



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Adaptation of School Counselor Self-Advocacy Questionnaire into Turkish: Validity and Reliability Study

Aslı Uz Baş
F. Selda Öz Soysal
Orkide Bakalım

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.953213

Received: 16.06.2021

Revised: 06.05.2022

Accepted: 03.06.2022

Keywords:

School Counselor,
Self Advocacy,
Scale
Validity
Reliability

Abstract

School Counselor Self-Advocacy Questionnaire was developed by Clemens, Shipp, and Kimbel (2011) to evaluate school counselors' ability to advocate for their own rights in the context of advocating their own role in a school. The aim of this research was to adapt this scale to Turkish culture and to conduct validity and reliability studies of the scale. The study group of the research consisted of 427 (304 female and 124 male) school counselors working in various schools in İzmir and Manisa. The validity of the scale was examined with the construct validity and concurrent validity. The single-factor structure of the scale was confirmed by the construct validity study. In the concurrent validity study, a positive and significant correlation was found between total and sub-dimensions scores of the Social Justice Scale and School Counselor Self-Advocacy Questionnaire. Cronbach Alpha and Spearman-Brown coefficients of the scale were calculated as .85 and .82, and Composit Reliability (CR) and Average Variance Extracted (AVE) values were found as .86 and .40. The coefficients obtained confirmed the reliability of the scale. As a result, all finding supported that the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire is a valid and reliable measurement tool.

Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.953213

Yükleme: 16.06.2021

Düzeltilme: 06.05.2022

Kabul: 03.06.2022

Anahtar Kelimeler:

Okul Psikolojik Danışmanı,
Kendine Yönelik Hak
Savunuculuğu,
Ölçek,
Geçerlik,
Güvenirlik

Öz

Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği, Clemens, Shipp ve Kimbel (2011) tarafından okul psikolojik danışmanlarının kendi haklarının savunuculuğuna yönelik becerilerini, bir okul içerisinde kendi rollerini savunmaları bağlamında değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, bu ölçeği Türk kültürüne uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ve Manisa illerinde çeşitli kurumlarda görev yapmakta olan 427 (304 kadın ve 124 erkek) okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Ölçeğin geçerliği yapı geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği ile incelenmiştir. Yapı geçerliği çalışmasıyla ölçeğin tek faktörlü yapısı Türk kültüründe doğrulanmıştır. Benzer ölçekler geçerliği çalışmasında ise Sosyal Adalet Ölçeği toplam ve alt boyutları ile Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna ilaveten, ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .85 ve Spearman-Brown katsayısı .82 olarak; bileşik güvenirlik (CR) değeri .86 ve ortalama açıklanan varyans değeri (AVE) ise .40 olarak bulunmuştur. Elde edilen katsayılar ölçeğin güvenirliğini doğrulamıştır. Sonuç olarak, elde edilen tüm bulgular Okul Psikolojik Danışmanları için Hak Savunuculuğu Ölçeği'nin geçerli ve güvenir bir ölçme aracı olduğunu desteklemiştir.

Sorumlu Yazar: Aslı Uz Baş, Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, asli.uzbas@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000.0001.8307.6198.

Yazar2 F. Selda Öz Soysal, Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, fatma.oz@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000.0001.5406.7786.

Yazar3 Orkide Bakalım, Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye, orkide.bakalim@idu.edu.tr, ORCID ID: 0000.0003.1726.0514.

Atıf için: Uz Baş, A., Öz Soysal, F.S. & Bakalım, O., (2022). Okul psikolojik danışmanları için kendine yönelik hak savunuculuğu ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1559-1587.

Giriş

İnsan sağlığı ve iyi-oluşunun, ekonomik, sosyal ve politik yapılar aracılığıyla olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebileceği konusunda gittikçe artan bir gürüş birliği vardır. Bunun yanında hizmetler, kaynaklar ve sosyal sermayeye erişim bakımından bireylerin dâhil oldukları gruplara (cinsiyet, etnik özellikler, yaş, cinsel yönelim, sosyoekonomik statü ve dini özellikler gibi) bağlı olarak farklılıklar olduğu da bilinen bir gerçektir (Arthur ve Collins, 2014). Bu durum, eğitim ortamlarında da kendini göstermektedir. Şehirlerde ve kırsalda yaşayan öğrenci popülasyonu gittikçe daha çok farklılaşmakta ve okullar artan sayıda yoksul ve azınlık öğrencilerini içermektedir (House ve Sears, 2002). Yoksul öğrenciler ve azınlık gruplarından gelen öğrenciler okulda ve iş yaşamında başarılı olmalarını sağlayacak eğitim fırsatları konusunda ve buna bağlı olarak daha avantajlı akranları karşısında akademik başarı anlamında belirgin bir yetersizlik yaşamaktadırlar (Haycock, 1998). Okul ortamında öğrenciler arasında gözlemlenen bu gibi eşişsizliklere yönelik yaklaşımların geliştirilmesi ve uygulanması konusunda en önemli aktörlerden biri okul psikolojik danışmanlarıdır.

Psikolojik danışma alanında kültüre duyarlı yaklaşımlar ile sosyal adalet yaklaşımlarının gelişmesine paralel olarak, günümüz okul psikolojik danışmanlarından tüm öğrencilerini, kişisel, akademik ve kariyer hedeflerinde başarılı olmaları yolunda haklarını savunmaları noktasında aktif roller üstlenmeleri beklenmektedir (Astramovich ve Harris, 2007). Benzer şekilde, psikolojik danışmanlar için kültüre duyarlı yeterlilikler (Sue, Arredondo ve McDavis, 1992) ve hak savunuculuğu yeterlilikleri (American Counseling Association, 2004) belirlenmiştir. Bu gibi yeterlilik temelli bakış açıları, psikolojik danışmanlara yardım etme uygulamalarında tanımlanmış amaçlar sağlamaktadır. Okul psikolojik danışmanları, yeterlilik temelli bir bakış açısını kullanarak amaçlarını belirleyebilir ve azınlık öğrencilerinin kendi hak savunuculuklarını desteklemek amacıyla hak savunuculuğu becerilerini geliştirme stratejileri uygulayabilirler. Buna bağlı olarak, hak savunuculuğu yeterliliklerini kapsamlı okul psikolojik danışma programlarına entegre edecek şekilde bir bakış açısı ortaya çıkmıştır (Astramovich ve Harris, 2007). Benzer şekilde, yurt içinde yapılan çalışmalarda da okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlılık ve hak savunuculuğu yeterliliklerinin önemi vurgulanmaktadır. Bektaş (2006) yirmi birinci yüzyılın psikolojik danışmanlarının farklı kültürlere mensup bireylerle çalışırken daha duyarlı olma gerekliliğinin ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Kararımak ve Aydın (2007) Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık donanımı ile hizmet sunmalarının mesleğin saygınlığının artmasına ve geniş halk kesimleri tarafından kabul görmesine yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Yakın tarihli bir çalışmasında, Türkiye'de yaşanan sosyopolitik koşulları göz önünde bulundurarak, Kağnıcı (2017) okul psikolojik danışmanlarının her Őeyden önce mülteci çocuklarla etkin bir şekilde çalışabilmek için çok kültürlü psikolojik danışma ve hak savunuculuğu yeterliliklerine sahip olmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Hak savunuculuğu, okul psikolojik danışmanlığı alanında, teorik kuramlar ve teknikler üzerine temellenen geleneksel sözel iletişimin ötesinde bir anlayışa işaret etmektedir. Field ve Baker'a (2004) göre, hak savunuculuğu rolünü üstlenen okul psikolojik danışmanı, bireysel bir öğrencinin, bir grup öğrencinin ya da bir öğrenci sorununun yararına davranır, kültüre duyarlı yeterliliklerini işine katar, ilave yardım etme kaynakları ve anlamlı bilgiler sağlar ve böylelikle psikolojik danışma ofisinin sınırlarını aşan destekler sunar. Aynı zamanda ileride farklı alanlarda karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak şekilde, öğrencilerinin kendi haklarının savunuculuğunu yapacak şekilde onları güçlendirir. En önemlisi ise, öğrencilerin seslerini duyuramadıkları yerleri belirlemek amacıyla okul çevresi ve iklimini gözlemler.

