

PAPER DETAILS

TITLE: Egitimde Sosyal Adalet Liderligi Üzerine Bir Inceleme

AUTHORS: Ertugrul YESIL,Mehmet SINCAR

PAGES: 288-296

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1584996>

Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği Üzerine Bir İnceleme¹ Ertuğrul YEŞİL², Mehmet SİNCAR³

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitimde sosyal adalet liderliği ile ilgili alan yazına daha yakından bakarak sosyal adalet liderliği araştırmalarının odak noktasına ilişkin kapsamlı bir inceleme yapmaktır. Bu amaçla yapılan incelemede sosyal adalet liderliğine kavramsal olarak dağıtılmış, kültürel ve katılımcı olmak üzere üç odak noktasından bakıldığı görülmüştür. Benzer şekilde sosyal adalet liderliğinin bir yetiştirme süreci olarak ele alındığı, bu süreçte farklılıkları ve önyargıları tanımlamak, tüm paydaşlar için yüksek beklentiler içeren bir kültür oluşturmak ve kapsayıcı bir müfredatın oluşturulmasını kolaylaştırmak gibi çok boyutlu bir bakış açısını içeren yetiştirme sürecine ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Bu süreçte sosyal adalet liderlerinin çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bunların öğrenci, okul kültürü, toplum, eşitsizlik ve dezavantajlı bölge gibi başlıklar altında toplandığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Eğitimde sosyal adalet liderliği, Sosyal adalet, Sosyal adalet liderliğinde zorluklar

An Analysis on Social Justice Leadership in Education

Abstract

The aim of this study is to analyse the focal point of social justice leadership research by looking more closely at the literature and social justice leadership in education. In the study conducted for this purpose, it has been seen that social justice leadership is conceptually viewed from three focal points: distributed, cultural and participatory. Similarly, it has been observed that social justice leadership is considered as a training process and there is a need for a training process that includes a multidimensional perspective, such as defining differences and prejudices, creating a culture with high expectations for all stakeholders, and facilitating the creation of an inclusive curriculum. In this process, it was observed that social justice leaders faced various difficulties and these were grouped under the titles such as student, school culture, society, inequality and disadvantaged region.

Keywords: Social justice leadership in education, Social justice, Challenges on social justice leadership

Gönderim Tarihi (Received): 17.02.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 18.04.2021

¹ Derleme Makale: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, ertugrulyesil.88@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1870-8950

³Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, mehmetsincar@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4979-5014

Giriş

Okul müdürleri öğrenciler ve öğretmenler için bir danışman, lider, planlayıcı, karar verici, denetleyici olmakla birlikte hükümet ve toplum arasında bir köprü görevi görürler (Blackmore, 2009). Eğitimin genel ve özel amaçlarına ulaşmak için okul müdürleri yönetim süreçlerini kapsayan bir anlayışı okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği yaparak sergiler (Abdullah, Huq ve Ismail, 2008; Shahadan ve Oliver, 2016; Şahenk, 2010; Wahyuddin, 2017) ve bu iş birliğini kolaylaştırmak için birer lider olarak hareket ederler (Goddard, Miller, Larsen, Goddard, Madsen ve Schroeder, 2010; Miller, Goddard, Goddard, Larsen ve Jacob, 2010). Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik anlayışları, öğretim, etik, dönüşüm, teknoloji gibi farklı bağlamlara göre değişebilir. Bununla beraber, bir okul müdürünün eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için öncelikle eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gibi bir hedefe sahip olması durumunda sosyal adalet olgusu ve bu olguya dayalı bir liderlik anlayışı öne çıkar.

Sosyal adalet kavramı artan bir ilgiyle eğitim araştırmalarında ele alınmakta ve sıklıkla tartışılmaktadır. Eski fakat eskimemiş bir kavram (Arar, Beycioglu ve Oplatka, 2017) olarak kabul edilse de alan yazın incelendiğinde kavramla ilgili pek çok tanım mevcuttur (Arar, Beycioglu ve Oplatka, 2017; Berkovich, 2014; Bogotch ve Shields, 2014). Sosyal adalet tanımlanan, gözlemlenen, çoğaltılabilen ve somuta indirilebilen bir kavram değil çeşitli toplumlarda etik yaşama sürecidir (Furman ve Shields, 2005). Bir başka bakış açısına göre sosyal adalet toplumdaki dezavantajlı ve muhalif grupların fırsat ve umutlarını eşitleme ve geliştirme çabasından ortaya çıkmıştır (Chiu ve Walker, 2007).

