

## Advocacy Duty of School Psychological Counselors from the Viewpoint of School Principals and Teachers

### *Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Bakış Açısı İle Okul Psikolojik Danışmanlarının Hak Savunuculuk Görevi*

Sinem Tarhan<sup>1</sup>

#### Abstract

The purpose of this study is to determine thoughts of school principals and teachers about advocacy duty of school psychological counselors. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. By using criterion sampling method, 12 secondary school principals and 12 branch teachers at secondary level; 24 participants contributed to the study. The data which was collected through interview method was analyzed with descriptive analysis method. All of the school principals and some of the teachers described their school as a fair environment. Teachers stated that students complain that they confront with unjust treatments. The participants, particularly school principals, stated that advocacy should be made with the cooperation of guidance service and classroom guidance teacher. Teachers stated that rights of the student must be defended by administrator and classroom teacher, student must defend himself/herself or student should be defended by school psychological counselor. The large part of directors stated that school psychological counselor should fulfill advocacy duty whereas others implied that advocacy of school psychological counselor could harm their neutrality. Almost all of the teachers stated that they support advocacy of school psychological counselors and they emphasized that their advocacy should be limited to school environment.

**Keywords:** Advocacy, school justice, psg services, school principal

#### Öz

Bu çalışmanın amacı okul müdürleri ile öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevlerine ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 12 ortaöğretim kurumu müdürü ve 12 branş öğretmeni toplam 24 katılımcıya ulaşılmıştır. Görüşme yolu ile toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Müdürlerin tümü, öğretmenlerin bir bölümü okullarını adil bir ortam olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler öğrencilerin çeşitli durumlarda haksızlığa uğradıkları şikayeti ile geldiklerini belirtmişlerdir. Müdürler, okul müdürü başta olmak üzere rehberlik servisi ve sınıf rehber öğretmeni iş birliğinde hak savunuculuğu yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise öğrencinin hakkını yönetici ve sınıf öğretmenin, öğrencinin kendisinin ve rehber öğretmenin savunması gerektiğini belirtmişlerdir. Müdürlerin büyük bölümü okul psikolojik danışmanının hak savunuculuk görevini yerine getirmesi gerektiğini, diğerleri ise hak savunuculuğu yapmasının danışmanın tarafsızlığını zedeleyebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerinin hemen hepsi rehber öğretmenlerin hak savunuculuk görevini yerine getirmesini desteklediklerini belirtmiş, hak savunuculuk görevinin okul ortamı ile sınırlı olması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Hak savunuculuğu, okul adaleti, pdr hizmetleri, okul müdürü

Received: 10.11.2018 / Revision received: 15.12.2018 / Second revision received: 21.12.2018 / Approved: 07.01.2019

<sup>1</sup> Assist. Prof., Bartın University, Bartın-Turkey, tarhansinem@gmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Tarhan, S. (2018). Advocacy duty of school psychological counselors from the viewpoint of school principals and teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 745-802. doi: 10.14527/kuey.2018.019

## **Introduction**

Getting an education is one of the fundamental human rights. National and international laws dictate that this education must be qualified, contemporary, democratic and equalitarian (Fundamental Law, 2007, Universal Declaration of Children's Rights, 1989). Educational equality means rich curriculum in terms of content and material, competent teacher in terms of knowledge and skill, sufficient physical opportunities for all children. In addition, educational equality makes it essential for all students to receive necessary academic support in order to be successful in accordance with their potential and being able to make a choice of higher educational institutions.

Development of students in all fields and their healthy adaptation to society is dependent on not only a qualified education process but also regular and efficient presence of psychological counseling and guidance services. Guidance, with the most-known definition, is psychological support for individuals to understand themselves, solve problems, make realistic decisions, develop their capacity to the optimum level, and make a balanced and healthy adaptation to their environment and arriving in self-fulfillment by this way (Keççeoğlu, 1995). Psychological counseling and guidance (PCG) services, which has approximately 60-years history in Turkey, took place mostly in school environment and approached as a problem-focused and directing-based service field (Doğan, 2000). Yet, in 21<sup>st</sup> century, psychological counselors and PCG studies are needed more in all fields of life because of reasons like globalization, structural changes in economy, changing of family structure, multiculturalism, effect of science and technology on life style (Yeşilyaprak, 2009), internal and external migration.

School psychological counselors work in cooperation with all students, school personnel, families and institutions which are parts of educational program in planning, implementing and evaluating PCG services (ASCA, 2005). Baker (2000) lists people with whom school psychological counselors cooperate most as teachers, parents and other workers of education. Korkut-Owen and Owen (2008) states that this cooperation is one of the main factors for school psychological counselors to successfully perform their tasks. Erkan (2018) listed characteristics, which should be carried by internal stakeholders in PCG services as being teammate, having common ideals/purposes, having common values/principles, having common decisions, having common acts/companionship, having common outputs. Erkan (2018) implied that those characteristics, together with other sharers, include perceiving oneself as "us", unity of vision, mission and purpose, having similar principles and values, participation in decisions, togetherness through processes to access aims, common responsibility and accountability of results. This cooperation is needed for school psychological counselor

to implement their duty within the frame of occupational principles and rules. 29<sup>th</sup> Article of Guidance Services Guide says that, “In educational institutions, in order to plan guidance services and to obtain cooperation within the institution, a guidance services implementation commission must be established” (Ministry of National Education, MNE, 2017). In the same guide, it is stated that guidance services implementation commission consists of whom; under the chairmanship of principal, head assistant principal, school psychological counselors, at least one representative of classroom counselor teacher from each class level, etc.

One of the service areas school psychological counselors must work together with shareholders is advocacy. Advocacy grounds on the concept of social justice. Lee (2007) describes social justice as; struggle with inequality about individuals’ accessing resources and full participation to society because of race, sex, age, mental ability, education, sexual orientation, socioeconomic status, etc. According to Ratts, DeKruyf, and Chen-Hayes (2007), social justice is accepting individuals in the entire world as equally valuable. Erkan, (2017; 347) implied that advocacy includes activities towards defending rights of disadvantaged groups and providing educational equality. Lee (2007) approaches contributing to the studies related to social justice as one of the important ethical problems of 21<sup>st</sup> century school psychological counselors. A school psychological counselor, who adopts a social justice approach, is expected to treat a student together with the socio-cultural environment the student is in, make an effort to go beyond borders of the school and provide a very strong school-family and society cooperation, collect data to reveal inequality about benefiting from successes and opportunities, pioneer in struggle with prejudices and make coordination of services towards students (Holcomb- McKoy, 2007).

House and Martin (1998) states that school psychological counselors work as aids of change and must struggle for all students in removing all systemic obstacles preventing academic success. In this point, it can be said that advocacy serves for purpose and functions of the school. Advocacy is not limited only to student but also it contains studies in favor of principal, teacher, family, institution, society and occupation also (Gültekin, 2004).

Fulfilling advocacy duty of school psychological counselors depends on viewpoint of principals and teachers towards school psychological counselors, their belief and trust in necessity of PCG studies, school climate and school culture. According to Şahin Fırat (2010), main factor that provides principals and personnel of schools to behave collectively is school culture. Ethical leadership of principals is an important part of school climate and culture. Ethical leadership behaviors of school principals help organizational justice to be stronger (Uğurlu and Üstüner, 2011). It is crucial for school psychological counselors to work in cooperation with their colleagues in terms of student advocacy goals and effectiveness of these goals (Baker et. al. 2009).

There are some obstacles in advocacy issue. The first of these is school psychological counselor’s lack of knowledge and skills about advocacy or not

knowing how to handle this advocacy (Toporek, 2000), secondly, perceiving advocacy as a political act (Erkan, 2018), and thirdly, counselor attitude that can be named as “being the good kid syndrome”. As a result of this attitude, school psychological counselors present an agreeable structure and do not conflict with anybody and keep away from advocacy (Bemak and Chung, 2008).

When the literature is reviewed, there are studies revealing opinions and expectations of principals and teachers about PCG services conducted at schools (Karataş and Şahin Baltacı, 2013; Özabacı, Sakarya, Doğan, 2008, Ünal and Ünal, 2010 Yüksel Şahin, 2002, Camadan and Sezgin, 2012). But there are no studies ascertaining viewpoints of principals and teachers at schools about advocacy duty of school psychological counselors. This study is important because it is the first study in literature on determining viewpoints of school principals and teachers, who should be seen as most important inner shareholders, on fair and unfair conditions experienced at schools and advocacy duty of school psychological counselors.

In this study, advocacy duty of school psychological counselors, knowledge and awareness level related to this duty is tried to be evaluated from the viewpoint of school principal and branch teachers. Answers are searched to these questions:

1. What school principals and teachers think about whether students experience or do not experience unfairness at school?
2. What observations school principals and teachers make about whom students consult in unfair conditions they experience?
3. What school principals and teachers think about advocacy duty of school psychological counselors?

## **Method**

### ***Research Design***

In this study, phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was used. In studies built in phenomenological design, core purpose is to describe characteristics of the phenomenon, which is examined with a realistic approach without being dependent on any theoretical frame, as clear as possible (Groenewald, 2004). Phenomenologists deal with nature of the subjective experiences of research participants (Harper, 2012), focus on phenomenon about which there is awareness in daily life, but there is no thorough and detailed information, opinion, understanding or comprehension. In phenomenological studies, data resources are individuals or groups who have experienced the phenomenon the study focuses on and who is able to express or reflect this phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2011). In this study, opinion of school principals and branch teachers, who work at secondary school level, about advocacy duty of school psychological counselors is tried to be determined in detail.

### ***Study Group***

Study group consists of principals and teachers of different secondary level educational institutions in a city in Western Black Sea Region. In determining study group, criterion sampling out of purposeful sampling methods was used. Criterion sampling method means studying on conditions which were determined or previously prepared to meet a series of criteria by the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2011). In this study, the criterion is determined as working in a secondary educational institution. In Turkey, school psychological counselors are mainly employed in secondary education institutions and, in curriculum one hour is allocated for guidance studies. As a result, it is easier to pursue and evaluate studies of school psychological counselors by principals and teachers.

As 12 secondary education institution principal and 12 branch teachers, totally 24 teachers participated in the study. Among school principals, 11 of them are male and one is female, among branch teachers 5 is male and 7 is female. In order to keep identity of participants confidential, school names and types are also kept confidential, principals are coded as (P) and branch teachers are coded as (T) and their opinions are given according to this order.

### ***Data Collection Tool***

In collecting data interview technique is used. In this direction, principals and teachers are asked open-ended questions and in order to achieve detailed answers, their answers were probed. In order to form interview questions, the literature was reviewed and together with studies revealing opinions of principals and teachers about PCG services given at schools, studies on justice, injustice and advocacy was also investigated. In addition, professionals from fields of PCG and assessment and evaluation were consulted. In order to test comprehensibility of questions, a branch teacher was interviewed first and questions were re-shaped. 5 major questions and one probe question was used.

1. Do you find student- teacher communication (on ground of grades given, rules applied and communication style with students) fair at this school? Why?
2. Do students come to you with the complaint that they got a raw deal? On which subjects they complain most?
3. Did you observe conditions in which students got a raw deal? What kind of conditions are those?
4. Who should defend a student if s/he faces with an unfair situation about subjects like grades, clothing, etc.? Why?
5. Do you have any information about advocacy duty of school psychological counselors? What happens if this advocacy is handled by school psychological counselor?

### ***Data Collection and Analysis***

Appointments were made with school principals and teachers and they were interviewed on a one by one basis. Interviews were recorded in written format and then transferred to computer. Each interview lasted about 30 mins.

Guba and Lincoln pointed out that in qualitative studies, there must be trustworthiness and they determined some criteria. These criteria are collected under four main titles named believability, dependability, approvability and transferability (Guba & Lincoln 1981; Lincoln & Guba, 1985 cited in Spencer and Ritchie, 2012). In order to control accuracy of findings in a study, one or more of those strategies should be remarked (Creswell, 2003).

In order to increase believability, long term interaction method was used. According to Yildirim and Şimşek (2011), in such kind of studies, interviewees are usually open to the influence of researcher at the beginning of the interview. As interview progress, an environment of trust is constructed and interviewee can be more truthful in his/her answers. The spreading of interaction between researcher and data source over time increases trustworthiness of the research data. In this study, principals and teachers were interviewed separately and in detail and their duration of stay in the same place was extended and by this way the process progressed in its natural environment.

Research data was analyzed using descriptive analysis. In descriptive analysis, content of subjective experiences of participants are tried to be embraced with their own words, main elements of descriptions and terminology (Harper, 2012). For this purpose, obtained data was described systematically in line with interview questions, then explanations and interpretations were made and cause-effect relationships were revealed. In addition, in order to confirm accuracy, reality and objectivity of analysis, analyst triangulation was used. Analyst triangulation is to make two or more persons analyze the same qualitative data independently and to compare findings. Analyst triangulation helps to decrease biases which can be caused by collection of data by only one researcher (Patton, 2014; 560). In analyst triangulation, three professionals were consulted; two of them are from the field of PCG (one is dr. academician and the other is a doctoral student) and one is from the field of social sciences (assoc. prof. dr.) and make studies on human rights and citizenship. The statements which were determined to be the most appropriate answer to the question by analysts and arrived at an agreement were included in research findings. In presentation of findings in order to reflect opinions of participants, direct quotations were made.

## **Findings**

In this part, there are findings including opinions, about justice/injustice in school environment and advocacy duty of school psychological counselors, of secondary educational institution principals firstly and of branch teachers secondly.

***1.1. Do you find student-teacher communication fair at this school? Why?***

In the study, it was found that all of school principals find their school fair in terms of student- teacher communication. They explained this fairness in school environment with their attitudes and behaviors in the role of principal. There are some examples from statements of principals below.

- There is a fair environment here. Student tells me about his/her demand, request. There is no problem in communication. Student can come to me whenever s/he wants, I walk around classrooms, and I make a speech each morning. I ask whether they want to ask anything. I meet with school representatives, class representatives, and class presidents. I ask their needs. (P2)
- The school is fair. We traditionalized fairness of management and teachers. We are open and transparent. We explain anything we do. We make meetings with teachers and students at the beginning of the year. We explain rules; we decide to take a common attitude towards students. Student observes this and tells “I will face no unfairness”. (P5)
- The school is fair. I do not know whose child is this. For us, status is not important. When I was a student, my teachers made me feel my peasantry. I don’t do anything like this. (P11)
- I find my school fair. Complaints are at the minimum level. We take the side of teachers in 40% of the situations and 60 % take the side of students. I go to many schools, I am a good observer, and I analyze management, teacher and counselor teacher very well. Principal is the implementer of the justice. (P12)
- I can say that I am fair. One is poor and the other is rich. If the poor student wears another cloth because his/her trouser gets muddy, but the rich one wears another cloth arbitrarily, I can see the difference and behave differently. I don’t not behave equal, I behave fair. Just like their parents at home, I say I am your parent is me at school. When I undertake this mission, I try to behave fair. (P8)
- My school is fair. I secure this justice as principal. (P10)
- One of the principals stated that teachers also have role in creating a fair environment at school.
- We have a fair environment in our school. Our teachers provide this justice. I receive any kind of request, demand or complaint from students, parents and teachers, talk to them as a principal. I explain the reasons of an event they cannot see from their viewpoint. (P7)
- Some of the principals, even though they find their school environments fair, state that there can be problems in student-teacher relationships.



- I find my school fair as a principal. I behave each child equally. But if you ask me from the point of teacher-student relationships, we have some problematic teachers. About students, the teachers show papers to one student and do not show to another. The child comes to me, parents come. We warn the teacher. Some of them pay care because we force them to do so, but not sincerely. Because their personality has been already shaped. There is a space while providing justice. Our doors are open, we talk, and we solve the problem. (P3)

Teachers give too high grades. Physical education teachers give 100. I ask “If you give 100 to this child, how much do you give to a child who is successful in competitions?” They say “If the student brings his/her sportswear, I give 100.” I say “the other child represents the school in competitions; it is not fair to give all students 100”. Grades must be given according to criteria of the work done. I don’t find this fair, but my school is fair. I try to behave fairly. I buy something to each shop class when there is an allowance. This year, I bought something for the classes I couldn’t buy anything last year, I distribute according to their needs. (P9)

**Because school principals see themselves as the only authority in providing justice, they were asked the question; “What happens if school principals make unfairness?” Examples of the answers given by principals are given below:**

- If the principal behaves unfairly, the system collapses. I think school as a country. Then the concepts of value, justice, equality disappears. (P3)
- If the principal makes unfairness, a chaos happens. We are in the beginning of the rings of the chain. There cannot be an independent ring. We must be leaders. I have principles and I am sensitive, if I ignore a problem, the event gets worse. Leadership cannot be alone. Principals and teachers must be in cooperation. (P12)

Principals stated that in addition to having characteristics like being open to communication, emphatic, not making discrimination among students, being good observer, they provide justice at schools by giving way to active work of school representative and with the support of teachers. They implied that sometimes there are unfair conditions caused by personalities of teachers or giving extra grades but they interfere with such situations. Principals give importance to fair behaviors for continuation of the system and for a peaceful education environment.

### ***1.2. Do you find student-teacher communication fair at this school? Why?***

Most of the teachers find their school environment fair.

