

Öğretmenlerinin sosyal adalet algıları eğitim sistemlerinde eşitsizliklerle mücadelede öğretmenlerin rolü

Mehriban Coşgun Pancar¹, Nazlı Kamer², Merve Yeliz Altay³, Sibel Coşkun Kınalı⁴

DOI 10.5281/zenodo.10059438

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerinin sosyal adalet algıları eğitim sistemlerinde eşitsizliklerle mücadelede öğretmenlerin rolünü belirlemektir. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışması metodolojisi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı için 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veriler yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin sosyal adalet rolüne dair görüşleri, bilinçlendirme, dezavantajlı gruplara destek, işbirliği ve adalet savunuculuğu gibi konuları kapsamaktadır. Eğitimde adil bir öğrenme ortamı sağlama hususunda, öğretmenler eşit davranma, bireysel saygı ve farklılıklarla mücadele gibi yöntemleri benimsemektedir. Ders planı hazırlarken, öğretmenler sosyal ve ekonomik farklılıkları dikkate alarak, ulaşılabilir materyal ve ekonomik kaynakları tercih etmektedirler. Öğretmenler, sosyal adaletin önemini öğrencilere sınıfta uygulama ve haklar konusunda bilgilendirme yöntemleriyle aktarmaktadırlar. Bu sonuçlar, eğitimde sosyal adaletin öğretmenler için merkezi bir öneme sahip olduğunu ve bu konuda proaktif yaklaşımlar benimsediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, sosyal adalet, eğitim sistemi, eşitsizlik

Teachers' perceptions of social justice and the role of teachers in combating inequalities in education systems

Abstract

The purpose of this study is to determine teachers' perceptions of social justice and the role of teachers in combating inequalities in education systems. This study was designed using a case study methodology from qualitative research designs. The study group of the research consists of 20 teachers. Maximum diversity sampling was used to select the participants. A semi-structured interview form consisting of 4 open-ended questions was used as a data collection tool. The data were obtained through face-to-face interviews. Content analysis was used to analyze the data. Teachers' views on the role of social justice include awareness raising, support for disadvantaged groups, cooperation, and advocacy for justice. In terms of providing a fair learning environment in education, teachers adopt methods such as equal treatment, individual respect and dealing with differences. When preparing lesson plans, teachers consider social and economic differences and prefer accessible materials and economic resources. Teachers convey the importance of social justice to students through classroom practice and information about rights. These results show that social justice in education is of central importance for teachers and they adopt proactive approaches in this regard.

Keywords: teacher, social justice, education system, inequality

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, berivancosgun@hotmail.com

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nazlimk@yahoo.com

³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, mervebilgin26@hotmail.com

⁴ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, sibelgulcee@gmail.com

Giriş

Literatürde sosyal adalet eğitiminin yaygın olarak kabul gören tek bir tanımı bulunmamaktadır. Bu da sosyal adalet eğitimi alanının dinamik ve çok yönlü olduğunu göstermektedir. North (2006) sosyal adalet eğitimi açısından kültürel emperyalizmi ve halihazırda var olan güç yapılarını reddetmeye güçlü bir vurgu yaparken, Grant ve Agosto (2010) sosyal adalet eğitiminin amacının adalet dağıtmak ve adil olmayan davranışların arkasındaki nedenler hakkında bilgi sağlamak olduğunu iddia etmektedir. Carlisle, Jackson ve George (2006) sosyal adalet eğitimi yerel ve küresel olarak sosyal gruplar arasındaki eşitliği güçlendirmek için eğitim ortamlarında gerçekleştirilen bir reform hareketi olarak tanımlarken, Marshall ve Oliva (2006) sosyal adalet eğitimi eşitlik, adalet, saygı ve etik gibi değerleri bir araya getiren bir anlayış olarak tanımlamaktadır. Lund'a (2006) göre sosyal adalet eğitimi, toplumda sesleri duyulmayan ve ekonomik, siyasi ve eğitim fırsatlarından tam olarak yararlanamayan grupların yararlanabileceği bir eğitim yorumudur. Benzer bir şekilde, Sleeter ve Grant (2007) sosyal adalet eğitimi, adaletsizliklerle mücadele etmek için eğitim yoluyla dezavantajlı toplulukları organize etmek için kullanılan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Ladson-Billings'e (2006) göre sosyal adalet eğitimi, insan onurunu ve küresel adaleti teşvik ederken aynı zamanda insanların etik karakterlerini geliştirmelerine yardımcı olan bir süreçtir.

