

Investigation of Primary and Secondary School Students' Perceptions of Social Justice in Terms of Various Variables*

Bayram Bozkurt^a  Pınar Aslan^b 

^a Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye, bayrambozkurt@gantep.edu.tr

^b Master Student, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye, pınaraslan.gs@gmail.com

ABSTRACT

In this study, which examines the perceptions of foreign students continuing their education in the Turkish education system regarding social justice in schools, descriptive survey model, one of the quantitative research designs, was used. The sample of the study consists of 364 students who were determined by appropriate sampling from the universe in question. In order to collect the research data, the "Perception of Social Justice in Education" scale was used together with questions containing demographic information, including personal information of the participants. Statistical analyses, such as the arithmetic mean and standard deviation, were used to determine students' perception levels of social justice. Statistical analyses such as the T-test for variables with two factors and one-way analysis of variance (ANOVA) for variables with more than two factors were used. As a result of the research, it was concluded that, according to students' perceptions of social justice and its dimensions, teachers often exhibit social justice-based behaviors in the education process. In addition, statistically significant differences were found in students' perceptions of social justice according to variables such as age, place of birth, class level, parental education level, and whether they have their own room or not. These results can be evaluated that students' perception of experiences differs according to their personal characteristics, and therefore, not all students have the same level of social justice perception.

Article Type
Research

Article Background
Received:
12.06.2024
Accepted:
27.04.2025

Keywords
Descriptive Survey
Model,
Social Justice,
Foreign Students

To cite this article: Bozkurt, B. & Aslan, P. (2025). Investigation of primary and secondary school students' perceptions of social justice in terms of various variables. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (2), 735-765. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1500079>

Corresponding Author: Bayram Bozkurt, e-mail: bayrambozkurt@gantep.edu.tr

* The current research was presented as a paper at the International II. Migration Studies Symposium (Gaziantep-2023).

Introduction

Differences such as ethnicity, social class, language, and religion have become inevitable for multicultural social and organizational structures. As a social system, educational institutions are inevitably affected by this situation. Some disadvantageous situations may arise due to social differences between individuals, and this may create obstacles to benefit from qualified educational opportunities (Koçak & Bostancı, 2019). Educational institutions should see these differences as a source of wealth and take into account the unfair situations that may arise due to these differences. In this context, educational institutions are among the areas with the greatest potential for the construction of just societies.

Social justice in education raises awareness about existing injustices and ways to reverse them (Albala et al., 2019). Education should provide equal knowledge and equal attitudes towards different groups of students (Gibson, 1984). Teachers have a great role to play in this regard. Teachers need to have an understanding of education that is sensitive to students of different ethnicities, languages, classes, and nationalities (Den Brok & Levy, 2005). They should also be able to work effectively with immigrant children and prepare all students to be culturally aware, responsible, and culturally sensitive world citizens (Santoro & Major, 2012). At this point, social justice in schools emerges as an important phenomenon.

Social justice is the regulation of social relations of society and individuals in order to achieve the common good (Kılınç, 2013). Many disciplines, such as philosophy, sociology, and management science, try to explain the concept of social justice within their own frameworks. In general, the definition of social justice includes basic principles such as meeting the expectations of different groups in society, not excluding individuals because of their differences, distributing resources equally and accepting cultural differences (Blackmore, 2009). The role of social justice in the education system is to ensure that individuals who adopt its principles, have a high level of knowledge, and have many skills are raised and brought into society (Çoban, 2017; Tankutay, 2024). It can also be said that social justice aims to protect equality of power in education, prevent discrimination, and support the fight against exploitation, inequality, and poverty. It is seen that social justice in education is addressed with the concepts of equality, democratic society, multiculturalism, and justice. In this framework, it is important to adopt the values of respect, justice, and solidarity towards disadvantaged students in schools (Alparslan & Kartal, 2020). In this context, supporting multiculturalism by providing equal educational opportunities to individuals from various religions, languages, races, and social groups is aimed in terms of social justice in education (Karacan et al., 2015).

There are three dimensions of social justice in education: distributive, recognitional, and participatory justice (Gewirtz, 2006). Distributive justice advocates that everyone should be equal in terms of access to resources and economic well-being (Martin & Gilead, 2020). In the context of education, distributive justice means that all students benefit equally from educational resources and that resources are distributed fairly (Karacan et al., 2015). In addition, distributive justice also includes ensuring that the resources allocated by the state to education can meet the needs and eliminate inequalities between schools. Rawls (1993) explains this situation with the concept of

'equality of opportunity' and emphasizes that equality of opportunity must be ensured for individuals to access education (Cited in Tosun, 2021).

Recognitive justice, another dimension of social justice, is a concept related to protecting the rights of disadvantaged groups (Bates, 2005). The relationship between recognition justice and education is shaped through a multicultural structure. Educational administrators and teachers should understand the different cultures in society, prepare the ground for the representation of passive groups in school management processes depending on the balance of power in society, and raise individuals with a consciousness that will give future generations an understanding of pluralism (Furman & Shields, 2005).

Another dimension of social justice in education is participatory justice, democratization in schools (Rapp, 2002). It means that every student is part of the school, can participate in decisions, and is free and equal (Izawa, 2024). At the same time, it is important to create policies that ensure each individual's freedom of self-assertion and expression in an equal way and to ensure equal participation in these policies. When this participation is ensured, everyone can recognize other individuals and embrace their rights, which contributes to fair outcomes (Young, 2020).

Social justice has a critical role in the education system as it aims to distribute resources fairly. Inequalities in the education system are a serious problem (Pancar et al., 2023; Turhan, 2007). According to Grant and Gibson (2013), social justice aims to solve this problem by protecting equality and eliminating inequality, discrimination, and poverty. If social justice is achieved in education, individuals with a high level of knowledge who apply the principles of social justice in life will be raised with many talents in different fields and brought into society. According to Brooks and Thompson (2005), it provides an impact on the acceptance of existing differences in social life, increasing equality, reducing discrimination, developing open-mindedness, enabling individuals to express themselves, making their voices heard, and empowering them. Social justice in education should not only be considered as material inequality, but should also develop an awareness, a consciousness (Gewirtz, 2006). This awareness also prepares students to be democratic citizens with high social perception. When the related literature is examined, it is possible to come across studies on social justice in education with students in Turkey (Şakar & Kağnıcı, 2023; Tarhan, 2023; Tosun, 2021), but it can be said that the phenomenon of social justice is an issue that needs to be addressed continuously in terms of being a dynamic concept related to all areas of individual and organizational life. In this respect, the current research is expected to contribute to the literature. In addition, when the studies on social justice in Turkey are examined, it is seen that the studies conducted with foreign students are generally conducted with Syrian students. It can be said that conducting the current research with students of various nationalities is important in terms of the diversity of student views.

In the current study, it is aimed to determine the perception levels of immigrant students who continue their education in the Turkish education system regarding social justice in the implementation process and whether their perceptions of social justice differ in terms of various variables (gender, grade, age, number of siblings, place of birth, own room status, mother's education level, father's education level, number of employees in the family, mother lives, father lives, mother works, ethnic origin). In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of social justice perceptions of immigrant students attending primary and

secondary schools?

2. Do the social justice perceptions of immigrant students attending primary and secondary schools differ significantly according to their demographic characteristics?

Method

Research Design

In this study, which examines the perceptions of foreign students who continue their education in the Turkish education system regarding social justice in schools, descriptive survey model, one of the quantitative research designs, was used. Survey research is a study in which the knowledge, perceptions, and attitudes of individuals on an existing situation, variable, or event are tried to be determined without any intervention (Oral & Çoban, 2020).

Population and Sample

This study was conducted with the permission of Gaziantep University Social Sciences and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee with the number E-87841438-302.08.01-493346 and dated 03.05.2024. The population of the study consists of migrant students attending public primary and secondary schools in the center of Aksaray province in 2023-2024. The sample of the study consists of 364 students, who were determined by simple random sampling from the population. Simple random sampling is defined as the equal probability of selection of the participants in the sample (Büyüköztürk et al., 2021). When determining the sample size, according to the sampling error of 0.05, a sample of 347 people is acceptable in a population of 5000 people (Yıldırım, 2019). In this context, a sample size of 364 people was considered to be sufficient. Personal information of the participants included in the study is given in Table 1.

Table 1

Demographic Information of the Participants

Variable	Value	N	%
Gender	Female	181	49,7
	Male	183	50,3
Classroom	Grade 3	133	36,5
	Grade 4	128	35,2
	Grade 5	25	6,9
	Grade 6	78	21,4
Age	2008-2014	236	64,8
	2015-2017	128	35,2
	None at all	42	11,5
Number of siblings	One brother	87	23,9
	2 brothers	72	19,8
	3 siblings and above	163	44,8
Place of birth	Turkey	186	51,1
	Other country	178	48,9

Own room	There is	166	45,6
	No	198	54,4
	Primary School	86	23,6
	Middle School	35	9,6
Mother's education level	High School	51	14
	Undergraduate and above	67	18,4
	Did not go to school	125	34,3
	Primary School	59	16,2
	Middle School	42	11,5
Father's education level	High School	54	14,8
	Undergraduate and above	86	23,6
	Did not go to school	123	33,8
Number of employees in the family	No employees	207	56,9
	Single employee	112	30,8
	Two or more employees	45	12,4
Mom is alive	Yes	361	99,2
	No	3	0,8
Father is alive	Yes	351	96,4
	No	13	3,6
Mother is working	Yes	114	31,3
	No	250	68,7
Father is working	Yes	348	89
	No	43	11
Ethnicity	Turkish students	112	30,8
	Afghan students	141	38,7
Total		364	100

As seen in Table 1, in order to increase the generalizability of the study, the sample was determined by providing diversity in the variables of gender, grade, age, number of siblings, place of birth, own room, mother's education level, father's education level, number of employees in the family, mother living, father living, mother working, father working and ethnic origin. When the sample distribution is analyzed, it is seen that there is no difference according to gender. It is seen that the students, whose birth dates range between 2014-2018, generally have their own rooms and have three or more siblings. While determining the grade levels, it was taken into consideration that the students could understand the items measuring the perception of social justice. When the distribution of students according to their ethnic origins is analyzed, it is seen that in addition to Turkish students, the participants are mostly Afghan, Syrian, and Uzbek students, respectively. When analyzed according to the educational status of their parents, it is understood that the majority have never been to school; that is, they have not been involved in any education and training process. In general, it is seen that the number of children is high, mothers contribute to the family budget, more than half of them were born in Turkey, and the majority stated that there are no employees in the family.

