

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN OKUL BAĞLILIĞINA ETKİSİ

### THE EFFECT OF SCHOOL ADMINISTRATORS' SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP BEHAVIORS ON FOREIGN STUDENTS' SCHOOL ENGAGEMENT

Hakan TOPALOĞLU<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı eğitim liderleri olarak okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği rolleri ile okullarındaki yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerindeki devlet liselerinde öğrenim gören toplam 372 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ), Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışları ile yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıkları arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca Sosyal adalet liderliğinin tüm boyutlarının yabancı öğrencilerin okul bağlılığındaki değişimin % 32,5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarını önemli oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular alanda yapılan diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**ABSTRACT:** The aim of this research is to reveal the relationship between the social justice leadership roles of school administrators as educational leaders and the school engagement of foreign students in their schools. The study group of the research consists of a total of 372 foreign students studying at public high schools in the central districts of Samsun in the 2021-2022 academic year. The data of the study were collected using Social Justice Leadership Scale (SALÖ), School Engagement Scale (OBÖ) and Demographic Information Form prepared by the researcher. The data of the study were analyzed using arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation, and multiple regression. Findings of the research shows that there is a significant and moderately positive relationship between the social justice leadership behaviors of school administrators and the school engagement of foreign students. In addition, it is determined that all dimensions of social justice leadership explained 32.5% of the change in school engagement of foreign students. As a result of the research, it is concluded that the social justice leadership behaviors of school administrators significantly affect the school engagement of foreign students. The findings obtained from the research were compared with other studies in the field and discussed. Accordingly, suggestions were presented.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal adalet, yabancı öğrencilerin eğitimi, okul bağlılığı, sosyal adalet liderliği, ortaöğretim.

**Keywords:** Social justice, education of foreign students, school engagement, social justice leadership, secondary education.

**Bu makaleye atf vermek için:**

Topaloğlu, Hakan. (2023). Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yabancı öğrencilerin okul bağlılığına etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1875-1892.

**Cite this article as:**

Topaloğlu, Hakan. (2023). The effect of school administrators' social justice leadership behaviors on foreign students' school engagement. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1875-1892.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Terme MYO, hakant@omu.edu.tr. Orcid: 0000-0003-0370-5826

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

For the last quarter century, many studies have been conducted to ensure social justice in society and educational institutions. Because nowadays, individuals with different cultures, ethnicities, and religious beliefs are receiving education in schools. School administrators are expected to manage these differences fairly and eliminate inequality among individuals in the school community (Jean-Marie, Normore, & Brooks, 2008). Efforts are being made by local and international organizations to address the lives of immigrants in the countries where they settle, the inequalities they face, and the inadequacy of these efforts. However, in order for a society to live in peace, a fair and just foundation must be created in which all individuals and communities in the society can live in harmony with one another. Otherwise, social, economic, and cultural problems are inevitable in society.

Schools are also institutions that instill shared common values in individuals, ensure their academic development, and teach students the behaviors necessary to create a productive society that is needed in the future (Büyükgöze, Şayır, Gülcemal & Kubilay, 2018). Undoubtedly, a good and fair functioning education system and leaders who can implement it are needed for this to be achieved.

Social justice is a form in which all individuals have equal access to all resources available in society, equality is ensured in distribution, social processes are open to everyone's participation, and people feel secure (Fraser, 2012). School administrators are at the center of implementing social justice practices because they are expected to include individuals who are outside the generally accepted understanding of society in terms of race, gender, disability, sexual orientation, and any other aspect in the education process (Bogotch, 2002).

### Method

This research, which examines the effect of school administrators' social justice leadership roles on the school commitment of foreign students, was designed according to the correlational survey model. The study group of this research consists of 372 foreign students who are studying in the Atakum, İlkadım, and Canik districts of Samsun province during the 2021-2022 academic year. The data of the research were collected through the demographic information form, Social Justice Leadership Scale, and School Commitment Scale. The data of the research were analyzed by calculating the mean, standard deviation, frequency, and percentage. Then, the relationship between the variables was calculated using the Pearson correlation coefficient. Finally, hierarchical regression analysis was conducted to determine whether SALÖ (Social Justice Leadership Scale) predicts OBÖ (School Engagement Measure Scale).

### Findings

When examining the data obtained in the study, it was observed that there was a generally moderate and significant relationship between the total score of SAL and the average scores of the support, critical consciousness, and participation sub-dimensions. Furthermore, a moderate, positive and significant relationship ( $r=.56$ ,  $p<.01$ ) was observed between the foreign national students' views on school administrators' social justice leadership behaviors and their school attachment.

Upon examining the results of the regression analysis, it can be seen that mothers' employment status significantly predicts their children's school attachment. However, the effect size is found to be quite small (Cohen, 1980). Although the effect size is low, it is noteworthy that mother's employment status is the only significant predictor among the other SED characteristics. Furthermore, when the regression analysis results are examined comprehensively, it is observed that foreign students' demographic characteristics, along with their level of support, critical consciousness, and participation, explain 32.5% of the variation in school attachment ( $p<.05$ ). This indicates a high effect size (Cohen, 1980).

## Discussion and Conclusion

The findings of the study suggest that foreign students perceive their school administrators' social justice leadership behaviors at a moderate level. The fact that participants perceive their school administrators' social justice leadership behaviors at a moderate level may indicate that their expectations are not being met to the desired extent. According to the descriptive analysis findings of the study, participants' school attachment levels are at a moderate level. However, some studies have found that students with high levels of attachment have lower rates of absenteeism (Kaya, 2007; Pehlivan, 2006; Robinson, 2016; Zieman & Benson, 1981).

According to the findings of the study, refugee students who participated in the research evaluated the social justice leadership behaviors of school administrators as high in the critical consciousness dimension but low in the participation dimension. Multiple regression analysis results showed that demographic variables explained approximately 2.3% of student commitment. It was also determined that all demographic and social justice leadership variables in the study explained 32.5% of refugee students' school commitment. Based on the research results, it can be suggested that school administrators should show more social justice leadership behaviors to increase refugee students' school commitment. Especially in terms of ensuring the adaptation of refugee students to society and achieving social and cultural integration, schools are crucial tools (Mavi, 2022).

## GİRİŞ

Son çeyrek asırdır sosyal adaletin toplumda ve eğitim kurumlarında sağlanmasına yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır (Bogotch, 2002; Brown, 2006; Büyükgöze, Sayır, Gülcemal & Kubilay, 2018; DeMatthews & Mawhinney, 2014; Furman, 2012; Koçak, 2021; Oplatka, 2010; Özdemir, 2017). Günümüzde okullarda birbirinden farklı kültür, etnisite ve dini inanca sahip bireyler eğitim görmektedir. Okul yöneticilerinin bu farklılıkları adaletli bir şekilde yönetmesi ve okul topluluğundaki bireyler arasındaki eşitsizliği ortadan kaldırması beklenmektedir (Jean-Marie, Normore, & Brooks, 2008).

Genel olarak bakıldığında uluslararası göçmenlerin dünya nüfusuna oranı yüzde dörde ulaşmış ve zorla yerlerinden edilenlerin sayısı da 100 milyonu geçmiştir (Küresel Göç Verileri, 2022). Savaşlar, yoksulluk ve göç konuları günümüz dünyasının en önemli gündem maddelerinin sanırım başında gelmektedir. Göçmenlerin yerleştikleri ülkelerdeki yaşamları, yaşadıkları eşitsizlikler ve bu eşitsizliklerin giderilmesi için yerel ve uluslararası kuruluşlar çaba sarfetmekte fakat bu çabalar yetersiz kalmaktadır (Çetin, 2022). Oysa bir toplumun huzurlu yaşayabilmesi için toplumdaki tüm birey ve toplulukların birbirleriyle uyumlu yaşayabilecekleri adil, adaletli bir zeminin oluşturulması gerekir. Aksi takdirde toplumda sosyal, ekonomik ve kültürel problemlerin yaşanması kaçınılmaz olabilir.

