



## Community Psychology Practice and School-Community Partnerships through the Lens of School Counseling Profession in Turkey

Sabri DOĞAN<sup>a\*</sup>, David JULIAN<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt/Türkiye

<sup>b</sup>The Ohio State University, CETE Center, Columbus/Ohio/United States



### Article Info

DOI: 10.14812/cufej.551028

#### Article history:

Received 08.04.2019

Revised 09.09.2019

Accepted 15.10.2019

#### Keywords:

School counselor, Community psychology, Partnership, Culture.

### Abstract

This article explores the concept of community psychology practice and its relationship to school and community partnerships in Turkey. The information in this article is reviewed from the vantage point of the traditional roles ascribed to school counselors in Western countries and cultural issues relevant to the role of school counselors in Turkey. It is argued that direct transfer of western community collaboration models to non-western countries or cultures has inherent challenges that require special consideration. In that spirit, several recommendations are provided to help enhancing partnerships in Turkey.

## Okul Psikolojik Danışmanlığı Açısından Toplum Psikolojisi Uygulamaları ve Okul-Toplum Ortaklıkları

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.551028

#### Makale Geçmişi:

Geliş 08.04.2019

Düzeltilme 09.09.2019

Kabul 15.10.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Okul psikolojik danışmanı, Toplum psikolojisi, İş birlik, Kültür.

### Öz

Bu çalışma, toplum psikolojisi pratiği kavramını ve Türkiye'deki okul ve toplum arasındaki işbirliklerini araştırmaktadır. Bu çalışmada Batılı ülkelerde ve Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlara verilen geleneksel roller ele alınmıştır. Bununla beraber Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlarına atfedilen Batı kaynaklı bazı roller kültürel farklılıklar açısından incelenmiştir. Batı kaynaklı toplum işbirliği modellerinin diğer ülkelere veya kültürlere doğrudan aktarılmasının özel dikkat gerektiren doğal zorluklara sahip olduğu tartışılmıştır. Buradan hareketle, Türkiye'deki okul-toplum ortaklıklarını güçlendirmek için öneriler sunulmuştur.

### Introduction

In general, school counselors' leadership, consultation, communication, and management skills put them in a position to meet students' academic, career, and social/personal needs through a variety of school and community partnerships that might be facilitated through the use of specific community practices tools and skills (American School Counselor Association, 2012; Bemak, 2000; Bryan & Holcomb-McCoy, 2004, 2007; Colbert, 1996; Mitchell & Bryan, 2007; Stockton & Dogan, 2019). According to the American School Counselor Association (ASCA) (2012), school counselors are expected to take an active leadership role in planning, implementing, and evaluating school and community

\* Author: sabridogan@siirt.edu.tr

partnerships. This perspective put forwards school counselors as change agents rather than professionals who provide only direct services to the students (Keys, Bemak, Carpenter, & King-Sears, 1998). However, there are significant issues inherent in this perspective when applied to school counselors who are working in non-western settings. The purpose of this article is to consider community psychology practice and school and community partnerships through the lenses of school counseling profession in Turkey.

### Community psychology practice

The aim of the community psychology practice is “to strengthen the capacity of communities to meet the needs of constituents and to help them realize their dreams in order to promote well-being, social justice, economic equity and self-determination through systems, organizational, and/or individual change” (Julian, 2006, p. 68). There are several community psychology practice competencies integral to practicing community psychology (Dalton & Wolfe, 2012). Community psychology practice competencies are grouped into five categories: (1) Foundational principles; (2) Community program development and management; (3) Community and organizational capacity building; (4) Community and social change; and (5) Community research. Eighteen (18) competencies (see Table I) were identified across these five categories ranging from the ability to articulate and apply ecological perspectives; identify ethical issues; and intervene in small and large group processes.

**Table 1.**  
*Eighteen (18) Competencies Reflecting Community Psychology Practice*

Category	Competency
Foundational principles	Ecological perspectives Empowerment Socio-cultural and cross-cultural competence Community inclusion and partnership Ethical, reflective practice
Community program development and management	Program development, implementation, and management Prevention and health promotion
Community and organizational capacity-building	Community leadership and mentoring Small and large group processes Resource development Consultation and organizational development
Community and social change	Collaboration and coalition development Community development Community organizing and community advocacy Public policy analysis, development, and advocacy Community education, information dissemination, and building public awareness
Community research	Participatory community research Program evaluation

**Application of the 18 competencies to school counseling.** The various roles of the school counselors include a strong emphasis on considering the needs of school stakeholders’ and addressing them through appropriate school, family, and community partnerships (Bryan & Holcomb-McCoy, 2007; Griffin & Farris, 2010). The emphasis on the participation of school counselors in the process of

developing partnerships with the community assumes that school counselors might benefit from exposure to knowledge, skills, and experiences related to community psychology practice competencies. Similarly, the emphasis on effective school and community partnerships under the leadership of school counselors has led many school counseling programs to incorporate this subject into their curricula. For example, a research and development team (Julian, n.d.) within the College of Education and Human Ecology at The Ohio State University developed a curriculum consistent with community psychology practice competencies and a school, family, and community model of collaboration espoused by Bryan and Henry (2012). The curriculum consisted of more than a dozen modules and has been implemented for three years in a graduate level school counseling class. Examples of modules included needs assessment, forming the collaborative partnership, evaluation, and outcomes based investment.