Data Collection Tool and Process

In order to collect the research data, the "Perception of Social Justice in Education" scale developed by Karakoç and Sakız (2021), whose validity and reliability was ensured, was used together with questions containing demographic information, including personal information of the participants. The scale consists of three dimensions: recognizing justice (6 items), distributive justice (4 items), and

participatory justice (3 items), and a total of 13 items. In the related study, the reliability value of the scale was .78, and the variance explained by the scale was 52%. As a result of the reliability analysis conducted within the scope of this study, Cronbach's alpha values obtained for the overall social justice were .86, .81 for the dimension of recognizing justice, .92 for participatory justice, and .70 for distributive justice. In addition, as a result of the confirmatory factor analysis conducted to check the construct validity of the scale, it was seen that the goodness of fit values (CMIN/Df= 2.78; RMR=.055; RMSEA=.068; CFI=.96; NFI=.95; AGFI=.90) were at least acceptable. In this context, it can be said that the validity and reliability values of the measurement tool used in the research process are in the most acceptable range (Kline, 2011; Tavşancıl, 2019).

Data Analysis Process

The research data were analyzed in the context of the research problems through the SPSS 26 package program. Before starting the data analysis, it was checked whether the data were suitable for analysis. In this context, extreme value cleaning, reverse item control, missing value assignment, and normal distribution analysis were performed. As a result of the examinations, it was observed that there were no missing values and reverse items. Then, in the context of the analyzes performed to determine the normal distribution, it was determined that the data obtained from 11 participants exhibited an extreme value distribution. These outliers were deleted from the data pool. Then, it was checked whether the data exhibited a normal distribution in order to determine which statistical analyzes could be used. As a result of the analyses, it was determined that the kurtosis and skewness values were within the desired ranges for the overall social justice scale (between -.78 and .72), recognizing justice (between -.69 and .53), distributive justice (between -.77 and .46) and participatory justice (between -.16 and .61) variables and exhibited a normal distribution. Then, within the scope of the analysis of the data (Tabachnick & Fidell, 2013), which were determined to exhibit normal distribution, it was tried to reveal whether the perceptions of social justice differed in terms of various variables. In this context, statistical analyses such as the T-test for variables with two factors and one-way analysis of variance (ANOVA) for variables with more than two factors were used. Sheffe's test, one of the multiple comparison tests, was used to determine between which groups there was a significant difference.

Statistical analyses, such as the arithmetic mean, and standard deviation were used to determine students' perception levels of social justice. While interpreting the arithmetic averages for students' perception levels of social justice, the ranges were evaluated as 1.00-1.79 "never", 1.80-2.59 "very rarely", 2.60-3.39 "sometimes", 3.40-4.19 "most of the time", 4.20-5.00 "always". The measurement tool, which was designed to be suitable for five-point Likert-type rating, was divided into 0.80 value intervals as a result of dividing the difference between the highest and lowest values by 5 (5-1/5), and the perception levels were determined according to the averages determined (Tekin, 2002).

Findings

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the data obtained in line with the purpose of the study are given. In this context, an answer to the problem "What is the level of social justice perceptions of immigrant students attending primary and secondary schools?" was sought, and the findings obtained are given in Table 2.

Table 2.

Perception Levels of Foreign Students towards Social Justice

Variables	N	X	Sd	Skewness	Kurtosis
1. Participatory justice	364	4,24	0,80	-.16	.61
2. Recognitive justice	364	4,02	0,97	-.69	-.53
3. Distributive justice	364	3,08	1,04	-.77	.46
4. Social justice	364	3,83	0,64	-.78	.72

When the perception levels of students about social justice and its dimensions are examined in Table 2, it is seen that teachers exhibit social justice-based behaviors most of the time ($X=3,83$) in the education process. When the perception levels of students regarding the dimensions of social justice are examined, it is seen that participatory justice is always exhibited ($X=4,24$), recognizing justice is often exhibited ($X=4,02$), and distributive justice is sometimes exhibited ($X=3,08$).

In line with the aim of the study, another research problem, "Do the social justice perceptions of immigrant students attending primary and secondary schools differ significantly according to their demographic characteristics?" was sought to be answered. In this context, the findings on whether foreign students' perceptions of social justice differ according to personal variables were included. Accordingly, the findings related to the age variable are given in Table 3.

Table 3

T-Test Results Regarding the Analysis of Students' Perception of Social Justice According to Age

Variables	Age	N	X	Sd	F	t	p
Participatory justice	Between 2008-2014	236	4,21	0,83	1,24	1,00	0,317
	Between 2015-2017	128	4,3	0,76			
Recognitive justice	Between 2008-2014	236	4,06	0,93	4,5	0,98	0,338
	Between 2015-2017	128	3,95	1,04			
Distributive justice	Between 2008-2014	236	3,24	1,08	8,85	4,01	0,000*
	Between 2015-2017	128	2,79	0,9			
	Between 2008-2014	236	3,87	0,67	2,22	1,73	0,084
Social justice	Between 2015-2017	128	3,75	0,57			

* $p<.001$

Table 3 shows the T-test analyzes on whether students' perceptions of social justice differ according to their ages. As a result of the analyses, it was seen that there was a significant difference ($t=4,019$; $p<.05$) in students' perceptions of the distributive justice dimension of social justice according to their age, while there was no significant difference ($p>.05$) in terms of participatory justice dimension, recognizing justice dimension and social justice in general. Looking at student perceptions of distributive justice, it can be said that younger students have higher perceptions of social justice.

Table 4

T-Test Findings Related to the Analysis of Students' Perception of Social Justice by Place of Birth

Variables	Place of Birth	N	X	Sd	F	t	p
Participatory justice	Türkiye	186	4,33	0,79	0,23	2,25	0,025*
	Other	178	4,14	0,81			
Recognitive justice	Türkiye	186	4,18	0,99	2,45	3,33	0,001*
	Other	178	3,85	0,92			
Distributive justice	Türkiye	186	2,95	1,05	0,01	-2,34	0,020*
	Other	178	3,21	1,03			
Social justice	Türkiye	186	3,87	0,63	0,01	1,28	0,086
	Other	178	3,79	0,64			

*p<.05

Table 4 shows the findings obtained as a result of the T-test analysis on whether students' perceptions of social justice differ according to place of birth. As a result of the analysis, it was seen that there was a significant difference in the perceptions of participatory justice ($t=2,256$; $p<.05$), recognizing justice ($t=3,338$; $p<.05$), and distributive justice ($t=-2,344$; $p<.05$) dimensions of social justice. It was determined that there was no significant difference in terms of the general average of the social justice scale ($t=0,086$; $p>.05$). Considering the perceptions of the students, it can be said that the perceptions of those born in Turkey regarding participatory justice and recognizing justice, and those born in other countries regarding distributive justice have higher perceptions of social justice.

Table 5

T-Test Findings Related to the Analysis of Whether Students' Perception of Social Justice Has A Room

Variables	Is there a room?	N	X	Sd	F	t	p
Participatory justice	There is	166	4,40	0,73	3,72	3,41	0,001*
	No	198	4,11	0,84			
Recognitive justice	There is	166	4,17	1,00	0,83	2,71	0,007*
	No	198	3,89	0,93			
Distributive justice	There is	166	3,09	1,06	1,06	0,21	0,831
	No	198	3,07	1,03			
Social justice	There is	166	3,94	0,61	1,53	3,03	0,003*
	No	198	3,74	0,65			

*p< 0,05

Table 5 shows the T-test analysis of whether students' perceptions of social justice differ according to whether they have a room of their own. As a result of the analysis, it was seen that there was a significant difference in the dimensions of participatory justice ($t=3,411$; $p<.05$), recognizing justice ($t=2,718$; $p<.05$) and social justice in general ($t=3,033$; $p<.05$), while there was no significant difference in the distributive justice dimension ($t=0,213$; $p>.05$). Considering the student perceptions of participatory justice, recognizing justice and social justice, it can be said that those who have their own room have higher perceptions of social justice.

Table 6

One-Way Variance Analysis (ANOVA) Test Findings Regarding the Class Analysis of Students' Perception of Social Justice

Variables	Classroom	N	X	Sd	F _(3/387)	p	Significant difference
Participatory justice	Grade 3	140	4,28	0,96	4,79	0,003*	3rd grade - 6th grade
	Grade 4	140	4,00	1,07			
	Grade 5	26	4,03	1,01			
	Grade 6	85	3,75	1,12			
Recognitive justice	Grade 3	140	4,02	1,05	1,33	0,262	-
	Grade 4	140	3,77	1,14			
	Grade 5	26	3,78	1,18			
	Grade 6	85	3,82	1,09			
Distributive justice	Grade 3	140	2,98	1,1	2,74	0,043*	4th grade - 6th grade
	Grade 4	140	2,86	0,95			
	Grade 5	26	3,04	1,07			
	Grade 6	85	3,27	1,11			
Social justice	Grade 3	140	3,82	0,75	2,02	0,109	-
	Grade 4	140	3,6	0,81			
	Grade 5	26	3,67	0,86			
	Grade 6	85	3,62	0,92			

*p<.05

In Table 6, the findings of the One-way Analysis of Variance (ANOVA) conducted to determine whether students' perceptions of social justice differ according to their grade levels are given. Accordingly, a significant difference was observed in the participatory justice ($F_{(3/387)}=4.79$; $p<.05$), and distributive justice ($F_{(3/387)}=2.74$; $p<.05$) dimensions of social justice. When the results of the Scheffé test conducted to determine between which groups there was a significant difference, it was concluded that there was a significant difference between 3rd grade students ($X=4.28$) and 6th grade students ($X=3.75$) in the participatory justice dimension. Again, in the distributive justice dimension, a significant difference was found between 4th grade students ($X=2.98$) and 6th grade students ($X=3.27$).