House ve Sears (2002), okul psikolojik danışmanlarının, tüm öğrencilerin en üst düzeyde başarılı olmalarını sağlamak amacıyla halihazırdaki tepkisel yardım vermek şeklindeki rollerini, proaktif liderler ve hak savunucuları olacak şekilde değiştirmelerinin önemine işaret etmektedir. House ve Sears, okul psikolojik danışmanlarının öğrenciler ya da marjinal grupların haklarını savunmaktan ziyade okul sisteminin savunuculuğunu yaptığını ve böylelikle statükonun devamını sağlayacak şekilde hizmet verdiklerini iddia etmektedir. Oysaki, etnik özellikler ya da sosyo-ekonomik statüden kaynaklanan farklılıklar nedeniyle benzer fırsatlara sahip olmayan öğrencilerin haklarının savunuculuğunu yapmalarına gereksinim vardır. Yazarlar aynı zamanda, psikolojik danışman eğitimcilerinin, eğitim programlarını hak savunuculuğunu öğretecek, statükoyu ve sistemleri sorgulayacak şekilde hazırlamadıklarını iddia etmektedir.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği Ulusal Modeli (2003), her bir öğrencinin akademik başarısının savunuculuğunu yapmanın okul psikolojik danışmanlarının kritik bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Ulusal modele göre okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu ile ilgili çalışmalarının başlıca beş amacı vardır. Bunlar, öğrencilerin gelişimini engelleyen koşulları ortadan kaldırma; bütün öğrencilerin öğrenmelerine yönelik fırsatlar oluşturma; okul programına erişimi temin etme; öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmak amacıyla okul içi ve okul dışında diğer kişilerle işbirliği yapma ve okullarda olumlu ve sistemli değişimi desteklemedir. Okul psikolojik danışmanları, daha iyi okul psikolojik danışma programları, daha iyi okullar ve daha etkili toplum kaynaklarının savunuculuğunu yaparlar (Kuranz, 2002). Aynı zamanda, okul psikolojik danışmanlığı mesleği ile bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde sosyal adaletin savunuculuğunu da yaparlar (Kiselica ve Robinson, 2001). Hak savunuculuğu, karşılanmamış gereksinimleri belirlemek ve problem ya da eşitsizliğe katkı veren koşulları değiştirmek üzere eyleme geçmeyi içermektedir (Trusty ve Brown, 2005). Hak savunuculuğu aynı zamanda özgeci bir tavır gerektirmektedir. Psikolojik danışmanların akademik başarının temelini oluşturan sosyal, kültürel ve politik dinamikleri etkilemeleri gerekmektedir. Tüm öğrenciler için yüksek başarının savunuculuğunu yapmaları gerekir ki bu da onları okul ve eğitim reformları alanında merkezi bir yere taşır (House ve Sears, 2002).

Trusty ve Brown (2005), Fiedler'in (2000) özel eğitim profesyonelleri için geliştirmiş oldukları hak savunuculuğu yeterliliklerini temel alarak, okul psikolojik danışmanları için başlıca yeterlilikleri belirlemiştir. Söz konusu yeterlikler, üç bileşene göre sınıflandırılmıştır. Bunlar, eğilimler, bilgi ve becerilerdir. Okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu ile ilgili eğilimleri dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, hak savunuculuğu rolleri konusundaki eğilimleri, aileyi destekleme/güçlendirmeye yönelik eğilimleri, sosyal hak savunuculuğu eğilimleri ve etik eğilimlerini içermektedir. Bilgi boyutu, okul içi ve dışındaki kaynaklar; sosyal politikalar, hukuki haklar ve bunların uygulanması; arabuluculuk ve çatışma çözme stratejileri gibi yaklaşımlar; hak savunuculuğu modelleri ile sistem değişimi hakkındaki modeller hakkındaki bilgileri içermektedir. Son olarak beceriler boyutu ise iletişim, işbirliği, problemi değerlendirme ve problem çözme becerileri, organizasyonel beceriler ile kendine bakım (tükenmişliğe karşı kendini koruma) becerilerini kapsamaktadır.

Field ve Baker (2004), okul psikolojik danışmanlığında hak savunuculuğu çalışmalarının önemli bir parçasının öğrencileri güçlendirme ve kendi hak savunuculuğu becerilerini geliştirmeleri yolunda onları destekleme olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, psikolojik danışma alanında hak savunuculuğu üzerine alan yazın, öğrencileri kendi hak savunuculuğu becerilerini geliştirmeleri yönünde desteklemekten ziyade, tipik olarak öğrencilerin haklarının savunuculuğunu yapmaya yönelik yaklaşımların daha yaygın olduğunu göstermektedir. (örneğin, House ve Martin, 1999; Lee, 2001; Musheno ve Talbert, 2002). Bundan dolayı okul psikolojik danışmanlarının, azınlık öğrencilerinin kendi hak savunucuları olmaları yolunda onlara sürekli destek verilmesini sağlamak amacıyla öğretmenler ve okul yöneticileri ile işbirlikli bir çalışma yürütmeleri gerekmektedir (Kurpius ve Rozecki, 1992).

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne (ASCA) (2003) göre hak savunuculuğu geniş ve çok yönlü bir süreç olup, liderlik, işbirliği ve sistem değişimini içerir. Aynı zamanda hak savunuculuğu, belli öğrenci ya da ailelerin ya da daha iyi okul psikolojik danışmanlığı programı ve daha iyi okulların hak savunuculuğu yanında okul psikolojik danışmanlığı mesleğinin hak savunuculuğunu yapmak gibi birçok düzeyde yapılabilmektedir (Trusty ve Brown, 2005). Bu araştırma özel olarak okul psikolojik danışmanlarının kendilerine yönelik hak savunuculuk rollerine odaklanmaktadır. Kendine yönelik hak savunuculuğu, kişilerin ilgileri, istekleri, gereksinimleri ve haklarını atılgan olarak ifade etme ve müzakere etme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Van Reusen, 1996). Clemens, Shipp ve Kimbel (2011) ise, kendine yönelik hak savunuculuğunu, sorun ya da eşitsizliğe sebep olacak koşulları değiştirme yeterliliğine sahip olan kişilerle, ideal okul psikolojik danışmanlarının rolleri hakkında etkili ve uygun şekilde iletişim kurma, iletme, müzakere etme ya da bilgilerin açıklıkla paylaşması olarak açıklamaktadır. Borders (2002), okul psikolojik danışmanı ve hak savunucusu rollerinin birbirinin yerine kullanılabilecek kadar benzer olduğunu, hak savunuculuğu rolünün, okul psikolojik danışmanlarının üstlendikleri diğer rollerden ayrı tutulamayacağını iddia

etmektedir. Mevcut araştırma kapsamında okul psikolojik danışmanlarının kendi haklarının savunuculuğu, okul yöneticileri ile kurdukları ilişkiler bağlamında ele alınmıştır. Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanlarının rollerini tanımlayabilmeleri ve zamanlarını nasıl değerlendireceklerine karar verebilmeleri sebebiyle, okul psikolojik danışmanlarının kendi hak savunuculuğu çabalarının yöneldiği başlıca kişiler olarak değerlendirilmektedir (Amatea ve Clark, 2005; Leuwerke ve diğ., 2009). Bu bakımdan okul psikolojik danışmanlarının kendi hak savunuculuklarını ölçerken, okul yöneticilerinin bakış açılarını değerlendirmek önemlidir (Clemens ve diğ., 2011).

Bu çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılması amaçlanan Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği, okul psikolojik danışmanlarının profesyonel rollerinin merkezinde yer alan bir hak savunuculuğu boyutunu ölçmeyi amaçlayan kısa bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı, okul psikolojik danışmanlarının kendi haklarının savunuculuğuna yönelik becerilerini, bir okul içerisinde kendi rollerini savunmaları bağlamında ölçmek üzere hazırlanmıştır. Ölçme aracını geliştiren araştırmacılar, bu ölçeğin okul psikolojik danışmanlarının kendi haklarını savunmaya yönelik çabalarının etkilerini değerlendirmeye ve kendi haklarını savunma becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatları belirlemeye yönelik araştırmalarda kullanılabileceğini düşünmektedirler (Clemens ve diğ., 2011). Ölçeği kullanan sonraki araştırmalar, okul psikolojik danışmanlarında hak savunuculuğu becerilerinin duygusal zeka, şefkat doyumu ve okul psikolojik danışma programlarının uygulanma düzeyi ile pozitif yönde, şefkat yorgunluğu, tükenmişlik ve ikincil travma stresi ile negatif yönde ilişkili olduğunu (Lewis, 2020; Riggs, 2020) ve kendine yönelik hak savunuculuğunun çok kültürlü yeterlikler üzerinde, öz yeterliğin aracılık ettiği güçlü dolaylı etkilerinin bulunduğunu (Aydoğan, 2021) göstermektedir. Bir diğer çalışma ise okul psikolojik danışmanlarına verilen hak savunuculuğu eğitiminin, kendilerine yönelik hak savunuculuğu becerilerine ilişkin öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Perry ve diğ., 2020).