Sosyal adalet kavramının eğitim yönetimindeki yansımalarına bakıldığında ise sosyal adalet liderliği ön planda yer alır (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Furman ve Gruenewald, 2004; Marshall, 2004; Normore ve McMahon, 2007; Normore ve Jean-Marie, 2008; Shields, 2004; Theoharis, 2007). Araştırmaların öne çıkardığı olgu, okul liderlerinin, öncelikli eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için fırsat eşitliği sağlamaları gerektirdiğidir (Arar, Beycioglu ve Oplatka, 2017). Bu bağlamda okul liderlerinin, eşitlik, farklılıklara saygı değerlerini teşvik eden ve öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayan bir okul kültürü geliştirme yeteneklerine sahip olmaları gerekir (Brooks, Miles ve Buck, 2008; Theoharis, 2009; Wang, 2018). Eğitimin, sosyal karmaşık bir sisteme iliştilmiş açık bir sistem olduğunu düşünüldüğünde (Berkovich, 2014), okul liderlerinin, sosyal bağlamda eğitim sorunlarının nasıl çıktığına odaklanmaları gerekir. Kısaca sosyal adalet liderliği, daha büyük sosyal sistemlerin parçası olan bir okulun kültürünü değiştirebilme yeteneğidir (Larson ve Murtadha, 2002).

Sosyal adalet liderleri olarak okul müdürleri dezavantajlı bireyler için sosyal fırsatların genişletildiği yeni bir sosyal düzenin mimarları ve kurucularıdır (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009). Böyle bir anlayışla çalışan okul müdürleri öğretmenlerin öğrencilerin öğrenebileceklerine olan inançlarını ve öğrencilerin kendilerine olanı güvenlerini artırır (Feng ve Chen, 2019) ve iletişim, duygusal farkındalık, anlamlı ve uzun süreli ilişkiler kurma becerilerini sergilerler (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Sosyal adalet lideri olarak tanımlananlar, iş birliğini, demokratik diyalogu (Riester, Pursch ve Skrla, 2002) ve paylaşılan karar vermeyi teşvik ederken insan gruplarını (Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins, 2007) birbirine bağlar (Wasonga, 2009). Sosyal adalet liderlerinin marjinal aileler ile okullar arasındaki tarihsel kopukluğu ortadan kaldırmak için olumlu okul iklimi yaratma çabası ve özellikle haklarından mahrum edilmiş ailelere ulaşmak için güçlü bir çaba sergilerler (Theoharis, 2007). De Matthews ve Mawhinney sosyal adalet liderlerinin grupları birbirine bağlama işlevini yerine getirme ve bunu yaparken de anlamlı ölçüde katılımcı bir bakış açısı sergileyerek sürdürülebilir ve proaktif bir çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Böyle bir çabayı sergileyebilmeleri için okul müdürlerinin eleştirel düşünme, merhamet, demokratik ilkeler, psikolojik sınırlama, özgürlük ve değişime ayak uydurma niteliklerine sahip olmaları gerekir (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009). Bu özelliklere sahip olan okul müdürleri bütün öğrencilerin başarı farkını azaltmaya, okullarda sosyal adalet sağlama çabasını artırmaya, demokratik ve etik değerleri temel almaya ve eleştirel diyalog/anlayış geliştirmeye çalışırlar (Gewirtz ve Ball, 2000).

Furman (2012) yaptığı bir çalışmada iletişim kurma ve eleştirel düşünmenin sosyal adalet liderliğinin ana özellikleri olduğunu vurgulamıştır. Sosyal adalet liderliğinde iletişim anlamlı ve uzun süreli ilişkiler kurmayı sağladığı için sosyal adalet liderliğinin önemli bir özelliği olarak gösterilmektedir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Eleştirel düşünme ise geleneksel toplumları karakterize eden değişim ile yaratıcılık ve yenicilik konuları ile yakından ilişkili olmasından dolayı sosyal adalet liderliğinin bir diğer önemli özelliği olarak görülür (Oplatka ve Arar, 2016). Sosyal adalet liderliği bu özelliklerine sahip olan okul müdürleri eleştirel ve yapıcı diyalog kurarlar ve bu durum aynı zamanda onların kendi farkındalıkları ve gelişimleri için öz düşünüm sağlar (Dantley ve Tillman, 2010).