Okullar toplumda paylaşılan ortak değerleri bireylere benimsetme, onların akademik gelişimlerini sağlama ve geleceğin ihtiyaç duyulan üretken toplumunu yaratma davranışını öğrencilere kazandıran kurumlardır (Büyükgöze, Şayır, Gülcemal & Kubilay, 2018). Şüphesiz ki bunun gerçekleşebilmesi için iyi-adil işleyen bir eğitim sistemi ve bunu uygulayabilecek lider yöneticilere ihtiyaç vardır. Okul yöneticilerinin, eğitimin insanları tüm farklılıklarına rağmen eşitleyen en temel insan hakkı olduğu bilinciyle hareket etmeleri ve öğrencilere kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam yaratmaları gerekir (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2015). Bununla birlikte sosyal adalet lideri olan okul yöneticilerinin dezavantajlı gruplarla daha fazla ilgilenmeleri onları her açıdan desteklemeleri, okul olanaklarını ve etkinliklerini onlara açmaları gerekir. Böylelikle o grupların okul bağlılıkları da artabilir (Brown, 2006). Türkiye'de dezavantajlı gruplardan biri de mülteci ve yabancı uyruklu öğrencilerdir. Türkiye'de yaşayan yabancılara ilişkin birbirinden farklı hukuki düzenlemeler olmakla beraber, bir kısmı YUKK (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu) kapsamında, bir kısmı Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında değerlendirilmektedir. Ayrıca göçmenlik ve çalışma izni ile Türkiye'de bulunanlar olmakla beraber hiçbir grup mülteci statüsünde değerlendirilmemektedirler (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). Oysa uluslararası literatür zorla yerlerinden edilen kişileri mülteci olarak kabul etmektedir (UNCHR, 2022).

Türkiye'de 3,7 milyonu Suriyeli (Göç İstatistikleri, 2022), ve çoğunluğu Irak, İran, Afganistan ve Türk Cumhuriyetlerinden olmak üzere 196 ülkeden yaklaşık 5,5 milyon kişi (Geçici koruma kapsamında

yabancı, mülteci-göçmen) yaşamaktadır. Okul çağında ise yaklaşık 1,4 milyon öğrenci bulunmakta fakat bunların yalnızca 914 bini eğitim süreçlerine dahil olmuştur (UNİCEF, 2022). Yaklaşık 500 bin yabancı öğrencinin eğitim süreçlerinin dışında kalması toplumsal uyumun sağlanması noktasında önemli bir sorun olmakla beraber nedenleri araştırılması gereken bir olgudur.

Bununla beraber eğitim kurumlarında yöneticilik yapanlar birbirinden farklı kültür ve milliyetlerden öğrencilerle çalışarak daha önce deneyimlemedikleri bir süreci işletmek durumunda kalmışlardır. Okul yöneticilerinin bu öğrencileri akademik süreçlerin içerisinde tutmak, çok kültürlü okullarda adil ve eşit davranmak sorumluluğu ve ahlaki yükümlülükleri vardır (Grogan, 2014). Özetle toplumsal entegrasyonun sağlanmasında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının önemli bir etkisi olabilir. Çünkü hem okul bağlılığı hem de yabancı öğrencilerin akademik başarıları okul yöneticilerinin adil, adaletli davranışları ile desteklenmiş olacaktır. Yabancı öğrencilerin tüm eğitsel etkinliklerden eşit koşullarda yararlanmalarının sağlanması gelecekte toplumsal uyumu kolaylaştıran bir uygulama olacaktır. Bu nedenle bu ve benzeri çalışmaların yapılması hem uygulayıcılara hem de alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## **Sosyal Adalet**

Sosyal adalet; toplumun sahip olduğu tüm kaynaklara bütün bireylerin eşit oranda erişebildiği, dağıtımda da eşitliğin sağlandığı, toplumsal süreçlerin herkesin katılımına açıldığı ve insanların kendini güvende hissettiği bir formdur (Fraser, 2012). Sosyal adalet aynı zamanda içerisinde saygı, tanınma, empati ve özen gösterme kavramlarını barındıran bir süreçtir. Marjinalleşmeyi ve dışlayıcı süreçleri reddeden bir kavramdır (Gewirtz, 1998). Yapılan çalışmalarda sosyal adalet kavramı çok kültürlü toplumda adalet, eşitliğin sağlanması ve toplumda demokratik davranışların içselleştirilmesi çerçevesinde ele alınmıştır (Tomul, 2009). Sosyal adalet; sosyal, ekonomik, eğitsel ve kişisel alanlarda hakkaniyet, eşitlik, katılım gibi haklara sahip olmayı, bunları sürdürmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan bir kavramdır (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Bu yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerin beklentileri olan uygulamaları kapsayan davranışları içerir.

Okul yöneticileri sosyal adalet uygulamalarının merkezindeki insanlardır. Toplumda dezavantajlı olarak kabul edilen tüm kesimleri (ırk, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim vb.) eğitim sürecinin içerisine katmaları beklenir (Bogotch, 2002). Eğitimde sosyal adaleti sağlayacak kişiler olarak okul yöneticileri sosyal, ekonomik ve siyasal nedenlerden dolayı ötekileştirilen ve dezavantajlı olarak görülen kesimler için eşit çıktılarına ulaşmayı hedefler. Aksi takdirde bu kesimlerin yaşadıkları eşitsizlikler fırsat eşitliğini tehdit edecek ve dışlanma hali süregelen hale gelecektir (Tomul, 2009).

## **Sosyal Adalet Liderliği**

Okulları farklı demografik özelliklere sahip bireylerin oluşturduğu kurumlar olarak düşünürsek doğal olarak okul dışında yapısal eşitsizliklerden dolayı yaşanan sorunların okullarda da yaşanması muhtemeldir (Bogotch, 2014). Bu nedenle toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi fikrinin öncelikle okullarda içselleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu da ancak sosyal adalet lideri olan okul yöneticilerinin çabalarıyla olabilir (Furman & Shields, 2003). Okul dışında yaşanan eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin minimize edilmesini sosyal adalet liderliği davranışını gösterebilen yöneticiler başarabilir (Oplatka, 2010).

Sosyal adalet liderleri yaptıkları çalışmalarla ilgili sürekli kendilerini sorgulayan, işlerine tutkuyla bağlı, alçakgönüllü ve daha çok başkalarını düşünen kişilik yapısına sahip kişilerdir. Aynı zamanda hak ve adaletten ödün vermeyen kişiler olup, birlikte çalıştıkları kişileri de hak ve adalet eksenli davranmaya yönelten liderlerdir (Theoharis, 2008). Sosyal adalet yönelimli okul liderleri, ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer farklılıkları nedeniyle sosyal eşitsizliğe ve marjinalleşmeye uğrayanları araştırır, sorunları açığa çıkarır ve çözümler üretir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Walker, 2005). Bununla beraber tüm çocuklar için daha adil çıktılarına ulaşmak için okullarındaki ırkçılık, din ve her türlü ayrımcı uygulamaya karşı savaş açarken, adalet, eşitlik, dayanışma ve saygıyı teşvik ederler ve bu uygulamalarla diğer yöneticilere örnek olurlar (Berkovich, 2014).

Wasonga (2009) sosyal adalet liderliğini tutkulu bağlılık ve değişim çabalarının desteklenmesi olarak tanımlarken, Furman (2012) sosyal adalet liderlerini çalışanları ve paydaşlarıyla güven temelli ilişkiler geliştiren ve demokratik, katılımcı bir yaklaşımla toplumsallaşmayı hedefleyen kişiler olarak görür. Kenny

ve Romano (2009) ise sosyal adalet liderlerini cehaleti ve adaletsizliği reddeden, etik değerleri benimseyen, öğrenci farklılıklarını kabul eden, ahlaki eylem ve erdem sahibi kişiler olarak tarif etmişlerdir. Theohres (2007) sosyal adalet lideri olan okul müdürlerinin milliyet, ekonomik durum, cinsiyet, engelli olma ve diğer herhangi bir nedenden dolayı marjinalleştirilen kişileri savunan aynı zamanda liderlik çalışmalarını vizyonlarının merkezine koyan kişiler olarak tanımlar. Bu yöneticiler öğrencilerin okullarda ayrımcılık ve marjinalleşme yaşamasını kabul edilemez bulurlar.

