

SURİYELİ GÖNÜLLÜ EĞİTİCİLERİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNE İLİŞKİN

ALGILARININ İNCELENMESİ¹

INVESTIGATION OF SYRIAN VOLUNTEER EDUCATORS' PERCEPTIONS ON SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP

Bayram BOZKURT²

Halil İbrahim AKTAŞ³

Başvuru Tarihi: 26.08.2021 Yayına Kabul Tarihi: 12.05.2022 DOI: 10.21764/mauefd.987342

Araştırma Makalesi

Özet: Bu çalışmada Gaziantep'te kamu okullarında görev yapan Suriyeli gönüllü eğitimcilerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, devlet okullarında görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 182 Suriyeli gönüllü eğitimciden oluşmaktadır. Veriler Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Katılımcıların sosyal adalet liderliği algı düzeylerini ortaya çıkarmak için aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık testi için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, varyans homojenliği Levene testi ile anlamlı farkın kaynağı ise Scheffe testi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli gönüllü eğitimcilerin sosyal adalet liderliğinin geneli ile paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarında yüksek düzeyde, eleştirel bilinç boyutunda ise orta düzeyde algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Sosyal Adalet, Sosyal Adalet liderliği, Suriyeli Gönüllü Eğitimciler, Tarama Modeli*

Abstract: In this study, it is aimed to examine the social justice leadership behaviors of school principals according to the perceptions of Syrian volunteer educators working in public schools in Gaziantep. The research was designed with the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the research consists of 200 Syrian volunteer educators who work in public schools, determined by simple random sampling method. The data were collected with the 'Social Justice Leadership Scale' developed by Bozkurt (2017). Arithmetic mean, standard deviation and standart error were used to determine the social justice leadership levels of the participants. t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to test the significance of the difference between the groups, homogeneity of variance was determined by Levene test and the source of significant difference was determined by Scheffe test. As a result of the research, it was concluded that the Syrian volunteer trainers have a high level of perception in general social justice leadership, stakeholder support, participation and distributive justice dimensions, and a moderate perception in the dimension of critical awareness. Suggestions were made according to the results of the research.

Keywords: *Social Justice, Social Justice Leadership, Syrian Volunteer Educators, Survey Model*

¹ İlgili çalışma "BİLTEK-IV 4th International Symposium on Current Developments In Science, Technology and Social Sciences. April 12-13, 2021 / Gaziantep University, Nizip Faculty of Education" isimli kongrede bildiri olarak sunulmuştur.

²Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, Türkiye, e-posta: byrmbzkrt02@gmail.com, ORCID:https://orcid.org/0000-0002-9184-0878

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sam Ortaokulu, Gaziantep-Şehitkamil,Türkiye, e-posta:ha311001@mail2.gantep.edu.tr, ORCID:https://orcid.org/0000-0002-4973-6137

Giriş

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç savaşın ardından Türkiye, 3.6 milyondan fazla (UNHCR, 2021) sığınmacının göç ettiği bir ülke olmuştur. Özellikle Kilis (%75), Hatay (%26) ve Gaziantep (%22) illeri kendi nüfusuna oranla en fazla Suriyeli sığınmacı barındıran şehirler arasında yer almaktadır (Göç idaresi, 2021). Bu yoğun göç dalgası karşısında Türkiye, okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademedeki Suriyeli çocuk ve gencin eğitim hizmetinden yararlanması için çeşitli yasal düzenleme ve uygulamalar gerçekleştirmiştir. Sürecin başlarında sığınmacılar misafir olarak görülmüş ve kamplarda kendi müfredatlarına uygun Arapça eğitime tabi olmuşlardır. Türkiye’ye gelen okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimlerinin aksamaması amacıyla 2015 yılında Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılmıştır. Suriyeli öğrenciler bu kurumlarda Suriyeli gönüllü eğitimcilerden kendi müfredatlarında ve kendi dillerinde eğitim almıştır. Ancak göçmen sayısının ve kamplardan ayrılarak şehirlere yerleşme oranının artmasıyla birlikte Suriyeli öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu’na bağlı kurumlarda Türk öğrencilerle birlikte eğitim almaya başlamışlardır.

GEM’ler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla kapatılmış ve tüm öğrenciler kademeli olarak MEB’e bağlı kurumlarda örgün eğitime dâhil edilmeye başlanmıştır. Sonuç olarak Türkiye’de geçici koruma statüsünde bulunan öğrenciler, sadece Suriyeli çocukların devam ettiği GEM’lere değil, Türkiye’deki resmi okullara da yasal kayıt olma hakkı kazanmışlardır (MEB, 2019). GEM’lerde görev yapmakta olan Suriyeli gönüllü eğitimcilerin görevleri bu kurumların kapanmasıyla son bulmuştur. Daha sonra gönüllü eğitimciler rol ve sorumluluklarını belirleyen "Suriyeli Gönüllü Eğitici Taahhütnamesi" doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecini desteklemek amacıyla okul dışı faaliyetler, alan uygulamaları, tercümanlık, aile bilgilendirme, kayıt işlemleri gibi alanlarda geçici olarak Türk okullarında görev almaya başlamışlardır. Gönüllü eğitimcilerin ücret ödemeleri anlaşmalar kapsamında UNICEF tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019). Gönüllü eğitimcilerin Türk okullarında görev alması ile birlikte okulların sosyal yapıları da farklılaşmaya başlamıştır. Okullar farklı dil, kültür ve sosyoekonomik özelliklere sahip bireylerden oluşan bir sosyal dokuya bürünmüştür. Okul yöneticilerine farklı gruplar arasında sosyal adaleti sağlamak noktasında önemli görevler düşmektedir. Bu kapsamda Suriyeli gönüllü eğitimcilerin kurumlardaki okul yöneticilerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Sosyal Adalet Liderliği