**Community psychology practice in Turkish cultural contexts.** We summarized a “western” conception of community psychology practice and the role of school counselors in forming and participating in school and community partnerships. The remainder of this article explores the utility of these concepts for school counselors in Turkey. The frame of reference adopted in this article is consistent with the position of the Board of Educational Affairs, Committee on International Relations in Psychology Task Force on APA’s Role in International Quality Assurance (2009). The Committee’s report places strong emphasis on cross cultural partnerships in which participants are the “learning partners.” In a statement advertising a webinar related to the Committee’s recommendations, APA further affirmed that such partnerships must be “ethical, emancipatory, non-oppressive, affirmative, respectful, and mutually beneficial” (Division 52, American Psychological Association, International Webinar Committee, 2016). We believe that there is a significant mutual learning that might arise from a discussion related to community psychology practice and applications to school and community partnerships in Turkey.

#### **School and community partnerships to promote employment in Turkey**

Turkey’s population is young -- half of the population is under the age of 30 -- growing fast, and more than three quarters live in cities or towns (Owen, Korkut-Owen, & Kurter, 2011). The general unemployment rate is 10.8% (Turkish Statistical Institute, 2018). Analyses suggest that youth, in particular, need education and training more because the unemployment rate is higher among youth as compared to older adults (Aydemir, 2014). Most of the existing partnerships between educational institutions and other organizations in Turkey pertain to education, training, internship opportunities, job search, and job placement (Icli, 2001; Kosan, 2003). Thus, the school and community partnership literature in Turkey mostly focused on to increase the qualifications of the work-force and decrease the unemployment rate (Icli, 2001; Kosan, 2003).

Turkey, a developing country, has efforts in increasing the quality of its work-force in order to fulfill a desire to promote development consistent with traditional western countries (Icli, 2001; Kosan, 2003). Icli (2001) argued that in order to fulfill the need for a qualified work-force, it is necessary to create strong collaborations between schools, workplaces, and labor markets. She suggests that vocational training must go beyond school buildings and be integrated with industrial organizations. Similarly, it is believed that strong collaboration and coordination between labor markets and schools will result in a qualified work-force (Kosan, 2003). It can be argued that Turkey’s high unemployment rate and urgent need for educational and career planning, especially for youth, inevitably leads to a prioritization of collaboration and coalition development among stakeholders.

The Ministry of National Education (MoNE), which has a direct connection to the Turkish Ministry of Labour, Social Services and Family has launched many partnership programs with Turkish schools (Owen, Korkut-Owen, & Kurter, 2011). For example, MoNE initiated the “National Vocational Information System” in 2010 forming a partnership with the Turkish National Employment Organization (ISKUR), Higher Education Council (YOK), Turkish Statistical Institution (TUIK), State Planning Organization (DPT), Turkish Confederation of Employers’ Associations (TISK) and Confederation of Turkish Trade Unions (TURK-IS) (MoNE, 2016). The purpose of the National Vocational Information System was to provide an online “*fully interactive website that provides online assessment, instant*

*profile information, and multiple links to both educational and career information*" (Owen, Korkut-Owen, & Kurter, 2011, p. 44). Six universities across the country provided support in developing assessment tools and the interactive online service for all students in public and private elementary and secondary schools.

In addition, the majority of the Turkish national employment services are provided by the National Employment Organization (ISKUR). The Turkish National Employment Organization provides training, employment services, economic development, supportive income for those who are eligible, and monitoring the international labor market (Turkish National Employment Organization/ISKUR, 2016; Owen, Korkut-Owen, & Kurter, 2011). To provide diverse services to the community, ISKUR has six vocational information centers in Turkey, and has launched a number of collaborative projects, one of which is Adult Career Development Services (ACDS). The goal of the ACDS is to create partnership programs with organizations, schools, and individuals. In addition to providing direct services, the ACDS arranges meetings with school counselors and administrators and conducts site visits to determine students' needs with regard to career development (Turkish National Employment Organization, 2016).

Thus, it is apparent that there are lots of opportunities to participate in formal partnerships between schools, communities, and institutions in Turkey. Given the explicit success of the initiatives described above, it appears that an active and effective practice has been initiated to foster collaborative decision making and implementation of partnerships and programs designed to build a qualified work-force. Furthermore, this discussion suggests at least some degree of reliance on the skills implied by the 18 community psychology competencies (Dalton & Wolfe, 2012) in practitioners engaged in facilitating school and community partnerships. However, many questions remain unanswered: To what extent do skills inherent in the 18 community psychology practice competencies guide practitioners in Turkey?; Is there a role for school counselors in Turkey in developing and managing school and community partnerships?; How should the community practice role in Turkey be defined and how is it similar or different than the western conception of community psychology practice?

### **Challenges associated with western conceptions of community psychology practice**

While lots of opportunities exist and there is evidence of successful collaboration between school and community, the same results consistent with western conceptions should not be anticipated in Turkey. Turkey has its own unique educational, economic, social, and political circumstances. In other words, community planning, community participation in planning decisions, and policy development have distinct meanings in Turkey based upon the culture, history, and local conditions. While there may be some value in considering overarching models and approaches, many scholars argue that models and theories cannot be transferred to other countries or cultures without adaptation and integration. For example, Doğan (1998, 2000) criticizes the direct importation of western theories to Turkey without integrating them into the unique Turkish cultural context and traditions. Similarly, Culberth and Korkut (2006) believe that Turkish counselor educators must place their own unique cultural stamps on the field because *"adoption of a generic western approach to counseling would not automatically result in an effective counseling approach within Turkish schools and with the Turkish community as a whole"* (p. 12).

