

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE
KATILIM ÇALIŞMALARINA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

ÖZNUR ATEŞ

Denizli, 2015

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE
KATILIM ÇALIŞMALARINA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

ÖZNUR ATEŞ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim.... Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doc. Dr. Şehnaz CEYLAN İmza
 Üye : Doc. Dr. Mustafa BİLGE
 Üye : Yrd. Doç. Dr. F. Nilgün CENKER KALBURAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 11/09/2015 tarih ve 32/03 sayılı kararı ile onaylanmıştır.


 Prof. Dr. Ramazan Baştürk
 Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İmza

Öznur Ateş

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, pek çok değerli insanın emeği ve desteği ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırma boyunca yardımını esirgemeyen, bana yol gösteren ve sürekli destek olan, değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN' a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini özveriyle paylaşan, sorduğum her soruyu içtenlikle yanıtlayıp, yardımlarını esirgemeyen ve üzerimde emeği olan bölümüm öğretim üyelerine ve arkadaşlarıma, araştırmaya katılan Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarına minnettarım. Ayrıca her konuda bana destek olan, iyi ki tanıdığım dediğim, yüksek lisans eğitimimin bana kazandırdığı sevgili dostum Nafiye GÜLEÇ'e, çalışmamın her aşamasında yanımda olan, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, hayatımın anlamı sevgili eşim Aşkın Gökhan'a, desteklerini her zaman hissettiğim anneme ve babama teşekkürü borç bilirim.

Öznur ATEŞ

Ağustos, 2015

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi

Öznur ATEŞ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve öz-yeterlik düzeyine ilişkin algıladıkları faktörlerin incelenmesidir.

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı tasarım modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi lisans programında öğrenim gören toplam 121 dördüncü sınıf öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler, araştırmacı tarafından, danışmanın rehberliğinde geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi lisans programı dördüncü sınıfa devam eden 10 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırmanın nicel verilerinin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS 15 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının, ölçeğin geneli üzerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma dikkate alınarak öz-yeterlik düzeyleri düşük-orta-yüksek şeklinde gruplandırılmıştır. Nitel boyutta ise görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına ilişkin algıladıkları faktörlerin dışsal faktörler ve kişisel faktörler olarak ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, aile katılımı, öz-yeterlik, öğretmen öz-yeterliği, karma yöntem.

ABSTRACT

Examination of Pre-School Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs Regarding Parents Participation

The aim of this study is to determine preschool teacher candidates' self-efficacy level regarding parents participation and to examine the factors affecting the self-efficacy level. In this study both qualitative and quantitative research methods were used. Totally 121 teacher candidates who were in fourth year in Pamukkale University Preschool Education Program in 2014-2015 academic year participated in the quantitative part of the study. Quantitative data of the study was collected by the researcher through "Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation Activities" developed by the researchers. As for the qualitative aspect of study, 10 teacher candidates were interviewed.

SPSS 15 (Statistical Package for the Social Sciences) packaged software was used in the statistical analysis of the quantitative data of this study. Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation, teacher candidates' self-efficacy levels were grouped as low-medium and high considering their average scores for the overall scale and the standard deviation. As for the qualitative aspect, data were analysed using content analysis method.

At the end of the study, it was determined that pre-school teacher candidates' self-efficacy level regarding parents participation was medium. In addition, the conclusion was reached that the factors affecting teacher candidates' self-efficacy beliefs were divided as external factors including parents, colleagues and school principals and personal factors including university education and personality.

Keywords: pre-school, parents participation, self-efficacy, teachers' self-efficacy,
mixed methods

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Cümlesi	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: ALAN YAZIN TARAMASI	11
2.1. Okul Öncesi Dönemde Ailenin Önemi.....	11
2.2. Aile Katılımı	12
2.2.1. Aile Katılım Çalışmaları.....	21
2.2.1.1. Aile Eğitim Etkinlikleri.....	21
2.2.1.2. Aile İletişim Etkinlikleri	27
2.2.1.3. Ailenin Eğitim Etkinliklerine Katılımı	34
2.2.1.4. Bireysel Görüşmeler	35
2.2.1.5. Ev Ziyaretleri	36
2.2.1.6. Ailelerin Yönetim ve Karar Verme Süreçlerine Katılımı	37

2.3. Aile Katılımını Engelleyici Nedenler	38
2.4. Öz-Yeterlik İnancı	44
2.4.1. Öz-Yeterlik Süreçleri	46
2.4.2. Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları	48
2.4.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	51
2.4.3.1. Taklit Yoluyla Öğrenme Kuramı	52
2.4.3.2. Sosyal-Bilişsel Kuram.....	52
2.5. Öğretmen Öz-Yeterliği.....	57
2.5.1. Öğretmen Öz-Yeterliğini Etkileyen Faktörler	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırmanın Modeli	68
3.2. Çalışma Grubu.....	69
3.2.1. Nicel Araştırmanın Çalışma Grubu	69
3.2.2. Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu	70
3.3. Verilerin Elde Edilmesi	70
3.3.1. Nicel Verilerin Elde Edilmesi.....	70
3.3.1.a.“ Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz- Yeterlik Ölçeği”nin Güvenirliği	73
3.3.1.b.“ Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz- Yeterlik Ölçeğinin Geçerliği.....	75
3.3.2. Nitel Verilerin Elde Edilmesi	76
3.3.2.a. Nitel Verilerin Geçerlik Güvenirliği	77
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	78
3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	78
3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	78

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	80
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	80
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	82
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Dışsal Faktörler.....	83
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Kişisel Faktörler.....	102
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	111
5.1. Tartışma.....	111
5.2.Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	123
EKLER.....	141
Ek A: "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği"	142
Ek B: Özgeçmiş.....	143

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımı	69
Tablo 3.2. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nin maddelerinin ortalaması, standart sapması, madde toplam-korelasyonu	73
Tablo 3.3. “Okul Öncesi öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” faktör analizi sonuçları	75
Tablo 4.1. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”ne ait en düşük puan ortalaması, en yüksek puan ortalaması, ölçeğe ait ortalama puan ve standart sapma değerleri.....	80
Tablo 4.2. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği”nde yer alan her maddenin ortalaması, aldığı toplam puan ve standart sapması	81
Tablo 4.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik puan aralığı, frekans ve yüzdeleri	82

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Öğretmen nitelikli bir okul öncesi eğitimin en önemli bileşenlerindedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, materyal ve program kadar önemlidir. Ailesinden ayrılarak okula gelen çocuğun ilk karşılaştığı ve onun tüm gün birlikte olduğu kişi öğretmendir (Oktay, 1999).

Nitelikli öğretmenin mesleki yeterlikleri arasında yer alan aileyle iletişim ve ailenin eğitilmesi oldukça önemlidir. Bunun nedeni ailenin çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip olmasıdır. Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için aileyle etkili iletişim kurmak, işbirliği yapmak ve çocuğun gelişimini destekleyecek konularda onlara eğitim vermek gerekmektedir. Aileyle kurulan bu tür etkileşim için gerekli yeterlikler, beklenen öğretmen nitelikleri kapsamında ele alınmaktadır. Öğretmenin nitelikli olmasında hizmet öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adayları bir yandan mesleki bilgi ve becerileri edinirken diğer yandan mesleği sevmeye, kendine güven, kendini yeterli görme açısından da desteklenmelidir. Öğretmen adayının mesleği ile ilgili konularda kendini yeterli görmesi, gerçekten yeterli olması kadar önem taşımaktadır. Öğretmenler ebeveynlerle iş birliği içinde olmalı ve olumlu ilişkiler kurmalıdır. Öğretmen öz-yeterliği, ebeveynlerle iletişime geçmesi açısından oldukça önemli bir etmendir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Bu öz-yeterlik algısı, onun girişimlerde bulunması, yeni denemeler yapması, kendinin farkında olması, gelişmeye açık olması, zorluklarla baş edebilmesi ve dolayısıyla çocukların ve ailelerin eğitimi için farklı yöntemler kullanabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin öz-yeterlik inancının yüksek olması sayesinde mesleğinden aldığı haz da artacak ve maksimum düzeyde performans gösterebilecektir. Ashton ve Webb (1986), Ashton, Webb ve Doda (1983) ve Dembo ve Gibson'ın (1985) yaptıkları çalışmaların bulgularına göre öğretmen öz-yeterliği ile okullardaki destekleyici ortam, yüksek akademik standartlar ve öğretmenin sınıftaki

davranışlarının kabul edildiği sıcak bir ortam arasında pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca Ashton (1984), öğrenci başarısının en fazla ve en olumlu biçimde öğretmen öz-yeterliğinden etkilendiğini belirtmiştir (akt. Ramey-Gassert, Shroyer ve Staver, 1996). Yapılan araştırmalarda (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Knoblauch ve Woolfolk-Hoy, 2008; Guo, Justice, Sawyer, Tompkins, 2011; Yeşilyurt, 2013; Viel-Ruma, Houchins, Jolivette ve Benson, 2010) öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmenler arasındaki işbirliği, sınıftaki çocuk etkileşimi, çalıştıkları yerleşim yerinin özellikleri, deneyim, cinsiyet gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu araştırmada, öğretmen adaylarının aile katılım çalışmaları konusundaki öz-yeterliklerinin hangi düzeyde olduğu ve bu öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıladıkları faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi programında öğrenim gören 121 okul öncesi öğretmen adayından oluşmuştur. Nitel verilere ulaşmak için ise 10 okul öncesi öğretmen adayıyla görüşülmüştür.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır:

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırma konusuyla ilgili temel bilgilerin bulunduğu alanyazın taramasına yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yöntem kısmı yer almıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünü, verilerin analizi ile elde edilen bulgular oluşturmuştur.

Araştırmanın beşinci bölümünde ise, tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

1.1.Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi ‘okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımı çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının düzeyi ve öz-yeterlik inançlarına ilişkin algıladıkları faktörler nelerdir?’ ifadesidir. Bu problem cümlesinden hareketle oluşturulan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarında öz-yeterlik inançlarına ilişkin algıladıkları faktörler nelerdir?

1.1.Araştırmanın Önemi

Aile çocuğun ilk öğretmenidir. Okul öncesi eğitimde ailenin eğitime dahil olması, çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır. Okulda verilen eğitimin kalıcı davranışlar kazandırabilmesi, ancak okul dışında da benzer tutum içinde olmakla mümkündür.

Ailenin ekonomik ve kültürel düzeyi, çocuk eğitime bakış açısı ve çocuk yetiştirmedeki tutumlarının çocuğun gelecek yaşamında önemli etkilere neden olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili eğitim yaşantısı geçirmeleri, çocukların daha iyi yetişmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin, çocuğunun okulda neler yaptığını bizzat kendisinin görmesi, okula olan güveni artırdığı gibi, tutum ve davranışlarının ne yönde olması gerektiği ile ilgili de yol gösterici olmaktadır.

Ayrıca ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara katılmaları aile, çocuk ve öğretmeni açısından olumlu sonuçlar doğurmakta, ailelerin çocuklarının gelişimleri ve eğitimleri, çocuklarına olan davranışları konusunda doğrudan eğitim alabilmelerini ve çocuklarının gereksinimleri konusunda bilgilenmelerini sağlamaktadır. Aile ve okulun çocuğun eğitiminde ortak hareket etmesi çocuğun öğrenmesinin en üst seviyede olmasına etki eder. Bununla birlikte aile, çocuğun özel yetenekleri ve ilgi alanlarını öğrenmek için en iyi kaynaktır (Mendez, Westerberg ve Thibeault, 2013).

Aile katılımının amaçları arasında, aileye verilen eğitim yoluyla ailenin okul öncesi eğitime katılımını sağlamak, çocukların büyüme ve gelişme süreçlerine katkı sağlamak ve ileride akademik başarıyı etkileyebilecek olumsuzlukları azaltmak yer almaktadır. (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Çocuğun okul başarısında, aile içi uyum, ailenin destekleyici yaklaşımı ve ailenin çeşitli okul etkinliklerine katılması etkili olmaktadır (Çelenk, 2003). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımının ve evde yapılan etkinliklerin çocukların gelişim ve eğitim sürecine katkısının olumlu yönde olduğu görülmektedir (Bağçeli Kahraman, 2012; Büyüктаşkapu, 2012; Fantuzzo, McWayne ve Perry, 2004; Izzo, Weissberg, Kasprow ve Fendrich, 1999; Kuday, 2007; Marcon, 1999; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley, 2003).

Gürşimşek'in (2003) yaptığı çalışma aile katılım sürecinin anlaşılması ve katılıma yönelik yaşantılarının zenginleştirilmesine ilişkin çalışmalarda öğretmenlerin önemli birer kaynak olabileceğini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aileleri eğitime dahil edebilmek ve etkili iletişimi sürdürmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları önemlidir. Bu bilgi ve becerinin kazanılmasında ve gösterilmesinde, bu işi gerçekleştirmeye yönelik öz-yeterlik inancı önem taşımaktadır. Skaalvik ve Skaalvik'e (2010) göre, öğretmenin ailelerle kurduğu ilişkiler hem öz-yeterlik ile hem de kendine yabancılaşma ile ilişkilidir. Ebeveynlerle pozitif ilişki kuran öğretmenler, yüksek öz-

yeterliçe sahiptir ve yüksek öz-yeterliçe sahip öğretmenler ailelerle daha güçlü ilişkiler kurmaktadır. Sürekli eleştiren ailelere maruz kalan öğretmenler, aileyle iş birliği kurmak, katılımı ilgili planlama yapmak ve aile katılımını düzenlemek konusunda zorlanır. Belirli eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri yürütme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı azalır. Öğretmen-aile ilişkisi öğrencilerin okula ve öğretmene karşı tutumlarını da etkileyebilir. Öğretmen-aile arasındaki olumlu ilişkiler, öğrencilerin okuldaki davranışlarının yanı sıra, okul çalışmalarına yönelik motivasyonu için de önemli bir belirleyicidir.

Baum ve McMurray-Schwarz (2004) öğretmen adaylarının ailelerle çalışmak konusunda kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Ailelerle yaşanabilecek çatışmaları önlemenin ya da bu çatışmalarla baş edebilmenin yolu, eğitimleri içerisinde eleştirci ve yargılayıcı ailelerle başa çıkmak ve sorunlu ailelerle sık sık çalışmaktır. Ayrıca öğretmenlik eğitimi uygulamalı olarak verilmeli ve öğretmen adaylarının bu uygulamalar yoluyla meslekle ilgili öz-yeterlik inançları yükseltilmelidir. Öğretmenlerin, pozitif aile-okul ilişkisi kurmak için yeterlik ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Kirschnbaum ve Hiatt-Michael (2001), üniversite öğreniminin yanı sıra öğretmen denetçileri, deneyimli öğretmenler ve idarecilerin, olumlu aile görüşmelerinin inceliklerini öğretmenlere tanıtmak için vaka çalışmaları ve rol oynama yöntemlerini kullanmalarını önermektedir (akt. Hiatt-Michael, 2001).

Ülkemizde okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara bakıldığında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kesgin, 2006), okulöncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimi ile ilgili tutumları ve yeterliklerinin incelenmesi (Tokgöz, 2006), öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik düzeyleri (Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008), öğretmen adaylarının yaratıcı drama

yöntemini uygulama konusunda öz-yeterlikleri (Çetingöz, 2012), öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlikleri (Kadim, 2012), öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi (Gömleksiz ve Serhatoğlu, 2013), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri (Şenol, 2012), okul öncesi öğretmenlerine yönelik öz-yeterlik ölçeği geliştirme (Tepe, 2011), okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları (Bayrak ve Duruhan, 2013) konularında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında; okul öncesi öğretmen adayları ve ilkökul öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin karşılaştırılması (Billheimer, 2006), okul öncesi öğretmenlerinin sanat öğretimi konusundaki öz-yeterlik inançları (Garvis ve Pendergast, 2011), öğretmen öz-yeterlik inancı ve aile katılımının ilişkisi (Krizman, 2013) gibi konularda araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inançlarını ve bu alandaki öz-yeterlik inancına etki eden faktörleri incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamasına karşılık; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı düzeyiyle ilgili farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Öz-yeterliğin yüksek bulunduğu çalışmalar (Kesgin, 2006; Billheimer, 2006; Kaya; 2007; Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008; Garvis ve Pendergast, 2011; Şenol, 2012; Çetingöz, 2012; Gömleksiz ve Serhatoğlu, 2013, Krizman, 2013) alanyazında mevcuttur. Bununla birlikte; Kök, Çiftçi ve Ayık'ın (2011) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterlik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Son yıllarda ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerle ya da öğretmen adaylarıyla, özellikle aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının aile katılımı ve eğitimi konusundaki öz-yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik yapılan bu

çalışmanın bulgularının, bu konuda gerçekleştirilecek bilimsel çalışmalara ve öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Çocukların zamanlarının büyük bölümü aile ortamında geçer. Bu durum çocuğun kendini gerçekleştirme için uygun ortamlar yaratma konusunda aileye bir sorumluluk yüklemektedir. Çocuğun var olan potansiyelinin ortaya çıkması için aile çok büyük bir güce sahiptir. Ancak her aile bu gücün her zaman farkına varmayabilir. Bazı durumlarda ise aile, çocuğun sağlıklı bir gelişimi ve eğitimi için gerekli olan bu gücü nasıl kullanacağını bilmeyebilir. Ailelerin bu ihtiyaçları, aile eğitim çalışmaları kapsamında planlanıp uygulanarak ve değerlendirmeler yapılarak karşılanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Bir öğretmenin başarılı bir şekilde mesleğini yürütebilmesi için nitelikli bir eğitim alması ve mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebileceğine yönelik öz-yeterlik inancının yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının düzeyinin mesleki eğitimlerine devam ederken belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme programında yapılacak gerekli düzenlemeler yoluyla öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik inancına sahip olarak mezun olmalarının sağlanması gerekmektedir.

Yeterlik duygusu sayısız yollarla insanların başarı ve refahını artırır. Kendine güvenen bireyler zor durumları kaçınılması gereken tehditler olarak algılamak yerine zorluklarla baş etmeyi seçerler. Bu bireyler kendilerine zorlu hedefler koyarlar, zorluklara karşı kararlı olurlar, başarısızlık karşısında çabalarını sürdürürler. Yüksek öz-yeterlik, kişinin zorluklar karşısında sakin kalabilmesine yardımcı olur. Problemin nasıl çözüleceğine ilişkin kendi yeteneğine güvenmeyen kişiler dar bir vizyona sahiptirler ve depresyona eğilimlidirler. Bireyler bir görev ya da aktivitenin gereklerini bildiği zaman, benzer görevlerin geçmişteki deneyimlerinin sonuçlarına göre öz-yeterliklerini

geliştirebilirler. Bu durumda bireylerin güven ile ilgili yargıları performansa yönelik öz-yeterlik olarak adlandırılır (Pajares ve Schunk, 2003). Öz-yeterliğin özel bir alanı olan aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancı, öğretmen adaylarının aile iletişim ve eğitim etkinliklerini etkili ve verimli bir biçimde yapabileceklerine yönelik kendi yeterliklerine ilişkin yargılarıdır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve öz-yeterlik düzeyine ilişkin algıladıkları faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın nitel ve nicel boyutuna dahil edilen katılımcıların araştırma sorularına içtenlikle ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın nicel boyutu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi lisans programında öğrenim gören toplam 121 dördüncü sınıf öğretmen adayı ile sınırlıdır. Araştırmanın nitel boyutu ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi lisans programı dördüncü sınıfa devam eden 10 öğretmen adayıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aile katılımı (operasyonel tanım): Ailelerin okul öncesi öğretmeni ve diğer okul çalışanları ile işbirliği içinde bulunarak çocuk eğitimi ve gelişimi konularında bilinçlenmesi ve çocukların gelişim ve öğrenmesinde aktif rol alması; böylece okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasını sağlayan faaliyetleri içermektedir. Temel olarak aile katılım çalışmaları (1) ailelerin sağlıklı aile ortamı, etkili ebeveynlik, çocuk gelişimi ve eğitimi gibi konularda bilgi ve becerilerinin desteklenmesine yönelik eğitim

etkinliklerinden ve (2) okul ile aile arasında karşılıklı etkileşimi ve işbirliğini sağlamaya ve sürdürmeye yönelik aile iletişim etkinliklerinden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitimde aile katılımı adına yapılan bütün etkinlikler (örnek olarak konferans düzenleme, kitapçık paylaşımı, ev ziyareti, bireysel görüşme gibi) hem aile eğitim etkinliği hem de aile iletişim etkinliği kapsamında değerlendirilebilir.

Aile eğitimi: Çocukların gelişimi ve eğitimini desteklemek için, anne babalara ve çocuğa bakım veren diğer kişilere uygulanan eğitim etkinlikleridir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010).

Aile iletişimi: Öğretmenler ve aileler arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlanması için okul öncesi eğitim kurumlarında başvurulan yöntemlerdir (Telefon görüşmeleri, kitapçıklar ve görsel/işitsel kayıtlar, fotoğraflar, haber mektupları, yazışmalar, portfolyolar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları gibi) (MEB, 2013).

Öz-yeterlik inancı: Bireylerin yapabildikleri ya da yapamadıkları hakkında sahip olduğu inançlardır (Acar, 2005). Öz-yeterlik kavramı ile ilgili olarak alinyazında “öz-yeterlik inancı”, “öz-yeterlik algısı”, “algılanan öz-yeterlik” gibi farklı ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmada “öz-yeterlik inancı” ifadesi kullanılmıştır. Bununla birlikte, alanyazında öz-yeterlik ve özgüven kavramlarının birbirinin yerine kullanılabildiği görülmektedir. Oysa öz-yeterlik ve özgüven birbirinden farklı kavramlardır. Kişinin özgüveni ne kadar yüksek olursa olsun, eğer bir işi başarmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip değilse başarıya ulaşması zordur (Büyükduman, 2006). Sosyal Öğrenme Kuramı’na göre, insanlar doğa güçleri ya da bazı içsel dürtüleri tarafından yönetilip şekillendirilmezler. İnsan, bilişsel süreçleri düzenleyen, bu düzenlemeleri çevresine yansıtan ve tüm bu süreçler ve çevresel etmenlerle davranışlarını değiştiren bir organizmadır. (Pajares, 2002). Öz-yeterlik inancı da bireylerin doğrudan ya da dolaylı olarak yaşadıkları deneyimler yoluyla gelişir.

Aile: Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre aile; "evlilik ve kan bağına dayanan, kadın, erkek, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birliktir". Aile katılımı, anne ve/veya baba ya da çocukla birlikte ailede yaşayan ve/veya çocuğun bakımı ve eğitiminde sorumluluğu olan diğer yetişkinleri de (akraba, büyük anne/baba, koruyucu ebeveyn vb.) kapsamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM: ALAN YAZIN TARAMASI

Bu bölümde okul öncesi dönemde ailenin önemi, aile katılım ve öz-yeterlik ile ilgili kuramsal bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Ailenin Önemi

Bireyin kendini ve çevresini tanıması, etik değerlere sahip mutlu bir birey olarak toplumda yer edinmesi ve potansiyelini gerçekleştirmesi için gerekli olan becerileri ve alışkanlıkları kazanması yaşamın ilk yıllarında başlar. Okul öncesi dönemi kapsayan bu yıllarda çocuğun ilk öğretmenleri aileleridir. Aile çocuğun yakın çevresini oluşturur. Zembat ve Unutkan'a (1999) göre, çocuğun yakın çevresinin oynadığı rol onun gelişimi ve bakımında çok önemli bir yere sahiptir. Bu yakın çevrenin etkin ve etkili olması ise aile üyelerinin sergilediği tutum ve davranışlara bağlıdır. Anne-babalar, bireyin tüm yaşamında etkisini sürdürür ve çocuğun gelişiminde büyük önem taşır. Erken çocukluk döneminde çocuğun anne ve babasıyla kuracağı duygusal bağ ve etkileşim, onun gelecekte nasıl bir insan olacağını da büyük ölçüde etkiler (Ekinci-Vural, 2006).

Okul öncesi dönemde anne-babaların tutum ve davranışları, çocuk yetiştirme tarzları, anne-babalıkla ilgili bilgi ve becerileri çocukların psikomotor, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal, gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Hamamcı ve Akyol, 2003). Çocuktaki davranış bozukluklarının anne-baba tutumları dışında nelerden etkilendiğini araştıranlar, kalıtım, zeka düzeyi, iç salgı bezleri, arkadaşlar, doğum anı, televizyonun etkileri gibi etkenlere bakmışlar ve hiçbir etkenin aile-çocuk ilişkisi kadar önem taşımadığını kanıtlamışlardır (Geçtan,1989; akt. Şahin, 2007).

Aile, çocuğun ilgi ve yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunur. Çocuğa, toplum içinde dengeli bir birey olabilmesi için güven duygusu aşılabilir ve sosyal onay görebilmesi

için alt yapı hazırlar. Ayrıca aile çocuğun toplumsal yaşama uyum sağlarken karşılaştığı sorunlarına çözüm getirmede model teşkil eder (Yavuzer, 2013).

Erken çocukluk yıllarında, çocuğun gelişim ve eğitiminden sorumlu eğitim ortamları; çocuğun ailesi ve okul öncesi eğitim kurumudur. Bu eğitim ortamları çocuğun eğitiminde tek başına istenilen başarıyı elde edemez (Kaya, 2002). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim çok iyi biçimde hazırlanmış olsa bile, aile bu eğitimi desteklemedikçe, çocuk üzerinde etkili olmayacaktır (Tezel-Şahin ve Ünver, 2005). Bu açıdan, okul ile aile arasında kurulan güçlü bir etkileşim ve işbirliği ile çocuğun eğitimine ailenin katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır.

2.2 Aile Katılımı

Aile katılımı, çocuğun gelişim ve eğitiminin desteklenmesi amacıyla aileler ve eğitimcilerin oluşturduğu bir iletişim ve işbirliği sürecidir. Aile katılımı yoluyla, aileler evde ve okulda düzenlenen çeşitli eğitim etkinliklerine katılırlar. Bu sayede, çocuklarının gelişimini izleme ve destekleyici bilgi ve becerileri kazanırlar. Okul öncesi eğitimde aile katılımının amacı, çocuğun eğitiminin devamlı ve bütünsel olmasını sağlamaktır. Aile katılımı, ailelerin desteği aracılığıyla okul programlarını geliştirmeye yardımcı olur. Bunun yanında öğretmenin kendi programını uygulamasını kolaylaştırır ve başarıyı artırır. (Aydoğan, 2010).

Bunun yanında aile katılımının diğer amaçları ise;

- Aile eğitimi yoluyla ailelerin okul öncesi eğitime destek olmasını sağlayabilmek.
- Öğretimin daha etkili olmasını sağlamak.
- Ailede ve okulun yapısında olumlu değişim meydana getirmek.
- Çocuğun gelişim alanlarının tümüyle ilgili olarak ailelerin bilinçlenmesini

sağlamak ve bu yolla onlara destek olmak.

- Çocuğun yaşadığı yerdeki öğrenme ortamını zenginleştirmek.
 - Problemler ve çözüm önerileri hakkında aileleri bilinçlendirmek ve alternatif disiplin yöntemleri sunmak.
 - Aileleri evde çocuklarına kazandırabilecekleri deneyimlerle ilgili bilgilendirmek.
 - Hatalı davranışları değiştirme ve doğru anne- baba tutumları kazandırmak.
- Ayrıca ailelere çocuklarının hatalı davranışlarını düzeltme ile ilgili bilgileri öğretmek.
- Ailelerin çocuklarını daha iyi tanımlarına yardımcı olmak olarak sıralanmıştır (Aksoy ve Turla, 1999).

Ailenin eğitime katılımı, aile bireylerinin okul öncesi eğitim hakkında görüş sahibi olmaları ve çalışmaların okul dışında pekiştirilmesini desteklemeleri ve böylece eğitimde devamlılığın sağlanması için gereklidir. Eğitimde sürekliliğin sağlanması eğitimdeki başarının artması için önemlidir. Ailenin eğitime katılımı, anne babaların çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamakta ve ebeveynlik konusunda daha etkili ve başarılı olmalarına etki etmektedir. Aileyi eğitim katabilmek için, onlara olumlu düşüncelerle yaklaşılmalıdır. Ailede bulunan bireylerinin çocuğu daha iyi tanıdığını ve çocuk hakkında öğretmenden daha fazla deneyime sahip olduğunu, kendi çocuğunun eğitiminde geçerli olabilecek yöntemler bildiğini kabul edilmelidir. Bununla birlikte aile bireylerine karşı anlayışlı, hoşgörülü, esnek ve demokratik bir yaklaşım içinde olmak, onların çalışmalara katılımını kolaylaştırabilir (MEB, 2006).

Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan (2003), aile katılımını; ailelerin yeteneklerini, çocuklarına ve okul öncesi eğitim programına yarar sağlayacak şekilde ortaya koyma süreci olarak tanımlamışlardır. Ailelerle kurulan ilişkilerin dürüstlük ilkesine ve karşılıklı saygıya dayalı olması çocuğun başarısını da artırmaktadır. Aile katılımı; ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve çocuklarının eğitime katılımlarının sağlanmasına, yönelik sistematik bir yaklaşım olmasının yanında, bilgi paylaşma ve ilişki kurma sürecidir.

Aileler, öğretmenler onları dinlediğinde, çocuklarıyla ilgili bilgileri paylaşabildiklerinde, çocukların bakımına ilişkin sorunlara öneriler aldıklarında ve ailedeki rolleri teşvik edildiğinde, gerçekten desteklendiklerini düşünmektedirler. Diğer aileler ile iletişim ve etkileşim içinde olmak da aileler için destek ve teşvik niteliğindedir. Aileler, öğretmenlere yardımcı olabilecek özel bilgilere sahip olduklarından, onların eğitime katkı sağlamalarına saygı duymak ve değer vermek önemlidir (Ensari ve Zembat, 1999).

Ersoy'a (2004) göre aile katılımı değişik biçimlerde gerçekleştirilebilir. Çocukları etkileyecek kararları alırken bu sürece dahil olma, eğitim ortamında bulunup gözlem yapma, çocuklarla birlikte kitap okuma, şarkı söyleme gibi etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerine katılma, düzenlenen gezilerde öğretmene yardım etme, diğer ailelerin katılımını sağlamak için çalışmalar yapma gibi faaliyetler aile katılımı çalışmalarına örnek olarak gösterilebilir.

Bütün aileler çocuklarının öğrenmesi için katılım sağlamaya cesaretlendirilmelidir. Öğretmen her ebeveyni kabullenmeli ve onlara karşı kucaklayıcı olmalıdır. Örnek olarak, öğretmen annenin babaya göre daha pozitif bir katılım gerçekleştirdiğini hissederse, öğretmenin etkinlikleri gizil biçimde babanın katılım konusundaki cesaretini kırabilir. Din, dil, ırk gibi farklı özellikler gözetilmeksizin, bütün ebeveynler için benzer tavır takınılmalıdır. Çünkü bütün ebeveynlerin katılımı önemlidir ve her ebeveynin katılımını sağlamak için stratejiler geliştirilmesi çok önemlidir (Tichenor, 1998).

Aile okul arasındaki işbirliği ve etkileşimi arttırmak için Türkiye'de birçok kurumsal düzenleme yapılmaktadır. Yapılan düzenlemelerle ülkemizde ailenin eğitime katılım şekli yönetmeliklere göre tanımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin 5. maddesi "*Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve öğretmenler arasında işbirliğini sağlamak amacıyla okul-aile birlikleri kurulur*" açıklaması devletin de aile işbirliğine

verdiği önemi göstermektedir. Bununla birlikte son yıllarda okul öncesi eğitimin hedefleri belirlenirken çocukla birlikte ailesini de hedeflere almanın gerekliliği üzerinde durulmaya başlanmış ve bu durum 15. Milli Eğitim Şura'sında alınan "Aile Katılım Programları" ve "Ana Baba Okulları Yaygınlaştırmaları" kararları ile belirtilmiştir (MEB, 1996). Bu yasal düzenlemelere ülkemizde ve yurt dışında aile ve okul işbirliğinin önemi üzerine yapılan çalışmalar ve çeşitli kaynaklarla destek olmak gerekmektedir (Aksoy ve Turla, 1999).

