

## SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMU'NUN GELİŞTİRİLMESİ

**Murat ÖZDEMİR**

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mrtozdem@gmail.com

**Varol PEKTAŞ**

Milli Eğitim Bakanlığı, varol-pektas@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi:05.02.2017 Makale Kabul Tarihi:02.12.2017

### Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçebilmek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Araştırma, Ankara ilinde yer alan temel eğitim kurumlarında görevli 300 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliği sağlanmış 24 maddelik Sosyal Adalet Liderliği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) ile toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilerek, SALÖ-ÖF'ün yapı geçerliği değerlendirilmiştir. SALÖ-ÖF'ün ve alt-boyutlarının güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayı değeri hesaplanarak incelenmiştir. AFA ve DFA sonucunda SALÖ-ÖF'ün destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç faktörlü ve 23 maddelik bir yapıda olduğu ortaya çıkartılmıştır. SALÖ-ÖF'ün bütünü ile faktörleri üzerinde gerçekleştirilmiş olan Cronbach alfa katsayı değerlerinin incelenmesi sonucunda ise SALÖ-ÖF'ün yüksek düzeyde güvenilir olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak SALÖ-ÖF'ün okullarda öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Adalet Liderliği, Müdür, Öğretmen, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

### THE DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP SCALE-TEACHER FORM

#### Abstract

The purpose of this study is to develop a scale which measures the social justice leadership behaviors of school principals according to teachers' opinions. The study was conducted with 300 teachers who work at elementary schools in Ankara province. The research data was collected with 24-item Social Justice Leadership Scale-Teacher Form (SJLS-TF) after content validity had been performed by expert. The construct validity of SJLS-TF was evaluated with explanatory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis. The reliability of SJLS-TF and its sub-dimensions were calculated with Cronbach alpha coefficient values. With the result of EFA and CFA, it was revealed that SJLS-TF is composed of three factors including support, critical consciousness and inclusion and has 23 items. After examining the Cronbach alfa coefficient values, it was observed that SJLS-TF and its sub-dimensions are highly reliable. With these results, it was concluded that SJLS-TF is a valid and reliable data collection tool to measure the principals' social justice leadership behaviors based on teachers' opinions.

**Key Words:** Social Justice Leadership, Principal, Teacher, Social Justice Leadership Scale

### Giriş

Toplumunu oluşturan bireylerin nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri ulusal ve uluslararası hukukun güvencesi altındadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi başta olmak üzere çeşitli belgeler, çocukların eğitime erişimleri konusunda uluslararası düzeyde kabul gören ve yaptırımı olan hukuksal düzenlemelerdir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Millî Eğitim Temel Kanunu ise, ulusal düzeyde çocukların eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanmalarına ilişkin amir hükümler içermektedir. Sözü edilen uluslararası ve ulusal hukuk metinlerine karşın, kimi bilimsel çalışmada eğitim hakkının kullanılması sürecinde toplumu oluşturan bazı alt-grupların çeşitli nedenlerden dolayı engellere maruz kaldıkları saptanmıştır. Eğitim hakkını kullanma sürecinde sorun yaşayan toplumsal alt-gruplar arasında kız çocukları, yoksul aile çocukları, farklı etnik kökenden gelen çocuklar ve alt-kültür gruplarına mensup çocuklar yer almaktadır (Archer, Hutchings ve Ross, 2003). Eğitime erişim sürecinde engellere maruz kalan çocukların, eğitim hakkından etkin şekilde yararlanabilmelerine ilişkin mücadeleler ise özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında hız kazanmış ve eğitimde sosyal adalet düşüncesi tüm dünyada genel kabul gören bir anlayışa dönüşmeye başlamıştır (Jordan, 1998).

Toplumsal eşitsizliklerin azaltılması sürecinde gelişme gösteren sosyal adalet düşüncesi, içerisinde hak, eşitlik ve çeşitlilik gibi diğer kavramları barındırmaktadır. Gewirtz ve Cribb'in (2002) sınıflandırmasına göre sosyal adaletin üç türü bulunmaktadır. Bunların ilki *dağıtımçı adalettir*. Dağıtımçı adalet anlayışına göre toplumun sahip olduğu tüm varlıklar toplumu oluşturan bütün bireyler arasında hakkaniyet ölçütüne göre dağıtılmalıdır. Sosyal adaletin ikinci türü ise *kültürel adalettir*. Kültürel adalet düşüncesi ise toplumları oluşturan farklı kültür gruplarının kendi kültür özelliklerini özgürce yaşayabilmeleri ve geliştirebilmeleri anlamı taşımaktadır. Sosyal adaletin üçüncü türü ise *ilişkisel adalet* olarak kavramsallaştırılmaktadır. İlişkisel adalet, toplumda yer alan ve ötekileştirilmeye maruz bırakılan marjinal grupların kendileri ile ilgili konularda karar alınırken görüşlerinin sorulması ve alınması düşüncesine dayanmaktadır.

