

Öğretimde Sosyal Adalet İnançları Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması

The Turkish Adaptation of Learning to Teach for Social Justice–Beliefs Scale

Melehat GEZER*

Öz. Bu araştırmada, Enterline, Cochran-Smith, Ludlow ve Mitescu, (2008) tarafından geliştirilen Öğretimde Sosyal Adalet İnançları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören 263 öğretmen adayından oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları, ölçeğin orijinal formundaki iki faktörlü yapının Türk örnekleminde doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği bileşik güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçek için hesaplanan bileşik güvenilirlik katsayıları, olumlu alt ölçeği için .63, olumsuz boyut için .62 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının Olumlu alt ölçeği için .31 ile .47; Olumsuz alt ölçeği için .26 ile .43 arasında sıralandığı ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların ölçekte yer alan tüm maddeler (12. madde dışında) için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet, sosyal adalet inancı ölçeği, ölçek uyarlama.

Abstract. The purpose of this study is to adapt the Learning to Teach for Social Justice– Beliefs (LTSJ–B) Scale to Turkish and to investigate its psychometric properties. The research was conducted on a study group who consisted of 263 teacher candidates during 2016-2017 education year first semester. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed in order to measure the scale's construct validity. The CFA results indicated that the two-factor structure in the original form of the scale was confirmed in the Turkish sample. The reliability of the scale was calculated via composite reliability and it was found as .63 for positive and .62 for negative dimension respectively. The item analysis reported that the corrected item total correlations ranged from .31. and .47 for positive, and .26 and .43 for negative dimensions and the differences between the top and bottom 27% groups were significant for all the items (except the item with number 12) included in the scale. Based on these results could be argued that the Turkish form of the scale is reliable and valid instrument that can be used in order to determine teacher candidates' beliefs for learning to teach for social justice.

Keywords: Social justice, social justice– beliefs scale, scale adaptation.

Toplumsal Mesaj. Bu araştırmada, Enterline, Cochran-Smith, Ludlow ve Mitescu, (2008) tarafından geliştirilen Öğretimde Sosyal Adalet İnançları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Public Interest Statement. The purpose of this study is to adapt the Learning to Teach for Social Justice–Beliefs (LTSJ–B) Scale to Turkish and to investigate its psychometric properties. Based on these results could be argued that the Turkish form of the scale is reliable and valid instrument that can be used in order to determine teacher candidates' beliefs for learning to teach for social justice.

1. GİRİŞ

Sosyal adalet birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Torres-Harding, Siers ve Olson, 2012). Constantine, Hage, Kindaichi, ve Bryant (2007), sosyal adaleti; göç, ırk, etnik köken, din, cinsel yönelim ya da sosyo-ekonomik durum gibi faktörler nedeniyle toplumsal gücün paylaşımında eşitsizliğe maruz kalan bireylere eşit imkan, hak ve adaletin sağlanması olarak ifade etmiştir. Cook (1990) ve Miller (1999) sosyal adaleti; toplumda avantajlı ve dezavantajlı sayılan gruplara hakların, imkânların ve kaynakların adil dağıtılması olarak açıklamıştır. Fouad, Gerstein ve Toporek (2006) ise kaynakların dağıtımında adaletin sağlanamamasının birey/gruplar arasında eşitsizliğe neden olduğunu ve sosyal adaletin bu eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını hedeflediğini ileri sürmüştür. Tüm bu tanımlar incelendiğinde sosyal adalet; bireylerin haklarının korunması ve kaynaklara erişimde eşitliğin sağlanması ilkesi üzerine oturtulan bir kavram olarak yorumlanabilir. Toplumda sosyal adaletin tesisi, eşitsizliklerin minimize edilmesi ve dezavantajlı konumda bulunan bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması açısından kritik bir öneme sahiptir (Prilleltensky, 2001).

1.1 Sosyal adalet öğretimi

Sosyal adaletin sağlanması birey/gruplara sosyal adaletin öğretilmesiyle gerçekleştirilebilir. Farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların giderilmesi ve bu yolla öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkların akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinin ortadan kaldırılması sosyal adalet öğretiminin temel amacıdır (Furman ve Shields, 2007). Bu amaç doğrultusunda öğrencilerde eşitsizlik ve adalet bağlamında gereken farkındalığın oluşturulması hedeflenmektedir (Freire, 1970; Pitner ve Sakamoto, 2005). Sosyal adaletin bireylere öğretiminin kuramsal temelleri incelendiğinde demokrasi eğitimi (Dewey, 1916), eleştirel eğitim (Freire, 1972), çok kültürlü eğitim (Banks, 1995) ve kültüre duyarlı eğitim (Ladson- Billings, 1995) gibi değişik uzmanlık alanlarını kapsadığı görülmektedir (Dover, 2013). Bu uzmanlık alanlarının tümünün dayandığı temel ilke günlük hayattaki eşitsizliklerin azaltılması ve eğitimin bu konudaki işlevinin tanınmasıdır. Bu bakımdan sosyal adaletin tesisinde okul yöneticileri, eğitim uzmanları, program geliştirme uzmanları, veliler, öğrenciler ve öğretmenler gibi eğitimin tüm paydaşlarına çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle öğretmenler, okullarda sosyal adalet inancının geliştirilmesi ve uygulanması çabalarında en aktif olarak yer alması beklenen kişilerdir (Cochran-Smith, 2004). Çünkü sınıftaki öğretim sürecinin düzenlenmesinden ve öğretim programının uygulanmasından öğretmenler sorumludur (Lalas, 2007).