Alsbury ve Shaw'a (2005) göre, sosyal adalet eğitimi esasen eğitim hizmetlerinin tüm grupları kapsayacak şekilde düzenlenmesidir ve demokratik eğitimin temel işaretlerinden biri olarak görülmektedir. Ancak sosyal adalet, adalet gibi her insana eşit davranmak anlamına gelmemelidir. Sosyal adalet eğitimi, her bireyin özünü ve potansiyelini bireysel özellikleri doğrultusunda dikkate aldığından, herkese eşit davranmaktan ziyade her bireyin kendini geliştirmesi için en uygun ortamı hazırlar (Tungaraza, 2007). Ayrıca Furman ve Shields (2003) sosyal adalet eğitiminin, çoğulcu demokratik bir toplumun gelişimini ve öğrenme ortamlarındaki sosyal ve ekonomik eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını destekleyen okullardaki işbirliği günleri ve grup projeleri gibi girişimleri de içerdiğini belirtmektedir. Goodman'ın (1992) sosyal adalet eğitimi eşitlikçi, eleştirel ve demokratik bir toplumun gelişimi için gerekli bir alan olarak tanımlamasına benzer şekilde, Bigelow (1994) da sosyal adalet eğitimi sosyal ve eğitsel perspektifleri bütünleştiren, öğrenci ve toplum yaşamından kesitler içeren bir alan olarak tanımlamaktadır. Lucey ve Laney'e (2009) göre sosyal adalet eğitimi, çocukların ahlaki ve etik gelişimlerinin yanı sıra çeşitli insanların değerlerini, dünyadaki adaletsizliklerin nasıl fark edileceğini ve bu adaletsizliklerin nasıl ele alınacağını anlamalarını teşvik eden bir alandır. Benzer bir şekilde, sosyal adalet eğitimi, çeşitli gruplar arasında adaleti sağlamanın yanı sıra sosyal değişim ve eleştiriyi teşvik etmeyi vurgulayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Bell, 2007). Cook-Slather ve Youens (2007) sosyal adalet eğitimi, her öğrencinin bilgi edinme ve kendi eğitimi yönlendirme hakkına sahip olduğu bilgisi olarak tanımlamaktadır.

Öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış olmasına rağmen, sosyal adalet eğitimi dünya çapında giderek daha fazla değer görmektedir. Sosyal adalet eğitiminin nitelikleri incelendiğinde, sistemik adaletsizliklerle mücadele etmek, demokratik yeterlilikleri geliştirmek ve eğitimi toplumsal dönüşümün bir bileşeni olarak görmek gibi unsurları kapsadığı görülmektedir (Grant & Gibson, 2013). Çok sayıda eğitim teorisi, eğitim alanında giderek daha etkili hale gelen sosyal adalet eğitiminin bu yönlerini etkilemiştir. Sosyal adalet eğitimi, ahlaki eğitim, feminist pedagoji, çok kültürlülük, hümanist eğitim, eleştirel pedagoji, dezavantajlı gruplar için eğitim yeniden yapılandırma yaklaşımı gibi eğitim alanında ortaya çıkan teori, yöntem ve felsefelerden büyük ölçüde etkilenmiştir (Adams, Bell ve Griffin, 2007).

Eğitim sistemi, toplumların gelişiminde kritik bir rol oynar ve bireylerin sosyal ve ekonomik başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Ancak, eğitim sistemi içinde eşitsizliklerin varlığı, birçok ülkede ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, eğitim fırsatlarının dağılımı, öğrencilerin sosyal ve ekonomik arka planlarına göre önemli ölçüde değişkenlik göstermektedir. Eğitim sistemi içindeki bu eşitsizlikler, sosyal adalet açısından büyük bir endişe kaynağıdır. Sosyal adalet, bireylerin haklarının, fırsatlarının ve kaynakların adil bir şekilde dağıtıldığı bir toplumu ifade eder. Bu bağlamda, eğitim sistemindeki eşitsizlikler, sosyal adaletin temelini sarsabilir ve toplumsal dengesizlikleri derinleştirebilir. Eğitimdeki eşitsizliklerin azaltılması ve sosyal adaletin güçlendirilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin rolüne bağlıdır. Öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan ve onların eğitim yolculuğunu şekillendiren önemli aktörlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin sosyal adalet algıları ve eğitim sistemi içindeki eşitsizliklerle mücadelede üstlendikleri rol büyük bir öneme sahiptir. Bu makale, öğretmenlerin sosyal adalet algılarını ve eğitimdeki eşitsizliklerle mücadeledeki rollerini daha derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu çalışma, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığını artırmak ve daha adil bir eğitim sistemi oluşturmak için yapılabilecek çabaları tartışmayı hedeflemektedir. Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı, eğitimdeki eşitsizliklerin azaltılmasına katkıda bulunacak olan öğretmenlerin rolünü anlamak ve bu konuda yapılan çalışmalara bir katkı sağlamaktır. Bu, eğitim sisteminin daha adil ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme çabalarına yönelik atılmış önemli bir adım olacaktır.

