın kültürel emperyalizm olarak adlandırdığı şeyle ilişkilidir (Fraser, 2012). Young'ın ifadesinde “Kültürel emperyalizmi deneyimlemek, bir toplumun baskın anlamlarının, bir grubun kendi perspektifini görünmez kılarken aynı zamanda o grubu tek tipleşmesi ve onu 'öteki' olarak işaretlemesi anlamına gelir. Kültürel emperyalizm, baskın bir grubun deneyim ve kültürünün evrenselleştirilmesini ve bunun norm olarak kurulmasını içerir”. Çoğu zaman farkında olmadan, baskın gruplar kendi deneyimlerini insanlığın temsilcisi olarak yansıtırlar. Kültürel emperyalizm altında yaşayanlar, kendilerini dışarıdan tanımlanmış, konumlandırılmış ve yerleştirilmiş bulurlar; bu anlamlar ağı, kendilerini tanımlamadıkları ve kendilerini tanımayanlardan kaynaklanıyormuş gibi hissederler (Young, 2016).

Bu adalet kavramı, Charles Taylor'un çalışmalarına da dayanır. Taylor (1994), insanların kültürlerine, yaşam tarzlarına ve değerlerine saygı gösterilmesinin ve tanınmasının, onların onuru, değer duygusu ve özsaygısı için gerekli olduğunu savunur. Taylor bunu şu şekilde ifade eder;

“Kimliğimiz kısmen tanınma veya tanınmama, çoğu zaman başkalarının yanlış tanınması tarafından şekillenir ve bu nedenle, etrafındaki insanlar veya toplum onlara sınırlayıcı, aşağılayıcı veya küçümseyici bir resim yansıttığında, bir kişi veya grup gerçek zarar görebilir, gerçek bir bozulma yaşayabilir. Yanlış tanıma sadece gerekli saygının eksikliğini göstermez. Aynı zamanda ağır bir yara açabilir. Gerekli tanıma, insanlara borçlu olduğumuz bir nezaket değil, hayati bir insan ihtiyacıdır” (Taylor, 1994).

Tanıycıyı adalet anlayışı, tüm bireylerin doğuştan gelen eşit değere sahip olduğu ve farklılıkların bir zenginlik olduğu prensibine dayanır. Tanıycıyı adalet anlayışı, sosyal adaletin tesis edilmesi için farklı sosyal grupların kimliklerini korumaları, kendi potansiyellerini geliştirmeleri ve toplumsal karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması gerektiğini savunur. Eğitimde bu perspektif, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul ederek, onların kendilerini özgürce ifade etmelerine ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına imkan tanımayı amaçlar (Gale, 2000). Eğitim, bireylere toplum içinde uyum becerisi kazandırmanın yanı sıra ahlaki değerleri benimsetmek ve entelektüel, insani ve diğer duyarlılıkların farkında olan bireyler yetiştirmek gibi önemli amaçlar taşır (Parekh, 2001). Tanıycı adalet ilkesine göre, okullarda hakim olan kültür diğer kültürlere üstün görülmemeli, aksine tüm kültürler tanınmalı ve saygı gösterilmelidir. Bu, devletin yasalarla sağlayabileceği bir durum değildir. Sosyal adaletin tanımlanması ve hayata geçirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması devlete düşen bir görevdir. Ancak, okullarda ortaya çıkabilecek sosyal adaletle ilgili sorunlara karşı gerekli önlemleri almak, okul yöneticileri ile eğitimcilerin sorumluluğundadır. Bu bağlamda, dağıtıcı adalet devleti merkeze alırken; tanıycı adalet, doğrudan okul yöneticileri ve öğretmenleri muhatap alır (Turhan, 2007).

c-) Eğitimde Demokrasi (Katılımcı) Adalet: Literatürdeki diğer boyutlardan biri olan demokrasi, sosyal adaleti bir demokrasi içinde eğitimli bir insan olmanın ne anlama geldiği açıklamaya çalışır. Bu perspektiften sosyal adalete yaklaşan eğitimciler, adalet hakkındaki düşüncelerini demokratik bir toplumda eğitimin temel amaçlarını göz önünde bulundurarak şekillendirirler. Eğitimin temel amaçlarından birinin, düşünceli vatandaşlık için gerekli bilgi ve becerileri teşvik etmek olduğunu iddia ederler. Kamusal eğitimin en temel amacı olarak, çocuklarımızda demokratik yaşamı mümkün kılan kalp ve zihin alışkanlıklarının geliştirilmesi gerekli olduğunu belirtilir (Wood, 1992). Bu alışkanlıklar, başkalarına karşı sorumluluk duygusunu ve tüm insanların potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri bir dünya yaratma çabasını içerir. Beane ve Apple (2007), sosyal adaletin demokratik bir yaşam biçiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu savunurlar. Demokratik vatandaşlar, bir düşüncenin ne kadar

popüler olduğuna bakmaksızın fikirlerin özgürce dolaşımını değerli görürler. Daha adil bir dünya kurabilmek için birlikte hareket etme yetilerine güvenirler. Sosyal meseleleri ve politikaları ele alırken eleştirel düşünmeyi temel alır, daima başkalarının iyiliğini gözetir ve toplumsal yararı artırmak için çaba gösterirler. Aynı zamanda, azınlıkların haklarını ve onurlarını savunur, demokratik yaşam tarzını destekleyen kurumlar ve değer sistemleri inşa etmeye çalışırlar. Benzer şekilde Parker (2003), demokratik vatandaşların aktif olarak adaleti teşvik ettiklerini; prensip sahibi ve şefkatli, başkalarına zarar vermekten veya onları sömürmekten kaçınan ve adil kurumları korumanın ve adaletsizliği önlemenin kendi görevleri olduğuna inanan insanlar olduklarını savunur.

Demokrasi vizyonu aracılığıyla sosyal adalete yaklaşan eğitimciler, çok aktif, katılımcı ve eleştirel bir vatandaşlık anlayışını benimserler. Westheimer ve Kahne (2004), üç tür vatandaşlık arasında faydalı bir ayrım yapar: kişisel olarak sorumlu, katılımcı ve adalet odaklı. Demokrasiyi sosyal adaletle ilişkilendiren yazarlar, adalet odaklı vatandaşların geliştirilmesini savunurlar, hatta diğer vatandaşlık vizyonlarının unsurları daha geniş bir sosyal, politik ve ekonomik adalet vizyonuna gömülü olduğunu söylerler. Dünyada düşünce ve eylemlerinde sosyal adaleti merkezine alan bir vatandaşın ne anlama geldiğini anlamak için, diğer vatandaşlık vizyonlarını da kısaca incelemek faydalı olacaktır. Kişisel olarak sorumlu vatandaşlar, iyi ahlaki karaktere sahiptir ve topluluklarındaki diğer insanlara karşı sorumluluk duygusu taşırlar. Yasalara uyarlar, istendiğinde zaman ve para bağışında bulunurlar ve diğer insanlara saygıyla davranırlar. Katılımcı vatandaşlar, bu sorumluluk duygusunu bir adım öteye taşıyarak topluluk ve yerel yönetimde aktif rol alırlar ve sosyal değişim için kolektif çabalara katılırlar. Adaleti temel alan vatandaşlar da sorumluluk ve katılımı değerli bulurlar, ancak aynı zamanda yapısal ve sosyal eleştirinin önemini görürler ve etkili demokratik vatandaşların sosyal, ekonomik ve politik güçlerin etkileşimini analiz etme ve anlama fırsatlarına ihtiyaç duyduklarını savunurlar.

Enslin (2006)'e göre, bireylerin özerkliklerini destekleyen bir eğitim süreci, küresel demokrasi ve sosyal adaletin gelişmesine katkıda bulunur. Sosyal adalet fikri, toplumda yerleşik olan baskı ve ezme biçimlerine karşı bir söylem geliştirmeyi ifade eder. Eğitimde sosyal adalet ise, baskı ve ezmenin yerini bireyin kendini geliştirmesi ve kendini ifade edebilmesi ile değiştirmesidir. Eğitimde bireyin kendini ifade edebilmesi sağlandığında, demokrasi gerçek anlamını kazanır. Bu durum, sadece politik katılımı değil, aynı zamanda toplum yaşamına katılım için bireyin kendini geliştirmesine de katkı sağlar (Enslin, 2006). Furman (2012), okullarda sosyal adaleti toplum ve demokrasi kavramlarıyla güçlü bir bağ içinde olduğu ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre sosyal adalet, derin demokrasi anlayışı aracılığıyla hem demokratik toplumu kapsayan

hem de onun ötesine geçen bir kavram olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle, derin demokrasi hayata geçirilmeden sosyal adaletin tam anlamıyla gerçekleşmesi mümkün değildir.

2.7 Sosyal Adalet Liderliği

Son yıllarda okul liderliği üzerine oldukça çok araştırma yapılmıştır, çünkü okul müdürleri, kurumlarının eğitim başarılarında, öğrenme sonuçlarında ve eğitim merkezlerinin organizasyonunda önemli bir rol oynamaktadır (Cáceres, 2019). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2009 yılında 22 ülkenin eğitim sistemleri üzerine yapılan bir araştırmaya göre, başarılı bir okulun etkili liderlik, yönetim ve idareye ihtiyacı vardır. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin okulların iyi performansındaki rolünün önemini ve müdürlerin liderliği etkili olduğunda öğrenci öğrenimindeki gelişmelerin belirgin hale geldiğini gösteren birçok uluslararası düzeydeki çalışma tarafından desteklenmektedir (Cáceres, 2019).

Schmelkes (2005) eğitim başarısı ile ilgili olarak, sosyoekonomik ve kültürel koşulların, kaynakların tahsisinin ve okul yapısının, okul başarısıyla yakından ilişkili değişkenler olduğunu belirtmektedir. Ancak, uygulamada okulların günlük işleyişinde, müdür tarafından etkili bir şekilde teşvik edildiğinde, çok marjinal bir topluluktaki yetersiz donanımlı bir okulda iyi bir öğretmen veya öğretmen ekibinin, en ayrıcalıklı bağlamlardaki en iyi donanımlı okullarla eşdeğer öğrenme sonuçlarına ulaşabileceği bulunmuştur.

Etkili müdürler bir okulun temel ihtiyaçlarını karşılar, ancak son derece etkili müdürler bunun ötesine geçerek destekleyici bir sosyal adalet farkındalığı ve bunu başarmak için gerekli uygulamaları oluştururlar (Smedley, 2022). Bu uygulamaları ve sosyal adalet farkındalığını oluşturmak için sosyal adalet liderliği literatür de kendine önemli bir yer bulur. Eğitim sisteminde sosyal adalet için liderlik yeni bir kavram değildir. Sosyal adalet liderliği hakkındaki söylemler, 1979'da Edmond'un eğitimcileri dezavantajlı öğrencileri desteklemeye çağırmasıyla başlayan ve neredeyse kırk yıldır süregelen bir konudur (Theoharis, 2010). 21. yüzyılın başlarında eğitim bilimcileri ve uygulayıcıları için önemli bir konu haline gelmiştir (Jean-Marie vd., 2009). Sosyal adalet için liderliğe artan odaklanma, akademik ve yaşam sonuçları açısından risk altında kabul edilen öğrenci nüfusunun artmasından kaynaklanmaktadır (Karpinski ve Lugg, 2006).

Sosyal adalet liderliğini anlamadaki zorluk, öncelikle terimin kendisiyle başlar (Novak, 2000). Okul müdürlerinin sosyal adalet uygulamalarını nasıl kullandıklarını inceleyen araştırmalarda öne çıkan bir tema, sosyal adalet liderliğinin kesin bir tanımının olmadığı düşüncesidir. Sosyal adalet için her duruma uygun ve uzun süre geçerliliğini koruyacak tek bir tanım oluşturmak

mümkün değildir. Çünkü bugünün tanımı yarının ihtiyaçlarını karşılamaz. Sosyal adaletin kavramı ve anlayışı sürekli olarak yenilenmelidir, çünkü eğitimde sonuçlar öngörülemez. Bu sebeple, eğitimde sosyal adaletin tanımı bağlama özgü olup, duruma ve zamana göre değişkenlik gösteren bir nitelik taşır (Turhan, 2010). Toplum sürekli değiştiği için, mevcut sosyal yapı, ekonomi ve siyasi durumlar gibi değişkenler sosyal adalet algı anlamını sürekli etkilemektedir (Bogotch, 2002). Literatür, birçok tanım ve yorum sunar, ancak her tanım ve açıklamada geride kalanlar için eşitlik vurgusu yaygın olarak görülmektedir (Baker-Martinez, 2012).

Horton (2018) sosyal adalet liderliğini, okul müdürünü geleneksel olarak yeterince temsil edilmeyen öğrencilerin daha avantajlı akranlarıyla aynı eğitim fırsatlarına sahip olabileceği yeni bir eğitim ortamının kapı bekçisi veya potansiyel mimarı ve inşaatçısı olarak hareket edebilecek kilit figür olarak tanımlar.

Fr. Pedro Arrupe sosyal adalet liderini her bireyin insan onurunu koruyan biri olarak tanımlamıştır. Sosyal adalet liderleri, ayrıcalık ve güç yapılarını yıkmanın ve topluluklarındaki her türlü adaletsizliği ortadan kaldırmanın yollarını ararlar. Sosyal adalet liderleri ayrıca adaleti oluşturmada ve sürdürmede proaktifler. Eğitim kurumları bağlamında, bu liderler belirli alanlarda sosyal adaleti uygularlar. İlk olarak, bu liderler eylemlerinde ve değerlerinde düşüncelidirler. Sosyal adalet liderleri, tüm öğrencilerin, ailelerin ve diğer paydaşların onurunu korumakla uyumlu davranışlar, özellikler, değerler ve inançlar sergileyen bir eğilime sahiptirler. İkinci olarak, sosyal adalet liderleri müfredat ve ders dışı etkinlikler boyunca sosyal adaleti entegre ederler. Üçüncü olarak, sosyal adalet liderleri, hizmet verdikleri kişilerin hem acil hem de uzun vadeli ihtiyaçlarını anlayarak okul sahasının ötesinde topluluk içinde aktif katılımcılardır. Dördüncü olarak, sosyal adalet liderleri sorumlu yönetim uygularlar. Mali yönetimleri öncelikle öğrenci başarısına yöneliktir, şeffaftır ve çeşitli paydaşları içerir. Sosyal adalet liderleri örnek liderlik yapar ve sürekli olarak en büyük ihtiyacın ne olduğunu ve kimin en çok ihtiyacı olduğunu anlamak için kendilerini eğitir ve yeniden eğitirler (Arrupe, 1973'den aktaran Nguyen, 2021).

Merchant ve Shoho (2010), sosyal adalet teriminin, kelimelerin Latin kökenlerine dayanarak, birinin yanındakine adil davranması anlamına geldiğini öne sürmüşlerdir. Sosyal adalet liderliği hakkında konuşurken ortak bir dil savunarak, sosyal adalet liderliğinin bireyden ziyade grup ile ilgilendiğini ve sosyal adalet liderlerinin herkes için şefkat duyduğunu öne sürerler. Larson ve Murtadha (2002), sosyal adaleti temel alan liderliği, tüm bireyler için daha fazla özgürlük, eşit fırsatlar ve adaletin sağlanmasında kritik bir rol oynayan liderlik biçimi olarak tanımlamışlardır.

Onlara göre, bu vatandaşlar kamu eğitimi yoluyla özgür, çok kültürlü, demokratik ve uygar bir topluma daha etkin katılım gösterebilir ve bu toplumun sürdürülebilirliğine katkı sağlayabilirler. Theoharis (2007)'e göre, sosyal adalet liderlerinin, ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer tarihsel ve günümüzde marjinalleştirici koşulları savunuculuk, liderlik, uygulama ve vizyonlarının ana merkezi yapmaları beklenir.

DeMatthews ve Mawhinney (2014), sosyal adalet liderlerinin eşitsizliklere, farklılıkları pekiştiren politikaları ve prosedürleri sorgulayarak, kaynak arayarak, öğretmen eğitimi sağlayarak ve okul kültürü ve iklimi sorunlarını iyileştirmeye odaklanarak yanıt verdiğini söylemektedir. Sosyal adaletli liderliğin, okullar, topluluklar ve bireyler arasında güven ve karşılıklılık üzerine kurulu öğrenme ağlarını ve ortaklıkları teşvik ettiğine inanmaktadır. Sosyal adalet teorisiyle yönlendirilen okul liderliğinden kaynaklanan okul iyileştirme planlaması, yenilikler ve müdahaleler, müdürün öğrenci merkezli uygun çözümler sağlama yeteneği ile belirlenecektir (Blackmore, 2002).

Furman birçok önde gelen sosyal adalet akademisyeninin, odak noktasının marjinal grupların yaşadığı deneyimler ve eşitsizlikler ile bu grupların eğitim sonuçlarını iyileştirmek olması gerektiğine inandığını belirtmiştir. Sosyal adalet, eşitsizlikleri ve marjinalleşmeyi başarıyla çözen ve tüm öğrencilerin akademik başarısını artırmayı amaçlayan okul reformları yoluyla sosyal adalet için aktivist olan liderler gerektirir. Sosyal adalet liderleri, tüm öğrenciler için destekleyici, yüksek kaliteli öğretim ortamları yaratarak eğitim fırsatları oluşturabileceklerine inanan okul müdürleri olarak tanımlanmaktadır. Bu, marjinal öğrenci gruplarını etkileyen baskı, ayrıcalık ve fırsatların sosyal yapılarını ele almayı içerir (Furman, 2012).

Sosyal adalet liderliği, sürekli olarak oluşturulan, sorgulanan ve artırılmış sürekli eylemler, beceriler, düşünce alışkanlıkları ve yetkinlikler aracılığıyla gösterilir. Sosyal adalet liderliği, bu düzenlemeleri aktif olarak geri kazanma, sahiplenme, sürdürme ve sosyal, ekonomik, eğitimsel ve kişisel boyutlarda eşitlik, adalet ve hakkaniyetin doğuştan gelen insan haklarını ilerletme yoluyla değiştirme uygulaması olarak söylenebilir (Goldfarb ve Grinberg, 2002).

Sosyal adalet liderliği, olumlu okul ilişkileri yaratmaya odaklanan bir liderlik tarzı olarak tanımlanır. Sosyal adalet liderleri, okullarda insanların etkileşim biçimlerinde değişiklikler yaparak, farklı görüşlerin, tartışmaların ve keşiflerin gerçekleşebileceği alanlar oluştururlar. Bu liderlik tarzını "dönüştürücü liderliğin ilkeleri" olarak söylenebilir. Bu ilkeler, değerlerin çoğulculuğunu ve grup ile bireysel niteliklerin kabulünü içerir (Astin ve Astin, 2000).

Berkovich (2014)'e göre, sosyal adalet liderliği öncelikle okul içi bir faaliyettir ve genellikle marjinalleştirilmiş gruplardan gelen öğrencilerin akademik ve ekonomik refahına odaklanır. Bu gruplar, etnik köken/ırk ve sosyal sınıf tarafından tanımlanan belirli öğrenci gruplarını içerebilir (Capper ve Young, 2014). Sosyal adalet liderleri genellikle farklı hedefler ve öncelikler sergiler. McKenzie vd. (2008), sosyal adaleti sağlamak için şu hedefleri belirlemiştir:

- (1) tüm öğrencilerin başarılarını artırmak,
- (2) öğrencilere iyi vatandaş olmayı öğretmek ve
- (3) öğrencilerin öğrenip gelişebileceği heterojen ve kapsayıcı sınıflar sağlamak.

Okul müdürlerinin birincil hedeflerinden biri öğrenci başarısını artırmaktır. 2001 yılında No Child Left Behind (Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın)'ın başlamasıyla birlikte, standartlara, öğretime ve öğrencilerin değerlendirmelerdeki performansına artan dikkat, bu konuları müdürler için öncelikli hale getirmiştir. Müdürlerin odak noktası, öğrenci başarısını teşvik eden bir okul kültürü ve iklimi yaratmaktır (MacNeil vd., 2009). Etkili müdürlerin öğretmenleri yönlendirme ve destekleme yeteneği, bir eğitim ve öğretim dönemi kadar kısa bir sürede öğrenci başarısında artışlarla ilişkilidir. Müdürün liderliği, öğretim ve öğrenme üzerinde derin bir etkiye sahiptir. (Branch vd., 2013). Sosyal adalet liderliği becerilerine sahip yöneticiler ve eğitimciler, dezavantajlı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını kapatmada ve adil öğrenme ortamları oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır (Lalas ve Morgan, 2006). Eğitim liderlerinin temel görevi, okuldaki akademik başarının yanı sıra sosyal, politik ve kültürel sermayenin geliştirildiği adil öğrenme ortamları oluşturmaktır (Shields, 2010).

Sosyal adalet müdürünün bir diğer hedefi, öğrencileri üretken vatandaşlar olmaya hazırlamaktır, çünkü sosyal adalet aynı zamanda öğrenci kimliği, mutluluğu ve topluluğa katılımı ile de ilişkilidir (Ylimaki, 2012). Akademik başarı ve okul hesap verebilirliği girişimleri müdürün zamanının çoğunu kapsarken, sosyal adalet odaklanan müdürler, sosyal adalet odaklanmanın başarı ve hesap verebilirliğe katkıda bulunabileceğini ve sosyal değişimleri etkilemedeki rollerini anlarlar (Mitchell, 2020).

Son olarak ise sosyal adalet müdürleri, öğrencilerin heterojen ve kapsayıcı sınıflarda öğrenmelerini sağlar. Eğitimciler için zorluk, tüm öğrencilerin, geçmişleri ne olursa olsun, kendilerini iyi karşılanmış ve saygı duyulmuş hissettikleri ve öğrenme fırsatı buldukları okul ve sınıf kültürleri yaratmaktır (Mitchell, 2020).

2.8 Sosyal Adalet Liderliği Boyutları

Literatürde sosyal adalet liderliğinin boyutlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Furman (2012), sosyal adalet liderliğinin beş boyutta tanımlamıştır ve bu boyutları birbirini kapsayacak şekilde iç içe geçmiştir. Bu boyutlar ise kişisel, kişiler arası, toplumsal, sistematik ve ekoloji olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Kişisel boyut en içteki tu oluşturmaktadır.

Kişisel boyut; Temel aşamadaki bu boyut, birçok yazar tarafından sosyal adalet çalışmasının temeli olarak tanımlanan derin, temel ve samimi bir öz yansımaları içerir. Bu temel yansıma üzerinde çalışan okul liderleri, ırk, sınıf, dil, cinsel yönelim vb. konulardaki değerlerini, varsayımlarını ve önyargılarını keşfederler ve bunların liderlik uygulamalarını nasıl etkilediğini anlarlar (Furman, 2012). Ayrıca, öz yansıma, liderliğin "gölge tarafı" ile de ilgilenmelidir; örneğin, "rekabetçilik, kontrol arzusu ve özsaygı kaygıları" (Kezar ve Carducci, 2007). Ancak, temel yansıma yoluyla öz bilgi geliştirmek yeterli değildir; özel boyutta hareket, bu öz bilgi ve yansıma üzerinde çalışmayı ve kendini sosyal adalet lideri olarak dönüştürmeyi gerektirir (Brooks ve Miles, 2006). Bu nedenle, sosyal adalet liderleri, sürekli bir öz gelişim ve dönüşüm sürecine bağlı kalmalıdır.

Kişilerarası boyut; Kişilerarası boyut, sosyal adalet odaklı çalışmalarda ilişkilerin merkezi bir rol oynadığını gösterir (Theoharis, 2007). Bu kapsamda, sosyal adalet liderleri; okullarındaki öğretmenler, veliler ve öğrencilerle birlikte farklı kültürel gruplar arasında güven temelli bağlar kurmaya önem verir. Bu boyuttaki pratik, öncelikle liderin iletişim/etkileşim tarzı ve davranışlarıyla ilgili öz bilgisi ve yansımaları ve bunların başkalarını susturma ve marjinalleştirmeye nasıl katkıda bulunabileceğini içerir. Ayrıca, özellikle farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler olmak üzere, başkalarının bilgisi, gerçek ilişkiler için temel olarak önemlidir. Okul liderlerinin ayrıca kişilerarası ilişkiler teorileri ve modelleri hakkında bilgi sahibi olmaları, ilişki becerilerini öğrenmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bu üç tür bilgiyle; "kendini tanıma, başkalarını tanıma ve ilişki teorileri bilgisi" ile donanmış olarak, kişilerarası düzeyde hareket, saygı ve ilgiye dayalı kişilerarası ilişkilerin proaktif pratiğini, aktif dinlemeyi ve açık iletişimi içerir. Dolayısıyla, kişilerarası düzeyde boyut, saygılı ve ilgili kişilerarası ilişkiler felsefesini ve bunu hayata geçiren kişilerarası becerilerin pratiğini gerektirir (Furman, 2012).

Toplumsal boyut; Toplumsal düzeyde ise sosyal adalet liderleri, farklı kültürel gruplar arasında kapsayıcı ve demokratik yaklaşımlarla güçlü bir topluluk duygusu oluşturmayı hedefler. Daha önceki değerlendirmede vurgulandığı gibi, kapsayıcılık birçok kişi tarafından

sosyal adalet ile eş anlamlı olarak görülmektedir. Bu boyuttaki pratiğin temeli, okul tarafından hizmet verilen topluluklar ve kültürel gruplar hakkında derinlemesine bilgi, çağdaş eğitimde demokrasi ve demokratik topluluk anlamları ve kapsayıcı uygulama ilkeleridir. Toplumsal boyutta eylem, daha sonra, tarihsel olarak marjinalleştirilmiş grupları içeren ve kapsayıcı olan demokratik forumlar ve diyalog ve karar alma teknikleri kurma yönünde proaktif çabaları içerir. Kişilerarası boyutta geliştirilen birçok beceri, bu çalışmaya da uygulanabilir, örneğin, derin dinleme, diyalog ve kültürlerarası iletişim gibi (Furman, 2012).

Sistemik Boyut; Sistemik boyuttaki bu uygulama, okul ve bölge düzeylerinde sistemi değerlendirmeyi, eleştirmeyi ve dönüştürmeyi içerir; bu, tüm çocuklar için sosyal adalet ve öğrenme amacıyla yapılır (Furman, 2012). Bu boyuttaki yansıma, öncelikle sosyal adalet sorunlarına yönelik kritik bir farkındalık veya eleştiri etiği gerektirir (Starratt, 1994). Okul sisteminin yapıları, politikaları ve uygulamalarını adaletsizlikler ve öğrenme engelleri açısından ciddi bir şekilde inceleme sorumluluğunu taşır. Bu boyuttaki uygulama, mevcut okul uygulamalarının doğru ve kapsamlı bir değerlendirmesini gerektirir. Bu değerlendirmeler ve testler, müfredat ve sınıf öğretim uygulamalarını içermeli ve hatta öne almalıdır, çünkü sosyal adaletli bir pedagojinin temeli, sosyal adaletli bir okuldur. Buna katılmak için, okul liderlerinin sosyal adaletli öğretim konusunda sağlam bir bilgi birikimine sahip olmaları gerekir (Kose, 2007). Bu değerlendirmeler ve testlere dayanarak, sistemik boyutta hareket, sistemi değiştirmek için dönüştürücü liderlik pratiğiyle meşgul olmayı ifade eder; bu tür hareketler geniş kapsamlıdır ve direniş ve engeller karşısında anlamlı değişim için önceliklendirme, kademeli olarak çalışma ve başkalarını bu topluluk veya dağıtılmış sosyal adalet çalışmasına dahil etmeyi içerir (Furman, 2012). Öğretmenler için sosyal adaletli pedagojiyi şekillendiren profesyonel gelişim, bu boyuttaki harekete bir örnektir (Kose, 2007).

Ekolojik Boyut: Ekolojik boyutta pratik, okul ile ilgili sosyal adalet sorunlarının daha geniş sosyopolitik, ekonomik ve çevresel bağlamlar içinde yer aldığını ve baskı ve sürdürülebilirlik gibi daha geniş sorunlarla karşılıklı bağımlı olduğunu bilerek hareket etmeyi içerir (Furman, 2012). Bu boyuttaki yansıma, bu ilişkilerin ve okulun bu daha geniş sorunları ele alma konusundaki rolünün farkındalığını ve bilgisini içerir. Okulun ezilen gruplarına ilişik farkındalığı artırma ve eyleme geçme potansiyeli ve bu mevzuları ele almak için eylemi teşvik etme mevzusundaki görevi ve sorumluluğu üzerine düşünmek toplumsal hakkaniyet liderinin sorumluluklarındandır. Bu eylem kapsamında okul liderlerinin okulda, okul çevresinde, mahalli ve milli düzeyde yaşanmış olan sorunların birbiri ile bağlantılı bulunduğunu görmesi ve

vakalara daha geniş bir perspektiften bakması gerekmektedir. Bu boyut düzeyinde öğretmenler ve öğrenciler için müfredatta düzenlemeler içerebilir (Furman, 2012).

Sosyal adalet liderliği üzerine yapılan araştırmalarda kullanılan tüm protokoller arasında, Uluslararası Okul Liderliği Gelişim Ağı (ISLDN), sosyal adalet liderliğinin çok yönlü doğasını ortaya koyan bir çerçeve ortaya koymaya çalışmıştır. Sosyal adalet liderliği, beş iç içe geçmiş boyuta yanıt verir: okul lideri, okul koşulları, okul topluluğu, sosyo-politik söylem ve sosyo-kültürel boyut. Bu çerçeve, sosyal adalet liderliğinin bulunduğu bağlamın çok yönlü doğasını yansıtır. Her bir boyut içinde, boyutun anlamını ve değerlendirmesini yorumlamak için çeşitli alt temalar bulunmaktadır (Zhang vd., 2018).

Uluslararası Okul Liderliği Gelişim Ağı (ISLDN) çerçevesi, eğitimde sosyal adalet yönetimi araştırmalarını yönlendirmek için küresel olarak uygulanmıştır. Bazı araştırmalar tek bir ülke, bölge veya kültürel bağlamda yapılmıştır diğerleri ise farklı bağlamlarda sosyal adalet okul yönetimi üzerine yapılan araştırmaları değerlendirmektedir. Bu araştırmalardan birçok konu ortaya çıkmıştır. İlk olarak, etkili okul yönetimi ile yüksek ihtiyaçlı okul ortamı arasında bir ilişki olduğu açıktır. İkinci olarak, sosyal adalet yönetiminin farklı bağlamlarda nasıl uygulandığı konusunda benzerliklerin farklılıklardan daha fazla olduğu görülmektedir. Üçüncü olarak, okul liderlerinin sosyal adaletsizliklere yönelik bilgi ve hareketlerindeki farklılıklar büyük ölçüde bağlama bağlıdır (Zhang vd., 2018).

Özdemir ve Kütküt (2015)'ün yaptığı çalışmada sosyal adalet liderliğini üç boyutta açıklamaya çalışmışlar.

Eleştirel Bilinç; Eleştirel bilinç, politik, ekonomik ve sosyal çelişkileri fark etmeyi ve bu baskı durumlarına karşı mücadele etmeyi öğrenmeyi ifade eder (Freire, 2004). Eleştirel bilinç, okulların tüm çocuklar için güvenli yerler olmasını ve akademik başarı ile aktivizm arasında bir bağ kurulmasını sağlamak için liderleri motive eder. Bu bağlamda, okul liderleri toplumda kaçınılmaz olan ötekileştirme, baskı ve dışlama gibi her türlü ayrımcı tutum ve davranışın farkında olmalı ve bu olumsuzluklarla mücadele etmek için bir bilinç geliştirmelidir (Brooks ve Miles, 2006).

Destek boyutu; Sosyal adalet liderliğinin destekleyici yönü, okulda dezavantajlı konumda bulunan öğrenci gruplarının nitelikli eğitim olanaklarına ulaşmasını sağlama ve bu öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yükseltmeye yönelik çabaları kapsamaktadır. Bu boyutun kapsamına bakıldığında, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde faydalanmasını sağlamak, okulda diğer öğrencilerle

aralarındaki fırsat eşitsizliklerini azaltmak, tüm öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler düzenleyerek gelişimlerini desteklemek ve engelli öğrenciler için eğitim ortamlarını daha uygun ve rahat hale getirmek gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu sürecin yürütülmesinde, okul yöneticileri yerel yönetimlerden, bakanlıktan ya da sosyal yardım kuruluşlarından ek kaynak talebinde bulunabilirler (Özdemir ve Kütküt, 2015).

Katılım boyutu; Sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutu, nitelikli eğitime erişimin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde sağlanmasını ve eğitim olanaklarına tüm öğrencilerin eşit bir şekilde ulaşmasını ifade eder (Özdemir ve Kütküt, 2015). Katılım, tüm öğrencilerin benzersiz yeteneklerine değer verilmesi ve çeşitliliğin bir zayıflık değil, güç olarak kabul edilmesi olarak tanımlanmıştır (Theoharis, 2007). Bu çeşitliliği kucaklamak için tasarlanmış bir okul topluluğu, sosyal adalet liderinin en önemli hedeflerinden biridir. Bu bağlamda, sosyal adalet lideri rolünü üstlenen bir okul yöneticisinin, okul bünyesindeki tüm grupları tespit etmesi ve düzenlenecek etkinlikler ile eğitim-öğretim faaliyetlerine dair alınan kararlarda herkesin eşit fırsatlarla temsil edilmesini sağlamak için çaba harcaması beklenmektedir (Arslan, 2019).

2.9 Sosyal Adalet Liderinin Özellikleri

Sosyal adaleti uygulayan liderlerin özellikleri, temel unsurları yansıtan ve ayırt edici niteliktedir. Bu bağlamda, sosyal adalete yönelik inançlarının, tutumlarının ve algılarının doğasını anlamak, okullarında sosyal adaleti sağlama konusundaki tercihlerini, kararlarını ve uygulamalarını anlamak için esastır (Wang, 2015). Fakat sosyal adalet lideri tanımlamak zor olduğu için onu belli başla bir kalıba sokmakta zordur. Literatür incelediğinde öne çıkan belli başlı özellikleri söylenebilir. Bu kısımda bu özelliklerden bahsedilecektir.

Görünürlük; Sosyal adalet ilkelerine sahip yöneticiler, okul topluluklarındaki öğrenciler, aileler ve personel için görünür, erişilebilir ve farkındalık sahibi olmalıdır. Yüksek düzeyde görünürlük, yöneticilerin okullarında var olan eşitsizlikleri tanımalarını ve çözümler sunmalarını sağlar (Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2010). Teknik bilgi ve eğitim liderliği uygulamalarını kullanarak sorunları çözebilir ve endişeleri giderebilirler. Gorski (2013), okul personelinin genellikle okullarda var olan sosyal sorunları tanımadıklarını ve eşitlik kavramını hafife alarak öğrenciler ve aileler hakkında varsayımlarda bulunduklarını belirtmiştir. Sosyal adalet liderleri, bu nedenle, davranışları modellemeli ve okul personelinin zamanını tüm öğrenciler için eğitim olanaklarını iyileştirmeye odaklamasına yardımcı olmalıdır.

Etik ve ahlaki sorumluluk; Birçok araştırma, sosyal adalet ilkeleri için etik ve ahlaki sorumluluğu bir rehber ilke olarak tanımıştır. Örneğin Scheuruch ve Skrla (2003), güçlü bir etik

motivasyona sahip liderlerin hizmet ettikleri öğrencilere adil bir eğitim sunmaya kararlı olduklarını belirtmişlerdir. Bu liderlerin üç özelliği paylaştığını söylemişlerdir:

- (1) mükemmellik ,etik ve ahlaki değerlerin ana unsurları olması,
- (2) herkes için mükemmellik ve adalete inanmak,
- (3) öğrencileri için mükemmellik ve adaleti sağlama taahhüdü.

Weems (2013), bu liderlerin kapsayıcılık ve adalete bağlı olduklarını ve etik bir motivasyon duygusuna sahip olduklarını belirtmiştir. Sosyal adalet liderleri, tarihsel olarak dışlanmış grupların marjinalleşmesiyle başa çıkma konusunda ahlaki bir sorumlulukları olduğuna inanırlar (Rivera-McCutchen, 2014). Marshall ve Olivia (2010), sosyal adalet yönetimini, öğrenci öğrencilerinin fırsatlara erişimlerinin reddedilmeye devam etmesi karşısında “etik öfke” ile yanıt veren liderler olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle, birçok yönden sosyal adalet yönetimi etik sorumluluk veya ahlaki sorumluluğa dayanmaktadır (Theoharis, 2009).

Sosyal adaletin eğitim liderleri, öğrencilerin yüksek akademik başarıya ulaşma hakkına sahip olduklarını anlamalıdır. Bu nedenle, müdürler, okul uygulamalarını şekillendirerek ve ayarlayarak öğrencilerin bireysel ve kolektif ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmalıdır. Bunu, kaynakların adil dağılımını sağlayarak ve güvenli ve emniyetli bir ortam sunarak ve adil fırsatlara erişim sağlayarak yaparlar. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin, velilerin ve diğerlerinin tutku ve bağlılıklarını harekete geçirerek tüm öğrencilerin öğrenimini geliştirmek ve başarı farkını kapatmak için derin kültürel değişimi yönlendirme konusunda ahlaki bir zorunluluğu vardır (Fullan, 2003). Müdürlerinin etik liderliğine olumlu bakan öğretmenler, etik ve ahlaki sorumluluk müdürlerin önemli özellikleri olduğunu belirtmişlerdir (Brown vd., 2008).

Aktivist; Johnson-Bailey vd. (2010), sosyal adalet müdürlerinde belirgin olan bir aktivist unsurdan da bahsetmişlerdir. Aktivist unsur, müdürlerin okullarındaki adaletsizliklerle mücadele etme gereğini anlamalarına yardımcı olur. Bu liderler, sistematik olarak baskı altına alınan öğrenci grupları için adaletsizliklerin hafifletilmesini sağlamak amacıyla sürekli olarak öğrencileri adına savunuculuk yaparlar. Sosyal adalet, insan hakları ve tüm öğrencilere adalet, eşitlik ve hakkaniyet sağlanması ile ilgilidir. Bu nedenle, sosyal adalet çabaları genellikle yoksulluk, ırkçılık, cinsiyetçilik, yoksulluk, engellilik ve diğer kültürel ve sosyal eşitsizliklerle mücadele etmeyi amaçlar (Marshall ve Gerstl-Pepin, 2005). Sosyal adalet liderleri, sosyal adalet konularını sadece tanımak ve anlamakla kalmaz, aynı zamanda “sosyal adalet ve eğitimde eşitlik sağlayan liderlik uygulamaları veya nitelikleri hakkında düşünmeye” yönelirler. Bu, sosyal adalet liderliğinin, yanlış olanı düzeltmek için harekete geçmeyi gerektiren bir zihniyet olduğu anlamına gelir (Santamaria, 2013). Eğitim alanındaki bir aktivist, çocukları ve

aileleri besleyen ve onlara aidiyet duygusu sağlayan bir okul kültürü ve iklimi geliştirmeye devam etmelidir (Dantley ve Tillman, 2010). Sosyal adalet müdürleri, “ilişkilerin önemli olduğu, ilgili topluluklar” yaratmayı hedefler (Marshall ve Olivia, 2010). Bu nedenle, geleneksel paradigmaları reddetmek ve kapsayıcı bir topluluk oluşturmak, marjinalleştirilmiş nüfusları eğitmek ve sosyal adalet yönetimini aktivist bir bakış açısıyla uygulamak için önemlidir (Theoharis, 2009).

Eşitlikçi; Son yirmi yılda eğitim liderliği alanındaki akademisyenler, okul yönetimi konularına daha az odaklanarak, okullar aracılığıyla toplumu dönüştürmeye yönelik eşitlik çalışmaları üzerine yoğunlaşmaya başlamışlardır (Otunga, 2010). Eşitlik kavramı adalet ve sosyal adalet kavramları yakından bağlantılıdır ve genellikle dezavantajlı ve marjinalleştirilmiş ğrenci popülasyonları için fırsat eşitsizliğini kapatmayı tartışırken birbirinin yerine kullanılır. Sosyal adaleti tanımlamak için eşitliği kullanmak zordur çünkü eşitlik, birden fazla anlamı olan karmaşık bir terimdir. Genellikle ğrenci başarısı ve eşitliğin nasıl ölçüldüğü konusundaki çeşitli pozisyonları ve inanç sistemlerini haklı çıkarmak için kullanılır. Bazıları eşitliğin hizmetlere eşit erişim veya fırsatla ilgili olduğunu düşünürken, diğerleri sonuçların adil olmasıyla ilgili olduğunu savunur. Adaletin temel ilkesi, eşitlik ve fırsat eşitliği ile ilgilidir (Wang, 2015).

Yüksek beklentiler; Sosyal adalet müdürleri, ğretim ve öğrenim için yüksek beklentilerin önemli olduğuna inanırlar. Scheurich (1998), müdürlerin kişisel inançlarının önemli bir rol oynadığını ve yüksek beklentilere sahip müdürlerin beş ortak inana sahip olduğunu belirtmiştir. Scheurich (1998)’e göre, bu müdürler şnlara inanır: (1) Tüm ğrenciler yüksek seviyelerde öğrenebilir, (2) ocuk odaklı bir okul önemlidir, (3) ocuklar sevgi ve saygıyla ilgilenmeli ve muamele görmelidir, (4) bir çocuğun kültürel ve ırksal geçmişi değerli olmalıdır ve (5) okul topluma hizmet eder. Bu temel inançlara sahip organizasyonlar, bir okulun akademik olarak yüksek performans gösterme yeteneğini etkileyebilir.

Meydan Okuyucu; Sosyal adalet liderleri için eşitsizlik ve marjinalleşme sorunları sürekli değişmektedir. Sosyal adalet lideri, baskıyı hisseder ve sorunu çözmek için aktif olarak müdahale eder (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Lider, kendi deneyimleri aracılığıyla öğrenir ve uyum sağlar, bu nedenle sosyal adaleti tanımlamak zor olabilir. Sosyal adalet lideri, zorluklarla başa çıkarken ve çözümler ararken gelişir. Adaletsizliğin farkındadır ve bunu ele almak için risk almaya isteklidir (Jansen, 2006). Bu aynı zamanda, bu tür bir çalışmanın üstlenildiği durumlarda ortaya çıkan kaçınılmaz çatışmalardan kaçınmadığı anlamına gelir (Theoharis, 2007).

Yetkiyi Paylaşma; Sosyal adalet liderliğinin önemli bir yönü, yetkiyi paylaşma ve başkalarıyla işbirliği yapma istekliliğidir. Sosyal adalet liderleri, dağıtılmış liderlik modelini benimserler ve kontrolü bırakmaktan korkmazlar (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Dağıtılmış liderlik, adalet ve demokrasi sorularıyla başlar, diyalog ve güçlü ilişkiler üzerine kurulduğunda, tüm çocuklar için sosyal adaletin sağlandığı okul topluluklarında öğrenme fırsatları sunabilir (Shields, 2010).

Yansıtıcı Düşünen; Literatürde sosyal adalet liderliği ile ilgili yükselen bir diğer konu ise öz değerlendirmedir. Sosyal adalet liderleri, liderlik uygulamalarını yönettikleri okulların kurumsal sistemleri ve uygulamaları ile ilişkilendirerek kritik öz değerlendirme ve inceleme yaparlar. Liderler, söyledikleri ile yaptıklarını uyumlu hale getirme çabalarında, inandıkları şeylere daha sosyal olarak duyarlı hale gelmek için sürekli olarak "uygulamalarını değerlendirmelidir. Sosyal adalet liderliği yapmak öz değerlendirme yapmayı, okulları sistematik olarak incelemeyi ve okullarımızın sistemlerindeki marjinalleşmiş grupların bakış açısından değerlendirmeyi gerektirir (Cooper, 2009).

Empatik; Bir lider olarak okul müdürü, sosyal adalet lideri olarak empatiyi artırmalı ve hizmet verdikleri öğrencileri ve aileleri derinlemesine dinleme yeteneğine sahip olmalıdır. Empatik olmayı öğrenmek, müdürün hizmet verdiği dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin yaşam deneyimlerine girebilme ve anlayabilme yeteneği ile başlar (Rigby ve Tredway, 2015). Empati, farklılığı anlamak ve ardından başkasının gözünden harekete geçmek için gerekli alanı açar. Çalışmalarında bu empati anlayışını benimseyen müdürler, sosyal adalet liderliklerini gerçekleştirmek için anlamlı bir şekilde besleyici ve umut verici bir odaklanmayı benimseyebilirler. Dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin deneyimlerine empatik tepkilerle ilgili bu öz değerlendirme geliştirerek, müdürler okullarındaki sistemik baskı ve fırsat eşitsizliklerini daha derinlemesine kavrayabilir ve bunu paydaşlara ifade edebilirler. Bu içsel çalışma, bir müdürün öğrencileri ve topluluğu birlikte hissetmesini sağlar. Empati üzerine düşünen bir müdür için liderlik, kontrol ve sınav puanlarından daha az, eşitsizlik ve dezavantajlı durumlara karşı harekete geçme konusunda ahlaki bir sorumluluk haline gelir (Boske vd., 2017).

Vizyoner; Sosyal adalet liderlerinin diğer bir karakteristik özelliği, karar verme sürecini yönlendirmek için büyük resmi görebilme yeteneğidir. Daha büyük bir resmin vizyonuna sahip olan stratejik bir lider, vizyonunu ekibine iletebilir ve çalışanlarını, eşitlik ve adaletin ortak hedeflerine ulaşmak için bulmacanın parçalarını bir araya getirmeleri konusunda güçlendirebilir. Bu nedenle, sosyal adalet duruşuna sahip liderler, aşırı derecede vizyoner bir

tutku ile liderlik ederler (Wang, 2018). Bir lider, sosyal adaleti uygulamaya çalışırken, okul topluluğunun gelecekteki resmini veya vizyonunu kullanmak önemlidir çünkü “bu, siyasi çıkarların ötesine geçer, insanları dar görüşlere kilitleyen, yaratıcılığı sınırlayan ve yeni kültürel ve siyasi gerçekliklerin ortaya çıkmasını engelleyen yerleşik bakış açılarını test eder (Terry, 1993). Bir liderin vizyonu görebilme yeteneği, topluluğunu motive eder ve karşılaşılan çeşitli zorluklara rağmen sosyal adalet çalışmalarını gerçekleştirme konusunda sarsılmaz bir bağlılığı garanti eden ortak bir sorumluluk duygusunu teşvik eder. Sosyal adalet liderleri belirsizlik ve belirsizliğe karşı bir açıklığa sahip olmalıdır. Bu açıklık, olağanüstü liderliğin, belirsiz ve kaotik durumları anlama, keşfetme ve bunlardan yararlanma yeteneğinde yattığını ve başkalarını fırsat, yenilik ve rekabet avantajı yaratacak şekilde yönlendirme yeteneğinde çıkar (Wang, 2018).

Sistematiik düşünme; Karmaşık ve belirsiz durumları yönetmek, eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirme sürecinin doğasında vardır. Bu nedenle, sosyal adalet liderlerinin karakteristik özelliğı, sistematiik düşünme becerisini kullanabilme yeteneğidir. Shaked ve Schechter (2016) tarafından vurgulanan sistem düşüncesinin önemi, liderlerin birden fazla bakış açısını dikkate almalarını ve çeşitli veri kaynaklarını ve olası sonuçları analiz etmelerini sağlayarak kapsamlı karar verme sürecine katılmalarına olanak tanınmasıdır. Sistem düşüncesi, her şeyin birbirine bağılı olduğuna inanan bütüncül bir perspektiftir; dolayısıyla bir sistemi tamamen anlamının tek yolu, onun parçalarını bütüne ilişkin olarak anlamaktır (Shaked ve Schechter, 2016). Bu bağlamda, Theoharis (2007) tarafından ileri sürüldüğü gibi, sosyal adalet liderinin tanımlayıcı bir özelliğı, okulun tüm unsurlarını sosyal adalet merceğinden görmenin karmaşık doğasıdır. Dolayısıyla, sosyal adaletin karmaşıklıklarını etkili bir şekilde anlamak için, eğitim sistemi içinde ve ötesinde eşitsizlikleri sürdüren toplumsal güçlerin kapsamlı bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, liderler sistem düşüncesiyle hareket ederken, her kararın paydaşları, kültürü ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini öngörmek için analiz ederler. Sosyal adalet liderleri olarak, sistem düşüncesi yaklaşımını uygulamak ve bireylerin ötesine geçerek gruba, parçaların ötesine geçerek bütüne bakmak ve yapısal veya kurumsal iklimi dikkate almak kritik öneme sahiptir (Wang, 2018).

Merhamet ve sevgi; sosyal adalet liderleri güçlü bir merhamet ve sevgi hissiyatına sahiptirler. Hooks (2000) toplumumuzdaki tüm büyük sosyal adalet hareketleri güçlü bir sevgi etiğini bahsederken, adalet olmadan sevgi olamaz vurgusunu yapar. Sevginin özel bir duygu olarak değil, temel bir eylem olarak adlandırıldığı eğitim liderliğı ve sosyal adalet söylemine katılmak, başkalarının yaşamlarını iyileştirmeye kendini adanmış birçok bireyi motive eder.

Liderlik ettiğimiz kişileri seviyorsak, girdiğimiz ilişkilerde sorumluluğu isteyerek üstlenir ve hesap verebilirliği kabul ederiz.

Adanmışlık; Sosyal adalet liderleri okullarda kaçınılmaz engeller ve direnişlerle başa çıkabilmesi için adanmışlık ve cesaret gereklidir. Adanmışlık her ne olur ise olsun dezavantajlı durumda bulunan bireyleri diğerleri ile eşit duruma getirmek için fedakarlık gerektirir (Theoharis, 2007).

İletişim becerileri; Sosyal adalet liderliğinin bir diğer önemli bileşeni iletişim becerileri, duygusal farkındalık ve anlamlı ve uzun süreli ilişkiler kurma yeteneği ile ilgilidir. Sosyal adalet liderleri olarak tanımlanan kişiler, işbirliğini, demokratik diyalogu ve ortak karar almayı teşvik ederken, insan gruplarını birbirine bağlarlar. Sosyal adalet liderliğinin hayati yönleri, kişisel ilişkilere dikkat etmeye ve paydaşların sahiplenme duygusunu artırmaya ilişkindir (Wasonga, 2009). Theoharis (2007), sosyal adalet liderlerinin dezavantajlı durumdaki aileler ve okullar arasındaki tarihi kopukluğa direnerek misafirperver okul ortamları yaratmak ve özellikle dışlanmış ailelere ulaşmak için çaba gösterdiklerini bulmuştur. İletişim ve duygusal farkındalık, marjinalleştirilmiş ailelerin ötesine geçerek öğrenciler ve personel üyeleriyle olan ilişkilere odaklanır. Sosyal adalet liderleri, grupları birbirine bağlar, ancak bunu yaparken katılım çalışmalarını anlamlı, kendi kendine sürdürülebilir ve proaktif hale getirmeye çalışırlar (DeMatthews ve Mawhinney, 2014).

Kapsayıcı ve demokratik; Sosyal adalet liderliği üzerine yapılan literatür, bu kavramı demokratik eğitimle de ilişkilendirir. Sosyal adalet eğitiminin demokratik bir ortamda işlediğini, çünkü demokrasinin dokusunda topluluktaki herkesin çoklu seslerinin, kimliklerinin ve farklı görüş açılarının yer aldığını savunurlar. Bu süreçler, birbirinden ayrılamaz olarak tanımlanır; biri olmadan diğeri var olamaz (Dantley ve Tillman, 2010). Furman ve Shields (2005), derin demokrasi olmadan sosyal adaletin mümkün olmadığını; derin demokrasi olmadan da sosyal adaletin mümkün olmadığını ileri sürerler. Her biri, hem bireysel haklar hem de topluluğun iyiliği kavramını içinde barındırır. Sosyal adalet liderleri, demokratik yöntemlerle kapsayıcı bir topluluk oluşturmayı hedefler (Furman, 2012). Kapsayıcılık, çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve onlara fırsatlara ve kaynaklara eşit erişim sağlamakla ilgilidir. Bireyleri sürece dahil etmek, öğrenme ortamlarını bütünleştirmek, kapsayıcı alanlar yaratmak ve gerçek katılımı teşvik etmek anlamına gelir (Lewis, 2016).

2.10 Sosyal Adalet Liderinin Karşılaştığı Zorluklar

Liderlik uygulamalarında sosyal adaleti entegre etmeye veya ilerletmeye çalışan liderler, bu süreçte büyük olasılıkla engellerle karşılaşacaklardır. Bunun nedeni, bu liderlerin eğitim alanlarında hakimiyeti yeniden üretme çabalarıyla sessiz tutulan, görünüşte sorunsuz olan konuları sorgularken mevcut durumu değiştirmek için aktif olarak çalışmalarıdır. Sosyal adalet liderliği uygulamalarında sosyal adaleti hayata geçirmenin önündeki engeller genel olarak aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Meredith, 2020);

- Sosyal engeller: Okul toplumunun (veliler, öğrenciler, öğretmenler vs.) sosyal adalet konularını ilerletme desteğinin eksikliği; Okul ortamında genel olarak kabul edilen ve beklenen değişiklikleri yapmak okul liderleri için kolay değildir. Değişiklikler yapıldığında genellikle çatışma ortaya çıkar. Bu, liderin çabalarını organizasyon içindeki bireysel ve grup içi çatışmaları çözmeye odaklamasını gerektirir. Okul personelinin inanç eksikliği, anlayış yetersizliği, tutumları, zihniyetleri ve değerlerinin, personel değişimi ve diğer ilgili konuların sosyal adalet çalışmalarını engelleyen unsurlardır (Wang, 2018).
- Kültürel engeller: Sosyal adalet konularının tanımlanmasını ve ilerlemesini engelleyen örgütsel bağlam, politikalar ve uygulamalar. Sosyal adalet fikirlerine dayalı olarak okul liderliği ve hesap verebilirlik konusundaki durumu sorgulayan okul liderleri, genellikle topluluklarından dirençle karşılaşırlar. Merkeziyetçi eğitim sisteminin bir sonucu olarak, tüm okullarda ve tüm öğrencilere aynı politikaların uygulanması, dezavantajlı okulların ve öğrencilerin desteklenmesinin önündeki en büyük engellerden biridir (Kondakçı ve Beycioğlu, 2019).
- Ekonomik engeller: Fiziksel çevrede değişiklik yapılacak mali imkanların olmaması, personel çeşitliliğini artırma veya sosyal adaletle ilgili konuları ilerletmeye yönelik projeleri finanse etme eksikliği olarak söylenebilir (Meredith, 2020).
- Mikro-politik engeller: İdeoloji ve değerlerin nasıl ortaya çıktığı ve belirli örgütsel yapılarda çatışmanın nasıl ele alındığı, sosyal adalet terimin politik olarak algılanması. Okul müdürleri, dini inançlar, ırk ve cinsiyet konularındaki yerel topluluk baskıları ve tutumlarıyla sık sık karşı karşıya kalırlar, bu da onları marjinalleştirilmiş topluluklar için eşitsizlikleri ele alan kararlar almaktan alıkoyar (Meredith, 2020).
- Örgütsel engeller: Güç ve etki tehdidi, astların veya üstlerin veya okul toplumun tehdidi. Okul müdürleri topluluk baskısına direndiklerinde, genellikle profesyonel ve kişisel

yaşamlarında olumsuz sonuçlarla karşılaşır. Direnç, okul müdürleri mevcut durumu değiştirmek için çaba gösterdiğinde önemli bir sorun haline gelir, özellikle de eylemleri yerel seçmenler ve geleneksel olarak ayrıcalıklı paydaş gruplarının inanç sistemleriyle çatıştığında (Theoharis, 2007). Berkovich (2014), okullarda kurum içi eylemlerin önündeki engellerin; etik kurallara bağlılık, engelleyici politikalar, geleneksel toplumsal değerler, çeşitli sosyoekonomik zorlukların birleşimi ve çelişkili sosyal adalet hedefleri olduğunu belirtmiştir.

- Ön yargı veya yetersizlik düşüncesi: Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin başarısızlıklarını kendi çevreleri olan ilgisi bu öğrencilerin materyale ulaşmadaki yaşadıkları zorluklar olarak inanılan düşüncedir (Meredith, 2020).
- Eğitim liderleri yetiştirme program yetersizlikleri: Vogel (2010), müdürlerin eşitlik ve kültürle ilgili çeşitlilik sorunlarını ele almaya hazır olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Güçlü bir liderlik hazırlık programı, müdürlere liderlik uygulamaları üzerinde düşünme ve değerlerin, inançların, tutumların ve deneyimlerin çeşitli popülasyonlarla olan liderlik uygulamalarını nasıl etkilediğini değerlendirme fırsatları sunmalıdır.

2.11 Dijital Eşitsizlik

Covid-19 pandemisi, dünyada dokunulmamış hiçbir yer bırakmadı (Chittick, 2024). 2019 Covid-19 pandemi krizi, dünya genelinde adaletsiz ve eşitsizlik ortamını yeniden gözler önüne serdi. Bu kriz çoğu ülke içindeki eşitsizliklerin ciddiyetini bir kez daha gösterdi. Dünya genelindeki eğitim kurumları, eğitim planlarının sürekliliğini yeni teknolojileri uygulayarak sağlamaya çalışırken büyük bir baskı altında kaldılar. Bu çoğu ülkede teknolojiye erişimde ve teknolojik altyapının mevcudiyetinde büyük bir adalet sorunu yarattı (El Alaoui, 2022). Bu bağlamda, pandeminin ortaya çıkardığı dijital erişim ve altyapı eşitsizlikleri, sadece teknolojik araçlara sahip olma meselesi değil, aynı zamanda bu araçların etkili kullanımını gerektiren dijital becerilere sahip olma ihtiyacını da gündeme getirmiştir.

Dijital araçlar ve alanlar, dünya genelindeki okullarda yaygın hale gelmekte ve bu durum öğrenci-öğretmenler için dijital becerilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Dijital teknoloji, eğitimin geleneksel sınıfın mekân ve zaman sınırlarının ötesine geçmesini sağlayarak dijital ortamı sınıfa getirmekte ve öğrenci-öğretmenleri teknolojinin kullanımını artık odak noktasına haline getirmektedir (Coker, 2020).

Teknoloji ve İnternetin kullanımı, gelecekteki refahın sağlayıcısı olarak görülmektedir. Bilgiyi hızla ve geniş kitlelere ulaşacak şekilde elde etme, işleme ve dağıtma yeteneği son derece

değerlidir. Bu dönemin büyüyen "Enformasyon Çağı", bilgi ve bilginin ekonomik ve sosyal hareketlilikle doğrudan bağlantılı meta olarak görülmesine olanak tanır. Bilgiye erişim, refahla yoksulluk arasındaki farkı yaratabilir. Basitçe söylemek gerekirse, teknoloji ve İnternet toplumumuzda daha da gerekli hale gelecek ve kimin erişimi olup kimin olmadığı arasındaki ayrım, sosyoekonomik durumun tabakalanmasını daha da derinleştirecektir ve bu eşitsizliğin çoğu eğitim sisteminde başlamaktadır (Wang, 2020).

İnternet erişiminin son on yıldaki hızlı genişlemesine tanık olmamıza rağmen, nüfusun belirli kesimleri hala bu avantajlardan mahrum kalmaya devam ediyor ve bu durum dijital eşitsizlik veya dijital uçurum olarak bilinen yaygın sorunun ortaya çıkmasına neden oluyor (Paul, 2023). Dijital eşitsizlik kavramının Türkçe literatürde birçok farklı terimle eş anlamlı kullanıldığı görülmektedir. Bu terimlere baktığımızda; dijital açık, dijital fark, dijital bölünme, dijital düzensizlik, dijital uçurum, dijital ayrım ve dijital kopma gibi çeşitli adlandırmalarla karşılaşılmaktadır. Başlangıçta bu kavramın dijital ayrım ve daha sonra dijital uçurum boyutları üzerinde durulmuş olsa da sonunda tüm bu terimleri kapsayan dijital eşitsizlik kavramı kullanılmaktadır. Başka bir deyişle, erken dönem çalışmalar sadece erişim ve kullanım açısından dijital ayrım ve uçuruma odaklanırken, daha güncel tanımlamalar olan dijital eşitsizlik, sosyokültürel birçok değişkeni dikkate almaktadır. Bu durum, Bilişim ve İletişim Teknolojilerine bağlı olarak gelişim gösteren bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır. Tanımlamaların çeşitliliğinin diğer sebeplerinden biri de eşitsizlik nedenleri ve sonuçlarına bağlı olarak çalışma alanlarının sıkça değişmesidir (Sürün, 2022).

Dijital eşitsizlik terimi ilk olarak, telefonlar, radyolar ve televizyonlar gibi iletişim teknolojileri 1960'ların sonlarında yaygın ev eşyaları haline geldiğinde önem kazandı. Günümüzde, teknolojiye olan bağımlılığın ve teknolojinin günlük hayattaki varlığının artmasıyla, dijital eşitsizlik her zamankinden daha yaygın hale gelmiştir (Wang, 2020). 1990'larda, bilgi ve iletişim teknolojisi kaynaklarına erişimi olan kişilerle olmayanlar arasında toplumsal eşitsizlik büyüdü. Bu toplumsal eşitsizlik, dijital uçurum olarak biliniyordu. Bu tanım zamanla genişleyerek sadece bu bilgi ve iletişim teknolojisi kaynaklarına erişimi elde etmeyi değil, aynı zamanda insanların bilgi ve iletişim teknolojisi kaynaklarını kullanarak yaşamlarını iyileştirebilmek için gerekli beceri, bilgi ve eğilimlere sahip olmaları gerçeğini de içerecek şekilde gelişmiştir (Ritzhaupt ve Hohlfeld, 2018).

Dijital eşitsizlik kavramı, genel anlamda bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) erişimdeki eşitsizlikleri, bu teknolojilerin çeşitli sebeplerle eşitsiz kullanılmasını ve bu kullanımdan elde edilen faydaların farklılaşmasından doğan eşitsizlikleri ifade eder. Dijital eşitsizlikler, var olan

geleneksel eşitsizlikleri sürdürmenin yanı sıra yeni eşitsizlikler de yaratır. Bilgisayar ve internet teknolojileri sürekli değişen, dönüşen ve dönüştüren bir yapıya sahip olduğundan, ortaya çıkardıkları eşitsizlikler de zamanla farklılaşır ve daha karmaşık bir hale gelir (Özsoy, 2020). Dijital eşitsizlik, sosyal eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır ve temelinde internete erişimin faydalı olduğu, erişim eksikliğinin ise olumsuz sonuçlar doğurduğu düşüncesi yer almaktadır (van Dijk, 2020). Başka bir görüşe göre dijital eşitsizlik, bireylerin internete erişim durumlarını, bu erişimi ne kadar ve nasıl kullandıklarını ne amaçla kullandıklarını ve bu kullanımın onlara sağladığı faydaları çok boyutlu ve katmanlı hale getirmiştir (Chen, 2013).

Dijital eşitsizlik, internet erişiminin var olup olmaması üzerine kurulu teknik bir çerçeveyi genişletir ve bunun yerine, kullanıcıların interneti kendi amaçları doğrultusunda kullanmaya çalıştıkları daha geniş bir bağlama odaklanır (Alvarez, 2003). Dijital eşitsizlik, bilgi ve iletişim teknolojilerine eşitsiz erişim ve kullanımın sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireylerin dijital katılımını engellediği ciddi bir toplumsal sorundur (Hsieh vd., 2008). Dijital eşitsizlik teorisi, insanların çevrimiçi olduklarında bile aralarındaki farkların çevrimiçi becerileri gibi önemli şekillerde devam edeceğini öne sürmektedir (Hargittai, 2002).

Dijital eşitsizlik üç seviyede kavramsallaştırılmıştır; birincil veya ilk seviye; donanım ve internete maddi erişim, ikinci seviye dijital eşitsizlik; internetin kullanımı, beceriler ve verimlilik, üçüncü seviye eşitsizlik; teknoloji ve internet kullanımının sonuçları (Owusu-Kwarteng, 2023).

2.11.1 Birinci düzey dijital eşitsizlik

Kişisel bilgisayarların ve internetin hayatımıza girmesiyle birlikte, 1990'ların ortalarından itibaren dijital eşitsizlik boyutları araştırılmaya başlanmıştır (Selwyn, 2004). Başlangıçta dijital eşitsizlik üzerine yapılan çalışmalar, durumu sadece "dijital teknolojilere "sahip olanlar" ve "olmayanlar" şeklinde ikiye ayırarak çok basit bir şekilde ele almıştır (Eastin vd., 2015). İlk dönem araştırmalar, internete erişimi olanların dijital dünyada daha avantajlı bir konumda olduğunu varsaymıştır. Bu görüş, teknolojinin kendiliğinden her şeyi çözeceği inancıyla yakından ilişkilidir. İnternete erişim olduğu sürece herkesin eşit fayda sağlayacağı düşüncesi, dijital eşitsizliği sadece erişim sorununa indirgemıştır (Özsoy, 2020).

Dijitalleşmenin en temel unsuru, bilgisayarlar ve internet gibi telekomünikasyon altyapılarına erişimdir (Ferreira vd., 2021). Ragnedda (2019)'a göre, dijital eşitsizlik sorunu ilk olarak bir politika sorunu olarak gelişmiştir; raporlar ve araştırmalar, topluluklar arasındaki sosyoekonomik bölünmeye ve internet ve bilgisayarlara erişime odaklanmıştır. Bu bağlamda,

araştırmalar, düşük gelirli nşfuslar, kadınlar, yetişkinler ve azınlıkların en düşük internet erişimi ve bilgisayar sahipliği oranlarına sahip olduğunu ve bu durumun nşfuslar arasında bir dijital boşluk yarattığını göstermiştir (Wenham vd., 2020). Sonuç olarak, Calderon Gomez (2018), dijitalleşme hızının ekonomik eşitsizlikler nedeniyle nşfuslar arasında eşit dağıtılmadığını ve sosyal gruplar ve bölgeler arasında eşitsizlikler olduğunu söylemiştir. Dijital teknolojiye erişimde en önemli engel, kişinin maddi durumu olarak öne çıkmaktadır. İnterneti ve teknolojiyi kullanabilmek için yeterli gelir seviyesine sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Gelir düzeyi yüksek olan kişiler, genellikle daha iyi bilgisayar ve internet bağlantılarına sahiptir. Gelir düzeyi düşük olanlara göre, yüksek gelirli kişilerin daha iyi ve daha gelişmiş teknolojik aletlere sahip olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi düşük olanların çoğu interneti kullanıyor olsa da genellikle sadece akıllı telefonlarını kullanarak internete bağlanabilmektedir. Yüksek gelirli kişiler ise daha gelişmiş akıllı telefonlar ve diğer cihazlarla internete daha hızlı ve daha rahat bir şekilde erişebilmektedir (van Deursen ve van Dijk, 2011).

Dijital bölünmenin bu birinci seviyesini göz önünde bulundurmak ve cihazları satın alamayan ve internet erişimi olmayan dezavantajlı gruplara internet bağlantısını teşvik edecek politikalar geliştirmek önemli olsa da çoğu araştırma bu yaklaşımın dijital eşitsizliğin sosyal yönlerini önemsemediği savunmaktadır. Örneğin, Calderon Gomez (2021), erişim tabanlı dijital eşitsizliği açıklamalarının yetersiz olduğunu çünkü dijital eşitsizliği teknolojik ve ekonomik bir mesele olarak ele aldığını belirtmiştir. Ancak, internete erişim veya erişim eksikliği dijitalleşmenin değerinin ana belirleyicisi değildir ve bu nedenle, “sahip olanlar” ve “olmayanlar” üzerine yoğunlaşmak en kritik faktör olmadığını bellidir (Ragnedda ve Rui, 2017).

21.yüzyılın başında, araştırmacılar, internete ve ilgili dijital cihazlara erişimin artmasına rağmen, dijital teknolojilerin nasıl kullanıldığını konusunda sosyal gruplar arasında tutarsızlıklar olduğunu tespit etmeye başladılar (Robinson vd., 2015). Bu tutarsızlık, kullanıcıların sosyal, ekonomik, psikolojik ve kültürel geçmişlerinin, sosyal içermeyi desteklemek için dijital teknolojilerin etkinliğini nasıl etkilediğini sorgulamaya yol açtı. Bu da dijital eşitsizliğin daha karmaşık bir resmini ortaya çıkardı (Haight vd., 2014). Bu düşünce, dijital eşitsizliği, teknolojilere erişimle ilgili teknik bir kavramdan, kesişen sosyal eşitsizliklerin teknolojiyi kullanım sürecini nasıl şekillendirdiğiyle ilgili bir kavrama dönüştürdü (van Dijk, 2006). Bu nedenle, araştırmacılar, dijital eşitsizliğin, ilk varsayıldığı gibi teknolojilerin yaygınlaşmasıyla ortadan kalkmadığını sonucuna vardılar: eşitsizlik sadece başka bir şekil almıştı (Calderon Gomez, 2021). Huffman, dijital eşitsizliğin, teknolojik araçlara erişimin eşitlenmesiyle ortadan

kalkmadığını, aksine kullanım şekillerindeki farklılıkların yeni bir eşitsizlik yarattığını ifade etmişti (Huffman, 2018). Bu da bizi ikinci düzey dijital eşitliğe götürmektedir.

2.11.2 İkinci düzey dijital eşitsizlik

Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte, araştırmacılar sadece cihazlara erişimin olup olmamasına odaklanmanın yeterli olmadığını anlamışlardır. Bu nedenle, dijital eşitsizlik üzerine yapılan çalışmalar, erişimin yanı sıra insanların teknolojiyi nasıl kullandığı ve ne amaçla kullandığı gibi daha derinlemesine konulara yönelmiştir. Bu yeni bakış açısı, "ikinci düzey dijital eşitsizlik" olarak adlandırılmaktadır (Sürün, 2022).

2004 yılında, dijital cihazlara sınırlı erişimin yanı sıra teknik becerilerdeki boşluk olarak ikinci düzey eşitsizlik tanınmıştır (van Dijk, 2020). Bu bölünmeleri araştıran çalışmalar, dijital iletişim teknolojilerini uygun şekilde kullanmak için gerekli yetenekleri, nüfusların çevrimiçi uygulamalarını ve bu yönlerin nasıl etkileşime girdiğini dikkate almıştır (Hargittai, 2002). Dijital bölünme araştırmalarının bu dalgası, bir kişinin becerilerinin dijital teknolojiler ve hizmetlerin uygun şekilde edinilmesini nasıl yapılandırabileceğini ve bu durumun kullanım modellerini nasıl etkileyebileceğini incelemiştir (Tsatsou, 2011). Bunun bir örneği, erkekler ve kadınlar arasındaki erişim farkının azalmasına rağmen, kadınların daha düşük kullanım seviyelerine, farklı çevrimiçi uygulamalara ve daha zayıf teknik becerilere sahip olması nedeniyle cinsiyet temelli dijital bölünmenin devam etmesidir (Robinson vd., 2015). Önemli olan, bu çalışmalar aynı zamanda sosyal grupların uygulamalarını şekillendirmek için geleneksel eşitsizlik biçimlerinin nasıl kesiştiğini de vurgulamaktadır. Cinsiyet temelli dijital bölünme örneğine dayanarak, sosyal normlar, beklentiler ve kurumsal düzenlemeler, erkeklerin ve kadınların dijital iletişim cihazlarına erişim ve uygun şekilde edinme şekillerinde eşitsizlikleri derinleştirmektedir (Robinson vd., 2020).

Gerçek şu ki, teknoloji, insanlara ücretsiz erişim sağlansa bile, birçok kişi için nasıl kullanılacağını bilmek açısından hala çok karmaşıktır. Bilgisayar kullanabilen kişilerin büyük bir yüzdesi, düşük dijital okuryazarlığı nedeniyle hedeflenen tam faydaları elde edemezler (Vartanova ve Gladkova, 2019). Dolayısıyla, daha fazla bilgi ve teknoloji becerisine sahip, daha yüksek ekonomik ve sosyal sermayeye ve daha fazla kaynağa sahip kullanıcılar, dijitalleşmeden diğerlerine göre daha büyük avantajlar elde edeceklerdir (Ragnedda, 2019). Bu eşitsizlik, bilgisayar ve internet kullanma yeteneğine dayanan dijital bölünmenin ikinci seviyesini ortaya çıkarır. Vartanova ve Gladkova (2019)'nın kavramsallaştırdığı gibi, dijital eşitsizliğin ikinci dalgası, teknolojinin modern toplum üzerindeki etkisine odaklanır. Bilgiye erişim, iletişim teknolojisi ve dijital altyapı ile bireylere ve topluluklara sağlanan erişim gibi sosyal ve

ekonomik faydalar arasındaki karmaşık ilişkileri vurgular. Bu yaklaşım, dijital eşitsizlik kavramının karmaşık doğasını ve toplum tarafından elde edilen sonuçları dikkate almaktadır (Vartanova ve Gladkova, 2019). Ayrıca, Ragnedda (2019), dijital eşitsizlik sadece erişim faktöründen ibaret olmadığını, bu kavramı sadece teknolojik ve ekonomik bir faktör haline getirdiğini, bunun yerine internet ve bilgisayar kullanımındaki eşitsizliklere dayalı daha çok boyutlu ve sofistike bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Literatürde, dijital becerilerin kapsamı ve içeriği konusunda birden fazla tanım bulunmaktadır. Bu beceriler, basit bilgisayar işlemlerinden, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmeye ve yeni içerikler oluşturmaya kadar uzanır. Temel düzeyde bilgisayarın fiziksel bileşenlerinin kullanımı yer alırken, ileri düzeyde ise bilgiye erişme, analiz etme ve değerlendirme becerileri ön plana çıkar (Özsoy, 2020). van Deursen ve van Dijk (2011) kapsamlı bir beceri tanımı oluşturmuşlardır. Araştırmacılar dijital becerileri araçlar ve içerik olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirmiş ve bu başlıklar altında farklı beceri türlerini tanımlamıştır. Araçlarla ilgili operasyonel ve resmi beceriler olarak; İletişim, bilgi, strateji ve içerik oluşturma becerilerini ise içerikle ilgili olarak sınıflandırmışlardır. Operasyonel beceriler, dijital araçları kullanmak için gerçekleştirilen eylemleri içerirken; biçimsel beceriler, araçların yapısal özelliklerinin kullanımını (örneğin, tarama ve gezinme) içerir. Bilgi becerileri, dijital ortamlardaki (arama motorları gibi) bilgileri bulma, seçme ve değerlendirme yeteneğini içerirken, iletişim becerileri e-posta gönderip alma, bağlantı kurma, çevrimiçi bir kimlik oluşturma ve dikkat çekme becerilerini içerir. Stratejik beceriler, belirli mesleki ve kişisel hedeflere ulaşmak için dijital araçların kullanımını içerir. İçerik oluşturma becerileri, İnternet'e özel planlama ve tasarımla katkıda bulunmayı içerir. Bilgi ve strateji becerileri iletişim ve içerik oluşturma becerilerinin temelidir.

Dijital eşitsizliği etkileyen bazı faktörler bireyin kontrolü dışındadır. Diğerleri kişisel kararlarla ilgilidir. Örneğin, eşitsizliklerin bireysel tercihlerden de kaynaklanabileceğini, bu teknolojileri sevmemek ya da herhangi bir nedenle kullanmamaya karar vermek gibi faktörlerden kaynaklanabileceğini gibi. İkinci düzey dijital eşitsizlik araştırmasının bir diğer odak noktası kullanımdır. Uygulamada aktif kullanım için motivasyon, erişim ve beceriler esastır ama bu yeterli değil. Kullanım süresi ve sıklığı, kullanılan uygulamaların türü ve sayısı, geniş bant ve dar bant kullanımı, içerik üretimi de dahil olmak üzere aktif ve yaratıcı faaliyetler kullanımın belirleyicisidir (van Dijk, 2020). Her bir kullanıcının dijital ortamlarda bıraktığı izler, onların dijital kullanım becerilerinin bir yansımasıdır. Dijital ayak izlerini, dijital olarak izlenebilir davranış ve bir kişiyle ilişkili çevrimiçi varlıktan elde edilen verilerin toplamı olarak tanımlar.