Unutkan (1998), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal yönden gelişimini desteklemek üzere oluşturulan Aile Katımlı Sosyalleşme Programının etkililiğini test etmek amacıyla yapılmıştır. Deneme modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 15' i deney 15 'i kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk ve deney grubuna dahil çocukların anne ya da babalarının yer aldığı 15 aile oluşturmuştur. Beş hafta süresince saldırganlık, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme, karar verme ve sorumluluk alma alt boyutlarını içeren "Aile Katımlı Sosyalleşme Programı" deney grubundaki çocuklar ve ailelerine uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular hem alt boyutlar hem de programın bütünsel etkisi açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Marcon (1999), yaptığı çalışmada çocukların dil seviyeleri, öz bakım, motor ve sosyal gelişimleri ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya şehirde yaşayan, ağırlıklı olarak düşük gelir düzeyli, devlet okul öncesi kurumu ya da Head Start' devam eden 708 çocuk ve onların aileleri katılmıştır. Araştırmanın verileri Vineland Uyarlamalı Davranış Ölçeği ve Erken Çocukluk Gelişim Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aile katılımı arttıkça çocukların tüm gelişim alanlarında fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Izzo ve diğ. (1999), yaptıkları çalışmada çocukların eğitiminde aile katılımının zaman içinde hangi yollarla değiştiğini, bunun çocukların okuldaki sosyal ve akademik işlevselliğine nasıl etki ettiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla art arda üç yıl anaokuluna devam eden 1,205 çocuğun öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Öğretmenler katılım için dört boyutla ilgili puanlama yapmıştır. Bunlar; öğretmen-aile iletişim sıklığı, veli-öğretmen etkileşiminin kalitesi, evde eğitim faaliyetlerine katılım ve okul aktivitelerine katılımıdır. Aile-öğretmen iletişiminin sıklığı, aile-öğretmen etkileşiminin kalitesi ve okulda ebeveyn katılımının sıklığı birinci yıldan üçüncü yıla gelinceye kadar gerilemiştir. En fazla katılım gösterilen alanın evde eğitim etkinlikleri olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar aile katılımı ile çocukların okul fonksiyonlarının gelişimi ilişkili olduğunu göstermiştir. Ailenin eğitime katılımı arttıkça, çocuğun da daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Pelletier ve Brent'in (2002) yaptıkları çalışmada aile katılımının; ebeveynin öz-yeterliği ve ebeveynlik stili ile aile katılımı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ebeveynin öz-yeterliği ebeveyn-çocuk iletişimi, çocuk gelişimi, okula hazırbulunuşluk ve çocuğun öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini ve ebeveyn faktörü ve öğretmen stratejileri ile aile katılımı ve yeterliğini incelemiştir. Araştırmaya Kanada'nın Toronto kentinde yaşamakta olan 12 pilot okuldan gönüllülük esasına göre seçilen, dört-beş yaş grubu çocuğu olan 123 aile katılmıştır. Katılımcılar göç eden ailelerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri aile görüşmeleri ve öğretmenlere uygulanan bir anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili beklentileri ile ebeveynlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailenin eğitime katılımının çocukların hazırbulunuşluklarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Rimm-Kaufman ve diğ. (2003) yaptıkları çalışmada, 223 çocuğun sosyal ve akademik becerisine aile katılımının etkisini incelemiştirlerdir. Araştırmanın verilerini sınıf

gözlemleri ve öğretmen raporlarıyla elde etmişlerdir. Sonuçlara göre öğretmenler tarafından daha fazla katılım gösterdiği rapor edilen ailelerin çocukları, daha az katılım gösteren ailelerin çocuklarına göre okulda daha yüksek derecede yeterlik göstermiş, dil ve matematik konusunda daha başarılı olmuştur.

Can-Yaşar, Kandır, Tezel-Şahin ve Ömeroğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan anne-babaların okul öncesinde aile eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Toplam 248 anne-babaya “Aile Eğitimi İhtiyaç Formu” uygulanmıştır. Sonuç olarak farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların okul öncesinde aile eğitim programlarına ihtiyaç duydukları ve bu programa katılmak istedikleri, sosyo-ekonomik düzey düştükçe programa katılmak istedikleri gün sayısında artma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürşimşek, Girgin ve Ekinci-Vural (2006) yaptıkları çalışmada risk altında olan beş-altı yaş grubu çocuklarına ve annelerine sağlanan destekleyici eğitimin etkilerinin araştırılması ve bu çocuklar ve aileleri için geliştirilen erken çocukluk eğitimi programları yoluyla okul öncesi eğitime katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemi, alt gelir grubunda ve 25 okul öncesi eğitimi almamış 5-6 yaş çocuğu ve onların annelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Savaşır, Sezgin ve Erol (1998) tarafından 0-6 yaş çocuklarının çeşitli alanlardaki gelişimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ve 154 maddeden oluşan Ankara Gelişim Ölçeği ve Psikologlar Derneği (1998) tarafından geliştirilen sekiz farklı alanda gelişimi ölçen 137 maddeden oluşan Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu ile toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde; bilişsel-dil ve eğitsel etkinlikler anlamlı bir farklılaşma görülmezken; temel alışkanlıklar, ince motor gelişim, çizim, sosyal-duygusal gelişim boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Gürşimşek ve diğ. (2007) yaptıkları çalışmanın amacı çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bir grup babanın, eğitime katılım düzeyleri ile ilişkili olduğu

düşünülen çeşitli değişkenleri belirlemek ve baba katılımının desteklendiği ve desteklenmediği kurumlarda çocukları eğitim gören babaların eğitime katılım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu altı okul öncesi eğitim kurumunda çocuğu eğitim görmekte olan 161 baba oluşturmaktadır. Katılımın desteklendiği/desteklenmediği okullardaki babalara Aile Katılım Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre babaların çocukları ile geçirdikleri süre ile eğitim sürecine katılımları arasında (özellikle Ev Temelli Katılım ve Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım) anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumundan “çok” yararlandığını düşünen babaların katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ek olarak katılımın desteklendiği kurumlara çocukları devam eden babaların eğitime katılımının yüksek olduğu görülmüştür.

Işık'ın (2007) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, anasınıflarında çocukları eğitim gören 480 anne-baba oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, okul tarafından en sık yer verilen çalışmaların, yüz yüze görüşmeler olduğu belirlenmiştir. Öte yandan telefon görüşmeleri, konferans ve seminerler, ev ziyaretleri, dilek-şikâyet kutusu ile aile tanışma ve kaynaşma toplantılarının hiçbir zaman düzenlenmediği ortaya konmuştur. Okul-aile işbirliğini sağlamak amacıyla aileler tarafından pek fazla çalışmanın düzenlenmediği belirlenmiştir. Ayrıca anne-babaların, okul aile işbirliği çalışmalarına katılmama nedeni olarak en çok, zaman etkenini gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; okul tarafından gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının kısmen yeterli bulunduğu, aileler tarafından

gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının ise yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya'nın (2007) yaptığı çalışmanın üç temel amacı vardır. Birinci amaç, devlet okulları ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumları arasında benzerlik olup olmadığını belirlemektir. İkinci amaç, öğretmenlerin çalıştığı okul tipi, eğitim seviyesi, mezun olunan bölüm, deneyim, gelir, öğrenci sayısı, yaş grubu, eğitim esnasında aile katılımı ile ilgili ders alınması ve derslerin aile katılımına hazırlanması, aile katılımı ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri, ailelere bülten gönderme ve sıklığı değişkenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumları etkileyip etkilemediğini tanımlamaktır. Araştırmanın son amacı ise öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin tutumlarını etkileyip etkilemediği incelemektir. Çalışmaya devlet okullarından 169, özel okullardan ise 121 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden altı alt ölçek içeren ve öğretmenlerin tutumlarını ölçtüğüne inanılan "Öğretmenlerin Aile Katılımı ile İlgili Tutumları" adlı ölçeği doldurmaları istenmiştir. Araştırmada kullanılan altı alt ölçeğin isimleri; 1) öğretmenlerin anne-baba katılımı hakkındaki inançları, 2) öğretmenin öğretmedeki öz-yeterliliği, 3) öğretmenlerin çocukların okulda başarılı olması için anne babaların yeterliliği hakkındaki inançları, 4) öğretmenlerin anne-baba katılımı ile ilgili uygulamaların önemi hakkındaki inançları, 5) öğretmenin aile katılımı ile ilgili raporu ve 6) öğretmenlerin anne-baba katılımına yönelik davetleriyle ilgili raporu. İlk beş alt ölçeğe göre devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin tutumları arasında önemli bir fark çıkmamıştır. Mezun olunan bölüm, aylık gelir, öğrenci sayısı, alınan dersler sayesinde aile katılımına hazırlanma ve hizmet içi eğitim faaliyetleri ve öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tutumlarını inceleyen ölçekler arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen son bulgu öz-yeterlilik düzeyi (yüksek, orta ve düşük) ile aile katılımı tutumları arasında ilişki olup olmadığı ile ilgilidir. Sonuçlar öz-yeterlilik seviyesi yüksek olan

öğretmenlerin öz-yeterlik seviyesi orta ve düşük düzeyde olan öğretmenlere göre ilk iki alt ölçekte daha olumlu tutumları olduğunu son üç ölçekte ise hiçbir ilişki olmadığını göstermiştir.

Özcan (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne-baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Bu değişkenler, anne-babaların sahip oldukları çocuk sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, mesleki durumları, çocukların yaşları ve cinsiyettir. Araştırmanın çalışma grubunu, dört anaokulu ve beş ilköğretim okulu ana sınıfında, okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun aileleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, “Aile Katılım Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarının, aile katılım çalışmalarına katılma düzeyine ebeveynlerin, cinsiyetleri, çocuk sayıları, anne-babaların; yaşları, meslek durumları, eğitim düzeyleri, çocukların; yaşları ve cinsiyetleri gibi değişkenlerin etki edip etmediği araştırılmıştır. Bu değişkenlerden, annenin mesleki durumunun ise eğitime katılmalarına etki eden bir faktör olduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına, anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; orta düzeyde, olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre anne-babaların aile katılım puanları arttıkça, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanları da artmıştır.

Görüldüğü gibi yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesinde aile katılımının önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aile katılımının tüm bu amaçlara ulaşılmasını sağlamak için düzenli, çift yönlü ve anlamlı bir iletişim kurulması gereklidir. Aile katılım çalışmalarında mutlaka ebeveynlerin

yeteneklerinden yararlanılmalıdır ve ailelerden katılım için gönüllülük esası ile yardım alınmalıdır. MEB 2013 Okul Öncesi Programında da aile katılımına dikkat çekilmiş, okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi dikkate alınarak bu programda aile katılımı öne çıkartılmış ve çeşitlendirilmiştir.

2.2.1. Aile Katılım Çalışmaları

Aile katılım çalışmaları çeşitli yollarla gerçekleştirilebilir. MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı rehber kitabında aile katılımı; aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılabilecek etkinlikler, bireysel görüşmeler ve toplantılar, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım olmak üzere yedi başlıkta incelenmiştir. 2013 yılında revize edilen MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programı rehber kitabı yayınlanmıştır. Bu rehber kitapta aile katılım çalışmaları kapsamında aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri yer alırken, "aile eğitimi" aile katılım etkinliklerinden farklı bir uygulama türü olarak ele alınmıştır.

Temel, Aksoy ve Kurtulmuş (2010) aile katılım etkinliklerini, (1) aile eğitim etkinlikleri; (2) aile iletişim etkinlikleri; (3) ailenin eğitim etkinliklerine katılımı; (4) ev ziyaretleri; (5) evde yapılabilecek etkinlikler; (6) bireysel görüşmeler ve toplantılar; (7) yönetim ve karar verme süreçlerine katılım şeklinde gruplandırmışlardır.

2.2.1.1. Aile Eğitim Etkinlikleri

Birçok araştırma, çeşitli yapılarda ve farklı ihtiyaçlara hitap eden aile eğitim uygulamalarının olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir (Çekmecelioğlu-Ersay, 2010). Aile eğitim uygulamaları sonunda anne babaların davranışlarının olumlu şekilde değiştiği, anne-baba olmakla ilgili stres seviyelerinin düştüğü ve öz-yeterlik inançlarının yükseldiği de yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Tezel-Şahin ve Cevher-Kalburan, 2009). Çocuğun ilk

öğretmeni olan ailenin, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, çocuk gelişimi açısından önemlidir. Eğitim toplantıları, konferanslar, eğitim panoları ve ebeveyn köşesi aile eğitim etkinlikleri kapsamında ele alınabilir.

Eğitim toplantıları. Bu toplantılarda ailelere, ihtiyaç formları doğrultusunda çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili bilgiler verilir (İnal, 2011). İhtiyaç belirleme formu aracılığıyla belirlenmiş olan ailelerin eğitim ihtiyaçlarına göre, öğretmenin ve ya bir uzmanın öncülüğünde grup toplantıları, konferanslar ve paneller düzenlenebilir. Toplantıların konuları çocuk gelişiminin yanı sıra aile çocuk iletişimini artıracak ve evde aileyle çocukların yapabileceği etkinliklerle ilgili de olabilir (Cömert ve Erdem, 2011).

Eğitim toplantılarda aileler, çocuklarına karşı olan duygularını açığa vurur, diğer ailelerin de benzer duygulara sahip olduğunun farkına varır. Yaşadığı problemlerin sadece kendi çocuğuyla ilgili olmadığını fark eder. Yaşanılan sorunlar, bu sorunlar karşısında uyguladıkları yöntemleri birbirleriyle paylaşırlar ve bu sayede empati kurma becerisini geliştirebilirler. Aileler bu toplantılarda çocuklarında görülebilecek öğrenme güçlükleri, davranış bozuklukları, gelecekte karşılaşması muhtemel zorlukları ve bunlarla baş etme yollarını öğrenirler. Diğer ailelerin deneyimleri sayesinde çözüm yolları keşfederler. Aile eğitim toplantıları belli bir plan dahilinde yapılmalı ve bu toplantılar sadece birkaç konferanstan oluşmamalıdır. Eğitim çalışmalarının sonunda aile ve eğitimci birlikte değerlendirme çalışmaları yaparak, eğitimin etkili olup olmadığı ölçülmelidir. Bu toplantılarda tüm aileleri ilgilendiren konularda konuşulmalı ve tartışılmalıdır. Bir aile ya da çocukla ilgili özel bir durum olduğunda mutlaka bireysel görüşmeler planlanmalı ve özel olarak görüşülmesine özen gösterilmelidir (Temel ve diğ., 2010).

Konferanslar. Konferanslar ebeveynlerin erken çocukluk programı, anne baba olma, çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgi edinmelerini sağlar. Konferanslar,

önceden belirlenmiş konularda ya da genel konularda öğretmen, idareci veya davet edilen bir uzman tarafından verilebilir. Bu konferansların amacı, öğretmen ve aile arasında çocuğa ilişkin duygu, bilgi, beceri ve inanışları karşılıklı olarak paylaşmak ve kişisel gelişimi desteklemektir (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2008; Aydoğan 2010) . Konferanslar sayesinde, öğretmenler ailelerle, çocukların gelişimini ayrıntılı olarak tartışma, ailelere sorular sorma, onlara düşüncelerini aktarma ya da programla ilgili önerilerini anlatma imkânı bulur (Turla ve Aksoy, 1999).Konferanslar için öğretmenlerin ailelerin tamamının katılımını teşvik etmelerinin yanında onların ihtiyaçlarını önceden belirlemiş olmaları da önemlidir (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2008; Aydoğan 2010). Konferanslar her okul öncesi eğitim kurumunda çocukların, büyüme, gelişim ya da sorunlarını ailelerle tartışmak için belirli aralıklarla düzenlenmelidir (Köksal Eğmez, 2008). Ayrıca konferanslar ailelerin yaşadığı sorunlar, disiplin ve iletişimle ilgili sorunları, çocukların gelişimi ile ilgili ihtiyaçları gibi konularla ilgili de düzenlenebilir (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2003).

Konferansın planlama aşamaları çok önemlidir. Öncelikle ailelerin ihtiyacına yanıt verecek bir konu belirlenmeli ve konu başlığı belirtilmelidir. Konferansın yeri ve zamanı ailelere bildirilmeli ve bu duyuruda toplantının konusu açık olarak belirtilmelidir. Konuşmacı, konferansın amacını belirleyerek, amaca uygun olarak içeriği hazırlamalıdır (Aydoğan, 2010). Düzenlenen konu ile ilgili bir uzman davet edildiğinde, eğitimci uzman ile önceden görüşerek, konunun içeriğini gözden geçirmeli, bilgilerin uygulanabilirliği ve ifadelerin anlaşılabilirliği kontrol etmelidir (Köksal Eğmez, 2008).

Konferans sırasında öğretmen tarafsız ve objektif olmaya özen göstermelidir. Değerlendirmeler yapılırken çocuklarla ilgili gözlem kayıtları veya etkinlikler sırasında çocukların göstermiş oldukları davranışlara ilişkin fotoğraflar, video kayıtları, slaytlar vb. ile görsellerin kullanılması faydalı olabilir (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2003). Konferanslar yılda en az iki kere yapılmalıdır (Turla ve Aksoy, 1999).

Eğitim panoları. Eğitim panoları, ailelerin rahatlıkla görebileceği bir yerde, bir konu başlığı belirlenerek, dikkat çekici tarzda hazırlanan, kolay okunabilen panolardır. İstenirse bu konulardaki yazılar birkaç sayfalık bültenler şeklinde basılarak da ailelere dağıtılabilir. Panoda sergilenen materyaller ailelerin görebilecekleri yerlere, örneğin okul girişlerine, yerleştirilmelidir. Ailelerin çocuklarını beklerken bu panoları inceleyebilmesine olanak tanınmalıdır. Ailelerin kısa zamanda okuyabilecekleri metinler tercih edilmeli, çok uzun yazılar tercih edilmemelidir. Ailelerin ihtiyaçları gz önünde bulundurularak eğitim panolarındaki yazılar belli periyotlarla değiştirilmelidir (ağdaş ve Seçer, 2004; Tezel şahin ve zyrek, 2010).

Aile eğitim programları farklı şekillerde de uygulanabilir. stnoğlu (1991), uygulandıkları ortama göre aile eğitim programlarının dört başlık altında toplanmıştır (akt. Tezel-şahin ve zyrek, 2010). Bunlar;

- Ev merkezli aile eğitimi yaklaşımı
- Kurum merkezli aile eğitimi yaklaşımı
- Kurumsal okul öncesi eğitimle bütünleştirilmiş aile eğitimi yaklaşımı
- Uzaktan ğretim yoluyla aile eğitimi yaklaşımı

Ev merkezli aile eğitimi yaklaşımı. Ev merkezli eğitim, okul öncesi çağda olup da herhangi bir eğitim kurumuna devam edemeyen çocukların ailelerinin eğitilmesi amacıyla yapılan etkinliklerdir (Aktaş-Arnas, 2011). Ev merkezli aile eğitimi çocuğun gelişim ve eğitimi konusunda aileyi merkeze almaktadır. Anne babalar çocukların ilk öğretmenleri olmasına rağmen, sosyo-ekonomik koşullar, kültür ve eğitim açılarından dezavantajlı olması durumunda ailelerin eğitimcilik yönlerinin desteklenmeye ihtiyaı vardır. Evde aile eğitimi; risk altındaki çocukların gelişimlerini desteklemek, beslenme koşullarını daha iyi hale getirmek, çocuğun sağlıklı gelişimi için ev ortamını uygun hale getirmek için bakım

veren kişileri yönlendirerek ev ortamında çocuğun gelişimi için daha fazla uyarının olmasının sağlamak amaçlarını taşımaktadır (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Çocuğa bakım verenlerin çocukla sağlıklı iletişim kurabilmelerinin sağlanması ve kadının aile içindeki statüsünün yükseltilmesi de bu yaklaşımın amaçları arasındadır. Programı yürütecek olan eğitimciler, programı evlerde uygulayabilmeleri için yoğun bir hizmet öncesi eğitime tabi tutulurlar. Bu eğitimciler haftada iki kez evlere giderek gerekli uygulamaları yaparlar. Eğitimciler evde çocukla değil, anneye çalışır ve anneyi eğitmeyi amaçlar. Anne programda yer alan etkinlikleri model alma yoluyla öğrenir (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2011). Bu eğitim sonunda beklenen annenin öğrendiklerini davranışa dökebilmesidir.

Kurum merkezli aile eğitimi yaklaşımı. Bu yaklaşımda anne-baba-eğitimci etkileşimi esastır. Eğitimci haftanın belirli günlerinde belirlenmiş bir kurumda grup toplantıları düzenleyerek anne-babalara çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda bilgilendirmeler yapmaktadır. Toplantıların olmadığı günlerde anne babalar verilen eğitsel materyallerle evde çocuklarıyla çalışarak, onların gelişimlerini desteklemektedirler (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Eğitimci ayda iki kez aileleri evlerinde ziyaret ederek aile-çocuk ilişkisini gözlemler ve ailelere destek sunar. Bunun yanında bir başka uygulama şekli de, anne babalar haftanın belirli günlerinde çocukları ile birlikte kuruma gelerek eğitim programlarına katılırlar. Bu günlerde aileleri ile okula gelen çocuklar, bir sınıfta öğretmen denetiminde psiko-motor, sosyal, zihinsel ve dil gelişimlerini artırmak amacı ile bazı etkinlikler gerçekleştirirler. Aileler de o sırada eğitimciler ile birlikte çocuklarının zihinsel gelişimini, sözel iletişim becerilerini ve öğrenmeye dönük motivasyonlarını nasıl artırabileceklerini tartışırlar. Çocuklarının gelişimleri ve sağlıkları ile ilgili bilgiler edinirler (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2011).

Kurumsal okul öncesi eğitimle bütünleştirilmiş aile eğitimi yaklaşımı. Bu yaklaşım okul öncesi eğitime devam eden çocuklara aynı kurumda ve evde eğitim verilmesidir. Bu yaklaşımın amacı çocuğun bütün gelişim alanlarında desteklenmesidir. Etkinlikler çocuğun gelişimine göre aşama aşama gerçekleştirilir (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2011). ‘Bütüncül’ yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşım çok önemlidir. Çocuğun erken çocukluk dönemindeki gelişimi gözlenebilecek kadar açıktır. Bütüncül yaklaşımda çocuğun gelişimsel ihtiyaçları ile ilgilenmek yeterli değildir. Çocuğun çevresi ile de ilişkilerini geliştirmek gerekmektedir ve bu aşamada kilit görev aileye düşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, anne- babaların programa katılımlarını sağlamak için veli toplantıları, konferanslar, ev ziyaretleri, yazılı iletişim yolları gibi farklı eğitim çalışmaları yoluyla ailelere ulaşılmaktadır (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010).

Uzaktan öğretim yoluyla aile eğitimi yaklaşımı. Mektupla, radyo ve televizyon yoluyla yapılabilir. Coğrafi konumu nedeni ile ulaşım problemi olan bölgelerde yaşayan çocuklara ulaşma amacıyla kullanılır. Bu amaçla hazırlanan basılı etkinlikler, gerekli bilgilerle birlikte düzenli aralıklarla anne-babalara gönderilir. Eğer anne- babalar katılabilirlerse, belirli merkezlerde ve öğretmen rehberliğinde çocuk gelişimiyle ilgili bilgiler verilir ve anne babaların sorunları tartışılır. Radyo ve televizyon yolu ile yapılan aile eğitiminde doğrudan anne babalar hedef alınır ve onlara rehberlik edilir. Radyo ve televizyonlarda özel olarak hazırlanan programlarda ailelere çocuk gelişimi ile ilgili bilgiler verilir. Çocukların gelişimi için kullanılacak etkinlik örnekleri sunulur. Eğitsel oyunlar hazırlanır ve basit oyuncak yapımı öğretilir (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2011).

Gürşimşek (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ailenin eğitime katılım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen bir takım değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada ayrıca ailenin eğitime katılım düzeyinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından bir farklılık yaratıp yaratmadığı da incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, 5-6 yaş grubundan 98 kız ve 102 erkek olmak üzere, toplam 200 öğrenci ve bu öğrencilerin

ailelerinden oluşturmaktadır. Çalışmada, çocukların öğretmenlerine Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Gözlem Formu (OÇDGF), annelerine Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) uygulanmıştır. Ev-temelli, okul temelli ve okul-aile işbirliği temelli çeşitli katılım durumları incelenmiş ve ailelerin evde ve okulda eğitime katılım etkinliklerini daha az gerçekleştirdikleri görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ailelerin eğitime katılım düzeyi ile çocukların psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, aile katılım sürecinin anlaşılması ve ailelerin katılım yaşantılarının zenginleştirilmesinde önemli rol oynadıkları belirlenmiştir.

Mendez ve diğ. (2013), yapmış oldukları çalışmada Head Start bünyesindeki Latin kökenli göçmen ailelerinin aile katılım düzeylerini ve ilişkili faktörleri incelemiştir. Araştırmaya 63 Latin ebeveyn katılmıştır. Ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemek için evde aile katılım etkinlikleri, okuldaki etkinliklere katılım ve ev-okul temelli katılım hakkındaki düşünceleri ve davranışları incelenmiştir. Latin aileler en fazla evde aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılım sıklığı incelendiğinde ikinci sırada ise ev-okul temelli katılım gelmektedir. Aileler, en az okuldaki etkinliklere katılım sağladıklarını söylemişlerdir. Ebeveyn katılımının üç boyutunda da okula karşı kendini rahat hissetme ve iletişim kurabilme becerisi arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Latin kimliğinin kabul görmesi ile okul temelli aile katılımı negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Okul temelli aile katılımının artması ailelerin kimliklerinin kabul görmesiyle artabilir. İletişim konusunda iyi olan ebeveynlerin öz-yeterliliklerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan ebeveynlerin aile katılımı konusunda desteklenmesi gerektiği söylenmiştir.

2.2.1.2.Aile İletişim Etkinlikleri

Aile ile öğretmenler arasında iletişimi sürdürme ve geliştirme için farklı yöntemler kullanılabilir (Temel ve diğ., 2010). Bu yöntemler, sürekli yüz yüze iletişim kurulamayan

velilere de ulaşabilmek açısından önemlidir. Ayrıca velilerin sürekli olarak eğitim ortamında bulunabilmeleri mümkün ve de işlevsel olmayacağından bu etkinlikler yoluyla ailenin çocuğun gelişiminden ve okulda yapılanlardan haberdar olması da sağlanmış olmaktadır.

Krizman (2013) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda öğretmenler tarafından en sık kullanılan aile katılım uygulamalarının aile iletişim etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre ailelerle iş birliği için, iletişim etkinliklerini kullanmanın en uygun strateji olduğunu düşünen öğretmenler, bu etkinlikler kapsamında en sık telefon görüşmeleri, elektronik haberleşme (e-posta, kısa mesaj, web siteleri ve elektronik medya), yazılı iletişim (notlar, haber mektupları vs.) ve yüz yüze iletişimi kullanmaktadır. Ülkemizde okul öncesinde kullanılan aile iletişim etkinlikleri bu kısımda açıklanmıştır.

Telefon görüşmeleri, kısa ileti hizmetleri. Telefon görüşmeleri, ailelerin olumlu karşıladığı bir iletişim yoludur. Telefon görüşmeleri sadece acil durumlarda sorun iletmek için değil, çocukların ve ailelerin ihtiyacı olduğu zamanlarda ve olumlu duyguların paylaşılması amacıyla da yapılmalıdır. Çocukla ve yapılan etkinliklerle ilgili bilgiler, karşılıklı görüşme imkanı olmayan ailelere telefon görüşmeleri yoluyla verilebilir. Telefon görüşmeleri ayrıca çocuğun gelişimi ile ilgili ailelerle iletişime geçmek amacıyla da kullanılabilir. Telefon görüşmelerinden önce eğer öğretmen aileleri önceden haberdar ederse, aile daha rahat hissedecek ve görüşme amacına ulaşacaktır. Haberleşme amacıyla kısa ileti hizmetlerinden de faydalanılabilir (Temel ve diğ., 2010).

Öğretmen eğitim yılının başında tüm ailelerin telefon listesini yapmalıdır. Ailelerin kendi aralarında da iletişimini sağlamak amacıyla öğretmen bu listeyi tüm ailelere dağıtabilir. Ayrıca bir telefon zinciri geliştirilerek duyuruların hızlı bir şekilde iletilmesini sağlamak ve ebeveynler arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlamak da mümkündür (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005).

Telefon görüşmeleri, iletişim sürecinin devamlılığı açısından da çok önemlidir. Aileler, çocuklarıyla ilgili konularda aranmaktan ve ihtiyaç duymaları halinde öğretmenle telefon görüşmesi yapmaktan memnuniyet duyarlar. Görüşmenin iletişim açısından verimli olabilmesi için, her iki taraf için de uygun zamanın seçilmesi gereklidir. Bununla birlikte, görüşmenin kısa tutulmasına ve verilen bilgilerin gizliliğine özen gösterilmelidir (Aydoğan, 2010). Ayrıca telefon görüşmelerinde problem durumları tartışılmamalı, olumsuz durumların tartışılması ya da paylaşılması için yüz yüze görüşmeler tercih edilmelidir (Köksal-Eğmez, 2008).

Kitapçıklar. Aileleri bilgilendirmek ve eğitimlerini desteklemek amacıyla, çeşitli konularda kitapçık, dergi ve afiş oluşturulabilir. Bu çalışmalarda, anne ve babaların evde çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri faaliyetler, oyun örnekleri, okulda öğrenilen yeni kavramları pekiştirici çalışmalar önerilebilir (Köksal-Eğmez, 2008; Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010).

Bazı okullarda ailelere okul hakkında bilgi vermek amacı ile el kitapçıkları hazırlanmaktadır. Aileler için hazırlanan bu kitapçıklarda okulu ve okulun eğitim sistemini tanıttıcı bilgilere yer verilmelidir. Okulun sahip olduğu felsefe, belirlenmiş hedefler, okulun işleyişi, okulda yapılan etkinlikler ve okul kurallarının yer aldığı kitapçıkların özellikle okulun başladığı ilk zamanlarda ailelere ulaştırılması çok faydalı olmaktadır.. Kitapçıklar hazırlanırken ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi göz önünde bulundurulmalı ve ailelerin eğitim seviyelerine uygun bir anlatım biçimi tercih edilmelidir (Temel ve diğ., 2010).

Görsel/İşitsel kayıtlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında görsel ve işitsel kayıt yapılabilmesi için her zaman görüntü ve ses kayıt cihazı bulundurulmalıdır. Aileler için çocuklarının eğitim ortamında yaptığı etkinlikler, öğrendiği yeni kavramlar özel olabilir. Bu sebeple öğretmen eğitim ortamındaki ilginç olayları, gün içinde öğrenilen yeni kavramları vb. ses ya da görüntü kayıt cihazına kaydederek ailelerle paylaşabilir. Bu

kayıtlar ailelere gönderilebileceği gibi toplantılar esnasında da paylaşılabilir. Bu yolla aileler çocuklarının okulda yaptıkları çalışmalar ve okulun sistemiyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olabilirler. Ayrıca çocukların okul dışında aileleriyle yaptıkları değişik aktiviteler de aileler tarafından kaydedilebilir ve çocuk arkadaşlarıyla bu görüntüleri paylaşabilir (Temel ve diğ., 2010).

Okul öncesi eğitim kurumlarında fotoğraf makinesi mutlaka bulunmalıdır. Sınıfta gerçekleşen önemli olaylar, çocukların meydana getirdiği ürünler, programda uygulanan etkinlikler vb. sırasında fotoğraf çekilmelidir. Çekilen fotoğraflar okulda ailenin görebileceği bir yerde sergilenerek, sınıfta çocuğun yaptıkları hakkında aile bilgilendirilebilir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010).

Öğretmenler ailelerden çocuklara ait fotoğrafları göndermelerini talep edebilir ya da çocuklar ailelerinin resmini çizebilir. Eğitim ortamındaki etkinliklerde bu fotoğraf ve resimler kullanılabilir. Bu yolla çocuk hem ailesinin, hem kendisinin farkına varır. Hem de kendisini sınıfa ait hisseder. Ailelerden yeni yaşanan durumlarla (kardeşin doğması, tatilde gidilen yerler vb.) ilgili fotoğraflar istenebilir. Böylece çocuğun okul dışında yaşadıkları ile ilgili hem öğretmeni hem de arkadaşları bilgilendirirler. Bu şekilde ailelere de çocuklarının önemsendiği mesajı verilmesi de sağlanmış olur (Temel ve diğ., 2010)

Duyuru panoları. Duyuru panolarında, aileler için hazırlanmış duyurulara, çocukların etkinliklerine, öğretmenin hazırladığı notlara, yapılması planlanan gezilere, yapılan etkinliklerin fotoğraflarına, sınıfta yaşanan olaylarla ilgili yazılmış kısa notlara yer verilebilir (Temel 2006; akt. Temel, ve diğ., 2010).

Bültenler. Aileler için düzenli olarak haftalık, aylık bültenler hazırlanabilir. Bu bültenlerde çocukların yaptıkları etkinlikler, öğrendikleri oyunlar, şarkılar, şiirler, yaptıkları geziler, etkinlik fotoğrafları, sınıftaki olaylar hakkında bilgiler yer alabilir.

Bunun yanı sıra bu bültenlerde ailelerin çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler ve oyun örnekleri paylaşılabilir. Bültenler ailelerle posta yoluyla, okul çıkışlarında çocuklarını almaya geldiklerinde kendilerine verilerek, çocuklarla gönderilerek ya da internet yoluyla paylaşılabilir. Bu paylaşımların hangi yolla yapılacağına aileyle birlikte karar verilmelidir (Temel ve diğ., 2010).

Haber mektupları. Aile ile iletişim kurmak ve okul dışında çocukların gelişimlerine ve eğitim ihtiyaçlarına yardımcı olmak için gönderilen mektuplardır (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Bu mektuplar, haftalık, aylık veya on beş günde bir hazırlanabilir. Çocuk yetiştirme ile ilgili makaleler, oyuncak yapımı, personel ya da aileler ile ilgili haberler, okul öncesi eğitim ile ilgili yeni çıkan yasalar, değişiklikler vb. konularla ilgili de olabilir (MEB, 2006). Haber mektupları çocuğun ilk kez başardığı bir davranışı, evde ailenin çocuğuyla yapabileceği etkinlik örneklerini, alınması gereken izin belgelerinin alınması ve ya okulda yapılacak proje çalışmaları ile ilgili bilgiler de verebilir (Ömeroğlu ve diğ., 2003).

