

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Primary and Middle School Principals' Social Justice Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Job Alienation.

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Necmi GÖKYER
Rıdvan DEĞİRMENCİ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki*

Necmi GÖKYER¹

Rıdvan DEĞİRMENCİ²

DOI: 10.58689/eibd.1434578

Öz: Bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep İlinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde görev yapan 458 öğretmene ölçekler dağıtılmış, toplanan ölçeklerden 23’ü analiz kapsamından çıkarılmış ve 435 ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgiler formu, sosyal adalet liderliği ölçeği ve işe yabancılaşma ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, sonuçlar SPSS 22 paket programına kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada uygun olacak analizleri yapabilmek için normallik testleri uygulanmış verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Değişkenler arasında ilişkiye ölçmek amacıyla korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini görmek için iki grup için bağımsız örneklemler *t-Testi*, ikiden fazla grup için ise *One-Way ANOVA* testi uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre araştırma sonucunda, okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet, Sosyal adalet liderliği, Yabancılaşma, İşe Yabancılaşma

Geliş Tarihi: 10.02.2024; Kabul Tarihi: 24.04.2024

*Bu makale, Rıdvan Değirmenci'nin "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça Gösterimi: Gökyer, N., & Değirmenci, R. (2024). İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 155-180

1 Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/Elazığ, ngokyer@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8107-2388

2 Milli Eğitim Bakanlığı Şehit Kamil İlçesi Tekirsin Ortaokulu/ Gaziantep, ridvan.degirmenci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1951-1420

Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle meydana gelen değişim ve gelişim gerek küresel düzeyde gerekse ulusal düzeyde sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Eğitim örgütleri de bu alanlardan birisidir. Niceliksel gelişmelere paralel olarak nitelik yönden olumlu sonuçlar almak isteyen ulusların karşısına çıkan sorunlardan biri olan eğitimde sosyal adalet sorunu demokratik bir eğitim ortamının oluşmasını engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeplerden dolayı sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği kavramları eğitim sisteminin araştırma gündemine girmiştir. Eğitimde yeni ortaya çıkan kavramlardan biri olan sosyal adalet, farklı kültürlerden kaynaklanan eşitsizliğin azaltıldığı ve adaletin sağlandığı demokratik bir ortam sağlama ve bunu bir bütün olarak görme çabasıdır (Bogotch, 2002; Marshall & Oliva, 2006; Theoharis, 2007; Tomul, 2009). Eğitim kurumlarına sosyal adalet çerçevesinde baktığımızda etnik sınıf, cinsiyet durumu, engellilik, yoksulluk, göç, okul güvenliği gibi konular en çok karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmektedir (McWhirter, 1997; Wang, 2016).

Dünyada bilhassa gelişmişlik seviyesi yüksek ülkelerde geçmişten beri eşitlik, adalet, sosyal adalet önemsenen konulardandır. Türkiye’de herkese zorunlu olan temel eğitim ve ortaöğretim ile bireylerin yetenekleri ölçüsünde eğitilmesi amaçlanmaktadır. Sosyal devlet anlayışına uygun olarak hükümetlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Adalet, eşitlik, demokrasi gibi değerler 2709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’sında, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu’nda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, uluslararası antlaşmalar ve Birleşmiş Milletler tarafından çıkarılan sözleşmeler de öngörülen bazı hükümlerle güvence altına alınmıştır. Adaletin ve eşitliğin sağlanması, demokratik unsurların güçlendirilmesi noktasında okul ve okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Bozkurt,2018). Eğitim kurumlarında sosyal adaletin uygulanmasını sağlayacak kişilerin başında okul müdürleri gelmektedir. Demokratik bir okul ortamı oluşturmak kaynaklardan herkesin adil bir şekilde yararlanmasını sağlamak okul müdürünün görevlerinden bazıları olduğu söylenebilir. Sosyal adalet liderliği, cinsiyet, cinsiyet seçimi, ekonomik farklılık, azınlık durumunda olma gibi ölçütlere sahip olanların akademik başarısını arttırma veya iyileştirmeye odaklanan bir yaklaşımdır (Marshall ve Oliva, 2006). Okul yöneticileri okul bağlamında sosyal adaleti uygulama hususunda ikilemler yaşayabilir (Gören, 2019). Çünkü okul içerisinde sosyoekonomik, etnik, dil, farklı engellere sahip öğrenci grupları bulunmakta ve bunlara ulaşmada kaynak ve zaman bulmak zor olabilmektedir (DeMatthews, 2014).

Bireyler günlük hayatta değişik alanlarda kendi çevreleri ve diğer çevrelerin ihtiyaçlarını karşılamak için çalışma hayatlarında belirli vakitlerini işlerinde geçirmektedirler. Bireyler bu iş ortamlarında belirli sorunlar yaşamaktadırlar bu sorunlardan birisi de yabancılaşmadır. Yabancılaşma üzerinde son zamanlarda durulmasının en önemli sebebi şüphesiz günümüz insanının içinde bulunduğu yabancılaşma probleminin toplumda ortaya çıkardığı bozulmalardır (Gür, 2009). Püsküllüoğlu (2000) yabancılaşmayı insanın kendi

ürettiklerinin, emeklerinin egemenliğine girerek sorunlarına, bulunduğu ortama, toplumsal olana yabancılaşması şeklinde tanımlamıştır. Blauner (1964) işe dönük yabancılaşmayı işin; sosyal etkileşim sorumlu olma, kendini gerçekleştirme ve özerklik gibi kişinin insani değerini karşılayan şartların sağlanamaması şeklinde açıklamıştır. İşe yabancılaşma kişi ve örgüt üzerinde bazı olumsuzluklar oluşturabilir. Çalışanların örgütlerine bağlılıklarını, iş doyumlarını, performanslarını hatta sağlık durumlarını dahi yabancılaşma etkilemektedir. Bu sebeple işçilerin mesleklerine yönelik yabancılaşma hissetmelerini sağlayan durumların belirlenmesi gerekmektedir (Uğur ve Erol, 2015).

