

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE  
KATILIMINA YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ:  
DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Dilara Nur BAŞKAN**

**Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA**

**Mayıs,2020**



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE  
KATILIMINA YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ:  
DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi  
Dilara Nur BAŞKAN  
(Y1812.410007)

Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

Mayıs,2020







## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Okul Öncesi öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: Denizli İli Örneği" adlı çalışmamın, tezin proje safhasında sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin Kaynakça da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../2020)

**Dilara Nur BAŞKAN**





## ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük emeği bulunan, araştırmanın her aşamasında yoluma ışık olan, akademik anlamda tecrübe kazanmamı ve süreçte öğrenerek ilerlememi sağlayan, beni yönlendirerek en küçük aksaklıkta bile yardımını esirgemeyen, öğrencisi olduğum için şanslı hissettiğim Sayın Tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Tezimin tamamlanmasında değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşarak araştırmama büyük katkıları bulunan tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN ve Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN'e şükranlarımı sunarım.

Bu tezin oluşturulması sırasında veri toplama aracının hazırlanmasında birer uzman olarak büyük katkıları bulunan Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN ve Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY'a çok teşekkür ederim.

Beni bu yaşa getirerek hayatımın şekillenmesinde ve eğitim yaşantımın bu noktaya gelmesinde maddi ve manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen canım annem Hatice ÇOŞKUN'a, anneannem Hacer ÇOŞKUN'a, dedem Zeki ÇOŞKUN'a ve yüksek lisans hayatıma başlamamda üzerimde emeği olan amcam Yasin BAŞKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak araştırmamın başından sonuna kadar benimle olan ve desteğini esirgemeyerek elimden tutan yol arkadaşım Kemal KÜNÇ'e ve her daim yanımda olarak araştırmamın şekillenmesinde destek olan canım kardeşlerim Fatma DENİZ, Büşra COZAR ve Emine URHAN'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

**Mayıs; 2020**

**Dilara Nur BAŞKAN**

---



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>ix</b>
<b>ÇİZELGE LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>ixiii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ixv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ixvii</b>
<b>1.GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Araştırmanın Önemi.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları .....	9
1.7. Tanımlar .....	9
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>11</b>
2.1. Okul Öncesi Eğitimi.....	11
2.1.1.Okul öncesi eğitimin önemi ve amaçları.....	13
2.2.Okul Öncesi Dönemde Aile Katılımının Yeri ve Önemi .....	15
2.2.1. Aile katılımı çalışmaları.....	18
2.2.2. Aile katılımında öğretmenin rolü .....	21
2.2.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına dair pedagojik yeterlikleri .	24
2.2.4. Okul öncesi eğitimde aile katılımının önündeki engeller .....	26
2.3. Öz-Yeterlik İnancı.....	28
2.4. Aile Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları.....	32
2.5. Alan Yazın Taraması.....	38
2.5.1. Okul öncesi eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar .....	38
2.5.2. Okul öncesi eğitiminde aile katılımı ile ilgili ulusal çalışmalar.....	40
2.5.3. Okul öncesi eğitiminde aile katılımı ile ilgili uluslararası çalışmalar.....	45
2.5.4. Okul öncesi eğitiminde öğretmen öz-yeterliği ile ilgili ulusal çalışmalar .....	47
2.5.5. Okul öncesi eğitiminde öğretmen öz-yeterliği ile ilgili uluslararası çalışmalar .....	50
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>53</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	53
3.2. Çalışma Grubu .....	54
3.2.1.Nicel boyut için çalışma grubu .....	54
3.2.2.Nitel boyut için çalışma grubu .....	54
3.2.3.Alt örneklemelerin belirlenmesi .....	55
3.3.Veri Toplama Araçları .....	56
3.3.1. Aile katılımı öz yeterliğini değerlendirme ölçeği .....	56
3.3.2.Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları .....	56



3.4. Veri Toplama Süreci .....	59
3.4.1. Nicel verileri toplama süreci .....	59
3.4.2. Nitel verileri toplama süreci .....	59
3.4.3. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği .....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	61
3.5.1.Nicel verilerin analizi .....	61
3.5.2.Nitel verilerin analizi.....	62
<b>4.BULGULAR .....</b>	<b>63</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	67
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	69
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	70
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	71
<b>5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>83</b>
5.1. Sonuç.....	83
5.1.1. Öğretmenlerin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının değişimi .....	84
5.1.2. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının değişimi .....	87
5.1.3. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki farklar .....	89
5.1.4. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına bakış açıları arasındaki farklar.....	91
5.1.5. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının gözünden aile katılımı süreçleri .....	92
5.2. Öneriler .....	94
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>97</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>111</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>115</b>



## KISALTMALAR

<b>AÇEV</b>	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
<b>AKÖYD Ölçeği</b>	:Aile Katılımı Öz-Yeterliği Değerlendirme Ölçeği
<b>MEB</b>	:Milli Eğitim Bakanlığı
<b>N</b>	: Katılımcı Sayısı
<b>OBADER</b>	:Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
<b>P</b>	: Anlamlılık Düzeyi
<b>SPSS</b>	:Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı
<b>SS</b>	:Standart Sapma
<b>U</b>	: Mann Whitney U-Testi İçin U Değeri
<b><math>x^2</math></b>	:Kruskal Wallis H-Testi İçin Ki Kare Değeri
<b>X</b>	:Aritmetik Ortalama
<b>Z</b>	:Normallik Testi İçin Z Değeri





## ÇİZELGE LİSTESİ

<b>Çizelge 1.</b> Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Ait Ölçek Puanları .....	55
<b>Çizelge 2.</b> Görüşme Sorularının Karakteristiği.....	58
<b>Çizelge 3.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları .....	63
<b>Çizelge 4.</b> Okul öncesi öğretmen adaylarının Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları .....	64
<b>Çizelge 5.</b> Okul Öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancının seviyesine dair betimsel analiz bulguları .....	64
<b>Çizelge 6.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancının seviyesine dair madde bazlı betimsel analiz bulguları .....	65
<b>Çizelge 7.</b> Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancının seviyesine dair madde bazlı betimsel analiz bulguları .....	66
<b>Çizelge 8.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Kruskal Wallis-H Testi sonuçları .....	67
<b>Çizelge 9.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin yaş ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Kruskal Wallis-H Testi sonuçları .....	68
<b>Çizelge 10.</b> Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumu ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Mann Whitney-U Testi sonuçları .....	68
<b>Çizelge 11.</b> Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Kruskal Wallis-H Testi sonuçları .....	69
<b>Çizelge 12.</b> Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumu ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Mann Whitney-U Testi sonuçları .....	70
<b>Çizelge 13.</b> Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Mann Whitney U Testi sonuçları .....	70
<b>Çizelge 14.</b> Aile katılımına yönelik öğretmen kavramsallaştırmaları .....	72
<b>Çizelge 15.</b> Aile katılımına yönelik öğretmen adayı kavramsallaştırmaları .....	74



## ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 1.** Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Etkinlikleri (Günay-Bilaloğlu, 2018).. 20  
**Şekil2.** Öz-yeterlik İnancının Kaynakları (Kiremit, 2006) ..... 31





## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE KATILIMINA YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ: DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemektir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik bakış açıları arasındaki farklılıklar ve benzerlikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 57, son sınıf okul öncesi öğretmen adayı ve Denizli ili, Pamukkale ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan 55 okul öncesi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin başında tüm katılımcılara Aile Katılımı Öz-Yeterliği Değerlendirme (AKÖYD) Ölçeği uygulanmıştır. Bu testten alınan puanlar değerlendirilerek öğretmen ve öğretmen adayları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, aykırı durum örnekleme aracılığıyla alt ve üst olarak üçer kişilik dört gruba ayrılmışlardır. Alt ve üst olarak ayrılan dört gruba aile katılımına yönelik öz-yeterlik ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Çalışmada ulaşılan nicel veriler SPSS paket programındaki uygun testler ile analiz edilirken nitel veriler ise tümevarımsal içerik analizi ve sürekli karşılaştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Aile katılımına yönelik öz-yeterliğin kıdem, yaş ve aile katılımı eğitimi alma durumu değişkenlerine göre istatistiksel değişiminin anlamlılığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Diğer yandan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler tümevarımsal içerik analizi ve sürekli karşılaştırma yöntemi ile çözümlenmiştir. Nicel veri analizlerinden elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının kıdem, yaş ve aile katılımı eğitimine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancı açısından öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak nitel veri analizinden elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili benzer kavramlaştırmalar yaptıklarını göstermiştir. Buna göre katılımcılar, *aile katılımı ile ilgili sosyal etkileşim, aile kaynaklı bariyerler ve hizmet öncesi eğitimin niteliğine atıf yapmışlardır*. Bu çalışmada, ulaşılan sonuçlar ilgili literatür ile de *ilişkilendirilerek aile katılımı ve öz-yeterlik literatürüne katkı, eğitim-öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, sosyal etkileşimi arttırmaya yönelik çalışmaların arttırılması ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi* açısından öneriler verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Aile katılımı, öz-yeterlik, okul öncesi eğitim, öğretmen adayı, öğretmen, okul öncesi öğretmeni*



**INVESTIGATION OF SELF-EFFICACY BELIEFS FOR FAMILY  
PARTICIPATION OF PRESCHOOL TEACHER AND TEACHER  
CANDIDATES: EXAMPLE OF DENIZLI**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the preschool teachers 'and teacher candidates' self-efficacy beliefs towards family participation. In addition, similarities and differences between pre-school teachers and teacher candidates' family participation perspectives were tried to be determined. This study was carried out with the participation of 57 4<sup>th</sup> grade preservice preschool teachers and 55 preschool teachers working in Pamukkale District of Denizli Province, in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In this research, a mixed method with quantitative and qualitative research patterns was used. At the beginning of the data collection process, Family Participation Self-Efficacy Evaluation (AKÖYD) Scale was applied to all participants. By evaluating the scores obtained from this test, teachers and teacher candidates were divided into four groups of three people, both upper and lower, through deviant case sampling which is one of the purposive sampling methods. Semi-structured interview questions related to self-efficacy for family participation in four groups divided into upper and lower. The quantitative data obtained in the study were analysed by appropriate tests in the SPSS package program, while the qualitative data were analysed by inductive content analysis and constant comparative method. Kruskal Wallis H Test and Mann Whitney U Test were conducted to determine the significance of the statistical change of self-efficacy for family participation according to the variables of seniority, age, and family participation education. In addition, Mann Whitney U Test was conducted to determine the significance of the difference between the self-efficacy beliefs of teachers and teacher candidates about family participation. Qualitative data obtained from semi-structured interviews were analysed by inductive content analysis and constant comparative method. The results obtained from quantitative data analysis revealed that preschool teachers and teacher candidates' self-efficacy beliefs towards family participation did not differ significantly according to their seniority, age, and family participation education. On the other hand, a significant difference was detected in favor of teachers in terms of self-efficacy beliefs about family participation among preschool teachers and teacher candidates. However, the results obtained from qualitative data analysis showed that preschool teachers and teacher candidates make similar concepts related to family participation. Accordingly, the participants referred to *the social interaction related to family participation, family-borne barriers, and the quality of pre-service education*. Therefore, the results reached were discussed by relating them to the related literature. Suggestions were given in terms of *family participation and self-efficacy, improving the quality of education and training, increasing the efforts to increase social interaction and teacher candidates education*.

**Key Words:** *Family involvement, self-efficacy, pre-school education, teacher candidate, teacher, preschool teacher*





## 1.GİRİŞ

Çocuğun eğitimi doğduğu andan itibaren evde başlamaktadır ve çocuğun ilk rol modelleri arasında anne ve babası yer almaktadır. Çocuk, erken çocukluk dönemine girdiği sırada ise bir diğer rol model olarak öğretmenini örnek alması beklenmektedir. Bu sebeple öğretmen ve ebeveyn arasındaki iletişim ve iş birliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ve ebeveyn arasındaki iş birliği ve iletişimin sağlıklı ve kuvvetli bir şekilde ilerlemesi durumunda, çocuğunda okul öncesi dönemde almış olduğu eğitimde tutarsız davranışlarla karşılaşma riskinin en aza inmesi beklenmektedir. Kuvvetli bir iş birliği ebeveynlerinde çocuklarının eğitimini, öğrendiklerini, gelişimini devamlı olarak takip edebilmesini ve öğretmenin de iş yükünü azaltarak çocuklara vermiş olduğu eğitimde daha verimli olabilmesi adına katkıda bulunmasını sağlayacaktır.

Aile katılımı, anne ve babalar ile öğretmenler arasında gerçekleşen, iş birliğine dayalı, çocukların gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan, çocuklara güven ve aidiyet duygusu aşılayabilmek adına, çocuğun ileriki akademik yaşantısında olumlu sonuçlar doğurmayı hedefleyen çok yönlü bir bilgi alışverişidir. Aynı zamanda ailelerin bilgilendirilmesini, çocukların eğitim sürecine dâhil olmasını sağlar. Aile ve çocuk arasında kaliteli zaman geçirmeyi destekler ve tüm süreçlerde anne ve babalarında aktif katılım sağlamalarını hedef alır. Aile katılımı, çocukların eğitim ve öğretimini destekler. Aynı zamanda aile katılımı ebeveynlere nitelikli eğitim vererek okul öncesi eğitimin ne olduğunu tam olarak öğrenmelerini ve desteklemelerini de hedeflemektedir (Dönmez ve Ramazan, 2017).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların ailelerinden bağımsız geldiği ve sadece eğitim alıp gittikleri bir kurum olarak düşünülmemelidir. Ailelerde okulun bir parçasıdır ve bu süreçte aktif rol almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, aileleri bu

sürece ortak edebilmeleri için ise bu konuda kendilerine güvenebilmeleri gerekmektedir ve bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olması oldukça önemlidir. Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni çocuğun eğitiminde ailenin aktif rol almasının ne kadar büyük bir önem arz ettiğini ve çocuğun gelişimini desteklemesi açısından da gerekli bir durum olduğunu bilmelidir. Bu sebeple de öğretmenin mesleki yeterlilikleri, aile katılımı sürecini yönetmeye ve bu süreci çocuğun eğitimi sürecinde aktif bir şekilde yürütmeye elverişli olmalıdır (Gökkyer, 2017).

Bu bilgiler ışığında bakıldığında öğretmenlerin sürece hâkim olabilmeleri durumunda aileler ile iş birliği sağlayabilmeleri ve bu durumun getirisi olarak da iletişimin sağlıklı bir şekilde devam edebileceği söylenebilir. Böylelikle ailelerin, çocuklarının eğitimini, öğrendiklerini, becerilerini yakından takip edebilecekleri bir ortam yaratılabilir. Aile katılımı süreci öğretmen ve ebeveynler tarafından organize edilebildiği takdirde ailelerinde çocukları ile geçirdikleri kaliteli zamanı arttırmaya yönelik bir adım atılabileceği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimi erken çocukluk döneminde yer alan 0-6 yaş arasındaki çocukların bilişsel, sosyal gelişimi önde olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen, çocuğu ilköğretime hazırlayan, yaparak yaşayarak öğrenmesini öngören, aile ile işbirliği kurarak çocuğun eğitimi hakkında ortaklaşa hareket etmeyi hedefleyen bir eğitimidir. Bu yaklaşımdan yola çıktığımızda ailelerinde okula bakış açılarının bu çerçevede olması çocuklara verilen eğitimin kalitesini arttıracaktır. Okul aileden beklentisini açık, anlaşılır bir şekilde aktarmalı, ailede aynı şekilde beklentilerini dile getirmeli ve ortak bir payda da buluşulmalıdır. Okul ve ailenin uyumlu bir iş birliği gerçekleştirmesi çocuklarında okula uyumunu kolaylaştıracak ve aitlik duygusunu kazanmalarını sağlayacaktır (Toran ve Özgen, 2018). Okul öncesi öğretmeni ise çocuğun tüm gelişim alanlarına hâkim, sınıf yönetimi becerisi üst düzeyde olan, çocukların gelişim düzeylerine göre onlara eğitim veren, süreçte çocuğu merkeze alan, oyunlarla, şarkılarla, yaparak yaşayarak çocuğu geleceğe hazırlayan ve bu süreçte aileleri de eğitim sürecine dâhil ederek çocukların gelişimini her yönden destekleyen eğitimcilerdir (Arslan ve Köksal-Akyol, 2006). Nitelikli bir okul öncesi öğretmenin öz-yeterlik inancına sahip olması gerekmektedir. Bir öğretmen mesleki hayatına kendinden emin bir şekilde başlarsa, çocuklara vereceği eğitimde o kadar kaliteli olacaktır. Öz-yeterlik inancı kişinin belli konularda göstereceği performansa yönelik değerlendirme yapabilmesidir. Ailenin çocuğun eğitimindeki yerinin ne

kadar önem arz ettiğini gözlemleyebildiğimiz bu süreçte, öğretmenlerin ailelerin katılımını sağlayabilmek adına kendilerinde bu yeterliliği görmeleri gerekmektedir. Öz-yeterlik inancı tam olarak gelişmiş olan öğretmenler aileyi sürece dâhil etmekte daha kolay yol alabileceklerdir (Alaçam, 2015). Buna göre öz-yeterlik kavramı; *İnsanların çevre ile başa çıkmada kendi yetkinliklerinin farkında olmaları, algılayabilmeleri ve bu yetkinlikleri gerçekleştirme de kendilerine olan inancı* şeklinde açıklanabilir (Miller, 2017).

Aile katılımının gerçekleştirilmesi, öğretmen ve ailelerin iletişimini arttırıp ortak hareket etmelerini kolaylaştırdığı gibi çocuk içinde bu süreç oldukça önemlidir. Öncelikle aile katılımı çocuğun sosyal duygusal anlamda gelişimine olumlu yönde katkı sağlar. Çocuğun aile ile geçirebileceği zamanı artırır ve eğitiminde tutarsız davranışlar ile karşılaşma olasılığı en aza indirgenir. Aileler çocuğunun okulda almış olduğu eğitimi takip edebildikleri için evde de gelişimini aynı şekilde destekleyebilirler. Çocuk okulda görmüş olduğunu evde de devam ettirebilirse öğrenmesi kalıcı olacaktır. Kalıcı öğrenmeler çocuğun davranışlarını şekillendirecek ve gelişim tüm alanları ile desteklenecektir (Yaşar-Ekici, 2017). Öğretmenler hâkim oldukları bu süreçte öz-yeterlik inançları ne kadar yüksek ise aile katılımına, aileler ile yapılan etkinliklere o kadar yer vereceklerdir. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında öz-yeterlik inançlarının kuvvetli olabilmesi için hizmet öncesi eğitimde donanımlı bir şekilde eğitim almaları gerekmektedir. Bu inancın yeterli düzeyde gelişebilmesi için hizmet öncesi eğitimde bilgi düzeyini arttırmaya, öz-yeterlik algısını geliştirmeye, problemlerle başa çıkabilme becerisinin desteklenmesine, sınıf ve süreç yönetimine yönelik alacakları donanımlı bir eğitim onların mesleki hayatlarında sürece adapte olabilmelerini kolaylaştıracaktır. Öğretmen adayları aile katılımının önemi, aile ile uygulanabilen etkinlikler, sürece aileyi dâhil etme gibi konular üzerinde ne kadar iyi bir eğitim alırlarsa mesleki hayatlarında da aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları gelişecektir. Bu sebeple de hizmet öncesi eğitimde, programda aile katılımı ile ilgili eğitimlerin daha donanımlı verilmesi gerekmektedir (Koç, 2015).

Elde edilen bilgiler ışığında, aile katılımının çocukların gelişimine büyük ölçüde katkı sağladığı bu sebeple de anne ve babaların bu sürece aktif bir katılım gerçekleştirmeleri gerektiği söylenebilir. Bu aktif katılımın gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmenlerin aile katılımı konusunda yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Katılımın gerçekleştirilebilmesi için öğretmen ve öğretmen

adaylarının aile katılımı ile ilgili öz yeterlilikleri incelenmeli, öğretmen ve öğretmen adayları açısından katılımın önündeki engeller bulunmalı ve çözüme kavuşturulmalıdır. Tüm bu rasyoneller doğrultusunda okul öncesi eğitiminde öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımı hakkındaki öz-yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Öz yeterliğin önem kazandığı bu noktada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının düzeyi ve bu öz-yeterlilik inançlarının temel anlamda ne tür faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi önemli bir araştırma alanı oluşturabilir. Daha sonra ise elde edilen bulgular neticesinde sorunlara yönelik öğretmenlere nasıl destek olunabileceğine dair çözüm önerileri ortaya çıkarılabilir.

### **1.1 Araştırmanın Önemi**

Çocuğun ilk eğitimi evde başlar ve ilk öğretmenleri de anne ve babasıdır. Çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişim gösterebilmesi için ailenin de çocuğunun eğitiminde aktif rol alması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu aileden bağımsız bir şekilde düşünülmemelidir. Bu noktada aile katılımı da büyük bir önem arz etmektedir. Aile katılımı anne ve babalara çocukları ile kaliteli zaman geçirebilecekleri bir ortam yaratır. Çocuk bu süreçte hem öğrenir hem de anne ve babası ile sürekli bir iletişim halinde olabilir. Anne babaların bu süreçte aktif rol alması çocuğun okula uyumunu da kolaylaştıracaktır. Aile katılımı sayesinde anne ve babalar çocuklarının eğitim hayatına dâhil olacak ve onun gelişimini yakından izleme fırsatı bulabileceklerdir. Aileyi bu sürece dâhil etmek ve süreci yönetmek için ise öğretmene büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenin aile ile iletişim kurabilmesi, aile katılımı sürecini başlatarak yönetebilmesi için ise yeterli öz yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Atakan, 2010).

Okul öncesi dönem, çocuk için öğrenmelerin hızla geliştiği ve şekillendiği bir dönemdir. Bu süreçte çocukların almış olduğu eğitimin verimli ve kaliteli bir şekilde ilerleyebilmesi için öğretmenin, bilgi birikimine güvenebilmesi ayrıca mesleğini icra edebilmek için gerekli öz-yeterlilik inancını kazanmış olması gerekmektedir (Koç, 2015). Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler aile katılımı sürecini yönetme de başarılı olabilirler. Garcia, (2004) öğretmenlerin aile katılımına ilişkin öz-yeterlilik inançlarının, aile katılımında büyük etkisi olduğunu belirtmiştir. Öz-yeterlilik inancı yüksek öğretmenlerin yetişebilmesi için ise hizmet öncesi eğitimin kaliteli ve nitelikli olması gerekmektedir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin kendilerine ve

yetilerine yönelik yüksek öz-yeterlik inancına sahip olabilecekleri nitelikte eğitim almaları onların mesleki yaşantılarını nitelikli ve donanımlı bir şekilde sürdürmelerini sağlayacaktır (Şenol-Ulu, 2012). Bu nedenle araştırma okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi, hizmet öncesi eğitim veren kurumlara ve öğretmenlere aile katılımı ile ilgili yön vermesi açısından önemli görülmüştür. Bu önem doğrultusunda mevcut ulusal literatür taranarak araştırmaların durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Alan yazın taraması kapsamında aile katılımına yönelik okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda *öğretmen ve ebeveyn görüşleri*, (Atakan, 2010) *yönetici algıları*, (Karaduman, 2016) *aile katılımına yönelik program*, (Çetinkaya, 2017) *pedagojik dokümantasyon*, (Güneş, 2018) ve *aile katılımını yordayan değişkenler* (Yakıcı, 2018) temaları kapsamında çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda çalışma grubu olarak öğretmenler ve ebeveynlerle çalışılmış olup öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazın taramasında öz-yeterlik alanında gerçekleştirilen çalışmalar ise ağırlıklı olarak okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerine gerçekleştirilen çalışmalardır (Örn; Şenol-Ulu, 2012; Yeşilyurt, 2013; Gömlüksiz ve Serhatoğlu, 2013). Ayrıca matematik eğitimi, fen eğitimi gibi belirli alanlara yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleyen çalışmalarda mevcuttur (Örn; Bülbül, 2016; Daştan, 2016; Bulut-Üner, 2018; Büyükyıldırım, 2018). Öz-yeterlik ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda da çalışma grubu olarak çoğunlukta öğretmen ve öğretmen adayları tekil olacak şekilde araştırmalar mevcuttur. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla yapılan tek bir araştırmaya rastlanılmıştır (Büyükyıldırım, 2018). Literatür taraması kapsamında aile katılımı ve öz-yeterlik ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Fakat ikisinin birlikte yer aldığı çalışmalar yok denecek kadar azdır (Örn; Ateş, 2015; Alaçam, 2015; Biber, 2018). İncelenen bu araştırmalarda çalışma grubu olarak iki araştırmada öğretmen adayları ile çalışılırken diğer çalışma ise öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Aile katılımı ve öz-yeterlik konuları kapsamında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bir arada yer aldığı çalışmalar yok denecek kadar azdır. Buna göre *aile katılımında öğretmen ve ebeveyn görüşü* (Atakan, 2010) *okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları*, (Şenol-Ulu, 2012) *öğretmen öz-yeterlik*

*alguları* (Yeşilyurt, 2013) ve *okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları* (Gömlüksiz ve Serhatoğlu, 2013) bağlamındaki araştırmalar bulunmaktadır. Diğer yandan aile katılımına yönelik öz-yeterlik ile ilgili sadece iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar *Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançları* (Ateş, 2015) ve *Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının genel öz-yeterlik inançları ve aile katılımına yönelik bariyer alguları ile ilişkilendirilmesi* (Alaçam, 2015) üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar karma ve nicel yöntem tercih edilmiştir ve iki çalışmada da sadece öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Bu sebeple gerçekleştirilen çalışma öğretmen ve öğretmen adaylarıyla birlikte ve karma yöntem tercih edilerek gerçekleştirildiği için literatürde önemli noktalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Literatürde aile katılımı ve öz-yeterlik konuları üzerinde gerçekleştirilen diğer çalışmalarda incelenmiştir. Çalışmaların ana temaları baz alındığında *matematik eğitime öz-yeterlik*, (Bülbül, 2016) *öz-yeterlik düzeyleri ve üstün yeteneklilerin eğitimi*, (Daştan, 2016) *aile katılımına dair algular*, (Karaduman, 2016) *aile katılımı programı önerisi*, (Çetinkaya, 2017) *aile katılımı ve öz-yeterlilik*, (Biber, 2018) *görsel sanatlar ve öz-yeterlik alguları*, (Büyükyıldırım, 2018) *pedagojik dokümantasyon ve aile katılımı*, (Güneş, 2018) *aile katılımı*, (Yakıcı, 2018) konularında araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Uluslararası yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; *aile katılımı ve öğretmen eğitimi*, (Baum ve McMurray-Schwarz, 2004) *öz-yeterlik*, (Billheimer, 2006) *öz-yeterlik inançları ile sanat öğretimi*, (Garvis ve Pendergast, 2011) ve *aile katılımı ile öğretmen öz-yeterlik inancının ilişkisi* (Krizman, 2013) gibi konularda araştırmalar yapıldığı görülmüştür. İlgili bağlamda uluslararası çalışmalar incelendiğinde ise aynı ulusal çalışmalarda görüldüğü üzere sınırlılık mevcuttur. Bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik inançları incelenirken (Baum ve McMurray-Schwarz, 2004) bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin sanat öğretimi konusundaki öz-yeterlikleri incelenmiştir. Çalışmalar incelendiğinde genel olarak uluslararası bağlamda aile katılımı ve öz-yeterliğin birlikte incelendiği çalışmalarında sınırlı olduğu görülmüştür.