Sosyal adalete ilişkin bu sınıflandırma temelinde, eğitime erişimin kendisinin de bizatihi sosyal adalet ile ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle toplumsal olarak ötekileştirilmeye maruz kalan alt-grupların eğitime erişimlerinin de güvence altına alınması süreci, sosyal adalet uygulamaları içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim alanında, nitelikli eğitime erişim sorunları yaşayan gruplara odaklanan bilimsel çalışmaların kökleri İkinci Dünya Savaşı sonrasına dayanmaktadır. Bu yıllarda özellikle sosyologlar, eğitime erişimde sorun yaşayan toplumsal gruplar üzerine bilimsel çalışmalar yürütmeye başlamışlardır. Ancak okul ölçeğinde sosyal adalet uygulamalarının görünümünün son yıllarda incelenmeye başladığını söylemek mümkündür. Özellikle okul toplumunun lideri konumunda olan okul müdürünün sosyal adalet ekseninde sergilediği liderlik davranışlarının

1990'lı yılların sonlarından itibaren eğitim ve okul liderliği alanında ilgi çeken konular arasında yer alığı görölmektedir (Oplatka, 2010).

Eğitim liderliği alanyazını incelendiğinde eğitim ve okul liderliğini konu edinen bilimsel çalışmaların, liderlik sürecini ana-akım kuramları temelinde kavramaya çalıştıkları ifade edilmektedir (Murtadha ve Watss, 2005). Ana-akım liderlik yaklaşımları içerisinde yer alan *dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik* yaklaşımları, liderliği ağırlıklı olarak okulun mikro-sosyolojik yapısından bağımsız olarak kavramaya çalışmaktadır. Ana-akımın dışında yer alan ve özellikle çok-kültürlü liderlik, feminist liderlik, eleştirel Afro-Amerikan ve Latin liderlik yaklaşımları ise, daha çok eleştirel eğitim yönetimi perspektifi içerisinde yer almakta ve okul müdürünün liderlik yönelimini eleştirel liderlik anlayışı temelinde kavramaya çalışmaktadır (Furman ve Gruenewald, 2004). Eleştirel eğitim liderliğine ilişkin artan ilgi, son yıllarda bu yöndeki araştırmaların ivme kazanmasına da yol açmış görünmektedir. Nitekim özellikle 2000'li yılların başından itibaren sosyal adalet liderliğini konu edinen bilimsel çalışmaların hatırı sayılır bir büyüklüğe ulaştığını söylemek de mümkündür (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Brown, 2004; Hoff, Yoder ve Hoff, 2006; McClellan ve Dominques, 2006).

Sosyal adalet liderliğine ilişkin bilimsel çalışmaların artmasının bir sonucu olarak sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi önemli bir aşamaya ulaşmıştır. Bu kapsamda sosyal adalet liderliğinin tanımına ilişkin alanyazında farklı görüşlere rastlamak mümkündür. Sosyal adalet liderliğinin tanımlarından birini yapan Marshall ve Oliva'ya (2006: 6) göre, sosyal adalet liderliği, okul başarısı düşük azınlıkların, yoksul çocukların, kadınların ve eşcinsellerin akademik başarıları artırmayı hedefleyen bir liderlik tarzıdır. Alanda genel kabul gören bir diğer sosyal adalet liderliği tanımını ise Theoharis (2007) yapmıştır. Theoharis'e (2007, sf. 223) göre sosyal adalet lideri, ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle ötekileştirilmeye maruz bırakılmış ve ötekileştirilmeye devam eden toplumsal grupların yanında duran ve liderlik yönelimlerini buna göre biçimlendiren okul yöneticileridir.

Kavramın sınırlarını ve içeriğini belirlemeye yönelik bu tanımlara dayalı olarak, sosyal adalet liderliğinin içerdiği boyutların da giderek belirginleşmeye başladığını tespit etmek mümkündür. Örneğin Brooks ve Miles'a (2006) göre sosyal adalet liderliğinin boyutlarından birisi *eleştirel bilinç*dir. Eleştirel bilinç kavramı üzerine görüşlerini ortaya atan Freire'e (2004) göre eleştirel bilinç, ekonomik, sosyal ve siyasal çelişkilerin ve baskıların farkına varmayı ve söz konusu baskılara direnç göstermeyi içermektedir. Bu kapsamda sosyal adalet liderliği davranışları sergileyen bir okul müdürü okul ortamında öğrencilerine toplumsal baskı, dışlama ve ötekileştirme gibi davranışların ne oldukları hakkında öğretici uygulamalar gerçekleştirmektedir (Brooks ve Miles, 2006). Eleştirel bilinç boyutu altında okul müdürü aynı zamanda ırk, sınıf, dil ve cinsel tercih gibi konularda kendi sahip olduğu varsayım ve önyargıların bilincine ulaşır ve kendi iç dünyasında ulaştığı bu

eleştirel düşünme biçimini öğrencilerine aşlamaya gayret gösterir (Furman, 2012; McKenzie ve diğer., 2008).