Bu genel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, eğitim sistemlerinde sosyal adaleti nasıl tanımlamaktadır ve bu tanımlamalar eğitimdeki eşitsizliklerin azaltılması için nasıl bir yol haritası sunmaktadır?
2. Öğretmenler, öğrencilere daha adil bir öğrenme ortamı sağlama konusunda hangi stratejileri benimsemektedir ve bu stratejilerin etkileri nelerdir?
3. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve ekonomik farklılıklarını göz önünde bulundurarak ders planlarını nasıl uyarlamaktadır ve bu uyarlamaların öğrenci başarısı üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Öğretmenler, sosyal adaletin eğitimdeki önemini öğrencilere nasıl aktarmaktadır ve öğrencilerin bu konuda bilinçlenmesini nasıl desteklemektedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışması metodolojisi kullanılarak oluşturulmuştur. Bir durum çalışmasının temel özelliği, bir veya daha fazla olayın veya durumun kapsamlı bir şekilde incelenmesidir. Durum çalışması, incelenen konulara objektif bütünlük içinde yaklaşır. Bu bütünlük içindeki vurgu, incelenen konu üzerindeki etki ve sonuçlar üzerinedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma grubu

2022-2023 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 20 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre maksimum çeşitlilik örneklemesinin temel amacı, çalışma katılımcısı olabilecek bireylerin özelliklerindeki değişkenliği artırmaktır. Bu nedenle, örnekleme seçerken kıdem, yaş ve eğitim durumu gibi bir dizi demografik özellik göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmanın başında, literatür araştırmasının bulgularına, uzmanların görüşlerine ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayanarak bu unsurların durumu tanımlamada önemli olduğu düşünülmüştür. Aşağıdaki tabloda katılımcıların demografik bilgileri listelenmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	20	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	41	18	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	42	19	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Türkçe Öğretmeni	54	31	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	50	24	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	35	15	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	49	23	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	24	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	22	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	56	27	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	53	27	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	24	Yüksek Lisans
K13	Erkek	Grafik Öğretmeni	44	14	Yüksek Lisans
K14	Kadın	Sınıf Öğretmeni	38	15	Yüksek Lisans
K15	Erkek	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	46	24	Yüksek Lisans
K16	Kadın	Sınıf Öğretmeni	43	18	Yüksek Lisans
K17	Kadın	Sınıf Öğretmeni	52	28	Yüksek Lisans
K18	Kadın	Sınıf Öğretmeni	35	15	Yüksek Lisans
K19	Kadın	İngilizce Öğretmeni	48	25	Lisans
K20	Erkek	Edebiyat Öğretmeni	42	22	Lisans

Tablo 1, araştırmaya katılan 20 bireyin demografik özelliklerini sistematik bir şekilde sunmaktadır. Bu özellikler; cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu parametrelerini içermektedir. Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadınların %75 oranında temsil edildiği, erkek katılımcı oranının ise %25 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, örnekleme cinsiyet dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Diğer branşlarda ise sadece tekil katılımların olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaş aralığı 35 ile 56 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Yaş dağılımının ortalaması 40'ların üzerinde bulunmaktadır, bu durum örneklemedeki bireylerin orta yaş kategorisinde yoğunlaştığını göstermektedir. Kıdem değişkeni, 14 ile 31 yıl arasında bir dağılım sergilemektedir. Bu da katılımcı profili incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin büyük bir kısmının sektörde uzun yıllara dayanan bir tecrübeye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenim durumu incelendiğinde, 9 katılımcının lisans derecesine, 11 katılımcının ise yüksek lisans derecesine sahip olduğu saptanmıştır. Bu dağılım, örneklemedeki bireylerin çoğunlukla yükseköğrenim görmüş olduğunu belirtir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı, üzerinde dört açık uçlu soru bulunan standartlaştırılmış bir görüşme formudur. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi "karşılıklı ve etkileşimli soru sorma ve cevaplamaya dayanan planlı ve ciddi amaçlı bir görüşme" olarak tanımlamaktadır. Katılımcıların çalışma konusu hakkında

ayrıntılı bilgi vermelerini sağladığı için bu yaklaşım seçilmiştir. Bu yöntemin seçilmesinde, çalışma için ihtiyaç duyulan verilerin görüşme dışında başka bir yolla toplanmasının zorluğu da etkili olmuştur. Patton (1987) tarafından karşılıklı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve açık uçlu, standartlaştırılmış görüşme tarzı olmak üzere üç farklı görüşme tekniği önerilmiştir. Bu araştırmada kullanılan görüşme yöntemlerinden biri geleneksel açık uçlu görüşme formudur. Bu form "her katılımcıya aynı şekilde ve aynı sırada sorulan, dikkatle hazırlanmış ve sıralanmış bir dizi soru" olarak tanımlanmaktadır (Patton, 1987). Bu yöntem, katılımcılara biraz esneklik sağlarken öznellik ve önyargıyı en aza indirdiği için seçilmiştir.

Verilerin toplanması

Çalışmanın veri toplama süreci, 14 Mayıs - 03 Haziran 2023 tarihleri arasında yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Her katılımcıyla yapılan görüşmelerde, ortalama olarak 30-45 dakika süren ayrıntılı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir ve görüşmeler öncesinde araştırmanın arka planı, önemi ve amacı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırmacılar, her katılımcıya aynı sırayla sorulan hazırlanan soruları içeren bir görüşme formu kullanmışlardır. Görüşmeler sırasında, araştırmacılar not almak için kalem ve kağıt kullanmış ve görüşmeler kaydedilmiştir. Katılımcılara daha rahat bir ortam sağlamak amacıyla, her görüşme birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ardından araştırmacılar, elde ettikleri notları hızlı bir şekilde dijital ortama aktarmışlardır. Daha sonra, verilerin daha fazla analizi için kayıtlar kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

Geçerlik Güvenilirlik

Nicel araştırmaların sağladığı istatistiksel veriler, nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirlik açısından farklı bir yaklaşım gerektirdiği gerçeğini yansıtamaz. Bu nedenle, nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik yerine "inandırıcılık" kavramı daha fazla vurgulanır ve nitel araştırmaların inandırıcılığını sağlamak için farklı önlemler alınır. Bu önlemler, iç geçerlilik (inandırıcılık), dış geçerlilik (aktarılabirlik), güvenilirlik (tutarlılık) ve tarafsızlık olmak üzere dört kritere dayanır (Noble & Smith, 2015; Shenton, 2004).