Haber mektuplarının, ailelerin ilgisini çekebilmek amacıyla farklı şekil ve biçimlerde (konusu, ifade tarzı, şekil, kullanılan görsel malzemeler vb.) hazırlanması sağlanabilir. Hazırlanan mektubun kim tarafından hazırlandığı ve gönderildiği belirtilmelidir. Eğer aileden cevap ya da başka bir şey isteniyorsa bu haber mektubuna karşılık olarak ailenin kiminle bağlantı kurabileceğinin bildirilmesi önemlidir (Temel, 2008; akt. Temel ve diğ., 2010).

Yazışmalar ve iletişim defterleri. Yazışmalar okulla aile arasında olumlu ortam oluşmasını sağlayabilir. Eğitim ortamında yaşanan, çocuk ve aile için önemli olan durumlarda, yaşanan problem durumlarında ya da belirli bir konuda duyuru yapmak amaçlarıyla yazışmalar yapılabilir. Bu yazışmalar kısa notlar şeklinde olabileceği gibi iletişim defteri de tutulabilir. Bu yazışmalarda dikkat edilmesi gereken bazı hususlar

vardır. Öncelikle ailelere olumsuz bir durumdan bahsedilecekse bile olumlu cümleler kullanılmalıdır. Yazışmalar ailelerin anlayabileceği ifadeleri barındırmalı, akademik terimler kullanılmamalıdır. Bu yazışmalarda gereksiz bilgi verilmemeli, sadece konu üzerine odaklanılmalı ve mesaj açık ve net yazılmalıdır (Aktaş-Arnas,2011).

Gelişim dosyaları (Portfolyo). Portfolyolar zamanla çocuğun büyümesini ve gelişmesini belgelemek için güçlü öğretim araçlardır. Portfolyodaki belgeler, çocukların fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarında öğrendiklerinin kanıtıdır (Gilkerson ve Hanson, 2000).

Bu dosyalarda, çocuğu daha iyi değerlendirmek amacıyla gelişim takibine yönelik kontrol listeleri, test verileri, çocuğa ve aileye ait görüşme verileri, programda çocuğa yönelik olan amaçlar ve çocuğun çalışma örneklerine yer verilmelidir. Etkinliğin gerçekleştirildiği gün meydana gelen bir olay ya da durum varsa not alınarak kaydedilmeli bunlardan aileler haberdar edilmelidir. Gelişim dosyalarında çocuğun yaptığı etkinlikler tarihleri ile birlikte düzenli olarak bulunmalıdır. Çocuğun gelişimleri ile ilgili bilgiler gerçekçi biçimde kaydedilmelidir (Köksal-Eğmez, 2008; Temel ve diğ., 2010).

Toplantılar (veli toplantıları). Veli toplantıları eğitici yönü olmakla birlikte eğitim toplantılarından farklıdır (Köksal-Eğmez, 2008). Öncelikle dönem başında ailelerle tanışma toplantısı düzenlenmeli, okulun işleyişi anlatılmalıdır. Okul öncesi eğitimin önemi ve ailelerin eğitime katılmaları konusunda bilgiler verilmelidir.

Toplantılar, okulun ve uygulanan programın tanıtımı bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin ve ailelerin birbirlerini tanımalarına, paylaşımında bulunmalarına da imkan veren ortamın oluşmasına katkıda bulunur. Toplantıların yapılmasından önce ailelerin belirttiği görüş ve öneriler dikkate alınmalıdır. Toplantının içeriği, yapılacağı yer ve saatiyle ilgili mutlaka ailelere önceden haber verilmelidir.

Ailelerin toplantılara katılımın sağlanabilmesi için toplantı duyurusu önceden yapılmalıdır (Temel ve diğ., 2010).

Geliş-gidiş zamanları. Aileler çalışma koşulları ya da farklı sebeplerden dolayı gerçekleştirilen toplantı, konferans gibi etkinliklere katılamayabilirler. Bu yüzden, okula geliş gidiş zamanları ailelerle iletişim kurulabilecek önemli zamanlardır. Öğretmen ve aile bu görüşmelerde çocuğun evdeki ve okuldaki durumu ile ilgili bilgi paylaşımında bulunabilirler. Öğretmen, geliş-gidiş zamanlarında ailelerle karşılaşp selamlaşmaya özen göstermeli, aileleri kısa süre de olsa kurumda çocuklarıyla zaman geçirmeleri için yüreklendirmelidir. Yapılacak etkinlikler ve programla ilgili kısa bilgilerin verilmesinin aileyle iletişimin ilk adımı olduğunun unutulmaması gerekir (Aydoğan, 2010).

İnternet temelli uygulamalar (e-posta, sosyal medya, web sayfası gibi). İnternet aracılığı ile yazı, resim, ses, film, animasyon gibi pek çok farklı verilere etkileşimli bir şekilde ulaşmayı sağlar. Hiçbir ücret ödenmeden pek çok bilgiye ulaşılabilir. Günümüzde okullara ait web-sayfaları eğitim amacı ile kullanılmaktadır. Böylece aileler okul ile ilgili bilgilere ve yapılabilecek çalışmalara rahatlıkla ulaşabilecektir. (Köksal-Eğmez, 2008). Günümüzde teknoloji ve sosyal paylaşım ağılar hem öğretmenler hem de aileler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmenler kendi eğitim ortamlarını ailelerle paylaşmak amacıyla blog sitesi açabilir, sosyal paylaşım sitelerinden faydalanılabilir. Aile katılımında sosyal medya kullanımı ile velilere daha hızlı, daha görsel, daha ucuz, daha çevreci yollardan ulaşılması sağlanabilir (Özdinç, 2014). Fakat burada dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Okullarda çocuklara ait görüntülerin ve bilgilerin paylaşılmasında çocuğun mahremiyetinin gözetilmesi gerekmektedir. Bu tarz paylaşım ortamlarında, çocuklar afişe edilmeden, sadece eğitimsel paylaşımlar yapılmasına dikkat edilmelidir.

Özdiñç (2014), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimde, aile katılım çalışmalarında sosyal medyayı kullanarak aileyi eğitime katma uygulamasının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu devlete bağlı bağımsız bir anaokulunda bulunan 52 veli oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları kullanılarak, görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; aile katılım çalışmalarında sosyal medya kullanımının olumlu etkilerinin olduğu, velilerin okulda yapılanları görmekten mutlu oldukları, okulda öğrenilen konuların evde sohbet ve önerilen etkinliklerle pekiştirilmesinin sağlandığı görülmüştür.

Dilek kutuları. Aileleri eğitimin bir parçası haline getirmek için onların istek ve gereksinimlerini, eleştiri ve önerilerini yazarak bırakabilecekleri bir dilek kutusu öğretmen tarafından oluşturulabilir. Ailelerin buraya bıraktıkları yazılar dikkatlice incelenmeli ve bu konuda ailelere mutlaka geribildirim sağlanmalıdır (Köksal-Eğmez, 2008).

2.2.1.3. Ailenin Eğitim Etkinliklerine Katılımı

Ailelerin eğitim ortamındaki etkinliklere katılımı aile ile iş birliği yapmanın etkili yollarından birisidir. Bu yolla, çocuğun da okuldaki etkinliklere katılımı artmaktadır. Eğitim ortamındaki etkinliklere katılan aileler, çocuklarını sosyal ortam içinde daha yakından tanırılar. Ayrıca, ailelerin kendi beceri ve yeteneklerine olan güvenleri artar. Diğer çocukları da gözlemlene imkânına sahip olan aileler, çocuklarında görülen hangi davranışların yaşıyla ilgili olduğunu, çocuğunun hangi davranışlarının kendine özgü olduğunu da anlayabilirler. (MEB, 2013).

Aileler eğitim ortamındaki etkinliklere katılmadan öncelikle ‘Ebeveyn Katılım Formu’ ailelere uygulanmalı ve ailelerin hangi tür etkinliklere katılmak istedikleri belirlenmelidir. Form uygulandıktan sonra değerlendirme yapılmalı ve her bir aile için bir katılım planı hazırlanmalıdır. Ailelere okulun kuralları, bilgilerin gizliliği vb. konuları içeren bir çalışma rehber kitabı oluşturulmalıdır. Bu etkinliklere öncelikle ailelerin

yapabilecekleri etkinliklerle başlanması önemlidir. Şöyle ki, eğitim ortamında gerçekleştirilecek etkinliklere katılacak ailelere yönelik katılım programı hazırlanırken, çocuklarla doğrudan iletişim gerektirmeyen etkinliklerden (materyal hazırlama, etkinlik için fiziksel ortamı düzenleme gibi), rutin etkinlikler ve çocuklarla doğrudan çalışılan etkinliklere (müzik, alan gezisi, Türkçe vb.) etkinliklere doğru bir sıra izlenmelidir. Katılım şu şekilde aşamalandırılabilir:

1. Ebeveyn önce gözlemci olarak yer alır.
2. Ebeveynin malzeme hazırlanmasına katılım sağlaması,
3. Sosyal etkinliklerde ve açık hava etkinliklerinde öğretmene yardım etmesi,
4. Sınıfta yeteneğine uygun bir etkinlikte öğretmenle birlikte yer alması,
5. Hikaye anlatma, mutfak etkinliği gibi faaliyetleri çocuklarla birlikte gerçekleştirmesi,
6. Eğitim ortamında öğretmenin planladığı bir etkinlikte görev alması
7. Yarım gün sınıftaki programa katılması (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2008; Temel ve diğ., 2010).

Bununla birlikte aileler eğitim ortamı için bir etkinliği planlayacak ve katılacak seviyeye gelseler bile öğretmenin kendilerine rehber olmasına ihtiyaç duyarlar. Öğretmen, uygulama öncesi ebeveynin hazırlıklarını incelemeli, onlara gerekli yardımları yapmalı ve eğitim ortamında karşılaşılması muhtemel özel durumları ve bu durumlara ait çözüm yollarını aileyle paylaşmalıdır (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2008).

2.2.1.4. Bireysel Görüşmeler

Her çocuğun ailesi ile bireysel görüşmeler planlanmalı ve bu görüşmeler düzenli bir biçimde yapılmalıdır. Görüşmelerin planlanması aşamasında bireysel görüşme çizelgesi hazırlanmalıdır. Evde ve okuldaki yeni durumlar ile ilgili bireysel görüşmeler yapılabilir. Bu görüşmeler uygun bir ortamda, kesintiye uğramasına izin verilmeden yapılmalıdır.

Ortam rahat ve güvenli bir atmosferde olmalıdır. Bireysel görüşmeler yalnızca sorunlu durumlarda değil olumlu gelişmeleri paylaşmak için de yapılmalıdır. Görüşmelerden önce aileye görüşmenin amacı açıklanmalı, çocuğun gelişim durumu ve davranışları hakkında aileye bilgi verilmelidir. Aileden çocuğun okul dışındaki davranışları ve okul dışındaki olaylar hakkında bilgi alınarak karşılıklı paylaşımlarda bulunulmalıdır (Oğuz, 2010).

2.2.1.5. Ev Ziyaretleri

Öğretmenler aileleri evlerinde de ziyaret edebilirler. Bu ziyaretler, bilgi ziyareti, paylaşma ya da eğitim ziyareti olabilir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010). Ev ziyaretleri, aileyi tanımak, ailenin çocuğa karşı tutum ve davranışlarını, çocuk ile ilgili beklentilerini öğrenmek için kullanılabilir iyi bir yöntemdir. Ev ziyaretleri esnasında aile duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmekte, çocuk da öğretmenin kendisi ile ilgilendiğini ve kendisine değer verdiğini düşünmektedir. (Hildebrand 1981; akt. Oğuz, 2010).

Öğretmen, ev ziyaretleri sırasında ailelerin geleneksel tutum ve değer yargılarına saygı göstermeli, duygu ve düşüncelerini paylaşarak onlara destek olmalıdır. Ev ziyaretlerinde ailelere, çocuklarıyla evde uygulayabilecekleri etkinlikler ve zengin uyarıcılar barındıran bir ortam hazırlamaları konusunda bilgiler verilebilir. Öğretmen, yaptığı gözlemler sonucunda ailenin güçlü yanlarını ve aile-çocuk etkileşimini değerlendirip destekleyici etkinlikler planlamalıdır. Ev ziyaretlerinde edinilen bilgiler sadece çocuğun gelişim ve eğitim yaşamını desteklemek amacıyla kullanılmalıdır (İşmen ve Yıldız 1996; Hohmann ve Weikart 2000; akt. Oğuz, 2010).

Ev ziyareti yapılmadan önce aileye mutlaka haber verilmelidir. Aksi takdirde aile ziyareti yanlış anlaşılabilir ve bu da huzursuzluğa ve ziyaretin amacına ulaşmamasına neden olabilir. Ev ziyaretine giderken öğretmen çocuğun yaptığı bir çalışmayı veya sevdiği bir kitabı götürebilir. Aile bireyleri ve çocukla birlikte oynayabilecekleri bir oyun ya da etkinlik planlayabilir. Böylece aileye de çocukla kaliteli zaman geçirmeyle ilgili ipuçları

verilmiş olur. Ziyaret esnasında anne babaya evde yapılan rutin işlerin çocuğun kavram gelişimini desteklemek için nasıl kullanılabileceği gösterilebilir. Ev ziyaretinin amacının çocuğu ev ortamında görmek ve çocuğun okul öncesine uyumu hakkında konuşmak olduğu unutulmamalıdır. Ziyaret mümkün olduğunca ailedeki bütün bireylerin evde bulunduğu bir saatte planlanmalı, ziyaret çok uzun olmamalıdır (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010 ; Temel ve diğ., 2010).

Ev ziyaretlerinin pek çok yararı olduğu sonucuna ulaşan Öncül'ün (2011) öğretmenlerin yapmış oldukları ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisini incelenmiştir. Beş-altı yaş grubuna devam eden çocuklar ve anneleriyle deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş grubuna devam eden toplam 60 çocuk ve onların anneleri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından deney grubundaki annelere uygulanmak üzere Ev Ziyareti Programı hazırlanmıştır. Programın uygulanması on dokuz hafta sürmüştür. Araştırma sonunda uygulanan ev ziyareti programının etkili olduğunu görülmüştür.

2.2.1.6. Ailelerin Yönetim ve Karar Verme Süreçlerine Katılımı

Okul ve aileler arasında yaşanan problemlerin en önemli nedeni alınan kararlarda ailelerin haberinin olmamasıdır. Aile katılımının başarılı olması, okulun amaçları, okul ile iş birliği ve açık iletişim gibi konularda ailelerin yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı ile mümkün olur. Aileler karar alma sürecinde yer almadığında ya da eksik bilgilendirildiğinde nesnel davranamayabilirler (Becher, 1984; akt. Temel ve diğ., 2010).

Pek çok aile okul yönetimlerinin kendi adlarına karar almalarından ve bu kararlara uymaya zorlanmaktan rahatsızlık duymaktadır. Ailelerin bu rahatsızlıkları okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta ve bu tutumlar okul-aile iş birliğinin önünde engel oluşturmaktadır. Okullardaki karar verme sürecine dahil olan aileler okul daha çok

sahiplenirler. Bu sebeple okul politikaları oluşturulurken sürecin başından sonuna kadar aile temsilcileri de bulunmalıdır. Ancak ailelerin her türlü istek ve görüşlerinin uygulanamayacağı fikri, ailelere sebepleriyle birlikte açıklanmalı ve okul ya da sınıfı ailelerin yönetip yönlendirmesi engellenmelidir. Aile son kararın okul yönetimi ve öğretilmekte olduğunu bilmelidir (Temel ve diğ., 2010; Aktaş-Arnas, 2011).

2.3. Aile Katılımını Engelleyici Nedenler

Çocukların eğitimleri için ailelerin ve eğitimcilerin eğitim ortamında, çocukların öğrenmelerine olanak sağlayarak, eğitimdeki sorumluluğu paylaşmaları gerekmektedir. Aile katılımında aileler ve öğretmenler için belirlenmiş roller yoktur, ancak gerçekçi ve aktif bir katılım söz konusudur (Keçeli, 2008).

Okulda verilen eğitimin faydalı olması için ailelerin önemsenerek, onlarla olumlu iletişim içine girilmesi gerekmektedir. Ailelerle olumlu iletişim sağlama hemen meydana gelmez ve her ailede farklı sürede gerçekleşebilir. Programa katılan ailelerin, diğer ailelerle etkileşim ve iletişim içinde olmaları onları programa katılma konusunda destekleyici ve teşvik edici olabilir. Aile destek programları aracılığıyla aileleri bilgilendirmek, yeni beceriler kazandırmak ve onların sorunlarına rehberlik etmek, aile içi ilişkileri geliştirmekte ve çocuğun gelişimine büyük katkı sağlamaktadır (Cömert ve Güleç, 2004). Öte yandan aileyi eğitime katma ve bu yolla çocuğun eğitiminin daha etkili kılmak kabul gören bir anlayış olmasına rağmen, okul, öğretmen ve ailelerden kaynaklanan engeller sebebiyle işlevsel biçimde uygulanamamaktadır (Abbak, 2008). Ensari ve Zembat (1999) tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin yönetim biçimlerinin, ailelerin okulöncesi eğitim programına katılımında ne derece etkili olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen araştırmada, 55 okulun yöneticisi ve bu kurumlarda çocukları olan 651 aile ile çalışılmıştır. Bu araştırmaya göre aile katılımını engelleyen nedenler, öğretmenlerin aile katılım programlarını ayrıntılı olarak bilmeyişleri, programı nasıl uygulamaya

koyacaklarının bilmemeleri, aile katılım etkinliklerini planlamanın çok fazla zaman alacağını düşünmeleri olarak sıralanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin, ailelerin bu katılıma çok sıcak bakmayacağını, eğitime katılımı kabul etseler bile bunun bazı olumsuzluklara neden olacağını düşünmeleri, ailelerin çocuklarla ilgili durumlarda çok d tarafsız olamayacağı düşüncesi, ailelerin kendi sınırlarını aşabileceği ve ailelerin programa yeteri kadar zamanı ayıramayacaklarını düşünmeleri aile katılımını engelleyen önemli faktörler arasındadır. Ailelerin ise okuldaki idare ve işleyişten çekinmeleri katılımın gerçekleşmesinin önünde oldukça önemli bir engeldir.

La-Paro, Kraft-Sayre ve Pianta (2003), yaptıkları çalışmada kreşten anaokuluna geçişle ilgili bir proje kapsamında 80'in üzerinde risk altın yaşayan çocuk ve onların ailelerini kreşten anaokuluna geçişe kadar takip etmişlerdir. Araştırmanın verileri ailelerle görüşmeler ve öğretmenlere uygulanan Anaokuluna Geçiş Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Aileler, aile katılım etkinliklerine katılmalarını engelleyen en temel sebebin, çalışma saatleri olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmelerden ortaya çıkan diğer engeller ise ulaşım, evdeki diğer çocuk/çocuklara bakım ihtiyacı, kendi okulları veya eğitim programlarıyla okuldaki aktivitelerin çakışması, katılmayı tercih etmemeleri, çocuğun okulundaki diğer kişileri tanımamak, okulda kendini rahat hissetmeme ve ya sağlık problemlerinin olması olarak belirlenmiştir.

Okuldan kaynaklanan nedenler. Okulların merkeziyetçi yönetimi ve bürokrasisi öğretmenler ve aileler için önemli bir engeldir. Okul yönetimleri, genellikle, aileler eğitimin içinde olduklarında okul işlerinin aksayacağı düşüncesini taşımaktadır. Bununla birlikte okul yöneticisi ve öğretmenlerin aile katılımı ve desteğine gereken önemi vermemeleri ya da bu konudaki ilgisizlikleri aile katılımı konusunda engel teşkil etmektedir. Ayrıca konuyla ilgili okulun tutarlı bir politikasının olmaması ve belirlenen hedeflere yönelik doğru planlama yapmamaları da engeller arasındadır. Okulun kaynak ve malzeme sıkıntısı çekiyor olması da planlananın yapılamamasına neden olmaktadır. Bazı

okullarda aile katılımı sadece törenlere katılma, okula finansman sağlama, aile toplantılarında öğretmenle görüşme olarak sınırlandırılmıştır (Aydoğan, 2010).

Okullar, aile katılımını geliştirmek için kendi politikalarını geliştirmeli ve mutlaka ailelere, okuldaki personelin çocuklarının eğitime ne derece katkı sağlayacakları ile ilgili bilgilendirmelerde bulunmalıdır. Ayrıca aileler okuldaki personelin görev ve sorumlulukları ile ilgili de bilgilendirilmelidir. Bunların yanında okullar katılımın sürekliliğini sağlamak ve niteliğini artırmak için ailelerin ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler yapmalı, bu etkinliklerden aldığı dönütlerle politikalarını sürekli güncellemelidirler (Tezel-Şahin ve Ünver, 2005).

Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler. Öğretmenler, ailelerle doğrudan iletişim halindedir. Bu sebeple öğretmenin aileye karşı olan tutumu, aile katılımının başlaması, sürekliliğinin sağlanması ve başarılı olmasında en önemli rol öğretmene düşmektedir. (Tezel-Şahin ve Ünver, 2005).

Oğuzkan ve Oral (1997) aile katılımını engelleyen öğretmen kaynaklı unsurları sıralamışlardır. Öğretmenlerin;

1. Aile katılım etkinliklerini planlamanın fazla zaman aldığına yönelik inançları
2. Aileleri aile katılım konusunda nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri
3. Katılım programını nasıl yönlendirebileceklerini bilmemeleri
4. Ailelerin kendi sınırlarını aşıp sınıfa müdahale edebileceklerini düşünmeleri
5. Öğretmenlerin, ailelerin sınıfla ilgili bilgileri arkadaşlarına aktararak kendilerini zor durumda bırakabileceklerini düşünmeleri
6. Ailelerde ve öğretmenlerde görülen iş stresi
7. Katılıma engel oluşturan kabullenip bunları ortadan kaldırmaya yönelik herhangi bir adım atmamaları

8. Bu engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bilgi, anlayış ve öz güvene sahip olmamaları (akt. Haktanır ve Akgün, 2010).

Öğretmenlerin çocuk-okul ilişkisi içinde yaşanması muhtemel sorunlarla ilgili, ailenin katılımını sağlayacak ve geliştirecek yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ailelerle olumlu ilişki kurmak adına ilk girişim öğretmenlerden gelmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin aile katılımının etkili olmasını sağlamak için yeterli becerilerinin olması gerekir. Öğretmen, aileleri cesaretlendirmeli, rahat olmalarını sağlamalı, ailelere karşı tarafsız, yönlendirici, saygılı, empatik ve samimi yaklaşmalıdır.

Öztürk ve Çakır-İlhan (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimde aile katılımını vurgulamak ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarından; ailelerle iletişim kurma, aile katılımı, aile eğitimi konularında öğretmen görüşlerini kıdem durumuna, mezun olduğu okula, eğitim durumuna, mezun olunan lisans programına, şu anda görev yapılan okul türüne göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya devlet okullarından 52, özel okullardan 58 olmak üzere 110 okul öncesi eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasında, ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme, aile eğitim etkinliklerini yürütebilme yeterliklerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul öncesi öğretmenliği programından mezun öğretmenlerin, diğer branş mezunu öğretmenlere ve sınıf öğretmenliği programı mezunu öğretmenlere göre daha fazla ailelerle veli toplantıları ile iletişim kurmaktadır. Devlet okulunda çalışan öğretmenler, özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla aile eğitim etkinliği düzenlemekte ve aileleri daha fazla aile eğitim etkinliklerine katılmaları için yönlendirmektedirler.

Ailelerden kaynaklanan nedenler. Aileden kaynaklanan sorunların en önemlisi belki de, ailenin çocuğun eğitiminden sadece okulu sorumlu olarak görmesidir. Ailenin çocuğun ilk öğretmeni olduğu ve okulda öğrenilenlerin ancak evde yapılan destekleyici

faaliyetlerle kalıcılığının mümkün olabileceği ailelere anlatılmalıdır. Bunların yanında aileden kaynaklanan nedenle şöyle sıralanabilir:

- Aile üyelerinin zamanının, iş ya da başka bir sebeple kısıtlı olması
 - Ailenin maddi olanakları ve yaşam koşullarının yetersizliği
 - Evde başka çocuklarının da olması ve bu çocuklara bakacak birisinin olmaması
 - Ailenin sosyo-kültürel özellikleri nedeniyle eğitime ilişkin beklenti ve ilgisinin düşük olması,
 - Çocuğun eğitimine destek olma konusunda bilgi eksikliği
 - Ailenin okula karşı yeterli ve doyurucu ilişki kurmada çekingen davranması ve okul bürokrasisinden çekinmesi,
 - Ailenin okulla etkileşim ve işbirliği konusundaki tutumunun olumsuz olması
- (Aydoğan, 2010).

Ayrıca bazı aileler aile katılımı konusunda düşük yeterlik algısına sahip olabilmektedir. Bu sebeple öğretmen aileyi desteklemeli ve cesaretlendirmelidir. Mendez ve diğ. (2013), okulla aile arasında değişik sebeplerden dolayı yaşanan iletişim engellerinin ortadan kaldırılması ve ailenin eğitime katılmasının sağlanması için öğretmenlerin aileleri davet etmesinin etkili bir yöntem olabileceğini belirtmişlerdir.

Castro, Bryant, Skinner ve Peisner-Feiberg'in (2004) yaptıkları çalışmanın amacı, Head Start Programı'nda uygulanan aile katılımı çalışmalarının, aileler, öğretmen ilişkileri ve sınıf özellikleri açısından incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini 59 okul öncesi eğitimi öğretmeni ve 1159 aileden oluşmuştur. Araştırmanın verileri gönüllü günlükleri, aile görüşmeleri, öğretmen anketleri ve sınıfta yapılan gözlemler aracılığı ile toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, aile katılımı çalışmalarını en fazla ailenin çalışma hayatının etkilediği, aile katılımına sınıf seviyelerinin de etkisinin olduğu ve deneyimli öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

Ayrıca Waanders, Mendez ve Downer (2007) yaptıkları çalışmada okul öncesine aile katılımının üç boyutunu incelemişlerdir. Bu boyutlar ekonomik stres, sosyal çevrenin bozukluğu ve aile-öğretmen ilişkisidir. Katılımcılar, iki Head Start programında istihdam edilen bakıcılardan ve ailelerden oluşan, Afrika kökenli Amerikalı 154 anneden ve 12 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada annelerin demografik özelliklerini, ekonomik baskı algısını, komşuluk ilişkilerini, ebeveyn yeterliğini ve aile katılımının düzeyini belirlemek için toplam altı farklı likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ekonomik baskı ve sosyal düzensizlik gibi etkenler aile katılım çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öte yandan ailenin eğitime göstermiş olduğu duyarlılık ve ailenin eğitim düzeyi gibi etkenlerin aile katılımına pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitime yönelik yeterlik inancının ve eğitim düzeyinin aile katılımını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Ailelerin yaşadıkları hayat koşullarının da aile katılımını etkileyen bir diğer faktör olduğu alanyazında bazı çalışmalarda görülmüştür. Lamb-Parker, Piotrkowski, Baker, Kessler-Sklar, Clark ve Peay (2001), Head Start Programı'ndaki ailelerin katılımını engelleyen olası ve gerçek nedenleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada zor yaşam deneyimi yaşayan annelerin, katılımını engelleyen olası nedenlerin yaşadıkları yaşam koşulları olabileceği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan annelerin aile sorumluluklarının çok ağır olduğu görülmüştür. Birçok evde bebek veya yürümeye başlayan çocuk olduğu, evlerin çocuk bakımı için güvenli olmadığı, evlerin bazılarında bir sakatlık ya da davranışsal sorun olan çocuğun olduğu tespit edilmiştir. Evlerde ısınma problemleri, sıcak su ve elektrik olmayışı gibi barınma sorunları da belirlenmiştir. Annelerin, Head Start'a devam edilen yıl boyunca sel, yangın veya başka bir felaket yaşandığı gibi, ortak yönleri olduğu görülmüştür. Bu olası nedenlerden iki tanesinin anneler tarafından en sık dile getirilen gerçek engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

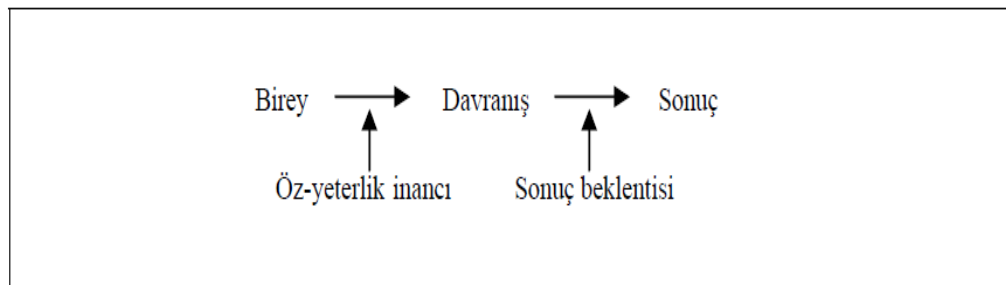
Bunlar; 1) evde küçük çocuğun bulunması, 2) okuldaki etkinliklerin zamanı ile çakışan başka programlarının olması. Bunlara ek olarak, bazı anneler de katılım için enerjisinin olmaması veya başka küçük sebepler belirtmişlerdir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) yaptıkları çalışmada ise ailelerin olumsuz tavırları ve eğitim işini tamamen okula bırakarak ilgisiz davranmalarının hem idareci hem de öğretmen tarafından aile katılımının önündeki engellerden biri olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

2.4. Öz-Yeterlik İnancı

Öz-yeterlik inancı kavramı, Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı'nda karşımıza çıkmaktadır. Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlik inancı, kişinin bir performansı göstermek için gerekli olan davranışları göstererek, bu performansı başarılı şekilde gerçekleştirmeye yönelik sahip olduğu kapasiteye olan inancıdır. Öz-yeterlik inancı, insan yeteneklerinin çeşitliliğidir de denilebilir (Bandura, 1997). Bir başka tanıma göre, bireyin belli bir performans göstermek için gerekli eylemleri düzenleyerek başarılı bir biçimde yapma kapasitesine ilişkin kendi yargılarına öz-yeterlik denmektedir. Kişinin, karşılaşması muhtemel problemlerin üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendisi ile ilgili yargılarıdır (Özenoğlu-Kiremit, 2006). Öz-yeterlik bireyin yapabildiklerine ilişkin inançlardır. Öz-yeterlik genellikle, özel bir alan için kullanılır ve bu alan bireyin yapabilme yetisine sahip olduğu diğer alanlara olan inancından farklıdır (Acar, 2005). İnsan işleyişini etkileyen ve sosyal bilişsel kuramın özünde öz-yeterlik inancı vardır. Öz-yeterlik inançları, insan motivasyonu, iyiliği ve kişisel başarı için temel sağlar (Pajares, 2002). Bandura'ya göre kişinin nasıl bir davranışa sahip olacağı, kişinin yeteneklerine yönelik inancı göz önünde tutularak tahmin edilebilir ve buna da öz-yeterlik denir (Say, 2005). Öz-yeterlik inancı bireyin gelecekte kendisine verilecek olan bir görevi yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin kendisine olan güvenidir (Bandura, 1981; akt. İpek ve Acuner, 2011). Öz-yeterlik, bireylerin bir işe başlama ve o işi başarılı bir şekilde

sürdürebilme ve tamamlayabilmelerine ilişkin inançlarıdır (Özata, 2007). Hazır-Bıkmaz'a (2002) göre öz-yeterlik, bireylerin karşılaşma ihtimali olan olayların üstesinden gelebilmek için gerekli olan etkinlik ve eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kişisel yargılarıdır.

Bandura (1977), bireylerin herhangi bir davranışı göstermesi ve istenilen sonucun ortaya çıkmasında etkili olan iki beklentiden bahsetmiştir. Bunlar, öz-yeterlik inancı beklentisi ve sonuç beklentileridir.



Şekil 2.1. Birey, davranış ve sonuç sürecinde öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi (Bandura,1977; akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006:100).

Şekil 1 incelendiğinde, öz-yeterlik inancı ile sonuç beklentisi birbirinden farklı yapıları ifade ettiği görülmektedir. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranış sonrasında hangi sonuç ya da sonuçlarla karşılaşabileceğini tahmin edebilmesi anlamına gelirken, öz-yeterlik inancı kişinin istediği sonucun ortaya çıkabilmesi için gerekli olan davranışları başarılı biçimde gösterip gösteremeyeceğine yönelik inancını ifade eder. Bandura'ya (1977) göre, önemli olan kişinin bir davranışı başarılı biçimde gösterip gösteremeyeceğine yönelik inancıdır. Bu yargılar bazı sonuçları da beraberinde getirecektir. Başka bir deyişle, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerinden, sonuç beklentileri de bu inanca uygun biçimde şekil alacaktır (Akbaş ve Çelikkaleli,2006). Sosyal Bilişsel Kuram'a göre kişilerin gerçekleştirdikleri eylemlerin altındaki temel içsel yapı öz-yeterlik inançlarıdır. Öz-yeterlik inancının artması, azim ve kararlılığı artıracak ve

daha yüksek performansın ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Kurt,2012). İnsanların yaptıkları eylemlerde kendilerine yönelik yeterli algıları devreye girer ve performansı etkiler. Öz-yeterlik duygusu güçlü ve zayıf olan insanların bazı özellikleri vardır. Öz-yeterlik inancı güçlü olan insanlar olaylara dikkatlerini yoğunlaştırma konusunda oldukça başarılıdırlar. Zorluklar karşısında yılmazlar, kararlıdırlar. Hayal kırıklıklarının etkisinden çabuk kurtulurlar. Öz-yeterlik inançları zayıf olan insanlar ise zorlayıcı görev ve durumlardan özellikle kaçınırlar. Kendi kapasitelerinin bu zorlukları aşmada yetersiz kalacağına inanırlar. Genellikle odaklandıkları şey başarısızlık ve olumsuz durumlardır. Kişisel yeteneklerine olan güveni kaybetmeye meyillidirler. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, başarmak istedikleri bir iş için daha fazla çaba harcar ve sorunla karşılaştıklarında kolayca pes etmezler. Bu bireyler, başarıya ulaşmak için ısrarlı ve sabırlı davranırlar (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004).