Türkiye'de psikolojik danışma alanında hak savunuculuğu konusunu ele alan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili çalışmalardan üçü kavramı teorik ve uygulamaya dayalı yönleri ile açıklamaya odaklanan derleme çalışmalarıdır (Gökmen, 2020; Gültekin, 2004; Keklik, 2010). Bir diğer çalışma, okul müdürlerinin bakış açılarına göre okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu rollerini inceleyen nitel bir araştırmadır (Tarhan, 2018). Aynı yazarın yakın tarihli bir diğer nitel çalışmasında ise okul psikolojik danışmanlarının okulda adalet algıları ve hak savunuculuğu rollerine ilişkin farkındalıkları incelenmiştir (Tarhan, 2022). Diğer çalışmalar ise doğrudan hak savunuculuğu kavramını ele almamakla birlikte çok kültürlülük, kültüre duyarlı psikolojik danışma ve sosyal adalet gibi konular bağlamında hak savunuculuğu kavramına yer vermiştir (Kağnıcı, 2017; Kağnıcı ve Denizli, 2018; Uygur ve diğ., 2018). Mevcut araştırmanın, psikolojik danışma alanında sosyal adalet ve hak savunuculuğu ile ilgili alan yazına katkı vermesi ve

uyarlama çalışması yapılan lme aracının okul psikolojik danışmanlığı alanında psikolojik danışmanların hak savunuculuğuna yönelik tutumlarını değerlendirmeye yönelik araştırmalar için bir değerlendirme aracı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, Clemens, Shipp ve Kimbel (2011) tarafından geliştirilen Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu leği'ni Türk kültürüne uyarlayarak geçerlik ve güvenirliğini araştırmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu, İzmir ve Manisa illeri merkez ilçelerinde farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan 303' (%70.9) kadın, 124' (%29.1) erkek olmak üzere toplam 427 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının yaşları 21 ile 61 arasında değişmektedir (\bar{x} =36.68, SS =8.492). Hizmet yılları ise bir ile 45 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Okul psikolojik danışmanları için kendine yönelik hak savunuculuğu leği: Clemens, Shipp ve Kimbel (2011) tarafından okul psikolojik danışmanlarının kendi haklarının savunuculuğuna yönelik becerilerini, bir okul içerisinde kendi rollerini savunmaları bağlamında değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Toplamda 9 maddeden (rn madde: "Okul psikolojik danışmanı olarak görevlerim ve rollerimle ilgili zorluklarla etkin bir şekilde başa çıkarım") oluşan ölçek, tek faktörlü 4'l Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi okul psikolojik danışmanlarının kendi haklarının savunuculuğuna yönelik becerilerindeki artışa işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları tek faktörlü yapının varyansın % 80'ini açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Sosyal adalet leği: Torres-Harding, Siers ve Olson (2012) tarafından öğretmenlerin sosyal adalet davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplamda 24 maddeden ve dört faktrdan oluşan 7'li likert tipi bir ölçektir. İlk faktör sosyal adalet tutumlarına ilişkin 11 maddeden (rn. madde; "Birey ve grupların fiziksel ve duygusal iyi oluş durumlarını desteklemenin önemli olduğuna inanırım") oluşmaktadır. İkinci faktör bireylerin sosyal adaletten algılanan davranışsal kontrole ilişkin 5 maddeden (rn. Madde: "İnsanların yaşamları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilirim") oluşmaktadır. nc faktör sosyal adaletle ilgili öznel normları içeren dört maddeden (rn. Madde; "evremdeki insanlar, sosyal adaleti geliştirme çabalarının destekleyicisidirler") oluşmaktadır. Dördüncü faktör ise gelecekte sosyal adaletle yönelik davranışsal niyetleri ölçmek için dört maddeden (rn. Madde; "Gelecekte, sosyal adaleti destekleyici etkinliklerle uğraşmak isterim") oluşmaktadır. Orijinal leğin Cronbach alfa katsayıları Sosyal Adalet Tutumu için .95, Algılanan Davranışsal Kontrol için .82, znel Normlar için .84, Davranışsal Niyetler için .88 olarak bulunmuştur. Ölçek,

Türkçe'ye Cirik (2015) tarafından uyarlanmış ve ölçeğin Cronbach alfa katsayıları Sosyal Adalet Tutumu için .92 , Algılanan Davranışsal Kontrol için .84, Öznel Normlar için .88 Davranışsal Niyetler için .90 ve toplam ölçek için .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayıları Sosyal Adalet Tutumu için .93, Algılanan Davranışsal Kontrol için .94, Öznel Normlar için .94, Davranışsal Niyetler için .96 ve toplam ölçek için .94 olarak belirlenmiştir.

İşlem

Öncelikli olarak ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmasının yapılması için ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Daha sonra ölçek, araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe çevirileri hem ana diline hem de İngilizceye hakim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından en az doktora derecesine sahip dört öğretim üyesi tarafından tekrar incelenmiştir. Alınan geribildirimler doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenerek bu öğretim üyelerine tekrar gönderilmiştir. Öğretim üyelerinin, ölçekle ilgili son değerlendirmeleri ve maddelerle ilgili uyum göz önüne alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Son olarak ölçek, Google anket formu oluşturularak sosyal medya ve mail yoluyla okul psikolojik danışmanlarına ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması amacıyla ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 23.0 programına aktarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizi için Lisrel 8.7 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizini Cronbach alfa katsayısı ve Spearman-Brown katsayısı ile hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının hesaplanmasında SPSS 23.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 05/05/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2021/05-02

Bulgular

Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizlerden önce ölçek maddeleri ve toplam ölçekten alınan puanların ortalama ve standart sapmaları ile çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış olup, elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul psikolojik danışmanları için kendine yönelik hak savunuculuğu ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	n	\bar{x}	Sd	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Se	Katsayı	Se
Madde 1	427	3.61	0.4	-0.8	.11	1.2	.23
Madde 2	427	3.41	0.5	-0.7	.11	1.3	.23
Madde 3	427	3.22	0.6	-0.6	.11	0.5	.23
Madde 4	427	3.13	0.6	-0.5	.11	1.0	.23
Madde 5	427	3.51	0.5	-0.7	.11	0.4	.23
Madde 6	427	3.31	0.6	-0.7	.11	0.4	.23
Madde 7	427	3.42	0.6	-0.7	.11	1.0	.23
Madde 8	427	3.32	0.6	-0.8	.11	0.9	.23
Madde 9	427	3.31	0.3	-0.2	.11	0.4	.23
Toplam	427	30.24	3.05	-0.3	.11	0.6	.23

Tablo 1 incelendiğinde, ölçek maddelerinin puan ortalamalarının 3.13 ile 3.61 arasında, standart sapma değerlerinin 0.3 ile 0.6 arasında olduğu görölmektedir. Toplam ölçek puan ortalaması 30.24, standart sapma değeri ise 3.05 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayılarının -0.2 ile -0.8 arasında olduğu, basıklık katsayılarının ise 0.4 ile 1.3 arasında olduğu görölmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2015, s. 78-82) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında yer alması verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Buna göre, elde edilen değerler incelendiğinde verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı görölmektedir.

Yapı Geçerliği

Clemens, Shipp ve Kimbel (2011) tarafından geliştirilen orijinal ölçek 9 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında doğrulamalı faktör analizi (DFA) uygulanarak orijinal tek boyutlu yapının Türkçe formunun yapı geçerliği test edilmiştir. Ölçeğin test edilen tek boyutlu yapısına ilişkin model veri uyumunu gösteren indeksler Tablo 2'de verilmiştir.

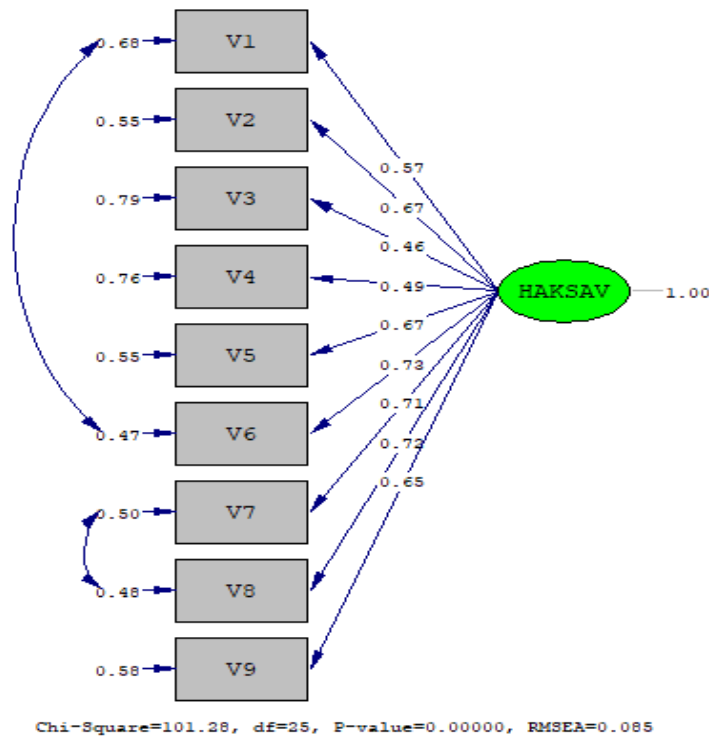
Tablo 2. Okul psikolojik danışmanları için kendine yönelik hak savunuculuğu ölçeğinin uyum iyiliği testlerine ilişkin değerler