- There is a fair system at school. If one child thinks s/he face with unfairness, s/he can easily go to principal’s room, share problems and discuss. Principal listens. In routine meetings, principal and other administrators say “In order to dictate this high-school age children, persuade



them, these are adolescents”. They say “Don’t apply a compelling thing revoking their rights”. (T1)

- Yes, because first of all school principal and assistant principals are open to communication. They pay attention when we mention about a problem. There was a control on clothing and beards. I objected. We, as teachers, come to school with casual dressing, this is a right. Students must have this right also. We support school representative to participate into administration. (T2)
- Certainly fair. We approach students individually. For example, we don’t see 9A as 9A, we see children as Ayşe or Fatma. It becomes fair when we do this. We try to know condition, situation of the child individually. Then the child can demand right, can express them. We do this not only when we are classroom guidance teacher, but also for all children. While giving performance grades, we determine criteria one by one and sum up the grade. After giving the grades, we hand out the papers to students. They examine the exam paper, examine his/her friend’s paper, examine the criteria, and know. When they object to the grade, we open up criteria, explain, we stand behind our grades. We read papers question by question with minimum error. Administration gives us quite much initiative. Initiative gives freedom, right to communicate easily. Giving initiative means they trust you. Mutual tolerance, empathy and communication depend on giving such kind of an initiative. (T4)
- I am in this school for 12-13 years, there is a fair environment. Principal and other managers affect this fairness of school. Principal controls everybody individually. Even though the principal is not at school, rules are clear. I also like rules, there must be. When there is something unnoticed, we talk this with our principal or teacher. (T7)
- Our school is fair. Each student is the same except individual differences. When we control clothing, we behave equally to anybody; we do not discriminate because we know their parents. (T8)
- Yes, it is fair, teachers behave fairly. Because we know the level of students. Teachers work devotedly, they are quite good in their fields. We go into and out of the class on time, and try to give something other than lectures. We support in terms of traditions, customs, and social subjects out of lectures. We respect students, establish empathy, deal with their familial problems. (T9)

As it can be seen in examples given, teachers who evaluate their school environment as fair, emphasize school environment, school culture and especially democratic environment which is provided by principals especially in achieving fairness.

Some of the teachers find school environment partly fair. Examples from statements of teachers are given below:

- Our school is not on an upper level in success rating. This can be seen in behaviors of teachers during courses. Students do not deal with their lessons much. Teacher passes shallowly, does not get into details. Group teacher from other schools give 10 examples while I am giving three. Most of the children do not say “I did not understand. Lets solve another problem.” Good students get a raw deal. It will be better for them to be in another school. In classroom with 30 students, only 3 of them listen. (T3)
- I can divide attitudes towards students into two. The principal is not permissive, teachers are constructive. We are fair. We are shop class teachers. We are with children for more than 2-3 hours, we have a different communication. It is like master-apprentice relationship with students. We know each other well. Our understanding of discipline is different. (T10)
- It is not fair. Administration says us to warn all students about clothing and make-up issues. While one teacher warns, the other does not warn. The classroom teacher is the same, if the classroom teacher is strict, if s/he wants to be appreciated by the administration, s/he warns the students, the other does not attend, does not warn. (T12)

For the teachers who evaluate school environment as partly fair, they link this with academic failure and unwillingness of students, differences of opinion and implementation between teachers and administration about rules.

***2.1. Do students come to you with the complaint that they got a raw deal? On which subjects they complain most?***

Part of principals stated that students do not come with any complaint.

- There is no complaint about grades. Student with an average grade of 50 passes from all courses. Teachers give grade for in-class performances and give 5-10 bonus points to papers. There are performance grades for whether students participate or not, do they have a notebook or do they listen. (P2)
- There are not many complaints. Nobody complained about getting a low grade. Because we try to train intermediate staff, students do not fail because of being unsuccessful but they fail because they do not attend. (P4)
- No complaint comes about school, in any subjects. Their success is low, they do not care at all, they do not want teachers to deliver lecture. They do not have books or notebooks but carry make up items. They are not interested in courses. (P9)

Principals think complaints by students are not related to teachers' over-grading of students or students' being academically unsuccessful and aimless.

Some principals stated that students come to them with the complaint that they experience unfairness.

- They come, they come about clothing. Parent-teacher association made a decision about clothing. They come saying "Teachers detect me all the time". Our work is too busy, I make controls every morning but sometimes someone asks something, some students go unnoticed. There is a strict control during entrance and exit. They come to school with uniform but change it in school. Teachers control in classroom that time. They come to me about grading, saying "the teacher took so many points off me". Answer key is obvious. Teacher takes off points of other students also. Normally, it is a miracle to fail the class. Any student with an average grade of 50 passes. (P3)
- Students come to their teachers first and then to me last. At the first point, classroom teacher solves the problem. If the teacher is not right, we talk to them, warn them in an appropriate manner. (P5)
- Our students go both to the principal and to the counsellor teacher when they have a problem. Our steps of problem solving are as follows: teacher of the course, classroom teacher, counselor teacher and school principal. The student must understand the source of the problem and skip it and apply to others. (P6)
- Just as in other schools, of course they come. I say "I will talk to your teacher about this subject and will inform you". I do not walk over my teacher. They come to me even in their little problems. (P8)
- Students approach me as the authority and come to me. I solve serious events. If there is an abuse of a boyfriend, I solve it. If I do not give this confidence, the one who needs to be protected does not feel to be protected, and the other does not feel fear. They come with in-class problems. While listening the lesson, someone talked, teacher behaved rigid, etc. (P12)

According to the statements of principals, students apply to principal when they face with problems about clothing, grades, teacher attitudes or more seriously, problems related to boys, abuse, etc.

***2.2. Do students come to you with the complaint that they got a raw deal? On which subjects they complain most? This question was asked to teachers.***

All of the teachers stated that students apply them with some complaints. There are some examples from statements of teachers below.

- When they start high school, their grades decline because they do not have a habit of studying, they come about grades and they come about clothing. (T1)
- Lastly, one student came and said that teacher ridiculed him/her. Sense of humor might be different in students and in teachers. I try to be indulgent and mediator. Some teachers could behave negatively to children when they are depressed. (T2)
- There were students coming to me after discussing with his/her teacher, getting a punishment because of clothing or about grades. (T3)
- Most of the complaints come from different reactions given during lectures. While behaviors of female students are ignored, male students may get a warning. Sometimes, when the student thinks and question oneself, s/he realizes that there is no inequity. They complain that “the teacher asks difficult questions”. They compare the same course with other schools. They come with the complaint that “s/he is given permission, but I’m not.” We explain reasons. (T8)
- They complain saying “one teacher intervenes clothes but the other does not.” (T9)
- Most of the complaints come about the issue of clothing. Sometimes, it is overlooked. Sometimes we overlook successful students. There are some obtrusive students, they complain too much. The issue of mobile phones is problematic. In the morning, switch off, during lunchtime, turn on, they make this a problem. Successful student studies, asks questions, others do not. Then other students say “the teacher favors him/her.” I have a classroom. For example, if some behavior of the teacher offends, if I think the teacher is unfair, I say student “Could there be a misunderstanding?” I do not discredit the school, administration or student. I try to show a different condition. (T11)
- They come. They say “X wears freely every day, they say nothing but they see me immediately.” They criticize principals. They have complaints about insult, asperity, devaluing. (T12)

In accordance with statements of teachers, it was detected that students complain mostly about intervention to clothing, low grades, difficult exam questions, teacher attitudes (reflecting negative feelings on students, making humor, behaving differently to female and male students, ignoring mistaken behaviors of successful students, etc.), giving or not giving permission, using mobile phones, getting a raw deal because of unhealthy communication between administrator and student.

**3.1. Did you observe conditions in which students got a raw deal? What kind of conditions are those?**

A great number of principals stated that they do not have an observation about students' being subjected to unfairness because they have a command of their school environment and needs of children (pocket money, hygiene, emotional support) are met in school or in pension.

- I do not have an observation about unfairness. If there is, I would deal with their problems. I will call the teacher and talk to him/her. (P2)
- We are a school with pension, we wash their clothes, make their ironing, we give them pocket money. We make what their families do not make. But we give punishment if they do harm. (P5)
- Some of the principals talked about their observations about unfair conditions and their efforts to overcome this unfairness.
- Sometimes I enter the classes, the course becomes more controlled. Students became more organized, just as teachers. But sometimes there might be bawling out by some teachers individually. (P4)
- There might be something overseen all the time. We have a student council. We make regular meetings with head of the council. For example, the issue of meals is very important. We have a pension. Children were unhappy about meals. We increased the number of types of foods. We added a night meal for pension; I think this was a need. 12th grades prepare a student's yearbook; other classes organized a charity sale to support 12th grades. Students were experiencing problems about photocopy; I made school buy a photocopy machine for students. They copy their tests and studies easily. (P7)
- Mathematics teacher came with personnel cadre for disabled people and the teacher has schizophrenia has a report of 45% disabled. But a good person. I contacted with Directorate of National Education, we invited a controller and make the teacher work in another department. (P10)
- Those children face with unfairness caused by not school but by their families. For example, we are called by children police at night. There is no child who is involved in a crime individually but there are many of them involved in crime because of their family. (P11)
- There was a student who fails the class with a grade of 48. I said to increase grade to 50 and make the child pass. The teacher did not accept, I made the student pass the class, and then went to a two-year vocational school. An administrator must be foresighted. (P12)

Principals implied that they try to overcome unfair conditions they observe by supplying materials students may need academically, by realizing needs of students staying in pensions, by taking into account the health condition of the

teacher, by increasing their grades thinking about their academic future, or by giving social and emotional support their families do not provide.

**3.2. Did you observe conditions in which students got a raw deal? What kind of conditions are those?**

This question was asked to teachers, opinions of teachers who have an observation about the issue were given below.

- The library was on the ground floor and its use was difficult. There was an unused laboratory upstairs. We carried library to that laboratory. There are teachers with schizophrenia. They do not give lecture; students get low grades from their courses because there are some common examinations. They give extra grades to make them pass. Parents do not bother because students pass but they learn nothing. (T2)
- There can be unfairness about job decision. In 9th or 10th grades, it is understood that students are not interested in science and we make a conversation with family and make suggestions. However, unfortunately family insists on students' continuing on science field. (T4)
- After the change in high school grade point average, children can find grades unfair. There was a weighted grade point average, school's best student was getting 80 points, and last student was getting 50 points. This was a standard point. This grade corresponded in university exam. Now, school score is multiplied with a standard score. There is a problem about conducting a compelling exam, because it seems unfair. Difference in grading between schools leaves us in a tight spot. They want to get grades without studying. They come to us thinking this style. In our school, clothing is not free. But the parents do not pay care. We do not to face with student on this subject. Sometimes, there is flexibility in senior classes. (T6)
- There is a problem of applicability of the rules determined by ministry in all high schools. There is a guide for selecting courses. There is no department/ field. We are still rigid in selecting courses; we divide as numerical and verbal. The student cannot select the course s/he wants. Physical and educational conditions of the school are insufficient. (T8)
- The principal gives immediate response without listening. (T10)
- I make observation, appreciate the effort. There is a standard level of student; we should support the student who makes effort. However, we try to make an unsuccessful student pass. Sometimes there could be problematic classrooms about behavioral issues. It is unfair to name good as good all the time and name bad as bad all the time, maybe it will get better. (T11)
- Bringing the student into contempt, this exists especially in some teachers. A solution must be found for clothing. There should not be any

unfairness like “I wanted to make control today.” A student who pays care every day wears a different cloth and gets punishment just for one day. Everyday screening would provide discipline. (T12)

- I do not have a direct observation. However, it is mentioned that “that child is protected because of closeness to principals and the other is not.” If family or parents are close friends with administrators, that child is a bit more protected. This is said in council by some teachers. (T1)

According to teachers, different teacher attitudes in their schools about clothing, making pass students by giving extra grades, students’ being unable to select the desired course or field because of insufficiency of conditions of schools or because of family pressures, prejudiced attitudes of teachers, close relationships with family of a student by principals of the school or differences in Ministry of National Education systems about giving grades cause students to experience unfairness.

**4.1. Who should defend a student if s/he faces with an unfair situation about subjects like grades, clothing, etc.? Why? Examples from answers of school principals to this question are given below.**

- Administration must defend. If the child cannot defend oneself, principal defends him/her within the framework of laws and regulations. School principal must be a leader. Leaders creates solution, makes decision. Principal implements regulations. For the sake of public interest, sometimes decisions may exceed borders of regulations. I am a person who takes initiative. (P5)
- First of all, I must protect rights of children as the principal. This is one of my duties. I must find a solution by interacting with shareholders. I should collect guidance service, department teachers, parents and students together. (P7)
- Principal must defend; school psychological counselor and classroom teacher must defend also. It depends on seriousness of the event. Teacher must solve trivial problems. Serious events must be under the control of school administration. (P12)
- Principal must defend the right. We direct problems related to privacy of girls to counseling service. If something comes to us, we should find the solution. If the child comes to counseling service, counseling service must find the solution. If school psychological counselor cannot solve, directs to me. (P10)
- Defending rights is the responsibility of school administration. School principal must be objective. They usually come to deputy principal to complain. We direct them to school psychological counselor to understand what lies behind. (P11)



- If there is a problem at school, it comes to me first of all. I inform school psychological counselor about the problem. Counselor teacher interviews and reports to me. (P2)
- The child must defend himself/herself at first. If s/he cannot solve, then should come to us. Child must seek his/her right. This is important for personality development. (P3)
- When there is a problem, they should both go to the school psychological counselor and come to me. Because I want to know the issue. But fundamentally the problem belongs to school psychological counselor. (P9)
- Normally, classroom teacher must defend first, then the principal. (P8)

Principals implied that advocacy duty is their duty in the first hand; however, it is the duty of classroom counselor teacher and school psychological counselor at the same time. One of the principals contended that students must defend their own rights. Principals expressed that they defend students either by solving the problem or directing them to the counseling service.

**4.2. Who should defend a student if s/he faces with an unfair situation about subjects like grades, clothing, etc.? Why? Examples of answers given by branch teachers to this question are listed below:**

- It is best that they defend themselves. (T2)
- In the first, s/he should defend, should know this. Classroom teacher is important. Classroom teacher must be able to solve something without bringing to school psychological counselor. School psychological counselor must deal with upper grade problems. If school psychological counselor cannot solve, they might be able to bring the problem to principal. (T5)
- Principal and teacher must defend right. (T8)
- In the first place, their teachers, their classroom teachers must defend. If my colleague tells in an appropriate way that my behavior is incorrect, I would think about what I made wrong. Communication is important. Bringing each problem to school psychological counselor increases the work load. (T10)
- Firstly teacher, then administration must defend. But we cannot do it. If I reject to administration, I can face with a negative condition. It is difficult to make a balance. (T11)
- First of all, classroom teacher must defend and then school psychological counselor must defend the rights of the child. Actually, all teachers must defend. (T6)

- It depends on the characteristics of the unfairness. If it exceeds me as a teacher, I share it with school psychological counselor. School psychological counselor directs me. (T4)
- To whom the student complains about his/her troubles, that person must defend. However, everybody refrains from principals and does not want to conflict with colleagues. They only can console their students. We have problems in establishing communication with teachers and administrators. (T12)
- School psychological counselor should advocate. School psychological counselor must teach students how to defend their rights. They must develop such kind of a dialogue that children must know formulas to advocate rights. (T1)
- The first priority is school psychological counselor. Then classroom guidance teacher comes and after that a teacher to whom student feels close comes. (T3)
- First of all, guidance service should advocate. School psychological counselor is the person who knows the child and makes necessary interventions. (T7)

Teachers shared different opinions about who should advocate rights of students in an unfair condition. First opinion; advocating rights of students are the duty of school psychological counselors primarily because they have more knowledge about students and intervention methods. Second opinion; children must learn to defend their rights and must defend themselves in this direction. Third opinion; because classroom teachers spend more time with children and know children, classroom teacher must defend them. However, some teachers stated that they had difficulty in fulfilling this duty because they refrain from other teachers or administrators.

***5.1. Do you have any information about advocacy duty of school psychological counselors? What happens if this advocacy is handled by school psychological counselor? This question was asked and it was found that principals, school psychological counselors do not have knowledge of advocacy role. Brief information was given about advocacy.***

- School psychological counselor is someone who gets education about this, they should do this job, and they already do. Before I become principal, an abuse was experienced. Our school psychological counselor defended the child against everybody. (P3)
- School psychological counselor must be objective and neutral. I appreciate when they do it. (P4)
- School psychological counselor must do, it is their duty. We would be pleased. I would be the solution partner of them. (P7)

- School psychological counselor should defend; I would also defend when there is an unfair condition. I am the head of this institution, I must be a modal, and I must be equal and fair. (P9)
- Guidance is the artery of the school. They have a function just like deputy principal. They must already carry this duty. Their duty is not rebellion but explaining the rules. (P10)

Some principals stated that they do not find advocacy duty of school psychological counselors appropriate.

- Does this comply with duty of school psychological counselor? School psychological counselor must be intermediary, solution-producing, and neutral. They shouldn't defend the teacher or the student only. A council of teachers could be established. Direct intervention of school psychological counselor might interrupt their duty. It could be difficult for teacher to talk to school psychological counselor. Teachers can take side against school psychological counselor because they think they are on the side of the child. School principals do not accept this. They could react saying why they solve the problem instead of us. We, as principals, do not like to share our authority and responsibilities. (P6)
- Sometimes school psychological counselor gives too much freedom while defending their rights. They can leave principals and teachers in a difficult position. If there is a condition in which student faces with unfairness, they should defend within borders of regulations and school rules. They should be in coordination with school administration. They should do it for students who cannot express themselves. They should be able to get in contact with teacher. School administration must know the abuse; school administration must know legal problems. Trivial problems must be solved together with school psychological counselor and others. (P8)
- School psychological counselor must detect who is downtrodden before advocacy. They can have problems with colleagues. School psychological counselor should not get into contact with teacher one by one, they should inform us. We are administrators; teachers do not come out against us. (P11)

Some of the principals stated that advocacy of school psychological counselors as a part of their duty is important and they supported this. Some principals shared their anxiety that advocacy can harm the balance among student- teacher-administrator and it can be perceived as taking sides or intervening principal's span of authority.