Sosyal adalet liderliğinin bir diğer boyutu ise *kaynaştırma/kapsamadır (inclusion)*. Kaynaştırma/kapsama bağlamında okul müdürü tüm öğrencilerin nitelikli eğitim imkânlarından benzer düzeyde yararlanabilmeleri için çaba gösterir. Bu bağlamda sosyal adalet lideri olarak okul müdürü görece avantaj sahibi olan ve olmayan öğrencilerin okulun sahip olduğu maddi ve beşeri kaynaklardan eşit düzeyde yararlanabilmelerinin yollarını araştırır. Bu çerçevede özellikle özel eğitime muhtaç çocukların diğer öğrenciler gibi benzer eğitim imkânlarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için tedbir alır (Katzman, 2007). Yine sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, okulda türdeş sınıflar oluşturmak yerine, heterojen sınıflar oluşturur. Böylece tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit şekilde istifade edebilmelerini sağlar (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; McKenzie vd., 2008; Theoharis, 2007). Özel eğitim alanında yürütülmüş bir çalışmada, dezavantajlı öğrencilerin, akranları ile benzer ortamlarda eğitim almalarının kendileri için daha faydalı olduğu saptanmıştır (Peetsma vd., 2001). Bir meta-analiz çalışmasında ise normal sınıflara devam eden özel eğitime muhtaç çocukların özel sınıflara ya da okullara devam eden çocuklara göre akademik gelişim yönünden daha başarılı oldukları saptanmıştır (Baker, Wang ve Walberg, 1995).

Sosyal adalet liderliğinin üçüncü boyutu ise *destektir*. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü özellikle dezavantajlı konumda olan öğrencilerinin gelişimlerine odaklanmakta ve okulda bu yönde politikalar uygulamaktadır. Bu kapsamda okul müdürü, tüm öğrencilerin akademik başarılarını artırmaları için onlara destek hizmeti sunma çabası içerisine girer. Bu amaçla okulda mümkün olduğu ölçüde içeriği zengin ve öğrencilerin ilgilerini çekecek programları uygulamaya gayret gösterir (Oakes vd., 2000). Destek boyutunda sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün temel yönelimi, okulun sahip olduğu maddi ve beşeri kaynakları özellikle dezavantajlı öğrencilerin hizmetine sokarak onların eğitim olanaklarından üst düzeyde istifade edebilmelerini sağlamaktır. Önceki araştırmalar, marjinal grupların akademik başarıların düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Brown, 2006; Eshleman, 1988). Bu nedenle okul müdürünün bu gruplarda yer alan öğrencileri destekleyerek gelişimlerine katkı sunması bu öğrenciler için büyük önem taşımaktadır.

#### **Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı**

Sosyal adalet liderliğinin eğitimdeki görünümleri üzerine odaklanan önceki çalışmalar ağırlıklı olarak sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün davranış örüntülerinin nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı çözümlenmesine odaklanmıştır. Bu çalışmalarından birini yapan Theoharis'e (2008) göre sosyal adalet lideri olarak okul müdürleri, kendi doğrularının peşinden giden alçak gönüllü eğitimcilerdir. Bu okul müdürleri, görevlerini etkin şekilde yapıp yapmadıkları konusunda kendilerini sürekli olarak sorgulamakta ve eleştirmektedirler. Bu müdürlerin bir diğer özelliği ise kendilerini eğitime adanmış olmalarıdır. Bu çerçevede sosyal adalet lideri olarak

okul müdürü, okulun rutin prosedürlerinin ötesine geçerek, öğrencileri için daha geliştirici bir okul inşa etmeye çalışır. Dolayısıyla okulun sosyal adalet lideri zamanının büyük bir bölümünü öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğunu saptamaya ve bu ihtiyaçları karşılamaya harcamaktadır.

Sosyal adalet liderliği üzerine bir çalışma yürüten Furman (2012) ise daha çok sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün okul çalışanları, veliler ve öğrenciler ile güvene dayalı bir ilişki kurmaya çalıştıklarını keşfetmiştir. Bununla birlikte, bu müdürler katılımı ve okul içi demokrasiyi öncelikli konuları içerisinde değerlendirmektedir. Böylece sosyal adalet lideri, okulda topluluk duygusunun gelişmesini sağlama yönünde çaba harcamaktadır. Bu müdürlerin ayırt edici bir diğer yönü ise okulun içinde yer aldığı üst sistemleri de çözümü çabası taşımalarıdır. Okul müdürünün böyle bir yönelim içerisinde girmesinin temel nedeni, öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki makro düzeydeki engelleri kavramaya çalışması ve böylece okul merkezli yapılabilecek uygulamalara ilişkin politika geliştirmektir.

Sosyal adalet liderliğinin okullardaki eşitsizlikleri giderme yönündeki öneminin her geçen gün daha fazla anlaşılmasına başlamış olması bu yöndeki araştırmaların da son yıllarda ivme kazanmasına katkı sunmuştur. Bu kapsamda yürütülen önceki araştırmalar ağırlıklı olarak biyografik vaka çalışmaları, sosyal adalet lideri yetiştirme programlarının geliştirilmesi, sosyal adalet liderlerinin yaşadıkları engelleyici durumların analizi ve sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi yönündeki kuramsal çalışmalarla sınırlı görünmektedir (Furman, 2012; Furman ve Gruenewald, 2004; Gewirtz, 1998; Miller ve Martin, 2015). Türkiye adresli çalışmaların ise henüz erken evrede olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda yapılmış bir çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci algılarına göre tespit edilmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir (Özdemir ve Kütküt, 2016). Karacan, Bağlıbel ve Bindak (2015) ise okullarda sosyal adaletin gerçekleşme düzeyini öğretmen uygulamaları üzerinden saptamaya dönük bir ölçek geliştirmişlerdir. Sözü edilen çalışmada sosyal adalet liderliğinin boyutları *katılımcı*, *tanıyıcı* ve *dağıtıcı* olarak belirlenmiştir. Ancak Türkiye adresli alanyazın taramalarında okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine göre incelemeye elverişli bir ölçek tespit edilememiştir. Bu amaçla internet ortamında “sosyal adalet liderliği ölçeği” anahtar kelimeleri ile tarama gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla okullarda öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını saptamaya yönelik bir ölçeğe ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptamaya elverişli bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla uyumlu olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) geçerli bir veri toplama aracı mıdır?
2. SALÖ-ÖF, güvenilir bir veri toplama aracı mıdır?

