



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ KOORDİNASYON BİRİMİ

**SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİME ENTEGRASYONUNDA OKUL
MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ: ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

Proje No: SBA-2022-4764

Genel Araştırma Projesi

SONUÇ RAPORU

Proje Yürütücüsü:

Doç. Dr. Erkan TABANCA
Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Aydın BALYER
Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Yönetimi

Arzu AKKAYA
Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Yönetimi

Nisan, 2023

İSTANBUL

ÖNSÖZ

Araştırma yürütücüsü Doç. Dr. Erkan TABANCALI ve araştırmacılar Prof. Dr. Aydın BALYER ve Arzu AKKAYA tarafından yürütülen 4764 numaralı BAP Genel Araştırma Projesi 18.8.2022 tarihinde uygulanmaya başlamıştır. Projenin süresi 8 ay olarak planlanmıştır. Mültecilerin eğitime dair sorunları anlamak ve belirlemek amacıyla, bu proje Suriyeli mültecilerin eğitimi bağlamında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin Türk ortaokullarındaki okul öğretmenlerinin algılarını ortaya koymuş ve mültecilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili sosyal adalet liderliği uygulamalarına odaklanmıştır. Sonuçlara bağlı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur. Bu proje Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir (proje numarası: SBA-2022-4764). BAP projesi kapsamında bu projeyi destekleyen Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederiz.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	5
ABSTRACT	6
1. GİRİŞ	7
2. YÖNTEM	14
3. SONUÇ	15
4. ÖNERİLER	16
5. KAYNAKÇA	18

ÖZET

Mültecilerin eğitimindeki sorunları keşfetmek amacıyla, bu çalışma Suriyeli mültecilerin eğitimi bağlamında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin Türk ortaokullarındaki okul öğretmenlerinin algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma mültecilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili sosyal adalet liderliği uygulamalarına da odaklanmaktadır. Bu araştırma, Türkiye'deki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla fenomenolojik desen içeren nitel bir araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, araştırmacıların içerik bolluğu içinde konularına herhangi bir genelleme yapmadan zengin yönlerden odaklanabilmelerini sağlar (Cresswell, 2007; Glesne, 2016; Merriam ve Tisdell, 2015). Buna göre araştırmanın katılımcıları Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Veriler, 2022-2023 güz akademik döneminde yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, ortaokullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarına ilişkin açık uçlu kapsamlı sorular içermektedir. Bulgular, katılımcıların tamamına yakınının sosyal adalet uygulamalarının yetersiz olduğunu ve okul müdürleri tarafından daha fazlasının yapılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin daha fazla geliştirilebileceğini belirtmektedir. Birinci tema olan "Sınırlı Sosyal Adalet" altında iki kategori yer almaktadır: "sınırlı uygulamalar" ve "cahilce tutumlar". "Kapsayıcı Perspektif" olan ikinci tema, katılımcıların kapsayıcılık ve eşitliğe önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Tüm öğrencilerin okuldaki eğitim sürecine ve etkinliklere eşit şekilde dahil olma hakkına sahip olduğunu düşünüyorlar. Çalışmanın son teması olan "Bütüncül Liderler"e göre, okul müdürlerinin okullarda sosyal adaleti sağlamak için bütüncül bir bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir. Katılımcılar, okulu toplumun bir simülasyonu olarak görmekte ve okul müdürlerinin okullarda sosyal adaleti sürdürmek için ebeveynlerin katılımını ve öğretmenlerin faaliyetlerini teşvik etmesine büyük önem vermektedirler.

ABSTRACT

In order to explore the problems in the education of refugees, this study aims to reveal the perceptions of school teachers in Turkish secondary schools regarding the social justice leadership of school administrators in the context of education of Syrian refugees. The study also focuses on social justice leadership practices related to the integration of refugees into the Turkish education system. This research was carried out with a qualitative research design that includes a phenomenological approach in order to reveal the perceptions of teachers working in secondary schools in Turkey regarding the social justice leadership of school principals. Qualitative research approach enables researchers to focus on their subjects from rich aspects without making any generalizations within the abundance of content (Cresswell, 2007; Glesne, 2016; Merriam & Tisdell, 2015). Accordingly, the participants of the research were selected from among the teachers working in secondary schools where Syrian students are present in Turkey. Data were collected through semi-structured interviews in the fall academic term of 2022-2023. The interviews included open-ended comprehensive questions about teachers' perceptions about school principals' social justice leadership in secondary schools. The findings reveal that almost all of the participants think that social justice practices are insufficient and that more should be done by school principals. Most of the participants state that the social justice leadership of school principals can be improved more. Under the first theme, "Limited Social Justice", there are two categories: "limited practices" and "ignorant attitudes". The second theme, "Inclusive Perspective", reveals that participants attach importance to inclusion and equality. They think that all students have the right to be equally involved in the educational process and activities at school. According to "Holistic Leaders", the last theme of the study, school principals should have a holistic perspective to ensure social justice in schools. Participants see the school as a simulation of society and attach great importance to school principals' encouragement of parent involvement and teachers' activities to maintain social justice in schools.