**5.2. Do you have any information about advocacy duty of school psychological counselor? What happens if this advocacy is handled by school psychological counselor? It was found that branch teachers do not have any information about advocacy duty of school psychological counselors and a brief informing was conducted.**

- There are fields other than education in which teachers must struggle. We are tired of documents. School psychological counselor does not have a course curriculum to complete. If school psychological counselor carries duty of advocacy, other teachers would be comfortable. (T1)
- Principal represents authority. School psychological counselor and teachers have duties. If a school psychological counselor does not venture beating with school administration, there would be no advocacy. (T2)
- School psychological counselor should carry advocacy. We cannot approach students as classroom or branch teachers all the time. If their rights are revoked, then they should talk to school psychological counselor. School psychological counselor should warn the student and the family. Teacher teaches to defend rights, if someone makes this for them, they learn this. In our school psychological counselor teacher talks to us or objects to principal. If they do not do this, we would question it. Someone should shoulder responsibility for those children. However, I don't think school psychological counselor can make advocacy outside of school. (T4)
- School psychological counselor should protect their neutrality, make this by protecting their teacher identity, their authority must be increased. (T6)
- School psychological counselor must make advocacy. When there is a special problem, I share it with school psychological counselor in my classroom. School psychological counselor sometimes suggests sharing the problem with administration. Sometimes we solve the problem from three sides. (T7)
- It would be better if school psychological counselor does it. They are the neutral zone. They give lecture but do not give grades. School psychological counselor might be the bond among teacher, student and administration. (T11)
- They should carry this duty. There are two requirements for carrying out this duty; first of all, they should not reflect their political views. They should give the message "if I object to you, I do this because of my responsibility" to administration. Secondly, they should make themselves accepted, should provide respect. If they do correct behaviors in the correct place, if I believe them to be wholehearted and fair, I would support. It is difficult in terms of orienting education in our country but they can do it more easily at school. (T5)

- They would prevent if it touches somewhere. The duty is difficult and quite extensive. There are many variables; whether school atmosphere is democratic or not, whether they get on well with teacher, etc. It is difficult to handle. (T3)
- In this school, school psychological counselor makes advocacy. They do it both in terms of personality and as knowledge. They do not do it in another school. They may not be able to do it in another school because of the behaviors of administrators. (T8)
- School psychological counselor comes and talks. They ask you may be right but could it be such and such from the point of student. It would be better if school psychological counselors make it. Nobody becomes downtrodden. But it may not be possible when we think of our school. Administration may not support much. Because they would see a power, a crowd in front of them. (T12)

Branch teachers underlined that they support school psychological counselors' advocacy duty, however it is necessary for school psychological counselor to describe borders of the duty, express themselves successfully and protect principle of neutrality especially as well as having a democratic school environment to fulfill this duty. In addition, they stressed that advocacy duty must be limited to the school.

## **Discussion and Conclusion**

This study is conducted to determine knowledge and awareness level of school principals and branch teachers working in secondary education institutions, related to advocacy duty of school psychological counselors. All of the school principals and part of branch teachers participating in the study described their school as a fair environment. Principals linked fairness of their schools to a great extent to their own attitudes and behaviors as principals and stated that they are principals who are open to communication, democratic, empathetic, valuing students, and not discriminating, strong observers, having an open and transparent policy in administrating. Principals implied that support of teachers is important in providing justice and sometimes unfair conditions are experienced due to personalities of teachers or giving too much grades and they try to secure the justice by directly intervening in those kinds of conditions. Similarly, in study of Turan, Yildirim and Aydoğdu (2012), school principals indicated that in order to do their job as the best they can, they should have characteristics like being open to communication, fair, patient, protective, supportive, orienting, leader, brave, having the cognition that the person you taught is human, empathetic, tolerant, hardworking, intelligent, improving oneself, equipoising, researching, a good observer, and self-sacrificing.

Teachers remarked that school principals and teachers have a great share in obtaining justice in their schools. Teachers stated that their principals are open to

communication; they approach children's developmental periods and characteristics in a sensitive way, student representatives work in an active way at school, rules are clear at school and applied to everybody on an equal basis. Teachers predicated that initiative given to them by school principals, democratic environment at school and school culture has a great share in teachers' fair behaviors. In addition, they connoted that teachers try to get know each child closely, they are indulgent towards children and transparent in process of giving grades, these factors bring along justice. This finding is consistent with literature. According to Moorman (1991), behaving fair or unfair to employee in workplace affect their fair behaviors. Yılmaz (2010) and Uğurlu and Üstüner (2011) stated that ethic leadership behaviors of administrators and a positive sense of justice within organization cause employee to perceive themselves as a part of their organization, being more agreeable in work relations and develop relationships based on confidence. Hesapçıoğlu, (1998) underlined that school principals should be individuals who support skills and creativity of their workers in terms of improvement and actualizing purposes of an organization instead of being individuals knowing everything and controlling whether employee obey their directions or not (cited in. Gümüşeli, 2001). Polat and Celep (2008) stated that ethical and equalitarian applications of principals would increase organizational justice perception of their employee.

Some of teachers described their school environment as relatively fair. They stated that unfairness can be experienced because of inconsistent attitudes between administrator and teachers or among teachers about implementation of rules, unhealthy communications experienced between student and teacher. In addition, according to teachers, in classes where academically unsuccessful and unwilling students constitute the majority, teacher goes to lecture unwillingly also and this creates an unfair environment for a few successful students. In a study by Tarhan (2018b) with school psychological counselors, similar results were obtained. School psychological counselors listed differences of opinion between principal and teachers about applying rules, inconsistent behaviors presented by teachers and unhealthy communications between student and teacher as unfair conditions experienced by students. Furthermore, there are similar findings in the study of Tarhan (2018a) on secondary education students' perceptions of justice. In this study, students implied that unequal implementation of rules and punishments to all students and not establishing healthy communication between students and teachers are main criteria in evaluating an event as unfair.

Principals regard themselves as the provider of justice at school and teachers support this opinion. There are similar findings in literature. Studies show that teachers consider school principals as the most important representative of school culture (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2000). Cultural characteristics come into prominence here and authority of the most competent person of the institution is accepted. This situation brings some inconveniences. Because principals either can create a democratic and righteous environment for all individuals in school or can cause unfair conditions. This condition can be seen in study of Tarhan

(2018a) clearly; students frequently pointed school principal as the source of unfairness in their schools. The answer of directors as “system collapses and chaos emerges” to the question “If the director makes unfairness?” constitutes a good example that providing justice is not dependent on individuals but on rules and should not change. Because although principals execute a fair, honest and transparent administration, they can become distant from these positive characteristics because of time and socio-political conditions. Russel (2001) stated that personal values of principals influence their perception of events and problems they face with, problem solving styles and decisions, interpersonal relationships, their desire to be successful, their degree of acceptance or refusal of organizational pressure and purposes, administrative performances and revealing differences between ethical and unethical behaviors.

Part of principals asserted that students do not convey any complaint to them about unfairness. First reason of this condition is students' lack of academic targets and motivation to study and teachers' giving too much extra grades, giving a considerable freedom about clothing, second reason is although some problems are experienced, solving problems with support of classroom teacher and school psychological counselor. Some of the principals stated that students come to them and share complaints about any issue and examples to their complaints were given as clothing, exam grades, treating or not a subject in class, in-class problems, etc. Students' bringing any issue of complaint to the principal both can be interpreted as open and strong communication channels and also as a problem in distribution of roles and works between principal, classroom guidance teacher and school psychological counselors at schools. Principals implied that in a condition of abuse or maltreatment of a student, they particularly intervene with the condition. Principals underlined that they become aware of such conditions like abuse, etc. by declaration of the student or informing by school psychological counselor. In study of Tarhan (2018b) it was also found that school psychological counselors report conditions like abuse, violence experienced by students to school principals. When the security of student is in danger, school psychological counselor's reporting this condition to relevant institutions in cooperation with school principal is one of the main principles of PCG studies. The fact that study results support this principle is an indicator that in schools, works are carried in cooperation having regard to the best interest of child. Miller, Dove and Miller (2007) stated that psychological counselors are ethically and legally entrusted with task of reporting sexual abuse suspicions towards children to relevant institutions and emphasized advocacy roles of counselors by this way.

Teachers stated that students consult them with the complaint that they experienced some unfairness and listed their complaint subjects as interfering to their clothes, low grades, difficult questions in exams, teacher attitudes (reflecting negative feelings to students, making humor, behaving differently to female and male students, ignoring faults of successful students, etc.), giving or not giving permissions, use of mobile phones, unhealthy communication between principal-student. Teachers implied that they listen to students and try to be an intermedi-



ator between teacher and student. Complaints articulated by students are related to distributive justice, procedural justice and interactional justice which are three dimensions of organizational justice (Paulsel and Chory-Assad, 2005 and Chory, 2007). Equality in distribution of rewards or opportunities means distributive justice, unchanging of decisions of principals depending on individual, time or environment means procedural justice and carrying out communications with all individuals within the framework of equality means interactional justice (Colquitt, Greenberg and Zapata-Phelan, 2005). Statements of teachers point up that students experience unjust treatment in fields of distributive, procedural and interactional justice in schools. This finding seems to support research findings of Tarhan (2018a). Tarhan (2018a), in her study found that secondary education students give examples of injustice they experience as; grades, school/educational material (distributional justice), clothes, school rules (procedural justice) and lack of communication, favoritism (interactional justice). In study of Tarhan (2018b), school psychological counselors stated that students come to them with complaint of experiencing unfairness and listed subjects of complaints as; clothing, grades, use of mobile phones, unhealthy communication between administrator-teacher-student, negative attitudes of teachers and principals (different sense of humor, behaving differently to male and female students, ignoring faulty of successful students, etc.), too much homework and lessons. The finding that students share their problems with teachers is supported by literature. Gündü (2000) found that the great majority of students share their problems with classroom teacher and Karataş and Şahin Baltacı (2013) revealed that students demand support from school psychological counselor and teachers they feel close to after their parents and friends.

Main subject of complaint reported by principal and teachers is clothing. Although school clothes are determined by consulting parents, there are extensive problems about this subject at schools. Especially students who bring casual clothes and change clothes at school, do not obey rules although being warned, ignored students are subject of complaint by others. When results of some studies about school dressing (Uğurlu et al., 2015; Kapucu and Sezgin, 2015; Demir and Köse, 2017) conducted in our country are examined, it was found that teacher, student and parents mostly have negative opinions about practice of casual dressing. In study of Tarhan (2018b), which was conducted with school psychological counselors, it was found that issue of casual dressing creates injustice and discipline problems among students.

A great majority of principals implied that they do not have an observation showing that children are experiencing some kind of unfairness because they have a command of their schools and they do not give way to injustice, they make regular meetings with student representatives and receive their demands, needs of children at school and in school pension, if there is, are met regularly (food, pocket money, hygiene, emotional support, attention). They put across that if there is an unfairness arising from teacher, grading system of teacher or family of a child, they intervene in a way to protect rights of the student. This finding

reveals that school principals pay attention to not only academic improvement of students but also personality and social developments.

Branch teachers stated that passing grade level system applied by Ministry of National Education, different implementations of schools about dress regulations, different or inconsistent behaviors of teachers or principals about implementing rules, some privileged students because of their families or close relationships with school administration are main unfair implementations they observe in school environment. Observations of branch teachers especially about clothing and privileged students are consistent with findings of Tarhan (2018a) in her study conducted with students. In other words, both teachers and students have a consensus about unfair implementations experienced in schools and the subject matters of these implementations.

The question of if a student experiences unfairness about grades, clothing, etc. subjects, who should defend his/her rights was asked to school principals. Principals, school principal being in the first place, stated that this advocacy should be held in cooperation of guidance service and classroom counselor teacher. According to the statements of principals, it was interpreted that complaints go to them first and conveyed to school psychological counselor via administration. This finding has parallels with effort of some school psychological counselor to solve problems between student-teacher via transferring the problem to administration first (Tarhan, 2018b). It is thought that this condition may be a barrier for students to access school psychological counselor and share their problems to them. Also, school culture, distribution of role, duty and responsibilities at school, visibility of school psychological counselor and power of problem solving should be evaluated in different fields also.

Branch teachers are divided into three about advocacy of students when facing with an unfair implementation; one group implied that rights of student should be defended by principal and classroom teacher, another group thinks that students must defend themselves and others asserted that advocacy must be conducted by school psychological counselor. Similarly, in study of Tarhan (2018b), school psychological counselors expressed that advocacy duty is not only in their work field but also in the field of class guidance teachers who has a close communication with student or principal. Just as problems experienced by school psychological counselors, some teachers stated that they hesitate their colleagues and administration and have difficulty in carrying duty of defending rights of students. Studies on this subject matter conducted in Turkey are quite few. Kağnıcı and Denizli (2018) examined social justice attitudes of 232 professionals from the field of mental health (149 psychological counselors and 83 psychologists) throughout Turkey and found that social justice attitude scores of “sensitive” mental health professionals are higher than scores of “strict” and “inattentive” mental health professionals. Probability of being insufficient while working with disadvantaged groups would be higher in strict and inattentive group. Furthermore, advocacy is an indicator of multiculturalism. Internal and external mig-

rations experienced, disabled students' going to high schools after primary and secondary education because of increase of compulsory education duration to 12 years, changes in beliefs and values necessitate accessing students by protecting their individual differences. In this point, it is thought that advocacy is the duty of all teachers and principals.

School principals and branch teachers do not have knowledge about advocacy roles of school psychological counselor. Principals asserted two different opinions about execution of advocacy duty roles of school psychological counselors. While one group of principals stated that school psychological counselors must carry advocacy duty as a natural result of their branch and they create this environment in schools as principals and another group of principals implied that advocacy of school psychological counselors may damage their neutrality, may create problems with other teachers and principals, so they should fulfill a role of coordination and mediating instead of advocacy. Owen, Owen and Ballestro (2009) found that school principals find PCG services quite important for schools. According to Costanza (2014), school principals expect school psychological counselor to be proactive, visible and having a strong professional ethics, self-committing for student and achievement of student. In study of David (2017), relationship style established between school administrators and school psychological counselors, management style of school principals, adaptation of counselors to organizational climate of the institution, detecting factors blocking communication between administrator and counselor are found to be important. Moreover, it was found that administrators give importance to personal characteristics of school psychological counselor and appreciate conscious, resilient and adaptable counselors. Rock, Remley and Range (2017) revealed in their study that positive cooperation between administrator and school psychological counselor creates a more positive atmosphere in school. In studies conducted in Turkey, it was detected that school psychological counselors work in cooperation with administrators and teachers at schools and their services are seen as important (Karataş and Demir, 2010, Şahin Baltacı, 2013, Camadan and Sezgin, 2012). Nazlı (2007) expressed that at the present time, school psychological counselor has to undertake new roles like program management, class guidance, educational leadership, advocacy of students, and social change agent in addition to their traditional three roles. In this direction, it can be said that if school psychological counselors see advocacy in their work fields and give place to advocacy in their PCG plan, program and activities, principals and teachers would be more familiar with this concept and would accept and support it.

Almost all of the teachers participating in the study stated that they support advocacy duty of school psychological counselor. They stressed that in order to fulfill this duty, it is necessary to determine authority, work and borders of school psychological counselor as well as having a democratic school environment. It was underlined that school psychological counselors should be able to express themselves well and particularly should be neutral, professional and faithful to occupational ethical principles because they are seen as a bridge among princi-

pals, teachers and students. This finding is consistent with literature. Clark and Ametea (2004), in their study on perceptions of teachers about school psychological counselors and guidance services, found that they are expected to provide communication and cooperation between teachers and school psychological counselor, life skills, small group counseling about social relationships, etc. and classroom guidance studies, visibility of the counselor at schools, getting information about students with special needs (low socio-economic level, different mother language, multiculturalism, etc.), collecting information about students and supporting teachers about this. Furthermore, it is thought to be necessary to have a strong relationship among teachers, school psychological counselor and principals for an effective school. In studies conducted in Turkey an indirect advocacy impression seems to exist. Study of Memduhoğlu and Dalçicek (2016) conducted with preschool teachers show that a great majority of teachers have positive perceptions related to guidance service. Participants who have a positive perception regard six dimension of guidance service as important and necessary; helping, illuminating/improving, listening/counselor, guiding, intervening and coordinating. According to research findings of Meşeci, Özcan and Bozdemir (2007), principals regard school PCG services as an inseparable part of school and think that they help students in psychological dimension.

In this study, teachers underlined that advocacy duty of school psychological counselors must be limited to school environment. The opinion of Keklik (2010) that advocacy duty is coincided with the field of politics more compared to other subjects in the field of psychological counseling supports this opinion.

Social, political, economic and technological changes affected education system, structure and functioning of schools, distribution of roles and tasks in schools to a great extent. According to Erden (1988), with the effect of reconstructive philosophy, society-centered programs and programs paying attention to needs of all social classes in society is getting important. In this direction, with active participation of teachers and students, schools are expected to give service as problem solving centers for problems like poverty, unemployment, ethnic and class discrimination, pollution which threats society. It is necessary for school principals to renew school structure according to needs and expectations of society in order to respond needs of the age, enhance school-society cooperation, organize education, guidance, culture-art-sports activities in school so that students can be successful, behave appropriate to ethical principles and legal regulations. In this context, one of the necessities of time is to defend rights of students. It is important for school principals to support school psychological counselors on this subject and become a role model.

For future studies about advocacy, suggestions are listed below;

- Studies can be conducted to understand whether school principals and teachers have knowledge about distributive, procedural and interactional injustice conditions which could be experienced within school environments.

- Studies can be conducted to reveal task and responsibility of school principals and teachers in preventing unfair conditions that can be experienced within school environments.
- Studies can be conducted to understand awareness of school principals and teachers about tasks and responsibilities to fulfill advocacy duty.
- By organizing educations, knowledge level of school principals, teachers and school psychological counselors on advocacy can be improved.

***Limitations***

This study is limited to school principals and branch teachers working in secondary education institutions in a city center located in Western Black Sea Region.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda bireylerden öğrenmeyi öğrenmesi, yaşam boyu gelişmesi, girişimci olması, bireysel gelişiminin sorumluluğunu alması, değişen durumlara uyum sağlayabilmesi, farklılıklara duyarlı olması, kendini ifade edebilmesi gibi özellikler beklenmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri kazanarak, gelişmeleri ve topluma sağlıklı olarak uyum yapabilmesi nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri yanında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden yeterince yararlanabilmelerine bağlıdır. En bilinen tanımı ile rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitesini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için bireye verilen psikolojik yardımdır (Kepçeoğlu, 1995). Türkiye’de yaklaşık 60 yıllık bir geçmişi olan PDR hizmetleri daha çok okul ortamında yer almış, sorun odaklı ve yöneltme ekseninde bir hizmet alanı olarak anlaşılmıştır (Doğan, 2000). Oysa 21. yüzyılda küreselleşme, ekonomideki yapısal değişim, farklılaşan aile yapısı, çok kültürlülük, bilim ve teknolojinin yaşam biçimine etkisi (Yeşilyaprak, 2009) iç ve dış göçler gibi sebeplerle psikolojik danışmanlara ve PDR çalışmalarına yaşamın her alanında daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır.