### **Yöntem**

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine saptamaya elverişli bir ölçek geliştirme amacı taşıyan bu araştırma tarama, modelinde desenlenmiştir. Veriler nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak toplanmış, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı Güz yarısında Ankara ilinde yer alan 15 temel eğitim kurumunda görevli toplam 300 öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 133'ü ilkokullarda, geri kalan 177'si ise ortaokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 232'si kadın; diğer 78'i erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 40 olarak hesaplanmıştır ( $SS = 8.83$ ). Ayrıca katılımcıların 209'u 1-5 yıl arası kıdeme, 56'sı 6-10 yıl arası kıdeme, 17'si 11-15 yıl arası kıdeme ve diğer 28'i 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçmeyi amaçlayan bu çalışmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir [Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu, (SALÖ-ÖF)]. Bu amaçla öncelikli olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine odaklanan alanyazın taranmıştır (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Brooks ve Miles, 2006; Brown, 2004; Furman, 2012; Furman ve Gruenewald, 2004; Hoff vd., 2006; Karacan, Bağlıbel vd., 2015; McClellan ve Dominques, 2006; Özdemir ve Kütküt, 2016; Theoharis, 2007, 2008). Böylece sosyal adalet liderliğinin kavramsal içeriği ve sınırları belirlenmeye çalışılmıştır.

Ardından kuramsal ve kavramsal temellere dayalı olarak *eleştirel bilinç*, *destek* ve *katılım* boyutlarını içerecek şekilde 24 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan madde havuzu eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme alanında çalışan altı uzmanın görüşlerine sunularak kapsam geçerliği yapılmıştır. Uzman görüşlerinden dönen denemelik ölçek formu, Türk dili alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuş; gelen öneriler doğrultusunda ölçeğe dil ve anlaşılabilirlik yönünden son hali verilmiştir. Dil ve anlaşılabilirlik bakımından düzenlenen SALÖ-ÖF "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında değer alan 5'li Likert tipinde derecelendirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **İşlemler ve Veri Analizi**

Araştırma 300 öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, öğlen arası saatlerde araştırmacılar tarafından okullar bizzat ziyaret edilerek gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması süresi yaklaşık olarak yedi dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde 350 ölçeğin dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Dağıtım yapılan ölçeklerden ise 300'ü veri analizine uygun olacak şekilde geri dönmüştür. SALÖ-ÖF'ün geçerlik ve güvenilirlik

çalışmaları öncesinde ilk olarak 300 öğretmenden toplanan ölçeklere dayalı olarak hazırlanan veri seti üzerinde kayıp veri ve uç değer analizleri yapılarak veri seti analize hazır hale getirilmiştir. SALÖ-ÖF'ün geçerlik çalışması açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenilirlik çalışması ise Cronbach alfa katsayısı hesapları ile gerçekleştirilmiştir. SALÖ-ÖF'e ait maddelerin ayırt ediciliğini saptamak amacıyla ise madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Veri analizi SPSS 22 ve LISREL 9.1 veri analizi paket programları yardımı ile gerçekleştirilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmada öncelikle SALÖ-ÖF'ün okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmede kullanılabilecek *geçerli bir veri toplama aracı* olup olmadığına yanıt aranmıştır. Ardından geçerlik çalışması tamamlanan SALÖ-ÖF'ün *güvenilir bir veri toplama aracı* olup olmadığı sorgulanmıştır. Sonuçlar iki alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

### **SÖLÖ-ÖF'ün Geçerlik Çalışmaları**

SALÖ-ÖF'ün geçerlik çalışması 300 öğretmenden toplanan ölçeklere dayalı olarak hazırlanan veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla veri seti üzerinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. İlk olarak veri setinin AFA için uygunluğu incelenmiştir. Bu amaçla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri gerçekleştirilmiştir. KMO, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına saptanmasında kullanılmaktadır. KMO değerinin 1'e yakın değer(ler) üretmesinin faktör analizi için önkoşul olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Mevcut araştırmada KMO değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte Bartlett küresellik test sonucu ise [ $\chi^2 = 10968.232, p < .001$ ] olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu ispatlamıştır (Şencan, 2005). Hesaplanan KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına dayalı olarak ise veri setinin AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SALÖ-ÖF'ün açımlayıcı faktör analizi çalışmalarına 24 madde ile başlanmıştır. Elde edilen ilk sonuçlar SALÖ-ÖF'e ait maddelerin üç faktör altında toplandığını göstermiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde öz-değer (eigenvalues) sonuçlarından ve çizgi grafiğinden yararlanılmıştır. SÖLÖ-ÖF'e ait maddeler öz-değerleri 1'in üstünde olan üç faktör altında toplanmıştır. Çizgi grafiği de bu sonucu desteklemiştir. SALÖ-ÖF'ün 8. maddesi birinci ve ikinci faktöre benzer düzeyde yük vermesi nedeniyle analizden çıkartılarak, AFA tekrarlanmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formunun AFA Sonuçları**