Benzer şekilde Theoharis (2007) bir çalışmada, okul müdürlerinin okullardan, bölgelerden ve bölgelerin de ötesinden kaynaklanan birçok sorunla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Okul müdürleri yönetsel talepler (Özdemir, 2017), statükonun yoğunluğu, çalışanların engelleyici davranış ve inançları, dar görüşlü veya ayrıcalıklı ailelerin beklentileriyle yüz yüze gelmektedirler (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Tüm bunların yanında destek vermeyen bürokratlar, monoton iş arkadaşları ve sönük yöneticiler de okul müdürlerinin yüz yüze kaldığı sorun kaynaklarıdır. Theoharis'in çalışması, insanların umutsuzluk, cesaretsizlik, riske atılan duygusal, fiziksel, sağlık ve dirençten kaynaklanan yavaş temposunu betimler. Bu faktörler, sosyal adalet lideri olarak tanımlanan okul müdürlerinin ayaklarındaki prangalardır.

Sosyal adalet liderliğinin bilgi, beceri ve deneyimle desteklenen bir dizi kuralla organize edilmesi gerekir. Bu kurallardan bazıları, sosyal adaleti anlamak ve onu kendi toplumunun okullarına uyarlamak; ayırım ve önyargıyla mücadele etmek; çok kültürlü ve kapsayıcı bir müfredat oluşturulmasına olanak sağlamak; sosyal adaletin gelişimini engelleyen faktörle mücadeleyi olabildiğince sürdürmektir (Furman, 2012). Sosyal adalet liderlerinin özelliklerinden biri de okul toplumunun deneyimlerinin bir parçası haline gelmelerini sağlayan bu kuralları/değerleri açık bir şekilde söyleyebilmektir (Arar, 2015; Oplatka ve Arar, 2016; Stevenson, 2007).

Sosyal adalet liderliğinin eğitimdeki yansıması farklı ırk, kültür, dil kökenlerinden gelen tüm öğrenciler için eğitimde eşitliği ve mükemmelliği elde etmekle ilgilidir (Brooks, Miles ve Buck, 2008). Sosyal adalet liderleri grupları birbirine bağlayarak daha anlamlı, sürdürülebilir ve proaktif bir anlayış sergilerler (Dematthews ve Mawhinney, 2013). Bu anlayış özellikle öğrencilerin değerleri, inançları ve duygularını temel alan bir okul kültürü oluşturmayı hedefler (Cook, Semmel ve Gerber, 1999; Salisbury ve McGregor, 2002). Bu okul kültürünün önündeki engellerin kaldırılması için sosyal adalet liderlerinin bazı özelliklere sahip olması ve toplum tarafından bu kişilerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerektir.

Sosyal adalet liderliğinin amaçlarından biri farklı ırk ve kültüre sahip bütün öğrenciler için kusursuz bir eğitim ortamı oluşturmaktır (Gewirtz ve Ball, 2000). Gerekli kaynaklardan yoksun bir şekilde (Adamson ve Darling-Hammond, 2012) dezavantajlı bir bölgede çalışan okul liderlerinin mücadelesi daha da önemlidir (Anyon, 2005). Bu nedenle sosyal adalet liderliğinin eylem odaklı doğası literatürde yaygın bir temadır ve kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve çevresel olmak üzere beş boyuttan oluşur (Furman, 2012). Bu noktada sosyal adalet liderliği (kavramsal, kuralcı ve deneysel) bir örnekler dizisi şeklinde ortaya çıkar ki bunlar eylem yönetimli ve dönüşümsel, kendini adanmış ve ısrarcı, kapsayıcı ve demokratik, ilişkisel ve şefkatli, yansıtıcı ve sosyal olarak tanımlanabilir.

Sosyal Adalet

Alan yazın incelendiğinde sosyal adalet kavramının birçok çalışmada farklı açılardan ele alındığı görülmektedir (Dantley ve Tillman, 2010; Goldfarb ve Grinberg, 2002; Rasinsky, 1987; Theoharis, 2007). Rasinski sosyal adaleti, toplumsal açıdan gözetilmesi gereken eşitsizliklerin ve bunların insan yaşamına olan olumsuz etkilerini azaltmak için sergilenen değer temelli bir davranış/inanç olarak ele

almıştır. Bu bağlamda eşitsizliklerin dezavantajlı grupların lehine azaltılması çabasının toplumdaki bireylerden başlayarak bütün topluma yayılacağı öngörülmektedir. Goldfarb ve Grinberg bu nedenle sosyal adaleti, hak, eşitlik ve adalet olgularını bütünleştirerek örgütsel düzenlemeleri değiştirme veya bunu talep etme ve bunu sürdürülebilir kılma çabası olarak tanımlamışlardır. Böyle bir çabanın hedefine ulaşması ise okul ile olanaklı hale gelmektedir.