İşe yabancılaşma tüm sektörlerde görüldüğü gibi eğitim sektöründe de görülmektedir. Eğitim sektörünün en önemli çalışan konumunda olan kişiler öğretmenlerdir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde ve okulun etkili bir okul olmasında en önemli rollerden biri de öğretmenlerin rolüdür (Elma, 2003). İşine yabancılaşan bir öğretmenin zihinsel ve davranışsal açıdan okuluna katkıda bulunması zordur. Çünkü yabancılaşma olumsuz neticelerle ve bazı sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Shoho ve Martin, 2014). Öğretmenler işe yabancılaşmaları, işlerindeki performansı etkileyebileceği gibi yaşamlarına bakışlarını, sosyal ilişkilerini de etkileyebilir. Öğretmenlerin işlerine yabancılaşması okulların amaçlarına ulaşmasında, öğrencilerin ve dolayısıyla okulun akademik başarısının düşmesine sebep olabilir.

Okul müdürlerinden beklenen bazı liderlik tarzları bulunmaktadır. Bunlardan biri de sosyal adalet liderliğidir. Bu durum sosyal adalet liderliğinde görülen problemler ile baş edilmesinde hangi uygulamaların işlevsel olacağını akıllara getirmektedir. Okullarda ekonomik, cinsiyet durumu ve dezavantajlı gruplardan gelme gibi sınıfsal farklılıklardan ötürü ötekileştirilmiş durumdaki öğrencilere adaletli bir eğitim alanı oluşturma fikri, daha dönüşümcü eylemler ister (Koçak ve Özdemir, 2019). Sosyal adalet liderliği ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı anlaşılmaktadır (Yıldırım, 2021; Arslan, 2019 ve Bozkurt, 2018). Bu araştırmadan elde edilecek bulguların okul yöneticilerinin bilgi edinmelerine, bu bilgileri tutum ve davranışlarına yansıtmalarına, okullarda bazı değerlerin yerleşmesine, okul kültürüne ve iklimine olumlu yönde etki etmesine dolayısıyla öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasına katkı sunması beklenmektedir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin işe yabancılaşma duygusu yaşadıkları yönünde bazı değişkenlere göre yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Bu araştırmadaki amaç, eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak, Gaziantep İlindeki ilkokul ve ortaokul kademelerinde görevli müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmenlerin işe yabancılaşma ile olan ilişkisini incelemektir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri nedir?

3. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında bir ilişki var mıdır?

4. Okul müdürlerin gösterdikleri sosyal adalet liderliği davranışları ve öğretmenlerin kıdemleri, eğitim seviyeleri, yaşları, cinsiyetleri, okulda görev yapma süreleri ve görev yapılan okul türleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları ile kıdemleri, eğitim düzeyleri, yaşları, cinsiyetleri, okulda görev yapma süreleri, görev yapılan okul türleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sosyal Adalet ve Türleri

Sosyal adaletin her alanda her zaman geçerli bir tanımını yapmak zordur. Bunda bireyin ve toplumun yaşantıları, yaşama bakış açıları, beklentileri gibi durum farklılıkları etkili olabilmektedir (Bozkurt, 2018). Sosyal adalet kavramının farklı alanlarda farklı bakış açılarıyla ortaya konması bu kavramın tanımlanmasında belli güçlükler yaşandığını göstermektedir.

Filozoflar ve teorisyenler sosyal adalet kavramını tanımlamak için kalite ile özgürlük kavramlarına yönelmişlerdir (Speight ve Vera, 2004). Sosyal adalet, bireyin içinde bulunduğu süreçte kaynaklardan kendine adilce pay alarak toplumda tutunabilmesini ve kendini fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissetmesini sağlayan bir kavramdır. Kaynakların adil dağılımı durumunda birey kendisine düşen görevleri eksiksizce yerine getirmeye çalıştığı, paydaşlarla etkili bir iletişim kurduğu, etkileşimde ve iletişimde verimin arttığı, demokratik bir ortam görmek mümkündür (Bell, 1997).

Sosyal adalet kavramı, baskıların etkisiyle kurumlarda meydana gelen ayrımcı davranışların farkına varmak ve bunları ortadan kaldırmaya dönüktür (Murrell, 2006). Eğitimde ötekileştirilen grupların sorunları da başlı başına sosyal adaleti gerektirir. Dezavantajlı grupların eğitim hakkını güvence altına alma sosyal adalet açısından önemlidir. Son zamanlarda meydana gelen, toplumun demografik yapısını etkileyen göç gibi olaylar, ülkemize gelen çocukların eğitim ihtiyacı, ülkemizdeki çocukların ise belli nedenlerle ötekileştirilmesi eğitimde sosyal adaletin gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Bu da eğitimde sosyal adaletin oluşmasına dönük ilgilerin oluşmasını ve artmasını etkilemiştir (Arslan, 2019). Ayrıca ırk, dil, cinsiyet, ekonomik durum, özel gereksinimli olma gibi yönlerden ötekileştirilen öğrencilerin eğitimden hakça yararlanamaması sorunu uluslararası raporlara yansımış ve ötekileştirilmiş öğrencilerin eğitimden adilce yararlanamadığı, buna bağlı olarak

da akademik başarılarının düşük olduğu ortaya konulmuştur. (OECD, 2010; UNESCO, 2015; UNESCO, 2017).

Toplumlarda meydana gelen ve devam eden ötekileştirmelerin temelinde siyasal, tarihsel, sosyolojik, kültürel ve ekonomik etkenler önemli yer tutar (Hurst, 2012). Toplumlar, sosyal adaletin yaşaması ve uygulanması için belli sözleşmeler ya da yollarla devlete yetkiyi vermiş ve devlet eliyle eşitliği sağlamaya, hayata tutunmaya çalışmışlardır (Sunal, 2011). Gerek ulusal gerek ise uluslararası sözleşmelerle bireylerin eğitimden hakça yararlanmaları güvence altına alınmaya çalışılmıştır.

Eğitimde Sosyal Adalet

Ekonomi, psikoloji, hukuk, sosyoloji gibi birçok disiplin alanıyla ilişkilendirilen eğitim, sosyal adalet kavramında öne çıkan en önemli alanlardan biridir (Bozkurt, 2018). Eğitimde sosyal adalet literatürde; eşitlik, adalet, demokratik toplum ve kültürlülük kavramlar ile açıklanmaya çalışılmıştır (Tomul, 2009). Küreselleşmeyle birlikte artan sosyal farklılıklar, toplumların yapısı, ulusal ve uluslararası alandaki hızlı demografik değişimler, farklı kültürlerdeki demokratik süreçlerdeki atılımlar ve ilerlemeler, eğitim politikalarında görülen değişimler, gelir düzeyindeki farklılıkların başarıya katkısı gibi durumlar eğitim alanında sosyal adalete yönelik ilginin toplanmasını sağlamıştır (Rapp, 2002; Furman ve Shields, 2005; Şişman, 2006; Tomul, 2009).