Kullanıcıların dijital ortamda ne yaptıkları ve hangi sonuçları elde ettikleri, dijital ayak izleri sayesinde anlaşılabilir. Bu durum, kullanıcının dijital eşitsizlik yaşıyıp yaşamadığı konusunda da bilgi sağlamaya yardımcı olur (Micheli vd., 2018).

Dijitalleşmenin potansiyelinden yararlanmak, kullanıcıların gerekli becerilere sahip olmasını; kullanım amacı belirlenmiş olmasını ve güçlü bir sosyal, politik ve kültürel sermayeye sahip olmasını gerektirir. Bu nedenle, kullanıcıların dijital ağ toplumunda daha fazla yer alabilmek için teknik becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir, çünkü dijital bölünmenin ilk seviyesini geçmek, onları diğer dijital dışlanma seviyelerine maruz bırakır. Erişim, geliştirilmiş beceriler ve bilgi teknolojilerinin tüm faydalarını kullanabilme yetenekleri, sosyal eşitsizliklerle iç içe geçmiştir ve bu durum, dijital bölünmenin üçüncü seviyesini oluşturur (Howard, 2022).

2.11.3 Üçüncü düzey dijital eşitsizlik

Dijital eşitsizlik üzerine yapılan araştırmalar devam ederken, bilgi ve iletişim teknolojilerine eşit erişimin, bu teknolojilerin sunduğu fırsatlardan da eşit şekilde yararlanmayı garanti etmediği anlaşılmıştır. Son dönemlerde, eşitsizliğin üçüncü düzeyi olarak adlandırılan süreç, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımından elde edilen somut faydalarla ilgilidir. Ragnedda ve Kreitem (2018)'e göre, dijital bölünmenin üçüncü seviyesi, çeşitli erişimlerin, internet ve bilgi teknolojilerinin kullanımından elde edilen somut sosyal faydaları içermektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi olarak toplanan değerli bilgilerin sosyal alanda yeniden yatırım yapılmasından kaynaklanan eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır. Böylece, dijital olarak etkinleştirilmiş bir toplumda, çevrimiçi olarak elde edilen bilginin kalitesi, sosyal alanda hayat değiştiren fırsatlar yaratma potansiyeline sahiptir (Calderon Gomez, 2018). Dijital iletişim cihazlarının benimsenmesinin sadece eşitsizlikleri çözmediği, aslında eşitsiz faydalar ve sosyal sonuçlar ürettiği düşüncesi, üçüncü düzey bölünmenin başlangıç noktasıdır (van Dijk, 2020). Bu bağlamda, erişim, beceriler ve kullanım, internet kullanımını karakterize etmek için yeterli değildir; bunlar genellikle kullanıcıların mevcut niteliklerini yansıtır ve bu nedenle, araştırmacıların dijital cihazları kullanmanın sonuçlarıyla ilgilenmeleri gerekmektedir (Robinson vd., 2020).

Bilgi teknolojilerine erişim ve kullanım, bireylerin yaşamlarında farklı roller oynar ve dijital çağda eşitsizliğini etkiler. Ragnedda ve Ruiu (2017), dijital bölünmenin üçüncü seviyesini, bilgi teknolojisi hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi ve mevcut sosyal eşitsizliklerle ilişkisine bağlamıştır. Böylece, dijital katılım, web'de gezinme becerilerinin ötesine geçerek, değerli bilgileri arama, sosyal ve kültürel sermayeyi artırma, kendini tanıtmaya, bilgi teknolojisinin potansiyeli konusunda farkındalığı artırma, kişisel misyona uygun içerik seçme ve çevrimiçi

profesyonel ve sosyal bağlamları yönetme yeteneğini içerir. Dijital teknolojilere sınırsız erişim ve kullanım olanağına sahip popülasyonlarda bile, çevrimdışı hedeflere ulaşım, dijital kaynakları 'üretken' bir şekilde dönüştürebilme yeteneklerine bağlı olarak değişecektir (van Dijk, 2020). Örneğin, benzer sosyoekonomik statüye sahip iki kadının mevcut bilgi stokları, birinin dijital becerileri çevrimdışı iş piyasasında fırsatlara dönüştürebilme biçimini etkilerken, diğerinin sosyal ağını genişletebilmesini etkileyebilir. İki kullanıcının da sofistike erişime ve yeterli teknik becerilere sahip olmasına rağmen, dijital teknolojileri kullanma şekilleri doğrultusunda aynı çevrimdışı deneyimleri yaşamamaları, mevcut sosyal konumlarını pekiştirebilir (Haight vd., 2014).

Kişilerin internete erişimleri ve dijital becerileri, çevrimiçi deneyimleri otomatik olarak diğer sosyal ve somut sonuçlara dönüştürmez. Gerçekten de dijital ortamın sunduğu faydaları artırmak için "doğru" sosyal, politik, kültürel ve ekonomik ortama sahip olunmadıkça, internetin açtığı fırsatların çoğu tam anlamıyla kullanılmamaktadır. Bu şekilde, sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerin internet erişimini ve kullanımını (birinci ve ikinci seviye) etkilediği ve bu farklı çevrimiçi deneyimin insanların yaşam şanslarını ve çevrimdışı dünyada sahip oldukları fırsatları (üçüncü seviye) etkilediği ileri sürülebilir. Başka bir deyişle, dijital alanda edinilen bilgi, kaynaklar ve bilgiler, sosyal eşitsizliklerin temelinde yatan sosyal, ekonomik, kişisel ve kültürel faktörler tarafından etkilenir. Buna karşılık, internetin farklı kullanımı (dijital eşitsizliğin ikinci seviyesi), sosyal dünyada yeniden yatırım yapılarak ve kullanılan bilgi ve kaynaklar (kültürel, sosyal, kişisel, ekonomik ve politik) yaratır ve bu da farklı ödüller ve somut sonuçlar (dijital eşitsizliğin üçüncü seviyesi) doğurur (Ragnedda, 2019). Hem İnternet erişimi hem de İnternet bilgisi, kullanıcıların ekonomik ve finansal faydaları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Ragnedda ve Ruiu, 2017). Kültürel ve politik açıdan bakıldığında e-devlet uygulamaları gibi çevrimiçi platformlar vatandaşlık hizmetlerine erişimi kolaylaştırmaktadır. Ancak bu uygulamaların genel olarak yüksek eğitilmiş ve gelir düzeyi yüksek kişiler tarafından kullanılması daha olasıdır. Bireyler için internetin kişisel gelişim ve kimlik oluşumuna sağladığı faydalar göz ardı edilemez. Özellikle yüksek eğitilmiş kişiler dijital platformlarda kişisel kazanç elde etme konusunda avantajlıdır. Siyasi açıdan bakıldığında internetin kullanımının seçim bilgilerinin elde edilmesi, siyasi tartışmalara katılma ve çevrimiçi seçim kampanyalarına destek verilmesi gibi faaliyetler açısından faydalı olduğu düşünülebilir. Kişisel faydalar açısından önemli faydalar arasında bilgiye erişim, eğitim ve kişisel kimliğin oluşturulması yer almaktadır. Eğitim platformumuz sayesinde kullanıcılar, benzer ilgi alanlarına sahip kişilerle bağlantı kurma ve bilgiye daha kolay ulaşma olanağına sahip oluyor

(Özkan, 2024). Kısaca üçüncü düzey eşitsizlik kişilerin dijital ortamdan sağladığı faydalar üzerinde durmaktadır. Bu bölünme, van Dijk (2020), Park ve Johnston (2020) gibi araştırmacılar tarafından son on yılda üzerinde çalışılmış olmasına rağmen, dijital eşitsizliğin en az araştırılmış düzeyi olmaya devam etmektedir.

2.12 Dijital Eşitsizlik ve Eğitim

Eğitim için teknolojiye yararlanma avantajları, geçtiğimiz yüzyıl boyunca çeşitli eğitim sorunlarına çözüm olarak sürekli olarak yeniden gündeme getirilmiştir. Dijital araçlar ve alanlar günlük yaşamın her alanında yaygın hale geldikçe, dijital becerilerin geliştirilmesinin önemi ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin eğitim sisteminden dijital beceriler ve yetkinliklerle donatılmalarını sağlamak, birçok hizmetin çevrimiçi hale gelmesiyle birlikte toplumun giderek artan bir gerekliliği haline gelmektedir. Dijital eşitsizlik hem internet erişimi hem de dijital araçları kullanma becerileri açısından 21. yüzyılın bir sorunudur. Giderek daha fazla hizmet ve istihdam fırsatı, dijital platformlara erişim ve onları kullanma becerilerini gerektirmektedir. Dijital beceriler, giderek dijitalleşen bir dünyada öğrenme, yaşam ve iş için hayati önem taşıyan bu bağlamın kilit bir unsurudur (Coker, 2020).

Dijitalin artan önemine rağmen halen okullarda ve eğitim sistemlerinde dijital eşitsizlikler devam edebilmektedir. Hohlfeld vd. (2008), dijital eşitsizliği yukarıda bahsedilen dijital eşitsizlik düzeylerine göre eğitimcilerin odak noktaları açısından tanımlamıştır. Dijital eşitsizliğin ilk seviyesi, okul içindeki teknolojik altyapıdır; bu, yazılım, donanım, internet ve teknoloji desteğine eşit erişim gibi unsurları içerir. Bu seviyede eğitimciler, kaynaklara erişime odaklanırken, bu kaynakların nasıl kullanıldığını göz ardı ederler. Buna karşılık, ikinci seviye dijital erişim, ilk seviye uçurumun gereksinimlerinin karşılanmasına dayanmaktadır. İkinci seviye, farklı türde teknolojilerin kullanımı, amaçları ve müfredatın günlük uygulamalarına entegrasyon düzeyi ile ölçülür. Bu seviyede eğitimciler, teknolojiyi kullanmanın eğitimsel amacının farkındadırlar. Üçüncü seviye, öğrenci teknolojik becerilerini ve bağımsız olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini seçip uygun şekilde kullanma kapasitesini kapsar. Bu seviye, öğrencinin teknolojiyi bağımsız olarak kullanarak günlük yaşamlarını nasıl geliştirebildiğine odaklanır.

Eğitimde dijital eşitsizlik, çeşitli karmaşık faktörlerden kaynaklanabilir. Eğitimde dijital eşitsizliğe sebep olan ana faktörlerden bazıları şunlardır (Qurtubi vd., 2024) :

- Bilişim ve iletişim teknolojisi altyapısına fiziksel erişimdeki farklılıklar, dijital eşitsizliğin ana nedenlerinden biridir. Kentsel alanlardaki öğrenciler, kırsal alanlardaki

öğrencilere göre daha iyi internet erişimine sahip olabilir. Bu, geniş bant erişimi, yeterli internet hızı ve dijital öğrenme için gerekli olan donanım (bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar) gibi çevrimiçi kaynakların erişilebilirliğini içerir.

- Coğrafi faktörler, örneğin belirli bölgelerde bilişim ve iletişim teknolojisi altyapısının kurulumunda yaşanan zorluklar gibi coğrafi konum veya belirli çevresel koşullar, dijital eşitsizliğe neden olabilir.
- Bir nüfusun demografik yapısındaki ve sosyal yapısındaki farklılıklar da dijital eşitsizliğe neden olabilir. Belirli etnik veya sosyal geçmişe sahip öğrenciler, dijital eşitsizliklerle karşılaşma olasılığı daha yüksek olabilir. Sınırlı ekonomik kaynaklara sahip ailelerden gelen öğrenciler, dijital öğrenim için gerekli donanım ve internet erişimini karşılayamayabilirler. Ekonomik dezavantaj, öğrencilerin dijital yeterliliklerin geliştirilmesini destekleyen eğitim veya kurslara katılma yeteneklerini de engelleyebilir.
- Teknolojiyi kullanma becerileri eksik olan veya dijital yeterlilikleri olmayan öğrenciler, dijital kaynakları etkili bir şekilde kullanmakta zorlanabilirler. Dijital beceriler, donanım, yazılım, internet ve dijital okuryazarlığı kullanma yeteneğini içerir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojiyi yetkin kullanmamaları derslerine entegre edememeleri de öğrenciler açısından dijital eşitsizlik sağlamaktadır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerine eşit erişimi ve eğitimde dijital yeterliliklerin geliştirilmesini desteklemeyen hükümet politikaları da dijital eşitsizliğe sebep olan bir faktör olabilir.
- Dijital eşitsizlik, eğitim kurumları veya hükümetten destek ve eğitim eksikliğinden de kaynaklanabilir. Okullarından dijital eğitim veya destek alamayan öğrenciler, dijital eşitsizliklere karşı daha savunmasız olabilirler.

Sonuç olarak, dijital eşitsizlik, eğitimde fırsat eşitsizliğinin en önemli göstergelerinden biri haline gelmiştir. Özellikle pandemi döneminde öğrenciler, evlerindeki teknolojik altyapının yetersizliği nedeniyle öğrenmede güçlükler ve eksiler yaşadılar (Chittick, 2024). Pandemi ile eğitime ve erişimi artıran sorunlar daha da gün yüzüne çıkmıştır. Gene bu durumda etkilenen grupların ortak projenin sosyoekonomik durum düşük ve yoksulların olduğu söylenebilir (Kubilay, 2021). Okulların ve bilişim sınıfların ve kütüphanelerin öğrencilere sağladığı teknolojik imkânlar bu eşitsizliğin azaltılmasında önemli rol oynamıştır. Ancak, pandemi sürecinde ortaya çıkan dijital eşitsizlik, bu desteğin yetersiz kaldığını göstermiştir. Bu durum, eğitimdeki fırsat eşitsizliğini daha da artırmakta ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Ancak bu fırsatların tüm öğrencilere ulaşması ve etkin bir

şekilde sağlanması ve değerlendirilmesi gerekir. Aksi takdirde mevcut eğitim eşitsizlikleri daha da artacaktır (Chittick, 2024).

2.13 Dijital Eşitsizlik ve Sosyal Adalet Liderliği

Dijital eşitsizlik üzerine yapılan araştırmaların çoğu, bireylerin teknolojiye erişim durumuna odaklanırken, bu durumun sosyal yaşamın birçok alanını etkilediği gözden kaçırılmaktadır. Eğitimden ekonomiye kadar birçok alanda eşitsizlikler yaratan dijital eşitsizlik, sadece teknolojik altyapının yeterliliği ile açıklanamaz. Bu nedenle, bu sorunu çözmek için sosyal adalet gibi daha geniş bir çerçevede ele almak gerekmektedir (Yılmaz, 2011).

Dijital eşitsizlik, her gün milyonlarca kişiyi öğrenciyi etkileyen bir sosyal adalet sorunudur. Sosyal adalet kavramı 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu kavramı anlamak için, bireylerin ortaya çıkan sorunun nedenlerini yakından incelemeleri gerekecektir. Sosyal adalet, tüm bireylerin eşit ekonomik, siyasi ve sosyal haklara sahip olması gerektiğini öngören bir anlayışa sahiptir (Drummonds-Whiteside, 2022). Toplumun dijitalleşmesi nedeniyle, herkesin dijital teknolojilere, internete ve teknolojiden yararlanmak için gerekli dijital becerilerin ve yetkinliklerin geliştirilmesine yardımcı olacak eğitim fırsatlarına eşit ve adil erişime sahip olması zorunlu hale gelmiştir. Ne yazık ki, milyonlarca öğrenci dijital bölünmenin yanlış tarafında yaşamaktadır. Dijital eşitsizlikler, eğitime, sosyal, siyasi ve ekonomik fırsatlara ek bir engel teşkil etmektedir. Bu engeller, dijital bir toplumda yerleşik olan mevcut farklılıkları daha da kötüleştirmektedir (Drummonds-Whiteside, 2022). Eğer bir toplumda fırsatlar eşit dağılmazsa, sosyal adaletin sağlanması mümkün olmaz. Dijital bölünme, bu eşitsizliği derinleştiren önemli bir faktördür (Yılmaz, 2011).

Sosyal adalet, toplumsal adalet, insan hakları ve servet, fırsatlar ve sosyal ayrıcalıklara eşit erişim üzerine kuruludur (Reisch, 2002). Toplumda sadece belirli bir kesimin haklara sahip olması, sosyal adaletsizliğe sebep olur. Dijitalleşen dünyada, bu adaletsizlik daha da belirginleşir. Çünkü dijital becerilere ve araçlara erişimi olmayan bireyler, toplumda daha dezavantajlı bir konuma düşebilir (Yılmaz, 2011). Dijital teknolojiye erişim ve dijital beceri gelişimi sadece bir eğitim meselesi değil, aynı zamanda bir sosyal adalet meselesidir. Bu, bireylerin sosyal, politik ve ekonomik olarak tam anlamıyla katılım yeteneklerini etkileyen dezavantajlardan kaynaklanmaktadır. Sosyal adaletin sağlandığı bir toplum, tüm üyelerinin temel insan haklarına ve toplumun faydalarına eşit erişime sahip olduğu bir toplumdur (Drummonds-Whiteside, 2022).

Dijital eşitsizliğin oluşturduğu eşitsizliklerde bunların giderilmesi için ve sosyal adaletin sağlanması için sosyal adalet liderliği önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal adalet liderliği, dezavantajlı gruplar arasında dijital okuryazarlığın artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim ve eğitim girişimleri aracılığıyla, sosyal adalet liderleri bireylerin dijital dünyada tam anlamıyla yer alabilmeleri için gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olabilirler. Bu birebir eğitim, topluluk temelli çalışmalar veya eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşları (STK'lar) ile işbirliğine gitme yolu ile gerçekleştirilebilir. Örneğin, birçok kırsal ve düşük gelirli toplulukta, sosyal adalet liderleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun dijital okuryazarlık programları oluşturmak için yerel kütüphaneler veya topluluk merkezleri ile işbirliği yapabilirler. Bu programlar, bir e-posta hesabı oluşturmak veya devlet web sitelerinde gezinmek gibi temel becerileri ve iş arama platformlarını kullanmak veya çevrimiçi sağlık hizmetlerine erişim gibi daha ileri becerileri kapsayabilir. Ayrıca, sosyal adalet liderleri, dijital güvenlik tartışmalarını okuryazarlık programlarına entegre ederek öğrencilerin siber zorbalık, siber güvenlik gibi dijital riskler hakkında daha bilinçli olmalarına yardımcı olabilirler (Perron vd., 2010). Bireyleri dijital okuryazarlık yoluyla güçlendirmek, sadece temel hizmetlere erişimlerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda özgüvenlerini de güçlendirir. Örneğin, temel dijital becerilere sahip düşük gelirli bir birey, artık çevrimiçi olarak sosyal yardımlara başvurabilir, eğitim kaynaklarına erişebilir, online derslere katılabilir veya potansiyel işverenlerle iletişim kurabilir. Bu sebeple sosyal adalet liderliği yoksulluğu azaltmada, sosyal kapsayıcılığı teşvik etmede ve dezavantajlı grupların yaşam kalitesini artırmada önemli bir faktör haline gelir (Park ve Johnston, 2020). Dahası, bireyleri dijital dünyayı gezinmek için gereken becerilerle donatarak, sosyal adalet liderleri dijital eşitsizliğin uzun vadeli etkilerini azaltmaya yardımcı olabilirler. Teknoloji gelişmeye devam ettikçe, dijital okuryazarlık, fırsatlara erişim ve sosyal bağlantıları sürdürmek için giderek daha önemli hale gelecektir. Bu nedenle, sosyal adalet liderleri, marjinalize edilmiş grupların bu dijital dönüşümde geride kalmamalarını sağlamakta kritik bir rol oynayabilirler (Osian-Gabrie, 2024).

2.14 İlgili Araştırmalar

Literatür tarandığında sosyal adalet liderliği ve dijital eşitsizlik bağlamında birlikte yapılan bir çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Bunun ile ilgili sosyal adalet liderliği ve dijital eşitsizlikle ilgili yapılan çalışmalara değinilecektir.

2.14.1 Sosyal adalet ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar

Gürgen (2017) çalışmasında, okullardaki sosyal adalet algısı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okullarda sosyal adalet bilincinin var olduğu ve çeşitli uygulamalarla hayata

geçirildiği görölse de hâlâ geliştirilmesi gereken alanlar bulunmaktadır. Çalışmada, okullarda sosyal adaletin güçlendirilmesi için, sosyal adaletle ilgili kavramların eğitimcilerin anlayışlarına ve öğretim uygulamalarına entegre edilmesini sağlayacak çeşitli politikalar ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir tarafından (2017) gerçekleştirilen “Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı, öğrenci görüşlerine dayalı olarak okullarda sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ilişkisini incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula yönelik algılarının biçimlenmesinde önemli etmenlerden biri olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Sağdıç (2018) çalışmasında, "Okullarda Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem yöneticiler hem de öğretmenler, öğrencilerin dünya görüşü, geldikleri bölge, cinsiyet veya ekonomik durumları gözetilmeksizin eşit muamele gördüğünü ifade etmektedir. Çalışmada, okul ortamında cinsiyet ayrımı yapılmaksızın herkesin düşüncelerini özgürce ifade edebileceği rahat ve güvenli bir ortam sağlanması gerektiği önerilmektedir.

Gören (2019) “Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi” başlıklı araştırmasında, öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna yönelik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin en yüksek puanı fırsat ve başarı boyutunda, en düşük puanı ise katılım boyutunda verdikleri gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğrencilerin görüşlerinin cinsiyet, aile gelir düzeyi, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi, okul türü ve okul büyüklüğü gibi çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal adalet liderliği algısı, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasında orta ile yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ek olarak, okula aidiyet duygusunu etkileyen faktörler incelendiğinde; okul düzeyinde katılım boyutu, öğrenci düzeyinde ise eğitim beklentisi, sosyal bütünleşme, genel doyum ve öğretmenle ilgili değişkenlerin anlamlı etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde güçlü bir ilişki belirlenmiştir. Özellikle sosyal adalet liderliğinin “destek”, “eleştirel” ve “katılım” boyutları ile motivasyonun “içsel” ve “dışsal” boyutları

arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Yapısal eşitlik modeline dayalı yol analizi sonuçları ise sosyal adalet liderliğinin, öğretmen motivasyonunu anlamlı ve güçlü bir şekilde yordayan bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Güler (2021) "Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler" adlı çalışmasında, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci motivasyonu üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğrencilerin motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Genel olarak, öğrenciler öğretmenlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde algılamakta ve buna paralel olarak motivasyonları da orta seviyede bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, sosyoekonomik düzeyi ve sınıf seviyeleri, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını algılamalarında ve motivasyonlarını etkilemede belirleyici faktörler olarak öne çıkmıştır.

İmamoğlu (2022) "Okullarda Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Uygulamaların İncelenmesi" adlı çalışmasında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği özelliklerinin doğrudan problem çözme ve adil tutumlarla ilişkili olduğu ve sosyal adalet liderlerinin bazı yeterliliklere sahip olması gerektiği sonucuna varmıştır. Okullarda sosyal adaleti teşvik etmeye yönelik tedbirler, esas olarak maddi yardım, okul olanaklarının iyileştirilmesi ve öğrenci entegrasyonuna ilişkin araştırmalardan oluşmaktadır. Ayrıca akademik başarıya odaklanan uygulamalar, sosyokültürel uygulamalar ve teknoloji odaklı uygulamalar da yer alıyor. Uygulamaların bireyler, kurumlar ve toplum üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Okullarda yapılan sosyal adalet araştırmalarında okul yöneticileri sosyokültürel faktörler arasında kurumsal ve sosyal faktörleri, fiziksel ve çevresel koşulları ve eğitimsel faktörleri göz önünde bulundurmaktadır. Sosyal adalet liderliğini sınırlayan faktörler arasında politik, ailevi, örgütsel, kişisel ve çevresel faktörler yer almaktadır. Okul yöneticilerinin sosyal açıdan adil liderliğini destekleyen faktörler arasında sosyokültürel faktörler, çevresel faktörler ve eğitim kalitesi yer almaktadır.

Sayıcı (2024) "Dezavantajlı Bölgelerdeki Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmasında, dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği perspektifinden kendilerini nasıl konumlandıklarını, bu rolün günlük çalışmalarına nasıl yansıdığını, bu süreçte karşılaştıkları engelleri ve bu engelleri aşmak için geliştirdikleri çözüm yollarını ortaya koyarak, bu yöneticilerin deneyimlerini ve destek ihtiyaçlarını anlamaya çalışmıştır. Araştırma, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği çerçevesinde kendilerini eşitliği sağlayan demokratik bireyler olarak gördüklerini göstermektedir. Müdürlerin sosyal adalet lideri olarak hareket etmelerinin nedenleri arasında

din, vicdan gibi manevi unsurlar ile diğerkamlık ve mesleki sorumluluk gibi içsel motivasyon kaynakları bulunmaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin öğrencilere yönelik kapsayıcı ve destekleyici uygulamalar geliştirerek, öğrencilerin yönetime erişimini kolaylaştırdıkları; öğretmenlere insanî ve mesleki, velilere ise maddi ve kapsayıcı destek sağladıkları belirlenmiştir. Ancak müdürler, sosyal adalet liderliği uygularken çeşitli engel ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu engellerle başa çıkarken, müdürler iletişim, hayırseverler, STK'lar, okulun kendi kaynakları ve hukuki normlar gibi unsurları esnetmeyi bir strateji olarak kullanmaktadır. Aynı zamanda, müdürler okulun iç paydaşlarından ve resmi ile gayri resmi dış paydaşlardan destek almaktadırlar. Araştırma bulguları, okullarda sosyal adalet liderliği uygulamasının karmaşık olduğunu ve fırsat eşitliğini sağlamak için belirli ve önceden tanımlanmış bir uygulama olmadığını, bunun yerine duruma göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Son olarak, araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, eğitim liderliği alanında çalışan uygulayıcılar ve sistemin işleyişini sağlayan politika yapıcılar için farkındalık yaratma, bilinçlendirme, destek sağlama ve işleyişlerin sadeleştirilmesi gibi öneriler sunulmaktadır.

Batar (2024) “Ortaokullarda dezavantajlılığın öğrencilere etkisini azaltmaya yönelik yapılan sosyal adalet uygulamaları” adlı çalışmasında okullarda dezavantajlı öğrenci profili bu dezavantajlı durumun öğrenciler üzerine etkisi, bunu azaltmak için okullarda yapılan sosyal adalet uygulamaları ve bunların ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Bu dezavantajlı durumu azaltmak için çeşitli uygulamaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Bunlar destekleyici okul ortamı sağlama, pozitif ayrımcılık sağlama, kaynak temini, eşit fırsat imkan eşitliği sağlama gibi. Yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik olarak gelişimine etki katkı sağladığı görülmüştür. Bu uygulamaları yaparken ise veli, çevre, okul, personel, öğrenci gibi bir takım engeller ile karşılaşıldığı bulunmuştur. He ne kadar okulda bir takım uygulamalar yapılsa da bunlar yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul-aile-çevre işbirliğini, öğrenci gelişimini, sosyal adalet uygulamalarını, okul kaynaklarını, eğitim sistemlerini, okul yapılarını, mevzuatı, okul insan kaynaklarını ve tanıtımı iyileştirmeyi amaçlayan çeşitli uygulamalara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik daha kalıcı, kapsamlı, etkili ve sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesine yönelik açık bir ihtiyaç bulunmaktadır.

Yalçın (2024) çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet uygulamalarını incelemiştir. Okullarda liderlik uygulamalardan belirli bir çerçevede yürütülmediği rastlantısal olarak yürütüldüğü bulunmuştur. Bu bağlamda okullarda sosyal adalet liderliği uygulamalarında boşluklar bulunmaktadır. Okullarında sosyal, akademik, kültürel yönden gelişmesini çabalayan

okul müdürleri yalnızca bir kesimi değil tüm öğrencileri kapsayacak şekilde bu uygulamaları gerçekleştirmektedirler. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin makro düzeyde güvence altına alınamadığını göstermektedir. Bulgular ayrıca eğitim sistemlerinin farklı yeterliliklerini ve özelliklerini de ortaya koymaktadır. Sınıf ayrımcılığına karşı duran, okullarının dışlanma, ayrımcılık ve baskıdan uzak olduğunu gösteren okul liderleri okullarında bu tarz çalışmalara yer vermiştir. Sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerden biri de öğretmenlerin ve diğer paydaşların iş birliğine yanaşmayan tutumlarıdır. Müdürün otoritesi ve gücü bazı engelleri aşmaya tek başına yetmiyor, desteklenmesi gerekiyor. Bu araştırmada, okullarda sosyal adalet standartlarının oluşturulması ve denetim mekanizmalarının bu çerçevede işlemesi gerekliliğine işaret etmektedir sonucuna ulaşmıştır.

2.14.2 Sosyal adalet liderliği ile ilgili yurtdışında yapılan alışmalar

McCabe ve McCarthy (2005), "Sosyal Adalet İçin Okul Liderlerini Yetiştirme" adlı çalışmalarında, eğitim yönetimi alanındaki sosyal adalet uygulamalarını incelemiş ve bu uygulamaları kazandırmaya çalışan kurumların başarı düzeylerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, eğitim liderliğinde sosyal adaletin moral değerler, adalet, saygı, sorumluluk ve eşitliği ön plana çıkardığı belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal adalet sorunlarının önlenmesi amacıyla okul liderlerinin yetiştirilme sürecinde vicdan kavramına özel önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma, eğitim liderlerinin, kurumsal ayrımcılığı, ırksal ve sınıfsal eşitsizlikleri, toplumsal cinsiyet normlarını ve engelliliğe dayalı ayrımcılığı sorgulayan bir bakış açısına sahip olması gerektiğini öne sürmektedir. Liderlerin yalnızca okulları yöneten idareciler değil, aynı zamanda toplumsal değişimin öncüsü olan eleştirel entelektüeller olarak yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Jean-Marie (2008), liselerde sosyal adalet konusunda karşılaşılan zorlukları ele aldığı çalışmasında, sosyal adalet liderliği sergileyen okul mdrlерinin eşitlik, demokrasi ve sosyal adalete yönelik bir eğilime sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, okul mdrlерinin toplumsal çeşitlilik konusunda farkındalık sahibi oldukları vurgulanmıştır. Bununla birlikte, sosyal adaletin sağlanması amacıyla dezavantajlı öğrenciler için pozitif ayrımcılık uygulamalarına yer verildiği ifade edilmiştir.

Baker-Martinez (2012) okul müdürleri sosyal adalet liderliği için hazırlama çalışmasında  okul müdürü ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üç katılımcının da karşılaştıkları en güçlü direnç kaynağının kendi personelinin olduğunu bildirmiş söylemiştir. Üç katılımcı da yapısal veya personel değişiklikleri yapmaya çalışmadan önce personel ve öğrencilerle güvene dayanan ilişkiler kurmanın önemini vurgulamıştır. İletişim ve yansıma yoluyla, katılımcılar

personel üyeleriyle ortak bir zeminde buluşabilmiştir. Üç katılımcı da müdür yetiştirme programlarında benzer deneyimler yaşadıklarını bildirmiştir. Üç katılımcı ayrıca sosyal adalet liderliği vurgusu olan bir müdür yetiştirme programına katıldıklarını da bildirmiştir. Üç katılımcı da yüksek lisans derslerinin, müdür yetiştirme programlarının sosyal adalet liderlik tarzlarını ilerletmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Mafora (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Soweto'daki ortaokullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarına dair algılarını incelemektedir. Çalışma, beş okuldan seçilen öğretmenler ve öğrenci temsilcileriyle yapılan yarı yapılandırılmış grup ve bireysel görüşmelere dayanmaktadır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Çalışmada bazı okul müdürlerinin, öğrenci temsiliyetini artırmaya yönelik adımlar attığı görülmüştür. Katılımcılar, birkaç okul müdürünün sosyal adalet kavramına duyarlı olduğunu ve okullarında daha kapsayıcı bir kültür oluşturma yönünde çaba gösterdiğini ifade etmiştir. Bu müdürler, dezavantajlı öğrencilere burs sağlamış, öğretmenleri sosyal adalet konularında bilinçlendirmiş ve öğrenciler arasında eşitlikçi bir okul kültürü geliştirmek için programlar düzenlemiştir. Bazı okullarda öğretmenlerin, okul müdürleriyle daha açık bir iletişim kurabildiği ve karar alma süreçlerinde fikirlerini paylaşabildiği belirtilmiştir. Demokratik okul yönetimi anlayışını benimseyen bu müdürler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için atölye çalışmaları ve mesleki gelişim programları düzenlemiştir. Çalışmaya katılan bazı müdürler, ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler için topluluk tabanlı destek programlarını okul bünyesine entegre etmiştir. Bu programlar, özellikle ücretsiz yemek hizmetleri, okul materyali desteği ve psikososyal danışmanlık gibi hizmetleri içermektedir. Okul müdürlerinin bir kısmı, yerel topluluklarla iş birliği yaparak öğrencilerin eğitime destek sağlamaya çalışmıştır. Özellikle yerel iş insanları ve sivil toplum kuruluşları ile ortaklık kurarak teknoloji, spor malzemeleri ve eğitim bursları konusunda destek alınmıştır. Araştırma, eğitimde sosyal adalet liderliğinin yalnızca yasal düzenlemelerle değil, aynı zamanda okul yöneticilerinin bilinçli çabalarıyla geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmada öne çıkan olumlu bulgular, bazı okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarını benimsemeye başladığını ve eğitimde fırsat eşitliğini artırmaya yönelik girişimlerde bulunduğunu göstermektedir. Ancak, tüm okullar için sosyal adalet liderliğini kurumsallaştırmak adına daha sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Sosyal adaletin eğitim kurumlarında tam anlamıyla sağlanabilmesi için, okul liderlerine yönelik sosyal adalet temelli eğitim programlarının oluşturulması ve öğretmenler ile öğrencilerin karar alma süreçlerine daha fazla dahil edilmesi gerektiği önerilmektedir.

Cole (2015) çalışmasında, kapsayıcı sosyal adalet liderliğini benimseyen iki okul müdürünün dönüşümsel deneyimleri incelenmiştir. Araştırma, bu müdürlerin geçmiş yaşam deneyimlerinin ve eğitim kariyerlerinin, sosyal adalet liderliklerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, tam kapsayıcı eğitim modelinin uygulanmasının, öğrenci başarısını artırdığı ve okul iklimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Katılımcılar, öğretmen ve velilerden gelen direnç, bütçe kısıtlamaları ve mevcut eğitim politikalarının yetersizliği gibi engellerle karşılaşmış ancak savunuculuk, iş birliği ve liderlik eğitimi gibi stratejilerle bu zorlukları aşmaya çalışmıştır. Araştırma, sosyal adalet liderliğinin, sadece fırsat eşitliği sağlamak değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul eden kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmak anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, çalışma, sosyal adalet liderliği eğitim programlarının dönüşümsel öğrenme süreçlerini içermesi ve okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim modellerine ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiğini önermektedir.

Cloninger (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Washington Eyaleti'ndeki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarını nasıl anladıklarını ve hayata geçirdiklerini incelemektedir. Çalışma, sosyal adalet liderliğinin yalnızca iyi bir liderlik yaklaşımı olmaktan öte, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için bilinçli ve sürdürülebilir bir dönüşüm gerektirdiğini vurgulamaktadır. Müdürler, sosyal adaleti öğrenci başarısını artırmak ve kapsayıcı bir okul ortamı yaratmak olarak tanımlamıştır. Ayrıca, sosyal adalet liderliğinin akademik mükemmeliyet ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Sosyal adalet liderliği yapan müdürlerin tevazu, eleştirel düşünme, iç motivasyon ve hizmet odaklılık gibi ortak özelliklere sahip oldukları bulunmuştur. Sosyal adalet liderleri, dezavantajlı öğrencilerin başarılarını artırmak için bireyselleştirilmiş eğitim programları, destekleyici öğretmen gelişim süreçleri ve kaynakların eşit dağılımı gibi stratejiler geliştirmiştir. Müdürler, okullarında aidiyet duygusunu güçlendirmek, öğretmenlerin sosyal adalet farkındalığını artırmak ve farklı öğrenci grupları için fırsat eşitliği yaratmak adına çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Katılımcılar, sosyal adalet liderliği uygulamalarında kurumsal politikalar, ebeveyn ve öğretmen dirençleri, finansal kısıtlamalar ve sistemik önyargılar gibi engellerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Ancak, bu zorlukları aşmak için katılımcı yönetim modelleri, toplumla iş birliği ve okul içi destek sistemleri kullanılmıştır. Sosyal adalet liderlerinin, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerini artırmak için mesleki gelişim fırsatları sundukları ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını teşvik ettikleri bulunmuştur.

McClain (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ortaokul okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği deneyimlerini inceleyen fenomenolojik bir araştırmadır. Çoğu yönetici, eğitimde

eşitsizlikleri bizzat deneyimlediğini ve bu durumun onların liderlik uygulamalarına yön verdiğini belirtmiştir. Okul yöneticileri, öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini gidermek için daha adil kaynak dağılımı sağlamak adına stratejik planlama ve savunuculuk faaliyetleri yürütmüştür. Sosyal adalet liderliği uygulamalarının, özellikle azınlık öğrenciler ve düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ancak, okul yöneticileri bu süreçte veliler, öğretmenler ve merkezi yönetimden gelen dirence karşı koymak zorunda kalmıştır. Müdürler, sosyal adalet odaklı girişimlere karşı oluşan direnci aşmak için iletişim, topluluk temelli iş birlikleri ve öğretmen profesyonel gelişimi gibi stratejiler kullanmıştır. Sosyal adalet liderliği yapan yöneticilerin okullarında daha kapsayıcı ve destekleyici bir okul kültürü oluşturdukları ve bunun öğrenci motivasyonu ve akademik performansa olumlu katkı sağladığı bulunmuştur. Çalışma, sosyal adalet liderliğinin yalnızca bireysel inisiyatiflerle sürdürülebilecek bir süreç olmadığını, okul yönetim sistemlerinin ve politikalarının bu bakış açısını desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Wang (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Ontario'daki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğini nasıl uyguladığını incelemektedir. Sonuçlar, sosyal adalet liderliği uygulayan okul müdürlerinin öğrencileri merkeze koyarak, topluluklarla güçlü ilişkiler kurarak, okul iklimini sosyal adalet perspektifiyle inşa ederek ve öğretmenleri sosyal adalet konusunda geliştirmeye çalışarak etkili bir liderlik sergilediğini göstermektedir. Çalışma, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği rollerini benimsemelerinin ve bu alanda yenilikçi ve risk alıcı yaklaşımlar kullanmalarının, eğitim sistemindeki eşitsizlikleri azaltmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Müdürlerin sosyal adalet liderliği uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar arasında kurumsal direnç, öğretmenler ve velilerden gelen olumsuz tutumlar, zaman ve kaynak yetersizliği, politik baskılar ve sosyal adalet girişimlerine yönelik yanlış anlamalar bulunmaktadır. Çalışma, müdürlerin bu zorlukları aşmak için demokratik, dönüştürücü ve kapsayıcı liderlik stratejileri geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, sosyal adalet liderliğinin yalnızca bireysel çabalarla değil, tüm eğitim paydaşlarının iş birliğiyle daha etkili olabileceği ifade edilmektedir. Araştırma, eğitim yöneticilerinin sosyal adalet liderliği konusunda nasıl daha donanımlı hale getirilebileceğine dair politika önerileri ve pratik stratejiler sunmaktadır.

Mitchell (2020) çalışmasında üstün başarılı müdürlerin sosyal adalet liderliği uygulamalarını incelemiştir. Bu sosyal adalet liderleri, dışlanmış öğrenci gruplarının eğitim fırsatlarına erişimini engelleyebilecek baskı, ayrıcalık ve fırsat sosyal yapılarını ele almaktadır. Müdürler, eşitlik ve adaleti sağlamak için aldıkları eylemlerin, güvenli ve düzenli öğrenme ortamları, profesyonel öğrenme toplulukları ve personel için mesleki gelişim oluşturmakla ilgili olduğunu

bildirmiştir. Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve sosyal adalet liderliği uygulayan okul yöneticilerinin üç temel alanda başarılı olduğu tespit edilmiştir: Müdürler, okul iklimini kapsayıcı hale getirmek ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak için çaba göstermiştir. Okul personelinin sosyal adalet odaklı pedagojik gelişimlerini desteklemek için mesleki öğrenme toplulukları kurulmuştur. Dezavantajlı öğrencilerle çalışma konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarına yönelik eğitimler sunulmuştur. Çalışma, sosyal adalet liderliği yapan okul müdürlerinin, sosyoekonomik eşitsizlikleri gidermek, öğretmenleri güçlendirmek ve öğrencilere akademik başarı için daha adil fırsatlar sunmak adına stratejik yaklaşımlar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği rollerini sürdürebilmeleri için destekleyici politikalar ve eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Otalbaye (2021) çalışmasında, okul müdürlerinin sosyal adaletle ilgili sorunlarla nasıl başa çıktıkları ve bu deneyimlerin liderlik uygulamalarına nasıl yön verdiği incelenmiştir. Araştırma, ABD'deki 12 okul müdürü ile yapılan görüşmelere dayanarak, müdürlerin karşılaştıkları ırkçılık, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, ekonomik dezavantajlar ve zorbalık gibi sosyal adalet sorunlarına yönelik stratejilerini analiz etmiştir. Çalışmada, müdürlerin sosyal adalet konularında yeterli eğitim almadıkları ancak mesleki gelişim programları ve topluluk iş birlikleri ile bu eksikliği kapatmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğrenci başarısını artırdığı ve okul topluluğunun uyumunu güçlendirdiği tespit edilmiştir. Çalışma, müdürlerin sosyal adalet liderliğini daha etkili uygulayabilmesi için özel eğitim programlarının oluşturulmasını ve kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesini önermektedir.

Regalado (2022) özel eğitim öğrencilerine yönelik sosyal adalet liderliği davranışları çalışmasında okullarda bulunan özel eğitime muhtaç öğrencilerin, engelli öğrencilerin okul müdürünün sergilediği sosyal adalet liderliği davranışları bu öğrencilerin katılımını ve onlara fırsat eşitliği yarattığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışları öğrencilerin motivasyonunu da artırmıştır.

Smedley (2022) sosyal adalet liderliği ve okul müdürleri çalışmasında beş okul müdür ile deneyimlerini anlamak üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmadaki tüm katılımcılar, sosyal adalet için değişimi yönlendirmek üzere kendi kapasitelerini ve güvenlerini artırmak için eğitime devam etmenin gerekliliğini ifade etmiştir. Bu çalışmadaki beş müdürün tamamı, tüm öğrencileri için daha adil ve kapsayıcı okullar yaratmak için bir bağlılık ifade etmiştir. Beş

katılımcının tamamı, daha kapsayıcı okullar oluşturma mücadelelerinde ortaklığa duyulan ihtiyaç ve bunun sağladığı faydayı ifade etmiştir. Beş müdürün tamamı, sosyal adalet liderlikleriyle ilgili paydaşlardan direnişle karşılaştıklarını ve beş müdürden dördü yoğun muhalefet örnekleri iletilmiştir. Müdürlerin, bu zorlukları aşmak için geliştirdikleri stratejiler güçlü ilişkiler kurma, iletişimde şeffaflık, sorgulamaya dayalı iletişim stratejileri kullanma ve öğrenci sesine daha fazla yer verme şeklinde sıralanmıştır.

Villegas (2022) okul liderlerinin kimliği, bilgisi, eylemleri sosyal adalet davranışlarını nasıl şekillendirdiği ve öğrenci başarısı ve okul iklimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre liderlerin geçmiş yaşantılarının liderlik uygulamalarına yön verdiği, dezavantajlı gruptaki kişilerin savunuculuğunu yapmanın kapsayıcı bir sosyal adalet ortamını geliştirmenin ön koşulu olduğu bulunmuştur. Ayrıca toplumdaki adaletsizlikler için farkındalık oluşturma önemi, sosyal adalet liderinin yasalara, topluma meydan okuduğu bu çalışmada bulunmuştur. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde sosyal adalet liderlerinin paydaşlar ile güçlü bir iletişim kurduğu ve bu liderlerin kendilerinin sürekli bir özdeğerlendirme sürecinde tutukları gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan müdürler, sosyal adalet liderliği kapsamında eşitsizlikleri görünür hale getirme, farkındalık oluşturma ve kapsayıcı öğrenme ortamları inşa etme gibi adımlar atmıştır.

Stevens (2023) Covid-19 pandemisi sırasında okul müdürlerinin eşitliği sağlamak için gösterdikleri sosyal adalet davranışları deneyimlemek için yaptığı çalışmasında akademik başarının düşük olduğu, yoksulluğun olduğu bölgelerde araştırma yapmıştır. Bu çalışmadaki amaç ise okul müdürlerinin Covid-19 pandemisi sırasındaki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını nasıl ortaya koyduklarına çıkarmaktır. Araştırma, sosyoekonomik eşitsizliklerin pandemide derinleştiğini ve toplum okullarının bu eşitsizlikleri azaltmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Okul müdürleri, öğrenci başarısının önündeki engellerin çoğunu ortadan kaldırma, öğrencilerin ve ailelerinin temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda kararlılıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, öğrencilerle ve aileleriyle kurulan gerçek, kişisel ilişkilerin, okul liderlerinin pandemi sırasında karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamalarını ve sosyal adalet çabalarını teşvik etmelerini sağladığı gösterilmiştir. Ayrıca, müdürlerin geçmişleri, sosyal adaletle ilgili geçmiş deneyimleri ve eşitsizlik konusundaki bakış açıları, mevcut çalışmalarının Covid-19 pandemisi gibi bir kriz sırasında değişimin öncüsü olabileceğini anlamalarını sağlamıştır. Bununla birlikte, müdürler çeşitli kurumsal engellerle de karşılaşmıştır. Öğretmen sendikalarının bürokratik engelleri, devlet politikaları, finansal kısıtlamalar ve merkezi yönetimin sınırlamaları, sosyal adalet odaklı değişimleri zorlaştıran

faktörler arasında gösterilmiştir. Çalışma, toplum okulu modelinin sosyal adalet liderliği çerçevesinde kriz dönemlerinde nasıl daha etkili hale getirilebileceğini ele alarak, gelecekte eğitim politikalarının nasıl şekillendirilmesi gerektiği konusunda öneriler sunmaktadır.

2.14.3 Dijital eşitsizlik ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar

Öztürk (2005) “Türkiye’de Dijital Eşitsizlik: TÜBİTAK-Bülten Anketleri Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) bireyler arasında gelir ve eğitim düzeylerine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, düşük gelirli ve düşük eğitim seviyesine sahip bireyler BİT olanaklarından yeterince yararlanamamaktadır. Bu durum, gelir dağılımındaki adaletsizliğin hâkim olduğu bir ülkede, dijital eşitsizliğin mevcut toplumsal eşitsizlikleri daha da derinleştirebileceğini göstermektedir. Öztürk (2005) bu nedenle BİT’e erişim ve kullanımda görülen eşitsizlikleri azaltmaya yönelik geliştirilecek tüm politikaların, aynı zamanda toplumda daha adil bir gelir dağılımını sağlama hedefiyle uyumlu olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Gündüz (2010) çalışmasında, dijital bölünme koşulları ile dijital bölünmenin öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı’ndaki (STS) başarılarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin çok azının, orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin çoğunun ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin tamamının evlerinde bilgisayar bulunmaktadır. Sınav puanı yüksek olan öğrencilerin evlerinde internet ve bilgisayar bulunurken, sınav puanı düşük olan öğrencilerin evlerinde internet ve bilgisayar bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2011), “İlköğretimde Dijital Bölünme ve Eğitsel Sonuçları: Diyarbakır İli Örneği” başlıklı çalışmasında, Diyarbakır’daki ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri arasında dijital bölünmenin çeşitli sosyo-demografik faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre; cinsiyet, aynı evde yaşayan kişi sayısı, ebeveynin mesleği ve eğitim düzeyi ile birlikte ebeveyn ve kardeşlerin bilgisayar ve/veya internet kullanma durumları, öğrenciler arasındaki dijital eşitsizliklerin oluşmasında belirleyici etkenler olarak öne çıkmaktadır. Çalışmasında ayrıca bilgisayara erişim olanakları ile okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, evde bulunan donatım malzemeleri dikkate alındığında da dijital bölünme olduğu sonucuna varılmıştır. Bilişim ve iletişim araçlarına erişim ile proje ödevi yapma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öztürk (2021) “Adalet Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dijital Eşitsizliğe İlişkin Görüşleri” çalışmasında Süleyman Demirel Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulunda

öğrenim gören 20 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada, öğrencilerin dijital eğitime geçiş sürecinde çeşitli uyum sorunları yaşadıkları ortaya konmuştur. Maddi olanakların yetersizliği, dijital platformlara erişimde güçlük yaşamalarına neden olmuş; ayrıca, bu ortamlarda yeterli deneyime sahip olmamaları, düşük düzeyde hazır bulunuşlukla sonuçlanmıştır. Bunun yanında, yüz yüze iletişimin yokluğu, öğrencilerin etkileşim kurmada zorluk çekmelerine yol açmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin karşılaştığı dijital eşitsizlikleri en aza indirmek amacıyla finansal desteklerin sağlanması, çevrim içi eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi ve dijital interaktif platformların oluşturulması gibi öneriler sunulmuştur.

Çevik ve Toplu (2024) “Dijital Eşitsizliğin Hibrit Eğitimdeki Yansımaları” adlı çalışmalarında dijital eşitsizlik ile mücadelede devlet ve özel sektöre önemli görevler düştüğünü belirtilmişlerdir. Hibrit eğitimde başarılı olmak için tüm paydaşların iş birliği içinde çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Akar (2024) “Dijital Eşitsizliklerin Öğretmenler Bağlamında İncelenmesi” çalışmasında dijital eşitsizliğin nedenleri arasında öğrenci, öğretmen, okul, politikalar ve Covid-19 pandemisi olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı dijital eşitsizliklerin çok boyutta olduğu söylenmiştir. Bu nedenler ise teknolojiye karşı tutum, teknolojik yeterlilikler, okulların dijital alt yapısıyla ilgili olduğu söylenmiştir. Covid-19 pandemisi öğrenciler arasında dijital eşitsizliği derinleştirdiği fakat öğretmenlerin dijital yeterlilikleri geliştirdiği çalışmada belirtilmiştir.

Demir (2024) lise öğrencileri arasında ikinci ve üçüncü düzey bölünme kapsamında internet becerileri ve internetten faydalanma düzeylerini incelediği çalışmada erkeklerin kadınlara göre internet becerileri ve ekonomik fayda sağlama açısından daha avantajlı olduğu, yaşın ise internet kullanma becerileri kullanmada bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Aile geliri ve ebeveyn eğitim düzeyi genel olarak İnternet becerilerine ilişkin algılar üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, yararlılık düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip değildir. İnternette geçirilen zamanın sosyal ve kültürel faydaları da olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin iyi temel internet becerilerine sahip olduğunu ancak yazılım kodlama, doğru bilgi edinme ve interneti güvenli kullanma gibi daha gelişmiş ve yaratıcı becerilerde ustalaşmakta zorlandıklarını belirtilmiştir. İnternette en çok kişisel ve sosyal; en az ekonomik alanda faydalanılmıştır.

2.14.4 Dijital eşitsizlik ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Hsieh vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma, dijital eşitsizliğin sürdürülebilir kullanım davranışları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışma, sosyoekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanma eğilimlerini

karşılaştırmalı olarak analiz etmektedir. Sosyoekonomik açıdan avantajlı bireylerin, kişisel ağlarındaki diğer kullanıcıların teknolojiye adaptasyonundan daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Buna karşın, dezavantajlı bireyler için algılanan davranışsal kontrol, öz yeterlilik ve erişim kolaylığı gibi faktörler sürdürülebilir kullanım niyetini daha fazla etkilemektedir. Ayrıca, eğlence amaçlı kullanımın, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireyler için daha belirleyici olduğu, oysa avantajlı bireylerin BİT kullanımını daha çok işlevsellik ve verimlilik çerçevesinde değerlendirdiği bulunmuştur. Çalışma devlet destekli dijital erişim projelerinin sadece erişimi artırmakla sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda bireylerin teknolojiye olan tutumlarını ve kullanım becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Gudmundsdottir (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Güney Afrika'daki okullarda dijital bölünmeyi eleştirel bir bakış açısıyla incelemekte ve dijital fırsatlar yaratma potansiyelini değerlendirmektedir. Çalışma, dijital eşitsizliğin yalnızca teknolojiye erişim eksikliğinden ibaret olmadığını, aynı zamanda pedagojik, sosyoekonomik ve dilsel faktörlerin de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada, Batı Cape bölgesinde bulunan dört farklı okulda yapılan saha çalışmaları temel alınmıştır. Okulda yürütülen bu çalışma üç tanesi dezavantajlı okul bir tanesi ise sosyoekonomik durumu iyi olan bir okuldur ve bu okullardaki öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanım düzeyleri ve algıları karşılaştırılmıştır. Araştırma, beyaz ve avantajlı öğrencilerin BİT kullanım becerilerinin, dezavantajlı siyah öğrencilerden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve teknoloji kullanımının eğitimle bütünleştirilmesi durumunda, BİT'in sosyal adaleti destekleyebileceği ve dezavantajlı öğrenciler için fırsatlar yaratabileceği vurgulanmaktadır. Çalışmada ayrıca, dil faktörünün dijital eşitsizlik üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve ana dilde içerik eksikliğinin öğrencilerin dijital ortamda başarılarını sınırladığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, yazar, Güney Afrika'daki dijital uçurumun kapatılması için çok katmanlı bir strateji gerektiğini ve eğitimin dijital dönüşüm sürecinde öğretmenlerin kritik bir rol oynadığını savunmaktadır.

Sonck vd. (2011), 9-16 yaş arasındaki 25.000 Avrupalı çocuğun dijital becerilerini inceledikleri çalışmada, erkek çocukların çevrimiçi etkinliklere katılımı ve dijital becerilerinin kız çocuklarına kıyasla bir miktar daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Aynı şekilde, yaşça daha büyük çocukların küçük yaştaki akranlarına göre daha gelişmiş dijital yetkinliklere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin dijital etkinliklere

katılımı ve becerileri, orta ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha üst düzeydedir.

Sun ve Metros (2011) dijital bölünmenin akademik başarıya olan etkisi incelemiştir. Bu çalışmanın amacı teknoloji kullanımı, öğrencilerin akademik performansı ve öğrencilerin sosyoekonomik durumu arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bu araştırmaya dayanarak, bu çalışma şu üç önermeyi ortaya koymaktadır. Birincisi; teknolojiyi öğretim ve öğrenme verimliliğini artırmak için bir hızlandırıcı olarak kullanabilmek için, sınıflara körü körüne dahil edilmek yerine uygun şekilde kullanılmalıdır. İkincisi, sosyoekonomik durum ve sosyal sermaye yalnızca öğrencilerin kurumsal kaynaklara erişimini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda teknolojiyi kullanma fırsatlarını da etkiler. Üçüncüsü, teknolojinin tüm derslerde öğrencilerin akademik performansını etkileyip etkilemeyeceği kesin değildir, ancak araştırmalar en azından matematik ve fen bilimlerinin teknoloji kullanımı ile pozitif olarak ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, teknoloji koşulsuz olarak öğrencilerin öğrenmesini geliştirebilecek bir sihirli değnek olmasa da hedeflenen planlar ve etkili bir değerlendirme sistemi ile öğrencilerin akademik performansları doğru bir şekilde ölçülebilir ve olumlu sonuçlar üretebilir sonucuna ulaşmıştır.

Wang ve Decker (2014) tarafından yapılan çalışma, Ohio eyaletindeki K-12 sanal okullarında dijital eşitsizlikleri inceleyerek eğitim liderleri ve politika yapıcılar için çıkarımlar sunmaktadır. Çalışmada, sanal okulların tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunduğu iddiası eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve öğrenci kayıt verileri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ekonomik dezavantajlı öğrencilerin ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sanal okullarda geleneksel okullara kıyasla daha fazla temsil edildiğini ortaya koymuştur. Ancak, azınlık etnik kökene sahip öğrencilerin ve İngilizce yeterliliği öğrencilerin bu okullarda yeterince temsil edilmediği saptanmıştır. Çalışmada, ekonomik dezavantajlı öğrencilerin sanal okulları tercih etmesinin temel nedenlerinden biri olarak, bu okulların öğrencilere bilgisayar ve internet erişimi sağlaması gösterilmektedir. Ayrıca, sanal okulların öğrencileri farklı şekillerde kabul ettiği ve belirli gruplara yönelik sistematik eşitsizlikler yaratabileceği vurgulanmaktadır. Yazarlar, bu bulguların yasal ve politika temelli sonuçları olduğunu ve sanal okulların, tüm öğrencilere eşit erişim sağlama konusunda yasal sorumluluklarını gözden geçirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

van Deursen ve Helsper (2015) çalışmasında, üçüncü seviye dijital uçurum olarak adlandırılan ve internet kullanımının bireylere sağladığı somut faydalardaki eşitsizlikler incelenmiştir. Araştırma, dijital uçurumun yalnızca erişim (birinci seviye) ve kullanım becerileri (ikinci

seviye) ile sınırlı olmadığını, bireylerin internet kullanımından elde ettikleri sosyal, ekonomik ve kültürel faydaların da eşitsiz şekilde dağıldığını ortaya koymaktadır. Çalışma, yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip bireylerin interneti daha stratejik kullanarak bilgiye erişim, iş fırsatları ve sosyal sermaye açısından avantaj elde ettiğini, buna karşın daha düşük sosyoekonomik statüye sahip bireylerin interneti genellikle eğlence ve iletişim amaçlı kullandığını göstermektedir. İnternetin sunduğu fırsatları etkin şekilde kullanamayan grupların iş gücü piyasasında daha az avantaj sağladığı ve sivil katılım süreçlerine daha az dahil olduğu belirlenmiştir. Çalışma, dijital uçurumun yalnızca internet erişimini artırarak çözülemeyeceğini, aynı zamanda bireylerin dijital becerilerinin geliştirilmesi ve internetin sunduğu fırsatları kullanabilmeleri için destekleyici politikaların oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Calderon Gomez (2018) çalışmasında, İspanya'nın Madrid bölgesinde yaşayan gençler arasında dijital uçurumun üç seviyesi incelenmiştir. Araştırma, internet erişimi (birinci seviye), dijital beceriler ve kullanım farklılıkları (ikinci seviye) ve internetin sağladığı faydalar (üçüncü seviye) çerçevesinde dijital eşitsizlikleri analiz etmektedir. Çalışma, gençlerin internet erişiminde kullanılan cihaz türü ve erişim ortamlarına bağlı olarak farklılıklar yaşandığını ortaya koymuştur. Bilgisayar kullanıcıları, dijital beceriler ve eğitim fırsatları açısından daha avantajlı konumdayken, yalnızca mobil cihaz kullanan gençlerin dijital okuryazarlık becerilerinin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim düzeyi yüksek bireylerin internetin sunduğu olanaklardan (bilgiye erişim, istihdam fırsatları, eğitim süreçleri vb.) daha fazla yararlandığı, düşük eğitim seviyesine sahip bireylerin ise bu avantajlardan yeterince faydalanamadığı bulunmuştur. Araştırmada, dijital teknolojilere karşı motivasyon ve güven eksikliğinin de dijital eşitsizliği derinleştirdiği belirlenmiştir. Özellikle, teknolojiyi etkin kullanma konusundaki kaygılar, bazı bireylerin dijital becerilerini geliştirme konusunda isteksiz davranmalarına neden olmaktadır. Sonuç olarak, çalışmada dijital uçurumun yalnızca internet erişimiyle ilgili bir sorun olmadığı, bireylerin dijital becerileri ve dijital araçları kullanarak edindikleri faydalar açısından da önemli eşitsizlikler bulunduğu vurgulanmaktadır. Dijital eşitsizliği azaltmak için dijital beceri eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve düşük sosyoekonomik gruplar için dijital kapsayıcılık politikalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

Bozkurt ve Sharma (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Covid-19 pandemisi nedeniyle ortaya çıkan küresel eğitim krizini ve acil uzaktan öğretim uygulamalarını incelenmiştir. Araştırmacılar, pandemi sürecinde eğitim sisteminin hazırlıksız ve dış tehditlere karşı kırılgan olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma, acil uzaktan öğretim ile çevrimiçi uzaktan

eğitimin farklı kavramlar olduğunu belirterek, pandemi döneminde uygulanan acil çözümlerin uzun vadeli bir eğitim stratejisi olarak değerlendirilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitim sistemlerinin pandemiye tepki olarak hızla dijital platformlara geçiş yapmasının, özellikle dijital eşitsizlikleri artırdığı, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitimden daha fazla dışlandığı ve pedagojik planlamanın eksik olduğu belirtilmektedir. Çalışma, dijital eşitsizliğin sadece teknolojiye erişim meselesi olmadığını, aynı zamanda eğitim sistemlerinin kriz dönemlerinde öğrencilere sağladığı desteğin niteliğiyle de ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, gelecekte benzer krizlerle başa çıkabilmek için daha bütüncül ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiğini söylemektedir.

Hall vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital uçurum konusundaki tartışmaları, analizleri ve yansıtma süreçlerini destekleyen kaynaklar ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Çalışma, teknoloji adapte etme stratejilerini değerlendirirken, öğretmen adaylarının dijital eşitsizliklere dair farkındalıklarının arttığını ve toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Covid-19 sürecinde öğretimin zorunlu hale gelmesinin birçok sektörde yenilikleri tetiklediği vurgulanmıştır. Araştırmada, eğitimde gerçekleşen yeniliklerin etkilerinin ampirik olarak ölçülmesi gerektiği ve dijital uçurumla ilişkili etkileşimlerin daha yakından incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mubarak vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, dijital bölünmenin sosyoekonomik değişkenlerle olan ilişkisini 191 ülke kapsamında istatistiksel olarak incelemiştir. Çalışma, gelir ve eğitimin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanımına doğrudan etkisini analiz etmiş ve çok değişkenli regresyon analizi kullanarak yoksulluğun dijital bölünmenin en önemli sebeplerinden biri olduğunu istatistiksel olarak doğrulamıştır. Araştırmanın sonuçları, yüksek gelir ve eğitim seviyelerine sahip bireylerin BİT kullanım oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, düşük gelir seviyelerine sahip toplumların dijital erişim konusunda büyük engellerle karşılaştığı ve bunun eğitimde fırsat eşitliği, istihdam ve sosyal katılım üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirtilmiştir. Çalışma, dijital uçurumun sadece fiziksel erişimle ilgili olmadığını, aynı zamanda bireylerin teknolojiyi kullanma becerileri ve ekonomik durumları ile de doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sadece dijital cihazlara erişim sağlamanın yeterli olmadığı, bireylerin dijital becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmacılar, dijital bölünmeyi azaltmak için hükümet, akademi ve özel sektör iş birliğiyle yürütülecek kapsamlı politikaların uygulanması gerektiğini savunmaktadır.

Wang (2020) “Dijital Ayrımı Aşmak: Dijital Ayrımın Kırsal Kesimdeki Texas Öğrencileri Üzerindeki Etkileri” çalışmasında internet bant genişliğinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre şu sonuçlara ulaşmıştır. Genişbant erişim oranları yüksek olan bölgelerde yaşayan öğrenciler üniversite giriş sınavlarında, bu erişim oranlarına sahip olmayan bölgelere kıyasla daha iyi performans göstermişlerdir. Belirli bir bölgedeki genişbant internet erişim oranları ile dört yıllık bir koleje kabul edilen ve devam eden lise son sınıf öğrencilerinin yüzdesi arasında da pozitif bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Texas bölgesinde yönetimin uyguladığı dijital eşitsizliği azaltma programları yüzeysel kalmıştır.

Rundel ve Salemin (2021) “Almanya'daki Kırsal Okullarda Dijital Eşitsizliklerin Kapatılması: Coğrafi Bir Piyango mu?” çalışmalarında kırsal bölgelerdeki 16 okul müdürü ile görüşme yapmışlardır. Bu müdürler okullardaki dijital teknolojiye ulaşmanın ve dijital okur yazar olmanın şansa bağlı olduğunu söylemişlerdir. Bu durum öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına, okulda karşılaştıkları öğretmenlere, merkezi ve yerel yönetimlerinin desteğine, değişime açık yöneticilere, personele ve iyi bir internet bağlantısına bağlı olduğunu vurgulanmıştır. Dolayısıyla, çevrimdışı koşullar çok önemli bir rol oynamakta ve coğrafya bir kader sonucunu doğurmaktadır. Bu sonuç aynı zamanda dijital eşitsizliği çözmek için sadece okullara güvenilmeyeceğini dile getirmektedir. Araştırma, kırsal okullardaki dijital uçurumun kapatılması için devlet destekli altyapı projelerinin artırılması, öğretmenlerin dijital okuryazarlık eğitimine ağırlık verilmesi ve öğrencilere dijital beceri kazandırmaya yönelik programların yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, dijital eşitsizliğin sadece erişimle ilgili olmadığı, bireylerin bu teknolojileri nasıl kullanacağını öğrenmelerinin de kritik bir öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Kessler (2021) “Dijital Eşitsizlikler Online Eğitime Erişimi Nasıl Etkiler” adlı çalışmasında dijital uçurumun üniversite öğrenciler arasında çevrimiçi eğitim üzerindeki etkisini, erişim ve eşitlik açısından anlamayı amaçlamıştır. Çalışma, teknolojiye erişim, teknoloji deneyimi ve becerileri ile çevrimiçi kayıt ve başarı sonuçları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir vaka çalışması çerçevesi uygulanmıştır. Irk, gelir ve eğitim deneyimi, çevrimiçi kayıt ve başarıya katkı sağlayan faktörler olarak incelendi. Üniversite öğrencileri arasında birinci düzey eşitsizlikler gözlemlenmiştir. Özellikle Latin kökenli öğrenciler arasında. İkinci düzey eşitsizliklerde öğrenci başarısını etkilenmiştir. Bu özellikle ücretli programlara kaydolma ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre birinci ve ikinci düzey eşitsizlik birbirini bağlayan bir ip gibidir. Özellikle pandemi zamanının bu eşitsizlikler daha da gün yüzüne çıkmıştır. Pandemi zamanının bu

eşitsizlikler geçici bir çözüm bulma yolu ile oldu. Öğrenciler özellikle Zoom, Canva gibi çeşitli programları öğrendiler. Bu araçlarla bilgi ve beceri geliştirme fırsatları olmadan, öğrenciler çevrimiçi eğitim için gerekli teknolojik sermayeyi geliştirme fırsatını kaçırdı. Çevrimiçi eğitim açık erişim olmayabilir, aksine teknolojik sermayeye dayalı olabilir. Çevrimiçi eğitim, teknolojik sermaye gerektirir ve bu tür eğitim fırsatlarına erişimle bağlantılı olarak teknolojik sermayenin değerini ve ayrıcalığını pekiştirir sonucuna ulaşılmıştır.

Marston vd. (2022) tarafından yapılan çalışma, dijital eşitsizliklerin ve dijital yoksulluğun 21. yüzyılda toplum üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışma, dijital bölünme kavramının fiziksel erişimden içerik üretimine kadar genişlediğini ve özellikle sosyoekonomik durum, yaş, cinsiyet, engellilik ve etnik köken gibi faktörlere bağlı olarak farklı grupların dijital erişimde büyük farklılıklar yaşadığını vurgulamaktadır. Covid-19 pandemisinin dijital eşitsizlikleri daha da derinleştirdiği ve özellikle eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimde önemli zorluklar yarattığı belirtilmektedir. Çalışmada, düşük gelirli bireyler ve kırsal kesimde yaşayanların dijital hizmetlere erişimde büyük sıkıntılar yaşadığı, bu durumun eğitimdeki başarıyı ve toplumsal katılımı olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca, dijital beceri eksikliği, internet erişim maliyetleri ve güvenlik endişeleri gibi faktörlerin, bireylerin dijital dünyaya entegrasyonunu zorlaştırdığı tespit edilmiştir.

Howard (2022) “Covid-19 Salgını Sonrası Dijital Ayrım ve Öğrenimde Eşitsizlik” çalışmasında ele alınan sorun, Covid-19 salgını sonrasında ortaya çıkan sanal öğrenimdeki dijital uçurumdur. Covid-19 salgını, dijital uçurum sorununu daha da kötüleştirerek, bazı öğrencilere uzaktan öğrenme ile ilgili olarak diğerlerine göre haksız bir avantaj sağlamıştır. Bu nicel korelasyonel çalışmanın amacı, Covid-19 salgını sonrasında teknolojiye ve sanal öğrenime erişimdeki bir uçurumun bazı öğrencileri diğerlerinden potansiyel olarak daha başarılı hale getirip getirmediğini araştırmaktır. Bu çalışma, bağımsız bir değişkenin (yani teknolojiye erişim) ve bağımlı değişkenlerin (yani sosyoekonomik geçmiş ve not ortalaması başarısız ders sayısı ve bırakılan ders sayısı gibi akademik sonuçlar) etkisini değerlendirilmiştir. Ayrıca, sonuçlar, 2020-21 akademik yılı boyunca teknolojiye erişim ile sosyoekonomik geçmiş arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Dahası, sonuçlar, 2020-21 akademik yılı boyunca Covid-19 nedeniyle uzaktan öğrenmede teknolojiye erişim ile başarısız ders sayısı arasında bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Son olarak, sonuçlar, 2020-21 akademik yılı boyunca Covid-19 nedeniyle uzaktan öğrenmede teknolojiye erişim ile bırakılan ders sayısı arasında bir ilişki olduğunu gösteren kanıtlar sağlamıştır. Bu çalışmanın bulgularının vurguladığı gibi, teknolojiye erişim öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkilidir. Bu konuyla mücadele etmek için hala çok daha

fazlası yapılmalı; ancak öğrencilere kaynaklar sağlamak ve okulları maddi olarak desteklemek doğru bir adım olabilir sonucuna ulaşmıştır.

Choudhary ve Bansal (2022) çalışmalarında, dijital okuryazarlık eğitim programlarının dijital uçurumu azaltmada nasıl bir rol oynadığı sistematik bir literatür taraması yoluyla incelenmiştir. Araştırmada, gelişmiş ülkelerde dijital okuryazarlık eğitimlerinin genellikle yaşlı bireylere odaklandığı, buna karşılık gelişmekte olan ülkelere düşük eğitim seviyesine sahip bireyler ve marjinalleşmiş toplulukların hedeflendiği belirlenmiştir. Dijital beceri eğitimlerinin bireylerin kişisel (eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim), sosyal (iletişim ve toplumsal katılım) ve ekonomik (istihdam fırsatları) alanlarda kazanım elde etmelerini sağladığı bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, mevcut eğitim programlarının genellikle temel dijital becerilere odaklandığı ancak problem çözme, güvenlik ve içerik üretimi gibi ileri düzey yetkinlikleri geliştirme konusunda yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Dijital uçurumu azaltmak için devlet, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör iş birliğiyle daha kapsamlı, erişilebilir ve ihtiyaca yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Allsop (2023) Newyork'ta ekonomik olarak dezavantajlı aileler arasındaki dijital eşitsizliği incelemiştir. Bu çalışmada ele alınan sorun, birçok eğitim kurumunun Covid-19 pandemisi okul kapanmaları sırasında dijital teknolojiyi çevrimiçi öğretim stratejilerine tam olarak entegre etmemiş olmasıdır. Dijital teknoloji, öğretmenler ve öğrenciler arasında hem eşzamanlı hem de eşzamansız iletişimi sağlayarak öğrenme materyallerine erişimi mümkün kılar ve etkileşimli ve işbirlikçi etkinlikleri destekler. Bu nitel durum çalışmasının amacı, ABD'deki ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler arasında dijital bir uçurumun ne ölçüde var olduğunu ve dijital uçurumun öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını nasıl etkilediğini araştırmaktır. Bu çalışmanın bulguları, dijital uçurumun o kadar önemli olduğunu göstermiştir ki, katılımcıların yaklaşık üçte biri pandemi sırasında bir cihaza yeterince erişemediklerini bildirmiştir. Dijital uçurum devam etmiş ve düşük gelirli öğrencilerin dersleri kaçırmalarına, öğrenme materyallerine erişememesine ve okul ödevlerini tamamlamakta zorlanmasına yol açmıştır. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, ders yazılımları önceden yüklenmiş dizüstü bilgisayarlar satın almak, öğrencilerin evde çevrimiçi öğrenmesini ve ders eksiklerini kapatmasını kolaylaştırabilir.

Small (2023) çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin dijital kaynaklar konusundaki algılarının öğrenci başarısını nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin teknolojiyi ders sürecine entegre etme konusunda denge arayışı içinde oldukları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin dijital araçları kullanarak daha motive olduğu ve akademik başarılarının arttığı, ancak bazı öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla fayda sağladığı

gözlemlenmiştir. Öğretmenler ayrıca, altyapı eksiklikleri, teknik arızalar ve öğretmenlerin teknolojik yeterlilik düzeyleri gibi faktörlerin dijital kaynakları verimli kullanmayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Araştırma, dijital kaynakların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda desteklenmesi, altyapının güçlendirilmesi ve dijital araçların öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini önermektedir.

Chittick (2024) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin Covid-19 pandemisi sırasında dijital uçurumu aşmada, dijital eşitliği artırmada ve öğrenme engellerini azaltmada yardımcı olan liderlik tarzları ve eylemleri konusundaki algılarını incelemiştir. Liderlik teması altında liderlik tarzlarında empati ve güven inşa, özellikle pandemi sırasında çevrimiçi eğitim bağlamında çok önemli olduğu bulunmuştur. Hem okulun hem de paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak için müdürlerin etkili iletişimi, ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde büyük rol oynamıştır. Covid-19 sırasında iletişim ve işbirliği, stratejik planların uygulanmasında, gerekli teknolojilerin sağlanmasında ve hem personelin hem de velilerin endişelerinin giderilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu öğrenci katılımının artmasına ve öğrenmeyle daha güçlü bir ilişki kurulmasına yol açmıştır. Öğretmenler, personel ve ailelerle iletişim bulgusunda, öğrencilere cihaz sağlama çalışmaları, iş beklentilerini yerine getirmede görünür ve kararlı olmayı ve çevrim içi konferans toplantılarının ve resmi sınıf iletişimlerinin kullanımını artırmayı içerir. Yeterli teknolojiye sahip olmayan ailelere ulaşmadaki zorluklar vurgulanmakta, sanal sınıf katılımının önemini vurgulama ve güvenlik internet kullanma stratejileri içermektedir Pandemi sırasında müdürlerin etkili iletişiminin çeşitli boyutları, sanal ortamda gezinme konusundaki becerilerini geliştirmeyi ve dijital eşitsizlikleri azalttığı gözlenmiştir. Toplum ve Aile Katılımı bulgusunda ise sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşlar ile aktif olarak işbirliği yaparak aileler için geniş bir kaynak ve destek yelpazesi sağladığı belirtilmiştir. Aileleri ve öğrencileri destekleme bulgusunda ailelerin teknolojik araçlarına alışmalarını sağlamak için okullar, yeni veliler için uyum süreçleri başlattı. Aileler için açık ofis saatleri sunuldu ve Mindful Mondays (Farkındalık Pazartesi) ve Welcome Wednesdays (Hoş Geldiniz Çarşambaları) gibi stratejik programlar, aile desteğini kolaylaştırmak ve çevrimiçi öğrenmeye geçişi kolaylaştırmak için uygulanmıştır. Buda veli katılımını sağlamıştır. Aileler ve Toplum Ortakları ile İşbirliği alt temasında ise gıda bağışları ve diğer STK'lar ve kuruluşlarla işbirliği gibi topluluk girişimleri, öğrencilere ve ailelere destek sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buda öğrencileri geri kalmaması, ailelere destek gibi konularda yardımcı olmuştur. Normallliği ve tutarlılığı sürdürme bulgusunda pandeminin getirdiği zorluklar arasında öğretim mükemmelliğini sürdürme

abasında, okullar, zorlanan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ek finansman sağlanmıştır. Ayrıca bu süreçte ğretmen desteği ve eğitimleri pandemi sürecinde dijital eşitsizlikleri azaltma konusunda yardımcı olmuştur.