Cribb ve Gewirtz (2003) insanların kararlara katılım hakkını ifade eden katılımcı sosyal adalet, belli bir grubun üyesi olarak saygı ve tanınmayla ilgili olan kültürel sosyal adalet ve sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin üstesinden gelmeyle ilgili olan dağıtımçı adalet olarak sosyal adaleti üç boyutta gruplandırmıştır. Bir başka çalışmada ise sosyal adaletin, kaynakların kullanımı ve tanınma, güce erişme ve sahip olmayla ilgili olduğu belirtilmiştir (Slater, Potter, Torres ve Briceno, 2014). Sosyal adalet aynı zamanda kurumsallaşmış eşitsizlik, ayrımcılık ve çıkar sağlayıcı adaletsizliklerle mücadele etmek ve bunları değiştirmektir (Goldfarb ve Grinberg, 2002; Touchton ve Acker-Hocevar, 2001).

Theoharis (2007) eğitimde sosyal adalet kavramının dışlanmış öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını vizyon ve uygulamaların merkezinde tutulmasına katkıda sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle Theoharis sosyal adaleti okullardaki ötekileştirmeyi belirleme ve bertaraf etme süreci olarak açıklamıştır. Dantley ve Tillman (2006) sosyal adalet kavramının okullarda çeşitli baskılarla yüzleşen eğitim düzeyi düşük ve az hizmet gören gruplara odaklandığını ifade etmiştir. Bu grupların eğitime yetersiz katılımları toplumun refahının olumsuz etkileyecektir. Dantley ve Tillman bu sebeplerle eğitim alanında sosyal adalet kavramı hakkındaki tartışmaların ırk, çeşitlilik, ötekileştirme, ahlak, cinsiyet ve maneviyat gibi çeşitli konular etrafında şekillendiğini belirtmiştir.

Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderliği eşitlik, adalet, insan hakları gibi olgular bağlamında ortaya çıkan eşitsiz düzenlemeleri değiştirme pratiğidir (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Sosyal adalet liderliği kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olarak beş boyuttan oluşmaktadır (Furman, 2012). Kişisel boyut derin, eleştirel ve dürüst kişisel yansımayı içermektedir. Kişilerarası boyut sosyal adalet çalışmalarında ilişkilerin merkezi yönünü yansıtır. Toplumsal boyutta sosyal adalet liderleri kapsayıcı ve demokratik uygulamalar ile kültürel gruplar arasında bir topluluk oluşturmak için çalışırlar. Sistemik boyut tüm öğrenciler için öğrenme yararı gözetilerek okul ve bölge düzeyinde sistemi değerlendirmek, eleştirmek ve dönüştürmek için çalışmayı içerir. Ekolojik boyut ise okulu ilgilendiren sosyal adalet konularının daha geniş sosyopolitik, ekonomik ve çevresel bağlamlarda yer aldığı ve daha geniş baskı ve sürdürülebilirlik konularıyla birbirine bağlı olduğu bilgisiyle hareket etmeyi içerir. Baskıcı ve haksız uygulamaların, eşitlikçi ve kültürle uyumlu uygulamalarla ortadan kaldırılması süreci bu boyutların etkileşimine dayalı bir eylemle mümkündür. Benzer şekilde temel ihtiyaçları karşılamak amacıyla tüm bireylerin kaynaklara adil erişimini sağlamak da sosyal adalet liderliği için önemli bir eylemdir (Barton, 2004).

Konuya eğitim olgusu açısından bakıldığında ise sosyal adalet, sınıf, organizasyon, aile, toplum ve daha geniş bağlamlarda öğrencilerin dezavantajlarının azaltılması çabasıdır (Chiu ve Walker, 2007). Bu süreçte öğretmenler, sosyal adalet liderliğinin memnuniyet ve öğretim kalitesi gibi okul çıktılarına üzerindeki etkisini algılayarak, sosyal adaletin tesis edilmesinde önemli bir rol üstlenirler (Feng ve Chen, 2019).