Eğitim, toplumlarda sosyal adaletin sağlanması konusunda öncü bir role sahiptir (Gören, 2019). Eğitim, yalnız sosyal hizmet alanında değil, sosyal adaletin sağlanmasında da önemli bir yer tutar. Sosyal eğitim ile adalet kavramı arasında çift yönlü bir bağ mevcuttur, ilki, ülkedekilerin eğitime erişimi hakkında yaşanan sorunlara dönük eğitim-sosyal adalet tartışması. İkincisi ise sosyal adaletin uygulanmasında eğitim – sosyal adalet tartışması (Nadir ve Aktan, 2015).

Eğitimde sosyal adalet, toplumsal farklılıkları gözetmeksizin tüm bireylerin nitelikli bir eğitim ve öğretimden aynı düzeyde faydalandığı, demokratik ve adil bir yaşantı sağlama çabasıdır. Bu sebeple eğitim-öğretim alanında hizmetlerini doğrudan öğrencilere vermekle sorumlu olan öğretmenler, sosyal adaleti eğitimde sağlamada oldukça önemli bir role sahiptirler. Görüldüğü gibi bazı toplumsal farklılıkların oluşturduğu dezavantajlı durumlar, toplumdaki her kesimin nitelikli eğitimden faydalanması önünde engel olabilmektedir. Sosyal adaletin eğitimde sağlanması ile öğretmenlerin sınıf içi durumları ve verdiği eğitim yaşantısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Koçak ve Bostancı, 2019).

Demokrasi bilincinin gelişimi ve demokratik bir toplumun devamı 1973'te hazırlanan Türk milli eğitiminin temel ilkelerinde de gerekliliği, gelişimi ve devamı vurgulanmış, eğitimde

herhangi bir yönden fark gözetilmeksizin her bireyin eşit olduğuna, toplumdaki hiçbir gruba ayrıcalık tanınmayacağına dikkat çekmiştir (Özdemir, 2017). Sosyal hukuk devleti anlayışı, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin dayanağı olan temel ilkelerin başında bulunur (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, m. 2). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bu ilkenin esas etkisi bulunmaktadır. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitimi oluşturan unsurlardan fırsat eşitliği ve imkân, demokrasi eğitimi, genellik ve eşitlik bulunmaktadır. Türkiye'de 6-14 yaşındakilere ilköğretim mecburidir ve becerilerine açısından eğitilmeleri amaçlanmaktadır.

Türk milli eğitim sistemindeki okullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik ortaya konulan uygulama ve mevzuat aşağıda verilmiştir:

- 5395 numaralı Çocuk koruma kanunu
- 5378 numaralı Engelliler hakkında kanun
- Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (ADNKS)
- Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)
- Destek eğitim odası uygulaması
- İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)
- Okula uyum haftası programı
- Şartlı eğitim yardımı
- Taşınmalı eğitim
- 5580 Sayılı Kanun kapsamında açılan özel okullarda öğrenim gören öğrencilere bazı ölçütlere göre verilen eğitim ve öğretim desteği (2022, Resmi Gazete, 31904).
- Adıyaman, Hatay, Kahramanmaraş ve Malatya İlleri İle Gaziantep İlinin İslahiye ve Nurdağı İlçelerindeki Özel Okullarda Öğrenim Gören/Görececek Öğrenciler İçin 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılında Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin E-Kılavuz (2023, Resmi Gazete, 32384).

Sosyal Adalet Lideri

Okullarda yöneticilerin sosyal adalet lideri olarak görülmesinde avantajlı durumda olmayanların eğitime ulaşmasına ve bu grupta bulunanların gelişimine destek vermesi görülmektedir (Oplatka, 2010). Bu açıdan sosyal adalet lideri etnik köken, cinsel yönelim, dil, sınıf gibi durumlara dönük kendinde var olan değerleri, peşin hükümleri ve varsayımları fark eder ve kendi liderlik eylemlerine ne şekilde etki ettiğini irdeler. Müdürler, sonuç olarak bu hususlardaki sorunlarından uzaklaşarak kapasitesini geliştirme çabasına girer (Furman, 2012).

Sosyal adalet lideri, bilinç dünyasında ortaya koyduğu ve öğrencilerinde olmasını istediği eleştirel bilinci aynı anda harekete geçiren kişi şeklinde ifade edilmektedir. Sosyal adalet lideri, bu açıdan ötekileştirilmiş, avantajlı durumda olmayan öğrencilerin, kaliteli eğitim imkânlarına erişmelerine yönelik okulda etkin bir mücadele içinde olur. Söz gelimi uğraşın nihai gayesi, akademik açıdan okuldaki tüm öğrencilerin başarısını yükseltmek ve geliştirmektir. Sosyal adalet lideri okulda bu hedef doğrultusunda, bol içeriğinin bolluğu ve müfredatın ilgi çekici bir şekilde ortaya konulması ve yürütülmesi için çabalar. (Oakes vd., 2000). Sosyal adalet liderliği aykırılışma, baskılama ve ötekileştirme konusundaki iç görüyü belirgin hale getiren eylem merkezli bir yaklaşımdır (Brooks ve Miles, 2008; DeMatthews, 2014; Furman, 2012). Theoharis (2007) on yılların ideal liderliğinin eşitlikçi ve adaletsiz eğitim kurumları ortaya çıkardığını göz önüne sermektedir.

Yabancılaşma ve İşe Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı batı dillerinden dilimize geçen, kökü Fransızcadaki “aléné”, İspanyolcadaki “alienado”, İngilizcedeki “alienist” kelimelerine dayanmaktadır (Coşturoğlu, 1999). Genellikle din bilim eserlerinde ele alınan yabancılaşma terimi Hegel ile felsefeye, Marx ile de siyasete ve iktisata girdiği dile getirilmiştir. (Elma, 2003; Ergil, 1978; Kılçık, 2011; Mehmetoğlu Güneri, 2010). Yabancılaşma, sistematik olarak ilk defa Hegel tarafından ele alınmış, kavramsallaştırılması ise Marx tarafından yapılmıştır. Fakat zamanla bu kavram Sartre, Weber, Simmel, Heidegger, Tönnies, Durkheim ve Feuerbach gibi düşünürlerce de tekrar açıklanarak yeni anlamlar yüklenmiştir (Tekin, 2014). Özünü dinden alan yabancılaşma, ilk olarak Eski Ahit’te karşımıza çıkmaktadır. İnsanların putlara itaat etmeleri, kendi özelliklerini putlara aktarması anlamlarında kullanılmıştır (Tolan, 2005). Buna bağlı olarak yabancılaşma kavramı eski çağların sonlarında ‘Bir ve Tek Olan’ ile yani Tanrıyla birleşme manasında kullanıldığı görülmektedir (Avcı, 2012).