Okul psikolojik danışmanları PDR hizmetlerinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde tüm öğrencilerle, okul personeliyle, ailelerle ve eğitim programının parçası olan kurumlarla işbirliği içinde çalışır (ASCA, 2012). Korkut-Owen ve Owen, (2008) bu işbirliğini okul psikolojik danışmanının görevlerini yerine getirirken başarılı olması için temel faktörlerden biri olarak görmüştür. Erkan (2018) PDR hizmetlerinde, iç paydaşların taşınması gereken özellikleri; takımdaşlık, ülküdaşlık,/amaçtaşlık, değerdaşlık/ilkedaşlık, karardaşlık, eylemdaşlık/yoldaşlık, hesaptaşlık olarak sıralamıştır. Erkan (2018) bu özelliklerin diğer paydaşlarla birlikte kendini “biz” olarak algılamayı, vizyon, misyon ve amaç birliğini, benzer ilke ve değerlere sahip olmayı, kararlara katılımı, amaçlara ulaşma yönündeki süreçler boyunca birlikteliği ve sonuçların ortak sorumluluğunu almayı ve hesap vermeyi içerdiğini belirtmiştir. Bu işbirliği okul psikolojik danışmanının görevini mesleki ilke ve kurallar çerçevesinde yürütebilmesi için de gereklidir. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği Madde 29 “Eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin planlanması ve kurum içindeki iş birliğinin sağlanması amacıyla rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu oluşturulur” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2017). Aynı yönetmelikte rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunun müdürün başkanlığında müdür baş yardımcısı, rehber öğretmenler, sınıf rehber öğretmenlerinden her sınıf düzeyinden seçilecek en az birer temsilci vb. kimlerden oluşacağı da belirtilmiştir.

Okul psikolojik danışmanın paydaşlarla birlikte çalışması gereken hizmet alanlarından biri de hak savunuculuğudur. Hak savunuculuğu kavramı sosyal adalet teorisini temel alır. Sosyal adalet; kişilerin ırk, cinsiyet, yaş, zihinsel yeti, eğitim, cinsel yönelim, sosyo ekonomik durum vb. dolayı topluma tam katılmalarında ve kaynaklara ulaşmalarındaki eşitsizlikle mücadele (Lee,2007) ya da tüm dünyadaki insanların eşit derecede değerli kabul edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ratts, DeKruyf, ve Chen-Hayes; 2007). Haksavunuculuk dezavantajlı grupların haklarının savunulması ve eğitimsel eşitliğin sağlanmasına yönelik etkinlikleri içermektedir (Erkan, (2018). Psikolojik danışma alanındaki haksavunuculuk ise; bir psikolojik danışmanın danışanlarının iyi oluşu önünde engel oluşturan kurumsal veya çevresel koşulları ortadan kaldırma veya azaltmaya katkıda bulunmak üzere yaptığı mesleki etkinliklerdir (Toporek ve Liu, 2001). Haksavunucu psikolojik danışmanlığın amacı danışanların benliklerini güçlendirmek, aidiyet duygusunu artırmak (Lewis ve Bradley, 2000; Akt. Green, McCollum ve Hays,2008), içinde buldukları sosyal sistemlerde hizmetlere nasıl ulaşacaklarını öğretmektir (Toporek, Gerstein, Fouad, Roysircar ve Israel, 2005). Okul psikolojik danışmanları öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programlarına, kurslara, özel eğitim çalışmalarına vb. yerleştirilmelerini sağlayarak, öğrencilerin akademik ilerlemeleri konusunda aileler, öğretmenler ve yöneticilerle konsültasyon yaparak, bireysel ya da grup olarak bazı çocukların ayrımcılığa uğramalarına neden olan kalıpyargı ve önyargılı bakış açısı ile mücadele ederek öğrenci hak savunuculuğu yaparlar (Schmidt, 2017).

Okul psikolojik danışmanlarının hizmet alanları arasında yer alan bireyi tanıma, bilgi toplam ve yayma, araştırma geliştirme, yöneltme ve yerleştirme, konsültasyon, çevre ve veli ile ilişkiler gibi çalışmalarda esas olan öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek, her alanda gelişimlerine destek olmak ve bu doğrultuda karşılaşılabilecek engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Bu nedenle öğrencilerin haklarını savunmak okul psikolojik danışmanın görevinin bir parçasıdır. Ayrıca hak savunuculuk okul psikolojik danışmanın öğrenciler adına bir şeyler yapması değil, bilgi toplayarak, bilgi vererek, yol göstererek, sosyal ve akademik becerilerini güçlendirerek, öğrencilerin sorunları ya da ihtiyaçları hakkında araştırma yapıp rapor yazarak öğrencilerin işlerini kolaylaştırmasıdır. Çünkü okul psikolojik danışmanları, danışmanlarının çoğuna oranla daha eğitilmiş, bilgili, statü sahibi, farklı kurum ve kuruluşlara ulaşma konusunda yetkili ya da yeterlidir. Hangi bilgiyi nereden ve nasıl edinecekleri konusunda bilgi sahibidir. Mesleği gereği öğrencilerin gelişimlerine, sorunlarına ve okul ortamında yaşananlara da daha duyarlıdır.

Green, McCollum ve Hays (2008) günümüzde ruh sağlığı uzmanlarının ancak toplumdaki farklılığa karşı duyarlı olduklarında etkili bir psikolojik danışma hizmeti verebileceklerini ileri sürmektedir. Özellikle çok kültürlü psikolojik danışma akımının gündeme gelmesiyle psikolojik danışmanlar toplumun daha büyük ve farklı özelliklere sahip olan kesimlerine ulaşma yönünde bir bakış açısı geliştirmek durumundadırlar. Lee (2007) sosyal adalet ile ilgili çalışmalara katkıda bulunmayı 21. yüzyılın psikolojik danışmanlarının etik sorumluluklarından



biri olarak görmüştür. Sosyal adalet yaklaşımını benimseyen bir okul psikolojik danışmanının öğrenciyi içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevre ile birlikte ele alması, okul sınırlarının dışına çıkıp çok güçlü bir okul-aile ve toplum işbirliği sağlamak için çaba harcaması, başarılarından ve imkanlardan yararlanma konusundaki eşitsizliği ortaya koyacak verileri toplaması, önyargılarla mücadelede öncülük etmesi ve öğrencilere yönelik hizmetlerin eşgüdümünü yapması beklenir (Holcomb- McKoy, 2007).

Günümüz okullarında psikolojik danışmanların hak savunuculuğu rolünün önemi giderek artmaktadır. Çünkü okullar, eğitim sistemleri ve öğrenci grupları arasındaki başarı farklılıkları önemli bir sorun teşkil etmektedir. Öğrencilerin başarılarında önemli rol oynayan sosyal eşitsizliklere okulun ve okul sisteminin dikkatini çekmek haksavunuculuğun bir göstergesidir (Schmidt, 2017). Okul psikolojik danışmanların yoksulluğun toplumu nasıl etkilediğini anlatabilmek için haksavunuculuk görevini yerine getirirken medyayı, interneti, toplulukların eğitimini, özel eğitimleri, sunumları farkındalığı artırmak için etkin bir biçimde kullanmaları gerekir. Psikolojik danışmanlar bu amaçla barışçıl protestolara katılabilir, politikacılara ve kanun yapıcılara yazılı başvurularda bulunabilirler (Lee,2007).

House ve Martin (1998) okul psikolojik danışmanlarının değişim aracı olarak çalışması ve tüm öğrenciler için akademik başarıyı engelleyen sistemik engellerin ortadan kaldırılması için mücadele vermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu noktada hak savunuculuğun okulun amaç ve işlevine de hizmet ettiği söylenebilir. Hak savunuculuk sadece öğrenci ile sınırlı olmayıp yönetici, öğretmen, aile, kurum, toplum ve meslek yararına yapılan çalışmaları da kapsamaktadır (Gültekin, 2004). Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nedeni ile okula devamı edemeyen kız çocukların aileleri ile görüşerek devamlarını sağlamak, alt sosyo ekonomik düzeydeki üstün yetenekli çocukların tespiti ve potansiyellerine uygun eğitimlere yönlendirilmeleri için çaba göstermek, eğitim düzeyi düşük velilere diğer kurum ve kuruluşlarda çocukları ile ilgili işlemlerde nasıl bir yol izleyecekleri konusunda bilgi vermek okul psikolojik danışmanının yaptığı hak savunuculuk çalışmalarından bazılarıdır.

Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin akademik ilerlemesini notlandırmak gibi bir görevleri olmadığı için öğrenci yönelimli olarak değerlendirilirler. Bu durum okul psikolojik danışmanlarına öğrencilerin hak savunuculuğu konusunda ayrı bir sorumluluk yüklemekte, ayrıca öğrencilerin refahını sağlama ve haklarını koruma konusunda öğretmenlerle ve idarecilerle birlikte çalışmalarını gerekli kılmaktadır (Schmidt,2017). Okul psikolojik danışmanının hak savunuculuk görevini yerine getirebilmesi yönetici ve öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarının görev ve sorumluluklarına yönelik bakış açısına, PDR çalışmalarının gerekliliğine duydukları inanç ve güvene, okul iklimi ve okul kültürüne bağlıdır. Şahin Fırat'a (2010) göre okullarda yönetici ve çalışanların ortak davranmasını sağlayan temel unsur okul kültürüdür. Yöneticilerin etik liderliği, okul iklimi ve kültürünün önemli bir parçasıdır. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları örgütsel adaletin güçlenmesine yardımcı olur (Uğurlu ve Üstüner, 2011). Bu ne-

denle okul psikolojik danışmanın okul PDR servisi plan ve programına öğrenci savunuculuğu ile ilgili hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşabilmek açısından meslektaşları ile işbirliği içinde çalışması oldukça önemlidir.

Hak savunuculuk konusunda bazı engeller söz konusudur. Bunlardan ilki okul psikolojik danışmanın hak savunuculuğu konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması ya da bu savunuculuğu nasıl yapacağını bilmemesi (Toporek, 2000), ikincisi hak savunuculuğun siyasal bir eylem olarak algılanması (Erkan, 2018), üçüncüsü ise “iyi çocuk olma sendromu” olarak adlandırılabilir danışman tutumudur. Bu tutum nedeni ile okul psikolojik danışmanları uyumlu bir yapı sergileyerek hiç kimse ile çatışmaya girmemekte ve hak savunuculuktan uzak durmaktadırlar (Bemak ve Chung, 2008)

Alanyazın incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin okullarda yürütülen PDR hizmetlerine yönelik görüş ve beklentilerini ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır (Karataş ve Şahin Baltacı, 2013; Özabacı, Sakarya, Doğan, 2008, Ünal ve Ünal, 2010 Yüksel Şahin, 2002, Camadan ve Sezgin, 2012). Fakat okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevlerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin bakış açılarını tespit eden bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma en önemli iç paydaşlar olarak görülmesi gereken okul müdürleri ve öğretmenlerin okulda yaşanan adaletli/ adaletsiz durumlar ve okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevlerine bakış açılarının belirlenmesi konusunda alandaki ilk çalışma olması açısından önemlidir.

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevleri, okul müdürü ve branş öğretmenlerinin bu görevlere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyi, orta öğretim kurumlarındaki müdür ve öğretmenlerin bakış açısı ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürleri ve öğretmenlerin, öğrencilerinin okulda adaletsizlik yaşayıp yaşamadıkları konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürü ve öğretmenlerin, öğrencilerinin yaşadıkları adaletsiz durumda kime başvurduklarına ilişkin gözlemleri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul psikolojik danışmanın hak savunuculuk görevine ilişkin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### ***Araştırma Deseni***

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim desende kurgulanan çalışmalarda araştırmanın en temel amacı herhangi bir teorik çerçeveye bağlı kalmaksızın gerçekçi bir yaklaşımla incelenen olgunun özelliğini mümkün olduğunca açık bir şekilde tanımlamaktır (Groenewald, 2004). Olgubilimciler araştırmaya katılanların öznel deneyimlerinin doğası ile ilgilenir (Harper, 2012) gündelik yaşamda farkında olunan

ancak hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi, görüş, anlayış ya da kavrayış sahibi olunmayan olgulara odaklanırlar. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yanıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu araştırmada ortaöğretim düzeyinde görev yapan okul müdürlerinin ve branş öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevlerine yönelik görüşleri ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

### ***Katılımcılar***

Çalışma grubu Batı Karadeniz bölgesindeki bir ilde bulunan farklı ortaöğretim kurumlarının müdürleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu çalışmada ölçüt ortaöğretim kurumunda çalışmak olarak belirlenmiştir. Türkiye’de okul psikolojik danışmanları ağırlıklı olarak ortaöğretim düzeyinde istihdam edilmekte ve ortaöğretim müfredatında haftada bir ders saati rehberlik çalışmalarına ayrılmaktadır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarının müdür ve öğretmenler tarafından izlenmesi ve değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır.

Çalışmaya 12 ortaöğretim kurumu müdürü ve 12 branş öğretmeni toplam 24 öğretmen katılmıştır. Okul müdürlerinin 11’i erkek 1 tanesi kadın, branş öğretmenlerinin 5’i erkek, 7’si kadındır. Katılımcı öğretmenlerin branşları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (1 kişi), Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri (1 kişi), Türk Dili ve Edebiyatı (2 kişi), Almanca (1 kişi), Biyoloji (2 kişi), İngilizce (3 kişi), Resim (2 kişi) olarak dağılım göstermiştir. Katılımcıların kimliklerini gizli tutmak açısından okul isimlerine ve türlerine yer verilmemiş, müdürler (M) ve branş öğretmenleri (Ö) olarak kodlanarak görüşleri sıralanmıştır.

### ***Veri Toplama Aracı***

Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda müdür ve öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş, ayrıntılı olarak cevap verebilmeleri için sondaj sorularından yararlanılmıştır. Görüşme sorularını oluşturabilmek için alanyazın taranmış, okullarda sunulan PDR hizmetlerine ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan çalışmalar yanında adalet, adaletsizlik ve hak savunuculuğu konularında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca PDR ve ölçme değerlendirme alanındaki uzmanlardan görüş alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacı ile önce bir branş öğretmeni ile görüşme yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Araştırmada beş temel soru kullanılmıştır.

1. Bu okulda öğrenci –öğretmen iletişimini (verdikleri notlar, uyguladıkları kurallar ve öğrencilerle iletişim biçimleri temelinde) adil buluyor musunuz? Neden?

2. Öğrenciler haksızlığa uğradıkları şikayeti ile size geliyorlar mı? En çok hangi konulardan şikayet ediyorlar?
3. Öğrencilerin haksızlığa uğradığı durumlar gözlediniz mi? Ne tür durumlar bunlar?
4. Bir öğrenci okulda not, kıyafet vb. konularda haksızlığa uğruyorsa onun hakkını kim savunmalı? Neden?
5. Okul danışmanlarının hak savunuculuk rolleri hakkında bilginiz var mı? Eğer bu savunuculuğu okul psikolojik danışmanı yaparsa ne olur?

### ***Verilerin Toplanması Ve Analizi***

Okul müdürleri ve öğretmenlerden önceden randevu alınarak birebir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiş, sonrasında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda inandırıcılık (trustworthiness) olması gerektiğine dikkat çekmiş ve bazı kriterler belirlemiştir. Bu kriterler inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört temel başlıkta toplanmıştır (Denzin ve Lincoln, 1998). Bir araştırmada bulguların doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerden bir ya da birkaç tanesinin belirtilmesi gerekmektedir (Creswell, 2014).