2.4.1. Öz-Yeterlik Süreçleri

Öz-yeterlik inancı bireyin gerçekleştireceği eylemlerde belirleyici role sahiptir. Bandura 'ya göre (1997), öz-yeterlik inançları sadece eylemlerin kontrol edilmesiyle ilgili değil ayrıca düşünme süreçlerinin öz-düzenlenmesiyle, motivasyonla ve duygusal ve psikolojik durumla da ilgilidir. Bandura (1995) öz-yeterlik inancının dört temel süreç aracılığıyla insan işleyişini düzenlediğini belirtmiştir. Bunlar; (1) bilişsel, (2) motivasyonel, (3) duyuşsal ve (4) seçimsel süreçlerdir. Bu farklı süreçler insan işleyişinde tek başına değil uyumlu şekilde faaliyet göstermektedir.

Bilişsel süreçler. Bireylerin sahip olduklarını düşündükleri yetenekler ve bu yeteneklerini kullanabilme ile ilgili düşünceleri öz-yeterlik algısının bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Eğer birey belirli bir alanda yeterli beceriye sahip olduğu inancına sahipse, o alanla ilgili bir davranışı sergilerken göstereceği performans ve çabanın düzeyi de yüksek olacaktır (Bozgeyikli, 2005).

Bilişsel süreçlerin öz-yeterlik inançları üzerindeki etkileri çeşitlilik gösterir. Amaca yönelik olan insan davranışlarının çoğu, sağduyu içeren hedefler yoluyla düzenlenir (Bandura,1995). İnsanlar bir davranışı göstermeden önce, o davranışın ne gibi sonuçlar doğuracağını, davranışın çabaya değer olup olmadığını düşünürler ve zihinlerinde sonuca ilişkin bir taslak hazırlarlar. Öz-yeterlik inancı ne kadar yüksekse, kişiler kendilerine olumlu rehberlik yapacak ve performanslarını destekleyecek başarı sahnelerini görüntülerler. Yetenekleriyle ilgili şüpheye sahip olanlar, başarısızlıkla sonuçlanmış senaryoları tasarlayacaktır. Başka bir deyişle, kişinin öz-yeterlik inancı ne kadar yüksekse, belirlediği amaçlar da o denli yüksek ve amaçlarına ulaşmak için göstereceği çaba da o denli çok olacaktır (Bütün-Kuş, 2005).

Motivasyonel süreçler. Bireylerin çabaları sonucunda ulaştıkları olumlu sonuçlardan yaşadıkları haz, kendilerine yeni hedefler belirlemelerine ve bu yeni hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba göstermelerine neden olur. Yüksek öz-yeterlik algısı, bireyin karşılaşması muhtemel zor durumlarda vazgeçmeden denemesini sağlar. Motivasyon sürecinde yeniden deneme inancına sahip olmak önemlidir (Bozgeyikli, 2005).

Öz-yeterlik inancı, sonuç beklentisinin motive edici etkisini yönlendirmektedir. İnsanlar becerilerine güvenmedikleri için pek çok fırsatı kaçırabilmektedirler (Büyükduman, 2006).

Duyuşsal süreçler (güdülenme süreçleri). Öz-yeterlik inançları, güdülenme derecesinin düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Öz-yeterlik inancı, bireyin kendisine koyduğu hedefe ulaşmak için harcayacağı çabanın seviyesini ve başarısızlık durumunu kabullenme durumunu etkiler. Öz-yeterlik inancı yüksek olan kişiler, yaşamları için kendilerine amaçlar belirleme konusunda da başarılıdırlar (Çubukçu ve Girmen,2007). Öz-yeterlik inancı düşük kişiler, zorlukları olduğundan büyük görmekte ve olası sorunlar konusunda kaygı düzeyleri yüksek olabilmektedir. Endişe, stres, korku gibi içinde

bulunulan duyuşsal durum, sonucu olumsuz etkilemektedir. Bu tür duygularla başa çıkma konusundaki düşük yeterlik inancı, davranışın gösterilememesiyle sonuçlanabilmektedir (Büyükduman, 2006).

Seçimsel süreçler Bireyler, kendi yeteneklerinin üstünde olduğunu düşündükleri işlerden, başarısızlık kaygısı taşıdıkları için kaçınabilirler. Güçlü öz-yeterlik inancına sahip bireyler ise, yapacakları işle ilgili uygun koşulları hazırlama konusunda daha kararlıdır. Yüksek öz-yeterlik inancı, başarıyı da çabayı da güçlendirir. Öz-yeterlik inancı düşük olan birey başarısızlığın kendi yeteneklerindeki yetersizlikler sebebiyle olduğunu düşünürler. Bu tip düşünceler, öz-yeterlik inançları yoluyla güdülenmeyi, performansı ve duygusal tepkileri etkiler (Çubukçu ve Girmen, 2007).

İnsanların seçimleri, hayatlarının gidişatına etki edebilecek ilgi, sosyal çevre ve becerileri de geliştirir. Seçilen çevre, bazı beceri, değer ve ilgilerin gelişimine de etki eder. Meslek seçimi ve seçilen meslekteki gelişim öz-yeterlik inancına göre yapılır (Pajares ve Schunk, 2003).

2.4.2. Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları

Öz-yeterlik inancının kaynakları, bireyin kendi yaşantıları (doğrudan deneyimler), dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur. Bu kaynaklar aşağıdaki gibi gösterilebilir (Özenoğlu-Kiremit, 2006; Senemoğlu, 2013).



Şekil 2.2. Öz-yeterlik yargısının oluşumu (Özenoğlu-Kiremit, 2006)

Doğrudan deneyimler. Bu kaynak öz-yeterlik inancının oluşumunda etkisi en fazla olandır. Kişinin doğrudan kendisinin yaşadığı, ilk önce kendisinin tecrübe ettiği eylemlerdir. Doğrudan deneyimler yoluyla elde edilen başarılar kişinin gelecekte yaşayacaklarına karşı cesaretini artırır ve öz-yeterlik inancının gelişmesine katkıda bulunur. Bunun yanında bireylerin başarıları, öğrenme beklentilerini artırır, tekrarlanan başarısızlıklar ise azaltır (Şenol, 2012). Birey, bir eylemle ilgili henüz bir öz-yeterlik inancı geliştirmemişse, yaşadığı başarısızlıklar düşük öz-yetersizlik geliştirmesine olanak sağlayacaktır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bireylerin başarılı performansları, kişisel öz-yeterlik algılarını güçlendirir. Bunun yanında bireylerin geçmiş deneyimlerindeki başarısızlıklarına da dikkat edilmelidir. Özellikle kişinin önceki deneyimleri başarısızlıkla sonuçlanmışsa bu başarısızlıklar, kişinin düşük öz-yeterlik inancı geliştirmesini olanaklı kılar. Ancak genel olarak insanlar, başarılarına veya başarısızlıklarına etki eden pek çok faktörü düşünürlerken bu deneyimlerinin öz-yeterlik algılarının oluşmasında oynadığı rolün farkına varmazlar (Bozgeyikli, 2005).

Başkalarının deneyimleri. Bu kaynak bireyin başka kişilerden gözlemlediği deneyimleri içermektedir. Bu kaynakta bahsedilen, insanların çevresinde kendilerine benzeyen insanların başarılı veya başarısız davranışlarını izleyerek kendilerinin de başarılı veya başarısız olabilecekleri yönünde bir yeterlik algısı oluşturmalarıdır. Başka bir ifade ile, insanların öz-yeterlik inancı model aldıkları kişilerin öz-yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Kişi gözlemlediği kişi ile kendisi arasında ne kadar çok benzerlik kurarsa, modelin öz-yeterlik inancından o kadar etkilenir. Eğer kişi gözlemlediği kişi ile kendisi arasında herhangi bir benzerlik görmezse modelin davranışları doğrultusunda öz-yeterlik inancında herhangi bir değişiklik olmaz. Davranış ve düşünme yollarıyla yetenekli modeller, gözlemcilerle etkili beceriler ve çevresel isteklere karşılık verebilme stratejileri öğretirler. Bu durum da insanların öz-yeterlik inancını artırır (Bandura ve Wood, 1989;

Schunk, 2001; akt. Şenol, 2012).Bireyler, kendilerinde olmasını istedikleri bilgi ve becerilere sahip modeller arar. Gözlemlenen modeller, bilgi ve davranışlarıyla, gözleyene çevreden gelen istekleri düzenlemek için çeşitli yollar öğretir (Bandura, 1994; akt. Şensoy,2004).

Beklentilerin bir kısmı gözlemlenen diğer kişilerin deneyimlerinden de kaynaklanır. Başarılı olan kişileri gözlemlemek, bireyin başarı beklentisi içine girmesini sağlayabilir. Beceri başarılı şekilde gösterilmiyorsa, gözlemcinin yeterliğe ilişkin beklentileri azalır. (Özenoğlu-Kiremit,2006, Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Öz-yeterlik inancının oluşumunda sadece bireyin çevresindeki insanları gözlemlemesi değil, televizyon ve diğer görsel medyadaki sembolik modellerin gözlemlenmesi de etkili olabilmektedir (Bütün-Kuş, 2005; Büyükduman, 2006). Dolaylı deneyimlerde bir davranış başarılı olmuşsa o davranışa yönelik öz-yeterlik yükselir (Billheimer, 2006).

Sözel ikna. Sözel ikna moral veren konuşma ya da bir danışman, meslektaş ya da öğrencilerden bir performansa ilişkin dönütler olarak tanımlanabilir (Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Kişinin bir davranışı başarılı bir biçimde yapılabileceğine yönelik teşvik ve öğütlerle bireye cesaret verilmesi, öz-yeterlik beklentilerine ve öz-yeterlik ölçüsüne etki eder (Özenoğlu-Kiremit,2006; Şensoy, 2004). Kişinin yeterliği konusunda çevresindekilerin ona duyduğu güveni içeren sözlü mesajlar, olumlu değerlendirmeler ya da övgü, kişinin içsel olarak güdülenmesini, bu yolla da öz-yeterlik inancının oluşumunu ya da güçlenmesini etkileyebilmektedir (Büyükduman, 2006).

Sözel iknanın etkisi, ikna eden kişinin güvenilirliği ya da ikna ettiği konudaki uzmanlığına bağlıdır. Örnek olarak, öğretmenlerin öğrencilerinin çalışmalarını konusundaki yorumları, onların öz-yeterliğini etkileyebilir. Olumlu söylemler öğrencilerin öz-yeterliğini yükseltirken, olumsuz yöndeki eleştiriler öğrencinin öz-yeterli inancının düşmesine sebep olabilir (Bütün-Kuş, 2005).

Fiziksel ve duygusal durum. Fiziksel ve duygusal durumun iyi durumda olması, bir eylemin gerçekleştirilmesi için öz-yeterliliği güçlendirirken, olumsuz fiziksel ve duygusal durum öz-yeterlik inancının düşmesine sebep olmaktadır. Kişinin süreç içerisinde kendisini rahat hissetmesi ve duygularının olumlu olması kendine güvendiğini gösterir ve gelecekte başarılı olacağını göstergesi olarak kabul edilebilir (Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010, Tepe, 2011)

Endişe, stres, kızgınlık, korku gibi kişide oluşan duygusal durumlar, öz-yeterlik inancına ilişkin bilgi vermektedir. Bir eyleme karşı hissedilen yoğun duygular, o eylemin başarılıp başarılmayacağına etki etmektedir. Birey, bir eylemi gerçekleştirirken yetenekleri ile ilgili olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişse, bu duyuşsal tepkiler öz-yeterlik inancında azalmaya ve sonucun da korktuğu gibi olumsuz olmasına neden olmaktadır (Pajares, 2002).

Öz-yeterlik kavramı Sosyal Öğrenme Kuramı'nda karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple bu kuram içerisinde yer alan alt kuramlar aşağıda anlatılmıştır.

2.4.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramcıları (Miller, Dollard, Bandura, vb.), öğrenmenin, insanların başka insanların davranışlarını gözlemleyerek gerçekleştiğini düşünmektedirler. Buna göre; sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal etkileşimin olduğu ortamlar gerekmektedir. Gözlem yoluyla öğrenmeyi ilk inceleyenler davranışçı öğrenme kuramcıları olmuştur. Miller ve Dolard, araştırmaları sonucunda insanların öğrenmelerinde taklidin etkili olduğunu savunmuşlar ve taklit yoluyla öğrenme kuramını oluşturmuşlardır. Daha sonra Albert Bandura, gözlem yoluyla öğrenmeye etkileşim ve bilişsel boyutun da etkisinin olduğu fikrini öne sürmüştür. Böylece sosyal bilişsel kuramı oluşmuştur (Büyükduman, 2006).

2.4.3.1. Taklit Yoluyla Öğrenme Kuramı

Miller ve Dollard taklit yoluyla öğrenme kuramını savunmuştur. Gözlemlenen davranış eğer ödüllendirilen ya da ceza almayan bir davranışsa, gözlemci tarafından taklit edilir. Örnek olarak; babası eve gelen iki kardeşten büyük kardeş babasını karşılamak üzere kapıya koşmayı öğrenmiştir. Babasını kapıda karşılaması babası tarafından şekerle ödüllendirilerek pekiştirilmiştir. Ağabeyini gözlemleyerek kapıya koşan küçük kardeşin bu davranışı da babası tarafından şekerle ödüllendirildiğinde küçük kardeş, ağabeyi kapıya koşarken onun arkasından koşmayı öğrenmiştir. Her iki kardeşin de aynı davranışları aynı şekilde pekiştirilmesine rağmen, bu davranışların ortaya çıkması farklı güdülere bağlıdır. Büyük çocuğun, babasının ayak seslerini duyup kapıyı açma davranışı pekiştirilirken, küçük çocuğun, ağabeyi gibi kapıya koşma davranışı şekerle ödüllendirilmektedir. Miller ve Dollard, taklit etmenin zamanla alışkanlık haline geldiğini belirtmişlerdir. Küçük kardeş, ağabeyinin kapıya koşma davranışını taklit ettiğinde pekiştirildiği için, ağabeyinin diğer davranışlarını da taklit etme yolunu seçer. Pekiştirilmek için başkalarının davranışlarını taklit etme eğilimine Miller ve Dollard genellenmiş taklit demişlerdir. Sonuç olarak Miller ve Dollard taklit yoluyla öğrenmenin, gözlem, açık tepki ve pekiştirmenin bir sonucu olduğunu belirtmişlerdir. Eğer taklit edilen bir davranış pekiştirilmezse öğrenme de gerçekleşmeyecektir (Senemoğlu, 2013).

2.4.3.2. Sosyal Bilişsel Kuram

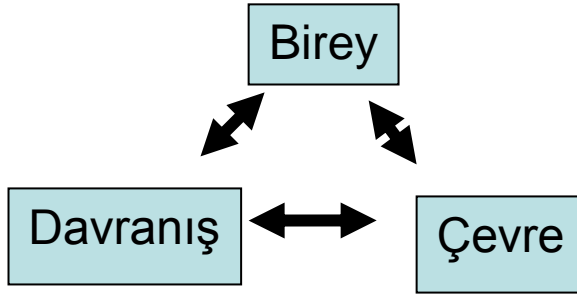
Bandura, gözlem yoluyla öğrenmenin, sadece bir kişinin davranışlarını taklit etme yoluyla değil, çevredeki olayları bilişsel olarak değerlendirilmesiyle gerçekleştiğini savunmuştur. Bandura'ya göre, gözlem yoluyla öğrenme taklit etmeyi içerebilir ancak gözlem yoluyla öğrenmede taklit olmayabilir de. Örnek olarak, sınavda kopya çekerken yakalanan öğrenci kendisi de aynı şekilde yakalanmamak için kopya çekmeden kendi bilgileriyle soruları yanıtlayabilir. Bu örnekte birey gözlem yoluyla öğrenmiş ancak taklit

etmemiştir (Senemoğlu, 2013). Bandura günün yaygın sosyal öğrenme anlayışına mesafeli yaklaşmış ve sosyal-bilişsel kuramdan bahsetmiştir. Bilişsel gerçeği oluşturmak için öz-düzenleme, bilgileri kodlama ve davranışı gerçekleştirmek için insanların yeteneklerinin de önemli olduğunu vurgulamıştır (Pajares, 2002).

Sosyal bilişsel teori, insanların etkili olma yeteneği ve ya takip ettikleri davranış biçimi ve bir süreç içerisindeki davranışlarının karşılıklı nedensellik olarak adlandırılabilceğini savunur. Karşılıklı nedensellik çok yönlü bir modeldir. Bu modele göre gelecekte karşılaşılan olaylar sonucundaki davranışlar, çevresel etkiler, bizim davranışlarımız ve bilişsel, duyuşsal ve biyolojik süreçler gibi içsel kişisel faktörlerle şekillenir (Henson, 2001).

Öz-yeterlik inancı, bireyin kendi yaşantıları, dolaylı öğrenme yaşantıları, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durum olmak üzere dört kaynaktan beslenmektedir. Kişinin etkinliklerdeki davranış biçimi, seçimlerini, hayatına yönelik düşüncelerinin olumlu veya olumsuz olmasını, amaçlarını ve yaşam şeklini, zorluklar karşısında harcayacağı çabayı, bu çabaların seviyesini ve gösterdiği çaba sonucu elde edeceği sonuçları etkilemektedir (Bandura, 2001). Alanyazın incelendiğinde Sosyal Öğrenme Kuramı'nın dayandığı temel ilkelerin altı başlık halinde toplandığı görülmektedir. Karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir (Senemoğlu, 2013).

Karşılıklı belirleyicilik. Bandura'ya (1997) göre bireyler çevrelerini etkiler ve değiştirirler. Buna bağlı olarak çevre insanların sonraki davranışlarını etkiler. Buna karşılıklı belirleyicilik denir.



Şekil 2.3. Karşılıklı belirleyicilik (Senemoğlu, 2013:227)

Birey, çevre ve davranış birbirlerini etkileyen yapılardır. Ancak bazı durumlarda da bireylerin davranışları inançları tarafından şekillenmektedir. “karşılıklı belirleyicilik”, duyuşsal, bilişsel ya da güdeleyici süreçlerin geliştirilmesiyle çevrenin ve insan davranışının da dinamik biçimde birbirini değiştireceğini savlamaktadır. Örneğin bir okulda öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak güvenlerini arttırarak öğrenmelerini iyileştirebilirler. Öğrencilerin kendi becerilerine olan inançlarını, düşünme becerilerini ve duyuşsal özelliklerini değiştirebilirler. Bu kişisel faktörlerin değişmesi anlamına gelir. Öğretmenler, öğrencilerinin akademik becerilerini ve öz-düzenleme becerilerini de arttırabilirler (Bandura, 1995).

Karşılıklı belirleyicilik olarak tanımlanan bu yapıda, kişisel özelliklerden en önemli olanı öz-yeterlik inancıdır. Kişilerin kendilerine ilişkin düşünceleri, hissettikleri ve inandıkları, onların davranışlarına etki eder. Buna göre insanlar hem çevrelerini hem de kendi sosyal sistemlerini üretirler. Bir başka ifadeyle, sosyo-ekonomik konum, eğitim, aile yapısı gibi faktörlerin insan davranışı üzerinde doğrudan etki etmediği, bu etmenlerin insanların kendilerini nasıl algıladıklarını, yani öz-yeterlik inançlarını ve duygusal durumlarını etkilediği söylenebilir (Büyükduman, 2006).

Sembolleştirme kapasitesi. İnsanlar, dünyayı sembolik olarak algırlar. İnsanlar deneyimlerini sembolleştirme sayesinde yaşamı anlamlandırır ve yaşamındaki sürekliliği

sağlar. Bu sembolleştirmeler aynı zamanda gelecekte gösterilecek davranışlara da kaynaklık eder (Büyükduman, 2006). İnsanlar mükemmel bir sembolleştirme kapasiteleri sayesinde çevrelerinden anlamlar çıkarabilirler, eylem planı oluşturabilirler, akıllıca problem çözebilirler, tahmini davranış biçimini oluşturabilirler, yansıtıcı düşünme yoluyla yeni bilgi kazanabilirler, zaman ve mekan içerisinde herhangi bir mesafeden başkalarıyla iletişim kurabilirler. Bandura ya göre semboller düşüncenin araçlarıdır ve bu düşünce hayatlarına yapı, anlam ve süreklilik sağlayan deneyimlerini sembolleştirme yoluyla var olur (Pajares, 2002).

Kişiler çeşitli eylemlerde bulunup, bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirirler. Değerlendirmelerin sonuçlarını sembolleştirme kapasiteleri sayesinde benzer etkinlikleri gerçekleştirmeye ilişkin yeterlik inancı gerçekleştirmek için kullanırlar (Bandura, 1986; akt. Büyükduman, 2006).

Öngörü kapasitesi. Semboller kullanılmasına rağmen, bireyler bilişsel problemleri öz-yönetim ve öngörü içinde çözerler. İnsanlar, davranış biçimini planlar, olayların muhtemel sonuçlarını tahmin ederler ve kendilerini motive etmek için hedefler ve zorluklar ayarlarlar, eylemlerini yönlendirir ve düzenlerler. Bu nedenle öngörü kapasitesi gerçekten meşgul olmadığı bir eylemin sonuçlarıyla ilgili alternatif stratejileri planlama yeteneği olarak tanımlanabilir (Pajares, 2002; Büyükduman, 2006).

Dolaylı öğrenme kapasitesi. İnsanlar sadece kendi yaşantıları yoluyla değil, başka insanların deneyimleri yoluyla da öğrenmektedir. Bu dolaylı öğrenme bireylere gerçek süreci yaşamaksızın yeni bir davranış öğrenmelerine izin verir. Çoğu durumda, dolaylı öğrenme bireyleri hayati önem taşıyan yanlışlıklar yapmaktan korur. Gözlem, sembolleri kodlamak ve gelecekteki olaylar için bir kılavuz olarak kullanılabilir. Gözlemsel öğrenme dikkat, akılda tutma, üretim, ve motivasyon süreçleri tarafından yönetilir. Dikkat seçilen bir modelin davranışlarını gözleme yeteneğidir. Gözlemlenen davranışlar sadece

hafızaya atılırsa taklit edilir ve bu insanın sembolleştirme yeteneği ile mümkün olan bir süreçtir. Üretim ise gözlemlenen davranışı uyarlama sürecidir. Son olarak gözlemlenen davranış değerli ve beklenen sonuçlar veriyorsa, birey davranış için motive olur ve gelecekte tekrarlar (Pajares, 2002; Büyükduman, 2006).

Öz düzenleme kapasitesi. Kişinin kendini düzenleme yeteneğidir. Kendini düzenleme prensibine göre, kişiler başkalarının tercih ve taleplerine uymak için davranmazlar. Davranışların büyük çoğunluğu kendi kendine belirlenmiş belli kalıpların değerlendirilmesi sonucunda başlatılır ve bu kalıplara göre düzenlenir. Kişiler kendilerine belli standartlar oluştururlar. Kişinin karşılaştığı davranış ve standartlar arasındaki uyumsuzluk bireyin sonraki davranışlarını da etkiler. Kişisel standart ve o anki performans arasında uyumsuzluk olmasa bile, kişiler kendilerine daha yüksek standartlar oluştururlar. Buna uygun olarak yeni standartlarını tatmin edecek şekilde gelecek davranışlarını ayarlarlar (Kesgin, 2006).Öz düzenleme (self-regulation), kişinin kendi güdülenmesini, düşünme süreçlerini duygusal durumlarını ve davranış kalıplarını etkileme isidir (Bandura, 1986, 1994; Zimmermann ve Martinez-Pons, 1990; akt. Büyükduman, 2006). Bireyler davranışlarını kontrol edebilir. Öz düzenleme becerisi, bireyin neyi yapabildiği, neyi yapamadığına ilişkin öz-yeterlik inancı ile de ilgilidir. İnsan, davranışlarıyla ilgili olarak başkalarının gösterdiği tepkilerden de etkilenmekle birlikte, asıl önemli olan kendi güdülenmesi ve kendi algısıdır. İnsanların kendi kendilerini değerlendirme süreci boyunca, bir seviye ve tutuma bağlı kalarak yaptığı kendini gözleme ve değerlendirme hareketlerine bakarak verdiği yargıları, seçimleri, katkıları, son olarak değerlendirmelerle geçen somut tepkilerinin tutarlı ve doğru olması gerekir (Pajares, 2002). Zimmermann (1990), akademik öz düzenleme becerileri üzerine araştırmalar yapmış ve öz-düzenleme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin gelişmemiş olanlara göre akademik olarak çok daha başarılı olduklarını bulmuştur (Büyükduman, 2006).

Öz yargılama kapasitesi. İnsanlar kendi davranışlarının sonucunda düşünme ve bu davranışlarına yönelik yargıda bulunabilme yetisine sahiptir. Bandura' ya (1986) göre en belirgin insan yeteneği öz-yansıtmadır, dolayısıyla sosyal bilişsel teorinin önemli bir özelliğidir. Bu yeti aracılığıyla insanlar davranışlarını anlamlandırabilir, kendi beceri ve yeteneklerine olan inançlarını tanır. Kendine yönelik bir değerlendirme yapan birey, davranışlarını ve düşünce şeklini değiştirebilmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan yargılar, kişinin neyi yapabildiğini neyi yapamayacağına ilişkin yargılarıdır. Bu yargılar da öz-yeterlik inancını oluşturmaktadır (Pajares, 2002; Büyükduman, 2006).

2.5. Öğretmen Öz-Yeterliği

Öğretmen öz-yeterlik inançları eğitim süreci üzerinde derin bir etkiye sahiptir (Knoblauch ve Woolfork-Hoy, 2008). Eğitim alanında öğretmen öz-yeterliğini, belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarıyla gerçekleştirmek için gerekli kurslar düzenlemek ve eylemi yürütmek için öğretmenin kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamak mümkündür (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; akt. Guo ve diğ., 2011). Bir başka tanıma göre, öğretmen öz-yeterliği öğretmeyi zor kılan faktörlerin önemine bağlı olarak kişisel değerlendirme ile kişisel öğretim kapasitesine yönelik algılarının arasındaki etkileşimin sonucudur (Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010).

Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri çocukların okuma yazmaya hazır olması ve nitelikli bir eğitim ortamının önemli bir belirleyicisidir. Dahası öğretmen öz-yeterliği ile çocukların dil kazanımları açısından sınıfın kalitesinin anlamlı bir etkileşimi olduğu tahmin edilmektedir. Bunun yanında öz-yeterlik deneyimleri daha yüksek olan öğretmenlerin algılanan tükenmişlik seviyeleri daha düşüktür (Viel-Ruma ve diğ., 2010).

Öğretmenlerin gelişmeleri takip edebilmesi ve kendilerini yenileyebilmeleri öz-yeterlilik algılarıyla ilişkilidir. Çünkü öz-yeterlilik algılarımız bizlerin yaşamımızda

belirleyeceğimiz hedefleri ve bu hedeflere ulaşma yolunda göstereceğimiz performansı ve çabayı etkiler. Kişinin bir işe başlamasında, o işi başarılı bir şekilde sürdürebilmesinde öz-yeterlilik inançlarının etkisi göz ardı edilemez (Özata, 2007). Krizman (2013), yaptığı araştırmada yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına daha sık yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Öyle ki öğretmenin yeteneklerine olan inancı onun sınıftaki öğrenme ve öğretme ortamına ve göstereceği performansın seviyesine etki eder. Viel-Ruma ve diğ. (2010), işbirlikçi çalışmanın öğretmen öz-yeterliliğine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenlerin öğrencilerin davranışları ve başarılarında hoş değişikliklere neden olabilmesi anlamına gelir. Öğretmen öz-yeterliliği, kaliteli öğretmen uygulamaları ve çocukların başarılarıyla pozitif ilişkilidir. Bu öz-yeterlilik inancının etkisinin içeriksel faktörlerini anlamak için önemlidir (Guo ve diğ., 2011). Çocuklar öz-yeterlilik duygusunu ilk ailede, sonra da zamanının çoğunluğunu geçirdiği okul ortamında kazanmaktadır. Öz-yeterlilik duygusuna sahip olan bir kişi düşüncelerini ve fikirlerini kolayca ifade edebilmekte, yeri ve zamanı geldiğinde bu fikirleri uygulayabilmekte ve bu fikirleri yorumlayabilmektedir. Dolayısıyla, öz-yeterlilik duygusu gelişen bir çocuk, yaşamın her alanında kendine çok daha fazla güvenecek ve karşılaştığı olayların birçoğunda daha fazla sorumluluk alırken, düşük öz-yeterlilik inancına sahip bir çocuk yaşadığı çevrede geri planda kalacak ve kendini ifade edemeyecektir. Ayrıca, yeteneklerine yeterli ölçüde güvenmeyen öğretmenler mücadele etmelerini gerektirecek durumlarla karşı karşıya kaldıklarında soruna yönelik çözüm üretmekten kaçınabilirler. Öfke vb. tepkileri daha yoğun yaşayabilir ve katı disiplin yollarına başvurabilirler (Kesgin, 2006).

Cevher-Kalburan (2014) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaygıları ve bu kaygıların üstesinden gelmek için çözüm yollarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu nitel çalışmanın amacı erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının

kaygı ve çözüm yollarını tanımlamaktır. Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören 100 öğretmen adayı e-posta yoluyla iki açık uçlu soruya yanıt vermişlerdir. Ek olarak katılımcılardan altı tanesiyle kaygı ve çözüm yollarının daha derinlemesine anlaşılabilmesi için görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kaygıları beş temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar; 1) çocuklar 2) aileler, 3) okul yöneticileri ve meslektaşlar, 4) çevresel koşullar ve 5) kişisel uyumdur. Çalışmada öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmış, etkili öğretmen olma ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesi ve alanda yönetimle ilgili okul öncesi öğretmen adaylarının endişeleri ve bu endişelerinin üstesinden gelmek için kullandıkları çözüm yolları ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının deneyim kazandıkça kaygılarının azalacağını düşündükleri, bu sebeple eğitim programlarında uygulamaya daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu uygulamaların hem aile ile iletişim hem de çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla yapılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının farklı sosyo-ekonomik düzey, farklı dil ve farklı kültürlerde uygulama şansları olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleği için gerekli olan yeterlikleri yerine getirebilecek, istekli, özverili ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilen öğretmenler yetiştirilmesi konularında önemli bilgilere ulaşılmasını sağlar. Eğitim bir etkileşim sürecidir ve bu süreçte öğretmenin özellikleri çocuğu etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarına ve başarısızlıklarına yönelik sorumluluk alması, öğretmenin sahip olduğu öz-yeterlik inancıyla ilişkilidir. Öğretmenin performansı çocukları etkilediği gibi, kendi yetenekleri, bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin inançlarının da gösterdiği performansı etkilediği düşünülmektedir (Kesgin, 2006; Kapıkıran, 2007; Yeşilyurt, 2013).

Cheung (2008), öğretmen öz-yeterliğiyle ilgili yapmış olduğu çalışma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterliğine etki eden üç faktöre ulaşmıştır. Bunlar, ebeveynler ve

öğrencilerin kendilerine duydukları saygı ve güven, üniversite eğitimleri ve günlük öğretmenlik uygulamalarından edindikleri deneyimdir.