Toplumda yaşanan her türlü eşitsizliğin eğitim sisteminde de karşımıza çıkması kaçınılmazdır (Bogotch, 2014). Eğitim alanında sosyal adalet başarı farklılıkları ve eğitime erişim üzerinden hesaplanırken başarının da genellikle sınavlarla değerlendirildiği görülmektedir. Oysa okullar, okul ortamlarının farklılıkları, sosyo-ekonomik düzeyler göz önüne alınarak bir değerlendirme yapılmalıdır. Sadece akademik başarıların değerlendirildiği bir eğitim sistemi adaletin ve eşitliğin sağlanması noktasında yetersiz kalacaktır. Eğitimde sosyal adalet aynı zamanda okul yaşam kalitesini öne çıkaran bir etkidir (Slatter vd., 2014). Sosyal adalet liderliği davranışları sergilenen okullarda, öğretmen ve öğrenci bağlılığının yüksek olduğu belirlenmiş, bu yaklaşıma sahip okul yöneticilerinin yaşanabilecek adaletsizliklerin engellenmesini ahlaki bir davranış süreci olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir (Bozkurt, 2018).

Sosyal adalet liderliği bir süreçtir ve bu süreçte sosyal adalet liderleri paydaşlar arasında ilişki kuran, geliştiren aynı zamanda eleştirel tavır gösterebilen aktivistler olarak görülür (Brooks, vd. 2007). Sosyal adalet liderleri karar alma süreçlerini tüm paydaşlara açan, işine ve arkadaşlarına tutkuyla bağlı (Wasonga, 2009), çalışma arkadaşlarına güvenen, öğrencilerin öğrenmesi için çabalayan, demokratik davranış gösteren kişilerdir (Furman, 2012). Bununla beraber sosyal adalet liderleri sosyal değişimi ve etik değerleri önemseyen aynı zamanda öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek strateji geliştiren, eleştirel düşünme yetisine sahip öğrenciler yetiştirmeyi hedefleyen kişilerdir (Kenny ve Romano, 2009; McKenzie vd, 2008). Sosyal adalet liderlerinin anahtar davranışları dayanışma, iş birliği, insan hakları ve adaletli olma konularında taviz vermemektir.

## **Okul bağlılığı**

Literatürde okul bağlılığı endeksli pek çok çalışma yapılmış olmakla beraber, okul bağlılığının nasıl tanımlanacağı ve bu bağlılığın hangi kriterler üzerinden ölçülebileceğine dair bir bilim insanları arasında bir fikir birliği bulunmamaktadır (Jimerson vd., 2003). Bununla beraber yapılan tanımlarda, genel olarak öğrencilerin okulu sevmelerini, istekle ve olumlu duygular besleyerek okula gelmelerini, okul etkinliklerine gönüllü olarak katılmalarını kısacası okulla tamamen bütünleşmelerini ifade eden bir çerçeve içerisinde hareket edildiği görülmüştür. Finn (1993) ve Martin (2008) okul bağlılığını; öğrencilerin okulun amaçlarını içselleştirerek, okula yönelik aidiyet duygusu beslemeleri, okul ile özdeşleşmeleri ve eğitimsel etkinliklere isteyerek katılımı olarak tanımlamaktadır. Neuman ve arkadaşları (2003) bağlılık kavramını öğrencilerin kendilerini etkin öğrenme için motive etmeleri şeklinde tanımlarken Harper ve Qaye (2010) ise öğrencilerin okula ilişkin olumlu duygular beslemesi sonucunda okuldaki faaliyetlere gönüllü katılımı olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin okula bağlanması öğrencinin okulu, öğretmenlerini ve akranlarını önemsemesi, onların görüş ve beklentilerine değer vermesine yol açabilmektedir.

Öğrencilerde okul bağlılığın sağlanması ancak onların okuluyla gurur duyacağı bir ilişkilene içerisinde olması ile gerçekleşebilir. Bunun sağlanmasının temel dinamikleri ise, akran ilişkileri, okul personeliyle olumlu ilişkiler, öğretmenleri kabullenme ve onların desteğini alma olarak ifade edilebilir (Mengi, 2011). Eğer öğrenci eğitim gördüğü kurumun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve kendisine saygı duyulduğuna dair bir algı içerine girerse bağlanma gerçekleşebilir (Goodenow & Grady, 1993; Midgley & Urdan, 1996). Fredricks (2004) okul bağlılığını davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık olarak üç boyutta incelemiştir. Öğrencilerin derslere zamanında gelmeleri, sınavlara katılmaları, okul takımında oynamaları gibi akademik ve sosyal etkinliklere gönüllü olarak katılma davranışı göstermeleri *davranışsal bağlılık* olarak adlandırılmıştır (Fredricks, 2004). Öğrencilerin okula, akranlarına ve öğretmenlerine yönelik sergiledikleri olumlu ve olumsuz yargıları *ise duygusal bağlılık* olarak ifade edilmiştir. Güven, aidiyet, okulda mutlu olma ve sevgi, olumlu duyguları ifade ederken, kızgınlık, yabancılaşma, utangaçlık, öfke ve hüsrana uğrama olumsuz duyguları ifade etmektedir. Öğrencinin okulda bulunmaktan keyif alması ve okulun kendisi için bir anlam taşıdığını hissetmesi duygusal bağlılığın ifadesidir (Finn, 1989; Fredricks, 2004). *Bilişsel bağlılık ise öğrencinin zihinsel beceri ve yeteneklerinin farkında olması, kararlı ve*

başaracağına dair inançlı olması olarak tanımlanır. Bilişsel bağlılığı yüksek olan öğrenciler başarısızlıkları aşma ve problemleri çözme noktasında kendi kendilerine strateji geliştirebilmektedirler (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990).

Okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler okulu resmi yasal otorite olarak kabul eder ve kurallara gönüllü olarak uyarlar (Bassinette, 2006). Öğrencilerin okul bağlılığının artırılması için okul çalışmalarının ebeveynlerin kontrolünde olması ve okuldaki olumlu arkadaşlık ilişkileri, öğretmenlerin öğretme stillerinin öğrencilere uygunluğunun sağlanması gerekir (Appleton vd., 2008). Bununla beraber (Conchas, 2001) düşük gelirli öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin sosyo-ekonomik açıdan yüksek gelirli öğrencilerden daha fazla olduğu, bu öğrencilerin eğitimi ekonomik açıdan kendilerine getiri sağlayacak bir çıkış olarak görebileceklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak sosyal adalet liderliği, bağlılık ve dezavantajlılar odaklı yapılmış çalışmalara son yıllarda rastlanılmakla beraber yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal adalet liderliği ve okul bağlılıklarını odağına alan çalışmalara rastlanılmadığı için böyle bir çalışma gereksinimi doğmuştur.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı yabancı uyruklu lise öğrencilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile yabancı öğrencilerin okul bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- a) Yabancı öğrencilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ne düzeydedir?
- b) Öğrencilerin okul bağlılıkları ne düzeydedir?
- c) Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile yabancı öğrencilerin okul bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır?
- d) Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği rollerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılığına etkisinin incelendiği bu çalışma nedensel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim veya varlığın derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2011). Bu amaçla araştırmanın verileri nicel yöntemlerle toplanarak analiz edilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ili Atakum, İlkadım ve Canik ilçelerinde bulunan 4 İmam hatip, 4 Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ve 3' de Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören toplam 1500 öğrenciden ulaşılan 372 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin 192'si İHL (%51,5), 106'sı Anadolu Lisesi (%28,5), 74'ü Mesleki Teknik Anadolu Lisesi (%20)'inde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniğinden yararlanılmıştır. Bunun nedeni araştırmanın amacının yabancı uyruklu öğrencileri kapsamasıdır. Demografik veriler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