Challenges facing school counselors in Turkey in implementing effective school and community partnership can be grouped into three categories: (1) counselor education and job duties; (2) heavy case-loads and lack of time; and (3) over-centralization of educational planning. In general, school counseling has not been accepted by many school personnel in Turkey as a critical service related to student welfare and wellness (Hatunoglu & Hatunoglu, 2006; Terzi, Tekinalp, & Lewerke, 2009). It appears that the majority of school personnel in Turkey consider school counseling as a "luxury" service (Culberth & Korkut, 2006, p. 7). In effect, many teachers and administrators perceive school counselors as *teachers* who are responsible for helping students who have social, emotional, and/or academic problems. Thus, the counseling work is perceived as "remedial rather than preventive" (Stockton & Guneri, 2009, p. 100). Furthermore, MoNE identifies school counselors as "guidance teachers" (*rehberlik öğretmenleri*) (MoNE, 2017a). As a result, school counseling education programs in Turkey are

different from programs in the United States (Culberth & Korkut, 2006; Korkut-Owen, Owen, & Ballestero, 2009). For instance, training programs in Turkey do not place emphasis on preparing school counselors for facilitation of and/or involvement in school and community collaborations. Therefore, school counselors in the field may lack the necessary skills to carry out leadership and program management roles related to collaborative partnerships.

Secondly, although the number of school counselors and schools providing counseling services is gradually increasing, school counselors in Turkey have heavy case-loads and limited resources and supports to form collaborative school and community partnerships (Hatunoglu & Hatunoglu, 2006; Terzi, Tekinalp, & Lewerke, 2009). For example, in 2002, there were only 6,420 school counselors in Turkey, resulting in a ratio of 1 school counselor to every 2,000 students (Culberth & Korkut, 2006). The number of school counselors increased to 10,950 in 2010, resulting in ratio of 1 school counselor to every 810 student (Turkish Psychological Counseling and Guidance Association, n.d.). This is far from the ideal ratio of school counselors to students (1 school counselor to 250 students) suggested by the American School Counselor Association (2012).

To get optimal benefit from school and community partnerships, it is suggested that counselors spend 20% of their time on strengthening partnerships by working with all stakeholders including educators, parents, and/or community partners to plan, apply, and/or evaluate partnership programs (Epstein & Voorish 2010). Similarly, the International School Counselor Association suggests that school counselors spend 20% of their time on non-direct counseling services which mostly should be dedicated to partnership programs (International School Counselors Association, 2011). Considering the high ratio of students to school counselors in Turkey, it is evident that school counselors face major challenges in terms of finding time to initiate and/or manage school and community partnership programs. For example, Terzi, Tekinalp, and Lewerke (2009) found that almost half of school counselors in Turkey spend only 5 to 10 hours per year in collaboration with people and organizations in the community to meet the needs of their students.

Thirdly, Turkey has a highly centralized form of educational planning and top-down decision-making process (Stockton & Guneri, 2009); the centralized government is in charge of making and enforcing educational decisions. In addition, the centralized government funds all public schools and hires the required staff. As a result of this “authority-centered” process (Stockton & Guneri, 2009), individual schools and local constituencies are not typically involved in decision-making (p. 101). In addition, school counselors are encouraged to implement school counseling programs as recommended by Guidance and Research Centers, known as RAM, which are part of MoNE. In general, Guidance and Research Centers have little emphasis on community collaboration, leaving school counselors with a very limited time and flexibility in their positions to create and implement school and community partnerships based on their students’ needs.

### **Recommendations to enhance school-community partnerships in Turkey**

The conceptual basis for the 18 community psychology practice competencies appear to be reasonable and have application to community practice in Turkey. While the conceptual foundations seem applicable to Turkey, it is clear that the actual operationalization of these concepts in practice is strongly guided by settings and cultures. For example, empowering local communities may be a viable concept, however, how this is conducted is likely to be quite different in Turkey than in other countries. In order to launch and maintain last longing and successful partnership programs in Turkey, we have five recommendations.

First, MoNE announced new regulations regarding the duties and responsibilities of school counselors (2017b). Among these duties and responsibilities, the ministry assigns school counselors to implement partnership programs with stakeholders and other institutions. For example, one of the new duties is *“In line with the requirements, school counselors implement educational activities directed to families, students, teachers, and school administrators in cooperation with interested institutions”* (Article 34, Item cc). However, there are not any suggestions or recommendations on how to implement

such partnerships. Therefore, MoNE should guide school counselors on creating and maintaining collaboration programs. To do that, first and foremost, culturally appropriate partnership models should be developed. These culturally appropriate partnership models should include a shared vision for positive student outcomes. They also should include a clear data-sharing process and clarify the roles of all stakeholders. Once the models are established, modules should be developed to guide school counselors about what to do throughout partnership process.

Second, what MoNE (2017b) announced as new duties and responsibilities of school counselors includes some non-counseling duties which make it very hard for school counselors to meet their students' counseling related needs. For example, the article 34, item ff demands school counselors to be assigned in "testing" and "whole duty." It is suggested that MoNE should remove all non-counseling duties so that school counselors can focus on their actual responsibilities such as partnership programs to promote success and well being of students.

Third, there is no doubt that there are less school counselors in schools than what is needed. Additionally, as stated earlier, to get optimal benefit from school and community partnerships, school counselors should spend 20% of their time on partnership programs (Epstein & Voorish 2010; International School Counselors Association, 2011). However, limited number of school counselors in the field with their high case-load, it is hard for them to participate in partnership programs. Therefore, MoNE should hire more school counselors to increase positive student outcomes via partnerships.