Whynacht (2004) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ölçmek için ölçek geliştirilmiş ve öz-yeterlik inançları ile öğretmen değişkenleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi için bu ölçek kullanılmıştır. Çalışmaya 18 eyalet ve ABD dışında bir ülkeden olmak üzere toplam 131 okul öncesi eğitimcisi katılmıştır. Geliştirilen ölçek, çeşitli yetenek ve ihtiyaçlara sahip çocuklarla çalışabilme öz-yeterlik inancı, çocuk merkezli öğretim öz-yeterlik inancı, stresli ev/aile ortamında bulunan çocuklarla çalışabilme öz-yeterlik inancı, iş birliği içinde çalışabilme öz-yeterlik inancı olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ebeveynlerin algıladıkları destek, hizmet içi eğitimlerin yararlılığı, öğretmenlerin şu anda engelli öğrencilerinin olup olmadığı, özel eğitim danışmanının olup olmadığı, öğretmenin çalıştığı programın türü ve eğitim düzeyi değişkenleri ile öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyine göre program tipinde, ebeveynlerin algıladıkları desteğe, öğretmenlerin şu anda engelli öğrencilerinin olup olmama ve özel eğitim danışmanının bulunup bulunmama durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Kök, Çiftçi ve Ayık (2011) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri incelenmek amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini 103 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “*Temel Eğitime Destek Projesi*” kapsamında geliştirilen Öğretmen Yeterliklerinden Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerinin A2 düzeyi performans göstergeleri aslına sadık kalınarak beşli likert tipi bir forma dönüştürülmüştür. Araştırma sonucunda “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi” boyutunda öğretmen adaylarının en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öz-yeterlik inançlarının gelişmesinde yeterlik bilgisi kaynakları kadar bunların bilişsel olarak işlenişi ve yüklemeleri de önemlidir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin olumlu veya olumsuz durumlar karşısında doğru zihinsel yüklemeler yapması, yeterlik inançlarının güçlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğer başarı, yetenek veya çaba gibi içsel nedenlere yükleniyorsa, öz-yeterlik inançları geliştirilir. Ancak başarı, şansa ya da başkalarının müdahalelerine yüklenirse, öz-yeterlik inançları bundan olumsuz etkilenebilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk -Hoy, 2004; akt. Kurt,2012). Bu bağlamda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının güçlü olması için başarılı olduklarında pozitif içsel yüklemelere yönelmesi (çok çalışıp çaba harcayarak başardım), başarısız olduklarında da ise olumsuz dışsal yüklemelerden uzak durması (en zayıf öğrencilerin olduğu sınıf bana veriliyor gibi) gereklidir (Kurt, 2012).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının gelişmesi için, öğrenim gördükleri süre içinde desteklenmeleri gerekmektedir. Lisans eğitimi öğretmen adaylarının meslekle ilgili teorik bilgileri kazanımlarını ve alanda tecrübe edinmelerini sağlar. Öğretmen hazırlama programlarının yetersiz olması durumunda öğretmenler mesleklerinden haz almazlar ve meslek yaşamlarının ilk yıllarında meslekte ayrılabilirler (Darling-Hammond, 2003; akt. Yost, 2006). Bu bağlamda lisans ve yüksek lisans çalışmaları ilkökul ve okul öncesine yetişen gelecekteki öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini yoğun şekilde güçlendirmek amaçlı olmalıdır. Öğretmen adayları kendi öğretim felsefelerini yaratırken ve eğitimsel gerçekler yoluyla mesleki bilgi kazanırlar ve uygulamalı eğitimle eğitimsel becerilerini eğitimsel prosedürler, iletişim stratejileri ve dengeli tutumlar geliştirirler (Pechackova ve diğ., 2015).

Ebeveynlerle ilişkilerin öğretmen öz-yeterliğinin bir yansıması olduğu açıktır. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ilk önce mesleğe hazırlanırken şekillenir. Daha sonra edinilen deneyimler ve ileri eğitim yoluyla mesleki kariyer boyunca biçimlenir. Eğitim

fakültesinden mezun olanların çıkış profili başlıca mesleki konular ve eğitimsel becerilerin çekirdeği olan mesleki bilgiler ve pedagojik becerilerdir (Pechackova ve diğ., 2015). Öğretmen öz-yeterliğine etki eden alan deneyimleri, staj deneyimleri ve problem çözme becerisi deneyimsiz bir öğretmenin başarısının belirleyicisidir. Hatta olumlu okul ikliminden daha güçlüdür. Bu yüzden öğretmenleri mezun olmadan önce pozitif deneyimler kazanmalarına yardım edilmelidir (Fry, 2009). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007), deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının farkı konusunda çalışmışlardır. Çalışmaya 255 deneyimli ve deneyimsiz öğretmen katılmıştır. Öğrenme kaynakları gibi içeriksel faktörler ve kişilerarası uygun desteğin deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında daha çok göze çarptığı bulunmuştur. Öğretmen öz-yeterlik inançlarının kaynakları arasında, mesleki deneyimlerin en etkili olduğu kabul edilir. Bu yüzden öz-yeterliğin diğer kaynakları, daha az mesleki deneyim olduğunda erken öğrenmede daha geniş bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyim kazanmadan önce, mesleki yeterlik kazanmaları için desteklenmeleri gerekmektedir.

2.5.1. Öğretmen Öz-Yeterliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin yüksek öz-yeterliğe sahip olmalarının önemi yukarıda açıklanmıştır. Ancak öğretmenliğe ilişkin öz-yeterliğe etki eden değişik faktörlerden de bahsetmek mümkündür. Bunlar, öğretmenlerin deneyimleri, öğretmenlerin meslek algıları ve çocukların etkinliklere katılımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin deneyimleri. Önceki araştırmalar, öğretmenlerin karakterlerindeki farklılıkların, onların yeterlik duygularına etkisi olabileceğini göstermiştir. Öğretmen deneyimi öğretmenin öz-yeterliğiyle ilişkili karakteristik bir özelliği olabilir fakat bu konudaki bulgular tutarsızlık göstermektedir (Guo ve diğ., 2011). Ross ve Bruce' a (2007) göre, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça, yeterlik inançları da artmaktadır. Çünkü deneyimle birlikte öğretmenler kendilerini alanda uzmanlaşmış algılar, başarılarının

gözlemlendiğini düşünürler, her biri yeni müfredatı öğrenmek için çabalar ve stresi azaltmak için uygulamalar yaparlar.

Bazı araştırmacılar okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda deneyim ve öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Örnek olarak, Wolters ve Daugherty (2007) yaptıkları çalışmada, Birleşmiş Milletlerde 12 yıldan daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin daha yüksek yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde Çin’de, Cheung tarafından 2008 yılında yapılan çalışmada, hem Hong-Kong hem de Şangay’da daha deneyimli öğretmenlerin daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduklarını bulmuştur. Bununla birlikte bazı araştırmacılar deneyim ve öz-yeterlik arasında pozitif ilişki olduğunu ispatlayamamıştır. Örnek olarak, Guo, Piasta, Justice, Kadevarek’in 2010 yılında yaptıkları çalışmada daha fazla çalışma yılına sahip okul öncesi öğretmenlerinin daha düşük öz-yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle öz-yeterlik ve deneyim konusunda yapılan çalışmalar alanyazında kısıtlıdır ve sonuçlar birbirleriyle çelişkilidir. Alanda bu konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır (Guo ve diğ., 2011).

Öğretmenlerin meslek algıları. Öğretmenlerin mesleğe yönelik algıları iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öğretmen işbirliği, iş memnuniyeti ve öğretmenlerin karar verme sürecine etkisidir. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar bu iki boyutun da öğretmen öz-yeterliğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Moore ve Esselman (1992), ABD’de yaptıkları çalışmada okullardaki karar verme sürecine katılan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin de yüksek olduğu sonucuna varmışlardır (Guo ve diğ., 2011). İş memnuniyeti de öz-yeterliğe etki eden bir diğer faktördür. Eğitim alanında kalıcı olarak çalışma niyeti iş memnuniyetinin de seviyesini belirlemektedir (Viel-Ruma ve diğ., 2010).

Çocukların etkinliklere katılımı. Sosyal-Bilişsel teoriye göre öğretmenin derslerin ve etkinliklerin öğrencilere çekici gelip gelmemesine ilişkin deneyimleri öz-

yeterliliğine etki etmektedir. Öğrencilerin derse aktif katılımı öğretmenin öz-yeterlik algısını da güçlendirir (Bandura, 1997). Öğrencileriyle daha fazla ilgili olan ve farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin dikkatlerini çekebilen öğretmenlerin etkililiğinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yeşilyurt (2013), yapmış olduğu çalışmada öğretmen öz-yeterliklerinin öğrenci katılımı faktörü içerisinde yer alan; öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, öğrenmeye değer vermelerini ve yaratıcılıkların gelişimini sağlama, çalışması zor öğrencilere ulaşma, öğrencileri motive etme ve onları başarılı olabileceklerine inandırma, başarısız öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlama konularında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının yeterli olduğunu belirlemiştir. Buna ek olarak, Krizman'ın (2013) yaptığı çalışma sonucunda da öğrencilerin katılımı ve öğretim stratejilerinin öğretmen öz-yeterliğine önemli ölçüde etki ettiği belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen öz-yeterliğine etki eden faktörleri inceleyen çalışmalar karşımıza çıkmaktadır.

Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin ne olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve kurumun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin diğer değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde Kadim (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri, oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri, oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri

incelenmiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlerin görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tepe (2011), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 862 okul öncesi öğretmenine uygulama yapmıştır. Uygulama sonucunda okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumuna göre, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin durumuna göre, aile katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Salıcı-Ahioğlu (2006), yaptığı çalışmada ise ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarılarının, sosyo-ekonomik boyutlarda aile ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzey arttıkça, ailelerin okul ve öğretmenle işbirliği yapma düzeyinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gençtürk (2008) tarafından yapılan çalışma ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin tespitini amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında oldukça yeterli hissettikleri saptanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında kıdem, branş ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, çalışmada öğretmenlerin iş

doyumlarının olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyet, mezun oldukları okul ve lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmamış, ancak kıdem, branş ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Çalışmada aralarındaki ilişki düşük de olsa öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arttıkça işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ortaya çıkmıştır.

Bir başka faktör olarak; Knoblauch ve Woolfolk-Hoy (2008) yaptıkları çalışmada kırsal bölgede, banliyö bölgesinde ve şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmışlar ve şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Kaya (2013) tarafından öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ile ilgili kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, farklı etnik köken ve dini inançtan gelen öğrencilerin rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturmaya çalıştıklarını, kendi kültürlerini anlatmaları için cesaretlendirdiklerini, onlarla farklı kültürler hakkında açık ve yapıcı bir şekilde konuştuklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda kültürel farklılıkların okul-aile ilişkisine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışmada Gürşimşek (2010), farklı kültürdeki ailelerin farklı düzeyde katılım gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Mendez ve diğ.,(2013), Latin kökenli göçmen ailelerinin aile katılım düzeyleri ve ilişkili faktörleri incelemişlerdir. Araştırma sonunda okul temelli aile katılımının seviyesiyle ebeveyn öz-yeterliği ve Latin kimliğinin kabul görmesi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Cheung (2008) öğretmen öz-yeterliği ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, ailelerin öğretmenlere güven ve saygı duymasının öğretmenlerin öz-yeterlik inancına etkisi olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Taşkaya, Turhan ve Yetkin'in (2015), yaptıkları çalışmada kırsal kesime çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırmışlar ve ana dili konusunun öğretmenler tarafından en sık dile getirilen problemlerden birisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak; Erdem, Kamacı ve Aydemir (2005), birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan etkileşimi kısmen sorun olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Guo ve diğ. (2011), yaptıkları çalışmada ABD' den 48 okul öncesi öğretmeniyle çalışmışlardır. Çalışmanın verileri öğretmenlerin deneyimleri ve diğer demografik özelliklerini (cinsiyet, ırk ve eğitim seviyesi) içeren bilgi formu, Bandura (1997) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TSES) ve Battistich, Solomon, Watson, ve Schaps (1997) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Okuldaki Topluluğa Yönelik Algı Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler arasındaki işbirliğinin ve sınıftaki çocuk etkileşiminin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarına önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Özellikle, çocuk etkileşim düzeyi ve personel işbirliğinin öz-yeterlik algılarına etkisinin yüksek olduğu bulunmuştur. Koyuncu (2011) tarafından yapılan bir çalışmada kadın öğretmenlerin okul idarecilerinin baskıcı, hükmeden, ataerkil bir yönetim anlayışına sahip olmaları sebebiyle problem yaşadıkları ve yeterlik inançlarının bundan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı tasarım modeli kullanılmıştır. Açıklayıcı tasarım; nicel verileri destekleme, açıklama ve yeniden yorumlama amacıyla nitel verilerin kullanılmasını gerektirmektedir (Patton, 2002; akt. Kaşkaya, Ünlü, Akar, Özturan Sağırlı, 2011). Nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin tercih edilmesinin nedeni, konuya ilişkin daha derinlemesine verilerin elde edilmesine ve konunun daha kapsamlı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir yaklaşımdır. Karma yöntem tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanır. Karma yöntem araştırmasının temel dayanağı, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin çözümünde nicel ya da nitel yöntemin tek başına kullanılmasından daha anlaşılır bilgiler sağlamasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2007)

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise, ölçekten elde edilen bulgular analiz edildikten sonra katılımcılar arasından rastgele seçilen öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören son sınıf öğrencisi 121 kişi oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	112	92.6
	Erkek	9	7.4
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	45	37.2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	20	16.5
	Kız Meslek Lisesi	47	38.8
	Genel Lise	7	5.8
	Diğer	2	1.7
Aile Katılımı ile İlgili Faaliyete Katılım	Evet	8	6.6
	Hayır	113	93.4

Tablo3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 92,6 sı kız, % 7,4'ü erkektir. Öğretmen adaylarının % 37.2'si anadolu lisesi, %16.5'i anadolu öğretmen lisesi, %38,8'i kız meslek lisesi %5,8'i genel lise ve %1,7'si diğer liselerden mezundur. Öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili kurs/seminer gibi etkinliklere katılım durumlarına bakıldığında ise, %93,4'ü aile katılımı konusunda herhangi bir faaliyete katılmazken, %6,6'sı bu tarz faaliyetlerde en az bir kez bulunmuştur.

3.2.2. Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmanın nicel boyutuna dahil edilen katılımcılar arasından rastgele belirlenen 10 adayla çalışılmıştır. Özelliklerin normal varsayıldığı durumlarda ‘rastgele (random) örnekleme ile seçilen bir grubun evreni temsil ettiği varsayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar 4 erkek öğretmen adayı ve 6 kız öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları seçilirken gönüllülük esas alınmıştır.

3.3. Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri iki şekilde toplanmıştır. Veriler okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan ‘Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-yeterlik İnanç Ölçeği’ ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

3.3.1. Nicel Verilerin Elde Edilmesi

Nicel verilerin toplanmasında ‘Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-yeterlik İnanç Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından, danışman rehberliğinde geliştirilmiştir.

Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-yeterlik İnanç Ölçeği’nin geliştirilmesinde şu aşamalar takip edilmiştir (DeVellis, 2014):

- Ölçülmek istenilen özelliğin açıkça belirlenmesi
- Madde havuzunun oluşturulması
- Ölçme için biçimin belirlenmesi
- Madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi
- Kapsam geçerliği yüksek maddelerin deneme formuna dâhil edilmesi

- Deneme formunun örnekleme uygulanması
- Maddelerin değerlendirilmesi
- Ölçeğe son halinin verilmesi

Ölçülmek istenen özelliğin açıkça belirlenmesi. Araştırmada kullanılan ölçek, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımı konusunda öz-yeterlilik inançlarını incelemek amacı ile hazırlanmıştır.

Madde havuzunun oluşturulması. Ölçeğin ilk aşamasında öz-yeterlilik ve ölçeklere ilişkin geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımı kapsamında yapılan çalışmalar taranarak oluşturulan madde havuzu ölçülmek istenen özellikler açısından geniş tutulmuştur. Maddeler yazılırken hem olumlu hem de olumsuz ifadeler yer verilmiştir.

Ölçme için biçimin belirlenmesi. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin yer aldığı 4 madde, ölçeğin ikinci bölümünde ise 42 maddeden oluşan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlilik inançlarını belirlemeye yönelik soru maddeleri bulunmaktadır. Ölçek; “Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin puanlamasında olumlu maddeler “Kesinlikle katılıyorum” ifadesinden başlayarak 5’den 1’e doğru, olumsuz maddeler ise “Kesinlikle katılıyorum” ifadesinden başlayarak 1’den 5’e doğru puanlanmıştır.

Madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi. Ölçek geliştirmenin bu aşamasında geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu amaçla Okul Öncesi Eğitimi alan uzmanı 3,

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan uzmanı 2, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı 1 olmak üzere toplam 6 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Bu kısımda uzmanlar, ölçekte yer alan her bir madde için, belirtilen özelliği açık olarak ölçmeye aday bir madde ise “uygun”, madde belirtilen özelliği temsil etmiyor ise “uygun değil” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Madde konu kapsamında ama düzenlenmesi ya da değiştirilmesi gerekiyorsa her bir madde için “düzeltme” bölümü konmuş ve bu maddeyle ilgili öneriler sunmaları istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan yeni soru önermeleri de istenmiştir.

Kapsam geçerliği yüksek maddelerin deneme formuna dahil edilmesi. Uzman görüşleri sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılmış ve uzman görüşleri dikkate alınarak bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamada uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen ölçme aracı pilot uygulamaya sunulmuştur.

Deneme formunun örnekleme uygulanması (pilot uygulama). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışmaları amacıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılında yaz döneminde öğrenim gören 151 öğretmen adayına uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya sunulan ölçek 38 maddeden oluşmuştur. Toplanan veriler SPSS 15 programında analiz edilmiş, analizler sonucunda güvenilir sonuçlar elde edilemediğinden ölçek maddeleri yeniden değerlendirilerek 21 soruluk bir ölçek oluşturulmuştur. Maddeler için hazırlanan cevaplama sistemi her ifade için (1) “çok az yeterli hissediyorum” ve (7) “çok yeterli hissediyorum” olarak 7'li derecelendirme şeklinde değiştirilmiştir. Yeniden düzenlenen ölçek 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geribildirimlerden sonra bu ölçek için yeni bir pilot uygulama yapılmış ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılında güz döneminde Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören 63 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Maddelerin değerlendirilmesi Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için madde-kişi sayısı oranına göre, rastgele belirlenen madde sayısının üç katını oluşturan

sayıda öğretmen adayına ulaşılmıştır. Formun geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ikinci pilot uygulama ile elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.a “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nin Güvenirliği

“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nin güvenilirliğini belirlemek için madde-toplam korelasyonu ve iki yarı test güvenilirliği (split-half) analizleri yapılmıştır.

Tablo.3.2 “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği ”nin Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması, Madde-Toplam Korelasyonu

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde çıkarılırsa Alfa Değeri	Madde düzeyinde iç tutarlılık (α)
s1	4.54	1.54	.522	.948	
s2	4.60	1.46	.736	.945	
s3	4.84	1.66	.760	.944	
s4	4.19	1.78	.523	.948	
s5	4.68	1.58	.632	.946	
s6	4.92	1.56	.626	.946	
s7	5.11	1.42	.621	.946	
s8	4.62	1.57	.610	.947	.948
s9	4.73	1.58	.648	.946	
s10	4.78	1.43	.706	.945	
s11	4.35	1.56	.709	.945	
s12	4.62	1.73	.502	.949	
s13	4.90	1.58	.799	.944	
s14	4.86	1.48	.699	.945	
s15	4.78	1.45	.664	.946	

s16	4.60	1.55	.676	.946
s17	4.38	1.49	.807	.944
s18	4.32	1.49	.681	.946
s19	4.44	1.31	.661	.946
s20	4.70	1.45	.721	.945
s21	4.94	1.43	.736	.945

Tablo.3.2’de verilen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”ne ait güvenirlik analizi sonuçlarından görüldüğü gibi, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .502 ile .807 arasında değişmektedir. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 - .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği ve ya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20’den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre, ölçek içindeki her maddenin aile katılımı çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inancını ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi 21 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenirliği analizinde ölçeğin Cronbach Alpha (α) değeri .948 olarak bulunmuştur.

“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nin güvenirliği için ayrıca iki yarı test güvenirliği (split-half) analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular testin ilk yarısına ait güvenirlik katsayısının .904; ikinci yarısına ait katsayının .921; iki yarı arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının .894 ve Guttman Split-Half güvenirlik katsayısının ise .892 olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar testin iki yarısının da aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir.

Bu sonuçlara göre, ölçeğin güvenilir bir ölçme yaptığını söylemek mümkündür.

3.3.1.b. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nin Geçerliliği

“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmıştır. Uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre; Temel Bileşenler Analizinde, KMO değeri 0.866 bulunmuştur. KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü olması durumunda ölçeğin faktör analizine uygun olduğu kabul edilir (Jeong, 2004). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .86 bulunmuş ve faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır Barlett testi sonucu 1000.526 ($p < 0.001$) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu ölçüm yapılan değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir

Tablo. 3.3. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Communality (ortak faktör varyansı)	Faktör yük değeri
s1	.509	.557
s2	.739	.761
s3	.727	.784
s4	.482	.557
s5	.657	.667
s6	.436	.657
s7	.663	.661
s8	.733	.649
s9	.514	.685
s10	.653	.750
s11	.669	.737

s12	.724	.545
s13	.737	.820
s14	.557	.732
s15	.630	.705
s16	.619	.714
s17	.808	.842
s18	.750	.729
s19	.692	.707
s20	.729	.765
s21	.707	.779

Özdeğer: 10.56

Açıklanan Toplam Varyans: %50.319

Faktör analizinde başlangıçta, genel olarak öz-değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Ancak araştırmacı analiz sonuçlarına göre bu eşik değeri artırabilir (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada öz-değeri 4 ve 4'den büyük faktörler dikkate alınmıştır. Tablo.3.3.'e göre toplam varyansın %50,31'ini ifade eden 10,56 öz değerli (eigenvalue) bir temel faktör bulunmuştur. Faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise 0.545 ile 0.842 arasında değiştiği saptanmıştır.

3.3.2. Nitel Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın nitel verileri öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilmiştir. Nitel boyutta kullanılacak olan görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form 2 okul öncesi eğitim alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Oluşturulan 5 soruluk formda, uzmanlardan alınan dönütler ışığında değişiklik ve düzenlemeler yapılmış ve formun son hali oluşturulmuştur.

Öncelikle, çalışma grubuna dahil edilen katılımcılar dışında iki okul öncesi öğretmen adayı ile pilot görüşmeler yapılmış, daha sonra bu görüşmelerin ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Bir alan uzmanı görüşmelerden elde edilen dökümleri soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, konuyu kapsayıp kapsamadığı ve gerekli olan bilgileri sağlayıp sağlamadığı konularında incelemiştir. Gerekli inceleme ve kontroller sonucunda herhangi bir sorun olmadığı görülmüş ve görüşme formu son halini almıştır. Bu işlemlerin ardından nitel araştırma boyutu çalışma grubunda yer alan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, nicel araştırmanın uygulandığı öğretmen adaylarından gönüllülük esasına göre seçilen 10 öğretmen adayıyla tek tek görüşmüş ve görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına almıştır. Her bir görüşme Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, katılımcılarla daha önceden belirlenen saatte, sessiz bir ortamda gerçekleşmiştir. Görüşmeye başlarken araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacını anlatmış, katılımcı bilgilerinin ve yapılacak görüşmenin gizli kalacağını taahhüt etmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika arasında sürmüştür. Görüşme yapılan öğretmen adaylarına sırasıyla Ö.A. 1'den Ö.A.10'a kadar kodlar verilmiştir.

3.3.2.a. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları için uzman incelemesi yöntemi seçilmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek birtakım stratejiler önermişlerdir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Uzman incelemesi bu stratejilerden birisidir. Araştırma konusuyla ilgili genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi konusunda yardım istenir. Bu incelemede uzman araştırma deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçleri eleştirel bakış açısıyla inceler ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Burada amaç araştırmacının yaklaşımının geçerliğini değerlendirmek, bir başka bakış açısı ile geri

bildirimde bulunmak ve araştırma deseni, veri toplama ve analiz, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamalarının geçerli ve tutarlı olmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada da araştırmacı tüm nitel araştırma sürecinin tamamını danışmanı ile paylaşmış ve geri bildirimler sonucunda veriler düzenlenmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada nicel verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel işlemler ve nitel verilerin çözümlemesinde takip edilen aşamalar anlatılmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın nicel verilerin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS 15 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden elde edilen verilerin çözümlemesinde, öğretmen adaylarının, ölçeğin geneli üzerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma dikkate alınarak öz-yeterlik düzeyleri düşük-orta-yüksek şeklinde gruplandırılmıştır. Puanlar gruplandırılırken

Düşük Düzey; En Düşük Puan $< X \leq$ Aritmetik Ortalama – Standart Sapma;

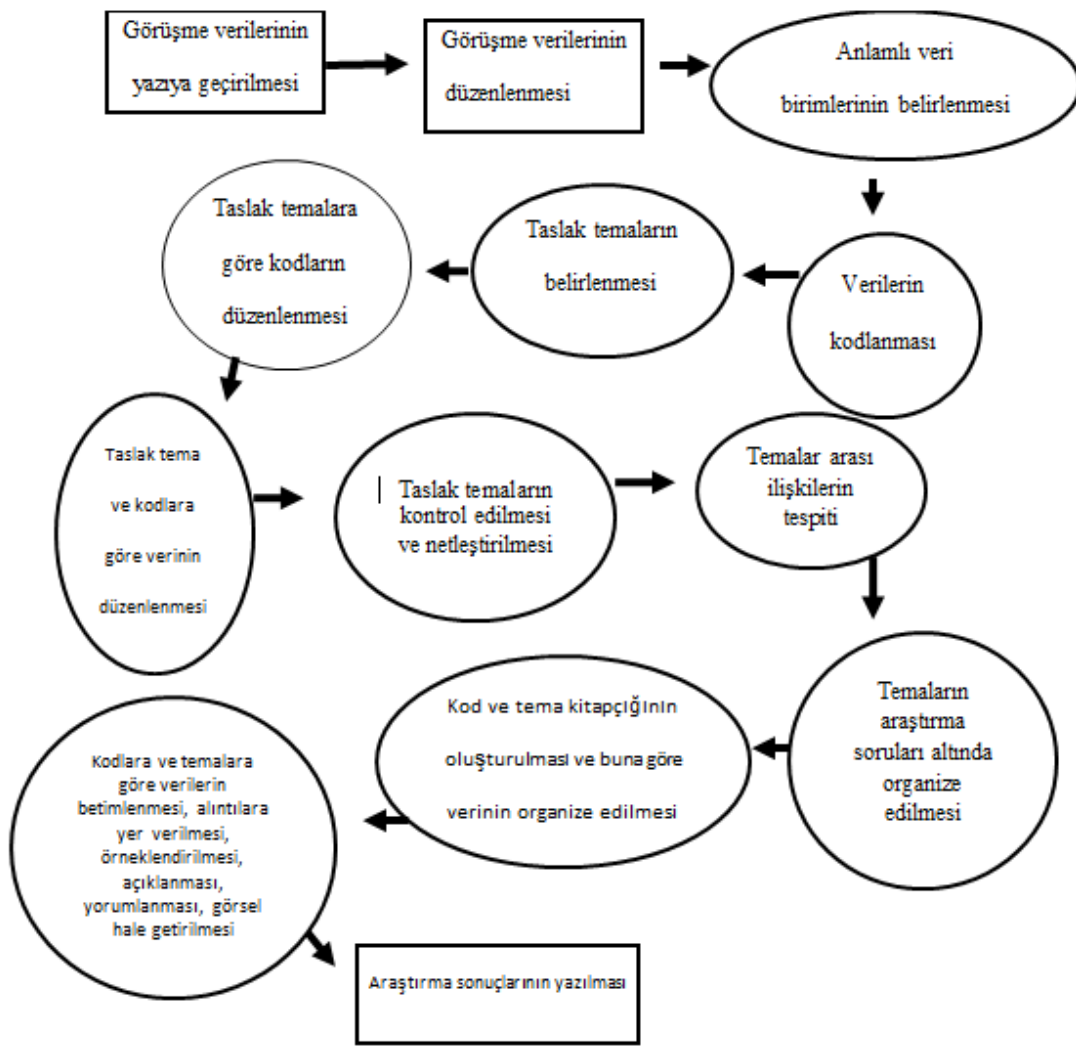
Orta Düzey; Aritmetik Ortalama – Standart Sapma $< X \leq$ Aritmetik Ortalama + Standart Sapma

Yüksek Düzey; Aritmetik Ortalama + Standart Sapma $< X \leq$ En Yüksek Puan (Keşgin, 2006) hesaplaması göz önünde bulundurulmuştur. Betimleme sürecinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek

kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel verilerin analizi aşamasında Şekil.3.1’de gösterilen adımlar izlenmiştir.



Şekil.3.1. Nitel veri analizinde izlenen aşamalar (Collins, 1999; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:271)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlere ilişkin toplanan verilerin istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular iki bölümden oluşmaktadır. Nicel boyuta ilişkin bulgular ve nitel boyuta ilişkin bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

4. 1.Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden elde edilen en düşük puan ortalaması ve en yüksek puan ortalaması, ölçeğe ait ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo.4.1. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”ne Ait En Düşük Puan Ortalaması, En Yüksek Puan Ortalaması, Ölçeğe Ait Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
Ölçek	121	2.05	7	5	1.12

Tablo 4.1.’e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları en düşük puan 2.05 ve en yüksek puan 7’dir. Ölçeğe ait aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=5$ ve standart sapma (ss) değeri 1.12 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinde yer alan her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, toplam puan ve standart sapma değerleri Tablo.4.2’de gösterilmiştir.

Tablo.4.2. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nde Yer Alan Her Maddenin Ortalaması, Aldığı Toplam Puan ve Standart Sapması

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	Toplam Puan	SS
S1	4.78	579	1.68
S2	5.07	614	1.51
S3	2.13	621	1.66
S4	4.99	604	1.57
S5	5.00	605	1.61
S6	5.27	638	1.52
S7	5.43	658	1.45
S8	5.14	622	1.59
S9	4.95	600	1.53
S10	5.09	617	1.50
S11	4.53	549	1.55
S12	4.91	595	1.70
S13	5.12	620	1.51
S14	5.04	610	1.50
S15	5.09	616	1.52
S16	4.64	562	1.56
S17	4.78	579	1.42
S18	4.79	580	1.46
S19	4.76	576	1.49
S20	5.20	630	1.32
S21	5.29	641	1.42

Tablo.4.2. incelendiğinde 7. maddenin (*Hazırladığım portfolyoları ailelerle paylaşmak*) en yüksek toplam puana ve en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir. Buna karşılık 11. madde (*Ailelere yönelik konferanslar*

düzenlemek/organize etmek) ise en düşük toplam puana ve en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak düşük, orta ve yüksek düzeylerde gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo.4.3’de verilmiştir.

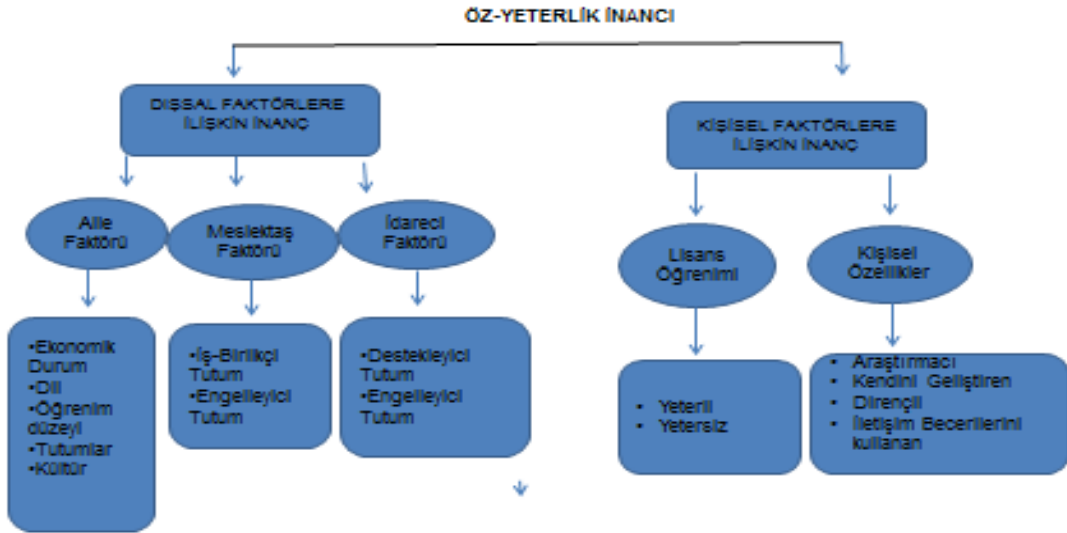
Tablo.4.3.*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik Puan Aralığı, Frekans ve Yüzdeleri*

Grup Adı	Öz-Yeterlik Puan Aralığı	f	%
Düşük	$2.05 < X \leq 3.88$	22	18.18
Orta	$3.88 < X \leq 6.12$	77	63.63
Yüksek	$6.12 < X \leq 7$	22	18.18

Tablo 4.3. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %18,18’i alt, %63,63’ü orta ve %18,18’i ise üst öz-yeterlik puan aralığında yer almıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlik inanç düzeyinin çoğunlukla orta düzeyde toplanmış olduğu görülmektedir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmada toplam 10 öğretmen adayı ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonunda elde edilen verilerin içerik analizi yöntemi ile analiz edilmesi sonucunda, öğretmen adaylarının aile katılım etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançlarına yönelik öncelikle iki ana kategori belirlenmiştir: (1) Dışsal faktörlere ilişkin inanç, (2) Kişisel faktörlere ilişkin inanç. Daha sonra alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kategori ve alt kategoriler Şekil4.1. de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarına etki eden faktörler

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını

Etkileyen Dışsal Faktörler:

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, adayların (a) ailelere ilişkin, (b) meslektaşlarına ilişkin, (c) idarecilere ilişkin faktörlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyebileceği belirlenmiştir.