Okulların demografik yapıları, ülkelerin kendi içerisindeki sosyal yapılarındaki farklılaşmadan kaynaklanabileceği gibi farklı nedenlerle farklı ülkelere göç eden bireylerin sosyal yapıya dâhil olmasından da kaynaklanabilir. Bu durum okulların sosyal yapılarında farklılıklar ve çeşitlilikler ortaya koymaktadır. Bireylerin durumlarındaki bu farklılık sosyal adalet bağlamında farklı yaklaşımlar ortaya çıkarmaktadır (McKenzie vd., 2008). Suriye’de Mart 2011’de başlayan iç savaş sonucunda milyonlarca Suriyeli, sığınmacı olarak Türkiye’ye göç etmiş ve zamanla hem öğrenciler hem de öğretmenler örgün eğitime dâhil olmuşlardır. Okullar çok kültürlü yapılar hâline gelmiştir. Sonuç olarak okullar dil, etnik köken, kültür ve sosyoekonomik açılardan farklı bir sosyal yapı kazanmıştır. Wang (2016) bu farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkan eşitsizlik ve marjinalleşmenin sosyal adalet bağlamında liderlik yönelimi oluşturacağını ifade etmektedir. Bu kapsamda çok kültürlü bağlamda eğitim örgütlerinde sosyal adalet liderliği önemli bir liderlik becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle 2000’li yıllar itibarı ile eğitim alanında sosyal adalet liderliğinin kavramsal çerçevesi, uygulanması, sosyal adalet liderlerinin sahip olduğu özellikler ile ilgili çalışmalar yoğunlaşmaya başlamıştır (Bogotch, 2002; Theoharis, 2007; Dantley ve Tillman, 2010; Furman, 2012; Arar, 2020; Torrance, Forde, King ve Razzaq, 2021). Yapılan çalışmalarda sosyal adalet temelinde liderliğin geniş kapsamlı yapıya sahip olduğu ifade edilerek farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Dantley ve Tillman (2010) sosyal adalet liderliğini, eğitim örgütlerinde dil, kültür, etnik yapı bakımından adaletsizlikleri ortaya çıkaran ve bu sorunlara yönelik çözümler üreten bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Lewis (2016) sosyal adalet liderliğini toplumun farklı gruplarını sürece dâhil eden, öğrenme ortamı ile bütünleştiren, kapsayıcı ortamlar yaratan ve gerçek anlamda katılımı sağlayan liderlik şeklinde açıklamaktadır. Shields (2010) ise sosyal adalet liderliğini “farklılıklar arasında güçlü diyalog kurulmasını önceleyen, ahlaki ve amaca yönelik bağlılık” olarak ifade etmektedir. Genel olarak yapılan tanımlamalarda, farklılıklar bağlamında bakıldığında dil, etnik köken, kültür bakımından adaletsizliklere yönelik farkındalık, kapsayıcı politikalar benimsenmesi, diyalog kurulması ve katılımın ön plana çıktığı görülmektedir.

Türkiye’de son yıllarda sosyal adalet liderliğine ilişkin araştırmaların sayısında artış olduğu; sosyal adalet liderliği ile öğretmen motivasyonu (Yıldırım, 2021), örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat (Çobanoğlu, 2021), etik iklim (Arslan, 2019), örgütsel uyum (Nartgün ve Sarıbudak, 2020),

öğrenci bağlılığı (Büyüköze, Şayır, Gülcemal ve Kubilay, 2018), okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu (Gören, 2019), okula yönelik tutum ve okul bağlılığı (Özdemir, 2017), okul akademik iyimserliği (Özdemir ve Pektaş, 2017) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yapıldığı; sosyal adalet liderliğine ilişkin derinlemesine araştırmaların (Koçak ve Özdemir, 2019) gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak alan yazında Suriyeli gönüllü eğitimcilerin görüşlerine dayanılarak okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın bu kapsamda alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de Suriyeli gönüllü eğitimcilerin MEB’e bağlı okullarda görev alması okulların sosyal yapısını değiştirmiş ve okullar dil, etnik yapı, kültür ve sosyoekonomik açılardan farklılıkları barındıran örgütler hâline gelmiştir. Bu sebeple sosyal adalet lideri olarak okul yöneticilerinin kapsayıcı okul iklimi oluşturma çabası içinde olması gerektiği söylenebilir. Papa’ya (2020) göre okullarda sosyal adalet liderliği uygulamalarının geliştirilmesi, farklılıklara yönelik kapsayıcı ve tüm paydaşlara karşı duyarlı bir okul ikliminin oluşturulması önemlidir. Wang’a (2016) göre okul yöneticilerinin eşitsiz durumların farkına vararak örgütlerde sosyal adalet bilinci oluşturmaları gerekir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde sosyal adaleti sağlama, farklılıkları zenginlik olarak görme ve kapsayıcı bir okul iklimi oluşturma noktasında en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Farklı dil, kültür ve etnik yapıya sahip Suriyeli gönüllü eğitimcilerin Türk okullarında görev yapması ile birlikte okulların demografik yapısının değiştiği görülmektedir. Theoharis (2007) sosyal adalet liderlerinin cinsiyet, ırk, dil vb. durumlardan kaynaklı farklılıklara değer atfettiklerini ve farklılıkları anlamaya, kapsayıcı bir yaklaşım sergilemeye çalıştıklarını ifade etmektedir. Bu kapsamda cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, çalışılan eğitim kademesi gibi Suriyeli gönüllü eğitimcilerin sahip olduğu farklılıklar bağlamında araştırma tasarlanmıştır. Bu farklılıklara sahip bireylerin okullarda sosyal adalet uygulamaları ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının değişip değişmediğini ortaya koyması bağlamında çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde Türkiye’de Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yaparken bu merkezlerin kapatılması ile kamu okullarında görevlendirilen, farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan Suriyeli gönüllü eğitimcilerin, okul yöneticilerinin

sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarını incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Suriyeli gönüllü eğitimcilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarına ilişkin algıları nasıldır?
- Suriyeli gönüllü eğitimcilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları cinsiyet, öğretmenlik kıdemi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, çalıştıkları okul kademesi, Türkiye’de eğitimci olarak görev yaptığı çalışma süresi ve Türkiye’de yaşama süresi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modelleri, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlendiği büyük örneklemelere sahip evren üzerinde yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Tarama modellerinin amacı, araştırma konusu ile ilgili geniş bir kitleden belirlenen örneklem üzerinden bilgi toplamasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde sürdürülen Gaziantep il merkezinde, 2020-2021 eğitim öğretim yılında kamu okullarında görev yapan 1094 Suriyeli gönüllü eğitimciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 182 Suriyeli gönüllü eğitimciden oluşmaktadır. Gay, Mills ve Airsian (2012) tarama araştırmalarında örneklem büyüklüğünü %10 ila %20 arasında olmasının yeterli temsiliyet sağladığını belirtmektedir. Araştırma kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Suriyeli gönüllü eğitimcilerin görev yaptıkları okullar ve eğitimci sayılarına ilişkin bilgiler temin edilmiştir. Daha sonra okullar birer küme olacak şekilde yeterli örnekleme ulaşana kadar tesadüfi (seçkisiz) bir şekilde eğitimciler seçilmiştir. Örneklem ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Suriyeli Gönüllü Eğitimciler Ait Demografik Bilgiler

| | | N | % |
|---------------------------|----------------|------------|--------------|
| Cinsiyet | Kadın | 77 | 42.3 |
| | Erkek | 105 | 57.7 |
| Medeni Durum | Evli | 161 | 88.5 |
| | Bekâr | 21 | 11.5 |
| Okul Kademesi | İlkokul | 79 | 43.4 |
| | Ortaokul | 77 | 42.3 |
| | Lise | 26 | 14.3 |
| Yaş | 20-30 yaş | 30 | 16.5 |
| | 31-40 yaş | 77 | 42.3 |
| | 41-50 yaş | 47 | 25.8 |
| | 51 yaş ve üstü | 28 | 15.4 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 31 | 17.0 |
| | 6-10 yıl | 51 | 28.0 |
| | 11-16 yıl | 35 | 19.3 |
| | 17 yıl ve üstü | 65 | 35.7 |
| Türkiye'de yaşama süresi | 1-6 yıl | 69 | 37.9 |
| | 7 yıl ve üstü | 113 | 62.1 |
| Türkiye'de çalışma süresi | 1-6 yıl | 115 | 63.2 |
| | 7 yıl ve üstü | 67 | 36.8 |
| | Toplam | 182 | 100,0 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan gönüllü eğitimcilerin 77’si (%42.3) kadın, 105’i (%57.7) erkek eğitimcilerden, medeni duruma göre ise 161’i (%88.5) evli, 21(%11.5) bekâr eğitimcilerden oluşmaktadır. Okul kademesine göre gönüllü eğitimcilerin 79’u (%43.4) ilkokul, 77’si (%42.3) ortaokul, 26’sı (%14.3) liselerde görev yapmaktadır. Yaş değişkenine göre gönüllü eğitimcilerin 30’u (%16.5) 20-30 yaş aralığında, 77’si (%42.3) 31-40 yaş aralığında, 47’si (%25.8) 41-50 yaş aralığında ve 28’i (%15.4) 51 yaş ve üstündedir. Kıdeme göre 31’i (%17) 1-5 yıl, 51’i (%28) 6-10 yıl, 35’i (%19.3) 11-16 yıl, 65’i (%35.7) 17 yıl ve üstü yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Türkiye’de yaşama süresine göre 69’u (%37.9) 1-6 yıl, 113’ü (%62.1) 7 yıl ve üzeri süredir Türkiye’de yaşamaktadır. Yine Türkiye’de gönüllü eğitimci olarak çalışma süresine göre 115’i (%63.2) 1-6 yıl, 67’si (%36.8) 7 yıl ve daha uzun süre boyunca Türkiye’de görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri demografik bilgiler ile birlikte Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen “*Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği*” aracılığıyla toplanmıştır.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği: Bozkurt (2017) tarafından öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek; eleştirel bilinç (7 madde), paydaş desteği (11 madde), katılım (10 madde) ve dağıtıcı adalet (6 madde) olmak üzere toplam dört boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler (“İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı(dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz”, “Eğitimde kalite arttırmaya yönelik kaynak temini için çaba sarf eder”, “Farklı kültürlere sahip bireyleri ortak paydada buluşturmak için çaba harcar”, “Tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar”...) Likert tipi beşli derecelendirme üzerinden “Kesinlikle katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Orta derecede katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle katılıyorum” (5) şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen ortalama puanların artması durumunda sosyal adalet liderliği davranışlarının arttığı kabul edilmiştir. Ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .98 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise .97 düzeyinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. Boyutlar düzeyinde Cronbach alfa değerleri eleştirel bilinç boyutunda .92; paydaş desteği boyutunda .95; katılım boyutunda .94; dağıtıcı adalet boyutunda ise .90 olarak belirlenmiştir. DeVellis (2003) bir ölçeğin güvenilirliğinden söz edebilmek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının en az .70 olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışma bağlamında ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin; $\chi^2/Sd= 2.13$, RMR= .045, RMSEA= .079, GFI= .75, CFI= .90, IFI= .90 aralığında ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Seçer, 2015).

Veri Toplanma ve Analizi

Araştırma verileri Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı kamu okullarda görev yapan Suriyeli gönüllü eğitimcilerden toplanmıştır. Veri toplama sürecinde gerekli yasal izinler alındıktan sonra ölçek formu ve demografik bilgileri içeren anket formu uygulanmaya başlanmıştır. Katılımcı eğitimcilerin Türkçe bilmesi dil açısından ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilmiş olsa da yine Türkiye’de daha önceden görev yapan Arapça-Türkçe tercüman ve Türkiye’de Türk Dili Edebiyatı