Sosyal adalet öğretiminde öğretmene düşen sorumluluklardan ilki sosyal adalete ilişkin içerik bilgisine sahip olmasıdır. Yani öğretmenlerin öğrenenler, kültürler, eğitim-öğretim, toplum ve kendine ilişkin yeterli bilgiyle donanmış olması gerekmektedir. Öğrenme sürecinin bireylerin tutumları, değerleri, inançları ve ahlaki yükümlülükleri ile bütünleştirilmesi ve bu süreçte öğrenenler arasındaki farklılıklara hitap edebilecek öğrenme stratejilerinin işe koşulması sosyal adalet öğretiminde öğretmenlerden beklenen diğer rollerdir (Ludlow, Enterline ve Cochran-Smith, 2008). Öğretmenlerin sosyal adaleti öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde uygulayabilmesi; *i)* öğrencilerin kültürel kesişim noktalarını bilmelerine, *ii)* öğrenciler arasındaki uyuşmazlıkları anlamalarına ve gerilim noktalarını en aza indirmelerine, *iii)* öğrencilere farklı etnik köken, ırk, kültür, dil, cinsiyete ait olan bireylerle daha yakın ilişkiler kurabilmeyi öğretmesine, *iv)* etnik köken ve kültürle ilgili önyargılarla, ırkçılıkla ve diğer tüm hoşgörüsüzlük, adaletsizlik ve baskı durumlarıyla mücadele etmesine, *v)* sosyal adalet ve akademik eşitliğin sağlanması için değişime aracı olmasına ve *vi)* sınıf içinde ırk, kültür, etnisite ve toplumsal sınıflaşmaya bağlı yaşanan güç dengesizliklerini dengelemesine bağlıdır (Gay, 2000). Buna göre öğretmenlerin söz konusu yeterliklere sahip olma düzeyleri ile sosyal adalet inançlarının yakın ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

1.2 Sosyal adalet inancının ölçülmesi

Öğretmenler, mesleki ve kişisel inançlardan oluşan bir takım tutum, davranış, zihinsel süreç ve beklentilerle sınıfa girmektedir. Öğretmenlerin sosyal adalet inançlarının biçimlenmesinde; çocukluktan miras kalan inançlar, ergenlik ve yetişkinlik boyunca edinilen deneyimler, sürekli eğitim ve eleştirel yansımalar önemli bir rol oynamaktadır (Katsarou, Picower ve Stovall, 2010).

Öğretmenler gibi öğrenciler de sahip oldukları kişisel inanç ve kültürel normlar ile sınıfa gelmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bu inanç ve normların şekillenmesinde öğretmenlerin inançları belirleyici olmaktadır. Çünkü inançlar, bireylerin kültürel geçmişlerinden ve içinde yaşadıkları toplumdaki insanların inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir (Cochran-Smith, 2004). Bu bağlamda öğrencilerde sosyal adalet inancının geliştirilmesi ve kazandırılması çalışmalarının başarıya ulaşmasında; öğretmenlerin sosyal adalet inançlarının belirleyici nitelikte olduğu ifade edilebilir. Nitekim araştırmalar öğretmenlerin sosyal adalet inançlarının; sınıfta öğrencilerle kurdukları akademik ve sosyal etkileşimlerde (Burton, 2011); sınıf yönetimi ile ilgili aldıkları kararlarda (Chicola, 2007); veliler, meslektaşlar, akranlar ile toplumun diğer üyeleri ile kurdukları ilişkilerde (Katsarou ve diğerleri, 2010); kültürün öğrencilerin hayatları ve öğrenme stilleri üzerindeki etkisinin farkına varmalarında (Darling-Hammond, French ve Lopez, 2002) kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçleri (Taylor ve Wasicsko, 2000) ile akademik başarılarının öğretmenlerin sosyal adalet inançlarından etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır (Cochran-Smith, 2004). Bu noktadan hareketle, eğitim-öğretim uygulamalarının ve öğrencilerin bu inançlardan nasıl etkilendiğinin daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerin sosyal adalet inançlarının incelenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir (Gay, 2000; Hogan ve Rabinowitz, 2009).