GİRİŞ

Küreselleşme ve insan hareketliliğinin artmasıyla birlikte toplumlarda giderek belirginleşen farklılık ve çeşitlilikler eğitim alanında da kendini hissettirmekte ve toplumun tüm kesimlerine eşit koşullarda eğitim verilmesini zorlaştırmaktadır. Bu kesimlerden biri olarak, mülteciler ve göçmenler gibi yerinden edilmiş kişiler, bir devletin vatandaşlığı yoluyla güvence altına alınmadığı için eğitim dahil birçok temel insan hakkından yoksun kalmaktadır. Özellikle 21. yüzyılda ev sahibi ülkelerin mültecilerin eğitiminde nasıl hareket edeceği ve entegrasyon, çok kültürlülük veya içirme arasında nasıl bir yaklaşımın benimseneceği tartışmalı bir konudur. Eğitimde eşitliğin sağlanması, sadece eğitimin temel bir hedefi gibi görünebilir, ancak birçok gelişmekte olan ülke için sosyo-ekonomik eşitliğin sağlanması ve yoksulluğun azaltılması yönünde atılmış büyük bir adımdır. Sosyoekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için eğitimdeki eşitsizliklere dikkat edilmelidir (Van Steenwyk, 2014). Suriyeli mültecilere ev sahipliği yapan ülkelere geri dönecekleri düşüncesinden vazgeçerek Suriyeli mültecilerin entegrasyonuna yönelik yeni uygulamaları devreye sokmaya başlamıştır. 2016 yılındaki politika değişikliği ile MEB, Suriyeli çocukları yerel halkın eğitim gördüğü Türk devlet okullarına entegre etme konusunda önemli bir adım atmıştır. Türk devlet okulları resmi olarak hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyindeki tüm Suriyeli çocuklara açılmıştır. 2016 yılı itibari ile Suriyeli mültecilerin eğitime erişim konusunda iç hukuktaki temel haklarına sahip olmalarına rağmen, eğitimin bileşenlerinde uygulamada bazı sorunlar yaşanabilir. Bu sorunlardan biri, okul müdürlerinin kültürel ve dilsel çeşitlilik nedeniyle mültecilerin bulunduğu bir okulu yönetmeye hazır olmamasından kaynaklanabilir (Lopez, 2003). Ancak okul müdürleri görev yaptıkları eğitim kurumları aracılığıyla toplum üzerinde büyük etkilere sahiptir. Buna göre eğitim kurumlarında sosyal adalete önem vermeleri hayati önem taşımaktadır. Eğitim çıktılarını artırmak, çeşitliliği takdir etmek ve toplumdaki marjinal gruplara yönelik eşitsizliklerin farkında olmak bize “sosyal adalet liderliği” kavramını getiriyor. (DeMatthews, Edwards ve Rincones, 2016; Robinson, 2017; Theoharis, 2007; Theoharis ve O'Toole, 2011). Fraser (2012) sosyal adalet liderliğini “herkesi en iyiye ve en umutsuz durumlarda bile başarıya ulaştırmak için çevreyi değiştirecek kişinin liderlik uygulamalarının etkinliğini destekleyen bir liderlik tarzı” olarak tanımlamıştır (s.14). Sosyal adalet odaklı okul liderleri, ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel kimlik ve diğer çeşitlilik

türleri nedeniyle ırksal adaletsizliği ve marjinalleşmeyi analiz eder, eleştirir ve çözümler üretir (Dantley & Tillman, 2006; Theoharis, 2007).

Mülteci öğrenciler için sosyal adalet liderliği, okul müdürlerinin eğitimdeki eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında büyük etkiler yaratma potansiyeli nedeniyle küresel olarak ilgi çekici bir konu olmuştur. Theoharis (2007, 2009) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları, okuldaki sosyal adalet liderlerinin, karşılaştıkları zorluklara rağmen okulları dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır. Müdürlerle yapılan başka bir çalışmada DeMatthews (2015), müdürün okul liderliği, sosyal adalet ve entegrasyon konusundaki deneyimlerini ve anlayışlarını ve okul müdürlerinin ve eğitim yönetiminin diğer bileşenlerinin eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için neler yaptığını çalışmasında ortaya koymuştur. Zembylas ve Iasonos (2016), okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği anlayışlarının ve deneyimlerinin okul müdürlerinin diğer liderlik tarzlarında nasıl görüldüğünü araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Öte yandan Sarid (2019), sosyal adaletin çeşitli yönleri içindeki ve arasındaki doğal çatışmalara ve ikilemlere odaklanmış ve eğitim araştırmacılarına, liderlere ve politika yapıcılara sosyal adalet liderliği eylemleri ve politikasını devreye sokmak için pratik bir metodolojik araç sunmuştur. Sosyal adalet liderliği konusunda şimdiye kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da okul müdürlerinin eğitimde mültecilere yönelik sosyal adalet liderliği uygulamalarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Arar vd., 2009 Brooks, Normore, & Wilkinson, 2017; Norberg ve Brüt, 2018). Bu doğrultuda bu çalışma, Suriyeli mültecilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği uygulamalarının sürdürülmesine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın bulgularının, politika yapıcılara, eğitimcilere, akademisyenlere ve okul müdürlerine, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin mevcut anlayış ve deneyimleri hakkında fikir vermesi beklenmektedir.

Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi

Türkiye, “açık kapı” politikasıyla, 2011'de Suriye savaşının patlak vermesinden bu yana 18 yaşın altındaki yaklaşık 1,7 milyon Suriyeli mülteciyi karşılamaktadır (GİGM, 2020). Türkiye 2014 yılında, evrensel standartları göz önünde bulundurarak, Türkiye'deki mülteci ve iltica düzenlemelerinin temellerini belirleyen Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu vb bazı düzenlemeler yapmıştır. Ayrıca 2014 yılında Türkiye'de sınırlı bir süre için korunacak kişilerin sorumluluk ve haklarını düzenlemek için Geçici Koruma Yönetmeliği çıkarılmıştır (Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar, 2019). Bu politika kapsamında, yasal zeminde

kapsamlı, iyi yapılandırılmış bir politikaya duyulan ihtiyaç artık netleşirken, 2008 yılından itibaren tartışılmakta ve 6458 sayılı Göç İdaresi Kanunu'nun kabul edilmesinin ardından kurulan Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Mayıs 2014'te yürürlüğe giren yabancılar ve uluslararası koruma, konuyla ilgili kararların alınması sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Türkiye'deki Suriyelilerin yasal çerçevesini belirleyen ve hukuki statüsünü belirleyen Geçici Koruma Yönetmeliği'nin kabul edilmesiyle birlikte, mültecilerin eğitim hakkı yasal olarak garanti altına alınmıştır. Buna göre, ilk ve orta öğretim hizmetlerinden başvuru sahibi veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişi ve aile üyeleri yararlanır. Türkiye'deki Suriyeli mültecilere eğitim sağlamak için, Suriyeli mülteci krizinin başlangıcından bu yana, onları eğitmek için “Geçici Eğitim Merkezleri” (GEM) dışında Türk okullarına kayıt olmalarına izin verilmiştir (Sunata & Abdulla, 2019).

MEB, çok sayıda kuruluşla işbirliği içinde, çok sayıdaki Suriyeli çocuk akınını karşılamak için devlet okulu binalarını GEM olarak tahsis ederek devlet okullarının standardını iyileştirmeyi amaçlamıştır. 2015 yılında Adana, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay ve Kayseri illerinde çeşitli MEB kuruluşları tarafından işbirlikçi olarak yürütülen ortaokullara yüzden fazla lise binası hibe edildi. Bu okullarda gönüllü Suriyeli öğretmenler istihdam edilmiş ve devlet dışı kuruluşlardan destek sağlanmıştır. Ders kitapları, güncellenen Suriye çalışma programını temel almıştır (McCarthy, 2018).

GEM'ler, eğitim ile ulus-devlet arasında geleneksel bağlantılara sahip olmayan bir eğitim sisteminin parçası olmuş ve merkezi eğitim sisteminde bir anormalliğe neden olmuştur. Her şeyden önce, bu merkezlerde uygulanan program, ulusal sosyal kaynaşmaya yol açacak şekilde gelecek nesillere aktarılabilecek sosyo-kültürel idealleri yansıtmamaktadır. İkinci olarak, ne Suriyeli öğretmen ve idareciler ne de öğrenciler o bölgede ikamet etmektedirler ki bu da onların Türk devletine karşı sorumlu tutulmalarını elbette engellemektedir (McCarthy, 2018). Dolayısıyla, devlet okullarının sürdürülebilirliğinden yoksun yapılandırılmış ulusal eğitim yapısı açısından GEM'lerin eğitim standardı belirsizdir. Öte yandan, varlıklarının teorik bir etkisi vardır. Devlet dışı kuruluşlar tarafından yönetilen okullar, mültecilere sosyal hizmetlerin sağlanmasında yabancı ve ulusal devlet dışı aktörlerin yaygınlaşmasıyla ilgili olan eğitimin sağlanmasında da bir vekil devlet veya sözde ulus için bir modeldir (Kağan, 2011, 2012). Devletlerin mültecilere insan haklarını sağlama sorumluluğu vardır. Ancak bu ilke, teamül hukukunun yalnızca bir parçasıdır, bu nedenle mültecilerin statüsü, öncelikle ev sahibi ülkenin yabancı uyruklularına ilişkin ulusal mevzuat tarafından düzenlenir (Betts, 2009,

2011). Türkiye, 2014 yılındaki mevzuatla, Suriyeli mültecilerin Türk yerli öğrencilerle devlet okullarına entegrasyonunu gerçekleştirmeye çalışmaktadır. 2014/2132 sayılı genelge kapsamında mülteci öğrencilerin yabancı kimlik ibraz etmeleri koşuluyla herhangi bir Türk okuluna kayıt yaptırabilmeleri mümkündür. Ancak Türkiye'de kamu eğitim sisteminde tek dilliliğin devam ettiği bir gerçektir, buna bağlı olarak; Suriyeli mülteciler eğitim sistemine kolay uyum sağlayamıyor. Yerel belediyeler tarafından sadece çocuklara değil yetişkinlere de Arapça, Kürtçe ve Türkçe dil kursları verilerek bu sorunun bir nebze olsun aşılmasına çalışılsa da eğitim, Türkiye'deki mülteciler için en ciddi sorunlardan biridir. Diğer bir sorun da sınıf mevcudu ile ilgilidir çünkü özellikle Suriye'ye yakın illerde Suriyeli mülteci kayıtları ile öğrenci sayısı artmıştır (ORSAM, 2015). Bu da Suriyeli mülteciler dahil tüm öğrenciler için eğitimde kaliteyi ve adaleti sorgulamamıza neden oluyor.