İnandırıcılık (iç geçerlilik) sağlanması için uzun süreli katılımcı teması, araştırmacı yanlılığının en aza indirgenmesi, katılımcı teyidi ve teknik üçgenleme gibi yöntemler kullanılır. Ayrıca, amaçlı örnekleme, araştırma ortamının ayrıntılı bir şekilde sunumu ve katılımcıların kapsamlı bir şekilde tanıtılması da aktarılabirliği (dış geçerlilik) artırmaya yönelik yaklaşımlardır (Guba, 1981). Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için katılımcıların gönüllü olarak seçilmesi, görüşme öncesinde detaylı ön görüşmelerin yapılması ve görüşme sürecine ilişkin açıklamaların sunulması önemlidir. Ayrıca, katılımcılara yazılı olarak görüşme formunun iletilmesi, katılımcı teyidi açısından da önemli bir adımdır. Katılımcıların farklılıklarının ayrıntılı bir şekilde açıklanması, görüşme formunun hazırlanma sürecinin detaylı anlatılması ve soruların tamamen açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması, aktarılabirliği sağlamaya yönelik önlemlerdir (Başkale, 2016). Bu çalışmada da katılımcıların gönüllü olarak seçilmesi, görüşme öncesinde detaylı ön görüşmelerin yapılması ve görüşme sürecine ilişkin açıklamaların sunulması ile inandırıcılık sağlanmıştır.

Tutarlılığı (güvenilirlik) sağlamak için ise araştırma sürecinin tüm aşamaları, araştırma yöntemleri, veri toplama süreci, analiz yöntemleri gibi unsurlar ayrıntılı olarak betimlenir.

Ayrıca, literatür taraması, yöntem çeşitlemesi ve başka bir araştırmacının süreçleri incelemesi gibi adımlar da tutarlılığı güvence altına alır (Başkale, 2016). Bu çalışmada da sağlamak için ise araştırma sürecinin tüm aşamaları, araştırma yöntemleri, veri toplama süreci, analiz yöntemleri gibi unsurlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Sonuç olarak, nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve tarafsızlık kavramları daha fazla vurgulanır ve bu unsurların sağlanması için özenle çalışılır. Bu, nitel araştırmaların güçlü ve güvenilir sonuçlar üretmesine yardımcı olur.

Verilerin analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemiyle ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İçerik analizi, görüşme verilerini sistematik ve dikkatli bir şekilde incelemek amacıyla kullanılan bir araştırma tekniğidir (Wach, 2013). Bu nedenle, çalışma içerisinde verilerin toplanmasından başlayarak sonuçların yorumlanmasına kadar olan her aşama büyük bir özenle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi kullanılarak, veriler çalışmanın amacına uygun şekilde gruplandırılmış, temalar belirlenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Verilerin kodlanması, temaların düzenlenmesi ve tanımlanması, ardından sonuçların yorumlanması süreçleri eksiksiz olarak takip edilmiştir. Temalar, anlamlı bir şekilde birbirine bağlı kodların kategorilere dönüştürülmesiyle oluşturulan anlamlı gruplar olarak seçilmiştir. Bu temalar, kategoriler ve kodlar arasındaki bağlantılar dikkate alınarak bulgular kapsamlı bir şekilde yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilerek görüşme formunda yer alan sıralama ile sunulmuştur.

Öğretmenlerin Eğitim Sisteminde Sosyal Adalet Konusunda Üstlenmeleri Gereken Role İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 'öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet konusunda üstlenmeleri gereken rolün neler olduğuna' ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet konusunda üstlenmeleri gereken role ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet rolü	Bilinçlendirme	5
	Dezavantajlı gruplara destek	5
	Öğretmenler arası işbirliği	3
	Fırsat eşitliği	3
	Adalet savunuculuk	2
	Rol model olma	2
	Görev kabul etme	1

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet konusunda üstlenmeleri gereken role ilişkin katılımcı görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet rolü teması altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet rolü teması altında; bilinçlendirme, dezavantajlı gruplara destek, öğretmenler arası işbirliği, fırsat eşitliği, adalet savunuculuk, rol model olma ve görev kabul etme isimli yedi kod

bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet rolü konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K1): "Öğrencilerimi bu konuda bilinclendirerek. Farkındalık yaratacak etkinlikler düzenleyerek."

(K2): "Eğitim ortamı, sosyal adaletin en güzel öğretileceği yerdir. Öğrenciler arası adaleti sağlayan öğretmen, sosyal adalet tohumlarını ekmiş olur."