Öğretmenlerin eğitimsel inançları büyük oranda hizmet öncesi eğitim sırasında şekillendiğinden yalnızca öğretmenlerin değil öğretmen adaylarının da sosyal adalet inançlarının belirlenmesi bir gereklilik olarak görülebilir (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oyer ve Sonu, 2009; Enterline, Cochran-Smith, Ludlow ve Mitescu, 2008; Ginns ve diğerleri, 2015; Kelly-Jackson, 2015). Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin sosyal adalet konularını inceleme fırsatı buldukları ve sosyal adalet inançlarını keşfetmeye başladıkları ilk zamanlar hizmet öncesi eğitim dönemidir (Silverman, 2010). Dolayısıyla sosyal adalet öğretimi hakkındaki inançların büyük ölçüde hizmet öncesi eğitimde oluştuğu söylenebilir. Bu durum sosyal adalet öğretimi inancı ile ilgili çalışmaların öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşmasına sebebiyet vermiştir (Athanasios ve Oliveira, 2007; Bennett, 2002; Gomez, Black ve Allen, 2007; Milner, 2008). Bu noktada öğretmen adaylarının sosyal adalet öğretimi hakkındaki inançlarının belirlenmesine yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ulusal literatürde yer alan *Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği* (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015) ile uluslararası literatürde bulunan *Öğretmen Sosyal Adalet Savunuculuğu Ölçeği* (Barazanji ve Nilsson, 2008), *Sosyal Adalet İnancı* (Torres-Harding ve diğerleri, 2012) ve *Öğretimde Sosyal Adalet İnancı Ölçeği* (Enterline ve diğerleri, 2008) bu ihtiyaç doğrultusunda geliştirilen ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçlarından *Öğretimde Sosyal Adalet İnancı Ölçeği*; zamanla öğrencilerin sosyal adalet ilkelerine bağlılıklarının gelişip değişiklik gösterebildiği varsayımından hareketle, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarına başladıkları ilk yıl ile burada geçirdikleri üç yılın sonundaki sosyal adalet inançlarındaki değişimin ne ölçüde olduğunun belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir (Enterline ve diğerleri, 2008). Bu ölçek, 12 maddeden oluşması ve beş dakika gibi kısa bir sürede uygulanabilmesi yönüyle alanyazındaki diğer ölçme araçlarından ayrılmaktadır. Dolayısıyla, böyle bir ölçeğin Türk kültürüne kazandırılmasının öğretmen adaylarının sosyal adalet inançlarının belirlenmesi ile ilgili Türkçe literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3 Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, Enterline ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen *Öğretimde Sosyal Adalet İnançları Ölçeği*'nin Türkçe'ye uyarlanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda; ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Çalışma grubu ve veri toplama aracının özellikleri ile ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma süreci hakkındaki bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.1 Çalışma grubu

Araştırma 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören 263 öğretmen adayından oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 123'ü (%47) kadın, 140'ı (%53) erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında; 75'inin (%28.52) birinci sınıfa; 65'inin (%24.71) ikinci sınıfa, 61'inin (%23.19) üçüncü sınıfa ve 62'sinin (%23.57) dördüncü sınıfa devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların yaşları ise 18 ile 32 aralığında değişmektedir. Faktör analizi için, gereken örneklem sayısı konusunda araştırmacılar tarafından farklı öneriler sunulmuştur. Literatürde ölçekte yer alan madde sayısının 20 katı kadar katılımcının çalışma grubuna dâhil edilmesi (Hair, Anderson, Tatham ve Grablow, 1979) ya da 200 kişilik bir örneklemin yeterli olacağı şeklinde ölçütler bulunmaktadır (Kline, 1994). Bu ölçütlere göre, çalışma grubundaki katılımcı sayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

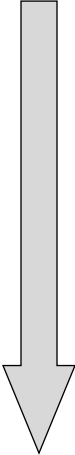
2.2 Veri toplama aracı

Öğretimde Sosyal Adalet İnançları Ölçeği (ÖSAİÖ), Enterline ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır (Cochran-Smith, Ludlow, Ell, O'Leary ve Enterline, 2012; Ginns ve diğerleri, 2015; Hellman, Bazan, Wagoner ve Heuser, 2013; Lazar, 2012; Reagan, 2016; Venkatesh, 2015). ÖSAİÖ, sosyal adalet ilkelerine bağlılığın zamanla gelişip değişiklik gösterebildiği varsayımından hareketle, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarına başladıkları ilk yıl ile burada geçirdikleri üç yılın sonundaki sosyal adalet inançlarındaki değişimin ne düzeyde olduğunu belirlenmesi için geliştirilmiştir (Burton, 2011). Ölçekte Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5'likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, olumlu ve olumsuz maddeler şeklinde iki boyutla bir yapıya sahiptir. Olumlu boyutunda 1, 2, 4, 7, ve 8; olumsuz boyutunda ise 3, 5, 6, 9, 10, 11 ve 12 numaralı maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun psikometrik özellikleri Boston Üniversitesi'nde 2005-2006-2007 yılları arasında Öğretmen Eğitimi Programına kayıtlı olan öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu üzerinde incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Klasik Test Kuramı ve Rasch analizinden yararlanılmıştır (Ludlow ve diğerleri, 2008). Rasch analizinden elde edilen sınıf düzeyindeki ortalama logit puanları, 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarının puanlarının son sınıftaki öğrencilere göre düşük olduğunu, son sınıf öğrencilerin puanlarının çok daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, 2005 yılında giren öğretmen adaylarının grup ortalamasını 0.80, 2006 yılında giren öğretmen adaylarının grup ortalamasını 0.79 ve 2007 yılında giren öğretmen adaylarının grup ortalamasını 0.86 olarak bulmuş ve grup ortalamalarının tutarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları, 2007 yılında öğretmen eğitim programına giren grubun sosyal adalet öğretimi inançlarının daha güçlü olduğunu göstermiştir.

2.3 İşlem

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde öncelikle Cochran-Smith ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Gerekli iznin alınmasından sonra, ölçeğin kaynak dil olan İngilizce'den hedef dil olan Türkçe'ye çeviri sürecine geçilmiştir. Ardından dilsel eşdeğerliğin sağlanması için Türkçeye çevrilmiş form ile İngilizce form, eğitim bilimleri ve ölçme değerlendirme alanından iki öğretim üyesi tarafından karşılaştırılmıştır. Bu incelemeler sonucunda çevirilerdeki tartışmalı maddeler hakkında nihai karara ulaşılmış ve ölçek formunun son haline ulaşılmıştır. ÖSAİÖ'nün uyarlanması sürecinde takip edilen işlemler Tablo 1'deki gibi gösterilebilir.