3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem ve uygulanan adımlar açıklanmaktadır. Bu çerçevede, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin süreçler ilgili alt başlıklar altında ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, araştırmacının belirli bir olgu veya süreci bağlamı içinde anlamasını sağlayan, katılımcıların deneyimlerine dayalı bilgi üretmeye odaklanan yöntemlerdir (Merriam, 1998). Nitel araştırmaların temel amacı, bireylerin dünyayı nasıl algıladığını, olaylara nasıl anlam verdiğini ve yaşadıkları deneyimlerin onların düşünce ve davranışlarına nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktır (Creswell, 2013). Bu tür araştırmalar, karmaşık sosyal olguları, bireylerin bakış açılarıyla hareketle anlamlandırmaya ve betimlemeye yardımcı olur (Denzin ve Lincoln, 2011).

Nitel araştırma katılımcıların deneyimlerini kendi doğal ortamlarında incelemeye olanak sağlar (Patton, 2014). Bu yöntem, katılımcıların ifadelerine, gözlemler ve doküman analizlerine dayanarak derinlemesine veri toplamaya uygundur (Creswell, 2013). Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel yöntemler, özellikle eğitim alanındaki çalışmalarda, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin deneyimlerini incelemek için yaygın olarak tercih edilir (Merriam, 2009). Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı katılımcıların bakış açılarını ortaya koymak ve dijital eşitsizlik ile sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemektir. Araştırmada katılımcıların deneyimleri, dijital eşitsizliğin eğitim sürecine etkileri, okul yöneticilerinin bu eşitsizlikleri sosyal adalet perspektifiyle nasıl yönettiği gibi konular derinlemesine incelenmiştir. Verilerin toplandığı doğal bağlamında ele alınması, nitel araştırmanın temel ilkeleriyle örtüşmektedir (Creswell, 2013).

Çalışmada durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olgunun veya olayın kendi bağlamı içinde ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak tanır ve olguyu geniş bir çok yönlü değerlendirme imkânı sunar fırsatı sunar (Stake, 1995; Yin, 2014). Durum çalışması, araştırmacının fenomeni doğrudan bağlamında incelemesine ve çok yönlü veri toplamasına imkân tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu bağlamda, bu araştırma iç içe geçmiş çoklu durum deseni çerçevesinde yürütülmüştür. İç içe geçmiş çoklu durum çalışmaları, birden fazla bağlamın veya durumun analiz edilmesine imkân tanırken, her bağlamın kendi içinde farklı alt birimler barındırmasına da olanak sağlar

(Yin, 2014). Bu yaklaşım, özellikle farklı bağlamlara sahip okulların karşılaştırılmasına olanak tanıdığı için araştırmanın amaçlarıyla uyumludur (Stake, 2006). Bu araştırma deseni, dijital eşitsizliğin farklı sosyoekonomik bağlamlarda nasıl deneyimlendiğini anlamak ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği bağlamında nasıl stratejiler geliştirdiğini incelemek için uygun bir yapı sunmaktadır (Yin, 2018). Okullar “durum” olarak ele alınırken, her okul içindeki öğretmenler ve yöneticiler “alt birimler” olarak analiz edilmiştir (Yin, 2014).

3.2 Çalışma Grubu

Bu kısımda araştırmaya dahil olan okullar ve katılımcıların nasıl seçildiğine dair ayrıntılı bilgilere yer verilecektir.

3.2.1 Okulların seçimi

Bu araştırmada, aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılarak, sosyoekonomik düzeyi yüksek ve düşük olan okullardan seçilen örnekler üzerinden dijital eşitsizlik ve sosyal adalet liderliği bağlamında bir analiz yapılmıştır. Bu iki uç durumda dijital eşitsizliğin nasıl deneyimlendiği ve sosyal adalet liderliğinin nasıl şekillendiği incelenmiştir. Aykırı durum örnekleme bir araştırma bağlamında çalışılan olgunun en belirgin uç örneklerini analiz ederek söz konusu farklılıkların nasıl oluştuğunu ve hangi etkileri doğurduğunu anlamaya yönelik bir strateji sunmaktadır (Patton, 2014). Bu yöntemin temel amacı, belirli bir olgunun en keskin şekilde gözlemlendiği bağlamları analiz etmek ve bu bağlamların nasıl farklılaştığını derinlemesine incelemektir (Yin, 2014). Bu yöntem, özellikle belirli bir konu hakkında uç durumları inceleyerek farklı bağlamlarda nasıl ve neden değişiklikler yaşandığını anlamaya olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada Eskişehir’in merkez ilçeleri olan Tepebaşı ve Odunpazarı’ndan iki tane sosyoekonomik düzeyi yüksek, iki tanede sosyoekonomik düzeyi düşük okul seçilmiştir. Tepebaşı ilçesinden seçilen okullar sosyoekonomik olarak avantajlı, Odunpazarı ilçesinden seçilen okullar ise sosyoekonomik düzeyi düşük okullar olarak seçilmiştir. Seçim sürecinde, okulların bulunduğu mahallelerin ekonomik düzeyi, rayiç bedelleri, öğrenci profilleri, okul aile birliği gelirleri, teknolojik altyapıları ve sosyal destek mekanizmaları dikkate alınmıştır. Okulların sosyoekonomik seviyelerini belirlemek için Tepebaşı Belediyesi ve Odunpazarı Belediyesi 2024 yılı rayiç bedelleri incelenmiş, ayrıca okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda okulların öğrenci profillerine yönelik ek bilgiler edinilmiştir. Bu okulların seçiminde belediyeler tarafından belirlenen 2024 yılı rayiç bedelleri önemli bir değişken olarak ele alınmıştır (Odunpazarı Belediyesi, 2024; Tepebaşı Belediyesi, 2024). Gelir düzeyi yüksek

bölgelerde bulunan okullar, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, teknolojik altyapının ve öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu yerler olarak değerlendirilmektedir (Coleman, 1988). Buna karşın, dezavantajlı bölgelerde bulunan okulların kaynak eksikliği, velilerin düşük eğitim seviyesi ve ekonomik zorluklar nedeniyle dijital eşitsizlikle daha fazla mücadele etmek zorunda kaldığı belirtilmektedir (UNESCO, 2020). Ayrıca katılımcı görüşleri ile de okulların durumu hakkında bilgiler güçlendirilmiştir.

Aykırı durum örnekleme yönteminde belirli bir olgunun en uç örnekleri seçilerek, bu uç durumların neden ve nasıl ortaya çıktığı analiz edilir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada sosyoekonomik açıdan iki tane sosyoekonomik düzeyi yüksek okul ve iki tane sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullar seçilerek dijital eşitsizlik ve sosyal adalet liderliği açısından ne gibi farklılıklar yaşandığı araştırılmıştır.

Bu bağlamda, araştırmada uç durumları göre analiz etmek için belirlenen okullar şu özelliklere göre seçilmiştir:

- Sosyoekonomik olarak yüksek düzeyde olan okullar (C ve D Okulları) adres kayıt bölgesindeki mahallelerin rayiç bedellerin yüksek olduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksek olduğu, okul aile birliği gelirlerinin fazla olduğu, teknolojik altyapının gelişmiş olduğu okullar olarak seçilmiştir.
- Sosyoekonomik olarak dezavantajlı okullar (A ve B Okulları) adres kayıt bölgesindeki mahallelerin rayiç bedellerin düşük olduğu, dar gelirli ailelerin yoğun olduğu, okul aile birliği gelirinin düşük olduğu, ve teknolojik imkanların sınırlı olduğu okullar olarak belirlenmiştir. Tablo 3.1’de bu dört okulun özellikleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.1*Seçilen Okulların Sosyoekonomik Profili*

Okul Adı	İlçe	Mahalle	Ortalama Rayiç Bedel (2024) ¹	Öğrenci Profili	Teknolojik Altyapı	Sosyal Yardım Alan Öğrenci	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı	Okul Aile Birliği Geliri
A Okulu	Odunpazarı	Erenköy, Huzur Mahallesi	483,94TL	Dar gelirli ve az eğitilmiş aileler, sosyoekonomik düzeyi düşük bölge	25 bilgisayar, bilişim sınıfı, akıllı tahtalar	275	190	Düşük
B Okulu	Odunpazarı	Emek Mahallesi	674,91TL	Düşük gelirli aileler, genellikle ilkokul mezunu ebeveynler, kenar mahalle	50 bilgisayar, 2 bilişim sınıfı, 4 atölye	48	220	Düşük
C Okulu	Tepebaşı	(Adres kayıt bölgesi yok)	Adres Kayıt Bölgesi Yok	Gelir seviyesi yüksek, ebeveynlerin eğitim düzeyi lisans ve üstü	50 bilgisayar, kodlama atölyesi, fen laboratuvarı, İngilizce köyü	0	0	Çok İyi
D Okulu	Tepebaşı	Şeker Mahallesi	1.630,58TL	Yüksek düzey gelir, memur ve emekli aileler, farklı mahallelerden öğrenci alıyor	32 etkileşimli tahta, bilişim sınıfı, fen atölyesi	2	0	İyi

¹ Rayiç bedeller Tepebaşı Belediyesi ve Odunpazarı Belediyesi 2024 yılı verilerine dayanmaktadır. Okul aile birliği gelirleri ve sosyal yardım alan öğrenci oranları ilgili okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Okulların sosyoekonomik düzeyi düşük veya sosyoekonomik açıdan avantajlı olarak sınıflandırılması, katılımcı görüşlerinden elde edilen bilgiler ile desteklenmiştir. Bununla ilgili katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

A Okulu

“Elbette okulumun bulunduğu bölge kozmopolit bir yapı barındırıyor. Çok fazla göç almış, o yüzden de çok farklı sosyo ekonomik düzeyde velilerimiz var. Genel olarak maddi olarak sıkıntıda velilerimizin sayısı çoğunlukta. Annelerimizin çoğu çalışmıyor. Babaların da bazen geçici işleri oluyor. Hani okulun yüzdesine vurursan yüzde belki kırkının kalıcı bir işi vardır. Geri kalan veliler sezonluk ya da mevsimlik çalışıyorlar. Bu sosyoekonomik düzeyin düşük olması da açıkçası bizim veli profilimizde öğrenci profilimizde olumsuz yönde etkiliyor. Bunun yanında yabancı uyruklu öğrencilerimizde bulunuyor.” (Yasemin)

“Okulumuz göç alan ,yabancı uyruklu olan yoğun olarak yaşadığı bir bölge ve okulumdaki velilerin ne yazık ki sosyoekonomik durumları orta sınıfın altında kalmakta ekonomik olarak zorluk yaşamaktalar. Kültürel açıdan da tabii eğitim öğretime çok değer veren, önem veren bir kitle değil maalesef ki” (Raşit)

B Okulu

“Okulumuzun bulunduğu çevrede velilerin veya çevrenin genel sosyo ekonomik durumu çok düşük çok zayıf ve gözle görünen bir şekilde parçalanmış aileleri görmek çok mümkün. Genelde boşanmış anne babalar boşanmış aileler veya anneanne ile yaşayan babaanne ile yaşayan çocuklar çok fazla. Bunlar yanında babaannede kalan anneanneyle kalan anne babası olmayan çocuklarımız çok fazla. Okumuzun bulunduğu mahalle genelde göç alan bir mahalle mülteci öğrencilerden. Barınma ihtiyacı duyan yerine çok fazla velilerimiz ve öğrencimiz var. İş olarak da genelde geri dönüşüm üzerinde çalışan verilerimiz, inşaatçı velilerimiz çok fazla, fabrika işçisi çok fazla genel olarak durum bu şekilde okumuzla ilgili.”(Nurgül)

“Şimdi okulumuz mahallesinde olup, çevre olarak genelde fabrika işçileri, inşaat işçileri veya doğu bölgelerinden göç alan yabancı uyruklu sayısı da diğer okullara göre fazla olan bir okuldur. Anne baba çalışan velilerimizde bulunmakta. Ama daha çok anneler ev hanımı, babalarda işçi ya da işte sanayide çalışmaktadırlar. Ekonomik durum olarak genelde veli portföyümüz askeri ücret ya çok az üstü ya da askeri ücret olarak devam etmekte.” (Enes)

C Okulu

“Velilerimizin sosyoekonomik durumları yüksek. Çünkü bizim okulumuzun kayıt almasında öyle bir koşulumuz var. Özellikle velisi çalışan anne baba, çalışan velileri alıyoruz. Dolayısıyla da sosyoekonomik durumu iyi bir okul.” (Arzu)

“Okulumun bulunduğu çevre merkez konuma mesafesi olan bir okuldur. Fakat Muthalip yerleşkesi ve üniversiteye yakın konumda bulunmaktadır. Okulun fiziki şartları durumu oldukça yeterli ve çoğu okula göre üst seviyededir. Okuldaki tüm anne baba çalışan kesim oluşturmaktadır. Bu yüzden velilerin sosyoekonomik düzeyleri mevcut ortalama düzeyinin üstündedir”. (Recep)

D Okulu

“Okulun bulunduğu çevre sosyo ekonomik seviyesi yüksek öğrenci profilinden oluşmakta diyebiliriz. Veli profili de genellikle ilgili ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencimiz yok veya göç alan bölgeden gelen öğrencilerimiz yok. Bu şekilde sınıflandırabiliriz.” (Kubilay)

“Okulumuzun bulunduğunu çevredeki veliler genellikle devlet memuru, üst düzey yönetici ve maddi durumu iyi düzeyde olan velilerden oluşmaktadır. Bu sebeple velilerimizin gelir seviyeleri oldukça yüksektir. Veliler sadece okulda öğrencilerimizin akademik gelişimlerine katkı sunmamakta aynı zamanda sosyal sportif ve kültürel yönden de öğrencilerimizi desteklemektedir.” (Selçuk)

3.2.2 Katılımcıların seçimi

Bu araştırmada katılımcıları seçerken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme birlikte kullanılmıştır. Bu tür örnekleme, belirli bir fenomeni derinlemesine anlamak amacıyla belirlenen kriterlere uygun katılımcıların seçilmesine dayalı bir yöntemdir (Patton, 2014).

Ölçüt örnekleme, araştırmada belirli ölçütleri karşılayan bireylerin dahil edilmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada belirlenen ölçütler şunlardır:

- Katılımcıların pandemi sürecinde aktif olarak görev yapmış olmaları,
- Dijital eşitsizlik konusunda doğrudan deneyim sahibi olmaları (dijital araçlara erişim, uzaktan eğitim süreçleri, teknolojik donanım eksiklikleri gibi konularda gözlem yapmış olmaları).

Bu ölçütler seçilen katılımcıların bu konularda somut deneyim aktarma potansiyeline sahip olmalarını amaçlamaktadır

Maksimum çeşitlilik örnekleme, farklı deneyimlere, pozisyonlara ve bakış açılarına sahip katılımcıların belirlenmesini sağlayarak araştırmanın kapsamlı bir bakış açısıyla ele alınmasına olanak tanır (Creswell, 2013). Bu kapsamda; okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları), farklı branşlardan öğretmenler (sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, rehber öğretmen), kıdem açısından çeşitlilik, cinsiyet dağılımı açısından çeşitlilik (kadın ve erkek öğretmenler), farklı okul türlerinde görev yapma (sosyoekonomik düzeyi yüksek ve düşük okullarda çalışan öğretmenler) gibi farklı değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Bu sayede, farklı geçmişlere, deneyimlere ve eğitim ortamlarına sahip katılımcıların görüşlerinin araştırmaya dahil edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar ait özellikleri gösteren bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2*Araştırma Kapsamında Çalışma Grubunun Özellikleri*

Kod isim	Kod Okul İsmi ²	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Branş	Kıdem	Yaş	Görev
1. Erhan	A	Erkek	Y.Lisans	Sınıf Öğretmeni	28	54	Müdür
2.Yasemin	A	Kadın	Y.Lisans	Sınıf Öğretmeni	16	38	Müdür Yardımcısı
3. Özlem	A	Kadın	Lisans	Rehber Öğretmen	24	49	Öğretmen
4. Fatih	A	Erkek	Lisans	Rehber Öğretmen	12	34	Öğretmen
5. Fikret	A	Erkek	Y.Lisans	Sınıf Öğretmeni	14	37	Öğretmen
6. Raşit	A	Erkek	Y.Lisans	Sınıf Öğretmeni	17	40	Öğretmen
7.Enes	B	Erkek	Y.Lisans	Türkçe Öğretmeni	24	45	Müdür
8.Yusuf	B	Erkek	Y.Lisans	Bilişim Tek. Öğretmeni	16	44	Müdür Yardımcısı
9.Engin	B	Erkek	Lisans	Rehber Öğretmen	14	36	Öğretmen
10.Nurgül	B	Kadın	Lisans	Türkçe Öğretmeni	19	42	Öğretmen
11.Pınar	B	Kadın	Y.Lisans	İngilizce Öğretmeni	17	40	Öğretmen
12.Rıza	B	Erkek	Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmeni	21	52	Öğretmen
13.Recep	C	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	33	63	Müdür
14.Gözde	C	Kadın	Y.Lisans	Sınıf Öğretmeni	15	43	Müdür Yardımcısı
15.Arzu	C	Kadın	Y.Lisans	Sınıf Öğretmeni	20	43	Öğretmen
16.Kerem	C	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	23	44	Öğretmen
17.Melike	C	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	12	37	Öğretmen
18.Nilay	C	Kadın	Lisans	Rehber Öğretmen	26	48	Öğretmen
19.Selçuk	D	Erkek	Y.Lisans	Din K ve Ahlak Bil. Öğretmeni	26	54	Müdür
20.Kubilay	D	Erkek	Y.Lisans	Matematik Öğretmeni	20	45	Müdür Yardımcısı
21.Ersel	D	Erkek	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	32	53	Öğretmen
22.Mert	D	Erkek	Lisans	Türkçe Öğretmeni	22	42	Öğretmen
23.Osman	D	Erkek	Y.Lisans	Fen Bilgisi Öğretmeni	16	37	Öğretmen
24.Sefa	D	Kadın	Lisans	İngilizce Öğretmeni	15	39	Öğretmen

² A ve B okulları sosyoekonomik düzeyi düşük okullar, C ve D okulları ise sosyoekonomik durumu yüksek okullardır.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, temel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği bağlamında dijital eşitsizlikle nasıl başa çıktıklarına dair görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, katılımcıların düşüncelerini, algılarını ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için esnek ve derinlemesine veri toplama yöntemlerini kullanır (Merriam, 2009; Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılara belirli sorular yöneltilirken aynı zamanda onların deneyimlerini daha ayrıntılı anlatabilmelerine olanak tanır (Creswell, 2013).

Görüşme formu, araştırmanın amaçlarına dayalı olarak oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir (Ek-3). İlk aşamada, 10 alan uzmanının değerlendirmeleri alınarak görüşme formundaki soruların geçerliliği sağlanmış ve gerekli revizyonlar yapılmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda soruların anlaşılabilirliği artırılmış ve temalarla uyumu güçlendirilmiştir. Bu süreçte tekrarlı sorular çıkarılmıştır. Uzmanlar arasında eğitim yönetimi, eğitim teknolojileri ve nitel araştırma yöntemleri alanında uzman akademisyenler bulunmaktadır.

Görüşme formunun uygulamaya uygunluğunu test etmek amacıyla, bir okul müdürü ve bir öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada bazı soruların daha fazla açıklamaya ihtiyaç duyduğu görülmüş ve bu doğrultuda görüşme formunda sadeleştirme ve açıklama eklentileri yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde, katılımcıların bazı soruları daha fazla detaylandırmak istedikleri görülmüş ve görüşme formu buna uygun şekilde yeniden düzenlenmiştir. Pilot görüşme tamamlandıktan sonra, araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde yürütülebilmesi için Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Etik kurul onayının ardından, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınarak araştırmanın saha çalışmasına başlanmıştır (Ek-2).

Araştırma kapsamında, Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki dört temel eğitim okulunda (iki sosyoekonomik düzeyi düşük ve iki sosyoekonomik düzeyi yüksek okul) görev yapan toplam 24 katılımcı ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) ile farklı branşlardan öğretmenlerden (sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, rehber öğretmen) oluşmaktadır. Her bir görüşme yaklaşık 30–45 dakika sürmüştür ve görüşmeler yüz yüze, katılımcıların rahat hissettikleri ortamlarda yapılmıştır.

Katılımcılardan görüşmelerin ses kaydı alınması için izin talep edilmiş, gönüllü katılım esası gözetilmiş ve araştırma etik kurallarına uygun olarak gizlilik ilkeleri benimsenmiştir. Ses

kayıtları alınan görüşmeler daha sonra yazıya dökülmüş ve verilerin analizinde kullanılmak üzere transkript edilmiştir. Veri toplama süreci boyunca, katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve görüşmelerde kullanılan ifadeler herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılanmıştır. Her bir okula ve katılımcıya kod verilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ve verilerden anlamlı temalar çıkarmayı amaçlayan bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Bu araştırma yöntemi, belirli bir olgunun veya sürecin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla, katılımcıların anlatımlarını belirli temalar altında organize etmeyi olanak tanır (Creswell, 2013).

Tematik analiz, araştırmacının belirlediği kodlar, kategoriler ve temalar aracılığıyla veriyi düzenlemesine ve yorumlamasına olanak tanır (Nowell vd., 2017). Bu analiz süreci, esnek bir yaklaşım sunarak verinin bağlamsal özelliklerini korumasına yardımcı olur (Braun ve Clarke, 2006). Araştırmada, sosyal adalet liderliği bağlamında dijital eşitsizliğin önlenmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmada, görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.

Görüşmeler dijital kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve ardından Transkriptor programı aracılığıyla kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Araştırmacı, görüşmelerin bütünlüğünü koruyarak transkriptleri incelemiş ve ilk kodlamaları yapmıştır. MAXQDA yazılımı aracılığıyla, görüşme verileri öncelikle kelime ve kavram düzeyinde analiz edilmiştir. Bu süreçte; ilk olarak katılımcı ifadeleri incelenerek anlamlı kavramlar belirlenmiş, daha sonra bu kavramlar MAXQDA yazılımı aracılığıyla kodlara dönüştürülmüş, kodlar arasında benzerlikler ve ilişkiler analiz edilerek alt temalar oluşturulmuş. Son aşamada ise, alt tema bağlantıları ve içerikleri tekrar değerlendirilerek ana temalar belirlenmiştir.

Kodlar, araştırmanın amaçları doğrultusunda daha geniş temalara yerleştirilmiştir. Ana temalar belirlenmiş, alt temalar ise katılımcı ifadelerine göre düzenlenmiştir. Katılımcıların görüşlerini doğrudan yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Her katılımcı için kod isimler kullanılarak kimlik gizliliği korunmuştur (örneğin, Pınar, Rıza, Nurgül, Gözde gibi). Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği bağlamında dijital eşitsizliği nasıl ele aldığı, dijital eşitsizlik için hangi stratejileri uyguladığı ve öğretmenlerin bu süreçteki deneyimleri analiz edilmiştir.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için farklı yöntemler kullanılmaktadır (Creswell, 2013; Merriam, 1998). Bu bağlamda çalışmada güvenirliliği sağlamak için veri çeşitliliği, katılımcı doğrulaması, uzman görüşü ve doğrudan alıntılar gibi yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için birden fazla yöntem uygulanmıştır. Öncelikle, çoklu veri kaynağı kullanımı ile verilerin doğruluğu ve tutarlılığı artırılmıştır. Görüşmeler dört farklı okulda yürütüldüğü için, farklı bağlamlardan gelen katılımcıların görüşleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcı doğrulaması yöntemi uygulanarak elde edilen bulgular, bazı katılımcılarla paylaşılmış ve onların görüşleri alınarak analiz sürecinin nesnelliği artırılmıştır. Araştırmacı önyargısını en aza indirmek için, araştırma sürecinde betimleyici bir yaklaşımla doğrudan alıntılara yer verilmiş ve katılımcıların ifadeleri yorum katılmadan sunulmuştur.

Aktarılabirlik araştırma bulgularının farklı bağlamlarda da uygulanabilir olup olmadığını belirlemek için önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu bağlamda, araştırmanın aktarılabirliğini artırmak için detaylı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların sosyoekonomik bağlamları, okulların özellikleri ve dijital eşitsizlik ile ilgili karşılaştıkları durumlar ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu sayede, araştırmanın farklı bağlamlara uygulanabilirliği artırılmıştır.

Güvenirlik, araştırmanın tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Kodlamalar araştırmacı tarafından iki kez yapılmış ve MAXQDA aracılığıyla analiz edilmiştir. Ayrıca, kodlamaların ve temaların nasıl oluşturulduğu detaylı olarak açıklanmış, analiz süreci şeffaf bir şekilde sunulmuştur.

Bunun yanı sıra, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırmaların temel ilkelerine uygun olarak geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanı 10 akademisyenin görüşleri doğrultusunda sorular revize edilerek, araştırmanın sağlam bir temele oturması sağlanmıştır.

Bu araştırmada etik ilkeler gözetilerek tüm katılımcıların rızası alınmış ve etik kurul onayı alınmıştır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak görüşmeler gerçeķleştirilmiřtir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve veriler kodlanmadan önce kod adlar verilerek anonim hale getirilmiştir.

3.6 Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının aktif rolü, veri toplama sürecinden analize kadar tüm aşamalarda belirleyici bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmacının kimliği, kişisel ve mesleki deneyimleri, araştırmanın yönelimini ve bulguların yorumlanmasını etkilemektedir. Bu çalışmada da veriler, araştırmacının kendisi tarafından katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmacı, tez çalışmasının yürütüldüğü dönemde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Daha önce aynı bakanlık bünyesinde çeşitli okullarda öğretmen ve yönetici olarak görev almış olması, araştırma konusuyla ilgili derinlemesine bilgiye, deneyime ve gözlemlere sahip olmasını sağlamıştır. Bu durum, katılımcılarla ortak bir dil geliştirmeyi kolaylaştırmış, görüşmeler sırasında güven ortamının hızlıca tesis edilmesine ve katılımcıların görüşlerini açık ve samimi bir biçimde paylaşmalarına olanak sağlamıştır.

Araştırmacı, okul müdürü rolünün getirdiği sorumlulukların ve mesleki deneyimlerin araştırma sürecindeki etkilerini farkında olarak, veri toplama ve analiz aşamalarında kendi olası yanlılıklarını kontrol altında tutmaya çalışmıştır. Görüşme süreçlerinde belirlenen görüşme formundaki sorulara sadık kalınarak ve katılımcıların görüşlerine saygı duyularak araştırmacı etkisi en aza indirgenmiştir. Veri analizi sürecinde, araştırmacı tarafından elde edilen veriler ve oluşturulan temalar, literatürden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak çapraz kontrol edilerek araştırmacı yanlılığının önüne geçilmiştir. Araştırmacının okul müdürü olması, sahaya kolay giriş yapılmasını ve katılımcılarla etkili iletişim kurulmasını sağlamış, ancak araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından bu rolün getirebileceği subjektif etkiler araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

4 BULGULAR

Bu bölümde, analiz edilen verilerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Çalışmada, temel eğitim okullarında sosyal adalet liderliği bağlamında öğretmen ve okul yöneticilerinin, dijital eşitsizliğin önlenmesine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan temel eğitim okullarındaki dijital eşitsizliklerin doğasını, etkilerini ve bu eşitsizlikleri azaltmada okul yöneticilerinin gösterdiği sosyal adalet liderlik rollerini anlamaktır.

Nitel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu temalara ilişkin katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Kodlama süreci sonucunda belirlenen temalar doğrultusunda bulgular sunulmuştur. Bulgular, dört ana tema çerçevesinde sunulmuştur: (1)*Öğrenci Farklılıkları*, (2)*Sosyal Adalet Liderliği*, (3)*Dijital Eşitsizlik* ve (4)*Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi*. Her bir tema altında, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek, katılımcı deneyimleri ve algıları detaylandırılmıştır. Analiz sürecinde, öğretmen ve yöneticilerin dijital eşitsizlikle ilgili deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri belirlenmiş ve bunlar sosyal adalet liderliği bağlamında okul yöneticilerinin oynadığı kritik rollerle ilişkilendirilmiştir. Bulgular bölümünde önce katılımcıların öğrenci farklılıkları ve okul müdürün göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği uygulamaları değinilmiştir. Daha sonra ise dijital eşitsizlik konusundaki farkındalıkları ele alınmıştır ve son olarak dijital eşitsizliğin önlenmesine çözüm önerileri değerlendirilmiştir.

4.1 Öğrenci Farklılıkları

Öğrencilerin sahip oldukları farklılıkların eğitim süreçleriyle ilişkisini anlamak amacıyla yürütülen analiz sonucunda, “*Öğrenci Farklılıkları*” ana teması belirlenmiştir. Bu tema altında *Sosyokültürel Farklılıklar*, *Ailelerin Eğitime Etkisi*, *Öğrenci Farklılıklarını Yönetme* alt temaları belirlenmiştir. Bunun sonucunda ortaya çıkan temalar Tablo 4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.*Öğrenci Farklılıkları*

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Öğrenci Farklılıkları	Sosyokültürel Farklılıklar	- Mülteci Öğrenciler - Kaynaştırma Eğitimi - Akran Zorbalığı - Sosyal Dışlanma
	Ailelerin Eğitime Etkisi	-- Ailelerin Eğitim Algısı -Ailenin Akademik Beklentileri - Ailenin Kültürel Yapısı ve Anne Baba Tutumları - Sosyoekonomik Durum
	Öğrenci Farklılıklarını Yönetme	-Kapsayıcı Eğitim Stratejileri - Okul İçi Destek Sistemleri - Aile ve Öğrenci İş Birliği

4.1.1 Sosyokültürel farklılıklar

Bu alt temada, öğrenci farklılıkları kapsamında sosyokültürel farklılıkların eğitim süreçlerine etkisi ele alınmıştır. Öğrencilerin farklı kültürel, ekonomik ve sosyal arka planlara sahip olmaları, okullardaki akademik başarılarını, akran ilişkilerini ve okul ortamına uyum süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Katılımcılar, bu farklılıkların “*mülteci öğrenciler*”, “*kaynaştırma eğitimi*”, “*akran zorbalığı*” ve “*sosyal dışlanma*” açısından nasıl yansımalar doğurduğunu kendi deneyimlerinden aktarmışlardır.

Bu çerçevede öğrenci farklılıklarının eğitim süreçlerine etkisini gösteren örneklerden biri ise mülteci öğrencilerin durumu olmuştur. Katılımcılar tarafından A ve B okullarında mülteci öğrencilerin sayısının yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu öğrencilerin Türkçeye hakim olamamaları, ekonomik yetersizlikleri ve kültürel farkları nedeniyle eğitim süreçlerine uyumlarının zor olduğu söylenmiştir. Türkçe bilmeyen öğrenciler dersleri anlamakta ve sınıf içi etkileşime katılmakta güçlük çektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ekonomik sıkıntılar nedeniyle bazı öğrenciler okula düzensiz devam etmekte, hatta çalışmak zorunda kalmaktadır. Bununla ilgili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Tabii mülteci öğrencilerimiz de var, bunların özellikle Türkçe bilmemesi daha büyük sıkıntı oluşturuyor bizim için. Öğretmenler olarak iletişim kurmada zorlanıyoruz ve derse katılımlarını artırmak için ekstra çaba sarf etmemiz gerekiyor. "Öğrencilerin bir kısmı okula geldiğinde Türkçeyi bilmiyor. Bu da derse katılımlarını olumsuz etkiliyor. Sadece dil değil, aile yapıları da farklı olduğu için bazı konularda zorlanıyoruz."(Erhan, A Okulu)

"Suriyeli öğrenciler çok fazla var. Bazıları okula uyum sağlayamadığı ve maddi olarakta yetersiz oldukları için çalışmak zorunda kalabiliyorlar."(Yusuf, B Okulu)

"Tabii bir de yabancı uyruklu öğrencilerimiz var. Bunlar hem kültür olarak hem yaşantı olarak bizden farklı. Çoğu dil bilmiyor. Örneğin yazı yazacak, burada yazı yazamıyor. Sınav oluyolar, kâğıtları boş. Belki çocuk yapacak ama dil becerisi olmadığı için ödev konusunda, sınav konusunda başarısız oluyor. Bu da öğretmeni ve okulu bir nevi aşağı çekiyor." (Enes, B Okulu)

"Son 10 yılda ülkemize gelen mültecilerle birlikte sınıflarımızın da etnik yapısı ne yazık ki yavaş yavaş değişmeye başladı. Bu da sınıf içerisindeki etkileşimleri ve öğrenciler arasındaki iletişimi etkiliyor. Velilerimiz de zaman zaman bu durumdan rahatsızlık duyduklarını dile getiriyorlar."(Yasemin, A Okulu)

Buna karşın, sosyoekonomik açıdan daha avantajlı bölgelerde yer alan okullarda ise mülteci öğrencilere durumun farklı olduğu görülmüştür. C ve D okullarında mülteci öğrencilerin çok az sayıda olduğu ya da hiç bulunmadığı, bu nedenle uyum konusunda büyük zorluklar yaşanmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, ana dile hakim olamama, kültürel farklılıklar ve akademik uyum gibi sorunların yaşanmasını büyük ölçüde engellemektedir. Öğrenciler arasında ortak bir dil ve benzer sosyokültürel geçmişlerin olması, okul içi iletişimi ve sınıf içi uyumu kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Örnek katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur:

"Bizim okulda yabancı uyruklu öğrenci çok fazla yok. (Kerem, C Okulu)

"Öğrencilerimiz arasında pek bir farklılaşma yok. Sadece 1-2 tane dışarıdan gelen yabancı uyruklu öğrencilerimiz oldu. Onlar da anne babası akademisyen, yani durumları iyi öğrenciler. Bu yüzden sosyal olarak bir dışlanma yaşamadılar."(Nilay, C Okulu)

"Bizim okulda yabancı uyruklu öğrencimiz bulunmuyor. Genellikle kayıt bölgemizden gelen öğrenciler burada eğitim alıyorlar. Öğrenciler arasında dil, iletişim sorunları gibi şeylerin olduğunu söyleyemem"(Osman, D Okulu)

Sosyokültürel farklılıkları alt teması kapsamında dikkat çeken bir diğer durumda kaynaştırma öğrencilerinin okuldaki durumlarıdır. A ve B okullarında katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin okulda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflardan bulunan kaynaştırma öğrencilerinden dolayı sınıf içi dengeyi sağlamakta ve tüm öğrencilere eşit düzeyde rehberlik etmekte zorlandıklarını katılımcılar dile getirmiştir. Bazı

kaynaştırma öğrencileri akran zorbalığına maruz kalabildiği veya sosyal dışlanma riski taşıyabildiği ifade edilmiş ve katılımcılar şunları söylemişlerdir:

"Bizim okulda kaynaştırma öğrencisi sayısı fazla. Ancak bu öğrencilerle yeterince ilgilenemiyoruz. Hem sınıf mevcutları kalabalık hem de özel eğitim alanında uzman öğretmen eksikliği var." (Özlem, A Okulu)

"Bazı öğrenciler kaynaştırma öğrencilerine karşı mesafeli olabiliyor. Grup çalışmalarında dahil edilmeyebiliyorlar veya istemeden gruba alınıyorlar. Onların sosyal çevreye uyum sağlaması kolay olmuyor." (Pınar, B Okulu)

Kaynaştırma öğrencisi yine aynı şekilde özünden kaynaklı olarak iletişim kurmakta, dersleri anlamakta zorluk çekiyor. Ona bir soru sorduğumda cevap vermesi çok uzun zaman alıyor ve çocuklar sıkılıyor." (Yasemin, A Okulu)

"Bizim okulumuzda her sınıfta bir veya iki tane kaynaştırma öğrencimiz var. Bu öğrenciler, özel eğitim sınıfına yönlendirilmeyen ama bireyselleştirilmiş eğitim planı yapılan öğrenciler. Kaynaştırma öğrencilerinin bazıları akademik anlamda çok zorlanıyor. Öğretmenler onlara birebir ilgilenmek zorunda kalıyor ama sınıfta diğer öğrenciler de olduğu için bu süreç yönetilmesi zor bir hale geliyor." (Yusuf, B Okulu)

Diğer yandan, sosyoekonomik açıdan daha avantajlı bölgelerde yer alan okullarda ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamaların okul müdürün liderliğinde daha düzenli yapıldığı görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla birebir eğitim, ek dersler ve özel materyaller sağlanmaktadır. Öğretmenlerin ise bu süreçte daha donanımlı ve rehberlik servisleriyle koordineli çalıştığı vurgulanmıştır. Bu sayede kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi uyumları ve akademik başarıları daha etkili bir şekilde desteklenmektedir. Bununla ilgili katılımcılar ait doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odalarımız var. Burada bireyselleştirilmiş eğitim planları uygulanıyor. Bu öğrenciler için ekstra kaynaklar ve öğretmen desteği sağlanıyor." (Melike, C Okulu)

"Bizim okulumuzda birçok BİLSEM'li öğrencimiz de var. Bunlara göre farklılaştırılmış öğretimler uygulanıyor. Mesela destek eğitimler verilebiliyor. ZIP uygulamaları var. Bireyselleştirilmiş uygulamalarımız var" (Gözde, C Okulu)

"Kaynaştırma öğrencileri için çeşitli desteklerimiz var ama sürecin ailelerle iş birliği içinde yürütülmesi gerekiyor. Bazı veliler kaynaştırma eğitimi konusunda çekinceli olabiliyorlar ve çocuklarının bu süreçten olumsuz etkileneceğini düşünüyorlar." (Kerem, C Okulu)

"Derslerde kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak geri kaldığını görüyoruz. Sınıf içindeki rekabet ortamında bu öğrencilerin dezavantajlı duruma düştüğü oluyor. Ancak okul yönetimi ve rehberlik servisimiz bu öğrenciler için ek destek sağlıyor. Yeri geliyor ek materyal ,derslerle ile bu öğrencilere destek olunuyor" (Mert, D Okulu)

Öğrenciler arasındaki sosyokültürel farklılıklar, zaman zaman akran ilişkilerinde kendini gösterebilmektedir. Bu durum akran zorbalığı gibi olumsuz davranışları beraberinde getirebilmektedir. A ve B okullarında akran zorbalığının en çok mülteci öğrenciler ve ekonomik nedenlerden dolayı maddi durumu yetersiz öğrencileri hedef aldığı belirtilmiştir. Katılımcı görüşlerine göre anadile hakim olamama ve kültürel farklılıklar mülteci öğrencilerin dışlanmasına ve alay edilmesine yol açtığı düşünülmektedir. Bunun yanında ekonomik yetersizlikler nedeniyle bazı öğrenciler giyim kuşamları, beslenme alışkanlıkları veya eğitim materyallerinin eksikliği nedeniyle zorbalığa maruz kalmaktadır. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Özellikle Suriyeli öğrencilerimiz sınıfta bazen arkadaşları tarafından dışlanabiliyor. Kültürel olarak farklı oldukları için onlarla alay eden öğrenciler var. Bu da onların okula uyum süreçlerini geciktiriyor."(Pınar, B Okulu)

"Türkçe bilmedikleri için arkadaş edinemiyorlar, oyunlara katılmaya çalışıyorlar ama en basitinden oyun kuralını anlamadığı için ne yapacağını bilemiyor. Derslerde yönergeyi alamadığı için derse katılamıyor."(Özlem, A Okulu)

"Mülteci öğrenciler kendi aralarında bir grup oluşturuyor. Çünkü diğer öğrenciler onları oyunlara almıyor. Bu da onların sosyal uyumunu zorlaştırıyor. Bu konuda kesinlikle farklılık gözle görülür şekilde okulumuzda bizim inceleyebildiğimiz bir durum. Özellikle mülteci öğrencilerimiz oyun gruplarında dışlanıyorlar. Bunu biz teneffüslerde gözlemleyebiliyoruz. Derslerde de öğrenciler arasında belirgin mesafeler olabiliyor."(Engin, B Okulu)

"Bazı öğrenciler maddi durumları nedeniyle arkadaş gruplarına alınmıyorlar. Mesela bir öğrencimiz, sürekli eski kıyafet giydiği için diğer öğrenciler onunla dalga geçiyor. Hatta teneffüslerde tek başına durduğunu görebiliyoruz."(Rıza, B Okulu)

Öte yandan, sosyoekonomik açıdan daha avantajlı bölgelerdeki okullarda ise akran zorbalığı farklı bir biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Akran zorbalığı bu okullarda daha çok akademik başarı düzeyleri, aileler ve öğrenciler arasındaki rekabetten kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin ve aileler arasında akademik rekabetin olması öğrencilerde sosyal ortamlardan uzaklaşmasına, güven kaybı yaşaması gibi durumlara yol açabildiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcı ifadelerinden yola çıkarak aileler arasındaki akademik rekabetin öğrencilere yansması, bazı öğrencilerin sürekli kıyaslanmasına ve öğrencilerin baskı hissetmesine neden olduğu söylenebilir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Bizim okulda akademik başarı çok önemseniyor. Bu da öğrenciler arasında bir baskı oluşturuyor. Bazı öğrenciler başarılı arkadaşlarına yetişemedikleri için kendilerini sosyal ortamdan soyutluyorlar." (Kubilay, D Okulu)

"Öğrenciler akademik başarılarına göre gruplara ayrılabilirler. Başarı düzeyi düşük olanlar bazen dışlanıyor ya da küçümseniyor. Bu durum öğrencilerin kendine güvenini zedeliyor." (Melike, C Okulu)

"Öğrencilerin okul başarıları arasında fark olduğu zaman bazen kıskançlık olabiliyor. Özellikle velilerin çocuklarını akademik olarak çok fazla zorlaması, öğrenciler arasında gerilim yaratabiliyor. Bu durum bazı öğrencileri sosyal olarak geri çekebiliyor." (Nilay, C Okulu)

Sosyokültürel farklılıkların okul ortamındaki bir diğer yansıması ise öğrencilerin zamanla grup dışına itildiği ya da arkadaş çevreleri tarafından görmezden gelindiği sosyal dışlanma durumlarıdır. A ve B okullarındaki katılımcılar mülteci öğrencilerin sosyal dışlanmaya en fazla maruz kalan grup olduğu belirtmiştir. Türk öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanan mülteci öğrenciler, genellikle kendi aralarında gruplaşmakta ve sosyal etkinliklere katılımda isteksiz davranmaktadır. Ayrıca, bazı ailelerin mülteci öğrencilere karşı önyargılı yaklaşımları çocukların okul içinde daha fazla yalnızlaşmasına yol açabilmektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bazı öğrenciler dil bilmedikleri için sınıfta konuşmalara dahil olamıyor. Arkadaşları onları oyunlara almıyor, hatta teneffüslerde tek başına kaldıklarını gözlemleyebiliyoruz." (Fatih, B Okulu)

"Sınıfta bazı öğrenciler, özellikle mülteci öğrenciler, sessiz kalıyor. Arkadaş edinmekte zorlanıyorlar çünkü hem dil farkı hem de kültürel farklılıklar onları grupların dışında bırakabiliyor." (Rıza, B Okulu)

"Şöyle bizim, okulda yabancı uyruklu öğrenciler genelde bir köşeye ayrılıyorlar. Maddi durumu kötü olan öğrenciler bir köşeye ayrılıyorlar. Kendi aralarında buna göre birbirleriyle bir rekabet halinde oluyorlar. Yani daha çok bu yabancı uyruklu-Türk öğrenciler arasında bir ayrımı gözlemliyoruz." (Raşit, A Okulu)

"Mülteci öğrenciler bazen diğer öğrencilerle aynı sosyal çevreyi paylaşamıyorlar. Diğer öğrencilerin velileri bu öğrencilere karşı önyargılı oluyor. Bu öğrenciler ile arkadaşlık yapmalarını istemiyor. Onları kendi çocuklarına karşı potansiyel bir suçlu gibi görüyor." (Nurgül, B Okulu)

Buna karşın, C ve D okullarında ise sosyal dışlanmanın akademik başarı farklarından kaynaklandığı görülmüştür. Özellikle yarışmacı bir okul ortamında, akademik başarısı düşük olan öğrenciler sosyal gruplara dahil olmakta zorlanabilmekte, bu da özgüvenlerini ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Özellikle başarılı öğrenciler kendi gruplarını oluşturuyor. Akademik olarak daha düşük seviyede olan öğrenciler bazen bu grupların dışında kalabiliyor. Bu durum onların sosyal ilişkilerini de etkiliyor." (Arzu, C Okulu)

"Akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler bazen sosyal gruplardan dışlanabiliyor. Bu öğrenciler için rehberlik servisimiz ek destek sağlıyor." (Melike, C Okulu)

“Sınıf içindeki rekabet bazen sosyal ilişkileri bozabiliyor. Daha düşük not alan öğrenciler bazen küçük görülüyor ya da başarılı öğrenciler tarafından dışlanabiliyorlar.” (Gözde, C Okulu)

Genel olarak katılımcı görüşlerine dayanarak, öğrencilerin arasındaki sosyoekonomik farklar ve kültürel çeşitlilik öğrencilerin sosyal ilişkileri etkilediği söylenebilir. A ve B okullarında mülteci öğrenciler ve düşük gelirli öğrenciler daha fazla sosyal dışlanmaya maruz kalırken, C ve D okullarında akademik başarı temelli bir sosyal ayrışma yaşandığı görülmüştür. Sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda mülteci öğrenciler hem dil sorunu hem de kültürel farklılıklar nedeniyle sınıf içi uyum sürecinde zorlandığı söylenebilir. Bu durumun kültürel farklılıklardan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Mülteci öğrencilerin dil sorunu nedeniyle derslere katılmada ve dersleri anlamada zorlandıkları söylenebilir. Mülteci öğrenciler gene dil sorunu nedeniyle okuldaki diğer öğrenciler ile iletişim kurmada zorluk çektikleri ve bu yüzden kendi içlerinde izole oldukları da anlaşılmaktadır. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler, kıyafet, harçlık gibi nedenlerle akranları tarafından etiketlenilebilmekte ve zamanla sosyal çevrelerinden uzaklaşabilmektedirler Akran zorbalığı ise bu tür sosyoekonomik dezavantajların sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ekonomik durumun bu durumda ön plana çıktığı söylenebilir. Buna karşın, sosyoekonomik durumu iyi olan okullarda öğrenciler arasında ekonomik farkların belirgin olmadığı, ancak akademik başarının sosyal statü belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar akademik başarısı düşük olan öğrencilerin, sosyal gruplara dahil olmada zorlandıkları ve zamanla arkadaş çevrelerinden dışlanabildiğini ifade etmiştir. Bundan yola çıkarak sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda sosyal gruplara dahil olmak için akademik başarının belirleyici bir unsur olarak ön plana çıktığı söylenebilir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda öğrencilerin kültürel ve ekonomik farklılıkları onların okul içi sosyal ilişkileri doğrudan etkilerken, sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerdeki okullarda akademik başarı faktörü sosyal hiyerarşiyi belirleyen temel unsur olarak öne çıkmaktadır. Gene mülteci öğrenciler dezavantajlı okullarda kültürel farklılıklardan dolayı dışlanabilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda ise sosyal dışlanma ders başarı ile karşımıza çıkmaktadır. Bu tamamen ailelerin beklentilere ile ilgili olduğu söylenebilir. Katılımcılar sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal süreçlerde daha fazla zorluk yaşadığını belirtmiştir. Buna karşın, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda bireyselleştirilmiş eğitim planlarının daha yaygın olduğu ifade edilmiştir. Ancak bazı katılımcılar, bu okullarda dahi kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul sürecinde sorunlar yaşadığını aktarmıştır. Ayrıca, bu öğrenciler zaman zaman akranları tarafından dışlanabilmektedir. C ve D okullarında destek eğitim odaları ve bireyselleştirilmiş eğitim planları sayesinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha yapılandırılmış bir sistem

bulunmaktadır. Ancak, bazı öğrencilerin kaynaştırma arkadaşlarıyla mesafeli olduğu ve ailelerin bu süreçte farklı tutumlar sergileyebildiği belirtilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal süreçlerde daha fazla engelle karşılaştığı, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda ise sistemin daha iyi işlediği ancak sosyal kabulün tam anlamıyla sağlanamadığı söylenebilir.

4.1.2 Ailelerin eğitime etkisi

Bu alt temada katılımcı görüşleri doğrultusunda ailelerin eğitime etkisi; “*eğitim algısı*”, “*akademik beklentiler*”, “*kültürel yapı*”, “*ebeveyn tutumları*” ve “*sosyoekonomik durum*” başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Katılımcıların ifadelerinde en sık vurgulanan durumlardan biri, ailelerin eğitime nasıl baktıkları yani sahip oldukları eğitim algısının öğrenci başarısını doğrudan etkilediği ile ilgilidir. A ve B okullarındaki katılımcılar, bazı ailelerin çocuklarını okula göndermenin zorunlu sebeplerden olduğu ve bu nedenle öğrencilerin akademik süreçlerine yeterince destek olamadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde eğitime yönelik farkındalığın sınırlı olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar bu durumun öğrencilerin akademik sürecine etkilerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

"Bazı ailelerimiz kendi gelenek ve göreneklerini aynı şekilde okul ve aile ortamında devam ettirmeye çalıştıkları için çocuklarını okulda açılan farklı kurslara gönderme ya da çalışması gereken çocukları oldukları için göndermiyorlar. Gerekli olan desteği alma konusunda olumsuz bakış açılarından dolayı çocuklar hak ettikleri eğitim fırsat eşitliğine ne yazık ki ulaşamıyorlar." (Özlem, A Okulu)

"Biz burada hani okulda öğretmenler olarak bu çocukları sınıfta bir görüp onlara ona göre davranmaya çalışıyoruz. Ama eğitim işte üç ayak dediğimiz öğrenci, veli, öğretmen. Biz burada öğretmen ve öğrenci olarak kalıyoruz. Veliyi eğitime katmakta, çocuğa destek vermekte biraz zorlanıyoruz. Onun için eğitimde biraz velinin etkisi azaldığı zaman çocuğun eğitim durumu biraz geride kalabiliyor." (Raşit, A Okulu)

"Veli ilgisi bizim okulumuzda büyük bir problem. Veli toplantılarına katılım oranı çok düşük. Gelen velilerin çoğu, dersine çalışan öğrencilerin velileri. Derslerinde zorlanan veya disiplin problemi yaşayan öğrencilerin velileri genellikle toplantılara katılmıyorlar." (Yusuf, B Okulu)

Eğitime yönelik algı ve katılım biçimi, sosyoekonomik koşullar farklılaştıkça belirgin biçimde değişmektedir. C ve D okullarında ailelerin eğitime yönelik algısı ve bilinçlerinin yüksek olduğu, çocuklarının akademik ve sosyal gelişimleri için önemli yatırımlar yaptıkları katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu okullardaki aileler eğitimi yalnızca akademik başarı olarak görmeyip, çocuklarının sosyal gelişimlerini de önemsemektedirler. Katılımcı görüşlerine göre sosyoekonomik durumu yüksek aileler, çocuklarının eğitime daha fazla kaynak ve

zaman ayırmaktadır. Katılımcıların ifadesi doğrultusunda ailelerin bilinçli yaklaşımı öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, aynı zamanda kültürel ve sosyal gelişimlerini de desteklediği söylenebilir. Katılımcılar görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

"Sosyoekonomik ailelerin iyi olduğu okullardaki çocukların başarılarının daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü ailede çok ilgili çocuklar ile çocuklarda daha hazır bulunuştuk olarak daha hazır bir şekilde geliyor. Ama çevre olanakları ve çevre imkanları düşük yerlerde ailenin bir beklentisi olmuyor. Çocuktan yani okula gitmesi hani bir zorunluluk, sorumlulukmuş gibi düşündüğü için bence çoğu çevre ve ailenin imkanlarının önemli olduğunu düşünüyorum." (Gözde, C Okulu)

"Çalışan anneler ve babalar, çocuklarının akademik başarısına büyük önem veriyor. Bu yüzden çocukları özel derslere, kurslara ve yurtdışı eğitim programlarına yönlendirebiliyorlar" (Kerem, C Okulu)

"Veliler sadece okulda öğrencilerimizin akademik gelişimlerine katkı sunmamakta, aynı zamanda sosyal, sportif ve kültürel yönden de öğrencilerimizi desteklemektedir." (Selçuk, D Okulu)

"Bazı öğrencilerin ebeveynleri, çocuklarının akademik başarısına daha fazla katkı sağlıyor. Örneğin, bir velim sürekli okul etkinliklerine katılıyor ve çocuğu bu yüzden daha aktif oluyor" (Melike, C Okulu)

Ailelerin eğitime etkisini şekillendirdiği bir diğer önemli unsur ise ailelerin çocuklarına yönelik akademik beklentileridir. A ve B okullarında ailelerin kültürel yapılarının dolaylı akademik beklentilerde farklı olduğu hatta öğrencilerin akademik hayatına dair aileler de bir beklenti olmadığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Katılımcılar farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin aile yapılarının eğitim sürecini etkilediği belirtmiştir. Ayrıca parçalanmış ailelerin de fazla olması öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde kültürel yapıların eğitime katılımı etkileyen bir faktör olduğunu akademik beklentileri farklılaşmasına neden olduğunu göstermektedir. Bazı ailelerin geleneksel bakış açıları, özellikle kız çocuklarının eğitim hayatına devam etmelerinde daha fazla engel oluşturmaktadır. Konuya ilişkin katılımcıların ifadeleri şunlardır:

"Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerimiz var. Ailelerinin geleneklerine bağlılıkları, okul süreçlerine olan ilgilerini değiştirebiliyor. Bazı aileler kız çocuklarının eğitimi konusunda daha çekimser davranıyor." (Fatih, A Okulu)

"Genelde evde öğrencilerimiz eğitim konusunda bizim beklediğimiz desteği göremiyor. Veliler, çocuklarının takibini yapmıyor, ödevlerini kontrol etmiyor. Okul-veli-öğrenci üçgeninde bizim veli ayağımız eksik kalıyor." (Engin, B Okulu)

"Öğrencilerimiz için Fen Lisesi kazanmak çok zor. Geçen yıl sadece bir öğrencimiz Fen Lisesine yerleşti. Çoğu öğrencimiz meslek liselerine veya düz liselere gidiyor. Akademik başarı düşük olduğu için spor, sanat ve kültürel faaliyetlere daha fazla ağırlık vermeye çalışıyoruz ama bunlar da maddi

destek gerektiriyor. Veliler destek vermediği için birçok etkinliği gerçekleştiremiyoruz." (Yusuf, B Okulu)

"Bizim okulumuzda boşanmış, boşanma sürecinde olan, ayrı yaşayan veya 2 ya da 3 eşi olan veli profilimizin sayısı biraz fazla. Bu da çocukların gereken ilgiyi aile içerisinde, hani bir baba figürü olarak sağlıklı iletişim, ilgi, alaka gibi konular noksanlık yaşamalarına sebep oluyor. Bu da kendini çoğu zaman davranış sorunu olarak gösteriyor. Hırçınlık olarak gösteriyor. Akademik olarak akranlarından geride kalmalarına sebep oluyor. Çünkü çoğu evde maalesef tartışma, kavga, bazen tehdit gibi şeylerle de karşılaşyoruz. Veli profilimizin bu anlamda olumsuz özellikler barındırması çocuklarımızın da eğitim açısından dezavantajlı hale gelmesine sebep oluyor." (Özlem, A Okulu)

Akademik beklentiler sosyokültürel çevreye göre farklılık gösterebilmektedir. Bu durum C ve D okullarında daha yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerde farklı bir biçimde kendini göstermektedir. C ve D okullarında ailelerin eğitim düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin akademik süreçlerine olumlu yansımaktadır. Bazen ailelerin akademik beklentilerin yüksek olması öğrenciler üzerinde baskı da yaratabilmektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bazı ebeveynler mesela çocuklarının eğitimlerine daha fazla zaman ayırabiliyorlar. Daha çok ilgilenabiliyorlar. Bu da çocuğun akademik başarısının daha çok artmasına neden oluyor. Ama bazı aileler de çok fazla zaman ayıramıyorlar. Farklı kültürden gelen ailelerin eğitim anlayışları da farklı olabiliyor. Öğretmen olan bir veli çocuğunu daha farklı yönlendirebiliyor." (Gözde, C Okulu)

"Aileler, eğitim konusunda oldukça bilinçli ve beklentileri yüksek. Çocuklarını sadece akademik olarak değil, kültürel ve sanatsal alanlarda da destekliyorlar. Velilerimiz, çocuklarının eğitimi konusunda duyarlılar ve her türlü imkanı sağlamak için çaba gösteriyorlar." (Ersel, D Okulu)

"Anne babası doktor olan bir velim var. Öğrencinin ileride doktor olması bekleniyor ve yaptığım değerlendirme sınavlarında yanlışlarının olmasını kabullenemiyorlar. Bu yüzden öğrenci, sınav günlerinde endişeleniyor ve kaygı duyuyor. Ailelerin akademik beklentileri öğrenciler üzerinde baskı da yaratabiliyor." (Melike, C Okulu)

Eğitim sürecine ailelerin katkısını belirleyen faktörlerden biri de ailelerin sosyoekonomik durumudur. A ve B okullarında sosyoekonomik durumun öğrencilerin eğitim süreçlerini doğrudan etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Maddi imkanların kısıtlı olması, öğrencilerin ders materyallerine ve ek kaynaklara erişimini zorlaştırmaktadır. Sosyoekonomik durumun düşük olması öğrencilerin eğitim süreçlerinde ciddi dezavantajlar yaşandığını göstermektedir. Katılımcılar düşünceleri şu şekildedir:

"Ekonomik düzeylerin farklılıkları çocuklarında okula gelirken daha üstündeki kıyafetinden kullandığı malzemesinde, kaleminden, çantasından, ayağındaki ayakkabısından okul üniformasına sahip olup olamamasına kadar tutun da çeşitli işte kırtasiye malzemesi, okuldaki araç gereçlerine kadar uzanan bir geniş yelpazede. Yahut yapılacak okuldaki etkinliklere katılımda ekonomik

düzeylerinin çocuklar üzerinde etkisinin olduğunu, farklılıklar olduğunu gözlemliyoruz." (Erhan, A Okulu)

"Öğrencilerin aile kaynaklı en büyük sorunu ekonomik yetersizlik. Maddi durumu düşük olan öğrenciler, en basit bir fotokopyi bile çektiremediklerinde 'Hocam yapamadım, param yoktu' diyorlar. Yani eğitim sürecinde yeterli desteği alamıyorlar. Veliler bazen 'Hocam, okuyup da ne olacak?' diye soruyor. Veli bunu dediğinde bizim işimiz bitiyor, çünkü eğitimin üç bacağından biri eksik kalıyor." (Nurgül, B Okulu)

"Öğrencilerimiz farklı ekonomik koşullarda yetişiyor. Ekonomik olarak iyi durumda olan ailelerin çocukları, eğitim sürecine daha aktif katılım sağlarken, ekonomik sıkıntı çeken ailelerin çocukları, eğitim materyallerine ulaşmada, kırtasiye malzemesi temin etmede, hatta günlük ihtiyaçlarını karşılamada bile zorlanıyorlar. Bazı öğrencilerimiz eve gidince ödev yapabilecekleri bir masa veya rahat bir çalışma ortamı bile bulamıyor. Kalabalık ailelerde ders çalışmak neredeyse imkansız hale geliyor. Eğitim sürecindeki bu dengesizlik, öğrencilerin akademik başarılarını da doğrudan etkiliyor." (Rıza, B Okulu)

Sosyoekonomik yapının değişmesiyle birlikte öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları fırsatlar ve zorluklar da farklılaşmaktadır. C ve D okullarında sosyoekonomik durumun öğrenciler üzerinde farklı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ailelerin ekonomik olarak bir sıkıntısının olmaması, öğrencilerin eğitim fırsatlarından rahatça yararlanmasına yardımcı olmaktadır. Sosyoekonomik durumu yüksek aileler çocuklarına eğitim konusunda geniş fırsatlar sunduğu; örneğin özel ders, kurs, kaynak temini gibi imkanlar sağladığı söylenebilir. Ancak bu durum, öğrenciler arasında akademik başarı rekabeti yaratabilmekte ve öğrencilerin psikolojik baskı hissetmesine neden olabilmektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Sosyoekonomik durumdan başlayalım. Öğrencilerin arasında tabii ki ekonomik düzeyi iyi olan öğrencinin yani anne babası daha ilgili oluyor ve daha çok mesela öğrencisine özel ders aldırabiliyor. Kurslara gönderebiliyor. Yani bir çocuk piyano çalabiliyor, sosyal olarak ve akademik başarı olarak diğerlerine göre daha yüksek oluyor. Fakat sosyoekonomik düzeyi düşük olan bir öğrenci kurslara gidemiyor diyebilirim. Bu da çocuğun gelişiminde, onun hareketlerinde, sosyalliğinde ve dolayısıyla akademik başarısını olumsuz etkiliyor." (Arzu, C Okulu)

"Okulumuzda velilerimiz ekonomik olarak güçlü oldukları için öğrencilere daha fazla fırsat sunabiliyorlar. Çocuklar robotik kodlama, yabancı dil kursları, sanatsal faaliyetler gibi etkinliklere katılabiliyorlar. Ancak ekonomik olarak güçlü olan ailelerin çocukları bazen aşırı özgüvenli ve bireysel hareket etme eğiliminde olabiliyor." (Ersel, D Okulu)

"Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları daha fazla eğitim fırsatına sahip olabiliyor. Özel dersler, kurslar ve akademik destekler alabiliyorlar. Ancak bu desteklerin bilinçli ve kontrollü olması gerekiyor. Aksi takdirde çocuklar akademik baskı altında kalabiliyor Öğrenci kendini yarışta hissediyor." (Mert, D Okulu)

Sosyoekonomik koşullar kadar ailelerin kültürel değerleri ve ebeveynlik yaklaşımları da öğrencilerin eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktördür. A ve B okullarında ailelerin kültürel yapıları ve ebeveyn tutumları öğrencilerin eğitim süreçlerini doğrudan etkilediği söylenebilir. Ailelerin özellikle yaşam biçimlerinin öğrencilerin eğitim yaşamı üzerinde etkiye sahip olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin aile yapılarının eğitim sürecini etkilediği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Gene, anne-babanın eğitime karşı olumsuz tutumlarından dolayı çocukların eğitim desteğinden yeterince faydalanamadığı belirtilmiş ve katılımcılar bu durumları aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

"Her elimizin nasıl beş parmağı birbirine denk değilse insanlar da öyle. Nitekim öğrencilerimiz de öyle; çeşitli aile yapılarından, çeşitli kültürlerden, çeşitli etnik kökenlerden gelen öğrencilerimiz okullarda bulunmakta. Bunlar tabii bu sürece adapte olmak için zorlanıyorlar." (Fikret, A Okulu)

"Kültürel farklılıklar ise; bir öğrencimiz şehir dışından gelmişti. Yani buranın kültürüne farklı bir yerden yaşayarak gelmişti. Ayak uydurmakta çok fazla zorlandı. Giyim tarzı olsun, annenin davranış tarzı olsun, ister istemez velilerimiz tarafından o da dışlandı." (Fatih, A Okulu)

"Bazı ailelerimiz kendi gelenek ve göreneklerini aynı şekilde okul ve aile ortamında devam ettirmeye çalıştıkları için çocuklarını okulda açılan farklı kurslara gönderme ya da çalışması gereken çocukları oldukları için göndermiyorlar. Gerekli olan desteği alma konusunda olumsuz bakış açılarından dolayı çocuklar hak ettikleri eğitim fırsat eşitliğine ne yazık ki ulaşamıyorlar." (Özlem, A Okulu)

"Bana arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim atasözünde de olduğu gibi öğrenciler kendi kültürlerine uygun anlamda hareket ediyorlar. Mesela roman vatandaşlarımızın bir hayat gayeleri var, işte kendi geçimlerini sağlamak için ma-aile çalışıyorlar. Bu da tabii okul başarısızlığını olumsuz yönde etkiliyor. Ama mesela kendi yerel halkımıza baktığımızda bir nebze daha üst elit, olumlu yönde etkilerini görüyoruz." (Enes, B Okulu)

Buna karşın C ve D okullarında ailelerin eğitim ve kültürel yapılarına ve ebeveyn tutumlarına dair farklılıklar olduğu söylenebilir. Ailelerin eğitim düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin akademik süreçlerine olumlu yansımaktadır. Ayrıca katılımcılar anne-baba tutumlarının öğrencilerin okul içindeki durumlarında yansıdığı belirtmiştir ve şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Ailelerin eğitilmiş olması çocukların akademik ve sosyal gelişimlerine büyük katkı sağlıyor. Çocukların sorumluluk duygusunun gelişmesi, etik değerleri öğrenmesi, kültürel aktivitelere katılımı gibi konularda ailelerin yönlendirmesi etkili oluyor." (Ersel, D Okulu)

"Ailesi eğitilmiş olan öğrencilerin sınıf içindeki başarısı daha yüksek oluyor. Özellikle öğretmen anne-babaya sahip öğrenciler sınıf diline daha yatkın oldukları için eğitim sürecinde daha az zorlanıyorlar. "Aile çocuğuna önem veriyorsa, ilgileniyorsa, o çocuk bir yerlere geliyor." (Mert, D Okulu)

“Örneğin, bir öğrenci daha disiplinli bir evde yetişmiş olabilir ve kurallara daha fazla uyum sağlayabilirken, daha rahat bir ortamda yetişen bir öğrenci kurallar konusunda daha esnek olabilir. Bu durum sınıf ortamında da kendini gösteriyor.” (Sefa, D Okulu)

Ailelerin eğitim algısı, akademik beklentileri, ailelerin kültürel yapıları ve sosyoekonomik durumları, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde doğrudan belirleyici faktörlerdir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde, ailelerin eğitim süreçlerine katılımının düşük olması, geleneksel bakış açılarının eğitime engel oluşturmaktadır. Bu yerlerdeki ekonomik yetersizliklerinde öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyalleşmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda ise ailelerin eğitimi ve bilinçli olması, maddi olanakların fazla olması öğrencilerin gelişim süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Ancak bu durumun öğrenciler üzerinde aşırı baskıya da neden olabildiği anlaşılmaktadır.

4.1.3 Öğrenci farklılıklarını yönetme

Katılımcılar, öğrenci farklılıklarının eğitim ortamındaki etkilerini değerlendirirken öğrenci farklılıkları eğitim ortamlarında öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler için hem bir zenginlik hem de belirli zorluklar barındırdığı ifade etmişlerdir. Sosyoekonomik düzeyi, kültürel geçmişi ve bireysel öğrenme ihtiyaçları farklı olan öğrencilerin eğitim süreçlerine dahil edilmesi, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin kapsayıcı ve destekleyici uygulamalar geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, araştırmada kapsamındaki incelenen okullar ele alınarak okul müdürlerinin öğrenci farklılıklarının nasıl yönettiği incelenmiştir. “Öğrenci Farklılıklarını Yönetme” alt teması, “*kapsayıcı eğitim stratejileri*”, “*okul içi destek sistemleri*” ve “*aile ve öğrenci iş birliği*” bağlamında değerlendirilmiştir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda okul müdürleri öğrencilerinin okula uyumlarını artırmak için çeşitli kapsayıcı eğitim stratejileri uygulamaktadırlar. A ve B okullarında farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin eğitim sürecine uyumunu sağlamak amacıyla çeşitli kapsayıcı eğitim uygulamaları öne çıkmaktadır. Katılımcılar, bu okullarda ailelerin eğitime dahil edilmesi ve kültürel çeşitliliğin desteklenmesine yönelik özellikle okul müdürleri tarafından stratejilerin uygulandığını belirtmiştir. Öğrencilerin eğitim sürecine daha aktif katılımını sağlamak için rehberlik hizmetleri, kültürel etkinlikler ve spor ile sanat kursları gibi uygulamaların yaygın olarak kullanıldığı ve durumun okul müdürünün liderliğinde yapıldığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar bu uygulamaların öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir ve görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Okulumuzun bulunduğu çevre, birçok farklı bölgeden göç eden ailelerin çocuklarını barındırıyor. Bu çeşitliliğin öğrenciler açısından bir zenginlik olduğunu düşünüyorum. Ancak, bu farklılıkların eğitim sürecine entegrasyonu için okul yönetimi olarak öncelikle öğrencilerin ve ailelerin eğitim düzeylerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye çalışıyoruz. Örneğin, okuma yazma bilmeyen velilerimize yönelik kurslar açarak, onların çocuklarıyla birlikte eğitime daha aktif katılmalarını sağlıyoruz.” (Erhan, A Okulu)

“Şimdi okulumuzda farklı kültürel etkinliklere sahip öğrenciler olduğundan dolayı onlara saygı duymamız gerektiği üzerine bizleri sürekli bu yönde konuşarak ikna etmeye çalışmaktır. Örneğin okulumuzda bir 23 Nisan etkinliği yapıldığında bir Roman vatandaşların olduğu bir okulda mesela çocuklar Roman oynadılar. Halay doğu kökenli olan okulumuzda Romanlarla biz bir halay çektiler. Bu müdür beyimizin çabasıyla olan bir şey. Yani müdür bey böyle bir şeye destek olmasa öyle yapmayın böyle yapmayın dese bizi hani kısıtlasa bu şekilde birlik olmaz. Hocam hani birlikte hareket etmemiz gerekiyor. Şimdi bütün öğrencilere keşke durumları hepsi sosyoekonomik anlamda çok iyi olsa. Ama keza öyle değil, öyle olmadığı için de bizler farklı eğitim öğretim yöntemlerine başvurmamızı ister. Okul yöneticimiz istiyordu zaten bunu, onu da katın o geri kalmasın şeklinde bizi hani bu farklılıkları daha kolay yönde gidermemizi çalışıyor.” (Nurgül, B Okulu)

"Okul müdürümüz bizim okulumuz ile ilgili şöyle bir örnek vermişti: 'Bizim okulu bir akvaryum gibi düşünün. Her çeşit balık var. Bu farklı balıklar akvaryuma güzellik katar. Akvaryumdaki çeşitlilik gibi bizim okulumuzda da farklı ekonomik durum, kültürler ve bunun gibi farklılıklar okula güzellik katar.' Bu yüzden bu farklı kesimden gelen bireyleri anlamak için yeri gelir kişisel dosyalar tutar. Bunları okulun çeşitliliği açısından ilgili paydaşlar ile paylaşır." (Rıza, B Okulu)

“Dezavantajlı bölgede bulunduğumuz için öğrencilerimizin eğitim süreçlerini desteklemek adına çeşitli kurslar açıyoruz. Resim, futbol, voleybol ve İngilizce gibi kurslarla öğrencilerimizin okul dışında da vakit geçirmelerini sağlıyoruz. Bu tür faaliyetler hem öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sağlıyor hem de farklı kültürel ve ekonomik arka plandan gelen öğrencilerin kaynaşmasını destekliyor.” (Fatih, A Okulu)

Ancak daha sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerdeki okullarda, katılımcıların belirttiği üzere kapsayıcı eğitim uygulamaları daha planlı ve kaynak temelli bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. C ve D okullarında, okul müdürlerinin liderliğinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınarak eğitim sürecine dahil edilmesini sağlamak amacıyla çeşitli uygulamalar öne çıkmaktadır. Bu okullarda özellikle farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, bireysel yeteneklerin desteklenmesi, kültürel farklılıkların tanınması ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik rehberlik hizmetleri gibi kapsayıcı yaklaşımlar benimsenmiştir. Bazı katılımcılar okul müdürünün öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla destek eğitim programları, öğrenci koçluğu sistemi, kültürel etkinlikler ve sınıf dışı öğrenme ortamları gibi uygulamaların yaygın olarak kullanıldığı ifade etmişlerdir. Katılımcılar konuya ilişkin şunları söylemiştir:

“Okul genellikle zaten öğretmenlerimizin, rehber öğretmenlerimizin yönlendirmeleriyle farklılıklar hakkında bilgi alıyorlar. Okulumuz, okul müdürümüz, veli ve öğretmen iş birliği içerisinde çözmeye çalışıyorlar. Evet, okulumuzda yani bizim okulumuzda birçok BİLSEM’li öğrencimiz de var. Bunlara göre farklılaştırılmış öğretimler uygulanıyor. Mesela destek eğitimler verilebiliyor. ZIP uygulamaları var.” (Gözde, C Okulu)

“Okul Müdürümüz derslerde farklı öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik eder. Bunun için ortam ve materyali sağlar. Örneğin, kış bahçesi yaptırarak öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerini farklı bir ortamda yapmalarını sağlar. Yerli Malı Haftası’nda mutlaka ülkemizle ilgili bir köşe hazırlatıp öğrencilerden farklı kültürlerine ait eşya getirmesini isteyerek farklılıklara saygı ve hoşgörölü olmalarını sağlar. Yine çeşitli kültürlerden yemekler hazırlatarak öğrencilerin tatmalarını ve kültürel farklılıkları anlamalarını destekler.” (Melike, C Okulu)

“Bireysel farklılıkları anlama ve bunları entegre edebilmek için şunu yapıyoruz, açıkçası kaynaştırma öğrencisi ailelerimiz ile ilgili okul yönetimi hemen bir planlamaya giriyor. Onları hemen ebeveyn eğitimlerine başlatıyoruz. Çocukla ilgili ne yapacaklar, nasıl davranacaklar? Hatta destek eğitim süreçlerini yürütürken hala toplumda şöyle bir algı var, ‘benim çocuğum aman kaynaştırma öğrencisi olarak gözükmessin, rapor almayayım’ gibi. Ama kaynaştırma olan bir çocuğun raporunu almamak bir ihmale giriyor. Yani çocuğun yeterli eğitimi almasını engellemiş oluyorsunuz. Bununla ilgili aileleri bilgilendirme yapıyor okul müdürümüz.” (Kubilay, D Okulu)

“Okul müdürümüz özellikle başarılı olan öğrencilerimiz konusunda ise çeşitli açıdan yeteneklerini keşfetmelerini sağlayarak o yeteneklerin üzerine gitmelerini sağlamakta. Ayrıca başarısız olan öğrencilerimize ise çeşitli öğrenci koçluğu sistemini getirerek hem akademik hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.” (Osman, D Okulu)

Kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının yanı sıra, öğrenci farklılıklarını destekleyici okul içi sistemlerin de bu sürecin önemli bir tamamlayıcısı olduğu katılımcı görüşlerinde sıklıkla vurgulanmaktadır. A ve B okullarında, dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını artırmak ve ekonomik engelleri hafifletmek amacıyla okul müdürlerinin bireysel çabasıyla çeşitli yardım sistemleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda okul müdürleri hayırseverler, yerel iş insanları ve yardım kuruluşlarıyla iş birliği yaparak öğrencilere kırtasiye, giyim ve gıda yardımları sağlanmakta ve maddi destek sağlamaktadır. Ayrıca, ekonomik sıkıntı yaşayan velilere İŞKUR aracılığıyla okulda iş sağlanması, velileri maddi olarak rahatlattığı ifade edilmiştir. Katılımcılar görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okulumuzda dezavantajlı gruplara yönelik özel çalışmalar yürütölüyor. Örneğin, ekonomik sıkıntı yaşayan velilerimiz İşkur aracılığıyla okulda çalışmak üzere yönlendiriliyor. Böylece hem velilere bir gelir sağlanıyor hem de öğrencilerin okul içindeki gelişimleri desteklenmiş oluyor.” (Fatih, A Okulu)

“Öğrencilerimizin arasında özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olanlara yönelik maddi destek sağlamak için hayırseverlerle iletişim kuruluyor. Ramazan aylarında ihtiyaç sahibi ailelere yardım

paketleri dağıtılıyor. Geçtiğimiz yıl, yerel iş insanlarıyla iş birliği yaparak ihtiyaç sahibi öğrencilere kırtasiye ve giyim yardımları sağlandı." (Yusuf, B Okulu)

"Ya bu konularda genelde Kızılay'ın burs gibi eğitime destekleri var. Aileye verilen, hani sürekli aylık değil de dönemde bir defa iki defa gibi bir faydaları var. Bu durumda dezavantajlı öğrencileri Kızılay'a bildiriyoruz. Onun dışında gıda desteği vermek isteyen kurumlar oluyor. Okulumuza gelen gıda desteklerini ihtiyacı olan velilere dağıtıyoruz. Okul forması, kırtasiye desteği gibi mesela PİKTES'ten bu konuda kırtasiye desteği geliyor. Yabancı uyruklulara bu kırtasiye desteğini dağıtıyoruz. Onun dışında hayırsever, yardımsever vatandaşlardan okula gelip de bize yardım etmek isteyenler oluyor. Bunları ihtiyacı olan çocuklara eşit bir şekilde dağıtıyor okul müdürümüz." (Raşit, A Okulu)

Okul müdürünün okul içi destek sağlama çalışmaları yalnızca temel ihtiyaçların karşılanması olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin bireysel potansiyellerini açığa çıkarmaya yönelik yapılması gerektiği şeklinde C ve D okullarında kendini göstermektedir. C ve D okullarında, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim ve rehberlik programları uygulanmaktadır. Okul müdürleri ekonomik düzeyi yüksek velilerle iş birliği yapılarak eğitim desteği sağlanmakta, akademik olarak zorlanan öğrencilere ek ders ve kulüp çalışmaları ile destek vermektedir. Ayrıca, her öğrenci için bireysel gelişim planları oluşturularak öğrencilerin bireysel potansiyellerinin ön plana çıkması sağlanmaktadır. Okul müdürleri öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yönelik olarak da uzman psikologlarla veli bilgilendirme toplantıları düzenlemektedir. Böylece velilerin sürece daha bilinçli katılımı sağlanmaktadır. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Ekonomik düzeyi çok iyi aileler bulunmaktadır okulumuzda. Özellikle bunların yardımlarını organize eder. Çeşitli firmalarda çalışan veli profili olduğu için bu firmalardan gerekli desteği alır. Derste zorlanan öğrencilere ise ek ders ve kulüp çalışmalarında ders tekrarı çalışması yapar. Her sene mutlaka Eskişehir'de önde gelen bir psikologu okula misafir ederek o yıl hangi konuda duygusal eksiklik gördüyse o konu hakkında veli bilgilendirmesi yapar. Belli zamanlarda psikologlarla veli buluşmaları etkinlikleri düzenleyerek Zoom programı üzerinden buluşmalar planlar." (Melike, C Okulu)

"Okul yöneticimiz her öğrenci için bir gelişim planı oluşturulmasını istemekte. Bu sayede öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmekte ve eğitim süreçleri bu doğrultuda şekillendirilmektedir." (Osman, D Okulu)

Okul müdürlerinin okul içinde öğrencilere ve ailelere sağladığı destek, eğitimi yalnızca okul duvarları içinde sınırlı tutmayan, aileyi ve öğrenciyi bu sürecin doğal bir parçası hâline getiren bir anlayışı yansıtmaktadır. A ve B okullarında, dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerine tam katılımını sağlamak amacıyla ailelere yönelik okul müdürleri tarafından destek sağlandığı belirtilmiştir. Bu durumun aile ile işbirliğine olumlu katkıları olduğu katılımcılar tarafından

ifade edilmiştir. Okul müdürleri, ailelerin ekonomik ve sosyal koşullarını detaylı bir şekilde analiz ederek maddi ve manevi destek sağlamaktadır. Okul müdürleri Halk Eğitim aracılığıyla ailelere yönelik meslek edinme kursları düzenlemekte ve rehberlik servisleri aracılığıyla aile bilgilendirme toplantıları yapmakta ve dil öğrenme kursları sunmaktadır. Katılımcı konuya ilişkin şunları söylemiştir:

"Dezavantajlı çocuklarımız ve ailelerinde öncelikle müdürümüz konuyu detaylı öğrenmeye çalışıyor. Yaşadıkları yer, hatta ev ziyaretleriyle evin fiziksel koşulları, ortamlarını öğrenmiş. Anne, babanın ya da bakımdan sorumlu kişinin iş durumu, maddi özellikleri gibi öğrenciyle ilgili tüm özel konular hakkında bizler aracılığıyla, görüşmeler aracılığıyla, eve gönderdiği personel aracılığıyla detaylı bilgi edindikten sonra gerek maddi gerekse manevi velinin yanında olmamız şeklinde görüşmeler yapıyor." (Özlem, A Okulu)

"Halk Eğitim aracılığıyla velilere yönelik kurslar açıldı. Özellikle meslek edinme kursları sayesinde velilerin ekonomik olarak daha iyi bir noktaya gelmesi amaçlanıyor. Bu kurslar arasında dikiş-nakış kursları, bilgisayar okuryazarlık kursları gibi çeşitli eğitimler yer alıyor." (Yusuf, B Okulu)

"Ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerimizin eğitimden geri kalmaması için sadece okul içi değil, aile boyutunda da destekler sunuyoruz. Velilerin çocuklarının eğitimine daha aktif katılım sağlamaları için rehberlik servisiyle birlikte aile bilgilendirme toplantıları yapıyoruz. Örneğin, dil engeli yaşayan mülteci ailelere Türkçe destek kursları sağlıyoruz." (Erhan, A Okulu)

Aynı amaç, C ve D okullarında da farklı yöntemlerle hayata geçirilmektedir. Okul müdürleri, ailelere yönelik bilgilendirme seminerleri, dijital iletişim platformları ve birebir görüşmeler aracılığıyla ailelerin çocuklarının akademik gelişimini daha yakından takip etmelerini teşvik etmektedir. Ayrıca, C okulunun kendi imkânlarıyla dezavantajlı okullara destek sağladığı da belirtilmiştir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bizim okul için hayırseverlerden çok fazla yardım aldığımız söylenemez. Çünkü okulumuzun ekonomik olarak iyi bir seviyede olduğu düşünülüyor. Ancak biz dezavantajlı okullara destek sağlıyoruz. Yani kendi imkânlarımızla başka okullardaki dezavantajlı öğrencilerin eksikliklerini gidermeye çalışıyoruz" (Recep, C Okulu).