Darıyemez’e (2010) göre yabancılaşma kavramı, kişinin bilimsel ve teknolojik olarak ilerlemesi, sosyokültürel açıdan gelişmesi sonucunda çevresiyle iletişimde sorun yaşaması ve çevresi üzerinde denetiminin azalması, toplumsal değerlerden ve toplumdaki uzaklaşmasıdır. Kişinin kendi emekleriyle ürettiklerinin kendisini engellemesi ve kısıtlaması olarak görülen yabancılaşma kavramı, bireyin toplumdaki uzaklaşması ve toplumun oluşturduğu kültüre karşı düşman olması olarak tanımlanabilir (Şimşek vd., 2006).

Ertekin ve Özmen (2017) işe yabancılaşma kavramını sosyal psikolojik bir problem olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle yabancılaşma kavramının gerek kişisel gerekse örgütsel bazı sorunlara sebep olduğu söylenmektedir (Güner, 2018). İşe yabancılaşmanın çalışanın sağlığı, örgüte bağlılığı, performansı, işteki verimliliği, işe devam durumu ve iş tatmini üzerinde olumsuz yönden etkileri bulunmaktadır (Uğur ve Erol, 2015).

Yöntem

Araştırmada iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilginin belirlenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. Araştırmanın kapsamını 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehitkamil merkez ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 435 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, aynı okulda geçirdikleri mesleki süreleri, branşları ve görev yaptığı okul türlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir form oluşturulmuştur. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	Frekans	Yüzdellik(%)
Cinsiyet	Kadın	262	60.2
	Erkek	173	39.8
	Toplam	435	100
Yaş	20-29	175	40.2
	30-39	161	37
	40-49	78	17.6
	50-65	21	4.8
	Toplam	435	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	397	91.3
	Yüksek Lisans/Doktora	38	8.7
	Toplam	435	100
Mesleki Kıdem	1 Yıldan az	79	18.2
	1-5 Yıl	114	26.2
	6-10 Yıl	88	20.2
	11-15 Yıl	65	14.9
	16 Yıl ve üstü	89	20.5
	Toplam	435	100
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1 Yıldan az	128	29.4
	1-5 Yıl	214	49.2
	6-10 Yıl	66	15.2
	11-15 Yıl	16	3.7
Branş	16 Yıl ve üstü	11	2.5
	Toplam	435	100
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	137	31.5
	Fen Bilimleri Öğretmeni	100	23
	Yetenek Dersleri Öğretmeni	35	8
Okul Türü	Sınıf Öğretmeni	163	37.5
	Toplam	435	100
	İlkokul	171	39.3
	Ortaokul	169	38.9
	İmam Hatip Ortaokulu	95	21.8
Toplam	435	100	

Veri toplama araçları

Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birisi sosyal adalet liderliği ölçeğidir. Bozkurt (2018) aracılığıyla şekillendirilen ölçek, 34 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları eleştirel bilinç (7 madde), paydaş desteği (11 madde), katılım (10 madde) ve dağıtıcı adalet (6 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,98, alt boyutlarından eleştirel bilinç boyutu için 0,94, paydaş desteği boyutu için 0,95, katılım boyutu için 0,95 ve dağıtıcı adalet boyutu için 0,95 olarak bulunmuştur. İkincisi işe yabancılaşma ölçeğidir. Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek 38 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları güçsüzlük alt boyutu için 0,86, anlamsızlık alt boyutu için 0,84, yalıtılmışlık alt boyutu için 0,80 ve okula yabancılaşma alt boyutu için 0,62 olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 22.04.2020 tarih ve 390231 sayılı onay alınmıştır. Daha sonra Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Salgın şartlarından dolayı öğretmenler haftada bir gün okullarda bulunduğundan, örneklem yöntemiyle seçilen okullar gezilerek okul idaresi bilgilendirilmiş ve ölçekler okul idaresine bırakılmış ve geri toplanmıştır. Salgından dolayı ölçeklerin geri dönüşü çok olmamasından dolayı verilerin bir kısmı dijital ortam aracılığı ile toplanmıştır.

Verilerin analizi

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için öğretmenlere uygulanan ölçeklerden çıkarılan veriler bilgisayar ortamına kaydedilerek SPSS 22 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Sosyal adalet liderliği, işe yabancılaşma düzeyleri ve bu değişkenlerin alt boyutlarına ait verilerin normallik dağılım gösterip göstermediğine bakmak için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 2' de yer verilmiştir. Verilerin normal dağılımı için basıklık ve çarpıklık değeri -2 ve +2 arasında değer alabilir (George ve Mallery, 2010). Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle parametrik testler kullanılarak analizler yapılmıştır. Değişkenler arasında ilişkiyi ölçmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini görmek için Regresyon Analizi yapılmıştır. Grupların ortalamalarını karşılaştırılmak için Bağımsız Örneklem t-Testi, grupların ikiden fazla olduğu analizler için de One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Çoklu grup karşılaştırmalarında varyansların eşit olduğu durumlarda Post-

Hoc testlerinden Tukey testi, eşit olmadığı durumlarda da Tamhane testi yapılmıştır.

Tablo 2. Basıklık(Kurtosis) ve Çarpıklık(Skewness) Değerleri

Ölçekler	Basıklık(Kurtosis)	Çarpıklık(Skewness)
Eleştirel Bilinç Boyutu	1.872	-1.281
Paydaş Desteği Boyutu	1.464	-1.118
Katılım Boyutu	.524	-.921
Dağıtıcı Adalet Boyutu	.975	-1.025
Sosyal Adalet Liderliği	.991	-1.021
Güçsüzlük Boyutu	-.138	.746
Anlamsızlık Boyutu	1.933	1.557
Yalıtılmışlık Boyutu	.047	.949
Okula Yabancılaşma Boyutu	.516	-.921
İşe Yabancılaşma	-.316	.347

Sosyal adalet liderliği ve işe yabancılaşma ölçeklerindeki cevaplar 5’li likert tipindedir. Ölçekteki aralıklar eşit olduğunu düşüncesiyle $((n-1)/5)$ formülünden yola çıkarak $(5-1)/5=.80$ aralık değer olarak tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarındaki puan aralıkları Tablo 3’ de belirtilmiştir.