Tablo 1. Ölçek uyarlamada takip edilen adımlar

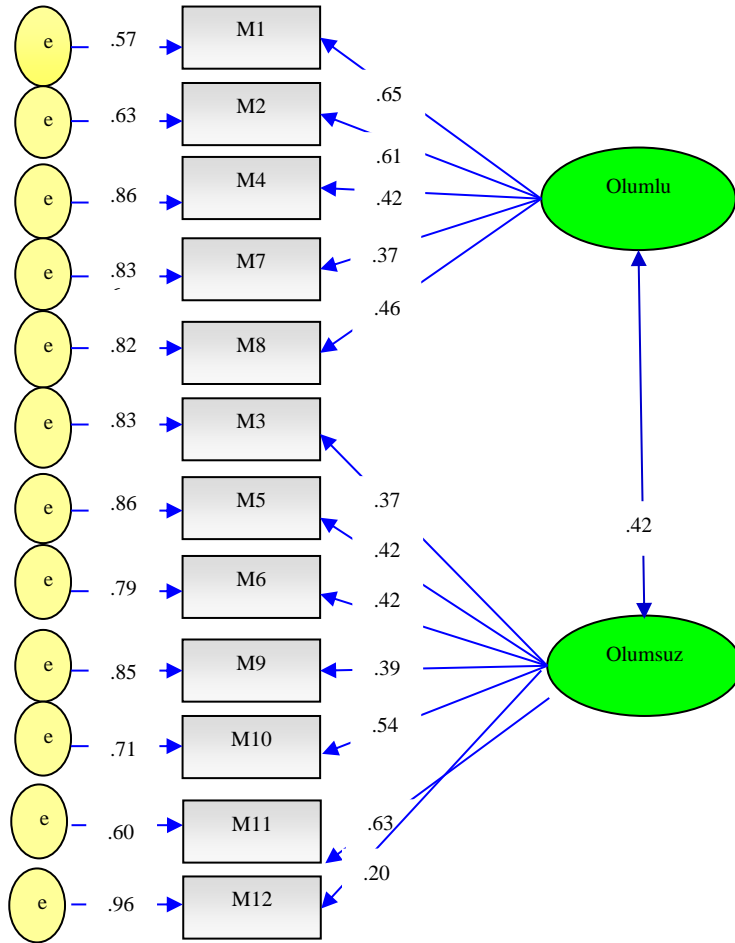
	Gerekli iznin Alınması	- Cochran-Smith ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilip ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli iznin alınması
	-Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi	-Ölçeğin 2 İngiliz dil bilimci ve iyi düzeyde İngilizce bilen 2 eğitim bilimi uzmanı olmak üzere toplam 4 kişi tarafından orijinal dil olan İngilizce'den Türkçeye çevrilmesi
	-Çevirileri İnceleme ve Karşılaştırma	-Her bir madde için o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadelerin tespit edilmesi
	-Orijinal form ile Türkçe çeviri formunun karşılaştırılması	-Dilsel eşdeğerliğin sağlanması için Türkçe form ile İngilizce formun, eğitim bilimleri ve ölçme değerlendirme alanından iki öğretim üyesi tarafından karşılaştırılması.
	Geçerlik Çalışmaları	-Yapı Geçerliği: DFA'nın uygulanması
Güvenirlik Çalışması	-İç tutarlık (Bileşik Güvenirlik) güvenilirlik katsayılarının hesaplanması	
Madde Analizi	-Düzeltilmiş madde toplam korelasyonunun hesaplanması ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmesi	

Bu ölçekte hazır bir boyutlandırma söz konusu olduğundan yapı geçerliği kapsamında sadece DFA uygulanmış olup dilsel eşdeğerliğin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre, ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak test edilmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğinin hesaplanmasında iç tutarlılık güvenilirlik belirleme yöntemlerinden biri olan bileşik güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır. Madde ayırt ediciliği için ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Araştırmada, madde ayırt ediciliğine yönelik işlemler SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. DFA için LISREL 8.54 programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