Öz-yeterlik ve aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmalara katılımcı grubu açısından bakıldığında ise literatürde daha çok sadece öğretmen adaylarının ya da sadece öğretmenlerin dâhil olduğu araştırmalar oldukça fazla sayıda yapılmıştır (Örn; Alaçam, 2015; Biber, 2018). Fakat bu araştırmalar yapılsa bile bu araştırmalarda

okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterliklerini karma yöntem araştırma ile gerçekleştiren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazın taraması kapsamında incelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bir arada yer aldığı çalışmalara rastlanmıştır (Örn; Şenol, 2012; Büyükyıldırım, 2018). Fakat bu çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının genel öz-yeterlikleri ve görsel sanatlar öz-yeterlik algıları incelenmiş olup aile katılımına yönelik bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Öğretmenlerin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmaz iken, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Örn; Baum ve McMurray-Schwarz, 2004; Ateş, 2015).

Literatür taraması sonucunda aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancı ile ilgili çalışmaların gerçekleştirildiği fakat örneklem grubu okul öncesi öğretmenleri olacak şekilde çalışılmadığı görülmüştür. Öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmalarda farklı alanlarda öz-yeterlik inançları incelenmiş fakat öz-yeterlik inançları aile katılımına entegre edilmemiştir. Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin öz-yeterliğine yönelik çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleme amaçlı gerçekleştirilen bu çalışmada, örneklem grubunda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarına bir arada yer verilecektir. Bu sebeple alandaki çalışmaların daha çok öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olmasından dolayı çalışmanın örneklem grubu açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde almış oldukları eğitim kapsamında aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi, öz-yeterlik inanç düzeylerinin saptanması sonucunda, mesleki hayatlarına başladıkları zamanki aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeyinin belirlenerek öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması çalışma açısından önemli görülmektedir. Aile katılımı ile ilgili algılarının lisans yıllarında almış olunan eğitim kapsamında şekillendiği söylenmektedir ve aile katılımı ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmalar *konuya yönelik bariyerlerin belirlenmesi, süreç içerisinde karşılaşılan engellerin anlaşılması ve bu engellerinden üstesinden gelinmesine* katkıda bulunabilir (Keyser, 2006). Garcia (2004) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının aile katılımına etki eden en önemli faktörlerden biri olduğunu öne sürmüştür. Öğretmen öz-yeterlik inançlarının önemli

görülmesine rağmen literatürde daha çok aile öz-yeterlik inançları ve aile katılımı üzerine çalışmalara rastlanmıştır (Alaçam, 2015). Elde edilen bu veriler ışığında alandaki sınırlı sayıdaki çalışmalardan dolayı yapılacak olan çalışmanın örneklem grubu açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan gerçekleştirilen çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntem tercih edilmiştir (Örn; Daştan, 2016; Biber, 2018; Bulut-Üner, 2018). Fakat nitel (Büyükyıldırım, 2018) veya karma yöntem (Ateş, 2015) aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmalar yok denecek kadar az sayıdadır. Tüm bu rasyoneller ışığında literatürde karma yöntem tercih edilerek öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma yöntemi, çalışma grubu ve konu başlığı olarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Belirtilen rasyoneller ışığında bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması olarak incelenmesidir. Araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın amaçları kapsamında problem ve alt problemler belirlenmiştir.

## **1.3. Problem Cümlesi**

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları temel anlamda ne tür faktörlerden etkilenir?

## **1.4. Alt Problemler**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları; kıdem, yaş ve aile katılımı ile ilgili eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları; yaş ve aile katılımı ile ilgili eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?



3. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını ne tür faktörler etkiler?

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna dâhil edilen katılımcıların araştırma sorularına içtenlikle ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

### **1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıfta öğrenim gören (N=57) öğretmen adayı ve Denizli İli Pamukkale ilçesi anaokullarında görev alan (N=55) okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

### **1.7. Tanımlar**

**Okul Öncesi Eğitimi:** Erken çocukluk döneminde yer alan 0-6 yaş arasındaki çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, çocuğu ilköğretime hazırlayan, yaparak yaşayarak öğrenmesini öngören, aile ile işbirliği kurarak çocuğun eğitimi hakkında ortaklaşa hareket etmeyi hedefleyen bir eğitimidir.

**Okul Öncesi Öğretmeni:** Çocuğun tüm gelişim alanlarına hâkim, sınıf yönetimi becerisi gelişmiş, çocukların gelişim düzeylerine göre onlara eğitim veren, süreçte çocuğu merkeze alan, oyunlarla, şarkılarla, yaparak yaşayarak çocuğu geleceğe hazırlayan ve bu süreçte aileleri de eğitim sürecine dâhil ederek çocukların gelişim alanlarını destekleyen eğitimcilerdir.

**Okul Öncesi Öğretmen Adayı:** Okul öncesi eğitimi verebilmek adına eğitimini bu alanda tamamlayan, eğitim süreci boyunca çocuklar ile ilgili bilgi düzeyini geliştiren öğretmen adaylarıdır.

**Öz-Yeterlik İnancı:** Kişinin bir veya birçok konu hakkında beceri sahibi olması ve bu beceriyi hayata geçirebilme sürecinde kendisine olan inancının öz değerlendirmesini yapabilmesidir.

**Aile Katılımı:** Ailelerin kurum ve öğretmen ile çocuklarının gelişimi hakkında ortaklaşa hareket etmesini sağlayan çok yönlü bir bilgi alışverişidir.



## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okul öncesi eğitimi, aile katılımı ve öz-yeterlik inancı ile ilgili açıklamalara ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1.Okul Öncesi Eğitimi

Günümüzde eğitim sistemleri ortak bir amaç doğrultusunda aynı noktada buluşmaktadırlar. Eğitim sistemlerinin belirlemiş oldukları temel amaç topluma yaratıcı, yapıcı, sorgulayan, araştıran, nitelikli insanlar kazandırmaktır. Eğitim sürecinin ilk basamağında ise okul öncesi eğitimi yer almaktadır. Okul öncesi dönem çocuğun öğrenmeye ve gelişime en açık olduğu kritik dönemleri kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun beyin gelişimi ile sinaptik bağlantıların kurulması çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Beyin gelişiminin olumlu bir şekilde gerçekleşmesi çocuğun gelişim alanlarının güçlü bir şekilde gelişmesini sağlar. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuklar çok hızlı bir gelişim gösterirler ve büyürler. Böylelikle çocuk kendi potansiyelini gerçekleştirebilir. Toplum içinde faydalı bir birey olarak kendisini geliştirebilir (Millî Eğitim Bakanlığı,[MEB] 2013).Okul öncesi dönemde çocuklar başarı duygusunu tadarak pekiştirebilirler. Bu dönemde özgüvenleri şekillenir. Böylelikle okula karşı herhangi bir uyum sorunu ile karşı karşıya gelmezler. Çocuğun ilköğretime hazır hale gelmesinde sınıfta oyun için yeterli zaman ve alanın sağlanmasının da etkili olduğu söylenebilir (Taşçı, 2016).

Okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların bakımı ve okul öncesi politikaları, iyileştirme stratejileri, çocuk bakımının ailelerin çalışmasına izin vermesi veya çocuklara yönelik okul öncesi eğitimin doğrudan etkileri yoluyla sağladıkları önem kazanmıştır (Goodman ve Sianesi, 2005).Farklı araştırmacılar tarafından okul öncesi eğitime bakış açıları aşağıda detaylandırılmıştır. Okul öncesi eğitimi farklı bir bakış

açısı ile değerlendiren Siva (2008) Okul öncesi eğitimi; 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı bir eğitim süreci” olarak tanımlamıştır.

Eynur’a (2013) göre okul öncesi eğitim, bebeğin dünyaya geldiği andan, eğitim-öğretime başladığı zamana kadar geçen süreci kapsayan bir süreci temsil etmektedir. Bu dönem çocuğun fiziksel, psikomotor, sosyal, mental ve dil becerilerinin önemli oranda geliştiği dönemdir. Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumdan ilköğretime başlayana kadar olan süredeki tüm yaşantılarını bünyesinde barındıran bir sistemdir.

0-6 yaş çocukların gelişim hızlarının ve öğrenme kapasitelerinin en yüksek olduğu yıllardır. Çocuğun kendini tanıması ayrıca kendi yeterliliklerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması büyük ölçüde bu dönemde gerçekleşir. Araştırmalar, okul öncesi eğitimi alan çocukların ilköğretime daha kolay adapte olduklarını, öğrenmeye daha istekli ve daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda okul öncesi eğitim ile ilgili öğretmen tutumları, program, fiziki ortamdaki farklılıkların, öğrenci ve öğretmen ve aile açısından yaşanan sorunların üstesinden gelinebilmesi için bazı adımların atılması büyük önem taşımaktadır (Polat, 2011).

Yukarıda belirtilen açıklamalar, okul öncesi eğitimin çocuğun yaşamındaki yerini göstermektedir. Bu kapsamda 2013 yılındaki güncellemeler sonrası son halini alan MEB Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümeleri, gelişim alanlarında üst düzeye ulaşmaları, özbakım becerilerini kazanmaları ve ilkokula hazır bulunmaları amaç edinilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişim alanlarında karşılaşılabilecek yetersizlikleri de önlemek için amaç edinmiştir. Bu yönüyle destekleyici ve önleyici boyutları gibi birden fazla bakış açısını içerisinde barındıran ve sarmal ve eklektik bir özelliğe sahip olan program, çocukların gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan gelişimsel bir programdır (MEB, 2013). Buna göre programa dayalı öğretim etkinlikleri oluşturulurken aşağıdaki bazı temel ilkelere bağlı kalınması gereklidir.

- Etkinliklerin çocuğun gelişimsel ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarına uygun olması,

- Motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimiyle birlikte özbakım becerilerini kazandırma niteliğine sahip,
- Demokratik eğitim anlayışına uygun nitelikte öğrenme ortamlarının varlığı,
- Etkinliklerin çocuğun kendisi ve çevresindeki ortama uygun olması,
- Eğitim sürecinin çocuk merkezli olması,
- Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önemin verilmesi,
- Sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi değerlere uygun etkinlerin olması,
- Çocuğun kendine saygı ve güven duymasını ve ona öz denetim kazandırabilecek etkinliklerin oluşturulması,
- Bütün etkinliklerin oyun temelli düzenlenmesi,
- Etkinlikler hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özelliklerinin dikkate alınması,
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımının sağlanması gereklidir (MEB, 2013).

Elde edilen bilgiler ışığında okul öncesi eğitimin çocuğun öncelikle gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir rol aldığını söylemek mümkündür. Gelişimin kritik dönemlerini kapsayan okul öncesi eğitim sayesinde çocukların ilköğretime hazır olmaları da sağlanmaktadır. Böylelikle çocuklar süreçte kendilerini okula ait hissetmekte zorlanmayacak ve sosyal duygusal anlamda da olumlu bir tutum sergileyeceklerdir. Okul öncesi eğitim ile kazandıkları olumlu davranışları yaşamlarının ileri ki yıllarına da aktararak topluma faydalı bireyler olabileceklerdir. Bu sebeple okul öncesi eğitimin çocuğun yaşantısında, gelişiminde, olumsuz davranışlarını ortadan kaldırarak olumlu davranışlar kazanmasını sağlamada ve sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

### **2.1.1.Okul öncesi eğitimin önemi ve amaçları**

Okul öncesi eğitimi, çocukların gelişim alanlarında farklı şekilde etkisini göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitiminin çocuğun gelişimindeki yeri ve öneminin büyük olduğu rahatlıkla söylenebilir. Okul öncesi eğitimin özellikle çocukların nasıl bir birey olacakları üzerinde etkisini gösterme potansiyeli yüksektir. Bu sebeple çocuk gelişimi açısından okul öncesi eğitim büyük önem arz etmektedir. Nitekim okul öncesi eğitiminin önemi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları da

anaokulu eğitiminin gelişimin her alanında etkili olduğunu göstermektedir (Adak-Özdemir, 2018).

Okul öncesi eğitimde çocuklara temel becerileri kazandırmak ve bununla birlikte bağımsız hareket edebilme yetisini aşlamak böylelikle ilköğretime hazır hale getirmek esastır. Çocuğun kendi başına duygu ve düşüncelerini ifade ederek öz benlik, öz güven ve öz saygı algısını oluşturmaya çalışmak temel görevlerdendir. Okul öncesi eğitimi ile çocuğun kendini tanıması, çevresindekileri anlamlandırması ve geleceğe yönelik tutum ve davranışlarının şekillenmesi sağlanmaktadır (Taşçı, 2016).

Berlinsky, Galiani ve Gertler (2009) okul öncesi eğitimin amaçlarını, çocuklara evde de aileler tarafından verilen eğitimin başarısının artırılması, geliştirilmesi ile bilgi ve becerilere daha kolay ulaşılabilmesi şeklinde açıklamışlardır. Araştırmacılar okul öncesi eğitimde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için müfredatta iletişim, davranışsal, mantıksal ve matematiksel, sosyal ve duygusal becerilerin tasarlanması ve uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri; çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukları ilkokula hazırlamak, tüm çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Polat'a (2011) göre okul öncesi eğitim, meraklı, girişimci, problemler ile baş edebilen, her koşulda düşünce ve duygularını ifade edebilen bireyler yetiştirmekle birlikte aynı zamanda kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygı duyabilen, potansiyelinin farkında olarak bunu kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir.

Yapılan araştırmalar (Örn; Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfogel, 2004; Ertürk, 2018) okul öncesi eğitimin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisini açığa çıkarmaya çalışmıştır. Çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyen ve ilköğretime hazırlayan okul öncesi eğitim tek başına düşünülmemelidir. Okul öncesi eğitim çocuğun bütün çevresini bünyesine dâhil etmeli ve öğrenmelerin kalıcı olabilmesi için kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmelidir. Bu kapsamda çocuğun ailesinden sonra ilk defa sosyalleştiği ve öğretiler ile tanıştığı okul öncesi eğitim ve bu eğitimi veren okul öncesi kurumları aileden bağımsız düşünülmemelidir. Çocuk okul öncesi kurumundan aldığı eğitimi evde de devam ettirmeli ve böylelikle öğrenmeler kalıcı

olmalıdır. Kritik yaşları kapsayan okul öncesi eğitimi çocuğun tüm gelişim alanlarını, yakın ve uzak çevresini bir araya getirerek eğitimi bir bütün olarak çocuğa vermeli ve çocuğun gelişimini tüm yönleri ile desteklemelidir.

## **2.2.Okul Öncesi Dönemde Aile Katılımının Yeri ve Önemi**

Okul öncesi dönem aileden sonra çocukların eğitim öğretiminin devam ettiği örgün eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu dönemde kazanılan bilişsel, dil, psikomotor, sosyalduygusal, özbakım alanlardaki becerilerin büyük bir çoğunluğu çocukların gelecek hayattaki yaşantılarına yön verecek içerikleri kapsamaktadır. Etkili bir okul öncesi eğitim ortamı oluşturma aşamasında çocuk tek başına düşünülmemelidir ve çocuğa verilen eğitim, ailesi ile bir bütün olarak ele alınarak planlanmalı ve uygulamalar okul-aile iş birliği yoluyla gerçekleştirilmelidir (Üstübal, 2015).Okul öncesi eğitimde çocuğu tek başına birey olarak değil, aileyle birlikte ele almak en iyi yaklaşımdır. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmalarda (Örn; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016)aile katılım çalışmalarının öneminden bahsedilmiştir.

Aileler çocuklarının hem ilk eğitimcileri hem de uzun süreli eğitimcileridir. Bu sebeple ailelerin çocuklarının eğitiminin bir parçası olmalıdır. Okul öncesi eğitimi ve aile, günümüzde birbirinden ayrı bir şekilde düşünülmemelidir. Ailelerin okul öncesi eğitimi almakta olan çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeleri, eğitimlerine katkıda bulunmaları, aile katılımını gerçekleştirerek bu süreçte aktif rol almaları, sadece çocuğun gelişimini değil, ailenin gelişimini de önemli düzeyde etkilemekte ve olumlu yönde bir katkıda bulunmaktadır (Biber, 2018).

Morrison, Storey ve Zhang (2015) göre aile katılımı ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerini arttırmaları ile yeteneklerini keşfetmeleridir. Daha sonra da eğitim sürecinde bu yeteneklerini kullanarak çocuklarına yararlı olabilmeleri sürecidir.Gürşimşek, Kefi ve Gırgın'a (2007) göre ise aile katılımı, aile yaşamını güçlendirerek, daha verimli ve kaliteli bir iletişim yolu oluşturarak çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktadır. Aile katılımı okul ve aileler arasında iletişimi arttırabilmek için kurulan bir bağıdır. Oluşturulan bu bağ ile okul ve aile arasındaki ilişki güçlenerek çocukların okulda almış oldukları eğitim daha kaliteli olacaktır. Ayrıca okul ve aile arasındaki iletişim çocukların öğrenmelerini de pekiştirmelerini sağlayacaktır. Çocukların güven ve aidiyet duyguları gelişmekle birlikte ailelerinde çocuklarının almış oldukları eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları

sağlanacaktır(Yaşar-Ekici, 2017). Başka bir bakış açısı ile El-Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal'a (2010) göre aile katılımı çocuklarının gelişim alanlarını desteklemek adına ailelerin eğitim sürecine dâhil olmalarıdır.

Carlisle, Stanley ve Kemple, (2005)aile katılımı etkinliklerinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aile katılımı çalışmaları kapsamında ailelerin okulda gönüllü olarak çalışmaları ve çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olmalarının en yaygın aile katılım etkinlikleri olarak tercih edildiklerini belirtmişlerdir. Bunların yanında okul etkinliklerine katılım, okulu ziyaret etmek, karar verici olarak okul ile etkileşim halinde bulunmak, misafir konuşmacı olarak etkinliklere katılmak gibi çalışmalar kapsamında da okul aile işbirliğinin kuvvetlendirilebileceğini ileri sürmüşlerdir.Çocukların okuldaki başarılarını arttırabilmenin yollarından birisi de ailelerin okulda ve evde gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerine katılarak çocuklarına rehberlik etmeleri ve sürece dâhil olmalarıdır (Morrison vd., 2015). Aile katılımının çocukların tüm gelişim alanlarıyla birlikte okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu araştırmalar ile belirlenmiştir (Günay-Bilaloğlu, 2014). Ev ve okul temelli aile katılımının çocukların akademik başarısını arttırmaya olan yararı pek çok araştırmada ifade edilmiştir (Örn; Jeynes, 2007;Bağçeli-Kahraman, 2012). Ayrıca aile katılımı çalışmalarına yer veren eğitim uygulamalarının çocukların gelişim alanları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkaran çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Gürşimşek, 2003).

Aile katılımı çocukların birçok gelişim alanını desteklediği gibi ailelere de çeşitli yararlar sağlamaktadır. İlk olarak ailelerin çocuklarını tanımalarına yardımcı olur. Aile katılımı,aileler ve eğitimcilerin oluşturduğu bir iletişim ve işbirliği sürecidir ve bu süreçte çocuğun gelişim ve eğitiminin desteklenmesi asıl amaç olmalıdır. Ebeveynler aile katılımı ile çocuklarının gelişimini izleyebilirler ve öğrenme sürecinde çocuklarını destekleyici bilgi ve becerileri kazanırlar. Okul öncesi eğitimde aile katılımı ile çocuğun eğitiminin devamlı ve bütünsel olması sağlanmaktadır. Okul programlarının geliştirilmesinde ailelerin desteği yardımcı olur. Aynı zamanda ailelerin desteği ile öğretmenin kendi programını uygulaması da kolaylaşır ve bu durumda beraberinde başarıyı artırır (Ateş, 2015).

Okul öncesi eğitimde aile katılımının asıl amacı eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Çocuğun okulda almış olduğu eğitimi evde devam ettirebilmesi ile süreçte devamlılığın olması çocuklardaki istendik davranışları ortaya çıkarmayı



kolaylaştırır ve bu değişikliklerin güvenli bir şekilde gerçekleşmesi aile katılımının amaçlarından birisidir. Aile katılımın diğer amaçları ise;

- Aile katılımı ile ilgili ailelere eğitim vererek, çocuğun eğitimindeki rollerini arttırmak,
- Çocuğun evde almış olduğu eğitime katkıda bulunmak ve öğrendiklerini daha etkili hale getirmek,
- Program tarafından çocuk ve ailenin ihtiyaçlarını karşılandığını tespit edebilmek,
- Çocuğun gelişim alanları ile ilgili aileleri bilinçlendirmek,
- Ebeveynleri ocuğun ev ortamında öğrenebilecekleri hakkında bilgilendirmek ve bu kapsamda evdeki öğrenme ortamını zenginleştirmek,
- Problemleri önlemek, olası problemlere karşı çözüm önerileri ve alternatif yöntemler sunmak,
- Ebeveynlere doğru aile tutumları kazandırmak ve bu kapsamda hatalı davranışların önüne geçmek, çocuklarının hatalı davranışları karşısında nasıl tutum geliştirecekleri konusunda bilinçlendirmek ve hatalı davranışları nasıl değiştirecekleri konusunda rehber olmak,
- Ailelerin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlamak şeklinde açıklanabilir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010).

Aile katılımı içeriğinde hem çocuklar için hem de aileler için birçok olumlu durum barındırmaktadır. Çocukların süreçte sosyal duygusal anlamda gelişim sağlamasını desteklemekle birlikte aynı zamanda ailelerinde çocukları ile daha faydalı vakit geçirmelerine imkan sağlamaktadır. Ailenin sürece dâhil olması çocuklarının gelişimlerini gözlemlemeleri ve bu noktada onlara yaklaşımlarını belirlemeleri içinde fayda sağlamaktadır. Aile katılımının öğretmen açısından da birçok faydası vardır. Aile ile devamlı ve sağlıklı bir iletişim kurmak öğretmenlerin eğitim sürecini daha yararlı bir şekilde planlamalarını ve yürütmelerini sağlamaktadır. Öğretmen hem çocuğu hem de aileyi daha yakından tanıyabilir ve okulda verilen eğitim evde de devam ettirilebilir. Böylelikle çocukta kazandırılmak istenen olumlu davranışlar kalıcı olabilir ve ailede bu süreçte yeni öğrenmeler gerçekleştirebilir.

### 2.2.1. Aile katılımı çalışmaları

Okulöncesi eğitimde ebeveynlerin eğitim sürecine dâhil edilmeleri farklı çalışmalar ile sağlanmaktadır. Bu çalışmalar ile ebeveynler çocuklarının gelişim alanlarını yakından gözlemleyebilmekte ve çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunabilmektedirler (Günay-Bilaloğlu, 2018). MEB aile katılımıyla ilgili çalışmalara ilk olarak 1952 programında yer vermiştir daha sonraki 1981, 1989, 1994 ve 2002 programlarında da aile katılımı ile ilgili çalışmalara yer vermiştir. Ancak aile katılımına en önemli ve ayrıntılı şekilde 2006 programında yer vermiş ve aile katılımının öneminden bahsedilmiştir. 15. Milli Eğitim Şurası'nda "Aile Katılım Programları" ve "Ana-Baba Okulları" yaygınlaştırılmalı kararı alınmıştır. Okul öncesi eğitiminde ailelerin çocukların eğitim sürecine ortak olması durumunda çocukların tüm gelişim alanlarıyla birlikte sosyal becerilerinin, iletişimlerinin ve iş birliği kurabilme kabiliyetlerinin diğer çocuklara oranla daha iyi olduğu gözlemlenmiştir (Taşçı, 2016). ABD'nin 2000 yılındaki anayasasıyla birlikte ailelerin çocukların eğitimine gönüllü bir şekilde katılım sağlaması ulusal bir amaç haline getirilmiştir. Okul öncesi dönemden başlayarak liseye kadar devam eden süreçte çocukları bulunan anne ve babalar için eğitim programları düzenlenmiştir (Oğuz, 2012). Bu çalışmalarda aile katılımının ne kadar önemli görüldüğünü bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Aile katılım etkinlikleri MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda *aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri, evde yapılabilecek etkinlikler ve yönetim ve karar verme süreçlerine katılım* şeklinde ele alınmıştır.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı ise aile eğitimi ve katılımının önemine değinerek çocukların kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlayabilmek için okul ve ev arasındaki devamlılığın desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda "Okul Öncesi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)" hazırlanmıştır. Öğretmenlerin programla birlikte bu rehberi de kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Aile katılımının önemi doğrultusunda öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yer verdiği çalışmaları Krizman (2013) incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin aile katılımı sürecinde aile iletişim etkinliklerini sıklıkla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler iletişim etkinlikleri sayesinde aileler ile işbirliğini gerçekleştirebildiklerini düşünmektedirler. İletişim etkinlikleri kapsamında elektronik haberleşme, yazılı ve yüz yüze iletişim ile

telefonla görüşme gibi çalışmalar tercih edilmektedir. Yaşar-Ekici, (2013) aile katılımı ile ilgili gerçekleştirdiği bir çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarını dört başlık altında gruplandırmıştır;

- *Okul yönetimi tarafından düzenlenen aile katılım çalışmaları:* Aile katılımı hakkında bilgilendirmelerin olduğu eğitim toplantıları, konferanslar, uzman rehberliğinde aileler ile gerçekleştirilecek bireysel görüşmeler, aile katılımının önemini, gerekliliğini anlatan makaleler, broşürler, afişler olabilir.
- *Öğretmenler tarafından düzenlenen aile katılım çalışmaları:* Telefon görüşmeleri, ailelerin çocukları hakkında, okul hakkında, eğitim öğretimin ilerleyişi hakkında bilgi alabilecekleri duyuru panoları, bülten tahtaları, haber mektupları, yazışmalar, toplantılar hazırlanabilir. Çocuğun yaşadığı ortamı gözlemlemek ve ortamda gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için ailelere bilgi vermek amacı ile ev ziyaretleri gerçekleştirilebilir.
- *Ailelerin eğitim programına katılımını sağlayan aile katılım çalışmaları:* Anne ve babaların sürece aktif katılımını sağlayacak ve öğretmenin işi yükünü azaltacak rol üstlenebilirler. Ekinliklerde öğretmen rolünü üstlenerek eğitimi gerçekleştirebilirler. Aileler çocuklarla kahvaltı yaparak, onlarla oyunlar oynayarak, sınıf dışı etkinliklerde öğretmene yardımcı olarak çocuklarının eğitim sürecinde aktif bir rol alabilirler. Bu sayede çocuklarının gelişimini de yakından takip etme fırsatı bulabilirler.
- *Aileler tarafından düzenlenen aile katılım çalışmaları:* Kermesler, piknikler, sergiler ve aile yemekleri şeklinde olabilir. Aileler ile iş birliği yapabilmenin en etkili ve kolay yolu aileleri eğitim ortamında gerçekleştirilen etkinliklere dâhil ederek sağlanabilir. Bu sayede çocuklarında okulda gerçekleştirilen çalışmalara katılım göstermeleri artmaktadır. Okuldaki etkinlikler ile aileler çocuklarını kendi sosyal ortamlarında gözlemleyebilir ve yakından tanıma şansını elde ederler. Bu süreçte aileler diğer çocukları da tanır ve gözlemlerler. Böylelikle çocuklarındaki gördükleri davranışların sebeplerini, hangi davranışı neden gerçekleştirdiğini, hangi davranışların çocuklarının yaşı ile alakalı olduğunu ve çocuklarının kendine özgü davranışlarını anlamlandırabilirler (MEB, 2013).