"Okul yöneticimiz, velilerin eğitim sürecine aktif olarak katılım sağlaması için düzenli toplantılar gerçekleştiriyor. Velilere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenleniyor ve onların çocuklarının akademik gelişimini daha yakından takip etmeleri teşvik ediliyor. Velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla dahil olması için WhatsApp grupları gibi dijital platformlar kullanılarak iletişim güçlendiriliyor" (Kubilay, D Okulu).

"Velilerimizle birebir iletişimde olmaya büyük önem veriyorum. Onlara 7/24 ulaşabileceklerini söylüyorum ve gerçekten de öğrencilerle ilgili bir sorun olduğunda bana her zaman ulaşabiliyorlar. Velilerimizin eğitime olan katkısını artırabilmek için onlarla iş birliği içinde projeler yürütüyoruz" (Selçuk, D Okulu).

Öğrenci farklılıkları yönetme alt temasına ait bulgular ve öğretmen yönetici görüşleri göz önüne alındığında; benzer olarak iki okul grubunda da öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli uygulamaların benimsendiği görülmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullarda dezavantajlı öğrencilerin okula uyumu sağlamaya çalışılmaktadır. Fakat sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda, öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirmek ve onları daha ileri seviyeye taşımak için destekleyici yaklaşımlar benimsenmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullarda fırsat eşitliğini sağlama çabaları öne çıkmışken, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda bireysel yeteneklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ön plana çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da okulun bulunduğu çevre ve öğrencilerin ve ailelerin ihtiyacına göre okul müdürün uyguladığı farklı sosyal adalet davranışlarının göstergesi olduğu şeklinde açıklanabilir.

Okul içi destek sistemlerinin ise sosyoekonomik bağlama göre biçimlendiğini katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde yer alan okullarda destekler daha çok temel ihtiyaçların karşılanmasına üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Buna karşılık sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde ise öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyecek biçimde karşımıza çıkmaktadır. Her iki okul grubunda da okul müdürlerinin sosyal adalet anlayışıyla hareket ederek mevcut koşullara uygun stratejiler geliştirdiği söylenebilir. Bu durum okulun yalnızca bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda sosyal destek merkezi işlevi gördüğünü de ortaya koymaktadır.

Son olarak ise, A ve B okulları ile C ve D okullarında ailelerin eğitim sürecine katılımını artırmaya yönelik uygulamalar benzer amaçlar taşısa da odak noktaları ve uygulama biçimleri bakımından farklılaştığı söylenebilir. A ve B okullarında okul müdürleri ailelere yönelik destekleri ekonomik destek sağlama yönündedir. C ve D okullarındaki okul müdürleri ise ailelerin eğitime katılımını artırmayı ve okul-toplum dayanışmasını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. A ve B okullarında ekonomik ve sosyal destekler ön plandayken, C ve D okullarında akademik takip ve bilinçlendirme çalışmaların daha belirgin hale geldiği söylenebilir.

4.2 Sosyal Adalet Liderliği

Okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğrenciler arasındaki dijital eşitsizliği önleme sürecine etkisini anlamak amacıyla yürütülen bu çalışmada katılımcı görüşlerinin analiz sonucunda, “Sosyal Adalet Liderliği” ana teması belirlenmiştir. Bu tema altında “Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları”, “Dijital Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği”, “Okul Müdürünün Destek Politikaları” ve “Okul Müdürünün Okulda Sosyalleşmeyi

Güçlendiren Etkinlikleri” gibi alt temalar öne çıkmaktadır. Bulgular, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği çerçevesinde dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını desteklemek için benimsedikleri stratejileri, okullarındaki eşitsizlikleri azaltmadaki uygulamaları, dijital eşitsizliği azaltmaya yönelik yaklaşımlarını ve bu kapsamda yürütülen uygulamaları içermektedir. Bunun sonucunda ortaya çıkan temalar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Sosyal Adalet Liderliği

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Sosyal Adalet Liderliği	Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları	-Empati -İletişim - Toplumsal Sorumluluk Bilinci - Kaynakların Yönetimi - Katılımcı - Rol Model -Adil - Duyarlı -Problem Çözme
	Dijital Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği	- Dijital Erişimi Geliştirme - Dezavantajlı Öğrencilere Dijital Destek - Dijital Becerileri Güçlendirme - Teknolojik Kaynakların Adil Dağıtımı
	Okul Müdürünün Destek Politikaları	- Okul Kaynakları - Ekonomik Destek -Hayırsever Destekleri -Dezavantajlı Öğrencilere Destek
	Okul Müdürünün Okulda Sosyalleşmeyi Güçlendiren Etkinlikleri	- Sosyal İlişkiler -Okul Etkinlikleri -Aile Katılım Programları

4.2.1 Okul yöneticisinin liderlik davranışları

Sosyal adalet, eğitim için önemli olup tüm bireylerin eğitim olanaklarından eşit ve adil şekilde yararlanmasını sağlamaya yönelik uygulamalar bütünüdür. Sosyal adalet liderliği ise eğitim kurumlarında bu adaleti sağlamak adına okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik

davranışlarını içermektedir. Bu bölümde okul yöneticilerinin sosyal adaleti sağlamadaki liderlik davranışları katılımcıların görüşleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Katılımcılar, yöneticilerin sosyal adalet liderlik davranışlarını “*empati, iletişim, toplumsal sorumluluk bilinci, kaynakların yönetimi, katılımcı, rol model olma, adil olma, duyarlılık ve problem çözme*” gibi öne çıkan kodlar üzerinden değerlendirmişlerdir.

Okul müdürlerinin sergilediği davranışlar arasında ilk olarak empatiye yönelik bulgular dikkat çekmektedir. Katılımcıların belirttiğine göre, A ve B okullarındaki yöneticilerinin sosyal adalet liderliği bağlamında empati gösterme yetenekleri, özellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamada ve onlarla etkili bir şekilde iletişim kurmada önemli bir rol oynadığı söylenebilir. A ve B okullarındaki öğretmen ve yönetici görüşleri, yöneticilerin empatik liderlik yaklaşımlarının, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve onlara destek sağlamak noktasında fark yarattığını göstermektedir. Katılımcılar okul yöneticisinin empati gücünü, öğrencilerin duygusal durumlarını anlamalarına olanak tanırken, okul müdürünün merhametli ve empatik yaklaşımının öğrencilerle olan ilişkilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Yöneticimizin empati gücü yeteneği var. Yani çocukları kendini onların yerine koyarak gerçekten onlarla ilgili düşüncelerini rahatlıkla hissedebiliyoruz." (Fikret, A Okulu)

"Okul yöneticimiz öncelikle çok merhametlidir. Yani merhametli olduğu için de böyle insanları karşına alıp konuşur işte onlara insan gibi bir muhabbet etmeye çalışıyor. Onları kendi yerine koyarak empatik yaklaşıma çalışır." (Nurgül, B Okulu)

Bunun yanında A ve B okulundaki katılımcılar, okul müdürünün öğretmelerin de empati yapmalarını gerektiği ve bu konuda onlara rehberlik ettiğini vurgulanmıştır. Yine katılımcılar okul müdürlerinin velilerle birebir görüşmeler yaparak onların yaşadığı maddi ve sosyal zorlukları anlamaya çalıştığını ve bu süreçte eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yönünde adımlar attığını vurgulamaktadır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Okul müdürümüz bizden öğrencilerimizi dinlememizi, öğrencilerimizle işte empati kurmamızı onlarla düşünüp yapabileceği ne varsa hani öğrencilerimiz adına yapması. Kişisine göre ise empati kurulmasını istemektedir" (Yusuf, B Okulu)

"Mesela yabancı uyruklu öğrencilerimize ayrımcılık yapılmaması gerektiğini vurguluyor bizlere. Ya da kaynaştırma öğrencilerimiz var. Her sınıfta birer tane mevcut. Aşağı yukarı onlara karşı bir ayrımcılık yapmamızı negatif ayrımcılık yapmamamıza belirtiyor onlara. Empati yapmamızı destek sağlamamızı destek olmamızı öneriyor bizlere." (Pınar, B Okulu)

"Dezavantajlı bireylere onların dezavantajını gidermeye yönelik fırsatlar tanırken, aynı zamanda adanmışlık duygusuyla empati duygusuyla bu hizmetleri okulda ilgili insanlara ulaştırmaya çalışır.

Gerekli olduğunda veliler ile birebir ilgilenir, onların yaşadığı sorunları öğrenmeye çalışır. " (Rıza, B Okulu)

Okul müdürlerinin gösterdiği empati davranışları C ve D okullarında farklı bir biçimde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözetten bir anlayışla karşımıza çıkmaktadır. C ve D okullarında katılımcılar, okul müdürlerinin empati yaklaşımının daha çok öğrencilerin bireysel gelişimlerine ve duygusal iyi oluşlarına odaklandığını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin, her öğrencinin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğini savunduğu, onların eğitim süreçlerinde mutlu ve güvende hissetmelerini ön planda tuttuğu ifade edilmektedir. Bazı katılımcılar görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

"Müdürümüzün empati özelliği oldukça gelişmiş ve her öğrencinin de eşit fırsatlara sahip olmasını temel alıyor. Kendini mutlaka o çocuğun yerine koyar, empatik bir kişisel özelliği var. Mutlaka bu çocuklarla birebir görüşmeler yapar, aile ile de görüşmeler yapar. Yani hem öğrenci bazında hem de veli bazında öğrencinin üstün yararını gözeterek çeşitli stratejiler geliştirir. Okul müdürümüz empati özelliği oldukça gelişmiş ve her öğrencinin de eşit fırsatlara sahip olmasını düşünür. Çocukların okula mutlu gelip, okuldan da mutlu ayrılmasını ister. Bence en büyük özelliği empati özelliği oldukça gelişmiş olmasıdır." (Nilay, C Okulu)

C ve D okullarında katılımcılar ayrıca, okul müdürlerinin kriz dönemlerinde örneğin deprem sonrası öğrencilerin uyum süreçlerini desteklemek için empatik davranarak düşük gelirli ailelerin çocuklarına karşı daha duyarlı olunarak onların eğitim süreçlerine tam katılımlarının sağlanmaya çalışıldığını dile getirmektedir.

"Empati yapabilen bir müdürümüz var. Depremden sonra gelen öğrencilerle ilgili açıklama yaparken, onların yerinde biz de olabilirdik, hepimizin başına gelebilir, o yüzden öğrencilerimize sahip çıkalım, onları diğerlerinden ayırt etmeyelim.' diyerek empati duygusunu gösterdiğini gördüm." (Kerem, C Okulu)

"Gelir seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarına destek olmak için kendimi onların yerine koyarım. Onlarla empati kurarak hareket ederim." (Selçuk, D Okulu)

Okul müdürlerinin sosyal adalet lideri olarak göstermiş olduğu diğer davranış biçimi ise iletişim becerileridir. Katılımcı görüşlerine göre, A ve B okulları ile C ve D okullarında okul müdürlerinin güçlü iletişim becerileriyle öğretmen, öğrenci ve ailelerle etkili bir bağ kurduğu anlaşılmaktadır. Her iki okul grubunda da müdürlerin ulaşılabilir olduğu, paydaşların fikirlerine önem verdiği ve okul içinde açık bir iletişim ortamı oluşturmaya çalıştığı vurgulanmaktadır. A ve B okullarında, okul müdürlerinin öğretmen ve velilerle iletişimde katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı sergilediği belirtilmektedir. Okul müdürlerinin kapılarının her zaman herkese açık olduğu, öğretmen ve velilerin fikirlerini önem verdikleri ve karar alma süreçlerine onları dahil ettikleri bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir:

"İletişim becerisi de çok yüksek bir lider. Kendisi tatlı diliyle herkesi ikna edebildiğini görüyorum ben çoğunlukla." (Yasemin, A Okulu)

"Öncelikle müdür bey çok iletişim açıktır. Hani böyle koltuk sevdasında değildir. Yani iletişim açıklığı ben bu koltuktayım ama hani benim dediğim olur değil aksine öğretmeni olsun, velinin olsun fikrini almaya gayret eder. Sürekli kapım açık der, sürekli gelin der ya bu bence sosyal adalet liderliği açısından hani en önemli özelliklerin başında gelmekte." (Nurgül, B Okulu)

Diğer taraftan C ve D okullarında ise okul müdürlerinin iletişim becerileri, daha çok öğrencilere ve velilere bireysel düzeyde güven vermeye yönelik, duygusal bir bağ oluşturmaya yönelik yaklaşım üzerinden kurulduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin öğrencilere bir baba figürü gibi yakın davrandığı, okulda aktif olarak dolaşarak öğrencilerle sürekli temas halinde olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, okul müdürleri veliler için her zaman ulaşılabilir olduğu, günün her saatinde velilerin rahatça okul müdürleri ile iletişime geçebildiği ifade edilmektedir. Bu yönüyle, C ve D okullarında okul müdürlerinin daha bireysel ve samimi bir iletişim sağlamaya çalıştığı katılımcılar tarafında ifade edilmiştir:

"İletişim becerileri çok etkili. Öğrenciler ve velilerle her zaman yakın davranır. Öğrenciler onu babası olarak görür ve sürekli ulaşılabilir olur. Bu ulaşılabilirliği onlara güven vermektedir." (Melike, C Okulu)

"Okulda gezilmedik yer bırakmam. Yani herkes beni okulda teneffüste okul dışında bir şekilde beni görür bana bir şekilde ulaşır. Aynı şekilde velilerimiz de onlara ben hiçbir şekilde kısıtlama getirmediğim 7 /24 beni bir sorun olduğu zaman ararlar. Tabii bu bazen benim için sıkıntı olsa da okuldaki sorunu çözmek için mutlu oluyorum.(Selçuk, D Okulu)

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu diğer bir davranış şekli ise toplumsal sorumluluk bilincidir. Katılımcı ifadelerinden yola çıkarak A ve B okulları ile C ve D okullarında okul müdürlerinin toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket ettiğini ve sosyal adaletin sağlanması için çeşitli çalışmalar yürüttüğü anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen okul gruplarında okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik destek sağlamaya çalıştıkları ve yöneticilerin bu süreçlerde aktif rol oynadığı vurgulanmaktadır. Ancak, toplumsal sorumluluk anlayışının uygulanış biçimi açısından bazı farklılıklar dikkat çekmektedir.

A ve B okullarında, okul müdürlerinin öğrencilerin maddi durumlarını ve aile yapılarını objektif bir şekilde analiz ederek adil yaklaşımlar geliştirdiği söylenebilir. Okul müdürleri okul içindeki süreçlerde eşitlik ve çeşitliliğe vurgu yaparak farkındalık yaratmaya çalıştığı belirtilmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin ailelerin eğitim sürecine adil bir şekilde katılımını sağlamak için çalıştıkları ve hizmet alan aileleri yakından takip ettikleri ifade edilmektedir. Katılımcılar, yöneticilerin sosyal adaleti gözetken, merhametli ve sorumluluk sahibi bir liderlik anlayışına sahip olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

"Sorumluluk sahibi bir kere benim müdürüm yapılan çalışmaların takibini yapıyor. Kalbinde de ayrıca merhamet duygusu ve sevgiyle hareket ettiği için sosyal adaleti sağlama konusunda bence lider olarak görüyorum." (Yasemin, A Okulu)

"Okul yöneticimiz farkındalık yaratmaya çalışıyor. Eğitimde sosyal adaleti sağlama konusuna dikkat çekmek üzere mesela toplantılarımızla falan bunlardan bahsediyoruz. "Biz özellikle şube öğretmenler kurulu toplantılarımız var. Hangi çocuğun maddi durumu iyi değil, hangi çocuğun yani ebeveynlerine dair dezavantajları var bunları konuşuyoruz mesela okul müdürümüz çeşitlilik, eşitlik konularında farkındalık yaratmaya çalışıyor." (Pınar, B Okulu)

"Okul müdürümüz, hizmet alan aileleri yakından takip eder ve ekonomik, sosyal, kültürel durumlarını objektif olarak belirleyerek adalet sağlamaya çalışır. Ailelerin desteğini gerektiren okul etkinliklerinde sorumluluk ve görev dağılımını veliler, aileler arasında adil bir biçimde yapmaya çalışır." (Rıza, B Okulu)

Sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda ise okul müdürlerinin göstermiş olduğu toplumsal sorumluluk davranışları daha çok dönemsel ihtiyaçlara odaklanan uygulamalarla görülmektedir. Katılımcılar, okul müdürlerinin özellikle depremzede öğrenciler ve maddi imkânları kısıtlı bireyler için kıyafet, yemek ve maddi yardımlar sağladığını, okul aile birliği ve hayırseverlerle iş birliği yaparak bu öğrencilerin temel gereksinimlerinin giderildiğini ifade etmişlerdir. Bu süreçte, yöneticilerin sosyal duyarlılık göstererek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çabalarına dikkat çekilmektedir. Bazı katılımcılara ait görüşler şöyledir:

"Okul müdürümüz depremzede öğrencilerimizi kabul ettiğimiz dönemde onların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli maddi yardımları sağladı, kıyafet ihtiyaçlarını karşıladı. Okul müdürümüz ve öğretmenlerimiz bu konuda gerekli hassasiyeti gösterdi." (Kerem, C Okulu)

"Okul müdürümüz, dezavantajlı öğrencilerimiz için okul aile birliğimizin desteğini kullanarak, yemek hizmeti veren şirketlerin ücretsiz hizmet vermelerini sağlayarak, hayırsever vatandaşlardan kıyafet yardımları alarak bu çocukların ihtiyaçlarını giderdi." (Gözde, C Okulu)

Okul müdürlerinin toplumsal sorumluluğa dayalı duyarlılıklarının yanı sıra, sosyal adalet ilkesi doğrultusunda kaynakları adil bir şekilde yönetmeleri de dikkat çeken bir diğer liderlik davranışıdır. Katılımcı ifadelerine göre, A ve B okulları ile C ve D okullarında okul müdürleri, kaynakları adil ve verimli bir şekilde kullanmaya özen göstermektedir. Ortak bir yön olarak her iki okul grubunda da okul yöneticilerin dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerine tam katılımını sağlamak amacıyla ekonomik destek sağlamaya çalıştıkları ve okul kaynaklarının öncelikli olarak ihtiyacı olan öğrencilere yönlendirildiği belirtilmektedir. Ancak, kaynak yönetimi anlayışının okulların durumuna ve öğrencilerin ihtiyacına göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Bu genel yaklaşıma A ve B okullarından yansıyan örnekler, kaynakların özellikle ekonomik yetersizliklerle başa çıkmak üzere nasıl seferber edildiğini göstermektedir. Katılımcı ifadelerine göre, A ve B okullarında okul yöneticileri, mevcut kaynakları en verimli şekilde kullanarak öğrencilerin eğitim süreçlerine tam katılımını sağlamaya çalışmaktadır. Özellikle ekonomik durumu yetersiz olan öğrenciler için maddi destek sağlanmaya çalışıldığı, velilere ek bir yük getirilmemesi için okul içi çözümler ve dış destekler etkin şekilde kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, eksik eğitim materyalleri ve teknolojik altyapının çeşitli kurumlar ve hayırseverlerin katkılarıyla giderildiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Müdürümüz ayrıca gereksiz gördüğü hiçbir şeyi velilerden istemez. Çünkü zaten fakir bir mahalledeyiz. Bir de biz velilere yük olmayalım der. Halledebilirsek okul içinde kendimiz halledelim der." (Fatih, A Okulu)

"Okulumuzun imkânlarımız kısıtlı. Bilişim laboratuvarımız normalde yoktu. Fakat bankalardan isteyerek toplama bir sınıfı bilgisayar laboratuvarı ve müdür bey çabasıyla bir bilişim sınıfı açıldı." (Yusuf, B Okulu)

"Öğrencinin eğer maddi durumu iyi değilse ailesi maddi durumu iyi değilse onunkini okul karşılıyor ya da yardımseverlerden o öğrenciler belirlenip tabi kimsenin haberi olmadan diğer arkadaşlarından haber olmadan o öğrencilere maddi destek, kitap desteği, işte bot yardımı, mont yardımı gibi yardımlar sağlanıyor. Okulumuz müdürümüz özellikle işte ücretsiz kurslar açıyor mesela bu aradaki adaleti sağlayabilmek için." (Pınar, B Okulu)

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu benzer bir yaklaşım, C ve D okullarında da kişisel ihtiyaç temelli ve planlı kaynak kullanımı biçiminde kendini göstermektedir. Katılımcılar, C ve D okullarında okul müdürlerinin, mevcut kaynakları öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda adil bir şekilde yönetmeye özen gösterdiğini belirtmişlerdir. Özellikle okul müdürleri tarafından dezavantajlı öğrenciler için yemek, kırtasiye ve maddi yardımlar sağlanmakta, okul aile birliğinin desteği alınarak kaynakların etkili bir şekilde dağıtılması hedeflendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, ücretsiz verilen hizmetlerin ve bağışların öncelikli olarak ihtiyacı olan öğrencilere yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Aşağıda bazı katılımcıların bununla ilgili görüşleri şöyledir:

"Okul müdürümüz yemek ücretlerini ya da ücretsiz verilen bazı siparişlerdeki ücretsiz şeyleri ihtiyacı olan öğrencilere yönlendiriyor. Bu tür kolaylıklar yapmaya çalışıyor." (Arzu, C Okulu)

"Okul müdürümüz okul aile birliği ile sürekli iletişim halinde. Okulun kaynaklarını öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda doğru ve adil kullanıyor. Özellikle dezavantajlı öğrencilere maddi anlamda destek sağlanıyor." (Sefa, D Okulu)

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderlik davranışlarının bir başka boyutu ise katılım kodu altında şekillenmiştir. Elde edilen katılımcı ifadelerine göre, A ve B okulları ile C ve D okulları arasında karar alma süreçlerinde katılımcı yönetim anlayışı açısından temel bir

farklılaşma olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde her iki okul grubunda da okul müdürlerinin öğretmenler, veliler ve öğrencilerle iş birliği içinde karar alma süreçlerini yürüttüğü ve demokratik bir liderlik anlayışını benimsediği belirtilmektedir.

Katılımcılar okul müdürlerinin öğretmenler, veliler ve hatta öğrencilerin görüşlerini dikkate aldığını, ortak karar alma süreçlerine önem verdiğini söylemektedir. Bu yönüyle okul müdürlerin demokratik bir liderlik sergilediğini ifade edilebilir. Bu yaklaşım, okul içindeki süreçlerin daha kapsayıcı bir şekilde yürütülmesini sağlarken, öğretmenlerin ve diğer paydaşların alınan kararları sahiplenmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıdadır:

"Herhangi bir karar alınacağı zaman öğretmen görüşlerine mutlaka önem verir ve ortak kararlar alırız. Bunu hep birlikte yaparız." (Melike, C Okulu)

"Müdür bey bazı durumlarda kendi başına karar alması gerekse de çoğu zaman öğretmenlerin velilerin hatta öğrencilerin görüşlerine de karar alırken hesaba katar. Müdür bey aynı zamanda dediğim dedik bir insan değildir. Örneğin bir okul gezisi mi yapılacak arkadaşlar yetki sizde siz ne dersiniz ben dediğinizi desteklerim, yaparım der." (Ersel, D Okulu)

"Biz kararlarımızı hep beraber alıyoruz. Yani okulla ilgili yönetimle alakalı ya da öğrencilerimizle alakalı kararları ben kendim almıyorum. Kendi öğretmenlerimle beraber toplantı yaparak bu kararları hep birlikte alıyoruz. Herkesin benimsediği ve kabul ettiği kararları uyguladığımız için bu da herkesin seyerek ve isteyerek yapmış olduğu eylemler oluyor." (Enes, B Okulu)

Diğer bir katılımcıda okul müdürün yönetim anlayışında birleştirici ve yapıcı bir tutum sergilendiği söylemektedir. Bununda öğretmenler arasında dayanışmayı arttırdığını söylemiş ve şu sözlerle ifade etmiştir:

"Genel olarak birleştirici ve yapıcı bir özelliği var okul yönetiminde öğretmenlerin ortak hareket etmesi konusunda toparlayıcı ve birleştirici bir tutumu var. Bu da okulda yapılacak pek çok çalışmada ortak hareket edilmesine yardımcı oluyor." (Özlem, A Okulu)

Bazı katılımcılar ise okul müdürlerinin öğretmenlerin ve diğer paydaşların fikirlerine değer verdiğini ve bu doğrultuda karar süreçlerinde herkesin bir çatı altında toplandığı belirtmişler ve şu ifadelerle yer vermişlerdir:

"Aldığı kararlarda da kesinlikle demokratik bir liderlik sergiliyor. Yani bu çocuklar için ne yapabiliriz? Konusunu mutlaka öğretmenlere de söz hakkı vererek onlarla birlikte yaptığı planlama dahilinde uyguluyor. Tabi bu planlamayı birlikte yapınca öğretmenlerde okul yöneticisi kadar durum sahiplenip süreçleri işler hale getiriyor." (Kubilay, D Okulu)

"Okul yöneticisi bir lider rolünde olup öğretmeni, öğrenciyi, veliyi aynı çatı altında toplamakla yükümlüdür. Okul müdürümüz bu konuda çeşitli çalışmalar yapıyor." (Raşit, A Okulu)

Okul müdürlerinin katılımcı yaklaşımların yanında, kendi davranışlarıyla örnek teşkil etmesi rol model olması da sosyal adalet liderliğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen katılımcı ifadelerine göre, A ve B okulları ile C ve D okullarında okul müdürlerinin liderlik özellikleriyle öğretmenler, öğrenciler ve personel için önemli bir rol model olduğu görülmektedir. Katılımcılar okul müdürlerin adil, şeffaf, yol gösterici ve güven veren liderlik anlayışını benimsediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde her iki okul grubunda da müdürlerin, okul içinde pozitif bir atmosfer oluşturarak öğretmenleri ve personeli etkilediği, öğrencilerle birebir iletişim kurarak onların seviyesine inebildiği ve bu yönleriyle örnek teşkil ettiği belirtilmektedir.

Katılımcılar, okul yöneticilerinin öğrencilerle birebir iletişim kurarak onların seviyesine inmelerinin, öğretmenler ve veliler açısından da olumlu bir etki yarattığını ifade etmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin lider ve yol gösterici olarak görülmesi, öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından güven duygusunu pekiştiren bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Öğrencilerimiz tabi ki de Müdürümüze çok saygı duyuyorlar. Çünkü Müdürümüz, öğrencilerimizle birebir göz teması kurarak onların seviyesine inerek muhabbetler de edebiliyor. Onlarla yeri gelip çocuk da olabiliyor. Bu da veliye, öğrenciyi ve öğretmeni tol oluyor." (Fikret, A Okulu)

"Okul müdürümüz kesinlikle lider ve yol gösterici. Onun tavırları bize hep örnek oluyor." (Engin, B Okulu)

"Okul müdürü lider olacak ki okul personeli arkasından gelsin. İlk başta biz müdürümüze adil, şeffaf olduğu için güveniyoruz." (Fatih, A Okulu)

Benzer şekilde, C ve D okullarında da katılımcılar okul müdürlerinin adil ve güven veren tavırlarının okul içinde pozitif bir atmosfer oluşturduğunu söylemektedir. Bunun ise personel arasında güven duygusunu pekiştirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar okul müdürlerinin iş disiplini ve sorumluluk bilinciyle hareket etmelerinin öğretmenler için rol model olduğunu vurgulamaktadır ve şu sözleriyle bu durumu anlatmışlardır:

"Okul müdürümüz kesinlikle lider ve yol gösterici. Okulda pozitif bir atmosfer oluşturur ve adil davranışlarıyla öğretmenler ve personel arasında güven duygusu yaratır. Bu tavırlarıyla bize hep örnek oluyor." (Kerem, C Okulu)

"Bir okul müdürünü okula herkesten önce gelip her sabah günaydın diyen olması ki bunu gördüğüm için çok mutluyum. Özellikle ben bu okula en erken gelenlerden birisi olmama rağmen çoğu zaman okul müdürü sabah yedi buçukta benden önce geldiğini görüyorum. İkincisi bir okul müdürüne her gün sabah okulun koridorları, tuvaletleri ve okulun etrafını gezerken görmek, o okuldaki o müdürle çalışma isteğini bence fazlasıyla hak ediyor yani... Bu tavırlarıyla örnek bir liderdir." (Mert, D Okulu)

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları destekleyen bir diğer önemli rol ise müdürlerin adil yaklaşım ilkesidir. Görüşme yapılan öğretmenler ve yöneticiler A ve B okulları ile C ve D okulları arasında okul yöneticilerinin adalet anlayışı konusunda ortak noktalar bulunduğu belirtmiştir. Ortak bir yön olarak okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamada, öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri gidermede ve eğitimde fırsat eşitliğini destekleme konusunda hassasiyet gösterdiği katılımcılar tarafından belirtilmektedir.

Katılımcı ifadelerine göre, A ve B okullarında okul müdürlerinin özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecine tam katılımını sağlamak amacıyla adalet ilkesini ön planda tuttuğu anlaşılmaktadır. Okul müdürleri ekonomik ve sosyal farklılıkları göz önünde bulundurarak, okul imkânları dâhilinde öğrencilere destek sağlamaya çalıştıkları katılımcılar tarafından belirtilmiş ve aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Okul müdürümüz adalet duygusunun gelişmiş olmasıyla sosyal adaleti sağlamada gerçekten örnek gösterilecek bir kişi. Öğrenciler arasındaki eşitsizliği gördüğü zaman kayıtsız kalmıyor ve okulun imkânları el verdiğince destekleyerek bu eşitsizliği ortadan kaldırmaya çalışıyor.” (Engin, B Okulu)

Bununla birlikte, okul müdürleri tarafından aileler arasında da adil bir görev dağılımı yapıldığı, velilere kapasitelerinin üzerinde sorumluluk yüklenmediği ve süreçlerin ailelerin ekonomik durumlarına göre planlandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin yöneticilerin adalet anlayışını şekillendirdiği söylenebilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük mahallelerde bulunan bu okullarda, eşit fırsatlara sahip olmayan öğrencilerin sürece dâhil edilmesi için özel çaba gösterildiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bununla ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ekonomik, sosyal, kültürel durumlarını objektif olarak belirleyerek adalet sağlamaya çalışır. Ailelerin desteğini gerektiren okul etkinliklerinde sorumluluk ve görev dağılımını veliler aileler arasında adil bir biçimde yapmaya çalışır. Ailelere güçlerinin ve yeteneklerinin üstünde onları zorlayacak sorumluluklar yüklemeyiz.” (Rıza, B Okulu)

“Kenar mahalle olmasından dolayı belki de daha böyle bu duygularımız daha gelişmiş konumunda. Adaletli yaklaşıma çalışır, eşit fırsatlara sahip olmadığı halde onlara da sürece dahil ederek okumaya yazma öğrenme sürecini hallederek onları da bu süreçte etkili kılmakta.” (Nurgül, B Okulu)

“Her öğrencinin eşit ve adil bir şekilde okuyabilmesi için gerekli çalışmaları yapıyor. Destek konusunda sıkıntılar yaşasa da vicdanlı birisi olduğu için bu konulara eğilimi daha kolay oluyor. Bu adil ortamı oluşturmak için mücadele ediyorlar.” (Fikret, A Okulu)

C ve D okullarında da okul yöneticilerinin adalet anlayışını benimsediği, ancak bu anlayışın daha çok farklı akademik ve bireysel ihtiyaçlara yönelik şekillendiği görülmektedir. Katılımcı ifadelerine göre, yöneticiler yalnızca ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler için değil, aynı

zamanda engelli bireyler ve akademik açıdan farklı seviyelerde olan öğrenciler için de fırsat eşitliği sağlamaya odaklanmaktadır. Örnek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Aynı zamanda farklı akademik seviyeye sahip olan öğrenciler arasında da adalet duygusunun geliştiğini, bu yüzden de her öğrenci eşit fırsat imkânlarını sağlaması gerektiğini düşündüğünü görmekteyim. Aynı zamanda idarecimizin daha çok pozitif ayrımcılık yaptığını şuradan anlayabiliriz. Engelli bireylerin gerek fiziksel gerekse psikolojik yönden desteklemesi pozitif eşitlik sağlaması açısından önem arz etmektedir. Maddi olarak da imkânı olmayan öğrencilerimize destek sağlaması açısından da pozitif ayrımcılık yaptığını gözlemleyebiliriz.” (Osman, D Okulu)

Okul müdürlerinin sosyal adalet anlayışını tamamlayan bir diğer önemli özellik ise, öğrencilerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarına karşı gösterdikleri duyarlılıktır. Araştırma kapsamında incelenen okullardaki katılımcı ifadelerine göre, A ve B okulları ile C ve D okulları arasında okul yöneticilerinin duyarlılık anlayışı konusunda ortak noktaların sayısı fazladır. Benzer şekilde her iki okul türünde de yöneticilerin öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılıkla yaklaştığı, ekonomik ve sosyal açıdan dezavantajlı öğrencileri desteklediği ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

A ve B okullarında okul müdürlerin duyarlılık davranışları daha çok öğrencilerin eğitim süreçlerine tam katılımını sağlamak ve ayrımcılığı önlemek üzerine şekillenmektedir. Okul müdürlerinin, öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliklerini gidermek için bireysel çabaları sayesinde tüm öğrencilere eşit yaklaşıma özen gösterdiği belirtilmektedir. Bazı katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

“Adalet duygusu çok ön planda her öğrenciye eşit bir şekilde yaklaşıma çalışıyor. Bu yardımda olsun veya başka bir şey de olsun, hepsine eşit düzeye getirilmeye çalışılıyor. Örneğin bir gezi olacak katılmayan öğrencilerin parasını müdür bey karşılıyor.” (Fatih, A Okulu)

“Yani hiçbir öğrencimin bir etkinlikten, yada okulda bir şey yaptığımız zaman geri kalmasını istemen. Üzülürüm boynu bükük bir öğrencimi görürsem. (Enes, B Okulu)

Gene bu sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullardaki okul müdürleri farklı kültürlerden gelen öğrencilerin dışlanmaması için çaba gösterdiği belirtilmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak amacıyla okul müdürlerinin bu öğrenciler ile birebir iletişim kurdukları ifade edilmektedir. Katılımcılar, okul müdürlerinin öğrencilere dini, dili, etnik kökeni veya ailesinin ekonomik durumu fark etmeksizin eşit şekilde davrandığını ve bu durumların okul müdürleri tarafından eğitim sürecinde bir engel olarak görülmediğini vurgulamışlardır. Okul müdürünün bu davranışları farklı etnik köken veya kültürdekilere kişilere duyarlı davranışlarını göstermektedir. Örnek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Hiçbir öğrencimizi ötekileştirmiyor, dışlamıyor. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerimize özellikle onları dinler, anlatır, şakalaşır. Onlara karşı duyarlıdır. Onlar ile oyun oynar. Yani kısaca onları değerli hissettiriyor.” (Raşit, A Okulu)

“Dili, dini, ırkı, ailenin durumu fark etmeden tüm öğrencilerimizi ayırt etmeden hepsinin durumuna göre kabullenmektedir. Farklı olması müdür bey için asla bir sorun değildir. Hepimizin de bu konuda duyarlı olmamızı söyler Müdür Bey.” (Engin, B Okulu)

Okul müdürlerinin öğrencilerin dezavantajlı olma durumuna karşı duyarlı olduğu, onların dışlanmaması için gerekli çabaları gösterdiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler arasında öğrencilerin eğitim sürecinde ayrıştırılmasına yönelik bazı önerilerin ortaya atıldığı ancak okul müdürlerinin buna karşı durarak kapsayıcı ve duyarlı bir yaklaşımı desteklediği katılımcılar ifade etmiştir:

“Okul yöneticimiz dezavantajlı öğrencilerin öncelikli olarak ihtiyaçlarını karşılıyor ve öğrencilerin dışlanmaması için gayret gösteriyor. Öğrencileri dışlamadan onları kazanmalıyız diyor.” (Fatih, A Okulu)

“Bir sene başı öğretmenler kurulu toplantısında bir öğretmenimiz söz aldı ve dedi ki işte bu yabancı uyruklu öğrencileri bir sınıfta toplayalım. Çünkü bu öğrenciler hem akademik olarak geriler hem de disiplin sorunları çok yaratıyorlar. Tabi bu arkadaşımızı destekleyen öğretmen arkadaşlarımız da oldu. Ben ise hemen karşı çıktım. Çünkü bu öğrenciler de bizim artık dedim. Yani bunları kültürümüze, geleneklerimize alıştırmamız lazım dedim. Onları ayırarak bunu elde edemeyiz dedim.” (Enes, A Okulu)

Buna karşılık, C ve D okullarında ise okul müdürlerinin duyarlılık davranışları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlama ve onlara özel çözümler üretmeye yöneliktir. Katılımcı ifadelerine göre, okul müdürleri öğrencilerin güvenliğini ve mutluluğunu öncelik olarak ele almakta, onların psikolojik olarak da iyi hissetmelerini sağlamak için özel çaba göstermektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrencilerimizin güvenliği ve yanlarında olduğunu hissettirmek için her gün çıkış zamanlarında mutlaka öğrencilerin yanında bulunur, onları uğurlar. Öğrencilere değer verir, okulda oldukları için ayrıcalıklı olmalarını hissettirir.” (Melike, C Okulu)

Ayrıca katılımcılar okul müdürlerinin öğrencilerin duygusal gereksinimlerine karşı daha bireysel çözümler ürettiği ve onların sosyal ortamda kendilerini eksik hissetmemesi için hassasiyet gösterdiği belirtmişlerdir. Ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi konusunda da okul müdürlerinin duyarlılıkla hareket ettiği, maddi ve psikolojik destek sunduğu belirtilmektedir ve şu şekilde dile getirilmiştir:

“Örneğin benim ilk önceliğim nerede bir mutsuz çocuk görürsem odur. O üzgün olur ise ben de üzgün oluyorum. O öğrenciyi diğerleri ile eşit seviyeye getirmek için çalışırım. Örnek veririm bir gün öğrencilerimiz geziye gidecekti yanlış hatırlamıyorsam 24 öğrenci falan vardı bunların 23

tanenin hepsinde akıllı saat vardı yalnızca bir tane öğrencimizde akıllı saat yoktu. Baktım çocuk ağlıyor. Niye ağlıyorsun diye sordum, akıllı saatim olmadığı için diğerlerinde olduğu için ağladığını söyledi. Ben de kendi torunum da burada okuyor, kendi torunumdaki akıllı saati çıkardım çocuğa verdim, ‘Bu benden sana hediye’ dedim. Yani o çocuğun mutsuzluğunu gidermek benim için çok önemli bir şeydi.” (Recep, C Okulu)

“Okul müdürümüz öğrencilerimizin farklı ihtiyaçlarını anlamak için bence çaba sarfediyor ve onlara karşı duyarlı bir duruş sergiliyor. Özellikle ekonomik olarak durumu kötü olan öğrencilere hem maddi hem de psikolojik anlamda destek olduğunu söyleyebilirim.” (Osman, D Okulu)

Okul müdürlerin göstermiş olduğu liderlik davranışlarından bir diğeri de problem çözme becerileridir. A ve B okulları ile C ve D okullarında okul yöneticilerinin problem çözme becerileri güçlü bir şekilde öne çıkmaktadır. Her iki okul grubunda ortak bir yön olarak okul yöneticilerinin karşılaşılan sorunlara duyarlı yaklaştığı, çözüm odaklı bir tutum sergilediği ve öğretmenler, veliler ve öğrenciler için en uygun çözümü üretmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, A ve B okullarında problem çözme süreçleri daha çok maddi imkânsızlıklarla başa çıkmak ve velilerin ekonomik yetersizliklerini aşmaya yönelik çözümler üretmek üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu okullarda kaynakların sınırlı olması nedeniyle okul yöneticileri dış kaynaklardan destek alarak çözüm üretmeye çalışmakta, öğretmenlerle iş birliği yaparak okul içinde alternatif çözümler geliştirmektedir. Raşit öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumuzun maddi anlamda okul aile birliğimizin çok fazla bir geliri yok. Velilerimizin durumları kısıtlı olduğu için okul müdürümüz de bu konuda kendisi gerekli çözümleri üretiyor. Dış kaynaklardan okula gerekli yardımları sağlıyor. Genelde okulda bir sorunla karşılaşıldığında çözüm odaklı okulda karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak için farklı yaklaşımlar deniyor.” (Raşit, A Okulu)

Yine A ve B okullarında okul müdürlerinin öğrenci ve aileler ile birebir ilgilenerek sorunların kaynağını anlamaya çalıştığı ve gerektiğinde uzman desteğine başvurduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin sorunlara yüzeysel yaklaşmamaktadır. Okul müdürleri kalıcı ve köklü çözümler üretmeye çalışmakta, problem çözme süreçlerinde öğretmenleri de sürece dahil ederek ekip çalışmasını teşvik ettiği ifade edilmektedir. Okulda karşılaşılan tüm sorunlara karşı duyarlı olduğunu ve bu yaklaşımın okul müdürünün liderlik anlayışı ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bazı katılımcılar bu durumun şekilde ifade etmiştir.

“Benim kendi üzerimde düşündüğüm ne var, hani bir problem olduğunda veya problem olma ihtimali olduğunda öğrencilerimle velilerimle birebir kendim ilgilenirim. Kendim onlarla görüşürüm. Sorunun kaynağını anlamaya çalışırım. Sonra bu sorunun ne olduğunu öğrendikten sonra kendim çözemiyorsam eğer bir uzmana başvurarak o sorunun mutlaka çözmeye çalışırım bu noktada. Hırslı ve inatçıyım diyebilirim. Her öğrenciye okulda ulaşmaya çalışırım.” (Enes, B Okulu)

“Özellikle çözüm odaklı olması, probleme takılıp kalmaması, problem için neler yapılabileceği konusunda farklı yollar araması. Bence yine bir lider özelliği olduğunu düşünüyorum. Daha önce çalıştığımız birçok okulda veli veya öğretmen veya öğrenci bir problem olduğu zaman hani daha çok müdürlerimiz olayların hani yüzeysel geçerken biz okulumuzda genelde müdürümüzle beraber problemi kökünden ve en sağlıklı şekilde halletmeye çalışıyoruz.” (Engin, B Okulu)

“Biz bu şekilde bir hareket planı belirledik, okul olarak kendimize ve karşılaştığımız tüm sorunlara da sorun odaklı değil çözüm odaklı yaklaşarak en kısa sürede ve en doğru şekilde nasıl çözüme ulaşırız hep kafamızda bu planla hareket ediyoruz. Tabi bunda müdür beyin etkisi çok fazla.” (Yasemin, A Okulu)

Aynı davranış biçimi, sosyoekonomik olarak avantajlı okullarda farklı yollarla karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, C ve D okullarında okul müdürleri, problem çözme sürecini daha çok bireysel öğrenci ihtiyaçlarını gözeterek ve alternatif çözümler üreterek yönetmektedir. Yöneticilerin, sosyoekonomik düzeyi iyi bir okulda olmalarına rağmen, yine de dezavantajlı öğrencileri desteklemeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu durumu Gözde öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul müdürümüz sorunlara karşı çözümler bulabilen, çözüm odaklı birisi. Sosyoekonomik düzeyi açısından okulumuz iyi ama yine de babası olmayan veya dezavantajlı öğrenciler için gerekli imkânları sağlayarak, onların da eğitimden eşit şekilde faydalanması için çalışıyor.” (Gözde, C Okulu)

Katılımcılar, okul müdürlerinin karşılaşılan sorunları öğrenci ve veli bazında değerlendirdiğini ve her durumda öğrencinin üstün yararını gözeterek hareket ettiğini ifade etmektedir. Okul müdürlerinin problem çözme süreçlerinde hızlı aksiyon almasının ve çözüm üretirken öğretmenler ile birlikte hareket etmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilerin eğitim süreçlerini sekteye uğratabilecek her türlü problemi çözmeye yönelik farklı yollar geliştirdiği ve her durumda çözüm odaklı yaklaşımlar benimsediği belirtilmektedir. Buna ilişkin katılımcılar şunları söylemiştir:

“Mutlaka öğrenci bazında, veli bazında öğrencinin üstün yararını gözeterek çeşitli stratejiler geliştirir. Çözüm odaklıdır, herhangi bir sorunla karşılaştığında kendince hemen çözümler üretir.” (Nilay, C Okulu)

“Herhangi bir sorun yaşandığında okul müdürümüz problemi çözmek için anında harekete geçer. Çözüm odaklı yaklaşımlarla okul ortamında sorunları ortadan kaldırmaya çalışır.” (Sefa, D Okulu)
Karşılaştığı sorunlara hemen alternatif çözümler üretir ve çözüm odaklı kişisel özelliğini kullanarak çözüme ulaşır. Öğretmen ve öğrencilerin eğitimlerini destekleyerek çıkan sorunlarda onlara yardımcı olmaya çalışır.” (Melike, C Okulu)

Okul yöneticilerin liderlik davranışları alt teması değerlendirildiğinde, farklı sosyoekonomik okullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının hem ortak

ilkeler etrafında hem de bu davranışların okulun bulunduğu çevreye özgü farklılaşmalar gösterdiğini şeklinde yorumlanabilir. Katılımcı ifadeleri, okul müdürlerinin sosyal adalet anlayışı doğrultusunda empati, etkili iletişim, toplumsal sorumluluk, kaynak yönetimi, katılımcı yönetim, rol model olma, adil olma, duyarlılık ve problem çözme gibi birçok davranışı sergilediklerini göstermektedir. Empati ve duyarlılık gibi insani temelli tutumlar A ve B okullarında daha çok dezavantajları telafi etmeye, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya ve ayrımcılığı önlemeye yönelmiş durumdadır. C ve D okullarında ise öğrencilerin bireysel farklılıklarına, psikososyal gereksinimlerine ve iyi oluşlarına odaklanan bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, sosyal adalet liderliğinin yalnızca ihtiyaçları gidermeye yönelik olmadığı, aynı zamanda duygusal ve ilişkisel yönlerinin de sosyal adalet bağlamı içinde şekillendiğini göstermektedir.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri de okulun sosyal çevresine göre farklılık göstermektedir. A ve B okullarında katılımcı ve demokratik, C ve D okullarında ise daha bireysel, yakın ve güven temelli bir iletişim benimsenmektedir. Bu farklılıklar, okul müdürünün liderlik tarzının yalnızca ilkelere değil, okul topluluğunun ihtiyaç ve dinamiklerine duyarlı olduğunu göstermektedir. Toplumsal sorumluluk ve kaynakların yönetimi konularında okul müdürleri, dezavantajlı öğrencilere destek sağlama yönünde ortak bir davranış sergilemekle birlikte; A ve B okullarında bu destek sürdürülebilir uygulamalarla sunulurken, C ve D okullarında daha çok kriz durumlarında ve özel ihtiyaçlara yönelik kısa vadeli müdahalelerle hayata geçirilmektedir. Bunun sebebi ise sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda öğrencilere ve ailelere yardımın daha çok okul üzerinden gerçekleşmesi olarak açıklanabilir.

Katılımcı liderlik davranışı her iki okul grubunda da benimsenen bir yaklaşım olmakla birlikte, özellikle A ve B okullarında iş birliği ve dayanışmayı artıran bir yönetim tarzına dönüştüğü görülmektedir. Bu sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda okul liderin paydaşların desteğini almasının önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Rol model olma davranışında ise okul türleri arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Okul müdürleri her iki okul grubunda da adaletli, güvenilir ve tutarlı duruşlarıyla rehberlik eden bir figür olarak görülmektedir. Bu da liderin öğretmenlere, öğrencilere, velilere sergilen imaj olarak önemlidir.

Adil olma tutumu, sosyal adalet liderliğinin en belirgin davranışlarından biri olarak her iki okul grubunda da öne çıkmaktadır. A ve B okullarında daha çok sosyoekonomik eşitsizlikleri gidermeye yönelik olan bu tutum; C ve D okullarında ise bireysel farklılıkları gözeterek pozitif ayrımcılık yapmaya yönünde ilerlemektedir. Bu durum, adalet anlayışının bağlama duyarlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Son olarak, problem çözme davranışı da bu liderlik

rollerinin işlevsel yönünü ortaya koymaktadır. A ve B okullarında okul müdürleri daha çok maddi eksikliklere çözüm üretme çalışmakta ve çeşitli kişiler ve kuruluşlar ile iş birliğine gitmektedir; C ve D okullarında ise sorunlar daha bireysel düzeyde, öğrenci merkezli çözümlerle ele alınmaktadır. Bu okullarda öğrenci refahına hızlı yanıt veren esnek yaklaşımlar benimsenmektedir. Buda göstermektedir ki ekonomik durumun iyi olduğu okullarda bireysel sorunlar ön plana çıkarken, sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda yaşanan sorunların genel olarak aynı olduğu söylenebilir.

Genel olarak, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları hem ortak değerleri yansıtmakta hem de içinde bulundukları sosyoekonomik koşullara göre esneklik göstermektedir. Bu bağlamda, sosyal adalet liderliği tek tip bir modelden ziyade, bağlama duyarlı, çok boyutlu ve ihtiyaç temelli bir liderlik anlayışı olarak öne çıktığı söylenebilir.

4.2.2 Dijital eğitimde sosyal adalet liderliği

Dijital eğitimde sosyal adalet liderliği, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Okul yöneticilerinin dijital araçlara erişimi artırmaya yönelik stratejileri, öğrencilerin akademik başarısını ve dijital okuryazarlığını doğrudan etkilemektedir. Araştırma kapsamında incelenen A, B, C ve D okullarındaki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği anlayışı, okullarda dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik girişimleri ortaya koymaktadır. Katılımcılar, dijital araçların öğrenciler arasında adil dağıtımının önemine vurgu yapmıştır. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi için okul müdürlerinin aktif bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar okul müdürlerinin yalnızca dijital erişimi olanakları artırmakla kalmayıp, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeleri destekledikleri belirtmişlerdir. A ve B okullarında okul müdürleri sosyoekonomik olarak daha dezavantajlı bölgelerde bulunmaları nedeniyle dijital eşitsizliğin birinci düzeyi olan teknolojik aletlere ulaşma konusunda çaba sarf etmektedirler. C ve D okullarındaki müdürler ise okulların güçlü teknolojik altyapıları ve ekonomik olarak öğrencilerin dijital ulaşmasında bir sorun olmamasından dolayı öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda bu alt tema ise, okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, “*dijital erişimi geliştirme*”, “*dezavantajlı öğrencilere yönelik destek*”, “*dijital becerileri güçlendirme*” ve “*teknolojik kaynakların adil dağıtımı*” açısından katılımcı görüşlerine göre ele alınmıştır.

Dijital araçlara erişim öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmesi için temel bir gerekliliktir. Katılımcıların ifadelerine göre, okul müdürleri, dijital araçların erişilebilirliğini artırmak için çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. A ve B okullarında teknolojik altyapının yetersiz olması nedeniyle öğrenciler dijital araçlara erişimde ciddi sorunlar yaşadığı

anlaşılmaktadır. Katılımcılar, okul müdürlerinin bu eşitsizliği gidermek amacı ile çeşitli girişimlerde bulunduğu belirtmiştir. Okul müdürleri bunun için hayırsever desteği sağlamış ve bu sayede öğrencilerin teknoloji ile buluşmasını kolaylaştırmıştır. Özellikle pandemi sürecinde yaşanan dijital eşitsizlik, okul yöneticilerinin kaynak arayışına yönelmesini sağlamış ve öğrencilerin derslere erişimini artırmak için teknolojik destek sağlama ihtiyacını doğurmuştur. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Pandemi zamanı Eskişehir’in iyi bir firmasından, fabrikasından mesela okula 100 tane tablet aldım ve bunu öğrencilerimize dağıttım. Hem öğrenci hem veli çok mutlu oldular. Bir firmaya gidip orada boynumu eğmek istemesem gitmezdim. Böyle bir zorunluluğum yok ama vicdanen rahatsız olurum. Öğrencinin ulaşmaması, elde edememesi gibi.” (Erhan, A Okulu)

“Şöyle söyleyeyim, nasıl bir kalem, silgi, defter okul için bir ihtiyaç ise, bu devirde artık bilişim araçları da bir ihtiyaç. Nasıl çocuk sınıfta kalemi, defteri olmadan yazamaz ise, bu devirde de bilgisayar olmadan, interneti olmadan çağı yakalayamaz. Çünkü yükünü alan çoktan yola koyuldu. Zaten bence özellikle ailelerinden kaynaklı hayata geri başlayan bu çocuklar dijital çağda da akranlarından geri kalıyorlar. Müdürümüz özellikle bu konuda çok hassastır. Yani onun tabi imkanları kısıtlı ama çocuk okula geldiği zaman en azından bilişim araçları ile haşır neşir olabiliyor. Hani karınca Hz. İbrahim için ağzında su taşıyormuş. Karıncaya demişler ateşi görmedin mi kocaman diye. Karınca da en azından yönümüz belli demiş. Bana göre bizim müdür beyin de yaptığı tam olarak bu. Dijital çağ koca bir ateş, elindeki imkanlar ile Müdür beyin söylemi yönümüz belli olsun. Yani elinden geldiğince bu öğrencileri çağa ayak uydurmaya çalıştırıyor.” (Raşit, A Okulu)

“Bu özellikle pandemi zamanında bunun çok etkisini gördük. Okulumuzdan işte hayırseverler vesilesiyle veya devletimizin bize vermiş olduğu tabletleri görüyoruz. Bir hayırsever yaklaşık 80 öğrencimize tablet almıştı. Bu pandemi zamanında ve diğer zamanlarda işte bilişim sınıfımızı hayırseverler almış olduğumuz şeylerle. Bu durumda veli de öğrencide çok mutlu olmuştu. Hatta öğretmenler bile mutlu olmuştu. Çünkü derse katılım artmıştı.” (Yusuf, B Okulu)

Buna karşılık, C ve D okullarında özellikle ailelerin ekonomik durumunu iyi olması sebebiyle dijital erişim temel bir sorun olmaktan çıkmıştır. Bu okullarda okul müdürleri var olan teknolojik imkanların sürdürülebilirliği ve teknolojinin etkili kullanımına yönelmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda okul müdürleri, teknolojik olanakların daha etkin kullanılmasını sağlamak ve öğrencilerin teknolojiye erişimini artırmak için çeşitli çalışmalar yapmıştır. Dijital altyapının geliştirilmesi ve öğrencilerin okul içindeki dijital araçları rahatça kullanabilmesi adına okul müdürlerinin aktif rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okulumuzdaki teknolojik aletler tüm öğrencilerimizin kullanımına açıktır. Okul yönetimi bunu düzenliyor. Tabi ki isteyen öğrencimiz istediği teknolojik ürüne istediği zaman ulaşabiliyor. (Kerem, C Okulu)

“Bilişim sınıfımızda 3 d yazıcının dışında 3 d yazan kalemlerimiz de mevcut. Bu 3 d kalemleriyle öğrencilerimiz sadece bilişim dersinde değil atıyorum resim derslerimizde de bile bu kalemleri kullanarak çeşitli öğrencilerimiz 3 boyutlu ürünler ortaya çıkarıyor. Öğrencilerimiz bunu kullanacağı zaman sabırsızlanıyor adeta. Hatta ben kendi Dersim için bunu ödül olarak bilerek kullanabiliyorum. İşte çocuklar bu derste sessiz durursanız resim dersinde 3 d kalem kullanırsınız diyorum. Bu da çocuklara işte bir pekiştirici oluyor. Tabi gene bu araçlara okulumuza müdür bey tedarik etti.” (Melike, C Okulu)

“Dijital araçlara erişim konusunda okulumuzun öğrencileri fazla sıkıntı yaşamamaktadır. Yani %99 dijital araçları ulaşımı oldukça iyidir, imkânlarımız iyidir. Okulumuzun imkanları da bu konuda oldukça iyidir.” (Ersel, D Okulu)

“Gene pandemi zamanı özellikle bu yazı gerektiren dersler matematik fen görsel sanatlar gibi bu derslerde uzaktan eğitim yapmak zor olmuştu. Çünkü eba veya zoomda işte yazabilecek bir uygulama alan yoktu. Müdür bey öğretmenlerimize işte bu yazı tabletleri var bilgisayar ile uyumlu onlardan almıştı. Dersleri işlerken bu öğretmenlerimiz daha rahat etmişti.” (Mert, D Okulu)

“Müdür Bey bilgisayarlarımıza ekstra yazılım yüklemekte. Örnek verecek olursak akıllı tahtalarımız var ama Müdür Bey bunlara ayrıca yazılım yükletti. Bu yazılım sayesinde işte öğrenci öğretmenden izinsiz tahtaya giremiyor. Dokunmatik kalem işlevi, matematik, fen gibi dersler için grafik yazılımları bizlerin işlerini ayrıca kolaylaştırdı. Bu yazılımlara öğrencilerimizin aktif şekilde ulaşabilmesi için de okul imkanlarını elinden geldiğince mümkün oldukça sunmakta.” (Osman, D Okulu)

Bir diğer durum ise dezavantajlı öğrencilerin dijital araçlara erişimini sağlamak, sosyal adalet liderliğinin en önemli unsurlarından biridir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin özellikle pandemi sürecinde bu konudaki duyarlılığını vurgulamaktadır. A ve B okullarında, okul müdürlerinin dijital destek sağlamak adına hayırseverlerle ve çeşitli kurumlarla iş birliği yaptığı görülmektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Özellikle pandemi döneminde eğitim uzaktan yapıldığı için online olarak evinde bilgisayara tableti olmayan öğrencilerimize yardımseverler aracılığıyla tablet yardımıyla bulunuldu. Kullanım açısından veli ve öğrencilerimize katkıda bulunmak için halk eğitim marifetiyle açılan kurslarımız oldu. Bu şekilde dijital okuryazarlığın velilerimize ve öğrencilerimize aktarılmasına yardımcı oldu. Hani şöyle bir söz vardı ‘garibanı önce gözet kolla.’ Bizim okul müdürümüzde ilk önceliği elinde imkânı olmayan çocuklara bir nevi dijital dünyanın kapısını aralıyor diyebilirim.” (Özlem, A Okulu)

"Özellikle pandemi döneminde okul müdürümüz, bazı yardım kuruluşlardan bu dezavantajlı öğrenciler için uzaktan eğitim yapıldığı için evlerine bilgisayar ayarladı, tabletler aldı. Hani ikinci el bilgisayarları satan, sağdan soldan bulup toplayıp format attırıp bu çocukların evlerine dağıttı. Bu tip çalışmalar yaptı." (Raşit, A Okulu)

“Pandemi sürecinde öğrencilerimizin çoğunun evinde internet ya da bilgisayar olmadığını fark ettik. Müdürümüz, bu öğrenciler için hayırseverlerden ve bazı kurumlardan destek alarak tablet ve bilgisayar yardımları sağladı. Özellikle eğitimde geride kalmamaları için öncelikli olarak en ihtiyaç sahibi öğrencilere yönlendirme yapıldı.” (Nurgül, B Okulu)

Diğer taraftan C ve D okullarında sosyoekonomik yönden dezavantajlı öğrenci sayısının düşük olması nedeniyle, dijital destekler daha bireyselleştirilmiştir. Bunu katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okulumuzda dijital araçları erişim konusunda öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğu herhangi bir sorun yaşamıyor. Velilerin durumlarından dolayı biraz önce de söyledim. Tespit ettiğimiz maddi bakımdan sıkıntı çeken ailelerde tespit ettiğimiz öğrenciler varsa okul müdürümüz o konuda dışarıdan da yardım alır. Bu çocuklara dijital araçların ulaştırma yönünde çalışmalar yapıyor. Gerçi bizim okulda çok fazla öğrencimizin teknolojik aletlere ulaşma konusunda sıkıntısı yok.” (Nilay, C Okulu)

“Şöyle de bir durum var okulumuzda yeni bir teknoloji getirdiğimiz zaman örneğin 3 d yazıcı aldık okulumuza bunu ilk önce dezavantajlı grupta bulunan öğrencilerimize kullanırdık. Daha sonra ise kaynaştırma ve özel eğitim alt sınıfında bulunan öğrencilerimize bunu kullandırmaya çalıştık.” (Selçuk, D Okulu)

Bu alt tema altında okul müdürlerinin odaklandığı bir diğer önemli alan ise öğrencilerin dijital araçları etkili ve bilinçli şekilde kullanmalarını desteklemeye yönelik çalışmalardır. Dijital becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin dijital dünyada etkin bir şekilde yer almasını sağlamak için kritik bir adımdır. Katılımcıların ifadelerine göre A ve B okullarında okul müdürleri dijital beceri geliştirme sürecini daha temel seviyede ele almış, öğrencilere yönelik kurslar ve bilinçlendirme faaliyetleri yürütmüştür. Pandemi sürecinde öğrencilerin dijital dünyada daha etkin hale gelmesi için çeşitli kurslar açılmış ve bu süreçte ailelerin de dâhil olduğu kurslar açılmıştır. Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Çocukların bilişim anlamında gelişmeleri için kurslar sağlandı. Bu kurslara velilerin de katılımı sağlandı. Özellikle pandemi döneminde bu dijital anlamda açılan kursların çok fazla etkisi olduğunu düşünüyorum ben.” (Nurgül, B Okulu)

“Eee öğrencilerin online eğitimler almaları için okulumuzda ders dışında kalmalarına müsaade ediliyor.” (Yasemin, A Okulu)

“Dijital eşitsizlik şu an için çok fazla okulumuzda. Bunun için bizler okul müdürümüzün vasıtasıyla öğrencilerimize, velilerimize ve öğretmenlerimize teknolojik kullanımı hakkında yani teknolojiyi bilinçli kullanım hakkında bilgi vermekteyiz.” (Özlem, A Okulu)

Diğer taraftan C ve D okullarında ekonomik olarak bir sıkıntı olmadığı için okul müdürleri tarafından dijital beceri geliştirme süreçleri daha geniş bir açıdan ele alınmış ve öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanımı ve üretim odaklı kullanmaları teşvik edilmiştir. C ve D okullarında, okul müdürleri robotik kodlama eğitimi sağlamak ve öğrencilere dijital beceriler kazandırmak için kodlama sınıfı açılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin 3D yazıcılarla üretim yaparak toplumsal fayda sağlamalarına olanak tanıyan projeler yürütülmüştür. Katılımcıların buna yönelik ifadeleri ise şu şekilde olmuştur:

“Okul müdürümüz okulumuza robotik kodlama sınıfı açtı ve dışarıdan bir öğretmen görevlendirerek burada her öğrencinin haftada 2 ders saati olmak üzere ders almasını sağlıyor. Yine burada eşit bir şekilde tüm sınıflar eşit ders saati imkânında ders alıyorlar. Robotik kodlama sınıfında da yine bazen zaman zaman gruplar yetiştirerek öğrenci grupları yetiştirerek yarışmalara da gidiyoruz. Yarışmalarda da başarılı olan bir okulumuz var, robotik kodlama anlamında.” (Arzu, C Okulu)

“Burada şöyle bir örnek de vermek isterim, bir engelli okulu kendi okullarına gelir sağlamak amacıyla bizim okulumuzda bir kermes düzenlediler. İşte bu kermeste kendi öğrencilerinin yaptığı eşyaları satışa sundular. Bizim de bir grup öğrencimiz kodlama sınıfındaki 3D yazıcıyı kullanarak bu yazıcıdan çeşitli objeler oluşturdular. İşte ne bileyim anahtarlık, çizgi film karakteri, küçük süs eşyaları ve benzeri şeyler. Bunları o kermeste satarak bu engelli okulundaki öğrencilere destek oldular.” (Gözde, C Okulu)

C ve D okullarında okul müdürlerinin dijital etkin kullanılmasına yönelik eğitimlerine büyük önem vermediği söylenebilir. Okul müdürleri bu okullarda öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik düzenli eğitimler sağladığı anlaşılmaktadır. Okul müdürleri ders süreçlerinin dijital teknolojilerle desteklenmesi ve eğitim materyallerine etkin kullanılmasına yönelik dijital çözümler geliştirmiştir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Özellikle bizim okulumuzda zaman zaman Müdür Bey ders materyali için yazılımlar almakta, bu da tabi bizim ders işlerken işlerimizi kolaylaştırıyor. Örneğin fen bilimleri dersi için sanal deney yapabildiğimiz bir yazılım ücretini müdür bey ödeyerek okulumuzda kullanıma açmıştı. Bu da tehlikeli deneyleri sanal ortamda yapmamızı kolaylaştırmıştır.” (Kerem, C Okulu)

“Dijital okuryazarlık eğitimleri verilmesini sağlamaktadır. Hem öğrenci hem öğretmen için bu sayede dijital beceriler gelişmekte ve öğrenme süreçleri farklılaşarak öğrencilere eşit imkanlar sağlanmış olur. Kullanım konusunda öğrencilere ve velilere süreli broşür göndermekte ve rehberlik servisi aracılığı ile seminerler vermektedir.” (Melike, C Okulu)

“Müdür Bey özellikle kendisi de teknolojiye meraklı olduğu için yeni bir yazılım ya da yeni bir teknolojik alet çıktığında bize bunu tanıtır. ‘Arkadaşlar bakın şöyle bir uygulama var, şöyle bir cihaz var, bunlar derslerinizde sizin işinizi kolaylaştırabilir, size yardımcı olabilir’ der. Hakikaten de söylediği uygulamalar ve cihazlar derslerimizde bize büyük bir kolaylık sağlıyor.” (Mert, D Okulu)

Okul müdürlerinin öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik çabaların yanı sıra, okul yöneticilerinin teknolojik kaynakları adil biçimde dağıtma konusundaki hassasiyetleri de katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. A ve B okulundaki katılımcılar, okul müdürlerinin teknolojik araçlardan yoksun olan öğrencilerin belirleyerek kaynakların bu öğrencilere yönlendirilmesini sağladığını belirtmiştir. A ve B okullarında, okul müdürleri, ekonomik yetersizlikler nedeniyle teknolojik araçlara erişimi olmayan öğrencileri öncelikli olarak belirleyerek, kaynakların en çok ihtiyacı olan öğrencilere ulaşmasını sağladığı görülmüştür. Teknolojik imkânlarla sahip öğrenciler ile bu imkânlardan mahrum kalan

öğrenciler arasındaki uçurumun adaletli bir liderlik anlayışıyla yönetilmeye çalışıldığı söylenebilir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Tabiri caiz ise günümüz şartlarında dijital araçları olanlar ile olmayanların yarışını ben tavşan ile kaplumbağayı yarıştırmak olarak görüyorum. Teknolojik aleti olanlar yeniliklere daha hızlı adapte olurken, buna sahip olamayanlar ise yarışta geri kalıyor. Öğrencinin bilgisayarı var, yazıcısı var, telefonu, tableti, işte aklınıza ne gelirse sahip. Diğer taraftan ise normal okul kırtasiye malzemesini temin edemeyen öğrenciler var. Burada işte liderlik rolü devreye giriyor ve adil dağıtım ile evinde imkâna sahip olamayanlar okul vasıtasıyla bu araçları tanımış oluyor.” (Engin, B Okulu)

“Tablet dağıtımını yaparken ihtiyacı olan öğrenciler belirlendi, evet, ihtiyacı olan öğrencilere verildi. Özellikle çünkü diğer türlü olsa boşa harcanmış olur kaynak. Bir de şunu söyleyebilirim, bizim okul ekonomik olarak, daha doğrusu velilerin durumu olmadığı için, bu yardımları dağıtırken bile müdür bey çok zorlandı. Tabiri caizse fakirin fakirini seçmeye çalıştık. Çünkü velide yok. Kimde daha çok yok onu seçmeye çalıştı müdür bey.” (Pınar, B Okulu)

C ve D okullarında ise okul müdürleri, teknolojik imkânların tüm öğrencilere eşit şekilde ulaşması için sistemli bir çalışma sergiledikleri söylenebilir. Okul müdürleri teknolojik araçların düzenli bakım ve güncellemesini yapmakta, okulun ve öğrencilerin bu aletleri kullanımından geri kalmaması için çalışmalar yürütmektedir. Buna dair katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tüm sınıflarımızdaki dijital araçları eşit bir şekilde dağıtıyor. Yani hepimiz aynı internetten faydalanabiliyoruz. Hepimizin bir akıllı tahtasında bir sorun olduğunda hemen teknik ekibi yönlendirip bu sorunu çözebiliyor. Yeni yazıcılarımız falan hepsi mevcut. Bunları da müdür bey eğer ki bir sorun olduğunda zaten hemen çalışır hale getirmesini sağlıyor.” (Arzu, C Okulu)

“Gene eşitlik bağlamında tüm sınıflarımıza yazıcı, bilgisayar, bunların materyalleri gibi teknolojik ekipmanları sağlıyorum. İmkanlar ölçüsünde bunları 2-3 yılda bir güncellemeye çalışıyorum. Gene ders takibi, öğrenci başarısı izleme gibi yazılımlar mevcut. Bunları satın alarak okulumda okul başarısı için kullanmaya çalışıyorum.” (Selçuk, D Okulu)

“Okul yöneticimiz buna önem vermektedir ve bu sosyal adalet liderliği anlayışıyla tüm öğrencilere eşit erişim sağlanması için çalışmalar sürdürmektedir. Bunu da dijital eşitsizliği azaltmada önemli olarak görüyorum. Okulumuzda genel olarak ekonomik düzeyi yüksek olan aileler var.” (Melike, C Okulu)

“Ya en azından bizim erişim sağlayamayan bir öğrencimiz olmadığını görüyoruz. Yani şu an için bir öğrencimiz işte bilişim araçlarına erişemediği için okuldaki eğitimden geri kalıyor, işte mahrum kalıyor diyemiyorsun. Ya da erişim sağlayamadığından dolayı ders notları düşüyor, işte başarısı düşüyor dediğimiz bir öğrencimiz yok. Bizim tespitimiz o anlamda, müdürümüz adaletli bir dağılım, eşit bir dağılım yaptığı düşünüyorum ben.” (Sefa, D Okulu)

Dijital eğitimde sosyal adalet liderliği alt teması genel olarak değerlendirildiğinde A ve B okulları daha dezavantajlı bölgelerde olduğu için dijital erişim ve beceri geliştirme konularında

daha fazla mücadele etmektedir. C ve D okulları ise teknolojik altyapı açısından daha güçlü olduğu için kaynakların verimli kullanımı ve dijitalin etkili kullanıma yoğunlaşmaktadırlar.