İnanırlığı artırmak için uzun süreli etkileşim yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre bu tür çalışmalarda görüşülen kişiler görüşmenin başlangıcında genellikle araştırmacı etkisine açıktır. Görüşme süresi ilerledikçe bir güven ortamı oluşur ve görüşülen kişi verdiği yanıtlarda daha samimi olabilir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasında oluşan etkileşimin geniş bir zamana yayılması araştırma verilerinin inandırıcılığını artırır. Bu araştırmada müdür ve öğretmenlerle ayrı ayrı ve ayrıntılı görüşmeler yapılarak aynı ortamda kalma süresi uzatılmış, böylece sürecin kendi doğal ortamında gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Araştırma verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde katılımcıların öznel deneyimlerinin içeriği onların kendi kelimeleri, betimlemelerinin temel öğeleri ve katılımcıların kendi terminolojileri kullanılarak yakalanmaya çalışılır (Harper, 2012). Bu amaçla elde edilen veriler görüşme soruları doğrultusunda sistematik bir biçimde betimlenmiş, daha sonra açıklamalar ve yorumlar yapılarak neden-sonuç ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca analizin doğruluğunu, gerçekliğini ve objektifliğini teyit etmek için analizci çeşitlemesinden (triangulation) yararlanılmıştır. Analizci çeşitlemesi iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verilerin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulguların karşılaştırılmasıdır. Analizci çeşitlemesi tüm veri toplama işini tek bir araştırmacının yapmasından kaynaklanabilecek olası ön yargıları azaltmaya yardımcı olur (Patton,2014;560). Analiz çeşitlemesinde ikisi PDR alanında (biri doktor öğretmen üyesi, diğeri doktora öğrencisi), biri ise sosyal bilimler alanında (doçent) olup insan hakları ve vatandaşlık konusunda çalışmalar yapan üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Soruya en uygun cevap olduğu analizciler tarafından be-

lirlenen ve üzerinde görüş birliğine varılan ifadelere araştırma bulgularında yer verilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir

## Bulgular

Bu bölümde ilk olarak ortaöğretim kurumu müdürlerinin, ikinci olarak branş öğretmenlerinin okul ortamında yaşanan adalet/ adaletsizlik ve okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevlerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### *1.2. Bu okulda öğrenci-öğretmen iletişimlerini adil buluyor musunuz? Neden?*

Araştırmada okul müdürlerinin tamamının okullarını öğrenci- öğretmen iletişimi konusunda adil buldukları belirlenmiştir. Okul ortamının adil olmasını da müdür olarak kendi tutum ve davranışları ile açıklamışlardır. Müdürlerin ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Adil bir ortam var burada. Öğrenci dileğini, isteğini müdür olarak bana söyler. İletişim sıkıntıları yok. Öğrenci her zaman bana gelebilir sınıfları dolaşırım, konuşma yaparım sabahları. Bana söyleyeceğiniz bir şey var mı diye sorarım. Okul temsilcilerini, sınıf temsilcilerini, sınıf başkanlarını toplarım. İhtiyaçlarını sorarım. (M2)
- Okul adil. Yönetimin ve öğretmenin adil olmasını gelenek haline getirdik. Açık ve şeffafız. Yaptığımız her şeyi açıklıyoruz. Sene başında toplantı yapıyoruz öğretmen ve öğrencilerle. Onlara kuralları açıklıyoruz, öğrenciyeye karşı ortak tavır alalım diyoruz. Öğrenci bunu gözlüyor ve “bana karşı haksızlık olmaz” diyor. (M5).
- Okul adil. Kim kimin çocuğu bilmem. Statü önemli değil bizde. Ben öğrenciyken köylülüğümü çok hissettirdi öğretmenlerim. Ben burada böyle şey yapmam (M11)
- Adil buluyorum okulumu. Minimum şikayet var. %40 öğretmenden yana, %60 öğrenciden yana oluyoruz. Çok okul geziyorum, çok iyi gözlemciyim, idare, öğretmen ve rehber öğretmeni çok iyi analiz ediyorum. Adaletin uygulayıcısı yöneticidir. (M12)
- Adil olduğunu söyleyebilirim. Biri fakir diğeri zengin. Fakir olan pantolonu çamurlandığı için başka bir kıyafetle gelirse, zengin de keyfi olarak farklı kıyafetle gelirse ben aradaki farkı görürüm ve farklı davranırım. Eşit davranmam, adil davranırım. Nasıl ailenin annesi babası olursa burada da anne-baba-veli benim diyorum. Bu misyonu üstlenince adaletli davranmaya çalışıyorum. (M8)
- Okulum adildir. Adaleti müdür olarak ben sağlarım. (M10)

- Müdürlerden biri okulun adil bir ortam olmasında öğretmenlerin payı olduğunu belirtmiştir.
- Okulumuzda adil bir ortam var. Öğretmenlerimiz sağlıyor bu adaleti. Ben de müdür olarak öğrenci, veli ve öğretmenden gelen her türlü dilek, istek ve şikayeti alırım, görüşürüm. Olayın onların göremediği bilemediği nedenlerini anlatırım. (M7)
- Müdürlerden bazıları okul ortamlarını adil bulmakla beraber öğrenci-öğretmen ilişkilerinde sorunlar yaşayabildiğini dile getirmişlerdir
- İdareci olarak okulumu adil buluyorum. Her çocuğa eşit davranıyorum. Fakat öğretmen öğrenci ilişkileri açısından sorarsanız sıkıntılı öğretmenlerimiz var. Öğrencilerle ilgili birine kağıdını gösterirken diğerine göstermiyor. Çocuk bana geliyor, veli geliyor. Öğretmeni uyarıyoruz. Bazıları benim zorumla düzeltiyor, içten değil. Çünkü onun kişiliği şekillenmiş oluyor. Adaleti sağlarken açıklık var. Kapımız açık, konuşuyoruz, sorunu çözüyoruz. (M3)
- Öğretmenler çok not veriyor. Beden eğitimi öğretmenleri 100 veriyor. “Peki bu çocuğa 100 verince müsabakalarda başarılı çocuğa kaç veriyorsun” diye soruyorum. Eşofmanını getirmişse 100 diyor. “Öbür öğrenci okulu temsil ediyor, hepsi 100 olmaz adil değil” diyorum. Yapılan işin kriterine göre not verilmeli. Bu noktada adil bulmuyorum ama okulum adil. Ben adil davranmaya çalışıyorum. Her atölyeye bir şey alıyorum ödenek geldiğinde. Geçen sene alamadıklarına bu seneki ödenekten aldım, ihtiyaçları doğrultusunda dağıtıyorum. (M9)

**Okul müdürlerinin kendilerini okulda adaleti sağlama konusunda tek yetkili görmeleri karşısında, müdürlere “Okul müdürü adaletsizlik yaparsa ne olur?” sorusu sorulmuştur. Müdürlerin cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.**

- Müdür haksızlık yaparsa sistem çöker. Okulu bir ülke olarak düşünürüm. O zaman değer, adalet, eşitlik kavramları yok olur (M3).
- Müdür adaletsizlik yaparsa kaos olur. Zincirin halkalarının başında biz varız. Bağımsız zincir halkası olmaz. Lider olmalıyız. Prensipli ve titizim bir sorunu görmezden gelirse olay büyür. Liderlik tek başına olmaz. Yönetici ve öğretmen kadrosunun işbirliği içinde olması lazım. (M12)

Müdürler iletişime açık, empatik, öğrenciler arasında ayrı yapmayan, gözlem becerisi güçlü vb. özelliklere sahip olmanın yanında okul temsilcilerinin aktif çalışmasına imkan vererek ve öğretmenlerin desteği ile okullarında adaleti sağladıklarını belirtmişlerdir. Zaman zaman öğretmenlerin kişiliklerinden ya da bol not vermelerinden kaynaklanan adaletsiz durumlar yaşanabildiğini bu durumlara da müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler adaletli davranışlarını sistemin devamı ve eğitim ortamının huzurlu olması açısından önemli görmekte-dirler.

### 1.3. Bu okulda öğrenci-öğretmen iletişimlerini adil buluyor musunuz? Neden?

Öğretmenlerinin çoğu okul ortamlarını adil olarak değerlendirmektedir.

- Okulda adaletli bir sistem var. Adaletsizliğe uğradığını düşünen çocuk doğrudan müdürün odasına gidebiliyor, derdini anlatıp tartışabiliyor. Müdür dinliyor. Kurul toplantılarında müdür ve idareciler “lise çağındaki bu çocuklara dikte etmektense ikna edin, bunlar ergen” diyor. “Zorlayıcı, haklarını ellerinden alıcı bir uygulamanız olmasın” diyorlar. (Ö1)
- Evet çünkü başta okul müdürü ve müdür yardımcıları iletişime açık. Biz bir konuyu dile getirince ilgileniyorlar. Kılık kıyafet ve sakal kontrolü yapıyordu. Ben itiraz ettim. Biz hoca olarak serbest kıyafetle geliyoruz, bu bir hak. Öğrencilerin de bu hakkı olmalı. Okul temsilcisinin yönetime katılmasını da destekliyoruz. (Ö2)
- Kesinlikle adil. Öğrencilere bireysel olarak yaklaşıyoruz. Örn. 9-A’yı 9-A olarak görmüyoruz, çocukları Ayşe, Fatma olarak görüyoruz. O zaman adil oluyor. Çocuğun bireysel olarak durumunu, konumunu bilmeye çalışıyoruz. O zaman çocuk hak talep edebiliyor, ifade edebiliyor kendini. Bunu sadece sınıf rehber öğretmeni olduğumuz sınıfta değil tüm çocuklara yapmaya çalışıyoruz. Performans notunu verirken sınavda tek tek kriterler belirleyip nota ulaşıyoruz. Not verdikten sonra kağıtları öğrencilere dağıtıyoruz. Sınav kağıdını inceliyor, arkadaşının kağıdını da inceliyor, kriterleri inceliyor, biliyor. Notuna itiraz edince kriterleri çıkarıyoruz, hesap veriyoruz verdiğimiz notun arkasında duruyoruz. Soru soru okuyoruz sınavda, minimal hata. İdare bize çok inisiyatif verir. İnişiyatif özgürlüğü rahat iletişim kurma hakkı veriyor. İnişiyatif kullanma hakkı vermesi size güvendiğini gösteriyor. Karşılıklı hoşgörü, empati ve iletişim bu inisiyatifin verilmesine bağlı. (Ö4)
- 12-13 yıldır bu okuldayım, adil bir ortam var. Okulun adil olmasında müdürün ve idarecilerin etkisi var. Müdür tek tek kontrol ediyor herkesi. Okulda olmasa da kuralları net. Ben de seviyorum kuralları, olmalı. Gözden kaçan bir şey olunca bunu müdürümüzle ya da öğretmenle konuşuruz. (Ö7)
- Okulumuz adildir. Her öğrenci kişisel farklılıkları haricinde aynıdır. Herhangi bir gün kıyafet kontrolü yaparken herkese eşit davranırız, anne-babasını tanıyoruz diye ayırmayız (Ö8)
- Evet adaletli, öğretmenler adaletli davranıyor. Çünkü öğrencilerin seviyesini biliyoruz. Öğretmenler özveri ile çalışıyorlar, kendi alanlarında çok iyiler. Zamanında derse girip çıkıyor, ders dışı bir şeyler vermeye çalışıyoruz. Gelenek görenek, ders dışı sosyal çalışma anlamında destekliyoruz. Öğrenciye saygı duyuyoruz, empati kuruyoruz, ailevi problemleri ile ilgileniyoruz. (Ö9)



Verilen örneklerden de anlaşıldığı üzere, okullarını adil bir ortam olarak değerlendiren öğretmenler bu adaleti sağlama sürecinde okul ortamına, okul kültürüne ve özellikle yöneticilerin sağladığı demokratik ortama vurgu yapmışlardır.

Öğretmenlerin bir bölümü ise okul ortamını kısmen adil bulmuştur. Öğretmenlerin cümlelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Okulumuz başarı anlamında üst sıralarda değil. Bu öğretmenlerin ders esnasındaki davranışlarına yansıyor. Çocuklar dersle pek ilgilenmiyorlar. Öğretmen de yüzeysel, ayrıntıya girmeden geçiyor. Başka okuldaki zümre arkadaşım 10 örnek veriyor ben 3. Çocukların çoğu “Anladım yeni bir örnek çözelim” demiyor. İyi öğrenciler haksızlığa uğruyor. Başka okulda olsalar iyi olacaklar. 30 kişilik sınıfta 3 kişi dersi dinliyor. (Ö3)
- Öğrenciye karşı tutumu ikiye ayırabilirim. Müdür sert, öğretmenler yapıcı. Biz adaletliyiz. Biz atölye öğretmeniyiz. O çocuklarla 2-3 saatten fazla bir aradayız, farklı bir iletişim var aramızda. Öğrenci ile usta çıkar ilişkisi gibi oluyor. Birbirimizi iyi tanıyoruz. Disiplin anlayışımız farklı. (Ö10)
- Adil değil. İdare diyor ki bütün öğrencileri uyarın kılık kıyafet konusunda, makyaj yapmamaları konusunda. Bir öğretmen uyarırken diğeri uyarıyor. Sınıf öğretmeni de aynı şekilde, sınıf öğretmeni kurallıysa, idarenin takdirini almak istiyorsa öğrencileri uyarıyor, diğeri ilgilenmiyor, uyarıyor. (Ö12)

Okul ortamını kısmen adil olarak değerlendiren öğretmenlerin bunu öğrencilerin akademik başarısızlık ve isteksizliklerine, kurallar konusunda öğretmen ile idareci arasındaki görüş ve uygulama farklılıklarına bağladıkları belirlenmiştir.

### **2.1. Öğrenciler haksızlığa uğradıkları şikâyeti ile size geliyorlar mı? En çok hangi konulardan şikâyet ediyorlar?**

Müdürlerin bir bölümü öğrencinin herhangi bir şikâyetle gelmediğini belirtmiştir.

- Notla ilgili şikâyet yok. 50 ortalaması olan geçiyor tüm derslerden. Öğretmenler ders içi performans da not veriyorlar, kağıtlara da 5-10 puan fazla veriyorlar. Defteri var mı, derse katılıyor mu, dersi dinliyor mu diye performans notu var (M2)
- Pek şikâyet gelmiyor. Hiç kimse az not aldım diye şikâyet etmedi. Ara eleman yetiştirmeye çalıştığımız için başarısızlıktan kalmaz öğrenci devamsızlıktan kalır. (M4).
- Okulla ilgili şikâyet gelmiyor hiçbir konuda. Başarıları düşük, hoca ders işleminin de ne yaparsa yapsın, umurlarında değil. Defter kitap yok, makyaj malzemesi çok. Dersle alakaları yok. (M9)



Müdürler şikâyet gelmemesini öğrencinin hak ettiğinin üstünde not verilmesine ya da öğrencilerin akademik olarak başarısız ve hedefsiz olmalarına bağlamışlardır.

Müdürlerin bir bölümü ise öğrencilerin adaletsizlik yaşadıkları şikâyeti ile kendilerine geldiklerini belirtmişlerdir.

- Geliyorlar, kıyafet konusunda geliyorlar. Okul aile birliği karar verdi, kıyafet konusunda.” Öğretmen hep beni görüyor” diye geliyorlar. İşler çok yoğun, her sabah kontrol yaparım ama bazen biri bir şey soruyor, gözden kaçan olabiliyor. Giriş ve çıkışta kontrol çok sıkı. Okula forma ile gelip okulda değiştiriyorlar. Onu da sınıfta öğretmen kontrol ediyor. Not konusunda geliyorlar, “benden şu kadar notu kırdı” diye. Cevap anahtarı belli, herkesten kırıyor öğretmen aslında o notu. Normalde çocuğun sınıfta kalması mucize. Not ortalaması 50 olan herkes sınıfı geçiyor (M3)
- Öğrenciler önce öğretmenlerine en son bana gelirler. Birinci noktada sınıf öğretmeni, o çözer olayı. Öğretmen haksızsa öğretmeni çağırıp konuşuyoruz, uyarıyoruz uygun bir dille. (M5)
- Öğrencilerimiz bir sorunları olduğunda müdüre de rehber öğretmene de gidiyorlar. Sorun çözme basamakları şöyle bizde: ders öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul müdürü. Öğrenci problemin kaynağını atlayıp diğerine müracaat etmeli. (M6)
- Her okulda olduğu gibi geliyor tabii. “Ben bu konuyu öğretmenin ile görüşeyim sana haber vereyim” derim. Öğretmenimi ezmem. En ufak dertlerinde bana gelirler. (M8)
- Çocuklar beni otorite olarak görüyorlar ve bana geliyorlar. Ciddi olayları ben çözerim. Erkek arkadaş tacizi varsa ben çözerim. O güveni vermezsem korunması gereken korunduğunu hissetmiyor, diğeri de korkmuyor. Sınıf içi problemlerle geliyorlar. Ders dinlerken öbürü konuşmuş öğretmen sert davranmış vb. (M12)

Müdürlerin beyanlarına göre öğrenciler kılık kıyafet, not, öğretmenin tutumları ya da çok daha ciddi olarak değerlendirilen erkek arkadaşla ilgili sorunlar, taciz vb. olaylarla karşılaşmalarında müdüre başvurumaktadırlar.

## **2.2. Öğrenciler haksızlığa uğradıkları şikâyeti ile size geliyorlar mı? En çok hangi konulardan şikâyet ediyorlar? Sorusu öğretmenlere sorulmuştur.**

Öğretmenlerin tümü öğrencilerin bazı şikâyetler ile kendilerine başvurduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Liseye geçtiklerinde ders çalışma alışkanlıkları olmayınca notlar düşüyor, not ile ilgili geliyorlar bir de kılık kıyafet konusunda geliyorlar. (Ö1)

- En son gelen öğrenci öğretmenin kendisi ile alay ettiğini söyledi. Öğretmenin espri anlayışı ile öğrencinin farklı olabiliyor. Anlayışlı olmaya arabulucu olmaya çalışıyorum. Bazı öğretmenler de moralleri bozuk olunca çocuklara olumsuz davranabiliyorlar. (Ö2)
- Öğretmeni ile tartışıp gelen, kılık kıyafet konusunda ceza alıp gelen oldu, not anlamında da oldu. (Ö3)
- En çok ders anlatımı sırasında gösterilen farklı tepkilerden şikâyet geliyor. Kız öğrencinin yaptığı görmezden gelinirken erkek öğrenci uyarı alabiliyor. Bazen öğrenci düşününce, kendini sorgulayınca haksızlık olmadığını fark ediyor. “Zor soru soruyor öğretmen” diye şikâyet ediyorlar. Aynı dersi diğer okullarla kıyaslıyorlar. İzin istemekle ilgili “ona izin verildi bana verilmedi” şikâyeti ile geliyorlar. Gerekçelerini anlatıyoruz. (Ö8)
- “Bir öğretmen kıyafete karışıyor diğeri karışmıyor” diye şikâyet ediyorlar. (Ö9)
- En çok şikâyet kılık-kıyafet konusunda geliyor. Bazen gözden kaçıyor. Başarılı öğrencileri bazen görmezden gelebiliyoruz. Göze batan öğrenciler var, onlar çok şikâyet ediyor. Cep telefonu konusu sıkıntılı. Sabah kapat öğlen arası açık, bunu konu yapıyorlar. Başarılı öğrenci çalışıyor soru soruyor, diğeri çalışmıyor. Sonra da öğrenciler “öğretmen onu kayırıyor” diyorlar. Sınıf öğretmenliğim var. Mesele öğretmenin bir davranışı rencide etmiştir, öğretmeni haksız da görsem öğrenciye “acaba yanlış bir anlama mı oldu?” diyorum. Okulu, idareyi kötülemem, öğrenciyi de kötülemem. Farklı bir durumu göstermeye çalışırım. (Ö11)
- Çok geliyorlar. “O her gün serbest giyiniyor bir şey demiyorlar beni hemen gördüler” diyor. İdarecileri eleştiriyorlar. Hakaret, kaba söz, değersiz görme şikâyetleri oluyor. (Ö12)

Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda öğrencilerin ağırlıklı olarak kılık kıyafete müdahale edilmesi, notların düşük olması, sınav sorularının zor olması, öğretmen tutumları (moral bozukluğunu öğrenciye yansıtma, espri yapma, kız ve erkek öğrencilere farklı davranma, başarılı öğrencilerin hatalarının görmezden gelinmesi vb.), izin verilip verilmemesi, cep telefonu kullanımı, idareci-öğrenci arasındaki sağlıklı iletişim nedeni ile haksızlığa uğradıkları şikâyeti içinde oldukları belirlenmiştir.