Fourth, community collaboration should be incorporated into the school counseling programs' curriculum at universities. Prospective counselors should receive education and internship opportunities regarding how to create and implement partnership programs. Professional development opportunities about collaboration should be provided to school counselors who are in the field, which would enable them to implement partnership programs in their schools to meet their students' needs.

Fifth, funding is one of the biggest challenges to implement an effective partnership program. Therefore, school counselors need to analyze the surrounding institutions as possible partners as well as funding sources. In order to create last longing and effective partnership programs, the partners (institutions) need to see how contributing to the program promotes their mission. Most institutions are eager to contribute to student learning but most do not know how to do it. Therefore, school counselors, school administrators and teachers should meet to the institutions and share their programs with them along with clarifying what is expected from the institution and their responsibilities.

Interestingly, school counselors are not likely to take on this role in the United States for many of the same reasons that apply to school counselors in Turkey (caseloads, perceptions for the role of school counselors) (Bryan & Holcomb-McCoy, 2004). However, it can be argued that school counselors in Turkey, in the United States and in any other countries should be exposed to the principles of collaboration and the broader ideas inherent in the notion of community practice. Such exposure is likely to facilitate strong partnerships between schools, communities and other institutions and may produce responses that benefit many members of communities in Turkey and other settings across the globe.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Genel olarak, öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel/sosyal ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılama bakımından okul psikolojik danışmanlarının liderlik, konsültasyon, iletişim ve yönetim becerileri büyük bir avantaja sahiptir (Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği [ASCA], 2012; Bemak, 2000; Bryan & Holcomb-McCoy, 2004, 2007; Colbert, 1996; Mitchell & Bryan, 2007; Stockton & Dogan, 2019). ASCA (2012), okul psikolojik danışmanlarının okul ve toplum ortaklıklarını planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmelerini tavsiye etmektedir. Bu bakış açısından hareketle, okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilere yalnızca doğrudan hizmet veren profesyoneller değil, aynı zamanda değişimin birer öncüsü oldukları da söylenebilir (Keys, Bemak, Carpenter & King-Sears, 1998). Fakat bu perspektif batı-dışı kültürlerle uygulandığında bazı sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki okul ve toplum işbirliği uygulamalarını okul psikolojik danışmanlığına dair belirtilen bu perspektiften değerlendirmektir.

### Toplum psikolojisi uygulamaları

Toplum psikolojisi uygulamalarının amacı, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve refah, sosyal adalet, ekonomik eşitlik ve eğitimde fırsat eşitliği gibi alanlarda değişime öncülük etmektir (Julian, 2006). Dalton ve Wolfe (2012) tarafından önerilen toplum psikolojisi yetkinlik alanları, toplum psikolojisi uygulamalarının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Önerilen bu yetkinlik alanları beş kategoriye ayrılmıştır: (1) Temel ilkeler, (2) Topluluk programı geliştirme ve yönetimi, (3) Toplum ve örgütsel kapasite oluşturma, (4) Toplum ve sosyal değişim ve (5) Toplum araştırması. Bu beş kategoriden on sekiz (18) tane yetkinlik alanı (bkz. Tablo 1) tanımlanmıştır.

**Tablo 1.**

*Toplum Psikolojisi Pratiğini Yansıtan On Sekiz (18) Yetkinlikler*

Kategori	Yetkinlik
Temel ilkeler	Ekolojik perspektif Güçlendirme Sosyal-kültürel ve kültürler arası yetkinlik Topluluk katılımı ve ortaklık Etik, yansıtıcı uygulama
Topluluk programı geliştirme ve yönetimi	Program geliştirme, uygulama ve yönetimi Önleme ve sağlık desteği
Toplum ve örgütsel kapasite oluşturma	Toplum liderliği ve mentorluk Küçük ve büyük grup süreçleri Kaynak geliştirme Danışma ve organizasyonel gelişim
Toplum ve sosyal değişim	İşbirliği ve koalisyon geliştirme Toplum gelişimi Toplum örgütlenmesi ve toplum savunuculuğu Kamu politikası analizi, geliştirilmesi ve savunuculuğu Toplum eğitimi, bilginin yayılması ve kamu bilincinin oluşturulması

Toplum araştırması

Katılımcı topluluk araştırması  
Program değerlendirmesi**18 yetkinlik alanının okul psikolojik danışmanlığa uygulanması.**

Okul psikolojik danışmanlarının görev ve sorumluluklarından bir tanesi de okul paydaşlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup uygun okul, aile ve toplum ortaklıkları kurmalarıdır (Bryan & Holcomb-McCoy, 2007; Griffin & Farris, 2010). Okul psikolojik danışmanlarının toplumla ortaklıklar geliştirme sürecine etkin katılımına yapılan vurgu, onların toplum psikolojisi uygulamaları ile ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerden yararlanmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının önderliğinde etkili okul ve toplum ortaklıklarına verilen önem, birçok okul psikolojik danışmanlığı programının bu konuyu programlarına dahil etmelerine yol açmıştır.

Örneğin, Ohio Eyalet Üniversitesi Eğitim ve İnsan Ekolojisi Fakültesi bünyesindeki bir araştırma ve geliştirme ekibi (Julian, t.y.), Bryan ve Henry (2012) tarafından geliştirilen işbirliği modelinden yararlanarak bir program geliştirdi. Bu program bir düzineden fazla modülden oluşmakta ve üç yıldan beri lisansüstü düzeyde okul psikolojik danışmanlığı programında uygulanmaktadır. Programın ihtiyaç değerlendirmesi, işbirlikçi ortaklığın oluşturulması, değerlendirme ve sonuçlara dayalı yatırım gibi bileşenleri bu modüllere örnek olarak verilebilir.