(a) Aile. Öğretmen adaylarının aileye ilişkin olarak ekonomik durum, kültür, dil, öğrenim düzeyi faktörlerine ve ailenin tutumlarına ilişkin unsurları dile getirdikleri görülmüştür. Öncelikle öğretmen adayları çocukların davranışlarını anlayabilmek için ailenin yakından tanınması gerektiğini belirtmektedirler. Örnek olarak, bir öğretmen adayı ailenin tanınmasının önemini şu şekilde açıklamıştır:

Ö.A.3: “Her çocuğun belirli bir karakteri ve belirli davranışları var. İstenen ve ya istenmeyen davranışlar oluşturuyor çocuğun hareketlerini. Bunların oluşmasında aile büyük bir önem taşıyor, bu yüzden aileyi de tanımak çok önemli. Aile katılım çalışmalarından önce aslında aileyle iletişim kurmak, onların ne durumda olduğunu araştırmak önemli. Sonrasında katılım çalışmaları olması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmen adayları gittikleri uygulamalarda aile katılımıyla ilgili gördükleri eksiklikleri dile getirmişler ve kendileri mezun olduklarında daha fazlasını yapmak istediklerini belirtmişlerdir. **Ö.A.5** bu konuda “Uygulama dersi için staja gidiyoruz. Orada gördüğüm şeyler oluyor. Ve yeterli çalışmalar yapılmadığını görüyorum. Daha fazlası yapılmalı diye düşünüyorum. Henüz mesleğe başlamadığım için bilmiyorum ne derece olur. Ama daha fazlasını yapmak isteyerek mezun olacağım tabii ki şu an yeterli görmüyorum kendimi.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Bununla birlikte bazı öğretmen adayları aileleri eğitime dahil edebileceklerini, bunu için de çaba göstereceklerini söylemişlerdir. Örnek olarak bir öğretmen adayı göstereceği çabayı şu şekilde belirtmiştir:

Ö.A. 8: “Ailelerin katılım için çok da istekli olmadığı durumlar beni yıldırılmaz. Belki daha çok çabalayabilirim bu konuda. Toplantı olabilir, ev görüşmesi olabilir. Bu konuyla ilgili görüşmeler yapabilirim aile katılımının önemli olduğuna dair. Çocuklar okulu sevseler de sevmeseler de ailelerinin kendi yanlarında olmasını bir şekilde istiyorlar. Ailenin de eğitimde desteği olsun, çocuklarının ne yaptıklarını bilsinler. Beraber yapalım bir şeyleri. O yüzden daha çok çabalayacağımı düşünüyorum.”

Ekonomik durum. Öğretmen adayları öz-yeterlik inançlarını etkileyen aileye ilişkin faktörlerden ekonomik durum ile ilgili olarak farklı ifadeler kullanmıştır. Yüksek gelir düzeyindeki ailelerle çalışmakta daha çok zorlanacağını ifade eden öğretmen adayları

bunun nedeni olarak, ailelerin öğretmen eğitimle ilgili kararlarına fazla müdahaleci olmasını göstermiştir. Bu nedenle ekonomik düzeyi düşük olan yerde çalışmanın kendilerini daha çok motive edeceğini de belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak **Ö.A.6** *“Üst ekonomik düzeye sahip ailelerin daha çok eğitim etkinliklerine müdahale edeceğini düşünüyorum. Bu yüzden üst ekonomik düzey ailelerle çalışmak konusunda yeterli olmadığımı düşünüyorum. Alt ekonomik düzey aileye bir şeyler anlattığında bir kerede anlamazsa ikincide anlamak için çaba gösterir. Yaptığım çalışmaların etkisini görmezsem hevesim kırılmaz, aksine bu beni gaza getirir... İnatçı yapıya da sahibim, o işi yapmam lazım mutlaka.”* ifadelerini kullanmıştır.

Bunun yanında bir başka öğretmen adayı yapılan etkinliklerde bazı zamanlarda yüksek ekonomik düzeydeki bir aileden de gerekli ilgi ve ciddiyeti bulamazken, ekonomik durumu daha alt seviyede olan bir ailenin çocuğunun gelişimiyle ilgili daha fazla ilgi gösterebileceğini düşündüğünü belirtmiştir.

Ö.A. 7: *“Bir aile çocuğuyla ilgilenmek istiyorsa bunu parasal durumun çok da etkileyeceğini düşünmüyorum. Ekonomik düzeyi düşük bir aile çocuğuyla çok iyi ilgilenebilirken, benden fikir almak isteyebilirken, para durumu çok yüksek, çok iyi olan bir aile belki bana hiç danışmayacak, hiç umurunda bile olmayacak. Ben (ekonomik düzeyin) etkilediğini düşünmüyorum.”*

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adayları çoğunlukla düşük ekonomik düzey ailelerin, aile katılım çalışmaları konusunda daha çekimser kalabileceklerini ya da kendilerine güven duymayabileceklerini dile getirmişlerdir. Bir öğretmen adayı düşük ekonomik düzeye sahip ailelerle ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Ö.A. 3: *“Ekonomik düzeyi düşük olan aileler kendilerine güvenmeyip çekimser davranabilirler, katılmak istemeyebilirler. Onları cesaretlendirebilirim ve eğitime*

katılmalarının ne kadar önemli olduğundan bahseder, bir şekilde onları ikna ederim. Bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum.”

Öğretmen adayları ailelerin ekonomik durumunun bilinmesinin ve bu duruma göre etkinlikler yapılmasının öneminden bahsetmişlerdir. Genel olarak aile profilinin belirlenip orta yol bulunması taraftarı olduklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen adayı ailelerin ekonomik durum açıdan tanınmasının önemine değinmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö.A.5: *“Ailelerin ekonomik durumu bir etken ama önemli bir etken değil bence. Beni çok fazla etkileyeceğini düşünmüyorum. Herkesin durumunu bilip, öğretmenin de öğrencilerin ailesini iyi tanınması gerekiyor. Ona göre etkinlikler yapmalı. Arada uçurum olmamalı.”*

Öğretmen adayları ayrıca ailelerle yapılacak etkinliklerde ailelerin çalışma koşullarına da değinmiş bunun yanında aile eğitiminin maddi güç gerektirmediğini bu sebeple ailelerin kaçmasına ya da kendisini kötü hissetmesine sebep olmadan bu çalışmaları yapabileceğini belirtmiş ve ortak paydada buluşulmasının önemine değinmiştir.

Ö.A.8: *“Ailelerin düzeyine göre bir aile katılımı düzenlenmeli. Belki ekonomik durumu iyi olabilir, belki çalışıyor olabilir ve katılamayabilir aileler. Ya da o konuda yetersiz olabilirler. Onların düzeyine inerek, belki onlara daha çok yardımcı olarak bunu yapabilirim. Aile eğitiminde maddi açıdan pek fazla bir şey yok. Ailelerin benden kaçmasına bir şekilde izin vermem. Kendilerini geri çekmelerini ya da kötü hissetmelerini asla istemem. Bu yüzden bir şekilde orta yolu bulup onlara aile eğitimi konusunda yardımcı olabileceğimi düşünüyorum.”*

Öte yandan, sınıftaki ailelerin ekonomik düzeyleri arasında çok fark varsa orta yol bulmanın zor olacağı da yine öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Bir öğretmen adayı bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö.A. 10: *“Biraz zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü biz aile katılımını genel anlamda öğrendiğimiz için anne baba eğitimi dersinde, ekonomik düzeyi düşük olanda nasıl, yüksek olanda nasıl davranmalıyız biraz daha yaşayarak öğreneceğimizi sanıyorum ve yaşayarak deneyim kazanacağımıza inanıyorum. Mezun olduktan sonra daha yeterli olacağımı düşünüyorum. Eğer sınıf içinde ekonomik durum açıdan uçurumlar yoksa sınıfın genel durumu ortalama olarak birbirine yakın bir seviyedeysen beni etkilemez. Ama sınıf içinde uçurumlar varsa o durumda iletişim konusunda neler yapabilirim noktasında pek yeterli olduğumu düşünmüyorum. Çünkü bu zor bir durum. Ailelerle bizim aramızda da sıkıntılar çıkabilir. Birinin hemen kalkıp ben bunu alırım demesiyle birinin ben bunu alamam dediği bir sınıfta ortak bir şey oluşturmak biraz zor olacaktır.”*

Bununla birlikte öğretmen adayları, ekonomik düzeyi düşük yere atanırlarsa bazı aile katılım çalışmalarını yapamayabileceklerini, ailelerin yapılacak aile katılım çalışmaları için gönüllü olması durumunda farklı katılım türlerini sürece dahil edebileceklerini ve daha rahat aile katılım çalışmaları yapabileceklerini belirtmişlerdir. Öte yandan ailenin isteksiz olması durumunda bundan etkileneceklerini söylemişlerdir. Bu durumla ilgili bir öğretmen adayı şunları belirtmiştir:

Ö.A.9: *“Ekonomik düzeyi düşük ailelerin olduğu yerlerde çalışırsam telefon, e-posta gibi yolları kullanamam. Bu durumlarda da bireysel görüşmeler daha önemli oluyor. Geliş-gidiş zamanlarını iletişim amaçlı kullanırım. Yine veli toplantılarıyla bu açığı kapatabileceğimi düşünüyorum. Önce ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ve çocuklarıyla ilgili düşünceleri önemli. Çocukla ilgili ne düşünüyorlar, ne bekliyorlar? Onun haricinde aileler de gönüllü olursa konferans düzenlenip aileler bilgilendirilebilir. Yeterli olacağımı düşünüyorum. Aileler gönüllü olmazsa biraz şevkim kırılabilir ama kırılmaması gerekiyor. Çünkü bunları yapmalıyız.”*

Buna karşılık, bir öğretmen adayı ekonomik düzeyin, yapılacak aile katılım çalışmalarının seviyesini de belirleyeceğini, onlardan gelen dönütlere göre katılım çalışmalarını düzenleyeceğini belirtmiştir.

Ö.A.1: *“Ekonomik durum çok önemli. Yapacağım aile katılım çalışmalarının seviyesi onlardan gelen dönütlerle şekillenecek. Ailenin maddi desteğiyle olan şeyler var, ailenin maddi durumu iyi değilse onlar olamayacaktır. Ben bunları yaparım, sadece sıkıntı yaratacak durum, ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşüklüğüne göre faaliyetlere hangi noktadan başlamam gerektiği. ailelerin dönütler ve tecrübe yeterlik inancını artırır. Yeterli olabileceğime inanıyorum ve daha yeterli olmak istiyorum.”*

Tüm bunların yanında öğretmen adaylarının çoğu ekonomik düzeyle ilgili belirttikleri düşünceleri ne derece faaliyete geçireceklerini öğretmen olunca göreceklerini söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak **Ö.A.4:** *“Ben küçük bir yerde yaşadım. Küçük yerde yaşayan insanların konuşma tarzı, duruşu, kültürel yapısı benzerdir ve sosyo ekonomik olarak geridedir. Ben onlarla nasıl konuşacağımı biliyorum. Üniversite eğitimim sayesinde üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerle de konuşabilirim. Her ailenin sınıfa gelip çocuklara katabileceği bir şeyler mutlaka vardır. Fakir ya da zengin fark etmez. Ben bu etkinlikleri gerçekleştirme konusunda kendime güveniyorum ama kesinlikle yaparım dersem yalan söylemiş olurum. Okulun ekonomik düzeyi de önemli tabi. Şu ana kadar ekonomik düzeyi düşük bir okul görmedim. Öğretmen olunca göreceğim.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Dil faktörü. Elde edilen verilere göre, dil faktörü öğretmen adaylarının büyük kısmı tarafından aile katılım çalışmalarını yürütmek açısından problem olarak algılanmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu farklı dil konuşulan yerde çalışmanın kendileri için sorun olabileceğini ve bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Dil faktörünün önemli bir problem olduğunu belirten bir öğretmen adayı, çalıştığı yerdeki kişilerin Türkçeyi konuşabilmeleri için bazı çalışmalar yapabileceğini belirtmiş ve bu konuda şöyle demiştir: **Ö.A. 1:** *“Bu çok sıkıntılı bir konu. Türkçeyi düzgün konuşmak okul öncesi eğitimin amaçlarından birisidir. Yani benim çalıştığım yerin dilini öğrenmemden ziyade, onların Türkçeyi öğrenmesi gerektiği inancındayım. İki dili de tam olarak bilen birisinden yardım alırım öncelikle. Benim aktaracağım şeyleri onların anlaması gerekiyor ve benim de onların ihtiyaçlarını bilmem gerekiyor. Hafta sonları ailelere Türkçe dersleri bile verebilirim. Zamanım onların olsun, yeter ki çocuklar belli bir seviyeye gelebilsin.”*

İki öğretmen adayı böyle bir durumu daha önce tecrübe etmediklerinden sıkıntı yaşayabileceklerini ve bu konuda korkuları olduğunu dile getirmişlerdir. Yine de çözüm bulmaya yönelik fikirler belirtmişlerdir.

Ö.A.2: *“Dil konusu en büyük korkum. Gideceğim yerin dilini bilen öğretmenlerden ve okul müdüründen yardım isterim. ‘Kendim baştan bir dil öğrenemem, dilini bilmediğim yerde öğretmenlik yapamam’ gibi bir korkum yok ama tecrübesiz olacağım için sıkıntı çıkabilir.”*

Ö.A.8: *“Farklı dil konuşan ailelerle çalışmaktan biraz korkuyorum açıkçası. Daha atanmadım ama ne yapmam gerektiği konusunda biraz bocalıyorum. Öğretmen olarak başladığım ilk günden bir görüşme yapıp (benim) istediklerimi, onların istediklerini öğrenip ona göre bir bilgilendirme yapabilirim diye düşünüyorum. Ama tabii ki daha önce hiç karşılaşmadığım bir durum. O yüzden ne yapacağımı bilmiyorum.”*

Öğretmen adaylarından bir tanesi aile katılım çalışmaları konusunda yeterli inancı üzerine dil faktörünün etkisi olacağını ve bu konuda kendisinin de üniversitenin de yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Ö.A. 7: *“Dil konusunun yeterlik inancım üzerine etkisi olur. Anlaşma nasıl sağlanacak, nasıl olacak bilmiyorum. Bu konuyu hiç düşünmedim. Zaten bu konuda ben okulun da yetersiz kaldığını düşünüyorum. Bir hocamda zaten bununla ilgili seminer vereceklerini söyledi bana. Ben de böyle etkinliklere katılmayı düşünüyorum, çünkü ne yapacağımı bilemiyorum. Elim kolum bağlı bu konuda.”*

Bunun yanında iki öğretmen adayı ise farklı dil konuşulan bölgede çalışmanın kendileri için sorun olmadığını belirtmiştir. Dil sorununu aşmak için değişik çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bir tanesi, iki dili de bilen kişilerden yardım alabileceğini belirtmiştir.

Ö.A.9: *“Farklı dil konuşulan yerlerde Türkçe bilen kişilerle iletişim kurar ve onlardan tercüman olarak faydalanırım.”*

Dilin kendisi için engel teşkil etmeyeceğini belirten diğer öğretmen adayı ise, çalıştığı bölgede insanların konuştuğu dili öğreneceğini ifade etmiştir.

Ö.A.4: *“Dili farklı bir yere atanırsam ilk işim onların dilini öğrenmek olur. Onları gözlemlerim, onların yaşayışlarından yararlanırım. Uygulama kısmında jest ve mimiklerimi de devreye sokarım. Onlarla anlaşmaya çalışırım. Bu tarz farklılıklar beni korkutmuyor.”*

Öğrenim düzeyi. İki öğretmen adayı öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerle aile katılım çalışmaları yürütmenin daha rahat olacağını belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenim düzeyi düşük olan ailelerle çalışmanın da yapacakları çalışmaları etkilemeyeceğini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö.A. 1** düşüncelerini *“Ailenin eğitim düzeyi ne olursa olsun ben yapacağımı yaparım. Sadece eğitim açısından iyi olan ailelere bir şeyler aktarmam daha kolay olurken, eğitim seviyesi geride olan ailelere bir şeyler aktarmak biraz zorlayabilir ve yorucu olabilir. Ama bunlar benim yapacaklarımı etkilemez.”*

biçiminde dile getirmiştir. Benzer şekilde **Ö.A.9** ”Eğitim görmüş ailelerle aile katılım etkinliklerinin daha kolay olabileceğine inanıyorum. Marmara, Ege’ye atanmak var. Güneydoğu ya da Doğu Anadolu’ya gitmek var. Sorunla karşılaşacağımı düşünüyorum, ama bunun üstesinden gelebileceğime de inanıyorum.” demiştir.

Diğer iki öğretmen adayı ise öğrenim düzeyinin önemli olmadığını, eğitim farklılıklarının eğitimcinin kullandığı dil ile engel olmaktan çıkacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerde akademik dil kullanılmaması gerektiğini söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak **Ö.A.3** öğretmenin kullanacağı dilin herkes tarafından anlaşılabilmesi gerektiğinin önemine işaret ederek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. “Kırsal kesimde ya da farklı bir bölgede görev yapıyorsanız iletişim kurmak daha zor olacaktır. Ama tabi nerede çalışırsak çalışalım, sayısal veriler ya da terimler kullanmak yerine daha basit ve herkesin anlayabileceği şekilde ifadeler kullanmak gerekir. Yani çocuğun ablası ya da abisi geldiğinde de panoya baktığında anlayabileceği şeyler yazmak ve basit, net cümleler kurmak gerektiğini düşünüyorum. Bununla birlikte aile eğitim etkinliklerinde verilecek eğitim de ailenin eğitim düzeyine göre değişir. Eğitim süresi bittiğinde anlayamayan ya da bazı kısımları kaçıran ailelerin sorularına cevap veririm, onlara basitleştirerek anlatabilirim.” Benzer şekilde **Ö.A.7** de “akademik bir dil kullanmadığım sürece velilerin anlayacağı bir dil kullandığım sürece, daha açıklayarak, daha örnekler kullanarak daha iyi iletişim kurabilirim.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Bir öğretmen adayı benzer şekilde öğrenim düzeyi düşük olan ailelerle konuşurken daha anlaşılır bir dil kullanmak gerektiğini yoksa yapılan katılım çalışmalarının tepkiyle sonuçlanabileceğini belirtmiştir. Aynı öğretmen adayı aileleri ikna etmek için çabalayacağını, ailede olumlu etki görünceye kadar da aile katılım çalışmalarını ısrarla yapacağını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak, **Ö.A.6**: “Aileyi başta tanırsak eğer biraz

bilinçli bir aileyle daha rahat konuşulur. Ama eğitim seviyesi alt seviyede olan veliye daha onun anlayacağı şekilde konuşulmalı. Yoksa karşısında seni suçlar. Ben kaç tane çocuk büyüttüm tepkisini verebilir. Bu tarz bir tepkiyle karşılaşırsam belki şu an çok idealist düşünüyorum ama peşini bırakmam. Bir şekilde onu inandırmaya çalışırım. Yoksa çocuğa yararım olmaz. Çocuğa faydam olup olmadığının dönütünü bana aile yapmalı. Okulda verilen eğitim evde devam ettirilmiyorsa aileye konunun önemini daha ayrıntılı anlatırım... Yine etkisini görmezsem, bu da beni yıldırılmaz. İlla ki bir yöntem vardır aileyi ikna etmek için.” cümlelerini kullanmıştır.

Benzer şekilde, öğretmen adaylarından bir tanesi de ailelerin öğrenim düzeyi ne olursa olsun, eğitim adına katkı sağlayabilecek bir yönlerinin mutlaka bulunabileceğine dikkat çekmiştir. **Ö.A. 10** ailelerin eğitim seviyesiyle ilgili olarak düşündüklerini “*Velilerin eğitim düzeyine göre düşünürsek, her velinin yapabildiği bir şey vardır. Velilerin yaptıkları mesleklere göre katılım çalışmalarından yararlanabilirim. Bu sayede onlar da kendilerini yetersiz hissetmeyeceklerdir.*” diyerek ifade etmiştir.

Ailelerin yaklaşımları. Ailelerin, çocuklara karşı, okula karşı, öğretmene karşı tutumlarının öğretmen adaylarından bazıları tarafından aile katılım çalışmalarında etkileyici faktör olabileceği dile getirilmiştir. Bir erkek öğretmen adayı cinsiyetinden dolayı ev ziyaretleri yapma konusunda sıkıntı yaşayabileceğini söylemiştir.

Ö.A. 9: “*Ev ziyaretleri gibi konularda okul yönetimi ve meslektaşlardan çok ailenin tutumu önemli. Mesela ev ziyaretine sıcak bakmayabilirler. Erkek okul öncesi öğretmeni olduğumdan bu konuda daha çok sıkıntı yaşayabileceğimi düşünüyorum. Diğer eğitim çalışmalarını yaparım ve okul yönetimini umursamam. Sanırım bir çocuğun yetersiz kaldığı, geliştirilmesi gereken yönleriyle ilgili sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerle görüştüğümde reddedebilir. Bu konuda sıkıntı yaşayabilirim. Bir de genellikle babaların benimle iletişim kuracağını düşünüyorum. Onların da çalışmadıkları zamanlarda*

ayarlanmalı. Eğer sürekli çalışıyorsa baba o konuda sıkıntı yaşayacağını düşünüyorum. Küçük çevrelerde annelerle görüşmem istenmez diye düşünüyorum.”

Aile katılım çalışmalarının yapılmasında ailelerin ön yargılarına dikkat çeken bir öğretmen adayı, özellikle sosyo-kültürel olarak düşük olan bölgelerde ailelerin çocuk büyütme konusundaki yargılarının problem teşkil edebileceğine değinmiştir. Aynı öğretmen adayı bu konuda kendini yetersiz hissettiğini ve deneyimle bu problemi çözebileceğine inandığını belirtmiştir. **Ö.A.10** düşündüklerini şu şekilde ifade etmiştir: “Aileyle ilişkilerde ailelerin tutumları da ailelerin bize yaklaşımı da önemli. Aileler ön yargılı olursa iletişimde kopukluklar olur. Ama yine de yeterli olacağını düşünüyorum. Sosyo-ekonomik düzeyi genel anlamda yeterli olmayan bölgelerde; velilerin kültürü açısından okul öncesi eğitime baktıkları şekil, okul öncesi eğitimin önemine olan inanç ya da toplantılara katılmak konusunda bir ön yargıları varsa zorlanırım. Yine ailedeki büyüklerin etkisiyle ‘biz böyle mi büyüdük sanki’ algısı varsa bu durumda aileye ulaşmanın biraz zor olacağını düşünüyorum. Aileyi eğitime dâhil etmek biraz zaman alacaktır. Biraz daha deneyimle yeterli hale gelebileceğimi, teorik anlamda da yeterli olmadığımı düşünüyorum.”

Kültür. Öğretmen adayından bazıları çalıştıkları yerdeki kültürel farklılıkların kendilerini zorlayabileceğini hatta zaman zaman yılma noktasına gelebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından **Ö.A. 3** “Birkaç velinin farklı olması beni zorlamaz, onlara özel çalışmalar yaparım. Ama tamamen farklı bir kültürün içinde görev yapıyorsam zaman zaman yılma noktasına gelebilirim.” demiştir.

Kültürel farklılıkların önemine dikkat çeken bir öğretmen adayı ise bu konuyla ilgili şunları dile getirmiştir:

Ö.A.8: “Aynı şehirde bile çok büyük kültürel farklılıklar oluyor. Bazı aileler eğitim faaliyetlerine katılmasının çocuğu için çok faydalı olacağını düşünebilir. Ya da bunun farkında olmayan aileler olabilir. Kültürel farklılık çok önemli. Aslında her şeyi halledebiliriz gibi düşünüyoruz ama belki de bu konuda bizim daha çok fedakarlık yapmamız gerekebilir. Bu konu beni biraz korkutuyor.”

Bununla birlikte bazı öğretmen adayları kültürel faktörlerin kendilerini zorlayacağını ama aileyi tanıdıkça üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir. Olumlu sonuçlar almanın yeterlik inançlarını da olumlu yönde etkileyeceğini dile getiren **Ö.A. 5** “En başta aileleri tanımak önemli. Tanımak için gerekli olan çalışmaları yapabilecek gücü kendimde görüyorum. Olumlu sonuçlar aldıkça bu algım kat kat artacak. Yapabileceğime inanıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından bir tanesi, farklı kültürde insanları tanımak konusunda üniversitenin katkılarından bahsetmiştir.

Ö.A.2: “Kültürel farklılıklar açısından üniversitenin bize çok katkısı var. Her kesimden insan tanıyoruz burada. Başlangıçta her kültüre hitap edemeyebilirim. Ama çok uç seviyelerde veliler olmadığı sürece sıkıntı olmaz.”

(b) Meslektaşlar. Öğretmen adayları, aile katılım çalışmalarını etkili şekilde yürütebilmek için genel olarak meslektaşlarla iş birliği yapmanın önemi üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adayları ailelerin öğretmenler arasında kıyaslamalar yapmasının zaman zaman motivasyon düşmesine neden olacağını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bütün öğretmen adayları, iş birliğine yanaşmayan ya da engelleyici bir tutum içine giren meslektaşların kendilerini etkilemeyeceğini belirtmişlerdir.

Bir öğretmen adayı, meslektaşıyla yapacağı işbirliğinin öğrencilere de örnek olacağını belirtmiştir. Meslektaşıyla iş birliği yapmak amacıyla gerekli çalışmaları

yapacağını ancak ondan ya da onlardan dönüt alamaması ya da engellenmeye çalışılması durumunda ilişkiyi keseceğini belirtmiştir.

Ö.A.1: *“Okul öncesi eğitim kurumu, anne babalar kendilerine zaman ayırabilsin diye çocukların avutulduğu yerler değildir. Yani bizler bakıcı değiliz. Bunun yanında öğretmenlik de (belli) bir seviyeye gelince yeterli olunacak bir meslek değil. Meslektaşlarla iş birliği yapmak çok önemli. Öğretmenler çocuklara model olmalı. Biz onlara işbirliğinin önemini öğretiyorsak, biz de iş birliği yapabilmeliyiz. Benim yeterli olmadığı bir durumda meslektaşımın deneyimlerinden yararlanmak isterim. Onların ihtiyacı olan konularda da ben destek olabilirim. İş birliği yapabilmek adına meslektaşına gerekli çabayı gösteririm ama bir şekilde dönüt alabilmeliyim. Alamazsam sabırlı olamayabilirim. İş arkadaşlarım yapacağım etkinliklerde bana engeller çıkarmaya çalışırsa ona uygun bir dille anlatırım. Veliler, aile katılımı adına her şeyi yapmama rağmen beni diğer meslektaşımınla kıyaslarsa motivasyonum düşebilir, üzülürüm ama pes etmem. Yaptığım şeylerde abartı var mı diye düşünürüm ve önce kendimi eleştiririm.”*

Öğretmen adaylarından bazıları aile katılım çalışmalarında meslektaşları ile işbirliği yapma yollarını bulmak için çaba harcayacaklarını ancak bu çabaları yetersiz kaldığında bireysel olarak çalışma yapacaklarını ifade etmişlerdir. Örnek olarak üç öğretmen adayı bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö.A.4: *“Ben aldığım paranın hakkını vermek zorundayım. Meslektaşımı işbirliği yapma konusunda ikna etmeye çalışırım. İlk başta teşvik ederim ama hala umursamıyorsa kendi haline bırakırım, ne yaparsa yapsın derim.”*

Ö.A.10: *“Meslektaşlarla ailelerle iletişim kurmak açısından fikir alışverişi yapabiliriz. Onlar için neler doğru neler yanlış bu konularda konuşuruz. Onların benim yanlış yaptığım şeyleri söylemesi, beni eleştirmesi benim bir derece aslında hoşuma gider.”*

Çünkü dışarıdan bize bakılması kendi yanlışlarımızı görmemiz açısından yararlı olur. Daha doğru şeylere yönlendireceğine inanıyorum. Meslektaşlarımın söylediklerine alınmam, düzeltmem gereken şeyler varsa onları düzeltirim. Eğer ben bir şeyi doğru ve düzgün bir şekilde yaparsam iş birliği konusunda diğer meslektaşlarımla bir sorun olacağını düşünmüyorum. Ben bir şeyleri doğru yaptığımda bunları gördükçe iş birliği yapacak ve bana katılacaktır. Hiçbir şekilde işbirliğine yanaşmıyorsa o zaman ben kendi sınıfımla yapmam gerekenleri yaparım. Onunla yetinirim. İlla onu da davet etmek durumunda kalmam.”

Ö.A.3: *“Eğer aile katılımı konusunda çalışmak isteyip kendilerini yeterli görmüyorlarsa, onları teşvik etmeye çalışırım. Neler yapabilecekleri hakkında konuşurum. Ama eğer hiç yapmak istemiyorlarsa, hiç yanaşmıyorlarsa, onlarla konuşup da ikna etmeye çalışmak gereksiz olacaktır. Tamamen bu konuda kapalı olan kişileri çok da umursamam. Ben yine kendi planladığım gibi uygulamalarımı yaparım.”* Erkek öğretmen adaylarından ikisi cinsiyet faktörünün meslektaşlar ile işbirliği yapma konusunda sorun olabileceğini belirtmişlerdir.

Ö.A.6: *“Meslektaş konusu benim kafamı çok karıştırıyor açıkçası. Atandığım okulda 4-5 tane okul öncesi öğretmeni olsa büyük ihtimalle ben tek erkek öğretmen olacağım. Onlar bayanlar arası dayanışma yapıp beni dışlar mı acaba diye aklıma gelmiyor değil. Ezilir miyim bilmiyorum. Ama çocuklara daha fazla şey yaptırmak için çaba harcarım, bu da benim hırslanmamı sağlar.”*

Cinsiyetin meslektaşlarıyla sıkıntı yaşamasına sebep olabileceğinden endişe duyan

Ö.A.9 *“Erkek okul öncesi öğretmeni olacağım için meslektaşlarla ilişkiler biraz sıkıntı yaratabilir... Ben de bayan olsam meslektaşım ile iletişimin kolay olur ama bu konu beni biraz korkutuyor.”* demiştir. **Ö.A.9** ayrıca okuldaki deneyimli meslektaşları ve idarenin boş vermişliklerinin de kendisi için moral bozucu olabileceğine değinmiş ve bu konuda

çabalayacağını şu şekilde ifade etmiştir: “Çalıştığım yer ekonomik olarak düşük seviyedeysen meslektaşlarım ve idare de boş vermiş durumda olabilir. Onları ikna ederim inandığım şeye. Ya da ben bir şeyler yapıp faydasını gördükçe onların da düşünceleri değişir diye düşünüyorum. Deneyimli öğretmenlerin boş vermişlikleri moral bozucu olur benim için. Başlamak bitirmenin yarısıdır. Etkinliklerime başlarım ve onların da etkisini görmesini sağlarım, etkili olmazsa başka yollar denerim.”

Öğretmen adaylarından bazıları çocukların gelişimlerine uygun etkinlikler yapmayan meslektaşlarını bu konuda uyaracaklarını, kendi yaptıkları çalışmaların onlara örnek olması için çabalayacaklarını, hala tavır değişikliği yok ise meslektaşlara karşı tutumun değişeceğini belirtmişlerdir. Örnek olarak iki öğretmen adayı düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö.A.2: “Okulda benimle birlikte çalışan meslektaşlarıma önyargılı yaklaşmam. Çocukların gelişimi konusunda olumlu iletişim kurmak isterim. O çocuklara bir şeyler vermek istemiyorsa uyarırım. Kendi yaptıklarım iyi sonuçlar veriyorsa onları görmesini sağlarım. Hal olumsuz bir tavır içerisindeyse meslektaşına karşı şevkim kırılır ve ona karşı tutumum değişir.”

Ö.A.8: “Meslektaşlar iş birliğine ikna edilebilir tabii ki ama öğretmenin bakış açısına bağlı. Eğer karşımdaki öğretmen sabit fikirliyse o konuda biraz yetersiz olabilirim. Günümüzde deneyimli öğretmen ‘her şeyi ben bilirim, benim uygulamamda hiç problem yok’ diyebiliyor. O konuda biraz zorlanabileceğimi düşünüyorum.”

Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından bir tanesi ise meslektaşla iş birliği konusunda iletişimin etkisinden bahsetmiş ve onu bu yolla iş birliğine ikna edebileceğini belirtmiştir. **Ö.A.5** konuyla ilgili düşüncelerini şu cümlelerle açıklamıştır: “İş birliği bu noktada etkili. Okuldaki bütün öğretmenler bir araya gelerek ve tüm aileleri toplayarak

seminerler düzenleyebilirler. Okuldaki öğrenci velileri hakkında bir profil çıkarılabilir ve ona göre etkinlikler düzenlenebilir. İşbirliği sağlayamazsam bu beni yıldırmaz ama olumsuz etkiler. Yine de diğer meslektaşlarımla da iş birliğini sağlama noktasında da sorun yaşayacağımı düşünmüyorum. İletişimle bu sağlanabilir.”

Bir öğretmen adayı da kendisinin meslektaşına örnek olarak onu/onları aile katılımı konusunda ikna etmeye çalışacağını belirterek meslektaşın engelleme yoluna gitmesi durumunda ise daha üst makamlara şikayette bulunacağını belirtmiştir.