χ^2	df	χ^2 / df	GFI	NFI	CFI	IFI	RMSEA
101.28	25	4.05	.95	.96	.97	.97	.08

Tablo 2'de gösterilen uyum indexlerinden ki-kare (χ^2 / df) değerinin 2 ile 4 arasında olması modelin kabul edilebilir uyuma işaret ettiğinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Haigh ve diğ., 2011). Buna bağlı olarak Okul Psikolojik Danışmanları İçin Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu

Ölçeği'nin Türkçe formunun tek boyutlu yapısına ilişkin ki-kare değeri ($\chi^2 / df = 4.05, p < .05$) kabul edilebilir uyumun göstergesi olarak yorumlanabilir. Diğer uyum indexleri olan GFI, NFI, CFI ve IFI'nın ise .90'a eşit ya da bu değerden büyük olmasının incelenen modelin iyi uyum düzeyinde; .95'ten büyük olmasının ise mükemmel uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ek olarak, RMSEA değerinin .05'ten küçük ya da eşit olması iyi uyuma; .05 ile .10 arasında olması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda, Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği'nin tek boyutlu yapısını doğrulamak amacıyla hesaplanan GFI (.95) indexine göre incelenen modelin iyi uyum; NFI (.96), CFI (.97) ve IFI (.97) indexlerine göre mükemmel uyum; RMSEA (.08) değerine göre kabul edilebilir uyum gösterdiği belirtilebilir.

Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Okul psikolojik danışmanları için kendine yönelik hak savunuculuğu ölçeğinin path diyagramı

Benzer Ölçekler Geçerliği

Ölçeğin benzer ölçekler geçerliğini incelemek amacıyla Torres-Harding ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilmiş ve Cirik (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 24 maddeden oluşan "Sosyal Adalet Ölçeği" ölçüt olarak kullanılmıştır. "Okul Psikolojik Danışmanları İçin Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği"nin "Sosyal Adalet Ölçeği"nin alt boyutları ve toplam ölçek puanları arasındaki

ilişki Pearson arpım moment korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sırasıyla; Okul Psikolojik Danışmanları için Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği ile Sosyal Adalet Tutumu alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı $r = .84$, Algılanan Davranışsal Kontrol alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı $r = .85$, Öznel Normlar alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı $r = .75$, Davranışsal Niyetler alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı $r = .86$ ve Sosyal Adalet Ölçeği toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise $r = .88$ olarak bulunmuştur.

Güvenirlik

Okul Psikolojik Danışmanları İçin Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği'nin güvenilirliği, Cronbach alfa iç-tutarlılık kestirme metodu ve test yarılama metodu olan Spearman-Brown ile incelenmiştir. Elde edilen Cronbach alfa değeri toplam ölçek puanı için $.85$ olarak hesaplanmıştır. Spearman- Brown güvenilirlik katsayısı ise $.82$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin yapısal güvenilirliğini test etmek amacıyla bileşik güvenilirlik (CR) ve ortalama açıklanan varyans değerleri (AVE) hesaplanmıştır. Yeterli güvenilirlik için CR değerinin $.70$; AVE değerinin ise $.50$ 'den büyük olması gerekmektedir (Hair vd., 2009) Bu alışmada CR değeri $.86$ AVE değeri ise $.40$ olarak bulunmuştur. Bu değerler kabul edilebilir düzeydedir. Huang vd. (2013)'e göre AVE değeri $.50$ 'nin altında olsa da CR değerinin $.60$ 'ın üzerinde olması güvenilirlik için yeterlidir.

Ayrıca ölçek maddeleri arasındaki ilişkiler Pearson Moment arpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Psikolojik Danışmanları İçin Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği Maddeleri Arasındaki Korelasyonlar

Ölçek Maddeleri	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1								
2	.40	1							
3	.30	.31	1						
4	.25	.29	.33	1					
5	.40	.39	.29	.25	1				
6	.21	.52	.20	.34	.46	1			
7	.35	.48	.28	.38	.45	.57	1		
8	.37	.51	.30	.43	.47	.50	.75	1	
9	.29	.35	.32	.26	.52	.48	.42	.41	1

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin maddeleri arasındaki korelasyon değerlerinin $r = .20$ ile $r = .75$ arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları, ölçek maddelerinin birbiri ile ilişkili bir yapıyı ölçtüğünün göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Clemens, Shipp ve Kimbel (2011) tarafından okul psikolojik danışmanlarının kendi haklarının savunuculuğuna yönelik becerilerini, bir okul içerisinde kendi rollerini savunmaları bağlamında değerlendirmek amacıyla geliştirilen Okul Psikolojik Danışmanları İçin Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarlayarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Çalışma kapsamında ayrıca, ölçek maddeleri ve toplam ölçek puanına ilişkin betimsel istatistikler de incelenmiş ve okul psikolojik danışmanlarının kendilerine yönelik hak savunuculuğu becerilerinin düzeyi değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin dokuz maddeli ve tek boyutlu yapısını doğrulamıştır. Elde edilen uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir değerler ile mükemmel uyum arasında değişmektedir. Bulgulardan yola çıkarak, ülkemizde farklı öğretim kademelerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının, Batılı kültürlerdeki meslektaşlarına benzer şekilde okul ortamında kendi mesleki rollerini okul yöneticileri ile ilişkileri bağlamında savunmaya yönelik roller üstlendikleri söylenebilir.

Benzer ölçekler geçerlik çalışması kapsamında, ölçekten elde edilen puanlar ile Sosyal Adalet ölçeği toplam ve alt ölçek puanlarından elde edilen puanları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş olup, pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler (sadece Öznel Normlar alt ölçeği için orta düzeydedir) olduğu belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanlığı alanında sosyal adalet ve hak savunuculuğu kavramları birbirlerine eşlik eden, birbirlerini destekleyen yapılarıdır. Nitekim, psikolojik danışma alanında beşinci büyük güç olarak da kabul edilen sosyal adalet psikolojik danışmanlığı, psikolojik danışmanların hak savunuculuğu rollerini ön plana çıkartmaktadır (Rate, 2009). Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, söz konusu yapılar arasındaki güçlü ilişkileri destekler nitelikte olup, aynı zamanda uyarılma çalışması yapılan ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .70 alt sınır olarak alınmakta ve bu katsayının 1.00'e yaklaşması ölçeğin güvenilirliği için arzu edilmektedir (Erkuş ve diğ., 2020 ss.53). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında toplam ölçek puanları için hem Cronbach alfa katsayısı hem de Spearman Brown güvenilirlik katsayısı hesaplanmış olup, elde edilen değerler ölçeğin yüksek düzeyde içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında hesaplanan ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri de ölçeğin güvenilirliğini desteklemektedir. Mevcut çalışma kapsamında elde edilen güvenilirlik katsayıları, ölçeğin geliştirme çalışması kapsamında elde edilen değerler ile karşılaştırıldığında, Cronbach alfa değerlerinin oldukça benzer olduğu (mevcut çalışmada .85 iken, orijinal çalışmada .84) söylenebilir. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerlerinin ise orijinal çalışmada .19 ile .61 arasında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda, mevcut çalışma

kapsamında elde edilen değerlerin nispeten daha yüksek olduğu görölmektedir. (Clemens, Shipp ve Kimbel, 2011).