Eğitimde eşitsizliklerin giderilmesi iddialı bir taahhüt (Scanlan, 2013) olmasına rağmen sosyal adalet liderleri, merkezinde zorlukların ve belki de zulüm ve eziyetin olduğu bir sürece talip olurlar (Capper, 1993). Bu durum sosyal adalet gereksinimi olanlar ile sosyal adalet liderlerini karşılıklı bir bağlılığın ortasına sürükler. Bu nedenle sosyal adalet liderliği için okul liderleri, geleneksel hiyerarşik uygulamaları ve politikaları içeren tek taraflı bağlılık ilişkisini sonlandırmalıdır.

Bir diğer araştırmada sosyal adaletin ve toplumun gelişmesinin ilişkisel yönlerine odaklandığımızı fakat bu sırada sosyal adaletin altında yatan pedagojik çıkarımları adres göstermemiz gerektiğini unutuyoruz (Furman ve Shields, 2005). Sosyal adaletin okullar bağlamında sağlanmasını önemli gören Cribb ve Gewirtz (2003) ise kararlara katılım sağlayan katılımcı liderlik, bir grubun üyesi olarak insanların tanınma ve saygın olmalarını sağlayan kültürel liderlik, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin üstesinden gelmeyi sağlayan dağıtımsal liderliğin alan yazında sosyal adalet liderliğinin üç türü olarak vurgulamıştır. Dağıtımsal liderlik topluma ait olan kaynakların tekrar toplumu oluşturan birey ve gruplara adil bir şekilde dağıtılması ile ilgilidir. Kültürel liderlik toplumdaki alt kültürler için adalet sağlanmasını içermektedir. Katılımcı liderlik ise toplumda yer alan birey ve grupların kararla ilgili süreçlerde aktif edilmesi ile ilgilidir.

Okullarda sosyal adalet liderliğinin sürdürülebilir kılınması okul yöneticilerinin bu konudaki yeterliklerine bağlıdır. Liderliğin sosyal adalet boyutuyla ilgili beklentilerin artmasına rağmen hala lider hazırlama programlarında geleneksel yöntemlere başvurulmaktadır (Hess ve Kelly, 2007). Bununla beraber okul koşulları da liderlerin beklentilerini önemli ölçüde değiştirmektedir. Hess ve Kelly, geleneksel okul ortamlarında okul liderlerinin geleneksel yollarla hazırlandığını belirtmiştir. Sosyal adaletin öğretimi konusunda okul müdürlerinin öğrencilerini canlandırmaları, onlara özgürlüklerini ve insaniyetlerini sergilemeleri konularında liderlik etmeleri gerekir.

Sosyal adalet liderlerinin bu mücadeleyi kabul etmesi için davranışları ve inançları arasındaki ilişkiyi eleştirel bir yaklaşımla analiz etmeleri ve aralarında yakın bir bağ kurmaları gerekir (Capper, 1993). Dolayısıyla sosyal adaletin tanımındaki mücadele kavramı ile sosyal adalet liderliği eylemleri arasında ayrılmaz bir ilişki vardır (Bogotch, 2002). Öğrenci başarısını ve personel kapasitesini artırmaya, okul yapısını geliştirmeye, okul kültürünü ve toplumunu güçlendirmeye çalışan liderler okulun daha iyi bir eğitim çevresine sahip olmasını da sağlarlar (Theoharis, 2007). Bu nedenle sosyal adalet liderleri öğrenme topluluklarını geliştirmeli, katılımcı bir karar alma süreci oluşturmalı, çatışmaları çözmek için çabalamalı, öğretimsel liderlik anlayışı geliştirmeli ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını dikkate almalıdırlar (Shields, 2004).