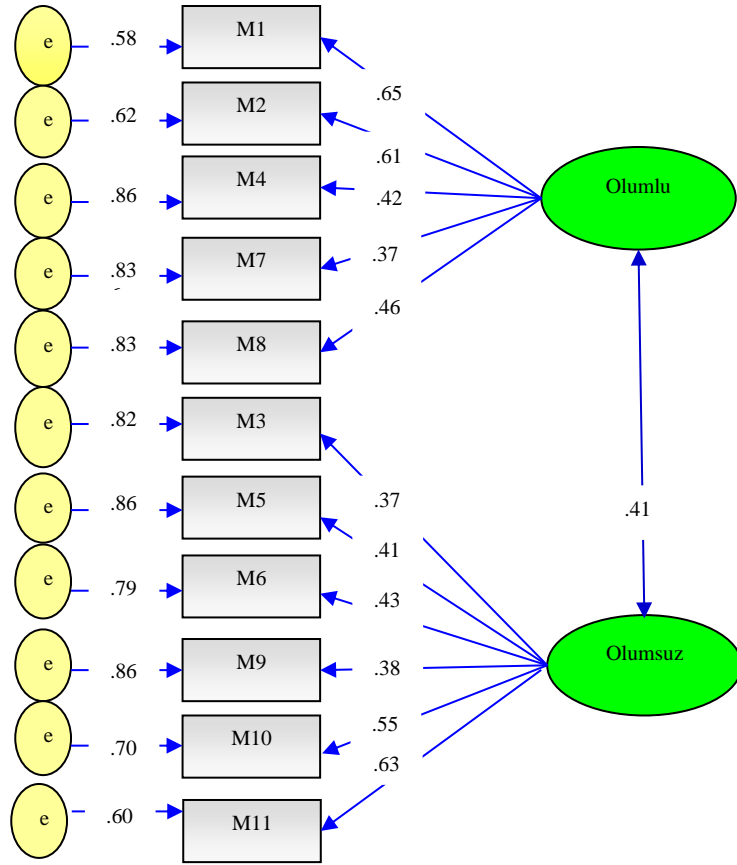
3.1 Yapı geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere kullanılan uyum indeksleri sonucunda orijinal formdaki maddelerle 12. madde dışında birebir uyum gösteren iki boyutlu yapının Türk örnekleminde doğrulandığını göstermiştir. Elde edilen boyutlar orijinal ölçek formundaki gibi, olumlu ve olumsuz maddeler olarak adlandırılmıştır. Birinci düzey DFA'dan elde edilen iki boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretimde sosyal adalet inançları ölçeğine (ÖSAİÖ) ilişkin ölçüm modeli

Faktör analizi sonuçları yorumlanırken, herhangi bir maddenin ölçekte kalabilmesi için kuramsal olarak yer alması beklenen boyuttaki faktör yükünün .30'un üzerinde olması kuralına bağlı kalmıştır (Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2013). Şekil 1'de görülebileceği gibi "Olumlu" alt boyutu için faktör yükleri .37 ile .65 arasında, ve "Olumsuz" alt boyutu için .20 ile .63 arasında değişmektedir. Buna göre "Olumsuz" alt boyutunda yer alan 12. maddenin yeterli faktör yüküne sahip olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu madde ölçekten çıkarılıp birinci düzey DFA tekrarlanmıştır. Tekrarlanan birinci düzey DFA sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretimde sosyal adalet inançları ölçeğine (ÖSAİÖ) ilişkin tekrarlanan ölçüm modeli

Şekil 2'ye göre "Olumlu" alt boyutu için faktör yükleri .37 ile .65 arasında, ve "Olumsuz" alt boyutu için .37 ile .63 arasında değişmekte ve bütün maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olduğu görülmektedir. ÖSAİÖ'ye ilişkin tekrarlanan DFA sonucunda elde edilen iki faktörlü modele ilişkin faktör yükleri ile hata varyansı, R^2 ve t -değerleri Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'deki bulgulara göre, ÖSAİÖ'de yer alan maddelere ilişkin t değerlerinin 5.03 ile 9.01 arasında değiştiği saptanmıştır. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011). Buna göre, DFA'da elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı olmayan t değerleri, söz konusu t değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğine işaret etmekte veya araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 2010). Dolayısıyla, DFA sonucunda elde edilen t değerleri, araştırma grubundaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2. ÖSAİÖ için DFA'dan elde edilen faktör yükleri ile hata varyansı, R² ve t-değerleri

Faktörler	Maddeler	Faktör Yükleri	Hata Varyansı	R ²	t-değeri
Olumlu	ÖSAİÖ1	.65	.58	.42	8.96**
	ÖSAİÖ2	.61	.63	.37	8.48**
	ÖSAİÖ4	.42	.82	.18	5.73**
	ÖSAİÖ7	.37	.86	.14	5.05**
	ÖSAİÖ8	.46	.79	.21	6.39**
Olumsuz	ÖSAİÖ3	.37	.86	.14	5.04**
	ÖSAİÖ5	.41	.83	.17	5.56**
	ÖSAİÖ6	.43	.82	.18	5.79**
	ÖSAİÖ9	.38	.86	.14	5.13**
	ÖSAİÖ10	.55	.70	.30	7.47**
	ÖSAİÖ11	.63	.60	.40	8.60**

**p<.001

Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksleri Tablo 3'te sunulmuştur. DFA'dan elde edilen uyum indeksleri ÖSAİÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Tablo 3. Uyum ölçütleri ve DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
¹ χ ² /sd	0 ≤ χ ² /sd ≤ 2	2 ≤ χ ² /sd ≤ 5	1.85	Mükemmel Uyum
² CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.92	Kabul Edilebilir Uyum
² GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95	.95	Mükemmel Uyum
² AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.92	Mükemmel Uyum
² IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95	.92	Kabul Edilebilir Uyum
³ RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.057	Kabul Edilebilir Uyum
³ SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.060	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PNFI	.95 ≤ PNFI ≤ 1.00	.50 ≤ PNFI ≤ .95	.66	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PGFI	.95 ≤ PGFI ≤ 1.00	.50 ≤ PGFI ≤ .95	.62	Kabul Edilebilir Uyum

¹(Kline, 2011), ²(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006), ³(Brown ve Cudeck, 1993), ⁴(Meyers, Gamst ve Guarino, 2006)

3.2 Güvenirlik

ÖSAİÖ ile elde edilen ölçümlerin güvenilirliği bileşik güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Bileşik güvenilirlik katsayısı, DFA'da hesaplanan faktör yükleri ve hata varyansı değerleri dikkate alınarak hesaplanan bir iç tutarlık katsayısıdır (Yang ve Green, 2011). Ölçeğe ilişkin olumlu boyut için güvenilirlik katsayısı .63, olumsuz boyut için .62 olarak bulunmuştur. Ölçümlere ilişkin bileşik güvenilirlik katsayıları bileşik güvenirliliğin kabul edilebilir alt sınırı olan .60 değerlerini (Bagozzi ve Yi, 1988) aştığından, ölçeğin yeterli derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3.3 Madde analizi

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına başvurulmuştur.