---

## Aile Katılımı Etkinlikleri

---

Aile eğitimi etkinlikleri

- Konferanslar
- Eğitim toplantıları
- Eğitim panoları
- Anne baba kütüphaneleri
- Broşürler
- Makale kutuları

Aile iletişim etkinlikleri

- Ebeveynlerle yapılan ilk görüşmeler
- Tanışma toplantıları
- Okul ziyaretleri
- Kitapçıklar
- Aile toplantıları
- Telefon görüşmeleri
- Bireysel görüşmeler
- Okula geliş-gidiş zamanları
- Haber mektupları
- Yazışmalar (kısa notlar, defterler, günlükler, dosyalar)
- Teknolojinin kullanımı
- Bülten
- Bülten tahtası / Duyuru panoları
- Dokümantasyon paneli
- Afişler
- Toplu dosyalar
- Fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtları
- Dilek kutuları
- Sosyal organizasyonlar
- Gelişim raporları

Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı

- Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılım
- Evde eğitim etkinliklerine katılım

Mesai (çalışma) saatleri  
Mesai saatleri dışında gerçekleştirilecek etkinlikler

- Ev ziyaretleri

Yönetim ve karar verme sürecine katılım

---

**Şekil 1.** Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Etkinlikleri (Günay-Bilaloğlu, 2018).

Aile katılım çalışmaları yalnızca bireysel görüşmeler, veli toplantıları ve ailelerin okula gelerek etkinliklere dâhil olmaları olarak düşünülmemelidir. Bu süreçte öncelikle ailelerin hangi konularda bilgi eksikliği olduğunu belirlemek, hangi konularda desteğe ihtiyaçları olduğunu saptamak büyük yarar sağlayacaktır. Sonrasında ise ailelerin ihtiyaçlarını ve bilgi eksikliklerini gidermelerini sağlayacak eğitimler vermek, broşürlerden ve duyuru panolarından faydalanmak, evlere

kitapçıklar göndermek, ailelerin bu sürece kendilerini hazır hissetmelerini sağlayacak ve adapte olmalarını kolaylaştıracaktır. Aile katılımı çalışmalarında hem öğretmenin hem de ailenin kendine güvenmesi ve süreçte neler yaşanacağına dair fikir sahibi olmaları onların desteklenmesini ve ilgi ile sürece dâhil olmalarını sağlayacaktır.

### **2.2.2. Aile katılımında öğretmenin rolü**

Eğitimde öğretmen önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim öğretmenleri, eğitimde kritik bir noktadadırlar çünkü çocukların gelecek hayatlarını şekillendirirler. Okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk dönemindeki çocukların bütün gelişim alanlarına hâkim olmalı, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar. Bu aşamada her çocuğun kendine has öğrenme kabiliyetlerinin olduğunu, her birinin farklı hız ve özellikte gelişim gösterebileceklerini unutmamalıdırlar. Öğretmenler yaşadıkları dünyayı çocukların gözlerinden görebilmeli, yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyecek eğitim ortamı sunmalı, çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri yaratıcı, keşfetmelerini destekleyici ortamlar sunmalıdırlar. Bu süreçte öğretmenler rehberlik etmeli ve çocuklara destek olmalıdırlar. Öğretmenlerin hedefi sadece çocuklara yönelik kazanımları gerçekleştirmek değil, aileleri de bu sürece dâhil ederek eğitim konusunda yardımcı olmaktır. Bu yaklaşımdan eğitimin sadece okul ile sınırlı olmadığını çocuğun bütün çevresinin eğitim sürecine dâhil olduğunu görmek mümkündür. Öğretmenler aile ile iş birliği yaparak çocukların gelişimine olumlu destek sağlayabilirler. Görüldüğü üzere iletişim insanilişkilerinde vazgeçilmez bir unsurdur. Bu yüzden öğretmen ve aile iletişimi kuvvetli ve verimli olmalıdır (Çullu, 2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni ve aileler arasında sosyal bir birliktelik kurulmalı böylelikle de ortak paydada bir iş birliği sağlanmalıdır (Latipov, Bykova ve Zhigalova, 2016).

Epstein'in (2005) *Etki Alanlarının Örtüşmesi* kuramıyla birlikte bazı temeller ortaya atılmıştır. Kuram çerçevesinde eğitimcilerin aileler ile ortaklık ve işbirliği içerisinde olması gerektiği görüşü saptanmıştır. Bu kuram kapsamında ailelerin çocuğun yakın çevresi ile eğitim ortamı arasındaki etkileşimi açıklanmaktadır. Ebeveynlerin aile katılım çalışmalarında aktif rol oynaması ve sürece dâhil olmalarını sağlama görevi de öğretmenlere düşmektedir.

Türkiye'de ailelerin aile katılımına aktif katılım göstermesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle aile katılımını arttırabilmek için yasa ve yönetmeliklerde bazı

değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Oğuz, 2012). Okul öncesi eğitim programı da tam bu noktada içeriğinde aile katılımına yönelik planlı bir çalışma yapılmasına yer vermiştir. Okul öncesi eğitim programında Kandır, (2002) öğretmenin planlamayı nasıl yapması gerektiğini bizlere şu şekilde aktarmaktadır; öğretmen, dönem başında yıllık planını hazırlarken, eğitim yılı içerisinde gelecek çocukların ve ailelerinin özelliklerini yazmalı ve aileleri tanımaya çalışmalıdır. Bu özellikler doğrultusunda çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin, beklentilerinin neler olabileceğine dair bazı tahminlerde bulunmalı ve bunları not almalıdır. Bu tahminler doğrultusunda nasıl bir aile katılımı sağlayacağını, hangi konulara yer vereceğini, aileleri teşvik etmek için neler yapabileceğini saptamalıdır. Bu saptamalar doğrultusunda etkinlikler, bu etkinliklerin hangi tarihlerde uygulanacağı, uzman kişilerin çağırılması ve bunun ile ilgili gerekli planlamanın yapılması, veli toplantıları, hazırlanabilecek broşürler, afişler ile ilgili hazırlıklar yapmalı ve programda bu hazırlıklar ile ilgili açıklamalara yer vermelidir. Çalışmalar daha sonra ailelerin etkin katılımı ile belirlenen ihtiyaç ve gereksinimlerine göre şekillenip, detaylandırılmalı, sonuçlara göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Çamlıbel-Çakmak, 2010).

Yavuz-Güler (2014) çalışmasında Carter'ın (2003) eğitimcileri ailelerle çalışmaya hazırlama ile ilgili belirttiği açıklamalara yer vermiştir. Eğitimciler aile dostu okullar yaratma yolları, olumlu okul aile ilişkileri yapılandırma ve aileleri çocuklarının eğitim süreçlerine katma konularında gerekli eğitimlerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aile katılımı ile öğretmenler ebeveynleri tanıma, sorumlulukları paylaşma fırsatı bulur. Böylelikle öğretmenler eğitim programının amacına ulaşmasını ve başarılı olmasını sağlarlar. Aileve öğretmen işbirliği ile eğitimin kalitesi artırılır (Cömert ve Güleç, 2004). Çocuklarda bu iş birliği sayesinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek, başkalarına yardım etme ve okula devam etmenin önemi hakkında çok sayıda olumlu tutum ve davranışı öğrenme fırsatı kazanacaklardır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Okul öncesi eğitim programında eğitim aile ile öğretmen yardımıyla birlikte devam ettirildiğinde çocukların akademik olarak başarı sağlamaları da desteklenecektir. Okul öncesi eğitim planlı ve programlı bir süreçtir. Bu sebeple çocuğa verilecek eğitimin işbirliği yoluyla gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Program ailenin çocuğa nasıl davranacağını, ne şekilde bir yol izleyeceğini ve öğretmen ile ailenin bu konuda hangi rolü üstleneceklerini göstermektedir (Taşçı, 2016). Çocukların okula kayıt

işlemleri gerçekleşmesi ile aile katılım çalışmalarının planlanmasının yapılması gerekmektedir. Aileye ve çocuğa ait bilgiler ışığında dönem içerisinde gerçekleştirilecek aile katılımı çalışmalarının genel bir çerçevesi oluşmaktadır. Bununla birlikte ailenin genel özellikleri hakkında öğretmende bilgi sahibi olabilmektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar, aile katılımının öğrencinin akademik başarısını arttırdığını ayrıca ailelere, öğretmenlere, çocuklara, okullara ve topluma birçok açıdan fayda sağladığını ortaya çıkarmıştır. Ailelerin okula katılımında en önemli öğelerden biri öğretmendir bu sebeple onların aile katılımı ile ilgili yaklaşımları oldukça önemlidir. Ancak dünyada, özellikle de Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumlarını ölçen çalışmalar yok denecek kadar azdır (Kaya, 2007). Aile katılımının önemi ile aile katılımının çocuğun akademik başarısına etkilerini inceleyen araştırmalar mevcuttur fakat bunlara ek olarak, öğretmenin rolü ve bakış açısı, süreçte karşılaşılan sorunlar ve uygulanan stratejiler ile çözüm önerilerini de belirlemek amacı ile gerçekleştirilen araştırmalarda mevcuttur (Örn; Souto-Manning ve Swick, 2006; Bayraktar vd., 2016). Toran ve Özgen (2018) aile katılımı ile ilgili çalışmalara yönelik okul öncesi öğretmenlerinin farkındalık sahibi oldukları, gerçekleştirilen çalışmalar ışığında çocuklarının yararlarının gözetildiği ayrıca aile katılımının çocuklarının gelişim alanları ile akademik başarıları üzerinde etkili olduğuna yönelik inançlarının olduğu saptanmıştır.

Ülkelerin okul öncesi eğitimi daha yaygın hale getirebilmesi ve nitelikli eğitimi sağlayabilmeleri gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda aileleri de eğiterek ve onlarla işbirliği yaparak eğitimdeâhil olmaları desteklenmelidir. Okul öncesi eğitimcileri ailelerin sürece aktif katılımları sonucunda çocukların gelişimlerinin ve öğrenmelerinin olumlu etkilendiğini kabul etmektedirler. Aileler çocukların ilk öğretmenleridir ve çocukları hakkında okul öncesi öğretmenleri ile paylaşacakları değerli bilgilere sahiptirler. Bu sebeple aileler ve öğretmenler ortak bir amaç doğrultusunda bir aradadırlar. Ortak amaçları da çocuğun gelişim alanları ve öğrenmelerinin en üst noktada ilerleyebilmesi için desteklenmesinin gerektiğidir (Kalkan, 2017).

Okul öncesi eğitimde aile katılımını başlatabilmek ve devamlılığını sağlayabilmekte eğitimci önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenin kendine güvenmesi, sürece hakim olması, neler yapması gerektiğini bilerek ilerlemesi katılımın

devamlılığını arttırmaktadır. Eğer öğretmen aile katılımı ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip değilse bu konuda süreci devam ettirecek güveni kendisinde bulamaz. Öğretmenin kendine güvenmesi ile aileyi teşvik etmesi de mümkün olacaktır. Böylelikle aile ile iş birliği sağlayarak kendi iş yükünü hafifletmesi de mümkün olabilmektedir. Aile katılımı ile öğretmen çocuğu ve aileyi yakından tanıma fırsatı bulacaktır. Bu kapsamda çocuğun öğrenmelerinin kalıcı hale gelmesi ve gelişim alanlarının desteklenmesi sağlanacaktır. Çocuğun tüm yaşantısında olumlu tutumlar geliştirmesi ve topluma faydalı bir birey olarak yetişebilmesi için öğretmen ile ailenin birlikte hareket etmesi ve bu süreci kendilerine güvenerek ilerletmeleri büyük bir önem arz etmektedir.

### **2.2.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına dair pedagojik yeterlikleri**

Okul öncesi eğitimi kapsamında öğretmenlerin nitelikli olabilmeleri ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için bütün davranışları üst düzeyde kazanmaları gerekmektedir. Bu durum da hizmet öncesinde alacakları eğitimle doğrudan ilişkilidir (Gürbüzürk ve Çalış, 2019). Öğretmen eğitiminin iki temel ayağı bulunmaktadır. Bunlar; eğitim fakültesi ve uygulama okuludur. Öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde almış oldukları bilgi, beceri ve tutumları "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri kapsamında gittikleri okullarda görme ve uygulama şansına sahip olmaktadır. Aile katılım çalışmaları gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlara ve engellere yönelik öğretmenlerin mesleki yeterlikleri kapsamında hizmet öncesi dönemde almış oldukları eğitimde zorunlu ve uygulamalı olarak verilmesi önerilmektedir. Bu sebeple aile katılım çalışmaları içerikli derslerin çeşitliliğini artırarak uygulama temelli sunulması önerilmektedir. Aile katılımı kapsamında öğretmenden-öğretmene ve öğretmenden-öğretmen adayına yönelik deneyimlerin paylaşıldığı platformların oluşturulması, öğretmenlerin geliştirdikleri uygulamalar ve stratejilerin kayıt altına alınması ile öğretmenlerin birbirlerine model olması desteklenebilir (Toran ve Özgen, 2018).

Graue ve Brown (2003) aile katılımı ile ilgili öğretmen eğitimi programlarında konuya çok az verildiğini fakat ev ve okul ilişkileri fikrine ise yaygın destek verildiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple öğretmen adayları, öğretmen ve ebeveyn ilişkilerinin katı bir zeminde ilerlediğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarına



verilen eğitim programlarının ailelerle birlikte çalışma deneyimi kazandırdığı fakat bu programların öğretmen adaylarının teorik alt yapılarını geliştiren, zenginleştiren imkânlar sağlamadığı görülmektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2010) hizmet öncesinde alınan eğitim ile öğretmenin nitelikli olabilmesi arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adayları mesleğe yönelik bilgi ve beceri kazanırlar. Almış oldukları eğitim öğretmen adaylarını mesleği sevmeye, kendine güvenme ve yeterli görme açısından da desteklemelidir. Öğretmen adaylarının mesleki anlamda kendilerini yeterli görmeleri büyük önem arz etmektedir. Kendilerini yeterli gördükleri noktada mesleğe başladıklarında ailelerle olumlu ilişkiler ve iş birliği kurabileceklerdir. Tamamda bu noktada öğretmen öz-yeterliliği, ailelerle iletişime geçebilme ve süreci olumlu şekilde yönetebilme açısından oldukça önemli bir etmendir. Üniversitelerin öğretmenlik lisans programları incelendiğinde; 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında toplam 62 Eğitim Bilimleri Fakültesinin 22'sine ulaşılmış ve yalnızca üç tanesinde "Ailelerle Çalışma", "Aile Katılımı", "Okul Aile İşbirliği" konularında bir ders olduğu saptanmıştır (Ateş, 2015). Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar öğretmen adaylarının aile katılımı konusunda boşluklar yaşadığını saptamıştır. Epstein ve Sanders, (2006) gerçekleştirdikleri çalışmalarında 161 yüksek okul ve eğitim bilimleri anabilim dalındaki yöneticilerin yaklaşık %96'sının öğretmenlerin ailelerle çalışmalarının gerekli olduğunu belirttiklerini ortaya çıkarmıştır. Fakat tespit edilen sonuçlar doğrultusunda sadece %7,2'sinin kendi programlarından mezun olan öğretmenleri ailelerle çalışma konusunda yetiştirdikleri ve yaklaşık olarak %64'ünün programlarda okul, aile ve toplum işbirliği konusuna öncelikli olarak daha fazla yer verilmesi gerektiğini söyledikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmalar, ailenin eğitime dâhil edilmesi ve okul aile iş birliğinin sağlanması için en etkili yollardan birisinin de öğretmen eğitiminden geçtiğini ortaya çıkarmıştır. Fakat literatürde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili yetiştirilmeleri için yeterince program bulunmadığı görülmektedir (Yavuz-Güler, 2014).

Öğretmen adayları almış oldukları lisans ve lisansüstü eğitimler kapsamında kendilerini yetiştirmektedirler. Aile katılımı ile ilgili de kendilerini geliştirebilmeleri ve bu konuda olumlu tutumlar kazanabilmeleri için gerekli eğitimi almaları ve meslek hayatlarına başlamadan önce uygulama yapma şansı elde etmelidirler. Uygulamaya gidilen okullarda öğretmen adaylarına aile katılımı ile ilgili çalışmalar

yapmaları için destek verilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğretmen adayları mesleğe başladıkları zaman aile katılımı ile ilgili süreci başlatma, devam ettirme ve süreçte karşılaşılan problemlerle baş etme konusunda kendilerini güvenebilirler.

#### **2.2.4. Okul öncesi eğitimde aile katılımının önündeki engeller**

Aile katılımının potansiyel yararlarının yanında, bu değerli katılımın önünde sayısız engel bulunmaktadır. Araştırmalar aile katılımının ne olduğu, nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak bilgiler sunmaktadır. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda okullarda uygulanan aile katılımı çalışmaları ile asıl uygulanması gereken aile katılımı çalışmaları arasında farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farkların olması için pek çok sebep gösterilebilir ve bunlar da aile katılımının önündeki engeller olarak belirtilebilir (Hornby ve Lafaele, 2011). Ailenin eğitime katılımını birçok değişken etkileyebilmektedir. Ailelerin eğitime katılımlarını sağlama konusundaki sorumluluk büyük oranda öğretmenlerdedir. Aile katılımı etkinliklerinin, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlayacak biçimde planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir (Biber, 2018).

Aile katılımının gerçekleşmesine engel olan sebepler öğretmen, aile ve okul yönetiminden kaynaklanabilir. Ayrıca süreçte ailelerin tercih ettikleri çalışmalar ile öğretmenlerin ele aldığı çalışmalardan kaynaklanan farklılıklarda aile katılımının gerçekleşmesindeki engellerden birisidir. Aile katılımı birçok kurumda uygulanmak istenmesine rağmen tam anlamıyla uygulanamamaktadır. Aile katılımı uygulamalarında öğretmen, aile ve yönetici açılarından engelleyici faktörler bulunmaktadır. Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan(2003) bu faktörleri üç başlık altında açıklamışlardır.

*Öğretmen açısından;*

- Aile katılımı etkinliklerini planlamanın çok zaman aldığına inanmaları,
- Aileleri programa katılım için nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri,
- Katılım programını nasıl yürüteceklerini bilmemeleri,
- Ailelerin kendi sınırlılıklarını aşacaklarını ve karışıklığa yol açacağını düşünmeleri,
- İş stresi.

*Yönetici açısından;*

- Ailelerin, aile-okul işbirliğine karşı ilgisizliği,
- Ailelere ayıracak zamanın olmaması,
- İşlerin yoğun olması ve çok fazla dikkat gerektirmesi,
- Ekonomik koşulların buna imkân vermeyeceğini düşünmeleri,
- Ailelerle iletişim kurmada problemlerin ortaya çıkması

*Aile açısından;*

- Yöneticilerin aile katılımına karşı olumsuz tutumları,
- Etkinliklere katılabilmeleri için yeterli zamanlarının olmaması,
- Ekonomik koşulların elverişsizliği,
- Okul personeli ile yeterli bir iletişim ortamı oluşturmaması.

Gümüseli (2004) ise ailenin eğitim ve kültür düzeyinin düşük olmasının aile katılımını engelleyen bir sebep olabileceğini düşünmektedir. Ailenin eğitim ve kültür seviyesinin düşük olması sonucunda çocuğun almış olduğu eğitime karşı ilgisi düşük olmakta ve bu sebeple de çocuğa destek olamamaktadır. Aile katılımını engelleyen etmenler için daha birçok neden gösterilebilmektedir. Öncelikle okul ve aile arasındaki iletişimin yetersiz olması bundan kaynaklı da öğretmen ve ailelerin birbirini yeterince tanıyamaması, ailelerin okula yeterli zamanı ayırmamaları, okuldan gönderilen evrakları anlamakta güçlük çekmeleri aile katılımının gerçekleşmesinin önündeki engellerdir. Aile katılımını arttırmaya yönelik çalışmalarında yetersiz olması katılımın en büyük engellerinden biri olduğu söylenebilir (Oğuz, 2012). Benzer bir sonuç da Koçyiğit'in (2015) çalışmasında mevcuttur. Aile katılım çalışmalarının gerçekleşmesinin engelleri olarak ailelerin ilgisizliği, isteksizliği, zaman ayıramama gibi nedenler görülmüştür.

Knopf ve Swick (2008) göre okul öncesi öğretmenleri ailenin merkezde olduğu stratejiler geliştirerek aile katılım çalışmalarına odaklanmaktadır. Bu strateji sayesinde ailelerin çalışmalara daha etkin dâhil oldukları ortaya çıkmıştır. Ihmeideh ve Oliemat (2015) Ebeveynlerin aile katılımında planlama, uygulama, değerlendirme süreçlerine dâhil olmaları sonucunda öğretmenlerin aileleri sürece daha etkin katan stratejileri yönlendirdikleri bunun da çocuk merkezli stratejiler olduğu tespit edilmiştir.

Aile katılımının gerçekleşmesindeki engelleri açıklamaya çalışan yukarıdaki bulgular ışığında aile katılımı kapsamında belirli bir programın olmaması, bu sebeple belirli bir uygulama gerçekleştirememesi durumu ve süreçte aile katılımını arttırabilmek için stratejilerin olmaması, katılımın gerçekleştirilmesinde engel olarak görülmektedir. Bununla birlikte sınırlı sayıda gerçekleştirilen çalışmalar aile katılımı ile ilgili yeterli düzeyde bilgi ve birikim sağlamamıza engel olmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008).

Aile katılımı ile ilgili öğretmen adaylarının yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları bundan kaynaklı da mesleğe başladıklarında kendilerini yetersiz hissetmeleri ve bunun sonucunda da aile ile doğru iletişimi yakalayamama durumu aile katılımının en büyük engellerinden biri olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu eğitim hayatlarında aile katılımı ile ilgili yeterli bilgi düzeyine ulaşmadan ve tecrübe etme şansı yakalayamadan meslek hayatlarına başlamaktadırlar. Öğretmenlerde bu sebeple süreç konusunda kendilerine güven duymakta zorlanmaktadırlar. Aileyi sürece dâhil etmekte en büyük görevde öğretmene düşmektedir. Öğretmenin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması aileyi de sürece nasıl dâhil edeceği konusunda yetersiz kalmasına sebep olmaktadır. Ailenin de sergilemiş olduğu olumsuz tutumlar aile katılımının önündeki engelleri giderek arttırmaktadır. Bu durumunda süreçte yer alan çocuğu, aileyi ve öğretmeni olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. O sebeple öncelikle öğretmenin kendine inanması ve yeterli hissetmesi gerekmektedir. Kendine güvenen öğretmen aile katılımının önündeki engelleri aşmak içinde çabalayacaktır.