Okul müdürlerinin dijital erişimi geliştirme çabaları okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği duyarlılığı sayesinde giderilmeye çalışıldığı söylenebilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde liderlik daha çok dijital erişim sağlama ve eşitsizlikleri giderme yönünde olurken, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda mevcut olanakların adil ve etkin kullanımına odaklanan bir liderlik yaklaşımı öne çıkmaktadır. Her iki durumda da okul müdürleri, öğrenciler arasında dijital fırsatlara erişim konusunda adil bir ortam yaratma sorumluluğunu üstlenmektedir. Böylece sosyal adalet liderliğinin hem dağıtıcı hem de destek boyutlarını yönlerini sahada somut biçimde hayata geçmektedir. Dezavantajlı öğrencilere dijital destek sağlamak, sosyal adalet liderliğinin okullarda en görünür uygulamalarından biridir. A ve B okullarında okul yöneticileri, öğrencilerin dijital araçlara erişimini artırmak için hayırseverlerle ve kurumlarla iş birliği yaparak çözümler geliştirmişlerdir. Bu çabalar, yöneticilerin eşitsizlikleri azaltmaya yönelik duyarlı ve sorumluluk sahibi bir liderlik anlayışı benimsediğini göstermektedir. C ve D okullarında ise dijital destek daha çok bireysel ihtiyaçlara göre planlanmakta ve öğrenci özelinde uygulanmaktadır. Her iki bağlamda da okul müdürlerinin, öğrenciler arasında fırsat eşitliğini güçlendirme hedefiyle hareket ettikleri görülmektedir.

Okul müdürlerinin dijital becerilerin geliştirilme çalışmaları ise yalnızca teknik bir mesele değil, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeye yönelik bir sosyal adalet uygulaması olduğunu söylenebilir. A ve B okullarında okul müdürleri, öğrencilerin temel dijital beceri düzeylerini geliştirme amacıyla rehberlik çalışmaları yapmakta ve dijitalle yönelik kurslar düzenleyerek dijital eşitsizliğin ikinci düzeyine karşı önleyici bir rol üstlenmiştir. Bu yaklaşım, sosyal adalet liderliğinin destekleyici ve katılım yönünü yansıtmaktadır. C ve D okullarında ise okul müdürleri dijital becerilerin geliştirilmesi daha ileri düzeyde, üretim ve yaratıcılık temelli bir yaklaşımla ele almıştır. Bu okullarda okul müdürlerinin liderliğinde robotik kodlama sınıflarının açılması, 3D yazıcıların temin edilmesi ve bu yazıcılardan ürün elde edilmesi sayesinde öğrencilerin dijital alanlarda aktif bireyler hâline gelmesi teşvik edilmektedir. Okul müdürleri bu süreçte sadece öğrencileri değil, öğretmenleri ve aileleri de içerecek eğitim planları yaptığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Buda sosyal adalet lideri olarak müdürlerin kapsayıcı rollerine işaret etmektedir.

Son olarak ise okul müdürlerinin teknolojik kaynakların dağıtımında benimsediği adalet temelli yaklaşımların, sosyal adalet liderliğinin uygulamalarından biri olduğunu anlaşılmaktadır. A ve

B okullarında okul müdürleri, teknolojiye ulaşmada güçlük çeken öğrencilere öncelik vererek sınırlı kaynakları en çok ihtiyaç duyan öğrencilere yönlendirmişlerdir. Böylece kaynak dağıtımında eşitlik değil adil olma esas almıştır. Bu yaklaşım, sosyal adalet liderliğinin dezavantajları telafi edici yönünü öne çıkarmaktadır. C ve D okullarında ise okul müdürleri, teknolojik altyapının sürdürülebilirliğini sağlamak ve tüm öğrencilere eşit erişim sunmak adına sistematik bir kaynak yönetimi uygulandığı söylenebilir. Bu durum, sosyal adalet liderliğinin yalnızca eksiklikleri gidermeye değil, var olan olanakların adil ve planlı kullanımına da odaklandığını göstermektedir. Her iki okul türünde de okul müdürlerinin, teknolojik imkânların öğrenciler arasında bir ayrıcalık değil, ortak bir hak olarak görülmesini sağlama yönünde liderlik sergilediği söylenebilir. Sosyal adalet liderliğinin, her iki grup okulda da öğrencilerin dijital eşitsizliğini azaltmaya yönelik önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

4.2.3 Okul müdürünün destek politikaları

Bu bölümde sosyal adalet liderliği teması kapsamında okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilere yönelik destek politikalarını incelenmektedir. Katılımcı ifadelerine dayanarak elde edilen bulgular, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği bağlamında nasıl stratejiler geliştirdiğini ve uyguladığını göstermektedir. Bu bağlamda, “*okul kaynakları*”, “*ekonomik destek*”, “*hayırsever destekleri*” ve “*dezavantajlı öğrencilere destek*” kodları kapsamında bu alt tema incelenmiştir. Farklı sosyoekonomik yapıya sahip okullardaki müdürlerin geliştirdiği destek politikaları karşılaştırılarak, sosyal adalet liderliği bağlamında okul yöneticilerinin rolü değerlendirilmiştir.

Bu kapsamda ilk olarak okul müdürlerinin mevcut kaynakları nasıl kullandığı ve bu kaynakları öğrencilerin lehine nasıl yönlendirdiği incelenmiştir. A ve B okullarında okul müdürlerinin, ekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin diğerlerinden geri kalmaması için okul kaynaklarını en adil şekilde dağıtmaya çalıştığı söylenebilir. Katılımcıların belirttiği gibi, ihtiyaç sahibi öğrencilerin belirlenmesi için okul müdürü öğretmenler ve rehberlik servisiyle iş birliği yaparak kaynakları doğru yönlendirmeye çalışmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimden kopmalarını önlemek amacıyla okul müdürleri bazı kuralları esnettiği anlaşılmaktadır. Okul müdürleri gönüllü öğretmen sayesinde öğrencilere özel dersler sağlamakta ve okulda kermes gibi etkinlikler düzenleyerek ek kaynak yaratmaya çalışmaktadır. Katılımcıların aktardığına göre bu çabalar, dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecine daha güçlü bir şekilde dâhil edilmesini amaçlamaktadır. Bununla ilgili katılımcı görüşleri doğrudan alıntılar ile aşağıda sunulmuştur:

"Öğrencilerin ekonomik durumu nedeniyle eğitim materyallerine erişememesi gibi bir durumun önüne geçmek için elimizden geleni yapıyoruz. Okulda kısıtlı olan imkanları en çok ihtiyacı olan öğrencilere yönlendirmeye çalışıyoruz." Biz okulda tüm çocukların eğitimde eşit şartlara sahip olmasını sağlamak için okul kaynaklarını dengeli bir şekilde dağıtıyoruz. Özellikle ekonomik dezavantajlı öğrencileri belirleyerek onlara öncelik veriyoruz. (Erhan, A Okulu)

"Okul idaremiz, sınıf öğretmenlerinden ve rehberlik servisinden sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler hakkında sık sık bilgi istiyor. Böylece okul kaynakları doğru yönlendiriliyor." (Yasemin, A Okulu)

"Okulumuzda mesela anasınıfı var. Yasal olarak normalde anasınıfının bir aidatı var. İşte bunun alt sınırı ve üst sınır var. Fakat müdürümüz öğrenciler özellikle geri kalmasın diye anasınıfından ücret almıyor. Çünkü ücret alsa biliyor ki çoğu öğrenci okula gelmeyecek. Buda bence en azından okul kaynaklarını etkili kullanıma bir avantaja dönüştürüyor. Onlar okuldan geri kalmasın diye işte ücret almıyor." (Raşit, A Okulu)

"Bunun dışında tabii biz kenar mahalle olduğumuz için hani özel ders olsun dershane olsun bu imkânları yararlanamayan öğrenciler için okul çıkışında gönüllü olmak üzere çok kesinlikle ücrete tabi olmadan Türkçe ve matematik dersi öğretmenlerimiz tarafından öğrencilerle 45 dakika 50 dakika soru çözümü yapıldı. Bu tabi ki müdür beyin fikriyle olan bir şeydi" (Nurgül, B Okulu)

"Özel bir çalışma kermes düzenliyoruz. Onlar için o kermes gelirlerinden elde edilen destekle çocuklara kitap almıyor ya da başka bir şey. Okulun kendi kaynaklarının bu şekilde dağıtıldığı söyleyebilirim". (Rıza, B Okulu)

Farklı sosyoekonomik koşullara sahip C ve D okullarında ise okul müdürleri okul kaynaklarını dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısını artırmak ve eğitim sürecine uyumlarını sağlamak amacıyla rehberlik servisi etkin kullanarak kaynakları bu öğrencilere yönlendirmektedir. Katılımcıların belirttiği gibi, bu öğrenciler erken tespit edilerek birebir takip edilmektedir. Yine bu öğrencilerin aileler ile düzenli görüşmeler yapılarak onlara destek sağlanmaya çalışılmaktadır. Katılımcıların aktardığına göre, okul müdürleri okul aile birliği sayesinde maddi desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ve çevredeki ihtiyacı olan köy okullarına yardım sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin eğitim sürecine katılımını artırmak için okul müdürleri tarafından ekstra çalışmalar yürütülmekte ve özel sınıflar oluşturulmaktadır. Katılımcıların belirttiği gibi, dezavantajlı öğrenciler sadece akademik değil, sosyal ve duygusal açılardan da desteklendiği söylenebilir. Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Dezavantajlı öğrencilerimize rehberlik servisinden yardım alıyoruz ve bu öğrencilere özel sınıflar açarak onların akademik başarısını destekliyoruz ve 2 tane rehber öğretmenimiz bu dezavantajlı öğrencilerin özellikle takibini yapıyorlar. Okul kaynaklarını bu şekilde kullanıyoruz. Sınıflarda bu çocukları işte bir sorun olduğunda derse girmek istemeyen öğrencilerimiz olabiliyor. Kaynaştırma olduğu için gezinmek isteyen öğrencilerimiz vesaire bu öğrencilerimize rehber öğretmenlerimiz bire bir gün içinde ilgileniyorlar ailelere ulaşıyorlar." (Arzu, C Okulu)

“Öğrencilerimizi belirledikten sonra biz bunlarla ilgili önce rehberlik araştırmaya bizim rehberlik servisine yönlendiriyoruz. Sonra bunlarla ilgili ekstra çalışmalar yapıyoruz. Veliyi çağırıyoruz. Velilerle bunlarla ilgili görüşüyoruz. Bizim okul olarak yapmamız gerek ne varsa, okul aile birliğinin yapması gerek ne varsa, yani okulumuzun kendi imkanları, kaynakları ile bunları önce bir planlıyoruz sonra bunları uygulamaya çalışıyoruz.” (Recep, B Okulu)

“Hatta şunu da söyleyebilirim. Bizim okulun aile birliği gelir durumu baya iyidir. Okul müdürümüz çoğu zaman çevremizdeki durumu olmayan köy okullarına da okul aile birliği aracılığı ile yardım yapar. İşte ne bileyim fotokopi kağıdı, temizlik malzemesi, yazıcı, bilgisayar vs. Kendi okul kaynaklarımızı başka okullara destek olarak kullanarak kullanmaktayız.” (Kerem, C Okulu)

Okul müdürlerinin destek politikalarından bir diğeri ise ekonomik destek sağlamadır. A ve B okullarında okul müdürleri, ekonomik zorluk yaşayan öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimden kopmalarını önlemek için bireysel gayretleri ile ekonomik yardımlar yapmaktadırlar. Katılımcıların belirttiği gibi okul müdürleri kırtasiye, giyim ve gıda yardımları sağlanmakta, ihtiyaç sahibi ailelere iş imkânları sunulmakta ve hayırseverlerden destek alınarak öğrencilere burs sağlanmaktadır. Bu süreçte öğretmenler ve okul aile birliği de aktif rol oynayarak ekonomik sıkıntı çeken öğrencilere yönelik destekleri artırmaya çalıştığı söylenebilir. Ancak katılımcılar bu yardımların büyük ölçüde bireysel çabalara dayandığını ve sürdürülebilirliğinin sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Bununla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

" Öğrencinin kalem, silgi defter ihtiyacı mı var? Önce bana gelir. Bu konuda elimden geldigince temin etmeye çalışırım." Maddi durumu kötü olan öğrenciler için kırtasiye, beslenme ve giyim yardımları düzenli olarak yapılıyor. Ayrıca sosyal yardımlaşma vakfı ve hayırseverlerden gelen desteklerle öğrencilerimize burs sağlanıyor."(Erhan, A Okulu)

“Her aileye özel bir çalışma yürütüyor. Çünkü bazı ailelerimizin ekonomik maddi olarak gelire ihtiyacı oluyor. Bazılarının eşyaya ihtiyacı oluyor, bazılarında yiyeceği ihtiyacı oluyor veya bazı ailelerimizin de iş bulma konusunda. Eee yardıma ihtiyacı oluyor. Orada da o şekilde yönlendirme yapılıyor. Yani her ailenin kendine özel ihtiyacını karşılamaya çalışıyor. Örneğin okula temizlik elamanı alınacağı zaman İşkurdan bu ihtiyacı olan velilerimiz yönlendirebiliyor. Buda veliye geçicide olsa bir maddi destek sağlıyor.” (Fatih, A Okulu)

“Şimdi zaten eğitim açısından tüm çocukları az öncede söylediğim gibi eğitimde aynı şekilde fırsat eşitliği sağlanıyor. Onun dışında elbette bu sorunu çözmez. Okul idaresinin ya da öğretmenlerin görevi değil hani ekonomik sorunları çözmek ama buna rağmen okulumuz az önce de söyledim gerek müdürümüzün başkanlığında gerekse öğretmenlerin kendi bireysel çabalarıyla ekonomik anlamda sıkıntı yaşayan çocuklarımızın, ailelerimizin ihtiyaçları giderilmeye çalışıyor. Ama bu tamamen bireysel çabalarla.” (Özlem, A Okulu)

“Çok kötü olan ailelerimize kendi aramızda okul olarak okul aile birliğimizce yardımlar yapabiliyoruz ya da fabrikaları, iş insanlarını bulup onları sponsor yaparak ihtiyacı olan ailelere yönlendirip onlara yardım edebiliyoruz yani.”(Enes, B Okulu)

C ve D okullarında maddi durumu yetersiz öğrenci sayısı oldukça az olduğu söylenebilir. Bu yüzden ekonomik yönden dezavantajlı öğrenciler genel öğrenci kitlesine kıyasla sınırlı bir grubu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerinde okul tarafından sahiplenildiğini katılımcılar şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumuzda çok fazla maddi durumu olmayan öğrencimiz yok.” (Kerem, C Okulu)

“Dezavantajlı çocuklara yönelik olarak şöyle burada okulumuzda bu anlamda dezavantajlı çok ailemiz bulunmamakta. Sadece site içerisinde işte işçi ya da kapıcı olarak çalışan personelin çocukları var. O çocuklarımız zaten bizim çocuklarımız gibiler.” (Kubilay, D Okulu)

Okul müdürlerin öğrencilere ekonomik destek sağlamalarının yanı sıra hayırseverlerden sağlanan katkılarda öğrenciler için önemli bir destek kaynağı haline gelmiştir. A ve B okullarında okul müdürleri, dezavantajlı öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için hayırseverlerle iş birliği yapmaktadır. Katılımcıların belirttiği gibi veliler ve öğretmenler ihtiyaç sahibi öğrencileri belirleyerek okul idaresine bildirmekte, okul yönetimi ise kırtasiye, kıyafet ve gıda yardımları sağlamak için yerel işletmeler ve hayırseverlerle iletişime geçmektedir. Ayrıca, öğrencilerin eğitimden kopmaması için okul müdürleri tarafından burs desteği sağlanarak maddi engellerin hafifletilmesine çalışılmaktadır. Katılımcılar bunları şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Hayırseverleri sürecin içine dahil ederek ihtiyaç sahibi öğrencilere destek olmaya çalışıyoruz. Bazen velilerimiz çocuklarının sıra arkadaşlarının ihtiyaçlarını bize bildiriyor, bazen de öğretmenlerimiz tespit ederek bizlere aktarıyor. Bu süreçte doğru teşhis ve doğru tedavi önemlidir.” (Erhan, A Okulu)

“Bu noktada biz öğrencilerimiz için dezavantajlı, çocuklarımız için hayırseverler ayarlıyoruz, işte kışlık kıyafetleri konusunda giyim konusunda ya da herhangi bir yardımcı kaynak konusunda da yine okulumuzda gelen bu işin reklamını yapan kırtasiyeler veya bizim okul olarak alışveriş yaptığımız kırtasiyelere gidip bu öğrencilerimize yardımda bulunabilirler mi acaba diye ricada bulunarak onların ihtiyaçlarını gideriyoruz. Bu şekilde sorunlarını çözmeye, yaralarına ilaç olmaya çalışıyoruz.” (Enes, B Okulu)

“Çünkü öğrenci eğer okula gelemiyorsa öğrenci üzerine kıyafet bulamıyorsa öğrenci karnı iyi doyuramıyorsa bizim o öğrenci okulda işte Türkçe, matematik veya herhangi bir ders öğretmeniz mümkün değil, işte temel ihtiyaçlarının piramitinden çıktığımız gibi önce temel ihtiyaçlarına karşılanması gerekiyor. Bu anlamda okul idaremiz ve okul müdürümüz özellikle öğrencilerin maddi durumlarına göre yardımseverler tarafından burslar ayarlamaya çalışıyor. Veliye veya öğrencileri kendisine yine yardım aracılığıyla bu dezavantaj durumları ortadan bir nebze olsa kaldırmak için gıda yardımları veya işte çeşitli destekler vermeye çalışıyor.” (Engin, B Okulu)

C ve D okullarında ise dezavantajlı öğrenci sayısı az olmakla birlikte, ihtiyaç duyulan durumlarda okul müdürleri hayırseverlerle iş birliği yaparak öğrencilere destek sağlandığı söylenmiş ve şu ifadeler ile açıklanmıştır:

“Şimdi okulumuzda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerimiz olduğu zaman tabi ki müdür beyin belli bir çevresi de var. Yıllardır müdürlük yaptığı için ve kendisi dezavantajlı öğrencilere yardım edebilecek kişileri biliyor Müdür Bey, bu gönüllü yardım edebilecek kişilerle dezavantajlı öğrencilere öğretmenleri aracılığıyla bir araya getirip onlara sosyoekonomik açıdan yardımlarda bulunabiliyor. Hayırseverler ile yapabiliyor.” (Kerem, C Okulu)

Okul müdürlerin okulda destek politikaları arasında son olarak dezavantajlı öğrencilere yönelik destekleri öne çıkmaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, A ve B okullarında okul müdürleri tarafından dezavantajlı öğrencilerin eğitimden kopmaması için çeşitli akademik ve sosyal destekler sunulmaktadır. Okulda okul müdürleri tarafından ücretsiz kurslar açılmakta, velilere yönelik yetişkin eğitim programları düzenlenmekte ve öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlamak için fonlar oluşturulmaktadır. Ayrıca, okul müdürleri tarafından dil sorunu yaşayan veya ekonomik zorluk çeken öğrenciler için özel destekler sağlanmaktadır. Okul müdürleri devamsızlık yapan öğrencileri eğitimde tutmak için esnek yaklaşımlar benimsediği de görülmüştür ve bununla ilgili katılımcıların bildirdiği görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okulumuz dezavantajlı bölgede olduğu için öğrencilerin eğitimden kopmamaları adına çeşitli programlar yürütüyoruz. Örneğin, okuma yazma bilmeyen veliler için yetişkin eğitim kursları açtık. Çocuklarının eğitim sürecine destek olmalarını sağlamak için onları da eğitime dahil ettik." Maddi imkansızlıklar sebebiyle okul etkinliklerine katılmakta zorlanan öğrencilerimiz için fonlar oluşturduk. Öğrencilerimizi bu etkinliklerden mahrum bırakmamak için sponsorlarla görüştük ve destekler aldık." (Erhan, A Okulu)

“Bu öğrencilerimize yönelik geçen senelerde halk eğitimden kurslar açılıyordu. Öğrencilerimiz dersten sonra anne babası çalıştığı için eve gidemiyordu ve bunu okulda geçiriyordu. Resim kursu, futbol kursu, voleybol kursu, İngilizce kursu gibi çeşitli çeşitli kurslarımız oluyor. Ücretsiz bir şekilde bunları okuldan sağlanabiliyordu”. (Fatih, A Okulu)

“Yine dezavantaj grupların bunu ortadan kaldırmak için sosyal etkinliklerde bu gibi işte engel durumu olan farklı yerden gelen veya sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin etkinliklere katılmasında biraz daha öncelik veriyoruz. Atıyorum geçtiğimiz yıllarda bir sinema projesi olmuştu. Galiba işte sinemaya gitmeyen çocuk kalmasın diye. Bizim ilk önceliğimiz daha önce sinemaya tiyatroya gidememiş öğrencilerin bu etkinliğe katılımı sağlamak oldu ve çok da keyif aldılar. Çok da mutlu oldu öğrencilerimiz”.(Engin, B Okulu)

“Birde bizim gibi okullarda öğrenciyi okulda tutmak ilk amacımız. Eğer biz okulda öğrenciyi tutamaz isek öğrenci çalışmaya gidiyor, okuldan kopuyor. Müdür bey özellikle bu dezavantajlı gruptaki öğrencilere okula devam ediyor ise notlarına bakmadan veya devamsızlık sınırını öğrenci

geçmiş bile olsa öğrenciyi sınıfta bırakmıyor. Çünkü biliyor ki öğrenci sınıfta kalır ise bir daha okula gelmeyecek.”(Rıza, B Okulu)

Buna karşın C ve D okullarında ekonomik destek ihtiyacı düşük olduğu için öğrenciler okul müdürleri tarafından daha çok eğitim ve kültürel açıdan desteklenmektedir. Katılımcıların belirttiği gibi, sosyal kulüpler ve toplum hizmeti projeleri dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak planlanmakta, okul müdürleri bu süreçleri organize ederek öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuzda ekonomik düzeyi ailelerin çok yüksek olduğu için maddi durumdan çok bir desteğe ihtiyaçları olmamak da eğitim ve kültürel açıdan sürekli bunları desteklemektedir. Ekonomik açıdan zihniyet bunları desteklemektedir.” (Melike , C Okulu)

“Okulumuzda sosyal kulüpler bulunmaktadır. Bu sosyal kulüpler dağıtımı okul başında sene başı toplantılarında yapılıyor. Yapıldıktan sonra kulüp öğretmenleri gerekli planlamayı yapıyor ve okul müdürünün onayına sunuluyor. Okul müdürü bunları takibini yapıyor. Yani burada toplum hizmeti çalışmaları var. Müdür bey bu çalışmaların daha çok dezavantajlı öğrencilere yönelik olması gerektiğini özellikle belirtiyor” (Ersel, D Okulu)

Okul müdürünün destek politikaları alt temasındaki ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde A ve B okullarında okul müdürlerin dezavantajlı öğrencilere bireysel ve ekonomik destek sağlama konusunda daha çok dışarıdan yardım alma ve mevcut imkânları en iyi şekilde kullanma çabasına odaklandıkları söylenebilir. C ve D okullarında ise okul müdürlerin daha planlı, sistematik ve rehberlik odaklı bir yaklaşımla öğrencileri desteklediği söylenebilir.

Ekonomik destek boyunda ise A ve B okulları ile C ve D okulları arasındaki en temel fark, ekonomik dezavantajlı öğrenci sayısı ve buna bağlı olarak geliştirilen uygulamalar olduğu görülmüştür. A ve B okullarında ekonomik sıkıntılar öğrencilerin eğitim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık, C ve D okullarında ekonomik dezavantajlı öğrenci sayısı oldukça azdır. A ve B okullarında okul müdürleri ekonomik sıkıntılarla mücadele eden öğrenciler için bireysel ve toplumsal yardımlarla destek oluşturmaya çalışırken, C ve D okullarında dezavantajlı öğrenci sayısının az olması nedeniyle ekonomik destekler daha azdır.

Bunun yanı sıra okul müdürlerinin sadece okul kaynaklarıyla yetinmeyip, hayırsever kişiler ve kurumlarla iş birliği yaparak dezavantajlı öğrencileri desteklemeye çalıştıklarını görülmüştür. A ve B okullarında okul müdürlerinin bu destekleri, daha çok öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ve öğrencilerin eğitim hayatlarını devam ettirmeye yöneliktir. Bu durum, okul müdürlerinin sosyal adalet anlayışıyla hareket ederek toplumsal kaynakları öğrenciler için kullandığının göstergesidir. C ve D okullarında ise yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin veya

ailelerin az olmasından dolayı bu kaynakların yönlendirilmesi sınırlıdır. Yine de ortaya çıkan durumlarda okul müdürleri benzer şekilde destek sağlamaktadır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin öğrenciler için adil bir eğitim ortamı oluşturmak adına okul dışı destekleri de sürece dahil ettiklerini ortaya koymaktadır.

Okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilere destek sağlamadaki politikalarına gelince ise; A ve B okullarında dezavantajlı öğrenciler için öncelikli olarak temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik destekler sağlanmaya çalışılırken, C ve D okullarında bu destekler daha çok eğitim ve kültürel gelişime odaklanmaktadır. A ve B okullarındaki müdürler okullarında maddi imkânsızlıklar nedeniyle burs, kırtasiye, gıda ve etkinlik fonları oluşturulurken, C ve D okullarında ise okul müdürleri öğrencilerin kişisel ve kültürel gelişimlerini desteklemeyi çalışmaktadır. Buda okul müdürlerin okulun bulunduğu duruma bağlı olarak sosyal adalet liderliği uygulamaları sayesinde ihtiyaçları karşılamaya çalıştığı şeklinde ifade edilebilir.

4.2.4 Okul müdürünün okulda sosyalleşmeyi güçlendiren etkinlikleri

Okullarda düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, öğrencilerin yalnızca akademik yönden değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal gelişimlerine fayda sağlamaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, A ve B; C ve D okullarında okul müdürleri, öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek ve okula uyumlarını artırmak amacıyla çeşitli okul içi ve dışı etkinlikler düzenlemektedirler. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin birbirleriyle daha iyi kaynaşmasını yardım ettiği, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin bir arada uyum içinde bulunmalarını katkı sağladığı ayrıca akademik başarıları da artmasına etki ettiği söylenebilir. Bu kapsamda bu alt tema şu kodlar bağlamında incelenmiştir; “*sosyal ilişkiler; okul etkinlikleri, aile katılım programları*”. Katılımcılar okul etkinliklerinin öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarına, takım ruhu geliştirmelerine ve özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca, okul müdürlerinin aile katılımını teşvik ederek aile-okul iş birliğini güçlendirdiği belirtilmiştir. Bu alt tema kapsamında incelenen okullar arasında büyük farklılıklar olmadığını görülmüştür. Katılımcıların vurguladığı gibi, her iki okul türünde de müdürler öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek için etkinlikler düzenlemekte, aile katılımını teşvik etmekte ve öğrencilerin bireysel gelişimine katkı sunacak fırsatlar oluşturmaktadır.

Katılımcı ifadelerine göre, okul müdürleri, öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirmek, takım ruhunu geliştirmek ve farklı sosyal çevrelerden gelen öğrencilerin bir arada uyum içinde bulunmasını sağlamak amacıyla çeşitli sosyal etkinlikler düzenlemektedirler. Bu düzenlenen etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesine, sosyal çevrelerini genişletmelerine

ve okul ortamında birbirleri ile daha iyi kaynaşmalarına yardımcı olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiş ve aşağıdaki ifadeler ile açıklamışlardır:

"Örneğin halk eğitim kurslarında, farklı sınıflardan öğrenciler bir araya gelerek etkileşimde bulunuyor. Birinci sınıf öğrencileriyle dördüncü sınıf öğrencileri aynı ortamda bulunduğunda, aralarında doğal bir iletişim geliyor ve birbirlerinden olumlu yönde etkileniyorlar." (Fatih, A Okulu)

"Bazı öğrencilerimiz aileleriyle sosyal etkinliklere çok fazla katılamıyor. Onlara bu fırsatı sunmak için okul gezileri düzenliyoruz. Geziye katılan öğrenciler, okulda pek iletişim kurmadıkları arkadaşlarıyla vakit geçirerek sosyalleşme imkânı buluyorlar." (Fikret, A Okulu)

"Okul dışındaki sosyal etkinliklerde iletişim artabiliyor. Ondan sonra arkadaşlarının farklı özelliklerini keşfedebiliyorlar. Okul içinde görmediği bir özelliğini okul dışındaki bir etkinlikte görebiliyor. Mesela bir arkadaşının piyano çalabildiğini, bir arkadaşının müzik aletlerine ilgisinin olduğunu, bir arkadaşının işte tekvandocu gibi sporlara ilgisinin olduğunu, okulda fark etmemesine rağmen okul dışındaki sosyal etkinliklerde fark edebiliyor. (Gözde, C Okulu)

Okul müdürlerinin okul içinde ve dışında düzenlendiği etkinliklerin öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Katılımcıların bu tür etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerini artırdığı, kültürel farkındalıklarını geliştirdiği ve sosyal uyumu desteklediğini dile getirmektedir. Bu tür etkinliklere öğrencilerin eşit şekilde katılım sağlanması ve tüm öğrencilerin sürece dâhil edilmesi, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği bağlamında benimsediği bir ilke olarak görüldüğünü katılımcılar belirtmiştir ve aşağıdaki ifadeler ile bunu belirtmişlerdir:

"Okulumuzda, belirli öğrencilerin değil, her öğrencinin etkinliklerde yer almasını sağlıyoruz. Aynı sınıftaki belirli çocukların sürekli görev almasını değil, tüm öğrencilerin bir gösteride yer almasını önemsiyoruz. Bu, çocukların birbirleriyle iletişimini ve etkileşimini artırıyor." (Özlem, A Okulu)

"Bütün öğrencilerin katılım sağladığı etkinlikler sayesinde takım ruhu oluşuyor. Örneğin 23 Nisan'da okuldaki tüm öğrencilerin yer aldığı bir koreografi hazırladık. O gün okula gelen her çocuk etkinliğin bir parçasıydı ve takım ruhunu hissetti." (Enes, B Okulu)

"Milli bayramlardaki törenler, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin kaynaşmasını sağlıyor. Türkçe bilmeyen öğrencilerimiz dahi bu etkinliklerde aktif rol alarak arkadaşlarıyla ortak bir deneyim paylaşıyorlar." (Raşit, A Okulu)

Katılımcılar aynı zamanda okul etkinliklerinin farklı kültürleri tanımaya yardımcı olduğunu da belirtmişlerdir. Aynı zamanda spor etkinlikleri sayesinde öğrencilerin birbirleri ile kaynaştığı, birbirlerine karşı bakış açılarının değiştiği katılımcılar şu ifadeler ile dile getirmişlerdir:

"Kültürel etkinliklerde farklı kültürleri tanımak. Örneğin burada bir nevruz etkinliği yaptık. Yumurta boyadık. Mesela bunlar bizim geçmişteki atalarımızdan kalan kültürel zenginliklerimizi tanımak için büyük bir fırsat doğurdu. Peki bu öğrenciye ne kattı; bilgisini, kültürünü genişlettiği, kendini ispatlama, kendine güven öz saygıyı geliştirdi." (Nurgül, B Okulu)

“Gene bir futbol turnuvası düzenlenmişti. Milli takım gibi düşünürsek farklı etnik kökünde olan öğrenciler kendi ülkelerin milli takımını kurmuştu. Buda spor vasıtasıyla öğrencilerin kaynaşmasına diğer okulumuzdaki öğrencilerin bu öğrencilere bakış açısını değiştirmesine yardımcı olmuştu.(Pınar, B okulu)

Okul müdürlerinin okulda düzenlediği etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu bir motivasyon oluşturduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin kendileri bu etkinlikler sayesinde ifade edebildikleri de katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcılar okulda düzenlenen etkinlikler sayesinde öğrencilerin özgüven duygusu kazandığı ve çeşitli çevre olanaklarını bu etkinlikler sayesinde tanıdıkları dile getirmişler ve şu ifadeler ile açıklamışlardır:

“Gene müdür beyin okulumuzda düzenlediği en çok kitap okuyan öğrenciye ödül yarışması var. Her ay en çok kitap okuyan öğrenci İstiklal marşı töreninde tören düzenlenerek en çok kitap okuyan öğrenciye hediye veriliyor. Bunu şöyle örnekleyelim eee benim odam kütüphanenin hemen yanında teneffüste bir bakıyorum bütün çocuklar koşu koşu kütüphaneye geliyorlar kitap almak için birbiriyle yarışıyorlar hatta birinci sınıflarımız bile okumayı geçmeseler bile kitap almak için birbiriyle yarışıyorlar. Bu da tabii öğrencilere bir teşvik oluyor bir farkındalık oluşturuyor her ay bunun töreni yapılarak çocuklara ödülleri veriliyor.”(Gözde, C Okulu)

“Örnek vermem gerekirse biz Espark alışveriş merkezinde bir resim sergisi açacaktık.20 tane falan resim götürülecekti. Ama öğrencilerde iki gün boyunca Esparkta resimlerinin başında duracaklardı. Öğrenciler adete resim sergisine katılabilmek için yarıştılar. Fakat bir tane öğrencimiz sanırsam Müdür beyin yanına gitmiş .Müdürüm ben hiç Espark’ı görmedim beni de oraya götürür müsünüz demiş. Müdür Bey de öğretmene söylüyor işte bu öğrencinin resmini de sergiye alın diye. Öğrenci de işte oraya katılıyor ve bu vesile ile Espark’ı görmüş oluyor. O öğrencimiz çok mutlu olmuştu mesela.” (Engin, B Okulu)

“ Geçen senelerde bir şiir dinletisi yaptık müdür beyin isteğiyle. Zeynep Böyle çok içine kapanık bir çocuktur. Böyle dışarıyla çok bağı olmayan bir çocuktur. Zeynep Zeynep işte şiir okumak istedi. Ben de onu çıkartarak güzel bir şiir verdim. Beraber çalıştık. Yani çalıştığımızın hakkını verdi. Çocuk o kadar sönük olan içine kapanık olan çocuk bir anda sahnede devleşti. Bu onun için aslında bir işaretmiş. Ondandır yazdığı şiirleri bir kitapta toplayalım diye düşündü ve biz de müdür beyin desteğiyle beraber yazdığı şiirleri ufacık 15 -20 sayfalık bir kitabı haline getirdik” (Nurgül, B Okulu)

Katılımcılar, okul müdürlerinin okul ile aile iş birliğinin sağlanmasının öğrencilerin sosyalleşmesini desteklediğini ve ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmesinin okul ortamını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Okul müdürleri aile katılımını sağlamak ve ailelerin sürecin bir parçası hâline getirmek amacıyla çeşitli projeler ve etkinlikler düzenlemektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Bahar aylarında kermesler ve çekilişler düzenleyerek hem velilerin okula olan ilgisini artırıyor hem de öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmesini sağlıyoruz." (Raşit, A Okulu)

"Velilere anketler açarak onların görüşlerini alıyoruz. Yapılması istenen projeleri ve okulun ihtiyaçlarını velilerle birlikte değerlendiriyoruz. Müdürümüz, veli potansiyeline uygun projeleri okulda hayata geçirmeye özen gösteriyor." (Arzu, C Okulu)

"Sınıf içinde arkadaşlık kurmakta zorlanan öğrencilerin velileri, çocuklarını okul dışı etkinliklerde bir araya getirerek onların kaynaşmasına yardımcı oluyor. Sene sonunda bu çocuklar arasında olumlu bir gelişim gözlemliyoruz." (Nilay, C Okulu)

"Örneğin, öğrenciler ortak bir etkinlik yaptığında velileri de birbirleriyle tanışıyor ve okul dışında da görüşmeye devam ediyorlar. Bu sayede sadece öğrenciler değil, veliler de sosyalleşme fırsatı buluyor." (Sefa, D Okulu)

Katılımcı ifadelerine göre, A ve B; C ve D okullarında okul müdürleri sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi, okul etkinliklerinin yaygınlaştırılması ve aile katılımının artırılması konusunda benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Okul etkinlikleri, öğrencilerin birbirleriyle daha iyi kaynaşmasına ve farklı sosyal çevrelerden gelen bireylerin ortak bir noktada buluşmasına olanak sağlamaktadır. Aile katılımı ise, öğrencilerin sosyalleşmesini destekleyen önemli bir faktördür, okul yöneticileri de aileleri sürece dahil etmek için çeşitli uygulamalar yürütmektedir. Bu durumda okulun aileden kopuk bir yer olmadığı okul çevresi ile bir bütün olarak topluma hizmet etmesi gerektiğinin göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği çerçevesinde öğrencilerin eğitim süreçlerine tam katılımını sağlamaya yönelik çabalarının her iki okul türünde de benzer olduğu görülmektedir. Okul etkinliklerinin, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini, kültürel farkındalıklarını artırdığını ve eğitim sürecine aidiyet hissetmelerini sağladığını söylenebilir.

4.3 Dijital Eşitsizlik

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğrenciler arasındaki dijital eşitsizliğin temel eğitim okullarındaki yansımalarını ve bu eşitsizliğin giderilmesine yönelik uygulamaları anlamaya yönelik "Dijital Eşitsizlik" ana teması belirlenmiştir. Bu tema altında "*Dijital Erişim ve Öğrenci Becerilerdeki Farklılıklar*", "*Dijital Eşitsizliğin Akademik, Sosyal ve Duygusal Yansımaları*", "*Dijital Teknolojilerin Kullanım Sorunları*" ve "*Dijital Eşitsizliği Azaltmada Engeller*" olmak üzere dört alt tema öne çıkmaktadır. Analizler sonucunda belirlenen alt temalar doğrultusunda, öğrenciler arasındaki dijital eşitsizlik nedenleri ve etkileri kapsamlı bir şekilde ele alınmış ve bu konuda okul müdürlerinin gösterdiği liderlik rolü incelenmiştir. Ortaya çıkan temalar Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo.4.3*Dijital Eşitsizlik*

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Dijital Eşitsizlik	Dijital Erişim ve Öğrenci Becerilerdeki Farklılıklar	- Dijital Erişim Farklılıkları - Okul Teknolojik Altyapısı - Dijital Beceri Farklılıkları - Ailelerin Dijital Bilinç Düzeyi -Ailelerin Destek Kapasitesi
	Dijital Eşitsizliğin Akademik, Sosyal ve Duygusal Yansımaları	- Akademik Başarı -Sosyal İlişkiler - Özgüven ve Motivasyon Kaybı - Meslek Seçimi
	Dijital Teknolojilerin Kullanım Sorunları	- Teknolojinin Amaç Dışı Kullanımı - Dijital Bağımlılık -Sosyal Medyanın Olumsuz Etkileri -Dijital Denetim
	Dijital Eşitsizliği Azaltmada Engeller	- Teknolojik Altyapı -Ekonomik Nedenler - Katılım Sorunu - Bürokratik Engeller - Dijital Eğitime Direnç -Dijital Donanımın Dengesiz Dağılımı

4.3.1 Dijital erişim ve öğrenci becerilerdeki farklılıklar

Bu alt tema kapsamında, A ve B okulları ile C ve D okulları bağlamında “*Dijital erişim farklılıkları*”, “*okul teknolojik altyapısı*”, “*dijital beceri farklılıkları*”, “*ailelerin dijital bilinç düzeyi*” ve “*ailelerin destek kapasitesi*” kodları kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri analiz edilmiştir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin dijital eşitsizlik algıları, görev yaptıkları okulların sosyoekonomik yapısına göre farklılaştığı katılımcı ifadelerine göre ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde görev yapan katılımcılar, dijital eşitsizliği dijital araçlara erişim eksikliği ve öğrencilerin temel teknolojik ihtiyaçlarını karşılayamaması olarak tanımlamışlardır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek okullardaki katılımcılar ise dijital eşitsizliği dijital araçların nasıl kullanıldığı, teknolojik imkanların eğitim sürecine nasıl uyarlandığı gibi faktörler üzerinden değerlendirmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin yaptıkları tanımlamalar dijital eşitsizliği tam olarak ifade etmese de yani dijital eşitsizlik düzeyleri arasındaki ayrımı tam ayırt edemeseler de yaptıkları açıklamalar okullar arasındaki dijital eşitsizlik düzeylerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda dijital erişim eksikliği ve temel teknolojik aletlerin karşılanamaması ön plandayken,

sosyoekonomik düzeyi yüksek okullardaki öğrencilerin dijital araçları verimli kullanma düzeylerindeki farklılıklar belirleyici olduğu katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Dijital eşitsizliğin birinci düzeyini dijitale sahip olup olmama durumları oluşturmaktadır. A ve B okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin büyük bir kısmının evlerinde bilgisayar, tablet veya internet erişimi olmadığını belirtmektedir. Bunula ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dijital eşitsizlik bir anlamda dijital imkanların yani teknolojik imkanların var olması yada olmaması yani o imkana sahip olmak ya da olmamak gibi kısaca ifade edilebilir. Kendi okulumuz düşündüğüm zaman İşte imkanın bu teknolojik cihazların şimdi bu imkanın sahip olmayanların bunları kullanma ve görme bunlardan faydalanma anlamında da bir dezavantajı oluyor. Yani çoğunda dijital araçlara ulaşması zor oluyor.” (Erhan, A Okulu)

“Bence dijital eşitsizlik toplumun her kesiminin bu bilgisayar ve internet olayına kullanımına ulaşamadığı için bir eşitsizlik yaratılıyor. Okulumuzda da bunu tabii ki hani biz kurum olarak daha önce bahsettiğimiz dijital tahttaydı, bilişim sınıfıydı, bunları burada sağlamaya çalışıyoruz çocuklarımıza. Ama bunun devamı evde gelmediği zaman çocuk yine yarım kalmış oluyor. Çocuklarımızın evdeki ekonomik yetersizlikleri, tablete, bilgisayara, internete ulaşmalarını yani bu cihazlara ulaşmasını engellediği zaman eşitsizlik maalesef ki devam etmiş oluyor hayatlarında.” (Fikret, A Okulu)

“Örneğin pandemi zamanı çocuğun evinde 3-4 kardeş var, eee bunlardan hangisi derse girecek. Hatta çoğu zaman hiçbiri derse giremedi. Çünkü ellerinde bilişim araçları yok.” (Enes, B Okulu)

Bu ifadelerden hareketle A ve B okullarında donanım eksikliğinin temel olarak ekonomik nedenlerden kaynaklandığı ve öğrencilerin eğitim sürecini doğrudan olumsuz etkilediği söylenebilir. A ve B okullarındaki katılımcılar, öğrencilerin internet bağlantısı eksikliği nedeniyle akademik süreçlere dahil olamadıklarını, aynı zamanda mahallede yaşanan erişim sorunları sebebi ile de eşitsizlik durumunu vurgulamışlardır:

“Öğrenciler arasında böyle bir eşitsizlik var. Öğrencilerin çoğunun evinde internet bağlantısı yok. Hani bir ödev internetten araştırılıp bulunması gerekiyorsa bu dezavantajlı öğrencilerimiz maalesef bilgiye ulaşmakta zorluk çekiyorlar.” (Raşit, A Okulu)

“Mesela pandemi zamanı çocuk evinde interneti olmadığı için öğrenci derse katılamadı. Annesinin babasının telefonunda internet kotası az olduğu için derslere giremediler.” (Rıza, B Okulu)

“Mahallemizde altyapı yetersizliği var. Hatta internet için döşenen bakır kabloların çalındığını bile duyduk. Böyle bir durumda eğitim öğretim nasıl dijitalleşebilir?” (Nurgül, B Okulu)

Buna karşın, C ve D okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler ise öğrencilerin tamamının evlerinde teknolojik araçlara sahip olduklarını, ancak bunları nasıl kullanacakları konusunda eksiklikleri olduğunu belirtmişler ve şu sözlerle ile durumu açıklamışlardır:

“Dijital eşitsizlik deyince dijital ulaşım ulaşamama sorunu aklıma geliyor. Fakat bizim okulumuzda böyle bir sorun yok. Tüm ailelerde tablet, internet, bilgisayar evlerinde var. Çocuklar dijital kolay ulaşabiliyorlar fakat bunun kullanımı konusunda sorunlar yaşayabiliyoruz.” (Arzu, C Okulu)

“Dijital eşitsizlik deyince benim aklıma teknolojik imkanlardan yararlanma fırsatı gelmekte. Bizim okulumuzun sosyal, ekonomik seviyesi yüksek olduğu için genellikle öğrencilerimizin teknolojiye ulaşmak olsun herhangi bir sıkıntısı yok. Sadece şu şekilde bir farklılık oluştuğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin bu teknolojik cihazları kullanma konusunda sıkıntıları olduğunu söyleyebiliriz.” (Osman, D Okulu)

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda C ve D okullarında dijital eşitsizliğin, teknolojik aletlere sahip olup olmamaktan çok, bu araçların bilinçli ve verimli kullanımına yönelik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. C ve D okullarında katılımcılar ise okulda bulunan öğrencilerin evlerinde internet erişimiyle ilgili herhangi bir sorun yaşanmadığı söylemişler ve aşağıdaki gibi bu durumu ifade etmişlerdir:

“Okulumuzda erişim sorunu yaşayan bir öğrenci olduğunu gözlemlemedik.” (Gözde, C Okulu)

“Özellikle pandemi döneminde bizim öğrencilerimizin %99’u online derslere katıldı. Evlerinde internet ve bilgisayar olduğu için dersleri kaçırmadan devam edebildiler.” (Selçuk, D Okulu)

Okulların teknolojik alt yapısı da katılımcılar tarafından vurgulanan diğer bir kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun teknolojik altyapısı denildiği zaman okulların öğrencilere sunduğu dijital imkanlar, bilgisayar laboratuvarları, akıllı tahtalar ve diğer teknolojik donanımları aklımıza gelmektedir. A ve B okullarında teknolojik altyapı kısmen yetersizdir. Okullarda dijital materyaller sınırlı olduğu için öğrencilere eşit imkanlar sunulamamaktadır. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Okuldaki materyaller olarak baktığımızda yani çocuklara sunabileceğimiz imkanlarımız kısıtlı. Mevcut imkanlar doğrultusunda eşitsizliği gidermeye çalışıyoruz. Çünkü her çocuğumuza eşit şekilde bu imkanları sunmak için tabi öğrenci sayımız çok fazla. Materyal konusunda az olduğumuz için bu imkan kısıtlı oluyor.” (Fikret, A Okulu)

“Malzeme eksikliği nedeniyle okulumuz Teknofest projelerine katılamıyor. Teknolojik donanım olmadan öğrenciler nasıl gelişecek?” (Yusuf, B Okulu)

Diğer taraftan ise katılımcılar C ve D okullarında teknolojik altyapının iyi olduğunu ve öğrenciler okulda da dijital imkanlardan rahatlıkla yararlanabildiğini söylemişlerdir. Bu imkanlar doğrultusunda öğrencilerin kullanım konusunda bir farklılık yarattığı söylenebilir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence okulumuzda şu anda dijital malzemeyle ilgili bir sıkıntımızın çok fazla bir sıkıntımızın olmadığını düşünüyorum ama yine var mıdır vardır ama akıllı tahtalarımız, robotik kodlamayla ilgili sınıfımız bunlarla ilgili 3 d yazıcımız bunların hepsi okulumuzda mevcut” (Recep, C Okulu)

“Okulumuzda da bir bilgisayar altyapısı olduğu için çocuklar bilgisayar erişebildiği için yani beceri farkı yaratıyor, fark yarattığını düşünüyorum. Çünkü çocuklar bununla ilgili bir ders görüyorlar”. (Gözde, C Okulu)

Dijital eşitsizliğin ikinci düzeyini dijitali kullanım becerileri oluşturmaktadır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde katılımcılar dijital eşitsizliği temel seviyede tanımlayabildikleri, dijital eşitsizliğin ikinci ve üçüncü düzeylerini terim olarak bilmedikleri fakat ifadeleri doğrultusunda bu ikinci ve üçüncü düzey eşitsizlikleri vurguladıkları gözlenmiştir. Diğer bir kod olan “Dijital Beceri Farklılıkları” öğrencilerin dijital araçları kullanma becerileri arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların kendilerine kattığı olumlu yönleri içermektedir. Katılımcılar A ve B okullarında öğrenciler dijital araçlara erişemedikleri için dijital becerilerini geliştirme fırsatı bulanamadığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, öğrencilerin eline fırsat geçse bunu olumlu yönde değerlendirdiklerini ifade etmişler ve aşağıdaki ifadeler ile bunu açıklamışlardır:

“Öğrencilerimizin internet ve dijital araçlara erişimleri çoğu zaman okul ile sınırlı kalıyor. Dedğim gibi biz burada bir şeyler yapıyoruz, sağlıyoruz ama eve gidip bunun pekiştirilmesini, tekrarını yapamadığı zaman çocuk evdeki yetersizlik kaynaklı beceride ilerleyemiyor.” (Yasemin, A Okulu)

“Yani tabi hepten yani dediğim gibi imkansızlık hani imkan yok demeyelim imkanı az birazda olan az biraz daha böyle ilgili olan verilerimiz çocuklarımıza bu imkanları evde sunabiliyorlar. O ufacak bir kıvılcımı dahi ufacak bir kısıntıyı dahi elinde tutabilen öğrenci diğer öğrencimizden tabii ki de bir yerde önde olmuş oluyor, farklılaşmış oluyor yani. (Fikret, A Okulu)

Katılımcıların yukarıda ifade ettiği gibi, A ve B okullarında öğrencilerin dijital beceriler açısından ciddi farklılıklar yaşadığını ve bunun temel nedeninin erişim eksikliği olduğu söylenebilir. C ve D okullarındaki katılımcı ifadelerine göre ise dijital araçlara erişim eksikliği bulunmamakta, ancak bu araçların nasıl kullanıldığına dair önemli farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu okullarda öğrenciler arasında dijitali bilinçli kullanım, dijital üretkenlik ve dijital okuryazarlık seviyelerinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Dijital eşitsizlik kısmını daha çok öğrenci dijital ürünlerden yeteri kadar faydalanamamalar şeklinde görüyorum yani. Bizim öğrencilerimiz genel olarak sosyoekonomik yapısı uygun olduğu için bu dijital aletler, tabletler, bilgisayarlar, telefonlar hepsi var ama eşitsizlik burada meydana geliyor; kullanmayı bilen veya bilmeyen ya da bundan yararlanabilen veya yararlanamayan şeklinde geliyor ve bazı öğrencilerimiz bunu gerçekten biliyorlar.” (Kerem, C Okulu)

“Daha çok öğrencilerimiz teknolojik aletlere sahipler fakat bunları kendi okul işlerinde kolaylaştıracak şekilde kullanamıyor olabiliyorlar. ” (Melike, C Okulu)

“Daha çok öğrencilerimizin de gözlemlenen ise teknolojik cihaza ulaşmadan öte teknolojik cihazları kullanma açısından sıkıntı olduğunu söyleyebilirim. Öğrencinin bilgisayarı var fakat açmasını

kullanmasını bilmiyor. Örneğin bir Word dosyasında yazı yazmasını, resim eklemesini beceremiyor. Aile çocuğuna imkan sağlamış fakat öğrenci bunu kullanamıyor.” (Osman, D Okulu)

Bu ifadeler, C ve D okullarında teknolojik imkanlara erişim eksikliği olmamasına rağmen, öğrenciler arasında dijital araçları etkili kullanma becerilerinde farklılıklar yaşandığını göstermektedir. Bazı öğrenciler teknolojiyi yalnızca eğlence amaçlı kullanırken, bazıları yapay zeka ve yazılım gibi daha ileri seviyelerde beceriler geliştirebilmektedir. Katılımcıların bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Yani birde özellikle yapay zeka kullanan öğrencilerimiz var. Bunlar ödev yaparken faydalandıklarını görüyorum. Çektikleri videolardan slayt sunumu hazırlayan öğrencilerimiz var. Bunlar tabi bir ödev olduğu zaman bir tık daha arkadaşlarının önüne geçmiş oluyor.” (Nilay, C Okulu)

“Şimdi dijital eşitsizlik deyince az önce de bahsettiğim gibi bizim çocuklarımızın dijital kaynaklara ya da teknolojik imkanlara ulaşma konusunda sıkıntıları yok. Tam tersine bizde kullanım konusunda bir bilinç problemi var. Bazı çocuklar teknolojik araçları kullanmayı bilmiyorlar ya da doğru kullanamıyorlar, işte teknolojik araçlardan doğru faydalanamadıkları için bizim okulumuz açısından dijital eşitsizlik aslında o teknolojik araçları doğru kullanma kullanmamayla ilgili. Biz bunu geliştirmeye çalışıyoruz.” (Kubilay, D Okulu)

Öğrenciler arasındaki dijital beceri farklılarından sonra ailelerin dijital bilinç düzeyi de öğrencilerin teknolojiye yaklaşımları konusunda önem arz etmektedir. A ve B okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler, ailelerin dijital ile ilgili bilinç düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca bu durumun öğrencilerin eğitim süreçlerini doğrudan etkilediğini belirtmektedirler. Ailelerin dijital okuryazarlık seviyesinin yetersiz olması, çocuklarının teknolojik araçları nasıl kullanmaları gerektiği konusunda rehberlik edememelerine yol açabilmektedir. Ayrıca, dijital platformların nasıl kullanılacağına dair yeterli bilgiye sahip olmayan aileler, e-okul vd. siteleri kullanmakta zorluk yaşamakta ve çocuklarının akademik gelişimlerini dijital ortamda takip edememektedirler. Çevrimiçi eğitim süreçlerinde, ailelerin çocuklarını yeterince rehberlik edememesi öğrenciler arasındaki dijital eşitsizliği daha da derinleştirebilmektedir. İlgili katılımcı görüşlerine örnek olabilecek doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Ailenin eğitim düzeyine göre dijital okuryazarlığı, çocuğun bu dijital aletleri nasıl kullanacağına etki ediyor. Çocuk bunu verimli mi kullanıyor yoksa verimsiz mi kullanıyor? Bu da eğitimi etkileyen bir süreç.” (Raşit, A Okulu)

“İsteyen ve istekli olan öğrencilerimize kullanım becerisi konusu olarak düşündüğümde de ailelerin yetkin olmaması diye düşünüyorum. Evet, yani bilgisayar hakkında bilgilerin fazla olmaması, bilgisayar nasıl kullanır? Bilinçli bir şekilde ben çocuğumu bu bilgisayardan nasıl

faaydalandırabilirim, derslerine nasıl olumlu etki eder? Velilerimiz maalesef hatta telefon konusunda bile bu konuda çok bilinçli olduklarını söyleyemeyeceğim.” (Pınar, B Okulu)

“E-okulu bilmeyen ailelerimiz var. Çocuğun notlarını, devamsızlığını ve diğler bazı bilgilerini işte buradan takip etmiyorlar. Çocuğun annesi geliyor, ‘kızım matematikten kaç aldı?’ diye soruyor. İşte diyoruz, e-okulda bunların hepsi yazıyor, notlarını, devamsızlıkları buradan takip edebilirsiniz diye. Hocam o ne?’ diye bize soruyorlar.” (Rıza, B Okulu)

Buna karşın, C ve D okullarında ailelerin genel olarak dijitalle ilgili bilinç düzeylerinin yüksek olduğu belirtilse de, tüm ailelerin teknolojiye yaklaşımı aynı değildir. Katılımcı görüşleri, ailelerin dijital okuryazarlık seviyelerinin öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmede olumlu yönde rol oynadığını göstermektedir. Özellikle eğitim seviyesi yüksek aileler, çocuklarının teknoloji kullanımında yalnız bırakmayıp, teknolojiyi bilinçli amacına uygun bir biçimde kullanmaları için rehberlik etmektedirler. Bazı aileler, çocuklarını kodlama, yazılım gibi kurslara göndermekte ve onların akademik süreçlerini desteklemektedirler: Bununla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şimdi ailelere daha ilgili aileler daha iyi ailelerin çocuklarının teknolojik aletlere ilgileri daha farklı oluyor. Bazı öğrenciler mesela bu konuda kurslar alabiliyorlar. Kodlama kurslarına gidebiliyorlar ve onların daha ileri seviyede olduğunu düşünüyorum.” (Gözde, C Okulu)

“Örneğin, üniversitede babası bilişim bölümünde olan bir akademisyen ailemiz var. Bu çocuk, bilgisayar diğler arkadaşlarına göre daha iyi kullanıyor, hatta bizlerin bilmediği programları öğretmenlerinden daha iyi kullanıyor. Bu da tamamen ailesinden kaynaklı.” (Nilay, C Okulu)

“Ailenin burada şöyle bir katkısı var, mesela yetişkinler olarak eğer aile evde teknolojiyi sadece reelse gezmek olarak kullanıyorsa çocukta tabii ki böyle kullanıyor. ama eğer aile teknolojiyi olumlu yönde kullanıyorsa atıyorum işte babasına bir soru sordu diyelim, işte sosyal bilgilerle alakalı ya da fen, bilgisayar ile alakalı işte suyun kaynama noktasıyla alakalı bir soru geldi. Babası ya gel bakalım internette MEB şöyle bir ağı varmış, orada bir deney varmış, şurada ki bir deneyi izleyelim diye çocuğu doğru yönlendiriyorsa, yani sen böyle bir sorun yaşadığında böyle bakacaksın diye yönlendiriyorsa kaynaklara çocuk da doğru yetişerek hangi kaynaklardan araştırma yapacağını bulabiliyor” (Kubilay, D Okulu)

C ve D okullarında bazı aileler çocuklarının dijital araçları nasıl kullanacağına dair yönlendirme yapmadığı, teknolojiyi sadece vakit geçirme aracı olarak sunduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu tür ailelerde, çocuklar teknolojiyi eğlence amaçlı kullanmakta ve eğitim süreçlerine uygun kullanmamaktadır. Katılımcıların ailelerin bilinçli yönlendirme yapamamasına dair görüşleri doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

“Velilerimizin dijital okuryazarlığı farklı. Kimi veliler çok yoğun çalıştığı için tableti sadece oyun oynamaları için verirken, kimileri de bilinçli davranarak doğru bilgiye ulaşmada ve öğrenmeleri kalıcı hale getirmekte kullanıyorlar.” (Melike, C Okulu)

“Bazı anne babalar çocuklarının teknolojik araçları kullanımına sınır koyarken, bazıları yalnızca çocuklarını oyalamak için teknolojiye izin veriyor. Bu da çocukların teknolojiye bakış açısını ve kullanım şeklini doğrudan etkiliyor.” (Nilay, C Okulu)

Öğrencilerin dijital erişim ve beceri farklılarına diğer etki eden bir unsurda ailelerin çocuklarına destek sağlamadaki rolleridir. Ailelerin çocuklarının dijital erişim ve beceri gelişimleri için desteklemeleri çocukların bu dijital dünyada yer alabilmeleri için önemlidir. A ve B okullarında ailelerin çocuklarına teknolojik destek sağlayacak ekonomik ve eğitimsel kapasiteye sahip olmadığı vurgulanmaktadır. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda A ve B okullarında ailelerin ekonomik ve eğitim seviyelerinin düşük olması nedeniyle çocuklarına teknolojik destek sağlama imkânlarının sınırlı olduğunu görülmüştür. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çoğunun evinde evet internette var ama bilgisayarı yok diyelim ama biz eğitime yönelik materyali düşündüğümüz için bu konuda eksik çok tabii ki de. Yani ekonomik kısaca.” (Fikret, A Okulu)

“Şimdi bana sorarsan bunların en başında hocam sosyoekonomik durum, paran varsa yararlanıyorsun, paran yoksa yararlanamıyorsun. Velinin gelir durumu düşük olduğu için evde cihaza ulaşamıyor. Cihaz yok olsa da ikinci el alanı biliyorum. Ben mesela bir velimiz bilgisayar almaya hocam sıfırına gücüm yetmedi dedi. Bir tane velimiz vardı, Halil Efe annesi mesela gitti, hocam ikinci el aldım dedi.” (Nurgül, B Okulu)

“Her ne kadar okuldaki derslerde çocuklar dersteki bilgiye ulaşma konusunda eşit olsalar da akşam evlerine gittiklerinde gerek ailelerinin eğitim seviyelerinin farklılığı gerekse teknolojik imkanların farklılığı aralarındaki eşitliği bozmaktadır. Tabiidir ki bütün eğitilmiş aileler çocuklarıyla çok ilgilenmemektedir. Ya da tam tersini düşünersek eğitim düzeyi düşük ailelerin tümü çocuklarının eğitimlerine karşı ilgisiz değildir. Ama ortalama olarak düşünersek öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ve eğitim düzeyleri arttıkça teknolojik imkanlara ulaşmadaki kolaylıkları artmaktadır.” (Fatih, A Okulu)

Aile desteğini C ve D okullarındaki öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirecek ailelerin ekonomik durumlarının yüksek olması, öğrencilerin son teknoloji cihazlara kolaylıkla erişim sağlamalarına olanak tanımaktadır. Özellikle gelir seviyesi yüksek aileler, çocuklarının dijital gelişimine yönelik ek yatırımlar yapabilmektedirler. Aileler kodlama, yazılım gibi alanlarda özel dersler veya kurslar aldırarak çocuklarının teknolojiyi etkili kullanmalarına katkı sunmaktadırlar. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciler evde kullandıkları sosyoekonomik düzeyleri yüksek olduğu için velilerimizin evde kullandıkları teknolojik aletler son model ama okuldaki ile farklılıklar gösteriyor yani.” (Melike, C Okulu)

“Tabii ki ailelerin gelir düzeyleri arttıkça tabii ki kullandıkları teknoloji cihazların türleri de değişmekte. Aynı zamanda ailelerin eğitim düzeyleri de dijital okuryazarlık becerilerinin de gelişmiş olması, çocukların dijital olarak değişimlerini daha fazla olmasını sağlamakta. Bu dolayısıyla da bu dijital dünyaya bakış açılarını da değiştirmekte. Bir de öğrencilerimizin kişisel algıları da çok önem kazanmakta. Örnek verecek olursak, bazı öğrencilerimiz yazılım konusunda kendilerini geliştirmek istediklerinden dolayı dijital becerilerinin gelişmesi üzerine çeşitli kurslara gitmekte. Bu da tabii ki aralarındaki kişisel farklılıkları ortaya koyduğunu gözlemlemekteyiz.” (Osman, D Okulu)

Öğrenciler arasındaki dijital erişim ve beceri farklıları alt temasını genel olarak değerlendirildiğinde A ve B okullarında dijital eşitsizlik daha çok birinci düzeyde, yani dijital araçlara erişim yoksunluğu üzerinden şekillenirken; C ve D okullarında ise bu eşitsizlik ikinci düzeyde, yani teknolojiyi bilinçli ve etkili kullanma becerisi üzerinden kendini göstermektedir. Okulların teknolojik altyapısı da bu farkı pekiştirmektedir. A ve B okullarında yetersiz donanım öğrencilerin dijital yeterince ulaşmasını engellerken, C ve D okullarında donanım altyapı yönünden sıkıntı olamaması öğrencilerin kullanım becerilerinin gelişmesini desteklemektedirler. Bununla birlikte, dijital beceri farklılıklarının sadece erişimle sahip olmak ile değil ailelerin dijital bilinç düzeyi ve ailelerin destek kapasitesiyle de yakından ilişkili olduğu söylenebilir. A ve B okullarındaki aileler, hem ekonomik hem de kültürel olarak çocuklarına yeterince dijital destek sunamamaktadırlar. C ve D okullarındaki ise aileler teknolojik farkındalıkları ve maddi imkânları sayesinde çocuklarının dijital gelişimini daha etkin şekilde desteklemektedir. Bu durum ise bize dijital eşitsizliğin yalnızca teknolojik aletlere araçlara sahip olmanın tek başına yeterli olmayacağını aynı zamanda bu araçların nasıl kullanıldığı ve kimler tarafından desteklendiğiyle de doğrudan ilişkili olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2 Dijital eşitsizliğin akademik, sosyal ve duygusal yansımaları

Dijital eşitsizlik, yalnızca öğrencilerin teknolojiye erişimi ve kullanımı ile sınırlı değildir, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini ve duygusal durumlarını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. A ve B okullarındaki öğrenciler dijital araçlara erişimde ciddi sorunlar yaşamaktadır. C ve D okullarındaki öğrenciler ise dijital araçlara erişim açısından avantajlı bir konumda bulunmaktadır. Ancak, dijital araçlara erişim tek başına dijital eşitsizliği azaltmamaktadır. Öğrenciler arasındaki dijital beceri farklılıkları da, akademik başarı ve sosyal ve duygusal açıdan da bazı sonuçlar doğurmaktadır. Bu doğrultuda, dijital eşitsizliğin akademik, sosyal ve duygusal boyutları şu kodlar çerçevesinde incelenmiştir: “*akademik başarı*”, “*sosyal ilişkiler*”, “*özgüven ve motivasyon kaybı*”, “*meslek seçimi*”. Bu

kodlar kapsamında, öğretmen ve okul yöneticilerinin dijital eşitsizliğin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair görüşleri analiz edilmiştir.

Dijital eşitsizlikten en doğrudan etkilenen alanların başında öğrencilerin akademik başarıları gelmektedir. A ve B okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler, dijital araçlara erişim eksikliğinin öğrencilerin akademik gelişiminde büyük bir dezavantaj oluşturduğunu belirtmektedirler. Özellikle pandemi süreci, dijital erişimi olmayan öğrencilerin akademik başarısızlığını daha da derinleştirmiştir. Bu görüşlere dair katılımcılara ait doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Özellikle bizim okulumuzda pandemi zamanı öğrencilerimizin çoğu canlı derslere katılamadı. Ben burada sınıflarda akıllı tahtaları açıp onları sınıf düzeninde canlı derslere kattım. Özellikle o sene 1. sınıf düzeyindeki öğrenciler okuma yazmayı öğrenmede büyük sıkıntı çekti. Hatta bunun etkilerini zaman zaman ortaokul müdürü ile konuşuyoruz. Halen okuma temelini oturtamayan öğrencilerimiz var.” (Erhan, A Okulu)

“Pandemi sürecinde okulumuza yaklaşık her sınıfta 35-40’a yakın öğrencimiz var. Normalde bu öğrenciler dersi aktif bir şekilde takip edebilirken, pandemideki canlı derslere sadece 7-8, bilemediniz en fazla 10 öğrenci katılmaya başladı. Bunun temelinde öğrencilerin evlerinde internet bağlantısının olmaması ve teknolojik bir cihaza sahip olmamaları yatıyordu.” (Engin, B Okulu)

Diğer taraftan C ve D okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin ifadelerine göre, pandemi sürecinde öğrencilerin neredeyse tamamı online derslere katılım göstermiştir. Selçuk'un ifadesi, C ve D okullarındaki öğrencilerin dijital imkanlara sahip olmalarının, online eğitime katılım oranlarını artırdığını ve akademik kayıpları en aza indirdiğini göstermektedir:

“Pandemi zamanında bizdeki öğrencilerin çoğu online derslere katılmıştır. Özellikle diğer okullarla kıyasladığımız zaman %99 oranında derslere katılımı öğrencilerin gözlemlenmiştir. Bunun tabii ki sebebi her öğrencimizin dijital imkanlara sahip olmasıdır. Çocuğun evinde interneti var, bilgisayarı var, bu da online derslerde devamsızlık yapmamasına katkı sağlamıştır.” (Selçuk, D Okulu)

A ve B okullarında öğrencilerin akademik süreçlere dahil olabilmesi büyük ölçüde teknolojiye erişimleri ile ilişkilidir. Bilgisayar, internet ve dijital kaynaklara erişimi olan öğrenciler akademik olarak daha başarılı olurken, bu imkanlara sahip olmayan öğrenciler yalnızca öğretmenlerin sunduğu sınırlı kaynaklarla eğitim sürecini takip edebilmektedirler. Bunula ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dijital eşitsizlik akademik başarıyı doğrudan etkiliyor. Teknolojik imkanlara sahip olan öğrenciler, özellikle proje tabanlı derslerde daha başarılı oluyorlar. Bilgisayarı olan öğrenciler, sunum hazırlayabiliyor, araştırma yapabiliyor. Ancak imkânı olmayan öğrenciler, sadece öğretmenin verdiği kaynaklarla sınırlı kalıyor ve bu durum onların akademik başarısını olumsuz etkiliyor.” (Fatih, A Okulu)

“Öğrencilerimiz arasında çok ciddi akademik farklılıklar oluşuyor. Bilgisayarı olan, internete erişimi olan öğrenciler akademik olarak daha başarılı olurken, imkânı olmayan öğrenciler geri planda kalıyor. Örneğin, LGS hazırlık sürecinde online kaynaklara ulaşabilen öğrenciler çok avantajlıyken, interneti olmayanlar sadece öğretmenin verdiği kitaplarla sınırlı kalıyor.” (Yusuf, B Okulu)

C ve D okullarında öğrenciler ise dijital araçları amacına uygun olarak kullandıkları zaman akademik olarak başarı sağlamayabilmektedirler. Öğrenciler, ödev hazırlama, araştırma yapma, online kurslara katılma ve öğretmenlerinden bağımsız çalışma gibi becerileri geliştirme imkânına sahip olabilmektedirler. Özellikle dijital teknolojileri ders süreçlerine dahil eden öğrenciler akademik anlamda daha fazla gelişim göstermektedirler. Bununla ilgili doğrudan katılımcı alıntıları aşağıda sunulmuştur:

“Dijital becerilerini iyi kullanan öğrenciler daha farklı ödevler ortaya çıkarıyor. Daha çeşitli ve özgün ödevler yapıyorlar.” (Arzu, C Okulu)

“Akademik olarak bakıldığında da çocuklar bu bilgisayar ya da diğer araçları kullandıklarında çok daha derinlemesine bilgilere sahip olduklarını gözlemledim. Okul kaynakları ya da velilerden aldığı bilgilere göre dijital ortamda arkadaşlarına ve öğretmenlerine sunabilecekleri daha derin bilgiler edindiklerini gördüm. İnternette bir sürü kurs var, online eğitimler var. Öğrenci eğer okulda anlamıyorsa dersi buradan kendine takviye yaparak gelebiliyor.” (Nilay, C Okulu)

“Dijital aletleri kullanan öğrencilerin derslerinde biraz daha başarılı olduğunu düşünüyorum. İnsanlar gördüklerini daha unutmuyorlar ve dijital ortamda içerikleri daha iyi kavıyorlar. Dijital araçları etkili kullanan öğrenciler, bilgileri daha kalıcı hale getirebiliyor.” (Recep, C Okulu)

“Benim dersim için örnek vermem gerekirse şu an çoğu müzenin, tarihi yerin hatta dünyanın bir ucundaki müzenin sanal gezileri, sanal anlatımları var. Eğer öğrenci dersten önce buralara girip incelediyse derse katılımı daha aktif oluyor, sınavlarda bu yerlerden soru çıkarsa yüksek puan alıyor.” (Ersel, D Okulu)

C ve D okullarında öğrenciler dijital araçları farklı düzeylerde kullanmaktadır. Teknolojiyi bilinçli şekilde akademik amaçlarla kullanan öğrenciler, eğitim süreçlerinde daha başarılı olmaktadır. Ancak, teknolojik araçlara erişimi olan ancak bunları akademik süreçlerde nasıl kullanacağını bilmeyen öğrenciler ise geride kaldığını katılımcılar belirtmişler ve aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Akademik olarak eğer çocuk bunu gerçekten dersleri için kullanıyorsa başarılı oluyor. Fakat sadece oyun ve eğlence amaçlı kullanıyorsa gün geçtikçe akademik anlamda kayıp yaşıyor. Çok güzel online kurslar bulunmakta, eğer öğrenci bunlara katılıyorsa derslerindeki başarısı artıyor. Örneğin Novakid diye bir online İngilizce kursu var. Bu uygulama üzerinden kurs alan öğrencilerimizin İngilizce dersinde diğerlerinden kat kat iyi olduğu söylenebilir.” (Mert, D Okulu)

“Şimdi yapay zeka uygulamaları var. Eskiden öğrencilerimiz soruyu bilemediği zaman gelip bize sorardı teneffüste falan biz de cevaplardık. Şimdi dijitali iyi kullanan öğrencilerimiz bilmediği soruyu taratıyor, yapay zekaya cevaplatıyor. Beklemeden cevabı alıyor. Hatta bir üst düzey soruya

bile geçebiliyor. Eskiden olsa öğretmeni beklemek zorunda kalacaktı. Hatta arkadaşlara takılırim bazen yakında bizler işsiz kalacağız diye. Bu da tabi şaka bir yana öğrenciyi akademik olarak öğretmenden bağımsız çalışmasını sağlıyor.” (Osman, D Okulu)

C ve D okullarında katılımcılar öğrencilerin teknolojiyi ders için kullandıkları zaman akademik başarılarını arttıklarını vurgulamışlardır. Bu okuldaki öğrenciler, LGS gibi sınavlara hazırlanırken bile dijital kaynaklardan yararlanabilmektedirler. Bununla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir:

“Gene akademik olarak devam etmek istersem, internet biliyorsunuz büyük bir deniz. Burada istediğiniz bilgiye istediğiniz şekilde ulaşabilirsiniz. Bizim okulumuzda tabiri caizse bu denizde yüzmeyi bilen öğrencilerimiz kurtulabilmekte. Hatta şöyle çok iyi yüzenler ise bu denizde diğerlerine fark atmaktadır. Demek istediğim internet gibi sınırsız bir mecrada bunu kullanan öğrencilerimiz akademik olarak diğerlerine oldukça fark atmaktadır.” (Selçuk, D Okulu)

“Biz LGS’de iddialı bir okuluz. Öğrencilerimiz özellikle 8. sınıf öğrencilerimiz binlerce test kaynağı bulabiliyor internet ortamında. Belki bizim zamanımızda olsa sadece bir iki tane test kitabı alabilecektik. Ama şimdi öyle değil, internet ortamı derya deniz ve ücretsiz kaynak çok var. Hatta sosyal medya üzerinde soruları çözen, cevaplayan kişiler de var. İşte öğrenci bunu kullanması bizi LGS’de daha başarılı yapıyor diyebilirim.” (Sefa, D Okulu)

Dijital eşitsizlik öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, öğrencilerin sosyal ilişkilerinde etkilemektedir. A ve B okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin ifadeleri, dijital erişim eksikliğinin öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Özellikle dijital araçlara erişimi olmayan öğrenciler, arkadaş gruplarına dahil olmakta zorlanmaktadırlar ve sosyal dışlanma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunu katılımcılar şu sözler ile açıklamışlardır:

“Bazı öğrencilerimiz dijital platformlarda aktif olamıyor. Arkadaşlarının sürekli konuştuğu konulara dahil olamıyorlar. Örneğin, bir öğrenci sürekli olarak dijital ortamda oynanan oyunlardan ya da izlenen içeriklerden bahsederken, erişimi olmayan öğrenci bu sohbetlerin tamamen dışında kalıyor. Bu da ister istemez sosyal dışlanmaya neden oluyor.” (Raşit, A Okulu)

“Bazı öğrenciler dijital oyunlardan, internetten ya da çevrim içi aktivitelerden sürekli bahsederken, dijital erişimi olmayan öğrenciler bu sohbetlere katılamıyorlar. Sosyal anlamda kendilerini dışlanmış hissediyorlar.” (Nurgül, B Okulu)

Benzer şekilde C ve D okulunda dijital araçları aktif kullanan öğrenciler, çevrim içi platformlarda daha fazla sosyalleşme imkanı bulurken, bu alanlara erişimi kısıtlı olan öğrenciler kendilerini dışlanmış hissedebilmektedirler. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal olarak da öğrenciler eve gittiğinde online olarak birbirini eğer iletişime geçebilen çocuklar bir grup kuruyor. Mesela kendi aralarında daha yakın arkadaş olduklarını iddia ediyorlar. Tabii ki evde eğer böyle internete erişemiyorsa internet erişimi olmayan çocuklarda o online bağlantıyı kuramadığı için kendini dışlanmış hissediyor diyebilirim.” (Melike, C Okulu)

“Şimdiki çocuklar arasında bu dijital araçlara ulaşım ve o araçları kullanmayla ilgili sohbet dili oluşmuş. Bunu kendi öğrencimde de gözlemledim. Bir gün kendisine bunu bir haftalık verdiğim bir sınırlamada bana arkadaşları arasında dışlandığını söyledi. Çünkü bu çocukların gerçekten hem bilgilere ulaşmada, dersler açısından hem de oynadıkları oyunlar ya da izledikleri videolarla ilgili ortak bir ilgi var. Bunlara ulaşamadıkları zaman da arkadaşları arasında bir dışlanma hissi yaşadığını, kendi öğrencimde de gördüm.” (Nilay, C Okulu)

C ve D okullarında öğrenciler arasında dijital araçlara sahip olma durumu bir statü göstergesi haline geldiğini katılımcılar dile getirmiştir. Öğrenciler, sahip oldukları teknolojik cihazları birbiri ile bir rekabet unsuru olarak kullanabilmektedir. Bu durum, öğrenciler arasında kıskançlık ve baskıya neden olabilmektedir. Kerem öğretmenin konuya ilişkin sözleri şu şekildedir:

“Bir de şöyle durum var bizim okulumuzda öğrenciler ellerinde bulundurdıkları teknolojik aletleri birbiriyle yarıştıra biliyorlar. Atıyorum benim telefonum son model, benim akıllı saatim son model, tabletim son model gibi. Bu da birbirlerine kıskandırma yarışına sebep olabiliyor, aynı zamanda ailelerine baskı yapabiliyorlar yani çocuk, anne arkadaşımın şu varmış, en son modelini almış, bana da alsanız gibi.” (Kerem, C Okulu)

Dijital eşitsizlikle ilişkili bir diğer önemli durum ise öğrencilerde görülen özgüven kaybı ve motivasyon düşüşleridir. A ve B okullarında dijital araçlara sahip olmayan öğrenciler, özellikle öğretmenlerin verdiği ödevleri ve projeleri yapamadıklarında kendilerini yetersiz hissedebilmektedirler. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlerinden uzaklaşmalarına ve derse karşı ilgilerini kaybetmelerine, motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Hocam şimdi dijital eşitsizlik öğrencilerine şöyle olumsuz etkiler yaratıyor, yani diyor ki o çocuğun evinde bilgisayar var. Benim evimde bilgisayarım yok. Ben bu ödevi yapamadım deyip mesela şeyden dersten kopabiliyor. Çocuk bir daha o derse ilgi göstermiyor. O öğretmene karşı bile hatta ilgi göstermeyebiliyor. Motivasyonu düşebiliyor derse, okula karşı. O yüzden bu konuda mesela ödev verirken dikkatli olmamız gerektiğini düşünüyorum” (Pınar, B Okulu)

“Özellikle online derslerde ve projelerde, dijital araçları olan öğrenciler daha başarılı oluyor. Erişimi olmayan öğrenciler ise, zamanla ‘Ben yapamam’ diyerek tamamen geri çekiliyorlar. Bu durum öğrencilerde özgüven kaybına sebep oluyor bence” (Özlem, A Okulu)

“Evde de sadece işte bir ödev yapılacağı zaman evinde google'a yazıyor işte şu ödev nedir, bu yazar kimdir onları buluyor, getiriyor bu araştırmada belki faydalı. Bunu yapamayan öğrencilerimiz tabii ki bunu okulda çok fazla dezavantajlı. Bu onlarda bir güvensizlik oluşturuyor. Bir özgüven eksikliği oluşturuyor. Çocuğun motivasyonu düşüyor. Öğretmen ona çıkart internetle ilgili bir ödev vereceği zaman ben empati kurduğumda çocuğun yüreğinin küt-küt patlaması lazım. Çünkü evinde interneti yok, araştırma yapacağı bir yer yok” (Enes, B Okulu)

Bu ifadeler, A ve B okullarında dijital erişim eksikliğinin öğrencilerde yalnızca akademik değil, psikolojik bir kaygı ve yetersizlik hissi yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamasına, ders başarılarını düşmesine ve uzun vadede özgüven eksikliğine yol açabilmektedir. C ve D okullarında öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital araçlara sahip olduğu için, dijital teknolojilere erişim doğrudan bir sorun olarak öne çıkmamaktadır. Ancak, dijital araçları etkin kullanan öğrenciler, akademik ve sosyal açıdan avantajlı hale gelirken, dijitali yeterince kullanamayan öğrenciler geride kalabilmektedir. Bu durum katılımcılar tarafından şöyle ifade edilmiştir.