*Araştırmanın katılımcılarına ait demografik veriler*

		N	n	%
Uyruk	Irak	372	287	77,2
	Suriye		25	6,7
	Afganistan		24	6,5
	Diğer		36	9,7
Cinsiyet	Kadın	372	158	42,5
	Erkek		214	57,5
Sınıfı	9. sınıf	372	113	30,4
	10. sınıf		93	25,0
	11. sınıf		117	31,5
	12. sınıf		49	13,2
Baba Eğitim	Ok.Yaz. Değil	372	31	8,3
	İlkokul		41	11,0
	Ortaokul		61	16,4
	Lise		106	28,5
	Üniversite		133	35,8
Anne Eğitim	Ok.Yaz. Değil	372	48	12,9
	İlkokul		31	8,3
	Ortaokul		64	17,2
	Lise		123	33,1
	Üniversite		104	28,0
Gelir	1500 TL'den az	372	116	31,2
	1500-2499 TL arası		58	15,6
	2500-3499 TL arası		72	19,4
	3500-4999 TL arası		37	9,9
	5000 TL ve üzeri		89	23,9
Baba Meslek	Çalışmıyor	372	153	41,1
	Serbest Meslek		104	28,0
	Esnaf-Tüccar		27	7,3
	Çiftçi		6	1,6
	İş Buldukça		60	16,1
	Vefat Etmiş		22	5,9
Devamsızlık Sıklığı	Haftada bir gün	372	70	18,8
	İki haftada bir gün		85	22,8
	Ayda bir gün		118	31,7
	Neredeyse hiç		99	26,6
Okul Türü	İHL	372	192	51,5
	Anadolu Lisesi		106	28,5
	Mesleki Tekn. Anadolu L.		74	20,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere; yabancı uyruklu öğrenciler uyrukları açısından değerlendirildiğinde, Türkiye geneli tablodan daha farklı sonuçla karşılaşmaktadır. Türkiye'nin diğer illerinde Suriyeliler yoğunlukta iken Samsun'da Iraklı olanların daha fazla olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sayısının daha düşük olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri devamsızlık yapan son sınıf öğrencilerinin çoğunlukla sanayi bölgesindeki işletmelerde çalıştıkları için devamsızlık yaptıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bir diğer çarpıcı veri ise araştırmanın

yapıldığı dönemde asgari ücretin 4250 TL olduğu düşünüldüğünde ebeveynlerin yaklaşık %75'inin asgari ücret ve altı gelire sahip olmalarıdır. Ayrıca %31'inin de 1500 TL'den az gelire çok zor koşullarda yaşamak zorunda kaldığı görülmektedir. Yabancı öğrencilerin devamsızlık süreleri incelendiğinde %40'ının kronik devamsızlık sayılabilecek şekilde devamsızlık yaptığı görülmektedir.

## **Veri Toplama Araçları**

### **Demografik bilgi formu (DBF)**

Araştırmada öğrencilerin, uyruk, cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne-baba eğitim ve çalışma durumları, gelir düzeyleri ile devamsızlık sıklıklarına ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama formudur.

### **Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)**

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği rollerine ilişkin davranışlarını belirlemek amacıyla Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-SALÖ” kullanılmıştır. SALÖ, ilk 12 maddesi destek, ardından gelen 9 maddesi eleştirel bilinç ve son 3 maddesi de katılım olmak üzere üç faktörden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin destek boyutunda “Başarısızlığımızı önleyecek tedbirleri al” ve “İhtiyacı olan insanları ziyaret etmemiz için teşvik eder” gibi maddeler bulunmaktadır. Eleştirel bilinç boyutunda “Farklı görüşlere açıktır” ve “Farklılıklara eşit mesafede durur” benzeri maddeler mevcuttur. Ölçeğin son boyutu olan katılım boyutunda ise “Okul kıyafetleri belirlenirken görüşümüzü al” gibi maddeler bulunmaktadır. SALÖ'nün tamamına ilişkin Cronbach alfa değeri .94 olarak bulunmuş, alt boyutlarına ilişkin ise sırasıyla .91, .92 ve .72 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise SALÖ'nün tamamına ilişkin Cronbach alfa değeri .93,5'tir. Faktörlerin Cronbach alfa değerleri ise, .89, .89 ve .84 olarak tespit edilmiştir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 54'tür.

### **Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)**

Araştırmanın katılımcısı yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin belirlenmesi için Arastaman (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Okul bağlılığı Ölçeği-OBÖ” kullanılmıştır. OBÖ 27 maddeden ve beş faktörden oluşmaktadır. OBÖ'nün faktörlerine ilişkin Cronbach alfa değerleri sırasıyla .826, .825, .756, .653, .697 rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise ‘Öğrencinin içsel bağlılığı’ isimli ilk faktör 9 maddeden oluşmakta ve bu faktörün Cronbach alfa katsayısı .872 bulunmuş açıkladığı varyans ise %14,71'dir. “Okul ortamı-bağlılık ilişkisi” isimli ikinci faktör 6 maddeden oluşmakta ve Cronbach alfa değerinin .768, açıkladığı varyansın ise %13,25 olduğu görülmüştür. “Okul programı bağlılık ilişkisi” olarak isimlendirilen üçüncü faktörde 4 madde bulunmakta ve Cronbach alfa değeri de .849, açıklanan varyans %11,45 olarak tespit edilmiştir. “Okul yönetimi-bağlılık ilişkisi” olarak isimlendirilen dördüncü faktörde ise 5 madde bulunmakta ve Cronbach alfa değeri .778, açıklanan varyans ise %10,07'dir. Son faktör olan “öğretmen-bağlılık ilişkisi” 3 maddeden oluşmakta ve Cronbach alfa değeri .737 iken açıkladığı varyansın ise %8,71 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .933 olarak bulunurken açıkladığı toplam varyansın ise %58,22 olarak raporlandığı görülmektedir. Beş dereceli Likert tipi ölçekte “Okulda kendimi mutlu hissedirim” ve “Okulda devamsızlık yaptığım zaman rahatsızlık duyarım” gibi maddeler bulunmaktadır. Her iki veri toplama aracı için gerekli izinler alınmıştır.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmanın verileri bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Okullara gidilmeden önce randevu alınmış, yabancı uyruklu öğrencilerden gönüllü olanlar toplantı salonu, büyük sınıf veya konferans salonları gibi okul yöneticilerinin uygun gördüğü alanlarda toplanmıştır. Anketler doldurulmadan öğrencilere gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrencilere anlamadıkları veya açıklanmasını istedikleri sorularda yardımcı olunmuş böylelikle kendilerini ifade eden cevapları vermeleri sağlanmıştır. Katılımcılar anketleri 25-35 dakika aralığında doldurmuşlardır. Gönüllü çalışmaya 392 öğrenci katılmış fakat tüm



anketler incelendiğinde 22 anket baştan savma, eksik veya hatalı doldurulduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma için Samsun MEB'den uygulama izni 18.05.2022 tarihinde alınmıştır.

Araştırma için toplanan veriler önce Microsoft Excel programına ardından SPSS 25 programına yüklenmiştir. Veriler ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamalarıyla analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Son olarak ise SALÖ'nün OBÖ'yü yordayıp yordamadığını belirlemek için (değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve yönünü belirlemek amacıyla) hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadaki bağımsız değişkenler, destek, eleştirel bilinç ve katılım ile araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık-çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Buna göre SALÖ'nün basıklık değerinin -,256 çarpıklık değerinin -,172 olduğu tespit edilmiştir. OBÖ'nün ise basıklık değerinin -,340, çarpıklık değerinin de -,312 olduğu belirlenmiştir. SALÖ'nün boyutları olan destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarına ait çarpıklık değerlerinin sırasıyla, -,340, -,283 ve -,598, basıklık değerlerinin ise sırasıyla -,094, -,656 ve -,816 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre tüm ölçeklere ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmasının ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağıldığını gösterdiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

### Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmanın tüm aşamalarında araştırma etiğine uygun davranılmış olup etik kurul izni ve uygulama izinleri alınmıştır. Araştırmanın Etik İzni Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.05.2022 tarih ve 2022-520 karar sayısı ile alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar verilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin SALÖ ve OBÖ puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde verilerin ortalama değerlerden çok ciddi bir sapma göstermediği dolayısıyla normal dağılımın desteklediği görülmektedir. Uç değerlere ise rastlanılmamıştır. Katılımcıların en düşük ve yüksek puanları ile ortanca değeri dikkate alındığında ortalama puanların ortanca değere yakın olduğu bu nedenle araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde değerlendirdikleri ifade edilebilir ( $X=3,25/5$ ). Aynı şekilde analizden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin okula bağlılıkları da orta düzeyde hesaplanmıştır ( $X=3,52/5$ ). Araştırmanın ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2.