alanında lisansüstü eğitim alan üç uzman tarafından maddelerin Arapça çevirisi yapılarak Türkçe-Arapça form düzenlenmiştir. Anlaşılmayan ve açıklama gereği duyan eğiticiler ile iletişim kurulmuş gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş, bu değerlerin -0,64 ile 0,57 arasında değiştiği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre değerlerin ± 1.96 olması durumunda veri dağılımının normalliği karşıladığı söylenebilir. Bu kapsamda verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda gönüllü eğiticilerin sosyal adalet liderliği ve boyutlarına ilişkin algılarını ortaya koymak için aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değerleri gibi betimsel istatistiksel analizler kullanılmıştır. Eğiticilerin cinsiyet, medeni durum, Türkiye'de yaşama ve çalışma sürelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Yine eğiticilerin okul kademesi, yaş ve kıdem açısından görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi için $p < ,05$ değeri kullanılmıştır. Anlamlı farklılık belirlenen analizlerde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için Cohen'in d değeri etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, "Cohen d" değeri " $d \geq 1$ " için "çok büyük etki", "1-0.8" için "büyük etki", "0.8-0.5" için "orta etki", "0.5-0.2" için "küçük etki" olarak hesaplanmıştır (Cohen, 1988). Gönüllü eğitici algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranış düzeylerinin sınırları ve bu sınırlara yönelik uygunluk düzeyi belirlenirken 1.00-1.79 aralığına denk gelen puanlar "Kesinlikle katılmıyorum", 1.80-2.59 aralığı "Katılmıyorum", 2.60-3.39 aralığı "Orta derecede katılıyorum", 3.40-4.19 aralığı "Katılıyorum", 4.20-5.00 aralığı "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın amacı doğrultusunda Suriyeli gönüllü eğiticilerin sosyal adalet liderliği ve boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ve demografik değişkenlere göre anlamlı farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Eğiticilerin sosyal adalet liderliği ve boyutlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Gönüllü Eğiticilerin Sosyal Adalet Liderliği ve Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

| Boyutlar | N | X | Sh | Ss | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------------|----------|----------|-----------|-----------|------------------|-----------------|
| Sosyal Adalet Liderliği | 182 | 3.57 | 0.06 | 0.76 | -0.48 | 0.00 |
| Eleştirel Bilinç | 182 | 3.35 | 0.07 | 0.90 | -0.64 | -0.05 |
| Paydaş Desteği | 182 | 3.69 | 0.06 | 0.74 | -0.55 | 0.23 |
| Katılım | 182 | 3.55 | 0.06 | 0.83 | -0.38 | -0.32 |
| Dağıtıcı Adalet | 182 | 3.65 | 0.06 | 0.79 | -0.66 | 0.57 |

Suriyeli gönüllü eğiticilerin sosyal adalet liderliği ($X=3.57$) geneli ile paydaş desteği ($X=3.69$), katılım ($X=3.55$) ve dağıtıcı adalet ($X=3.65$) boyutlarının algılarının katılıyorum (yüksek) düzeyinde olduğu görülürken eleştirel bilinç ($X=3.35$) algı düzeylerinin kısmen katılıyorum (orta) düzeyinde olduğu görülmektedir. Eleştirel bilinç boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde “...ilişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı (dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz” en düşük ortalamaya sahip madde ise “Eleştirilere açıktır” maddesidir. Paydaş desteği boyutunda en yüksek ortalama “Öğrencilerin başarılarını geliştirmek için çaba harcar” iken en düşük ortalama “Göç veya farklı nedenlerle okula yeni gelen öğrencilerin okula uyumu için çaba harcar” maddelerine aittir. Katılım boyutunda en yüksek ortalama “Öğrencileri sosyal etkinliklere katılım konusunda teşvik eder” maddesi iken en düşük ortalama “Okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik eder” maddesidir. Dağıtıcı adalet boyutunda ise en yüksek ortalamaya sahip madde “Okulda iş yükünü adil şekilde dağıtma konusunda gayret eder” iken en düşük ortalamaya sahip madde “Öğretmenlere maddi destek sağlayacak görev dağıtımında adil davranır” şeklindedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda Suriyeli gönüllü eğiticilerin sosyal adalet liderliği algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir. Gönüllü eğiticilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına dair analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analizlere İlişkin T-Testi Sonucu

| Boyutlar | | N | X | Sd | F | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|------------------|-------|----|------|------|------|-------|------|-------|-----|------|------|-----------------|-------|----|------|------|------|-------|------|-------|-----|------|------|-----------------|-------|----|------|------|------|-------|------|-------|-----|------|------|-----------------|-------|----|------|------|------|-------|------|
| Sosyal Adalet Liderliği | Kadın | 77 | 3.44 | 0.71 | 1.45 | -1.96 | 0.05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 105 | 3.67 | 0.79 | | | | Eleştirel Bilinç | Kadın | 77 | 3.18 | 0.86 | 0.17 | -2.28 | 0.02 | Erkek | 105 | 3.48 | 0.91 | Paydaş Desteği | Kadın | 77 | 3.60 | 0.69 | 0.75 | -1.41 | 0.16 | Erkek | 105 | 3.76 | 0.77 | Katılım | Kadın | 77 | 3.38 | 0.80 | 0.31 | -2.30 | 0.02 | Erkek | 105 | 3.67 | 0.84 | Dağıtıcı Adalet | Kadın | 77 | 3.56 | 0.68 | 3.63 | -1.19 | 0.24 |
| Eleştirel Bilinç | Kadın | 77 | 3.18 | 0.86 | 0.17 | -2.28 | 0.02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 105 | 3.48 | 0.91 | | | | Paydaş Desteği | Kadın | 77 | 3.60 | 0.69 | 0.75 | -1.41 | 0.16 | Erkek | 105 | 3.76 | 0.77 | Katılım | Kadın | 77 | 3.38 | 0.80 | 0.31 | -2.30 | 0.02 | Erkek | 105 | 3.67 | 0.84 | Dağıtıcı Adalet | Kadın | 77 | 3.56 | 0.68 | 3.63 | -1.19 | 0.24 | Erkek | 105 | 3.71 | 0.86 | | | | | | | | |
| Paydaş Desteği | Kadın | 77 | 3.60 | 0.69 | 0.75 | -1.41 | 0.16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 105 | 3.76 | 0.77 | | | | Katılım | Kadın | 77 | 3.38 | 0.80 | 0.31 | -2.30 | 0.02 | Erkek | 105 | 3.67 | 0.84 | Dağıtıcı Adalet | Kadın | 77 | 3.56 | 0.68 | 3.63 | -1.19 | 0.24 | Erkek | 105 | 3.71 | 0.86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Katılım | Kadın | 77 | 3.38 | 0.80 | 0.31 | -2.30 | 0.02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 105 | 3.67 | 0.84 | | | | Dağıtıcı Adalet | Kadın | 77 | 3.56 | 0.68 | 3.63 | -1.19 | 0.24 | Erkek | 105 | 3.71 | 0.86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dağıtıcı Adalet | Kadın | 77 | 3.56 | 0.68 | 3.63 | -1.19 | 0.24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 105 | 3.71 | 0.86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 3 incelendiğinde eğitimcilerin eleştirel bilinç ($t= 2.28$; $p< .05$; Cohen $d= 0.34$) ve katılım ($t=2.30$; $p<.05$; Cohen $d= 0.34$) boyutlarında cinsiyete göre orta düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Eleştirel bilinç boyutunda erkek eğitimcilerin ortalama puanları ($X=3.48$) kadın eğitimcilere ($X=3.18$) göre daha yüksektir. Katılım boyutunda yine erkek eğitimcilerin ortalama puanları ($X=3.67$) kadın eğitimcilere ($X=3.38$) göre daha yüksektir. Diğer taraftan sosyal adalet liderliği ile paydaş desteği ve dağıtıcı adalet boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Gönüllü eğitimcilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmasına dair analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Analizlere İlişkin T-Testi Sonucu