Table 7

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Test Findings Regarding the Ethnic Structure Analysis of Students' Perception of Social Justice

Variables	Ethnicity	N	X	Sd	F _(3/387)	p	Significant difference
Participatory justice	Turkish	122	4,22	1,03	2,90	0,035*	Turkish-Syrian
	Afghan	150	4,08	1,00			
	Uzbek	48	3,86	1,12			
	Syrian	71	3,81	1,10			
Recognitive justice	Turkish	122	4,08	1,15	2,81	0,039*	Turkish-Uzbek
	Afghan	150	3,77	1,07			
	Uzbek	48	3,94	0,94			

Distributive justice	Syrian	71	3,67	1,14	6,38	0,000**	Turkish-Syrian/Afghan
	Turkish	122	2,67	0,90			
	Afghan	150	3,20	1,13			
	Uzbek	48	3,07	0,98			
Social Justice	Syrian	71	3,14	1,07	0,77	0,51	-
	Turkish	122	3,71	0,78			
	Afghan	150	3,74	0,85			
	Uzbek	48	3,64	0,77			
	Syrian	71	3,57	0,87			

*p<.05; p<.001

Table 7 presents the findings of the One-way Analysis of Variance (ANOVA) conducted to determine whether students' perceptions of social justice differ according to their ethnic characteristics. Accordingly, it is seen that there is a significant difference in participatory justice ($F_{(3/387)}=2,90$; $p<.05$), recognizing justice ($F_{(3/387)}=2,81$; $p<.05$) and distributive justice ($F_{(3/387)}=6,38$; $p<.05$) dimensions of social justice. According to the results of the Scheffé test conducted to determine between which groups the significant difference was between, it was determined that there was a significant difference between Turkish students ($X=4,22$) and Syrian students ($X=3,81$) in the participatory justice dimension; between Turkish students ($X=4,08$) and Uzbek students ($X=3,94$) in the recognizing justice dimension; and between Turkish students ($X=2,67$) and Syrian students ($X=3,14$) and Afghan students ($X=3,20$) in the distributive justice dimension.

Table 8

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Test Results Regarding the Mother's Education Status Analysis of Students' Perception of Social Justice

Variables	Mother's education	N	X	Sd	$F_{(4/386)}$	p	Significant difference
Participatory justice	Primary School	92	3,88	1,10	3,64	0,006	Primary School - Bachelor's and above
	Middle School	39	3,82	1,22			
	High School	53	4,31	0,88			
	Bachelor's and above	72	4,35	1,01			
	Out of school	135	3,97	1,01			
Recognitive justice	Primary School	92	3,74	1,12	5,10	0,001	Bachelor's degree and above/ Primary school and Out of school
	Middle School	39	3,74	1,17			
	High School	53	4,24	0,81			
	Bachelor's and above	72	4,22	1,12			
	Out of school	135	3,67	1,10			
Distributive justice	Primary School	92	3,01	1,05	0,72	0,575	-
	Middle School	39	3,03	1,07			
	High School	53	3,04	1,10			
	Bachelor's and above	72	2,82	0,99			

	Out of school	135	3,08	1,08			
Social justice	Primary School	92	3,58	0,88	2,48	0,43	-
	Middle School	39	3,56	0,92			
	High School	53	3,90	0,64			
	Undergraduate and above	72	3,85	0,75			
	Out of school	135	3,63	0,83			

*p<.05

Table 8 shows the findings of the One-way Analysis of Variance (ANOVA) conducted to determine whether students' perceptions of social justice differed according to their mother's education level. Accordingly, it is seen that there is a significant difference in the participatory justice ($F_{(3/387)}=3,67$; $p<.05$) and recognizing justice ($F_{(3/387)}=5,10$; $p<.05$) dimensions of social justice according to the mother's education level. According to the results of the Scheffé test conducted to determine between which groups the significant difference was between, a significant difference was determined between those whose mother's education level was primary school graduate ($X=3,88$) and those whose mother's education level was undergraduate and above ($X=4,35$) in the participatory justice dimension. In the recognizing justice dimension, a significant difference was found between mothers who graduated from primary school ($X=3,97$) and did not go to school ($X=3,67$), and mothers who graduated from undergraduate and above ($X=4,22$). On the other hand, it is seen that perceptions of distributive justice and social justice in general do not differ according to the mother's education level.

Table 9

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Test Findings Related to the Analysis of Students' Perception of Social Justice by Father's Education Level

Variables	Father's education	N	X	Sd	F	p	Significant difference
Participant justice	Primary School	64	3,85	1,10	2,52	0,041	Primary School - Bachelor's and above
	Middle School	46	4,14	1,18			
	High School	60	4,03	1,22			
	Bachelor's and above	91	4,31	0,92			
	Out of school	130	3,94	0,96			
Recognitive justice	Primary School	64	3,68	1,13	3,22	0,013	Out of school- Bachelor's and above / Primary School - Bachelor's and above
	Middle School	46	3,86	1,16			
	High School	60	3,98	1,22			
	Bachelor's and above	91	4,18	1,00			
	Out of school	130	3,70	1,04			
Distributive justice	Primary School	64	3,02	0,97	1,03	0,388	-
	Middle School	46	2,91	1,02			
	High School	60	3,05	1,13			
	Bachelor's	91	2,85	0,99			

	and above						
	Out of	130	3,13	1,12			
	school						
Social justice	Primary School	64	3,55	0,86	1,30	0,268	-
	Middle School	46	3,70	0,83			
	High School	60	3,72	0,96			
	Bachelor's	91	3,83	0,68			
	and above						
	Out of	130	3,63	0,81			
	school						

*p<.05

In Table 9, the findings obtained as a result of the One-way Analysis of Variance (ANOVA) conducted to determine whether students' perceptions of social justice in general and its dimensions differ according to their father's education level are presented. Accordingly, it is seen that there is a significant difference in the participatory justice ($F_{(3/387)} = 2,52$; $p < .05$) and recognizing justice ($F_{(3/387)} = 3,22$; $p < .05$) dimensions of social justice according to father's education level. According to the results of the Scheffé test conducted to determine between which groups the significant difference was, a significant difference was determined between those whose father's education level in the participatory justice dimension was primary school graduate ($X = 3,85$) and those who graduated with a bachelor's degree or higher ($X = 4,31$). In the recognizing justice dimension, there was a significant difference between the fathers who graduated from primary school ($X = 3,68$) and those who graduated from undergraduate and above ($X = 4,18$), and between the fathers who did not go to school ($X = 3,70$) and those who graduated from undergraduate and above ($X = 4,18$).

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In the current study, it is aimed to reveal the perceptions of students who migrated to Turkey for different reasons such as war, migration, and economic problems, and who continue to live here, about social justice practices in the schools where they receive education. In line with this purpose, firstly, the perceptions of students who migrated to Turkey for different purposes, expectations, and reasons about social justice were examined. Then, it was examined whether students' perceptions of social justice differed in terms of some personal characteristics. In the study, the perceptions of Turkish students and students of different nationalities on social justice were also examined in order to make comparisons and identify differences. In this part of the study, the results obtained as a result of the analysis of the data obtained during the research process and the results of the related studies in the literature are compared and discussed.

As a result of the research, according to the perceptions of the students, teachers exhibited social justice-based behaviors most of the time. In terms of social justice dimensions, it was concluded that teachers exhibited recognizing justice-based behaviors most of the time, distributive justice-based behaviors sometimes, and participatory justice-based behaviors always. It can be said that students have a positive perception of social justice in terms of sharing their work with others, expressing their ideas freely, ensuring the participation of all students in the instructional process, supporting students in exercising their rights, and ensuring the participation of students with differences

through activities. However, in terms of distributive justice, it can be said that students have a partially negative perception of social justice. Students with negative perceptions of social justice can isolate themselves from the social environment, and this can lead to undesirable situations in terms of self-confidence (Koçak & Bostancı, 2019). In conclusion, it can be said that the results obtained in the context of social justice are promising, but there are still points that need to be improved.

In the process of the research, it was examined whether students' perceptions of social justice differed significantly in terms of different personal characteristics. In this context, statistically significant differences were found in terms of grade level, age, place of birth, whether they have their own room, mother's and father's education level, and ethnic origin. On the other hand, it was determined that there was no significant difference in terms of gender, number of siblings, whether parents were alive or not, and the working status of parents. Tarhan (2022), in his study on the social justice consciousness of secondary school students, found significant differences in social justice perceptions according to gender, grade level, mother, father education level, and income status of families. Although there are differences and similarities with the related study, it can be said that education is an important variable in the perception of social justice, which is an abstract concept.

As a result of the analysis of whether students' perceptions of social justice differed according to their age, it was determined that there was a significant difference in their perceptions of the distributive justice dimension of social justice; there was no significant difference in terms of participatory justice dimension, recognizing justice dimension and social justice in general. Younger students had higher perceptions of distributive justice. In other words, it can be said that students perceive distributive justice at a lower level as their age increases. Another result obtained in the study is related to whether students' perceptions of social justice change according to their grade levels. As a result of the analyzes conducted in this direction, it was determined that there was a significant difference between 3rd-grade students and 6th-grade students in the context of participatory justice, and 3rd-grade students had a higher perception of justice. On the other hand, in the context of distributive justice, there was a significant difference between 4th and 6th-grade students, and it was determined that 6th-grade students had a higher perception. It can be said that the different perceptions between age groups according to grade levels and age are due to the experiences of the students, the teacher's sensitivity towards social justice, and the differences in school policies. Taylor and Quintana (2003) emphasize that teachers, as providers of social justice, should stay away from practices aimed at marginalization in the classroom, create a classroom environment where differences are respected, and take differences into account in the communication and teaching process.