Madde No	Birinci Faktör Destek	İkinci Faktör Eleştirel Bilinç	Üçüncü Faktör Katılım
M. 3	.813		
M. 2	.801		
M. 7	.780		
M.4	.750		
M.10	.658		
M.6	.653		
M.12	.651		
M.5	.643		
M.11	.602		
M.1	.579		
M.9	.571		
M.19		.777	
M.13		.770	
M.14		.754	
M.18		.751	
M.21		.741	
M.20		.737	
M.15		.709	
M.16		.650	
M.17		.650	
M.22			.829
M.24			.784
M.23			.755

Öz Değer (Toplam = 17.439)

Açıklanan Toplam Varyans = % 73.392

KMO = .97

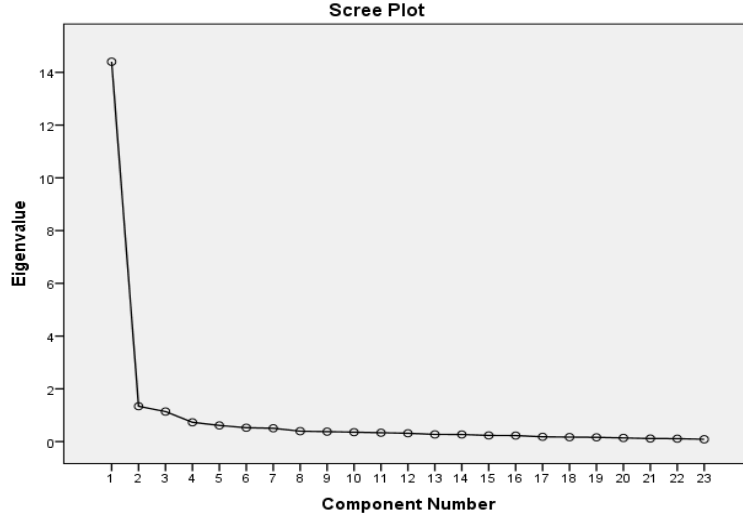
Bartlett Küresellik Testi = ( $\chi^2=10968.232, p <.001$ )

Tablo 1'den de izleneceği gibi SALÖ-ÖF, destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Destek faktörü altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .813 ile .571 arasında değer almıştır. Eleştirel Bilinç faktörü altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .777 ile .650 arasında değer üretmiştir. Son olarak Katılım faktörü altında yer alan maddeler .829 ile .755 arasında değer almıştır. Üç faktörlü SALÖ-ÖF'ün açıkladığı toplam varyans, % 73.392'dir. SALÖ-ÖF'ün üç faktöre ait ve 1'in üzerinde değer üreten öz-değer



toplamı 17.439 olarak hesaplanmıştır. Şekil 1'de ise SALÖ-ÖF'ün çizgi grafiği sunulmuştur.

Şekil 1: SALÖ-ÖF'e Ait Çizgi Grafiği



Şekilde 1'de sunulmuş olan SALÖ-ÖF'e ait çizgi grafiği incelendiğinde dik inişli birinci çizgiyi, görece hafif de olsa iki eğim izlemekte; ardından çizgiler plato yapmaktadır. Çizgi grafiğinde gözlenen bu eğim, SALÖ-ÖF'ün üç faktörlü yapısını görece doğrular nitelikte sonuç üretmiştir.

SALÖ-ÖF'e ait maddelerin, ölçtükleri özellik yönünden, bireyleri ne düzeyde ayırt ettiğini saptamak amacıyla madde kalan ve düzeltilmiş madde korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: SALÖ-ÖF'ün Madde Toplam Korelasyon Değerleri

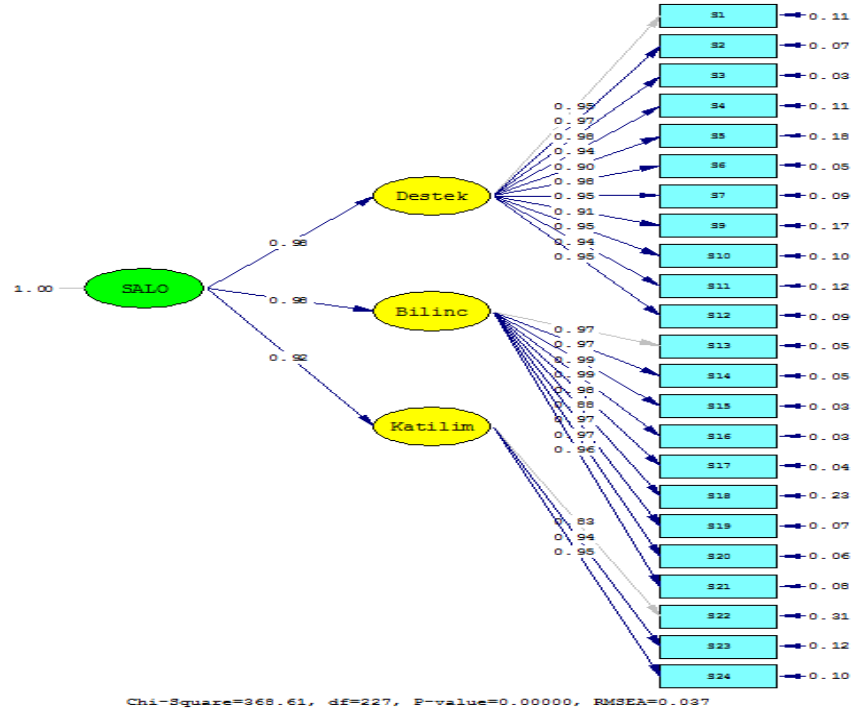
Madde No	Madde Kalan Korelasyonu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1	83.52	.714
2	83.37	.716
3	83.35	.750
4	83.34	.772
5	83.63	.699
6	83.50	.836
7	83.49	.766
9	83.60	.739
10	83.86	.773
11	83.57	.768