K4: "Çocukların eşit şekilde eğitimden yararlanması, dezavantajlı çocuklara diğerleri kadar eğitimden yararlanması gerektiğini düşünüyorum."

K9: "Öğrencilerin eşit şartlarda eğitime erişimi olarak tanımlıyoruz. Bu konuda ne yaparsak yapalım daha iyi koşullarda eğitim veren okullara giden öğrencilerin söyledikleri bu açığı kapatamayacağımızı gösteriyor."

K19: "Her öğrencinin kendinden daha sosyo ekonomik güçlü ailelerin çocuklarıyla aynı şartlarda daha geride kalmaması için elimden geldikçe kaynaktan soru çözüyoruz."

K5: "Öğretmenlerin en başta birbirine karşı sosyal adaleti sağlamalıdır."

K11: "Öğretmenlerin bu konuda toplumu geliştireceğini düşünüyorum."

K16: "Öğrencinin her koşulda kendini gerçekleştirme hakkı vardır. Fırsat eşitliğini aktif kullanmak gerektiğine inanıyorum."

K18: "Öğrencilere daha adil davranarak rol model olmaya gayret ederim. Adaletsizlik karşısında müdahil olurum. Sosyal adaleti paydaşları eşit davranarak sosyal adalet ilkelerini kavratmaya ve davrandırmaya çalışırım."

K20: "Sosyal adaleti sağlamak her türlü görevin biz öğretmenlerde olduğu gibi maalesef sağlamaya anlatmaya çalışıyoruz."

Öğretmenlerin Eğitimdeki Eşitsizlikleri Azaltmaya Yönelik Olarak Öğrencilerine Nasıl Daha Adil Bir Öğrenme Ortamı Sağlayabileceklerine İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 'öğretmenlerin eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik olarak öğrencilerine nasıl daha adil bir öğrenme ortamı sağlayabileceklerine' ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik olarak öğrencilerine nasıl daha adil bir öğrenme ortamı sağlayabileceklerine ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	f
Öğrencilere adil bir öğrenme ortamı sağlama	Eşit ve adil davranma	7
	Farklılıklarla mücadele	4
	Bireye saygı	3
	İşbirliği	3
	Yardım yapma	2
	İmkân sağlama	1

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik olarak öğrencilerine nasıl daha adil bir öğrenme ortamı sağlayabileceklerine ilişkin katılımcı görüşlerinin, öğrencilere adil bir öğrenme ortamı sağlama teması altında toplandığı

görülmektedir. Öğrencilere adil bir öğrenme ortamı sağlama teması altında; eşit ve adil davranma, bireye saygı, farklılıklarla mücadele, işbirliği, yardım yapma ve imkan sağlama isimli altı kod bulunduğu görülmektedir. Öğrencilere adil bir öğrenme ortamı sağlama konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

K2: "Okula girildiği an herkesin eşit olduğu algısını yaratarak."

K14: "Tüm öğrencilere eşit ve adil yaklaşarak adil bir öğrenme sağlanabilir."

K15: "Fırsat eşitliği sağlanması en önemli ayağıdır. Bütün olanaklardan tüm öğrenciler eşit yararlanmalıdır."

K10: "Söz hakkı ve derse eşit katılım ile."

K6: "Sosyal ekonomik farklılıklar bu eşitsizliğin ortadan kalkmasına engel olsa da, eğitimde her çocuğun aktif olarak katılımı sağlanabilir. Tabii bu durum sınıf mevcutları az olduğu sürece mümkün olur."

K16: "Yalnızca insan diyerek başlanmalı ve donanımlı bireyler için cinsiyet farkı dahi gözetmeksizin yol alınmalı."

K4: "Derslerde onlarla özel olarak ilgilenilmeli, güvenlerini kazanmalıyız. Sınıfta adaleti sağlamak amacıyla öğrencilerle 'farklılıkların güzel olduğu' fikrini tartışmalı, onların ayrımcılık yapmaması için çeşitli çalışmalar yapmalıyız."

(K11):" Bireysel farklılıklara saygı göstermelerini önererek

(K8):" Tek yürek olup sınıfı bir bütün olarak ele alıp grup bilincini oluşturarak.

K18: "Tüm bileşenlerle (okul, veli, STK) ile işbirliği sağlayarak bu ortamı oluştururum."

(K19):" Eğitim anlamında ben çokça soru çözdürüp onların eğitimde eşitliği sağlamalarını her şeye ulaşmalarını sağlıyorum

K20: "İmkanlar doğrultusunda bütün şartları zorlayıp öğrenme ortamı oluşturuyorum."