### ***3.1. Öğrencilerin haksızlığa uğradığı durumlar gözlediniz mi? Ne tür durumlar bunlar?***

Müdürlerin büyük bölümü öğrencilerin adaletsizliğe uğradıklarına ilişkin bir gözlemleri olmadığını çünkü okul ortamına hâkim olduklarını, okulda ya da pansiyon ortamında çocukların ihtiyaçlarının (harçlık, temizlik, duygusal destek) karşılandığını belirtmişlerdir.

- Adaletsizlik konusunda herhangi bir gözlemim yok. Eğer olursa sorunları ile ilgilenirim. Öğretmeni çağırırım, görüşürüm. (M2)
- Pansiyonlu okuluz, elbiselerini yıkıyor, ütüsünü yapıyoruz, harçlık veriyoruz. Ailelerinin yapmadıklarını yapıyoruz. Ama zarar verirse ceza da veriyoruz. (M5)
- Müdürlerin bazıları ise adaletsiz durumlar konusundaki gözlemlerinden ve bu adaletsizliği giderme çabalarından söz etmiştir.
- Zaman zaman derslere giriyorum o zaman ders kontrollü oluyor. Çocuklar da düzen içinde oluyor, öğretmenler de. Fakat ferdi olarak bazı öğretmenler tarafından azarlama olabiliyor. (M4)
- Gözden kaçan şeyler her zaman olabilir. Öğrenci meclisimiz var. Meclis başkanı ile düzenli toplantılar yaparız. Mesela yemek konusu çok önemli. Pansiyonumuz var. Yemek konusunda mutlu değillerdi çocuklar. Yemek çeşitlerini artırdık. Pansiyona gece öğünü koydum, bunun ihtiyaç olduğunu düşündüm. 12. Sınıflar yıllık çıkarıyor, diğer sınıflara kermes yaptırдым, 12. Sınıflara destek olsunlar diye. Öğrenciler fotokopi yaptırmakta zorlanıyorlardı. Öğrenciler için fotokopi makinası aldırдым. Testlerini, çalışmalarını istedikleri gibi çoğaltıyorlar. (M7)
- Engelli kadrosundan atanan matematik öğretmeni %45 iş göremez şizofren. Ama iyi bir insan. Milli Eğitim Müdürlüğü ile bağlantıya geçtim, müfettiş çağırдык, başka birime aldırдык. (M10)
- Okuldan değil de ailelerinden adaletsizliğe uğruyor bu çocuklar. Çocuk şubeden arıyoruz gece mesela. Bireysel olarak suça karışan çocuk yok ama ailesi nedeni ile karışan çok. (M11)
- Geçen yıl 48 ile kalan bir öğrenci vardı. 50 yapalım geçirelim dedim. Öğretmeni kabul etmedi, ben geçirdim onu, sonra iki yıllık okula gitti. İdarecinin ileri görüşlü olması lazım. (M12)

Müdürler öğrencilerin akademik olarak ihtiyaçları olabileceğini düşündükleri malzemeleri temin ederek, pansiyonda kalan öğrencilerin ihtiyaçlarını fark ederek, öğretmenin sağlık durumu dikkate alarak, akademik geleceklerini düşünüp notlarına ek yaparak ya da ailelerinin sağlamadığı sosyal ve duygusal desteği sağlayarak gözlemedikleri adaletsiz durumları gidermeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

### **3.2. Öğrencilerin haksızlığa uğradığı durumlar gözlediniz mi? Ne tür durumlar bunlar?**

Sorusu öğretmenlerine sorulmuş, bu konuda gözlemi olan öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- Kütüphane zemin kattaydı ve kullanımı zordu. Üst katta da kullanılmayan bir laboratuvar vardı. Kütüphaneyi oraya üst kata taşıdıк. Şizofren öğretmenler var. Ders anlatmıyor, sınavda çok düşük not alıyor

çocuklar çünkü ortak sınavlar var. Sonra da geçirmek için bol bol not veriyorlar. Sınıfı geçtiği için veli sorun yapmıyor ama çocuklar hiçbir şey öğrenmiyor. (Ö2)

- Meslek seçimi konusunda adaletsizlik olabiliyor. 9. ve 10. sınıfta çocuğun fen alanına ilgisi olmadığı anlaşılıyor, aile ile görüşüp öneri sunuyoruz. Fakat maalesef aile fen alanında devam etmesi konusunda ısrarcı oluyor. (Ö4)
- Orta öğretim başarı puanındaki değişiklikten sonra notları adaletsiz bulabiliyor çocuklar. Ağırlıklı not ortalaması vardı, okul birincisi 80 puan, sonuncusu 50 puan alırdı. Standart puandı bu. Notun üniversite sınavında karşılığı vardı. Şimdi standart bir puanla çarpılıyor okul puanı. Zorlayıcı sınav yapma konusunda sıkıntı oluyor, adil değil gibi oluyor. Okullar arasında notlandırmadaki farklılık bizi zor durumda bırakıyor. Çalışmadan not almak istiyorlar. Orta okuldan öyle geliyorlar. Kıyafet serbest değil bizim okulda. Ama veli dikkat etmiyor. Biz de bu konuda öğrenci ile karşı karşıya kalmak istemiyoruz. Bazen son sınıflara esnek davranılıyor. (Ö6)
- Bakanlığın koyduğu kuralların tüm liselerde uygulanma problemi var. Ders seçme yönetmeliği var. Alan / bölüm kalmadı. Ders seçiminde katıyız hala, sayıscılar ve sözelciler diye ayırıyoruz. İsteddiği dersi seçmiyor çocuk. Fiziki şartları ve eğitim öğretim şartları yetmiyor okulun. (Ö8)
- Müdür bey dinlemeden ani reaksiyon veriyor. (Ö10)
- Gözlem yaparım, çabayı takdir ederim ben. Belli düzeyde öğrenci geliyor, çaba gösteren öğrenciyi desteklemek lazım. Fakat başarısı kötü olan öğrenci geçsin diye uğraşyoruz. Bazen davranış konusunda sıkıntılı sınıflar olabiliyor. İyiyi hep iyi kötüye de hep kötü demek haksızlık, belki düzelecek. (Ö11)
- Öğrenciyi hakir görme, bazı öğretmenlerde var özellikle. Kılık kıyafete çözüm bulunmalı. “Bugün canım kontrol yapmak istedi” diye adaletsizlik yapılmamalı. Her gün iyi giyinen bir gün sivil geliyor ve ceza alıyor. Her gün tarama olsa, disiplin sağlanır. (Ö12)
- Benim direk gözlediğim yok. Fakat şu çocuk idarecilere yakınlığından dolayı korunuyor, öbürü korunmuyor diye konuşuluyor. Aile ya da anne-baba idareci ile yakın arkadaşsa o çocuk biraz korunuyor. Kurulda bu ifade edildi, bazı öğretmenler tarafından. (Ö1)

Öğretmenlere göre; kılık kıyafet konusunda okullarında sergilenen farklı öğretmen tutumları, bol not verilerek öğrencilere sınıf geçirilmesi, okulların şartlarının yetersizliği ya da ailelerinin baskısı nedeni ile öğrencilerin istedikleri dersi, alanı seçememesi, öğretmenlerin önyargılı tutumları, öğrencinin ailesinin idareciler tarafından tanınması ya da MEB’in not verme sistemindeki değişiklikler öğrencilerin adaletsizlik yaşamasına neden olmaktadır.

**4.1. Bir öğrenci okulda not, kıyafet vb. konularda haksızlığa uğruyorsa onun hakkını kim savunmalı? Neden? Sorusuna okul müdürlerinin verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur.**

- İdare savunmalı. Çocuk kendini savunamıyorsa kanun yönetmelik çerçevesinde yönetici savunur. Okul müdürü lider olmalıdır. Lider çözüm üretir, karar verir. Yönetici yönetmeliği uygular. Umumun menfaati için yönetmelik dışında karar da verebilir. İnisiyatif kullanan biriyim ben (M5)
- En başta müdür olarak ben korumalıyım çocukların haklarını. Görevlerim arasında çünkü. Paydaşlarla görüşme yapıp çözüm ortaya koymalıyım. Rehberlik servisi, şube öğretmenlerini, veliyi, öğrenciyi bir araya getirmeliyim. (M7)
- Müdür savunmalı, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni savunmalı. Olayın ciddiyetine göre değişir. Basit olayları öğretmen çözmeli. Ciddi olaylar okul idaresinin denetiminde olmalı (M12)
- Müdür savunmalı hakkı. Kız çocukların mahremiyeti ile ilgili şeyleri rehberliğe sevk ediyoruz. Bize geldiyse çözümü bizim bulmamız lazım. Rehberliğe geldiyse çocuk, çözümü rehberlik bulmalı. Rehber öğretmen çözemese bana yönlendirir. (M10)
- Hakkı savunmak okul idaresinin sorumluluğundadır. Okul müdürü objektif olmalıdır. Müdür yardımcısına gelirler genelde şikâyet için. Biz onu rehber öğretmene yönlendiririz altında ne olduğunu bilmek için. (M11)
- Eğer okulda bir problem varsa önce bana geliyor problem. Ben problemi rehber öğretmene bildiriyorum. Öğretmen görüşüyor bana rapor yazıyor. (M2)
- Öncelikle kendi savunmalı çocuk. Çözemese bize gelmeli. Çocuk hakkını kendi aramalı. Kişilik gelişimi için önemli. (M3)
- Bir sorun olduğunda rehber öğretmene de gitsin bana da gelsin. Çünkü ben o konuyu bilmek isterim. Ama konu özünde rehber öğretmenin konusu (M9)
- Normalde sınıf rehber öğretmeni savunmalı, sonra müdür. (M8)

Müdürler hak savunma görevinin öncelikli olarak kendilerinde olmakla birlikte sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin de görevi olduğunu belirtmişlerdir. Müdürlerden biri öğrencinin kendi hakkını kendisinin savunması gerektiğini ileri sürmüştür. Müdürler sorunları ya kendileri çözerek ya da rehberlik servisine yönlendirerek öğrencileri savunduklarını ifade etmişlerdir

**4.2. Bir öğrenci okulda not, kıyafet vb. konularda haksızlığa uğruyorsa onun hakkını kim savunmalı? Neden? sorusuna branş öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur.**

- En güzeli kendisinin savunmasıdır (Ö2)
- İlk başta kendisi savunmalı, bunu bilmeli. Sınıf öğretmeni önemli. Sınıf öğretmeni rehber öğretmene getirmeden bazı şeyleri çözebilmelidir. Rehber öğretmen daha üst konularla ilgilenmelidir. Rehber öğretmen müdüre götürebilmeli çözemediklerini. (Ö5)
- İdareci ve öğretmen hak savunmalı. (Ö8)
- Öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri savunmalı öncelikle. Öğretmen arkadaşım bir davranışımın hatalı olduğunu güzel bir dille söylerse düşünürüm nerede hata yaptım diye. İletişim önemli. Öğretmenin her problemi rehber öğretmene taşınması iş yükünü artırıyor. (Ö10)
- Öğretmen savunmalı önce sonra idare. Ama yapamıyoruz. İdareye karşı çıksam olumsuz bir durumla karşılaşabilirim. Dengeyi kurmak zor. (Ö11)
- İlk önce sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen savunmalı çocuğun hakkını. Aslında bütün öğretmenlerin savunması gerekir. (Ö6)
- Uğradığı haksızlığın niteliğine bağlı. Öğretmen olarak beni aşıyorsa rehber öğretmenle paylaşırım. O beni yönlendirir. (Ö4)
- Kime dert yandıysa o savunmalı. Ama herkes idarecisinden biraz çekiniyor, meslektaş ile çarpışmak istemiyor. Ancak öğrencisini teselli edebiliyor. Öğretmenler ve idarecilerle iletişim kurmak konusunda sıkıntımız var. (Ö12)
- Rehber öğretmen savunmalı. Rehber öğretmen çocuklara haklarını savunmayı öğretmeli. Öyle bir diyalog geliştirmeli ki çocuklar haklarını aramanın formüllerini bilmeli. (Ö1)
- Birinci öncelik rehber öğretmen. Sonra sınıf rehber öğretmeni sonra kendine yakın bulduğu bir öğretmen olmalı. (Ö3)
- Öncelikli olarak rehberlik servisi savunmalı. Rehber öğretmen çocuğu tanıyan ve gerekli müdahaleleri yapabilen kişidir. (Ö7)

Öğrencinin haksızlığa uğraması karşısında hakkını kimin savunması gerektiği konusunda öğretmenler farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. İlk görüş; öğrenciler konusunda ve müdahale yöntemleri konusunda daha çok bilgiye sahip olmaları nedeni ile öğrenciyi savunma görevinin öncelikli olarak rehber öğretmenlerde olması gerektiğini şeklindedir. İkinci görüş; çocuğun haklarını savunmayı öğrenmesi ve bu doğrultuda kendisini savunması gerektiği yönündedir. Üçüncü görüş; sınıf öğretmenleri çocuklarla daha çok vakit geçirdiği ve çocuğu tanıdığı için sınıf öğretmenlerinin savunması gerektiğini şeklindedir. Fakat bazı öğretmenler diğer öğretmenlerden ya da idareden çekindikleri için bu görevi yerine getirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

**5.1. Okul danışmanlarının hak savunuculuk rolleri hakkında bilginiz var mı? Eğer bu savunuculuğu rehber öğretmen yaparsa ne olur? Sorusu sorulmuş, müdürlerin, okul psikolojik danışmanlarının, hak savunuculuğu rolü konusunda bilgileri olmadığı tespit edilmiştir. Hak savunuculuk konusunda kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.**

- Bu işin eğitimini almış biri rehber öğretmen, bu işi o yapmalı, yapıyor zaten. Ben müdür olmadan önce bir taciz olayı olmuş. Rehber öğretmenimiz herkese karşı çocuğu tek başına savunmuş. (M3).
- Objektif ve tarafsız olmalı rehber öğretmen. Takdir ederim bunu yaparsa. (M4)
- Rehber öğretmen yapmalı zaten görevi bu. Memnuniyet duyarız. Çözüm ortağı olurum rehber öğretmenin (M7)
- Rehber öğretmen de savunsun ben de savunurum adaletsiz bir durum olursa. Ben bu kurumun başyım model olmalıyım, eşit ve adil olmalıyım (M9)
- Rehberlik okulun atar damarıdır. Müdür yardımcısı gibi fonksiyonu vardır. Zaten yapmalı bu görevi. Okula isyan değil yaptığı, kuralları anlatmak. (M10)
- Bazı müdürler ise rehber öğretmenlerin hak savunuculuk rollerini uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.
- Rehber öğretmenin görevi ile bağdaşır mı bu? Rehber öğretmen ara bulucu çözüm üretici olmalı, tarafsız olmalı. Öğretmeni de öğrenciyi de tek başına savunmamalı. Öğretmenlerden bir komisyon oluşturulabilir. Doğrudan rehber öğretmenin müdahale etmesi, onun görevini sekteye uğratabilir. Öğretmenin rehber öğretmenle konuşması zor olabilir. Rehber öğretmeni çocuğun tarafında gibi düşünüp diğer öğretmenler cephe alabilir. Okul müdürleri bunu kabul etmez. Biz varken neden o sorun çözüyor diye tepki verebilirler. Biz müdürler yetki ve sorumlulukları paylaşmak istemeyiz. (M6)
- Bazen rehber öğretmen öğrencinin hakkını savunuyorum diye öğrenciye çok özgürlük veriyor. İdareyi ve öğretmenleri zor durumda bırakabiliyor. Eğer öğrencinin adaletsizlik yaşadığı bir durum varsa yönetmelik ve okul kuralları çerçevesinde savunmalı. Okul idaresi ile koordineli olmalı. Kendini ifade edemeyen öğrenciye yapmalı. Öğretmenle görüşebilmeli. İstismarı okul yönetimi bilmeli, hukuki sorunları okul yönetimi bilmeli. Ufak çaplı sorunlar rehber öğretmen ve diğerleri ile çözülebilmeli. (M8)
- Rehber öğretmen hak savunuculuğundan önce haksızlığa uğrayanı tespit etmelidir. Meslektaşları ile kötü olabilir. Rehber öğretmen öğretmenle birebir görüşmemeli, bize bildirmeli. Biz idareciyiz bize tavır alamaz öğretmen. (MO11)

Müdürlerin bir bölümü okul psikolojik danışmanlarının görevi gereği hak savunuculuğu yapmasının önemli olduğunu ve bunu desteklediklerini belirtmiştir. Bazı müdürler ise hak savunuculuğunun rehber öğretmenin öğrenci- öğretmen-idareci arasında sağladığı dengeye zarar verebileceği, taraf tutmak ya da müdürün yetki alanına müdahale etmek gibi anlaşılabilmesi konusundaki kaygılarını dile getirmişlerdir

**5.2. Okul danışmanlarının hak savunuculuk rolleri hakkında bilginiz var mı? Eğer bu savunuculuğu rehber öğretmen yaparsa ne olur? Branş öğretmenlerinin, okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevi konusunda bilgileri olmadığını tespit edilmiş ve kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.**