When the results obtained regarding the perceptions of social justice according to the place of birth, being Turkey or different countries were examined, it was found that the participatory, recognizing, and distributive justice perceptions of the students differed significantly. While it was concluded that the perceptions of justice of students born in Turkey were higher in participatory and recognizing justice dimensions, it was concluded that the perceptions of distributive justice of students born in other countries were higher. As a result of the analyses conducted to determine whether students' perceptions of social justice differ according to their ethnic characteristics, it was concluded that participatory, recognizing, and distributive justice perceptions differed. In this context, it was determined that there were differences between Turkish students and Syrian students in the context of participatory justice, between Turkish students and Uzbek students in the context of recognizing justice, and between Turkish students and Syrian and Afghan students in the distributive justice dimension. It was concluded that Turkish students had higher perceptions of justice in terms of

participatory, recognizing and distributive justice, while Syrian and Afghan students had higher perceptions of justice in terms of distributive justice. School communities may have differences due to ethnic, cultural, economic, etc. situations. At this point, schools should realize practices that will eliminate disadvantages by providing fair opportunities to all students. Karacan et al. (2015) stated that all students should benefit from the opportunities of the school in a fair way, the rights of disadvantaged individuals should be observed, their participation should be supported, and opportunities should be provided to express themselves.

As a result of the analysis of whether students' perceptions of social justice differed according to the variable of whether they had a room of their own, it was seen that there was a significant difference in the participatory justice, recognizing justice dimensions of social justice and social justice in general; there was no significant difference in the distributive justice dimension. When analyzed in terms of the variables that showed a significant difference, it was determined that students who had their own room had a higher level of perception of justice. In cases where the requirements of equality of opportunity and social justice are met, it positively affects disadvantaged students' perspectives on life and their expectations for the future (Şakar & Kağnıcı, 2023; Vural, 2020). Therefore, it can be said that when the existing negative situations for disadvantaged students are eliminated, both their participation will increase and the differences among individuals will be seen as a source of wealth.

In the context of another result obtained from the research, it was seen that there was a significant difference in the dimensions of social justice, participatory justice, and recognizing justice according to the level of the mother's education. When the results in terms of participatory justice were examined, it was determined that the perceptions of justice of students whose mother's education level was primary school graduates and those whose mother's education level was undergraduate and above, and within the scope of recognizing justice, the perceptions of justice of students whose mother's education level was undergraduate and above and those whose mother's education level was primary school and those who did not attend school differed. In this context, in the context of the participatory justice dimension, it was concluded that the perceptions of participatory and recognizing justice of students whose mother's education level was undergraduate and above were at a higher level. As a result of the analyses conducted to determine whether students' perceptions of social justice differ according to their father's education level, it is seen that there is a statistically significant difference in the participatory justice and recognizing justice dimensions of social justice. Accordingly, a significant difference was found between those whose fathers' education level was primary school graduates and those who graduated with a bachelor's degree or higher in the participatory justice dimension. In the recognizing justice dimension, there was a significant difference between fathers who graduated from primary school and fathers who graduated from undergraduate and above, and between fathers who did not go to school and fathers who graduated from undergraduate and above. It was concluded that students with higher levels of father's education had higher perceptions of social justice. Similarly, in the quantitative part of the research conducted by Tarhan (2022), it was concluded that students with higher levels of mother and father education had higher perceptions of social justice. As a result of the research, it was seen that students' perceptions of social justice differed as the educational level of their parents increased. Therefore, it can be said that education level is an important variable in terms of social participation, adoption, and perception of justice.

Although it is understood that social justice awareness exists in schools and is manifested in various practices, it can be said that there are still points that need to be improved. Various practices and policies need to be developed to improve social justice in schools and to embed the concepts of social justice in educators' understanding and teaching behaviors. Teachers should minimize disadvantageous situations arising from differences in classroom practices, and at this point, teachers should be supported in overcoming the obstacles they face in terms of social justice. It can be suggested that teachers should organize activities taking into account the differences of disadvantaged students, especially in classroom practices. Policies can be implemented to increase teachers' awareness of sensitivity to cultural differences, mutual understanding, and tolerance in the teaching process.

Researchers can recommend studies that include students from different cultures and ethnic backgrounds and that provide the opportunity to examine differences in social justice perceptions in depth. This study, which adopted a quantitative research paradigm, can be supported by qualitative research to obtain more in-depth information on students' perceptions of social justice and teacher behaviors. By implementing social justice-themed educational programs for students, the impact of such programs on students' perceptions of social justice can be investigated. In the current study, students' perceptions of social justice were analyzed cross-sectionally. However, longitudinal studies can be conducted to see how students' perceptions of social justice change over time.

Ethics Committee Approval: Gaziantep University, Social and Human Sciences Publication Ethics Committee, decision dated 03.05.2024 and numbered 2024/10-76

Author Contributions: The authors prepared all parts of the study together. They contributed equally.

Conflict of Interest: Authors declare that they have no conflict of interest.

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Adalet Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Bayram Bozkurt^a  Pınar Aslan^b 

^a Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, bayrambozkurt@gantep.edu.tr

^b Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, pınaraslan.gs@gmail.com

ÖZET

Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim öğretim sürecine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda sosyal adalete ilişkin algılarının incelendiği bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi ise, söz konusu evren içerisinde uygun örnekleme ile belirlenen 364 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla katılımcılara ait kişisel bilgilerini içeren demografik bilgilerin bulunduğu sorular ile birlikte “Eğitimde Sosyal Adalet Algısı” ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma gibi istatistiksel analizlere yer verilmiştir. İki faktörlü değişkenler için T-testi, ikiden fazla faktöre sahip değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi istatistiksel analizler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal adalet ve boyutlarına ilişkin algılarına göre öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde çoğu zaman sosyal adalet temelli davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal adalet algılarının yaş, doğum yeri, sınıf düzeyi, anne- baba eğitim durumu, kendine ait odasının olup olmaması gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin deneyimleri algılama kişisel özelliklerine göre farklılaştığını dolayısıyla her öğrencinin aynı düzeyde sosyal adalet algısına sahip olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
12.06.2024
Kabul tarihi:
27.04.2025

Anahtar Kelimeler
Betimsel Tarama Modeli,
Sosyal Adalet,
Yabancı Uyruklu Öğrenci

Atıf Bilgisi: Bozkurt, B. ve Aslan, P. (2025). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 736-766. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1500079>

Sorumlu yazar: Bayram Bozkurt, e-posta: bayrambozkurt@gantep.edu.tr

* Bu araştırma, Uluslararası II. Göç Çalışmaları Sempozyumu (Gaziantep-2023) kapsamında bir bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Etnik köken, sosyal sınıf, dil, din gibi farklılıklar çok kültürlü toplumsal ve örgütsel yapılar için kaçınılmaz hale gelmiştir. Sosyal bir sistem olarak eğitim kurumları da bu durumdan ister istemez etkilenmektedir. Bireyler arası sosyal farklılıklardan kaynaklı olarak bazı dezavantajlı durumlar ortaya çıkabilmekte ve bu durum nitelikli eğitim fırsatlarından yararlanmak için engel oluşturmaktadır (Koçak ve Bostancı, 2019). Eğitim kurumlarının bu farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak görmesi ve farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkabilecek adaletsiz durumları dikkate alması gerekir. Bu bağlamda adil toplumların inşası için en büyük potansiyele sahip alanların başında eğitim kurumları gelmektedir.

Eğitimde sosyal adalet mevcut adaletsizlikler ve bunları tersine çevirme yolları hakkında farkındalığı arttırır (Albala ve diğerleri, 2019). Eğitim, farklı öğrenci gruplarına karşı eşit bilgi ve eşit tutum sağlamalıdır (Gibson, 1984). Bunun açıdan öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin, okuldaki farklı etnik yapı, dil, sınıf ve millette sahip öğrenciler için duyarlı bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerekmektedir (Den Brok ve Levy, 2005). Ayrıca göçmen çocuklarla verimli çalışabilmeli, bütün öğrencileri kültürel açıdan bilinçli, sorumlu ve kültürel farklılıklara duyarlı bir dünya vatandaşı olmaya hazırlamaları beklenir (Santoro ve Major, 2012). Bu noktada okullarda sosyal adalet önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal adalet, toplumun ve bireylerin sosyal ilişkilerinin ortak yarara ulaşmak amacıyla düzenlenmesidir (Kılınç, 2013). Sosyal adalet kavramını felsefe, sosyoloji, yönetim bilimi gibi birçok bilim dalı kendi çerçevesinde açıklamaya çalışmaktadır. Genel olarak sosyal adaletin tanımı, toplumda bulunan farklı grupların beklentilerinin karşılanması, bireylerin farklılıkları yüzünden dışlanmaması, kaynakların eşit olarak dağıtılması ve kültürel farklılıkların kabul edilmesi gibi temel ilkeleri içermektedir (Blackmore, 2009). Sosyal adaletin eğitim sistemindeki rolü ise ilkelerini benimseyen, bilgi düzeyi yüksek, birçok beceriye sahip bireylerin yetişip topluma kazandırılmasını sağlamaktır (Çoban, 2017; Tankutay, 2024). Ayrıca, sosyal adaletin eğitimde güç eşitliğini koruma, ayrımcılığı önleme, sömürü, eşitsizlik ve yoksulluğa karşı mücadeleyi destekleme amacını da taşıdığı söylenebilir. Eğitimde sosyal adaletin; eşitlik, demokratik toplum, çok kültürlülük ve adalet kavramlarıyla ele alındığı görülmektedir. Bu çerçevede okullarda bulunan dezavantajlı öğrencilere karşı saygı, adalet ve dayanışma değerlerinin benimsenmesi önemlidir (Alparslan ve Kartal, 2020). Çeşitli din, dil, ırk ve toplumsal kesimlerden gelen bireylere eşit eğitim fırsatları sunarak çok kültürlülüğün desteklenmesi bu bağlamda eğitimde sosyal adalet açısından hedeflenmektedir (Karacan ve diğerleri, 2015).