12	83.52	.799
13	83.52	.801
14	83.67	.804
15	83.57	.879
16	83.40	.857
17	83.34	.850
18	82.96	.665
19	83.50	.806
20	83.39	.829
21	83.35	.810
22	83.69	.586
23	83.76	.708
24	83.85	.705

Tablo 2'den de izlenebileceği SALÖ-ÖF'ün maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .586 ile .879 arasında değer almıştır. SALÖ-ÖF'ün madde kalan korelasyon değerleri ise 83.34 ile 83.96 arasında değer üretmiştir. SALÖ-ÖF'e ilişkin hesaplanan bu değerlere dayalı olarak ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SALÖ-ÖF'un AFA sonuçları sonucunda elde edilen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi DFA gerçekleştirilmek sureti ile tekrar incelenmiştir. Bu amaçla öncelikli olarak maddeler düzeyinde normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Hesaplanan basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin normal dağılıma ilişkin referans aralıkları içerisinde çıkmaması nedeniyle (basıklık ve çarpıklık > - 1.5 ve +1.5) DFA, *Asimtotik Kovaryans Matrisine* dayalı olarak ve *Ağırlıklı Düşük Kareler Yöntemi (Weighted Least Squares Method)* kullanılmak sureti ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; [ $\chi^2= 268.61$ ;  $Sd = 227$ ;  $\chi^2/Sd = 1.18$ ; AGFI = .99; GFI = .99; RMSEA = .03; NFI = .99; CFI = 1; IFI = 1; NNFI = 1]. SALÖ-ÖF'a ait modelin uyum iyiliği sonuçlarına göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'den küçük olması, model ve veri arasında yeterli uyum olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Byrne, 1994). Bununla birlikte RMSEA değerinin .10'un altında ve AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI ve NNFI değerlerinin ise .90'ın üzerinde olması ölçme modeline ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum ölçütlerini sağladığı şeklinde yorumlanmıştır (Brown, 2006).

DFA analizi sonunda elde edilen path diyagramı ise Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2'den de izlenebileceği gibi SALÖ-ÖF'e ait maddeler, *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* boyutları altında toplanmaktadır.

Şekil 2: SALÖ-ÖF'e Ait Path Diyagramı



### SALÖ-ÖF'ün Güvenirlik Çalışması

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak inceleyebilmek amacıyla geliştirilen SALÖ-ÖF'ün güvenilirlik çalışmaları Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: SALÖ-ÖF'ün Cronbach Alfa Katsayı Değerleri

Ölçek ve Alt-Boyutlar	Cronbach Alfa Katsayı Değeri
Destek	.95
Eleştirel Bilinç	.96
Katılım	.87
SALÖ-ÖF (Tümü)	.97

Tablo 3'den de izlenebileceği gibi SALÖ-ÖF'ün *destek* boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değeri .95'dir. *Eleştirel bilinç* boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değeri .96'dır. *Katılım* boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değeri ise .87'dir. SALÖ-ÖF'ün bütününe ilişkin yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach alfa değeri .97 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar SALÖ-ÖF'ün yüksek düzeyde güvenilir bir veri toplama aracı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

### Tartışma

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Ankara ili merkezinde yer alan ve toplam 15 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 300 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenlere, uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliği sağlanmış olan 24 maddelik Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) uygulanmıştır. SALÖ-ÖF'ün yapı geçerliği açılıyıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile analiz edilmiştir. SALÖ-ÖF'e ait maddelerin ayırt ediciliklerini incelemek amacıyla madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. SALÖ-ÖF'ün bütünü ile alt-boyutlarının iç tutarlılıkları ise Cronbach alfa katsayı değerlerinin hesaplanması ile değerlendirilmiştir.