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmış ve %27'lik alt üst grup karşılaştırmalarında ilişkisiz örneklem *t* testinden yararlanılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretimde sosyal adalet inancı ölçeği için madde analizi sonuçları

Alt Boyut	Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	<i>t</i> değerleri
Olumlu	M1	.518	.474	Üst _{%27}	4.55	.616	12.27**
				Alt _{%27}	2.34	1.166	
<i>t</i> testi için	M2	.537	.442	Üst _{%27}	4.57	.567	9.55**
				Alt _{%27}	2.61	1.382	
<i>sd</i> =156	M4	.595	.335	Üst _{%27}	4.71	.496	5.63**
				Alt _{%27}	3.82	1.054	
** <i>p</i> <.01	M7	.601	.316	Üst _{%27}	4.76	.449	5.37**
				Alt _{%27}	3.92	1.048	
	M8	.590	.346	Üst _{%27}	4.74	.498	8.71**
				Alt _{%27}	3.14	1.242	
Olumsuz	M3	.578	.263	Üst _{%27}	2.62	.732	7.36**
				Alt _{%27}	1.50	1.045	
<i>t</i> testi için	M5	.555	.324	Üst _{%27}	2.57	.456	8.15**
				Alt _{%27}	1.19	1.334	
<i>sd</i> =142	M6	.551	.335	Üst _{%27}	2.49	.675	6.92**
				Alt _{%27}	1.24	1.357	
** <i>p</i> <.01	M9	.572	.292	Üst _{%27}	3.19	.709	9.36**
				Alt _{%27}	1.52	1.309	
	M10	.547	.346	Üst _{%27}	2.71	.859	6.58**
				Alt _{%27}	1.55	1.214	
	M11	.506	.434	Üst _{%27}	3.28	.853	9.93**
				Alt _{%27}	1.61	1.123	

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıklarla ilişkin *t* değerlerinin Olumlu alt ölçeği için 5.37 ile 12.27 arasında (*sd*=156, *p*<.01), Olumsuz alt ölçeği için ise 6.58 ile 9.93 (*sd*=142, *p*<.01) arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 4'e göre ayrıca, madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar, Olumlu alt ölçeği için .31 ile .47 arasında, Olumsuz alt ölçeği için .26 ile .43 arasında sıralanmaktadır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında, değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012; Field, 2009). Olumsuz alt ölçeğinde yer alan M3 ve M9 numaralı maddeler dışındaki maddelerin tamamı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Bununla birlikte, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen *t* değerlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .30'un altında olan bu iki madde için de anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farklılıklarla ilişkin *t* değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu söylenebilir.

3.4 ÖSAİÖ'nün puanlanması

ÖSAİÖ'nün Türkçe formunda 11 madde bulunmaktadır (Ek-1). Ölçekte Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5'likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutlu bir yapıya

sahiptir. Olumsuz boyutundaki maddeler tersten puanlanıp ÖSAİÖ'den toplam bir puan elde edilebilmektedir. Toplam puanın yükselmesi sosyal adalet öğretimine ilişkin inançların yüksek olduğuna işaret eder.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Enterline ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ÖSAİÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin özgün formundaki iki boyutlu yapının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri, model uyumunun yeterli olduğunu ortaya koymuştur. DFA sonucunda rapor edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde kaldığı göz önüne alındığında, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Öğretimde sosyal adalet inancı ölçeğinin güvenilirliği bileşik güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Ölçümlere ilişkin bileşik güvenilirlik katsayısı olumlu alt boyutu için .63, olumsuz boyut için ise .62 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenilirlik katsayısı .60 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Dolayısıyla, hesaplanan güvenilirlik katsayısı ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin bir kanıt olarak yorumlanabilir. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, madde toplam korelasyonlarının 3 ve 9 numaralı maddeler dışındaki bütün maddeler için .30 ölçütünün üzerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin *t* değerlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .30'un altında olan bu iki madde için de anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin *t* değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Bu sonuçlar, ölçek maddelerine ilişkin ayırt edicilik katsayılarının yeterli olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar ölçeğin öğretmen adaylarının sosyal adalet inançlarını tespit etmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Buna karşın, çalışmanın ileri araştırmalarda ele alınması gereken bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada ÖSAİÖ'nün uyum geçerliğinin saptanmasına ilişkin herhangi bir işlemin yapılmamış olması söz konusu sınırlılıklardan birini oluşturmaktadır. Bu sınırlılığın aşılabilmesi için ölçeğin uyum geçerliğinin inceleneceği ileri araştırmaların yapılması önerilebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ölçeğin güvenilirlik hesaplama yöntemine ilişkindir. Çalışmada ölçeğin güvenilirliği bileşik güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. İleri araştırmalarda ölçeğin test tekrar test güvenilirliğinin incelenmesiyle bu sınırlılığın aşılabileceği düşünülmektedir. Böylelikle ölçme aracının zamana karşı değişmezliğine ilişkin kanıt elde edileceğinden bu işlem ölçümün güvenilirliğine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. ve Sonu, D. (2009). From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247.
- Athanases, S. ve de Oliveira, L. C. (2007). Conviction, Confrontation, and Risk in New Teachers' Advocating for Equity. *Teaching Education*, 18(2), 123-136.
- Bagozzi, R. P. ve Yi, Y. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2004). *Multicultural Education: Issues and Perspectives (5th Ed.)*. Washington, D. C.: John Wiley & Sons Inc.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (3-24). New York: Macmillan.