Mülteciler için eğitim alma imkanları olsa da pek çok çocuk yaşadığı zorlu deneyimlerden olumsuz etkilenmektedir (Banks, 2017). Mültecilerin geldikleri kırılgan devletler, özellikle onları karşılayan ev sahibi ülkelerden, bu çocuklar için yeni ve uygun eğitim tesislerinin planlanmasında yardım istemektedir (Arar ve diğerleri, 2019; Şirin ve Şirin, 2015). Bu noktada, mülteci ve göçmen öğrencilere yönelik entegrasyon politikaları ve mültecilerin eğitime erişim hakkı ile toplumdaki farklı etnik gruplar arasında ayrımcılık veya entegrasyon yaklaşımları arasında güçlü bir ilişki olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Banks, 2017; McCarthy, 2018; Norberg, 2017; Waite, 2016). Özellikle okul müdürlerinin okul düzeyinde mülteci ve göçmen öğrencilere karşı toplumsal bir rolü vardır. Öte yandan, ulusal ve uluslararası politikalar ve uygulamalar içermenin mültecileri hedef aldığını gösterse de, uygulayıcılar bazı çelişkilerle (Arar ve diğerleri, 2019) ve daha geniş toplumsal endişeler ve etkilerle (Brooks & Watson, 2009) uğraşmak zorunda kalıyorlar. Türkiye'de ise politika yapıcılarının Suriyeli mültecilere eğitim verme sürecinde yaşadıkları sorunlar, altyapı ve donanım, kurumsal kapasite ve insan kaynakları olmak üzere üç kategoride ele alınabilir (McCarty, 2018). Devlet okullarının mülteci kayıtlarıyla birlikte artan kapasite sorununu aşmak zorunda olduğu bir gerçektir. İnsan kaynakları ile ilgili bir başka zorluk da, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, nadir görülen Suriyeli mülteci akını ile başa çıkma konusunda yeterli deneyimden yoksun olmalarıdır. Öte yandan MEB, eğitimde mültecilerle etkin bir şekilde başa çıkmak için yeterli olanağa sahip değildir. Bu nedenle, Suriyeli mültecilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu bağlamında, uluslararası ve yerel olarak hangi yasalar çıkarsa çıksın, okul müdürlerinin sosyal adalet adına bütünleştirici faaliyetlere veya programlara ne

kadar önem verdiği, yerel halk ve Suriyeliler arasındaki çeşitliliği takdir etmek için oldukça değerlidir.

Sosyal Adalet Liderliği

Wasonga (2010), yönetim sürecini yönlendiren en önemli unsurun okul müdürü olduğunu, buna karşılık okul içi ve okul dışı birçok faktörün eğitim kurumlarının yönetimini etkilediğini vurgulamaktadır. Mevcut eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesi için geleneksel okul yönetimi yöntemlerinin yeterli olmadığını belirterek, eğitim kurumlarının yönetiminde güncel uygulamalara ayak uydurmanın önemini de vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak başkalarını önemseyen liderlik ön plana çıkmıştır. Bunun bir nedeni, kuruluşların ekonomik, sosyal, politik ve eğitimsel eşitsizlikleri takip eden normlar ve uygulamalarla karmaşık hale gelmesidir (Campbell, 2010). Ayrıca öğrenciler arasında etnik çeşitlilik arttıkça okullarda eşitlik gerekliliği öne çıkmaktadır (Shields, 2003; Skrla ve McKenzie, 2011).

Okul müdürleri, sosyal adalet ve kapsayıcılık gibi değerlerin okula kazandırılması sürecinde en temel güce sahiptir (Jansen, 2006). Son yıllarda eğitim liderliği alanında tartışılan sosyal adalet konusunun sosyal öğrenme fırsatlarıyla ilgili olduğu ortak bir fikir olarak gösterilebilir (Arar, 2014). Ancak, eğitim yönetimi alanında sosyal adalet liderliğinin üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanımı yoktur. Tek bir tanımın kavramı sınırlayacağı düşünülmektedir (Fraser, 2012; Zhang, Goddard & Jakubiec, 2018). Bu nedenle sosyal adalet liderliği için birçok tanım yapılmıştır ancak hepsinin ortak noktası tüm öğrenciler için eğitim fırsatları yaratmaktır (Fraser, 2012). Eğitimde sosyal adalet, ötekileştirilmiş grupların deneyimlerine ve eğitimdeki fırsat eşitsizliğine odaklanır (Furman, 2012). Bu konudaki genel politikalar daha yüksek belgelerle belirlenirken, okullarda sosyal adaleti sağlama görevi çoğunlukla okul müdürlerine düşmektedir. Bogotch (2002), sosyal adalet tanımının eğitimsel liderlik uygulamalarından ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamaktadır. Eğitim liderliği alanında sosyal adalet kavramı ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik gibi dezavantajlı olabilecek durumların farkındalığında adalet, saygı, önem, eşitlik gibi etik kavramları vurgulamaktadır (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Fraser (2012), sosyal adalet liderliğini, dünyanın tasarlandığı gibi var olduğuna inanan ve tüm öğrenciler için eğitim fırsatları yaratmak için liderlik davranışında aktivist olmaları gerektiğine inanan liderler olarak tanımlamıştır. Okul müdürleri, baskının tüm açık ve örtülü biçimlerine karşı farkındalıklarını artırmalı, baskın paradigmayı değiştirmeyi amaçlamalı ve geleneksel olarak marjinalleştirilmiş ve baskı altına alınmış öğrencilerin yaşamları ve eğitimleri için gönüllü savunucular olmalıdırlar (Jean-Marie