Eğitimde sosyal adaletin dağıtıcı, tanıyıcı ve katılımcı adalet boyutu olmak üç boyutu mevcuttur (Gewirtz, 2006). Dağıtıcı adalet, herkesin kaynaklara ulaşması ve ekonomik açıdan refaha sahip olması açısından eşit olmasını savunur (Martin ve Gilead, 2020). Eğitim bağlamında, dağıtıcı adalet tüm öğrencilerin eğitim kaynaklarından eşit şekilde faydalanması ve kaynakların adil bir şekilde dağıtılması anlamına gelmektedir (Karacan ve diğerleri, 2015). Ayrıca dağıtıcı adalet, devletin eğitime ayırdığı kaynakların ihtiyaçları karşılayabilecek ve okullar arasındaki eşitsizliğin giderilebilmesini de içerir. Rawls (1993) bu durumu 'fırsat eşitliği' kavramıyla açıklar ve bireyin eğitime erişimi için fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini vurgular (Akt. Tosun, 2021).

Sosyal adaletin bir diğer boyutu tanıyıcı adalet, dezavantajlı grupların haklarının gözetilmesiyle ilgili bir kavramdır (Bates, 2005). Tanıyıcı adalet ve eğitim arasındaki ilişki çok kültürlü bir

yapılanma üzerinden şekillenir. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, toplumdaki farklı kültürleri anlamalı, toplumdaki güç dengelerine bağlı olarak pasif grupların okul yönetim süreçlerinde temsil edilmesine zemin hazırlamalı ve gelecek kuşaklara çoğulculuk anlayışını kazandıracak bir bilince sahip bireyler yetiştirmelidir (Furman ve Shields, 2005).

Eğitimde sosyal adaletin bir diğer boyutu ise katılımcı adalet, okullarda demokratikleşmedir (Rapp, 2002). Her öğrencinin okulun bir parçası olması, kararlara katılabilmesi, hür ve eşit olması anlamına gelmektedir (Izawa, 2024). Aynı zamanda her bireyin kendini ortaya koyma ve ifade etme özgürlüğünü temin eden politikaların eşit bir şekilde oluşturulması ve bu politikalara eşit bir şekilde katılımın sağlanması önem taşır. Bu katılım sağlandığında herkes diğer bireyleri tanıyabilir ve haklarını benimseyebilir; bu da adil sonuçların ortaya çıkmasına katkı sağlar (Young, 2020).

Sosyal adalet, kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasını amaçladığından eğitim sistemi içerisinde kritik bir role sahiptir. Eğitim sistemi içerisindeki eşitsizlikler, ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Pancar ve diğerleri, 2023; Turhan, 2007). Grant ve Gibson'a (2013) göre sosyal adalet bu sorunu çözmek için eşitliğin korunması, eşitsizlik, ayrımcılık ve yoksulluğun ortadan kalkmasını amaçlamaktadır. Eğitimde sosyal adalet sağlanırsa, sosyal adalet ilkelerini yaşamın içinde uygulayan, bilgi düzeyi yüksek bireyler farklı alanlarda birçok yeteneğe sahip olarak yetiştirilip topluma kazandırılacaktır. Brooks ve Thompson'a (2005) göre ise, toplumsal yaşam içinde mevcut farklılıkların kabul görmesini, eşitliğin artırılmasını, ayrımcılığın azaltılmasını, açık görüşlülüğün geliştirilmesini, bireylerin kendilerini ifade edebilmelerini, seslerini duyurmalarına ve güçlenmelerine yönelik bir etki sağlar. Eğitimde sosyal adalet sadece maddi eşitsizlik olarak düşünülmemeli aynı zamanda bir farkındalık, bir bilinç geliştirmelidir (Gewirtz, 2006). Bu farkındalık öğrencileri demokratik ve sosyal algısı yüksek birer vatandaş olmaya da hazırlamaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye'de eğitimde sosyal adalet ile ilgili öğrenciler ile yapılan araştırmalara (Şakar ve Kağnıcı, 2023; Tarhan, 2023; Tosun, 2021) rastlamak mümkün olmakla birlikte sosyal adalet olgusunun bireysel ve örgütsel yaşamın her alanı ile ilişkili dinamik bir kavram olması bakımından sürekli ele alınması gereken bir konu olduğu söylenebilir. Bu açıdan mevcut araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca Türkiye'de sosyal adalet ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan çalışmalarda genelde Suriyeli öğrenciler ile yapıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmanın çeşitli uyruktan öğrencilerle gerçekleştirilmesi öğrenci görüşlerinin farklılığı açısından önem sergilediği söylenebilir.

Mevcut araştırmada Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim öğretim sürecine devam eden göçmen öğrencilerin uygulama sürecinde sosyal adalete ilişkin algı düzeylerini ve sosyal adalet algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, yaş, kardeş sayısı, doğum yeri, kendi odası olma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailede çalışan sayısı, anne yaşıyor, baba yaşıyor, anne çalışıyor, etnik köken) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokullarda eğitim öğretim sürecine devam eden göçmen öğrencilerin sosyal adalet algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul ve ortaokullarda eğitim öğretim sürecine devam eden göçmen öğrencilerin sosyal adalet algıları demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim öğretim sürecine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda sosyal adalete ilişkin algılarının incelendiği bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, var olan bir durum, değişken veya olaya herhangi bir müdahale olmadan o konuda bireylerin bilgi, algı ve tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Oral ve Çoban, 2020).

Evren ve Örneklem

Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun E-87841438-302.08.01-493346 sayı ve 03.05.2024 tarihli izni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, 2023-2024 yılında Aksaray ili merkezinde kamuya bağlı ilkokul ve ortaokullarda eğitim öğretim sürecine devam eden göçmen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, söz konusu evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen 364 öğrenciden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, örnekleme yer alan katılımcıların seçilme olasılıklarının eşit olması olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Örneklem büyüklüğü belirlenirken 0,05 örnekleme hatasına göre 5000 kişi olarak belirlenen evrende 347 kişilik örneklem kabul edilebilirdir (Yıldırım, 2019). Bu kapsamda, 364 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Değer	N	%
Cinsiyet	Kız	181	49,7
	Erkek	183	50,3
Sınıf	3. Sınıf	133	36,5
	4. Sınıf	128	35,2
	5. Sınıf	25	6,9
	6. Sınıf	78	21,4
Yaş	2008-2014 yılları arası	236	64,8
	2015-2017 yılları arası	128	35,2
Kardeş sayısı	Hiç yok	42	11,5
	Tek kardeş	87	23,9
	2 kardeş	72	19,8
	3 kardeş ve üzeri	163	44,8
Doğrum yeri	Türkiye	186	51,1
	Diğer ülke	178	48,9
Kendi odası	Var	166	45,6
	Yok	198	54,4
Anne eğitim durumu	İlkokul	86	23,6
	Ortaokul	35	9,6
	Lise	51	14,0
	Lisans ve üstü	67	18,4
Baba eğitim durumu	Okula gitmemiş	125	34,3
	İlkokul	59	16,2

	Ortaokul	42	11,5
	Lise	54	14,8
	Lisans ve üstü	86	23,6
	Okula gitmemiş	123	33,8
Ailede çalışan sayısı	Çalışan yok	207	56,9
	Tek çalışan	112	30,8
	İki ve üzeri çalışan	45	12,4
Anne yaşıyor	Evet	361	99,2
	Hayır	3	0,8
Baba yaşıyor	Evet	351	96,4
	Hayır	13	3,6
Anne çalışıyor	Evet	114	31,3
	Hayır	250	68,7
Baba çalışıyor	Evet	348	89
	Hayır	43	11
Etnik köken	Türk öğrenciler	112	30,8
	Afgan öğrenciler	141	38,7
	Özbek öğrenciler	45	12,4
	Suriyeli öğrenciler	66	18,1
	Toplam	364	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada genellenebilirliği artırmak için örneklem; cinsiyet, sınıf, yaş, kardeş sayısı, doğum yeri, kendi odası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailede çalışan sayısı, anne yaşıyor, baba yaşıyor, anne çalışıyor, baba çalışıyor ve etnik köken değişkenlerinde çeşitlilik sağlanarak belirlenmiştir. Örneklem dağılımına bakıldığında cinsiyete göre farklılık olmadığı görülmektedir. Doğum tarihleri 2014-2018 yılları arasında değişen öğrencilerin genel olarak kendi odaları oluğu ve üç ve daha fazla kardeş sayısına sahip oldukları görülmektedir. Sınıf seviyeleri belirlenirken öğrencilerin sosyal adalet algısını ölçen maddeleri anlayabileceği düzey olması dikkate alınmıştır. Etnik kökenlerine öğrenci dağılımları incelendiğinde Türk öğrencilerin yanı sıra katılımcıların yoğunluklu olarak sırasıyla Afgan, Suriyeli ve Özbek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Anne ve baba eğitim durumlarına göre incelendiğinde çoğunluğun hiç okula gitmediği yani herhangi bir eğitim öğretime sürecine dahil olmadıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak çocuk sayısının fazla olduğu, annelerin de yoğun olarak aile bütçesine katkı sağladığı, yarısından fazlasının Türkiye’de doğduğu ve çoğunluğun ailede çalışan olmadığını belirttiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verilerini toplamak amacıyla katılımcılara ait kişisel bilgilerin bulunduğu demografik bilgiler içeren sorular ile birlikte Karakoç ve Sakız (2021) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirliği sağlanan “Eğitimde Sosyal Adalet Algısı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, tanıyıcı adalet (6 madde), dağıtıcı adalet (4 madde) ve katılımcı adalet (3 madde) olmak üzere üç boyuttan ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. İlgili çalışmada ölçeğin güvenirlik değeri .78, açıkladığı varyans oranı %52 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda sosyal adaletin geneline ilişkin elde edilen Cronbach alfa değerleri .86; tanıyıcı adalet boyutu için .81; katılımcı adalet için .92; dağıtıcı adalet boyutunda ise .70 düzeyinde sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin (CMIN/Df= 2,78; RMR= ,055; RMSEA= ,068; CFI=.96; NFI=.95; AGFI=.90) en az kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda araştırma sürecinde kullanılan ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik değerlerinin en kabul edilebilir aralıkta olduğu söylenebilir (Kline,

2011; Tavşancıl, 2019).