Sosyal adalet liderleri adaletsiz eğitime sebep olan normlar, yapılar ve sistemlerle eleştirel bir şekilde mücadele etmek zorundadırlar (Boske, 2011). Bu nedenle okul liderlerini hazırlayan eğitimciler -eş zamanlı olarak kamu yararına hizmet ederken- daha iyi okullar oluşturmaları ve daha iyi nitelikte öğrenciler yetiştirmeleri ve sosyal sorumluluğu benimsemeleri için (Kezar ve Carducci, 2007) eleştirel bir bakış açısı geliştirmelidirler (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı boyutlardan odaklanıldığını görülmektedir. Bu boyutların farklılaşmasının altında yatan sebep ise sosyal adalet liderliğinin bir kavramdan çok bir süreç olmasıdır. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği sürecinin farklı boyutlarının ele alınarak geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada ise sosyal adalet liderliğinin üç farklı boyutu ortaya çıkmıştır: dağıtılmış, kültürel ve katılımcı. Yapılan çalışmaların odaklandığı bir başka boyut ise sosyal adalet liderlerinin yetiştirilmesi ile ilgili olmuştur. Sosyal adalet liderlerinin eğitimi ve yetiştirilmesi ile ilgili birçok görüş öne sürülmüştür. Çalışmada ortaya çıkan son boyut ise sosyal adalet liderlerinin karşılaştıkları zorluklardır. Sosyal adalet liderliği bir süreç olarak düşünüldüğünde; süreci aksatacak nitelikte olayların ortaya çıkması sosyal adalet liderlerinin davranışlarını sekteye uğratabilmektedir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin dağıtılmış, kültürel ve katılımcı boyutlarına odaklanarak yetiştirilmelerine katkı sağlayacak bir model oluşturulabilir. Sosyal adalet liderlerinin karşılaştığı zorluklar ise oluşturulacak modelde sorunlara karşı önleyici bir nitelik kazandırabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal adalet liderliği boyutlarının farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Young (2011) sosyal adalet liderliğini dağıtımsal ve ilişkisel boyutlarına ayırmıştır. Bu

boyutlar ile birlikte Cribb ve Gewirtz (2003) ise kültürel boyutun da sınıflandırmaya dahil olduğunu belirtmiştir. Goldfarb ve Grinberg (2002) sosyal adalet liderliğinde sosyal, ekonomik, eğitimsel ve kişisel boyutlarını vurgulamıştır. Samier ve çalışma arkadaşları (2010) sosyal adalet liderliğinin daha önceden ortaya konulan boyutlarını birleştirerek, kişisel ve yapısal olarak iki boyutta incelemiştir. Furman (2012) ise kişisel, kişiler arası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olarak beş boyutta incelemiştir. Sosyal adalet liderliği konu alanlarının birikimli bir şekilde ilerlediğini söylemek mümkündür.

Sosyal adalet liderlerinin paydaşlarla iş birliği yapması, iletişim ve duygusal farkındalığı ön planda tutmaları dağıtımcılık boyutu ile ilgilidir. Buna ek olarak araştırmalarda belirtilen geleneksel hiyerarşik uygulamalar yerine sosyal adalet liderlerinin proaktif bir anlayış sergilemeleri ve yapıcı diyalog kurmaları sosyal adalet liderliğinin bir boyutu olarak dağıtımcı liderliğin öne çıkmasını sağladığı düşünülmektedir. Furman (2012) yaptığı çalışmada ise sosyal adalet liderlerinin dağıtımcı boyutuyla ilgili olarak iletişim kurmanın ve eleştirel düşünmenin öne çıktığını belirtmiştir.