“Duygusal olarak öğrenciler faaliyetlerine katılan öğrenciler başarılı oldukları için başarısı arttığı için ödevlerini yapan dijital araçlar üzerinden eğitim yapan öğrencilerin öğrencinin motivasyonunu oldukça yükseltmektedir.” (Ersel, D Okulu)

“Duygusal açıdan bakacak olursak isek; dijital eşitsizlik öğrencilerde şu duyguları oluşturabilir, örnek verecek olursak ben arkadaşım online kurs alarak bir adım öne geçerken ben alamadığımdan dolayı benim önüme nasıl benim önüme geçiyor diyerek düşük bir öz saygı becerisinin gelişmesine sebep olabilir. Bu da duygusal açıdan travma oluşturabiliyor öğrencide.” (Osman, D Okulu)

“Bu dijital imkanları ilk kullanınca çocuğun akademik başarısı yükselince de diğer öğrenciler de buna özenip dijitali kullanmaya daha verimli kullanmaya çalışabiliyorlar bu da diğer öğrenciler için bence bir motivasyon kaynağı olduğunu söyleye bilirim. Bu dijitalin kullanan öğrenciler kendilerine özgüven de bir farklı oluyor. Örneğin öğretmenim ben internetten işte dedemin eski fotoğraflarında canlandırdım anneme babama gösterdim onlar da çok duygulandı gibi uygulamalar yaparak çocuğun dışarıya karşı bir özgüven bir bilmişlik tasladığı oluyor.” (Selçuk , D Okulu)

Dijital teknolojiler öğrencilerin meslek seçiminde etki ettiği katılımcılar tarafından vurgulan diğer bir kod olarak karşımıza çıkmaktadır. A ve B okullarındaki öğretmen ve yöneticiler, dijital erişimi olan ve olmayan öğrencilerin meslek seçiminde belirgin farklılıklar gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bilgisayara, internete erişimi olan öğrenciler teknoloji ile ilgili meslekleri tercih etme eğilimindeyken, dijital araçlara erişimi olmayan öğrenciler daha çok geleneksel meslekleri yönelebilmektedir. Katılımcılar görüşlerini şu ifadelerle sunmuşlardır:

“Öğrencilerimiz meslek seçiminde dijital becerilere sahip olup olmamalarına bağlı olarak farklı yönelimler gösteriyorlar. Bilgisayara, internete erişimi olan öğrenciler teknolojiyle ilgili mesleklere yönelirken, dijital araçlara erişimi olmayan öğrenciler geleneksel mesleklere yöneliyorlar. Bu da gelecekteki kariyer fırsatlarını doğrudan etkiliyor.” (Raşit, A Okulu)

“Öğrencilerimize ‘Hangi meslekleri düşünüyorsunuz?’ diye sorduğumuzda, teknolojiye erişimi olan öğrenciler genellikle dijital mesleklerden bahsederken, diğerleri daha çok geleneksel meslekleri seçiyorlar.” (Rıza, B Okulu)

İfadelerden de anlaşılacağı gibi dijital erişimde yaşanan eksikler aynı zamanda öğrencilerin gelecekteki meslek tercihlerine de yön verebilmektedir. Teknolojik aletlere sahip olmayan

öğrenciler meslek tercihlerinde teknolojiden uzak alanlara yönelmektedirler. Teknoloji ile içli dışlı olan öğrenciler ise teknoloji içeren mesleklere yönelebilmektedirler. Bunun yanında C ve D okullarında öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital araçlara erişebilmekte ve teknoloji ile ilgili mesleklere ilgi gösterebilmektedir. Kodlama, yapay zeka, dijital içerik üretimi gibi alanlar öğrencileri meslek seçiminde çekerken, bu alanlara yönelen öğrenci sayısında son zamanlarda artış gözlemlendiğini katılımcılar vurgulamış ve şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Öğrencilerimizin teknolojiye ilgisi arttıkça, meslek seçimlerinde de bu etkiyi görüyoruz. Özellikle kodlama, yapay zeka ve dijital içerik üretimi gibi alanlara yönelen öğrencilerimiz var.” (Gözde, C Okulu)

“Örneğin öğrencilerimizden yazılımcı, bilgisayar mühendisi olmak isteyen öğrencilerimiz var. Yani eğer öğrenci biraz dijital ile haşır neşir ise bu alana yönelebiliyor.” (Osman, D Okulu)

“İleride Youtuber olmak isteyen öğrencilerimiz de var.” (Kubilay, D Okulu)

Sonuç olarak bu alt temadaki bulgular, dijital eşitsizliğin öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini, motivasyon düzeylerini ve meslek tercihlerine dair görüşlerini de etkilediğini göstermektedir. A ve B okullarında dijital araçlara erişememe, öğrenciler arasında akademik olarak geride kalmaya, sosyal dışlanmaya ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir. C ve D okullarında ise öğrenciler arasında dijital beceri farkları bulunması öğrenciler birbirileri ile rekabet ortamı oluşturmaya veya özgüven farklılıkları oluşmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca, dijital imkânlarla sahip olan öğrencilerin ise onları geleceğe dönük meslek tercih etmelerine etki edebilmektedir. Dijital teknolojilere erişimi bulunmayan öğrenciler ise geleneksel mesleklere yönelebilmektedir. Bu durum, dijital eşitsizliğin çok boyutlu etkiler yarattığı ve uzun vadede fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirebileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3 Dijital teknolojilerin kullanım sorunları

Dijital teknolojiler, eğitim sistemlerinde önemli olmakla birlikte, kontrolsüz ve yanlış kullanımı öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Günümüzde öğrenciler eğitim materyallerine dijital ortamlar aracılığıyla kolayca erişebilmekte, bilgiye ulaşma süreçleri hızlanmakta ve öğrenme yöntemleri çeşitlenebilmektedir. Ancak, dijital araçların bilinçsiz ve amaç dışı kullanımı, akademik başarıdan sosyal ilişkilere, psikolojik iyi oluştan dikkat dağınıklığına kadar birçok alanda sorunlar meydana getirebilmektedir. Bu bağlamda, bu alt tema; *“teknolojinin amaç dışı kullanması”, “dijital bağımlılık”, “sosyal medyanın olumsuz etkileri”* ve *“dijital denetim”* kodları altında katılımcı ifadelerine göre analiz edilmiştir.

Dijital araçların kullanılması günümüz koşullarında eğitim için olmaz ise olmazlarından. Fakat bu araçların bilinçsiz kullanımı öğrenciler arasında dijital eşitsizliği derinleştiren bir unsur haline de gelebilmektedir. Bu araçları bilinçsiz kullanımı sayesinde ikinci düzey dijital

eşitsizlik dediğimiz dijital teknolojilerin etkili kullanım sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki öğrenciler dijitali kullanımı ile yeterli bilgiye sahip değilse, teknolojiyi etkin ve bilinçli bir şekilde kullanmak yerine çoğunlukla oyun ve sosyal medyaya girmek için kullanılmaktadırlar. Aynı zamanda sosyoekonomik olarak yüksel bölgelerdeki okullardaki öğrencilerin de teknolojiyi nasıl kullanacaklarına bilmedikleri zaman benzer sorunlarla karşılaşabilmektedirler.

Bu alt temada ilk olarak öğrencilerin dijital teknolojileri amaç dışı kullanımına koduna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Dijital teknolojiler, öğrencilere bilgiye erişim, araştırma yapma ve akademik süreçleri destekleme imkânı sunarken, bilinçsiz ve amaç dışı kullanımı nedeniyle çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Hem A ve B okulları hem de C ve D okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin dijital teknolojiyi çoğunlukla öğrencilerin eğlence, oyun ve sosyal medya için kullandıklarında bu durumun akademik başarıyı olumsuz etkiyebildiğini belirtmişlerdir.

A ve B okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerin dijital araçları okul dersleri için kullanmadığını, bunun yerine öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü oyun ve sosyal medya platformlarında harcadıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle ailelerin öğrencilerin kullandığı tablet, telefon gibi dijital araçları kontrol etmekte yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bunun ise öğrencilerin ders performanslarını düşmesine sebep olabileceği vurgulanmıştır. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrencimiz çoğu zamanını teknolojiyle geçirdiği zaman yani eğlence kısmı ile geçirdiği zaman akademik başarı da ister istemez düşük oluyor. İletişim esnasında olmadığı için teknolojik cihazda vakit geçirirken, sosyal katılımları yani sosyal ilişkileri zayıf oluyor. Öğrencilerimizin duyguları da ister istemez, karşıdaki insanın duygusunu anlama konusunda zayıf oluyor.” (Fatih, A Okulu)

“Çocukların özellikle online oyunlarda bu tehlikeye daha açık olduklarını, hem çocuklara hem velilere vurguluyoruz. Çoğu zaman veli bunu kısıtlı bir süre takip etmeye çalışıyor ama sonrasında hangisi kolayına geliyor? Çocuğu tekrar o ortama bırakmak çünkü ne kadar az sorun onlar için o kadar iyi. Bu yüzden de çocuklar doğru internet kullanımı değil de yanlış kısmına daha çok maruz kalıyor. Akademik olarak zaten hani ödev yapmayan, ders yapmayan, konu araştırmayan, özellikle interneti doğru kullanımıyla ilgili ve çocuk bütün gününü ekran başına geçirirse bu da akademik olarak gerilemesine sebep oluyor.” (Özlem, A Okulu)

“İmkân sağlamış, tablet vermiş, bilgisayar vermiş ama bu çocuğun bazıları oyun amaçlı kullanmış, saatlerini vermiş; kimisi ise araştırmaya, ödevini yapmak için ayırmış. Yani burada da kullanım açısından da farklılıklar gözleniyor.” (Nurgül, B Okulu)

Benzer şekilde, C ve D okullarındaki öğretmenler ve yöneticilerde öğrencilerin dijital araçları akademik amaç dışında kullandıklarında yani zaman geçirmek ve eğlenmek amacıyla

kullandıklarının da olumsuz etkileri olabileceği söylemişler ve görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

“Hani çocuğa kalem alırsınız, defter alırsınız ama çocuk yazı yazmayı beceremez veya kalemini kaybeder, defterini yırtar. Bunun tam tersi de birisi çok güzel yazı yazar, birisi yaratıcılığını kullanır defteri süsler, deftere çok güzel resimler çizer. İşte bence dijital de böyle; çocuğa tablet bilgisayar almak mühim değil. Bunu nasıl güzel, faydalı kullanacağı önemli olan. Ben aldım bitti ile olmuyor bu işler.” (Gözde, C Okulu)

“Dijital eşitsizlik derken ben bunu sadece kullanamama gözüyle bakmıyorum. Ben haddinden fazla dijital dünyada yer almanın da dijital eşitsizlik ortaya çıkarttığını düşünüyorum.” (Mert, D Okulu)

Dijital teknolojilerinin kullanım sorunlarına ile ilgili diğer bir sorun ise katılımcı görüşlerine göre dijital bağımlılık kodu altında toplanmıştır. A ve B okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler, dijital araçların amacına uygun kullanılmadığında bağımlılık haline dönüşebileceğini ve öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Buna yönelik katılımcılar düşüncelerini şu şekilde aktarmışlardır:

“Gerçekten öğrenme için bunu kullanıyorsa yoksa tabii ki de bunun bir de dezavantaj boyutları var. Yani kötü boyutları var. Her teknoloji her zaman iyi, iyi yönden iyiye yönlendirmiyor. Yani bunun dışında o zaman teknolojik bağımlılık dediğimiz alana doğru kayıyor.” (Fikret, A Okulu)

“Tabi birde bunun dijital bağımlılık boyutu var. Teknoloji her zaman faydalı olamaya biliyor. Öğrencide bağımlılık oluşturabiliyor.” (Enes, B Okulu)

Buna benzer olarak C ve D okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler de dijital bağımlılığın, öğrencilerin akademik başarılarına, öğrencilerde dikkat eksikliği ve sosyal olarak ilişki kuramama gibi yansımaları olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılarında ifade ettiği gibi erken yaşta dijital araçlarla iç içe büyüyen çocukların bağımlılık geliştirme riskinin yüksek olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin hem akademik olarak hem de psikolojik olarak gelişimlerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle küçük yaşta dijital bağımlılık geliştiren öğrencilerin, ilerleyen yıllarda sosyal hayata ve eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlandıkları belirtilmiştir.

“Dijitali yanlış kullanan ailelerdeki çocuklar okulda olumsuz davranışlar sergileyebiliyorlar. Okuldaki akademik başarıları düşebiliyor, dikkatleri daha dağınık oluyor ve ekran bağımlısı çocuklar haline gelebiliyorlar.” (Arzu, C Okulu)

“Çünkü bilgisayarda dediğim gibi sadece oyun oynayan insanlar buna bir bağımlılık hali oluşuyor ve sosyal çevresiyle ilişkisini tamamen kapatıyorlar.” (Kerem, C Okulu)

“En çok sorun yaşadığımız çocuklar işte birinci sınıftan örnek vereyim. 3 yaşından itibaren susması için eline telefon verilen çocuklar, yani çocuk teknolojiye o kadar bağımlı hale geliyor ki 6 yaşına geldiğinde okul kurallarına uyum sağlayamıyor. Yani diyor ki bir şey yapmam lazım. Çocuk hiç yaratıcılığa teşvik edilmemiş. Ekransız nasıl vakit geçirebileceği ile ilgili bir şey geliştirmemiş. Bu

yüzden de çocuğun elinden ekranı alıyorsunuz. Çocuk okula bir geliyor. Bu sefer bir sürü psikolojik travma yaşıyor, sosyalleşemiyor, elimde telefon yok. Ben bu kadar vakti nasıl geçireceğim, işte boş vakitlerimi nasıl değerlendireceğim? Teneffüste nasıl sosyalleşeceğim gibi problemler yaşıyor.” (Kubilay, C Okulu)

Görüşmelerde ortaya çıkan diğer bir kod ise sosyal medyanın olumsuz etkileridir. Sosyal medya, öğrenciler için bilgiye erişim, sosyalleşme ortamı ve kendini ifade etme açısından birçok olanak sunmaktadır. Bunun yanı sıra ise sosyal medyayı bilinçsiz ve aşırı kullanmak ise olumsuz birtakım sonuçlara yol açabilmektedir. Katılımcılar öğrencilerin sosyal medya platformlarında uzun saatler geçirmelerinin, akademik performanslarını olumsuz etkilediği gibi, psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde de tehdit oluşturduğu belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları içerikleri oldukça etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Özlem öğretmen, sosyal medyanın öğrencileri olumsuz etkilediğini ve ailelerin de bu sürecin bir parçası haline geldiğini belirtmiş ve görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Çoğu interneti genelde oyun oynamak, sosyal medyaya girmek için kullanıyor, buna velilerimiz de dahil. TikTok uygulamasına katılan çok fazla velimiz var. Bunlar tabii ki olumsuz etkiliyor öğrenciyi. İstedığımız kullanıma yönlendiremeyebiliyoruz.” (Özlem, A Okulu)

C ve D okullarındaki öğretmenler de öğrencilerin sosyal medya aracılığıyla yanlış yönlendirilebildiğini ve olumsuz rol modeller edinebildiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle influencer kültürünün yaygınlaşması, öğrencilerin akademik hedeflerini ertelemesine ve gerçekçi olmayan beklentilere kapılmasına neden olabilmektedir. Katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Tabii gene influencer olmak isteyen öğrencilerimiz olabiliyor. İzledikleri reels videolarından etkilenip, ‘Şu videoyu izledin mi, izlemedin mi?’ gibi sanki bir eksiklikmiş gibi birbirlerine hava atma durumları olabiliyor.” (Gözde, C Okulu)

“Örneğin çocuk çok fazla sosyal medyada video reels izliyorsa ve bunların çok para kazandığını düşünüyorsa çocuk da YouTuber olmak istiyor. ‘Hocam ne gerek var okumaya? 2 tane video çekerim, bir sürü para kazanırım.’ dediği zamanlar oluyor. Tabii bu da sosyal medyanın yalancı yüzüyle alakalı bence.” (Ersel, C Okulu)

Bunun yanı sıra, bazı öğretmenler sosyal medyanın toplumsal düzeyde olumsuz etkiler yarattığını ve gençler arasında şiddet, manipülasyon ve tehlikeli akımların yaygınlaşmasına zemin hazırladığını dile getirmiştir ve bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Yani genel olarak aslında ulusal olarak biz bu teknolojik sıkıntıyı çözmezsek, ben açıkçası sosyal medya, reels, Twitter gibi platformların çocuklar için ciddi bir tehdit oluşturduğunu düşünüyorum. Geçen gün televizyona da çok düştü, gencecik çocuklar birbirlerini katlediyorlar bu uğurda. Devlet tarafından bunların yasaklanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocukların sosyallik algısı artık

bunun üzerine kuruldu. Yani izlediği bir reels videosu üzerine sohbet ediyor. ‘Dün şunu gördün mü?’ diyor.” (Kubilay, C Okulu)

Katılımcı ifadelerine göre öğrenciler arasında sosyal medya fenomenlerine duyulan hayranlık, eğlence amaçlı içerik üretme isteği ve popüler olma arzusu giderek yaygınlaşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sosyal medyada karşılaştıkları içeriklere özenmeleri ve bu içeriklerin doğrudan öğrenci davranışlarına yansımaları öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir ve bu konudaki görüşler şunlar olmuştur:

“Gene yeri geliyor öğrencilerimize bazen öğle arasında veya okul çıkışında cep telefonlarıyla video çekerken görüyorum. Çocuklara ‘Siz ne yapıyorsunuz?’ diye sorduğumda, ‘Hocam TikTok videosu çekiyoruz.’ diyorlar. Peki bunu niye yapıyorsunuz diye sorduğumda ise eğlence amaçlı veya ileride influencer olmak istediklerini söylüyorlar. Tabii bence bu da şimdiden öğrenciler arasında duygusal bir çöküştür. Çünkü çocuk çalışmadan, emek vermeden para kazanma derdinde.” (Sefa, D Okulu)

“Olumsuz yönleri var mı öğrenciler üzerinde? Tabii ki de var. Geçenlerde kilolu bir öğrencimiz vardı. Göbeğini sallayarak dans ediyor. Diğer arkadaşları da bir şarkı söyleyerek ona eşlik ediyordu. ‘Ne yapıyorsunuz?’ dediğim zaman, ‘TikTok’ta fenomen olan biri varmış, göbeğini sallayıp dans eden, onun taklidini yapıyorlarmış.’ dediler. Yani çocuk şimdiden internet ortamındaki olumsuz diyebileceğimiz kişilere özenmektedir.” (Recep, C Okulu)

Dijital teknolojilerin olumsuz yönlerini belirtilen katılımcılar özellikle dijital denetimin gerekliliğini kodu altında görüşlerini belirtmişlerdir. Dijital teknolojilerin olumsuz etkilerini azaltmak için ailelerin dijital dünyada çocuklarını yalnız bırakmaması gerekmektedir. Bunun için çocuklarını bu teknolojileri kullanırken bir denetim sağlamaları gerekmektedir. Ancak, öğretmenler ve yöneticilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, dijital denetim konusunda ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Öğrenciler, dijital ortamda rehberlik edilmediği ve dijital ortamda sınır konulmadan zaman geçirdiğinde, zararlı içeriklere maruz kalabilmektedirler ve teknolojiyi bilinçsizce kullanabilmektedirler. A ve B okullarındaki öğretmenler ve yöneticiler, ailelerin dijital denetimi sağlamakta yetersiz kaldığını ve bu durumun öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de sosyal gelişimlerine olumsuz yansıdığını belirtmişler ve görüşlerini şu ifadeler ile desteklemişlerdir:

“Evde Roblox, Minecraft gibi oyunları çok fazla oynuyorlar çünkü anne baba evde olmuyor. Çoğu zaman veya denetimin eksikliğinden dolayı. YouTube kanallarında çok fazla video izliyorlar ve bu videoları da okulla uygulamaya çalıştıkça biz bunları görüyoruz aslında.” (Fatih, A Okulu)

“İnterneti tamamen ortadan kaldırmak tabii ki mümkün değil. Özellikle bu çağda ama doğru kullanmayı öğretmek gerekiyor. Biz bununla ilgili tüm çalışmaları yürütüyoruz ama bu sadece öğrencinin inisiyatifine bırakılacağı bir şey değil. Bizim eğitim verdiğimiz ya da bireysel görüşmede bulunduğumuz velilerin de evde bunu takip etmesi gerekiyor. En basitinden güvenli aile paketinin

ne olduğunu bile biz burada açıklıyoruz. Çoğu velinin bilgisi yok ve çocuk çok olumsuz içeriklere gün boyunca maruz kalıyor.” (Özlem, A Okulu)

C ve D okullarındaki öğretmenler de dijital denetimin yetersiz olması durumunda, öğrencilerin ekran bağımlılığı geliştirebileceğini ve olumsuz içeriklere açık hale gelebileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle ailelerin tutumlarının dijital denetimin seviyesini belirlediği vurgulanmıştır ve görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Aile eğer çocuğuna belli bir sınır koymadıysa yani onun dijitale bağımlı, ekrana bağımlı hale gelmesine imkan sağlıyorsa bu tamamen ailenin etkisi.” (Arzu, C Okulu)

“Çünkü bazı anne babalar bu konuda gerçekten bilinçli, çocuklarına bu araçları kullanmada sınırlarını çizmiş, aile izin verdiği oranda oyun konusunda özellikle kullanmalarına izin veriyorlar. Ama bazı anne babalar çocuklarının dijital araçları kontrolsüz bir şekilde kullanmalarına göz yumuyor. Özellikle kendilerine zaman ayırmak adına çocuklarını ekran başında uzun süre vakit geçirmeye teşvik ediyorlar.” (Nilay, C Okulu)

Bu alt temayı değerlendirdiğimizde ise kısaca dijital teknolojiler her zaman kolaylıklar sağlamaz. Yanında birtakım sorunları da beraber getirir. Dijital teknolojilerin eğitimde fırsatlar sunmasının yanı sıra, bilinçsiz ve kontrolsüz kullanım durumunda öğrenciler için çeşitli riskler barındırabilir. Dijital araçların amaç dışı kullanımı, bağımlılık, sosyal medyanın yönlendirici etkisi ve dijital denetim eksikliği gibi sorunlar hem akademik başarıyı hem de öğrencilerin psikososyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, dijital eşitsizliğin yalnızca erişim değil, kullanım biçimi, yönlendirme eksikliği ve aile-okul desteği ile de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

4.3.4 Dijital eşitsizliği azaltmada engeller

Dijital eşitsizlik özellikle sosyoekonomik farklılıkların belirgin olduğu bölgelerde eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital eşitsizliğin azaltılması, yalnızca öğrencilere dijital araçların sağlanmasıyla değil, aynı zamanda bu araçların etkin ve adil bir şekilde kullanılmasını sağlayan fiziksel altyapının geliştirilmesi, eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve öğretmen-aile-öğrenci iş birliğinin güçlendirilmesi gibi çeşitli alanlarda çözümler gerektirmektedir. Okul müdürleri dijital eşitsizliği azaltma girişimlerinde zaman zaman birtakım zorluklar ile karşılaşmaktadırlar. Bu alt tema kapsamında bu zorluklar şu kodlar bağlamında değerlendirilmiştir; “*teknolojik altyapı, ekonomik nedenler, katılım sorunu, bürokratik engeller, dijital eğitime direnç, dijital donanımın dengesiz dağılımı*”.

Dijital eğitimin etkin ve eşit şekilde sağlanabilmesi için teknolojik altyapının güçlü olması gerekmektedir. Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye bağlı olarak birtakım donanım eksiklikleri, teknik personel yetersizliği veya internete bağlantı sorunları gibi faktörler dijital

eşitsizliği derinleştirebilmektedir. A ve B okullarına bulunan katılımcılar teknolojik altyapı eksikliği ile ilgili görüşlerini, donanım eksiliği, teknik personel yetersizliği ve bütçe sıkıntıları gibi konular üzerinden belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik bir katılımcılar aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Okuldaki en önemli örnek veriyorum. Bu bölgeye geldiğimde ve bu okula geldiğimde çağın imkanı dediğimiz akıllı tahta imkanı o geldiğim süreç içerisinde ben okul müdürü olarak şahsen yoktu.” (Erhan, A Okulu)

“Bir de devlet okullarında genellikle ayrı bir teknik personel bulunmuyor. Bir arıza ya da problem durumunda, bu konuda eğitimimiz, donanımımız ya da gerekli bütçemiz eksik olabiliyor. Okullara teknolojik açıdan akıllı tahtalar gibi ekipmanlar veriliyor ancak bu ekipmanlar bozulduğunda, okulların bütçesi varsa tamir yapılabilir. Ancak bütçe yoksa, bu ciddi bir sorun yaratıyor.” (Fatih, A Okulu)

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullardaki öğrencilerin evlerinde dijital araçlara erişimde sıkıntı yaşaması eğitim sürecini daha da zorlaştırmaktadır. Özellikle pandemi döneminde, internet veya dijital cihaza erişemeyen öğrenciler eğitimlerinden ve derslerinden geri kalma riski ile karşılaşmıştır. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

“Pandemi zamanında bizim okula yakın merkez köy diyebileceğimiz yerlerden gelen öğrenciler var. Bu öğrencilere pandemi zamanı ne cep telefonu ne başka bir türlü ulaşabildik. Köyde zaten evde internet yok. Babanın cep telefonu, annenin cep telefonu işte o da çeker ise ulaşılabilirdi. Ama yok genelde o öğrencilerimiz tamamen bence o dönem için kayıptılar.” (Raşit, A Okulu)

“Ancak bazı öğrencilerimiz evde bilgisayar, tablet veya telefon gibi cihazlara sahip değiller ya da internet erişimleri yok. Bu durum onları dijital dünyadan ve eğitimden uzaklaştırıyor.” (Özlem, A Okulu)

Buna karşılık C ve D okullarında ise teknolojik altyapıya erişimde daha az sıkıntı yaşandığı ve okul yöneticilerinin altyapıyı düzenli olarak geliştirdiği katılımcılar tarafından ifade etmiştir. Okul müdürlerinin internet altyapısını güçlendirme, dijital araçları güncel tutma ve teknik destek sağlama konularında aktif rol aldığı ifade edilmektedir. Bu okullarda, okul müdürleri tarafından teknolojik altyapının düzenli olarak kontrol edildiği ve geliştirilmesi yönelik çalışmalar yapıldığı, öğrencilerin teknolojiyi verimli kullanabilmesini için gerekli önlemlerin alındığını katılımcılar dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcıların ifadeleri şunlardır:

“Yani bizim okulumuz biraz dışarıda olduğu için teknolojik internet altyapısında sıkıntılar vardı. Fakat birkaç yıldır artık bunu da okul müdürümüz çözdü.” (Arzu, C Okulu)

“Bizim okulumuzda bence sosyoekonomik düzeyleri yüksek olduğu için insanların okul, aile birliğimiz, bilgisayar teminini kolay sağladı. Olanaklarımız ve imkanlarımız vardı. Velilerimizin de desteğiyle okulumuza öğrencilerin kullanabileceği bir bilgisayar sınıfı açıldı ve oluşturuldu.” (Gözde, C Okulu)

“Bu teknoloji altyapısını her sene kontrol edip güçlendiriyor. Okul yöneticimiz buna önem veriyor. Çünkü herhangi bir aksaklıkta çocuklar zorlanabiliyor. Yine yazılım ve uygulama lisanslarını almış durumdayız. Eksik ve bozuk dijital araçlar hemen belirleniyor. Okul yöneticimiz tarafından ve eksik ve aksaklıklar hemen çözüm buluyor.” (Melike, C Okulu)

“Okulumuzda teknolojik ürünlere ulaşım konusunda sıkıntı yaşamıyoruz.” (Kerem, C Okulu)

Dijital eğitime erişimde en büyük engellerden biri olarak görünen ekonomik koşullar kodu katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Öğrencilerin dijital araçlara ulaşabilmesi, ailelerinin ekonomik durumu, okulun bulunduğu bölge ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda ailelerin okulda maddi katkısının az olmasından dolayı bu okullarda teknolojik donanımlar sürekli yenilenememektedir. Sosyoekonomik durumu daha iyi okullardaki ise, ailelerin desteğiyle okullardaki dijital altyapı daha kolay geliştirilmektedir. A ve B okullarında, ekonomik yetersizlikler öğrencilerin dijital araçlara erişimlerini doğrudan etkileyen en önemli faktördür. Katılımcılar öğrencilerin büyük bir kısmının bilgisayar, tablet veya internet bağlantısı olmamasının dijital eğitime katılımı zorlaştırdığı belirtmişler ve konuya ilişkin şunları söylemiştir:

“Ekonomik düzeylerin dijital eşitsizlik üzerinde daha fazla bir etkisi olduğunu düşünmekteyim. Bunu ailelerden, çocuklarımızdan, velilerimizden sık sık yaptığımız görüşmelerde fark edebiliyoruz.” (Erhan, A Okulu)

“Öğrencilerimizin teknolojiye ulaşım ulaşmama durumu ekonomik duruma bağlı. Dijital eşitsizlik kavramı, teknolojik imkanlara ulaşmadaki eşitsizliktir. Her konuda olduğu gibi teknolojik imkanlarda da her öğrencinin eşit olması beklenemez. Gerek okulun bulunduğu konum, gerek öğrencinin ailesinin sosyoekonomik durumu bunu imkansız kılmaktadır.” (Fatih, A Okulu)

Diğer bir katılımcı ise özellikle düşük gelirli ailelerin yaşadığı bölgelerde, aileler asgari ücretle geçindiği için çocuklarına bilgisayar, tablet veya internet erişimi sağlayamamaktadır. Bu durumun ise öğrencilerin eğitim sürecini doğrudan etkilediğini belirtmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

“Okulumuz göç alan bir mahallede yer almakta. Velilerimiz genellikle işçi ya da sanayide çalışan bireylerden oluşuyor. Birçoğu asgari ücretle geçiniyor. Dolayısıyla çocuklarına bilgisayar, tablet veya internet erişimi sağlamakta zorlanıyorlar. Buda öğrencilerin derslerin de nasıl söyliyim bir yanı eksik oluyor çocukların” (Enes, B Okulu)

Öte yandan, C ve D okullarında ailelerin ekonomik durumun iyi olması ve buna bağlı olarak okul aile birliği gelirlerinin de iyi olması, okullardaki dijital altyapının gelişmesini ve öğrencilerin dijital araçlara kolay erişimini kolaylaştırmaktadır. Özellikle ailelerin okula ekonomik katkıları, okullarda dijital imkânların artırılmasına önemli ölçüde yardımcı olmaktadır. Arzu öğretmenin ifadesi sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde ekonomik

gücün, okulun teknolojik gelişimine doğrudan etki ettiğini ve dijital araçlara erişimde ekonomik faktörlerin belirleyici olduğunu göstermektedir:

“Burada tamamen dijital dediğimiz aslında maliyet işin içine giriyor çünkü dijital teknolojik aletler gerçekten maliyeti yüksek olan şeyler ve bunu karşılayabilmek her okul için gerçekten çok. Evet, bizim okula bir kodlama sınıfı yapıldı fakat hani okulumuzun sosyoekonomik düzeyini yüksek olması kaynaklı yani tamamen veli katkısıyla yapılan şeyler fakat bunu maliyet olarak karşılamayan okullar bu konuda çok çok zorlanırlar.” (Arzu, C Okulu)

Dijital eşitsizliğin azaltılması önündeki engellerden bir diğeri ise ailelerin ve öğrencilerin dijital eğitime katılmadaki isteksizlikleridir. Dijital eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aile ve öğrenci katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ancak, ailelerin farkındalığının düşük olması, geleneksel eğitim anlayışına bağlılık ve teknolojinin risklerine karşı duyulan endişeler, dijital eğitim süreçlerine katılımı sınırlayan en büyük engeller arasında yer almaktadır. A ve B okullarında, ailelerin dijital karşı ilgilerin düşük olması, dijital araçların bilinçsiz kullanımı dijital eşitsizliğe sebep olan engellerden biri olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Okul müdürleri, aile eğitim programları ve aileler ile bireysel görüşmeler yaparak bu süreci iyileştirmeye çalışsa da, tüm aileler bu sürece dahil olamamaktadır. Katılımcılar bu görüşler ile ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Çünkü diğer bir konusu da bunun dijital imkanları kullanırken dijital imkanın ya da bu veri dünyasının yaratabileceği çocuklardaki sıkıntıları, sağlık problemlerini, ahlaki boyuttaki birtakım şeyleri de dengeleyebilmek, kontrol edebilmek anlamında aile faktörü önemli olduğu için aile eğitimlerine de burada önem verdik. Sık sık yaptık, zaman zaman bunu kapalı gruplarla bazen kadın yani bayan velilerimize, bazen karma, bazen de erkeklerle erkek öğretmenlerimizin bu imkan ve imkansızlıkların nasıl değerlendirileceği, kullanılacağı, dikkat edileceği hususların da görüşmelerimiz, çalışmalarımız, toplantılarımız oldu. Katılımın çok olduğu zamanlarda oldu ama genelde aile katılımı azdı” (Erhan, A Okulu)

“Velilerimizi okula çağırıp birebir anlatmak zorunda kalıyoruz. Bazen de bireysel görüşme yaparak teknolojinin nasıl kullanılması gerektiğini öğrencilerimize anlatıyoruz. Ancak her veli bu sürece dahil olmuyor ve bu da dijital eğitime katılımı olumsuz etkiliyor.” (Fatih, A Okulu)

Engin öğretmen ise ailelerin teknolojiye farklı baktıklarını ve ailelerin dijital araçların gerekliliği konusunda kararsız kaldıklarını yönünde görüş bildirmiştir. Bazı ailelerin teknolojinin eğitim için gerekliliğini sorgularken, bazılarının da tamamen karşıt bir duruş sergilediğini belirterek şunları söylemiştir:

“Velinin farkındalığı hem dijital imkanlardan hem de eğitim anlamında bizim eşitsizlik ama bir tanesi bunun yanında başka zorluklar işte. Dediğim gibi veli farkındalığı, velilerimiz aslında şu an hala şu ikilemeler: Hani biz çocukken böyle miydi? Artık işte gençlik nereye gidiyor? İşte bu teknolojinin sonu ne olacak? Kullansa ne olacak kullanmasa ne olacak gibi farklı tutum ve

düşünceler içerisinde. Bu konuda yine öğrencinin veya işte okuldaki bilgisayar veya teknoloji uygulamalarının önüne engel olarak geçmekte.” (Engin, B Okulu)

C ve D okullarında ise aile katılımının daha yüksek olduğu, ancak bazı durumlarda ailelerin öğretmen ve okul yönetimi ile çatışma yaşayabildiği veya ailelerin aşırı müdahaleci bir tutum sergileyebildiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu okullarda, ailelerin bilinç düzeyinin yüksek olması, bazen eğitim sürecine aşırı müdahale etmeleriyle sonuçlanmaktadır.

“Karşılaştığı zorluklar ise bazen veli ile sorunlar yaşanabiliyor. Örneğin, veliye telkinde bulunduğu zaman çocuğunuz çok fazla tablet, telefon kullanıyor gibi, bu durumda veli itiraz edebiliyor, ‘siz karışmayın’ dercesine açıkçası.” (Gözde, C Okulu)

“Velilerle ilgili sıkıntılar yaşıyoruz. Velilerimiz yani akademisyen ve öğretmenlerden oluşuyor. Yaşadığı zorluklar bence velilerin fazla bilinçli olması, bu da etkiliyor. Örneğin, okul WhatsApp gruplarından fazla direnç veya baskı geliyor, okulda yapılan işlerle ilgili. Bazen bu da çatışma durumları oluşturabiliyor.” (Nilay, C Okulu)

Bir diğer katılımcı ise ailelerin dijital eğitime dair yanlış veya eksik bilgileri sosyal medyadan öğrendiğini ve bu durumun öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karşısına büyük bir direnç olarak çıktığını vurgulamışlardır. Buna dair görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Açıkçası karşımızda durmadan bizden daha çok şey bildiğini iddia eden bir veli profili olduğu için adam diyor ki ben bu işi biliyorum, ta ki bu ona zarar vermeye başlayana kadar. Açıkçası veliden çok bu anlamda direnç görüyoruz. Bir sosyal medya ebeveynliği türedi. Yani sosyal medyada bununla ilgili çıkan onlarca içerik var. İşte orada kendini psikolog diye, rehberlik uzmanı diye tanımlayan, işte sosyolog diye tanımlayan bir sürü adam, hatta yabancı kültürlerden bile bir sürü adam, bir şeylerin doğru olduğuna inanıyor. Adam orda demiyorki dijital eğitim için kullanmayın. Daha çok zararlı yönlerinden uzak tutun diyor” (Kubilay, D Okulu)

Diğer bir kod olan bürokratik engeller de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dijital eğitimin yaygınlaştırılması ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi sürecinde bütçe kısıtlamaları, uzun bürokratik süreçler ve resmi prosedürler gibi bürokratik işlemler okul müdürleri için önemli engeller oluşturabilmektedir. Katılımcıların okul yöneticilerinin ödenek yetersizliği, donanım temininde yaşanan gecikmeler ve zorunlu hizmetiçi eğitimlerin öğretmenler üzerindeki etkileri gibi konularda zorluklarla karşılaştıkları yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. A ve B okullarında, devlet tarafından sağlanan bütçenin yetersizliği ve teknolojik ekipmanların temininde yaşanan gecikmeler okul yöneticileri için en büyük sorunlardan biri olarak belirtilmiştir. Katılımcılar okul müdürlerin, yetersiz ödenekler nedeniyle dijital araçları okula kazandırmada zorlandıkları ve teknolojik eksiklikleri gidermenin uzun resmi prosedürleri içerdiği belirtmişler ve bununla ilgili şunları söylemişlerdir:

“Milli eğitime ayrılan ve oradan bizlere ayrılan bütçenin yetersiz olması, yani ödenek yetersizliği müdürümüzün karşılaştığı en büyük sorun. Bir bilgisayar almak istediğimizde ya da bir yazıcı ya da bir akıllı tahta talep ettiğimizde bunların gelmesi maddi kaynaklardan dolayı zaman alıyor.” (Yasemin, A Okulu)

“Okul olarak teknolojik eksiklikleri gidermek için birçok çalışma yapıyoruz. Ancak devletin sağladığı bütçeler her zaman yeterli olmuyor. Yeni bir bilgisayar veya yazıcı almak istediğimizde uzun bürokratik süreçlerle karşılaşıyoruz.” (Enes, B Okulu)

Buna karşın C ve D okullarında ise güçlü okul aile birliği gelirleri sayesinde bütçe sorunu daha az yaşanmakla birlikte, bakanlık tarafından sunulan projeler ve hizmetiçi eğitimler öğretmenler için ek bir yük oluşturabilmektedir. Arzu öğretmen tarafından öğretmenlerin, sürekli değişen uygulamalar ve zorunlu hizmetiçi eğitimler nedeniyle zorluk yaşadığı ifade edilmiştir.

“Bazen zorluklar öğretmen olarak şöyle yaşayabiliyoruz, yeni bir uygulama geldi ya da bakanlıktan gelen bir proje var. Bu proje ile ilgili de almamız gereken eğitimler olabiliyor. Bu da işi sıkıcı hale getiriyor.” (Arzu, C Okulu)

Dijital eğitimin yaygınlaştırılması sürecinde ailelerin, öğrenci ve öğretmenlerin dijital eğitime karşı gösterdiği direnç, dijital eşitsizliğin azaltılmasındaki önündeki engellerden bir diğer kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların dijital eğitime direnç konusunda ailelerin teknolojiyi gereksiz bulmaları, öğretmenlerin dijital içerik geliştirmede zorlanmaları ve öğrencilerin teknolojiyi derslerden çok eğlence aracı olarak görmeleri gibi farklı şekillerde kendini gösterdiği dile getirmişlerdir. A ve B okullarında, ailelerin dijital eğitime karşı ön yargılı olmaları ve teknolojiyi gereksiz görmeleri en büyük direnç noktalarından biri olarak katılımcılar tarafından söylenmiştir. Ailelerin çoğu kendi okul hayatlarında geleneksel eğitim sisteminde büyüdükleri için dijitalin eğitimde kullanımı faydalı olarak görmeyebilirler. Bu yüzden de çocuklarını bu araçları akademik gelişim için kullanmalarını teşvik etmemektedirler. Bununla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Veliler teknolojinin faydalarını tam anlamıyla bilmiyor ve çocuklarına dijital araçları gereksiz görüyor. Dijital kullanımını anlattığımızda, bunu etkin bir şekilde evde uygulamıyorlar.” (Fatih, A Okulu)

“Bazı veliler dijital teknolojilerin önemini, çocukların eğitim üzerindeki gereksizliğinden diyor ki ne gerek var biz de eski usulü okuduk, onlarla dijitale hiç gerek yok şeklinde, hani ön yargılı yaklaşan velilerimiz var.” (Nurgül, B Okulu)

Buna karşın C ve D okullarında, dijital eğitime direnç farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin teknolojiyi kullanmaya yetkin olmaması ve kullanmak istememesi, öğretmenlerin derslerinde dijital içerik oluşturma konusunda zorlanması ve bazı ailelerin teknoloji

kullanımına uyum sağlayamaması, bu direncin en belirgin yönleri olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

“Öğretmen, veli ve öğrenci kullanımı ile sıkıntılar olabiliyor. Öğrencilere özellikle bu yaş grupları biraz da küçük olduğu için kullanım konusunda sıkıntılar yaşanabiliyor. Velilerde sadece telefondan dizi izleyip, sosyal medyaya dolaştığı için eğitim amaçlı pek kullanacağına inanmıyorlar ” (Kerem, C Okulu)

“Bazen öğretmenlerimizde dijital içerik konusunda sıkıntı çekebiliyorlar.” (Recep, C Okulu)

Ersel öğretmen ise bazı öğrencilerin dijital eğitimi akademik bir fırsat olarak görmediği, teknolojinin öğrenciler üzerinde bağımlılık oluşturduğunu ve öğrencilerin teknolojiyi eğitim için değil eğlence aracı olarak değerlendirdiği zaman teknolojinin eğitimde kullanılmasına karşı direnç oluşturabildiği belirtilmiş ve şu sözler ile bu durumu açıklanmıştır:

“Özellikle öğrencilere baktığımız zaman öğrencilerin bu konuda direnç gösterdiğini görüyoruz. Az önce dediğim gibi çocuk youtuber olmak istiyor, okumak istemiyor. Bu da teknolojiyi dersler için değil de daha çok ne diyeyim eğlence amacıyla mı, geleceği planlama amacıyla mı kullandığını söyleyebilirim. Yani teknolojik direnç öğrencilerde üst seviyeye gelmiş, öğrenciler bundan ayrılmakta, uzaklaşmakta, okul yöneticisine, okulumuza, öğretmenlerimize zorluk çıkarabiliyor.” (Ersel, D Okulu)

Öğretmenlerin dijitale uyum sağlamakta zorlanmaları da süreci yavaşlatan engellerden biridir. Özellikle yaşı büyük öğretmenlerin dijital araçları kullanmakta zorlandığı belirtilmiştir. Okul müdürlerinin ise bu durumlarda öğretmenleri desteklemeye çalıştığı belirtilmiştir. Katılımcılar bazı ailelerin dijital araçları gereksiz gördüğünü ve okul yönetiminin sunduğu teknolojik imkanları kullanmaktan kaçındığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu durumlara ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Gene yaşça büyük öğretmenlerimizin dijital teknolojiyi kullanma konusunda sıkıntıları olabilmekte. Bu öğretmen arkadaşlarımız da müdür bey onları kırmadan, rencide etmeden bu işin nasıl veya doğru kullanılacağına onlara öğretmekte, rehberlik etmektedir.” (Mert, D Okulu)

“Örneğin öğretmenimizin bir tanesi online ödev veriyor veya yeni bir yazılım kullanıyoruz, bunun velinin de kullanmasını istiyoruz. Veli diyebiliyor ki hocam ne gerek var, normal ödev verseniz ya, ben bu yazılımı kullanamam gibi bahaneler uydurabiliyor.” (Selçuk, D Okulu)

Dijital eşitsizliği azaltmadaki karşılaşılan engellerden diğer bir tanesi de dijital donanımın dengesiz dağılımı kodu etrafında toplanmıştır. Buda öğrenciler arasındaki öğrenme fırsatlarını doğrudan etkilemektedir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, bazı öğrencilerin teknolojiye sınırsız erişimi varken, bazıları dijital araçlara tamamen uzak kalmaktadır. Bu durum, hem sınıf içinde hem de genel eğitim süreçlerinde fırsat eşitsizliğine neden olabilmektedir. A ve B okullarında, dijital araçlara erişimde ciddi farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bazı öğrenciler,

evlerinde sürekli olarak telefon, tablet ve televizyon gibi cihazlarla vakit geçirirken, bazıları bu imkanlara hiç sahip olamamaktadır. Bu durum, sınıf içinde öğrenme sürecinde eşitsizliğe yol açabilmektedir. Öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olabilmesi için okullarda bilgisayar laboratuvarlarının oluşturulması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır ve şu şekilde ifade edilmiştir:

“Sınıfın bazı kısmında teknolojik araçlar tamamen sınırsız. Evde bütün gün telefon, tablet, televizyon gibi cihazlara tabi kalıyor öğrenciler. Ama bir kısım bunları hiçbir şekilde görmüyor. Bu da sınıf ortamında bir eşitsizliğe sebep oluyor.” (Fatih, A Okulu)

“Her okulda keşke bilgisayar laboratuvarı olabilse.” (Özlem, A Okulu)

Bu ifadeler, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde öğrenciler arasındaki dijital imkan farkının büyük olduğunu ve dijital araçlara erişimi artıracak altyapı yatırımlarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. C ve D okullarında ise genel olarak dijital araçlara erişimde büyük bir sıkıntı yaşanmamaktadır. Fakat ailelerin teknolojiye verdiği önemin farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Katılımcılar dijital araçlara erişimin yüksek olmasına rağmen, tüm öğrencilere eşit imkanlar sunmanın maliyetli bir süreç olduğu ve ailelerin dijital becerilerin önemini tam olarak kavrayamamasının öğrencilerin dijital beceri geliştirmesinde bir engel teşkil edeceği söylemiştir ve aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Velilerin farkındalığı açısından da demin de dediğimiz üzere sosyoekonomik seviyesi tabi ki bizim okulumuzun çevresi yüksek ama bazı velilerimizin dijital teknolojik cihazlara gösterdiği önem farklı. Öğrenci beceri geliştiremez ise buda maalesef okula ve derslerine bir katkısı olmuyor” (Osman, D Okulu)

“Tüm öğrencilere eşit imkanlar sunmak maliyetli bir süreç olmasının yanı sıra velilerin de dijital becerilerin önemini tam olarak kavrayamaması süreç üzerinde olumsuz etkiler meydana getirmektedir.” (Selçuk, D Okulu)

Dijital eşitsizliği azaltmadaki engeller alt teması genel olarak yorumlandığında ise dijital eşitsizliğin ekonomik, kültürel, bürokratik gibi birçok engelle daha da derinleştiği söylenebilir. Özellikle A ve B okullarında teknolojik altyapı ve ekonomik yetersizlikler ailelerin dijital karşı olan tutumları temel engeller arasında yer alırken, C ve D okullarında ise bürokratik zorunluluklar ve yüksek beklentiler sürecin etkinliğini azaltmaktadır. Ayrıca, aile katılımının dengesizliği, dijital donanımın eşitsiz dağılımı ve dijital eğitime yönelik direnç gibi faktörler, tüm paydaşların sürece dâhil edilmesini zorlaştırmakta; dolayısıyla dijital eşitsizliği azaltmaya yönelik girişimlerin etkisini sınırlamaktadır. Tüm bu sebeplerin başında ekonomik ve kültürel faktörlerin rol alması gösterilebilir. Bu bulgular, dijital dönüşümün sadece teknolojik değil, aynı zamanda sosyal ve beceri odaklı bir değişimi de gerektirdiğini göstermektedir.

4.4 Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi

Okullarda dijital eşitsizliğin önlenmesi sadece okul müdürünün göstereceği liderlik davranışları ile değil çok aktörlü işbirliği ile giderilmesi gereken durumdur. Dijital eşitsizliğin önlenmesi yalnızca bireysel çabalarla sınırlı kalmamalıdır. Aksine dijital eşitsizlik, merkezi ve yerel yönetimlerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin ortak sorumluluk olarak üstesinden gelebileceği bir durumdur. Araştırmada bu kapsamda yapılan analizler sonucunda "Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi" ana teması belirlenmiştir. Bu tema altında “*Merkezi ve Yerel Yönetimlerin Rollerine İlişkin Görüşler*”, “*Okul Yöneticilerinin Rollerine İlişkin Görüşler*”, “*Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Görüşler*”, “*Öğrencilerin Rollerine İlişkin Görüşler*” ve “*Ailelerin Rollerine İlişkin Görüşler*” gibi alt temalar öne çıkmaktadır. Bu kapsamda yürütülen analizler doğrultusunda belirlenen alt temalar Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo. 4.4

Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi	Merkezi ve Yerel Yönetimlerin Rollerine İlişkin Görüşler	- Kurumlar Arası İş Birliği - Teknolojik Altyapı Geliştirme - Dijital Eğitim Politikaları
	Okul Yöneticilerinin Rollerine İlişkin Görüşler	- Adil Dijital Kaynak Dağıtımı - Dijital Teknolojilere Erişimi Artırma - Dijital Okuryazarlık - Teknolojik Bilinçlendirme
	Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Görüşler	- Öğretmenlerin Dijital Destek Süreci - Dijital Eğitim ve Mesleki Gelişim Programları - Öğrencilere Dijital Mentörlük
	Öğrencilerin Rollerine İlişkin Görüşler	- Dijital Öğrenme Yetkinliği - Dijital Mentörlük Programları - Akran Desteği
	Ailelilerin Rollerine İlişkin Görüşler	- Dijital Destek Mekanizmaları - Ailelilerin Dijital Eğitim Sürecine Katılımı - Ailelerin Dijital Korkuları

4.4.1 Merkezi ve yerel yönetimlerin rollerine ilişkin görüşler

Dijital eşitsizliğin önlenmesinde merkezi ve yerel yönetimlerin sorumlulukları dijital eşitsizliğin önlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda,

merkezi ve yerel yönetimlerin dijital eğitim süreçlerindeki rolü “*kurumlar arası iş birliği*”, “*teknolojik altyapı geliştirme*” ve “*dijital eğitim politikaları*” kodları kapsamında değerlendirilmiştir.

Dijital eşitsizliğin önlenmesinde merkezi ve yerel yönetimlerden beklenti doğrultusunda kurumlar arası iş birliği, okullardaki dijital imkanların artırılmasında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların hem A ve B okullarında hem de C ve D okullarında merkezi ve yerel yönetimlerin, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve özel sektörle daha etkin bir iş birliği içinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar, dijital eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için sadece bakanlık ve belediyelerin değil, aynı zamanda hayırseverlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin de sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. A ve B okulundaki katılımcılar, özellikle üniversitelerle iş birliği yapılmasının dijital eğitim sürecine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir ve bu durumu şöyle açıklamışlardır:

“Merkezi anlamdaki beklentimiz bakanlığın zaten bir plan ve program çerçevesinde ve ilgili birimlerin bunu yaptığını ben şahsen düşünüyorum ve gözlemim bu yönde. Ama merkezi yönetim yani bizim bakanlığımız bunu yürütürken de sadece bunun bir bakanlık yani okul işi olmadığını, sivil toplum kuruluşlarının da ehliyetlerinde, çeşitli odalarında, yeri geldiğinde hayırseverlerin de okulumuzdaki durumu imkanı iyi olan ailelerimizin de onlarda bir hayır sebebi olarak niteleyebiliriz. Bu sürecin içerisine onları katabiliriz. Kısaca kurumlar işbirliği içinde çalışmalıdırlar.” (Erhan, A Okulu)

“Üniversitelerin eğitim fakülteleri ile iş birliği yapılabilir.” (Pınar, B Okulu)

Benzer şekilde, C ve D okullarında da katılımcılar merkezi ve yerel yönetimlerin özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde dijital altyapıyı güçlendirmesi ve burs programları gibi desteklerle öğrencilerin eğitimine katkı sağlaması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade edilmiştir:

“Örnek verecek olursak, merkezi ve yerel kuruluşlar bir araya gelerek dijital eşitsizliği gidermeye yönelik çeşitli program, burs programları ya da teknolojik altyapı olanakları sağlanarak öğrencilerimizin destek görmeleri sağlanabilir.” (Osman, D Okulu)

Dijital eğitimin sürdürülebilirliği ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğinin azaltılması için teknolojik altyapının güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, teknolojik altyapının geliştirilmesi sürecinde okulların dijital donanım eksiklikleri, internet erişim sorunları ve ortak kullanım alanlarının yetersizliği gibi başlıca konular öne çıkmaktadır. Bu görüşler hem A ve B okulları hem de C ve D okullarında katılımcılar tarafından vurgulanan ortak noktalardır.

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda, bilgisayar laboratuvarlarının eksikliği ve temel dijital donanım yetersizliği, öğrenciler için en büyük engellerden biri olarak belirtilmiştir. Katılımcılar, merkezi ve yerel yönetimlerin okullarda bilgisayar laboratuvarları oluşturmaları ve dijital araçların tüm okullara eşit şekilde dağıtılması gerektiğini vurgulamışlardır. İlgili katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şu an okullarımızın hiçbirinde neredeyse bilgisayar sınıfımız yok. Bilgisayar laboratuvarımız yok. Yerel ve merkezi yönetimler bu konuda buna çözüm bulabilir. Okullarımızda bilgisayar laboratuvarlarımız olabilir.” (Fatih, A Okulu)

“Her anlamda her seviyede eşit olarak yetişmek güç olabilir ama dediğim gibi ortak kullanıma açılacak ya da her okulun en azından temel ihtiyacını giderebilecek en üst donanımda teknolojik anlamda en iyi modellerin eşit bir şekilde okullara dağıtılması sağlanabilir.” (Fikret, B Okulu)

Katılımcılar ayrıca, öğrencilerin evde internet erişimine sahip olmalarının eğitim süreçlerine olumlu katkı sağlayacağını ve devletin ücretsiz internet desteği sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, birden fazla okulun ortak kullanabileceği dijital kampüslerin kurulması önerisinde merkez ve yerel hükümetlerden beklentiler doğrultusunda katılımcılar tarafından ifade edilmiştir:

“Bunu ücretsiz öğrenci interneti şeklinde her eve vermesini beklerim.” (Enes, B Okulu)

“Okullarımızın ortak faydalanabileceği dijital kampüsler planlanabilir. Yani her o mahallede olmasa da 2-3 mahallenin ortak kullanımına açılacak. 3-5 okulun ortak kullanımına açılacak ve her çocuğumuzun orada hafta sonu da bu olabilir, sadece eğitime yönelik konularda onlara destek olunabilecek ve dijital kampüsler, dijital alanlar oluşturulabilir.” (Fikret, A Okulu)

C ve D okullarda dijital altyapı genel olarak daha iyi durumda olsa da, merkezi yönetimin okullara daha fazla destek vermesi ve özellikle internet altyapısının iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, Türkiye genelindeki internet altyapısının diğer ülkelerle kıyaslandığında zayıf kaldığı ve bu durumun eğitim süreçlerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir:

“Yerel yönetimler kullanılabilecek ortak dijital araçları ortak kullanıma açabilirler. Bu konuda yer sağlayabilirler hem öğrencilere hem velilere.” (Melike, C Okulu)

“Yani keşke bizim merkezi yönetimler de okullara robotu, kodlamayla ilgili veya bu dijital eşitsizliklerinin azaltmak için onlarda okullara katkılarda bulunsa, altyapılar daha iyi olsa, internet erişimine daha çabuk erişsek. Şimdi şehrin merkezindeki bir okulla köydeki bir okulu aynı sınava tabi tutuyoruz ama oradaki okul köydeki okulun interneti yok veya belki elektriği yok. Bazı yerlerde altyapı çalışmalarının bence geliştirilmesi, iyileştirilmesi bence oralara daha çok önem verilmesi uygun olur diye düşünüyorum.” (Recep, C Okulu)

“En basiti bazen internet alt yapısı ile ilgili problemler olmakta, internet altyapısının gelişmesi açısından. Türkiye şu an Avrupa’da en yavaş interneti kullanıyor diyebilirim.” (Osman, D Okulu)

Katılımcılar tarafından merkezi ve yerel yönetimlerden beklentiler doğrultusunda belirtilen diğer bir durum ise dijital eğitim politikalarıdır. Eğitimin etkin ve sürdürülebilir hale gelmesi için merkezi yönetim tarafından belirlenecek politikalar eğitimin geleceğini şekillendirmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen okullardaki katılımcı görüşleri doğrultusunda dijital okuryazarlık eğitimleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi, müfredatta dijital eğitim derslerine daha fazla yer verilmesi ve özel gereksinimi olan öğrencilerin dijital araçlara erişiminin kolaylaştırılması gibi merkezi ve yerel yönetim tarafından sağlanması gereken politikalar ön plana çıkmıştır. Dijital eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde hem A ve B okullarında hem de C ve D okulları benzer görüşlerin öne çıktığı görülmüştür.

A ve B okulundaki katılımcılar, öncelikle merkezi ve yerel yönetimlerin maddi kaynak sağlanması gerektiğini söylemişlerdir. Aynı zamanda ise öğrenci, aile ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık eğitimleriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Dijital cihazların temin edilmesinin tek başına yeterli olmayacağı, bu cihazların nasıl kullanılacağı konusunda kapsamlı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu duruma dair katılımcı görüşleri şöyledir:

“Kaynağı ayırdı diyelim, biz çocukları tablete, bilgisayara kavuşturduk. Burada da eğitim programıyla bunları nasıl kullanacaklarını desteklememiz gerekir. Öğrencilere yönelik dijital okur yazarlık gibi bir eğitim vermemiz gerekir. Böyle bir ders eklenebilir. Mesela müfredatta böyle bir öneride bulunabilirim.” (Raşit, A Okulu)

“Bence önce kaynak ayrılmalı, sonra kullanımın doğru olması için bir eğitim planlaması yapılmalı. Gerekirse bu eğitim okul liderlerinden, işte sonra öğretmenlerden başlayarak ta ki veli ayağına kadar eğitim programı yapılmalı. Politikalar veya bu konuyla ilgili yapılacak anlaşmalar, belli protokoller yine bu konuların alınması faydalı olabilir.” (Engin, B Okulu)

Katılımcılar ayrıca müfredatta bilişim ve robotik kodlama dersleri gibi teknolojiyle ilgili derslerin sayısının ve saatinin artırılması gerektiğini ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle teknoloji konusunda desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir ve bu durumu şöyle açıklamışlardır:

“Özellikle bu dijital anlamda kenar mahallede yaşayan öğrenciler ve veliler için öncelikle onları çağın şartlarına uydurabilmek için onlara mali anlamda daha fazla kaynak ayırmalı. Yani parasının büyük bir kısmını buna ayırsın ki hani o da diğer vatandaşlardan, diğer öğrencilerden geride kalmasin. Öğretmenleri de bu sürece dahil edecek ve bu sürece de öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirebilmek için onlara ekstra eğitim öğretim programlarını ders koymalı. Kendilerine böyle bu hizmet içi eğitimlerden yararlandırtmalı öğretmenleri. Bir bakıyorum, şimdi yedinci ve sekizinci sınıflarda bilişim dersi yok. Beşinci ve altıncı sınıflarda var. Robotik kodlama ve bilişim dersi var.

Bu bilişim dersleri ve bilgisayar dersleri daha fazla fazlaştırılmalı yani müfredatta daha fazla yer vermeliler ki çocuklar hani dijital anlamdaki kişi zaten hani kendi evlerine ulaşamıyorlar, okuldaki imkanlardan da fazlasıyla yararlanmalı bence.” (Nurgül, B Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar, merkezi yönetimin en büyük katkısının maddi destek sağlamak, öğretmenlerin dijital becerilerini artırmak için hizmet içi eğitim programları oluşturmak ve teknolojik altyapıyı güçlendirmek olduğu belirtmişlerdir. Katılımcılara ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Merkezi yönetim en büyük desteği maddi olarak sağlayabilir. Maddi ve yani bu olanakların gerçekleştirilebilmesi için yeterli kaynak sağlayabilirler. Bu dijital aletlerden vergi almayabilirler. Böylece ulaşım kolay olmuş olur. Öğretmenlere bu konuyla ilgili eğitimler, merkezi eğitimler, faaliyetler, hizmet içi eğitimler sunabilirler.” (Gözde, C Okulu)

“Ayrıca eğitim programlarının öğretmenler için dijital okuryazarlığı artırmak, dijital farkındalığı artırmak anlamında yeni hizmet içi eğitimlerin koyulabileceğini düşünüyorum.” (Nilay, C Okulu)

Katılımcılardan Okul Müdürü Recep, dijital eğitimin gelecekte daha farklı bir boyuta taşınacağını ve eğitim politikalarının buna göre şekillenmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşması gerektiği ifade etmiştir ve şunları söylemiştir:

“Şu an dünyada sanal sınıflar konuşuluyor. Ben kendimde dünyanın artık bu sanal sınıf ortamına gideceğini düşünüyorum. Yani okul yapmak maliyetli bir iş. Bunun yerine teknolojik altyapının bir kere kurulumuyla ilerleyen yıllarda sanal okul düzeni sistemine geçilebilir.” (Recep, C Okulu)

Öte yandan, bazı katılımcılar dijital eğitimin olumsuz yönlerine dikkat çekerek, özellikle sosyal medyanın öğrencilere zarar verebileceğini ve hükümetler tarafından sınırlandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar, merkezi ve yerel yönetimlerden özel gereksinimle öğrencilerin dijital araçlara erişiminin artırılması için onlara özel teknolojik çözümler sunulması gerektiği belirtmiştir. Buna ilişkin katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öncelikle sosyal medyanın yasaklanması olabilir. Yani ben kesinlikle 18 yaşın altına sosyal medyanın bir şekilde engellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu sınırsız bir mecra ve bu mecrada çok fazla olumsuz olay yaşadık.” (Kubilay, D Okulu)

“Ayrıca engelli ve kaynaştırma öğrencileri için teknolojik cihazların ulaşımı ve kullanımı kolaylaştıracak önlemler alınabilir.” (Mert, D Okulu)

“Merkezi olarak okulda tabi engelli öğrenciler de olabiliyor. Özellikle bu özel eğitim öğrencileri pandemi zamanı çok zorluk çektiler. Onlar için de bu dijital ulaşma, ne bileyim kullanım konusunda onların anlayabileceği, kullanabileceği teknolojik aletler, yazılımlar okullara sağlanabilir.” (Sefa, D Okulu)

Bu alt tema değerlendirildiğinde ise dijital eşitsizliğin önlenmesinde merkezi ve yerel yönetimlerin yalnızca donanım sağlayan ve teknik destek sunan kurumlar değil, aynı zamanda süreci yönlendiren ve eşitliği sağlayan rolleri olması gerektiğini söylenebilir. Kurumlar arası iş birliği, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde dijital imkanların artırılmasında belirleyici bir rol oynayabilir. Merkezi ve yerel yönetimler tarafından teknolojik altyapının geliştirilmesi ise sadece donanım sağlamak değil, fırsat eşitliğinin sağlanması açısından da önemlidir. Ayrıca, dijital eğitim politikalarının belirlenmesinde yalnızca cihaz sağlamak yeterli olmamaktadır. Eğitim içerikleri, öğretmenlere destek ve öğrencilerin dijital beceriler kazandırma gibi alanlarda da kapsayıcı politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durum, dijital eşitsizlikle mücadelenin çok yönlü ve planlı bir yaklaşımla ele alınması gerektiğinin göstergesidir.

4.4.2 Okul yöneticilerinin rollerine ilişkin görüşler

Dijital eşitsizliğin önlenmesi sürecinde okul müdürlerinin hem üst yönetimle hem de okul çevresi ile birebir yakın olduğu onların sergileyeceği liderlik davranışları dijital eşitsizliğin önlenmesinde kritiktir. Katılımcıların, okul müdürlerinin bu süreçteki katkıları “*adil dijital kaynak dağıtımı*”, “*dijital teknolojilere erişimi artırma*”, “*dijital okuryazarlık*” ve “*teknolojik bilinçlendirme*” kodları altında değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencileri dijital eğitime adapte etmek ve dijital eşitsizliği azaltmak için yaptıkları uygulamalar ele alınmıştır.

Dijital eşitsizliğin önlenmesinde okul yöneticilerinin teknolojik kaynakları adil bir şekilde dağıtması okul müdürlerinin rolleri kapsamında ilk katılımcıların görüşlerine göre ilk kodu oluşturmaktadır. Bu bağlamda A ve B okulundaki katılımcılar, öncelikle dijital imkânlarla sahip olmayan öğrencilerin tespit edilmesi gerektiğini söylemektedirler. Okul yöneticilerinin, teknolojik araçları dağıtmadan önce dikkatli bir araştırma yaparak ihtiyaç sahibi öğrencilerin belirlemesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar ayrıca, yardımların dağıtımında ‘eşitlik’ yerine ‘adalet’ ilkesinin benimsenmesi gerektiğini, ihtiyacı en fazla olan öğrencilere öncelik verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir: Bunanla ilgili doğrudan katılımcı sözleri aşağıdaki gibidir:

“Teknolojik cihazlar konusunda sıkıntı yaşayanları tespit ederek onlara yine dediğim gibi sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, belediyeler aracılığıyla bu eksikliklerini gidermek için teknolojik yardım yapabilir ve bu gelen yardımların da yani bu kaynakları da aslında okulda adil olarak dağıtması bizim için çok önemli. Hani eşit demiyorum, adil diyorum çünkü eşit olursak herkese yapmamız gerekir ama biz adil olarak ihtiyacı olanı karşılayıp sonrasında diğerlerine yönelmeye çalışıyoruz. Öncelikli durumumuz acil ihtiyacı olanlarınkini gidermek diyebilirim.” (Yasemin, A Okulu)

“Tabii öncelikle neyi yani hangi çocuğumuz bu dijital imkana ya da dijital eşitsizlik düzeyinde nitelenebilecek imkansızlığı var. Bunun bir tespit edilmesi lazım.” (Erhan, A Okulu)

C ve D okulundaki katılımcılar da benzer şekilde, okul müdürlerinin tüm öğrencilerin eşit ve adil şekilde teknolojik imkanlara sahip olması için çeşitli çalışmalar yapması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra dezavantajlı öğrenciler için ekonomik olarak daha güçlü velilerin katkı sağlamasının teşvik edilebileceği belirtilmiştir.

“Okul müdürü okul içindeki tüm öğrencilerin eşit düzeyde teknolojik imkanlara sahip olmasını sağlamak için çeşitli çaba gösterilebilir.” (Kerem, C Okulu)

“Okul yöneticimiz öncelikle öğrencilerimiz arasından bu konuda bu kaynaklara ulaşmada ekonomik olarak zorluk yaşayan öğrencilerin belirlenmesi amacıyla bir takım anketler uygulanmasını sağlayabilir. Okul müdürünün liderliğinde diğer maddi açıdan daha güçlü olan velilerimizden bu yetersiz maddi imkânları olan çocuklara kaynak aktarımı yapılarak bu araçlar alınıp hediye edilebilir.” (Nilay, C Okulu)

Katılımcıların sıkça dile getirdiği okul müdürlerine düşen roller arasında dijital teknolojilere erişimi artırma bulunmaktadır. Dijital eşitsizliği azaltmada okul müdürlerinin dijital teknolojilere erişimi artırmaya yönelik çalışmaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin daha verimli ve eşit şartlarda teknolojiye ulaşmaları ve kullanmaları açısından büyük bir paya sahiptir.