### **2.3. Öz-Yeterlik İnancı**

Öz-yeterlik kavramı ilk kez Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura, (1977) öz-yeterlik inancını kişilerin çeşitli ürünler ortaya koyabilmeleri için gerekli olan davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin inançları olarak ifade etmiştir. Tschannen-Moren ve Woolfolk (2001) öz-yeterliliği “kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri” şeklinde açıklamışlardır. Bandura, öz-yeterliğin bireylerinin beklentileri ile motivasyon, performans, başarısızlıklar karşısında yaşanan hayal kırıklığını içeren durumları, duyuşsal ve davranışsal tepkilerin birincil belirleyicisi olarak belirtmiştir. Öz-yeterlik inancı, yeteneklerimiz üzerinde duyduğumuz inanç ile ilişkilidir ve hedeflediğimiz belirli amaçlara ulaşmak için davranışı organize edebilmek ve onu gerçekleştirebilmek için gerekli olan inançtır (Kiremit, 2006). 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*. Bu bağlamda öz-yeterlik inancı kişinin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu söylemler neticesinde öz-yeterlik inancı yüksek olan kişilerin davranışların sonuçlarını tahmin etmek ve beklentilerini şekillendirmek kendilerine uygun bir şekilde olmaktadır(Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Alaçam (2015) kişinin yaşamış olduğu olumsuz durumlardaki başarısızlığını kendisine ve dış etkenlere bağlamasının öz-yeterlik düzeyinin belirlenmesinde etkisinin olacağını düşünmektedir. Birey yüksek ve güçlü bir öz-yeterlik inancına sahip ise kişisel refahını ve başarısını birçok yönden destekleyerek geliştirebilir. Öz-yeterlik inancı güçlü olan bireyler karşılaştığı zorlu görevlerden kaçınmak yerine bu görevlerle başa çıkabilmenin yollarını arar ve hâkim olmaya çalışır. Yüksek bir öz-yeterlik inancı sayesinde kendilerine hedefler belirlerler ve bu hedeflere de güçlü bir şekilde bağlanırlar. Yaşamış oldukları herhangi bir başarısızlık durumunda bunu eksik bilgi ve beceri olarak görerek yetersiz bir çaba gösterdiklerini düşünürler. Bu düşüncede onları çabalarını arttırmaya ve bu çabayı sürdürme inancına götürür. Böylelikle yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler başarılarını arttırabilir ayrıca stres ve depresyonla baş etme durumları da güçlenir. Tüm bunlara karşılık öz-yeterlik inancı tam gelişmemiş ve düşük olan bireyler öncelikle kendilerinden ve yapabileceklerinden şüphe ederler. Bu sebeple de zorlu görevlere adım atmaktan kaçınırlar. Kendilerine hedef belirlemede güçlük çekmekle birlikte belli başlı hedeflerine de ulaşmada isteksiz olurlar. Zorlu görevler karşısında nasıl başaracaklarına odaklanmak yerine olası olumsuz sonuçlara odaklanırlar. Bu yüzden herhangi bir zorluk karşısında çabuk pes ederler. Düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler yetersiz performanslarını yetersiz yeteneklerine bağlarlar ve bunun sonucunda da yeteneklerine olan inançlarını kaybederler. Tüm bu gelişmelerde düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyleri stres ve depresyon durumuna daha kolay sürükler.

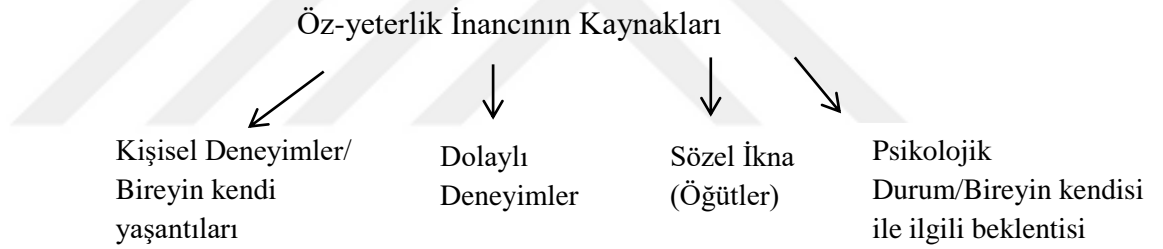
Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler karşılaştıkları problemler için çözüm yolları üretebilir ve karmaşık olaylar ile baş edebilirler. Böylelikle meslek hayatlarında da başarılı olabilirler. Öz-yeterliği yüksek kişiler hedeflerinde daha iddialı olurlar. Ayrıca öz-yeterlik inancının yüksek olması kişinin hedefini sürdürmesinde de

etkilidir. Yüksek bir öz-yeterliğe sahip olan kişiler amaçlarında da gerçekçilikten yana olurlar (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005). Kişinin yaşantısı ile öz-yeterlik inancı da doğrudan ilişkilidir. Öz-yeterlik inancı kişinin seçimlerini belirler ve ortaya çıkarır. Böylelikle seçimler kişiyi başarı veya başarısızlık duygusu ile tanıtır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan kişi başarısızlık duygusu ile yüzleşir ve kendisini başarıya götürecek çözüm yollarına odaklanır. Düşük öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler hedeflerinden daha çabuk vazgeçerler (Yanar ve Bümen, 2012). Yüksek öz-yeterlik sahibi olan birey, kendi başarısını ve buna bağlı doyumunu artırır. Bandura (1995)öz-yeterlik inancının dört temel süreç aracılığıyla insan işleyişini düzenlediğini belirtmiştir. Bunlar; bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçimsel süreçlerdir. Tüm bu süreçler insan işleyişinde uyumlu bir şekilde çalışırlar.

- *Bilişsel Süreçler:*Öz-yeterliğin bilişsel süreçler ile arasındaki ilişki çok farklı şekiller de ortaya çıkmaktadır. Kişinin bilişsel hedefleri şekillendiren ön görüleri sonucu davranışlar düzenlenmektedir. Bireyler yeteneklerine duydukları inançlar sonucunda hedeflerini belirlerler. Öz-yeterlik inancı ne kadar yüksek algılanırsa kişilerin kendileri için belirledikleri hedeflere bağlanmaları ve zoru başarmaları daha kolay olur (Yürek, 2018).
- *Motivasyonel Süreçler:* Kişi gözlem yolu ile kazandığı davranış ve becerileri ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkarır. Bireylerin öğrendiklerini açığa çıkarması da motivasyonel süreç olarak adlandırılır. Bireyler kendilerini motive edebilirler. Motive sonucunda da davranışlarını organize ederler. Bu süreçte gerçekleştirilen davranışlardan olumlu sonuçlar beklenmesi kişinin motivasyonunu da arttıracak bir durumdur (Demir, 2015).
- *Duyuşsal Süreçler:*Öz-yeterlik inancı stres ile baş etmede ve durumları kontrol altına almada rol oynamaktadır. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler tehdit edici durumları kontrol edebilirler ve olumsuz düşüncelere kapılmazlar. Bu süreci kontrol edemeyen bireyler ise kaygı durumları yaşarlar ve baş etmede güçlük çekerler. Düşünce süreçleri kontrol edilebildiği taktirde öz-yeterlik inancı sayesinde stres ve depresyon ile baş etme durumları da olumlu şekilde artmaktadır (Pajares, 2002).
- *Seçme Süreçleri:*Bireyler seçimleri sonucunda yaşamlarının gidişatını belirlerler. Böylelikle sosyal çevre ve becerileri de gelişmektedir. Kişi seçtiği

çevre sonucunda becerilerini, değerlerini ve ilgilerini geliştirmeye devam edebilir çünkü seçimler bu konuda büyük bir etkiye sahiptir. Seçim süreçleri üzerinde öz-yeterliğinde etkisi bulunmaktadır (Büyükduman, 2006).

Öz-Yeterlik Teorisi, kişinin yaratılıştan doğasında güdülenme ve merak olduğunu bu sebeple de çevresi ile ilgilendiğini ve başarıya odaklandığı düşüncesini savunmaktadır. Yeterli koşullar sağlandığı takdirde kişi güdülenme ve merakını taze tutacak ve çevreye ilgisi artacaktır. Böylelikle bireyin motivasyonu artarak başarıya duygusunu tatması sağlanacak ve kendini tatmin etmesi gerçekleşecektir (Deci ve Ryan, 2008). Bireyin öz-yeterlik inancı sosyal çevresinden aldığı tepkilerden doğrudan etkilenmektedir. Bu neden ile öz-yeterlik inancının deneyimler yolu ile şekillendiğini söylemek mümkün olabilmektedir. Kişi öz-yeterlik düzeyini doğrudan deneyimler yolu ile çevresini gözlemleyerek ve diğer kişilerin yorumlarını dikkate alarak geliştirebilmektedir. Öz-yeterlik inançlarının oluşumunda kişisel/doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik deneyimler olmak üzere dört temel kaynak önemle rol oynamaktadır (Bandura, 1977).



**Şekil 2.** Öz-yeterlik İnancının Kaynakları (Kıremıt, 2006)

- *Kişisel/Doğrudan Deneyimler:* Kişinin önceki yaşantılarından veya gözlemleri sonucu elde ettiği deneyimlerdir. Kişi daha önce bir işte başarılı oldu ise tekrar aynı konuda başarılı olacağına inanır fakat başarısız oldu ise yine aynı şekilde başarısız olacağını düşünür. Bu sebeple başarı ile sonuçlanan deneyimler kişinin öz-yeterlik inancını yükseltir. Başarısız deneyimler ise öz-yeterlik inancının düşük olmasına sebep olacaktır (Yılmaz, 2019).
- *Dolaylı Deneyimler:* Bazı olayları her ne kadar kendimiz deneyimleme şansını elde etmesek de bizden önce işi gerçekleştiren kişiyi kendimize göre yetersiz buluyor isek bu durumda cesaretlenebilir ve başarmak için güdülenebiliriz. Bu sebeple dolaylı yaşantılar da öz-yeterlik inancının gelişmesinde oldukça etkilidir (Süzer, 2019).

- *Sözel İkna*:Öz-yeterlik inancı çevreden gelen ifadelerden etkilenebilir. Birey çevresinden teşvik ve öğüt aldığı taktirde başarmaya olan inancı artmaktadır (Kiremit, 2006).
- *Psikolojik Deneyimler*:Bireyin görevini ve sorumluluğunu yerine getirmesinde kendini fiziksel ve duygusal açıdan iyi hissetmesi de etkili olmaktadır (Usher ve Pajares, 2006).

Araştırmalar neticesinde öz-yeterlik kavramının kişinin hayati, mesleki gelişimi kapsamında önemli bir noktada olduğunu görmek mümkündür. Öz-yeterliği gelişmiş bireyler yeniliklerden korkmadan, çağa ayak uydurarak karşılaştıkları durumlarla kolaylıkla mücadele edebilirler. Bu noktada öğretmen öz-yeterliği de büyük önem arz etmektedir. Kendini geliştiren ve öz-yeterliği yüksek öğretmenler çocukların kaliteli bir öğrenim hayatı yaşamaları için mesleklerinin gerektirdiği olası bütün durumlarla baş edebilir ve süreci yönetebilirler.

#### **2.4.Aile Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları**

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör, eğitimidir. Eğitim noktasında uğraş gösteren öğretmenler ise öğrencilerine eğitim öğretim vererek onların davranışlarının gelişmesini ve değişmesini sağlayan kişiler olarak eğitim sisteminin en önemli vazgeçilmez unsurlarından birisidir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bazı yeterlilikler vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin iyi bir eğitim almış olması gerekmektedir fakat bununla birlikte görev ve sorumluluklarını yerine getirebilme noktasında kendilerine olan inançları da tam olmalıdır(Ay, 2007). Öğretmen öz-yeterliği, öğrencilerinin davranışlarının gelişmesinde ve başarılı olma durumlarında etkili olabilmektedir. Etkili öğretmen uygulamaları ve çocukların başarılı bir performans gösterebilmeleri öğretmen öz-yeterliği ile pozitif ilişkilidir (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançları kapsamında öğrenmede ve motive olmada zorluk çeken öğrencilerinin bile süreçte aktif katılım sağlayabilmelerini ve öğrenmelerini destekleyebilecekleri konusunda başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir. Kaliteli öğrenme ortamları yaratma da öğretmenin yetenekleri ve öz-yeterlik inancı ortaya çıkmaktadır. Öz-yeterlik inançları öğretmenlerin derslerindeki akademik faaliyetleri nasıl yapılandırdıklarını belirler (Bandura, 1993).



Nitelikli ve kaliteli bir eğitim ortamının en önemli belirleyicisi öğretmen öz-yeterlik inancıdır. Özellikle öğretmen öz-yeterliği ve çocukların dil becerilerinin kazanımları arasında anlamlı bir etkileşim vardır. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenler kendilerini tükenmiş hissetmezler (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette ve Benson, 2010). Ross ve Bruce'a (2007) göre, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının artması ile deneyimleri arasında da bağlantı vardır. Deneyim kazanan öğretmenler kendilerini daha yeterli görmektedirler. Çünkü elde edilen deneyimler sayesinde öğretmenler alanda uzmanlaşırlar böylelikle başarılarını arttırmak üzere stratejiler geliştirirler.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca çevresinden aldığı dönütlerle öz-yeterlik inancını şekillendirirler. Bu dönütler öğretmenlerin öz-yeterlik inancını yükseltmeye veya düşürmeye yönelik olacak şekilde biçimlendirir. Eğer öz-yeterlik inancı yüksek olur ise öğretmenlerin de çocuklar için sunacağı eğitim öğretim ortamı olumlu yönde şekillenir. Öğrencilere daha verimli ve etkili eğitim sunabilir. Fakat öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenler çocuklarını başarıya götürecek yolda güdüleme konusunda zorluk yaşayabilirler. Öncelikle okuldan ve sınıf çevresinden alınan dönütler öğretmen öz-yeterliğini olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebilir. Öğretmenin sınıfta göstereceği öğretimsel performansları, mesleğine yönelik geliştireceği tutumları etkilemekle birlikte bunun sonucunda yüksek veya düşük öz-yeterlik inançları ortaya çıkacaktır. Her öğretmenin okul çevresi farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar alınan dönütlerde de farklılığa yol açacağından her öğretmenin süreç ile ilgili düşüncesi, stratejisi farklı olacaktır. Böylelikle öz-yeterlik algıları da farklı etkilenecektir ve mesleğe yönelik inançları ile değer yargıları kapsamında farklı öz-yeterlik inançları oluşacaktır. Öğretmenlerin almış olduğu olumsuz geri dönüşler, ailelerin çocukları ile daha fazla alakadar olması durumunda kendilerinin de fazla ilgileneceği düşüncesine kapılmasına sebep olabilir. Bu olumsuz durumda öğretmenin sınıf içerisinde sergileyeceği performansını olumsuz etkileyecektir. Performansın olumsuz etkilenmesi durumunda öz-yeterlik inancında da düşüş yaşanması muhtemel bir durumdur. Böyle bir durumda öğrencileri akademik ve sosyal alanda başarı veya başarısızlığa itecek bunun sonucunda da öğretmen kendini yeterli veya yetersiz hissedecektir (Özata, 2007). Tüm bunların neticesinde öğretmenlerin aile katılımı önemli görüp görmemesi ve bununla birlikte gerekli programları hazırlayıp hazırlamaması ile aileleri sürece dâhil etme durumları

da etkilenecektir (Kaya, 2007).Eğer ki kişinin bir konu üzerinde yeterli öz-yeterlik inancı var ise kişi o konuda daha istekli davranışlar sergilemektedir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ne kadar yüksek olursa mesleki hayatlarında o kadar başarılı performans sergileyebilirler (Schunk, 2014). Eğitimin en önemli parçalarından birisi de aile katılımıdır. Matunszny, Banda ve Coleman (2007) çocuklar için okula uyumu kolaylaştırma, başarıyı artırma gibi konularda aile katılımının katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde ailelerinde okulu tanımalarında, çocuklarının gelişimlerini takip etmelerinde ve kendi yeterliliklerini keşfetmelerinde olumlu katkıları olduğunu açıklamışlardır. Aile katılımı çalışmaları sayesinde öğretmen çocuğun bütün çevresini tanıma fırsatı bularak çalışmalarını yürütmeye süreci kolaylaştıracaktır. Bu sebeple öğretmen eğitim öğretim sürecinde sadece çocuğa odaklanmamalı, çocuğun gelişimindeki ilk basamak olan aileyi merkeze alarak süreci yönetmelidir.

Krizman, (2013) araştırması kapsamında öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarına daha fazla yer verdiğini saptamıştır. Bunun sebebi olarak da öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin eğitimi bütün olarak ele almaları gösterilebilir. Eğitim ve öğretimdeki bütünlüğün içerisinde aile katılımı da yer almalıdır. Böylelikle çocukların tüm gelişim alanları öğretmen ve aile arasındaki iş birliği ile desteklenebilir. Özellikle çocukların öz-yeterlik duygusunun gelişmesinde ailenin önemi büyüktür. Çünkü çocuklar ilk eğitimlerini aile de alır. Öz-yeterlik duygusu gelişen kişiler kendini ifade etme becerilerini geliştirebilir ve duygu düşüncelerini dile getirirken herhangi bir zorluk yaşamazlar. Dolayısı ile öz-yeterlik duygusu gelişen bir çocuk yaşamının her alanında kendine güven duyarak adım atabilecektir. Karşılaştığı olumsuz durumlarla baş edebilecektir. Fakat öz-yeterliği düşük olan bir çocuk çevresinde karşılaştığı olaylarda kendisini geri plana atacak ve sorumluluk almaktan kaçınacaktır. Bu yüzden de kendine olan güveni gelişmeyecektir (Kesgin, 2006).Öğretmenlerin bu olumsuz durumların önüne geçebilmesi için aile katılımı konusunda mesleki yeterliklerine güvenerek öz-yeterlik inançlarını yüksek tutmaları gerekmektedir. Öz-yeterlik denildiği noktada öncelikle öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançları incelenmektedir. Fakat bu noktada asıl önemli olan öğretmenlerin özel alanlara yönelik öz-yeterlik inançlarının saptanmasıdır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). MEB'in (2008) belirttiği üzere okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri kapsamında; "Ailelerle

İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi” yeterlik alanı bulunmaktadır. Bu yeterlik alanı da “Ailelerle İletişim Kurabilme ve Aile Katılımını Sağlayabilme” ve “Aile Eğitimi Etkinliklerini Yürütebilme” yeterliliklerini bünyesinde barındırmaktadır. Öğretmenlerin tüm bu alanları dikkate alarak aile katılımını desteklemeleri ve bu konuda kendilerine güven duymaları mesleki anlamda da onları destekleyecektir. Öz-yeterlik inancı yüksek olduğu takdirde öğretmenler çocukları ve aileleri daha iyi tanıyacak, mesleki anlamda kendilerini yeterli hissedecek, çocukların yararına programlar geliştirecek ve motivasyonlarının yüksek olması sağlanacaktır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, [AÇEV] 2016). Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar öğretmen öz-yeterlik inancının öğrenci başarısında ve motivasyonunda etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin başarı durumu ile öğretmenlerin öz-yeterlik inancı arasında bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, ve Georgiou, 2009).

Günümüzde aile katılımı tüm dünyada eğitimin olmazsa olmaz bir ögesi durumuna gelmiştir. Eğitim öğretim sürecinde ailelerin aktif rol izlemesi, programlara dâhil olması, çocukların gelişimleri hakkında doğrudan eğitim alma fırsatlarının olması eğitim sürecinin daha kaliteli ve verimli geçmesini sağlamaktadır. Özellikle aile ve kurumun ortak bir paydada hareket edebilmesi ve kaliteli iletişim çocukların öğrenmelerinin en üst seviyede olmasına etki etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çocukları daha yakından tanıyarak onların özel yeteneklerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma konusunda aile en büyük desteklidir (Mendez, Westerberg ve Thibeault, 2013).

Çocuğun eğitimi, okul ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluktur. Anne ve babaların çocuklarının eğitimine erken katılmaları gerekmektedir. Çocukların toplumsal yaşamda daha başarılı bir performans sergileyebilmeleri için ailelerin de çocuklarının eğitimlerine dâhil olmaları gerekmektedir. Eğitimin ilk temelleri evde atılır. Fakat çocukların okul öncesi dönemde almış oldukları eğitimler kapsamında geliştirdikleri olumlu tutum ve davranışların kalıcı öğrenmelere dönüşebilmesi için okul-aile iş birliğinin en üst düzeyde sağlanması gerekmektedir. Aileler eğitime dâhil olduklarında okul ve aile arasındaki iletişimin devamlılığı sağlanacaktır. Böylelikle edinilen bilgiler kalıcı olacak ve pekiştirilecektir. Tüm bunların neticesinde eğitimde süreklilik sağlanarak başarı artacaktır (OBADER, 2013).

Öğretmenler, insan ilişkileri yoğun etkileşimi gerektiren bir mesleğin üyeleridir. Bu sebeple mesleğin adaylarının da öz-yeterlik inancı mesleki hayatlarına başladıklarında büyük bir önem arz edecektir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlar yüksek olursa sorunlarla başa çıkmada başarılı bir performans sergileyebileceklerdir. Bununla birlikte etkili öğretmenlik davranışları geliştirerek amaçlarına odaklanabileceklerdir (Oğuz, 2012). Lisans ve yüksek lisans çalışmaları gelecekteki öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini güçlendirmeyi amaç edinmelidir. Öğretmen adayları eğitim hayatları boyunca öğrendiklerini harmanlayarak kendi eğitim felsefelerini yaratırlar ve mesleki bilgi kazanırlar. Öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında başarılı olabilmeleri öğrenim hayatlarında almış oldukları eğitim ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple nitelikli bir eğitim verilmelidir. Öğretmen adaylarına eğitim verilirken öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen öz-yeterlik düzeylerine göre öğretmen yetiştirme programlarında gerekli düzenlemeler yapılmalı ve öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik inançları ile mezun olmaları sağlanmalıdır. Bu noktada aileler ile kurulan iletişim öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin bir yansımasıdır. Öğretmenlerin mesleki anlamda öz-yeterliklerinin gelişmesi mesleğe hazırlandıkları süreçte gerçekleşmektedir. İlerleyen zamanlarda edinilen deneyimler ile de mesleki kariyerleri biçimlenir (Pechackova, Drahoukoupilova ve Kramova, 2015). Alan ve staj deneyimleri öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına etki etmektedir. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları durumlar onların problem çözme becerileri üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu yüzden mezun olmadan önce kazanılan pozitif deneyimler öğretmen adaylarının en büyük yardımcısıdır (Fry, 2009).

Aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancı öz-yeterliğin özel bir alanıdır. Bu inanç öğretmen ile öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik iletişim ve eğitim etkinliklerini etkili bir şekilde gerçekleştirebileceklerine dair kendi yeterliliklerine ilişkin algıları ve yargılarını kapsamaktadır. Bu kapsamda ülkemizde son yıllarda gerçekleşen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerle veya öğretmen adayları ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancını belirleyen araştırmaların sınırlı sayıda gerçekleştirildiği görülmektedir (Ateş, 2015). Ülkemizde son yıllarda öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılmış çalışmalarda sayıca bir artış olduğu görülmekte, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları üzerine sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Örn: Yenilmez ve Kakmacı, 2008; Azar, 2010; Yılmaz ve Gürçay,

2011).Aile katılımını konu alan araştırmalar aile katılımının okul ve aileler tarafından nasıl değerlendirildiğini, aile katılımı uygulamaları, aile katılım etkinlikleri ve süreçte karşılaşılan sorunlara odaklanmaktadırlar. Ayrıca aile katılımı uygulamalarının çocukların gelişim alanlarına katkısını inceleyen araştırmalar da mevcuttur (Örn;Köksal-Eğmez, 2008;Kurtuldu, 2010; Ünüvar, 2010). Çalışmaların okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılımı etkinliklerini belirlemeye çalıştıkları saptanmıştır. Fakat bu çalışmalarda öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili yeterliklerinin incelenmediği görülmektedir. Bu alanda öğretmen adayları ile gerçekteşirilen çalışmalarda mevcuttur ve yaş, mezuniyet durumu, alanda aile katılımı ile ilgili ders alıp almama durumu değişkenleri kapsamında öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalara rastlanılmıştır (Örn: Jin-Kim ve Taylor, 2016; Bayraktar vd., 2016). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını inceleyen çalışmalarda ise genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları karşılaştırılmıştır (Örn: şenol-Ulu, 2012; Yoldaş, Yetim ve Küçükoğlu, 2016).

Literatür taraması kapsamında aile katılımına yönelik çalışmalarda yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri incelenmiştir (Örn: Akkaya, 2007; Gürşimşek, 2010; Atakan, 2010). Aile katılımının çocukların matematik, dil ve okuryazarlık, akademik başarı ile çocukların ilkokula hazırlanma sürecine katkılarını inceleyen araştırmalarda gerçekteşirilmemiştir (Örn: Skwarchuk, 2009;Kleemans, Peeters, Segers ve Verhoeven, 2012; Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2013). Ülkemizde gerçekteşirilen çalışmalar incelendiğinde çoğunda iki veri toplama aracının bir arada kullanıldığı araştırmaların sayısı oldukça azdır (Örn: Ekinci-Vural, 2006; Abbak, 2008; Atakan, 2010; Gürşimşek, 2010).

Çocukların ilk eğitimcileri aileleridir. Bu sebeple aile okul öncesi eğitimden ayrı düşünülmemelidir. Eğitim sürecini aile ile iş birliği içerisinde ilerletmek çocukların almış olduğu eğitimin de kalıcılığını arttıracaktır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine güvenmeleri süreci yönetmede başarılı bir performans gerçekteşirmelerini sağlar. Aile katılımı ile ilgili yüksek bir öz-yeterlik inancı olur ise öğretmen hedeflerini daha kolay gerçekteştirebilecektir. Yüksek öz-yeterlik inancının oluşmasının ise hizmet öncesi alınan eğitimin kalitesi ve verimliliği ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Hizmet öncesi eğitim de aile katılımı ile ilgili

alınan kapsamlı ve uygulamalı dayalı eğitim öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını yükseltecektir. Böylelikle göreve başladıkları zamanda aileyi eğitime dâhil etmekte ve süreçte karşılaşılan problemlere çözüm önerileri üretmekte başarılı bir performans sergileyebileceklerdir. Tüm bunlar göz önüne alındığında alanda aile katılımı ile ilgili çalışmaların daha kapsamlı gerçekleştirilmesi, öğretmen ve öğretmen adaylarına destek olabilecek yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, süreç ile ilgili ailelerin ve öğretmenlerin bilgi düzeyini arttırmaya yönelik çalışmaların olması ve hizmet öncesi alınan eğitimlerde öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili deneyim kazanmalarına yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **2.5. Alan Yazın Taraması**

Literatür kısmının bu bölümünde ilk olarak okul öncesi eğitiminin çocukların gelişim dönemlerine etkisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar ardından aile katılımı ile ilgili ulusal çalışmalar ve bu çalışmaların genel özellikleri sunulmuştur. Bunun ardından okul öncesi eğitiminde aile katılımı ile ilgili uluslararası çapta yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.5.1. Okul öncesi eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar**

Okul öncesi yılları çocukların çok hızlı geliştiği dönemdir. Bu dönemde çocuklar ilgilerinin, ihtiyaçlarının farkında olamayabilirler. Kendilerini tam olarak ifade edemezler. Bu dönemde yakın çevrelerindeki yetişkinler ve okul kendilerini tanımalarını, çevrelerini tanımalarını, yeteneklerinin farkına varmalarını sağlarlar. Başarılı olabilmek için bu davranışların evde ebeveynler ve okulda öğretmen tarafından bilinmesi ve pekiştirilmesi gerekir. Okul öncesi eğitimden yararlanmayan çocuklarda gelişim daha geç görülmektedir. Çocuklarda oluşan olumsuz durumlar yaşam boyu sürmektedir (Sürmen, 2011). Bu kapsamda çocukların hızla geliştiği dönemde okul öncesi eğitimin çocukların gelişimine etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Magnuson vd. (2004) gerçekleştirdikleri çalışma kapsamında ilkököl birinci sınıfa başlamış olan çocukların ilkökula başlamadan önce almış oldukları okul öncesi eğitimin matematik becerileri ve erken okuma performansları üzerindeki olumlu etkilerini saptamışlardır. Özellikle okul öncesi eğitimin ilkököl başarısına etkilerini araştıran çalışmalar okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Siva

(2008) çalışmasında ebeveynler ve öğretmenlerle nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve gelişim alanlarının, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre olumlu anlamda farklılık gösterdiği bulgularını elde etmiştir.

Okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki farklılıkları inceleyen çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Ekinci-Vural (2012) Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların arasında sosyal beceriler, öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâ gelişimlerinde farklıklar bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışması kapsamında eğitim alan ve almayan çocukların velileri arasında eğitime katılım gösterme konusunda önemli bir fark olup olmadığını da incelemiştir. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler ile bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin puanlarında anlamlı farklar elde edilmiştir. Ayrıca velilerin aile katılımı puanları arasında da anlamlı bir fark saptanmıştır. Tangüner (2017) araştırmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına karşı okula uyum ve anksiyete düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda birinci sınıf öğrencisi ile ebeveyn ve öğretmenleri yer almaktadır. Bu araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okula uyum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin anksiyete puanlarının ise okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin anksiyete puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin çocuğun ilk okuma ve yazma başarısı üzerinde de etkileri görülmektedir. Tehci (2018) İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışma kapsamında elde ettiği bulgular neticesinde okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ilk okuma ve yazmada daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ertürk (2018) ise çalışmasında okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların el fonksiyon becerileri arasındaki farkı belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda ilkokul birinci sınıf çocukları ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların puanları daha yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitimin çocukların el fonksiyon becerilerinin gelişmesinde de etkili olduğu görülmüştür.

Genal (2018) okul öncesi eğitiminden yararlanan 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilikleri ile bakış açısı alma becerilerini incelemiştir. Çalışmasında okul öncesi öğretmeni ve öğrencileri ile nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu

çalışmada çocukların sosyal duygusal yeterlikleri derecelendirme ölçeğinden elde ettikleri puanlarda yaşa göreölçek toplam, sosyal-duygusal yeterlik ve kendini kontrol etme alt boyut ortalama puanlarında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Çocukların elde ettikleri puanlar incelendiğinde ise cinsiyete ve doğuş sırasına göre algısal bakış açısı alma puanlarında; okul öncesi eğitiminden yararlanma süresine göre bakış açısı alma ve algısal bakış açısı alma puanlarında anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Araştırma bulguları okul öncesi eğitimin sosyal duygusal yeterlilik ve bakış açısı alma becerilerini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmalar okul öncesi eğitimin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Bu kapsamda okul öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmıştır. Okul öncesi eğitim çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu şekilde etkileyerek, onları ilkokula hazırlar. Çocuklar toplu faydalı bireyler olarak yetişerek, gelecek hayatlarına hazırlanırlar.

### **2.5.2. Okul öncesi eğitiminde aile katılımı ile ilgili ulusal çalışmalar**

Okul öncesi eğitimin önemi her geçen gün daha da fazla anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitim ile eğitimin kalitesi kavramı da hayatımıza dâhil olmuştur. Eğitimin kalitesini ölçebilmek için program, öğretmen yeterlilikleri, okul yöneticisi, denetim, aile ve fiziksel ortam gibi birçok faktörü ele almak gerekmektedir (Güçhan-Özgül, 2011).Okul öncesi dönem aileden sonra eğitim-öğretimin devam ettiği örgün eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu dönemde kazanılan bilişsel, dil, psikomotor, sosyal duygusal, özbakım alanlardaki becerilerin büyük bir çoğunluğu gelecek hayata yön verecek içerikleri kapsamaktadır. Etkin bir okul öncesi eğitim ortamı oluşturmak adına çocuk tek başına düşünülmemelidir ve çocuğa verilen eğitim, ailesi ile bir bütün olarak ele alınarak planlanmalı ve uygulamalar okul-aile işbirliği yoluyla gerçekleştirilmelidir (Üstübal, 2015).Gürşimşek (2003) aile katılımı programı içeren eğitimlerin çocukların gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca etkili aile katılım programları ile çocukların gelişim alanlarının ve akademik başarısı ile problem çözme becerilerinin olumlu düzeyde etkilenmekte ve gelişmektedir. Okul öncesinde öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları kapsamında neler yaptıklarını araştıran çalışmalarda mevcuttur. Tezel-Şahin ve Turla (2004) araştırmalarında öğretmenlerin veli toplantıları ve bireysel görüşmeler yaptıkları, ev ziyaretlerini gerektiğinde uyguladıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenler, aile katılım çalışmaları konusuna yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmekte ve anne



babaların yapılan çalışmalara ilgisiz kaldıklarını bu nedenle aile katılımı çalışmalarını yeterli düzeyde uygulamadıklarını ifade etmektedirler.

Okul öncesi eğitim alanında aile katılımı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmıştır. Ekinci-Vural (2006) çalışmasında aile katılımlı sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi ile ailelerin okuldaki eğitime katılım düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda programa katılan annelerin ölçekten aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve aile katılımının çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik tutumlarını inceleyen Kaya (2007) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerindeki demografik özelliklerinin aile katılımını gerçekleştirme noktasında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demografik özelliklerinin aile katılımına yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Abbak (2008) ise aile katılımı etkinliklerini öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre incelemiş ve karma yöntem bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda da öğretmenlerin daha çok okul ziyaretleri ile evde yapılacak etkinliklere yer verdiğini saptamış ayrıca mesleki kıdem olarak on yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilk on yılında olan öğretmenlere göre aile katılımına daha çok yer verdiklerini saptamıştır. Öğretmenlerin mezuniyet türü değişkenine göre de ön lisans mezunu öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarına daha çok yer verirken, lisans mezunu öğretmenlerin ise daha az yer verdikleri sonuçlarını elde etmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan bir diğeri de öğretmenlerin aile katılımı içeriğinde form kullandıklarını, konferanslar düzenlediklerini ve bireysel görüşmeler gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Fakat bu aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve aile kaynaklı problemlerden dolayı tam olarak gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşmıştır. Kızıldaş (2009) aile katılımı çalışmalarının çocukların dil gelişimi boyutunda etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Elde ettiği bulgular neticesinde de etkili aile katılımı çalışmalarının çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Atakan (2010) da aile katılımını öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre incelemiştir. Karma yöntemle çalışan araştırmacı bulgularının analizi sonucunda öğretmen, ebeveyn ve kurumların aile katılımı çalışmalarına gereken özeni gösterdikleri noktada aile katılımında hedeflenen amaçlara ulaşabilecekleri sonucunu elde etmiştir. Aile katılımının tam anlamı ile gerçekleştirildiği takdirde çocukların gelişim

alanlarında olan olumlu gelişmeleri gösteren çalışmalar literatürde mevcuttur. Doğal olarak öğretmen ve aileden kaynaklı gerçekleştirilemeyen aile katılım çalışmalarının özellikle çocukların gelişim alanlarını olumsuz etkilediğini söylemek mümkün olabilmektedir.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) öğretmen ve yöneticiler ile gerçekleştirdiği çalışmada ailelerin eğitim sürecine katılımları konusundaki görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticilerin aile katılımını gerekli gördüklerini belirttiklerini fakat bir çocuğunun aile katılımı çalışmalarını uygulamadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca aile katılımı konusunda sınırlı çalışmalara yer verdiklerini, ailelerin bu konuda pasif kaldıklarını ve çalışmalarını bilgi alışverişi, toplantılar şeklinde sınırlı çerçevede gerçekleştirdiklerini saptamışlardır. Ünüvar (2011) ise aile katılımı çalışmalarını ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Bulgulardan elde edilen analizler sonucunda gerçekleştirilen aile katılım çalışmalarının amaçlanan düzeyde uygulanamadığı bu sebeple öğretmenlerin göstermiş oldukları çabalarının kâğıt ve dosyalarla sınırlı kaldığı ve velilerle iletişim kopukluğu yüzünden onlara yansıtılmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmaların ortak noktasında öğretmen, ebeveyn ve kurumların her ne kadar aile katılımını önemli gördüklerini ortaya koysa da ortak paydada yeterli düzeyde aile katılımının gerçekleştirilemediği görülmektedir. Özcan (2012) aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonucunda ebeveynlerin aile katılımı çalışmalarına katılım düzeyleri arttıkça çocukların akademik benlik saygılarının da arttığını tespit etmiştir. Bu kapsamda ailelerin eğitimden uzakta kalmasının çocukların gelişimlerine olumsuz yönde etki edeceği söylenebilir. Ayrıca Bağçeli-Kahraman (2012) aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş eğitim programlarının çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerini de olumlu yönde arttırdığı sonucunu tespit etmiştir. Yaşar-Ekici (2013) gerçekleştirdiği çalışmasında aile katılımı çalışmalarının çocukların sosyal beceri ve problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu kapsamda aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan çocukların gelişimlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasındaki sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir farka ulaşmıştır. Uzun (2013) çalışmasında çocukların annelerine matematiksel destek programı uygulamış ve bununla birlikte çocukların matematiksel kavram becerilerine etkisini incelemiş ayrıca ailelerin eğitime katılımları sonucunda çocuğun eğitimindeki

gelişimine katkısını saptamaya çalışmıştır. Bulguların analizi sonucunda aile destekli verilen eğitimin çocuklar üzerinde önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Karakuzu (2015) da aile destekli ilkokula hazırlık eğitiminin çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aile destekli ilkokula hazırlık programının çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bayraktar vd. (2016) öğretmenlerin aile katılımına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elde ettiği bulguların analizi sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, kurum, kıdem durumu demografik değişkenlerinin aile katılımına yönelik tutumlarına etkisinin olmadığını tespit etse de yaş demografik değişkeninin aile katılımına yönelik tutumları etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Karaduman (2016) Aynı kapsamda okul öncesi yöneticilerinin aile katılımına dair algılarını inceleyen çalışmayı gerçekleştirmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler incelendiğinde yöneticilerin olumlu algılarının olduğu görülmüş fakat etkinlikleri sınırlı bir şekilde gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Yılmaz-Bolat ve Dal (2017) da aile katılımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu kapsamda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını temel almışlardır. Araştırmacılar verilerini yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile elde ederken araştırmada yer alan 21 öğretmenden 8'inin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aile katılımını çok önemli bulduklarını, 11'inin gerektiğinde aile katılımına yer verilebileceğini, 2'sinin ise gereksiz bulduklarını tespit etmiştir. Aile katılımının okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında öğrenilen bilgileri pekiştirmede ve akademik başarıyı artırmada yararlarının olduğu ancak ailelerin bu konuda yetersiz kaldıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aile katılımı konusunda bazı sorunlar ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sorunların temel nedeni olarak da ailelerin bilinçsiz ve yetersiz olmaları durumlarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Aile katılımı konusunda bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi içinde en temel çözüm olarak ailelerin bilgilendirilmesi ve bu konuda desteklenmeleri gerektiği sonuçları saptanmıştır. Toran ve Özgen (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik farkındalıklarının olduğunu, aile katılım çalışmaları ile çocuğun yüksek yararının gözetildiğini ve çocuğun gelişimsel ve akademik başarısı üzerinde etkisinin olduğunu fakat aile katılım çalışmalarını

uygulamada engeller ile karşılaştıldığını ve buna yönelik uygulamalar ve stratejiler geliştirdikleri saptanmıştır.

Bilaloğlu ve Aktaş-Arnas (2019) okul öncesi eğitimde aile katılımının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin sahip oldukları engellerin ve karşılaştıkları sorunları derinlemesine inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında görüşme ve gözlemden yararlanan araştırmacılar elde ettikleri bulgular sonucunda öğretmenlerin aile katılımının artırılması, aile katılımının gerçekleştirilmesindeki engelleri, okul-aile iletişimde kendilerine düşen sorumlulukları ve ebeveynlerle aile katılımı açısından yaşadıkları sorunlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Aynı şekilde ebeveynlerinde her ne kadar katılım konusunda istekli olsalar da nasıl katılım sağlayacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yeterince desteklenmedikleri gibi okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim sorunu yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma kapsamında hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin karşılıklı olarak sorunları olduğu saptanmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda aile katılımını engelleyen etmenlerin neler olduğunu saptamaya dair araştırmalar tespit edilmiştir. Tutkun ve Köksal (2002) aile katılımını engelleyen etmenleri çocukların tek ebeveyne sahip olmaları, ailenin gelir düzeyinin az olması ve bundan dolayı çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması durumları ayrıca öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili yeterlilik düzeylerinin az olması, anne ve babaların mesleklerinden dolayı çalışma saatlerinin okul saatleri ile uyum sağlayamaması bu sebeple de okula gelerek öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirememelerinden dolayı aile katılımının gerçekleştirilmesi hem öğretmenler hem de ebeveynler açısından zor bir hal almaktadır.

Yapılan ulusal araştırmalar aile katılımın okul öncesi eğitimi ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Aile katılımının çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu çeşitli araştırmalarla saptanmaya çalışılmıştır (Örn: Ekinci-Vural, 2006; Uzun, 2013). Aile katılımı ile ilgili çalışmalar neticesinde hepsinin ortak bir amaç için çabaladığını söylemek mümkün olabilir. Okul öncesi eğitimde aile katılımı ile ulaşılmak istenen nokta, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Bunu sağlarken ise aileler ile sürekli bir iletişim halinde olunmasının gerekliliği su götürmez bir gerçektir. Çocukların okulda aldıkları eğitimin evde de devam etmesini aynı şekilde evde aldıkları

eğitiminde okulda öğrendikleri ile desteklenmesini sağlamak ve tam bir öğrenmenin gerçekleşmesi için aile katılımı ile bu sürecin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Böylece çocuğun tüm gelişim alanlarına katkıda bulunulacak ve çocuk sahip olduğu kapasiteyi maksimum düzeyde kullanabilecektir. Aynı zamanda çocuğun ileri ki eğitim hayatı desteklenmiş olacaktır (Köksal-Eğmez, 2008). Bu sebeple okul öncesi kurumları aile katılımına daha fazla yer vermeli ve aileyi de çocuğun eğitim hayatına dâhil etmelidir. İlköğretimin temellerinin atıldığı okulöncesi dönemde etkili bir aile katılımı çocuğun ilköğretim hayatını da olumlu şekillendirecektir. Tüm bu araştırmalar neticesinde aile katılımının önemi belirtilmiş olup, okul öncesi eğitiminde de etkin bir şekilde yer verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik bakış açıları, eğitimde aile katılımına verme durumları, okul öncesi eğitiminde aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleyen ve hizmet öncesi eğitimde aile katılımının yerini belirleyen çalışmaların sayısının artırılması literatürü olumlu anlamda destekleyecektir.

### **2.5.3. Okul öncesi eğitiminde aile katılımı ile ilgili uluslararası çalışmalar**

Okul öncesi eğitimde aile katılımı ile ilgili gerçekleştirilen uluslararası çalışmalarda incelenmiştir. Bu kapsamda aile katılımının çocuğun tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalar mevcuttur. Kephart (2007) gerçekleştirdiği çalışmasında aile katılımının çocuğun gelişim alanlarını pozitif yönde etkilediğini saptamıştır. Izzo, Weissberg, Kaspro ve Fendrich (1999) tarafından gerçekleştirildikleri çalışmada ise aile katılımının çocukların eğitimlerine olan katkılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda aile katılımı kapsamında en fazla gerçekleştirilen etkinliğin evde eğitim etkinlikleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca aile katılımının çocukların sosyal ve akademik olarak gelişimlerini desteklediği ve okul fonksiyonlarının gelişiminde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Böylelikle ailelerin çocukların eğitimlerine dâhil oldukları noktada çocukların daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Aile katılımının çocukların gelişimi açısından etkilerini inceleyen bir diğer çalışmada Marcon (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışmasında aile katılımının çocukların gelişim alanları ile ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Aynı bağlamda bu çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür. Verilerin analizi kapsamında aile katılımının gerçekleştirilmesi artıkça çocukların da gelişim alanlarının olumlu düzeyde etkilendiği tespit edilmiştir.

İlerleyen yıllarda da aile katılımının etkilerini inceleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley (2003) araştırmalarında aile katılımının daha çok gerçekleştiği ortamda çocukların sosyal ve akademik gelişimleri olarak daha yüksek sonuçlar elde ettikleri gözlemlenirken aile katılımına daha az yer verilen ortamda çocukların sosyal ve akademik olarak daha az gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Weiss, Caspe ve Lopez (2006) 1999 ve 2006 yılları arasında aile katılımı kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları incelemiştir. İncelenen dokümanlar neticesinde literatürde gerçekleştirilen çalışmaların ortak paydada bulunduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre aile katılımının çocukların akademik becerileri ve sosyal gelişimlerini okul öncesi dönemden yükseköğrenime kadar olan sürede etkilediği tespit edilmiştir.

Simpkins, Weiss, Dearing ve Keider (2006) da araştırmalarında aile katılımı ile çocukların başarısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca aile katılımı ile ebeveyn ve çocuk iletişiminin arttığı ve bu bağlamda çocukların okuryazarlık durumlarının da ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Oum (2006) aile katılımının çocuğun öğrenme düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı da benzer sonuçlar elde ederek aileler ile gerçekleştirilen etkili iletişimin çocukların gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuçta öğretmenlerin aileleri çocukların eğitimine nasıl dâhil edecekleri konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarmıştır. Uluslararası çalışmalarda aile katılımının önemini tespit etmiş ve aile katılımının özellikle çocukların gelişimi noktasında ne kadar etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda aile katılımının önemi ve etkileri ortaya çıkmıştır. La-Paro, Kraft-Sayre ve Pianta (2003) araştırmalarında aile katılımı ile ilgili engelleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarında aile katılımının önündeki en büyük engelin ailelerin çalışma saatlerinden kaynaklı ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca ailelerinde gözünden aile katılımına neleri engel gördükleri sorulmuştur. Bu bağlamda ailelerin okula ulaşımı, evde olan diğer çocukları, zaman ve program sıkıntısı, kendilerini okul ortamında rahat hissedememe durumları, kişisel sağlık problemleri ve etkinliklere katılmayı tercih etmeme durumları gibi problemler ortaya çıkmıştır. Castro, Bryant, Peisner-Feinberg ve Skinner (2004) da aile katılımının önündeki en büyük engeli ailenin çalışma hayatı ve saatleri olarak belirtmişlerdir. Araştırmacılar sınıf kalitesinin de aile katılımının gerçekleştirilmesi üzerinde etkili

olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca tecrübeli olan öğretmenlerin aile katılımına daha fazla yer verdiklerini saptamışlardır. Araştırma neticesinde çocukların akademik anlamda gelişimleri üzerinde aile katılımının dolaylı yoldan etkisi olduğu ve aynı zamanda aileler üzerinde de gerçekleşen olumlu sonuçların çocukların yararına yol açtığı sonuçları elde edilmiştir. Aile katılımının gerçekleşmesinin önündeki engelleri belirlemeye çalışan başka çalışmalarda incelenmiştir. Bu bağlamda Waanders, Mendez ve Downer (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlara göre özellikle ekonomik baskı ve sosyal anlamda düzensizliklerden kaynaklı aile katılım çalışmalarının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Fakat aynı zamanda da ailelerin eğitime karşı duyarlı tutumlarının ve eğitim düzeylerinin de aile katılımını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Literatürdeki çalışmalar neticesinde aile katılım etkinliklerinde öğretmen ve ailelerin bakış açılarını inceleyen Wright (2009) öğretmenlerin ve ailelerin etkili gördükleri aile katılım stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmen ve ailelerin ortak paydada buluşarak tüm aile katılım çalışmalarında hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Ancak ailelerin öğretmenlere göre aile katılım stratejilerini daha etkili buldukları saptanmıştır.

Uluslararası bağlamda gerçekleştirilen çalışmalarda incelendiğinde aile katılımının çocukların gelişim alanları açısından büyük önem arz ettiği görülmektedir. Ayrıca aile katılımının önündeki engellerde saptanarak, öğretmen ve aileden kaynaklı nedenler tespit edilmiştir. Aile katılımının önemi dikkate alındığında deneyim sahibi öğretmenlerin aile katılımına daha kapsamlı ve inanarak yer verdiğini söylemek mümkün olabilir. Bu bağlamda sağlıklı bir aile katılımı sürecini ilerletebilmek, katılımın önündeki engelleri aşabilmek, problemlere çözüm yolları bulabilmek ve iş birliğinde devamlılığı sağlamak için öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması gerektiği ortaya çıkan bir sonuçtur. Aile katılımı ile ilgili öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler bu süreci başlatmada ve devam ettirmede pozitif yönde bir ilerleme sağlayabileceklerdir. Böylelikle aile katılımı beklenen ve istenen düzeyde gerçekleşebilecektir.

#### **2.5.4. Okul öncesi eğitiminde öğretmen öz-yeterliği ile ilgili ulusal çalışmalar**

Literatür incelendiğinde aile katılımının çocukların gelişimleri, ailelerin eğitime dâhil olarak çocuklarını takip edebilmeleri gibi birçok açıdan ne kadar önemli olduğu

saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını gerçekleştirebilme konusunda kendilerinin öz-yeterlik inançlarının gelişmiş olması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliği ile ilgili çalışmalar literatürde mevcuttur. Fakat okul öncesi öğretmen öz-yeterliği alanında yapılan çalışmalar genellikle matematik, fen bilgisi, akademik ve sosyal duygusal gelişimlerine yönelik öz-yeterlik alanlarına yöneliktir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Çalışmaların geneline bakıldığında okul öncesi alanında öz-yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir (Örn: Ateş, 2015; Alaçam, 2015; Biber, 2018).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının belli bir alan ile ilgili öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Türkeç-Aktaş (2012) çalışmaları kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini incelemiştir. Nicel yöntem ile gerçekleştirdiği çalışmasında ölçme aracında yer alan alt boyutlar ışığında öğretmenlerin yeterliklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği yapabilme yeterliğinde kendilerini alt düzeyde görürlerken, öğrenme sürecini planlamada kendilerini yeterli gördükleri sonucunu elde etmiştir. Okulöncesi öğretmen adaylarının, özel alan yeterliliklerine ilişkin gerçekleştirilen bir araştırmada (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011) öğretmen adaylarının yedi özel alan yeterliliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının gelişim alanları ile ilgili yeterliklerinin çok yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilirken, aileler ile iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi boyutlarının çok düşük bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Literatürde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini birlikte inceleyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Şenol-Ulu (2012) çalışmasında okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunutespit etmiştir. Bir başka araştırmada ise Kesgin, (2006) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada öz-yeterlik inanç düzeyi ortalamasının üzerinde yer alan öğretmenlerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öz-yeterlik inançlarının artması ile öğretmenlerin kendine güvenerek, düşünerek, değerlendirerek ayrıca planlı yaklaşımı



kullanarak süreci ilerletme eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir ve bu bağlamda da öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Öğretmenlerin aylık gelir, eğitim düzeyi, hizmet yılı gibi demografik değişkenlerinin ise öz-yeterlik inancını ve problem çözme becerilerini etkilemediği saptanmıştır.

Yeşilyurt (2013) araştırmasını öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerine gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının istenilen seviyede olduğu saptansa da ölçüğe vermiş oldukları cevapların neticesinde algı düzeylerinin çok üst seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyet, öğretmen olarak görev yapma-yapmama ve öğrenim görülen program türü bağımsız değişkenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerini etkilediği fakat akademik başarı notu değişkeni açısından ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Literatürde yer alan araştırmaların çoğunluğu da öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Ateş(2015) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına ilişkin algıladıkları faktörlerin dışsal faktörler ve kişisel faktörler olarak ayrıldığı sonuçlarını elde etmiştir. Alaçam (2015) da öğretmen adayları ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışması kapsamında öz-yeterlik inançlarının genel öz-yeterlik inançları ve aile katılımına yönelik bariyer algıları ile ilişkisini araştırmıştır. Bu bağlamda araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu tespit ederken aile katılımına yönelik yüksek öz-yeterlik inancı ve bariyer algılarına sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları yüksek çıksa da aile katılımı uygulamalarına ilişkin becerileri orta düzeyde değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Arslan ve Çolakoğlu (2019) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye çalışmışlardır. Nicel yöntem kullandıkları araştırmalarının sonucunda performans başarıları, dolaylı yaşantılar, duygusal durum gibi kaynakların öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz yeterlik inançları ile tutumlarının veöz-yeterlik inancı kaynaklarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Biber (2018) gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adayları ile çalışmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarını

belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çok düşük bir sonuç ile yalnızca% 15'inin öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek bulunmuştur. Ayrıca aile katılımına yönelik akademik faaliyetlere katılma durumları değişkenine göre bölüm türünün anlamlı farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımı alanında öz-yeterlik inançlarını belirlemenin ve elde edilen sonuçlara göre öneriler sunabilmenin literatür açısından büyük önem arz ettiği söylenebilir. Yüksek öz-yeterliğe sahip olarak mezun olan öğretmen adayları göreve başladıklarında yeni atılımlar yapmakta ve farklı bakış açılarını hayata geçirmekte kendilerine güveneceklerdir. Düşük öz-yeterliğe sahip olarak göreve başlayan öğretmen adayları ise çocukların yararına adım atmakta, aile ile iletişim kurmakta ve eğitim sürecini yönetmekte kendilerinde yeterli güveni bulamayacaklardır. Bu sebeple aile katılımı ve öz-yeterlik alanlarını bir arada incelemenin ve araştırmaları genişletmenin hem öğretmenler hem de aileler açısından yol gösterici olacağı söylenebilir. Literatür kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalarda nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanılması da elde edilen bulguların daha detaylı olmasını sağlayacağı ve bu anlamda da literatüre destek olacağı düşünülmektedir.