**Türkiye kültürel bağlamında toplum psikolojisi pratiği.** Bu bölümde, Türkiye'deki okul psikolojik danışmanları için bu uygulamaların yararları değerlendirilecektir. Bu çalışmada kabul edilen referans çerçevesi, Eğitim İşleri Kurulu, Amerika Psikoloji Derneği (APA)'nin Uluslararası Kalite Güvencesindeki Rolü (2009) ile tutarlıdır. Komite, katılımcıların *öğrenme ortakları* olduğu kültürler arası ortaklıklara büyük önem vermektedir. APA, bu tür ortaklıkların "etik, özgürleştirici, baskıcı olmayan, olumlu, saygılı ve karşılıklı fayda sağlayan" olması gerektiğini vurgulamıştır (Bölüm 52, APA, Uluslararası Webseminer Komitesi, 2016).

**Türkiye'de istihdamı teşvik etmek için okul ve toplum ortaklıkları**

Türkiye'nin nüfusu genç (nüfusun yarısı 30 yaşın altında) ve dörtte üçünden fazlası şehir veya kasabalarda yaşamaktadır (Owen, Korkut-Owen, & Kurter, 2011). Türkiye'de genel işsizlik oranı %10,8'dir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018). Analizler, özellikle gençler arasındaki işsizlik oranının yaşlılara oranla daha yüksek olması nedeniyle eğitim ve öğretime daha fazla ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Aydemir, 2014). Türkiye'deki eğitim kurumları ile diğer kuruluşlar arasındaki mevcut ortaklıkların çoğu eğitim, öğretim, staj, iş arama ve işe yerleştirme ile ilgilidir (İçli, 2001; Koşan, 2003). Bu nedenle, Türkiye'deki okul ve toplum ortaklığı literatürü daha çok iş gücü niteliğini arttırmaya ve işsizlik oranını düşürmeye odaklanmıştır (İçli, 2001; Koşan, 2003).

Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye, batı ülkeleriyle tutarlı kalkınmayı teşvik etmek için iş gücünün kalitesini arttırmaya yönelik çeşitli çabalara girişmiştir (İçli, 2001; Koşan, 2003). İçli (2001), ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak için okul, iş sektörleri ve piyasa arasında güçlü işbirliğinin sağlanması gerektiğini savunmaktadır. İçli (2001) aynı zamanda mesleki eğitimin okul binalarının ötesine geçip sanayi kuruluşlarıyla bütünleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, işgücü piyasaları ve okullar arasındaki güçlü işbirliği ve koordinasyonun nitelikli bir iş gücüyle sonuçlanacağına inanılmaktadır (Kosan, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye'deki okullar için birçok ortaklık programı başlatmıştır (Owen, Korkut-Owen, & Kurter, 2011). Örneğin, MEB 2010 yılında İŞKUR, YÖK, Türkiye İstatistik Kurumu, Devlet



Planlama Teşkilatı (DPT), Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu ve Türkiye Sendikalar Konfederasyonu ile yapılan işbirliği neticesinde Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi'ni kurmuştur (MEB, 2016). Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi'nin amacı, profil, eğitim, kariyer ve değerlendirme bilgilerine birden fazla bağlantı sağlayan "tam etkileşimli web sitesi" sağlamaktır (Owen, Korkut-Owen, & Kurter, 2011, s. 44). Devlet ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki tüm öğrenciler için değerlendirme araçları ve etkileşimli çevrimiçi hizmet geliştirmeye yönelik bu projeye ülke çapında altı üniversite destek sunmuştur.

Türkiye'deki ulusal istihdam hizmetlerinin büyük bir kısmı İŞKUR tarafından sağlanmaktadır. İŞKUR, uygun olanlara eğitim, istihdam, ekonomik kalkınma, destekleyici gelir ve uluslararası işgücü piyasasının izlenmesini sağlayan bir kurumdur (İŞKUR, 2016; Owen, Korkut-Owen, & Kurter, 2011). Toplumda çeşitli hizmetler sunmak için toplam altı mesleki bilgi merkezi bulunan İŞKUR, bir çok işbirliği projesi başlatmıştır. Bu projelerden bir tanesi Yetişkin Kariyer Geliştirme Hizmetleri'dir (YKGH). YKGH, doğrudan hizmet sağlamanın yanı sıra okul yöneticileri ve psikolojik danışmanları ile toplantılar düzenlemekte ve öğrencilerin kariyer gelişimine ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek için bir çok kurum ziyareti gerçekleştirmektedir (İŞKUR, 2016). Türkiye'deki okullar ve kurumlar arasında ortaklıklara katılmak için pek çok fırsat olduğu görülmektedir.

Bu fırsatlarla birlikte batıda geliştirilen modellerin Türkiye'de uygulanmasına dair cevaplanması gereken bazı sorular bulunmaktadır. Örneğin 18 toplum psikolojisi uygulama yetkinlik becerileri ne ölçüde Türkiye'deki uygulayıcılara rehberlik yapabilir? Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlarının toplum ortaklıklarının geliştirilmesi ve yönetilmesinde bir rolü olabilir mi? Türkiye'de toplum pratiğinin rolü nasıl tanımlanmalı ve batıdaki toplum psikolojisi pratiği anlayışından nasıl benzer veya farklılıklar göstermektedir?