- Öğretmenlerin eğitim haricinde mücadele etmeleri gereken alanlar var. Evraklar arasında çok yoruluyoruz. Rehber öğretmenin yetiştirmek zorunda olduğu bir ders müfredatı yok. Hak arayışını rehber öğretmen yaparsa diğer öğretmenler rahatlar. (Ö1)
- İdareci otoriteyi temsil eder. Rehber öğretmen ve öğretmenlere görev düşüyor. Rehber öğretmen okul idaresi ile çatışmayı göze alamazsa savunma olmaz. (KÖ2)
- Rehber öğretmen hak savunuculuğu yapmalı. Biz sınıf ya da branş öğretmenleri olarak bazen öğrenciye ulaşamıyoruz. Hakkı gasp ediliyorsa, o zaman rehber öğretmeni ile konuşmalı. Rehber öğretmen onu ve aileyi uyarmalı. Hakkını savunmayı öğretir öğretmen, biri onun için yaparsa çocuk bunu öğrenir. Bizim okulumuzda rehber öğretmen bizimle konuşuyor ya da müdüre karşı çıkabiliyor. Yapmazsa neden buradasın diye sorgularız. Birileri bu çocuklar için taşın altına elini koymalı. Fakat rehber öğretmenin okul dışında hak savunuculuk yapabileceğini zannetmiyorum. (Ö4)
- Rehber öğretmen tarafsızlığını korumalı, öğretmen kimliğini koruyarak yapmalı bunu, yetkileri artırılmalı. (Ö6)
- Rehber öğretmen hak savunuculuk yapmalı. Özel bir sorun olduğunda sınıfta rehber öğretmene iletiyorum. O bazen bu konuyu idareye iletilim diyor. Üçlü olarak çözüyoruz bazen olayı. (Ö7)
- Rehber öğretmen yapsa daha iyi olur. Tarafsız bölge o. Derse girip not vermiyor. Rehber öğretmen, öğretmen, öğrenci ve idare arasında bağ olabilir. (Ö11)
- Bu görevi yerine getirmeli. İki şart var bunu yerine getirebilmesi için; birincisi politik görüşünü yansıtmamalı. İdareye “ben size karşı çıkıyorsam bunu görevim gereği yapıyorum” mesajını verebilmeli. İkincisi kendini kabul ettirebilmeli, saygı duyulmasını sağlayabilmeli. Doğru yerde doğru hareketler yaparsa, gayretli ve adil olduğuna inanırsam desteklerim. Bizim ülkemizde eğitimi yönlendirme açısından zor ama okulda daha rahat yapabilir. (Ö5)



- Ucu bir yere dokunursa engellerler. İş zor, çok kapsamlı. Okul atmosferi demokratik mi öğretmen ile arası iyi mi, çok fazla değişken var. Yapması zor. (Ö3)
- Bu okulda rehber öğretmen hak savunuculuk yapar. Kişilik olarak da yapar bilgi olarak da yapar. Başka okulda yapamaz. Başka okulda idarecilerin tavrı nedeni ile yapamayabilir. (KÖ8)
- Rehber öğretmen gelip konuşuyor. Siz haklısınızdır ama öğrenci açısından da şöyle böyle olabilir mi diye soruyor. Rehber öğretmen yapsa bence iyi olur. Kimse mağdur olmaz. Fakat okulumuzu düşününce olmayabilir. İdare çok desteklemez gibi geliyor. Çünkü o zaman karşısında bir güç bir kitle görür (Ö12)

Branş öğretmenleri, rehber öğretmenlerin hak savunuculuk görevini yerine getirmesini desteklediklerini fakat bu görevi yerine getirebilmesi için okul ortamının demokratik olması yanında, danışmanın bu konudaki görev sınırlarını iyi belirleyebilmesi, kendini iyi ifade edebilmesi ve özellikle tarafsızlık ilkesini koruması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca hak savunuculuk görevinin okul ile sınırlı olması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ile branş öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevlerine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin tümü, branş öğretmenlerinin ise bir bölümü okullarını adil bir ortam olarak tanımlamışlardır. Müdürler okullarının adil olmasını büyük ölçüde müdür olarak kendi tutum ve davranışlarına bağlamış, iletişime açık, demokratik, empatik, öğrencilere değer veren, ayırım yapmayan, gözlem becerisi güçlü, yönetimde açık ve şeffaf bir politika izleyen bir yönetici olduklarını ifade etmişlerdir. Müdürler adaleti sağlamada öğretmenlerin desteğinin de önemli olduğunu vurgulamışlar, zaman zaman öğretmenlerin kişiliklerinden ya da bol not vermelerinden kaynaklanan adaletsiz durumlar yaşanabildiğini, bu durumlarda doğrudan müdahale ederek adaleti sağlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Benzer şekilde Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'nun (2012) çalışmasında okul müdürleri, görevlerini en iyi şekilde yerine getirmek için iletişime açık, adil, sabırlı, koruyucu, destekleyici, yönlendirici, lider, cesur, yetiştirdiğinin insan olduğunun bilincinde olan, empatik, hoşgörülü, çalışkan, zeki, kendini geliştiren, denge unsuru olan, araştırmacı, iyi bir gözlemci ve fedakâr olma gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Özetle müdürün kişilik özelliklerinin başta adalet olmak üzere huzurlu ve akademik olarak başarılı bir okul ortamı için temel koşullardan biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenler okullarında adaletin sağlanmasında okul müdürlerinin ve öğretmenlerin payı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerinin iletişime açık olduğunu, çocukların gelişim dönemi ve özelliklerine duyarlı yaklaştığını,

okulda öğrenci temsilcilerinin aktif olarak görev yaptığını, okulda kuralların net olduğunu ve herkese eşit düzeyde uygulandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine tanıdığı inisiyatifin, okuldaki demokratik ortamın ve okul kültürünün, öğretmenlerin adil davranmasında payı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri yakından tanımaya çalıştığını, çocuklara karşı anlayışlı ve özellikle not verme sürecinde şeffaf olduklarını, bu durumun da adaleti beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu alan yazın ile tutarlıdır. Moorman'a (1991) göre çalışanlara işyerinde adaletli davranılıp davranılmaması, onların adaletli davranmasını etkilemektedir. Yılmaz (2010) ve Uğurlu ile Üstüner (2011) ise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, örgüt içindeki olumlu adalet algısının, çalışanların kendilerini örgütlerinin bir parçası olarak görmelerine, iş ilişkilerinde daha uyumlu olmalarına, güvene dayalı ilişkiler geliştirmelerine sebep olduğunu vurgulamıştır. Hesapçioğlu, (1998) okul müdürlerinin her şeyi bilen ve çalışanların talimatlara uyup uymadığını kontrol eden kişiler değil, çalışanlarının yeteneklerini ve yaratıcılıklarını gelişme ve örgütün amaçlarını gerçekleştirme yönünde destekleyen kişiler olması gerektiği belirtmiştir (Akt. Gümüşeli, 2001). Polat ve Ceep (2008) müdürlerin etik ve eşitlikçi uygulamalarının çalışanların örgütsel adalet algılarını artıracaklarını ifade etmiştir. Bulgulardaki ortak nokta müdürlerin okulda yarattığı demokratik ortamın öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırdığı, öğrencilere sunulan akademik destek ve rehberlik çalışmalarının daha verimli olmasını sağladığıdır. Demokratik okul kültürü sayesinde kendini okula ait hisseden öğretmen öğrencilerin gelişmesi için daha yoğun bir sorumluluk hissetmekte, çalışmalarında adalet ve açıklık ilkelerini benimsemektedir.

Öğretmenlerin bir bölümü okul ortamlarını kısmen adil olarak tanımlamışlardır. Okul kurallarının uygulanmasında idareci ile öğretmenler arasında ya da öğretmenlerin kendi aralarında gözlenen tutarsız davranışlar, öğrenci -öğretmen arasında yaşanan sağlıklı iletişimler nedeni ile adaletsizlik olabildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere göre, akademik olarak başarısız ve isteksiz çocukların çoğunluğu oluşturduğu sınıflarda öğretmen derse isteksiz gitmekte, az örnek çözmekte bu durum da başarılı birkaç öğrenci için adaletsiz bir ortam oluşturmaktadır. Tarhan'ın (2018b) okul psikolojik danışmanları ile yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Okul danışmanları, kuralları uygulamada idareci ile öğretmenler arasındaki görüş ayrılığını, öğretmenlerin sergiledikleri tutarsız davranışları ve öğrenci -öğretmen arasındaki sağlıklı iletişimleri okulda öğrencilerin yaşadıkları adaletsiz durumlar olarak belirtmişlerdir. Ayrıca Tarhan'ın (2018a) orta öğretim öğrencilerinin adalet algıları üzerine yaptığı çalışmada da benzer bulgular mevcuttur. Bu çalışmada öğrenciler, kuralların ve cezaların tüm öğrencilere eşit şekilde uygulanmamasını ve öğrencilerle öğretmenler arasında sağlıklı iletişim kurulmamasını yaşadıkları bir olayı adaletsiz olarak değerlendirmelerindeki belli başlı ölçütler olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Bulgular gözde geçirildiğinde öğretmenlerin, okul psikolojik danışmanlarının ve öğrencilerin okuldaki adaletsiz uygulamalar konusunda örgütsel adaletin iki boyutu olan süreç adaleti ve etkileşim adaletine ilişkin örnekler verdiği tespit edilmiştir.

Adaletin bu iki boyutu birbirini etkilemekte, kuralların kişiye ve zaman göre değişmesi yanında öğrencilerle öğretmenler arasında sağlıklı iletişim kurulamaması farkında olunan ya da olunmayan adaletsiz uygulamaları beraberinde getirmektedir denebilir.

Müdürler kendilerini okulda adaletin sağlayıcısı olarak görmekte, öğretmenler de bu görüşe katılmaktadır. Alanyazında benzer sonuçlar mevcuttur. Araştırmalar öğretmenlerin, okul müdürlerini okul kültürünün en önemli temsilcisi olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2000). Burada kültürel özelliklerin ön plana çıktığı, kurumdaki en yetkili kişinin otoritesinin kabul edildiği gözlenmektedir. Bu durum bazı sakıncaları da beraberinde getirmektedir. Çünkü müdürler okuldaki tüm bireyler için demokratik ve hakkaniyetli bir ortam oluşturabilecekleri gibi adaletsiz durumlara da sebep olabilirler. Bu durum Tarhan'ın (2018a) araştırmasında net bir şekilde ortaya çıkmış, öğrenciler okullarda yaşadıkları adaletsizliğin kaynağı olarak çoğunlukla okul müdürünü işaret etmişlerdir. Müdürlerin "Müdür haksızlık yaparsa ne olur?" sorusuna verdikleri "sistem çöker ve kaos olur" cevabı, adaleti sağlamanın bireylere değil kurallara bağlı olması ve değişmemesi gerektiğinin en iyi örneğidir. Çünkü yöneticiler her ne kadar adil, dürüst ve şeffaf bir yönetim sergileseler de içinde bulunulan zaman ya da sosyo politik koşullar nedeni ile bu olumlu özelliklerden uzaklaşma söz konusu olabilir. Russel (2001), yöneticilerin kişisel değerlerinin olayları ve karşılaştıkları sorunları algılamaları, sorun çözme biçimleri ve kararları, kişilerarası ilişkileri, başarılı olma istekleri, örgütsel baskıları ve amaçları kabul ya da reddetme dereceleri, yönetsel performansları ve etik olan ya da olmayan davranışlar arasındaki farkı ortaya koymalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Müdürlerin bir bölümü öğrencilerin adaletsizlik konusunda kendilerine herhangi bir şikâyet iletmediklerini belirtmiştir. Şikâyet gelmemesinin birinci nedeni olarak öğrencilerin zaten akademik bir hedeflerinin ve çalışma motivasyonlarının olmaması ve öğretmenlerin çok bol not vermesi, kılık kıyafet konusunda büyük ölçüde serbestlik tanınması, ikinci olarak ise sorun yaşanmasına rağmen sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen desteği ile sorunun çözülüyor olması gösterilmiştir. Müdürlerin bir bölümü öğrencilerin kendilerine gelerek her konudaki şikâyetlerini dile getirebildiklerini söylemiş, şikâyet konusu olarak kılık kıyafet, sınav notu, derste konunun işlenip işlenmemesi, sınıf içi problemler vb. örnek verilmiştir. Öğrencilerin her şikâyet konusunu müdüre taşımaları bir taraftan iletişim kanallarının açık ve güçlü olduğunu gösterirken diğer taraftan okullarda idareci, sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı arasındaki rol ve görev dağılımı konusunda bazı soruları aklı getirmektedir. Müdürler öğrencinin tacize ya da kötü muameleye maruz kalması durumunda özellikle müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Müdürler taciz vb durumlardan mağdur olan öğrencinin kendi beyanı ya da rehber öğretmenin bilgilendirmesi sonucu haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Tarhan (2018b) araştırmasında da okul psikolojik danışmanlarının, öğrencinin yaşadığı taciz, şiddet vb durumları okul müdürlerine bildirdikleri ortaya konmuştur. Öğrencinin güvenliği tehlikede olduğunda okul psikolojik danışmanının bu durumu okul yönetimi ile işbirliği içinde ilgili

makamlara bildirmesi PDR çalışmalarındaki temel ilkelerden biridir. Araştırma sonuçlarının bu ilkeyi desteklemesi okullarda öğrencinin yüksek yararı göz önüne alınarak çalışmaların işbirliği içinde sürdürüldüğünü göstermektedir. Miller, Dove ve Miller (2007) psikolojik danışmanların çocuklara yönelik cinsel istismar şüphesini yetkili makamlara bildirmek için etik ve yasal olarak görevlendirildiklerini belirterek danışmanların hak savunuculuk rollerine vurgu yapmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin haksızlığa uğradıkları şikâyeti ile kendilerine başvurduklarını belirtmişler, öğrencilerin şikâyet konularını kılık kıyafete müdahale edilmesi, notların düşük olması, sınav sorularının zor olması, öğretmen tutumları (moral bozukluğunu öğrenciye yansıtma, espri yapma, kız ve erkek öğrencilere farklı davranma, başarılı öğrencilerin hatalarını görmezden gelme vb.), izin verilip verilmemesi, cep telefonu kullanımı, idareci-öğrenci arasındaki sağlıklı iletişim olarak sıralamışlardır. Öğretmenler öğrenciyi dinlediklerini ve öğretmen ile öğrenci arasında arabulucu olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dile getirdikleri şikayetler örgütsel adaletin üç boyutu olan dağıtım, süreç ve etkileşim adaleti ile ilgilidir (Paulsel ve Chory-Assad, 2005 ve Chory, 2007). Ödül ya da fırsatların dağıtımındaki eşitlik dağıtım adaletini, yöneticilerin kararlarının bireye, zamana ve ortama göre değişmemesi süreç adaletini, tüm bireylerle iletişimlerin eşitlik çerçevesinde yürütülmesi etkileşim adaletini ifade eder (Colquitt, Greenberg ve Zapata-Phelan, 2005). Öğretmenlerin söylemleri öğrencilerin okulda dağıtım, süreç ve etkileşim adaleti alanında mağduriyet yaşadıklarını gözler önüne sermektedir. Bu bulgu Tarhan'ın (2018a) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Tarhan (2018a) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin okullarında yaşadıkları adaletsizliğe verdikleri örneklerin; not, okul/eğitim malzemeleri (dağıtım adaleti), kıyafet, okul kuralları (süreç adaleti) ve iletişimsizlik, kayırma (etkileşim adaleti) olduğunu tespit etmiştir. Tarhan'ın (2018b) araştırmasında okul psikolojik danışmanları öğrencilerin haksızlığa uğradıkları şikâyeti ile kendilerine geldiğini ifade etmiş, şikâyet konuları olarak kılık kıyafet, not, cep telefonu kullanımı, idareci- öğretmen-öğrenci arasındaki sağlıklı iletişim, öğretmen ve idarecilerin olumsuz tutumları (espri anlayışının farklı olması, kız ve erkek öğrencilere farklı davranma, başarılı öğrencilerin hatalarının görmezden gelinmesi vb.), derslerin, ödevlerin çok olması olarak sıralamışlardır. Öğrencilerin sorunlarını öğretmenleri ile paylaştıkları bulgusu alanyazın tarafından desteklenmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, problemlerini sınıf öğretmeni ile paylaştıkları (Güvendi, 2000), öğrencilerin anne-babaları ve arkadaşlarından sonra rehber öğretmenlerinden ve kendilerine yakın gördükleri öğretmenlerinden yardım talep ettikleri (Karataş ve Şahin Baltacı, 2013), öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarının önlenmesinde öğretmenden alınan desteğin, aile ve arkadaşlardan alınan destekten çok daha etkili olduğu (Kutsal ve Bilge, 2012), öğretmen desteğinin okul terkinin azalttığını (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011) ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Bu nedenle öğrencilerin yaşadıkları adaletsiz durumları öğretmenleri ile paylaşmaları doğal kabul edilmektedir.

Müdür ve öğretmenler tarafından bildirilen temel şikâyet konusu kılık kıyafettir. Okul kıyafetlerine velilerin görüşü alınarak karar verilmesine rağmen bu konuda okullarda yoğun problemler yaşandığı tespit edilmiştir. Özellikle yanında serbest kıyafet getirerek okulda üstünü değiştiren, uyarı almasına rağmen kurallara uymayan, gözden kaçan öğrenci diğerleri tarafından şikâyet konusu olmaktadır. Okul kıyafeti konusunda ülkemizde yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları (Uğurlu ve diğ., 2015; Kapucu ve Sezgin, 2015; Demir ve Köse, 2017) incelendiğinde öğretmen, öğrenci ve velilerin serbest kıyafet uygulaması hakkında daha çok olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Tarhan'ın (2018b) okul psikolojik danışmanları ile yaptığı çalışmada serbest kıyafet konusunun öğrenciler arasında adaletsizliğe ve disiplin sorunlarına neden olduğu tespit etmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki ergenler bedensel değişimlerine paralel, bilişsel, duygusal ve sosyal değişimler yaşar, kim ve ne olduğunu tanımlamasına yardımcı olan benlik sınırlarını çizmeye çalışırlar. Bu süreçte ergen, bedenine yönelik algısını ve kendini ifade ediş tarzını kıyafetlerine yansıtır. Okul kıyafetlerinin ergenin kendi benliğini ortaya koymasını sağlayacak kadar serbest olması yanında okul kurallarına uygun olması gerektiğinin de altı çizilmelidir. Herkes tarafından gözlenebilen bir konu olması itibarı ile okul kıyafeti konusundaki kuralların uygulanmasındaki tutarlılık, okul ortamının adil olarak değerlendirilmesinde önemli görülmektedir denebilir.