Veri Analiz Süreci

Araştırma verileri, araştırma problemleri bağlamında SPSS 26 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri analizine başlamadan önce verilerin analize uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda uc değer temizliği, ters madde kontrolü, kayıp değer ataması ve normal dağılım analizi yapılmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde kayıp değer ve ters madde olmadığı gözlenmiştir. Daha sonra normal dağılımı belirlemek için yapılan analizler bağlamında 11 katılımcıdan elde edilen verilerin uc değer olarak dağılım sergilediği belirlenmiştir. Söz konusu uc değerler veri havuzundan silinmiştir. Daha sonra hangi istatistiksel analizlerin kullanılabileceğini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin, sosyal adalet ölçeğinin geneli (-.78 ile .72 aralığında), tanıyıcı adalet (-.69 ile -.53 aralığında), dağıtıcı adalet (-.77 ile .46 aralığında) ve katılımcı adalet (-.16 ile .61 aralığında) değişkenleri için istenen aralıklarda olduğu ve normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. Daha sonra normal dağılım sergiledikleri belirlenen verilerin (Tabachnick ve Fidell, 2013), analizi kapsamında, sosyal adalet algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda iki faktörlü değişkenler için T-testi, ikiden fazla faktöre sahip değişkenler için tek yönlü varyans analiz (ANOVA) gibi istatistiksel analizler kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffé testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma gibi istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algı düzeylerine yönelik aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “hiçbir zaman”, 1.80-2.59 “çok az”, 2.60-3.39 “bazen”, 3.40-4.19 “çoğu zaman”, 4.20-5.00 her zaman” şeklinde değerlendirilmiştir. Beşli likert tipi derecelendirmeye uygun olacak şekilde tasarlanan ölçme aracının en yüksek ve en düşük değer farkının 5’e bölünmesi (5-1/5) sonucu 0,80 değer aralıklarına ayrılmış ve algı düzeyleri belirlenen ortalamalara göre belirlenmiştir (Tekin, 2002).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda “İlkokul ve ortaokullarda eğitim öğretim sürecine devam eden göçmen öğrencilerin sosyal adalet algıları ne düzeydedir?” problemine yanıt aranmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Adalet Yönelik Algı Düzeyleri

Değişkenler	N	X	Sd	Skewness	Kurtosis
1.Katılımcı adalet	364	4,24	0,80	-.16	.61
2.Tanıyıcı adalet	364	4,02	0,97	-.69	-.53
3.Dağıtıcı adalet	364	3,08	1,04	-.77	.46
4.Sosyal adalet	364	3,83	0,64	-.78	.72

Tablo 2’de öğrencilerin sosyal adalet ve boyutlarına ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde çoğu zaman (X=3,83) sosyal adalet temelli davranışları sergiledikleri görülmektedir. Sosyal adaletin boyutlarına ilişkin öğrencilerin algı düzeylerine bakıldığında ise katılımcı adaletin her zaman (X=4,24), tanıyıcı adaletin çoğu zaman (X=4,02),

dağıtıcı adaletin bazen ($X=3,08$) düzeyinde sergilendiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda bir diğer araştırma problemi olan “İlkokul ve ortaokullarda eğitim öğretim sürecine devam eden göçmen öğrencilerin sosyal adalet algıları demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal adalet algılarının kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Buna göre yaş değişkenine ait bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Sosyal Adalet Algısının Yaşa Göre Analizine İlişkin T- Testi Bulguları

Değişkenler	Yaş	N	X	Sd	F	t	p
Katılımcı adalet	2008-2014 Yılları Arası	236	4,21	0,83	1,24	1,00	0,317
	2015-2017 Yılları Arası	128	4,30	0,76			
Tanıyıcı adalet	2008-2014 Yılları Arası	236	4,06	0,93	4,50	0,98	0,338
	2015-2017 Yılları Arası	128	3,95	1,04			
Dağıtıcı adalet	2008-2014 Yılları Arası	236	3,24	1,08	8,85	4,01	0,000*
	2015-2017 Yılları Arası	128	2,79	0,90			
Sosyal adalet	2008-2014 Yılları Arası	236	3,87	0,67	2,22	1,73	0,084
	2015-2017 Yılları Arası	128	3,75	0,57			

* $p<.001$

Tablo 3’te öğrencilerin sosyal adalet algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan T-testi analizlerine yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sosyal adaletin dağıtıcı adalet boyutuna ilişkin algılarında öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılaşma ($t=4,019$; $p<.05$) olduğu; katılımcı adalet boyutu, tanıyıcı adalet boyutu ve sosyal adalet geneli açısından anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Dağıtıcı adaletle ilişkin öğrenci algılarına bakıldığında yaşları küçük olan öğrencilerin sosyal adalet algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Öğrencilerin Sosyal Adalet Algısının Doğum Yeri Analizine İlişkin T- Testi Bulguları

Değişkenler	Doğum yeri	N	X	Sd	F	t	p
Katılımcı adalet	Türkiye	186	4,33	0,79	0,23	2,25	0,025*
	Diğer Ülke	178	4,14	0,81			
Tanıyıcı adalet	Türkiye	186	4,18	0,99	2,45	3,33	0,001*
	Diğer Ülke	178	3,85	0,92			
Dağıtıcı adalet	Türkiye	186	2,95	1,05	0,01	-2,34	0,020*
	Diğer Ülke	178	3,21	1,03			
Sosyal adalet	Türkiye	186	3,87	0,63	0,01	1,28	0,086
	Diğer Ülke	178	3,79	0,64			

* $p<.05$

Tablo 4’te öğrencilerin sosyal adalet algılarının doğum yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan T-testi analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler

sonucunda sosyal adaletin katılımcı adalet ($t=2,256$; $p<.05$), tanıyıcı adalet ($t=3,338$; $p<.05$) ve dağıtıcı adalet ($t=-2,344$; $p<.05$) boyutuna ilişkin algılarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Sosyal adalet ölçeği genel ortalaması açısından anlamlı farklılık olmadığı ($t=0,086$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Öğrenci algılarına bakıldığında; katılımcı adalet ve tanıyıcı adaletle ilişkin Türkiye’de doğanların, dağıtıcı adaletle ilişkin diğer ülkede doğanların sosyal adalet algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Öğrencilerin Sosyal Adalet Algısının Oda Var Mı Analizine İlişkin T- Testi Bulguları

Değişkenler	Oda var mı	N	X	Sd	F	t	p
Katılımcı adalet	Var	166	4,40	0,73	3,72	3,41	0,001*
	Yok	198	4,11	0,84			
Tanıyıcı adalet	Var	166	4,17	1,00	0,83	2,71	0,007*
	Yok	198	3,89	0,93			
Dağıtıcı adalet	Var	166	3,09	1,06	1,06	0,21	0,831
	Yok	198	3,07	1,03			
Sosyal adalet	Var	166	3,94	0,61	1,53	3,03	0.003*
	Yok	198	3,74	0,65			

* $p<0,05$

Tablo 5’te öğrencilerin sosyal adalet algılarının kendine ait bir oda olup olmaması değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan T-testi analizine yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sosyal adaletin katılımcı adalet ($t=3,411$; $p<.05$), tanıyıcı adalet ($t=2,718$; $p<.05$) boyutları ve sosyal adalet genelinde ($t=3,033$; $p<.05$) anlamlı farklılaşma olduğu; dağıtıcı adalet boyutunda ($t=0,213$; $p>.05$) anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Katılımcı adalet, tanıyıcı adalet ve sosyal adaletle ilişkin öğrenci algılarına bakıldığında kendine ait odası olanların sosyal adalet algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Öğrencilerin Sosyal Adalet Algısının Sınıf Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Bulguları

Değişkenler	Sınıf	N	X	Sd	F _(3/387)	p	Anlamlı fark
Katılımcı adalet	3. Sınıf	140	4,28	0,96	4,79	0,003*	3.sınıf-6. sınıf
	4. Sınıf	140	4,00	1,07			
	5. Sınıf	26	4,03	1,01			
	6. Sınıf	85	3,75	1,12			
Tanıyıcı adalet	3. Sınıf	140	4,02	1,05	1,33	0,262	-
	4. Sınıf	140	3,77	1,14			
	5. Sınıf	26	3,78	1,18			
	6. Sınıf	85	3,82	1,09			
Dağıtıcı adalet	3. Sınıf	140	2,98	1,10	2,74	0,043*	4.sınıf- 6. sınıf
	4. Sınıf	140	2,86	0,95			
	5. Sınıf	26	3,04	1,07			
	6. Sınıf	85	3,27	1,11			
Sosyal adalet	3. Sınıf	140	3,82	0,75	2,02	0,109	-

4. Sınıf	140	3,60	0,81
5. Sınıf	26	3,67	0,86
6. Sınıf	85	3,62	0,92

*p<.05

Tablo 6’da öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulgularına yer verilmiştir. Buna göre sosyal adaletin katılımcı adalet ($F_{(3/387)}=4,79$; $p<.05$) ve dağıtıcı adalet ($F_{(3/387)}=2,74$; $p<.05$) boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffé testi sonuçları incelendiğinde katılımcı adalet boyutunda 3. sınıf öğrencileri ($X=4,28$) ile 6. sınıf öğrencileri ($X=3,75$) arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine dağıtıcı adalet boyutunda 4. sınıf öğrencileri ($X=2,98$) ile 6. sınıf öğrencileri ($X=3,27$) arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Sosyal Adalet Algısının Etnik Yapı Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

Değişkenler	Etnik yapı	N	X	Sd	$F_{(3/387)}$	p	Anlamlı fark
Katılımcı adalet	Türk öğrenciler	122	4,22	1,03	2,90	0,035*	Türk Öğrenciler-Suriyeli öğrenciler
	Afgan öğrenciler	150	4,08	1,00			
	Özbek öğrenciler	48	3,86	1,12			
	Suriyeli öğrenciler	71	3,81	1,10			
Tanıyıcı adalet	Türk öğrenciler	122	4,08	1,15	2,81	0,039*	Türk Öğrenciler-Özbek öğrenciler
	Afgan öğrenciler	150	3,77	1,07			
	Özbek öğrenciler	48	3,94	0,94			
	Suriyeli öğrenciler	71	3,67	1,14			
Dağıtıcı adalet	Türk öğrenciler	122	2,67	0,90	6,38	0,000**	Türk Öğrenciler-Suriyeli/Afgan öğrenciler
	Afgan öğrenciler	150	3,20	1,13			
	Özbek öğrenciler	48	3,07	0,98			
	Suriyeli öğrenciler	71	3,14	1,07			
Sosyal adalet	Türk öğrenciler	122	3,71	0,78	0,77	0,51	-
	Afgan öğrenciler	150	3,74	0,85			
	Özbek öğrenciler	48	3,64	0,77			
	Suriyeli öğrenciler	71	3,57	0,87			