### **2.5.5. Okul öncesi eğitiminde öğretmen öz-yeterliği ile ilgili uluslararası çalışmalar**

Okul öncesi eğitiminde öğretmen öz-yeterliği ile ilgili uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Bu bağlamda çeşitli çalışmalar yapıldığı ve uluslararası çalışmaların çoğunluğunun okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Shearn (2007) mesleki kariyerlerine henüz yeni başlamış olan öğretmenlere yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının kaynaklarını belirlemeye çalışmıştır. Nicel yöntem kullandığı çalışmasının sonucunda ölçekten elde edilen puanlar doğrultusunda öğretmenlerin duygusal durumunun ve doğrudan yaşantılarının öz-yeterlik inançları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca sözel ikna ve dolaylı yoldan elde edilen yaşantıların ise anlamlı fakat zayıf bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tschannen-Moran ve McMaster (2009) öğretmenlik öz-yeterlik inançları üzerindeki etkiyi incelemek amacı ile gerçekleştirilen öz-yeterlik inancı kaynaklarını temele

alan mesleki gelişim programının sonuçları incelenmiştir. Çalışma grubunda öğretmenlerin olduğu araştırma yarı deneysel desen yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada dört ayrı grup bulunmaktadır ve birinci gruba bilgilendirmeye, ikinci gruba bilgilendirme ve model almaya, üçüncü gruba bilgilendirme, model alma ve uygulamaya, dördüncü gruba ise bilgilendirme, model alma, uygulama ve aynı zamanda da rehberliğe dayalı bir program uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda en son grup olan dördüncü gruba uygulanan detaylı programın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını daha fazla arttırdığı sonucu elde edilmiştir.

Guo vd. (2011) ise bir dönem boyunca okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları kapsamında sınıf yapılarını ve öğrencilerinin kelime bilgilerini incelemiştir. Araştırma bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öğrencilerinin kelime bilgileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmez iken sınıf yapıları ve öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre sınıfların yapılarının, niteliklerinin, barındırdığı destek durumlarının öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançlarını etkileyen durumlar vardır. Fakat öz-yeterlik inançlarının gelişebilmesi ve kendilerini yeterli hissedebilme durumlarının artması içinde öğrenim gördükleri zaman içerisinde desteklenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri alanları doğrultusunda meslekleri ile ilgili teorik bilgi düzeylerini arttırmalarını ve uygulama yaparak alanda tecrübe edinmelerini destekler. Eğer ki öğretmen yetiştirme programları bu düzeyde yetersiz kalır ise öğretmenler mesleklerinden haz almazlar ve sürece adapte olamadıkları içinde kendilerini geliştiremezler (Darling-Hammond, 2003). Bu bağlamda da öğretmen yetiştiren lisans ve yüksek lisans programlarının öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançlarını yoğun bir şekilde güçlendirmek ve desteklemek amacı gütmelidir. Öğretmen adayları bu süreçte kendi öğretim felsefelerini oluştururken eğitimsel faaliyetler yolu ile de mesleki bilgilerini kazanırlar. Ayrıca uygulamalı dersler sayesinde de eğitimsel becerilerini geliştirirler ve iletişim stratejilerini öğrenerek dengeli tutumlar geliştirirler (Pechackova ve vd., 2015).

Mohamadi ve Asadzadeh (2012) de öğretmenler ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ve kaynaklarını incelemişler ayrıca öz-yeterlik inançlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en

güçlü öz-yeterlik inançlarının kaynakları olarak performans başarıları, dolaylı yaşantılar ve sözel iknanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında öğrenci başarısının üzerinde öğretmen öz-yeterlik inancının da dolaylı yoldan etki ettiği saptanmıştır.

O'neil ve Stephenson (2012) göreve henüz yeni başlamış olan öğretmenlerin stres, tükenmişlik ve yıpranma hissinin daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmalarını öğretmen adayları ile nicel yöntem kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının ölçeğe vermiş oldukları yanıtların analizi sonucunda kişisel niteliklerinin ve duygusal durumlarının öz-yeterlik inancı kaynakları üzerinde yordayıcı etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Von-Schodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının zaman içindeki değişimlerini araştırmışlardır. Elde edilen bulgular sınıf atmosferinin olumlu etkileri sonucunda öğretmen öz-yeterlik inançlarının da zamanla arttığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen öz-yeterliğini etkileyen birçok sebep vardır. Fakat nitelikli bir hizmet öncesi eğitim ile öğretmen adayları mesleklerine yüksek bir öz-yeterlik inancı ile başlayabilirler. Mesleğe başladıktan sonra da ailenin olumlu tutumları, öğretmenin kendine olan güveni ve olumlu ortam sürecin sağlıklı ilerlemesine yardımcı olacaktır. Yüksek öz-yeterlik inancı çocukların başarılarını da arttıracaktır. Böylelikle elde edilen başarılar çocukların, ailenin ve öğretmenin motivasyonunu arttıracaktır. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili bakış açılarını değiştirerek, yüksek bir öz-yeterlik inancı kazanmalarını sağlayacak çalışmalar arttırılarak süreç ile ilgili öneriler çeşitlendirebilir. Öğretmenlere, ailelere ve öğretmen adaylarına aile katılımı ile ilgili eğitimler verilerek bilgi düzeylerinin artması sağlanarak, kaygı düzeyleri en aza indirilebilir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin elde edilmesi ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma desenlerini birlikte barındıran karma yöntem türünde bir araştırmadır. Araştırmacının bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak araştırmasını gerçekleştirmesi karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem sayesinde araştırmacı yöntem seçimi yapabilir ve araştırması ile ilgili tasarlama yapma şansı yakalar. Karma yöntemin getirdiği çözüm yolları ışığında araştırma soruları detaylı bir şekilde çözüme kavuşabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmalar da elde edilen bulgular bir çerçeve içerisinde sunulur, analiz edilir ve bir araya getirilerek sonuca ulaşılır. Karma yöntem çalışmada araştırmacı öncelikle nicel verilerini toplar ve analiz eder daha sonra bu veriler ışığında nitel veriler elde edilir. Hem nicel hem de nitel bağlamda elde edilen bulgular sayesinde daha derin bilgilere ulaşılır ve araştırma detaylandırılır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada tercih edilmesi ile her iki yöntemde avantajlarından yararlanılarak elde edilen olgular daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde açıklanır (Creswell, Shope, Plano-Clark ve Green, 2006).

Araştırmanın bu aşamasında elde edilen nicel ve nitel verilerin detaylandırılmasında Giannakaki (2005) tarafından belirtilen tamamlayıcılık ilkesi dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında problemlerin farklı açılardan incelenip, değerlendirilebilmesi ayrıca daha ayrıntılı hale getirilebilmesi için tamamlayıcılık ilkesi tercih edilir. Bu araştırma nicel ve nitel yöntemleri birlikte barındırır. Fakat nicel veriler daha detaylı bir şekilde yer almaktadır. Araştırma kapsamında nicel ağırlıklı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; tek bir paradigmanın cevaplayamadığı araştırma sorularını cevaplandırmak için kullanılmaktadır. Bu açıklamadan da yola çıkarak

karma yöntemin tek bir araştırma altında hem nicel hem de nitel verilerin bir arada toplanıp, analiz edilmesine odaklandığı söylenebilir. Araştırma kapsamında verilerin elde edilme sürecinde araştırma türü olarak karma yöntem araştırmaları içerisinde yer alan açıklayıcı karma yöntem tercih edilmiştir. Açıklayıcı karma yöntemde araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar, daha sonra ise nicel verilerin desteklenebilmesi amacı ile nitel verileri elde eder (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bu çalışmada ilk olarak katılımcılara Aile Katılımı Öz Yeterliliğini Değerlendirme Ölçeği [AKÖYD] (Alaçam, 2005) yöneltilerek nicel veriler toplanmış, sonrasında ikinci aşama olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları uygulanarak nitel veriler toplanmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu Denizli ili Pamukkale ilçesinde görev yapmakta olan 55 okul öncesi öğretmeni ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıf 57 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır.

#### **3.2.1. Nicel boyut için çalışma grubu**

Bu araştırmanın nicel boyutuna, çalışma grubunda yer alan iki farklı katılımcı grubu dâhil edilmiştir. Bu gruplardan ilki Denizli ili Pamukkale ilçesinde görev yapmakta olan 55 okul öncesi öğretmenidir. Araştırmanın nicel boyutuna dâhil edilen diğer katılımcı grubu ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 4. Sınıf 57 okul öncesi öğretmen adaydır.

#### **3.2.2. Nitel boyut için çalışma grubu**

Bu araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu, çalışmanın nicel boyutunda yer alan iki farklı katılımcı gruplarına uygulanan AKÖYD Ölçeğinden elde edilen puanlara göre belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulanan ölçek kapsamında elde ettikleri puanlara göre alt ve üst grup belirlenmiş ve katılımcı grubun % 10'u olacak şekilde araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubu belirlenmiştir. Katılımcılar ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubun AKÖYD Ölçeğinden almış oldukları puanlar aşağıda yer almaktadır.

**Çizelge 1.**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Ait Ölçek Puanları

Gruplar	Öğretmen Adayı	AKÖYD Ölçeği Puanları
Üst Grup	Aü	64
	Bü	65
	Cü	66
Alt Grup	Aa	22
	Ba	27
	Ca	32

Gruplar	Öğretmen	AKÖYD Ölçeği Puanları
Üst Grup	Aü	64
	Bü	66
	Cü	66
Alt Grup	Aa	14
	Ba	22
	Ca	27

### 3.2.3.Alt örneklemelerin belirlenmesi

Bu araştırmadaki dördüncü alt problemi belirlemek amacı ile araştırmanın nicel boyutunda yer alan 55 okul öncesi öğretmeni ve 57 okul öncesi öğretmen adayı içerisinde AKÖYD Ölçeğinden almış oldukları puanlara göre alt örneklemi belirlemek amacı ile amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Alt grupları belirlemek için aykırı durum örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi çalışmanın amacı doğrultusunda derinlemesine araştırma yapabilmek için zengin bilgilerin seçilmesini sağlar. Aykırı durum örnekleme ise örneklemin problem ile ilgili olarak birbirine aykırı durumlardan, örneklerden oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Araştırma kapsamında alt ve üst grupları belirlemek için şu yollar izlenmiştir;

1. Araştırmanın nicel boyutunda yer alan iki gruba da “AKÖYD Ölçeği” uygulanmıştır.
2. Okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması ve standart sapmaları aşağıda yer alan formül ile belirlenmiştir.

$$\text{Aritmetik Ortalama} + \frac{\text{standart sapma}}{2} < \text{üst grup}$$

$$\text{Aritmetik Ortalama} - \frac{\text{standart sapma}}{2} > \text{alt grup}$$

3. Elde edilen puanlar kapsamında üst ve alt gruplar her iki gruptan da toplam katılımcı sayısının %10 u olacak şekilde belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden üç üst grup ve üç alt grup olacak şekilde altı öğretmen ve okul öncesi öğretmen adaylarından üç üst grup ve üç alt grup olacak şekilde altı öğretmen adayı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada yanıt aranan alt problemlere cevap bulabilmek adına iki farklı veri toplama aracına yer verilmiştir. Veri toplama araçları aşağıda detaylı bir şekilde tanıtılmıştır.

#### **3.3.1. Aile katılımı öz yeterliğini değerlendirme ölçeği**

AKÖYD Ölçeği ilk olarak Stuckey (2010) tarafından geliştirilmiş 11 maddeli altılı likert tipli bir ölçektir. Orijinal adı “Assessment of Parent Involvement Efficacy” olan ölçeğin Stuckey (2010) tarafından Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir. Stuckey ölçekten elde edilen puanları 60-46 arası yüksek, 45-31 arası orta ve 30 ve altı düşük öz-yeterlik inancı şeklinde sınıflandırmıştır. Aynı kategorizasyon ölçeğin Türkçe versiyonunda da uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Alaçam (2015) tarafından gerçekleştirilmiş ve bu süreçte uzman görüşleri alınmış, pilot çalışma yapılmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği çeşitli istatistiksel analizlerle teyit edilmiştir ve ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Alaçam (2015) ölçeğin Türkçeye uyarlamasında üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi olan 200 okul öncesi öğretmeni adayı ile pilot bir uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, pilot uygulama kapsamında 11 maddeli AKÖYD Ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olarak elde edilmiştir. Bu uygulama sonrası elde edilen güvenilirlik değerleri ölçeğin araştırmada kullanılması için uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır.

#### **3.3.2. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları**

Bu araştırmada nicel boyutta yer alan katılımcı grubu arasından aykırı durum örnekleme yöntemi ile seçilen altı okul öncesi öğretmenine ve altı okul öncesi öğretmen adayına yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmeden önce



gerekli literatür taraması yapılmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalar neticesinde araştırmacı amaca yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme sorularını oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından görüşme sorularını geliştirmek ve soruların iç geçerliğini ve dış denetimini sağlamak adına okul öncesi eğitimi alanında uzman olan akademisyen iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Bu incelemede uzman kişi, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakarak sorular ile ilgili geri bildirimde bulunur. İç geçerlik hakkında araştırmacıyı bilgilendirilir. Yorumlama kısmında yeterli yargılamayı yapabilecek, çalışma yöntemine hâkim olan uzman incelemeleri alınarak dış denetim sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).Almış olunan uzman görüşü kapsamında düzenlenen yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının net ve anlaşılır olup olmadığı ve araştırmanın amacına ne kadar hizmet edeceğini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından pilot bir çalışma gerçekleştirilmiş ve bir okul öncesi öğretmen adayı ve bir okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.

**Çizelge 2. Görüşme Sorularının Karakteristiği**

Sorular		Veri Kaynağı
Öğretmen	Öğretmen Adayı	
1 Aile katılımı sizce önemli mi/ gerekli mi? • Neden? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz? (Evet, ise) Hangi konularda faydalı görüyorsunuz?	Aile katılımı sizce önemli mi/ gerekli mi? • Neden? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz? (Evet, ise) Hangi konularda faydalı görüyorsunuz?	<b>Önem/Rasyonel</b>
2 Aile katılım çalışmaları yapıyor musunuz? • Hayır, ise Nedenini anlatır mısınız? Ne tür zorluklarla/ engellerle karşılaşıyorsunuz? • Evet, ise Neler yapıyorsunuz? ( <i>broşür, kitapçık, eğitim/duyuru panosu, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri...</i> ) Ne sıklıkta yapıyorsunuz?	Uygulamaya gittiğiniz okullarda günlük eğitim akışı planlama aşamasında aile katılımı sürecine yer veriyor musunuz? • Evet, ise Ne tür aile katılım etkinlikleri planlıyorsunuz?	<b>Etkinlik İçeriği/Sıklığı</b>
3 Aile katılımını etkili bir şekilde gerçekleştirebildiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?	Aile katılımına yönelik hizmet içi bir ders aldınız mı? • Öğretmen olduğunuzda, aile katılımını etkili bir şekilde gerçekleştirebileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden?	<b>Öğretmen Yeterliği</b>
4 Aile katılımı sürecinde sizi sınırlamayan ve keyif aldığınız konular nelerdir? • Aile katılımı sürecinde sizi zorlayan/sınırlayan konular var ise bunlar nelerdir? • Aile katılımında yaşamış olduğunuz olumlu ve olumsuz durumları anlatır mısınız? • Yaşamış olduğunuz olumsuz durumlarda engellerin üstesinden gelmek için nasıl bir yol izlemiştiniz?	Aile katılım etkinliklerine yer verirken sizi sınırlamayan ve keyif aldığınız konular nelerdir? • Eğer zorlayan/sınırlayan konular var ise bunlar nelerdir? • Aile katılımına yönelik olası engellerin üstesinden gelmek için nasıl bir yol izlersiniz?	<b>Olumlu ve Olumsuz Durumlar</b>
5 Aile katılımını arttırmak adına nasıl bir uygulama/strateji geliştirirsiniz?	Aile katılımını arttırmak adına nasıl bir uygulama/strateji geliştirirsiniz?	<b>Niteliği arttırma stratejileri</b>

Araştırmacı daha sonra cevapların bulunduğu birer adet formu kontrol etmeleri için uzmanlara tekrar göndermiş, buradan gelen dönütler doğrultusunda sorulara nihai halini vermiş ve uygulamaya hazır hale getirmiştir. Hazır hale getirilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları neticesinde okul öncesi öğretmenlerine uygulanacak yedi ana soru ve sekiz tane de sondaj sorusu bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanacak görüşme soruları ise dört ana soru ve on iki tane de sondaj sorusundan oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular beş ana başlık altında sunulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar üzerinde yapılan tümevarımsal içerik analizi sonrası ortaya çıkan görüşme sorularının karakteristikleri izelge 2’de yer almaktadır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri iki aşamada elde edilmiştir. Veriler okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan AKÖYD Ölçeği ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir.

#### **3.4.1. Nicel verileri toplama süreci**

Toplamda 55 okul öncesi öğretmeni ve 57 okul öncesi öğretmen adayının yer aldığı veri toplama sürecinde Denizli Pamukkale ilçesinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara ulaşılmıştır. Verileri toplamak için alınmış olan etik kurul izni kapsamında AKÖYD Ölçeği öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlere verilen veri toplama araçları bir gün sonra öğretmenlerden toplanmıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına ise ölçek uygulanmadan önce alanında uzman öğretmen ile görüşülmüş ve ölçeği uygulatabilmek için gerekli izin ve randevu alınmıştır. Daha sonra 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ders saatinde sınıfta öncelikle öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmıştır. Amaç kapsamında öğretmen adaylarına ölçek uygulanmıştır.

#### **3.4.2. Nitel verileri toplama süreci**

Araştırmanın nicel boyutunda katılım gösteren toplam 55 okul öncesi öğretmeni ve 57 okul öncesi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Bu kapsamda üç alt

boyut ve üç üst boyutta yer alan toplam altı öğretmen ve altı öğretmen adayına ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları ile iletişime geçilmiştir. Her bir öğretmen ve öğretmen adayından yarı-yapılandırılmış görüşmeyi gerçekleştirebilmek için randevu talep edilmiş ve uygun görülen saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **3.4.3. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği**

Araştırmanın güven duyulabilirliğini inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütleri sağlamaktadır. Bulguların, gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğunu belirleyebilmek için inandırıcılık ölçütünden yararlanılırken, elde edilen bulguların diğer durumlara ne düzeyde uyarlanabildiği de aktarılabilirlik ölçütü ile sağlanır. Araştırma kapsamında aktarılabilirlik ölçütünü sağlamak amacı ile araştırmayı etkileyen faktörler ve örnekleme seçerken izlenen yöntemler detaylı bir şekilde açıklanır. Araştırmanın güvenilebilirlik boyutu aynı katılımcı grubu ile aynı bağlamda ve aynı sonuçlara ulaşılmasını ifade ederken, onaylanabilirlik ise elde edilen bulguların katılımcıların düşünce ve deneyimlerinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda verilerin inandırıcılığını sağlamak için uzman görüşünden yararlanılabilir. Nitel araştırmalarda ve araştırma konusu ile ilgili genel bir bilgiye sahip uzman kişilerden yardım istenir. Uzman kişi incelemesinde araştırmanın deseni, verilerin toplanma süreci, analizi ve sonuçlara kadar olan süreçleri bağımsız bir şekilde inceler, eleştirel bir yaklaşım göstererek araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Burada uzman kişiden görüş alınmasındaki amaç araştırmacının yaklaşımının geçerliğini değerlendirmekle birlikte geri bildirimde bulunmak ve araştırma deseni, veri toplama, analiz, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamalarının geçerli ve tutarlı olmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ayrıca nitel verilerde kodlayıcılar arası güvenilirliğinde sağlanması verilerin kalitesini destekler. Aynı veri setlerini kullanarak iki araştırmacının kodlama yapması durumunda tanımlar kesin bir hal alır. Bu durumda da kodlamaların yüklediği anlamı bilmek ve verinin hangi koda ait olduğunu saptama konusunda ortak payda da buluşmak ve ortak bulguya ulaşmak mümkün kılınmaktadır. Cohen'in kapa (k) katsayısı da kodlayıcılar arası güvenilirlik ile ilgili bir diğer tekniktir. Şansa dayalı durumları ortadan kaldırmak için kapa istatistiği tercih edilir ve 0 ile 1 arası değer alan kapa istatistiğinde genellikle .40 ve üzeri değerler kabul edilebilir (Wynd, Schmidt ve Schaefer, 2003).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu çalışmada nicel verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlemler ve nitel verilerin çözümlenmesinde takip edilen süreçlere yer verilmiştir.

#### **3.5.1. Nicel verilerin analizi**

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracının geneli üzerinden okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının almış oldukları puanların standart sapmasına, aritmetik ortalamasına bakılmıştır. Ayrıca nicel verilerin analizinde normallik testi, betimsel analiz, Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının normal dağılım gösterip göstermediklerini tespit edebilmek amacı ile kolmogorov-smirnov normallik testi uygulanmıştır. Normallik testinden elde edilen veriler ışığında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarından toplanan verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında alt problemlerin analizinde non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Birinci alt problemde yer alan öğretmenlerin kıdem, yaş ve aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumlarını analiz edebilmek amacı ile kıdem ve yaş bağımsız değişkenleri için Kruskal Wallis Testi, eğitim alıp almama durumu için ise Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. İkinci alt problemde yer alan öğretmen adaylarının yaş ve aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumlarını analiz edebilmek amacı ile de yaş bağımsız değişkeni için Kruskal Wallis Testi, eğitim alıp almama durumu için ise Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan öğretmen ve öğretmen adaylarının arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını görebilmek için ise Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis Testi iki ya da daha fazla örneklem ortalamasının birbirinden manidar bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacı ile kullanılır ve tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığıdır. Mann Whitney U Testi ise gruplar arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile uygulanır (Büyüköztürk, 2012).

### **3.5.2.Nitel verilerin analizi**

Nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi ve sürekli karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Tümevarımsal içerik analizinde öncelikle temalar ve kategoriler oluşturulur. Bu tema ve kategoriler oluşturulmasında katılımcıların ifadeleri dikkate alınır. Elde edilen ifadelerden anlamlı kümeler oluşturulur. Anlamlı kümeler katılımcıların davranışlarını ve düşüncelerini anlamada yardımcı olur. Birbirine benzeyen veriler bir araya getirilir. Verilere ilişkin sonuçlarda birlikte analiz edilir (Neuman, 2012). Nitel verinin analiz edilmesinde kullanılan sürekli karşılaştırma analizi yöntemi ise iki temel aşamadan oluşmaktadır. Sürekli karşılaştırmalı yöntemin ilk aşamasında veriler okunur ve birbirleri ile karşılaştırılır. Bu karşılaştırmalar neticesinde birbiri ile ilgili bulunan veriler belirli kavram ya da kategoriler altında toplanmaktadır. Yöntemin ikinci aşamasında öncelikli olarak kavram ve kategorilere dayalı ana temalar ortaya çıkarılır ve daha sonra bu temalar, önerme cümleleri haline getirilerek denence cümleleri kurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### 4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt problemi yanıtlamak için toplanan verilerin nicel ve nitel analizlerinden elde edilen bulgular, ayrı ayrı başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Burada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel veriler SPSS paket programında bulunan uygun testler kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle ölçek puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları verilerek toplam ve madde bazlı betimsel istatistik değerleri sunulmuştur. Ardından her bir alt problem için yapılan analizlerde ulaşılan bulgular verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda okul öncesi öğretmen ve okul öncesi öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında elde edilen veriler ise tümevarımsal içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri yanıtlar, kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanması amacı ile araştırmadan bağımsız olarak kodlanarak temsil edilmişlerdir.

**Çizelge 3.**Okul öncesi öğretmenlerinin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları

	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S.S</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>Toplam Puan</b>	55	53,6727	11,50049	,206	,000

Çizelge 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan verilerin (toplam puan) normal dağılım göstermediği ( $p<,05$ ) tespit edilmiştir. Toplam puanların normal dağılım göstermemesi, veriler üzerinde non parametrik testlerin uygulanabileceği anlamına gelir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları ile mesleki kıdemleri, yaşları ve aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumları arasındaki farkın anlamlılığı, Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi ile belirlenmiştir.

**Çizelge 4.** Okul öncesi öğretmen adaylarının Kolmogorov-Smirnovnormallik testi sonuçları

	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S.S</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>Toplam Puan</b>	57	51,0526	8,98694	,208	,000

Çizelge 4 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarından toplanan verilerin (toplam puan) normal dağılım göstermediği ( $p < ,05$ ) tespit edilmiştir. Toplam puanların normal dağılım göstermemesi, veriler üzerinde non parametrik testlerin uygulanabileceği anlamına gelir. Bu sebeple okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları ile yaşları ve aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumları arasındaki farkın anlamlılığı, Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi ile belirlenmiştir.

**Çizelge 5.** Okul Öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancının seviyesine dair betimsel analiz bulguları

<b>Aile Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
Öğretmen	55	14	66	53,67	11,50
Öğretmen Adayı	57	22	66	51,05	8,98
Toplam	112	14	66	52,07	10,77

Çizelge 5'te verilen betimsel istatistik değerlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik öz-yeterlik envanterinden almış oldukları puan ortalamalarının ( $X=53,67$ ) okul öncesi öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ( $X=51,05$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin toplam ortalama puanlar için minimum değeri (14) iken okul öncesi öğretmen adaylarının minimum değerinin (22) olduğu belirlenmiştir. Tüm katılımcıların ortalama puanlarının ise  $X=52,07$  şeklinde olduğu belirlenmiştir. Toplam ortalama puanlar için minimum değer (14) iken maksimum değer ise (66) olarak bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin aile katılımına yönelik öz-yeterlik envanteri puanlarının, ortalama değer olan (52,07)'den yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik envanteri puanlarının ise ortalama değerden düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.