*Verilerin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri*

	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
SALÖ	372	3,25	0,86	1,00	5,00
OBÖ	372	3,52	0,78	1,00	5,00

Çalışmanın amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıkları arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Değişkenlere ilişkin korelasyon çizelgesi*

	1	2	3	4	5
1.OBÖ	1				
2.SALO	.56*				
3.Destek	.50*		1		
4.Eleştirel	.53*		.74*	1	
5.Katılım	.37*		.42*	.51*	1

\* $p < .01$ , \*  $p < .05$ 

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde OBÖ toplam puanı ile destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarının ortalama puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine yabancı uyruklu öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik görüşleri ile bu öğrencilerin okul bağlılıkları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.56$ ,  $p<.01$ ). Ural ve Kılıç (2013) değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyinin, korelasyon katsayısının 0.30-0.64 olması durumunda orta düzey, 0.65-0.84 arasında olmasının ise yüksek düzeyi ifade ettiğini belirtmişlerdir. Sonuçlar değerlendirilerek, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarının birbirini olumlu etkilediği ifade edilebilir. Tablodaki bulgulardan okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterme sıklığı arttıkça yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin yükseldiği de ifade edilebilir. ÖBÖ ile en fazla korelasyon ilişkisi olan değişkenin eleştirel bilinç boyutu ( $r=.53$ ,  $p<0,01$ ) iken, bağımsız değişkenler arasında ise en yüksek ilişkinin eleştirel bilinç ile destek boyutları ( $r=.74$ ,  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. OBÖ ile en düşük korelasyon ilişkisinin katılım boyutu ( $r=.37$ ,  $p<0,01$ ) ile olduğu görülmektedir. Çalışmanın çoklu regresyon analizi Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.

*Hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları*

Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Δ	F	
Model 1	Baba eğitim durumu	-0.041	0.248	-0.010	-0.165	<u>0,869</u>	0.209	0.044	0.023	21.299
	Anne eğitim durumu	0.167	0.232	0.040	0.721	<u>0,471</u>				
	Gelir düzeyi	0.125	2.478	0.003	0.050	<u>0,960</u>				
	Anne çalışma durumu	-8.930	2.813	-0.168*	-3.175	<u>0,002</u>				
	Baba çalışma durumu	0.771	2.296	0.018	0.336	<u>0,737</u>				
	Devamsızlık sıklığı	-0.354	0.182	-0.101	-1.948	<u>0,052</u>				
	Cinsiyet	-0.915	2.271	-0.021	-0.403	<u>0,687</u>				
	Sınıf Düzeyi	-0.179	1.081	-0.009	-0.165	<u>0,869</u>				
Model 2	Baba eğitim durumu	-0.169	0.216	-0.039	-0.782	<u>0,435</u>	0.530	0.280	0.262	18.503
	Anne eğitim durumu	0.282	0.202	0.068	1.399	<u>0,163</u>				
	Gelir düzeyi	1.051	2.155	0.023	0.488	<u>0,626</u>				
	Anne çalışma durumu	-7.511	2.447	-0.141*	-3.070	<u>0,002</u>				
	Baba çalışma durumu	-0.996	2.001	-0.023	-0.498	<u>0,619</u>				
	Devamsızlık sıklığı	-0.216	0.158	-0.062	-1.362	<u>0,174</u>				
	Cinsiyet	0.653	1.978	0.015	0.333	<u>0,742</u>				
	Sınıf düzeyi	0.369	0.940	0.018	0.392	<u>0,695</u>				
Destek	0.996	0.092	0.493*	10.878	<u>0,000</u>					

Tablo 4 devamı

	Baba eğitim durumu	-0.055	0.209	-0.013	-0.265	<u>0.791</u>	0.577	0.333	0.315	17.834
	Anne eğitim durumu	0.240	0.194	0.058	1.234	<u>0.218</u>				
	Gelir düzeyi	1.666	2.080	0.037	0.801	<u>0.424</u>				
	Anne çalışma durumu	-7.136	2.360	-0.134*	-3.024	<u>0.003</u>				
Model 3	Baba çalışma durumu	-1.942	1.937	-0.045	-1.002	<u>0.317</u>				
	Devamsızlık sıklığı	-0.213	0.153	-0.061	-1.396	<u>0.164</u>				
	Cinsiyet	0.787	1.907	0.018	0.413	<u>0.680</u>				
	Sınıf düzeyi	0.472	0.906	0.023	0.521	<u>0.603</u>				
	Destek	0.478	0.131	0.236*	3.640	<u>0.000</u>				
	Eleştirel bilinç	0.826	0.155	0.348*	5.340	<u>0.000</u>				
	Baba eğitim durumu	-0.064	0.207	-0.015	-0.307	<u>0.759</u>	0.587	0.345	0.325	17.705
	Anne eğitim durumu	0.225	0.193	0.055	1.167	<u>0.244</u>				
	Gelir düzeyi	1.917	2.067	0.042	0.928	<u>0.354</u>				
	Anne çalışma durumu	-7.215	2.343	-0.135*	-3.080	<u>0.002</u>				
Model 4	Baba çalışma durumu	-1.732	1.925	-0.040	-0.900	<u>0.369</u>				
	Devamsızlık sıklığı	-0.205	0.152	-0.058	-1.348	<u>0.178</u>				
	Cinsiyet	0.757	1.893	0.017	0.400	<u>0.690</u>				
	Sınıf düzeyi	0.578	0.901	0.028	0.641	<u>0.522</u>				
	Destek	0.454	0.131	0.225*	3.478	<u>0.001</u>				
	Eleştirel bilinç	0.695	0.162	0.293*	4.283	<u>0.000</u>				
	Katılım	0.721	0.289	0.125*	2.500	<u>0.013</u>				

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Sosyo Ekonomik Düzey (SED) ile ilgili regresyon analizlerinden önce anne ve babaların eğitim düzeyleri, örneklem sayısı sebebiyle sürekli değişkene dönüştürülmüştür. Hata katsayılarının dağılımını gösteren saçılım grafikleri incelendiğinde çok değişkenli normalliğin sağlandığı görülmektedir. Cook'un mesafesi katsayısı da 1'in altında olduğu için veri setinde uç değer olmadığına karar verilmiştir. Analiz sürecinin ilk aşamasında anne eğitim, baba eğitim, gelir, anne çalışma ve baba çalışma durumu, devamsızlık durumu, cinsiyet ve sınıf düzeyi durumları modele bağımsız değişken olarak dâhil edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Model 1'de yer alan demografik özelliklerin okul bağlılığı puanının %2'sini yordadığı görülmüştür ( $R^2\Delta = .023$ ). Modele giren değişkenlerden sadece anne çalışma durumu değişkenine ait katsayı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ( $p < .05$ ) diğer değişkenlere ait katsayıların ise anlamlı bulunmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Tablo 4'te yer alan sonuçlar incelendiğinde annelerin çalışma durumunun çocuklarının okula bağlılığını anlamlı bir düzeyde yordadığı görülmektedir. Fakat etki büyüklüğünün oldukça küçük olduğu görülmektedir (Cohen, 1980). Her ne kadar etki büyüklüğü düşük olsa da diğer SED özellikleri içinde anne çalışma durumunun tek anlamlı yordayıcı olması dikkat çekicidir.