ve diğeri, 2009). Okul müdürleri, öğrencilerin gelişimi için demokratik toplum ve sosyal adaleti bütünleştirmek için adaleti, eşitliğı destekleyen, tüm öğrencilere önem veren ve eğitim çıktılarını etkileyen kültürel faktörlere odaklanan süreçler geliştirmelidir (Wasonga, 2010). Sosyal adalet liderliğı, bastırma, dışlama ve marjinalleştirme hakkında farkındalığı vurgulayan eylem odaklı bir yaklaşımdır (DeMatthews, 2014; Furman, 2012). Farklılıkları kabul etmek ve onlara saygı duyan bir öğrenme ortamı oluşturmak, sosyal adalet liderlerinin en önemli görevlerinden biridir (Berkovich, 2014). Muzaliwa ve Gardiner'e (2014) göre sosyal adalet liderlerinin belirli özellikleri vardır;

- Tüm  ğrencilerin heterojen gruplarda eğitim alması gerektiğine inanırlar.
- Bilgi ve becerilerini uygulamaya koymak için kullanırlar.
- Tüm  ğrencilerin kendilerini ait hissettikleri bir okul hayal ederler.
- Öğrenci farklılıkları arasındaki benzerlikleri görebilirler.
- Okulda zorluk yaşayan öğrencilere destek olur.
- Sürecin dürüst ve daha ileri gitmeye kararlı olduğu sınırlamalarını savunmaz.
- Bilgisinin yetersiz olduğunu düşündüğü eşitlik ve farklılıklar konusunda kendini sürekli geliştirir.

Theoharis'in (2007) sosyal adalet liderliğı tanımı, okullarda marjinalleşmeye işaret etmektedir. Buna göre, sosyal adalet liderlerinin okul müdürleri, liderlik uygulamalarının ve vizyonlarının merkezine ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğeri tarihsel ve güncel marjinalleştirici durumları yerleştirmiştir.  tekileştirilmiş  ğrenciler lehine okulu değiştirmek için eşitlikçi ve adaleti sağlayacak bilinçli adımlar atılmadı a, hak ettikleri eğitimi alamazlar. Okulun daha eşitlikçi ve adil yerlere dönüştürülmesinde yöneticiler ön planda olmalıdır. Brooks ve diğeri (2007) göre, sosyal adalet perspektifi geliştiren liderler üç şekilde karakterize edilir. Birincisi, okullardaki pedagojinin ahlaki sonuçlara odaklanması gerektiğine inanan dönüşümcü halk aydınları olmalarıdır. Bir diğeri de köprü insanı olmalarıdır. Yöneticilerin kendi deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları, bu yeni anlayışlarla ne yaptıkları ve bu uygulamalara başkalarının nasıl tepki verdiğı liderlerin dünyayı algılamasında önemli bir rol oynar. Bu şekilde eğitim liderleri köprü insanlar haline gelirler (Boske, 2014). Benzer şekilde, McKenzie ve diğeri (2008) eğitimde sosyal adalet liderlerinin    amacı olduğunu belirtmektedir;

- Okuldaki tüm öğrencilerin akademik başarılarını artırmak,
- Öğrencileri toplumda eleştirel vatandaşlar olarak hayata hazırlamak,

- Tüm öğrenciler için zengin öğretim ortamları sağlayan kapsayıcı ve heterojen sınıf ortamları yaratmak olan bu iki hedefe ulaşmak.

Kısacası, sosyal adalet uygulamaları ötekileştirilmiş gruplar için kapsayıcılığı desteklemelidir. Kapsayıcı bir okul kültürü, dezavantajlı birey ve grupları destekler ve topluma eşit katılımları için gerekli becerileri geliştirir (Berkovich, 2014). Farkındalık, sosyal adalet liderliği tanımlarında sıkça dile getirilen bir diğer boyuttur. Okul müdürleri okuldaki eşitsizlikleri görmeli ve bunlara çözüm bulmalıdır. Bilgi, deneyim ve kaynaklarını eşitsizlikler için nasıl kullanacaklarını bilmelidirler (Zhang vd., 2018). Farklılıklara saygı duyulan ve hoşgörülü bir okul kültürü sağlamak da sosyal adalet liderinin önceliklerinden biridir. Okul müdürünün adil yaklaşımı, farklı dil, din, sınıf, kültür ve cinsiyetten öğrencilerin bir arada ve dışlanmış hissetmeden eğitimlerine devam etmelerinde önemli rol oynamaktadır (DeMatthews, 2014; Fraser, 2012).