**Çizelge 6.** Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancının seviyesine dair madde bazlı betimsel analiz bulguları

<b>Aile Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
Soru 1	55	1	6	4,82	1,107
Soru 2	55	1	6	4,91	1,191
Soru 3	55	1	6	5,00	1,232
Soru 4	55	1	6	4,82	1,188
Soru 5	55	1	6	5,16	1,085
Soru 6	55	1	6	4,93	1,215
Soru 7	55	1	6	4,95	1,253
Soru 8	55	1	6	4,84	1,085
Soru 9	55	1	6	4,71	1,301
Soru 10	55	1	6	4,84	1,273
Soru 11	55	2	6	4,71	1,066
Toplam	55			53,67	11,50049

Çizelge 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin AKÖYD Ölçeğine verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçek altıtlılıkert tipli bir ölçektir ve seçenekler "*kesinlikle katılmıyorum*" "*katılmıyorum*" "*biraz katılmıyorum*" "*biraz katılıyorum*" "*katılıyorum*" "*kesinlikle katılıyorum*" şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan ( $X=5,16$ ) "*Ailelere katılımın gerekliliğini açık bir şekilde anlatabiliyorum.*" sorusu ile beşinci sorudur. Ölçekte yüksek ortalamaya sahip diğer bir soru ise ( $X=5,00$ ) "*Ailelerin evde okulla ilgili etkinliklere katılımını teşvik ediyorum*" ifadesi ile üçüncü sorudur. Başka bir ifade ile her iki soruda da öğretmenlerin çoğunlukla "*kesinlikle katılıyorum*" ifadesini seçtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları sorular ( $X=4,71$ ) ise "*Ailelerin okulda gönüllü olmalarını sağlama konusunda başarılı olabiliyorum*" ve "*Ailelerin seminer gibi eğitici etkinliklere katılımlarını sağlayabiliyorum*" ifadeleri ile dokuzuncu ve on birinci sorulardır. Düşük ortalamaya sahip sorulara öğretmenler çoğunlukla "*katılıyorum*" ifadesini kullanarak yanıt vermişlerdir.

**Çizelge 7.** Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancının seviyesine dair madde bazlı betimsel analiz bulguları

<b>Aile Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
Soru 1	57	2	6	4,49	,984
Soru 2	57	2	6	4,58	,981
Soru 3	57	2	6	4,74	,917
Soru 4	57	2	6	4,60	,979
Soru 5	57	2	6	4,93	,923
Soru 6	57	2	6	4,65	,935
Soru 7	57	2	6	4,68	1,020
Soru 8	57	2	6	4,74	,955
Soru 9	57	2	6	4,47	1,002
Soru 10	57	2	6	4,70	1,052
Soru 11	57	1	6	4,47	1,087
Toplam	57			51,05	8,98694

Çizelge 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının AKÖYD Ölçeğine verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçek altılılıkert tipli bir ölçektir ve seçenekler "*kesinlikle katılmıyorum*" "*katılmıyorum*", "*biraz katılmıyorum*", "*biraz katılıyorum*", "*katılıyorum*" ve "*kesinlikle katılıyorum*" şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan ( $X=4,93$ ) "*Ailelere katılımın gerekliliğini açık bir şekilde anlatabileceğim.*" sorusu ile beşinci sorudur. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının bu soru için çoğunlukla "*katılıyorum*" ifadesini seçtikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının en düşük ortalamaya sahip oldukları sorular ( $X=4,47$ ) ise "*Ailelerin okulda gönüllü olmalarını sağlama konusunda başarılı olacağım*" ve "*Ailelerin seminer gibi eğitici etkinliklere katılımlarını sağlayabileceğim*" ifadeleri ile dokuzuncu ve on birinci sorulardır. Düşük ortalamaya sahip sorulara öğretmen adayları çoğunlukla "*biraz katılıyorum*" ve "*katılıyorum*" ifadelerini kullanarak yanıt vermişlerdir. Elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yüksek ve düşük ortalamaya sahip sorularda aynı paydada buluştukları görülmektedir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmadaki ilk araştırma problemi "*Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları; kıdem, yaş ve aile katılımı ile ilgili eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*" şeklindedir. Bu araştırma problemini yanıtlamak için yapılan nicel analizlerden elde edilen bulgular, belirli tabloların yardımı ile detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Burada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında ve okul öncesi öğretmenlerinin yaş durumlarına göre aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında farklılaşma olup olmadığını analiz edebilmek için Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında farklılaşma olup olmadığını analiz edebilmek için Mann Whitney U Testi gerçekleştirilmiştir ve elde edilen bulguların yorumu yapılmıştır.

**Çizelge 8.** Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Meslekî Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (SD)	$\chi^2$	p
1-5 Yıl	13	45,76	16,28	19,35	3	5,466	,141
6-10 Yıl	13	55,38	9,84	29,88			
11-15 Yıl	11	55,00	8,79	28,55			
15 Yıl ve Üzeri	18	57,33	7,64	32,56			
Toplam	55	53,67	11,50				

Çizelge 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik öz-yeterlik değerlendirme ölçeğinden elde ettikleri mesleki kıdem bağımsız değişkeni toplam puanları ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ( $p=,141$ ). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri dikkate alındığında aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarında en düşük ortalamaya sahip olan kıdem yılının 1-5 yıl arası olduğu saptanmıştır ( $X=45,76$ ). En yüksek ortalamanın ise 15 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir ( $X=57,33$ ).

**Çizelge 9.** Okul öncesi öğretmenlerinin yaş ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (SD)	$\chi^2$	p
21-26 Yaş	10	46,50	17,92	21,75	4	4,669	,323
27-32 Yaş	10	50,20	12,09	22,60			
33-38 Yaş	14	56,00	8,46	30,43			
39-44 Yaş	9	58,88	4,62	34,50			
45 Yaş ve Üzeri	12	55,91	8,60	30,00			
Toplam	55	53,67	11,50				

Çizelge 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaş bağımsız değişkeni ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır ( $p=,323$ ). Başka bir ifade ile öğretmenlerin yaş bağımsız değişkeninin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaş bağımsız değişkeni dikkate alındığında 21-26 yaş öğretmenlerin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları kapsamında en düşük ortalamaya sahip oldukları ( $X=46,20$ ) en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin ise 39-44 yaş arasında oldukları tespit edilmiştir ( $X=58,88$ ).

**Çizelge 10.** Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumu ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Mann Whitney-U Testi sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	22	53,09	9,97	25,91	570,00	317,00	,428
Evet	33	54,06	12,54	29,39	970,00		

Çizelge 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumunu hayır ve evet olarak yanıtlayan iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ( $p=,428$ ). Bu bulgu öğretmenlerin aile katılımına yönelik eğitim almalarının ya da almamalarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını saptama durumunda bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumlarına verdikleri evet cevaplarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır ( $X=54,06$ ).

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmadaki ikinci araştırma problemi "*Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları; yaş ve aile katılımı ile ilgili eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*" şeklindedir. Bu araştırma problemini yanıtlamak için yapılan nicel analizlerden elde edilen bulgular, belirli tabloların yardımı ile detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Burada ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının yaş durumlarına göre aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında farklılaşma olup olmadığını analiz edebilmek için Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında farklılaşma olup olmadığını analiz edebilmek için Mann Whitney-U Testi gerçekleştirilmiştir ve elde edilen bulguların yorumu yapılmıştır.

**Çizelge 11.** Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Yaş Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (SD)	$\chi^2$	p
18-21 Yaş	25	51,80	10,14	29,42	2	,365	,833
22-25 Yaş	30	50,26	8,32	28,23			
26 Yaş ve Üzeri	2	53,50	,70	35,25			
Toplam	57	51,05	8,98				

Çizelge 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının yaş bağımsız değişkeni ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır ( $p=,833$ ). Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının yaş bağımsız değişkeninin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaş bağımsız değişkenleri dikkate alındığında aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancında en düşük ortalamaya sahip yaş grubunun 22-25 yaş grubu olduğu tespit edilmiştir ( $X=50,26$ ).

**Çizelge 12.**Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumu ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Mann Whitney-U Testi sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması (SO)	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	17	50,11	11,85	29,47	501,00	332,00	,889
Evet	40	51,45	7,59	28,80	1152,00		

Çizelge 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumunu hayır ve evet olarak yanıtlayan iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ( $p=,889$ ). Bu bulgu öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik eğitim almalarının ya da almamalarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını saptama durumunda bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumuna verdikleri yanıtta evet cevabının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır ( $X=51,45$ ).

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmadaki üçüncü araştırma problemi "*Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*" şeklindedir. Bu araştırma problemini yanıtlamak için yapılan nicel analizden edilen bulgular, belirli tabloların yardımı ile detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Burada okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında farklılaşma olup olmadığını analiz edebilmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

**Çizelge 13.** Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki Mann Whitney U Testi sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	55	54,54	11,43	66,92	3680,50	994,500	,001
Öğretmen Adayı	57	50,40	10,08	46,45	2647,50		

Çizelge 13 incelendiğinde okul öncesi öğretmen ve okul öncesi öğretmen adaylarının AKÖYD Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ( $p=,001$ ). Tespit edilen bu farklılaşma öğretmenlerin lehinedir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin ortalamasının ( $X=54,54$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $X=50,40$ ). Başka bir ifade ile öğretmenlerin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu çalışmadaki dördüncü araştırma problemi "*Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler nelerdir?*" şeklindedir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleme amaçlı yapılan bu çalışmada nicel bulgular, katılımcıların öz-yeterliklerinin genel anlamda yüksek ve birbirlerine yakın değerde olduğunu göstermiştir. Fakat okul öncesi öğretmen adaylarıyla kıyaslandığında öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirme bağlamında kendilerine daha fazla güvendikleri tespit edilmiştir. Bu farkın altında yatan nedenleri ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değindikleri faktörleri daha derinlemesine tespit etmek için her bir gruptan en yüksek ve en düşük puan alan üçer katılımcı (toplamda 12) ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular beş ana başlık altında sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar üzerinde yapılan tümevarımsal içerik analizi sonrası ortaya çıkan öğretmen kavramsallaştırmaları Çizelge 14, öğretmen adayı kavramsallaştırmaları ise Çizelge 15'te yer almaktadır.

**Çizelge 14.** Aile katılımına yönelik öğretmen kavramsallaştırmaları

Soru Karakteristiği	Öğretmen Üst		Öğretmen Alt	
	Tema	Kavram	Tema	Kavram
Önem/Rasyonel	Sosyal Etkileşim	Kuralların uygulanması Okul-Aile İletişimi Sorun çözme	Sosyal Etkileşim	Duygusal bağ Öğretmeni anlama
	Öğrenme Süreci	Hazırbulunuşluk Anlamli-kalıcı öğrenme İnformal katılım Bilişsel ve dil gelişimi	Eğitim-Öğretimin Kalitesi	Müfredattaki gelişim alanları Nitelikli öğrenme
Etkinlik İçeriği/Sıklığı	Sıklık	Dönemde iki kez (2) Haftada iki kez	Sıklık	Haftada bir kez (3)
	Sosyal Etkileşim	Okula uyum Sosyal etkileşim		
	Geri Bildirim	Veli toplantısı Bireysel görüşme Geri bildirim Planlama	Öğrenme Süreci	Pano hazırlama Oyun Çocuk edebiyatı Drama
	Öğrenme Süreci	Fen öğretimi Çocuk edebiyatı İnformal öğrenme		
Öğretmen Yeterliği	Olumlu Görüşler	Yeterli (3)	Olumsuz Görüşler	Yetersiz (3)
	Sosyal İletişim	Empati Duygusal bağlılık	Sosyal İletişim Deneyim	Aile ile iletişim Aile kaynaklı bariyerler Hizmet öncesi eğitim Meslekî deneyim
Olumlu ve Olumsuz Durumlar	Aile kaynaklı bariyerler (-)	Ailenin ilgisizliği Eleştiriye tahammül İletişimsel engeller	Aile kaynaklı bariyerler (-)	Ailenin ilgisizliği Eleştiriye tahammül İletişimsel engeller
	Sosyal etkileşim (+)	Duygusal bağlılık Babaların katılımı Empati	Öğretmen Yeterliği (-)	Pedagojik yetersizlik Özgüven eksikliği Etkinlik hazırlama
Niteliği arttırma stratejileri	Sosyal etkileşimi arttırma	Okul dışı sosyal etkinlikler Ev ziyaretleri	Yetişkin eğitimi	Bilgilendirme Yetişkin eğitimi
	Katılımı genişletme	Planlamaya katılım	Öğretmen eğitimi	Hizmet öncesi eğitim Hizmet içi eğitim



### *Aile Katılımının Önemi*

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine aile katılımının önemine dair kavramsallaştırmalarını tespit etmek amacıyla “*Aile katılımı sizce önemli mi/ gerekli mi? Neden? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz? (Evet, ise) Hangi konularda faydalı görüyorsunuz?*” şeklindeki sorular yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öz-yeterlik puanından bağımsız olarak temel anlamda iki temaya yoğunlaştıkları görülmüştür. Hem üst hem de alt gruptaki öğretmenlerin aile katılımını önemli gördükleri ve *sosyal etkileşime* atıf yaptıkları tespit edilmiştir.

**Ö<sub>üst</sub>:** Çok önemli. Velinin okul içerisindeki olaylara her zaman bir merakı vardır. Bize verilen vaatler gerçekten uygulanıyor ama gerçekten bize bu söyleniyor ama söylenenle yapılan tutuyor mu peki bur da aile katılımına gelindiğinde buna birebir yaşananları gördüğünde öğretmende veliler aile katılımından memnun kalıyor. Ben de bu vesileyle velilerle her zaman irtibat halindeyim velilerimde bu konudan kendilerine geri çekmiyorlar. Bu şekilde olunca veliler birbirleri ile de iletişim halindeler çocuk alırken çocuk bırakırken iletişim halindeler devamlı okul kahvaltıları olsun bu şekilde buluşmalar da birer aile katılımıdır.

**Ö<sub>alt</sub>:** Gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukların zamanlarının çoğu okulda bizimle geçiyor. Bu sebeple çocuklar aileleri ile de vakit geçirmek istiyorlar, onları özlüyorlar. Aile katılımı sayesinde daha çok bir arada olma birlikte bir şeyler yapma imkânı buluyorlar. Böyle olması çocukları mutlu ediyor ve hoşlarına gidiyor. Bazı konularda faydalı görüyorum.

Yukarıda verilen öğretmen açıklamalarından örnek alıntılarda da görülebileceği üzere üst gruptaki öğretmenlerden biri aile katılımının iletişimi sağlamak açısından önemli olabileceğini öne sürerken alt gruptaki bir öğretmen ise duygusal bağın bozulmamasını sağlamak için aile katılımına başvurduğunu belirtmiştir. Aile katılımının sunduğu katkılar açısından kavramsallaştırmalar yapan alt ve üst gruptaki öğretmenlerin ayrıca *öğrenme sürecinin niteliğine* de vurgu yaptıkları görülmüştür.

**Çizelge 15.** Aile katılımına yönelik öğretmen adayı kavramsallaştırmaları

Soru Karakteristiği	Öğretmen Adayı Üst		Öğretmen Adayı Alt	
	Tema	Kavram	Tema	Kavram
<b>Önem/Rasyonel</b>	Sosyal Etkileşim	Koordinasyon Okul-aile iletişimi	Sosyal Etkileşim	Koordinasyon Okula uyum Kuralların uygulanması
	Öğrenme Süreci	Müfredattaki gelişim alanları Anlamli-kalıcı öğrenme	Öğrenme Süreci	Müfredattaki gelişim alanları
<b>Etkinlik İçeriği</b>	Bariyer ve sınırlılıklar	Planlama düzeyinde kalması İletişim eksikliği Bilimsel içerik	Bariyer ve sınırlılıklar	Öğretmenin şans tanımaması Staj gününün yarattığı sınırlılık Zaman sıkıntısı
	Öğrenme Süreci	Oyun etkinlikleri Fen-oyun etkinliği	Öğrenme Süreci	Hikâye okuma
<b>Öğretmen Yeterliği</b>	Olumlu Görüşler	Yeterli (3)	Olumsuz Görüşler	Yetersiz (3)
	Hizmet öncesi eğitimin niteliği	Teorik içeriğin baskın olması (-)	Hizmet öncesi eğitimin niteliği	Teorik içeriğin baskın olması(-) Pratiğin yetersizliği
	Öneriler	Uygulamalı derslerin artırılması Özgüven geliştirme Yönetim-öğretmen-aile iletişimi	Öneriler	Uygulamalı derslerin artırılması Özgüven geliştirme Yetişkin eğitimi
			Bariyerler	Deneyim Aile ile iletişim Kültürel farklılık
<b>Olumlu ve Olumsuz Durumlar</b>	Aile kaynaklı bariyerler (-)	İletişimin sınırlanması Ailenin ilgisizliği	Öğretmen kaynaklı bariyerler (-)	Rol paylaşımı İletişime dâhil etmeme
	Öğretim süreci (-)	Bilimsel içerik Oyun etkinliği	Öğretim süreci (-)	Gezi etkinlikleri Fen etkinliği
<b>Niteliği Arttırma Stratejileri</b>	Sosyal etkileşimi arttırma	Aileler arası etkileşim Empati ve iletişim	Sosyal etkileşimi arttırma	Okul dışı etkinlikler Empati Ev ziyaretleri
	Katılımı genişletme	Planlamaya katılım	Katılımı genişletme	Planlamaya katılım
	Yetişkin Eğitimi	Giriş etkinlikleri Ailenin bilgilendirilmesi Yetişkin eğitimi	Yetişkin Eğitimi	Yetişkin eğitimi

**Ö3üst:**Doğal olarak birlikte hareket etmek çocuğun gelişimini de olumlu yönde destekliyor. Aile katılımının özellikle çocukları bilişsel gelişimi ve dil gelişimi açısından olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.

**Ö1alt:** Çünkü aileyle birlikte hareket edilirse çocuğun eğitimin hayatı açısından da daha önemli olacağını düşünüyorum. Çocuğun gelişimi açısından daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Bilişsel gelişim ya da özbakım becerisi, motor gelişimi olsun beraber ilerlersek daha güzel olur diye düşünüyorum. Çocuğun gelişimi açısından daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Bilişsel gelişim ya da özbakım becerisi, motor gelişimi olsun beraber ilerlersek daha güzel olur diye düşünüyorum.

Alt ve üst gruptaki öğretmenlerin tamamının aile katılımının, çocukların müfredat gelişim alanları açısından gelişimine katkıda bulunacağını öne sürdükleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan aile katılımı süreçlerinin önemi hakkında öğretmen adaylarının nasıl kavramsallaştırmalar yaptıklarını belirlemek için ise “*Aile katılımı sizce önemli mi/ gerekli mi? Neden? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz? (Evet, ise) Hangi konularda faydalı görüyorsunuz?*” şeklindeki sorular yöneltilmiştir. Bu soruları yanıtlayan öğretmen adaylarının da öz-yeterlik puanından bağımsız olarak aynı iki temaya atıf yaptıkları tespit edilmiştir.

**ÖA2üst:** Aile katılımını gerekli görüyorum. Zaten aile katılımında da bana göre amaç okul ile ev arasındaki koordinasyonu sağlayarak çocukların gelişimlerinde ve eğitimlerinde birlikte hareket edebilme durumunu geliştirmektir ve çocukların eğitim sürecini desteklemektir.

**ÖA1alt:** Bence önemli ama çocuklar hem okulda hem evde farklılık yaşıyor. Çünkü çocuklar evde ayrıcalıklı bir durum gördükleri ve her istedikleri yapıldığı için okula gelince neye uğradıklarını şaşırıyorlar ve kuralları kabullenemiyorlar. Bu sebeple bence aile ile iletişimde kalabilmek etkili oluyor.

Alt ve üst gruptaki öğretmen adaylarının ilk soruya verdikleri yanıtlardan örnek alıntılarda da görülebileceği üzere aile katılımının koordinasyon ve okula uyum temelinde *sosyal etkileşim* açısından önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu soru özelinde öğretmen adayları tarafından *öğrenme sürecine* yönelik değerlendirmeler de yapılmıştır.

**ÖA3üst:**Aile katılımını gerekli görüyorum. Çünkü çocukların gelişimini çok yönlü desteklediğini düşünüyorum. Aile katılımının da stajlarda gözlemleyebildiğim kadarı ile özellikle çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde faydalı olduğunu düşünüyorum.

**ÖA2alt:**Önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Çocuğun bütün gelişim alanlarında faydalı fakat ben çoğunlukla sosyal duygusal alanda çocuğa çok etkili olduğunu düşünüyorum çünkü ailenin evdeki tavrı ile okuldaki öğretmenin tavrı eğer aynı giderse çocukta daha iyi bir gelişim sergileyebiliriz.

Aile katılımını gerekli gören öğretmen adaylarının müfredattaki gelişim alanlarına değindikleri ve özellikle sosyal-duygusal gelişim üzerinde durdukları saptanmıştır.Dolayısıyla

öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımının önemi açısından ortak bir bakış açısına sahip oldukları ve bu bakış açısının öz-yeterlik düzeyinden etkilenmediği söylenebilir.

### *Aile Katılımı Etkinlikleri*

Öz-yeterlik puanlarına göre alt ve üst gruptaki katılımcıların aile katılımı etkinliklerinin içeriğine yönelik kavramsallaştırmalarını belirlemek amacıyla öğretmenlere “*Aile katılım çalışmaları yapıyor musunuz? Hayır, ise Nedenini anlatır mısınız? Ne tür zorluklarla/ engellerle karşılaşıyorsunuz? Evet, ise Neler yapıyorsunuz? (broşür, kitapçık, eğitim/duyuru panosu, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri...)* Ne sıklıkta yapıyorsunuz?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Aynı amaç doğrultusunda öğretmen adaylarına ise “*Uygulamaya gittiğiniz okullarda günlük eğitim akışı planlama aşamasında aile katılımı sürecine yer veriyor musunuz? Evet, ise Ne tür aile katılım etkinlikleri planlıyorsunuz?*” şeklindeki sorular sorulmuştur. Çizelge 13 ve Çizelge 14'de verilen tümevarımsal içerik analizi sonuçları, aile katılımına yönelik etkinlik içeriği ve yer verme sıklığının hem öğretmen ve öğretmen adayları hem de alt ve üst gruplar arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Buna göre alt gruptaki öğretmenlerin üst gruptaki öğretmenlere göre aile katılımı etkinliklere daha sık yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte üst gruptaki öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinde daha çok geri bildirim ağırlık verdikleri görülürken alt gruptaki öğretmenlerin ise aileleri daha formal aktivitelere dâhil ettikleri tespit edilmiştir.

**Ö<sub>üst</sub>:** Bireysel görüşme daha etkili oluyor o sebeple en çok onu tercih ediyorum. Çünkü veliler broşür tarzı şeyleri okumuyorlar. Onlar da bireysel görüşmelerde kendilerini daha rahat hissediyorlar. Dönem başı ve dönem sonu olmak üzere üçer dörder dakikalık görüşmeler gerçekleştiriyorum. Çocuğun gelişiminden, durumundan haberdar ediyorum. Onun haricinde genelde çocukları alıp bırakırken de kısa görüşmelerimiz oluyor.

**Ö<sub>alt</sub>:** Velilerimiz okula gelerek etkinlik yaptırıyorlar. Oyunlar oynuyorlar, kitap okuyorlar. İsteyen olursa drama çalışması yaptırıyor. Bazı veliler deney yaptırmak istiyorlar. Bu nokta da biraz velinin isteğine bırakıyorum kendilerini rahat hissetmeleri açısından.

Yukarıda verilen alt ve üst grup öğretmen açıklamalarındaki örnek alıntılarda da görülebileceği üzere üst gruptaki öğretmenlerin aile katılımını daha çok bilgi verme amacıyla kullandıkları alt gruptaki öğretmenlerin ise öğrenme sürecine odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ise öz-yeterlik puanlarının düzeyinden bağımsız bir şekilde, aile katılımı etkinliklerine dâhil edilmeleri konusunda *bariyer ve sınırlılıklarla* karşılaştıklarından bahsetmişlerdir.

**ÖA<sub>2üst</sub>**:Bizler öğretmen adayı olduğumuz için aileler ile birebir görüşme yapmamıza izin verilmiyor. Belki bu noktada önümüzü açsalar daha da fazlasını yapabiliriz. Böyle olunca kısıtlanıyoruz.

**ÖA<sub>3alt</sub>**:Uygulamaya gittiğim okulda aile katılımı için belirlenmiş bir gün var zaten o yüzden benim uygulama günümde buna yer verme şansım olmuyor. Doğal olarak da aile katılımı konusunda sınırlanmış oluyorum. Zaten aile ile bire bir de iletişim yürütmemize izin verilmediği için aile katılımına yer veremiyorum.

Örnek alıntılarda da görüldüğü üzere alt ve üst gruptan öğretmen adayları; *staj sırasında yaşadıkları zorluklara, iletişim eksikliğine ve zaman sıkıntısına* vurgu yapmışlardır. Ayrıca görüşme sorularını yanıtlayan öğretmen adaylarının aile katılımı etkinlerinin içeriği konusunda sınırlı bakış açılarına sahip oldukları ve öğrenme süreçlerinden yüzeysel bir şekilde bahsettikleri görülmüştür.

**ÖA<sub>3üst</sub>**:Uygulamaya gittiğimiz okullarda bizim aile katılım çalışmalarımız genelde yaşadığı şehri tanıtmak, yaşadığı şehrin kültürüne göre meşhur olan bir yiyeceği sınıfa getirerek arkadaşlarına ikram etmek ayrıca anne ve babaların çocuklarıyla birlikte hazırlamış oldukları bir etkinliği (fen etkinliği, oyun etkinliği vb.) sınıfta diğer çocuklarla birlikte uygulamaları şeklinde yapılıyor.

**ÖA<sub>2alt</sub>**:Genel olarak çok malzeme ihtiyacı olmayan etkinlikler aileyi çok zorlamayacak ve bu etkinliklere istekle katılabilecekleri etkinlikler örneğin ailenin herhangi bir hikâye kitabını çocuğuna okutması ya da ailenin o gün gördükleri bir haber üzerinden çocuklarıyla konuşması veya aileden o gün okulda yapılacak etkinlikle ilgili aileden bir şeyler isteyebiliriz.Kolay bulabileceği şeyler gibi.