Model 2'de ise sosyal adalet liderliğinin alt boyutu olan destek puanı bağımsız değişken olarak modele eklendiğinde modelin okul bağlılığı puanını yordama oranı %26'ya çıkmıştır ( $R^2 = .262$ ). Destek puanına ait regresyon katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Üçüncü aşamada modele bağımsız değişken olarak eleştirel bilinç puanı eklenmiş ve Model 3'de bağımlı değişkeni yordama oranı %31,5'e çıkmıştır ( $R^2\Delta = .315$ ). Eleştirel bilinç puanına ait regresyon katsayısı da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Son aşamada sosyal adalet liderliğinin üçüncü alt boyutu olan katılım puanları bağımsız değişken olarak modele dahil edilmiş ve modelin yordama gücünün %32,5'e ulaştığı görülmüştür ( $R^2\Delta = .325$ ). Sonuç olarak Tablo 4'e bütünlüklü olarak bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin demografik özellikleriyle beraber öğrencilerin destek, eleştirel bilinç ve katılım durumlarının okula bağlılık ile ilgili değişimin %32,5'ini açıkladığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu durum yüksek etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1980).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Samsun ili merkez ilçelerindeki liselerde görev yapan okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yabancı uyruklu öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan yabancı uyruklu öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde algıladıkları görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde algılamaları öğrencilerin beklentilerinin istenen düzeyde karşılanmadığının ifadesi olabilir. Bu bulgu Büyükgöze, Şayir, Gülcemal ve Kubilay (2018), Çınar ve Nayır (2022) ve Özdemir (2017)'in yaptıkları araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Anılan çalışmalarda da öğrenciler okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzey olarak değerlendirmişlerdir. Oysa Özdemir ve Pektaş (2017) ile Turhan ve Çelik (2011)'in öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarda katılımcıların okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını genel olarak yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin bir davranış sergilerken kendi içerisinde buldukları koşulların, eğitim sisteminin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini dikkate almaları gerekmektedir. Bununla beraber öğrencilerin akıl sağlıkları ile beraber toplumun sosyokültürel yapısının da dikkate alınması gerekliliği de kaçınılmazdır (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2017). Çünkü eğitim süreçleri ve yönetimi ile ilgili olguları tartışılırken okulu toplumdan ayırmaya çalışmak hatalı çıkarımlara yol açabilecektir (Zhang, Goddard & Jakubiec, 2018).

Araştırmanın betimsel analiz bulgularına göre katılımcıların okul bağlılıkları orta düzeydedir. Benzer bulguya daha önceki çalışmalarda da (Arastaman, 2009; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Özdemir, 2017) rastlanmıştır. Anılan araştırmalarda da yabancı uyruklu öğrencilerin bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Okul bağlılığı öğrencilerin okulu benimsemeleri, okulda gerçekleştirilen faaliyetlere katılımları gibi davranışları kapsamaktadır (Çengel, Totan ve Çöğmen, 2017). Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin orta düzey olması beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin devamsızlık oranları incelendiğinde yüksek oranlarda devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Bunun nedeni okul bağlılıklarının yüksek olmaması olabilir. Oysa bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerde devamsızlık oranlarının düşük olduğu bazı çalışmalarda bulgulanmıştır (Kaya, 2007; Pehlivan, 2006; Robinson, 2016; Zieman & Benson, 1981). Furlong (2014) ise okul bağlılığının yüksek olmasının öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamakla beraber ayrıca öğrencilerin okul ve çevresine yönelik düşüncelerinin de olumluya dönüşmesini sağladığını belirtmiştir. Çalışmada elde ettiğim sonuçlar okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarını artırmak için bazı adımlar atması gerektiğini göstermektedir. Çünkü yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarının azalması ve devamsızlık oranlarının artması, onların toplumsal entegrasyon için başat araçlardan biri olan eğitim süreçlerinin dışında kalmalarına neden olacak ve bu öğrenciler topluma uyum sorunları yaşayacaklardır.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrenciler okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının eleştirel bilinç boyutunu yüksek düzeyde değerlendirirken katılım boyutunu ise düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Benzer sonuçlar Gören (2019) ve Çınar ve Nayır (2022)'in çalışmalarında da bulunmuştur. Eleştirel bilinç boyutunun yüksek algılanması okul yöneticilerinin öğrenciler arasında ırk, cinsiyet, fiziksel, zihinsel ve sınıfsal farklılıklardan dolayı dışlanmış ve ötekileştirilmiş kesimlere sahip çıktıklarını (Brooks & Miles, 2006) ve aynı zamanda öğrencileri de her türlü haklarına sahip çıkmaları için bilinçlendirdikleri (Koçak, 2021) şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin eleştirel bilince sahip olmaları, onların sosyal, ekonomik ve politik baskıların farkında olduklarını ve bu durumun dönüştürülebilmesi için öğrencilerinde farkındalık yaratma becerisine sahip olduklarını göstermektedir (Freire, 2005). Katılım boyutunun düşük çıkması yabancı uyruklu öğrencilerin okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve diğer paydaşların eğitim süreçlerine katılımını kabul ve teşvik etmesi noktasında yetersiz olarak değerlendirdikleri şeklinde ifade edilebilir. Bu bulgu Büyükgöze, Şayir, Gülcemal ve Kubilay (2018) ve Çınar ve Nayır (2022)'in çalışmalarıyla örtüşmektedir. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrenciler, okul yöneticilerinin eğitim süreçlerine öğrencilerin katılımını teşvik noktasında yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler okul yöneticilerinin kendilerini okul topluluğunun bir üyesi olarak yeterince süreçlere katmadığı (Theodoru ve Nind, 2010) demografik ve fiziki farklılıklarından dolayı herhangi bir ayrıma uğramayacaklarına dair güven içerisinde olmadıklarını ifade etmiş olabilirler.

Okul yöneticilerinin özellikle okulun paydaşlarıyla iletişim, etkileşim ve tüm eğitsel süreçlere herkesin katılımını sağlaması ve bunun önündeki engelleri kaldırması noktasında pozitif tutum sergilemesi beklenmektedir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerden elde edilen verilerden ulaşılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre demografik değişkenlerin öğrenci bağlılığının yaklaşık %2.3'ünü açıkladığı görülmektedir. Fakat anne eğitim düzeyinin artmasının öğrenci bağlılığını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu şaşırtıcı sonuç Arastaman (2009)'ın çalışmasında da açığa çıkmıştır. Arastaman bunun nedeninin okul ortamlarının sosyo-ekonomik açıdan iyi ve eğitim düzeyi yüksek bazı ailelerin çocukları için cazip gelmediğini, bu öğrencilere ev ortamının daha çekici gelmiş olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Oysa ebeveynlerin eğitim durumlarının yükselmesinin öğrenci bağlılığını olumlu etkilediği beklenen bir sonuçtur (Avşar ve Yalçın, 2015; Bellici, 2013; Goodall & Montgomery 2014; Ural ve Çınar, 2014; Vellymalay, 2011). Anılan çalışmaların tümünde genel ifade ile ebeveynlerin, spesifik olarak annelerin eğitim düzeylerinin yüksek olmasının öğrencilerin okul bağlılığını olumlu etkilediği bulgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet değişkeninin okul bağlılığında önemli farklılık yaratmadığı açığa çıkmıştır. Oysa Arastaman'ın (2009) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul bağlılıkları daha yüksek bulunmuştur. Ters bulguya ise Dönmez ve Taylı'nın (2018) çalışmalarında rastlanmıştır. Anılan çalışmada erkek öğrencilerin okul bağlılıkları kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada bulunan sonuçlar cinsiyet değişkeninin yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılığında önemli bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Model 2'de sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından "destek" boyutunun yabancı uyruklu öğrencilerdeki okul bağlılığının %24'ünü açıkladığı ve okul bağlılığını en fazla etkileyen boyut olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin destek boyutu sergilemesi dezavantajlı gruplara destek olması ve tüm grupların eğitim süreçlerinden yararlanmaları için onları destekledikleri (Oplatka, 2010) şeklinde yorumlanabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bu boyutu yüksek düzeyde algılamaları okullarındaki yöneticilerin olumlu bir davranış sergilediklerinin göstergesi olması açısından önemlidir. Okul müdürlerinin öğrencileri eğitim süreçleri içerisinde tutmak için destek davranışı göstermeleri onların yabancılaşmalarını da önleyecek, güvenli bir ortamda eğitim alacakları beklentisi ile okula devamlılıklarını artıracaktır.