Sosyal adalet liderliği hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde öne çıkan başka bir boyut ise kültürel boyutudur. Yapılan çalışmalara göre okulun toplumun bir parçası olarak görülmesi sebebiyle okul müdürünün de bu kültürel bağı sağlaması sosyal adalet liderliğinin bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Bazı araştırmalarda okul kültürünün toplum kültürüyle bağdaştırılması ele alınmış; bazılarında ise okul kültürünü değiştirebilme yeteneği olarak görülmüştür. Bu çalışmalarda ortak nokta ise toplumda var olan farklı ırk ve kültüre sahip olan insanların okulda kusursuz bir eğitim ortamına girmelerini sağlamak sosyal adalet liderliğinde önemli bir boyut olarak değerlendirilmiştir. Toplumun okulun bir parçası olarak değerlendirebilmemize rağmen okuldaki oluşturulacak kültür elbette öğrencilerin ırk ve kültürlerine ve birçok boyuta göre değişiklik göstermelidir.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili bir başka boyut ise katılımcılık boyutu olmuştur. Katılımcı liderlik iş görenlerin örgütteki kararlara katılımlarını öne çıkarmaktadır. İncelenen çalışmalarda katılımcı boyut sosyal adaletin, kaynakların kullanımı ve tanınma, güce erişme ve sahip olma ile ilgili olduğunu öne çıkarmaktadır. Okul müdürlerinin bunları başarmak için ise okuldaki grupların bu süreçlere dahil edilmeye ilgili olması gerekmektedir. Sosyal adaleti birçok araştırmacı grupları birbirine bağlama ve ötekileştirmeden uzak durma olarak görmektedir. Okul müdürlerinin okuldaki farklı grupları birbirine bağlaması ile sosyal adaletin sağlanacağı görüşü alan yazında hakim görüş olarak öne çıkmaktadır. Tüm bunların yanında sosyal adalet liderliği doğuştan gelen bir özellik olarak görülmemekte ve bu nedenle sosyal adaletin gelişmesi için bir yetiştirme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal adalet liderlerinin yetiştirilmesi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; deneyime dayalı bir eğitimin gerektiği konusunda görüş birliği görülmektedir. Sosyal adalet liderlerinin sosyal adalet kavramını iyi anlamaları, analiz etmeleri ve sonucunda ise kendi okullarının durum ve şartlarına göre aktarmaları gerekmektedir. Bu durum ve şartlar okuldaki grupların ayırım, farklılıklarına göre değişebilmektedir. Sosyal adalet liderleri deneyime dayalı yetiştirme sürecinde yine bu farklılık ve ayrımları iyi analiz etmelidir. Bu bağlamda farklılık ve önyargıları tanımlamak, tüm paydaşlar için yüksek beklentiler içeren bir kültür oluşturmak ve kapsayıcı bir müfredatın oluşturulmasını kolaylaştırmak gibi çok boyutlu bir bakış açısını içeren yetiştirme sürecine ihtiyaç vardır (Pounder, Reitzug ve Young, 2002).

Sosyal adalet liderlerinin yetiştirilmeleri sürecinde birçok muhtemel sorun ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar yoğun olarak eşitsizlik ve ayırım kavramları etrafında toplanmaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği bağlamında karşılaştıkları sorunlar gruplar arası eşitsizlik, kurumsallaşmış eşitsizlik ve toplumsal eşitsizlik; statükonun hızı, normlar ve ayrımcılık üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda sosyal adalet liderlerinin karşılaştıkları zorlukları, önceden sosyal adalet liderlerine uygulanan yetiştirme süreci ile bir bağlılık kazandırmak gerekmektedir. Sosyal adalet liderlerinin karşılaştıkları güçlükler hakkında yapılan çalışmalarda öğrenci, okul kültürü, toplum, eşitsizlik ve dezavantajlı bölge gibi güçlükler ortaya çıkmıştır (Berkovich, 2014; Beycioglu ve Ogden, 2017; Chung, Bemak ve Grabosky, 2011; Dematthews, 2016; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Ezzani, 2020;

Jean-Marie, 2008; Marshall, 2004; Nadir ve Aktan, 2015; Slater, Potter, Torres ve Briceno, 2014; Theoharis, 2008).

Kaynakça

- Abdullah, A. G., Huq, K. E. ve Ismail, A. (2008). Headmaster's managerial roles under school-based management and school improvement: A study in urban secondary schools of Bangladesh. *Educationist*, 2(2), 63-73.
- Adamson, F. ve Darling-Hammond, L. (2012). Funding disparities and the inequitable distribution of teachers: evaluating sources and solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 20(37).
- Anyon, J. (2005). What" counts" as educational policy? Notes toward a new paradigm. *Harvard Educational Review*, 75(1), 65-88.
- Arar, K., Beycioglu, K. ve Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis 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.
- 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.
- Barton, P. E. (2004). Why Does the Gap Persist?. *Educational Leadership*, 62(3), 8-13.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Beycioglu, K. ve Ogden, S. (2017). Social justice beliefs and behaviors: A cross-cultural look at Turkish and US principals. P.S. Angelle (Ed.) *A global perspective of social justice leadership for school principals*, (111-126). Charlotte: Information Age Publishing.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times?. *Journal Of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal Of Research On Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal Of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bogotch, I. ve Shields, C. M. (Eds.). (2014). *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (Vol. 29). Dordrecht: Springer.
- Boske, C. (2011). Educating leaders for social justice. *Counterpoints*, 409, 362-382. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/42981316>
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Brooks, J. S., Miles, M. T. ve Buck, P. S. (2008). From scientific management to social justice. and back again. Pedagogical shifts in educational leadership. A. H. Normore (Ed.), *Leadership for social justice: Promotirag equity and excellence through, inquiry and reflective practice*, (99-114). Charlotte: Information Age Publishing.
- Capper, C. A. (1993). Educational administration in a pluralistic society: A multiparadigm approach. *Educational administration in a pluralistic society*, (7-35). Albany: State University of New York Press.
- Chiu, M. M. ve Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.
- Chung, R. C. Y., Bemak, F. ve Grabosky, T. K. (2011). Multicultural-social justice leadership strategies: Counseling and advocacy with immigrants. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 3(1), 86-102.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. ve Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial And Special Education*, 20(4), 199-207.