Ö.A.7: *“Meslektaşımınla ortak olmak istiyorsam ve o istemiyorsa kesinlikle önce zorlamam. Kendim bir şeyler planlarım. Verimli olduğumu gördükten sonra, ona aile katılım çalışmaları yapmadan önce ve yaptıktan sonraki değişikliklerden bahsederim. Birlikte daha iyi şeyler yapabiliriz diyerek genelde nasıl iyileştiğini, çocuklar üzerinde etkili olduğunu gösteririm. Aile katılım çalışmalarını yapmamız gerekiyor zaten yasal olarak. Meslektaşım beni engellemeye çalışıyorsa bir üste çıkarım o zaman; il milli eğitim, ilçe milli eğitim. Şikâyete kadar gider herhalde. Çünkü aldığım maaşı hak etmem gerekiyorsa benim ev ziyareti de yapmam gerekiyor, velileri de işin içine katmam gerekiyor. Bu onların bize verdiği plan-programda da var zaten.”*

(c) İdareci. Görüşmeye katılan öğretmen adayları idarecinin destekleyici ve engelleyici tutumuna değinmişlerdir. Gittikleri uygulamalardan bazı örnekler vermişler ve idarecilerin desteklemenin yanı sıra teşvik etme ve yönlendirme yapmaları gerektiğine de değinmişlerdir. Örnek olarak **Ö.A. 3** şu cümleleri kullanmıştır: *“Staja gittiğim okullarda okul yönetiminin hayır dediği bir durumla hiç karşılaşmadım. Ama tabi ki okul yönetimi hiçbir zaman öğretmenlere ailelere eğitim yapın şeklinde bir öneride bulunmuyor. Belki de okul yönetimleri öğretmenleri biraz teşvik edebilir diye düşünüyorum.”*

Yine **Ö.A. 3** idarecilerin öğretmenleri aile katılımı konusunda teşvik etmesinin okullardaki aile katılımı çalışmalarını artıracığını ve öğretmene kolaylık sağlayacağını “Okul yönetimleri öğretmenlere şu konuda bu ay bir etkinlik düzenleyelim şeklinde öneride bulunabilir. Böylece her öğretmene kolaylık sağlayacağını düşünüyorum. Tek başına bir eğitim düzenlemektense pek çok meslektaşıyla bir araya gelip bir konuyu çalışması daha etkili olur.” cümlelerini kullanarak ifade etmiştir. **Ö.A.3** idarecinin engelleyici tutumu olması durumunda çeşitli çözüm önerilerini de şu şekilde açıklamıştır: “İdarecinin engelleyici tutumu olursa, mesela okul bir eğitim semineri şeklinde bir şey düzenlememe izin vermezse her ay belirli bir konu hakkında küçük bilgilendirici mektuplar hazırlarım. Görsel olarak resimlerle donatılmış ve kısa öz yazılarda oluşan afişler ya da mektuplar hazırlarım. Bu şekilde uygularım. Tabi bu süreç içerisinde de okul yönetimini de bilgilendiririm. Onları seminer, konferans konusuna ikna etmeye çalışırım. İlk anda üstüne gitmem, başka bir çözüm bulurum.”

Öğretmen adaylarının çoğu idarecinin kendilerini desteklemesinin, onların kendilerine olan güvenlerini artıracığını belirtmişlerdir. Örnek olarak **Ö.A. 4** ve **Ö.A. 10** şu cümleleri kullanmıştır:

Ö.A. 10: “Eğer okul sürekli arkamda olur ve beni desteklerse daha çok motive olurum ve kendimi bir şeyler yapmak konusunda daha güçlü hissederim. Ama ben ilerlemeye çalıştıkça idareden bir engel gelirse yıldıracaktır tabi. Ama vazgeçme noktasına gelmem. Motivasyon düşmesi ve isteksizlik oluşturur. Bu konuda biraz sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum.”

Ö.A.4: “Yapacağım etkinliklerde idare beni desteklerse kendime güvenim daha çok artar. İdareye yönelik engellerle karşılaşırsam da, ikna kabiliyetim yüksektir. Ben süreç bazlı eğitimden yanayım. Aileleri işin içine katarsak daha güçlü bir eğitim ortaya çıkar.”

Zaten eğitim ailede başlar. Okul öncesinin amaçlarından birisi ilköğretime hazırlıktır. Sonuçta ben aldığım malzemeyi işlemek zorundayım. Aldığım eğitim boşuna değil.”

İki öğretmen adayı idarecinin engelleyici bir tavır içerisine girmesi durumunda daha üst makamlara şikayet edebileceklerini belirtmişlerdir. **Ö.A.1:** *“idareci benim yapacağım çalışmalara karşı çıkacak olursa daha üst makamlara çıkarım. Yanlış bir şeyi savunursa buna sırf idareci diye göz yummam. Sonuçta okul öncesi eğitimi alan benim o değil. O düzeni sağlamak için orada. Ö.A.1 idarecinin kıyaslamalarıyla ilgili olarak “Aile katılım çalışmalar konusunda idareci benim yaptığım şeyleri görmezden gelip, bana göre daha az çalışma yapan meslektaşımı överse de sıkıntı değil. Bunu umursamam. Benim yaptığım şeyleri müdürün görmesi gerekli değil. Beni motive eden şey çocuktaki iyi yönde değişim ve gelişimdir. Müdür beni övse de eleştirse de bu bana bir şey katmaz. Belki ben yaparken orada değildir. Bu hiç önemli değil. Sadece ‘benden fazla ne yapıyor? Benim eksik olan yanımda ne?’ diye düşünürüm. Ama müdür beni yıldırılmaz.”* diyerek sözlerini sürdürmüştür.

Bir öğretmen adayı ise idarenin engellemelerine karşın, idarecinin gözünün önündeyken onun istediklerini yapacağını ama gerçekte kendi bildiğinden şaşmayacağını belirtmiştir.

Ö.A.6: *“Diğer meslektaşlarla sıkıntı olur mu olmaz mı bilmiyorum ama tek erkek öğretmen olmam konusunda ön yargıları var. Alanımızla ilgili çok fazla bilgi sahibi olan idareci yok. Bizim işimize karışırsa bile müdür de olsa karışmasına izin vermem. Çocukların yararına olacak çalışmaları bir şekilde yaparım- ... İdareci benim yapacağım etkinlikleri engelleme yoluna gidiyorsa onun yanında gösteriş yaparım. Onun dediklerini yapıyormuşum gibi yapıp kendi bildiğim gibi etkinlikleri düzenlerim. Zaten o gelip en fazla beni gözlemler. O geldiğinde onun istediği gibi davranabilirim. ... Sonuçta sınıf benim,*

öğrenciler benim. Ama beni anlayabilecek bir müdürse işime karışmamasını isterim. Ama hevesim kırılmaz aksine hırslanırım.”

Genel olarak bakıldığında idarecilerden gelen desteğin öğretmen adaylarının kendilerini güçlü hissetmelerini sağladığı, engellemelerin ise onları yıldırmayacağı söylenebilir. Örnek olarak **Ö.A.2** *“İdareci aile katılım çalışmaları konusunda bana engel koymaya çalışırsa ona bu çalışmaların önemini anlatırım. Aile katılım çalışmalarının çocuğun gelişimine olan katkısını anlatmaya çalışırım. Hala anlamıyorsa ve engellemeye devam ediyorsa zorlanırım ama pes etmem.”* demiştir. Benzer şekilde **Ö.A. 8** idareden kaynaklı engellerin kendisini ancak kısa bir süreliğine yıldırabileceğini *“İdarenin sürekli engel çıkardığı durumlarda belki ilk başta istemeyebilirsiniz. Diğerleri nasıl yapıyorsa ben de öyle yapayım diyebilirsiniz. Ama daha sonra öyle olacağını düşünmüyorum. Çünkü bizim bölümümüz hiç de sıkıcı olmayan bir bölüm. Her gün farklı şeyler yapılabilen, çocukların her gün farklı bir şeyle geldiği bir bölüm. Bu yüzden sıkılmak istemiyorum. Eğer rutin olursa sıkılırım bu konuda zaten toparlanırım. Endişelerim var. Rutine girmemeli benim işim. Kısa süreli bu durum beni yıldırır ama çabuk toparlanırım.”* cümlelerini kullanarak açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak **Ö.A.10** idarenin engellemesine karşı farklı çözüm önerileri sunmuş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Okul öncesi dönemde çocukların gelişimleri açısından ailelerle sürekli iş birliği içinde olmamız gerekiyor. Bir şekilde iletişim kurmamız gerekiyor.” **Ö.A.10** idareciden gelebileceğini düşündüğü engel durumlara örnekler vermiş ve kullanabileceği çözümleri ifade etmiştir: *“Mesela aileler telefon görüşmelerinden rahatsız oluyorsa telefon görüşmelerini daha kısa tutarak aileleri bire bir görüşmeye çağırabiliriz. Duyuru panolarında mesela daha çok rahatsızlık yaşıyorlarsa çocuklara akşamları giderken mektuplar verebiliriz. Duyuru panolarını biraz daha anlaşılabilir olarak algılayabilirler. Ayrıca anlayamayıp önemsemeyebilirler de. O yüzden haber mektupları ve birebir*

görüşmelerle devam ederim bir süre daha. Onun dışında idare neye göre engellemeye çalışıyor, ne amaçla engellemeye çalışıyor ona göre önlemler almaya çalışırım biraz daha.”

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını

Etkileyen Kişisel Faktörler:

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, adayların (a) lisans öğrenimine ilişkin, (b) kişisel özelliklerine ilişkin faktörlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyebileceği belirlenmiştir.

(a) **Lisans öğrenimi.** Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları aile katılımı konusunda lisans öğrenimlilerinde gördükleri bazı eksiklikleri dile getirmişler ve yetersiz gördükleri konulara değinmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise eksiklikler olmasına rağmen aile katılımı konusunda lisans öğrenimlerinin kendilerini yeteri kadar desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları aynı zamanda aile katılımı konusunda üniversite bünyesinde yapılması gerektiğini düşündükleri bazı çalışmalarla ilgili öneriler de sunmuşlardır.

Öğretmen adaylarından bir tanesi üniversite bünyesinde bir uygulama sınıfı açmanın faydalı olacağını belirtmiştir. Gözlem sınıflarında öğretmen adaylarının ailelerle yapılan çalışmaları gözlemlemesinin mesleki anlamda katkısı olacağını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak **Ö.A.5** düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Üniversite bünyesinde bir uygulama sınıfı olabilir bence. 3-4-5 yaş kapsayan, ailelerin eğitime dahil edildiği ve istediğimiz zaman gözlem yapabileceğimiz bir ortam olabilmeli bence.”*

Görüşme yapılan öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenliği eğitiminde uygulamaya daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Özellikle Anne-Baba Eğitimi dersinin daha fazla uygulama yoluyla yapılması gerektiğini düşündüklerini

belirtmişlerdir. Örnek olarak **Ö.A.1**, “*Lisans eğitiminde aldığımız Anne-Baba Eğitimi dersinin teorik olmasından yana değilim. Bu ders uygulamalı olmalı. Teoride öğrendiğimiz birçok şey teoride uygulanamıyor. Derste anlatılanlar bazen çok ütopyik kalabiliyor. Aileler beklenmedik tepkiler gösterebiliyor, bu noktada teoriler çürüyor.*” diyerek okulda öğrenilenlerle gerçek yaşam arasındaki kopukluğu dile getirmiştir. **Ö.A.2**, lisans eğitiminin eksikliğini “*Lisans eğitiminde teorik derslerden ziyade stajlar ve yaptığım uygulamalar katkı sağladı. Program kitabımız bile en ideal olanı anlatıyor ama her yerde orada anlatılan ortam yok.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Mesleğe başlayınca kendini geliştireceğini belirten **Ö.A.5**, “*Lisans eğitiminin çok fazla bir katkısı yok. Mesleğe başlayınca kendimi geliştireceğimi düşünüyorum. Tabi ki birçok şey öğrendik, tabi ki katkıları da oldu. Uygulamaya gittiğimizden bire bir görüyoruz her şeyi. Ama yeteri kadar değil tabi ki. Anne-baba eğitimi dersinin de çok fazla etkisi olmuyor açıkçası. Derste tabi ki bir şeyler alıyoruz, bilmediğimiz şeyler öğreniyoruz. Programın nasıl işlediğini bir şekilde görüyoruz. Ama bunlar genelde teorikte kalıyor, asıl uygulamayı daha çok mesleğe başlayınca öğrenecekmişim gibi geliyor.*” cümleleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

Uygulamaya daha çok önem verilmesi gerektiğinden bahseden **Ö.A. 6**, teorik bilgilerin çok da önemli olmadığını şu cümlelerle dile getirmiştir. “*Lisans eğitimi beni aile katılımı konusunda yeterince desteklemedi. Lisans eğitiminde aile katılımına daha çok yer verilmeli, daha çok uygulamaya yer verilmeli. 14 haftalık anne-baba eğitimi dersi yeterli değil bu konuda bence. Literatür kısmı çok önemli değil. En son görüş kiminse eğitimde o kabul ediliyor. Bence uygulama konusunda bir şeyler yapılmalı.*” Ders içerikleri ile ilgili düşüncelerini de “*Derslerin içeriği aile katılımı konusunda biraz daha zenginleştirilmeli ve uygulama daha çok yapılmalı. Burada gördüğümüz, öğrendiğimiz teorik bilgiler okullara gittiğimizde işimize yaramıyor, her şey farklı gerçekte. Kendimi geliştirmem kendi çabama bağlı yani.*” cümleleriyle dile getirmiştir.

Öğretmen adayları uygulamalar esnasında aile eğitim ve aile iletişim etkinlikleri konusunda da uygulamalar yapılmasına olanak tanınmasının bu konuda öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenini artıracaklarını belirtmişlerdir.

Ö.A.3: *“Belki de staj yaptığımız okullarda farklı çalışmalar yapabiliriz. Çünkü hiç birimizin bu alanda deneyimi yok. Ailenin gerekliliğini biliyoruz fakat bu alanla ilgili pek çalışma yapmamıza fırsat olmadı. Mesela biz iki dönem boyunca staj yapıyoruz. Eğitim semineri düzenleyebiliriz mesela. Aynı okulda staj yapan çok öğrenci var. Her okulda staj yapan öğrenciler birleşip bir konu hakkında seminer hazırlayabilir. Hem aile eğitim faaliyeti yapılır, öğretmenlere faydalı olur. Hem de bize tecrübe olur. Öğretmenlik uygulamasına bu tarz etkinlikler eklenirse biz de kendimize daha çok güveniriz.”*

Öğretmen adaylarından bir tanesi yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemine değinmiş ve aşağıdaki cümleleri kurmuştur:

Ö.A.7: *“Bir okulla anlaşılabilir. Bu sadece stajla ilgili de değil. Bir okula gidip haber mektupları, panolar vs. biz düzenleyebilirdik. Daha somut yaşantılar olmalı, her şey kitapta kalmamalıydı.”*

Öğretmen adayları Anne-Baba Eğitimi dersinin örnek uygulamaların paylaşımı ve sınıfta rol oynama tekniği gibi teknikler kullanılarak yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu sayede dersi veren hocanın yapılan yanlışlar konusunda birebir uyarmasına imkan sunulmuş olacağını ve neler yapılması gerektiği konusunda önerilerde bulunabileceğini bunun da öğretmen adaylarının kendilerine olan güveni besleyeceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Ö.A.7: *“Lisans eğitimi beni aile katılımı konusunda yeterince desteklemedi. Her şey kitapta kaldı diye düşünüyorum. Mesela derste konu haber mektubunda haftaya bize haber mektubu getirdi öğretmenimiz. Tamam, iyiydi ama yine de askıda kaldı. Bunu gerçek*

hayata geçirme konusunda, sadece aile katılımı değil bence bütün dersler için, haftada bir staj da yetmedi. Ne biz velileri tanıyabildik. Zaten velilerin çoğunu göremedik, sadece çocuklarla ilgilendik. Ben yeterli bulmuyorum. Daha somut veriler olmalı. Tamam, biz haber mektubu yazdık. Şimdi bunu sınıfta tiyatro şeklinde yapabiliriz ya da bir problem durumu verir. Sınıfta herkes bir rol alır. Öğretmen-veli roller paylaşılır. Sen öğretmensin sen velisin iletişiminiz nasıl olur. Orada hatamız olduğunda hoca düzeltir. Geri bildirim alırız. Böylece askıda kalmayacak şeyler, daha yaşantıya dökebileceğimiz şeyler.”

Lisans eğitimi kapsamında derslerin gerçek dünyadan kopukluğundan bahseden öğretmen adayları, mesleğe başladıklarında bu durumun zaman zaman sorun oluşturabileceğini belirtmişlerdir.

Ö.A.8: *“Anne-Baba Eğitimi dersini şu an alıyorum, iyi olduğunu düşünüyorum. Ama gerçekleri görünce ütopya gibi geliyor bazen. Staj yapmak için okula gidiyorum gözleme. Gözlem yaptığım yerdeki gerçek yaşantı ile burada anlatılanlar arasında oldukça fark var. Aldığımız eğitim ve gerçek yaşantı arasında dengesizlik var. Bu dengeyi nasıl kurarım onu hiç bilmiyorum.”*

Ayrıca öğretmen adaylarından bazıları verilen eğitimin genellikle üst sosyo-kültürel düzeye sahip ailelere yönelik olduğunu söylemişlerdir. Bu konuda bir öğrenci şunları söylemiştir:

Ö.A.9: *“Aile katılım çalışmalarının neler olduğunu ve nelere dikkat etmemiz gerektiğini anne-baba eğitimi dersinde öğrendik. Bunları başka şekilde öğrenmemiz zordu. Bu derste gördüğümüz katılım türleri teorikte sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelere hitap ediyor hep. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler ve çocuklarla olursam bu beni kötü etkiler diye düşünüyorum. Ama yine de bir şekilde araştırırım ve değişik çalışmalar yapabilirim. Tükenmişlik yaşayacağımı düşünmüyorum. “*

Öğretmen adaylarının bazıları lisans eğitiminin etkili bir aile katılımı gerçekleştirmeleri için kendilerini desteklediğini, aile katılımının ne olduğunu, nasıl uygulanması gerektiğini burada öğrendiklerini söylemişlerdir. Fakat bu eğitimin araştırma yapılarak güçlendirilmesi ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri gerektiğini de belirtmişlerdir.

Ö.A. 4: *“Bu bölüme gelmeden önce çok fikrim yoktu ailelerle çocuklarla ilgili. Buraya gelince onları tanıdım. Onların düşüncelerini anlayabiliyorum. Lisans eğitimi bana vizyon kazandırdı. Lisans öğrenimim sayesinde yöntemleri öğrendim. Artık bilinçliyim. Öz-güvenim her zaman var ama kendimi hala yeterli görmüyorum. Yeterli hale gelmek için kendimi öğretmen olunca geliştireceğim.”*

Ö.A.3: *“Burada gördüğümüz eğitim bizi bilgilendiriyor, destekliyor. Fakat bu kişinin kendisine de kalmış bir şey. Sınıfta 45 tane öğrenci varsa evet herkesi destekliyor, teşvik ediyor fakat kişinin bunun önemini farkına varması ve bunu yapması gerekiyor. Başka neler yapmam gerekiyor diye düşünüp araştırma yapması gerekiyor. Bunu yanında üniversite de bize seminer, konferans gibi bazı ek imkânlar sağlayabilir.”*

Ö.A.10: *“Lisans eğitiminde aile katılımı konusunda tohumlar atıldı bizde. Biraz daha konferanslarla, toplantılarla, diğer eğitim programlarıyla güçlendirilirse aile katılımı konusunun daha etkili olacağını düşünüyorum. Lisans eğitiminde aldığımız derslerde gördüğümüz kadarıyla yapılması gerekeni öğreniyoruz. Ama öğretmen olduktan sonra yılma gözlenebilir. Lisans eğitiminde farklı açılardan ve farklı eğitimler verilerek bu konu desteklenirse, bizlerin de daha yeterli olacağına inanıyorum. Aile katılımıyla ilgili tohumlar atıldı. Ailenin önemini öğrendik. Ailelerle sürekli iletişim halinde olmamız gerektiğini öğretti.”*

(b) Kişisel özellikler. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının genellikle araştırma ve kendilerini geliştirmeden yana oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları genel olarak engellerle başa çıkabilmek için farklı çözümler bulabileceklerini belirtmişler, engeller karşısında *dirençli* olacaklarını söylemişlerdir. İletişim becerileri kullanılarak engellerin kolaylıkla aşılabileceği de öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin sürekli olarak kendini geliştirmeyi gerektirdiğini belirten **Ö.A.1**, karşısına çıkan engellerin kendisini yıldırmayacağını da şu cümlelerle açıklamıştır: *“Kişi olarak yılmayı seven birisi değilim. Ne kadar fazla engel çıkarsa o kadar çok yapılması gereken şey olduğunu düşünüyorum. Aileden bana dönüt olmasa da umursamam. İlla ki yetersizliklerim olduğunu biliyorum. Ama 10 senelik bir öğretmen olsam da tam anlamıyla yeterliyim diyemem.”*

Bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini seçmesinin sebebinin çocukları sevmesi olduğunu, bu sebeple karşılaşacağı güçlüklerin onu yıldırmayacağını belirtmiş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö.A.2: *“Öğretmen olduğumda karşılaşacağım olumsuz durumlar karşısında aile katılım çalışmaları konusunda isteğim kırılmaz. Çocuk sevgim çok fazla olduğu için öğretmenlik mesleğini seçtim, çocuklar söz konusu olduğunda moralimi bozan durumlar olsa da isteğim kırılmaz. Onlar söz konusuysa canımı veririm noktasındayım. Daha çok uğraşırım. Öğretmen olduğumda zorlanabilirim tabi. Mesleki açıdan bir sıkıntı yok, bununla ilgili özgüvenim var ama aile eğitimi söz konusu olduğunda endişelerim var. Geliştirmem lazım kendimi.”*

Aile katılım çalışmalarıyla ilgili olarak kendine güvendiğini belirten **Ö.A.4** *“Henüz herhangi bir deneyimim olmadığı için bir şey diyemem ama başarabileceğimi düşünüyorum. Kendime güvenim sonsuz. Klasik yöntemler dışında ekstra yöntemler de bulabilirim.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmacı ve kendini geliştirmeden yana olduğunu belirten **Ö.A. 6** bu konudaki düşüncelerini açıklarken *“Bizim alanımız uygulamalı bir alan. İşin içine girmeden bazı şeylerin öğrenilmesinin zor olduğunu düşünüyorum. İşin içine girince kendimi 2-3 ay içinde geliştirebilirim. Mezun olduktan sonra bir yaz tatilini aile katılım çalışmalarıyla ilgili araştırma yapmaya ayırmayı düşünüyorum. Yaşanan ya da yaşanabilecek olumsuzluklar hevesimi kırmaz, aksine beni gaza getirir. Eğer sorunun kaynağı bensem bu konuda daha uzman olan birisini getiririm. Okuldan bir akademisyen olur, bu işi senelerdir yapan birisi olabilir ya da okul müdürü olabilir. Bu konuyla ilgili zaten internette videolar var. Onları da izletme yolunu seçebilirim. Hevesim kırılmaz yani. İnatçı yapıya da sahibim, o işi yapmam lazım mutlaka.”* cümlelerini kullanmıştır.

Benzer şekilde kendini geliştirmeye açık olan ve araştırmayı sevdiğini söyleyen **Ö.A.7** düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Ben öncelikle kendi yapımda değişik haberleri okumayı severim. Özellikle çocuklarla ilgili şeyler okul öncesiyle ilgiliyse daha bir dikkatimi çeker. Yabancı sitelerde de mesela fotoğraflarına bakıp çıkarmaya çalışırım. Yani onları hem ben eğitimde kendi bilgilerimi kullanırım hem de aile çocuğun eğitiminde önemli olduğu için aileye bu bilgileri aktarmaya çalışırım. Kendimi geliştirmeye çalışırım. Bir yere kadar evet öz-güvenim var ama tamamen süperim yaparım diyemem.”*

Bunlarla birlikte, öğretmen adayları ;

- Lisans eğitiminde uygulamaların sayısının artırılmasını ve Anne-Baba Eğitimi dersinin uygulamalı olarak yapılmasını önermişlerdir. Örnek olarak, *“Sanki bu derslerin hepsi sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan yerlere göre düzenlenmiş. Kitaplar sanki birileri oturdukları yerden birileri yazmış gibi geliyor. Anne baba eğitimi dersi teorikten ziyade uygulama olabilir. Mesela bir öğretmen aileyle bireysel görüşme yapıyorsa biz onların bizi göremeyeceği bir yerden izleyebiliriz. Tecrübeli bir öğretmense onun tecrübelerinden faydalanabiliriz. Kitaptan okunanlar belli bir yere kadar etki ediyor ama*

uygulamalı olursa bize daha faydalı olacağını düşünüyorum” (Ö.A.9) Bir öğretmen adayı mevcut durumda kendini yeterli gördüğünü, uygulamalarda gördüğü kadarıyla yapılan uygulamaları kendisinin rahatlıkla yapabileceğini ancak ne kadar yeterli olduğunu mesleğe başlayınca göreceğini şu cümlelerle açıklamıştır: “Bu konuda da kendimi yeterli görüyorum çünkü bu sene staja gidiyoruz. Stajda gördüğüm kadarıyla direkt çalışmalara yer veriliyor. Ailelere mektuplar yollanıyor, sınıf içi çalışmalara materyal sağlamaları isteniyor. Fakat hiçbir zaman ailenin durumuyla ilgili ya da problem davranış gösteren çocuğun iyileşmesi yönünde ailelerle bir çalışma yapılmıyor. Sadece çocuğun davranışı düzeltilmeye çalışılıyor, fakat aileyle işbirliği yapılmıyor. Böyle olunca tabi sonuç vermiyor. O yüzden kendime güveniyorum bu konuda tabi ama ilerleyen zamanlarda göreceğim ne kadar yeterli olduğumu.” (Ö.A.3).

- Staja gittikleri okullarda aile eğitim etkinlikleri düzenlenmesinin sağlanmasını ve lisans eğitimi kapsamında seminer ve konferansların artırılmasını önermişlerdir. Örnek olarak, “Biraz daha üzerinde durulabilirdi bu konunun. Bu konuda sizin bana sorduğunuz sorularda verdiğim cevaplar tamamen benim görüşlerim, aldığım eğitimin bunda etkisi yok. Bazen yüzeysel olarak öğreniyoruz. Yapmamız gerekenler söyleniyor ama herhangi bir sorunla karşılaştığımızda ne yapmamız gerektiği konusunda bazen çaresiz kalabiliyoruz. Konferans düzenlenebilir, derslerin içinde işlenebilir bu durum. Örnek olay üzerinden gidilebilir. Ya da akademisyenler neler yapacaklarını anlatırlar bu örnek olaylar üzerinden. Biz gözlemlediğimiz bir olaydan yola çıkıp probleme çözüm bulabiliriz. Dersi anlatan hocanın da konuyla ilgili paylaşımları olsa daha iyi olur” (Ö.A.8).

- Öğretmen adayları genel olarak öz-yeterlik inançları yüksek olsa da neler yapabileceklerini mesleğe başlayınca görececeklerini belirtmişlerdir. Örnek olarak, “İdareci yaptığım çalışmaları görmüyorsa ya da görmezden geliyorsa müdürle konuşmayı

deneyebilirim. Bu beni yıldırılmaz diye düşünüyorum ama atanınca göreceğim beni nelerin yıldıracağını” (Ö.A:9).

- Öğretmen adayları üniversite bünyesinde uygulama sınıflarının olmasının ve uygulamaların bu sınıflarda ders hocalarının gözetiminde yapılmasının kendi gelişimlerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Örnek olarak, “*Üniversite bünyesinde bir uygulama sınıfı olabilir bence. 3-4-5 yaş kapsayan, ailelerin eğitime dahil edildiği ve istediğimiz zaman gözlem yapabileceğimiz bir ortam olabilmeli bence.*” (Ö.A.5).

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular araştırmaya temel olan alt problemler bağlamında tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inanç puanları incelendiğinde, öz-yeterlik inanç düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yeterlik durumlarına ilişkin inançları, kişisel gelişimlerinin yanında eğitim süreçlerine yönelik anlatımları dahil olmak üzere diğer mesleki çalışmalarını da etkilemektedir. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ne çocukların performansında olumlu etkileri olacağına ne de eğitim yönünden etkili bir ebeveyn iletişimi kurabileceklerine inanırlar (Ajanga, 2011). Öz-yeterliliğin; bireyin harekete geçmesinde ve bireyin aktif olmasını sağlayan davranışlarının kalitesine ve düzeyine katkıları gibi noktalar düşünüldüğünde, öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde çıkmasının daha olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir (Bandura, 1997). Algılanan öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, kendi kişisel ve mesleki becerileri ile öğrencilerinin performansına olumlu etki edebilir ve hatta olumsuz çevresel etkilerin aşılmasında da etkili olabilir (Coladarci ve Breton, 1997). Eğer bir öğretmen aile katılımı konusunda güçlü bir öz-yeterliğe sahipse aile katılım çalışmalarını sıklıkla uygulaması daha olasıdır. Daha yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, eğitim çalışmalarında aile katılım uygulamalarına daha sık yer verirler (Krizman, 2013). Öte yandan bir öğretmen aile katılımı konusunda zayıf bir öz-yeterliğe sahipse, aile katılım çalışması yapmaktan kaçınacak ya da uygulamalarında aile katılımına daha az yer verecektir (Garvis ve Pendergast, 2011). Fritz, Miller, Kreutzer ve MacPhee'e (1995) göre yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olan bir öğretmen öğrencilerinin ve ailelerin ihtiyaçlarına daha üst düzeyde karşılık verir ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratmaya daha meyillidir. Bu bağlamda

öğretmen öz-yeterlik inancının yüksek düzeyde çıkması olumlu bir durum olarak kabul edilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde çıkması tamamen negatif bir durum olmasa da yine de istenen bir sonuç değildir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun olası bir nedeni olarak, öğretmen adayları henüz mesleğe başlamamış olmaları, bu nedenle aile katılımı konusunda neler yapabileceklerini henüz keşfetmemiş olmaları gösterilebilir. Henüz mesleki deneyime sahip olmayan öğretmen adaylarının bilgilerinin sadece teorikte kalması da bu sonuca etki etmiş olabilir. Eğer öğretmen adayları aile katılım çalışmaları konusunda kendilerini hazır hissedersen ve aile katılımının önemi ve faydasını anlarsa ve ebeveynlerle çalışmak için etkili stratejilerle donanımlı hale gelirse büyük ihtimalle aile katılımı konusunda daha etkili olacaklardır (Tichenor, 1998).

Kesgin (2006), öz-yeterlik ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2007) yaptığı çalışmada öz-yeterlik düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı ve öğretme öz-yeterliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekinci-Vural ve Hamurcu (2008), okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, birinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda iki sınıfta da öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeyinin olumlu yönde olduğu belirtilmiştir. Şenol (2012), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının düzeyini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı aile katılım boyutu dışında daha yüksek çıkmıştır. Aile katılım boyunda ise öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Öz-yeterlik puanları göz önüne alındığında ise hem okul öncesi

öğretmenlerinin hem de okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin iyi seviyede olduğu araştırmada belirtilmiştir. Çetingöz'ün (2012) yaptığı çalışmanın amacı okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeylerini ve bu düzeylerle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçlara 190 öğretmen adayına Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin iyi olduğunu göstermiştir. Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inançlarına etki eden faktörler incelendiğinde, iki temel faktör karşımıza çıkmaktadır. Bu faktörler; dışsal ve içsel faktörlerdir. Dışsal faktörler, aile, meslektaşlar ve idareciler olarak üç kategoriye ayrılırken, içsel faktörler ise lisans eğitimi ve kişisel özellikler olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları aile etkeninde en çok ekonomik durum, dil etkeni, öğrenim durumu, kültürel özellikler ve ailenin tutumları üzerinde durmuşlardır. Araştırmanın bu boyutunda elde edilen bulgular alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Ensari ve Zembat, 1999; Waanders ve diğ., 2007; Cevher-Kalburan, 2014).

Çalışan ebeveynlerin katılım gösterebilmesi için, bu ailelerin mesai saatlerine göre etkinlikler düzenlenebileceği araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Çalışan ebeveynin daha az katılım gösterdiğini belirten araştırmalara alan

yazında rastlamak mümkündür (La-Paro ve diğ., 2003; Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006; Fantuzzo ve Gadsden, Li, Sproul, McDermott, Hightower ve Minney, 2013). La Paro ve diğ. (2003), bir proje kapsamında kreşten anaokuluna geçiş sürecine kadar aileleri ve çocukları takip etmiş ve öğretmenlerden de bildirimler almıştır. Bu süreçte çalışan ailelerin aile katılım etkinliklerine daha az katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Fantuzzo ve diğ. (2013), yaptıkları çalışmada düşük gelir grubuna mensup kişilerin, işlerini kaybetmemek için daha fazla çalışıyor olabileceklerini, bu yüzden de aile katılım etkinliklerine katılma şanslarının azalmış olabileceğini belirtmişlerdir. Ailenin ekonomik durumunun öğretmen öz-yeterliliğine etki etmeyeceği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Kesgin, 2006; Gömleksiz ve Serhatoğlu, 2013; Kadim, 2013;). Bununla birlikte ekonomik durumun öğretmen öz-yeterliliğine etkisi olduğunu belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Tepe, 2011; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Gençtürk, 2008; Woolfork-Hoy ve Knoblauch, 2008). Bu araştırmadan elde edilen sonuç, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ailelerin ekonomik durumundan çok fazla etkilenmeyeceği yönündedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının, aile katılım çalışmalarının ekonomik bir yük olmayacağını düşünmüş olmaları etkili olmuş olabilir.