Öğretmenlerin Öğrencilerin Sosyal ve Ekonomik Farklılıklarını Göz Önünde Bulundurarak Yaptıkları Ders Planlarına İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 'öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve ekonomik farklılıklarını göz önünde bulundurarak yaptıkları ders planlarına' ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve ekonomik farklılıklarını göz önünde bulundurarak yaptıkları ders planlarına ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlerin ders planları	Ortalamaya göre yaklaşım	7
	Ulaşılabilir materyal/etkinlik seçimi	7
	Kaynak temini	4
	Ekonomik olanı tercih	2
	Düzenli tekrar	1

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve ekonomik farklılıklarını göz önünde bulundurarak yaptıkları ders planlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin, öğretmenlerin ders planları teması altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders planları teması altında; ortalamaya göre yaklaşım, ulaşılabilir materyal/etkinlik seçimi, kaynak temini, ekonomik olanı tercih ve düzenli tekrar isimli beş kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ders planları konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K1): "Orta düzeydeki gelir seviyesine uygun etkinlikler yapıyorum"

(K2): "Verilen örneklerin herkesin anlayabileceği ve ulaşabileceği örnekler olmasına dikkat ederek."

(K8): "Ne en üste ne alta hitap ederek. Orta yoldan ilerleyerek."

(K3): "Herkesin anlayabileceği çevresinde görebileceği kolay ulaşılabilir materyal planları yapıyorum"

(K5): "Herkesin kolayca katılabileceği etkinlikler seçiyorum."

(K7): "Sosyal ve ekonomik olarak sınıfın genelini göz önünde bulundurarak herkesin katılabileceği uygun etkinlikler, alabileceği malzemeler seçiyoruz. Bu ortalamanın altında kalanları kendi imkanlarımızla destekliyoruz. Planımızı uygularken de sınıfın atmosferine, öğrencilerin o an gözlemlenen ihtiyaçlarına göre şekil alabiliyor uygulamalarımız."

(K4): "Dersleri onların ilgisini çekebilecek şekilde işlemeye çalışıyorum. Onların da teknolojiye yararlanması için arkadaşlarından yardımcı olmalarını öneriyorum."

(K6): "Farklı kaynaklardan örnekleri sınıfta çözmeye çalışarak her öğrencinin farklı soru tarzlarını görmesini sağlıyorum."

(K19): "Ekonomiklik ilkesini baz alarak elimden geldikçe uyarlıyorum"

(K16): "Dersi derste kavratıp düzenli tekrarlar yapıyorum."

Öğretmenlerin Sosyal Adaletin Eğitimdeki Önemi Öğrencilere Nasıl Anlattıklarına İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 'sosyal adaletin eğitimdeki önemini öğrencilere nasıl anlattıklarına' ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin sosyal adaletin eğitimdeki önemini öğrencilere nasıl anlattıklarına ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenin Sosyal Adaletin Önemi Anlatma Şekli	Sınıfta uygulayarak	9
	Sınıfta anlatarak	7
	Haklar konusunda bilgilendirerek	2
	Empati kurmasını sağlayarak	2

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin sosyal adaletin eğitimdeki önemini öğrencilere nasıl anlattıklarına ilişkin katılımcı görüşlerinin, öğretmenin sosyal adaletin önemini anlatma şekli teması altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenin sosyal adaletin önemini anlatma şekli

teması altında; sınıfta uygulayarak, sınıfta anlatarak, haklar konusunda bilgilendirerek ve empati kurmasını sağlayarak isimli dört kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenin sosyal adaletin önemini anlatma şekli konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K2): *“Onlar arasında ayırım yapmadığımı hissettirerek”*

(K14): *“Öncelikli olarak kendim adil davranmaya çalışıyorum.”*

(K16): *“Alemden maksat insandır. Bu bilinçle başlayıp saygı ile devam eden bir sınıf kültürü oluşturuyoruz.”*

(K18): *“Haklarını aramayı, özgür demokrasi ortamını sınıf ortamı oluşturmaya çalışıyorum”*

(K6): *“Her öğrenci eğitime erişim hakkına sahiptir. Bu durum ciddiye alınırsa sosyal farklılıkların azalacağını belirtiyorum.”*

(K15): *“Eğitimde gösterilecek başarı ile farklı sosyal katmanlardan insanların sağladıkları olanaklara ulaşabilecekleri yönde güdüleme yaparım zaman zaman. Gerçi günümüzde artık iyi bir eğitim almak da bu fırsatları sağlayamayabiliyor.”*

(K9): *“Sosyal adaletin tanımından başlayarak bu tanım içinde kendilerini konumlandırmalarını istiyorum. Kendilerini toplum içinde yararlı bir birey olmaları konusunda önce yeteneklerini keşfetmeleri ve bunun üzerine gitmeleri konusunda cesaretlendiriyorum.”*

(K12): *“İnsan hakları, çocuk hakları konularına önem veriyorum. Konuyla ilgili seviyeye uygun animasyonlar izletip üzerinde konuşuyoruz. Konuyla ilgili kitapları birlikte okuyup değerlendiriyoruz.”*