- Cribb, A. ve Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices. C. Vincent (Ed.). *Social Justice Education Identity*, (15-30). New York: RoutledgeFalmer.
- Dantley, M. E. ve Tillman, L. C. (2010). Social justice and moral transformative leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Dematthews, D. E. (2016). Competing priorities and challenges: principal leadership for social justice along the Us-Mexico border. *Teachers College Record*, 118(11), 1-26.
- DeMatthews, D. E. ve Mawhinney, H. (2013). Addressing the inclusion imperative: An urban school district's responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21(61), 1-30.
- DeMatthews, D. E. ve Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Ezzani, M. (2020). A principal's approach to leadership for social justice: advancing reflective and anti-oppressive practices. *Journal of School Leadership*, 1-21.
- Feng, F. I. ve Chen, W. L. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245-1264.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. A. Firestone ve C. Riehl (Ed), *A new agenda for research in educational leadership*, (119-137). New York: Teachers College Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C. ve Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Gewirtz, S. ve Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 21(3), 253-268.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J. ve Schroeder, P. (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement*. Çevrimiçi Bildiri.
- Goldfarb, K. P. ve Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Hess, F. M. ve Kelly, A. P. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. *Teachers College Record*, 109(1), 244-274.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: an agenda for 21st century schools. *In The Educational Forum*, 72(4), 340-354.
- 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.
- Kezar, A. ve Carducci, R. (2007). Cultivating revolutionary educational leaders: Translating emerging theories into action. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), 1-46.
- Larson, C. L. ve Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 134-161.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R. ve Jacob, R. (2010). *Instructional leadership: a pathway to teacher collaboration and student achievement*. Çevrimiçi Bildiri.
- Nadir, U. Ve Aktan, M. C. (2015). Social justice, education and school social work in Turkey. *The Annual International of the Bulgarian Comparative Society'de sunulan bildiri*, 217–221.
- Normore, A. H. ve McMahon, B. (2007). Educational administrators' conceptions of whiteness, anti-racism and social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 684-696.
- Normore, A. H. ve Jean-Marie, G. (2008). Female secondary school leaders: At the helm of social justice, democratic schooling and equity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), 182-205.

- Oplatka, I. (2014). The place of “social justice” in the field of educational administration: a journals-based historical overview of emergent area of study. I. Bogotch ve C. M. Shields (Ed.) *International handbook of educational leadership social (in) justice*, (15-35). Dordrecht: Springer.
- Oplatka, I. ve Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International Journal Of Leadership In Education*, 19(3), 352-369.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Pounder, D., Reitzug, U. ve Young, M. D. (2002). Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 261-288.
- Rasinski, K. A. (1987). What's fair is fair—Or is it? Value differences underlying public views about social justice. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 53(1), 201.
- Riester, A. F., Pursch, V. ve Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Salisbury, C. L. ve McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Samier, E. A., Schmidt, M. ve Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611-625.
- Scanlan, M. (2013). A learning architecture: How school leaders can design for learning social justice. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 348-391.
- Shahadan, A. ve Oliver, R. (2016). Elementary school leaders perceptions of their roles in managing school curriculum: A case study. *Educational Research and Reviews*, 11(18), 1785-1789.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Slater, C., Potter, I., Torres, N. ve 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.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Şahenk, S. S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4298-4304.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education And Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: seven keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.
- Touchton, D. ve Acker-Hocevar, M. (2001). *Using a lens of social justice to reframe principals' interviews from high poverty, low performing schools*, (465219). Ohio: University Council for Educational Administration Conference.
- Wahyuddin, W. (2017). Headmaster leadership and teacher competence in increasing student achievement in school. *International Education Studies*, 10(3), 215-226.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership—theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498.
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: school principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200-224.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.