Araştırma kapsamında ölçek maddeleri ve toplam ölçek puanına ilişkin elde edilen betimsel istatistik sonuçları değerlendirildiğinde, ortalaması en yüksek olan maddenin ölçeğin birinci maddesi olduğu görölmüştür. Bu ölçek maddesi, okul çalışanları ile olumlu ilişkiler sürdürmeyi ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgu, alanyazındaki ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ölçeği kullanan önceki araştırmalarda da puan ortalaması en yüksek maddenin birinci madde olduğu görölmektedir (Clemens ve diğ., 2011; Havlik ve diğ., 2019; Lewis, 2020; Riggs, 2020). Ölçek maddeleri arasında en yüksek ikinci sıradaki madde ise beşinci madde olmuştur. Bu madde okul psikolojik danışmanlarının görevleri ile ilgili olarak karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için problem çözme becerilerini kullanmalarını ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgu da önceki araştırma bulguları ile benzerdir. Ölçek maddelerinin betimsel istatistiklerini rapor eden önceki dört çalışmadan üçü de en yüksek ortalamaya sahip ikinci maddenin beşinci madde olduğunu bulmuştur (Clemens ve diğ., 2011; Lewis, 2020; Riggs, 2020). Ortalaması en yüksek olarak bulunan iki maddenin de okul psikolojik danışmanlarının rollerinin vazgeçilmez boyutlarına işaret ettiği söylenebilir. Diğerleri ile olumlu ilişkiler kurmak ve zorluklar karşısında problem çözme becerilerini kullanmak okul psikolojik danışmanlarından beklenen başlıca özellikler arasında değerlendirilir (Uz Baş, 2018). Ortalaması en düşük maddenin ise dördüncü madde olduğu bulunmuştur. Bu madde okul müdürünün psikolojik danışmanın okuldaki görevleri hakkındaki görüşlerini ve bakış açısını dikkate almayı ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgunun önceki araştırma bulgularından farklılaştığı görölmüştür. Önceki araştırmaların tümünde ortalaması en düşük maddenin, görev ve rollerle ilgili destek ve değişimle ilgili olarak okul müdürüyle gerekli bilgileri paylaşmayı ifade eden yedinci madde olduğu görölmüştür. Madde içerikleri farklı olmakla birlikte, her iki madde okul müdürü ile iletişime odaklanması bakımından benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle, okul psikolojik danışmanlarının kendilerine yönelik hak savunuculuğu becerileri konusunda görece okul müdürleri ile kurdukları ilişkiler noktasında zorlandıkları söylenebilir. Son olarak ölçekten alınan toplam puan ortalaması incelendiğinde, önceki çalışmalarda rapor edilen ortalama puanlardan biraz daha yüksek olduğu görölmüştür. Önceki çalışmalarda toplam ölçek puan ortalaması 29.33 (Clemens ve diğ., 2011), 29.85 (Havlik ve diğ., 2019) ve 29.48 (Lewis, 2020) olarak bulunurken, mevcut çalışmada 30.24 olarak bulunmuştur. Bu durumda, Türkiye’de görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının kendilerine yönelik hak savunuculuğu beceri düzeylerinin görece yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yandan, elde edilen bu bulgunun yorumlanmasında, çalışmada kullanılan ölçeğin bir kendini anlatma ölçeği olduğunu ve katılımcıların öznel değerlendirmelerini yansıttığını dikkate alarak ihtiyatlı olunması gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Okul Psikolojik Danışmanları İçin Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği'nin bazı psikometrik özellikleri Türk kültüründe incelenmiş ve elde edilen bulgular ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini doğrulamıştır. Diğer yandan araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ve Manisa illerinde görev yapan okul psikolojik danışmanları oluşturmuştur. Elde edilen bulguların genellenebilirliğini desteklemek amacıyla, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarıyla ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yeniden yapılması önerilmektedir. Farklı örneklerle yapılacak ileri çalışmaları, ölçek yapısına ilişkin farklı modellerin sınanması ve Türk kültüründe uygunluğunun test edilmesi amacıyla da katkı verici olabilir. Bunun yanında, mevcut çalışma kapsamında uyarlama çalışması yapılan ölçeğin, farklı değişkenlerle ilişkilerini incelemeye yönelik araştırmalar yapılmasının, ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgulara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma okul psikolojik danışmanlarının kendilerine yönelik hak savunuculuğu becerilerini nicel bir araştırma yöntemiyle ele almış olup, ileride yapılacak nitel çalışmalar hak savunuculuğu becerilerini daha derinlemesine incelemek bakımından katkı verici olacaktır. Diğer yandan, Okul Psikolojik Danışmanları İçin Kendine Yönelik Hak Savunuculuğu Ölçeği'nin, okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk yeterliliklerinin farklı değişkenlerle ilişkisini incelemeye ve hak savunuculuğu yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda kullanılmasının araştırmacılar için yararlı olacağı düşünülmektedir. Son olarak, okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuk yeterlilikleri konusunda farkındalıklarını ve mesleki gelişimlerini desteklemek ve okul psikolojik danışman hizmetlerinin etkililiğini geliştirmek amacıyla ölçek uygulamasından yararlanılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

There is an ever-growing consensus that economic, social, and political structures may either positively or negatively affect human health and well-being. It is also a known truth that individuals have varying access to the services, resources and social capital depending on the groups they belong to (such as gender, ethnic background, age, sexual orientation, socioeconomic status, and religious properties.) (Arthur and Collins, 2014). This variance is also present in educational settings. The student population in cities and rural areas is becoming increasingly diverse, and schools serve an increasing number of poor and minority students (House and Sears, 2002). In terms of educational opportunities that would enable them to succeed in school and in life, poor students and students from minority groups face a huge disadvantage compared to their more privileged peers (Haycock, 1998). School counsellors are one of the key players in the development and implementation of strategies to address the disparities that are seen among students in the school environment.

In parallel to the development of a social justice approach with culture-sensitive approaches in the field of counseling, all of today's school counselors are expected to play active roles in advocating for their students' rights for the students to succeed in their personal, academic, and career goals (Astramovich and Harris, 2007). Similarly, culture-sensitive competencies (Sue, Arredondo, and McDavis, 1992) and advocacy competencies (American Counseling Association, 2004) have been set for counselors. Such competency-based approaches provide defined objectives for practices that assist counselors. School counselors can identify their goals using competency-based approaches and implement strategies that develop minority students' skills in advocacy of rights to promote their rights. Correspondingly, a perspective that integrates rights advocacy competencies into comprehensive school counseling programs has emerged (Astramovich and Harris, 2007). Similarly, the importance of cultural sensitivity and rights advocacy competencies of school counselors has been emphasized in domestic studies. Bektaş (2006) has drawn attention to the fact that a requirement for psychological counselors of the twenty-first century to be more sensitive when working with individuals belonging to diverse cultures has arisen. Similarly, Karairmak and Aydın (2007) indicated that psychological counselors working in various regions of Turkey providing services equipped with cultural sensitivity will help to increase the reputation of the profession and gain acceptance by a wide

public. In a recent study, considering the socio-political conditions in Turkey, Kağnıcı (2017) suggested that school counselors must first have multicultural counseling and advocacy competencies to work effectively with refugee children.

Advocacy points to an understanding that is beyond traditional verbal communication based on theoretical theories and techniques in the field of school counseling. Field and Baker (2004) assert that school counselors who take on the role of advocates work for the good of a single student, a group of students, or in an effort to resolve a problem involving students. They also incorporate their cultural sensitivity competencies into their work and offer additional resources and valuable information, providing support that extends beyond the walls of the counseling office. At the same time, they empower students to advocate for their own rights to help them overcome the difficulties they may face in different situations in the future. Most importantly, they observe the school environment and climate to determine areas where students cannot make themselves heard.

House and Sears (2002) point to the importance of school counselors needing to change their roles from their current role of reactive helpers to roles of proactive leaders and advocates to enable all students to succeed at the highest level. House and Sears claim that school counselors advocate for the school system rather than defending the rights of students or marginalized groups, and thus serve to ensure the continuation of the status quo. Contrary to this, they need to advocate for the rights of students who do not have similar opportunities due to differences arising from ethnic characteristics or socio-economic status. The authors also claim that psychological counselor educators do not prepare their educational programs to teach rights advocacy or question the status quo and systems.

American School Counselors Association National Model (2003), highlights that a critical role of school counselors is to advocate for the academic success of every student. According to the national model, the rights advocacy practices of school counselors have five main objectives. These are: eliminating conditions that inhibit the development of students, creating learning opportunities for all students, providing access to the school program, cooperating with third parties both inside and outside of the school in order to help meet the needs of students, and supporting systematic and positive change in schools. Kuranz (2002) holds that counselors at schools promote better counselling services, better educational institutions, and more efficient community services. Through their work as school counsellors, they simultaneously promote social justice at the local, state, and international levels (Kiselica and Robinson, 2001). Rights advocacy involves taking action to identify unmet needs and changing conditions that contribute to a problem or inequality (Trusty and Brown, 2005). Rights advocacy also entails an altruistic attitude. Psychological counselors need to influence social, cultural, and political dynamics that form the basis of academic success. They need to advocate for the higher success of all students, which puts them in a central position in the field of school and educational reforms (House and Sears, 2002).

Trusty and Brown (2005) has determined the main competencies for school counselors based on the rights advocacy competencies developed by Fiedler (2000) for special education professionals. The competencies in question are classified according to three components. These are dispositions, knowledge, and skills. School counselors' dispositions on rights advocacy are discussed under four subjects. These include advocacy disposition, family support/empowerment disposition, social advocacy disposition and ethical disposition. The knowledge facet of these competencies involves information about resources inside and outside of the school, social policy, legal rights and their implementation, approaches such as mediation and conflict resolution strategies and models of systematic change and rights advocacy. Lastly, the skills facet involve communication, collaboration, problem assessment and problem-solving skills, organizational skills, and self-care (self-protection against burnout) skills.