(K5): *“Empati kurarak.”*

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet konusunda üstlenmeleri gereken role ilişkin katılımcı görüşleri, öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet rolü teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerin eğitim sisteminde sosyal adalet rolü öğretmenler tarafından bilinçlendirme, dezavantajlı gruplara destek, öğretmenler arası işbirliği, fırsat eşitliği, adalet savunuculuk, rol model olma ve görev kabul etme şeklinde belirtilmiştir. Son on yılda yapılan uluslararası literatür incelemelerine göre, öğretmenlerin sosyal adalet algıları ve eğitim sistemlerindeki rolleri, eğitim bilimlerinde giderek daha merkezi bir konum kazanmaktadır. Cochran-Smith, Ell, Grudnoff, Haigh, ve Hill (2016) öğretmen eğitiminde sosyal adaletin bilinçlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekerek, bu sürecin sadece öğrencilere değil, aynı zamanda öğretmen adaylarına da yönelik olması gerektiğini vurgulamışlardır. Gay (2018) ise kültürel olarak duyarlı pedagoji üzerine yaptığı çalışmalarda, öğretmenlerin dezavantajlı grupların deneyimlerini ve perspektiflerini eğitimde entegre etmeleri gerektiğini savunmuştur. Ingersoll ve Strong (2011) tarafından belirtildiği gibi öğretmenler arası işbirliği, öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunur. North (2013), sosyal adaletin eğitimde sadece öğrencilere eşit fırsatlar sunmakla kalmayıp, aynı zamanda bu fırsatların öğretmenler tarafından savunulması gerektiğini vurgulamıştır. Nieto ve Bode (2018) ise öğretmenlerin sosyal adalet uygulamalarında sadece bilgi sağlayıcı olmanın ötesinde, öğrenciler için birer rol model olarak aktif bir şekilde görev almalarının önemine işaret etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik olarak öğrencilerine nasıl daha adil bir öğrenme ortamı sağlayabileceklerine ilişkin katılımcı görüşleri, öğrencilere adil bir öğrenme ortamı sağlama teması altında toplanmıştır. Öğrencilere adil bir öğrenme ortamı sağlama eşit ve adil davranma, bireye saygı, farklılıklarla mücadele, işbirliği, yardım yapma ve imkan sağlama şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin eğitimdeki eşitsizlikleri azaltma ve öğrencilere adil bir öğrenme ortamı sağlama amacına yönelik girişimleri, son on yıllık eğitim literatüründe de dikkate değer bir odak noktası haline gelmiştir. Örneğin, Gay (2018) kültürel olarak duyarlı öğretimin önemini vurgulamış ve öğretmenlerin öğrencilere karşı eşit ve adil davranma konusundaki yeterliliklerini artırmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Cochran-Smith ve ark. (2016) öğretmenlerin farklılıklarla mücadelede bireyler arası işbirliğinin ve öğrenci merkezli yaklaşımların vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır. Nieto ve Bode (2018) ise öğrencilere saygı göstermenin, farklılık ve çeşitliliğin kabul edilmesiyle başladığını belirterek, bu kabullenmenin sınıf içi etkileşimleri ve öğrenme süreçlerini olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir. North (2013), öğretmenlerin yardım ve kaynak sağlama konusunda da proaktif olmaları gerektiğini belirtmiş ve öğrencilere eşit fırsatlar sunmanın eğitimde sosyal adaletin bir parçası olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve ekonomik farklılıklarını göz önünde bulundurarak yaptıkları ders planlarına ilişkin katılımcı görüşleri, öğretmenlerin ders planları teması altında görülmüştür. Öğretmenlerin ders planları ortalamaya göre yaklaşım, ulaşılabilir materyal/etkinlik seçimi, kaynak temini, ekonomik olanı tercih ve düzenli tekrar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve ekonomik farklılıklarını gözeterek hazırladıkları ders planları, küresel eğitim literatüründe de büyük bir ilgi görmüştür. Darling-Hammond ve ark. (2017), öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik geçmişlere sahip öğrencilere hitap etmek için ders planlarını özelleştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Orta seviye eğitimde ders planlarına genel bir yaklaşımın, öğrenci öğreniminin etkisini azaltabileceğini vurgulamışlardır. Ladson-Billings (2014) ise kültürel olarak duyarlı pedagojik yaklaşımların, öğrencilere daha ulaşılabilir ve anlamlı materyaller sunma konusunda öğretmenlere rehberlik ettiğini ifade etmiştir. Yine de, Cochran-Smith (2016) kaynak temini konusunda, öğretmenlerin sınırlı kaynaklarla maksimum verimlilik elde etmek için stratejik olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, ders materyalleri seçiminde ekonomik ve erişilebilir seçeneklerin tercih edilmesi, eşitsizliğin üstesinden gelmek için kritik bir adım olabilir. Tomlinson (2014) ise ders planlamasında düzenli tekrarın, öğrenci öğrenimini pekiştirmede önemli bir rol oynadığını ve tüm öğrenciler için eşit fırsatlar yaratmada kritik olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin sosyal adaletin eğitimdeki önemini öğrencilere nasıl anlattıklarına ilişkin katılımcı görüşleri ise öğretmenin sosyal adaletin önemini anlatma şekli teması altında toplanmıştır. Öğretmenin sosyal adaletin önemini anlatma şekli katılımcılar tarafından sınıfta uygulayarak, sınıfta anlatarak, haklar konusunda bilgilendirerek ve empati kurmasını sağlayarak şeklinde açıklanmıştır. Öğretmenlerin sosyal adaletin önemini eğitimde öğrencilere nasıl aktardığı konusu, uluslararası eğitim araştırmalarında sıkça işlenmiştir. Gay (2010) sosyal adaletin öğrencilere nasıl anlatılması gerektiği üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sadece teorik bilgileri değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarına dokunan pratik uygulamaları da derslere dahil etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Sınıfta uygulamalı öğrenme yöntemleri, öğrencilere sosyal adalet kavramlarını doğrudan deneyimleme fırsatı sunar. Ayrıca, hooks (2012) pedagojik yaklaşımında, sosyal adaletin sınıfta tartışılarak ve kritik düşünme becerilerini kullanarak öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Öğrencilere haklar ve eşitlik konularında bilgilendirme, Nash (2018) tarafından da önemli bir öğretmenlik pratiği