### **Topluluk psikolojisi pratiğinin batı anlayışı perspektifinden zorlukları**

Türkiye'de okul ve toplum arasındaki işbirliği için pek çok fırsat mevcut olmakla birlikte, batı ülkelerindeki ortaklıklarla aynı sonuçlar beklenmemelidir. Türkiye'nin kendine özgü eğitsel, sosyal, ekonomik ve politik koşulları vardır. Başka bir deyişle, Türkiye'de toplum planlaması, planlama kararlarına toplumun katılımı ve politika geliştirme farklı anlamlara ve pratiklere sahiptir. Birçok akademisyen model ve teorilerin adaptasyon ve entegrasyonu olmadan başka ülkelere veya kültürlere aktarılamayacağını savunmaktadır. Örneğin Doğan (1998, 2000) batı teorilerinin Türkiye'ye doğrudan ithal edilmesini ve bunları Türkiye'nin kültürel bağlam ve geleneklerine entegre edilmemesini eleştirmektedir. Benzer şekilde, Culberth ve Korkut (2006) Türkiye'deki psikolojik danışman ve rehberlik eğitimcilerinin alanlarına kendi kültürel değerlerini katmalarını önermekte çünkü doğrudan aktarılan batılı modellerin Türkiye'de başarılı sonuçlar doğuramayacağını altını çizmektedir.

Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarının etkili okul ve toplum ortaklıklarının uygulanmasında karşılaştıkları zorluklar üç kategoriye ayrılabilir: (1) Danışman eğitimi ve mesleki görevleri, (2) ağır iş yükleri ve zaman eksikliği ve (3) eğitim planlamasının aşırı merkezileştirilmiş olması. Türkiye'de genel olarak okul psikolojik danışmanlık hizmetleri birçok eğitimci tarafından öğrenci refahı için kritik bir hizmet olarak kabul edilmemektedir (Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Terzi, Tekinalp, & Lewerke, 2009). Türkiye'deki okul personelinin çoğunluğu okul psikolojik danışmanlığını "lüks" bir hizmet olarak görmektedir (Culberth & Korkut, 2006). Bununla birlikte, birçok öğretmen ve yönetici okul psikolojik danışmanlarını sosyal, duygusal veya akademik sorunları olan öğrencilere yardım etmekten sorumlu *öğretmen* olarak görmektedirler. Bu nedenle, okullardaki psikolojik danışmanlık çalışmaları "önleyici olmaktan çok iyileştirici" olarak algılanmaktadır (Stockton & Guneri, 2009, s. 100). Bunu destekler biçimde, MEB okul psikolojik danışmanlarını rehber *öğretmen* olarak tanımlamaktadır (MEB, 2017a).

İkinci olarak, okul psikolojik danışman ve danışmanlara sahip okul sayısındaki artışa rağmen, Türkiye'deki okul danışmanlarının hala yüksek öğrenci sayıları ve vaka yükleri bulunmaktadır. Örneğin, 2002 yılında Türkiye'de sadece 6.420 okul psikolojik danışmanı bulunmakta olup her 2.000 öğrenciye sadece 1 okul danışmanı düşmekteydi (Culberth & Korkut, 2006). 2010 yılında okul danışman sayısı 10.950'ye yükselerek her 810 öğrenciye 1 okul psikolojik danışmanı düşecek orana yükselmiştir (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, t.y.) Bu, ASCA (2012) tarafından önerilen okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere olan ideal oranından (250 öğrenciye 1 danışman) çok uzaktır.

Okul ve toplum ortaklıklarından en iyi şekilde yararlanmak için, okul psikolojik danışmanların zamanlarının %20'sini ortaklık programlarını planlamak, uygulamak, yönetmek ve değerlendirmek için harcamaları önerilmektedir (Epstein & Voorish 2010). Benzer şekilde, Uluslararası Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (2011) de okul danışmanlarının zamanlarının %20'sini ortaklık programlarına ayırmaları gerektiğini tavsiye etmektedir. Türkiye'de öğrencilerin okul psikolojik danışmanlarına oranı yüksek olduğu gerçeği göz önüne alındığında, okul danışmanlarının okul ve toplum ortaklığı programlarını planlamak, başlatmak ve yönetmek için zaman bulmalarının zorluklar barındırdığı açıktır. Örneğin, Terzi, Tekinalp ve Lewerke (2009), Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlarının neredeyse yarısının, öğrencilerine daha iyi hizmet sunmak ve sorunlarına çözümler geliştirmek için toplumdaki kişi ve kuruluşlarla işbirliği için yılda sadece 5 ile 10 saat arası zaman harcadığını bulmuşlardır.

Üçüncü olarak, Türkiye, son derece merkezden eğitim politikalarının alınıp uygulandığı bir ülke olup (Stockton & Guneri, 2009); devlet, eğitim kararlarını uygulamakla sorumludur. Buna ek olarak, devlet tüm devlet okullarını finanse eder ve gerekli personeli kendisi işe alır. Bu "otorite merkezli" sistemin sonucu olarak okullar eğitimle ilgili karar alma sürecine doğrudan dahil değildir (Stockton & Guneri, 2009, s. 101). Buna ek olarak, okul psikolojik danışmanları, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından tavsiye edilen yıllık rehberlik programları uygulamak için teşvik edilmektedirler. Genellikle, RAM'lar öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik okul ve toplum ortaklıklarını oluşturmak ve uygulamak için okul psikolojik danışmanlarına sınırlı süre ve esneklik tanımakta bu da danışmanların bu faaliyetlere katılımını olumsuz etkilemektedir.