Field and Baker (2004) pointed out that an important part of advocacy practices in school counseling is to empower students and support them in developing their own rights advocacy skills. On the other hand, the literature on rights advocacy in the field of counseling show that approaches on defending the rights of students are typically more common than approaches that support students to develop their own advocacy skills (e.g., House and Martin, 1999; Lee, 2001; Musheno and Talbert, 2002). Thus, school counselors need to collaborate with teachers and school administrators to ensure that minority students are continuously supported to become their own advocates (Kurpius and Rozecki, 1992).

According to the American School Counselors Association (ASCA) (2003), rights advocacy is a broad and multifaceted process and involves leadership, cooperation, and systematic change. Advocacy can also be done at many levels, such as advocating for certain students or families, or for better school counseling programs and better schools, as well as advocating for the profession of school counseling. (Trusty and Brown, 2005). This research focuses on the role of school counselors as their own rights advocates. Self-advocacy has been defined as the ability of individuals to express and negotiate their interests, wishes, requirements and rights assertively (Van Reusen, 1996). Clemens, Shipp and Kimbel (2011) explain self-advocacy as communicating, conveying, and negotiating or sharing information clearly, effectively, and appropriately about the ideal roles of school counselors through individuals who can change conditions that cause problems or inequality. Borders (2002) argues that the roles of school counselor and rights advocate are similar enough to be used interchangeably, and that the role of rights advocacy cannot be separated from other roles undertaken by school counselors. Within the scope of this research, the self-advocacy of school counselors has been discussed in the context of the relationships between school counselors and school administrators. School administrators are seen as the main audience of school counselors' self-advocacy efforts since they can define the roles of school counselors and can make decisions about how school counselors will utilize their working time (Amatea and Clark, 2005; Leuwerke et al., 2009).

Thus, it is important to evaluate the perspectives of school administrators while measuring the self-advocacy of school counselors (Clemens et al., 2011).

The School Counselor Self-Advocacy Questionnaire, which is intended to be adapted to Turkish within the scope of this study, is a short measurement tool that aims to measure the rights advocacy role that is central part of the professional roles of school counselors. This measurement tool has been prepared to measure the self-advocacy skills of school counselors in the context of advocating for their own role in schools. The measurement tool's original developers intended for this scale to be used for evaluation in research to determine the effects of school counselors' efforts to advocate for their own rights and on identifying opportunities to develop their self-advocacy skills. (Clemens et al., 2011). Later studies that used the scale have shown that advocacy skills of school counselors are positively related to emotional intelligence, compassion satisfaction, and the implementation level of school counseling programs, and are negatively related to compassion fatigue, burnout, and secondary trauma stress (Lewis, 2020; Riggs, 2020) and that self-advocacy has strong indirect effects on multicultural competencies mediated by self-efficacy (Aydoğan, 2021). Another study found that school counsellors' self-efficacy in their self-advocacy skills is significantly predicted by the rights advocacy training they received (Perry et al., 2020).

There are a limited number of studies in the literature addressing the issue of rights advocacy in the field of psychological counseling in Turkey. Three of the studies related to the subject are reviewed studies focusing on explaining the concept with theoretical and implementational aspects (Gökmen, 2020; Gültekin, 2004; Keklik, 2010). Another qualitative research examined the rights advocacy roles of school counsellors according to the perspectives of school principals (Tarhan, 2018). School counsellors' perspectives of justice in schools and their understanding of their roles as advocates were studied in a more recent qualitative study by the same author (Tarhan, 2022). While other studies (Kanoc, 2017; Kanoc and Denizli, 2018; Uygur et al., 2018) have not explicitly addressed the notion of rights advocacy, they have addressed the concept in the context of issues like multiculturalism, culturally sensitive psychological counseling, and social justice. The aim of this study is to contribute to the literature on social justice and rights advocacy in the field of psychological counseling and to provide an assessment tool for research on the evaluation of psychological counselors' attitudes toward rights advocacy in the field of psychological counseling through the adaption of the assessment tool that is the focus of this study.

Method

This descriptive study investigated the validity and reliability of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire developed by Clemens, Shipp, and Kimbel (2011) by adapting it to Turkish culture.

Study Group

The research study group consisted of a total of 427 school counselors, of whom 303 (%70,9) are female, and 124 (%29,1) are male, all serving in the central districts of İzmir and Manisa provinces in different educational levels. The ages of school counselors range from 21 to 61 years old. (\bar{x} =36.68, SS =8.492). Their service experiences range from 1 to 45 years.

Data Collection Tools

School Counselor Self-Advocacy Questionnaire: Developed by Clemens, Shipp, and Kimbel (2011) to evaluate the self-advocacy skills of school counselors in the context of advocating for their own role in a school. The scale, which consists of a total of 9 items (Example item: "I cope effectively with challenges to my role as a school counselor."), is a one-factor 4-point Likert type scale. An increase in the total score obtained from the scale indicates an increase in the skills of school counselors to advocate for their own rights. The validity of the scale was examined by exploratory and confirmatory factor analysis. The results of the exploratory factor analysis showed that the one-factor structure explained 80% of the variance. The Cronbach alpha coefficient of the scale was found to be .84.

Social Justice Scale: A 7-point Likert type scale with a total of 24 items and four factors was created by Torres-Harding, Siers, and Olson (2012) to assess the social justice practices of teachers. The first component consists of 11 social justice attitudes-related items, such as "I think it's important to improve the physical and emotional well-being of individuals and groups," which is one of the items in the factor. The second factor consists of 5 items related to perceived behavioral control by individuals related to social justice (Example item: "I am confident that I can have a positive impact on others' lives"). The third factor consists of four items related to subjective norms of social justice (Example item; "Other people around me are supportive of efforts that promote social justice"). The fourth factor consists of four items that measure behavioral intentions towards social justice in the future (Example Item; "In the future, I intend to engage in activities that will promote social justice"). The Cronbach alpha coefficients of the original scale were found to be .95 for Social Justice Attitudes, .82 for Perceived Behavioral Control, .84 for Subjective Norms and .88 for Behavioral Intentions. The scale was adapted to Turkish by Cirik (2015) and the Cronbach alpha coefficients of the adapted scale were found to be .92 for Social Justice Attitudes, .84 for Perceived Behavioral Control, .88 for Subjective Norms and .90 for Behavioral Intentions and .92 for the entire scale. In this study, the Cronbach alpha coefficients of the scale were found to be .93 for Social Justice Attitudes, .94 for Perceived Behavioral Control, .94 for Subjective Norms and .96 for Behavioral Intentions and .94 for the entire scale.

Procedure

First, consent from the researchers who created the scale was secured in order to adapt it to Turkish culture. The researchers of this study subsequently translated the scale into Turkish. Turkish

translations of the scale were re-examined by four faculty members who hold at least a doctorate degree in Psychological Counseling and Guidance and who have high proficiency in both their native language and English. The scale was edited in accordance with the feedback received and sent to these faculty members again. The scale was finalized, taking the final evaluations of the faculty members of the scale and the consistence with the original items into account. Lastly, data were collected by sending the scale to school counselors via social media and mail by creating a Google survey form.

Data Analysis

The data obtained from the scales were transferred to the SPSS 23.0 program to perform reliability and validity analyses of the Turkish version of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was also performed to determine the construct validity of the scale. Lisrel 8.7 package program was used for CFA analysis. The reliability analysis of the scale was conducted by calculating the Cronbach's alpha coefficient and Spearman-Brown coefficient of the scale. SPSS 23.0 statistical package program was used to calculate the reliability coefficients.

The Ethical Approvals of the Research

This study adhered to the rules outlined in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive". In the second portion of the directive, which is titled "Violations of Scientific Research and Publication Ethics," none of the actions listed there were carried out.

Ethics committee approval information:

Name of the board that conducted the ethical evaluation = Izmir Demokrasi University Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision= 05/05/2021

Ethical evaluation certificate issue number = 2021/05-02

Findings

Before the reliability and validity analysis of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire, descriptive statistics related to mean values, standard deviations, skewness and kurtosis values of scale items and total scale scores were calculated and the data obtained were presented in Table 1.

Table 1. *Descriptive statistics for the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire*

Ölçek	n	\bar{x}	Sd	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Se	Katsayı	Se
Madde 1	427	3.61	0.4	-0.8	.11	1.2	.23
Madde 2	427	3.41	0.5	-0.7	.11	1.3	.23
Madde 3	427	3.22	0.6	-0.6	.11	0.5	.23
Madde 4	427	3.13	0.6	-0.5	.11	1.0	.23
Madde 5	427	3.51	0.5	-0.7	.11	0.4	.23
Madde 6	427	3.31	0.6	-0.7	.11	0.4	.23
Madde 7	427	3.42	0.6	-0.7	.11	1.0	.23
Madde 8	427	3.32	0.6	-0.8	.11	0.9	.23
Madde 9	427	3.31	0.3	-0.2	.11	0.4	.23
Toplam	427	30.24	3.05	-0.3	.11	0.6	.23

Examining Table 1, it is observed that the mean scores of the scale items vary between 3.13 and 3.61, and the standard deviation values of the scale items vary between 0.3 and 0.6. The mean score of the total scale was calculated as 30.24 and the standard deviation value of the total scale was calculated as 3.05. It is seen that the skewness coefficients vary between -0.2 and -0.8, and the kurtosis coefficients vary between 0.4 and 1.3. According to Tabachnick and Fidell (2015, p. 78-82), the fact that the skewness and kurtosis coefficients are in the range of ± 1.5 indicates that the data are distributed normally. Accordingly, when the values obtained are evaluated, it is seen that the data meet the assumption of normal distribution.