- Banks, J.A. (2007). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. John Wiley & Sons Press.
- Banks, J.A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Barazanji, D. ve Nilsson, J. E. (2008). *Teacher Social Justice Advocacy: The Initial Development of Items and Exploration of Internal Consistency and Validity*. Unpublished Master's Thesis. University of Missouri-Kansas City.
- Bennett, C.I. (2002). Enhancing Ethnic Diversity at A Big Ten University Through Project TEAM: A Case Study in Teacher Education. *Educational Researcher*, 31(2), 21-29.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate Analysis with Latent Variables: Causal Modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Brown, M. ve Cudeck, R. (1993). *Alternative Ways of Assessing Model Fit*. In K. Bollen & J. Long, (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). London: Sage Publications.
- Burton, S. (2011). *Social Justice Beliefs and Practices of Novice Versus Experienced Elementary School Teachers*. Unpublished Phd thesis. University of Redlands.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Chicola, N. A. (2007). A View Beyond Tolerance: Teacher Candidate Experiences with Culturally Responsive Education. *The International Journal of Learning*, 14(8), 211-219.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, Diversity and Social Justice in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. ve Enterline, S. (2012). Learning to Teach for Social Justice as cross Cultural Concept: Findings from Three Countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Constantine, M., Hage, S., Kindaichi, M. ve Bryant, R. (2007). Social Justice and Multicultural Issues: Implications for the Practice and Training of Counselors and Counseling Psychologists. *Journal of Counseling & Development*, 85, 24-29.
- Cook, S. W. (1990). Toward a Psychology of Improving Justice: Research on Extending the Equality Principle to Victims of Social Injustice. *Journal of Social Issues*, 46(1), 147-161.
- Darling-Hammond, L., French, J. ve Garcia-Lopez, S.P. (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dover, A.G. (2013). Teaching for Social Justice: From Conceptual Frameworks to Classroom Practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3-11.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering Statics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fouad, N., Gerstein, L. H. ve Toporek, R. L. (2006). Social Justice and Counseling Psychology In Context. R.L. Toporek, L.H. Gerstein, N.A. Fouad, G. Roysircar and T. Israel (Eds.), *Handbook for Social Justice in Counseling Psychology: Leadership, Vision, and Action* İçinde (1-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Furman, G. C. ve Shields, C.M. (2003). *How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Community in Schools?* Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ginns, P., Loughland, A., Tierney, R., Fryer, L., Amazan, R. ve McCormick, A. (2015). Evaluation of the Learning to Teach for Social Justice Beliefs Scale in an Australian Context. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 311-323.
- Gomez, M. L., Black, R. ve Allen, A. (2007). "Becoming" a Teacher. *Teachers College Record*, 109(9), 2107-2135.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. ve Grablovsky, B. J. (1979). *Multivariate Data Analysis*. Tulsa, OK: Pipe Books.
- Hellman, D., Bazan, D.E., Wagoner, C. ve Heuser, F. (2013, April). *Measures of Pre-Service Music Teachers' Commitment to Social Justice*. Full paper presented at the 2013 Annual Conference of The American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hogan, T. ve Rabinowitz, M. (2009). Teacher Expertise and the Development of a Problem Representation. *Educational Psychology*, 29(2), 153-169.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's Guide*. Chicago: Scientific Software.
- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Katsarou, E., Picower, B. ve Stovall, D. (2010). Acts of Solidarity: Developing Urban Social Justice Educators in the Struggle for Quality Public Education. *Teacher Education Quarterly*, 37(3), 137-153.
- Kelly-Jackson, C. (2015). Teaching for Social Justice and Equity: The Journey of a Teacher Educator. *The New Educator*, 11(3), 167-185.
- Kline, R. B. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Education Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lalas, J. (2007). Teaching for social justice in multicultural urban schools: Conceptualization and classroom implication. *Multicultural Education*, 14(3), 17-21.
- Lazar, A. M. (2012). The Possibilities and Challenges of Developing Teachers' Social Justice Beliefs. *Online Yearbook of Urban Learning, Teaching, and Research*, 33, 33-40.
- Ludlow, L. H., Enterline, S. ve Cochran-Smith, M. (2008). Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale: An Application Of Rasch Measurement Principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 20, 194-214.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J. L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-Cultural, Psychometric Comparisons across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Milner, H. R. (2008). Disrupting Deficit Notions of Difference: Counter-Narratives of Teachers and Community in Urban Education. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1573-1598.
- Nieto, S. (2000). Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.