### **Türkiye'de okul-toplum ortaklıklarının geliştirilmesi için öneriler**

Türkiye'de toplumla işbirliği uygulamalarında, 18 toplum psikolojisi uygulama yetkinliğinden yararlanılmasının faydalı olabileceği kanısındayız. Ancak, bu yetkinlik alanları teorik olarak Türkiye için geçerli görünse de, bu kavramların pratikteki işleyişinin kültürel adaptasyonunun yapılması gerekmektedir. Bu yetkinlik alanlarının Türkiye'deki ortaklık programlarında başarılı bir biçimde kullanılmasına dair beş önerimiz bulunmaktadır.

MEB'in okul psikolojik danışmanların görev ve sorumlulukları ile ilgili yeni düzenlemeleri içeren yönetmeliğinde, okul psikolojik danışmanlarının görev ve sorumlulukları arasında okul paydaşları ve diğer kurumlarla ortaklık programlarını uygulamak yer almaktadır (2017b). Örneğin, okul psikolojik danışmanlarının yeni görevlerinden biri "*İhtiyaçlar doğrultusunda, ailelere, öğrencilere, öğretmenlere ve idarecilere yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak eğitim etkinlikleri gerçekleştirir*" (Madde 34/cc). Ancak, bu tür ortaklıkların nasıl uygulanacağı konusunda herhangi bir öneri veya yönerge henüz yayımlanmamıştır. Bundan dolayı, MEB'in okul psikolojik danışmanlarına toplum ortaklıklarının planlanması, uygulanması, yönetilmesi ve sürdürülmesi konusunda rehberlik etmesi gerekmektedir. Bunun için her şeyden önce kültürel açıdan uygun ve uygulanabilir toplumla ortaklık modelleri geliştirilmelidir. Kültürel açıdan uygun bu ortaklık modelleri, olumlu öğrenci sonuçları için ortak bir vizyon ve etkin katılımı içermelidir. Bu modeller ayrıca şeffaf veri paylaşım süreci içermeli ve tüm paydaşların rolleri açıkça ifade belirtilmelidir. Modeller oluşturulduktan sonra, okul psikolojik danışmanlara ortaklık süreci boyunca ne yapacakları konusunda rehberlik edecek modüller geliştirilmelidir.

İkinci olarak, MEB'in okul psikolojik danışmanları için yayınladığı yeni yönetmelik, danışmanlara kendi görev alanları dışında da bazı sorumluluklar yüklemektedir. Örneğin, madde 34/ff'de okul psikolojik danışmanları için "*Sınavlarda görev alabilir; belleticilik ve nöbet görevi yapar*" ifadesi bulunmaktadır. Bu madde neticesinde danışmanların zamanlarının önemli bir kısmını bu görevler için harcayıp, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapmaları gereken etkinliklere daha az zaman ayırmalarına sebep olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanların öğrencilerine daha iyi hizmet verip problemleri daha etkin bir şekilde çözebilmeleri ve gerekli önleyici tedbirleri alabilmeleri için, MEB'in yeni bir yönetmelikle okul psikolojik danışmanlık görev alanına girmeyen bütün sorumlulukları ortadan kaldırması önerilmektedir.

Üçüncü olarak, Türkiye'de okullarda ihtiyaç duyulandan daha az sayıda okul psikolojik danışmanı olduğuna şüphe yoktur. Bununla birlikte, daha önce de belirtildiği gibi, okul ve toplum ortaklıklarından en iyi şekilde yararlanmak için, okul danışmanlarının zamanlarının %20'sini ortaklık programlarına ayırmaları gerekmektedir (Epstein & Voorish 2010; Uluslararası Okul Psikolojik Danışmanları Derneği, 2011). Ancak, yüksek iş yüküne sahip okul psikolojik danışmanların ortaklık programlarına etkin ve yeterli katılımları zor olacaktır. Bu nedenle, MEB'in daha fazla okul psikolojik danışmanını okullarda görevlendirmesi ve özellikle toplumla işbirliği ve ortaklıklar yoluyla olumlu sonuçlar almayı teşvik etmesi gerekmektedir .

Dördüncü olarak, toplumla işbirliği konusu üniversitelerdeki okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının müfredatına dahil edilmelidir. Aday psikolojik danışmanlara, ortaklık programlarının nasıl oluşturulacağı, uygulanacağı, yönetileceği, görev paylaşımının nasıl olacağı, şeffaflığın nasıl sağlanacağı ve yakalanan başarının nasıl sürdürülebilir hale getirileceği konusunda eğitim ve staj olanakları sunulmalıdır. Ayrıca okullarda çalışmakta olan okul psikolojik danışmanlar için de toplumla işbirliği konularında mesleki gelişim fırsatları oluşturulmalıdır.

Son olarak, etkili bir ortaklık projesinin uygulanması için gerekli finansmanın sağlanması en büyük zorluklardan bir tanesidir. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanlarının çevredeki kurumları muhtemel bir ortak gözüyle analiz edip, oluşturulabilecek ortaklıklar için maddi kaynak üretmenin arayışında olmalıdır. Bir çok kurum ve kuruluş öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmak ister fakat bunu nasıl yapacaklarını bilemeyebilirler. Bu nedenle okul psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin bu kurumlarla biraraya gelip ihtiyaçlarını ve projelerini onlarla paylaşmaları. Bununla birlikte projeler için kurumlardan beklentilerini ve projedeki tüm paydaşların sorumluluklarını onlara şeffaf bir şekilde aktarmaları. Ayrıca etkili bir ortaklık projesini hayata geçirebilmek için ortaklık kurulan kurumların projeye katkılarının kendi misyonlarına katkısını görebilmelerine olanak sağlanması gerekmektedir.