Tablo 3. Veri Toplama Araçlarındaki Puan Aralıkları

Sosyal Adalet Liderliği	Puan Aralığı	İşe Yabancılaşma	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.79	Hiçbir Zaman	1.00-1.79
Katılmıyorum	1.80-2.59	Az	1.80-2.59
Kısmen Katılıyorum	2.60-3.39	Bazen	2.60-3.39
Katılıyorum	3.40-4.19	Çoğu Zaman	3.40-4.19
Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00	Her Zaman	4.20-5.00

Bulgular

Sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarına ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Eleştirel Bilinç Alt Boyutu	435	1.43	5.00	4.38	.70
Paydaş Desteği Alt Boyutu	435	1.94	5.00	4.41	.59
Katılım Alt Boyutu	435	2.00	5.00	4.39	.62
Dağıtıcı Adalet Alt Boyutu	435	2.00	5.00	4.46	.60
Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	435	2.18	5.00	4.41	.58

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin *sosyal adalet liderliği* ölçeğinin geneline yönelik davranışlarının ortalamasının ($\bar{X}=4.41$), dağıtıcı adalet alt boyutu ortalamasının ($\bar{X}=4.46$), paydaş desteği alt boyutu ortalamasının ($\bar{X}=4.41$), katılım alt boyutu ortalamasının ($\bar{X}=4.39$), eleştirel bilinç alt boyutu ortalamasının ($\bar{X}=4.38$) olduğu ve hepsinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. İşe yabancılaşma ölçeği ve alt boyutlarına ait veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İşe Yabancılaşma Değişkeni ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Güçsüzlük Alt Boyutu	435	1.00	3.70	1.77	.66
Anlamsızlık Alt Boyutu	435	1.00	3.36	1.37	.48
Yalıtılmışlık Alt Boyutu	435	1.00	3.40	1.59	.59
Okula Yabancılaşma Alt Boyutu	435	1.00	5.00	3.25	.91
İşe Yabancılaşma Ölçeği	435	1.00	3.26	1.88	.44

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeğine yönelik algılarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=1.88$) az düzeyinde, okula yabancılaşma alt boyutunu ortalamasının ($\bar{X}=3.25$) bazen düzeyinde, güçsüzlük ($\bar{X}=1.77$), anlamsızlık ($\bar{X}=1.37$) ve yalıtılmışlık alt boyutları ortalamalarının da hiçbir zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının anlamlı olmadığı ($t=-.83$; $p>.05$), yaş değişkenine göre anlamlı olmadığı ($F=.287$; $p>.05$), eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığı ($t=-1.605$; $p>.05$) ve branş değişkenine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=.270$; $p>.05$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre, okul müdürlerinin gösterdiği sosyal adalet liderliği davranışlarına ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarının Okul Türü Değişkenine Ait Analiz Bulguları

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		F	p	Fark
					F	p			
Sosyal Adalet Liderliği	İlkokul	171	4.40	.59	3.001	.051	6.806	.001	3>1 3>2
	Ortaokul	169	4.32	.60					
	İmam Hatip Ortaokulu	95	4.59	.47					

* $p<0.05$

İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik ortalamaları, ortaokullarda ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre anlamlıdır. İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre, okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışlarının anlamlı olmadığı ($F=1.038$; $p>.05$), öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı olmadığı ($F=.435$; $p>.05$), öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olmadığı ($t=-.111$; $p>.05$), yaşa göre anlamlı olmadığı ($F=1.473$; $p>.05$) ve branş değişkenine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=1.473$; $p>.05$).

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının okul türü ve düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığı ($F=.630$; $p>.05$) ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t=-1.077$; $p>.05$). Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarını okul türü ve düzeyi ile eğitim düzeyi değişkenlerinin etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kıdem yılı değişkenine göre bulguları Tablo 7’de ortaya konulmuştur.

Tablo 7. Kıdem Yılı Değişkenine Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algılarına Ait Yapılan Analizin Bulguları

	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		F	p	Fark
					F	p			
İşe Yabancılaşma	1 Yıldan az	79	1.76	.34	5.030	.001	2.800	.026*	16 yıl üstü > 1 yıldan az
	1-5 Yıl	114	1.85	.41					
	6-10 Yıl	88	1.93	.50					
	11-15 Yıl	65	1.96	.48					
	16 Yıl üstü	89	1.93	.44					

* $p<0.05$

Kıdem yılı değişkenine göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının anlamlı olduğu görülmektedir ($F=2.800$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testinin sonuçlarına göre 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kıdem yılı 1 yıldan az olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında; kıdemli ve/veya deneyimli olmaları da dikkate alındığında, özellikle mesleğini seven, mesleğine ve okula bağlılık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin gayretli çalışmalarına rağmen beklentilerinin karşılanmadığını, adil davranılmadığını, çalışan ile çalışmayanın ayırt edilmediğini düşünmeleri olabilir. Aynı okuldaki görev süresi değişkenine göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarına ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Aynı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algılarına Ait Analiz Bulguları

	Aynı Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		F	P	Fark
					F	p			
İşe Yabancılaşma	1 Yıldan az	128	1.77	.35	5.697	.000	3.988	.003*	6-10 yıl ve 1-5 yıl > 1 yıldan az
	1-5 Yıl	214	1.91	.46					
	6-10 Yıl	66	1.99	.47					
	11-15 Yıl	16	2.03	.48					
	16 Yıl üstü	11	1.73	.37					

*p<0.05

Kıdem yılı değişkenine göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının anlamlı olduğu görülmektedir (F=3.988; p<.05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testinin sonuçlarına göre, 6-10 yıl ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kıdem yılı 1 yıldan az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz bulguları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algılarına Ait Regresyon Analiz Bulguları

Değişken	B	SS	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.576	.164	-	15.863	.000	-	-
Eleştirel Bilinç	-.168	.083	-.266	-2.012	.045	-.257	-.097
Paydaş Desteği	.008	.126	.011	.063	.949	-.239	.003
Katılım	-.016	.092	-.022	-.175	.861	-.219	-.008
Dağıtıcı Adalet	.017	.074	.023	.223	.824	-.199	.011
R=.257	R ² =.066						
F ₍₄₋₄₃₀₎ =7.618	p=.000						