Açılıyıcı faktör analizi sonuçlarına göre SALÖ-ÖF'e ait maddeler, *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* olmak üzere üç boyut altında toplanmıştır (bkz. Tablo 1). AFA sonuçlarına göre keşfedilen üç faktörlü yapının, doğrulayıcı faktör analizi ile de desteklendiği görülmüştür (bkz. Şekil 2). Bu sonuç sosyal adalet liderliği alan yazınındaki önceki çalışmalarla ve sosyal adalet liderliğine ilişkin kuramsal temelle uyumlu görünmektedir (Özdemir ve Kütküt, 2016). Önceki çalışmalarda, sosyal adalet liderlerinin özellikle dezavantajlı öğrencileri okul ortamında destekledikleri ve onların akademik gelişimlerine odaklandıkları ifade edilmektedir (Brown, 2006; Marshall ve Oliva, 2006; Oakes vd., 2000). Dolayısıyla SALÖ-ÖF'ün *destek* alt-boyutu altında toplanan ve dezavantajlı öğrencilerin özellikle akademik başarılarının artırılmasına yönelik müdür davranışlarını ölçen maddelerin, alan yazınıla uyumlu olduğu söylenebilir. Önceki çalışmalarda destek alt-boyutunda okul müdürlerinin güvenli bir okul ortamı sağlama gayreti taşıdığı, okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde çeşitliğe giderek ve öğrencilerin söz konusu faaliyetlere aktif katılımlarını destekleyerek onların çok yönlü gelişmelerine öncelik verdikleri keşfedilmiştir (Theoharis, 2008). SALÖ-ÖF'de yer alan ve sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün, okulda, öğrencilerinin eğitimsel olanaklara eşit şekilde erişimlerini destekleyici davranışlarına yönelik maddeler de, *destek* faktörü altında toplanmıştır. Bu kapsamda SALÖ-ÖF'ün *destek* faktörünün iç tutarlılığı da yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla SALÖ-ÖF'ün *destek* alt-boyutunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SALÖ-ÖF'de yer alan ve *eleştirel bilinç* alt-faktörü altında toplanan maddeler de içerik yönünden sosyal adalet liderliğine ilişkin kuramsal temelle uyumlu sonuç

üretmiştir. Önceki kuramsal ve ampirik çalışmalarda, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün temel yönelimlerinden birinin de toplumsal eşitsizliklere yönelik olarak bir farkındalığa varması ve kendi iç dünyasında geliştirdiği bu farkındalığı okul ortamına taşıyarak öğretmen ve öğrencilerin de bu yönde bir farkındalık içerisine girmeleri için çaba gösterdiği ifade edilmektedir (Brooks ve Miles, 2006; Furman, 2012; McKenzie ve diğer., 2008). Dolayısıyla mevcut araştırmada SALÖ-ÖF'ün *eleştirel bilinç* faktörü altında toplanan maddeler, kuramsal temelle uyumludur. DFA'da bu sonucu desteklemektedir. SALÖ-ÖF'ün *eleştirel bilinç* alt-faktöründe yer alan maddeler arası iç tutarlılık katsayısının yüksek olması da, bu faktörün yüksek düzeyde güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda SALÖ-ÖF'ün üçüncü boyutunun ise *katılıma/kapsamaya* yönelik maddeleri içerdiği görülmüştür. Bu sonuç, kapsayıcı (inclusive) eğitime ilişkin alanyazınla uyumludur. Bu çerçevede yürütülen önceki çalışmalarda kapsayıcı eğitim pratiklerinin özellikle dezavantajlı ve özel eğitime muhtaç çocukların akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sunduğu gözlenmiştir (Peetsma vd., 2001). Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün, okulda, öğrencilerin eğitim olanaklarından benzer ölçüde yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla homojen sınıflar oluşturmak yerine heterojen sınıflar oluşturduğu ve böylece özellikle dezavantajlı öğrencilerin en üst düzeyde eğitim imkânlarından yararlanabilmelerini sağlamaya çalıştıkları keşfedilmiştir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Katzman, 2007; McKenzie vd., 2008; Theoharis, 2007). SALÖ-ÖF'de yer alan ve katılım ve kapsayıcı okul müdürü davranışlarının *katılım* faktörü altında toplanmış olması söz konusu alanyazınla uyumlu görünmektedir. Katılım faktöründe yer alan maddeler arası iç tutarlılık katsayısı değeri de, bu faktörün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada SALÖ-ÖF'ün okullarda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçmeye elverişli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. SALÖ-ÖF, *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* olmak üzere üç boyutludur. Bu sonuçlarla birlikte araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir. Öncelikle SALÖ-ÖF, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırma verileri küçük bir çalışma grubundan toplanan verilere dayalı yürütülmüştür. İleride SALÖ-ÖF'ün Türkiye ölçeğinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir. İleride ayrıca okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını kendilerinin değerlendirmelerine imkan tanıyan ölçek geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi uygun olabilir. Bu kapsamda gerçekleştirilecek bir ölçek geliştirme çalışması öncesinde, sosyal adalet liderliği davranışları sergileyen okul müdürlerinin amaçlı örnekleme yöntemi işe koşularak saptanması; bu müdürlerin katılımcı gözlem yapılarak değerlendirilmesi ve ayrıca onlarla derinlemesine görüşmeler yapılarak sosyal adalet lideri olarak davranış örüntülerinin keşfedilmesi de alanyazına katkı sunabilir.

### Kaynakça

- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52 (4), 33-35.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12 (2), 138-156.
- 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), 198-211.
- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 77-108.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Byrne, M. B. (1994). *Structural equation modeling with EQS AND EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. California: Sage.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50 (5), 844-881.
- Eshleman, J. R. (1988). *The family: An introduction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48 (2), 191-229.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 47-76.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17 (5), 499-509.
- Hoff, D. L., Yoder, N., & Hoff, P. S. (2006) Preparing educational leaders to embrace the "public" in public schools. *Journal of Educational Administration*, 44 (3), 239 – 249.
- Jordan, B. (1998). *The New politics of welfare*. London: Sage.