- Pitner, R. O. ve Sakamoto, I. (2005). The Role of Critical Consciousness in Multicultural Practice: Examining How Its Strength Becomes Its Limitation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 684-694.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-Based Praxis in Community Psychology: Moving towards Social Justice and Social Action. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 747-778.
- Reagan, E. M., Chen, C. ve Vernikoff, L. (2016). Teachers are Works in Progress: A Mixed Methods Study of Teaching Residents' Beliefs and Articulations of Teaching for Social Justice. *Teaching and Teacher Education*, 59, 213-227.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor, R. ve Wasicsko, M. (2000). *The Dispositions to Teach*. Retrieved September 21, 2016, from www.education.eku.edu-Dean-The <http://www.education.eku.edu-Dean-The> Dispositions to Teach.pdf.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B. ve Olson, B. D. (2012). Development and Psychometric Evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *Am J Community Psychol*, 50, 77-88.
- Venkatesh, K. (2015). *Universal Design for Learning as a Framework for Social Justice: A Multicase Analysis of Undergraduate Preservice Teachers*. Unpublished Phd. thesis. University of Boston College.
- Yang, Y. ve Green, S. B. (2011). Coefficient Alpha: A Reliability Coefficient for the 21st Century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.

Extended Summary

Teacher beliefs about issues of social justice including issues of race, culture, ethnicity, and language are involved in each and every decision they make and interactions they have with students, peers, parents, and community members (Burton, 2011). Teaching for social justice involves the pedagogical strategies and methods teachers use, but also contains what they believe, how they think about their work and its larger connections, the frameworks through which they comment what is continuation in schools and classrooms, and how they define and challenge inequities. Furthermore, teaching for social justice involves how teachers regard the work of teaching, what they consider to be reasonable expectations for various learners, how they incorporate into the curriculum the knowledge traditions and experiences of marginalized groups, and what they see as the purposes of teaching and schooling (Enterline, Cochran-Smith, Ludlow, and Mitescu, 2008). Various scales are developed for describe teacher candidates' beliefs related to teaching for social justice. One of the scales developed for this purpose, it is Learning to Teach for Social Justice- Beliefs Scale (LTSJ-S). This research aimed to adapt to the Turkish form of the Learning to Teach for Social Justice- Beliefs Scale (LTSJ-S) developed by Enterline, Cochran-Smith, Ludlow, and Mitescu, (2008), and to investigate its psychometric properties. During Turkish adaptation of LTSJ-S process, first e-mail contact was formed with Cochran-Smith and asked for permission for using the scale. After permission was obtained, translation from English to Turkish started. The scale was translated by for experts who have high proficiency in English. For each item, the one which most closely resembles its original was selected among these translations. Finally, scale was conducted on a study group who consisted of 263 teacher candidates in Dicle University in 2016-2017 education year first semester. For LTSJ-S, the total number of teacher candidates in the study group is 263. 123 teacher candidates in the study group (47%) are female, while 140 of them (53%) are male. The classes corresponding at the grade of teacher candidates have been included in 75 teacher candidates in the 1th grade, 65 teacher candidates in the 2nd grade, 61 teacher candidates in the 3rd grade, and 62 teacher candidates in the 4th grade. Their ages ranged from 18 to 32. For validity purposes of LTSJ-S, CFA was done. Reliability of LTSJ-S, was calculated by via composite reliability and item discrimination was calculated by corrected item total correlation. Validity and reliability analyses of the scale were done by using SPSS 17.0 and LISREL 8.54 programs.

The two -dimensional structure in the original form of the scale was tested by DFA in order to see if it can be verified or not in the Turkish sample. Fit indexes values obtained from results of DFA showed that the fit model is sufficient. When taking into consideration that fit indexes obtained by DFA are within acceptable limits, it can be said that the construct validity of the scale is ensured. The via composite reliability calculated for the scale are the followings: .63 for positive subscale, .62 for the subscale of negative. The fact that the via composite reliability coefficient is .60 and more is considered sufficient for the reliability of scale (Bagozzi and Yi, 1988). However, for scales which have a small number of items, the reliability coefficient over .50 can be also considered as a criterion (Nunnally, 1978). According to this measure of the reliability coefficient, we can consider that the via composite reliability coefficient of LTSJ-S's all subscales are within the limits of acceptable. Item analyses are realized with the purpose of determining the level of discriminatory of the scale items. The findings of the item analyses showed that: for the positive subscales between .31. and .47, for negative subscales between .26 and .43 and the differences between the top and bottom 27% groups were significant for all the items included in the scale. Accordingly, all these results show us that all items of the scale have the discriminatory characteristics.

Results obtained from this research show that the scale is a valid and reliable tool which can be used to determine the learning to teach for social justice-beliefs of teacher candidates. However, there are some limitations to take into consideration for future research studies. The fact that any action relating to the detection of LTSJ-S's compliance validity is not realized shows the

existence of these limitations. In order to overcome this limitation, it is advisable to carry out further researches by examining the compliance validity of the scale. Another limitation about the research is the limitation regarding the method of the scale reliability's calculation. In this research, the scale reliability's calculation is only realized by the method of via composite reliability. For further researches, it is expected that this limitation can be overcome by making several tests. Thus, this action will contribute to the reliability of the measurement by obtaining additional evidence to the time invariance of the scale.