| Boyutlar | | | N | X | Sd | Se | F | t | p |
|-------------------------|-------|--|-----|------|------|------|------|------|------|
| Sosyal Adalet Liderliği | Evli | | 161 | 3.61 | 0.73 | 0.06 | 0.55 | 2.10 | .037 |
| | Bekâr | | 21 | 3.25 | 0.89 | 0.19 | | | |
| Eleştirel Bilinç | Evli | | 161 | 3.41 | 0.88 | 0.07 | 0.74 | 2.30 | .022 |
| | Bekâr | | 21 | 2.93 | 0.96 | 0.21 | | | |
| Paydaş Desteği | Evli | | 161 | 3.72 | 0.72 | 0.06 | 1.11 | 1.37 | .171 |
| | Bekâr | | 21 | 3.48 | 0.91 | 0.20 | | | |
| Katılım | Evli | | 161 | 3.59 | 0.80 | 0.06 | 1.26 | 2.19 | .030 |
| | Bekâr | | 21 | 3.18 | 0.99 | 0.22 | | | |
| Dağıtıcı Adalet | Evli | | 161 | 3.69 | 0.76 | 0.06 | 1.91 | 2.19 | .030 |
| | Bekâr | | 21 | 3.29 | 0.95 | 0.21 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde eğitimcilerin sosyal adalet liderliği ($t=2.10$; $p<.05$; Cohen $d= 0.48$) ile eleştirel bilinç ($t= 2.30$; $p<.05$; Cohen $d= 0.53$), katılım ($t=2.19$; $p<.05$; Cohen $d= 0.50$) ve dağıtıcı adalet ($t=2.19$; $p<.05$; Cohen $d= 0.50$) boyutlarında medeni durum arasında anlamlı ve orta düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal adalet liderliği ve eleştirel bilinç, katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarında evli eğitimcilerin ortalama puanları bekâr eğitimcilere göre daha yüksektir. Diğer taraftan paydaş desteği boyutunda medeni duruma göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Gönüllü eğitimcilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşmasına dair analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyutlar | N | X | Sd | F _(2/179) | p | Anlamlı Fark | |
|-------------------------|----------|----|------|----------------------|------|--------------|---------------------|
| Sosyal Adalet Liderliği | İlkokul | 79 | 3.66 | 0.75 | 3.89 | .022 | <i>İlkokul/Lise</i> |
| | Ortaokul | 77 | 3.61 | 0.72 | | | |
| | Lise | 26 | 3.20 | 0.82 | | | |
| Eleştirel Bilinç | İlkokul | 79 | 3.45 | 0.90 | 4.21 | .016 | <i>İlkokul/Lise</i> |
| | Ortaokul | 77 | 3.40 | 0.87 | | | |
| | Lise | 26 | 2.89 | 0.87 | | | |
| Paydaş Desteği | İlkokul | 79 | 3.76 | 0.72 | 2.90 | .058 | - |
| | Ortaokul | 77 | 3.73 | 0.71 | | | |
| | Lise | 26 | 3.37 | 0.85 | | | |
| Katılım | İlkokul | 79 | 3.64 | 0.84 | 3.99 | .020 | <i>İlkokul/Lise</i> |
| | Ortaokul | 77 | 3.59 | 0.76 | | | |
| | Lise | 26 | 3.13 | 0.91 | | | |
| Dağıtıcı Adalet | İlkokul | 79 | 3.73 | 0.75 | 2.48 | .086 | - |
| | Ortaokul | 77 | 3.66 | 0.79 | | | |
| | Lise | 26 | 3.34 | 0.88 | | | |

Tablo 5'e göre eğitimcilerin sosyal adalet liderliği ($F_{(2/179)}=3.89$; $p<.05$; Cohen $d= 0.04$) ile eleştirel bilinç ($F_{(2/179)}=4.21$; $p<.05$; Cohen $d= 0.04$) ve katılım ($F_{(2/179)}=3.99$; $p<.05$; Cohen $d= 0.04$) boyutlarında görüşleri okul kademesine göre düşük düzeyde anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ilkokullarda çalışan

eğiticilerin sosyal adalet liderliği, eleştirel bilinç ve katılıma yönelik algıları lisede çalışan eğitimcilere göre daha yüksektir. Öte yandan eğitici görüşleri paydaş desteği ($F_{(2/179)}=2.90$; $p>.05$) ve dağıtıcı adalet ($F_{(2/179)}=2.48$; $p>.05$) boyutlarında okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Gönüllü eğitimcilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasına dair analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyutlar | | N | X | Sd | $F_{(2/179)}$ | p | Anlamlı Fark |
|-------------------------|------------|-----|------|------|---------------|------|----------------------------|
| Sosyal Adalet Liderliği | Ön lisans | 41 | 3.66 | 0.67 | 3.93 | .021 | <i>Lisans/Lisansüstü</i> |
| | Lisans | 109 | 3.63 | 0.74 | | | |
| | Lisansüstü | 32 | 3.24 | 0.87 | | | |
| Eleştirel Bilinç | Ön lisans | 41 | 3.48 | 0.80 | 6.86 | .001 | <i>Önlisans/Lisansüstü</i> |
| | Lisans | 109 | 3.45 | 0.85 | | | |
| | Lisansüstü | 32 | 2.83 | 1.01 | | | |
| Paydaş Desteği | Ön lisans | 41 | 3.74 | 0.68 | 0.94 | .393 | - |
| | Lisans | 109 | 3.72 | 0.72 | | | |
| | Lisansüstü | 32 | 3.53 | 0.89 | | | |
| Katılım | Ön lisans | 41 | 3.66 | 0.72 | 4.77 | .010 | <i>Lisans/Lisansüstü</i> |
| | Lisans | 109 | 3.62 | 0.83 | | | |
| | Lisansüstü | 32 | 3.14 | 0.89 | | | |
| Dağıtıcı Adalet | Ön lisans | 41 | 3.74 | 0.68 | 3.46 | .034 | <i>Lisans/Lisansüstü</i> |
| | Lisans | 109 | 3.71 | 0.77 | | | |
| | Lisansüstü | 32 | 3.32 | 0.93 | | | |