Karacan, H., Bağlıbel, M., ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (31), 54-68.

Katzman, L. (2007). *High-stakes testing*. In A. Bursztyn (Ed.), *The Praeger handbook of special education* (pp. 127-129). Westport, CN: Praeger.

Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.

McClellan, R., & Dominguez, R. (2006) The uneven march toward social justice: Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. *Journal of Educational Administration*, 44 (3), 225 – 238.

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44 (1), 111-138.

Miller, C. M., & Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 129-151.

Murtadha, K., & Watts, D. M. (2005). Linking the struggle for education and social justice: Historical perspectives of African American leadership in schools. *Educational Administration Quarterly*, 41 (4), 591-608.

Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 568-576.

Oplatka, I. (2010). The place of “social justice” in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. (Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice, Vol 1*. London: Springer, pp. 15-36.

Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2016). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 201-218.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53 (2), 125-135.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

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.

## THE DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP SCALE-TEACHER FORM

### Introduction

Equal access to education is one of the fundamental human rights. However some citizens in society have some difficulties to access the qualified educational services because of their race, ethnicity, sexual orientations and their gender (Archer, Hutchings & Ross, 2003). The historical, political, economic, sociological and cultural variables play a vital role in those difficulties (Hurst, 2012). One of the solutions to those difficulties was social justice policies after World War II all over the world (Jordan, 1998). Social justice in societies composed of three distinct dimensions including *distributive*, *cultural* and *relational* (Gewirtz, 1998). By 2000s, scholars in educational administration have begun to examine the social justice in school context in terms of principals' leadership behaviors (Oplatka, 2010). Yet, social justice leadership had traditionally been excluded from mainstream leadership literature. Social justice leadership behaviors of school principals have three sub-dimensions including, *to support*, *critical consciousness* and *social inclusion*. During the literature review it was observed that there is not any suitable scale to measure the principals' social justice leadership behaviors based on teachers' opinions. For this reason the purpose of the present study is develop a scale which measures the social justice leadership behaviors of school principals according to teachers' opinions. The two sub-questions were tried to be answered during the study. One of the questions was focused if the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form is valid instrument to collect data. And the second question was focused if the scale is valid.

### Method

The sample of the present study composed of 300 teachers who work in elementary schools in Ankara province. 24-items "Social Justice Leadership Scale-Teacher Form" were distributed to sample. To determine the items, relevant literature was reviewed (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Brooks & Miles, 2006; Brown, 2004; Furman, 2012; Furman & Gruenewald, 2004; Hoff et al., 2006; Karacan, Bağlıbel et al., 2015; McClellan & Dominques, 2006; Özdemir & Kütküt, 2016; Theoharis, 2007, 2008). Hence the conceptual framework of the social justice leadership was determined. Draft items were examined by experts for content validity. Draft form of Social Justice Leadership was prepared as 5-point Likert type. To analyze data, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) was performed. To check if the scale is reliable Cronbach alpha coefficient were calculated.



### **Findings**

To determine the factor structure of Social Justice Leadership Scale-Teacher Form exploratory factor analysis were performed. It was observed that KMO and Bartlett test of homogeneity were suitable for the analyses. Exploratory factor analysis results showed that social justice leadership has three sub-components including *support*, *critical consciousness* and *inclusion*. The total explained variance was also calculated. The results indicated that sub-dimensions of Social Justice Leadership Scale-Teacher Forms explained 73 percent of the total variance. The first sub-dimension of the scale consists of 11 items and was named as “to support”. The second sub-dimension of the scale consists of nine items and was named as “critical consciousness”. The last sub-dimension of Social Justice Leadership Scale-Teacher Form composed of three items and named as “inclusion”. After completing the exploratory factor analyses, confirmatory factor analyses were performed. Confirmatory factor analyses confirmed the factor structure of Social Justice Leadership Scale-Teacher Form. The confirmatory factor analyses results were calculated as follows; [ $\chi^2= 268.61$ ;  $df = 227$ ;  $\chi^2/df = 1.18$ ; AGFI = .99; GFI = .99; RMSEA = .03; NFI = .99; CFI = 1; IFI = 1; NNFI = 1). Those results confirmed that the scale is highly valid instrument to collect data from teachers in further researches. In order to check if the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form is valid Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated. Analyses showed that Cronbach alpha coefficient of the first dimension (to support) is .95. It was also observed that the Cronbach alpha coefficient of the second dimension (critical consciousness) is .96. And, Cronbach alpha coefficient of the third sub dimension of the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form (inclusion) was calculated as .87.

### **Discussion and Conclusion**

The overall purpose of the current study is to check if the Social Justice Leadership Scales-Teacher Form (SJLS-TF) is reliable and valid instrument to collect data in school context. For this purpose 300 teachers were participated in the study. Data were analyzed with exploratory factor analyses (EFA), confirmatory factor analysis (CFA) and Cronbach alpha internal consistency coefficient. EFA and CFA results showed that the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form is highly valid instrument. Similarly Cronbach alpha results indicated that the sub-dimensions of SJLS-TF are highly reliable. Both validity and reliability results were found to be suitable when compared to the reference scores. The results of the study were similar with the previous studies (Özdemir & Kütüküt, 2016).