Müdürlerin büyük bölümü öğrencilerin adaletsizliğe uğradıklarına ilişkin bir gözlemleri olmadığını çünkü okul ortamına hâkim olup adaletsizliğe imkân vermediklerini, öğrenci temsilcileri ile düzenli toplantılar yapıp talepleri aldıklarını, okulda ya da varsa okulun pansiyonunda çocukların ihtiyaçlarının (yemek, harçlık, temizlik, duygusal destek, ilgi) düzenli olarak karşılandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmenin not verme sisteminden ya da çocuğun ailesinden kaynaklanan adaletsiz bir durum söz konusu olduğunda da öğrencinin haklarını koruyacak şekilde müdahale ettiklerini anlatmışlardır. Bu bulgu okul müdürlerinin öğrencilerin akademik gelişimleri kadar kişilik ve sosyal gelişimlerine de önem verdiklerini göstermektedir.

Branş öğretmenleri MEB'de uygulanan sınıf geçme sisteminin, kılık kıyafet yönetmeliği konusunda okullarda farklı uygulamalar yapılmasının, kuralları uygulamak konusunda öğretmen ve idarecilerin farklı ya da tutarsız davranışlarının, bazı öğrencilere aileleri ya da idareye yakınlıkları nedeni ile ayrıcalık tanınmasının okul ortamında gözledikleri başlıca adaletsiz uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir. Branş öğretmenlerinin özellikle kılık kıyafet ve ayrıcalık tanınan öğrenciler konusundaki gözlemleri Tarhan'ın (2018a) öğrencilerle yaptığı çalışmanın bulguları ile tutarlıdır. Diğer bir ifade ile hem öğretmenler hem de öğrencilerde okullarda yaşanan adaletsiz uygulamalar ve bu uygulamaların hangi konuda olduğu konusunda görüş birliği vardır denebilir.

Bir öğrenci okulda not, kıyafet vb. konularda haksızlığa uğruyorsa onun hakkını kim savunmalı sorusu okul müdürlerine sorulmuştur. Müdürler, başta okul müdürü olmak üzere rehberlik servisi ve sınıf rehber öğretmeni işbirliğinde

bu savunuculuğun yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Müdürlerin söylemlerinden, şikayetlerin önce onlara geldiği, idare aracılığı ile rehber öğretmene iletildiği izlenimi edinilmiştir. Bu tespit rehber öğretmenlerden bazılarının öğrenci-öğretmen arasındaki sorunları öncelikli olarak idareye ileterek çözmeye çalışması bulgusu ile paralellik göstermektedir (Tarhan, 2018b). Bu durumun öğrencilerin rehber öğretmene ulaşma ve sorunlarını anlatma konusunda engel oluşturabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda okul kültürü, okuldaki rol, görev ve sorumluluk dağılımı, okul danışmanlarının görünürlüğü ve problem çözme gücü gibi farklı alanlarda da değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Adaletsiz bir uygulama ile karşılaştığında öğrencinin hakkını savunmak noktasında branş öğretmenleri üçe ayrılmaktadır. Bir bölümü öğrencinin hakkını idareci ve sınıf öğretmenin savunması gerektiğini, bir bölümü öğrencinin hakkını kendisinin savunması gerektiğini diğerleri ise hak savunuculuk görevinin rehber öğretmen tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Schmidt (2017) öğrenci savunuculuğu yapmanın okuldaki tüm personelin görevi olduğunu, özellikle de öğrencilerin eğitsel, sosyal ve kişisel refahlarından sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin bu görevi üstlenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Tarhan'ın (2018b) araştırmasında okul psikolojik danışmanları hak savunuculuk görevinin sadece kendi görev alanlarında olmadığını öğrenci ile yakından iletişimi olan sınıf rehber öğretmenlerinin ve idarenin de görevi olduğunu vurgulamışlardır. Ünal ve Ünal (2010) öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmenleri sıkıntı olduğunda tereddütsüz başvurulabilecek ve öğrencileri koruyan birisi olarak algılandığı tespit etmiştir. Yine okul psikolojik danışmanlarının yaşadığı problemlere benzer şekilde bazı öğretmenler, meslektaşlarından ya da idareden çekindikleri için öğrencilerin haklarını savunma görevini yerine getirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Türkiye'de yapılan çalışma sayısı çok azdır. Kağnıcı ve Denizli (2018) Türkiye genelindeki 232 ruh sağlığı (149 psikolojik danışman ve 83 psikolog) uzmanlarının sosyal adalet konusundaki tutumlarını incelemiş, “duyarlı” ruh sağlığı uzmanlarının sosyal adalet tutum puanlarının “katı” ve “ilgisiz” ruh sağlığı uzmanlarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit etmiştir. Katı ve ilgisiz grubun dezavantajlı gruplarla çalışma konusunda yetersiz kalma olasılığı oldukça yüksektir. Ayrıca haksavunuculuk çok kültürlülüğün bir göstergesidir. Yaşanan iç ve dış göçler, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması sonucu engelli öğrencilerin ilk ve orta okuldan sonra liseye gitmesi, inanç ve değerlerdeki değişimler öğrencilere bireysel ayrılıklarını koruyarak ulaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada hak savunuculuğunun tüm öğretmen ve yöneticilerin görevi olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin ve branş öğretmenlerinin okul danışmanlarının savunuculuk rolleri hakkında bilgileri bulunmamaktadır. Müdürler okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk rollerini yerine getirmeleri konusunda iki ayrı görüş ileri sürmüşlerdir. Bir grubu okul psikolojik danışmanının hak savunuculuk görevini branş gereği zaten yerine getirmesi gerektiğini, okulda müdür olarak bu ortamı sağladıklarını belirtirken diğer bir grup müdür ise okul psikolojik danışmanının hak savunuculuğu yapmasının tarafsızlığını zedeleyebileceğini,



diğer öğretmenler ve idarecilerle arasında sorun oluşturabileceğini, bu nedenle hak savunuculuktan çok koordinasyon ya da ara bulucu rolünü yerine getirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmalara göre okul müdürleri PDR hizmetlerini okul için çok önemli bulmakta (Owen, Owen ve Ballestro, 2009), okul danışmanlarından proaktif, görünür ve güçlü bir iş ahlakına sahip, öğrenci ve öğrencinin başarısı için kendini adayan bir yapıda olmalarını beklemektedirler (Costanza,2014). Yöneticiler, danışmanların kişisel özelliklerine de önem vermekte, bilinçli, esnek ve değişime uyum sağlayabilen danışmanları takdir etmektedirler (David,2017). Rock, Remley ve Range (2017) araştırmalarında yönetici ile okul danışmanı arasındaki olumlu işbirliğinin okulda daha pozitif bir iklim oluşturduğunu ortaya koymuştur. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da okul psikolojik danışmanlarının okullarda idareci ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıkları ve sundukları hizmetlerin önemli görüldüğü belirlenmiştir (Karataş ve Demir,2010, Şahin Baltacı, 2013, Camadan ve Sezgin, 2012). Nazlı (2007) günümüzde psikolojik danışmanların geleneksel üç rolüne ek olarak program yönetimi, sınıf rehberliği, öğretim liderliği, öğrenci savunuculuğu, sosyal değişim ajanı gibi yeni roller üstlenmeleri gerektiğini vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk konusunu kendi görev alanları içinde görmele-ri, PDR plan, program ve etkinliklerinde hak savunuculuk vurgusuna yer vermeleri idareci ve öğretmenlerin de bu kavramı daha iyi tanımalarını, kabul etmelerini ve desteklemelerini sağlayacaktır denebilir. Okul psikolojik danışmanları öğrenci hak savunuculuğunun öğretmen ve yöneticilerin de görevi olduğunu vurgulamalıdır. Hak savunuculuk yapmanın taraf tutmak değil, dezavantajlı durumda olan öğrencilerin kendine güvenen, başarılı, mutlu, uyumlu birer vatandaş olmaları için haklarını bilmeleri ve savunmaları konusunda bilinçlendirmek olduğunun altını çizmelidirler. Böylece hak savunuculuk öğretmenler ve yöneticiler tarafından daha kabul edilebilir ve desteklenebilir bir kavram haline gelecektir

Çalışmaya katılan öğretmenlerinin hemen hepsi rehber öğretmenlerin hak savunuculuk görevini yerine getirmesini desteklediklerini söylemişlerdir. Bu görevin yerine getirilebilmesi için okul ortamının demokratik olması gereğinin yanında, rehber öğretmenin yetki görev ve sınırlarını çok iyi belirlemesinin önemini vurgulamışlardır. Okul psikolojik danışmanının kendini iyi ifade edebilmesinin, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında köprü görevinde görüldüğü için özellikle tarafsız, profesyonel ve mesleki etik ilkelere bağlı olmasının gereği belirtilmiştir. Bu bulgu alan yazın ile tutarlıdır. Clark ve Amatea (2004) öğretmenlerin okul psikolojik danışmanları ve rehberlik servisine ilişkin algıları konusunda yaptığı çalışmada, okul psikolojik danışmanlarından öğretmenler ile aralarındaki iletişim ve işbirliğini güçlü tutmaları, danışmanın okuldaki görünürlüğünün artması, yaşam becerileri, sosyal ilişkiler vb içeren küçük grup danışmanlığı ile sınıf rehberlik çalışmaları ile özel ihtiyacı olan (alt sosyo ekonomik düzey, anadilin farklı olması, çok kültürlülük vb.) öğrenciler hakkında bilgi sahibi olup bu konuda öğretmenlere destek sağlamalarının beklendiğini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenler, danışmanlar ve yöneticiler arasında güçlü bir ilişkiye sahip olmanın etkili bir okul için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Türkiye’de yapılan

çalışmalarda dolaylı olarak hak savunuculuk vurgusu olduğu düşünülmektedir. Memduhoğlu ve Dalçicek (2016) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehberlik servisine ilişkin olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir. Olumlu algıya sahip olan katılımcılar, rehberlik servisinin yardım eden, aydınlatan/geliştiren, dinleyen/danışman, yol gösteren, müdahale eden ve koordine eden olmak üzere altı boyutunu önemli ve gerekli görmektedir. Meşeci, Özcan ve Bozdemir'in (2007) araştırma bulgularına göre müdürler okul PDR servisini okulun ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmekte, öğrencilere ruhsal açıdan yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgular öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarına ve sundukları hizmetlere olumlu baktıklarını ve katkı sağlamaya hazır olduklarını ortaya koymaktadır. Burada önemli olan öğretmenlere öğrenci hak savunuculuğunun ne olduğu konusunda doğru bilgi vermek ve doğru uygulama örnekleri gösterebilmektir. Çünkü öğretmen ve okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin yüksek yararı için birlikte çalışması gerekir.

Bu çalışmada öğretmenler okul psikolojik danışmanının hak savunuculuk görevinin okul ortamı ile sınırlı olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Keklik'in (2010) hak savunuculuk görevinin psikolojik danışma alanında ele alınan diğer konulara kıyasla daha çok siyaset alanı ile örtüştürüldüğü görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik değişimler eğitim sistemini, okulların yapısını işleyişini, okullardaki rol ve görevlerin dağılımını büyük ölçüde etkilemiştir. Erden'e (1988) göre yeniden kurmacı felsefenin etkisi ile giderek toplum merkezli ve toplumdaki tüm sosyal sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan programlar önemli hale gelmektedir. Bu doğrultuda okulların, öğretmen ve öğrencilerin de aktif katılımıyla, toplumu tehdit eden yoksulluk, işsizlik, etnik ve sınıfsal ayrımcılık, çevre kirliliği gibi sorunlara çözüm üretme merkezleri olarak hizmet görmesi beklenmektedir. Okul yöneticilerinin çağın gereklerine cevap verebilmeleri için okulun yapısını toplumun ihtiyaç ve beklentilerine göre yenilemeleri, okul -toplum işbirliğini güçlendirmeleri, okuldaki eğitim öğretim, rehberlik, kültür-sanat-spor etkinliklerini tüm öğrencilerin başarılı olmasını sağlayacak şekilde düzenlemeleri, etik ilke ve yasal mevzuatlara uygun davranmaları gerekir. Bu bağlamda çağın gereklerinden biri de öğrencilerin haklarını savunmaktır. Okul müdürlerinin bu konuda okul psikolojik danışmanlarına destek olması ve öğretmenlere rol model olması önemlidir.

Hak savunuculuk konusunda yapılacak diğer çalışmalar için şunlar önerilebilir;

- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin dağıtım, süreç ve etkileşim adalete ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyleri araştırılabilir
- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul ortamında yaşanabilecek dağıtım, süreç ve etkileşim adaletsizliğine ilişkin durumlar ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeyleri araştırılabilir



- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul ortamında yaşanabilecek adaletsiz durumları önlemek konusundaki görev ve sorumluluklarını ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir
- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevlerini yerine getirebilmeleri konusundaki görev ve sorumlulukları konusundaki farkındalıkları araştırılabilir.
- Verilecek eğitimlerle okul müdürleri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk konusundaki bilgileri arttırılabilir.

## References/ Kaynaklar

- ASCA (2012). *American School Counselor Association The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria,VA: Author
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Bemag, F. & Chung, R, C.Y. (2008 ). New professional roles and advocacy strategies for school counselors:  
a multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling & Development*, 86, 372-382. <http://edresearch.yolasite.com/resources/BemakChung.pdf>
- Camadan, F., & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Clark, M.A., & Amatea, E. ( 2004) . Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132-140.
- Costanza, T. (2014). *Principal's perceptions of the role of school counselors and the counselor-principal relationship* (Unpublished Master's Theses The College at Brockport, State University of New York). [http://digitalcommons.brockport.edu/edc\\_theses/161](http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/161)
- Creswell J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th Edition). USA: SAGE Publications, Inc.
- David, E.C. (2017): Partnership and collaboration: understanding the counsellor-principal relationship in the Philippine context, *British Journal of Guidance & Counselling*, <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1413167>
- Demir, M. (2010). *Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research : theories and issues*. Sage Publications, Inc.
- Doğan, S. (2000). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 3-8. [file:///C:/Users/hp/Downloads/5294-34255-2-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/5294-34255-2-PB%20(5).pdf)
- Erkan, S. (2018). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Ankara : Pegem Akademi
- Green, E.J., McCollum, V.C., & Hays, D.G. (2008). Teaching advocacy counseling within a social justice framework: implications for school counselors and educators. *Journal of Social Action in Counseling and Psychology*, 2, 14-30.

- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 4. <https://journals.library.ualberta.ca/ijqm/index.php/IJQM/article/view/4484>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233-252. [https://www.jstor.org/stable/30219846?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/30219846?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Gültekin, F. (2004). Bir savunucu olarak okul psikolojik danışmanı. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 56-65.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Harper, D. (2012). Choosing a qualitative research method. In David Harper and Andrew R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research in Methods in Mental Health and Psychotherapy* (pp. 83-99). West Sussex, United Kingdom : Wiley- Blackwell.
- House, R. M., & Martin, P. J. (1998). Advocating for better futures for all students: A new vision for school counselors. *Education*, 119, 284-291.
- Karataş, Z., & Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 427-460.
- Kağmıcı, D. Y., & Denizli, S. (2018). Examining mental health professionals' social justice attitudes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 19-36
- Karip, E., & Köksal, K., (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/796-20120221142016-karip-koksal.pdf>
- Keklik, İ. (2010). Psikolojik danışma alanının hak savunuculuğu bağlamında birey ötesi sorumlulukları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 89-99
- Kepçeoğlu, M. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Korkut-Owen, F., & Owen, D. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 41(1), 207-221.
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Lee, C. C. (2007). Social justice: A moral imperative for counselors (ACAPCD-07). Alexandria, VA: American Counseling Association..
- MEB (2017). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. 30236 Sayılı Resmi Gazete. [www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm)

- Memduhoğlu, H. B., & Dalçıcek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 137-148. <https://www.jasstudies.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=3475>
- Meşeci, F., Özcan, N., & Bozdemir, P. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 157-171. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/93086>
- Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (18) .1-17
- Owen, K. F., Owen, W. D., & Ballesterro, V. (2009). Counselors and administrators: the collaborative alliance in three Countries. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 23-38.
- Özabacı, N., Sakarya, N., & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19),8-22
- Özer, A., Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkini yordaması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Patton, M.Q. (2014 ). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan çeviri). (Çev.Edts M. Bütün, S. B. Demir). Ankara : Pegem Akademi
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331
- Ratts, M., DeKruyf, L., & Chen-Hayes, S. (2007). The ACA advocacy competencies: a social justice advocacy framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 11, 90-97.
- Rock, W. D., Remley, T. P., & Range, L. M (2017). Principal-Counselor Collaboration and School Climate. *NASSP Bulletin*. 101(1) 23–35.
- Schmidt, J. J. (2017). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik*. (Çev. Edt). Süleyman Doğan. Ankara : Nobel Yayıncılık.
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83
- Tarhan, S. (2017). İhtiyaç, yeterlik ve mesleki doyum bağlamında rehber öğretmenlerin görev algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1385- 1408
- Tarhan, S. (2018a). Turkish secondary education students' perceptions of justice and their experiences of injustice. *Journal of Education and Learning*; 7(2), 247-260. doi:10.5539/jel.v7n2p247 URL: <http://doi.org/10.5539/jel.v7n2p247>

- Tarhan, S. (2018b). *Okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk görevi* (Yayınlanmamış Araştırma Raporu).
- Toporek, R. L. & Liu, W. M. (2001). Advocacy in counseling psychology: critical issue of race, class and gender. (In) D.B. Pope- Davis ve H.L.K.Coleman (Edts.). The intersection of race, class and gender in counseling psychology (pp.285-413). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Toporek, R. L., Gerstein, L. H., Fouad, N. A., Roysircar, G., & Israel, T. (Eds.). (2005). *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 63-76.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Uğurlu, C.T., Doğan, S. Topçu, İ., & Demir, A. (2015). Serbest kıyafet uygulaması: kim ne söyledi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 213-246.
- Ünal, A., & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Yeşilyaprak, B. (2009). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: yeni açılımlar ve öngörüler*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.*, 42(1), 193-213. <https://acikarsiv.mehmetakif.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11672/206/473-2657-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yeşilyaprak, B. (2013). 21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yüksel Şahin, F. (2002). Bazı değişkenlerin yönetici adaylarının, okul psikolojik danışmanlarından görev beklentileri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27, 13-21.