Çocuğun ailesinden aldığı temel eğitim ve ailenin ekonomik durumu çocuğun okul başarısında önemli belirleyicilerden birisidir. Okul başarısı düşük olan çocuklar genelde okuldaki etkinliklere ve okulun amaçlarına ilgisiz olan ailelerden gelmektedir. Ailelerin eğitim-öğretim sürecine etkili şekilde katılmalarının önemli ve temel gereklerinden birisi, anne ve babaların çocuklarıyla en yoğun iletişim içinde olan bireyler olmalarıdır (Oğuz, 2010). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını planlarken ailelerin ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak, farklı ailelerle iletişim ve işbirliği oluşturmanın çeşitli yollarını uygulamaları gerekmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları farklı bir dilin ağırlıklı olarak konuşulduğu bir bölgeye atandıklarında ailelerle iletişim konusunda problem yaşayacaklarını ve bu durumun öz-yeterlik inançlarına etki

edebileceğini dile getirmişlerdir. Dil faktörü ile ilgili ülkemizde yapılan çok fazla çalışma olmamakla birlikte Taşkaya ve diğ.'nin (2015) kırsal bölgede görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdıkları, çalışmada Ağrı ilinde görev yapan 25 öğretmenle görüşülerek, öğretmenler tarafından en sık dile getirilen problemler belirlenmiştir. Bu problemler dil, barınma, ısınma, öğrenci ve ailelerin eğitime olan ilgisizlikleridir. Ülkelerin eğitim dili olarak da kabul edilen resmi bir dil vardır ve her ülkenin eğitim öğretim sistemleri bu resmi dil üzerine yapılanmıştır (Yazıcı ve Genç-İlter, 2008). Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevlerinden bir tanesi de çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Bununla birlikte dil çeşitliliği, bir toplumun ifade şeklindeki zenginlik ve kültürel miras bakımından oldukça önemlidir (Kaya, 2013). Türkiye genelinde var olan bu kültürel çeşitlilik sebebiyle hem öğretmenler için hem de öğrenciler için dil faktörü sorun olabilmektedir. Türkçe dışında başka dili anlama konusunda öğretmen adaylarının endişeleri olduğundan, bu endişe aile ile ilişkilere de yansiyacaktır. Öğretmen adayları ailelerin ihtiyaçlarını anlayamayacakları için, yeterli düzeyde aile katılım çalışmaları yapamayacaklarını düşündüklerinden bu sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları genel olarak ailelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe aile katılım çalışmalarına daha rahat yer verebileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise öğrenim düzeyi yükseldikçe ailelerin kendilerine müdahalesinin artacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde ailelerin öğrenim düzeyinin, aile katılım çalışmalarına etki ettiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Sucuoğlu, 1996; Waanders ve diğ., 2007; Kotaman, 2008; Abbak, 2008; Gürşimşek, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Öte yandan bazı çalışmalarda ebeveynlerin öğrenim düzeyinin eğitime katılımı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Balli, Demo, ve Wedman, 1998; Gürşimşek, 2003; Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; Çatıkkaş, 2008;

Öncül, 2011). Balli ve diğ., (1998) bir ortaokulda ev ödevlerinde aile katılımını artırmak amacıyla yaptıkları deneysel bir araştırma sonucunda, farklı eğitim düzeylerine sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılma oranları arasında bir farklılık bulamamışlardır. Benzer şekilde, Gürşimşek ve diğ. (2007), yaptıkları çalışmada okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenleri incelemeyi amaçlamışlardır. Bu değişkenlerden birisi olan babaların öğrenim durumu ile babanın katılım düzeyi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Coleman ve Karraker (2000) öğrenim düzeyi yüksek annelerin, ebeveyn yeterlilik algısının da yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Demirel, Üner ve Kırımı' ye (2001) göre annenin eğitimsiz olması, onun çocuğu için ayırdığı süre ve ilgiyi azaltmaktadır. Annelerin öğrenim düzeylerinin düşük olması onların çocuklarına gerek ev ortamında çeşitli becerileri kazandırmalarına gerekse okuldan beklenen akademik katkılara yeterince cevap verememelerine neden olmaktadır (Oğuz, 2010). Bu açıdan, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, çocukların gelişimi ve eğitimini destekleme konusunda öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerle daha fazla işbirliği yapabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adayları kültürel özelliklerin çoğunlukla aile katılım çalışmalarını etkileyebileceğini dile getirmişlerdir. Bu sonuç alanyazında yer alan bazı çalışmalarla (Kaya, 2013; Gürşimşek, 2010, Mendez ve diğ., 2013) tutarlı olmakla birlikte, Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) çalışmasında elde edilen sonuç ile çelişmektedir.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel farklılıkların katılımın önünde bir engel teşkil etmediğini belirtmişlerdir. Kültürel farklılıkların en çok doğu ve kırsal alanlardan gelen ailelerde karşılaşıldığını ve ancak bu oranın çok düşük olduğunu da belirtmişlerdir. Türk Dil Kurumu' nun tanımına göre kültür; "tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları

yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür". Bu çalışmada öğretmen adaylarının atandıkları yerin kültüründen kastettikleri, atandıklarında gidecekleri coğrafyada yaşayan insanların yaşam şekilleri ve değerleridir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sırasında, farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip ailelerle gerçekleştirilen katılım çalışmalarını gözlemleme ve deneyimleme gereksinimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Ailelerin öğretmenlere güven duyması ve saygı göstermesi öğretmenlerin öz-yeterlik inancına etki etmektedir. Cheung'in (2008) ve Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) yaptıkları çalışmayla bu çalışma tutarlılık göstermektedir. Ailelerin çocuğun eğitimini yalnızca okula bırakma, çocuğun eğitime katılıma ihtiyacı duymama gibi tutum ve tavırları ailenin eğitim sürecine katılımının önündeki önemli engellerdendir. Ailelerin, eğitimi sadece okulun işi olarak görmeleri eğitimcilerin ailelere karşı olumsuz tavır takınmalarına neden olabilmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bu nedenle, öğretmen adaylarının okula ve öğretmene karşı farklı tutumlara sahip ailelerle çalışma konusunda bilgi ve becerilerinin desteklenmeye gereksinimleri olduğu düşünülebilir.

Okul iklimi öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara etki eden bir faktördür. Bu iklim kavramı içerisinde meslektaşlar önemli bir unsur oluşturmaktadır. Meslektaşların ve meslektaşlar arasındaki iş birliğinin önemine ve öğretmenlere olan etkilerine değinen araştırmalar alanyazında mevcuttur (Henson, 2001; Erdem ve diğ., 2005; Viel-Ruma ve diğ., 2010; Guo ve diğ., 2011). Meslektaşlarıyla işbirliği yapan öğretmenler, mesleki deneyimleri ile ilgili diğer öğretmenlerle konuşma fırsatına sahip olurlar (Guo ve diğ., 2011). Henson'a (2001) göre, öğretmenler iş birliği yapmadıklarında, doğal olarak diğer öğretmenlerden gelen geri bildirimler etkisiz kalacaktır.

Bunun yanı sıra, okuldaki idari destek öğretmenlerin çalışma azmini güçlendireceğinden, öz-yeterliği de perçinleyecektir. İdarecinin kullandığı liderlik stili aile katılımını önemli ölçüde etkilemektedir (Zembat ve Unutkan, 1999). İdarecinin tutumunun öğretmenlerin kaygılarını, yeterlik inançlarını ve çalışma azimleri konusundaki etkilerini belirleyen çalışmalar mevcuttur (Coladarci, 1992; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Koyuncu, 2011; Cevher-Kalburan, 2014). Destekleyen idareci okulda öğretmenler tarafından yapılan çalışmaların amacına hizmet etmesini sağlayarak çalışmalara değer katar. Aynı amaç doğrultusunda çalışan, aynı norm ve değerleri takip eden, amaçlanan kazanımlara ulaşmak için gerekli olan davranış biçimlerini gösterebilen öğretmenlerin sergiledikleri öğretmenlik yeteneğine olan inançları yükselebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Öğretmen adaylarının bazıları aile katılımı ile ilgili bilgi ve beceri edinme konusunda lisans eğitimini yeterli görürken, çoğunluğu lisans eğitiminin yeterli olabilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Özellikle öğretmenlik uygulamasının öneminden bahseden öğretmen adayları, gittikleri okullarda yaşadıkları deneyimler, gördükleri iyi örnekler ve eksiklikler üzerinden değerlendirme yapmışlar, ancak çoğunlukla ne kadar yeterli olduklarını atandıkları zaman görececeklerini söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının mezun olmadan önce daha fazla deneyim edinmeleri gerektiğini söyleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Baum ve McMurray-Swarz, 2004; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin, 2007; Uludağ, 2008; Fry, 2009; Walker ve Dotger, 2012; Cevher-Kalburan, 2014; Pechackova ve diğ., 2015). Öğretmen adaylarına verilen eğitimde genellikle çocuk gelişimi, program ve öğretim, rehberlik ve davranış yönetimi üzerinde durulmaktadır. Öğretmen adayları çocukların neleri bildiğini ve neleri yapabileceğini öğrenmektedir. Ancak öğretmenlerin ailelerle başarılı bir şekilde çalışmasını sağlamak için gerekli bilgi ve düzenlemelerin gelişiminde eksiklikler vardır (Pedro, Miller ve Bray, 2012). Ailelerle iletişim öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alır. Bu sebeple

öğretmenlik eğitimi veren kurumlar öğretmen adaylarına okul-aile işbirliği konusunda bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeleri için yardımcı olmalıdır (Walker ve Dotger, 2012). Öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarının aile iletişimi, çocukların özel ihtiyaçlarına cevap verme ve uygulamalı eğitim programları gibi ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının aile ile ilgili kaygı duymalarına sebep olmamak için daha fazla uygulama yapma gereksinimleri bulunmaktadır (Cevher-Kalburan, 2014). Öğretmen yetiştirme programlarında, öğrencilerin aile katılımı konusunda olumlu tutum geliştirmeleri için öğretim programı ve aile katılım etkinlikleri farklı derslere entegre edilebilir ve öğretmen adaylarına ailelerle çalışma ile sınıftaki eğitimi birleştirme fırsatları sunulabilir. Bu yolla öğretmen adayları mesleğe girdiklerinde aile katılımını uygulama eğiliminde olurlar. Bu nedenle öğretmen adayları göreve başlamadan mümkün olduğunca erken şekilde alanda deneyim sahibi olabilmeleri için öğretmen adaylarının gerçek ebeveynlere yönelik gözlem yapmak ve ebeveyn katılım etkinliklerini kolaylaştırmak için daha fazla fırsatlar sunulmalıdır (Uludağ, 2008).

Aile katılım etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği konusunda öğretmen adaylarına yönelik etkin bir aile katılımı eğitiminin; özellikle ebeveynlik ve toplum ile işbirliği konularında, hem öğretmenler ve ebeveynler hem de çocuklar için çok yararlı olacağı görülmektedir. Aile katılımı uygulamalarının arttırılması, ebeveynleri içeren yeni fikirler ve kaynakların öğretmenlere sağlanması, muhtemelen çocukların eğitimine oldukça olumlu şekilde etki edecektir (Krizman, 2013). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimin ilk basamağı olan lisans eğitiminin, aile katılımı konusunda onlara yol gösterici olması gerektiğini düşünmeleri bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Öğretmen öz-yeterliği iş yerinin özelliklerine ek olarak öğretmenin kişisel özelliklerinden de etkilenir (Krizman, 2013). Güçlüklerin üstesinden gelebilme yeteneğine sahip ve ısrarcı davranabilen öğretmenlerin meslekte kalma oranları daha yüksektir. Bu

özelliklere sahip öğretmenler, güçlükleri yenebilirler, morallerini çabuk bozmazlar ve sorunlarla yüzleşebilirler (Yost, 2006). Görüldüğü gibi kişisel özellikler öğretmenlerin hem mesleğe yönelik algılarını hem de öz-yeterliklerini etkileyen bir faktördür. Öğretmen adaylarının araştırmacı, inatçı ve yılmayan yapıda olmaları öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilerken, çabuk pes eden, sabırsız kişiliğe sahip olmaları öz-yeterlik inançlarının daha düşük olmasına neden olabilir.

5.2. Öneriler

Gelecek için öğretmen yetiştiren üniversiteler sadece profesyonel eğitilmiş bireyler değil aynı zamanda iletişim gücü yüksek, geniş bakış açısına sahip olgun kişilikli bireyler yetiştirmelidir. Öğretmenin kişisel olgunluğu mesleğine devam ettiği sürece ailelerle, çocuk doktoru ve psikolog gibi farklı alan çalışanlarıyla iş birliği içinde çalışabilmesini sağlar. Öğretmen adayları derslerde nasıl plan yapacaklarını, nasıl projeler üretebileceklerini, iletişim kurabileceklerini öğrenirler ancak aileler her zaman hesaplandığı gibi davranmazlar. Bu alandaki profesyonellik, çalışmalar boyunca gizliden geliştirilir; kişisel ve uygulamalı bir deneyim elde etme şüphesiz öğretmen adaylarının çaba, motivasyon ve profesyonel tercihlerine etki eder. Öğretmenlik mesleğinin, öğretmen adaylarının çalışmaları boyunca kazanacakları mesleki yeterliklere yönelik varsayımlara ihtiyacı vardır. Bu nispeten karmaşık yapı, birbiriyle ilişkili bilgi, beceriler ve tutumların kümesidir (Pechackovave diğ., 2015). Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarını kaygıları ve stres kaynaklarını tanımlama ve bunlarla başa çıkma konusunda desteklemelidir. Böylece öğretmen adayları meslek yaşamları boyunca uygulamalarında daha donanımlı ve hazır olacaklardır (Cevher- Kalburan, 2014).

Ayrıca eğitimleri esnasında öğretmen adaylarının ailelerle etkileşim kurmak için fırsatları olmalıdır. Öğretmen adayları ailelerle yüz yüze görüşmenin yanı sıra, ebeveynlerin sergilediği müdahaleleri de deneyimlemeye ihtiyaç duyarlar. Bu durum

öğretmen adaylarında ilk başta savunmacı bir tepki vermekten ziyade empati ve anlayış geliştirmelerini sağlar. Aile odaklı veli görüşmelerine katılma, aile odaklı aile danışma kurulları ve destek grupları gibi aile toplantıları ve aile-öğretmen görüşmeleri gibi etkinlikler öğretmen adaylarının nitelikli aile katılım çalışmaları konusunda bir anlayış geliştirmelerine fırsat sunabilir. Öğretmen adayları eğitimleri içinde çatışmaların çözümü ve etkili iletişim konularında becerilerine yönelik uygulama yapma fırsatına sahip olmalıdır. Ne yazık ki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarında bu önemli becerilere yeterince özen gösterilmemektedir. Eğitimciler etkili ve uygun iletişim ve çatışma çözmenin önemine vurgu yapmaktalar fakat bu konuda öğretmen adayları becerilerini uygulama fırsatı bulamamaktalar. Öğretmen yetiştiren eğitimciler öncelikle ailenin çocuğun gelişimi için oynadığı rolün önemini vurgulamalıdır. Ek olarak aile eğitimi konusunda ek kurslar verilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlerle iş birliği yapabilmeleri için programda ailelerle ilgili daha çok uygulamaya yer verilmelidir (Baum ve McMurray-Swarz, 2004).

Bunlarla birlikte, öğretmen adayları üniversitenin bulunduğu şehir merkezi dışında da uygulamalar yaparak farklı sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklere sahip bölgelerde de aile katılımı çalışmalarını gözlemleme ve deneyimleme fırsatı elde edebilirler. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programında yer alan Anne-Baba Eğitimi dersinin saatinin artırılması ve dersin uygulamalı hale getirilmesinin öğretmen adayları açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Yaratıcı drama, altı şapkalı vb. farklı eğitim yöntemlerini programlarında kullanarak öğrencilerin uygulama yapma fırsatlarını artırılabilir. Ek olarak, ailelerle daha etkili şekilde iletişim kurma, farklı aile yapılarının ve dinamiklerinin farkında olma ve ailelerin gereksinimlerine uygun eğitim ve iletişim etkinlikleri gerçekleştirme konularında öğretmen adaylarının anlayış ve becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla dersin öğretmen yetiştirme programına dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen

adaylarının ailelerle iletişim ve eğitim çabalarında öz-yeterlik inançlarını etkileyebilecek olan öğrenim düzeyi, ekonomik düzey, dil ve kültürel farklılıklar gibi konularda karşılaşılabilecekleri sorunlar için alternatif çözüm yolları bulmaları konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri etkili olacaktır.

Bunların yanı sıra, lisans eğitimleri sırasında öğretmen adaylarının kurs, seminer, konferans gibi akademik etkinliklere katılmaları teşvik edilebilir; bu etkinliklerde farklı bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri, farklı şehirlerde öğrenim gören öğretmen adayları, çeşitli meslek gruplarından kişiler ve ailelerle etkileşim kurmaları desteklenebilir. Böylece okul öncesi öğretmen adayları, meslekleri ile ilgili bilgi, beceri ve anlayışlarını güçlendirmenin yanında; farklı bakış açılarının, uygulamaların ve çözüm yollarının farkına vararak ailelerle etkili şekilde çalışma konusunda kendilerini geliştirme fırsatları elde edebileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programlarındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:228940).
- Acar, T. (2005). Öz-yeterlik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine. www.parantezegitim.net adresinden 03.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Acun-Kapıkıran, N. (2007). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinde denetim odağının yordayıcısı olarak öğretmenlerin öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34)
- Ajanga, A. J. (2011). Teachers perception, beliefs, and self-efficacy about parental engagement and school family partnerships in Kenya. Doktora tezi. USA: Texas Woman's University
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.

- Aksoy, B. ve Turla, A. (1999) *Okul aile işbirliği. Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı.* (42-48). Birinci Baskı. Ya-Pa Yayıncılık, Ankara.
- Aktaş-Arnas, Y. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılım stratejileri Y. Aktaş-Arnas (Ed.),*Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı.*(98-154).Adana: Vize Yayıncılık.
- Aktaş-Arnas, Y. ve Sadık, F. (2008). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi. (1. Baskı.)Ankara:Kök Yayıncılık.
- Aydoğan, Y.(2010). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler(Ed.),*Anne baba eğitimi.* (103-140). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağçeli-Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 328652)
- Balli, S. J., Demo, D.H. ve Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.) *Self-Efficacy in Changing in Societies.* (1-13). (1. Baskı). USA:Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. the exercise of control.* USA: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology.* 52, . 1-26.

- Baum, A. C. ve McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservices teachers' beliefs about family involvement: implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 57-61.
- Bayrak, İ. ve Duruhan, K. (2013). Okulöncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik algıları (Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi örneği). *International Journal of Social Science*, 6(5), 199-216.
- Billheimer, B. C. (2006). Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: differences between early childhood and elementary education candidates. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 2200. <http://dc.etsu.edu/etd/2200>
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 190105)
- Bütün-Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 197024)
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 188576)
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(1). 301-316

- Can-Yaşar, M., Kandır, A., Tezel-Şahin, F. ve Ömeroğlu, E. (2006). *Ankara ilindeki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların okul öncesinde aile eğitimine ilişkin görüşleri*. 3. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongre Bildiri Kitabı.
- Castro, C. D, Bryant,D. M., Skinner, M.L., Peisner-Feiberg, E.S. (2004), Parent involvement in head start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3):413-430. DOI: 10.1016/j.ecresq.2004.07.005
- Cevher-Kalburan, F.N.(2014). Early childhood pre-service teachers' concerns and solutions to overcome them (the case of Pamukkale University). *South African Journal of Education*, 34(1) 1-18.
- Cheung, H.Y. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers.*The Australian Educational Researcher*, 35(1) 103-123.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337
- Coladarci, T. ve Breton, W.A.(1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4) , 230-239.
- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49(1): 13–24. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1) 131-145.

- Cömert, D. ve Erdem, E. (2011). *Aile katılım etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.,& Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağdaş, A. , Seçer, Z (2004), *Anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim Yayıncılık.
- Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2011) *Anne baba eğitimi*. Ankara:Eğiten Kitap.
- Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:227450)
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online* 2 (2), 28-34.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Çekmecelioğlu-Ersay, E. (2010). Aile eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Z. F. Temel(Ed.)*Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (273-324). Ankara: Anı Yayıncılık,.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Demirel, F., Üner, A. ve Kırımı, E. (2001). Van ili kırsalındaki annelerin çocuk beslenmesindeki alışkanlıkları ve uygulamaları. *Van Tıp Dergisi*, 8 (1): 18-22.

- DeVellis, R.F. (2014). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar* (3.Baskı). (T.Totan, Çev.).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi:2012).
- Ekinci-Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008).Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-yeterlik İnançları ve Görüşleri, *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okul öncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. R. Zembat (Ed.). *Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı.*(180-205). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Erdem, A. R., Kamacı S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 3-13.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Ersoy, Ö. (2004). Aile katılım çalışmaları. E. Ömeroğlu (Ed.). *36-72 aylık çocukların eğitimi için yıllık plan örnekleri ve aile katılım çalışmaları.* (118-231). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fantuzzo, J., Mcwayne, C. ve Perry, A. M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban. Low income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fantuzzo, J., Perry, M.A., ve Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: a multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 142-152.

- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 734–742 [doi:10.1016/j.ecresq.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001)
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88, 200-208.
- Fry, S. W. (2009). Characteristics and experiences that contribute to novice elementary teachers' success and efficacy. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 95 – 110.
- Garvis, S. ve Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1-16.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 220053)
- Gilkerson, D. ve Hanson, M. (2000). Family portfolios: involving families in portfolio documentation. *Early Childhood Education Journal*, 27 (3), 197-201.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221
- Guo, Y. , Justice, M.L., Sawyer, B. ve Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 961-968. [doi:10.1016/j.tate.2011.03.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008)

- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, I., Girgin, G. ve Ekinci-Vural, D. (2006). 5-6 yaş çocukları ile annelerine verilen destekleyici eğitimin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25
- Gürşimşek, I., Kefi S. ve Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Gürşimşek, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(18), 1-19.
- Haktanır, G. ve Akgün, E. (2010). Aile görüşmeleri Z. F. Temel (Ed.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. (248-271). (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamamcı, Z. ve Akyol, A.K. (2003). Çocuklarda empati gelişimi ve bilişsel gelişimin incelenmesi. kültürlerin buluşması: erken çocukluk gelişimi ve eğitime yansımaları. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı., Kuşadası/Türkiye.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Annual meeting of the educational research exchange, January 26, 2001, Texas A & M University. (ED 452 208)
- Hiatt, Michael, D. (2001). Preparing Teachers to Work with Parents. ERIC Identifier: ED4660123.

- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 211683)
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. ve Şahin, A. (2007). An in-depth look to the process of student teaching through the eyes of candidate teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 131-142
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. ve Fendrich, M. (1999). A longitudinal assement of teacher perceptions of parental involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817-838.
- İpek, C. ve Acuner, H.Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- Jeong, J. (2004). Analysis of the Factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in The Republic of Korea. Doktora tezi. USA: Texas A&M University.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 304280)
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M.S. ve Özturan-Sağırılı, M. (2011). Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1765-1783.
- Kaya, Ö.M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda*

anne baba görüşleri.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 117302)

Kaya, R. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumları.*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:218010).

Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü*

eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi(Diyarbakır İli örneği).(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:357631)

Keçeli, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 9(1) 69-83

Kesgin, E. (2006). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem*

çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli İli örneği).(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:210955)

Knoblauch, D. ve Woolfolk Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence

of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs *.Teaching and Teacher*

Education, 24, 166–179doi:10.1016/j.tate.2007.05.005

Krizman, C. (2013). The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental

involvement practices: A multi-method study. Doktora Tezi. USA: Texas Tech

University.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babaların çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım

düzeyleri.*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(1), 135-149.

- Koyuncu, Ö. (2011). Kadın öğretmenlerin sorunları ve toplumsal cinsiyet: Diyarbakır ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 302036)
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.15 (1), 169-183.
- Köksal-Eğmez, C. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli'nde beş anaokulunda yapılan araştırma)* . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:228639)
- Kuday, F. S. (2007). *Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3–6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 219288)
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- La-Paro, K.M , Kraft-Sayre, M. ve Pianta, R. C. (2003) Preschool to kindergarten transition activities: involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158, doi: [10.1080/02568540309595006](https://doi.org/10.1080/02568540309595006)
- Lamb-Parker, F.,Piotrkowski ,C.S., Baker, Kessler-Sklar, S., Clark, B. ve Peay, L. (2001). Understanding barriers to parent involvement in head start: A research-community partnership. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 35–51

- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395–412.
- Mendez, J. L. , Westerberg, D., ve Thibeault, M. A (2013). Examining the role of self efficacy and communication as related to dimensions of latino parent involvement in Head Start.dialog: A research-to-practice. *Journal for the Early Childhood Field*, 16(1), 65-80
- Milli Eğitim Bakanlığı (1996). *Okul öncesi eğitim programı(36-72 aylık çocuklar için)*. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul öncesi eğitim programı(36-72 aylık çocuklar için)*. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programı*. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Oğuz, V. (2010). Okul öncesi eğitimde aile katılım modelleri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1, 75-89
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*.(2. Baskı). İstanbul:Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. , Gürkan, T. , Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi*.(2. Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ömeroğlu, E. , Yazıcı, Z. , Dere, H. (2003), Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar, *aile katılımı ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.

- Ömeroğlu,E. ve Can Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı.*Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.6(62).
- Öncül, F. (2011). *Öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 290565)
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 226118)
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 319968)
- Özdiñç, T. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımında sosyal medya kullanımı: bir durum çalışması*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 383893)
- Özenoğlu-Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliğiöğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*.(Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 186547)
- Öztürk, E. ve Çakır-İlhan, A. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*.1. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy.
<http://www.uky.edu/> sayfasından 07.01.2015 tarihinde alınmıştır.

- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2003). *The development of academic self-efficacy, development of achievement motivation*(Ed. A. Wigfield ve J. Eccles). San Diego: Academic Press. <http://www.uky.edu/> sayfasından 07.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Pechackova, Y., Drahokoupilova M., Kramova M. (2015). Professional self-efficacy of students in the field of teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 680-685 [doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.177](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.177)
- Pedro, J. Y., Miller, R. ve Bray, P. (2012). Teacher knowledge and dispositions towards parents and families: rethinking influences and education of early childhood pre-service teachers. *Public Policy Online*.
- Pelletier, J. and Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: the effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal Of Early Childhood*, 34(1), 45-60.,
- Ramey-Gassert, L. , Shroyer, M. G. ve Staver, J. R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education* 80(3): 283-315. [doi: 10.1002/\(SICI\)1098](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098)
- Ross, J. ve Bruce, C. (2007) Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101:1, 50-60, [doi: 10.3200/JOER.101.1.50-60](https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60)
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. ve Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198. [doi: 10.1207/s15566935eed1402_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_3)

- Salıcı-Ahioğlu, Ő. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf ğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 205774)
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi ğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no:189037)
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, ğrenme ve ğretim kuramdan uygulamaya* (23. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Skaalvik, E. M ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.[doi:10.1016/j.tate.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001)
- Sucuoğlu, B. (1996). KaynaŐtırma programlarında anne baba katılımı. *zel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Şahin, A. (2007). *Yaratıcı drama yöntemi ile anne baba eğitimi uygulama rehberi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf ğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21–40.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul ncesi ğretmen adayları ile okul öncesi ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 314225)

- Şensoy, Ö. (2004). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ile bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararına ilişkin inançları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 148152).
- Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956 [doi:10.1016/j.tate.2006.05.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003)
- Temel, Z.F., Aksoy, A. B. ve Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Z.F Temel (Ed.). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. (327-361). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 286745)
- Tezel-Şahin, F. ve Cevher-Kalburan, F. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-12.
- Tezel-Şahin, F. ve Ünver, N. ve (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-31.
- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A.(2010). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler(Ed.). *Anne baba eğitimi*. (103-140). (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokgöz, B. (2006). *Okulöncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimi ile ilgili tutumları ve yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no:215281).
- Tichenor, M. S. (1998) Preservice teachers' attitudes toward parent involvement: Implications for teacher education, *The Teacher Educator*, 33:4, 248-259, doi: 10.1080/08878739809555178
- Unutkan, Ö. P. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 71872)
- Uludağ, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 807-817.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K. ve Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: the relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education* 33(3) 225–233 doi:10.1177/0888406409360129
- Waanders, C., Mendez, J.L, ve Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45, 619-636. doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.003
- Walker, J.M.T ve Dotger, B.H (2012). Because wisdom can't be told: using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for

family-school partnership.*Journal of Teacher Education*, 63(1) 62–75.

[doi:10.1177/0022487111419300](https://doi.org/10.1177/0022487111419300)

Whynacht, L. A. (2004).Preschool teachers' sense of teaching efficacy: scale development and correlate, dissertations and master's theses.university of Rhode Island.

27.12.2013 <http://digitalcommons.uri.edu/>

Wolters, C. A ve Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.181

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.

Yavuzer, H. (2013). *Çocuk psikolojisi*. (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Z. ve Genç-İlter, B. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı.) Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Yost, D. (2006). Reflection and self-efficacy: enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*,33(4), 59 – 76.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (1999). *Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi*. Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı.İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

EKLER

Ek A: "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği"

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu form okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım etkinliklerine yönelik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket formu kesinlikle bilgi seviyesi ölçmeye yönelik değildir. Dolayısıyla cevapların asla tek bir doğrusu yoktur ve kişiye göre değişmektedir. Lütfen formu doldururken olması gereken cevabı aramak yerine sizin için en doğru olan cevabı işaretleyin. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplarınızdan ve araştırmamıza katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Nilgün C. Kalburan, Öznur Ateş

1.Cinsiyetiniz→	<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Kız
2. Mezun olduğunuz lise türü→	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi	<input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi
	<input type="checkbox"/> Kız Meslek Lisesi	<input type="checkbox"/> Genel Lise <input type="checkbox"/> Diğer-----
3. Lisans düzeyinde Aile Eğitimi dersi aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet
4. Aile katılımı ile ilgili akademik faaliyetlere	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet(Lütfen belirtiniz)-----
(seminer, kurs) katıldınız mı?		

** Lütfen aşağıdaki ifadelerden her biri hakkında kendinizi ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili düşüncünüzü ve uygun kolonu işaretleyin.

AŞAĞIDAKİ KONULARDA KENDİNİZİ NE KADAR YETERLİ HİSSEDİYORSUNUZ?		Çok az yeterli hissediyorum						Çok yeterli hissediyorum
1.	Ailelerle telefon görüşmeleri yapmak	1	2	3	4	5	6	7
2.	Ailelere yönelik duyuru panosu hazırlamak	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ailelerle bireysel görüşmeler yapmak	1	2	3	4	5	6	7
4.	İnternet temelli uygulamalar yoluyla iletişim kurmak(e-posta, sosyal paylaşım siteleri, blog sitesi gibi)	1	2	3	4	5	6	7
5.	Dilek kutuları hazırlamak	1	2	3	4	5	6	7
6.	Geliş-gidiş zamanlarında iletişim kurmak	1	2	3	4	5	6	7
7.	Hazırladığım portfolyoları ailelerle paylaşmak	1	2	3	4	5	6	7
8.	Haber mektupları hazırlamak	1	2	3	4	5	6	7
9.	Ailelerle iletişim kurarken görsel ve işitsel kayıtlardan (video, ses kaydı vb) faydalanmak	1	2	3	4	5	6	7
10.	Ailelere yönelik eğitim panosu hazırlamak	1	2	3	4	5	6	7
11.	Ailelere yönelik konferanslar düzenlemek/ organize etmek	1	2	3	4	5	6	7
12.	Ev ziyaretleri gerçekleştirmek	1	2	3	4	5	6	7
13.	Aile katılım etkinliklerinde görsel ve işitsel kayıtlardan (sunum, video, fotoğraf vb)	1	2	3	4	5	6	7
14.	Kitapçıklardan faydalanmak	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ebeveynleri sınıf etkinliklerine dahil etmek	1	2	3	4	5	6	7
16.	Farklı aile eğitim programları uygulamak	1	2	3	4	5	6	7
17.	Aile katılım çalışmalarında aileden kaynaklanan güçlüklerle baş etmek	1	2	3	4	5	6	7
18.	Aile katılım çalışmalarında okul yönetiminden kaynaklanan güçlüklerle baş etmek	1	2	3	4	5	6	7
19.	Aile katılım çalışmalarında meslektaşlarından kaynaklanan güçlüklerle baş etmek	1	2	3	4	5	6	7
20.	Aile katılım çalışmalarında kaynaklanan fiziksel ortamdan güçlüklerle baş etmek	1	2	3	4	5	6	7
21.	Aile katılım çalışmalarında kaynaklanan uyguladığım yöntem-tekniklerin etkili olmaması durumunda farklı çözümler üretmek	1	2	3	4	5	6	7

Ek B: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Öznur
Soyadı	Ateş
Doğum Yeri ve Tarihi	Fatsa / 24.06.1987
Uyruğu	TC
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Eziler Mustafa Kaçmaz Orta Okulu / Denizli kahve_87@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Geyikçeli İlköğretim Okulu- Fatsa/Ordu
Ortaöğretim	Fatsa (YDA) Lisesi
Yükseköğretim(Lisans)	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yabancı Dil	
İngilizce	
Mesleki Deneyim	
2010-	Eziler Mustafa Kaçmaz Orta Okulu