A ve B okulundaki katılımcılar, okul müdürlerin çeşitli bağışlar ve yardımlar toplama yoluyla öğrencilere ve okula teknolojik alet sağlamada katkısı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sayede dijital teknolojilere erişimi arttırabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca, okul müdürlerinden okul gelirlerinin verimli bir şekilde kullanılarak, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve öğrencilere dijital araç sağlanmasında beklenmektedir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Okul yöneticisi çeşitli yardımlardan bahsettik kurslar bu eşitsizliği giderebilir. Çeşitli yerlerden yardım getirerek yardım bularak bu eşitsizliği giderebilir.” (Fikret, B Okulu)

“Bütçe planlaması yaparak teknolojik altyapıyı geliştirmeye ve öğrencilerin dijital araçlara erişimini sağlamaya çalışabilir. Okul içi eşitlikte dijital imkanlara sahip olmasını sağlamak için çaba gösterebilir. Ne bileyim, bütçeyi ayarladığı zaman bu bütçeyi düzgün kullanıp en verimli haliyle öğrencilere dijital araçlara ulaştırması gerekebilir.” (Raşit, A Okulu)

C ve D okulundaki katılımcılar da benzer şekilde, okul müdürlerinin okullara daha fazla dijital kaynaklara erişim için okul müdürlerinin bütçe planlaması yapması gerektiğini söylemiş ve aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdir:

“Bu konuyla ilgili okul aile birliğiyle ilgili bir bütçe planlaması yapabilir. Daha fazla dijital kaynağa, bilgisayara vs. aletlere ulaşmak için bütçe planlaması yapabilirler.” (Gözde, C Okulu)

Katılımcılar ayrıca, okullara yeni çıkan dijital teknolojilerin entegre edilmesi gerektiğini ve bunun için okul müdürlerinin bütçe ayırması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında, dijital eğitim materyalleri ve yazılımların okullara sağlanması gerektiği belirtilmiştir:

“Gene bu konuda okul müdürleri bütçe ayırabilirler. Yeni çıkan teknolojileri okullara adapte etmeye çalışabilirler.” (Mert, D Okulu)

“Okul müdürleri okula dijital eğitim materyalleri, yazılımlar sağlanabilir.” (Osman, D Okulu)

Okul müdürlerinin dijital erişimi artırmaya yönelik çabalarının yanı sıra, dijital okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik çalışmaları da dijital eşitsizliği azaltma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Dijital çağda eğitim süreçlerinin etkin ve verimli hale gelmesi için öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Katılımcıların sıklıkla okul yöneticilerinin, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik dijital okuryazarlık eğitimleri düzenlemesi gerektiği vurgulanmışlardır. Bu süreçte uygulamalı eğitimlerin, kursların ve rehberlik çalışmalarının önemi öne çıkmaktadır. A ve B okulundaki katılımcılar, okul müdürlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler için dijital okuryazarlık kursları açması gerektiğini vurgulamıştır. Seminer ve konferansların bazen yetersiz kaldığını, uygulamalı eğitimlerin daha etkili olacağını ifade etmişlerdir:

“Okul yöneticisi neler yapabilir? En başta mesela bilgisayarı, dijital ortamı etkin kullanamayan öğretmenleri ya da kullanımını iletirmek isteyen öğretmenlere yönelik kurslar belki açılabilir okul bünyesinde. Öğrenciler için, öğretmenler için, veliler için hani sadece konferans ya da seminerler bazen havada kalabiliyor. Uygulama çok daha etkili olabilir.” (Özlem, A Okulu)

“Özellikle okul yöneticimiz, öğrencilerin bilgisayar kullanımını geliştirebilmek için onlara çeşitli kurslar açmalı, açabilmeli mesela dijital okur yazarlık olabilir ve sonrasında da onlar da dijital anlamda bir farklılık yaratabilir.” (Nurgül, B Okulu)

C ve D okulundaki katılımcılar da benzer şekilde, dijital okuryazarlık konusunda okul müdürlerinin rehberlik servisi ve bilişim teknolojileri öğretmenleriyle iş birliği yaparak ailelere yönelik eğitim programları planlayabileceğini belirtmişlerdir.

“Velilerin bilinçlenmesi açısından rehberlik servisi ve bilişim teknolojide öğretmeniyle görüşmeler yapabilir. Müdür yöneticimiz ve böylelikle veli eğitimleri planlayabilir diye düşünüyorum.” (Sefa, D Okulu)

Dijital okuryazarlığın yanı sıra, teknolojik bilinçlendirme de okul müdürlerinin dijital eşitsizliğin önlenmesinde beklenen rollerinden birisi olması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dijital çağda eğitim süreçlerinin etkin ve güvenli bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin teknolojik bilinç kazanmaları gerekmektedir. A ve B okulundaki katılımcılar, okul yöneticilerinin ailelere yönelik dijital bilinçlendirme çalışmaları

ve eğitim programları düzenlemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle dijital sınıfların kurulması ve ailelerinde bu sürece bilinçli şekilde dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, ailelere yönelik düzenlenecek eğitimler onların teknolojiyle olan uyumunu kolaylaştırabilir ve bu sayede öğrencilerin dijital okuryazarlığını desteklenebilir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okulumuza kurulacak olan dijital sınıflara veya dijital benzer çabaları velilerimize anlatmak için okul müdürü tarafından kurslar açılabilir, etkinlikler, veli ziyaretleri veya seminerler yapılabilir.” (Fatih, A Okulu)

“Bu noktada velilere de eğitim vermeyi yapabiliriz. Eğitim vererek onları dijital çağın okur yazar birey haline getirebiliriz. Bu sayede sorunlarını çözebilir.” (Enes, B Okulu)

C ve D okulundaki katılımcılar da benzer şekilde, okul müdürlerinin aileler ile iletişim halinde olarak çocuklarının dijital eğitim sürecine destek sağlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, okul müdürlerinin teknoloji bağımlılığı konusunda farkındalık yaratması gerektiği ve ailelerin çocuklarını bilinçli bir şekilde teknolojiye yönlendirmeleri konusunda rehberlik etmesi gerektiği belirtilmiştir ve şu şekilde ifade etmiştir:

“Aynı zamanda velilerle düzenli olarak iletişim kurarak çocuklarının eğitimine destek olmalarını sağlamak, aynı zamanda teknolojik cihazların evde kullanımı konusunda farkındalık yaratılabilir. Aynı zamanda öğretmenlere dijital araçları kullanma konusunda destek verilebilir ve farklı öğrenme stillerine uygun eğitim materyalleri geliştirilebilir. Okuldaki tüm işlemleri öğrenci ve velileri de kapsayacak şekilde iletişim bağlamında veri aktarım bağlamında dijital ortama taşıyabilir.” (Kerem, C Okulu)

“Okul müdürü olarak ebeveynlere diyor ki mutlaka bir gün ekransız günü yapın. Yani ekran orucu tutun diyoruz. Bu ekrandan kastımız televizyon, bilgisayar, cep telefonu hepsi dahil. Velilerden beklentimiz de şu işte saat beşte altıda eve geliyorsunuz. O gün altıdan çocuğunuz onda yatıyor. 4 saat boyunca evdeki herkes ekrana bakmasın. Ekran dışında etkinlikler bulun kendilerinize.” (Kubilay, D Okulu)

Sonuç olarak, okul müdürlerinin dijital eşitsizliğin azaltılmasında yalnızca yönetici olarak değil, aynı zamanda sosyal adalet ilkeleri doğrultusunda hareket eden bir lider olarak rol üstlendiklerini görülmektedir. Adil dijital kaynak dağıtımı, dijital erişimi artırma, dijital okuryazarlık ve teknolojik bilinçlendirme gibi müdürlerin gösterdiği roller, yöneticilerin dijital eşitsizlikle mücadeledeki çabalarının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Katılımcı görüşleri, okul müdürlerinin bu rollerin okulların sosyoekonomik bağlamına göre değiştiğini söylese de, aslında bu durum okul müdürlerinin öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlama çalışmasının göstergesidir. Bu yönüyle, okul müdürlerinin yalnızca okulda rutin işleri yapan kişiler değil, aynı zamanda sosyal adaletin eğitimdeki taşıyıcıları olduğu söylenebilir.

4.4.3 Öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşler

21. yüzyılın dijitalleşen eğitim dünyasında, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerin dijital dünyada rehberlik eden mentörleri olmaları beklenmektedir. Artık klasik öğretim yöntemlerinin yerini, dijital yetkinliğe dayalı öğretim yöntemleri ve teknolojik araçlarla desteklenen öğrenme ortamları almaktadır. Bu yüzden öğretmenlerde çağa ayak uydurmak için kendilerini geliştirmeleri kaçınılmazdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital eşitsizliğin önlenmesindeki rolü, katılımcı görüşlerine dayanarak öğretmenlerin “*dijital destek süreci*”, “*dijital eğitim ve mesleki gelişim programları*” ve “*öğrencilere dijital mentörlük*” kodları çerçevesinde incelenmiştir. Bu kodlar aracılığıyla öğretmenlerin dijital destek sağlama yolları, mesleki gelişim için katıldıkları dijital eğitimler ve öğrencilere dijital rehberlik süreçleri detaylı şekilde analiz edilmiştir.

Dijital eşitsizliğin önlenmesinde öğretmenler, öğrencilerin dijital araçlara erişimini destekleyen, farklı öğrenme stillerine uygun dijital içerikler sunan ve dijital becerileri geliştiren uygulamaları sınıf ortamına kullanan önemli sınıf içi liderleri olduğu söylenebilir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, öğretmenlerin bu süreçte öğrenci odaklı, kapsayıcı ve dijital destekli bir öğretim yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. A ve B okullarındaki katılımcılar, öğretmenlerin dijital araçları derslerinde kullanmalarının, farklı öğrenme stillerini dikkate almalarının ve dijital kaynakları eşit şekilde öğrencilere sunmaya çalışmalarının dijital eşitsizliğe azaltmada katkı sunacağı belirtilmiş ve katılımcılar bu durumu şu sözler ile açıklamışlardır:

“Öğretmenlerimizi dijital araçları derslerine entegre ederek yani akıllı tahtaları kullanarak derslerini işleyebilir. Öğrencilerimizin bazıları ekrana dayalı öğrenmeyi daha çok yatkın olduğu için onların farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak derslerini işleyebilir.” (Fatih, A Okulu)

“Kullanım açısından da öyle evet yani hep eşitsizlik oluyor. Şimdi ben sınıf ortamında kendi imkânım, kendi elimdeki materyal neyse bunu öğrencimle paylaşmak için özen gösteriyorum ve öğrencilerime de kullanım konusunda eşit bir düzeyde hak tanıyorum, kolaylık tanıyorum. Onlarla beraber bu öğrenmeyi gerçekleştiriyorum ve onların yanında olmaya gayret gösteriyorum.” (Fikret, B Okulu)

“Özellikle dijital araçları öğretmenler dijital kaynaklarını öğrenme stillerine uygun şekilde derslerine entegre etmeliler bence hocam.” (Nurgül, B Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar da benzer şekilde, öğretmenlerin hem öğrenci hem aile düzeyinde dijital destek sürecinde aktif roller üstlenmesi gerektiğini ve öğrencileri yeni teknolojilere teşvik etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir ve şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Tüm öğrenci velileri de dijital okuryazarlığı konusunda bilgi verebilirler ve eğitimdeki gerekliliği konusunda velileri ikna edip iş birliği içinde olabilirler. Bu yönde onlara destek olabilirler” (Arzu, C Okulu)

“Öğretmenler yeni teknolojiyi teşvik edici de olmalı öğrenciler açısından.” (Melike, C Okulu)

Dijital eşitsizliğin önlenmesinde öğretmenlere düşen roller kapsamında diğer bir unsur ise öğretmenlerin dijital yeterlikleridir. Dijital çağda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyecek dijital eğitim programlarına katılımı, sadece kendi yeterliliklerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin dijital becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayabilmektedir. Katılımcıların yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin temel dijital becerilere sahip olması, hizmet içi eğitimlerle kendilerini yenilemeleri ve öğrencilere dijital dünyada rehberlik edebilecek yetkinliğe ulaşmaları gerektiği vurgulanmıştır.

A ve B okullarındaki katılımcılar, öğretmenlerin dijital araç ve kaynakları etkili kullanabilmesi için temel dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere interneti doğru ve güvenli kullanma konusunda rehberlik edecek düzeyde donanımlı olmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ve dijital becerileri geliştirmeye yönelik projelere katılımının desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bununla ilgili görüşler aşağıdaki gibidir:

“Şimdi öncelikle ben öğretmenlerimizin teknolojiyi en azından temel düzeyde bilmeleri ve kullanmaları gerektiğini düşünüyorum. Pek çok şeye internetten erişiyoruz, kullanıyoruz ve oradan aldığımız sunuları hazırladığım sınıflarda kullanıyoruz bu anlamda. Her öğretmen bu donanıma sahip olmalı ve bunu kullanımıyla ilgili öğrencilerine de rol model olabilmeliler. İnternetin nasıl kullanılmasıyla ilgili öğrenciyi yönlendirecek, kılavuz olacak kişiler de öğretmenlerdir. Çocuklar internetin doğru kullanımını öğrenirse, zararlı yönlerinden ya da daha az kullanmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olurlarsa daha güvenli olur diye düşünüyorum.” (Özlem, A Okulu)

“Yine öğretmenlerimiz de dijital anlamda kendilerini geliştirmek için işte kurslara katılabilirler. Hizmet içi eğitim alabilirler, Erasmuslu Tubitak gibi projelerde yer alıp oradan destek sağlayabilirler.” (Yasemin, A Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar da öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulamış ve bu sürecin sürekli güncellenmesi gereken bir gelişim alanı olduğunu belirtmişlerdir:

“Öğrenciler ve öğretmenlere baktığımız zaman öğretmenler de dijital dünyaya ayak uydurması gerekiyor. Bu konuda kendi bilgilerini sık sık tazelemesi gerekmektedir. Yani Milli Eğitim’in sistemini takip ederek hizmet içi kursları takip edip kendisini yenilemesi gerekiyor.” (Ersel, C Okulu)

“Öğretmenler de bu konuda yeri gelirse daha çok eğitime katılarak neler yapabileceği konusunda eğitilebilir, öğretmenlere eğitim verilebilir.” (Sefa, D Okulu)

Dijital eşitsizliğin önlenmesinde öğretmenlerin sadece ders anlatan birer bilgi aktarıcı olmaktan öte, öğrencilere dijital dünyada mentörlük de yapmaları gerektiği bu alt tema öne çıkan diğer koddur. Öğrencilere rehberlik etmek; yalnızca öğrencilerin teknolojiye erişim olanak sağlamakla kalmayıp, bu araçların bilinçli, verimli ve amaca uygun şekilde kullanılmasına yönelik rehberlik çalışmalarını da kapsamaktadır. A ve B okullarındaki katılımcılar, öğretmenlerin mentörlük rolleri için öğretmenlerin dijital materyal kullanımını öğrenciler için çekici hale getirebileceklerini ve yine öğretmenlerin bu konuda rehberlik süreçlerini etkin bir biçimde yürütmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, yalnızca öğrencileri değil, onların çevresini de dijital eşitsizlik konusunda bilinçlendirebilecek potansiyele sahip olduğu ifade edilmiştir:

“Öğretmen daha çok okulda dijital materyalleri kullanmayı özendirebilir. Bunların nasıl kullanılmasını gerektiği ile ilgili öğrencilere bir nevi mentörlük yapabilir. Öğretmenler öğrencilere doğru kullanım konusunda yardım ve destek sağlamalıdır bence” (Raşit, A Okulu)

“Öğretmenler de bu dijital eşitsizlik konusunda bilgi edinerek çevrelerini, özellikle öğrencilerine, okul çevresini, aile, akraba, akran çevresi gibi bu konuda bilgi ve tutum sahibi yapabilirler.” (Rıza, B Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar ise, öğretmenlerin teknoloji kullanımında rehberlik ederek çocukların hızla değişen dijital dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştırabileceğini vurgulamışlardır:

“Dijital eşitsizliğin engellenmesi sürecinde okulda evde sunulan teknolojik imkânları en iyi şekilde değerlendirebilmeleri sağlanmalıdır. Bir de teknoloji sürekli değişiyor. Sürekli değişen teknolojiye çocukların ayak uydurabilmesi için çabalar sağlanabilir, onlara dijital rehberlik yapılabilir.” (Kerem, C Okulu)

“Öğretmenler de bu konuda öğrencilerine doğru bilgi aktarımı yapabilirler, böylece sadece bu araçların kullanımı, araçların edinilmesi değil, kullanımı anlamında da eşitsizliğin ortadan kaldırılması sağlanabilir. Doğru kullanımla dijital eşitsizlik azaltılabilir.” (Nilay, C Okulu)

“En azından öğretime dayalı uygulamalara yönlendirebilirler. Atıyorum, bir sosyal bilgilendiriciyi EBA üzerinde... Bakın şöyle bir, bizim müfredatımızı içeren atıyorum ne konusu anlatıyor diyelim Osmanlı'nın kuruluşu. Osmanlı kuruluşuyla ilgili şöyle bir uygulama var, bu uygulamayı telefonunuza yükleyin. Bu hafta boyunca zaten ben bu dersi işleyeceğim. Siz de her akşam bu uygulamayla vakit geçirin diyebilir. Yani o ekranla zaten bu süreyi çocuk öyle ya da böyle geçirecek. Bu süreyi kendine dönük hamleler yapabilir.” (Kubilay, D Okulu)

Bu alt tema kapsamında öğretmenlerin dijital eşitsizliğin önlemesi için öğrencilere sadece materyal sağlamayıp teknolojiyi etkili bir biçimde kullanmalarını teşvik etmelerin önemli olduğu görülmüştür. Görüşmelerden çıkan diğer bir çıkarım ise öğretmenlerin yalnızca mevcut dijital becerilere sahip olmasının yeterli olmadığını, sürekli değişen teknolojik ihtiyaçlara uyum

sağlayacak şekilde kendilerini geliştirmeleri gerektiğidir. Bu yüzden öğretmenlerin dijital dönüşüme ayak uydurma sorumluluğu olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin dijital konularda da öğrencilere mentörlük uygulamalarının hem teknolojik farkındalık geliştirme hem de dijital beceri kazandırmada önemli olduğu söylenebilir.

4.4.4 Öğrencilerin rollerine ilişkin görüşler

Dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda, öğrencilerin yalnızca dijital araçlara erişebilmeleri değil, bu araçları etkin, verimli ve bilinçli kullanabilmeleri de dijital çağa ayak uydurabilmeleri gerekmektedir. Günümüz öğrenme ortamlarında öğrencilerden beklenen, dijital öğrenme yetkinliklerini geliştirmeleri, dijital kaynakları bilinci bir şekilde kullanabilmeleri ve gerektiğinde dijital bilgiye ulaşmak, üretmek ve paylaşmak konusunda eğitilmiş bir kullanıcı olmaları beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan analizler, öğrencilerin dijital eşitsizliğin önlenmesinde sahip oldukları sorumluluğu ve katkılarını ortaya koymak amacıyla yürütülmüş olup, “*dijital öğrenme yetkinliği*”, “*dijital mentörlük programları*” ve “*akran desteği*” kodları bağlamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi gerektiğini, akranlarıyla işbirliği yapmalarını ve dijital öğrenme süreçlerine katımlarını gibi detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Dijital eşitsizliğin önlenmesinde, öğrencilerin dijital araçları bir tüketim aracı olarak değil; aynı zamanda öğrencilerden bu araçları kullanırken öğrenme, araştırma ve üretim süreçlerinde de etkili şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların görüşleri öğrencilerin dijital teknolojileri eğitim amaçlı değerlendirmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencilerin dijital öğrenme yetkinliklerinin geliştirilmesi, onların bilgiye erişimden akademik başarıya kadar birçok alanda onlara fayda sağlayabilir. A ve B okullarındaki katılımcılar, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirerek internet ve dijital platformları bilinçli ve akademik amaçlar için kullanmaları gerektiğini vurgulamıştır ve görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

“Öğrenciler maddi olarak bir gelir sağlayamadıkları için aslında onlar eğitimlerle kendilerini geliştirip dijital anlamda yeterli hale gelebilirler. Bunun la ilgili internette birçok video, uygulama var” (Yasemin, A Okulu)

“Öğrenciler de kendi dijital becerilerinin kullanmada ve geliştirme konusunda akademik ve sosyal açıdan fayda sağlayacak şekilde kendilerini akademik ve sosyal açıdan fayda sağlayacak şekilde nasıl kullanabilirim konusunda girişimlerde bulunmalıdırlar. Becerilerini geliştirmeliler.” (Pınar, B Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar ise, öğrencilerin dijital araçları yalnızca eğlence amacıyla değil; ödev, araştırma ve proje gibi eğitim temelli faaliyetler için kullanmaları gerektiğini ve bu

sayede dijital öğrenme yetkinliklerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmışlardır ve şunları söylemişlerdir:

“Yani dijital konusunda öğrenciler de sadece oyun olarak değil, yani orada bir zaman geçirme ya da bir yarışmayı izleme olarak değil de daha çok ödevleri ile ilgili ya araştırmalarıyla ilgili projeleriyle ilgili kullanabilirler. Bu şekilde dijital daha verimli olabilir ve öğrenme yetileri gelişebilir.” (Arzu, C Okulu)

“Öğrenciler sorumluluk bilgi sahibi olarak dijital araçları kullanırken daha çok eğlence işin değil, eğitim amaçlı kullanmaya özen göstermelidirler Kendi dijital yetkinliklerini bu sayede geliştirmelidirler.” (Ersel, D Okulu)

Öğrencilerin kendi dijital öğrenme yetkinliklerini geliştirmeleri kadar, onların bu süreçte bilinçli şekilde dijital mentörlük programlarına katılımı da dijital eşitsizliğin azaltılmasında önemli olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dijital eşitsizliğin yalnızca donanım eksikliğiyle sınırlı kalmadığı, teknolojinin nasıl, ne amaçla ve ne düzeyde kullanıldığı konularının da bu eşitsizliği derinleştirebildiği görölmektedir. Bu bağlamda, dijital mentörlük programları, öğrencilerin teknolojik araçlara erişiminin yanı sıra, bu araçları eğitim odaklı ve bilinçli biçimde kullanmalarını sağlamak için öne çıkmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ve bu ihtiyaçın okul-aile iş birliği ya da uzman desteği ile karşılanabileceğini belirtmişlerdir. A ve B okullarındaki katılımcılar, teknolojik araçlara sahip olmanın tek başına yeterli olmadığını, öğrencilerin bu araçları doğru şekilde kullanabilmeleri için okul ve aile desteğiyle bir mentörlük sürecine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir:

“Okulda evde en iyi şekilde değerlendirme...Bir çocuğa tablet imkanı sağladığınızda çocuk buradan dersleriyle ilgili bilgilere ulaşmak yerine yatana kadar tablette oyun oynuyorsa biz burada eşitlik sağlamış olmuyoruz, dezavantaj yaratmış oluyoruz. Hani çocuğun tableti ve teknolojiyi iyi kullanması konusunda yani gerekli uyarılar aileyle okulla iş birliği içinde bu çocuğa öğretilmeli yani böyle diyebilirim hocam. Kısaca bir mentörlük uygulaması olabilir.” (Raşit, A Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar ise, öğrencilerin dijital dünyada yalnız bırakılmaması gerektiğini ve özellikle aileden destek göremeyen öğrenciler için mentörlük sistemlerinin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir:

“Öğrenciler bu konuda yetkin kişilerden destek alabilirler.” (Gözde, C Okulu)

“Eğer öğrenci evde destek göremiyorsa bir yardım, ne bileyim mentörlük yardımı alabilir kullanım konusunda.” (Sefa, D Okulu)

Öğrencilere düşen roller arasında bir diğeri ise akran desteğidir. Özellikle akran desteği, dijital beceriler açısından daha yeterli olan öğrencilerin arkadaşlarına rehberlik etmesi, bilgi paylaşması ve kullanım becerilerini geliştirilmesinde arkadaşlarına destek olmasıyla ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar, öğrenciler arası yardımlaşmanın hem dijital farkındalık hem de

eşitsizliklerin giderilmesi açısından önemli bir rolü olduğunu vurgulamışlardır. A ve B okullarındaki katılımcılar, öğrencilerin öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşarak teknoloji kullanımında birbirlerine rehberlik edebileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, dijital farkındalık konusunda öğretmen desteğinin yanında, öğrenciler arası iletişimin bazen daha etkili olabileceğine dikkat çekmişlerdir ve düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

“Burada öncelikle öğrenciler bilinçli teknolojik kullanımında kendilerini geliştirme yoluna gidebilir, arkadaşlarına yardımcı olabilir. Öğrendiklerini etrafına söyleyebilir ve teknolojiyi kullanırken sağlıklı bir şekilde kullanabilir. Çünkü biz burada öğrencilerimize anlatırken onların ne kadar süreyle kullanılması gerektiğini, hangi oyunları kullanılması gerektiğini, hangi çizgi filmleri izlemesi gerektiğini yaş sınırı olarak teke tek anlatmaya çalışıyoruz. Bunu öğrenen öğrencilerimiz de arkadaşları ile iletişime geçerek onları yanlış kullanımlarda uyarabilir. Bazen arkadaş öğrenmesi öğretmenin öğrenmesinden daha iyi olabiliyor.” (Fatih, A Okulu)

“Cihazın etkin ve doğru kullanılması çok önemli. Öğrenciler olarak çok iyi kullanan öğrenciler var işte atıyorum. Şu an bizim okulumuzda bir bilgisayar kasasını söküp takacak. Onu tekrar düzeltecek öğrencimiz var. Bu öğrencilerden akran desteği veya işte akran yardımı alarak diye öğrencilere biraz daha yardımcı olması belki olabilir.” (Engin, B Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar ise, öğrencilerin empati kurarak, sahip oldukları dijital cihazları ve bilgileri paylaşarak akranlarına destek olabileceklerini ve bu sayede dijital eşitsizlikleri azaltabileceklerini vurgulamışlardır. Özellikle evde ya da okulda imkân olmayan öğrencilere destek sunmanın, öğrenci dayanışmasını güçlendirdiği ifade edilmiştir.

“Öğrenciler de şöyle eşitsizliği ortadan kaldırmak için empati kurarak arkadaşlarına bu konuda yardımcı olabilirler. Birbirlerine yardım ederek akran desteği sağlayarak eksiklerini giderebilirler veya tabletini getirdiğinde arkadaşıyla veya bir bilgisayarını getirdiğinde komşusuna onunla beraber evinde veya onun evinde ders çalışabilir. Okula getirip okuldaki arkadaşlarla o aletini paylaşabilir ders için.” (Recep, C Okulu)

“Aynı zamanda teknolojik konuda yardım ihtiyacı olan öğrencilerimizin öğrencilerin birbirlerine destek olarak teknolojiyi kullanma açısından hem birbirleriyle iletişimi gelişmiş olacak hem de arkadaşlarına yardım ederek teknoloji kullanım açısından zorlanan arkadaşlarına yardımcı olması konusunda öğrencilerin birbirini destekleyebilir.” (Osman, D Okulu)

Bu alt tema altındaki bulgulardan yola çıkarak dijital eşitsizlikten en çok etkilenen kesim öğrenciler olduğu için öğrencilerin kendi üzerlerine düşen görevleri yapmak için aktif rol üstlenmeleri gerekmektedir. Dijital öğrenme yetkinliğini artıran öğrenciler, teknolojiyi yalnızca eğlence amacı ile değil, öğrenme ve gelişim aracı olarak kullanarak okulda kendi avantajlarına bu durumu kullanabilirler. Dijital mentörlük uygulamaları ise, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan tamamlayıcı bir destek sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Akran desteği yoluyla oluşturulan paylaşımcı öğrenme ortamları, dijital araçların kullanımını

yaygınlaştırmakla kalmayıp, eşitsizliklerin öğrenciler arasında doğal ortamlar sayesinde dengelenmesine de katkı sunabilirler. Bu bağlamda, öğrencilerin dijital eşitsizliği azaltma sürecinde hem bireysel çaba hem de birbirlerine yardım etme amacıyla hareket etmeleri gerektiği söylenebilir.

4.4.5 Ailelilerin rollerine ilişkin görüşler

Dijital eşitsizliğin önlenmesinin sadece okulda yapılan çalışmalarla değil, ailelerin katılımıyla da sağlanabileceği söylenebilir. 21. yüzyılın öğrenme ortamlarında aileler, eğitimin tamamlayıcı bir ayağı olarak çocuklarını sadece geleneksel yöntemlerin aksine dijital gelişiminde en büyük destekleyicileri olmalıdırlar. Ailelerin teknolojik farkındalıkları çocuklarının dijitali bilinci kullanmalarını desteklemek dijital eşitsizlikle mücadelede en etkili yollardan biri olacaktır. Bu bağlamda yapılan analizler, “*dijital destek mekanizmaları*”, “*ailelilerin dijital eğitim sürecine katılımı*” ve “*ailelerin dijital korkuları kodları*” çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre dijital eşitsizliğin önlenmesinde ailelerin sürece bilinçli katılımları önemlidir. Ailelerin, çocukları için dijital araçlar temin etmek ve dijital öğrenme süreçlerine destek olmak gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Özellikle ailelerin teknolojiye olan yaklaşımı, dijital donanımın temininden kullanım sürecine kadar çocuğun dijital gelişimini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda ailelerin sunduğu dijital destek mekanizmaları, dijital eşitsizliği azaltma sürecinde belirleyici bir unsur olarak görülmektedir. A ve B okullarındaki katılımcılar, ailelerin maddi olanaklarını çocuklarının dijital eğitime yönlendirmesi gerektiğini ve dijital araçları gereksiz görmemeleri gerektiğinin önemine değinmişler ve bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bence maddi imkanlar el verdiğince 21. yüzyıldayız, öğrencilerine bu dijital araç alımına öncelik vermeli veya bunu gereksiz görmemeli. Bu araçları elinden geldiğince temin etme yoluna gitmeliler.” (Fatih, A Okulu)

“Bizim velilerimiz işte bir arabanın değiştirilmesi çocuğun eğitim öğretim araç gereçlerinden daha önemli sayabiliyorlar. Hayır, bence çocuğun eğitimi bir arabanın değiştirilmesinden ya da evdeki diğer ihtiyaçlardan —en azından fiziksel ve yaşama ihtiyaçlarını ayırıyorum— ama onun yanındaki diğer ihtiyaçlardan çok çok önemli. Bunları öncelik sırasını almalı ve çocukların bu ihtiyaçlarını önce karşılamalıdır diye düşünüyorum.” (Enes, B Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar ise, ailelerin dijital eğitim süreçlerinde çocuklarını hem teknik hem yönlendirici anlamda desteklemeleri gerektiğini vurgulamışlardır:

“Çocuklarının dijital eğitimleriyle ilgili ilgi gösterip, onlara eğitim ve bu programlara yönlendirebilirler. Dijital öğrenme programlarına yönlendirebilirler. İmkânları varsa evde onlara dijital olanak sunabilirler. Dijital teknolojik araçlara erişimini kolaylaştırabilirler.” (Gözde, C Okulu)

“Evdeki teknolojik ortamı konusunda velilerimiz, öğrencilerimize imkanlar, teknolojik araçlara iletişim imkanı kullanıp sağlayarak erişimlerini kolaylaştırabilirler.” (Osman, D Okulu)

Aynı zamanda görüşmelerde katılımcılar, dijital eşitsizliğin önlenmesinde ailelerin sadece dijital araç temin eden değil, aynı zamanda dijital eğitim sürecine aktif olarak katılmaları gerektiğini söylemişlerdir. Özellikle çocukların ödev süreçlerinde rehberlik etmeleri, dijital kaynakların güvenli kullanımını sağlamaları ve çocuklarının eğitim süreçlerini düzenli olarak takip etmeleri ailelerin üstlenebileceği temel sorumluluklar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda ailelerin çocuklarıyla birlikte dijital öğrenme süreçlerine dâhil olması dijital eşitsizliğin azaltılmasını destekleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. A ve B okullarındaki katılımcılar, ailelerin dijital eğitim sürecine dahil olması gerektiğini, ailelerin çocuklarıyla birlikte araştırma yapmalarını, teknolojik araçların doğru kullanımını öğretmelerini ve bu teknolojik süreci düzenli takip etmeleri gerektiğini konularına değinerek şunları söylemişlerdir:

“İnternette mutlaka güvenli aile paketi dediğimiz içerik kısıtlamasının olduğu bir üyelik olması gerekiyor çocuklarına. Sınırsız bir şekilde maruz bırakılmamalı. Çocuklarıyla birlikte oturup ödev araştırma nasıl yapılır? Doğru bilgiye nasıl ulaşılır? Çünkü bir de bilgi kirliliği var. Dijital okuryazarlık dediğimiz şey zaten bu, bununla ilgili tabii ki eğitimler de verilmeli ama veli de kendi bu konuda eğitebilir. Bu konuda da çocuğuyla birlikte hareket edebilir. Birlikte araştırma yapabilir, birlikte bir sunum hazırlayabilir, bir şey geliştirebilir. Bu yönde çocuklarına rol model olabilirler.” (Özlem, A Okulu)

“Velilerin, eğitim ve çocuklara karşı daha olumlu tutum ve düşünce içerisinde olman lazım. Çocuğun eğitimini desteklemeyen veli, zaten çocuğuna herhangi bir tablet veya bilişim cihazı alacağını ben düşünmüyorum.” (Engin, B Okulu)

“Şimdi bizler veli öğretmenler olarak çocukların işte okulda gördüğü dersleri veli de takip etmeli. Çocuğunu dijital anlamda ne kadar ilerleme var, ne kadar derslere katılıyor, ne kadar yapabiliyor şeklinde onu da takip etmeli.” (Nurgül, B Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar ise, özellikle ailelerin çocuklarının dijital araçların kullanırken onları gözlemlemelerini, onlara yönlendirmelerde bulunmaları ve onların eğitim süreçlerini takip edilmesi gerektiğini yönündeki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Veliler öncelikle çocuklarını planlamalı ve gözlemlemelidir. Dijitali nasıl kullandıkları konusunda özellikle ben ilkokul öğretmenim olduğum için bu yaş grubunda takipli gitmeleri gerekiyor. Girdiği sitelere ve ne kadar zaman geçirdiğini çok iyi analiz etmeleri gerekiyor. Dijitali de ödevleri için kullanmaları konusunda yönlendirmeleri gerekiyor.” (Arzu, C Okulu)

“Veliler demin de daha önceden de söylediğim gibi sosyoekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerimizin velileri öğrencilerinin çok üzerinde durdukları görülmekte. Dolayısıyla da çocukların eğitime daha fazla ilgi ve takip ettiği gözlemlenmekte, dolayısıyla da diğer velilerimizin de bu sürece katılarak çocukların eğitime yönelik katkıda bulunması gerekmekte.” (Osman, D Okulu)

Dijital eşitsizliğin önlemesine yönelik ailelerin rollerinde katılımcılar son olarak ailelerin dijital korkularına vurgu yapmıştır. Aileler, çocuklarının dijital ortamda geçirdikleri sürenin psikolojik, sosyal ve fiziksel etkilerinden kaygı duymaktadırlar. Çünkü bu araçların sınırsız ve kontrolsüz kullanımının çocuklarına zarar verdiğini düşünmektedirler. Bu durum, ailelerin dijital eğitime katılımını desteklerken aynı zamanda bazı sınırlayıcı tutumların gelişmesine de neden olabilmektedir. Dolayısıyla, dijital eşitsizliği önleme çabalarında ailelerin bu kaygılarının dikkate alınması ve bilinçli dijital kullanım rehberliğiyle desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. A ve B okullarındaki katılımcılar, aileler çocuklarının dijital teknolojileri aşırı ve uzun kullanımda bir takım sağlık problemleri yaşamalarından kaydı duyduklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra ise teknolojinin kontrolsüz kullanımına karşı endişe duyduklarını ve internetin güvenli bir mecra olmadığı yönündeki kaygılarını da olduğu katılımcılar tarafında belirtmiştir ve aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Veliler zaten imkanlar varsa bu çocuklara öncelikli olarak bu imkanı sağlarken diğer taraftan da yine bahsetmiştim bu imkanın getirdiği dezavantajları yani çok uzun süre kullanımın işte tablet bilgisayar telefon kullanımının yarattığı sağlık sorunları, göz problemleri doğru şekilde kullanılıp onların sağlığını koruma anlamında bu zararlı şeylerle karşılaşp sosyal psikolojik düzeylerini etkilememeleri anlamında tedbir almalılar.” (Erhan, A Okulu)

“Dediğim gibi bu tabi şimdi bu dijital olayın dijital kullanımında yani teknolojinin kullanımında bir sınırı olması gerek. Veliler bu noktada bu kullanımı da planlayıp sınırlı bir şekilde yapmalılar ki iyilik yapmaya çalışırken aslında bunlardan çocuklarımız zarar görmesinler. Çünkü bu mecrada güvensiz kişilerde bulunmakta.” (Yasemin, A Okulu)

C ve D okullarındaki katılımcılar ise, ailelerin dijital teknolojilerin zararlarının farkında olduğunu, ancak bu araçların eğitim amaçlı kullanımının teşvik edilmesi gerektiğini ve çocuklarının takibinin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır:

“Velilerimiz internetin zararları konusunda bilinç sahibidirler. Bu yüzden okul işleri dışında kullanımını engelleyebilirler ama eğitimle ilgili amaçlarda yönlendirebilirler.” (Gözde, C Okulu)

“Dijital ortamın zararları hakkında öğrencilerini kontrolünü sağlasınlar ve takibini yapsınlar.” (Ersel, D Okulu)

“Velilerin kesinlikle çocukların artık takip etmesi gerekiyor. Sadece birinci sınıfta okuma yazmayı öğretirken değil, en az liseye kadar sekizinci sınıfın sonuna kadar çocuklarının takipçisi, çocuklarıyla birlikte çalışan ve onları kontrol eden insanlar olması gerekiyor hocam. Evet, teknoloji

verimli kullandığımız zaman bize çok büyük faydası var. Ama verimsiz kullanmakta kesinlikle benim için başıboş kullanmak demek bunu önlemek gerekiyor.” (Mert, D Okulu)

Ailelerin rollerini kapsamında ailelerin dijital eşitsizliği azaltmada çocuklarını destekleyeceği roller üstlenirler ise dijitali kullanımı etkin bir hale gelebilir. Ailelerin ekonomik olarak dijital araçları çocuklarına sağlamanın yanı sıra onlara rehberlik etmeleri dijital eşitsizliği azaltacaktır. Son olarak ise öğrencilerin dijitali bilinçsiz kullanımı ailelerin dijitalle karşı korku geliştirdiği söylenebilir. Gene bu durumun üstesinden gelmek için aileler dijital dünyada çocuklarını yalnız bırakmamalıdır.



5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, sosyal adalet liderliği bağlamında temel eğitim kurumlarında dijital eşitsizliğin nasıl önlenebileceğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini derinlemesine incelemiştir. Sosyoekonomik farklılıklar bağlamında yapılandırılan bu nitel araştırma, dijital eşitsizliğin çok düzeyli yapısını ortaya koymuş, okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının bu eşitsizlikleri azaltmadaki işlevlerini üzerinde durmuştur. Bulgular, tematik analiz yoluyla dört ana tema ve bunlara bağlı alt temalar çerçevesinde değerlendirilmiş olup, bu bölümde ulaşılan sonuçlar ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları sosyoekonomik farkların ve kültürel çeşitliliğin öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullarda ekonomik olarak düşük gelirli ailelerin çocukları ve mülteci öğrenciler sosyal dışlanma, akran zorbalığı, etiketlenme gibi ve okula uyum sorunları yaşamaktadır. Erken yaşlardan itibaren "öteki" olduklarını düşünen yoksul çocuklar, bu durumun bir sonucu olarak sosyal hayatta yalnız bırakılma ve toplumun imkanlarından mahrum kalma gibi sorunlarla da karşılaşır (Günaydın, 2021). Özellikle okul ortamında, yaşitlarının giyim kuşamı, yiyecekleri, harçlıkları ve sosyal aktivitelere katılımları konusunda belirgin eşitsizliklerle karşılaşan çocuklar bu durumu bir utanç kaynağı olarak görebilirler ve kendilerini sosyal olarak dışlayabilirler (Walker vd., 2013). Hoşgörür vd. (2024) çalışmalarında yoksulluğun ayrımcılığa ve dışlanmaya neden olabildiği belirtmiştir. Bu bağlamda bu çalışma Hoşgörür vd. (2024)'nin çalışması ile örtüşmektedir. Mülteci öğrenciler dil engeli ve farklı kültürel yaşamları nedeniyle okul toplumunda izole olurken; ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerinde ayrışmaya maruz kalmaktadır. Sarier (2020) çalışmasında mülteci öğrencilerin dil sorunu sebebiyle öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişki kurmadığı ve arkadaşları tarafından sosyal olarak dışlandıklarını belirtmiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda ise sosyal ayrışma ekonomik temelli değil, daha çok akademik başarıya dayalıdır. Başarısı düşük olan öğrenciler sosyal dışlanma riski yaşarken, öğrenciler arasındaki rekabet akademik başarıya bağlı olmaktadır.

Kaynaştırma öğrencileri bağlamında ise sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde akademik ve sosyal açıdan daha çok zorlandığı, sosyoekonomik düzeyi iyi okullarda ise bu öğrencilere desteğin daha sistematik olmasına rağmen sosyal kabulün bazen tam gerçekleşmediği bulunmuştur. Benzer sonuçları Gök (2013) çalışmasında diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabullenememesi olarak belirtmiştir. Buldu vd. (2021) araştırmalarında

kaynaştırma eğitimi alan çocukların akranları ile iletişim sorunu yaşadıklarını ve sosyal dışlanma yaşadıklarını belirtmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda öğrencilerin kültürel ve ekonomik farklılıkları onların okul içi sosyal ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Sosyoekonomik durumu iyi olan bölgelerde ise akademik başarı faktörü sosyal hiyerarşiyi belirleyen temel unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Bourdieu (1986)'nın kültürel sermaye kuramı, akademik başarıya dayalı sosyal hiyerarşilerin oluşumunu açıklamakta, avantajlı grupların okuldaki başarıya erişimindeki yapısal ayrıcalıklarına dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde, ailelerin eğitime bakış açıları, akademik beklentileri, kültürel yapıları ve sosyoekonomik durumları doğrudan etkili olduğu bu çalışmada bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde, ailelerin eğitim sürecine yeterince dahil olmamaları, geleneksel değer yargılarının çocuklarının eğitim almasına karşı olumsuz düşünceleri ve maddi yetersizlikler, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu durum Özcan vd. (2018)'nin çalışmalarında belirttiği gibi ailelerin bilinçsizliği, çocuklara yeterince ilgi göstermemeleri, kalabalık aile yapısı,, aile içi şiddet, çok eşlilik veya parçalanmış aile ve mevsimlik tarım işçiliği, öğrencilerinin başarısının düşmesine ve okulu terk etmelerine neden olduğunu dile getirdikleri çalışma ile örtüşmektedir. Buna karşın, sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde, ailelerin eğitimi ve bilinçli olması ile maddi olanaklarının genişliği ile öğrencilerin gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Bu durum Yıldırım ve Karaman (2018)'in çalışmalarında belirttiği gibi ailelerin zenginliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Ailelerin ekonomik durumu, sosyal çevresi ve kültürel birikimi, çocuklarının eğitimleri boyunca erişebilecekleri maddi imkanları, bu sayede edinebilecekleri ek kaynakları ve ailelerin okul hayatına olan ilgisini ve desteğinin öğrencilerin eğitim hayatını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu durum ise öğrencilerin hem okul başarıları hem de mezuniyet sonrası elde edecekleri gelirler açısından büyük önem taşır (Çiftçi ve Çağlar, 2014). Ancak bu olumlu koşulların yanı sıra yüksek beklentiler zaman zaman öğrenciler üzerinde yoğun bir baskı da yaratabilmektedir. Bu durum, Luthar ve Becker (2002)'in yüksek başarı baskısının öğrencilerde psikolojik sorunlara yol açabileceğine dair bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Eccles ve Harold (2013)'un aile beklentilerinin öğrenci üzerinde motivasyon kadar stres de yaratabileceğine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda okul müdürü tarafından yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamaları ile sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarındaki okul müdürleri tarafından yürütülen uygulamalar karşılaştırıldığında, her iki okul grubunun da öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli yöntemler benimsediği görülmüştür. Batar (2024) de okullarda yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik olarak gelişimine katkı sağladığı söylemiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgedeki okullar, dezavantajlı öğrencilerin okul müdürü tarafından okula uyumlarını artırmaya yönelik çalışmalarla öne çıkarken; sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda okul müdürleri tarafından, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ortaya çıkarmayı ve onları daha ileri düzeyde desteklemeyi amaçlayan etkinliklere ağırlık verilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda fırsat eşitliği sağlamaya yönelik çabalar ön planda yer alırken, sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerdeki okullarda daha çok bireysel gelişimi teşvik eden özel eğitim yaklaşımlarının tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri, dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarına ulaşması konusunda farkındalık yaratmayı en önemli sorumluluklarından biri olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. Sosyal adalet bağlamında müdürlere yüklenen bir diğer görev ise, okulda dezavantajlı öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamı oluşturması beklenmektedir. Bu amaçla, müdürlerin görevleri arasında, öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere nasıl yaklaşımları gerektiği ve onlara yönelik etkili öğretim ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalarını sağlamak yer alır. Ayrıca okul müdürleri, her seviyedeki öğrenci için gerçekçi bir başarı beklentisi belirlemeli ve bu beklentilerle örtüşen somut bireysel planlar oluşturulmasına liderlik etmelidirler. Müdürün, öğretmenleri ve öğrencileri bu hedefe ulaşma konusunda yönlendirmesi beklenir (Kondakçı vd., 2016).

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkin katılımını sağlamak amacıyla ekonomik engelleri hafifletmeye yönelik çeşitli destek mekanizmalarının oluşturulduğu görülmektedir. Bu okullarda okul yöneticileri, hayırseverler, iş adamları okul aile birlikleri ve sosyal kuruluşlarla iş birliği yaparak öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştığı ve ailelerin ekonomik durumlarını iyileştirmek adına ailelere iş olanakları sunmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayede öğrencilerin okula devamlılığı ve motivasyonu artırılmaktadır. Bu uygulamalar, Epstein (2002)'in aile-okul-toplum iş birliği modelinde yer alan destekleyici rollerle benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Sayıcı (2024) yaptığı çalışmada okul müdürleri, okullarının ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşmak için hayırsever kişi ve kuruluşlarla, sivil toplum örgütleriyle iş birliği yapmanın yanı sıra okulun kendi imkanlarını da kullanarak çözüm üretmeye çalıştığı bulgusu ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Öte yandan,

sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda ise öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik daha yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımlarının benimsendiği dikkat çekmektedir. Ek dersler, rehberlik çalışmaları ve bireysel gelişim planlarının yanı sıra, psikolojik destek hizmetleriyle hem öğrencilerin hem de ailelerin sürece daha bilinçli ve aktif katılımı sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Ainscow vd. (2013)'nin sosyal adalet perspektifiyle eğitimin sadece bilgi aktarımı değil, sosyal katılımı da incelemesi gerektiğine dair görüşleriyle örtüşmektedir. Genel olarak, her iki okul grubunda da öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun farklı destek sistemlerinin geliştirildiği; ancak bu sistemlerin, okulun bulunduğu sosyoekonomik bağlama göre şekillendiği söylenebilir. Disiplinler arası sosyal adalet türleri çeşitlilik gösterdiği için okul müdürlerinin kendi okulları bağlamında bu sosyal adalet liderliği davranışları da değişiklik gösterebilmektedir (Peters ve Luke, 2021).

Araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarında ailelere yönelik çalışmalar, daha çok ekonomik dezavantajları azaltmaya ve temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik destekler olduğu bulunmuşken; sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda amaç, ailelerin eğitim sürecine daha bilinçli bir şekilde katılmalarını sağlamak ve okul ile toplum arasındaki iş birliğini güçlendirmek olduğu belirtilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde maddi ve sosyal destekler ön plana çıkarken, sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullarda ise akademik süreçlerin takibi ve ailelerin eğitimi konusunda farkındalık artırıcı faaliyetler daha fazla önem kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Blackmore (2009), sosyal adalet liderliğinin bağlamsal niteliğine dikkat çekerek, okul müdürlerinin içinde bulundukları sosyoekonomik koşullara göre farklı stratejiler geliştirmesinin, adaletin yerel düzeyde yeniden üretilmesi açısından önemli olduğunu savunur.

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının, özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını artırma ve dijital eşitsizliği azaltma konusunda önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarında empati, iletişim, adil, duyarlılık, kaynak yönetimi ve problem çözme, toplumsal sorumluluk bilinci, rol model ve katılımcı özelliklerin öne çıktığı görülmüştür. Benzer sonuçlar çeşitli yazarlar tarafından kendi çalışmalarında bulunmuştur (Cole, 2015; Sayıcı, 2024; Smedley, 2022; Wang, 2018; Yalçın, 2024). Bu bağlamda yöneticiler, hem okul ikliminin adil ve destekleyici bir yapıya kavuşmasında, hem de dijital araçlara erişimdeki eşitsizliklerin azaltılmasında kritik bir konumda yer almaktadır.

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okul yöneticileri, sosyal adalet liderliği kapsamında özellikle ekonomik yönden yoksunluk, sosyal dışlanma, dil sorunu ve kültür farklılıkları

yaşayan öğrenciler için kapsayıcı stratejiler geliştirerek eğitimde eşitsizlikleri azaltmaya yönelik çalışmalar yaptığını sonucuna ulaşılmıştır. Villegas (2022) çalışmasında ise okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kapsamında eşitsizlikleri görünür hale getirme, farkındalık oluşturma ve kapsayıcı öğrenme ortamları inşa etme gibi attığı sonucuna ulaşmıştır. Sayıcı (2024) çalışmasında okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı eşitsizlikleri fark edip, tüm öğrencilere eşit imkanlar tanıyarak sosyal adaleti sağlamaya çalıştığını ifade etmesi bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Yalçın (2024), ana dili ile eğitim dili farklı olan çocuğun dezavantajlı olduğunu ifade etmiş ve dil sorunundan kaynaklanan akademik başarı, dışlanma sorunlarına değinmiştir.

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin empati kurarak öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarını anlamaya çalıştıklarını, özellikle mülteci, engelli ya da yoksul öğrencilerle birebir ilgilendiklerini ve okul topluluğunu bu öğrenciler lehine duyarlılıkla yönlendirdiklerini göstermektedir. McClain (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sosyal adalet liderliği uygulamalarının, özellikle azınlık öğrencileri ve düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Sayıcı (2024) bu müdürlerin yüksek düzeyde empatik davrandığını ortaya koymuştur. Yalçın (2024) okullarda sosyal, akademik, kültürel yönden gelişmesini çabalayan okul müdürleri yalnızca bir kesimi değil tüm öğrencileri kapsayacak şekilde bu uygulamaları gerçekleştirmektedirler. Sınıf ayrımcılığına karşı duran, okullarının dışlanma, ayrımcılık ve baskıdan uzak olduğunu gösteren okul liderleri okullarında bu tarz çalışmalara yer vermiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticileri kaynak yönetiminde adalet ilkesine öncelik vermekte, özellikle dezavantajlı öğrenciler için maddi destek, teknolojik araç temini ve hayırseverlerle iş birliği gibi stratejiler geliştirmektedir. Mafora (2013) araştırmasında ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler için topluluk destekli programlarını okul bünyesine entegre edildiğini belirtmiş. Bu programlar, özellikle ücretsiz yemek hizmetleri, okul materyali desteği ve psikososyal danışmanlık gibi hizmetleri içermektedir. Okul müdürlerinin bir kısmı, sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yaparak öğrencilerin eğitime destek sağlamaya çalışmıştır. Özellikle yerel iş insanları ve sivil toplum kuruluşları ile ortaklık kurarak teknoloji, spor malzemeleri ve eğitim bursları konusunda destek alınmıştır bulguları ile örtüşmektedir. Bu bulgular yine Sayıcı (2024)'nın çalışmalarıyla anlamlı bir paralellik göstermektedir.

Ayrıca okul müdürlerinin, öğretmen ve velileri karar alma süreçlerine dahil ederek katılımcı bir liderlik anlayışı sergiledikleri görülmüştür. Mafora (2013) çalışmasında öğretmen, öğrenci velilerin okul müdürleriyle daha açık bir iletişim kurabildiği ve karar alma süreçlerinde

fikirlerini paylaştığı belirtilmiştir. Demokratik okul yönetimi anlayışını benimseyen bu müdürler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için atölye çalışmaları ve mesleki gelişim programları düzenlemiştir. Bu yönüyle gerçekleşen çalışma Mafora (2013) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmada katılımcılar, yöneticilerin hem karar süreçlerinde hem de okul kültürünün oluşturulmasında bir rol model olarak etkili olduklarını belirtmiştir. Müdürlerin tutum ve davranışları ile öğretmenler, öğrenciler ve okul çevresi için rol model olduğunu Cloninger (2017) ve Kose (2007) çalışmalarında belirtmişlerdir.

Cole (2015) araştırmasında, sosyal adalet liderliğinin, sadece fırsat eşitliği sağlamak değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul eden kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmak anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Bu durum bu çalışmadaki sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarında görev yapan katılımcılar, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini daha çok öğrencilerin bireysel gelişimlerine, duygusal iyi oluşlarına dayalı şekilde yapılandıklarını ifadeleri benzer görüştür.

Araştırma sonuçları ayrıca okul müdürlerinin problem çözme becerileri sayesinde okulda karşılaşılan krizleri örneğin maddi durumu kötü aile ve öğrencilere yardım, afet sonrası uyum sorunları gibi durumları duyarlılıkla ve çözüm odaklı şekilde yönettiklerini göstermektedir. İmamoğlu (2022) çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği bağlamında en önemli liderlik özelliğinin sorun çözme beceri olduğunu sonuca ulaşmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmada sosyal adalet liderliğinin sadece bireysel iyi niyetin ön plan çıktığı söylenebilir. Çoğu araştırmacıda benzer durumu belirtmiştir (DeMatthews, 2015; İmamoğlu, 2022; Sayıcı, 2024; Theoharis, 2007). Araştırma, sosyal adalet liderliğinin farklı sosyoekonomik bağlamlarda farklılaşabildiğini; ancak her durumda öğrenciler için daha kapsayıcı, eşitlikçi ve adil bir okul ortamı yaratmayı hedeflediğini göstermektedir. Bogotch (2002)'in sosyal adalet liderliği için tek bir uygulama olmadığı bağlama göre değişebilir ifadeleri ile bu çalışmanın sonuçları uyumludur.

Araştırma bulguları, dijital eşitsizliğin giderilmesinde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği kapsamında oynadıkları rolün son derece belirleyici olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri, özellikle pandemi dönemiyle birlikte hız kazanan dijital dönüşüme karşı öğrencilerin eşit koşullarda erişim sağlamaları amacıyla duyarlılık ve adil olma temelli bir liderlik yaklaşımları geliştirmiştir. Buna benzer olarak Stevens (2023) Covid-19 pandemisinde sosyoekonomik eşitsizliklerin derinleştiğini ve okul müdürlerini sosyal adalet liderliği anlayışı ile okullarının bu eşitsizlikleri azaltmada kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Özellikle müdürler kaynak sağlama konusunda STK ile işbirliği yaparak okuldaki öğrencilere destek

sağlamışlardır. Bu çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullarda öğrenciler dijital araçlara erişim konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmakta olup, okul müdürleri dijital erişim eksikliklerini gidermek amacıyla hayırseverlerle, STK'larla ve yerel destek gruplarıyla iş birliği yapılmış, öğrenciler için tablet, bilgisayar ve internet erişimi gibi temel dijital araçlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir (2024) uzaktan eğitime erişimin sorunu olan öğrenciler için bireysel çabalar ile bu öğrencilere tablet desteği sağlandığını belirtmiştir. İmamoğlu (2022) da okul yöneticileri tarafından dezavantajlı öğrencilere çevrimiçi derslere erişim sağlayabilmeleri için bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik alet desteği sağlandığı belirtmiştir.

Sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullarında ise dijital altyapı yeterli olmakla birlikte, okul yöneticilerinin teknoloji kullanımını bilinçli şekilde yönlendirmeye ve dijital becerileri geliştirmeye odaklandığı görülmüştür. Kodlama sınıfları, 3D yazıcı projeleri, üretim temelli teknolojik faaliyetler ve bireyselleştirilmiş dijital öğrenme araçları ile öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Warschauer (2003), sosyal katılım için donanımın ötesine geçilmesi gerektiğini; dijital becerilerin gelişimi için yapılandırılmış programlar ve sosyal bağlamın kritik olduğunu vurgulamıştır. Selwyn (2004) dijital bölünmeyi erişim, kullanım ve içselleştirme aşamalarıyla tanımlayarak, liderlerin bu aşamalara yönelik özel stratejiler örneğin atölyeler ve proje tabanlı öğrenme geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Yalçın (2024) ise öğrencilerin desteklenmesi amacıyla maddi kaynakların temin edilmesi ve okulların teknik altyapısı ile fiziksel koşullarının geliştirilmesine yönelik uygulamalar, sosyal adalet liderliğinin destekleyici işlevi kapsamında değerlendirilmektedir.

Ayrıca, dijital araçların adil ve ihtiyaca göre dağıtımı hem sosyoekonomik düzeyi düşük hem de sosyoekonomik düzeyi yüksek okul gruplarında okul müdürlerini adalet temelli liderlik uygulamaları geliştirdiğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin dijital araçları sadece dağıtmakla kalmadığını, aynı zamanda sürdürülebilir kullanım ve bakımını da sağlayarak eğitimde fırsat eşitliğini desteklediğini şeklinde yorumlanabilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda dijital eşitsizliklerin giderilmesi için daha fazla çaba sarf edilirken, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda dijital araçların etkin kullanımı ve beceri geliştirme ön plana çıktığı araştırma sonuçlarına göre bulunmuştur. Dijital eğitimde sosyal adalet liderliği hem erişim hem de beceri geliştirme düzeyinde liderlik becerilerini içermekte; okul yöneticileri ise bu bağlamda kriz yönetimi, eşitlik ilkesi, kaynak temini ve dijital kullanım becerilerine destek sağlamak gibi çok boyutlu uygulamalar geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kısaca sosyal adalet liderliğinin hangi yön eksik ise

onu tamamlamak olduğu şeklinde yorumlanabilir. DeMatthews (2015) sosyal adalet liderliğini, etkili liderlik yöntemlerinin uygulanmasının ötesinde, daha geniş bir bakış açısı olarak tanımlar. Sosyal adalet liderliği, sadece eşitlik veya eğitimin belirli bir boyutunu ele almakla sınırlı kalmaz. Bunun yerine, sosyal adalet lideri, okulunda tüm deneyim ve olanaklarda eşitliği, yani tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre desteklenebildiği bir ortam kurmayı hedefler.

Araştırma bulguları göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği bağlamında geliştirdiği destek politikalarının, öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını güçlendirme açısından önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullarda, okul yöneticileri ekonomik sıkıntı yaşayan öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için büyük çaba göstermektedir. Okul kaynakları, kısıtlı olsa da adil bir şekilde dağıtılmakta ve öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olabilmesi için çeşitli yollarla destek sağlanmaktadır. Okul kaynaklarını öncelikli olarak dezavantajlı gruplara yönlendirdiği, hayırseverlerle iş birliği yaparak ekonomik destek sağladığı bu çabalar, okul müdürlerinin liderlik anlayışının sosyal adalet ilkelerine dayanarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Otabaye (2021) çalışmasında okul müdürlerinin toplum kuruluşlarından yardım aldığı, ihtiyacı olan ailelere iş imkânı bulunduğu belirtmiştir. Tomul (2009) da özellikle okul müdürlerinin maddi kaynak konusunda etkili çalıştıklarını ve kaynakların etkili dağıtıldığını belirtmiştir. İmamoğlu (2022) çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği tanımlarına göre, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda kaynaklardan adil bir şekilde yararlanabilmeleri için, özellikle ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklara erişimlerini destekleyici çalışmalar yapmaya önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu yönden bu çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu okullarda, okul müdürleri özellikle öğrencilerin eğitimden kopmalarını önlemek için gönüllü öğretmen desteği ve çeşitli sosyal etkinlikler düzenlemekte, bu süreçlerde dışarıdan gelen yardımları etkili bir şekilde kullanmaktadır. Ancak, bu okullarda sağlanan bu desteklerin büyük ölçüde bireysel çabalara dayalı olduğu ve sürdürülebilirliğinin sınırlı olduğu vurgulanmıştır.

Sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarında ise okul müdürlerinin destek politikaları daha planlı ve sistematik bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McClain (2018) belirttiği gibi sosyal adalet liderliğinin yalnızca bireysel inisiyatiflerle sürdürülebilecek bir süreç olmaması gerektiği, okul yönetim sistemlerinin ve politikalarının bu bakış açısını desteklemesi gerektiğini söylemi bu çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda öğrencilerin temel ihtiyaçları genellikle karşılanmış olup, okul müdürleri sosyal kulüpler ve toplum hizmeti projeleri gibi sosyal gelişim faaliyetlerine daha fazla önem

vermektedir. Rehberlik servislerinin aktif kullanımı, okul aile birliği ile yapılan iş birlikleri ve bireysel takip sistemleri ile dezavantajlı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri desteklenmektedir. Demir (2024) de benzer şekilde okul müdürlerinin, okullarda sosyal adaleti sağlamak için öncelikle rehberlik biriminin çalışmalarıyla okulun ğrenci yapısını belirleyip, dezavantajlı öğrencileri tespit etmenin önemli olduğunu düşünmektedirler. Özellikle kültürel ve sosyal desteklerin dezavantajlı öğrencilerle sınırlı kalmayıp okul genelinde fırsat eşitliği sağlayacak biçimde yapılandırıldığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği çerçevesinde yürüttüğü sosyalleşmeyi destekleyici uygulamaların, öğrencilerin bireysel, kültürel ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölge okulları ile sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarında görev yapan müdürlerin, öğrencilerin okula aidiyetini artırmak, sosyal becerilerini geliştirmek ve okul ortamında bütüncül bir uyum sağlamak amacıyla çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikleri destekledikleri göstermektedir. İmamoğlu (2022), Mitchell (2020), Sayıcı (2024), Yalçın (2024), çalışmalarında benzer sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak okul müdürleri okullarındaki etkinliklere ağırlık vererek olumlu bir okul iklimi oluşturmuşlardır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda, sosyal ilişkileri geliştiren okul içi ve dışı etkinliklerin, farklı sosyokültürel geçmişe sahip öğrencilerin bir araya gelerek iletişim kurmalarını kolaylaştırdığını ve bu durumun sosyal adaletin sağlanması açısından anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. McCabe ve McCarthy (2005) sosyal adalet liderliğinin yalnızca akademik başarıya değil; öğrenciler arasında saygı, katılım ve eşitlik kültürünün oluşturulmasına da odaklandığını vurgulamaktadır. Ayrıca Cloninger (2017) okul müdürlerinin sosyal uyumu desteklemek amacıyla yürüttükleri etkinliklerin, okul kültüründe aidiyet duygusunu pekiştirdiğini ve öğrenciler arasındaki sosyal bütünleşmeyi artırdığını belirtmiştir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgede bulunan okullar ve sosyoekonomik düzeyi yüksek okullar arasındaki benzerlikler, her iki okul türünde de okul müdürlerinin öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek için etkinlikler düzenlemeleri, aile katılımını teşvik etmeleri ve okul içindeki ilişkileri güçlendirmeleriyle ilgili uygulamalar gerçekleştirmeleridir. Bu sonuç, Wang (2018) tarafından da desteklenmektedir; Wang (2018) okul yöneticilerinin kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmak için sosyal adalet ilkeleri doğrultusunda öğrenciler ve ailelerle güçlü ilişkiler kurduklarını ve bu ilişkiler yoluyla sosyalleşmeyi teşvik ettiklerini ifade etmiştir. İmamoğlu (2022) de okul müdürlerinin sosyokültürel etkinlikler kapsamında okul içi ve dışı etkinliklerin öğrencilerin okula katılımını artırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte, okul

etkinliklerine tüm öğrencilerin eşit şekilde katılımı, sosyal adalet liderliği ilkelerine uygun bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin birbirleriyle daha iyi tanışmaları ve kaynaşmalarını sağlayan etkinlikler, sadece sosyal ilişkileri değil, aynı zamanda öğrencilerin özgüven duygusunu da güçlendirmektedir. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin görünür kılındığı bu tür etkinlikler, sosyal dışlanmayı azaltarak öğrencilerin okula olan bağlılıklarını güçlendirmektedir (McCabe ve McCarthy, 2005; Theoharis, 2007).

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kapsamında aileleri sürece katma yönündeki girişimleri araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçtur. Araştırma bulguları, okul-aile iş birliğinin öğrencilerin sosyal gelişimine olumlu katkı sağladığını ve aile katılımının okul kültürünü desteklediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, Mafora (2013)'nın bulgularıyla da uyumludur. Mafora, okul liderlerinin aile ve toplumla güçlü ilişkiler kurarak özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarının sosyal uyumunu artırmak için çeşitli aile katılım programları oluşturduğu ve iş birlikleri geliştirdiğini belirtmektedir.

Dijital Eşitsizlik teması altında yer alan dijital erişim ve öğrenci becerilerindeki farklılıklar alt teması incelendiğinde, dijital erişim farklılıklarının, okul teknolojik altyapısının, dijital beceri farklılıklarının, ailelerin dijital bilinç düzeyinin ve ailelerin destek kapasitesinin okullar arasında belirgin farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin dijital eşitsizlik algılarının, görev yaptıkları okulların sosyoekonomik yapısına göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki eğitimciler eşitsizliği erişim eksikliği olarak tanımlarken, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullardakiler dijital eşitsizliği kullanım üzerinden değerlendirmişlerdir. Dijital eşitsizlik üç seviyede kavramsallaştırılmıştır; birincil veya ilk seviye; donanım ve internete maddi erişim, ikinci seviye dijital eşitsizlik; internetin kullanımı, beceriler ve verimlilik, üçüncü seviye eşitsizlik; teknoloji ve internet kullanımının sonuçları (Owusu-Kwarteng, 2023).

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullar açısından dijital eşitsizlik; dijital araçlara erişim yetersizliği, internet bağlantısı eksikliği, sınırlı okul teknolojik altyapısı ve öğrencilerin dijital becerilerde geri kalması gibi temel sorunlar çerçevesinde şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmının evlerinde bilgisayar ve internet erişiminden yoksun olduğu ve ailelerin düşük dijital bilinç düzeyinin öğrencilerin dijital beceri geliştirmesini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, dijital eşitsizliğin, dijital araçlara erişim eksiklikleri ve düşük teknolojik altyapının temel nedenler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Öztürk (2021)'ün çalışmasında da vurgulanmıştır; öğrencilerin dijital eğitim sürecine adaptasyonda zorlandıkları ve maddi yetersizlikler nedeniyle dijital

platformlara erişemedikleri ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz (2011) da sosyoekonomik faktörlerle donanım eksikliği arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, bu eksikliğin öğrencilerin üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymuşlardır. Mubarak vd. (2020) yaptıkları çalışmada yoksulluğun dijital bölünmenin en önemli sebeplerinden biri olduğunu istatistiksel olarak doğrulamışlardır. Allsop (2023) yaptığı çalışmada özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından dijital eşitsizliğin o kadar önemli olduğunu göstermiştir ki, katılımcıların yaklaşık üçte biri pandemi sırasında bir cihaza yeterince erişemediklerini bildirmiştir.

Buna karşılık, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda ise dijital eşitsizlik, öğrencilerin dijital araçlara erişiminde sorun yaşanmadığı halde, bu araçların nasıl ve ne kadar verimli kullanıldığına dair farklılıklarla kendini göstermektedir. Öğrenciler arasında bilinçli kullanım, dijital üretkenlik ve dijitali etkin kullanma seviyelerinde farklılıklar olduğu ve bazı öğrencilerin teknolojiyi yalnızca eğlence amaçlı kullanırken bazılarının ileri seviye beceriler geliştirebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, dijital eşitsizlik, dijital araçların kullanım becerilerindeki farklılıklarla ilgili olarak değerlendirilebilir. Bu durum, literatürde ikinci düzey dijital eşitsizlik olarak tanımlanan kullanım becerilerindeki farklılıklarla birebir örtüşmektedir (van Deursen ve Helsper, 2015; van Dijk, 2006). van Dijk (2006), dijital eşitsizliği yalnızca erişimle sınırlı görmeyip, bireylerin dijital ortamları nasıl kullandıkları ve bundan ne ölçüde fayda sağladıklarıyla ilişkilendirmekte; van Deursen ve Helsper (2015) ise interneti daha stratejik ve üretken kullanan bireylerin özellikle yüksek sosyoekonomik çevrelerde yoğunlaştığını belirtmektedir. Benzer biçimde, Calderon Gomez (2018)'in Madrid bölgesinde yaptığı çalışmada da sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin bilgisayar gibi araçları üretkenlik amacıyla kullanırken, yalnızca mobil cihazlara sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Demir (2024) ise, lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin temel internet becerilerinde yeterli olduklarını; ancak yaratıcı dijital üretim, doğru bilgi analizi ve güvenli internet kullanımı gibi ileri düzey becerilerde zorlandıklarını belirtmiştir. Bu bulgular, özellikle sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde dahi öğrenciler arasında önemli dijital beceri farklılıklarının bulunduğunu göstermektedir.

Okul müdürünün sosyal adalet liderliği, ailelerin bilinçli yönlendirmesi ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirme çabalarının okullarda kritik rol oynadığı gözlenmiştir. Bu bulgular Chittick (2024)'in pandemi sürecinde ABD'de yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin dijital eşitsizliği azaltmak için öğretmen, aile ve toplum paydaşlarıyla kurduğu güçlü iş birliğinin, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirme sürecine doğrudan katkı sağladığını göstermektedir.

Müdürlerin empatik yaklaşımı, aileleri sürece dahil etme çabaları ve teknolojik cihazların temin edilmesine yönelik stratejik liderlik pratikleri, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda dahi dijital beceri farklarını azaltmada önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okulun teknolojik altyapısı açısından bakıldığında, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarında teknolojik altyapının kısmen yetersiz olduğu ve dijital materyallerin sınırlı olması nedeniyle öğrencilere eşit imkanlar sunulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Rundel ve Salemin (2021)'in Almanya'nın kırsal alanlarındaki okullarda yaptığı çalışma, dijital eşitsizliğin yalnızca bireysel değil, coğrafi ve yapısal faktörlerden de beslendiğini ve altyapının merkezi yönetimin desteği olmadan gelişemediğini göstermiştir. Ayrıca bu yapılan çalışmada okul müdürlerin okullarda teknolojik altyapıyı geliştirmek için hayırseverler, sponsorlar gibi yardım ve destek alarak yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sosyal adalet liderliği bağlamında dijital eşitsizlikleri en aza indirmek için önemli adımlar biri olduğu ifade edilebilir. Bu durum, Sayıcı (2024)'nın sosyal adalet liderliği bağlamında okul yöneticilerinin toplumsal kaynak temini sağlama yoluyla okul içi fırsat eşitsizliklerini azaltma çabalarıyla paralellik göstermektedir. Müdürlerin bu tür stratejik adımları, yalnızca teknolojik araçların sağlanması açısından değil, aynı zamanda öğrenciler arasındaki dijital eşitsizliğin yapısal düzeyde azaltılması yönünde de önemli bir liderlik göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise teknolojik altyapının daha iyi olduğu ve öğrencilerin okulda da dijital imkanlardan rahatlıkla yararlanabildiği görülmüştür. Bu durum, okulun sağladığı imkanların kullanım becerilerindeki farklılıkları etkileyebileceğini şeklinde yorumlanabilir.

Ailelerin dijital bilinç düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarındaki öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, ailelerin dijital bilinç düzeylerinin genel olarak düşük olduğu ve bu durumun öğrencilerin eğitim süreçlerini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin dijital okuryazarlık seviyesinin yetersiz olması, çocuklarına teknolojik araçları nasıl kullanmaları gerektiği konusunda rehberlik etmelerinde zorlanmalarına neden olmaktadır. Öztürk (2005)'ün Türkiye'deki dijital eşitsizlik üzerine yaptığı değerlendirme, düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip bireylerin BİT'ten yeterince faydalanamadığını ve bu durumun ailelerin çocuklarına teknoloji konusunda rehberlik etme kapasitelerini sınırlayabileceğini sonucuna ulaşması bu çalışmayı desteklemektedir. Yılmaz (2011)'in Diyarbakır örneğinde ebeveyn eğitim düzeyi ve bilgisayar/internet kullanımının öğrencilerin dijital bölünmeleriyle ilişkili olduğunu belirlemesi de ailelerin dijital farkındalığının önemini vurgulamaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarında ise ailelerin genel olarak dijital bilinç düzeylerinin yüksek olduğu belirtilse de tüm ailelerin

teknolojiye yaklaşımının aynı olmadığı görülmüştür. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının teknolojiyle etkileşimini yönlendirerek onların dijital araçları bilinçli kullanmalarına katkıda bulunduğu, bazı ailelerin ise teknolojiyi sadece vakit geçirme aracı olarak sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, aynı okul içinde bile belirgin dijital beceri farklarının oluşmasına neden olmaktadır. Demir (2024)'in lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin internet becerilerine ilişkin algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak, aynı okul içinde bile belirgin dijital beceri farklılıklarının oluşması, ailelerin teknolojiye yönelik yaklaşımlarındaki çeşitliliğin bir sonucu olarak bu çalışmanın sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Ailelerin çocuklarının dijital erişim ve beceri gelişimleri için desteklemelerinin büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda ailelerin ekonomik ve eğitim seviyelerinin düşük olması nedeniyle çocuklarına teknolojik destek sağlama kapasitelerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, Öztürk (2005)'ün Türkiye'deki dijital eşitsizlik üzerine yaptığı çalışmada da vurgulanmış; düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yeterince yararlanamadıkları ve bu durumun mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştirdiği ifade edilmiştir. Benzer biçimde, Mubarak vd. (2020) tarafından 191 ülke üzerinde yapılan kapsamlı analizde, dijital bölünmenin en önemli belirleyicilerinden birinin ailelerin ekonomik durumu olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada, yüksek gelir ve eğitim seviyesine sahip bireylerin dijital araçları daha sık ve etkin kullandığı; buna karşılık düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarının dijital imkanlardan yoksun kaldığı ve bu durumun eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açtığı tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise ailelerin ekonomik durumlarının yüksek olması, öğrencilerin son teknoloji cihazlara kolaylıkla erişim sağlamalarına olanak tanımaktadır. Gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının dijital gelişimine yönelik ek yatırımlar yapabildiği ve onların teknolojiyi daha bilinçli kullanmalarına katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ailelerin destek kapasitesinin dijital eşitsizlik üzerindeki önemli etkisini açıkça ortaya koymaktadır. van Deursen ve Helsper (2015) çalışması da bu bulguları desteklemekte; yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin, çocuklarının teknolojiyle etkileşimini bilinçli şekilde yönlendirdiklerini ve dijital beceri gelişiminde daha etkin rol oynadıklarını belirtmektedir. Ayrıca, Demir (2024)'in lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, aile geliri ve ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin dijital becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, ancak bu faktörlerin internetin eğitsel yararlarından faydalanma düzeyini her zaman belirleyici olmadığı ifade edilmiştir. Bu bulgu, ailelerin sadece ekonomik

destek sağlamasının değil, aynı zamanda dijital bilinç ve yönlendirme becerilerinin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Dijital eşitsizliğin akademik, sosyal ve duygusal yansımaları incelendiğinde, dijital eşitsizliğin öğrencilerin yalnızca teknolojiye erişimi ve kullanımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini ve duygusal durumlarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullardaki öğrenciler dijital araçlara erişimde sorunlar yaşarken, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğrenciler bu konuda daha avantajlı bir konumdadır. Ancak, dijital araçlara erişimin tek başına eşitliği sağlamadığı, öğrenciler arasındaki dijital beceri farklılıklarının akademik başarı ve sosyal uyum açısından belirgin sonuçlar doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda dijital eşitsizlik, öğrencilerin dijital araçlara erişim eksikliklerinden kaynaklanan büyük bir dezavantaj yaratmaktadır. Özellikle pandemi süreci, dijital araçlara erişimi olmayan öğrencilerin akademik başarısızlıklarını derinleştirmiştir. Bu bulgu, dijital eşitsizliğin akademik başarı üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır. Dijital araçlara ve internet bağlantısına sahip olmayan öğrenciler, yalnızca öğretmenlerin sunduğu sınırlı kaynaklarla eğitim alabilmekte, bu da akademik gelişimlerini ciddi şekilde engellemektedir. Covid-19 pandemisi sürecinde dijital araçlara erişimden yoksun kalan öğrencilerin derslere katılamadığı, öğretmenlerle etkileşimlerinin azaldığı ve akademik başarılarının gerilediği tespit edilmiştir (Allsop, 2023; Bozkurt ve Sharma, 2020; Howard, 2022).

Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise dijital araçlara erişim konusunda herhangi bir sorun yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Ancak, dijital eşitsizlik burada dijital araçların nasıl ve ne kadar verimli kullanıldığıyla ilgili sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu okullarda dijital araçları etkili kullanabilen öğrenciler, akademik başarı açısından avantajlı hale gelmektedir. Dijital araçlara erişimi olan ancak bunları verimli kullanamayan öğrenciler ise geride kalmaktadır. Bu durum, dijital araçların bilinçli ve etkin kullanımının akademik başarıyı doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Small (2023) çalışmasında öğrencilerin dijital araçları kullanarak daha motive olduğu ve akademik başarılarının arttığı, ancak bazı öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla fayda sağladığı gözlemlenmiştir. Sun ve Metros (2011) çalışmasında ise teknolojinin koşulsuz olarak öğrencilerin öğrenmesini geliştirebilecek bir sihirli değnek olmasa da hedeflenen planlar ve etkili bir değerlendirme sistemi ile öğrencilerin akademik performansları doğru bir şekilde ölçülebilir ve olumlu sonuçlar üretebilir sonucuna ulaşması bu çalışmanın bulguları ile

örtüşmektedir. Howard (2022) araştırmasında bu çalışmanın bulgularına paralel olarak teknolojiye erişiminin akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dijital eşitsizliğin sosyal yansımaları da önemli sonuçlar doğurmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullardaki öğretmen ve yöneticilerin ifadeleri, dijital erişim eksikliğinin öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Dijital platformlarda aktif olamayan öğrencilerin arkadaş gruplarına dahil olmakta zorlandığı ve sosyal dışlanma riskiyle karşı karşıya kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Freeman vd. (2022) dijital eşitsizliğin özellikle dezavantajlı kesimlerde toplumsal katılımı olumsuz etkilediği ifade etmiştir. Bozkurt ve Sharma (2020) ise sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitimden daha fazla dışlandığı ve pedagojik planlamanın eksik olduğu belirtmişlerdir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda da dijital araçları aktif kullanan öğrencilerin çevrim içi platformlarda daha fazla sosyalleştiği, erişimi kısıtlı olan öğrencilerin ise dışlanmış hissedebildiği ifade edilmiştir. Bu durum, Hsieh vd. (2008)'nin çalışmasında sosyoekonomik açıdan avantajlı bireylerin, kişisel ağlarındaki diğer kullanıcıların teknolojiye adaptasyonundan daha fazla etkilendiğini göstermektedir bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca, bu okullarda dijital araçlara sahip olma durumunun bir statü göstergesi haline geldiği ve öğrencilerin sahip oldukları teknolojik cihazları bir rekabet unsuru olarak kullanabildiği, bunun da akranları arasında kıskançlık ve baskıya neden olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, dijital araçlara sahip olmama veya belirli sosyal medya ve oyunlardan uzak kalmanın tüm okullarda öğrenciler arasında bir dışlanma sebebi olabildiği görülmüştür.

Dijital eşitsizlik öğrenciler arasında duygusal birtakım durumlarda oluşturabilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda dijital araçlara sahip olmayan öğrencilerin ödevleri ve projeleri yapamadıklarında kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu durumun motivasyon düşüklüğüne ve derse ilgisizliğe yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yalnızca akademik süreçten değil, öğretmenlerinden de uzaklaşabildikleri ifade edilmiştir. Dijital erişim eksikliğinin öğrencilerde yalnızca akademik değil, psikolojik bir kaygı ve yetersizlik hissi yarattığı görülmüştür. Bu bulgu, Choudhary ve Bansal (2022)'in sistematik derlemesinde de vurgulanmaktadır. Araştırmaya göre, dijital beceri eksikliği, öğrencilerde yalnızca akademik eksiklik değil, aynı zamanda psikolojik stres, yetersizlik hissi ve düşük özdeğer duyguları üretmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise dijital erişim sorunu yaygın olmamasına rağmen, dijital araçları etkin kullanamayan öğrencilerin akranlarına kıyasla özgüven kaybı yaşadığı ve akademik rekabetin bazı öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital teknolojileri etkin kullanan öğrencilerin

akademik başarılarının artmasıyla motivasyonlarının yükseldiği ve özgüvenlerinin geliştiği ifade edilmiştir. Kessler (2021) ise bu durumu çevrim içi öğrenmede teknolojik sermaye kavramı ile açıklamakta; teknolojik becerilerin öğrenci üzerinde psikolojik bir ayrıcalık ve aidiyet hissi oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Dijital teknolojilerin öğrencilerin meslek seçiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullardaki öğretmen ve yöneticiler, dijital erişimi olan ve olmayan öğrencilerin meslek seçiminde belirgin farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedirler. Dijital araçlara erişimi olan öğrencilerin teknoloji ile ilgili meslekleri tercih ederken, erişimi olmayan öğrencilerin daha çok geleneksel meslekleri seçtiği görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin gelecekteki kariyer fırsatlarını doğrudan etkilediği ifade edilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital araçlara erişebildiği ve teknoloji ile ilgili mesleklere de ilgi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kodlama, yapay zekâ ve dijital içerik üretimi gibi alanların öğrenciler için cazip hale geldiği ve bu alanlara yönelen öğrenci sayısında artış gözlemlenmiştir. Bu bulgular, dijital eşitsizliğin yalnızca mevcut eğitim süreçlerini değil, öğrencilerin meslek seçimlerini ve gelecekteki kariyer fırsatlarını da doğrudan etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Calderon Gomez (2018)'in Madrid bölgesinde yürüttüğü çalışmayla örtüşmektedir. Eğitim düzeyi ve ekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin interneti istihdam fırsatları, bilgiye erişim noktasında daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital teknolojilerin kullanım sorunları alt teması incelendiğinde, dijital teknolojilerin eğitimde önemli bir araç olmasına rağmen, kontrolsüz ve yanlış kullanımının öğrenciler üzerinde çeşitli sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital teknolojilerin yanlış kullanımı akademik başarıdan sosyal ilişkilere, psikolojik iyi oluştan dikkat dağınıklığına kadar çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda, dijital teknolojilerin amaç dışı kullanımı, dijital bağımlılık, sosyal medyanın olumsuz etkileri ve dijital denetim gibi konular dijital eşitsizlik üzerinde derin etkiler yaratmaktadır.

Dijital teknolojilerin eğitime adapte edilmesi, çağın gerekliliklerine uyum sağlama açısından önemli olmakla birlikte, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan öğrenciler başta olmak üzere dijital teknolojilerin amaç dışı kullanımı tüm öğrenciler arasında ikinci düzey dijital eşitsizlik olarak tanımlanan dijital teknolojileri etkili kullanma sorununu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bu durum dolaylı olarak üçüncü düzey dijital eşitsizliği de sebep olmaktadır. Dijital iletişim cihazlarının benimsenmesinin sadece eşitsizlikleri çözmediği, aslında eşitsiz faydalar ve sosyal sonuçlar ürettiği düşüncesi, üçüncü düzey bölünmenin

başlangıç noktasıdır (van Dijk, 2020). Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki öğrenciler genellikle yeterli dijital okuryazarlık becerisine sahip olmadıkları için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanamayıp daha çok eğlence ve sosyal medya odaklı bir tüketici konumunda kalmaktadırlar. Bu durumun, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. van Deursen ve Helsper (2015) düşük sosyoekonomik statüye sahip bireylerin interneti genellikle eğlence ve iletişim amaçlı kullandığını söylemektedir. Hsieh vd. (2008) eğlence amaçlı kullanımın, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireyler için daha belirleyici olduğu çalışmalarında söylemişlerdir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğrencilerin de yeterli rehberlik almadıklarında benzer sorunlar yaşayabildiği ifade edilmiştir. Bu durum, dijital araçlara erişimin tek başına yeterli olmadığını, bilinçli ve amaçlı kullanımın önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, dijital teknolojilerin kullanımında sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak rehberliğin ve bilinçlendirmenin kritik bir rol oynadığını şeklinde yorumlanabilir. Buna benzer olarak Biricik (2021) çalışmasında dijital rehberlik konusunda ekonomik seviyenin bazı durumlarda ebeveynlerin çocuklarına örnek olmasında veya onlara rehberlik etmesinde etkili olabildiğini göstermektedir. Ancak dikkat çekici diğer bir bulgu da sosyoekonomik düzey ne olursa olsun, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun dijital ebeveynlik becerileri konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dijital teknolojilerin bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı, öğrenciler arasında dijital bağımlılık sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin uzun saatler boyunca eğlence, oyun ve sosyal medya platformlarında vakit geçirmelerinin akademik performans düşüklüğü, sosyal ilişkilerde zayıflama ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda hem de sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenler ve yöneticiler, dijital araçların amacına uygun kullanılmadığında bağımlılık oluşturabileceğini ve öğrencileri olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Özellikle erken yaşta dijital araçlarla tanışan çocukların bağımlılık geliştirme riskinin yüksek olduğu ve bu durumun akademik ve psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ ve Kılıç (2019) çalışmasında teknoloji bağımlılığın öğrencilere üzerinde fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dijital bağımlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıların düşük olduğu çalışmalarında bulunmuştur. Chang ve Man Law (2008) dijital bağımlılık ile akademik başarının ters oranda ilişkili olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca, teknoloji bağımlılığının bireylerin kişilerarası ilişkilerinde yalnızlaşma ve toplumdaki uzaklaşma gibi sorunlara yol açmaktadır (Ögel, 2012).

Sosyal medyanın öğrenciler için bilgiye erişim ve sosyalleşme gibi olumlu yönleri bulunsa da bilinçsiz ve aşırı kullanımının öğrencilerin akademik performanslarını, psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak Koca ve Tunca (2020) çalışmalarında internet ve sosyal medya bağımlılığı öğrencilerin hem sosyal hem fiziksel hem de akademik hayatlarını olumsuz etkilediği söylemektedirler. Bu araştırmada öğrencilerin sosyal medya platformlarında uzun zaman geçirmesinin yanı sıra, sosyal medyada karşılaştıkları içeriklerden olumsuz etkilendiklerini ve gerçek dünya ile sanal dünya arasındaki sınırları ayırt etmekte zorlanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle influencer kültürünün etkisiyle öğrencilerin gerçekçi olmayan beklentilere kapılabildiği ve akademik hedeflerini erteleyebildiği görülmektedir. Öğrenciler arasında sosyal medya fenomenlerine duyulan hayranlık ve popüler olma arzusu, onların davranışlarını doğrudan etkilemekte ve yanlış rol modeller edinmelerine neden olabilmektedir. Günümüzde sosyal medyada geniş kitlelere ulaşan ve popüler olan kişilerin paylaşımları ve yaptıkları yorumlar, tanınmış, etkili ve uzman gazeteciler kadar ses getirebilmekte ve aynı düzeyde etki yaratabilmektedir (Solis ve Breakenridge, 2009). Ayrıca, sosyal medyanın gençler arasında şiddet, manipülasyon ve tehlikeli akımların yaygınlaşmasına zemin hazırladığı da ifade edilmiştir. Buna paralel olarak Güney (2020) de sosyal medyanın aşırı kullanımın çocukların gerçek dünyadan uzaklaşmasına hatta kendilerine ve çevrelerine zarar vermeye sebep olduğunu belirtmiştir.

Dijital teknolojilerin olumsuz etkilerini en aza indirmek için ailelerin ve eğitimcilerin etkin bir denetim sistemi oluşturması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak, öğretmen ve yöneticilerin ifadelerinden, dijital denetim konusunda ciddi eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital ortamda rehberlik ve sınırlamalar olmadan zaman geçirmesi, zararlı içeriklere maruz kalmalarına ve teknolojiyi bilinçsizce tüketmelerine neden olmaktadır. Dijital çağın ebeveynleri olarak adlandırılan dijital ebeveynler, teknolojinin getirdiği yenilikleri yakından izleyen, dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilen ve bu sayede çocuklarına dijital dünyanın imkanlarını sunmaya çalışan kişilerdir. Ancak dijital ebeveynlik sadece çocukların teknoloji kullanımına sınırlar koymakla kalmaz; aynı zamanda onları bu ortamlardaki olası risklere karşı korumayı, dijital yenilikleri öğretmeyi ve onlara bu alanda örnek olmayı da içerir. Dijital ebeveynler, çocuklarını dijital dünyada hem destekleyen hem de koruyan bir rol üstlenirler (Akbaş ve Dursun, 2020). Hem sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan hem de sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki katılımcılar, ailelerin dijital denetim konusunda yetersiz kaldığını ve bu durumun öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ailelerin bilinçsizliği veya ilgisizliği nedeniyle öğrencilerin kontrolsüz bir şekilde dijital araçları kullanması, ekran bağımlılığı ve olumsuz

içeriklere maruz kalma riskini artırmaktadır. Bu durum, ailelerin dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılmasının ve bu konuda desteklenmelerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Aygöl ve Apak (2019)'ın belirttiği gibi aileler çocuklarını dijital ortamda takip etmeli onları bu mecrada yalnız bırakmamalıdır. Benzer şekilde Katırcı ve Bulut (2024) ailelerin rehberliğinin, dijital okuryazarlık girişimlerinin ve düzenleyici önlemlerin sosyal dijital dünyanın etkileri azaltmadaki öneminden bahsetmiştir.

Dijital eşitsizliği azaltmada engeller alt teması incelendiğinde, dijital eşitsizliğin özellikle sosyoekonomik farklılıkların belirgin olduğu bölgelerde eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu eşitsizliğin azaltılması için yalnızca dijital araçların sağlanmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda teknolojik altyapının geliştirilmesi, eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve öğretmen-aile-öğrenci iş birliğinin güçlendirilmesi gibi çeşitli alanlarda çözümler gerektiği ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin bu yöndeki girişimlerinde ise teknolojik altyapı eksiklikleri, ekonomik nedenler, katılım sorunları, bürokratik engeller, dijital eğitime direnç ve dijital donanımın dengesiz dağılımı gibi çeşitli engellerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital eğitimin etkin ve eşit şekilde sağlanabilmesi için güçlü bir teknolojik altyapının gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda donanım eksikliği, teknik personel yetersizliği ve internet erişim sorunları gibi teknolojik altyapı eksikliklerinin dijital eğitimin sürdürülebilirliğini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu okullarda gibi temel donanımların bile bulunmadığını veya arızalandığında bütçe yetersizliği nedeniyle onarılamadığını göstermektedir. Altan vd. (2023) benzer şekilde okulların yetersiz teknolojik altyapısının, öğrencilerin dijital araçlara erişiminde önemli sorunlara yol açtığını, özellikle erişimdeki problemler, donanım eksiklikleri ve sınıflardaki yoğunluğun, öğrenciler arasında dijital imkanlara ulaşım açısından eşitsizliklere neden olduğunu ve bu durumun öğrencilerin eğitim süreçlerinde dijital kaynaklardan adil bir şekilde yararlanmalarını engellediği sonucuna ulaşmıştır. Akar (2024) çalışmasında okulun altyapısının bulunduğu çevrenin dijital eşitsizliğe sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise teknolojik altyapıya erişimde daha az sorun yaşandığı ve okul yönetimlerinin altyapıyı düzenli olarak geliştirdiği ifade edilmiştir. Bu okullarda okul müdürlerinin internet altyapısını güçlendirme, dijital araçları güncel tutma ve teknik destek sağlama konularında aktif rol aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital eğitime erişimde ekonomik koşulların önemli bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullardaki öğrencilerin büyük

bir kısmının bilgisayar, tablet ve internet gibi temel dijital araçlara erişimde zorluk yaşadığı, bu durumun dijital eğitime katılımı olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarına bu araçları sağlayamaması, eğitim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Marston vd. (2022) çalışmalarında düşük gelirli bireyler ve kırsal kesimde yaşayanların dijital hizmetlere erişimde büyük sıkıntılar yaşadığı, bu durumun eğitimdeki başarıyı ve toplumsal katılımı olumsuz etkilediği ifade etmişlerdir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise ekonomik durumun daha iyi olması, okullardaki dijital altyapının gelişmesini ve öğrencilerin dijital araçlara kolay erişimini sağlamaktadır. Velilerin ekonomik katkıları, bu okullarda dijital imkânların artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, ekonomik farklılıkların dijital eşitsizlik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çalışmalar, sosyoekonomik düzeyin yalnızca kaynakların mevcudiyetini değil, aynı zamanda akademik başarı için gereken desteğin sağlandığını da göstermiştir. Örneğin, daha varlıklı ailelerden gelen öğrencilerin, ebeveyn yardımı ve sessiz, özel çalışma alanlarına erişim de dahil olmak üzere, ders çalışmak için daha elverişli bir ev ortamına sahip olma olasılıkları daha yüksektir. Buna karşılık, düşük gelirli haneler aşırı kalabalık yaşam koşulları, iş yoğunluğu nedeniyle yetersiz ebeveyn desteği ve eğitim kaynaklarının eksikliği gibi ek zorluklarla karşılaşabilirler (Xiao ve Liu, 2014).

Dijital eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aile ve öğrenci katılımının sağlanmasının büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda aile farkındalığının düşük olması, geleneksel eğitim anlayışına bağlılık ve teknolojiye karşı mesafeli yaklaşım gibi nedenlerle dijital eğitim süreçlerine katılımın sınırlı olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim seviyesi, çevrimiçi öğrenmeye katılımda bir diğer önemli faktördür. Eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının dijital öğrenmeye katılımına daha fazla değer verme ve bunu kolaylaştırma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu destek, ödevlere yardımcı olma, çalışma alışkanlıklarını izleme ve teşvik sağlama şeklinde olabilir. Buna karşılık, eğitim düzeyi daha düşük olan ailelerden gelen öğrenciler bu tür bir destek alamayabilirler, bu da daha düşük akademik performansa ve daha az katılıma yol açabilir (Jia ve Ericson, 2017). Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise aile katılımının daha yüksek olduğu ancak bazı durumlarda ailelerin öğretmen ve okul yönetimi ile çatışma yaşayabildiği ve aşırı müdahaleci bir tutum sergileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bazı ailelerin dijital eğitime dair yanlış veya eksik bilgilere sahip olması, öğretmenler ve okul yöneticileri için direnç oluşturabilmektedir. Bu durum, ailelerin bilinçlendirilmesinin ve eğitim sürecine doğru şekilde dahil edilmesinin gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Dijital teknolojilerin yaygınlaştırılması ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi sürecinde bütçe kısıtlamaları, uzun bürokratik süreçler ve resmi prosedürlerin okul yöneticileri için önemli engeller oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akar (2024) çalışmasında devletin finans tahsisi, eğitim politikaları gibi etmenler dijital eğitimin uygulanmasındaki engelleri işaret etmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda devlet tarafından sağlanan bütçenin yetersizliği ve teknolojik ekipmanların temininde yaşanan gecikmeler, okul yöneticilerinin en büyük sorunlarından biri olarak belirtilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise güçlü okul aile birlikleri sayesinde bütçe sorunu daha az yaşanmakla birlikte, bakanlık tarafından sunulan projeler ve eğitim uygulamalarının öğretmenler için ek bir yük oluşturmaktadır. Bu durum, dijital dönüşüm sürecinde bürokratik engellerin ve sürekli değişen uygulamaların yönetilmesi gerektiğini göstermektedir. Buna benzer şekilde Özkan (2023) erişimdeki adaletsizlik sorununu çözmek için, öncelikle altyapıdaki eşitsizlikleri giderecek politikalar oluşturulması gerektiğini ayrıca erişim imkanlarını genişletmeye ve dijital okuryazarlık ile becerileri artırmaya yönelik projelerin hayata geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Dijital eğitimin yaygınlaştırılması sürecinde aile, öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye karşı gösterdiği direncin önemli bir engel teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda ailelerin dijital eğitime karşı ön yargılı olması ve teknolojiyi gereksiz görmesi en büyük direnç noktalarından biri olarak belirtilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise öğrencilerin teknolojiyi dersler yerine eğlence aracı olarak görmesi, öğretmenlerin dijital içerik oluşturma konusunda zorlanması ve bazı ailelerin teknoloji kullanımına uyum sağlayamaması gibi farklı direnç biçimleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerin dijital eğitimi akademik bir fırsat olarak görmeyip teknoloji bağımlılığı ve eğlence aracı olarak değerlendirdiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin dijital dönüşüme uyum sağlamakta zorlanmaları ve bazı ailelerin sunulan teknolojik imkanları kullanmaktan kaçınması da bu direncin diğer boyutlarını oluşturmaktadır. Öğretmenler arasındaki dijital beceri eksikliği de ilgili bir sorundur. Hall vd. (2020) çalışmalarında özellikle Covid-19 pandemisi zamanı öğretmenlerin dijital eşitsizlik üzerine algılarının arttığını ve toplumsal bağlamda bir eleştirel bakış açısı geliştirdiklerini söylemişlerdir. Çevrimiçi öğretim yöntemleri konusunda yeterince eğitilmemiş öğretmenler, öğrencileri etkili bir şekilde motive etmekte ve pedagojik yaklaşımlarını dijital öğrenmeye uyarlamakta zorlanabilirler (Avanesian vd., 2021). Eynon ve Geniets (2016) teknolojinin eğitimde etkin kullanımı için yalnızca araçların sunulmasının yetmediğini; aynı zamanda toplumsal kültür, bireysel inançlar ve öğrenme alışkanlıklarının değişmesi gerektiğini savunmuştur.

Bu araştırmada dijital donanımın dengesiz dağılımı da öğrenciler arasında öğrenme fırsatlarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. DiMaggio ve Hargittai (2001) dijital araçlara erişimdeki farklılıkların, bireylerin bilgi edinme ve öğrenme fırsatlarında eşitsizliklere yol açtığını göstermiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki öğrenciler arasında dijital araçlara erişimde büyük farklar varken, sosyoekonomik düzeyi yüksekokullarda bu eşitsizlik daha az gözlemlenmektedir. Kaynakların eşitsiz dağılımı, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgedeki öğrencilerin evrimii öğrenmeye anlamlı bir şekilde katılma fırsatlarını kısıtlamakta ve böylece mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da kötüleştirmektedir (Wang, 2018). Her iki okul türünde de dijital araçların sınırsız erişimi sağlanmaya çalışılmakta, ancak bu imkanları sağlayabilmek maliyetli bir süreç olmaktadır.

Bu araştırmada okullarda dijital eşitsizliğin önlenmesi sadece okul müdürünün göstereceği liderlik davranışları ile değil çok aktörlü ve işbirliği ile giderilmesi gereken durum olduğu belirtilmiştir. Dijital eşitsizliğin önlenmesi yalnızca bireysel çabalarla sınırlı kalmamalı; aksine, merkezi ve yerel yönetimlerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin ortak sorumluluk üstlendiği çok katmanlı bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Merkezi ve yerel yönetimlerin dijital eşitsizliğin nlenmesindeki rolü değerlendirildiğinde, bu araştırma sonucunda kurumlar arası iş birliği, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve dijital eğitim politikalarının geliştirilmesinin kritik öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Choudhary ve Bansal (2022) dijital eşitsizliği azaltmak için devlet, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör iş birliğiyle daha kapsamlı, erişilebilir ve ihtiyaa yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Buna benzer olarak diğer bir araştırmacı Liu (2021) ise hem çevrimdışı hem de evrimii öğrenme fırsatlarına eşit erişim sağlamak, sürdürülebilir bir gelecek yaratmanın temelini oluşturduğunu ve küresel bir politika zorunluluğundan bahsetmektedir.

Bu araştırma sonucunda, merkezi ve yerel yönetimlerin, okulların teknolojik altyapı ihtiyaçlarını karşılamak üzere sivil toplum kuruluşları, niversiteler ve özel sektörle aktif iş birliği içerisinde olmalarının gerekliliği ortaya konulmuştur. Dijital eşitsizliği azaltmak için ortak kullanım alanlarının oluşturulması, dijital kampüslerin kurulması ve ücretsiz internet desteği gibi uygulamaların hayata geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu alışma ile benzer şekilde evik ve Toplu (2024) dijital eşitsizlik ile mücadelede devlet ve özel sektöre önemli görevler düştüğünü belirtmişlerdir. Hibrit eğitimde başarılı olmak için tüm paydaşların iş birliği içinde çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Mubarak vd. (2020) ise, dijital eşitsizliği

azaltmak için hükümet, akademi ve özel sektör iş birliğiyle yürütülecek kapsamlı politikaların uygulanması gerektiğini savunmaktadır.

Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda bilgisayar laboratuvarlarının oluşturulmasının ve internet erişiminin güçlendirilmesinin dijital eşitsizliği azaltmak için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital eğitimin etkin ve sürdürülebilir hale gelmesi için merkezi yönetim tarafından belirlenecek politikaların büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık eğitimleri, öğretmen ve öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi, müfredatta dijital eğitim derslerine daha fazla yer verilmesi ve özel gereksinimi olan öğrencilerin dijital araçlara erişiminin kolaylaştırılması gibi politikaların merkezi ve yerel yönetimler tarafından sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Rundel ve Salemin (2021) çalışmalarında devlet destekli altyapı projelerinin artırılması, öğretmenlerin dijital okuryazarlık eğitimine ağırlık verilmesi ve öğrencilere dijital beceri kazandırmaya yönelik programların yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çevik ve Toplu (2024) özellikle pandemi zamanında ekonomik koşullar sebebiyle oluşan eşitsizlikleri azaltmak için etkili sosyal politikalar geliştirilmesi gerektiği belirtmiştir. Ayrıca sürekli öğrenmenin ve dijital okuryazarlığın önemi vurgulanması gerektiği ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gerekli olduğu sonucu bu araştırma sonuçları ile paraleldir. Hsieh vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada, devlet destekli dijital erişim projelerinin sadece erişimi artırmakla sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda bireylerin teknolojiye olan tutumlarını ve kullanım becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul yöneticilerinin dijital eşitsizliğin önlenmesi sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin dijital araçlara erişimini sağlama, dijital becerilerini geliştirme ve eğitim süreçlerini destekleme konularında sosyal adalet anlayışıyla sergiledikleri liderlik rollerinin büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Theoharis (2007), sosyal adalet liderlerinin okulda eşit olmayan durumları sorguladığını ve özellikle kaynaklara erişimi olmayan öğrencilere yönelik adalet temelli stratejiler geliştirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin dijital imkanlara erişimi olmayan öğrencileri tespit ederek kaynakları öncelikli olarak onlara yönlendirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Chittick (2024) toplum ve aile katılımı bulgusunda ise sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşlar ile aktif olarak işbirliği yaparak aileler için geniş bir kaynak ve destek yelpazesi sağladığı belirtilmiştir. Okullara yeni çıkan dijital teknolojilerin entegre edilmesi ve bunun için bütçe ayrılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için okul

yöneticilerinin eğitimler düzenlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Uygulamalı eğitimlerin daha etkili olacağı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Akar (2024) araştırmasında yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının önemi vurgulanmış, bu tutumlarının okulun imkanlarının geliştirilmesinde ve öğretmenlerin teknoloji kullanımının teşvik edilmesinde kritik bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Turan (2020) de okul müdürlerinin Covid-19 sürecinde, eğitim teknolojileri aracılığıyla uzaktan eğitimi yönetirken, müfredatın kesintisiz işlenmesini, öğrencilerin okulla bağlarının kopmamasını, öğrencilere ve okula kaynak temini sağlamaya çalıştıkları öğretmenlerin teknoloji konusunda kendilerini geliştirmelerini, akademik başarıyı artırmayı, öğretmenlere destek olmayı, uzaktan eğitimle ilgili sorunları gidermeyi ve okul-aile iletişimini sürdürmeyi amaçladıklarını sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin dijital eşitsizliğin azaltılmasında dijital destek süreçlerini yöneten, sürekli mesleki gelişim sağlayan ve öğrencilere mentörlük yapan aktörler olmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Mentörlük uygulamaları, mentörlük yapılan kişilerin gelişimine katkıda bulunduğu gibi, mentörün de çok yönlü gelişimini olumlu etkilemektedir. Mentörlük uygulamaları, mentörün görev yaptığı kurumda ve rehberlik ettiği alandaki uzmanlığı ile bilinirliğini artırmasına katkı sunmaktadır (Yeşilfıdan, 2019). Öğretmenlerin dijital materyalleri farklı öğrenme stillerine uygun biçimde derslere uyumunu sağlayarak öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dijital eğitim programlarına katılımının teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Small (2023) çalışmasında, öğretmenlerin teknolojiyi ders sürecine entegre etme konusunda denge arayışı içinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, dijital kaynakların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda desteklenmesi gerektiği belirtmesi bu çalışma sonucu ile uyumludur. Gudmundsdottir (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da dijital dönüşüm sürecinde öğretmenlerin rehberliğinin kritik rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akar (2024) çalışmasında, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların başlıca sebeplerinin, öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki bilgi azlığı, dijital platformlara aşina olmamaları ve dijital beceri noksanlığı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden, öğretmenlere uzaktan eğitim platformlarının kullanımı konusunda eğitim ve destek programları düzenlenerek, dijital yetkinlikleri artırılması gerektiği yönündeki bulguları bu çalışma sonuçları ile uyumludur.

Dijital eşitsizliğin önlenmesi sürecinde öğrencilerin de aktif rolü bulunmaktadır. Dijital öğrenme yetkinliği kazanma, dijital mentörlük programlarına katılma ve akran desteği sunma gibi başlıklar altında öğrencilerin sorumlulukları değerlendirilmektedir. Öğrencilerin dijital

araçları etkin ve bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri, çevrimiçi öğrenme ortamlarına aktif katılım göstermeleri ve dijital kaynaklardan en iyi şekilde yararlanmaları beklenmektedir. Rundel ve Salemin (2021) öğrencilerin dijital okur yazarlık programlarına katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, dijital becerileri daha ileri düzeyde olan öğrencilerin, akranlarına destek olarak dijital mentörlük yapmaları ve bilgi paylaşımında bulunmaları teşvik edilmektedir. Akran desteği, özellikle erişim veya beceri eksikliği yaşayan öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırmada önemli bir yöntem olarak görülmektedir. Bu bağlamda Sonck vd. (2011) yaşı daha büyük olan çocukların küçük çocuklara göre; sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin ise, sosyoekonomik düzeyi orta ve kötü olan öğrencilere göre çevrimiçi etkinlik ve becerileri daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda akran desteği öğrenciler arasında sağlanır ise faydalı olacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin dijital teknolojileri sadece tüketim aracı olarak değil, aynı zamanda öğrenme ve iş birliği aracı olarak görmeleri ve bu yönde çaba göstermeleri dijital eşitsizliğin azaltılmasına katkı sağlayacaktır. Dijital teknolojileri akademik olarak kullanan öğrencilerin bu durum okul hayatına olumu yansıdığı ise çeşitli yazarlar tarafından belirtilmiştir (Kessler, 2021; Wang, 2020).

Bu araştırmada, ailelerin dijital eşitsizliğin azaltılmasında etkin olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin çocukları için dijital araçları temin etmeleri, dijital eğitim süreçlerine aktif katılmaları ve teknolojinin bilinçli kullanımını desteklemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin çocuklarına evde dijital araçlara erişim imkanı sunmaları, internet bağlantısı sağlamaları ve bu araçların eğitim amaçlı kullanımını desteklemeleri önemlidir. Akar (2024) ekonomik faktörlerle de bağlantılı olarak, ailelerin dijital araçlar için gerekli bütçeyi oluşturamaması veya maddi imkanları olmasına rağmen bu kaynakları dijital araçlara ayırmaması dijital eşitsizliğe yol açmaktadır. Bunun bir ihtiyaç veya zorunluluk olduğunun farkında olup olmama durumu, dijital eşitsizliği derinleştirmektedir. Benzer şekilde, veli gruplarının ve okul aile birliklerinin teknolojiyi bir gereklilik olarak görüp okula destek vermesi veya vermemesi, dijital eşitsizlik bağlamında hem öğrenciyi hem de öğretmeni etkilediği için önemli olduğu sonucuna ulaşması bu çalışmadaki ailelerin öğrencilere destek sunması sonucu ile örtüşmektedir. Ailelerin çocuklarının dijital süreçlerini yakından takip etmeleri, ödev süreçlerinde rehberlik etmeleri ve dijital ortamdaki zararlı içeriklere karşı bilinçlendirme faaliyetleri gerçekleştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Livingstone ve Helsper (2007) ailelerin dijital ortamdaki denetim ve yönlendirme rollerinin, çocukların çevrimiçi güvenliği ve dijital beceri gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, ailelerin dijital dünyaya dair farkındalıklarının artırılması ve bilinçli kullanım alışkanlıklarının

kazandırılması, çocukların dijital eğitim süreçlerine daha sağlıklı katılım göstermesini sağlamaktadır (Zilka, 2017).

5.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada, temel eğitim düzeyinde sosyal adalet liderliği ve dijital eşitsizlik konularını öğretmen ve yöneticiler perspektifinden ele almıştır. Gelecek araştırmalarda öğrenci ve aile görüşleri de alınarak ve farklı okul türleri de araştırmaya dahil edilerek araştırma yapılabilir.
- İleride yapılacak çalışmalarda ailelerin dijital okuryazarlığının eğitim süreçlerine etkisi derinlemesine incelenebilir. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin dijital bilinç düzeyleri ile çocuklarının akademik başarıları ve dijital becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin dijital eşitsizliği azaltmaya yönelik sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğrenci başarıları, dijital beceri gelişimi ve okul iklimi üzerindeki etkisi uzunlamasına araştırmalarla izlenebilir.

5.2.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Sosyal adalet liderliği yaklaşımları tüm okullarda teşvik edilebilir. Okul yöneticileri, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını gözetererek fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla liderlik davranışlarını sürekli geliştirilebilir. Okul müdürlerinin liderlik ile ilgili eğitimlere katılmaları teşvik edilebilir.
- Okul yöneticileri kaynak temininde iş birliklerini artırabilir. Hayırseverler, yerel yönetimler ve STK'larla daha etkin iş birlikleri geliştirerek, özellikle dezavantajlı öğrencilerin dijital araçlara erişimi artırılabilir.
- Okul yöneticileri, dijital eşitsizlikle mücadelede yalnızca donanım sağlamaya odaklanmamalı, aynı zamanda öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelikte çalışmalar yapmaları önerilebilir.
- Dijital eşitsizliği azaltacak bireyselleştirilmiş eğitim programları tasarlanabilir. Özellikle ikinci ve üçüncü düzey dijital eşitsizliklerle mücadele etmek için öğrencilerin bireysel dijital beceri düzeylerine göre destekleyici kurslar ve rehberlik uygulamaları sunulabilir.

- Öğrencilerin dijital ortamları bilinçli kullanmaları için okullarda rehberlik programları geliştirilebilir. Dijital bağımlılık ve dijitalin amaç dışı kullanımın önlenmesi için okul ve aile arasındaki iş birliği güçlendirilebilir.
- Ailelere yönelik dijital okuryazarlık ve dijital güvenli kullanma eğitimleri düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-cla & Pedagogica*, 13, 13-30.
- Akad, M., ve Dinçkol, V. B. (2002). *Genel kamu hukuku*. Der Yayınları.
- Akar, T. (2024). *Dijital eşitsizliklerin öğretmenler bağlamında incelenmesi: Bir gömülü teori çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akbaş, Ö. Z., ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social*, 15(4), 2245-2265.
- Allsop, M. N. (2023). *Digital divide among economically disadvantaged students in queens, new york: a qualitative case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.
- Alsbury, T. L., & Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation, *Leadership and Policy in Schools*, 4(1), 105–126.
- Altan, A., Sün, İ., Denli, Ö., ve Karaboğa, D. D. (2023). Fırsat eşitliği açısından eğitimde dijitalleşme: Öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2088-2105.
- Alvarez, A. S. (2003). Behavioral and environmental correlates of digital inequality. *IT & Society*, 1(5), 97-140.
- Arar, K. (2020). *School leadership for refugees' education: social justice leadership for immigrant, migrants and refugees*. Routledge Yayıncılık.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. W. K. Kellogg Foundation.
- Avanesian, G., Mizunoya, S., & Amaro, D. (2021). How many students could continue learning during COVID-19-caused school closures? Introducing a new reachability indicator for measuring equity of remote learning. *International Journal of Educational Development*, 8(4), 102-121.
- Aydın, P. İ. (2001). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Yayıncılık.
- Aydın, P. İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Yayıncılık.
- Aygül, H. H., & Apak, F. (2019). *Değişen sosyallikler ve yeni sosyalleşme pratikleri ekseninde youtube ve çocuk youtuberlar. Dijital çocukluk ve dijital ebeveynler: dijital nesilleri teknoloji bağımlılığı*. Nobel Akademik.
- Baez, B. (2006). Merit and difference. *Teachers College Record* 108(1), 996–1016.
- Baker-Martinez, D. (2012). *Preparing principals for social justice leadership* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas at San Antonio.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson Publication.
- Batar, A. Ş. (2024). *Ortaokullarda dezavantajlılığın öğrencilere etkisini azaltmaya yönelik yapılan sosyal adalet uygulamaları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156.
- Bauman, Z. (2000). Social issues of law and order. *British Journal of Criminology*, 40(2), 205-221.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (2007). The case for democratic schools. *Democratic schools* 1(1),1-25.
- Bell, L. A., Adams, M., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. New York.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundation for social justice education. *Teaching for Diversity and Social Justice*, 4.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52, 282-309.
- Biklen, D. (1992). *Schooling without labels: Parents, educators, and inclusive education*. Temple University Press.
- Biricik, Z. (2021). Çocukların oynadığı dijital oyunlara ilişkin dijital ebeveynlerinin farkındalıkları üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2), 575-597.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times? *Journal of school Leadership*, 12(2), 198-222.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1–10.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of school leadership*, 12(2), 138-156.
- Boske, C., Osanloo, A., & Newcomb, W. S. (2017). Exploring empathy to promote social justice leadership in schools. *Journal of School Leadership*, 27(3), 361-391.
- Boudon, R. (1998). Social mechanisms without black boxes. In P. Hedström & R. Swedberg (Eds.), *Social mechanisms: An analytical approach to social theory* (pp. 172–203). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Boyles, D., Carusi, T., & Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. In W. Ayers, T. M. Quinn, & D. Stovall (Ed.), *Handbook of social justice in education* (pp. 30-42). Routledge.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), 1-6.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Bozkurt, B. (2023). Social Justice Leadership as a Predictor of School Climate. *Pedagogical Research*, 8(2).
- Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. (2013). School leaders' matter. *Education Next*, 13(1), 62–69.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(21), 1-15.
- Brown, G., Irby, B., & Yang, L. (2008). Principals' ethical and social justice leadership in servicing English language learners: Teachers' perceptions. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 25(3), 4-27.
- Buldu, E., Özer, A., ve Çalışkan, G. (2021). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 649-673.
- Burke, T. P. (2010). The origins of social justice: Taparelli d’Azeglio. *Modern Age*, 52(2), 97-106.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Cáceres, M. G. (2019). Social factors related to leadership skills and educational achievement of primary school principals. *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-16.
- Calderon Gomez, D. (2018). The three levels of the digital divide: barriers in access, use and utility of internet among young people in Spain. *Interacoes: Sociedade e as Novas Modernidades*, 34, 64-91.
- Calderon Gomez, D. (2021). The third digital divide and Bourdieu: Bidirectional conversion of economic, cultural, and social capital to (and from) digital capital among young people in Madrid. *New Media & Society*, 23(9), 2534-2553.
- Capper, C. A., & Young, M. D. (2014). Ironies and limitations of educational leadership for social justice: A call to social justice educators. *Theory into Practice*, 53, 158-164.
- Cevizci, A. (1999). *Ortaçağ felsefesi tarihi*. Asa Kitabevi
- Chang, M. K., & Law, S. P. M. (2008). Factor structure for Young’s Internet Addiction Test: A confirmatory study. *Computers in human behavior*, 24(6), 2597-2619.
- Chen, W. (2013). The implications of social capital for the digital divides in America. *The Information Society*, 29(1), 13-25.
- Chittick, K. A. (2024). *Principal perceptions on the digital divide, equity, and learning barriers during the covid-19 pandemic* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Chiu, M. M., & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.
- Choudhary, H., & Bansal, N. (2022). *Addressing digital divide through digital literacy training programs: a systematic literature review*. *digital education review*, 41, 224-248.
- Cloninger, K. L. (2017). *Leading for social justice: A qualitative study of school principals in Washington State* [Unpublished doctoral dissertation]. Washington State University.
- Coker, H. (2020). Why does digital learning matter? Digital competencies, social justice, and critical pedagogy in initial teacher education. *Journal of teaching and learning*, 14(1), 133-141.
- Cole, H. A. (2015). *Realizing inclusive social justice leadership: Two principals narrate their transformative journeys* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, 95-120.
- Collins, H. (2023). Relational and associational justice in work. *Theoretical Inquiries in Law*, 24(1), 26-48.
- Conrad, D. A., Lee-Piggott, R., & Brown, L.I. (2019). Social justice leadership: principals' perspectives in trinidad and tobago. *Research in Educational Administration & Leadership*. 4 (3), 554-589.
- Cooper, C. W. (2009). Performing cultural work in demographically changing schools: Implications for expanding transformative leadership frameworks. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 694-724.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Çakır, M. (2017). Social justice: From past to present. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 560-572.
- Çevik, E., ve Toplu, M. (2024). Dijital eşitsizliğin hibrit eğitimdeki yansımaları. *Türk Kütüphaneciliği*, 37(4), 267-292.
- Çiftçi, C., ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyoekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175.
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2010). Social justice and moral transformative leadership. In C., Marshall & M., Oliva, (Ed.), *Leadership for Social Justice* (2nd ed, pp. 19-34). Allyn & Bacon.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational administration quarterly*, 50(5), 844-881.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership And Policy in Schools*, 14(2), 139-166.
- Demir, S. (2024). *İkinci ve üçüncü düzey dijital bölünme kapsamında lise öğrencilerinin internet becerileri ve internetten faydalanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. *Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies*, 4(1), 4-2.
- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: pisa 2015 Türkiye örneği. *Journal of Management and Economics Research*, 18(2), 41-58.
- Donovan, J. (2012). *Feminist theory: The intellectual traditions*. Bloomsbury Publishing USA.
- Drummonds-Whiteside, H. (2022). *Social justice and the digital divide: a narrative inquiry of how digital inequities contribute to the underrepresentation of low-income african americans in stem careers* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Alabama.

- Eastin, M. S., Cicchirillo, V., & Mabry, A. (2015). Extending the digital divide conversation: Examining the knowledge gap through media expectancies. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59(3), 416-437.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (2013). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In *Family-school links* (pp. 3-34). Routledge.
- El Alaoui, A. (2022). Covid19, social justice and education. *Estudios de economía aplicada*, 40(1), 34.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 57–60.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Adolescence-San diego*, 37, 435-435.
- Erten, P. (2019). Dijital bölünme. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(1), 15-23.
- Eynon, R., & Geniets, A. (2016). The digital skills paradox: how do digitally exclude youth develop skills to use the internet? *Learning, media and technology*, 41(3), 463- 479.
- Ferreira, D., Vale, M., Miguel Carmo, R., Encalada-Abarca, L., & Marcolin, C. (2021). The three levels of the urban digital divide: Bridging issues of coverage, usage and its outcomes in VGI platforms. *Geoforum*, 124, 195–206.
- Forde, C., Torrance, D., & Angelle, P. S. (2021). Caring practices and social justice leadership: case studies of school principals in Scotland and USA. *School Leadership & Management*, 41, 211 - 228.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools* [Unpublished doctoral dissertation]. University of San Francisco.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: rethinking key concepts of a post-socialist age*. Routledge.
- Freeman, S., Marston, H. R., Ross, C., Morgan, D. J., Wilson, G., Gates, J., & McAloney, R. (2022). Progress towards enhanced access and use of technology during the COVID-19 pandemic: A need to be mindful of the continued digital divide for many rural and northern communities. In *Healthcare management forum*, 35(5), 286-290.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum Press.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229.
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools. *A new agenda for research in educational leadership*, 119-137.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: how will we recognize when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 253-269.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of education policy*, 13(4), 469-484.

- Gilead, T. (2019). Promoting distributive justice in education and the challenge of unpredictability. *Studies in Philosophy and Education*, 38(4), 439-451.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12, 157-173.
- Gollwitzer, M., & van Prooijen, J. W. (2016). Psychology of justice. *Handbook of social justice theory and research*, 61-82.
- Gorski, P. C. (2013). Building a pedagogy of engagement for students in poverty. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 48-52.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara başa çıkma yöntemleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gören, S. C. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). "The path of social justice": A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. McGraw-Hill Education.
- Gudmundsdottir, G. (2010). From digital divide to digital equity: Learners' ICT competence in four primary schools in Cape Town, South Africa. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 6(2), 84-105.
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Günaydın, D. (2021). Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkileri: nesiller arası yoksulluk döngüsünü kırmak için yaklaşımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 155-183.
- Gündüz, H. B. (2010). Digital divide in Turkish primary schools: Sakarya sample. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 43-53.
- Güney, Z. (2020). Çocukların sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 188-199.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Haight, M., Anabel, Q., & Bradley, A. C. (2014). Revisiting the digital divide in Canada: the impact of demographic factors on access to the internet, level of online activity, and social networking site usage. *Information, Communication & Society* 17(4), 503-19.
- Hall, J., Roman, C., Jovel-Arias, C., & Young, C. (2020). Pre-service teachers examine digital equity amidst schools' COVID-19 responses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 435-442.
- Hallinan, M. T. (1992). The organization of students for instruction in the middle school. *Sociology of Education*, 114-127.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: differences in people's online skills. *First Monday* 7(4).
- Hegtvædt, K. A., & Isom, D. (2014). Inequality: a matter of justice? In *Handbook of the social psychology of inequality* (pp. 65-94). Springer.

- Held, D., & Kaya, A. (2007). *Global inequalities*. Polity Press.
- Helsper, E. (2021). *The digital disconnect*. Sage.
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., Barron, A. E., & Kemker, K. (2008). Examining the digital divide in K-12 public schools: Four-year trends for supporting ICT literacy in Florida. *Computers & Education*, 51(4), 1648-1663.
- Hooks, B. (2000). *All about love*. William Morrow & Company.
- Horton, P. S. (2018). *Culturally responsive leadership in high-poverty, majority minority elementary schools: a multicase study* [Unpublished doctoral dissertation]. California University.
- Hoşgörür, T., Evren, M. K., Kahya, O., Sezer, S., Kizir, M., Korkut, P., ve Yeşil, E. (2024). Kent yoksulu ebeveynlerin bakış açısından yoksulluk ve eğitim ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(2), 353-368.
- Howard, R. U. (2022). *Digital divide and inequality in learning following the outbreak of covid-19*. Gwynedd Mercy University Press.
- Howe, K. R. (1997). *Understanding equal education opportunity. Social justice, democracy and schooling*. Teachers College Press.
- Hsieh, J. J. P.-A., Rai, A., & Keil, M. (2008). Understanding digital inequality: Comparing continued use behavioral models of the socio-economically advantaged and disadvantaged. *MIS Quarterly*, 32(1), 97-126.
- Huffman, S. (2018). The digital divide revisited: What is next? *Education*, 138(3), 239-246.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *The Journal of Educational Foundations*, 25(2), 7-25.
- İmamoğlu, M. (2022). *Okullarda sosyal adalet liderliğine ilişkin uygulamaların incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in School*, 5, 37-51.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. In *The Educational Forum*, 72(4), 340-354.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Brooks, J. S. (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.
- Jia, Q., & Ericson, D. P. (2017). Equity and access to higher education in china: lessons from hunan province for university admissions policy. *International Journal of Educational Development*, 52, 97-110.
- Johnson-Bailey, J., Baumgartner, L., & Bowles, T. (2010). Social justice in adult and continuing education: Laboring in the fields of reality and hope. In C. Kasworm, Rose, & J. Ross-Gordon (Ed.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 339-350). Sage.
- Karabulut, T., Ahi, L., ve Gürsoy, Z. (2016). Kişisel gelir dağılımındaki adaletsizliğin giderilmesinde transfer gelirlerinin etkisi: Türkiye örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 732-741.
- Karadağ, E., & Kılıç, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11, 101-117.

- Karpinski, C. F., & Lugg, C. A. (2006). Social justice and educational administration: Mutually exclusive. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 278-292.
- Katırcı, E. K., & Bulut, S. (2024). Sosyal medyanın çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri: bir literatür incelemesi. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 125-144.
- Kazgan, G. (2000). *Küreselleşme ve ulus-devlet. Yeni ekonomik düzen*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47.
- Kenny, M. E., Horne, A. M., Orpinas, P., & Reese, L. E. (2009). Social justice and the challenge of preventive interventions: an introduction realizing social justice. *The challenge of preventive interventions*, 3-14.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 93-133.
- Kessler, S. (2021). *The virtual front door: how digital inequities impact access to online education* [Unpublished doctoral dissertation]. San Francisco State University.
- Kezar, A., & Carducci, R. (2007). Cultivating revolutionary educational leaders: Translating emerging theories into action. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1).
- Koca, E. B., ve Tunca, M. Z. (2020). İnternet ve sosyal medya bağımlılığının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(1), 77-103.
- Kondakçı, Y., ve Beycioğlu, K. (2019). Social justice in Turkish education system: Issues and interventions. *Handbook on promoting social justice in education*, 209-327.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. İçinde K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (ss. 353-361). Pegem.
- Konow, J., & Schwetmann, L. (2016). The economics of justice. *Handbook of social justice theory and research*, 4, 83-106.
- Kose, B. W. (2007). Principal leadership for social justice: uncovering the content of teacher professional development. *Journal of School Leadership*, 17, 276-312.
- Kubilay, S. (2021). Dijital ayırım: Eğitimde eşitsizlik sorunsalı. *Eğitim ve Bilim*, 59, 59-74.
- Lalas, J. W., & Morgan, R. D. (2006). Training school leaders who will promote educational justice: What, why, and how? *Educational Leadership and Administration*, 18, 21-34.
- Larson, C., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *National Society for the Study of Education*, 1(28), 134-161.
- Leistyna, P. (2002). *Defining and designing multiculturalism: One school system's efforts*. State University of New York Press.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341.
- Liebig, S., & Sauer, C. (2016). Sociology of justice. *Handbook of social justice theory and research*, 37-59.
- Liu, J. (2021). Bridging digital divide amidst educational change for socially inclusive learning during the COVID-19 pandemic. *Sage Open*, 11(4),

- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696.
- Lumby, J., & Heystek, J. (2011). Leadership identity in ethnically diverse schools in South Africa and England. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 4–20.
- Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development*, 73(5), 1593–1610.
- MacNeil, A., Prater, D., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and practice*, 12(1), 73–84.
- Mafora, P. (2013). Learners' and teachers' perceptions of principals' leadership in Soweto secondary schools: a social justice analysis. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.
- Marshall, C., & Olivia, M. (2010) *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Pearson Education.
- Marshall, C., & Gerstl-Pepin, C. (2005). *Reframing educational politics for social justice*. Pearson.
- Marston, H. R., Shore, L., Stoops, L., & Turner, R. S. (2022). *Digital inequities and society*. In *transgenerational technology and interactions for the 21st century: Perspectives and narratives* . Emerald Publishing Limited.
- McCabe, N., & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- McClain, N. B. (2018). *The experiences of secondary school administrators' social justice leadership praxis: a phenomenological study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Michigan-Flint.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44, 111–138.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Pearson Education.
- Merchant, B. M., & Shoho, A. R. (2010). Bridge people: civic and educational leaders for social justice. *Leadership For Social Justice*, 2, 120-138.
- Meredith, C. (2020). *Enacting social justice leadership in the division of student affairs*. University of Toronto.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meuret, D. (2002). *School equity as a matter of justice*. In *In pursuit of equity in education*. Springer.
- Meyer, L. H., & Sanklecha, P. (2016). Philosophy of justice: Extending liberal justice in space and time. In C. Sabbagh & M. Schmitt, (Ed.), *Handbook of social justice theory and research* (pp.15-35.) Springer.

- Micheli, M., Lutz, C., & Büchi, M. (2018). Digital footprints: an emerging dimension of digital inequality. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 16(3), 242-251.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Harward University Press.
- Mitchell, A. S. (2020). *Social justice leadership: Best practices of National ESEA distinguished principals* [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia State University.
- Mubarak, F., Suomi, R., & Kantola, S. P. (2020). Confirming the links between socio-economic variables and digitalization worldwide: The unsettled debate on digital divide. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 18(3), 415-430.
- Mulcahy, C. M., Mulcahy, D. E., & Mulcahy, D. G. (2014). *Pedagogy, praxis and purpose in education*. Routledge.
- Murrell, P. C. (2006). Toward social justice in urban education: A model of collaborative cultural inquiry in urban schools. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 81-90.
- Nguyen, L. (2021). *Social justice leadership in catholic secondary schools: a critical examination of social justice orientation and praxis*. Loyola Marymount University.
- Nieto, S., & Bode, P. (2007). School reform and student learning: A multicultural perspective. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 425-443.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things: A Journal of Religion, Culture, and Public Life*, 108, 11-13.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1),
- Odunpazarı Belediyesi (2024). Tapu Rayiç Uygulaması. [https://odunpazari.bel.tr/projeler / dijital-projeler/e-belediye](https://odunpazari.bel.tr/projeler/dijital-projeler/e-belediye).
- Osian-Gabrie, J. A. (2024). The impact of digital disruption on social inequality: Challenges and opportunities for social work practice. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 11(2), 45-49.
- Otalbaye, D. (2021). *Exploring principals' experiences with social justice issues in their work as school leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. Western Michigan University.
- Otunga, R. (2010). A response to leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Educational Leadership*, 1(4), 1-5.
- Owusu-Kwarteng, P. K. (2023). *The digital divide in african higher education institutions, an analysis based on university rankings, technology, policy, and other offline factors* [Unpublished doctoral dissertation]. Ohio University.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özcan, K., Balyer, A., ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa yakası örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).

- Özdemir, M., ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin salö geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.
- Özkan, S. (2023). Dijital eşitsizliği anlamak: Erken tespit ve eylem için bibliyometrik analiz. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 547-571.
- Özkan, S. (2024). *Türkiye yükseköğretiminde dijital dönüşüm ve dijital eşitsizlikler: Uzaktan eğitim örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Özsoy, D. (2020). Dijital bölünme düzeylerine dair literatür analizi. *Dijital kültür, dijital eşitsizlikler ve yaşlanma*, 11-23.
- Öztürk, A. (2005). Türkiye'de dijital eşitsizlik: Tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24, 111-132.
- Öztürk, F. (2012). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin e-bilgi kaynaklarına yönelik eleştirel bakış açılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 863-885.
- Öztürk, H. (2021). Adalet meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital eşitsizliğe ilişkin görüşleri: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 415-433.
- Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115.
- Park, S., & Johnston, J. (2020). Digital literacy and social inclusion: Lessons from an evaluation of a digital inclusion project. *The Journal of Community Informatics*, 16(1), 1-9.
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Paul, U. (2023). *Towards bridging the divide: enhancing understanding of digital inequity*. University of California.
- Perron, B. E., Taylor, H. O., Glass, J. E., & Margerum-Leys, J. (2010). Information and communication technologies in social work. *Advances in Social Work*, 11(1), 67-81.
- Peters, H. C., & Luke, M. (2021). Social justice in counseling: Moving to a multiplistic approach. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 8(1), 1- 15.
- Piketty, T. (2013). *Capital in the twenty-first century*. Harvard University Press.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Qurtubi, A., Marzuki, M., Wirayasa, I. K. A., Syahputra, M. H. I., & Shofwan, I. (2024). Breaking the Code: Unveiling the Impact of Digital Inequality on the Fabric of Education Quality. *Tuijin Jishu/Journal of Propulsion Technology*, 45(1).
- Ragnedda, M., & Ruiu, M. L. (2017). *Social capital and the three levels of digital divide*. Routledge.
- Ragnedda, M. (2019). Reconceptualising the digital divide. In B. Mutsvairo, & M. Ragnedda (Ed.). *Mapping the Digital Divide in Africa. A mediated Analysis*, (pp. 27-43). Amsterdam University Press.,

- Ragnedda, M., & Kreitem, H. (2018). The three levels of digital divide in East EU countries. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, 1(4), 5-26.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA Dialog*, 11 (4), 206-214.
- Ranson, S. (2000). Recognising the pedagogy of voice in a learning community. *Educational Management and Administration*, 28(3), 263–79.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. Columbia University Press.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness. A restatement*. Harvard University Press.
- Rebores, R. W. (2001). *The ethics of educational leadership*. Prentice-Hall.
- Regalado, B. M. (2022). *School principals as social justice leaders: principals' experiences and perceptions of leading special education* [Unpublished doctoral dissertation]. California State University.
- Reisch, M. (2002). Defining social justice in a socially unjust world. *Families in society*, 83(4), 343-354.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). *Justice and education. Handbook of social justice theory and research*. Springer.
- Rigby, J. G., & Tredway, L. (2015). Actions matter: How school leaders enact equity principles. *Handbook of urban educational leadership*, 329-348.
- Ritzhaupt, A. D., & Hohlfeld, T. N. (2018). An examination of the digital divide and its dividing factors in formal educational settings. *Crossing the bridge of the digital divide: A walk with global leaders*, 19-36.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review*, 46(4), 747–763.
- Roberts, J., & Bezuidenhout, A. (2017). Technology, work roles and competencies of educators facilitating fully or partially via a distance. *International Journal of Educational Sciences*, 18(1-3), 110–121.
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., & Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Vommunication & Society*, 18(5), 569-582.
- Robinson, L., Schulz, J., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B., & Khilnani, A. (2020). Digital inequalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7).
- Rundel, C., & Saleminck, K. (2021). Bridging digital inequalities in rural schools in Germany: A geographical lottery? *Education sciences*, 11(4), 181.
- Russell, M. (1998). *Beyond ramps: disability at the end of the social contract*. Common Courage Press.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80–88.
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Santamaria, L. J. (2013). Critical change for the greater good: Multicultural perceptions in educational leadership toward social justice and equity. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347-391.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80- 111.
- Saulnier, C. (1996). *Feminist theories and social work: Approaches and application*. Haworth Press.
- Sayıcı, M. (2024). *Dezavantajlı bölgelerdeki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Scheurich, J. J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: Core beliefs and cultural practices. *Urban Education*, 33(4), 451-491.
- Scheurich, J. J., & Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence*. Corwin Press.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4), 9-33.
- Schraad-Tischler, D., Schiller, C., Matthias Heller, S., & Siemer, N. (2017). *Social justice in the EU: Index report 2017*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NW_EU_Social_Justice_Index_2017.pdf
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2016). Holistic school leadership: Systems thinking as an instructional leadership enabler. *NASSP Bulletin*, 100(4), 177-202.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Singh, M. (2011). The place of social justice in higher education and social change discourses. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(4), 481-494.
- Small, T. R. (2023). *Elementary teachers’ perception of digital resources based on student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Southeastern University.
- Smedley, G. (2022). *Social justice leadership and principalship* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California.
- Solis, B., & Breakenridge, D. K. (2009). *Putting the public back in public relations: How social media is reinventing the aging business of PR*. FT Press.
- Solomon, R. C. (2004). *Adalet tutkusu: Toplum sözleşmesinin kökenleri ve temelindeki duygular*. Ayrıntı Yayınları.
- Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., & de Haan, J. (2011). Digital literacy and safety skills. *EU Kids Online, London School of Economics & Political Science*, 1 (1), 1-5.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia. social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. State University of New York.
- Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: a practical response to the moral crisis in schools*. Falmer.
- Stevens, A. (2023). *Community school principals: advancing equity through social justice leadership amid the covid-19 pandemic* [Unpublished doctoral dissertation]. Fordham University.
- Sun, J. C. Y., & Metros, S. E. (2011). The digital divide and its impact on academic performance. *US-China Education Review*, 2, 153-161.
- Sürün, F. (2022). *Demografik farklılıkların dijital eşitsizlik üzerindeki etkilerinin dijital antropoloji bağlamında incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Talas, C. (1999). *Ekonomik sistemler*. İmge.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Taysum, A., & Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education. Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- Tepebaşı Belediyesi. (2024). Tapu Rayiç Uygulaması. <https://webserver.tepebasi.bel.tr/> .
- Terry, R. W. (1993). *Authentic leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43 (2), 221–258.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. Teachers College Press.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice: Principals narrate the strategies they use to improve their schools and advance social justice. *Teachers College Record*, 112(1), 331-373.
- Thompson, W. C. (2016). Rethinking discussions of justice in educational research: Formative justice, educational liberalism, and beyond. *Teachers College Record*, 118(10), 1-16.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 126–137.
- Topakkaya, A. (2006). Bir söylem olarak sosyal adalet kavramı. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 97-111.
- Tosun, F. Ç. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 348-368.
- Tsatsou, P. (2011). Digital divides revisited: what is new about divides and their research? *Media, Culture & Society* 33(2), 317–31.
- Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.

- UN. (2020). *Inequality in a rapidly changing world: World Social Report 2020*. UN Dept of Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf>
- van Deursen, A. J. A. M., & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: who benefits most from being online? *Communication and information technologies annual: Digital Distinctions and Inequalities*, 10, 29-53.
- van Deursen, A., & van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New media & society*, 13(6), 893-911.
- van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4), 221 –235.
- van Dijk, J. A. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Vanhuyse, P., & Sabbagh, C. (2004). Merging dollars with values: Rights and resources in education worldwide. *International Studies in Sociology of Education*, 14(2), 169-184.
- Vartanova, E., & Gladkova, A. (2019). New forms of the digital divide. In J. Trappel (Ed.), *Digital media inequalities: policies against divides, distrust and discrimination* (pp. 193–213). Nordicom, University of Gothenburg.
- Villegas, M. I. (2022). *The social justice leader: How identity, depth of knowledge, and actions of systems leaders affect their capacity to propel social justice leadership and its implication on culture and student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Russell Sage College.
- Vogel, L. (2010). Enacting social justice: Perceptions of educational leaders. *Journal of Education, Practice and Research*, 1(2), 69–82.
- Walker, R., Kyomuhendo, G. B., Chase, E., Choudhry, S., Gubrium, E. K., Nicola, J. Y., & Ming, Y. A. (2013). Poverty in global perspective: Is shame a common denominator? *Journal of Social Policy*, 42(2), 215-233.
- Wang, E. (2020). *Scaling the digital divide: The effects of the digital divide on rural texas students* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas.
- Wang, F. (2015). Conceptualizing social justice: Interviews with principals. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 667-681.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership-theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498.
- Wang, Y., & Decker, J. R. (2014). *Examining digital inequities in Ohio's K-12 virtual schools: Implications for educational leaders and policymakers*. Educational Policy Studies Faculty Publications.
- Warnick, B. R. (2015). Taming the conflict over educational equality. *Journal of Applied Philosophy* 32(1), 50–66.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: *School principals' perspectives*. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200-224.
- Weems, R. M. (2013). *Voices from the field: Stories of social justice leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas State University.

- Wenham, C., Smith, J., & Morgan, R. (2020). COVID-19: The gendered impacts of the outbreak. *The lancet*, 95(10227), 846-848.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wood, G. H. (1992). *Schools that work: America's most innovative public education programs*. Sage.
- Xiao, J., & Liu, Z. (2014). Inequalities in the financing of compulsory education in China: A comparative study of Gansu and Jiangsu Provinces with spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, 39, 250-263.
- Yalçın, Z. (2024). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yeşilfidan, S. (2019). *Web tabanlı uzaktan eğitimde ders vermekte olan öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: alternatif bir çözüm olarak e-mentorluk* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2011). Eleştirel pedagoji, Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Karaman, Z. (2018). Ailenin yoksulluğu/zenginliği ile eğitim/akademik başarı arasındaki ilişki: Pısa 2015 verileri ile ampirik bir çalışma. *International Journal of Academic Value Studies*, 4(19), 343-350.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2011). *İlköğretimde dijital bölünme ve eğitimsel sonuçları: Diyarbakır ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Applications of case study research*. Sage.
- Ylimaki, R. M. (2012). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304-346.
- Young, I. M. (2016). *Justice and the politics of difference. in democracy*. Columbia University Press.
- Zajda, J., Majhanovich, S., Rust, V., & Sabina, E. M. (2006). *Education and social justice*. Springer.
- Zhang, Y., Goddard, J. T., & Jakubiec, B. A. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3(1), 53-86.
- Zilka, G. C. (2017). Awareness of e-safety and potential online dangers among children and teenagers. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 319-338.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Karar Yazısı

Evrak Kayıt Tarihi: 13.09.2024	Protokol No: 783347	Tarih: 24.09.2024
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Sosyal Adalet Liderliği Bağlamında Temel Eğitim Okullarında Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM
TEZ YAZARI:	Caner YALÇIN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. MEB Araştırma Yapılan Okul İzinleri



Başvuru No:

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: CANER YALÇIN

Araştırmanın Adı: Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Sosyal Adalet Liderliği Bağlamında Temel Eğitim Okullarında Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 11.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Başvuru No:

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: CANER YALÇIN

Araştırmanın Adı: Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Sosyal Adalet Liderliği Bağlamında Temel Eğitim Okullarında Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 11.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Başvuru No:

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: CANER YALÇIN

Araştırmanın Adı: Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Sosyal Adalet Liderliği Bağlamında Temel Eğitim Okullarında Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 11.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Başvuru No:

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: CANER YALÇIN

Araştırmanın Adı: Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Sosyal Adalet Liderliği Bağlamında Temel Eğitim Okullarında Dijital Eşitsizliğin Önlenmesi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 11.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, temel eğitim kurumlarında (ilk ve ortaokullarda) görev yapan yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği bağlamında ilköğretim kurumlarında dijital eşitsizliğin önlenmesine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM'in danışmanlığında, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Caner YALÇIN tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki karar alıcılara ve politika yapıcılara yönelik yenilikçi çözüm önerilerinin üretilmesi öngörülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sizden veri toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Araştırma sonuçlarına aşağıda bulunan araştırmacının iletişim bilgilerinden ulaşılabilir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Caner YALÇIN'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı: Caner YALÇIN

Adres:

Cep Telefonu:

Mail:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla katılıyorum ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Ön Bilgi Soruları

1. Eğitiminiz, meslek yaşamınız ve görev yerlerinizden kısaca bahseder misiniz?
2. Okulunuzun bulunduğu çevre ve velilerin sosyoekonomik durumları hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?
3. Okulların, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel olarak farklı katmanlarından gelen öğrencilere eşit fırsat ve imkân eşitliği sağlamadaki rolü hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendi deneyimlerinizden veya gözlemlerinizden somut örnekler verebilir misiniz?

Genel Görüşme Soruları

1. Öğrencileriniz arasında gözlemlediğiniz farklılaşmaları (etnik köken, sosyoekonomik ve kültürel düzey, coğrafi bölge, engellilik durumu vb.) detaylı bir şekilde açıklar mısınız? Bu farklılıkların eğitim süreçlerine ve öğrenci etkileşimlerine olan etkilerini örneklerle anlatır mısınız?
 - a. Öğrencilerin aile özelliklerinden kaynaklanan (ekonomik, sosyal, kültürel farklılıklar vb.) çeşitliliklerin eğitim süreçlerine ve öğrenme deneyimlerine olan etkileri nelerdir? Bu konuda somut örnekler verebilir misiniz?
 - b. Bir okul yöneticisi olarak, öğrenci ve ailelerin bireysel farklılıklarını anlama ve bu farklılıkları eğitim süreçlerine entegre etme çabalarınız nelerdir? Bu konuda yürüttüğünüz çalışmalar veya uyguladığınız stratejiler hakkında bilgi verebilir misiniz?
2. Kendinizi sosyal adaleti sağlamada bir lider olarak görüyor musunuz? Eğer öyleyse, bu liderlik rolünü üstlenmenize yardımcı olan kişisel özellikleriniz nelerdir?
 - a. Öğrencilerinizin sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeylerini nasıl belirliyor ve bu düzeyleri geliştirmeye yönelik hangi stratejileri uyguluyorsunuz?"
 - b. Okulunuzda ekonomik, eğitim veya kültürel açıdan dezavantajlı gruplardan öğrencilere yönelik hangi özel çalışmaları yürütmektesiniz? Bu çalışmaları planlarken ve uygularken kimlerden ve nasıl destek almaktasınız?

- c. Okulunuzda düzenlenen etkinliklerin, öğrenciler arasındaki arkadaşlık ve sosyal ilişkilere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Bu etkinliklerin öğrenci ilişkilerine olan etkileri hakkında örnekler verebilir misiniz?
 - d. Sosyal adalet liderliğinin, okulunuzda dijital araçlara erişim ve kullanımı konusunda oynadığı rolü nasıl tanımlarsınız? Bu liderlik, teknolojik imkanların eşit dağılımını sağlamada ne gibi farklar yaratmaktadır?
3. Dijital eşitsizlik kavramını nasıl tanımlarsınız ve bu eşitsizlikler okulunuzda kendini nasıl göstermektedir? Okulunuzda dijital eşitsizliği özellikle hangi alanlarda gözlemlemektesiniz?
- a. Öğrenciler arasında dijital erişim ve beceriler açısından farklılıklar gözlemlemekte misiniz? Bu farklılıkların temel sebepleri neler olabilir? Bu sebepleri öğrencilerin sosyoekonomik durumları, ailevi arka planları veya okulun teknolojik altyapısı ile ilişkilendirebilir misiniz?"
 - b. Dijital eşitsizliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirsiniz? Bu etkileri akademik başarı, sosyal katılım ve öğrencilerin duygusal durumları açısından açıklayabilir misiniz?
 - c. Okulunuzdaki dijital eşitsizlikleri azaltma sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorlukları aşmak için hangi stratejileri uygulamaktasınız? Fiziksel altyapı geliştirme, eğitim programları, öğrenci ve öğretmen eğitimleri gibi hangi alanlarda çalışmalar yapıyorsunuz? Bu çalışmalara örnekler verebilir misiniz?"
4. Okullarda dijital eşitsizliğin önlenmesine yönelik neler önerebilirsiniz?
- a. Eğitim yöneticilerinin dijital eşitsizliği azaltma çabalarını desteklemek için merkezi veya yerel yönetimden beklentileriniz nelerdir?
 - b. Okul yöneticisi neler yapabilir?
 - c. Öğrenci ve öğretmenler neler yapabilir?
 - d. Veliler neler yapabilir?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Ön Bilgi Soruları

1. Eğitiminiz, meslek yaşamınız ve görev yerlerinizden kısaca bahseder misiniz?
2. Okulunuzun bulunduğu çevre ve velilerin sosyoekonomik durumları hakkında Kısaca bilgi verebilir misiniz?
3. Okulların, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel olarak farklı katmanlarından gelen öğrencilere eşit fırsat ve imkân eşitliği sağlamadaki rolü hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendi deneyimlerinizden veya gözlemlerinizden somut örnekler verebilir misiniz?

Genel Görüşme Soruları

1. Öğrencileriniz arasında gözlemlediğiniz farklılaşmaları (etnik köken, sosyoekonomik ve kültürel düzey, coğrafi bölge, engellilik durumu vb.) detaylı bir şekilde açıklar mısınız? Bu farklılıkların eğitim süreçlerine ve öğrenci etkileşimlerine olan etkilerini örneklerle anlatır mısınız?
 - a. Öğrencilerin aile özelliklerinden kaynaklanan (ekonomik, sosyal, kültürel farklılıklar vb.) çeşitliliklerin eğitim süreçlerine ve öğrenme deneyimlerine olan etkileri nelerdir? Bu konuda somut örnekler verebilir misiniz?"
 - b. Okul yöneticinizin, öğrenci ve ailelerin bireysel farklılıklarını anlama ve bu farklılıkları eğitim süreçlerine entegre etme çabaları nelerdir? Bu konuda yürüttüğü spesifik programlar veya uyguladığı stratejiler hakkında bilgi verebilir misiniz?"
2. Okul yöneticinizi sosyal adaleti sağlamada bir lider olarak görüyor musunuz? Eğer öyleyse, bu liderlik rolünü üstlenmesine yardımcı olan kişisel özellikleri nelerdir?
 - a. Okul yöneticiniz, öğrencilerinizin sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeylerini nasıl belirliyor ve bu düzeyleri geliştirmeye yönelik hangi stratejileri uyguluyor?
 - b. Okul yöneticiniz, okulunuzda ekonomik, eğitim veya kültürel açıdan dezavantajlı gruplardan öğrencilere yönelik hangi özel çalışmaları yürütmektedir? Bu çalışmaları planlarken ve uygularken kimlerden ve nasıl destek almaktadır?

- c. Okulunuzda düzenlenen etkinliklerin, öğrenciler arasındaki arkadaşlık ve sosyal ilişkilere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Bu etkinliklerin öğrenci ilişkilerine olan etkileri hakkında örnekler verebilir misiniz?
 - d. Sosyal adalet liderliğinin, okulunuzda dijital araçlara erişim ve kullanımı konusunda oynadığı rolü nasıl tanımlarsınız? Bu liderlik, teknolojik imkânların eşit dağılımını sağlamada ne gibi farklar yaratmaktadır?
3. Dijital eşitsizlik kavramını nasıl tanımlarsınız ve bu eşitsizlikler okulunuzda kendini nasıl göstermektedir? Okulunuzda dijital eşitsizliği özellikle hangi alanlarda gözlemlemektesiniz?
- a. Öğrenciler arasında dijital erişim ve beceriler açısından farklılıklar gözlemlediğinizi belirttiniz mi? Bu farklılıkların temel sebepleri neler olabilir? Bu sebepleri öğrencilerin sosyoekonomik durumları, ailevi arka planları veya okulun teknolojik altyapısı ile ilişkilendirebilir misiniz?
 - b. Dijital eşitsizliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirsiniz? Bu etkileri akademik başarı, sosyal katılım ve öğrencilerin duygusal durumları açısından açıklayabilir misiniz?
 - c. Okulunuzdaki dijital eşitsizlikleri azaltma sürecinde okul yöneticiniz karşılaştığı zorluklar nelerdir? Bu zorlukları aşmak için hangi stratejileri uygulamaktadır? Fiziksel altyapı geliştirme, eğitim programları, öğrenci ve öğretmen eğitimleri gibi hangi alanlarda çalışmalar yapmaktadır? Bu çalışmalara örnekler verebilir misiniz?
4. Okullarda dijital eşitsizliğin önlenmesine yönelik neler önerebilirsiniz?
- a. Eğitim yöneticilerinin dijital eşitsizliği azaltma çabalarını desteklemek için merkezi veya yerel yönetimden beklentileriniz nelerdir?
 - b. Okul yöneticisi neler yapabilir?
 - c. Öğrenci ve öğretmenler neler yapabilir?
 - d. Veliler neler yapabilir?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Caner YALÇIN

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Bilgileri:

2019, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Tezli Yüksek Lisans Programı

2007, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü

Mesleki Deneyimi:

2018-2025 Okul Müdürü, MEB

2015-2018 Okul Müdür Yardımcısı, MEB

2007-2015 Öğretmen, MEB

Ödüller:

2008, Teşekkür Belgesi, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü

2011, Başarı Belgesi, Ağrı Valiliği

2020, Başarı Belgesi, Tepebaşı Kaymakamlığı

2022, Başarı Belgesi, Milli Eğitim Bakanlığı

2022, Üstün Başarı Belgesi, Tepebaşı Kaymakamlığı

2022, Başarı Belgesi, Milli Eğitim Bakanlığı

2024, Başarı Belgesi, Tepebaşı Kaymakamlığı