*p<.05; p<.001

Tablo 7’de öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algılarının etnik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulgularına yer verilmiştir. Buna göre sosyal adaletin katılımcı adalet ($F_{(3/387)}=2,90$; $p<.05$), tanıyıcı adalet ($F_{(3/387)}=2,81$; $p<.05$) ve dağıtıcı adalet ($F_{(3/387)}=6,38$; $p<.05$) boyutlarında etnik yapılarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre katılımcı adalet boyutunda Türk öğrenciler ($X=4,22$) ile Suriyeli öğrenciler ($X=3,81$) arasında; tanıyıcı adalet boyutunda Türk öğrenciler ($X=4,08$) ile Özbek öğrenciler ($X=3,94$) arasında; dağıtıcı adalet boyutunda Türk öğrenciler ($X=2,67$) ile Suriyeli öğrenciler ($X=3,14$) ve Afgan öğrenciler ($X=3,20$) arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Sosyal Adalet Algısının Anne Eğitim Durumu Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

Değişkenler	Anne eğitim durumu	N	X	Sd	F _(4/386)	p	Anlamlı fark
Katılımcı adalet	İlkokul	92	3,88	1,10	3,64	0,006	İlkokul- Lisans ve üstü
	Ortaokul	39	3,82	1,22			
	Lise	53	4,31	0,88			
	Lisans ve üstü	72	4,35	1,01			
	Okula gitmemiş	135	3,97	1,01			
Tanıyıcı adalet	İlkokul	92	3,74	1,12	5,10	0,001	Lisans ve üstü /ilkokul ve okula gitmemiş
	Ortaokul	39	3,74	1,17			
	Lise	53	4,24	0,81			
	Lisans ve üstü	72	4,22	1,12			
	Okula gitmemiş	135	3,67	1,10			
Dağıtıcı adalet	İlkokul	92	3,01	1,05	0,72	0,575	-
	Ortaokul	39	3,03	1,07			
	Lise	53	3,04	1,10			
	Lisans ve üstü	72	2,82	0,99			
	Okula gitmemiş	135	3,08	1,08			
Sosyal adalet	İlkokul	92	3,58	0,88	2,48	0,43	-
	Ortaokul	39	3,56	0,92			
	Lise	53	3,90	0,64			
	Lisans ve üstü	72	3,85	0,75			
	Okula gitmemiş	135	3,63	0,83			

*p<.05

Tablo 8’de öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algılarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) bulgularına yer verilmiştir. Buna göre sosyal adaletin katılımcı adalet ($F_{(3/387)}=3,67$; $p<.05$) ve tanıyıcı adalet ($F_{(3/387)}=5,10$; $p<.05$) boyutlarında anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre katılımcı adalet boyutunun anne eğitim durumu ilkökul mezunu olanlar ($X=3,88$) ile lisans ve üstü mezunu ($X=4,35$) olanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Tanıyıcı adalet boyutunda ise ilkökul mezunu ($X=3,97$) ve okula gitmemiş ($X=3,67$) anneler ile lisans ve üstü mezunu ($X=4,22$) anneler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öte yandan dağıtıcı adalet ve sosyal adaletin geneline ilişkin algılarının anne eğitim durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin Sosyal Adalet Algısının Baba Eğitim Durumu Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

Değişkenler	Baba Eğitim Durumu	N	X	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı adalet	İlkokul	64	3,85	1,10	2,52	0,041	İlkokul- Lisans ve üstü
	Ortaokul	46	4,14	1,18			
	Lise	60	4,03	1,22			

	Lisans ve üstü	91	4,31	0,92			
	Okula gitmemiş	130	3,94	0,96			
Tanıyıcı adalet	İlkokul	64	3,68	1,13	3,22	0,013	Okula
	Ortaokul	46	3,86	1,16			gitmemiş-
	Lise	60	3,98	1,22			Lisans ve
	Lisans ve üstü	91	4,18	1,00			üstü /
	Okula gitmemiş	130	3,70	1,04			İlkokul-
							Lisans ve
							üstü
Dağıtıcı adalet	İlkokul	64	3,02	0,97	1,03	0,388	-
	Ortaokul	46	2,91	1,02			
	Lise	60	3,05	1,13			
	Lisans ve üstü	91	2,85	0,99			
	Okula gitmemiş	130	3,13	1,12			
Sosyal adalet	İlkokul	64	3,55	0,86	1,30	0,268	-
	Ortaokul	46	3,70	0,83			
	Lise	60	3,72	0,96			
	Lisans ve üstü	91	3,83	0,68			
	Okula gitmemiş	130	3,63	0,81			

*p<.05

Tablo 9’da öğrencilerin sosyal adalet geneli ve boyutlarına ilişkin algılarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Buna göre sosyal adaletin katılımcı adalet ($F_{(3/387)}=2,52$; $p<.05$) ve tanıyıcı adalet ($F_{(3/387)}=3,22$; $p<.05$) boyutlarında baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre katılımcı adalet boyutunun baba eğitim durumu ilkököl mezunu olanlar ($X=3,85$) ile lisans ve üstü mezun ($X=4,31$) olanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Tanıyıcı adalet boyutunda ise ilkököl mezunu ($X=3,68$) ile lisans ve üstü mezunu ($X=4,18$) babalar arasında ayrıca okula gitmemiş ($X=3,70$) babalar ile lisans ve üstü mezunu ($X=4,18$) babalar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada savaş, göç, ekonomik sorunlar gibi farklı nedenlerle Türkiye’ye göç eden ve burada yaşamaya devam eden öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda gerçekleşen sosyal adalet uygulamalarına ilişkin algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle farklı amaç, beklenti ve nedenlerle Türkiye’ye göç etmiş öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algıları incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algılarının bazı kişisel özellikleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada aynı zamanda karşılaştırma yapmak ve farklılıkları belirlemek amacıyla Türk öğrenciler ile farklı uyruklu öğrencilerin sosyal adalet algıları incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan sonuçlar ve alan yazında yapılan ilgili çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin çoğu zaman sosyal adalet temelli davranışlar sergiledikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Sosyal adalet boyutları açısından bakıldığında öğretmenlerin tanıyıcı adalet temelli davranışları çoğu zaman, dağıtıcı adalet temelli davranışları bazen, katılımcı adalet temelli davranışları ise her zaman sergilediklerine ilişkin sonuçlar elde

edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları diğerleriyle rahatlıkla paylaşabilmesi, fikirlerini özgürce ifade edebilmesi, öğretimsel sürece tüm öğrencilerin katılımının sağlanması, öğrencilerin haklarını kullanması noktasında desteklenmesi, farklılıklara sahip öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla katılımının sağlanması noktasında öğrencilerin olumlu sosyal adalet algısına sahip olduğu söylenebilir. Ancak dağıtıcı adalet noktasında öğrencilerin sosyal adalet açısından kısmen de olsa olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir. Sosyal adalet açısından olumsuz algıya sahip olan öğrenciler kendilerini sosyal çevreden soyutlayabilmekte ve bu durum özgüven açısından istenmeyen durumlara yol açabilmektedir (Koçak ve Bostancı, 2019). Sonuç olarak sosyal adalet bağlamında elde edilen sonuçların umut verici olduğu ancak hâlâ geliştirilmesi gereken noktalar olduğu söylenebilir.

Araştırmada sürecinde öğrencilerin sosyal adalet algılarının farklı kişisel özellikler açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda sınıf düzeyi, yaş, doğum yeri, kendi odasının olup olmaması, anne ve baba eğitim durumu ve etnik köken açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öte yandan cinsiyet, kardeş sayısı, anne, babanın hayatta olup olmaması, anne, baba çalışma durumu açısından anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Tarhan (2022) ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet bilinci ile ilgili yaptığı çalışmada, sosyal adalet algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne, baba eğitim durumu ve ailelerin gelir durumuna göre anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir. İlgili çalışma ile farklılıklar ve benzerlikler olduğu görülmekle birlikte özellikle anne ve baba eğitim durumunda anlamlı farklılaşma olması soyut bir kavram olan sosyal adaletin algılanmasında eğitimin önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal adalet algılarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda sosyal adaletin dağıtıcı adalet boyutuna ilişkin algılarında anlamlı farklılaşma olduğu; katılımcı adalet boyutu, tanıyıcı adalet boyutu ve sosyal adalet geneli açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yaşları küçük olan öğrencilerin dağıtıcı adaletle ilişkin algıları daha yüksek olmuştur. Yani öğrencilerin yaşları arttıkça dağıtıcı adaleti daha düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sosyal adalet algılarının değişip değişmediği ile ilgilidir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda katılımcı adalet bağlamında 3. sınıf öğrencileri ile 6. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılaşma olduğu ve 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek adalet algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan dağıtıcı adalet bağlamında ise 4. sınıf ve 6. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüş ve 6. sınıf öğrencilerinin daha yüksek algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri ve yaşa göre yaş grupları arasındaki farklı algılar öğrencilerin yaşantılarına, öğretmenin sosyal adaletle ilişkin duyarlılığına, okul politikalarının farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Taylor ve Quintana (2003) sosyal adaletin sağlayıcıları olarak öğretmenlerin sınıfta ötekileştirmeye yönelik uygulamalardan uzak durması, farklılıklara saygı duyulan sınıf ortamı oluşturması, iletişim ve öğretim sürecinde farklılıkları dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Doğum yerinin Türkiye veya farklı ülkeler olmasına göre sosyal adalet algıları ile ilgili elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin katılımcı, tanıyıcı ve dağıtıcı adalet algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcı ve tanıyıcı adalet boyutlarında Türkiye’de dünyaya gelen öğrencilerin adalet algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken öte yandan diğer ülkelerde doğan öğrencilerin dağıtıcı adalet algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal adaletle ilişkin algılarının etnik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda katılımcı, tanıyıcı ve dağıtıcı adalet algılarının

farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda katılımcı adalet bağlamında Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasında, tanıyıcı adalet bağlamında Türk öğrenciler ile Özbek öğrenciler arasında, dağıtıcı adalet boyutunda ise Türk öğrenciler ile Suriyeli ve Afgan öğrenciler arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı, tanıyıcı ve dağıtıcı adalet açısından Türk öğrenciler daha yüksek adalet algısına sahip iken dağıtıcı adalet noktasında ise Suriyeli ve Afgan öğrencilerin daha yüksek düzeyde adalet algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul toplumları etnik, kültürel, ekonomik vb. durumlar nedeniyle farklılıklara sahip olabilmektedir. Bu noktada okulların tüm öğrencilere adil olanak ve imkânlar sunarak dezavantajlı durumları ortadan kaldıracak uygulamalar gerçekleştirmesi gerekmektedir. Karacan ve diğerleri, (2015) tüm öğrencilerin okulun imkanlarından adil şekilde faydalanması, dezavantajlı durumdaki bireylerin haklarının gözetilmesi, katılımlarının desteklemesi ve kendilerini ifade etmeye yönelik imkanların sunulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sosyal adalet algılarının kendine ait bir oda var mı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizler sonucunda sosyal adaletin katılımcı adalet, tanıyıcı adalet boyutlarında ve sosyal adaletin genelinde anlamlı farklılaşma olduğu; dağıtıcı adalet boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılık ortaya çıkan değişkenler açısından incelendiğinde kendine ait odası olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde adalet algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Fırsat eşitliği ve sosyal adaletin gerekliliklerinin karşılandığı durumlarda dezavantajlı öğrencilerin hayata bakış açıları ve geleceğe ilişkin beklentilerini olumlu yönde etkilemektedir (Şakar ve Kağnıcı, 2023; Vural, 2020). Dolayısıyla dezavantajlı öğrenciler için var olan olumsuz durumlar ortadan kaldırıldığında hem katılımlarının artacağı hem de bireylerin farklılıklarının birer zenginlik kaynağı olarak görüleceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç bağlamında sosyal adaletin, katılımcı adalet ve tanıyıcı adalet boyutlarında anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Katılımcı adalet açısından sonuçlara bakıldığında anne eğitim düzeyi ilkökul mezunu olanlar ile lisans ve üstü olanlar, tanıyıcı adalet kapsamında ise anne eğitim durumu lisans ve üstü olanlar ile ilkökul ve okula gitmemiş öğrencilerin adalet algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcı adalet boyutu bağlamında anne eğitim düzeyi lisans ve üstü mezunu olan öğrencilerin katılımcı ve tanıyıcı adalet algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algılarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda sosyal adaletin katılımcı adalet ve tanıyıcı adalet boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcı adalet boyutunun baba eğitim durumu ilkökul mezunu olanlar ile lisans ve üstü mezun olanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Tanıyıcı adalet boyutunda ise ilkökul mezunu ile lisans ve üstü mezunu babalar arasında ayrıca okula gitmemiş babalar ile lisans ve üstü mezunu babalar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Baba eğitim durumu daha ileri düzeyde olan öğrencilerin sosyal adalet algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tarhan (2022) tarafından yapılan araştırmada nicel kısımda anne, baba eğitim durumu yüksek öğrencilerin sosyal adalet algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda anne, baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin sosyal adalet algılarının da farklılaştığı görülmüştür. Dolayısı ile toplumsal katılım, benimseme ve adalet algısı açısından eğitim düzeyinin önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Okullarda sosyal adalet bilincinin var olduğu, çeşitli uygulamalarda ortaya çıktığı anlaşılrsa da hâlâ iyileştirilmesi gereken noktalar olduğu söylenebilir. Okullarda sosyal adaleti geliştirmek, sosyal adaletin içerdiği kavramları eğitimcilerin anlayışlarına ve öğretim davranışlarına yerleştirmek için

çeşitli uygulamalar ve politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda farklılıklardan kaynaklı dezavantajlı durumları minimum düzeye indirgemeli, bu noktada sosyal adalet açısından karşılaştıkları engelleri aşmada öğretmenlere destek verilmelidir. Öğretmenlerin özellikle sınıf içi uygulamalarında dezavantajlı konumdaki öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak etkinlikler düzenlemesi önerilebilir. Öğretim sürecine yönelik öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlılıklarının, karşılıklı anlayış ve hoşgörülerinin artırılmasına yönelik farkındalıklarını artırıcı politikalar uygulanabilir.

Araştırmacılara farklı kültür ve etnik kökenlerden oluşan öğrencilerin dahil edildiği, sosyal adalet algılarındaki farklılıkları derinlemesine inceleme imkânı sunan araştırmalar önerilebilir. Nicel araştırma paradigmasının benimsendiği bu araştırma öğrencilerin sosyal adalet algıları ve öğretmen davranışları üzerine daha derinlemesine bilgi edinmek için nitel araştırmalar ile desteklenebilir. Öğrencilere yönelik sosyal adalet temalı eğitim programları uygulanarak, bu tür programların öğrencilerin sosyal adalet algıları üzerinde nasıl bir etki yarattığı araştırılabilir. Mevcut araştırma, öğrencilerin sosyal adalet algıları kesitsel bir değerlendirme ile ele alınmıştır. Ancak, öğrencilerin sosyal adalete ilişkin algıların zamanla nasıl değiştiğini görmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul Onayı: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Yayın Etik Kurul Başkanlığı, 03.05.2024 tarih ve 2024/10-76 sayılı kararı.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışmaya yazarlar eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çatışma Beyanı: Herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

References

- Albalá, M., Maldonado, A., Etchezahar, E., & Ungaretti, J. (2019). Social justice and political orientation in education. In E. Soriano, C. Sleeter, M. Antonia Casanova, R. M. Zapata, & V. C. Cala (Eds.), *The value of education and health for a global, transcultural world, vol 60. European proceedings of social and behavioural sciences* (pp. 276-282). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.35>
- Alpaslan, E., & Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri [Opinions of primary school teachers on social justice in education]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 14-31.
- Bates, R. (2005). *Educational administration and social justice*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, April. Australia (pp: 1-19).
- Blackmore, J. (2009). International response essay leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Brooks, J., & Thompson, E. (2005). Social justice in the classroom. *Educational Leadership*, 63(1), 48-52.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Özcan., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods in education]. Pegem.
- Çoban, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet [Social justice, equality and social work]. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 252-260.

- Den Brok, P., & Levy, J. (2005). Teacher–student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 72-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.007>
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone and C. Riehl. (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119-137). Teachers College Press.
- Gewirtz, S. (2006). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 94-119.
- Grant, C. A. & Gibson, M. L. (2013). The path of social justice: A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46, 81- 99. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.750190>
- Izawa, S. (2024). Cultivating classroom democracy: Educational philosophy and classroom management for social justice. *Educational Philosophy and Theory*, 56(2), 135-144. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2094244>
- Karacan, H., Bağlıbel, M. & Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması [Scale development of social justice in schools]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karakoç, C., & Sakız, G. (2021). Development of perceived social justice in education scale for primary school students. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 426-438. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1010070>
- Kılınç, B. (2013). Kendi kendini açıklayan bir kavram: Adalet [A self-explanatory concept:Justice]. *Genç Hukukçular Hukuk Okumaları Birikimler Dergisi*, 4, 29-49.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Koçak, S., & Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet [Social justice in classroom management]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915-942. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>
- Martin, C., & Gilead, Tal. (2019). Intrinsic goods and distributive justice in education. *Educational Theory*, 69(5), 543-557. <https://doi.org/10.1111/edth.12386>
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods in education]. Pegem.
- Pancar, M. C., Kamer, N., Altay, M. Y., & Kınalı, S. C. (2023). Öğretmenlerinin sosyal adalet algıları eğitim sistemlerinde eşitsizliklerle mücadelede öğretmenlerin rolü [Teachers' perceptions of social justice and the role of teachers in combating inequalities in education systems]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1621-1634. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/344>
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226–245. <https://doi.org/10.1177/105268460201200301>
- Santoro, N., & Major, J. (2012). Learning to be a culturally responsive teacher through international study trips: Transformation or tourism?. *Teaching Education*, 23(3), 309-322. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.685068>
- Şakar, M., & Kağnıcı, D. Y. (2023). Beden eğitimi derslerinde sosyal adalet paradigması [Social justice paradigm in physical education lessons]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 295-307.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Tankutay, H. K. (2024). Eğitim ortamlarında sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the development of social justice in educational environments]. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 399-420. <https://doi.org/10.34056/aujef.1216594>
- Tarhan, Ö. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet bilinci [Social justice awareness of middle school students]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 374-391. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1021865>
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* [Measurement of attitudes and data analysis with SPSS] (5th Baskı). Nobel.
- Taylor, G. N., & Quintana, S. M. (2003). Teacher's multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Ed), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 511-527). Sage.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* [Measurement and evaluation in education]. Yargı.
- Tosun, F. Ç. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik [Social justice and equality in turkish education policies]. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(3), 348-368. <https://dx.doi.org/10.34056/aujef.910415>
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* [The effect of ethical leadership behaviors of high school and vocational high school principals on social justice in schools] [Unpublished master's thesis]. Fırat Üniversitesi.
- Vural, K. (2020). *Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı uygulama süreçlerinin incelenmesi* [Investigation of the process of teachers' social justice implementations] [Unpublished doctoral thesis]. Kocaeli Üniversitesi.
- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri [Sampling and sampling methods]. Şen Sedat & Yıldırım İbrahim (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* [Research methods in education] In (pp.117-135). Nobel.
- Young, I. M. (2020). *Justice and the politics of difference*. In *The new social theory reader* (pp. 261-269). Routledge.