Construct Validity

The original scale developed by Clemens, Shipp and Kimbel (2011) consists of 9 items and is unidimensional. Within the scope of this research, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to test the construct validity of the Turkish adaptation of the original unidimensional structure. The indices showing the model data fit with the one-dimensional structure of the scale were presented in Table 2.

Table 2. *The model data fit with the one-dimensional structure of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire*

χ^2	df	χ^2 / df	GFI	NFI	CFI	IFI	RMSEA
101.28	25	4.05	.95	.96	.97	.97	.08

The chi-square (χ^2 / df) values of the fit indices given in Table 2 being between 2 and 4 indicates that the model has an acceptable fit. (Haigh et al., 2011). Accordingly, the chi-square value of the unidimensional structure of the Turkish adaptation of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire ($\chi^2 / df = 4.05$, $p < .05$) can be interpreted as an indicator of acceptable fit. While the GFI, NFI, CFI, and IFI fit indices that are equal to or greater than 90 indicate a good fit of the model under consideration, the indices that are equal to or greater than 95 indicate a perfect fit (Hu and Bentler, 1999). Additionally, the RMSEA value being less than or equal to .05 indicates a good fit, while the value being between .05 and .10 indicates an acceptable fit. (Schermelele-Engel and Moosbrugger, 2003; Tabachnick and Fidell, 2013). Based on this information, it can be said that the GFI index value

(.95) calculated to confirm the unidimensional structure of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire indicates a good fit of the studied model, while NFI (.96), CFI (.97) and IFI (.97) values indicate a perfect fit, and RMSEA (.08) value indicates an acceptable fit.

Figure 1 illustrates the diagram for the confirmatory factor analysis carried out to assess the construct validity of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire.

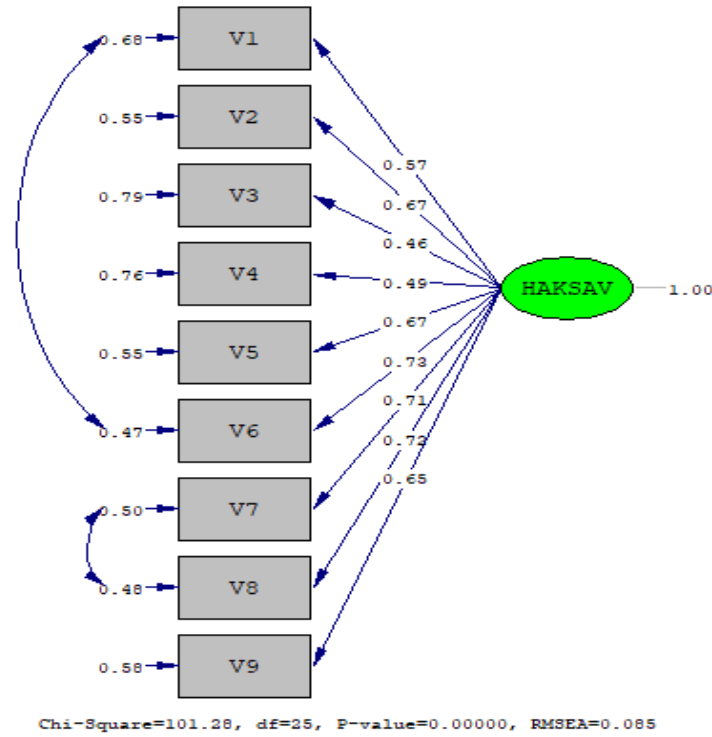


Figure 1. The diagram for the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire

Validity of Similar Scales

The "Social Justice Scale" consisting of 24 items, developed by Torres-Harding et al. (2002) and adapted to Turkish by Cirik (2015) was used as a criterion to examine the validity of the scale with similar scales. The Pearson product moment correlation coefficient was used to determine the relationship between the "School Counselor Self-Advocacy Questionnaire," the sub-dimensions, and the overall scale scores of the "Social Justice Scale." The results obtained were found as follows, respectively: the correlation coefficient between the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire and the Social Justice Attitude sub-dimension is $r = .84$, between the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire and the Perceived Behavioral Control sub-dimension is $r = .85$, between the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire and the Subjective Norms sub-dimension is $r = .75$, between the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire and the Behavioral Intentions sub-dimension is $r =$

.86 and between the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire and the total scores of Social Justice Scale is $r = .88$.

Reliability

The reliability of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire was evaluated with the Cronbach alpha internal consistency estimation method and the Spearman-Brown, a test halving method. The obtained Cronbach's alpha value for the total scale score was calculated as .85. The Spearman-Brown reliability coefficient was calculated as .82. In addition, to evaluate the structural reliability of the scale, composite reliability (CR) and average variance extracted values (AVE) were calculated. A CR value of at least .70 and an AVE value of at least .50 are needed for adequate reliability (Hair et al., 2009). In this study, the CR value was found to be .86 and the AVE value to be .40. These values suggest an acceptable level of reliability. According to Huang et al. (2013), even though the AVE value is under .50, the CR value being over .60 is sufficient for reliability.

Additionally, the relationships between the scale items were calculated with the Pearson Moment Product Correlation coefficient. Table 3 shows the results that were obtained.

Table 3. *The correlations between the items of School Counselor Self-Advocacy Questionnaire*

Ölçek Maddeleri	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1								
2	.40	1							
3	.30	.31	1						
4	.25	.29	.33	1					
5	.40	.39	.29	.25	1				
6	.21	.52	.20	.34	.46	1			
7	.35	.48	.28	.38	.45	.57	1		
8	.37	.51	.30	.43	.47	.50	.75	1	
9	.29	.35	.32	.26	.52	.48	.42	.41	1

When Table 3 is examined, it is seen that the correlation values between the scale items vary between $r = .20$ and $r = .75$. The correlation coefficients obtained were taken as an indicator that the scale items measure a cohesive structure.

Discussion

This study aimed to adapt the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire, created by Clemens, Shipp, and Kimbel (2011) to Turkish culture and evaluate its validity and reliability. The questionnaire was designed to assess school counsellors' self-advocacy skills in the context of advocating for their own role in a school. In addition, descriptive statistics related to the scale items and the total scale score were examined and the level of self-advocacy skills of school counselors were evaluated within the scope of the study. The results of the confirmatory factor analysis conducted within the scope of the structural validity evaluation of the scale confirmed the nine-item

unidimensional structure of the scale. The obtained values of fit vary between an acceptable fit and a perfect fit. Based on the findings, it can be said that school counselors working at various levels of teaching in our country are taking on roles aimed at advocating for their professional roles in the school environment in the context of their relationships with school administrators, similar to their colleagues in Western cultures.

The correlation values between the scale's scores and the total scores and subscale scores from the Social Justice Scale were examined as part of the validity evaluation with similar scales. This examination found that there were positive and highly significant relationships between the scales (only moderate for the Subjective Norms subscale). Concepts of social justice and rights advocacy are structures in the field of school counseling that are inseparable and that support each other. In fact, social justice psychological counseling, which is also considered the fifth largest force in the field of psychological counseling, emphasizes the rights advocacy roles of psychological counselors (Rate, 2009). The findings obtained from this study support the strong relationships between the mentioned structures and provide evidence regarding the validity of the scale, for which the adaptation study was conducted.

An internal consistency coefficient value of .70 is taken as the lower limit for the consistency of the scale and this coefficient approaching 1.00 is desirable for the reliability of the scale (Erkuş et al., 2020 p.53). As part of the reliability assessment of the scale, the Cronbach's alpha coefficient and the Spearman Brown reliability coefficient for the total scale scores were calculated in this research. The results demonstrate that the scale has a high level of internal consistency. In addition, the calculated correlation values between the scale items also support the reliability of the scale. When the reliability coefficients obtained within the scope of the current study were compared with the values obtained within the scope of the study on the scale's development, it can be said that Cronbach's alpha values obtained were quite similar (.85 in this study and .84 in the original study). Considering that the correlation values between the scale items ranged from .19 to .61 in the original study, it was observed that the values obtained in this study are relatively higher (Clemens, Shipp and Kimbel, 2011).