Tablo 6'ya göre sosyal adalet liderliği ($F_{(2/179)}=3.93$; $p<.05$; Cohen $d= 0.04$) ile eleştirel bilinç ($F_{(2/179)}= 6.86$; $p<.05$ Cohen $d= 0.07$), katılım ($F_{(2/179)}= 4.77$; $p<.05$; Cohen $d= 0.01$) ve dağıtıcı adalet ($F_{(2/179)}=3.46$; $p<.05$; Cohen $d= 0.05$) boyutlarında eğitimcilerin görüşleri eğitim durumuna göre düşük düzeyde anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Scheffe testine göre lisans mezunu eğitimcilerin sosyal adalet liderliği, katılım ve dağıtıcı adalete yönelik algıları lisansüstü mezunlarına göre daha yüksektir. Eleştirel bilinç boyutunda ise ön lisans mezunu eğitimciler lisansüstü mezunlara göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Öte yandan eğitici görüşlerine göre paydaş desteği ($F_{(2/179)}=.94$; $p>.05$) boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir. Gönüllü eğitimcilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmasına dair analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yaş Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyutlar | N | X | Sd | F _{3/178} | p | Anlamlı Fark | |
|-------------------------|----------------|----|------|--------------------|------|--------------|-------------------------------|
| Sosyal Adalet Liderliği | 20-30 yaş | 30 | 3.27 | 0.86 | 3.70 | .013 | 20-30 Yaş / 51 Yaş ve üstü |
| | 31-40 yaş | 77 | 3.52 | 0.78 | | | |
| | 41-50 yaş | 47 | 3.67 | 0.61 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 28 | 3.88 | 0.72 | | | |
| Eleştirel Bilinç | 20-30 yaş | 30 | 3.07 | 1.04 | 2.47 | .064 | - |
| | 31-40 yaş | 77 | 3.30 | 0.87 | | | |
| | 41-50 yaş | 47 | 3.43 | 0.80 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 28 | 3.67 | 0.89 | | | |
| Paydaş Desteği | 20-30 yaş | 30 | 3.40 | 0.86 | 3.53 | .016 | 20-30 Yaş / 51 Yaş ve üstü |
| | 31-40 yaş | 77 | 3.65 | 0.74 | | | |
| | 41-50 yaş | 47 | 3.77 | 0.60 | | | |

| | | | | | | |
|-----------------|----------------|----|------|------|------|------|
| | 51 yaş ve üstü | 28 | 4.00 | 0.72 | | |
| Katılım | 20-30 yaş | 30 | 3.21 | 0.92 | | |
| | 31-40 yaş | 77 | 3.47 | 0.87 | 4.07 | .008 |
| | 41-50 yaş | 47 | 3.67 | 0.66 | | |
| | 51 yaş ve üstü | 28 | 3.89 | 0.74 | | |
| | | | | | | |
| Dağıtıcı Adalet | 20-30 yaş | 30 | 3.36 | 0.93 | | |
| | 31-40 yaş | 77 | 3.60 | 0.80 | 2.70 | .047 |
| | 41-50 yaş | 47 | 3.78 | 0.65 | | |
| | 51 yaş ve üstü | 28 | 3.87 | 0.74 | | |

Tablo 7 incelendiğinde sosyal adalet liderliği ($F_{(3/178)}=3.70$; $p<.05$; Cohen $d= 0.05$) ile paydaş desteği ($F_{(3/178)}=3.53$; $p<.05$; Cohen $d= 0.05$), katılım ($F_{(3/178)}=4.07$; $p<.05$; $\eta^2=0.06$) ve dağıtıcı adalet ($F_{(3/178)}=2.70$; $p<.05$; Cohen $d= 0.04$) boyutlarında eğitimcilerin görüşleri yaşa göre anlamlı ve düşük düzeyde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 51 yaş ve üstü eğitimcilerin sosyal adalet liderliği, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalete yönelik algıları 20 ile 30 yaş arasındaki eğitimcilere göre daha yüksektir. Öte yandan eğitimci görüşlerine göre eleştirel bilinç ($F_{(3/178)}=2.47$; $p>.05$) boyutunda yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’de MEB ve UNICEF ortaklığında görevlendirilen ve resmi okullarda görev yapan Suriyeli gönüllü eğitimcilerin görev yaptıkları kurumlardaki okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları ve bu algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bireylerin farklı demografik özellikler ile dil, etnik yapı, kültür ve sosyoekonomik açılardan okul toplumuna dâhil olması ile birlikte okullar çok kültürlü bir yapı kazanmıştır. Sunal (2011) bu farklılıkların eşitliği bozmaması gerektiğini, Shields (2004) ise sosyal adalet liderlerinin dezavantajlı grupların farkında olması ve katılımcı bir yapı oluşturması

gerektiğini belirtmektedir. Okul toplumuna dâhil olan bireylerin eşitlik, adalet, katılım ve kapsayıcı uygulamalar bağlamında inançlarının ve farkındalıklarının artırılması bu yönde uygulamalar sergilenmesi sosyal adalet liderliğinin gerekliliği olarak söylenebilir.