Goddard (2007), Leeman (2007) ve Mahieu ve Clycq (2007), çok kültürlü okullara değer veren sosyal adalet liderlerinin, dezavantajlı öğrencilerin yararlanabilmesi için okulların kültürünü, öğretim uygulamalarını ve önceliklerini değiştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca sosyal adalet liderleri aidiyet kültürü yaratır, daha iyi bir müfredat uygulayarak öğrenci başarısını artırır ve tüm öğrencileri bütünleştirmeye çalışır; ve buna göre eşitsizliklerin üstesinden gelir (Zembylas & Iasonos, 2016). Berkovich (2014) ise sosyal adalet liderleri için aktivizmin önemini ve sosyal eşitsizliklerle mücadelede sosyal değişimin gücünü vurgulamaktadır. Ancak öncelikle bireyler arasındaki eşitsizliklerin farkında olmaları gerekir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014) ve her okulun kendine özgü bir bağlamı ve toplum beklentileri olduğu için okuldaki adaletsizliği fark etmek o kadar kolay değildir (Bogotch, 2002; McKenzie ve diğerleri, 2008). Sosyal adalet liderliğine ilişkin sınırlı ancak yükselen bir literatür, sosyal adalet odaklı değerlerin dünya görüşlerini ve yönlerini, başarılı liderlik stratejilerini, okul eşitliğinin önündeki engelleri ve yığıt eylemlerle elde edilen olumlu sonuçları göstermektedir (DeMatthews & Mawhinney, 2014; Furman, 2012; Jansen, 2006; Theoharis, 2007).

Çalışma, mültecilerin eğitimini çevreleyen sorunları anlamak ve belirlemek için, okul müdürlerinin Suriyeli mültecilerin eğitiminde sosyal adalet liderliğinin rolüne ilişkin algılarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışma ayrıca mülteci eğitimi ve mültecilerin Türkiye eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili sosyal adalet liderliği uygulamalarına da odaklanmaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin sosyal adalet, demokratik toplum ve okul gelişimi kavramlarını

araştırmak için odak grup tartışmaları kullanılmıştır. Çalışmanın ana soruları aşağıdaki gibidir:

-Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik algıları nasıldır?

-Okul müdürlerinin Suriyeli mültecilere yönelik sosyal adalet liderliği uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, Türkiye'deki ilköğretim okullarında okul müdürlerinin sosyal adalete ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla fenomenolojik desen içeren nitel bir araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, araştırmacıların içerik bolluğu içinde konularına herhangi bir genelleme yapmadan zengin yönlerden odaklanabilmelerini sağlar (Cresswell, 2007; Glesne, 2016; Merriam ve Tisdell, 2015). Bu çalışmada kullanılan nitel yaklaşım, genellemeden kaçınan açık uçlu sorular aracılığıyla okul müdürlerinin çok çeşitli düşüncelerinin analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Smith'e (2011, s.2) göre “fenomenoloji çalışmaları, ilgili deneyim koşullarının sunumuyla birlikte birinci şahıs bakış açısıyla bilinçli deneyimlere göre düzenlenir”. Araştırmacı, fenomeni deneyimleyenlerden veri toplar ve herkes için temel deneyimlerin harmanlanmış bir tanımını geliştirir (Moustakas, 1994). Bunlarla aynı çizgide, mevcut fenomenolojik çalışmada, ilköğretim müdürlerinin Suriyeli öğrencilerin okullara entegrasyonunda sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının ne olduğunu araştırdık, böylece okulların karmaşıklığını içeren belirli etkileşimlerinin doğasını yansıttık (van Mannen, 1990; Creswell, 2007). Spesifik olarak ifade etmek gerekirse, araştırmacı olarak çeşitli anlamlar arasında aracı rolü üstlendik, onların kavramlarını birleştirerek müdürlerin temel bakış açılarını ortaya çıkardık.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları, Türkiye'deki ortaokullarda çalışan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 11 öğretmendir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, araştırmacı, çalışma için önemli olan çeşitliliği optimize eden az sayıda birim veya durum seçer. Bunun ilkesi, konunun mümkün olan tüm açılardan sunulması ve buna bağlı olarak daha iyi kavranmasıdır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının katılımcıları çok çeşitli araştırma konusu arasından seçtiği heterojen örnekleme olarak da adlandırılır (Bailey, 1994).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, ana veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunu geliştirirken ilgili literatürü inceledikten sonra hem bireysel hem de odak grup toplantılarını içerecek şekilde görüşmelerin içeriğine ve akışına karar verdik. Daha sonra görüşme sorularının düzeyini, anlaşılabilirliğini, ilgililiğini ve uygulanabilirliğini gözden geçirmek amacıyla eğitim alanındaki diğer uzmanlara gönderdik. İç geçerliliği sağlamak ve anlaşılabilirliğini test etmek için öncelikle eğitim bilimleri alanından 2 uzmanla görüştük ve geri bildirimleri doğrultusunda görüşme formunu revize ettik. Son olarak, katılımcıların sosyal adalet liderliği algılarına yönelik 6 adet derinlemesine soru hazırladık. Çalışmada tutarlılık ve inandırıcılık sağlamak için katılımcılarla odak grup toplantıları yaparak verilerimizi üçgenledik. Ayrıca, araştırmacı üçgenlemesi olan alternatif yorumları tartıştık (Denzin & Lincoln, 2005). Veri üçgenlemesi sayesinde daha geniş verilere ulaşabilir ve olgunun birçok yönü hakkında spekülasyon yapabiliriz (Neuman, 2013). Bu nedenle çalışmamızda çoklu üçgenleme uyguladık.

Mevcut araştırmada, uzman incelemesi, katılımcı onayı ve katılımcılarla uzun görüşmeler sayesinde uzun vadeli etkileşim ile güvenilirliği sağlamaya çalıştık. Ayrıca, verilerin güvenilirliğini en üst düzeye çıkarmak için verilerden elde edilen bulguların tutarlılığını kontrol ettik. Bu bağlamda, görüşme formunun geliştirilmesinde kullanılan kavramsal çerçeve ile bulguların tutarlılığını sürekli olarak kontrol ettik. Çalışmanın aktarılabilirliği konusunda araştırma sürecindeki her adımı ayrıntılı olarak açıkladık. Bu anlamda araştırma deseni, katılımcıları, veri toplama araçları ve süreci, veri analizi ve yorumlama adımlarını detaylı bir şekilde anlattık.