Türkiye'deki ve ABD'deki okul psikolojik danışmanları hemen hemen aynı sebeplerden ötürü toplumla işbirliği projelerine etkin katılım göstermemektedirler (Bryan & Holcomb-McCoy, 2004). Dolayısıyla global düzeyde okul psikolojik danışmanların toplumla işbirliği yapma ve oluşturulan bu işbirliği projelerine liderlik etme konusunda eğitilmeleri büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanları toplumla işbirliği yaparak bir çok problemin çözümüne öncülük edebilirler.

## References

- American School Counselor Association (2012). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*, Alexandria, VA: Author.
- American Psychological Association (n.d.). International quality assurance for psychology education and training. Executive Summary. Retrieved from <http://apa.oprg/international/governance/cirp/qa-assurance.aspx>.
- Aydemir, B. (2014). İstatistiklerle genç işsizlik. Retrieved from <http://www.hurriyet.com.tr/istatistiklerle-genc-issizlik-27275308>.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling*, 3(5), 323-338.
- Brayn, J. & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principals and process. *Journal of Counseling & Development*, 90, 408-420.
- Bryan, J., & Holcomb-McCoy, C. (2004). School counselors' perceptions of their involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 7(3), 162-171.
- Bryan, J., & Holcomb-McCoy, C. (2007). An examination of school counselor involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 10(5), 441-454.
- Culbreth, J. R., & Korkut, F. (2006). A Comparison of school counselor training programs B,between Turkey and the United States of America. *Online Submission*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495202.pdf>.
- Dalton, J. & Wolfe, S. (2012). Competencies for community psychology practice. *The Community Psychologist*. 45(4). 8-14.
- Division 52, American Psychological Association, International Psychology Webinar Committee. (n.d.). International engagement in applied psychology in the Americas: Challenges and opportunities. Retrieved from <http://bit.ly/QiMIPA>.
- Dogan, S. (1998). Counseling in Turkey: Current status and future challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 6(12).
- Dogan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(1), 57-67.
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.
- Griffin, D., Farris, A. (2010). School counselors and collaboration: Finding resources through community asset mapping. *Professional School Counseling*, 13(5), 248-256.
- Hatunoğlu, Y., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 333-338.
- İcli, G. (2001). Eğitim, istihdam ve teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 65-71.
- International School Counseling Association. (2011). The international model for school counseling programs. Retrieved from <http://iscainfo.com/wp-content/uploads/2014/06/International-Model-for-School-Counseling-Programs-Aug-2011-First-Edition.pdf>.
- Julian, D. A. (2006). Defining community psychology practice. *The Community Psychologist*. 39(4), 67-69.
- Julian, D. A. (n.d.). A community practice curriculum for school counselors. (Available from Center for Education and Training for Employment, 1900 Kenny Road, Columbus, OH 43210).
- Keys, S. G., Bemak, F., Carpenter, S. L. & King-Sears, M. E. (1998). Collaborative consultant: A new role for counselors serving at-risk youths. *Journal of Counseling & Development*, 76, 123-133.
- Korkut-Owen, F., Owen, D. W., & Ballestero, V. (2009). Counselors and administrators: The collaborative alliance in three countries. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 23-38.
- Koşan, A. (2003). Eğitimde okul-endüstri işbirliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 107-130.

- Mitchell, N. A., & Bryan, J. A. (2007). School-family-community partnerships: Strategies for school counselors working with caribbean immigrant families. *Professional School Counseling, 10*(4), 399-409.
- Owen, D. W., Korkut-Owen, F., & Kurter, M. F. (2011). Career development in Turkey: An evolving profession. *Career Planning & Adult Development Journal, 27*(1), 39-52
- Stockton, R., & Doğan, S. (2019). Examination of School Counselors' Statewide Listserv Interactions. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9*(53), 317-341.
- Stockton, R., & Güneri, O. Y. (2011). Counseling in Turkey: An evolving field. *Journal of Counseling & Development, 89*(1), 98-104.
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E., & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(1), 51-60.
- Turkish Ministry of National Education (2016). Ulusal mesleki bilgi sistemi. Retrieved from <http://mbs.meb.gov.tr/>.
- Turkish Ministry of National Education (2017a). Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/201711110-2.htm>
- Turkish Ministry of National Education (2017b). Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği. Retrieved from <http://orgm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-rehberlik-hizmetleri-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/961>
- Turkish Psychological Counseling and Guidance Association (n.d.). Bir psikolojik danismana 250 yerine 941 ogrenci dusuyor. Retrieved from <http://www.turkpdristanbul.com/bir-rehber-ogretmene-250-yerine-941-ogrenci-dusuyor/>.
- Turkish National Employment Organization (2016). Sikca sorulan sorular. Retrieved from <http://www.alo170.gov.tr/sss/3/24/is-ve-meslek-danismanligi>.
- Turkish Statistical Institute (2016). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21507>
- Turkish Statistical Institute (2018). Isgucu istatistikleri. Retrieved from <http://tuik.gov.tr/Start.do;jsessionid=RPgxbpCVjcvf9JhtQ0nt3ts1ncxsw775C1KwvZMY3xJSmj1RvT9J!1316935301>.