When the descriptive statistical results obtained regarding the scale items and the total scale score were evaluated within the scope of the research, it was seen that the item with the highest average score was the first item of the scale. This scale item signifies maintaining positive relationships with school employees. This finding supports the relevant research results in the literature. In prior studies employing the scale, it was seen that the item with the highest average score was the first item (Clemens et al., 2011; Havlik et al., 2019; Lewis, 2020; Riggs, 2020). The item with the second highest average score was the fifth item of the scale. This item refers to school counselors using their problem-solving skills to cope with the difficulties they face in relation to their roles. This result mirrors findings from earlier studies. The item with the second-highest average score was the fifth

item, according to findings from three of the four prior studies that provided descriptive statistics of the scale items (Clemens et al., 2011; Lewis, 2020; Riggs, 2020). It can be said that the two items with the highest average scores point to the indispensable facets of the roles of school counselors. Establishing positive relationships with others and using problem-solving skills in the face of difficulties are considered among the main characteristics expected of school counselors (Uz Baş, 2018). The study also found that the fourth item had the lowest average score. This item refers to “considering the opinions and point of view of the school principal relating to the duties of the psychological counselor in the school.” It was noted that this finding is distinct from those of earlier studies. This study observed that the seventh item, which deals with informing the principal of the school about the necessary support and changes to responsibilities and roles, received the lowest average score in all previous research. Although the content of the items is different, both items are similar in that they focus on communication with the school principal. Based on this, it can be said that school counselors have a relative inefficiency in self-advocacy skills on establishing relationships with school principals. Lastly, when the total average scores of the scale were examined, it was found that the value was slightly higher than the average scores reported in previous studies. In previous studies, the average total scale scores were 29.33 (Clemens et al., 2011), 29.85 (Havlik et al., 2019) and 29.48 (Lewis, 2020), while in this study it was found to be 30.24. Thus, it can be said that the level of self-advocacy skills of school counselors working in Turkey is relatively high. However, it should be noted that caution should be exercised in interpreting this finding, since the scale used in the study is a self-expression scale and reflects the subjective self-assessments of the participants.

Conclusion and Recommendations

This research examined some psychometric properties of the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire in Turkish culture. The findings obtained confirmed the validity and reliability of the measurement tool. However, this research has some limitations. The study group of the research was composed of school counselors working in İzmir and Manisa provinces. To support the generalizability of the findings obtained, it is recommended to conduct additional scale validity and reliability studies with school counselors working in different regions of Turkey. Future studies with different samples may also be contributory by testing different models of scale structure and testing their compatibility with the Turkish culture. Additionally, it is thought that conducting research to examine the relationships of the scale, which has been adapted within the scope of this study, with different variables will contribute to findings on the validity of the scale. Future qualitative studies would contribute to a more in-depth investigation of the rights advocacy abilities of school counsellors than was possible with this study's quantitative research approach to self-advocacy. In addition, it is thought that utilizing the School Counselor Self-Advocacy Questionnaire in studies aimed at examining the relationship of school counselors' rights advocacy competencies with different variables and improving their rights advocacy competencies will be useful for researchers. Lastly, the

scale application can be used to support the awareness and professional development of school counselors on their rights advocacy competencies and to improve the effectiveness of school counseling services.

Kaynakça

- Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9, 16-27.
- American Counseling Association. (2004). *Advocacy competencies*.
<http://www.counseling.org/Publications/>
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA national model: a framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Arthur, N. & Collins, S. (2014). Counsellors, counselling, and social justice: The professional is political. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 48(3), 171-177.
- Astramovich, R. L. & Harris, K. R. (2007). Promoting self-advocacy among minority students in school counseling. *Journal of Counseling & Development*, 85, 269-276.
- Aydoğan, M. (2021). *The relationship of self-efficacy, and multicultural counseling competency of school counselors: A structural equation model*. (Unpublished doctoral dissertation). College and Graduate School of Education, Kent State University, Ohio.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, 1, 43-59.
- Borders, L. D. (2002). (2002). School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections on the four focus articles. *Professional School Counseling*, 5, 180-185.
- Cirik, I. (2015). Psychometric characteristics of the social justice scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 23-44. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.2>
- Clemens, E. V., Shipp, A. & Kimbel, T. (2011). Investigating the psychometric properties of school counselor self-advocacy questionnaire. *Professional School Counseling*, 15, 34-44.
- Erkuş, A., Snbl, ., Snbl, ., S., Yormaz, S. & Aşiret, S. (2020). *Psikolojide lme ve lek geliştirme II*. Ankara: Pegem Akademi (ss.53)
- Fiedler, C. R. (2000). *Making a difference: Advocacy competencies for special education professionals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Field, J. E., & Baker, S. (2004). Defining and examining school counselor advocacy. *Professional School Counseling*, 8, 56-63.
- Gökmen, G. (2020). Kapsayıcı eğitimde okul psikolojik danışmanın rolü: Hak savunuculuğu. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 55-73.
- Gültekin, F. (2004). Bir savunucu olarak okul psikolojik danışmanı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 56-65.

- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How wellqualified teachers can close the gap. *Thinking K-16*, 3(2), 1-2.
- Haigh, E. A. P., Moore, M. T., Kashdan, T. B. & Fresco, D. M. (2011). Examination of the factor structure and concurrent validity of the Langer Mindfulness/Mindlessness Scale. *Assessment*, 18(1), 11-26.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & ve Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7. Bs.). Prentice Hall.
- Havlik, J.J., Ciarletta, M., & Crawford, E. (2019). "If we don't define our roles, someone else will": Professional Advocacy in School Counseling. *Professional School Counseling*, 22(1), 215679X19848331.
- House, R. M. & Martin, P. J. (1999). Advocating for better futures for all students: A new vision for school counselors. *Education*, 119, 284-291.
- House, R. M. & Sears, S. J. (2002). Preparing school counselors to be leaders and advocates: A critical need in the new millennium, *Theory Into Practice*, 41(3), 154-162.
- Hu, L. & Bentler, P.M (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, C. C., Wang, Y. M., Wu, T. W., & ve Wang, P. A. (2013). An empirical analysis of the antecedents and performance consequences of using the moodle platform. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(2), 217-221.
- Kararınak, Ö. & Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım: Çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 91-108.
- Kağnıcı, Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kağnıcı, D. Y., & Denizli, S. (2018). Examining mental health professionals' social justice attitudes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 19-36.
- Keklik, İ. (2010). Psikolojik danışma alanının hak savunuculuğu bağlamında birey ötesi sorumlulukları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 89-99.
- Kiselica, M. S., & Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79, 387-397.
- Kuranz, M. (2002). Cultivating student potential. *Professional School Counseling*, 5, 172-179.
- Kurpius, D. J., & Rozecki, T. (1992). Outreach, advocacy, and consultation: A framework for prevention and intervention. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26, 176-189.

- Lee, C. C. (2001). Culturally responsive school counselors and programs: Addressing the needs of all students. *Professional School Counseling*, 4, 257–261.
- Leuwerke, W. C., Walker, J., & Shi, Q. (2009). Informing principals: The impact of different types of information on principals' perceptions of professional school counselors. *Professional School Counseling*, 12, 263-271.
- Lewis, K.D. (2020). *School counselor self-advocacy and trait emotional intelligence as predictors of Professional quality of life in school counselors*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Montana, Missoula.
- Musheno, S., & Talbert, M. (2002). The transformed school counselor in action. *Theory Into Practice*, 41, 186–191.
- Perry, J., Parikh, S., Vazquez, M., Saunders, R., Bolin, S., & Dameron, M. (2020). School counselor self-efficacy in advocating for self: How prepared are we?. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 13(4). Retrieved from <https://repository.wcsu.edu/jcps/vol13/iss4/5>
- Ratss, M. (2009). Social justice counseling: Toward the development of a fifth force among counseling paradigms. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 48(2), 160-172.
- Riggs, C. (2020). *The relationship between school counselors' self-advocacy skills and the implementation level of comprehensive school counseling programs*. (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Professional Studies, Northeastern University, Boston.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significant descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70, 477–486.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tarhan, S. (2018). Advocacy duty of school psychological counselors from the viewpoint of school principals and teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 745-802.
- Tarhan, S. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının okulda adalet algıları ve hak savunuculuğu görevlerine ilişkin farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 29, 33-55.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 77–88. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>
- Trusty, J. & Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8, 259–265.

- Uygur, S. S., Sarı, D., & Uz Baş, A. (2018). Kültüre duyarlı psikolojik danışma bağlamında mikrosaldırıcılık: Ayrımcılığın örtük hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 143-189.
- Uz Baş, A. (2018). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin psikolojik iyi-oluş, psikolojik sağlamlık ve iletişim becerilerinin farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 66, 1-9.
- Van Reusen, A. K. (1996). The self-advocacy strategy for education and transition planning. *Intervention in School and Clinic*, 32, 49-54.