olarak belirtilmiştir. Empatinin öğrencilere sosyal adaleti anlatmada kullanılması fikri, Zembylas (2013) tarafından detaylıca ele alınmıştır. Empatinin, öğrencilerin farklı yaşam deneyimlerini anlamalarına ve başkalarının perspektiflerine saygı duymalarına yardımcı olduğuna dikkat çekilmiştir.

Öneriler

- Öğretmenler, düzenli olarak sosyal adalet konularında eğitim almalı ve bu konudaki güncel gelişmeleri takip etmelidir. Eğitimciler, kendi farkındalıklarını artırmak ve öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarabilmek için sürekli öğrenmeye açık olmalıdır.
- Öğretmenler, dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilere özel ilgi ve destek göstermelidirler. Bu öğrencilere akademik olarak yardımcı olmanın yanı sıra, duygusal destek de sağlamalıdır. Bu, öğrencilerin motivasyonunu ve özsaygılarını artırabilir.
- Eğitimciler, sosyal adaleti okul düzeyinde teşvik etmek için meslektaşlarıyla işbirliği yapmalıdır. Bilgi ve deneyim paylaşımı, sosyal adaleti teşvik etmek için etkili bir yoldur. Öğretmenler, en iyi uygulamaları paylaşarak birbirlerini desteklemelidirler.
- Öğretmenler, öğrencilere fırsat eşitliği sağlama konusunda aktif bir rol oynamalıdır. Adalet savunuculuğunu benimsemeli ve eğitim sistemindeki eşitsizliklere karşı çıkmalıdır. Ayrıca, öğrencilerine adaleti ve eşitliği benimsemeleri için ilham kaynağı olmalıdırlar.

Referanslar

- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (Ed.). (1997). *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook*. New York: Routledge
- Alsbury, T.L., & Shaw, N.L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools, 4(2)*, 105-126.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1)*, 23-28.
- Bell, L. A., & Griffin, P. (2007). Designing social justice education courses. Adams, M., Bell, L. A. & Griffin, P. (Ed.), *Teaching for Diversity and Social Justice* içinde (s. 67–87). New York, NY: Routledge.
- Bigelow, B., Christensen, L., Karp, S., Miner, B., & Peterson, B. (Ed.). (1994). *Rethinking Our Classrooms: Teaching for Equity and Justice*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity and Excellence in Education, 39(1)*, 55–64.
- Cochran-Smith, M. (2016). A turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 67(5)*, 326-340.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., & Hill, M. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education, 57*, 67-78.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., & Hill, M. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education, 57*, 67-78.

- Cook-Slather, A., & Youens, B. (2007). Repositioning students in initial teacher preparation: A comparative descriptive analysis of learning to teach for social justice in the United States and in England. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 62-73.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*'da bildiri sunulmuştur. Chicago, IL.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- 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. doi:10.1080/10665684.2012.750190.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2010). Race, class, gender, and disability in the classroom. Banks, J. A., & Banks, C. A. (Ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* içinde (7. Baskı, s. 233–256). Hoboken, NJ: Wiley.
- Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ annual review paper: Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Hooks, b. (2012). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Ladson-Billings, G. (2006). Crafting a culturally relevant social studies approach. Ross, E. E. (Ed.), *The Social Studies Curriculum* içinde (s.201-215). Albany: State University of New York.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Lucey, T. A., & Laney, J. D. (2009). This land was made for you and me: Teaching for economic justice in upper elementary and middle school grades. *The Social Studies*, 100(6), 260-272.
- Lund, D. E. (2006). Waking up the neighbors: surveying multicultural and antiracist education in Canada, the United Kingdom, and the United States. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 35-43.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for Social Justice: Making Revolutions in Education*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley-Sons
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook*. (2nd Edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Nash, R. J. (2018). *Teaching for social justice: Translating an idea into practice*. Teachers College Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- Noble, H. ve Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35.
- North, C. (2013). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 491-530.
- North, C. (2013). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 491-530.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Interviewing: Principles And Practices, W.C. Brown Publishers. Dubuque: Iowa
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*, (6. Baskı). NJ: John Wiley & Sons.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tungaraza, C. (2007). *What is Equal Opportunity and Social Justice*. Erişim tarihi: 23.10.2014, URL: <http://www.tlc.murdoch.edu.au/eosj/>
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=> Erişim: 28.09.2023.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zembylas, M. (2013). The "crisis of pity" and the radicalization of solidarity: Toward critical pedagogies of compassion. *Educational Studies*, 49(6), 504-521.