Destek ve eleştirel bilinç alt boyutu birlikte yabancı uyruklu öğrencilerdeki okul bağlılığının yaklaşık % 29'unu açıklamaktadır. Bu sonuç okul yöneticilerinin öğrencilerin eğitim kurumlarında ve yaşadıkları toplumsal ortamlarda kendilerine yönelik sosyal, ekonomik, politik faktörlerin farkında olmalarını sağlamayla beraber kendilerine yönelecek baskıları dönüştürmek için eyleme geçme noktasında cesaret verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel bilinç algısı yüksek öğrenciler herkesin tüm farklılıklarına rağmen (dil, din, ırk, cinsiyet, milliyet) eşit haklara sahip olduğunu ve kimsenin diğerinden üstün olmadığı bilincine sahip olur (Freire, 2005; Alsbury & Shaw; Koçak, 2021).

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre katılım alt boyutunun da yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılığını yordadığı görülmekle beraber diğer iki alt boyuttan daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çınay ve Nayır'ın (2022) çalışmasında da katılım boyutunun bu çalışmada olduğu gibi diğer iki boyuttan düşük puanlandığı tespit edilmiştir. Katılım boyutu tüm bireylerin eğitim süreçlerine aktif katılımlarını, aynı zamanda dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin de eğitim süreçlerine tam katılımlarının sağlanmasını hedefleyen bir yaklaşımdır (Arastaman, 2011; Theodorou ve Nind, 2010). Bu yaklaşıma sahip okul müdürleri tüm öğrencilerin sınıflarında ve okul içerisindeki etkinliklere herhangi bir ayrımcılığa uğramadan katılımlarını hedefler (McKenzie vd., 2008) ve öğrenciler arasındaki dayanışmayı geliştirmeye odaklanır (DeMatthews. 2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin herhangi bir ayrıma uğramadan ve ötekileştirilmeden tüm süreçlere aktif katılımlarının sağlanması onlardaki okul bağlılığını güçlendirecektir. Analiz sonucunda çalışmada yer alan demografik değişkenler ve sosyal adalet liderliği değişkenlerinin tümünün yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarının %32,5'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Sosyal adalet liderliği davranışı sergileyen okul yöneticileri dezavantajlı öğrencilerin dışlanmalarını ve buldukları ortama yabancılaşmalarını önleyerek kapsayıcı bir okul ortamı yaratırlar. (DeMatthews, D. ve Mawhinney, H. 2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki yöneticilerin sosyal adalet liderliğine ve kapsayıcılığa daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Çünkü yaşadıkları travmalardan kaynaklı olarak bu öğrencilerde okul bağlılığı sağlanamazsa okul terkleri (OECD, 2012) duygusal çöküşler,

intihar, depresyon, şiddet eğilimleri (Anderman, 2002) ve ayrımcılığa bağlı devamsızlıkların arttığı (Komba, 2013) bulunmuştur. Bu nedenle Türkiye gibi yoğun göç alan, birbirinden farklı çok sayıda milliyet ve kültüre tabi insanların olduğu bir ülkede okul yöneticilerinin tüm toplum kesimlerini ülkenin bir ferdi olarak kabul etmesi ve uygulamalarıyla bunu onlara hissettirecek davranışlar göstermesi gerekir. Aksi takdirde toplumsal ayrılmaya dayalı huzursuzluklar artacak yabancı uyruklu öğrenciler özgüvenlerini yitirecek ve güvensiz bir yaşam sürdürmek zorunda kalacaklardır.

Araştırma sonucuna bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarını artırma noktasında daha fazla sosyal adalet liderliği davranışı göstermeleri gerekliliği açığa çıkmıştır. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyumlarının sağlanması ve sosyal kültürel entegrasyonunun sağlanmasında okullar çok önemli araçlardır (Mavi, 2022). Yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılıklarının artması ile devamsızlıkları azalacak, akademik başarıları yükselecek ve akranlarıyla aynı ortamı paylaşmaları ile toplumsal uyumları da kolaylaşacaktır. Okul yöneticileri yabancı uyruklu öğrencilerin hem sınıflarında hem de okul genelinde yapılan kültürel, sportif ve akademik her türlü etkinliklere katılımlarını sağlamak noktasında daha fazla gayret göstermelidir. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti ve okul bağlılıklarını artırmak için onlarla toplu ve bireysel etkinlikler planlamalı rehberlik servislerinin daha etkin kullanılmasını sağlamalıdır. Okul yöneticileri açık ve şeffaf davranışlar sergileyerek öğrenciler arasında herhangi bir ayırım yapılmadığını özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin hissetmesini sağlamalı, onları Türk öğrencilerden ayırt etmeden tüm süreçlere katma noktasında daha fazla gayret göstermelidir. Çünkü Sosyal adalet liderliği davranışlarının yüksek düzeyde sergilendiği okullarda katılım ve sosyal içerme genel kabul gören bir davranıştır. Eğitimin nihai amacının dönüştürülmüş bir topluma ulaşmak olduğu bilinciyle hareket eden okul liderlerinin statükoyu korumaya ve yerel uygulamaların dışına çıkmamaya odaklanmış müdürlerden farkı daha adil bir toplum özlemi için sosyal adaletçi uygulamalardan beslenmektir. Ve onları desteklemektir. Çünkü toplumsal değişim bugünün öğrencileri yarının yetişkinleri ile sağlanabilir. Bunun etkin sağlanması için okul hayatının sadece sınıftan ibaret olmadığı bilinciyle tüm etkinlikler bütün öğrencilere açık olmalı, okul müdürleri bu bilinçle hareket etmeli dışlanmış dezavantajlı kesimleri sürece etkin dahil ederek onların da başarılı olmaları için adaletçi eşit yöntemler geliştirmeli ve uygulamalıdır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Araştırma sadece Samsun ilinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışma yabancıların yoğun olduğu diğer illerde ve karşılaştırmalı olarak yapılabilir. Bu çalışma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntemlerle yapılacak bir çalışmadan farklı sonuçlara ulaşılabilir. Bu çalışmanın benzeri Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştırmalı olarak yapılabilir. Bu çalışma liselerde yapılmıştır. Benzer çalışma nicel veya nitel yöntemlerle diğer okul düzeylerinde yapılabilir. Yabancı öğrenci velileri ile benzer çalışma yapılarak onların okul yöneticilerini sosyal adalet liderliği açısından nasıl değerlendirdikleri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Alsbury, T. L., & Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 105–126.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192–206.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795 – 809.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. doi:10.1002/pits.20303.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.