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarına olan etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet davranışları öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür (F₍₄₋₄₃₀₎=7.718; p<.001). Bulgular regresyon analizinde okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerindeki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Regresyon

katsayılarının anlamlılığına dönük t-testi sonuçlarına bakıldığında ise eleştirel bilinç alt boyutunun işe yabancılaşma algısı üzerinde (anlamlı) yordayıcı olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ikili ve kısmi bağıntılara bakıldığında; *Eleştirel Bilinç* boyutu ile işe yabancılaşma arasında düşük seviyede ve negatif ($r=-0.257$) ilişkinin olduğu, ancak diğer alt boyutlar dikkate alındığında bu ilişkinin $r=-0.09$ olarak hesaplandığı görülmektedir. *Paydaş Desteği* alt boyutu ile işe yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve negatif ($r=-.239$) ilişkinin olduğu, ancak diğer alt boyutlar dikkate alındığında bu ilişkinin $r=.03$ olarak hesaplandığı görülmektedir. *Katılım* alt boyutu ile işe yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve negatif ($r=-.219$) ilişkinin olduğu, ancak diğer alt boyutlar dikkate alındığında bu ilişkinin $r=-.008$ olarak hesaplandığı görülmektedir. *Dağıtıcı Adalet* alt boyutu ile işe yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve negatif ($r=-.199$) ilişkinin olduğu, ancak diğer alt boyutlar dikkate alındığında bu ilişkinin $r=0.11$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre; işe yabancılaşmanın yordanmasına yönelik regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

İşe Yabancılaşma = 2.576-.168 Eleştirel Bilinç+.008 Paydaş Desteği -.016 Katılım+.017 Dağıtıcı Adalet.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile İşe Yabancılaşma ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sosyal Adalet Liderliği	1	.917**	.981**	.965**	.918**	-.234**	-.311**	-.197**	-.242**	-.096*
2. Eleştirel Bilinç		1	.936**	.850**	.794**	-.257**	-.309**	-.220**	-.271**	.080
3. Paydaş Desteği			1	.909**	.851**	-.239**	-.306**	-.211**	-.242**	.090
4. Katılım				1	.881**	-.219**	-.297**	-.170**	-.231**	.089*
5. Dağıtıcı Adalet					1	-.199**	-.285**	-.163**	-.212**	.106*
6. İşe Yabancılaşma						1	.830**	.758**	.793**	.400**
7. Güçsüzlük							1	.638**	.604**	.052**
8. Anlamsızlık								1	.589**	-.048
9. Yalıtılmışlık									1	.042
10. Okula Yabancılaşma										1

** $p<.001$

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara göre okul müdürlerinin ortaya koyduğu sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma seviyeleri arasında önemli, olumsuz

yönde ve düşük seviyede ($r=-.234$ ve $p=.000$) ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda müdürlerin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları arttıkça öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin azalacağı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde değerlendirmektedirler. Yıldırım (2021) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek seviyede gösterdiklerini belirlemiştir. Arslan (2019) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını *oldukça* düzeyinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bozkurt (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin okul müdürlerini sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterdiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeğine ilişkin puanlarının oldukça düşük düzeyde kestirildiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde Delipoyraz (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşamadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Kesik ve Cömert (2014) ve Kılçık (2011) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin “hiçbir zaman” düzeyinde işe yabancılaşma puanlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Altay (2021) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşadıklarını fakat bunun çok düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Köse (2018) ise öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin oldukça düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gider (2020) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Abaslı (2018) ve Kasapoğlu (2015) yine öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen sonuç bu çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Sancak(2020) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin nadiren düzeyinde işe yabancılaşma gösterdiklerini ifade etmiştir. Arayıt (2020), Ak (2019), Yıldız (2016) ve Çağlayan(2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin az da olsa işe yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aydın (2015) ve Boz (2014) gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin ara sıra işe yabancılaşma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Avşar(2019) ise gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin azımsanmayacak şekilde işe yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu araştırma bulguları bu çalışmalar ile benzer değildir. Bu farklılık örneklemelerin farklılığından kaynaklanıyor gibi görünmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet lideri olmalarına yönelik algıları ile işe yabancılaşma seviyeleri arasında önemli, olumsuz ve düşük seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal adalet liderliği ve alt boyutları ile işe yabancılaşma ve alt boyutları

arasındaki ilişki incelendiğinde; Sosyal adalet liderliği puanları ile *güçsüzlük* alt boyutu puanları arasında önemli, olumsuz yönde ve orta seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliği ile *anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliği ile *okula yabancılaşma alt* boyutu arasında önemli bir ilişki yoktur. *Eleştirel bilinç alt* boyutu ile işe yabancılaşma arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Eleştirel bilinç alt* boyutu ile *güçsüzlük* alt boyutu arasında önemli, olumsuz yönde ve orta seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Eleştirel bilinç alt* boyutu ile *anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Eleştirel bilinç alt* boyutu ile *okula yabancılaşma alt* boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. *Paydaş desteği alt* boyutu ile işe yabancılaşma arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Paydaş desteği alt boyutu* ile *güçsüzlük alt boyutu* arasında önemli, olumsuz yönde ve orta seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Paydaş desteği alt boyutu* ile *Anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Paydaş desteği alt boyutu* ile *okula yabancılaşma* boyutu arasında önemli bir yoktur. *Katılım alt* boyutu ile işe yabancılaşma arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Katılım alt boyutu* ile *güçsüzlük*, *anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Katılım alt boyutu* ile *okula yabancılaşma alt boyutu* arasında önemli bir ilişki yoktur. *Dağıtıcı adalet alt boyutu* ile işe yabancılaşma arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Dağıtıcı adalet alt boyutu* ile *güçsüzlük*, *anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Dağıtıcı adalet alt boyutu* ile *okula yabancılaşma alt* boyutu arasında önemli bir ilişki yoktur. Bu durumda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları arttıkça öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının düştüğü veya tam tersi olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları düştükçe öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının yükseldiği söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Okul müdürlerin göstermiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin kıdemleri, eğitim seviyeleri, yaşları, cinsiyetleri, aynı okulda görev yapma süreleri, görev yapılan okul türleri ve düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amacıyla ilişkili literatürde yapılmış olan diğer araştırmaların bulguları incelenmiştir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yıldırım (2021) ve Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki bulgular ile belirtilen çalışmalar arasında uyum vardır. Bozkurt (2018) ise gerçekleştirdiği çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının

öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu bulgulamıştır. Eğitim düzeyi lisans düzeyinde olan öğretmenlerin lisansüstü öğrenime sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla sosyal adalet lideri bulduklarını ifade etmiştir. Elde edilen sonuç bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine ve düzeylerine göre önemli bir farklılık bulunmuştur. İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler okul müdürlerini, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla sosyal adaleti lideri bulmaktadırlar. Arslan (2019) yaptığı çalışmada ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden verilerini toplamış ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Elde edilen sonuç Arslan (2019) tarafından bulunan sonuç ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonucunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Yıldırım (2021) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılığın göstermediğini bulgulamıştır. Arslan (2019) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemiş fakat farkın kaynağının bulunamadığını ifade etmiştir. Bozkurt (2018) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin kıdem yıllarını 1 yıl, 2-4 yıl ile 5 yıl ve üstü olarak kategorize etmiştir. 5 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerini 2-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla sosyal adalet lideri bulduklarını ifade etmiştir. Bulunan sonuç yapılan bu çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları, cinsiyet değişkenine önemli bulunmamıştır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Sancak (2020), Köse (2018), Abaslı (2018), Yıldız (2016), Aydın (2015), Akpolat (2014), Kesik ve Cömert (2014), Açıkkel(2013) ve Kılçık(2011) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Elde edilen sonuç bu yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Gider(2020), Arayıt (2020) ve Ak (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaşma davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuç bu araştırmaların sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine göre istatistiki açıdan önemli bulunmamıştır. Gider (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma seviyeleri öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 11 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlere oranla daha fazla işe yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmiştir. Sancak (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdemlerine göre anlamlı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 21-25 yıl arası öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Arayıt (2020) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdemlerine göre önemli bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılları 21-30 yıl arası ile 31 yıl ve üstü olan öğretmenlere oranla daha fazla işe yabancılaşma, kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin ise, kıdemi 21-30 yıl arası olan öğretmenlerden daha fazla işe yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmiştir. Akpolat (2014) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdemlerine göre önemli bulunmuştur. Ak (2019), Avşar (2019), Köse (2018), Aydın (2015), Kesik ve Cömert (2014), Açık (2013) ile Kılıç (2011) ise yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kıdemlerine göre önemli olduğunu bulmuşlardır. Elde edilen bulgular yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları aynı okuldaki görev süresine göre önemli bulunmuştur. Gider (2020), Sancak (2020), Köse (2018) ve Açık (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının aynı okulda hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Bulunan sonuç yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarındaki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Meslek hayatında 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin meslekte 1 yıl ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerde daha fazla işe yabancılaşma algısı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşamamaları için gerekli olan tedbirler önceden alınmalıdır. Bu sebepler okul, ilçe milli eğitim ve il milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenlerin iş stresini azaltacak, görev yaptığı meslektaşlarıyla daha fazla olumlu bağlilık gerçekleştirebileceği etkinlikler planlanabilir.

Etik onay: Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 22.04.2020 tarih ve 390231 sayılı onay alınmıştır.

Kaynakça

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ataşehir ilçesi örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma düzeyine etkisi (Samsun ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Altay, T. (2021). *İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Arar, K. H. (2015). Leadership for Equity and Social Justice in Arab and Jewish Schools in Israel: Leadership Trajectories and Pedagogical Praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187. <https://doi.org/10.18251/ijme.v17i1.938>
- Arayıt, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education, *Teaching For Diversity and Social Justice* içinde (3-15). Adams, M., Bell, L. A. ve Griffin P., London: Routledge.
- Blaunner, R. (1964). *Alienation And Frdoom: The Factory Worker And His Industry*. Chicago: The Universty Of Chicago Press.
- Bogotch, I., ve Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for Social Justice: Social Justice Pedagogies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 33-58.
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F105268460701700402>
- Brooks, J. S., ve Miles, M. T. (2008). From Scientific Management to Social Justice... and Back Again?. *Pedagogical Shifts in the Study and Practice of Educational Leadership. Leadership for Social Justice: Promoting Equity And Excellence Through Inquiry And Reflective Practice*, 10(21), 99-114.
- Capper, C. A., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a Framework for Preparing Leaders for Social Justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224. <https://doi.org/10.1108/09578230610664814>
- Çağlayan, A. (2015). *İmam hatip ortaokullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşmasına ilişkin algıları* [Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Coşturoğlu, M. (1999). *Sosyal şizofreni ve yaratıcı düşünce üzerindeki baskısı*. Ankara: Güldiken Yayınları.

- Darıyemez, K. (2010). *Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun çözümü açısından halkla ilişkiler çalışmalarının önemi (Başkent Üniversitesi Ankara Hastanesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Delipoyraz, D. F. (2019). *Resmî ortaokullarda öğretmenlerin rol belirsizliği ve rol çatışması ile işe yabancılaşma ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- 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., 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. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X13514440>
- Demirez, F. ve Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt İkliminin İşe Yabancılaşma Üzerine Etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 69-88.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma Kuramına İlk Katkılar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 33(3), 93-108. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001363
- Ertekin, P. ve Özmen, D. (2017). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerde İşe Yabancılaşmayı Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(1), 25-30.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X11427394>
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?. *A new agenda for research in educational leadership* içinde (119-137). *Firestone W. A ve Riehl C.*, New York: Teachers College Press.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gider, İ. (2020). *Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Gören, S., Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güner, B. (2018). *Öğretmenlerin damgalama ve intikam eğilimlerinin işe yabancılaşmalarına etkisinin araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güneri-Mehmetoğlu, B. (2010). *Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gür, M. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarındaki güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisinin araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Hurst, C. (2012). *Social inequality: Forms, causes, and consequences*. Boston: Pearson.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for Social Justice: An Agenda for 21st Century Schools. *The Educational Forum*, 72(4), 340-354. <https://doi.org/10.1080/00131720802362058>
- Jordan, B. (1998). *The new politics of welfare*. London: Sage.
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.

- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Koçak, S. ve Bostancı, B. (2019). Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915- 942. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2019). Sosyal Adalet Liderliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5871>
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (353-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Kose, B. W. (2009). The Principal’s Role in Professional Development for Social Justice: An Empirically-Based Transformative Framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663. <https://doi.org/10.1177%2F0042085908322707>
- Köse, Ö. (2018). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri: Karaman Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe Yabancılaşmanın Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), 860-871. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282385>
- Marshall, C., ve Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.
- Marx, K. (2013). *Yabancılaşma* (5. Baskı). (Çev. Somer, K., Kardam, A., Belli, S., Gelen, A, Fincancı, Y. ve Bilgi, A). Ankara: Sol Yayınları.
- McCabe, N. C. ve McCarthy, M. M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- 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.
- Murrell, P. Jr. (2006). Toward Social Justice in Urban Education: A Model of Collaborative Cultural Inquiry in Urban Schools. *Equity & Excellence in Education*, 39, 81-90. <http://doi.org/abs/10.1080/10665680500478890>
- Nadir, U. ve Aktan, M. C. (2015). Social Justice. Education and School Social Work in Turkey. *Quality: Social Justice and Accountability in Education Worldwide*, 217-221.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. & Lipton, M. (2000). Becoming good american schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcome*. PISA, 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. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*. 1, 15-36. http://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_2
- Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M., 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.
- Özdemir, M., Pektaş, V. (2017). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği - Öğretmen Formu’nun Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.
- Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, Kurumsal Değerler ve Duygu Yönetimi Denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Püsküllüoğlu, A. (2000). *Arkadas Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadas Yayınevi.
- Rapp, D. (2002). Social Justice and The Importance of Rebellious, Oppositional İmaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245. <https://doi.org/10.1177%2F105268460201200301>

- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sancak, A. (2020). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Shoho, A., R., ve Martin, N. K. (1999). Alienation among alternatively certified and traditionally certified teachers. *ERS Spectrum*, 17(3), 27-33.
- Speight, S. L. ve Vera, E. M. (2004). A Social Justice Agenda: Ready or Not? *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118. <https://doi.org/10.1177%2F0011000003260005>
- Sunal, O. (2011). Sosyal Politika: Sosyal Adalet Açısından Kuramsal Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. & Fettahoğlu, T. (2006). Öğütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569- 587.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim değişmeyen miti, *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*. 4-5 Kasım 2006 Ankara, Eğitim Bir- Sen Yayınları: 16.
- Tekin, F. (2014). Peter L. Berger'in Yabancılaşma Anlayışı: Diyalektik Bilincin Kaybı. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4(2), 29-48.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadersip. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X06293717>
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice and school reform*. New York: Teachers College Press.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Uğur, A. ve Erol, Z. (2015). Öğütlerde Kritik Sorun Kaynağı Olarak İşe Yabancılaşma, Yabancılaşma ve Bürokrasi Arasındaki İlişkiye Yönelik Kavramsal Bir Yaklaşım. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 182-192.
- UNESCO. (2015). Transforming our World: The 2030 agenda for sustainable development.
- UNESCO. (2017). Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments. Paris: UNESCO Publishing.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Wang, F. (2016). From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044539>
- Wasonga, T. A. (2010). Leadership Practices for Social Justice, Democratic Community, and Learning: School Principals' Perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200-224. <https://doi.org/10.1177%2F105268460901900204>
- Zielinski, A. E. ve Hoy, W. K. (1983). Isolation And Alienation In Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X83019002003>

The Relationship Between Primary and Middle School Principals' Social Justice Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Job Alienation.

Extended Abstract

Introduction

School principals may face dilemmas in implementing social justice within the school context because there are socio-economic, ethnic, linguistic, and differently-abled student groups within the school. It may be difficult to allocate resources and time to reach all of these groups. Individuals spend a certain amount of time in their jobs in various areas to meet the needs of their own environments and other environments. Individuals experience certain problems in these work environments, one of which is alienation. The most important reason for the recent emphasis on alienation is undoubtedly the distortions caused by the alienation problem of today's individuals in society.

This research aims to examine the relationship between the social justice leadership behaviors of school principals and the job alienation of teachers in primary and secondary schools in Gaziantep province, based on the views of educators. The sub-objectives of the research are as follows:

1. What is the level of social justice leadership behaviors of school principals?
2. What are the levels of job alienation among teachers?
3. Is there a significant relationship between the social justice leadership behaviors of school principals and the job alienation perceptions of teachers?
4. Is there a significant difference between the social justice leadership behaviors demonstrated by school principals and the variables of teachers' seniority, education level, age, gender, tenure at the school, and type of school?
5. Is there a significant difference between the job alienation perceptions of teachers and the variables of their seniority, education level, age, gender, tenure at the school, and type of school?
6. Are the social justice leadership behaviors of school principals significant predictors of teachers' job alienation?

Method

Since the research aims to determine the relationships between two or more variables, the relational survey model was used. The population of the research consists of teachers working in primary, secondary, and Imam Hatip secondary schools affiliated with the Şehitkamil central district of Gaziantep Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 435 teachers selected from these schools through a simple random sampling method. A form consisting of seven items was created by the researcher to determine the gender, age, education level, professional seniority, duration of professional experience in the same school, branches, and types of schools where the participants work. Two scales were used in the research. One of them is the social justice leadership scale. Developed by Bozkurt (2018), the scale is a 5-point Likert type scale consisting of four dimensions and 34 items. The dimensions of the scale include critical consciousness (7 items), stakeholder support (11 items), participation (10 items), and distributive justice (6 items). The Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale was found to be 0.98, the critical consciousness dimension was 0.94, for stakeholder support dimension was 0.95, for participation dimension was 0.95, and for distributive justice dimension was 0.95. The second scale is the job alienation scale. Developed by Elma (2003), the scale is a 5-point Likert type scale consisting of four dimensions and 38 items. The dimensions of the scale are powerlessness, meaninglessness, isolation, and alienation from school. The Cronbach's alpha reliability coefficients for the sub-dimensions of the scale were 0.86 for powerlessness, 0.84 for meaninglessness, 0.80 for isolation, and 0.62 for alienation from school.

Results, Conclusion and Recommendations

A significant, negative, and low-level relationship was found between the social justice leadership behaviors demonstrated by school principals and the job alienation perceptions of teachers. When the relationships between social justice leadership and its sub-dimensions with job alienation and its sub-dimensions were examined, it was observed that there is a significant, negative, and moderate-level relationship between social justice leadership and the powerlessness dimension. There is a significant, negative, and low-level relationship between social justice leadership and the meaninglessness and isolation dimensions. It was determined that the teachers rated the social justice leadership behaviors of the school principals they worked with at a very high level. The teachers participating in the study were found to experience job alienation at a low level. The levels of job alienation of the teachers were found to be low. Teachers with 16 years and more seniority in their professional careers experience more job alienation than teachers with 1 year or less seniority. For teachers not

to experience job alienation, it would be appropriate for schools, district and provincial directorates of national education to create environments and school climates where teachers can reduce their job stress and establish healthier communication with their colleagues, thus emphasizing cooperation and activities that will create a culture of respect, love, courtesy, and trust in the school.