BULGULAR

Analiz sonucunda üç temaya ulaşılmıştır. Bulgular, katılımcıların tamamına yakınının sosyal adalet uygulamalarının yetersiz olduğunu ve okul müdürleri tarafından daha fazlasının yapılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sınıflarındaki öğrenciler arasındaki farklılıklara kapsayıcı bir bakış açısına sahiptir. Katılımcıların çoğu okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin daha fazla geliştirilebileceğini belirtmektedir. Birinci tema olan “Sınırlı Sosyal Adalet” altında iki kategori yer almaktadır: sınırlı uygulamalar ve cahilce tutumlar. Elde edilen bulgulara göre, katılımcılar okul müdürlerinin sınırlı bir sosyal adalet anlayışına sahip olduklarını ve okullardaki uygulamaları yetersiz bulduklarını

belirtmişlerdir. “Kapsayıcı Perspektif” teması ise, katılımcıların kapsayıcılık ve eşitliğe önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Tüm öğrencilerin okuldaki eğitim sürecine ve etkinliklere eşit şekilde dahil olma hakkına sahip olduğunu düşünürler. Tema, saygı gösterme ve eşitliğe önem verme olarak iki kategori içermektedir. Çalışmanın son teması olan “Bütüncül Liderler”, velilerle etkileşim, lider öğretmenler ve bir topluluk simülasyonu olarak okul olmak üzere 3 kategori içermektedir. Bulgulara göre, okul müdürlerinin okullarda sosyal adaleti sağlamak için bütüncül bir bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir. Katılımcılar, okulu toplumun bir simülasyonu olarak görmekte ve okul müdürlerinin okullarda sosyal adaleti sürdürmek için ebeveynlerin katılımını ve öğretmenlerin faaliyetlerini teşvik etmesine büyük önem vermektedirler. Hem bireysel görüşmeler hem de odak grup toplantıları yoluyla ulaşılan bulgular, sosyal adalet algısının pekiştirilmesi gerektiğini ve okullarda daha fazla sosyal adalet uygulamasının yapılabileceğini vurgulayarak bu temaları desteklemektedir. Katılımcılar, okul müdürlerinin veliler ve öğretmenler de dahil olmak üzere eğitimin çeşitli bileşenlerine liderlik etmesi gerektiğini düşünmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırmanın katılımcıları sadece ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Daha sonraki çalışmalarda, kapsamlı bir bakış açısı kazanmak ve mültecilerin eğitiminde uygulanan sosyal adalet liderliğine dair kapsamlı bir çerçeve sunabilmek için farklı kademelerde de araştırmalar uygulanabilir.
2. Sosyal adalet liderliğiyle ilgili başka bir araştırma farklı bölge ve illerdeki devlet veya vakıf okullarında da yapılabilir.
3. Araştırmanın katılımcıları sadece devlet okulları öğretmenleridir. Benzer bir araştırma vakıf okullarında çalışan öğretmenlerle de yapılabilir.
4. Araştırmanın katılımcıları sadece devlet okulu öğretmenleridir. Benzer bir araştırma devlet ve vakıf okullarında çalışan yöneticilerle de yapılabilir.
5. Bir başka araştırma ile özellikle mülteci öğrencilerin bulunduğu okul yönetimlerinde sosyal adalet liderliği ile ilgili ne gibi çalışmalar yapılması ve ne tür önlemler alınması gerektiği araştırılabilir.
6. Bu araştırmanın sonuçları sadece Türkiye’deki devlet okullarındaki belirli yönetimlerin mevcut durumu ortaya koymaktadır. Gelecek çalışmalarda mevcut durumun sebeplerini araştırılabilir.

7. Bu araştırmanın bağlamı sadece Türkiye’deki devlet üniversitelerini kapsamaktadır. Benzer ve daha kapsamlı bir çalışma başka ülkelerde de yapılabilir. Türkiye ve diğer ülkeler arasında karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine dair algılarını dikkate alarak, bu alanda politika geliştirenler ve karar vericiler, MEB ortaokullarında sosyal adalet liderliğine dair uygulamalar yapabilir, eğitimler verebilirler.
2. Mültecilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili sosyal adalet liderliği uygulamalarına yönelik hem öğretmenlere hem de yöneticilere eğitimler, seminer ve konferanslar planlanabilir.
3. Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine dair algılarını dikkate alarak, yönetici seçme aşamasında adayların sosyal adalet liderliğine dair farkındalıklarını ve algılarını göz önünde bulundurulabilir.
4. Araştırma sonuçları, Milli Eğitim politikacıları ve karar vericileri tarafından daha sağlıklı politikalar üretebilmek için kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Arar, K. (2014). Discourse of Equity and Social Justice in Muslim High School in Israel. In *Growing up between Two Cultures: Issues and Problems of Muslim Children*, edited by F. Salili and R. Hossain, 187–206. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Arar, K., Örüçü, D., & Waite, D. (2019). *Understanding leadership for refugee education: introduction to the special issue*. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1–6. doi:10.1080/13603124.2019.1690958
- Banks, J. A. (2017). *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research and teaching*. New York: American Educational Research Association.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Betts, A. (2009). *Protection by persuasion: international cooperation in the refugee regime*. New York: Cornell University Press.
- Betts, A. (2011). International cooperation in the refugee regime. In: A. Betts and G. Loescher, eds. *Refugees in international relations*. Oxford: Oxford University Press, 53–85.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Boske, C. (2014). Critical reflective practices: Connecting to social justice. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (289-308). Springer, Dordrecht.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Brooks, J. S., Normore, A. H., & Wilkinson, J. (2017). School leadership, social justice and immigration: Examining, exploring and extending two frameworks. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 679–690.
- Brooks, J. S., & Watson, T. N. (2019). School leadership and racism: An ecological perspective. *Urban Education*, 54(5), 631–655.
- Cambron-McCabe, N., & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Campbell, D. E. (2010). *Choosing democracy: A practical guide to multicultural education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed., pp. 19-34). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 107-122.
- DeMatthews, D. (2015). *Making Sense of Social Justice Leadership: A Case Study of a Principal's Experiences to Create a More Inclusive School*. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139–166. doi:10.1080/15700763.2014.997939
- DeMatthews, D. E., Edwards Jr, D. B., & Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement: A successful case From Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 754-792.
- DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. B. (2014). Social justice leadership and inclusion:

- Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. doi:10.1177/0013161X13514440
- Denzin, N., and Y. Lincoln. 2005. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DGMM. (2020). Republic of Turkey, Ministry of Interior, Directorate General of Migration Management (DGMM), Statistics on Temporary Protection, http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. Doktora Tezi. University of San Francisco.
- 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 & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119–137). New York: Teachers College Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229.
- Glesne, C. (2016). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. New Jersey: Pearson.
- Goddard, J. (2007). School leadership and equity: Results from an international comparative study. *School Leadership & Management*, 27(1), 1–5. doi:10.1080/13632430601092230
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and policy in schools*, 5(1), 37–51.
- Jean-Marie, G., Normore, A.H., & Brooks, J.S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21 st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1–31.
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership & Management*, 27(1), 51–63. doi:10.1080/13632430601092420
- Lopez, G., 2003. The (racially neutral) politics of education: a critical race theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 39 (1), 68–94.
- Mahieu, P., & Clycq, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp—a report on good practices in three primary schools. *School Leadership & Management*, 27(1), 35–49. doi:10.1080/13632430601092354
- McCarthy, T. A. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Education Administration & History*, 50, 223–238.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111–138. doi:10.1177/0013161X07309470
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38, 176–191.
- Muzaliwa, A. I. I., & Gardiner, M. E. (2014). Narrative inquiry (NI) as an exemplary method for social justice leadership. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (183–198). Springer, Dordrecht.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Yayınevi Odası Yayınları.
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: Preparation, practice, and policy—The Swedish Case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633–645
- Norberg, K., & Gross, S. J. (2018, April 13–17). *Turbulent ports in a storm: The impact of newly arrived students upon schools in Sweden*. Paper presented at the AERA

- Conference, USA, New York.
- ORSAM (2015). The economic effects of Syrian refugees on Turkey: a synthetic modelling. Report No: 196.
Available from: <http://www.orsam.org.tr/files/Raporlar/rapor196/196eng.pdf>
- Refugees and Asylum Seekers in Turkey. (2020, September 7). UNCHR The UN Refugee Agency: Retrieved from <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey>
- Robinson, K. K. (2017). Retracing the steps of the journey: A literature review of social justice leadership from a global context. In P. Angelle (Ed.), *A Global Perspective of Social Justice Leadership for School Principals*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sarid, A. (2019). *Social justice dilemmas: A multidimensional framework of social justice educational leadership. Leadership and Policy in Schools, 1–19*. doi:10.1080/15700763.2019.1631856
- Skrla, L., & McKenzie, K. B. (2011). Becoming an equity-oriented change agent. In A. Blankstein & P. Houston (Eds.), *Leadership for social justice and democracy in our schools* (pp. 45–58). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Smith, D.W. (2011). Phenomenology. In EN Zalta (ed). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford, CA: The Metaphysics Research Lab.
- Sunata, U., & Abdulla, A. (2019). *Lessons from Experiences of Syrian Civil Society in Refugee Education of Turkey. Journal of Immigrant & Refugee Studies, 1–14*. doi:10.1080/15562948.2019.1692984
- Şirin, S. R., & Sirin, L. R. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice and school reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Theoharis, G., & O'Toole, J. (2011). Leading inclusive ELL: Social justice leadership for English language learners. *Educational Administration Quarterly, 47*(4), 646-688.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Van Steenwyk, N. (2014). Reducing socioeconomic inequity by improving the equity of education. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (971-992). Springer, Dordrecht.
- Waite, D. (2016). The where and what of education today: A leadership perspective. *International Journal of Leadership in Education, 19*(1), 101–109.
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership Practices for Social Justice, Democratic Community, and Learning: School Principals' Perspectives. *Journal of School Leadership, 19*(2), 200–224. doi:10.1177/105268460901900204
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2016). *The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership: A Case Study from Cyprus. Leadership and Policy in Schools, 15*(3), 297–322. doi:10.1080/15700763.2015.1044540
- Zhang, Y., Goddard, J. T., & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership, 3*(1), 53-86.