- Arastaman. G. (2006). Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Avşar. A.Ş. ve Yalçın. S. (2015). Öğrencilerin okuma başarılarını açıklayan ailesel değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 40(179). 1-9.
- Bassinette. R. (2006). *The relative impact of individual and school-level factors on student attachment to school: An analysis using the NELS* (Unpublished doctoral thesis). University of San Francisco. San Francisco. USA. Retrieved from. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relative-impact-individual-schoollevel-factors/docview/304903876/se-2?accountid=8319>
- Bellici. N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309
- Bogotch. I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*. 12(2). 138-156.
- Bogotch. I. (2014). Educational theory: The specific case of social justice as an educational leadership construct. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (51-65). Springer. Dordrecht.
- Bozkurt. B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Bond. L., Butler. H., Thomas. L., Carlin. J., Glover. S., Bowes. G. & Patton. G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use mental, health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*. 40(4). 357.e9-357.e18.
- Goodall, J. & Montgomery, C. (2014) Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Brooks MC (2015) School principals in Southern Thailand: Exploring trust with community leaders during conflict. *Educational Management Administration and Leadership* 45(2): 232-252.
- 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. 378-408.
- Brooks. J. S. ve Miles. M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(21).
- Brown. K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*. 42(5). 77-108.
- Büyükgoze. H., Şayır. G., Gülcemal. E. & Kubilay. S. (2018). Examining the Relationship between Social Justice Leadership and Student Engagement among High School Students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961.
- Carter, M., McGee. R., Taylor. B. & Williams. S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62. doi:10.1016/j.adolescence.2005.04.002.
- Cohen. S. (1980). The Aftereffects of Stress on Human Performance and Social Behavior: A Review of Research and Theory. *Psychological Bulletin*, 88. 82-108. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.82>
- Cemalcılar. Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*. 59(2), 243-272.
- Conchas. G. Q. (2001). Structuring failure and success: understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*. 71(3). 475-505.
- Cook. R.D. (1977). "Detection of Influential Observations in Linear Regression". *Technometrics* 19 (1), 15-18.
- Çengel. M., Totan. T., Çoğmen. S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4). 1820-1837.

- Çetin, E. (2022). Türkiye’de Göç Yönetişiminde Uluslararası Göç Örgütü’nün (IOM) Rolü ve Etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 221-241
- DeMatthews. D. ve Mawhinney. H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*.50(5). 844-881.
- Dönmez. Ş. ve Taylı. A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi. Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(2), 1-17
- Finn. J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*. 59(2). 117-142.
- Finn. J. D. (1993). School engagement and students at risk. Washington. DC: National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>. (Erişim tarihi, 15/02/2023).
- Fraser. K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. Doktora Tezi. University of San Francisco.
- Fredricks. J. A., Blumenfeld. P. C. & Paris. A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of tehe Evidence. *Reviev of Educational Research*. 74. 59-109.
- Freire. P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum Press.
- Furman. G. (2012). Social justice leadership as Praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly* 48(2) 191-229.
- Furman. G. C. & Shields. C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? *Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago. USA.
- Furlong. M. ve Rebelez-Ernst. J. (2014). School and student engagement. In A. C. Michalos (Ed.). *Encyclopedia of Quality Life and Well-being Research* (s. 5681 – 5685). Springer: Dordrecht.
- Furlong. M. J., Whipple. A. D., Jean. G. S., Simental. J., Soliz. A. ve Punthuna. S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*. 8(1). 99 – 113.
- Gewirtz. S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*. 13. 469-484.
- Goldfarb. K. P. & Grinberg. J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas. Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12. 157-173.
- Goodenow. C. & Grady. K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends’ values to academic motivation among urban adolecent students. *The Journal of Experimental Education*. 62. (1). 60-71.
- Grogan. M. (2014). Educational leadership and social justice in the United States. *In Bildung und Erziehung* 67(3) 299-312.
- Göç İstatistikleri. (2022). <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>. (20.12.2022).
- Gören. S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği. okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- IOM. 2022. Göç veri kaynakları. <https://turkiye.iom.int/tr/veri-ve-kaynaklar>
- Ismael. J. & Ismael. S. (2008). Social policy in the Arab world: The search for social justice. *Arab Studies Quarterly*. 30. 23–44.
- Jean-Marie. G., Normore. A.H. ve Brooks. J. S. (2009). Leadership for social justice: preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*. 4 (1). 1-31.
- Jean-Marie. G. (2008). Leadership for social justice: an agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*. 72. 340-354.
- Jennings. G. (2003). An exploration of meaningful engagement and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43–52.
- Jimerson. S. R., Campos. E. & Greif. J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*. 8. 7-27.
- Karasar. N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (22. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya. O. (2007). *Örgütsel bağlılık: Emniyet Genel Müdürlüğü merkez biriminde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.



- Kenny. M. E. & Romano. J. L. (2009). Promoting positive development and social justice through prevention: A legacy for the future. In M. E. Kenny. A. M. Horne. P. Orpinas & L. E. Reese (Eds.). *Realizing Social Justice: The Challenge Of Preventive Interventions*. Washington. DC: American Psychological Association. ss. 17–35.
- Koçak. S. (2021). Does social justice leadership in education improve the school belonging and resilience of students? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1061-1084.
- Komba. A. (2013). Are economically disadvantaged children in Tanzania committed to primary schooling?. *KEDI Journal of Educational Policy*. 10(1). 63-82.
- Küresel Göç Verileri. (2022). <https://turkiye.iom.int/tr/veri-ve-kaynaklar>. (20.12.2022).
- Mavi. D. (2022). Disadvantages and solutions of a model in asylum seeker education: Temporary education centers (TECs). *Participatory Educational Research (PER)*. 9(3), 428-444.
- McKenzie. K. B., Christman. D. E., Hernandez. F., Colleen. E.F., Capper. A., Dantley. M., González. M.N., Cambron-McCabe. N., Scheurich. J.J. (2008). From the Field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Mengi. S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Natriello. G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*. 17(4). 14-24.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing
- Oplatka. I. (2010). The place of “social justice” in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. I. Bogotch ve C. M. Shields (Ed.). *International handbook of educational leadership and social justice*. Vol 1 içinde (s. 15-36). London: Springer.
- Owens-Sabir, M. C. (2007). *The effects of race and family attachment on self-esteem, self-control, and delinquency*. LFB Scholarly Pub.
- Özdemir. M. (2017). Sosyal adalet liderliği okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191). 267-281.
- Özdemir. M. ve Kütküt. B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 16(3). 201-218.
- Pektaş. V. ve Özdemir. M. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 2 (18). 576-601.
- Pehlivan. Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara
- Pintrich. P. R., & De Groot. E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1). 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Robinson. M. O. (2016). *An investigation of behavioral emotional and cognitive engagement as predictors of the intent to drop out of school for eleventh and twelfth grade students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Regent University. USA.
- Scheurich. J., & Skrla. L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creating high achievement classrooms schools and districts*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press. Inc.
- Skinner. E. A., & Pitzer. J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement coping and everyday resilience. *Handbook of Research on Student Engagement*. 21-44. doi: 10.1007/9781-4614-2018-7\_2
- Slater. C., Potter, I., Torres. N. & Briceno. F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*. 28(3). 110-115.
- Tabachnick. B.G. ve Fidell. L.S. (2013). *Fidell using multivariate statistics*. (6.th Ed.). Boston: Pearson
- Theoharis. G. (2007). Social Justice Educational Leaders And Resistance: Toward A Theory Of Social Justice Leadersip. *Educational Administration Quarterly*. 43(2). 221-258.

- Theoharis. G. (2008). Woven in deeply: identity and leadership of urban social justice principals. *Education And Urban Society*. 41(1). 3-25.
- Theodorou. F. & Nind. M. (2010). Inclusion in play: A case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2). 99-106.
- Tomul. E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*. 34(152). 126-137
- Turhan. M. ve Çelik. V. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(2), 369-392.
- UNCHR. (2022). What is a refugee. <https://www.unhcr.org/what-is-a-refugee.html> (20.12.2022).
- UNİCEF. (2022). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar> (20.12.2022).
- Ural. A. ve Kılıç. İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural. A. Ve Çınar F. N. (2014). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 3(4). 41-56.
- Vellymalay. S K N. (2011). A study of the relationship between Indian Parents' education level and their involvement in their children's education. *Kajian Malaysia* 29 (2). 47-65
- Walker. A. (2005). *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Wasonga. T. A. (2009). Leadership practices for social justice. democratic community and learning: school principals' perspectives. *Journal Of School Leadership*. 19. 200- 224.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>
- 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.
- Zieman. G. L. and Benson. G. P. (1981). School perceptions of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*. 6(4). 197-205.