Araştırma sonucunda Suriyeli gönüllü eğitimciler okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmektedir. Aynı şekilde paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarına ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutunda ise algı seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özdemir ve Pektaş (2017) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini tespit etmiştir. Yine Yalçın ve Karabağ-Köse'nin (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2017) sosyal adalet liderliğine yönelik yaptığı çalışmada orta seviyede liderlik davranışları sergilendiğini belirlemiştir. Ancak çalışmasında lise öğrencileri örneklem olarak belirlendiği için bulgular uyumlu olmayabilir. Gönüllü eğitimciler, eleştirilere açık olma, göç veya farklı nedenlerle okula gelen öğrencilerin okula uyumu konusunda çaba harcama, tüm çalışanları kararlara dâhil etme ve maddi destek sağlayacak görev dağılımı konusunda sosyal adalet liderliği davranışlarını daha düşük algıladıklarını belirtmişlerdir. Barton (2004) paydaşların kaynaklara adil şekilde ulaşması, Çalık (2010) öğrencilerin okula uyumu, Özdemir ve Kütküt (2015) kararlara katılımın sağlanması, McKenzie vd. (2008) eleştirel bilinç farkındalığının artırılması konusunda sosyal adalet liderlerine önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. İlişkilerde önyargılı olmama, öğrenci başarısını destekleme, sosyal etkinliklere dâhil etme ve adil iş yükü dağıtımını konusunda sosyal adalet liderliği davranışlarının daha etkili sergilenmesi gerektiği söylenebilir.

Elde edilen bulgular sonucunda cinsiyetin sosyal adalet liderliği algısını etkileyen bir değişken olduğu, erkek eğitimcilerin eleştirel bilinç ve katılım noktasında kadın eğitimcilere göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyete göre paydaş desteği ve dağıtıcı adalet boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılamamıştır. Öte yandan Gören (2019) sosyal adalet liderliği ile paydaş desteği ve eleştirel bilinç boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ancak katılım boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Medeni durum değişkeninde elde edilen sonuçlara göre sosyal adalet liderliğinin geneli ile eleştirel bilinç, katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarında evli eğitimcilerin bekârlara göre daha yüksek ve anlamlı bir

farklılaşmaya sahip olduğu sonucuna ulaşılırken paydaş desteği boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya ulaşamamıştır. Arslan (2019) sosyal adalet liderliğine yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında sosyal adalet liderliği ile paydaş desteği, katılım ve eleştirel bilinç boyutlarında cinsiyete ve medeni duruma göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğiticilerin çalıştıkları okul kademesi, eğitim durumları ve yaşlarına göre sosyal adalet liderliğine yönelik algılarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademesi değişkenine göre eleştirel bilinç ve katılım boyutlarında ilkokullarda çalışan eğiticilerin lisede çalışan eğiticilere göre daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları görülmüştür. Dağıtıcı adalet ve paydaş desteği konularında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Suriyeli gönüllü eğiticilerin eğitim durumlarına göre eleştirel bilinç konusunda ön lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan sosyal adalet liderliği geneli, katılım ve dağıtıcı adalet konularında ise lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek algıya oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Paydaş desteği boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmaya ulaşamamıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar bağlamında katılımcıların eğitim düzeyleri yükseldikçe okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını daha düşük düzeyde sergilediklerini düşündükleri söylenebilir. Eğiticilerin yaşlarına göre yapılan analizler sonucunda sosyal adalet liderliğinin geneli, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarında eğiticilerin yaşları arttıkça daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Eleştirel bilinç boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılaşmaya ulaşamamıştır. Bu sonuçlar yaşları büyük olan gönüllü eğiticilerin, okul yöneticilerinin daha çok sosyal adalet liderliği davranışı sergilediklerini düşündükleri söylenebilir. Nartgün ve Sarıbudak (2020) Türk öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ile ilgili yaptıkları çalışmada eğitim durumu ve kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular sonucunda kıdem, Türkiye’de çalışma süresi ve Türkiye’de yaşama süresi gibi demografik değişkenler açısından sosyal adalet liderliği ve boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya ulaşamamıştır.

Demografik özelliklere göre Türkiye’de kamu okullarında görev yapan Suriyeli geçici eğiticilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algılarında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın nedenleri altında katılımcıların farklı kişisel özellikleri etkili olabileceği gibi okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine yönelik yaklaşımları veya liderlik becerileri de etkili olabilir. Wang (2018) sosyal adalete yönelik uygulamalardaki farklılıkların

okul yöneticisinin yeteneği, becerisi ve karizmasından kaynaklı farklılaşabileceğini ifade etmektedir.

Eğitim örgütleri farklı kişisel özellikler, beklentiler, değerler ve ideolojilerden oluşan heterojen yapıda sosyal örgütlerdir. Eğitimde politika yapıcıların okulların sahip olduğu bu farklılıkları dikkate alacak şekilde daha kapsayıcı uygulamalar gerçekleştirmeleri, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını daha etkili şekilde sergilemesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmada Türk okullarında görev yapan farklı kişisel özelliklere sahip Suriyeli gönüllü eğitimcilerin okul yöneticilerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliğine ilişkin bakış açıları pozitivist (nicel) anlayışla ele alınmıştır. Bu sonuçların nedenlerinin derinlemesine bir şekilde incelenmesi için yorumlamacı (nitel) çalışmalar ile desteklenebilir. Bu çalışmada örneklem olarak Gaziantep ili referans alınmıştır. Daha büyük örneklerde genellenebilecek çalışmalar yapılabilir. Öte yandan eğitim kurumlarında sosyal adalet uygulamaları konusunda hem farkındalık oluşturmak hem de okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği becerilerini geliştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından kapsayıcı eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

Arar, K. (2020). *School Leadership for Refugees' Education: Social Justice Leadership for Immigrant, Migrants and Refugees*. London: Routledge.

Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Barton, P. E. (2004). Why does the gap persist?. *Educational Leadership*, 62(3), 8-13.

Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138–156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>

Bozkurt, B. (2017). A study of developing an assessment tool for social justice leadership behaviors of school principals. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 721-732. <https://doi.org/10.21547/jss.300050>

Büyükgöze, H., Şayır, G., Gülcemal, E. & Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961. <https://doi.org/10.14812/cuefd.373808>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen J. (1988). *The analysis of variance. In statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Çalık, T. (2010). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 121-128.

Çobanoğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat ilişkisinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(53), 2775-2799. <https://doi.org/10.29228/Joh.51078>

Dantley, M. E. & Tillman, L. C. (2010). Social justice and moral transformative leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Furman, G. (2012). *School as community: From promise to practice*. State University of New York Press.

Gay, L. R., Mills, G. E. & Airsian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th ed.) NJ: Pearson Publications.

Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi. (2021). *Geçici koruma*. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Examining teachers' opinions on social Justice leadership: Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5871>

Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341.

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138. <https://doi.org/10.1177/0013161X07309470>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Basın açıklaması*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/19938/tr>

Nartgün, S. Ş. & Sarıbudak, D. (2021). The effect of secondary school administrators' social justice leadership behaviors on the level of teachers' organizational fit. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 493-506.

Nartgün, Ş. S. & Sarıbudak (2020). Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. F. Güçlü-Yılmaz ve M. Naillioğlu-Kaymak (Eds.). *Eğitim araştırmaları* içinde (s. 117- 138). Ankara: Eyuder Yayınları.

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

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

Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.

Papa, R. (2020). *Handbook on promoting social justice in education*. Cham: Springer.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Shields C (2010) Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly* 46(4), 558–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>

Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.

Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 66(3), 283-305. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002223

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (7th ed.). NJ: Pearson Publications.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.

Torrance, D., Forde, C., King, F., & Razzaq, J. (2021). What is the problem? A critical review of social justice leadership preparation and development. *Professional Development in Education*, 47(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787198>

UNHCR. (2021). *Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar>

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

Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Journal of Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.10445399>

Yalçın, A. & Karabağ-Köse, E. (2021). Öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 179-193. <https://doi.org/10.47477/ubed.1004006>

Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Extended Abstract

Introduction

After the civil war in Syria that started in 2011, Turkey has become a safe region for more than 3.6 million (UNHRC, 2021) refugees. Especially the provinces of Kilis (73%), Hatay (26%) and Gaziantep (21%) are among the cities hosting the highest number of Syrian refugees compared to their own population (Migration Administration, 2021). In the face of this intense migration wave, Turkey has implemented various legal regulations and practices to enable Syrian children and youth at all levels to benefit from education services, from pre-school to higher education.

At the beginning of the process, asylum seekers were seen as guests and were subject to Arabic education in accordance with their own curriculum in the camps. Temporary Education Centers (TEC) were opened in 2015 in order not to disrupt the education of school-age Syrian children who came to Turkey. TECs were closed with the 2019-2020 academic year and all students were gradually included in formal education in institutions affiliated to the Ministry of National Education. The duties of Syrian volunteer trainers working in TECs ended with the closure of these institutions. Then, in line with the "Syrian Volunteer Trainer Commitment", which determines their roles and responsibilities, volunteer trainers started to work in Turkish schools temporarily in areas such as out-of-school activities, field practices, interpreting, family information, registration procedures in order to support the adaptation process of Syrian students to school. With the

volunteer trainers taking charge in Turkish schools, the social structures of the schools started to differentiate. Schools have turned into a social structure consisting of individuals with different language, culture and socioeconomic characteristics. School administrators have important duties to ensure social justice between different groups. In this context, it is important to examine the views of Syrian volunteer trainers on the social justice leadership behaviors of school administrators in institutions.

The fact that Syrian volunteer trainers work in schools affiliated to the Ministry of National Education in Turkey has changed the social structure of schools and schools have become organizations that have differences in terms of language, ethnic structure, culture and socioeconomics. It can be said that school administrators, as social justice leaders, should strive to create an inclusive school climate. In this context, the most important task falls to school administrators to ensure social justice in educational organizations, to see differences as wealth, and to create an inclusive school climate. . In this context, the aim of the research is stated below.

The Purpose of Research

In this research, it is aimed to examine the perceptions of the social justice leadership behaviors of the school administrators of the Syrian volunteer trainers, who were assigned in the public schools and worked in schools at different levels, while they were working in the Temporary Education Centers in Turkey in cooperation with the Ministry of National Education and UNICEF.

Method

The research was designed with the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of 1094 Syrian volunteer trainers working in public schools in Gaziantep city center, which is carried out in cooperation with the Ministry of National Education and UNICEF. The sample of the study consists of 182 Syrian volunteer trainers determined by simple random sampling method. “Social Justice Leadership Scale” developed by Bozkurt (2017) was used in the research. In line with the purpose of the study, descriptive statistic analyzes such as arithmetic mean, Standard deviation, and Standard error values were used to reveal the perceptions of volunteer educators about social justice leadership and its dimensions. The t-test was applied to determine whether there was a significant difference between the views of the trainers regarding gender, marital status, living and working time in Turkey. One-way analysis of

variance (ANOVA) test was applied to determine whether there was a significant difference between the views of the educators in terms of school level, age and seniority. Scheffe test was used to determine the source of differentiation. The $p < .05$ value was used for the level of significance in the analyzes made. Cohen's d value effect size coefficients were calculated to determine the effect of the independent variable on the dependent variable in the analyzes with significant differences.

Discussion and Conclusions

As a result of the research, Syrian volunteer trainers think that school administrators exhibit social justice leadership behaviors at a high level. Likewise, it has been observed that the perceptions of stakeholder support, participation and distributive justice dimensions are high. On the other hand, in the critical consciousness dimension of social justice leadership, it was concluded that the perception levels were moderate. Volunteer trainers stated that they perceived social justice leadership behaviors less in terms of being open to criticism, making an effort to adapt students who came to school for migration or other reasons, including all employees in decisions, and distribution of tasks that would provide financial support. It can be said that social justice leadership behaviors should be exhibited more effectively in terms of not being prejudiced in relations, supporting student success, inclusion in social activities and fairwork load distribution. According to demographic characteristics, it was concluded that Syrian temporary trainers working in public schools in Turkey differ in their perceptions of school administrators' social justice leadership behaviors. The reasons for this differentiation may be due to the different personal characteristics of the participants, as well as the school administrators' approaches to social justice leadership and their leadership skills.

Etik Beyan: “*Suriyeli Gönüllü Eğiticilerin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 01.06.2021 tarih ve 2021/08 nolu

toplantı numarası ile 2021/22 karar numarasıyla etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun*” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.