Öğretmen adaylarının aile katılımı etkinlikleri sırasında daha çok informal etkinliklerin yapıldığına yönelik kavramsallaştırmaları yer almaktadır. Özetle, aile katılımı etkinliklerinin içeriğine yönelik kavramsallaştırmaların öğretmen veya öğretmen adayı olma durumu ve öz-yeterlik düzeyine göre farklılaştığı söylenebilir.

### *Öğretmen Yeterliği*

Katılımcıların aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli görüp görmediklerini belirleme amacıyla alt ve üst gruptaki öğretmenlere “*Aile katılımını etkili bir şekilde gerçekleştirebildiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?*” şeklinde soru yöneltilmiştir. Tümevarımsal içerik analizi sonucu üst grupta yer alan öğretmenler kendilerini yeterli, alt grupta yer alan öğretmenler ise kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

**Ö<sub>1üst</sub>**:Evet, gerçekleştirebildiğimi düşünüyorum. Broşürle gerçekleştirilebileceğine inanmıyorum. Ben ailelerle birebir görüştüğümde onları ikna edebilirim. Birebir karşına alıp bu konuda bu şekilde davranırsan böyle olur şeklinde konuştuğumda ailenin aklında bu konu anlaşılır. Ve dönem

başı ve dönem sonu olarak yaparım demiştim ve böyle sık sık da bunları kontrol edersen veliyle birebir o zaman etkili olur. Ve mantıklı olan da bu.

**Ö<sub>3alt</sub>:**Çok nadir olduğunu düşünüyorum. Çünkü veliler etkinlik yaparken bir yerden sonra sıkılıyor ses ve gürültü oluyor diye. O yüzden çocuklarla vakit geçirmeyi seven çok nadir velilerle aile katılımın etkili bir şekilde yürütebiliyoruz.

Aileleri, okul öncesi öğretim etkinliklerine dâhil etme konusunda kendini yeterli gören öğretmenin bunun nedeni olarak sosyal etkileşim ve iletişimsel süreçlere atıf yaptığı görülmüştür. Kendini bu tür etkinlikler için yetersiz gören alt gruptaki öğretmenin de aynı şekilde sosyal etkileşim ve iletişimsel süreçlerden bahsettiği ve aile ile sağlıklı bir iletişim kuramadığı için aile katılımı etkinliklerinin sekteye uğradığına vurgu yaptığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla aile katılımına yönelik öz-yeterlik bağlamında yapılan açıklamaların ortak bir atıfsal akıl yürütmeden beslendiği söylenebilir. Üst gruptaki öğretmenlerin açıklamalarından farklı olarak alt gruptaki öğretmenler, aile katılımına yönelik öz-yeterlik eksikliğinin *deneyim*den kaynaklandığını öne sürmüşlerdir.

**Ö<sub>1alt</sub>:**İlk senem olduğu için açıkçası şuan nasıl bir yol izleyeceğimi tam olarak bilmiyorum ama bu konuda yardımlar alarak gerçekleştirebileceğimi düşünüyorum.

**Ö<sub>2alt</sub>:**Aile katılım çalışmalarını tam anlamıyla gerçekleştirebildiğimi düşünmüyorum. Üniversitede bununla ilgili bir ders almıştım fakat yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü aldığımız ders fazla ezbere dayalı bilgi içerikliydi. Uygulama anlamında hiçbir şey yapmamıştık.

Yukarıda verilen örnek açıklamalarda da görülebileceği üzere alt gruptaki öğretmenler *deneyim* adı altında öz-yeterlik eksikliğinin kaynağı olarak lisans eğitimleri sırasında aldıkları aile katılımı dersinin çok teori ağırlıklı ve uygulama açısından yetersiz olmasından bahsetmişlerdir. Aile katılımına yönelik öz-yeterlik bağlamında öğretmen adaylarının verdiği yanıtlarda da aynı şekilde üst grupta yer alan öğretmen adayları kendilerini yeterli, alt grupta yer alan öğretmen adayları ise kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır.

**Ö<sub>Aüst</sub>:**Eğer aile yapısı ve görev yaptığım kurum uygun olursa aile katılımını etkili bir şekilde gerçekleştirebileceğimi düşünüyorum. Her şeyden önce bu konuda iletişim yeteneğime güveniyorum.

**Ö<sub>Aalt</sub>:**Hayır, bunun sebebi ise öğretmen olduğumda bütün aileleri aile katılımına katılım sağlayacaklarını düşünmüyorum. Çünkü bütün aileler farklı örnek olarak eve broşür, mektup tarzı bir uygulama gönderdiğimde çoğu ailelerin okumayacaklarını düşünüyorum. Evet eğitimlerde bu şekilde anlatılıyor ancak sahada çalışırken uygulamada böyle olduğunu düşünmüyorum. Kendimi de bu konuda yeterli hissetmiyorum zaten. Çünkü ön bir hazırlığım ya da sürece dair gözlem yapma şansım olmadı hiç. Bu sebeple de sanırım bu süreci düşe kalka öğreneceğim.

Aile katılımı gerçekleştirme anlamında kendilerine güvendiğini belirten üst gruptaki öğretmen adayı, bu durumun iletişim yeteneğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Kendini yetersiz gören alt gruptaki öğretmen adayı ise hem aile kaynaklı sınırlılıklara hem de hizmet öncesi eğitimin yetersizliğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda her iki öğretmen adayı grubuna da hizmet öncesi eğitimle ilgili sondaj sorusu yöneltilmiştir. Buna göre üst gruptaki öğretmen adayları aile katılımı etkinliklerini gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli görse bile aynı alt gruptaki öğretmen adaylarının değindiği gibi aile katılımıyla ilgili bazı sınırlılıklara atıf yapmışlardır.

**ÖA<sub>üst</sub>:**...Aile katılımını öğrenmeden önce açıkçası gözümde büyüdüğünü söyleyebilirim. Ama bireysel görüşmelerin, broşürlerin vb. çalışmalarında aile katılımı kapsamında olması bu konudaki bakış açımı genişletti. Sadece bu dersin çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Evet teoride birçok bilgi ediniyoruz ama uygulamada yetersiz kalıyoruz. Bu dersi biraz daha uygulamalı alabilsek daha etkili olacağını düşünüyorum.

**ÖA<sub>alt</sub>:**Aldığım ders aile katılımı ile ilgili belli başlı kavramları algılayabilme konusunda bana yardımcı oldu fakat beni sadece teoride hazırladı. Uygulamaya gittiğimde ya da öğretmen olduğumdaki uygulamalı sürece hazırlamadı. Bence derslerimiz bu anlamda çok yeterli değil. Örneğin; uygulamaya gittiğimiz okullarda aile katılımına yönelik bir etkinlik planlayamıyoruz. Doğal olarak da sürece hâkim olamıyoruz. Üniversitedeki hocalarımızda bu konuda yardımcı olmuyorlar. Öğrendiğimiz her şey de sadece teoride kalıyor.

Yukarıda verilen örnek alıntılarda alt ve üst gruptan öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitim sırasında aile katılımıyla ilgili aldıkları dersin teorik içerik açısından baskın olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca uygulamalı derslerin artırılması konusunda önerilerde de bulunmuşlardır. Özetle, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu alt başlık özelindeki açıklamaları, aile katılımına yönelik öz-yeterlikle ilgili nicel anlamda ulaşılan sonuçların doğrulayıcısı olmuştur.

### *Olumlu ve Olumsuz Durumlar*

Alt ve üst gruptaki öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri sırasında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumları tespit etmek amacıyla “*Aile katılımı sürecinde sizi sınırlamayan ve keyif aldığınız konular nelerdir? Aile katılımı sürecinde sizi zorlayan/sınırlayan konular var ise bunlar nelerdir? Aile katılımında yaşamış olduğunuz olumlu ve olumsuz durumları anlatır mısınız? Yaşamış olduğunuz olumsuz durumlarda engellerin üstesinden gelmek için nasıl bir yol izlemiştiniz?*” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Aynı amaç için öğretmen adaylarına ise “*Aile katılım etkinliklerine yer verirken sizi sınırlamayan ve keyif aldığınız konular nelerdir? Eğer zorlayan/sınırlayan konular var ise bunlar nelerdir? Aile katılımına yönelik olası engellerin üstesinden gelmek için nasıl bir yol izlersiniz?*” şeklindeki sorular sorulmuştur.

Tümevarımsal içerik analizi sonucu ulaşılan bulgulara göre alt ve üst gruptaki öğretmenler genel anlamda olumsuz durumlardan bahsetmişlerdir.

**Ö<sub>üst</sub>:**Bireysel yaptığım görüşmelere katılmayan veliler beni sınırlandırıyorlar. Görüşmede beni dinlemeyen anlık geçiştiren veliler çok etkiliyor. Bir veli görüşmesinde çocuğun durumu anlattığımda çözüm için fikir söylediğimde veliden tepki olarak "hayır benim çocuğum paşadır. Benim çocuğum bu şekilde davranır sizde bu şekilde idare etmek zorundasınız" şeklinde bir cevap almıştım. Olumsuz tepki almıştım. Bu durum beni psikolojik olarak beni çok etkilemişti. Daha sonrasında veliye herkesin çocuğunun çok değerli olduğunu ve benimde onlara çok değer verdiğimi söylemiştim. Çocuğunuza değer verdiğim için onun için en iyisini istiyorum şeklinde konuşmaya başladım.

**Ö<sub>alt</sub>:**Yaptığımız etkinlikte ailelerin benim üzerimde sürekli bir eksik aramaları, çocuklar arasında ayrımcılık yaptığımı düşünmeleri beni olumsuz etkiliyor.Bu olumsuz durumların üstesinden gelebilmek için ailelere durumu açıklıyoruz. Bazı velilerimiz anlayamaya biliyor.Budurum karşısında maalesef herhangi bir şey yapamıyoruz. Karşınızdaki insan iletişime kapalı olunca belli bir nokta da siz de kilitleniyorsunuz. Söylediğim gibi her veli çocuğuna özel bir muamele istiyor. Aile katılımı için etkinlik yaptırmaya geldiğinde istiyor ki çocuğuna ayrıcalıklı davranılsın, şımartılsın öyle bir durumda söz konusu olamaz tabi doğal olarak bir çatışmaya giriyoruz. Bende belli bir noktadan sonra yoruluyorum.

Aile katılımı etkinlikleri sırasında karşılaştıkları olumsuz durumlardan bahseden alt ve üst gruptaki öğretmenler, bu olumsuz durumların kaynağı olarak ailelerin çocukları konusunda eleştiriyi kabul etmemelerini ve iletişime açık olmadıklarını öne sürmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlerin olumsuz durumlarda engellerin üstesinden gelmek için nasıl bir yol izlediklerine yönelik yaptıkları açıklamalarda ise üst gruptaki öğretmenlerin sosyal etkileşime atıf yaptıkları tespit edilmiştir.

**Ö<sub>üst</sub>:**Olumsuz bir durumla karşılaştığıma varsayarsak empati kurmayı denerim her zaman, ailenin bana karşı empati kurmasını sağlayarak sorunların daha kolay halledilebilir olacağını düşünüyorum. Ailenin etkinliklere katılımı olmama gibi durumlarda da veli ziyaretleri gerçekleştirerek ailenin neden katılım göstermediğini daha iyi anlayabilirim diye düşünüyorum.

**Ö<sub>alt</sub>:**Bir önceki sorunuzda da belirttiğim gibi kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Çocukların yaptığı etkinliklerin birkaç fotoğrafını koyup olumlu bir algı yaratabilirim. Bununla birlikte bir de alan gezileri konusunda biraz sıkıntı yaşıyorum. Çalışan velilerim gezilere katılmadığı için çocuklar üzülüyor. Bende bu yüzden gezilere hiçbir velinin katılmamasını rica ettim. Fakat bu seferde çocukların kontrolü konusunda biraz sıkıntı yaşıyorum. Bu konuda nasıl bir yol izlemem gerektiğine henüz karar veremedim. Haliyle yardımda bulunmak isteyen ve olumlu katkılarda bulunan velileri bu şekilde geri çevirmek zorunda kalıyorum.

Yukarda verilen örnek alıntıda üst gruptaki öğretmen karşılaştığı zorluğu empati ile çözebileceğini belirtirken alt gruptaki öğretmen ise sorunun çözümü konusunda kendini



yeterli görmediğini öne sürmüştür. Aile katılımı etkinliklerine staj uygulamaları bağlamında katılım gösteren öğretmen adaylarının açıklamalarına bakıldığında ise onların da genel anlamda olumsuz durumlara atıf yaptıkları görülmüştür. Fakat alt ve üst gruptaki öğretmen adayları farklı olumsuz durumlardan bahsetmişlerdir.

**ÖA<sub>2üst</sub>:**Seçeneklere rağmen herhangi bir etkinliği seçmeyip katılım göstermeyen, bunun sadece okulun görevi olduğunu düşünen aileler beni zorluyor. Sadece uygulamaya gittiğim için aileleri tanımıyorum ve bazıları ne yazık ki farklı konularda sorun yaşadıkları için okul ile iş birliğine uzaklar. Bu sebeple katılım göstermiyorlar.

**ÖA<sub>1alt</sub>:**Stajyer olduğum için öğretmenim aile ile iletişime geçmemde sıkıntı yaratmıştı. Aslında gördüğüm derslerdeaile katılımının çok zor olmadığını öğrenmiştim. İlk başladığımda çok korkmuştum, fakat aile ile sohbet edilmesi bile aile katılımı olduğunu öğrendiğim günden beri bu işi için hevesliydim ancak öğretmenden kaynaklı uygulama yapamadım.

Üst gruptaki öğretmen adayının karşılaştığı olumsuz durumlarla ilgili aile kaynaklı bariyerlere, alt gruptaki öğretmen adayının ise öğretmen kaynaklı bariyerlere atıf yaptıkları görülmüştür. Özetle bu veri kaynağı özelinde öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde özellikle aile kaynaklı bazı sıkıntılarla karşılaştıkları ve bunların çözümü konusunda kendilerini tam olarak ifade edemedikleri söylenebilir.

### *Niteliği Arttırma Stratejileri*

Öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımı etkinlikleri ile ilgili görüşlerine başvuru son veri kaynağı, niteliği arttırma stratejileri ile ilgilidir. Bu amaç doğrultusunda alt ve üst gruptaki tüm katılımcılara “*Aile katılımını arttırmak adına nasıl bir uygulama/strateji geliştirisiniz?*” şeklindeki soru yöneltilmiştir. Buna göre üst gruptaki öğretmenler aile katılımını arttırmak için *sosyal etkileşim* ve *katılımı genişletme* ile ilgili stratejiler, alt gruptaki öğretmenler ise *yetişkin ve öğretmen eğitimi* süreçlerine dikkat çekmişlerdir.

**Ö<sub>1üst</sub>:**Ailelerin katılımını arttırmak için programı onlara göre ayarlamaya çalışıyorum. Yani çok emri vaki şeklinde değil de onlara seçenek sunarak ilerliyorum. Siz hangi gün müsait olursunuz? Nasıl ilerleyelim? şeklinde iletişime geçiyorum. Böylece velilerim kendilerini zorunlu hissetmiyor. Evde görüşme saatleri ayarlamaya çalışıyorum. Aileleri ve çocukları kendi ortamlarından gözlemleye bilmek için bu durumda aileye kendisini değerli hissettiriyor. Yine ailelerin müsait olma durumuna göre onları okula davet ediyorum. Zaten onlarda okula geldiğinde çocuklarının mutluluğunu görünce iyi ki çağırmışsınız hocam diyorlar. Süreci yönetirken ailelere seçenek sunmak onların katılımını destekliyor.

**Ö<sub>2alt</sub>:**Aile katılımı için öncelikle öğretmenlik bölümünde değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorum. İlk öğretmeni olarak gördüğümüz aile bu kadar önemli iken üniversitedeler de buna biraz daha özen gösterilmeli. Artık göreve başlayan öğretmenler için de kendilerini geliştirmek

adına hizmet içi eğitimlerde bunlara sıkça yer verilmeli. Bu eğitimlerde örnek olaylar, aileler göz önünde bulundurularak canlandırmalar yapılarak problem çözme ve çözüm üretme konusunda beceriler geliştirilebilir. Bu şekilde de öğretmen sahada karşısına çıkan sorunlarda korkup göz ardı etmek yerine daha cesur davranıp çözüm üretebilir. Hatta çözüm üretmediği sorunlarda danışabileceği bir telefon hattı veya bir birim oluşturulabilir. Öğretmenleri aile katılımına teşvik etmek ve yardımda bulunmak için her şehirde bir birim kurulabilir. Farklı aile katılım çalışmalarının sergilendiği, ailelerinde içinde bulunduğu bir birim olsa öğretmenler de kendini yalnız hissetmezler. Ve tabii sadece öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik eğitimler değil ailelere yönelik eğitimlerde mutlaka yapılmalı ve zorunlu olmalı diye düşünüyorum.

Örnek açıklamalarda da görülebileceği üzere üst gruptaki öğretmenin iletişim engelini kaldırmak adına ev ziyaretleri gibi sosyal etkileşimi arttıracak stratejiler kullandığı belirlenmiştir. Diğer yandan alt gruptaki öğretmenin özellikle hizmet içi ve öncesi eğitim süreçlerinin daha fazla zenginleştirilmesi gerektiğine değindiği görülmüştür. Alt ve üst gruptaki öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında ise öz-yeterlik puanlarının düzeylerinden bağımsız olarak aynı temalara atıf yaptıkları görülmüştür.

**ÖA<sub>3üst</sub>:** Her ailenin farklı olduğunu biliyorum. Her aile çocuğu için en iyisini ister. Ancak onlara sunulan katılım etkinliği sınırlı olursa, aile bunu neden yapması gerektiğine dair bilgilendirilmezse ve farklı açılardan (maddi-manevi) uygun olmazsa gerçekleşemez. Aileleri tanıdıktan sonra uygun olan ve farklı seçenekler halinde sunulan etkinliklere yer verip, bu etkinliğin ne gibi nedenlerle yapılacağını ve sonuçlarında ne gibi kazanımlar elde edebilecekleri konusunda bilgilendirip, geri dönüşlere göre değiştirip çeşitlendirme stratejisi geliştirebilirim. Onların da öğrenecekleri ortamları onlarla birlikte oluşturmaya özen gösteririm.

**ÖA<sub>3alt</sub>:** Ev ziyareti kapsamında uygulamalar yaparım. Çünkü kendi ev ortamında gördüğüm için ve aile ortamını da birebir gördüğüm için çocukla ilgili empati kurmam daha kolay olur. Nasıl bir ortamda yaşadığını görerek daha düzenli bireysel ona göre bir program yapılabilir diye düşünüyorum. Velilerin çocukları okula bırakmaya ve almaya geldikleri vakitlerde onlarla konuşmaya özen göstermeye çalışırım onlara yapabilecekleri etkinlikler konusunda fikirler verebilirim, örnek olarak veli ev hanımı ise anne bir kek yapmasını basitleştirerek resimle bunu anlatabilir böylelikle beraber bir proje yapmış olurlar ve ailelerinde korkuları yenilmiş olur bu şekilde.

Üst gruptaki öğretmen adayının aile katılımı etkinliklerinin niteliğini arttırmak için özellikle *sosyal etkileşim* ve *yetişkin eğitiminden* bahsetmiştir. Alt gruptaki öğretmen adayı da aynı şekilde aileleri sosyal ortamlara dâhil ederek ve çeşitli bilgilendirmeler yaparak daha nitelikli bir aile katılımı süreci gerçekleştirebileceğini belirtmiştir.

## 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

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

### 5.1. Sonuç

Bu araştırmada Denizli ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve üniversite eğitimlerinin son senesinde olan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlikleri incelenmiştir. Nicel ve nitel bakış açısını bir arada barındıran karma yöntem aracılığıyla toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen veri analizleri sonrası ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları, yaş ve aile katılımı ile ilgili eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
2. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
3. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının düzeyi, onların aile katılımı hakkındaki kavramsallaştırmalarında görünür bir farklılaşmaya neden olmamıştır.
4. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları aile katılımıyla ilgili benzer kavramsallaştırmalar yapmışlardır.
5. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları aile katılımı ile ilgili olarak *sosyal etkileşim, aile kaynaklı bariyerler ve hizmet öncesi eğitimin niteliğine* atıf yapmışlardır.

Yukarıda belirtilen sonuçlar alt başlıklar halinde ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Kuramsal temellerde sunulan çalışmalarda elde edilen sonuçlar da göz önünde bulundurularak benzer ve benzer olmayan sonuçların nedenleri teori temelli olarak tartışılmıştır.

### **5.1.1. Öğretmenlerin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının değişimi**

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının yaş ve aile katılımı ile ilgili eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular neticesinde kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin aile katılımına yönelik daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Atabey (2008) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerinin yaş gruplarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, anne baba eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğunu saptamıştır. Bu durumda öğretmenlerin kıdem durumlarının aile katılımına yönelik bakış açılarını etkilediği ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen analizler sonucunda öğretmenlerin ölçekten almış oldukları toplam puanlar neticesinde araştırmanın nitel boyutu için alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular, üst ve alt grupta yer alan öğretmenlerin aile katılımını önemli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca her iki grupta da yer alan öğretmenler aile katılımında sosyal etkileşime ve aile katılımının çocuğun öğrenme sürecinin niteliğini arttırmasına atıf yapmışlardır. Anthony'nin (2008) çalışması öğretmenler ve aileler arasında iletişimsizlikten kaynaklanan yanlış anlaşılmalara ailelerin okula yönelik ilgi yetersizliğine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç kapsamında okul öncesinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve aile arasında köprü kurarak iletişimi arttıracağını, sosyal etkileşimin sağlanacağını ve ailelerin bu çalışmalar sayesinde ilköğretim döneminde daha tecrübeli olacağı sonuçlarını düşündürmektedir. Aile katılımı çalışmaları sayesinde öğretmenler aileleri yakından tanıma şansı bulmaktadır ve aileleri çocuğun gelişimi, eğitimi konusunda bilgilendirebilmekte ve bilinç kazandırabilmektedir. Bu durum neticesinde de çocukların okuldaki başarıları artmaktadır (Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy 2004).

Araştırmanın üst grubunda yer alan öğretmenler aile katılımını iletişim sağlama konusunda önemli görürken alt grupta yer alan öğretmenler ise duygusal bağın bozulmaması konusunda önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Her iki grupta yer alan öğretmenlerde aile katılımında ortak paydalar da bir araya gelmişlerdir. Özellikle aile katılımının çocuğunun tüm gelişim

alanlarına katkıda bulunacağı fikrinde ortak paydada buluştukları görülmektedir. Türkiye'de ve dünyada okul öncesi eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde aile katılımının çocuğun gelişim alanları üzerindeki olumlu etkilerinde vurgulanan ortak nokta çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde ailenin öncelikli olduğudur (Özgen, 2019). Tuijl ve Leseman (2004) tarafından yapılan araştırma kapsamında anne çocuk etkileşimini geliştirebilmek için bir programı uygulanmıştır. Çocukların dil ve bilişsel gelişimi üzerinde programın etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulanan programın çocukların gelişimine yarar sağladığı aynı zamanda daanne ve çocuk iletişimine yönelik de katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki diğer araştırmalarda aile katılımının çocukların gelişim alanları, akademik başarıları, dil gelişimleri, kültürel düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Örn: Şahin ve Cevher-Kalburan, 2009; Kızıldaş, 2009; Ma, Shen, Krenn, Hu ve Yuan, 2016). Bu bağlamda araştırma kapsamında aile katılımını önemli gören ve ortak noktada aile katılımının çocukların gelişim alanlarına katkı sağladığını düşünen öğretmenlerin yanıtları literatürdeki çalışmalarla da örtüşmektedir.

Öğretmenler aile katılımını önemli gördüklerinden bahsederken bu kapsamda aile katılımı etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir fakat alt grupta yer alan öğretmenler daha çok formal etkinliklere ayrıca öğrenme odaklı aile katılımına yer verirken üst grupta yer alan öğretmenler ise etkinlikler noktasında daha çok geri bildirim önem verdiklerini ve bilgi verme odaklı ilerlediklerini belirtmişlerdir. Üst grupta yer alan öğretmenler aile katılımında daha çok veli toplantıları ve bireysel görüşmeleri tercih ederken alt grupta yer alan öğretmenler pano hazırlama, velilerle okulda etkinlik gerçekleştirme kapsamında oyun, kitap okuma, drama çalışmaları gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun aile katılımı çalışmalarına birinci dönemde yer vermeyerek ikinci dönemde başladıkları saptanmıştır. Ogelman (2014) Denizli'de gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda öğretmenlerin aile katılımı kapsamında ebeveyn ile ilk görüşme, ebeveyn toplantısı, bireysel görüşmeler, eve etkinlik gönderme, sınıf içi etkinliklere katılma gibi çalışmaları daha sık gerçekleştirdikleri fakat afiş, eğitim panosu, broşür, kitapçık, haber mektupları, konferanslar, ev ziyaretleri, sınıf dışı etkinliklere katılım gibi çalışmaları ise gerçekleştirmedikleri ortaya çıkmıştır. Abbak (2008) çalışmasında, evde yapılacak etkinlikler, ailelerin etkinliklere katılımı ve okul ziyaretlerinin yıllık planda sık bir şekilde yer aldığını belirtirken ev ziyareti, eğitim panoları, toplu dosyalar ve ailelerin yönetim ve karar verme süreçlerine katılım gösterme durumlarının ise yıllık planda yer almadığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere araştırmadan elde edilen bulgular ile literatürde yer alan bulgular benzerlik

göstermektedir. Atakan (2010) öğretmenlerin daha çok eve etkinlik yollayarak aile katılımını gerçekleştirdiklerini ayrıca düzenli veli toplantıları gerçekleştirdiklerini ve birebir görüşmeler yaptıklarını belirtmiştir. Aile katılımına yönelik yapılabilecek çeşitli çalışmaların olduğu düşünüldüğünde ve araştırma bulgularında ortaya çıkan sonuçlarda dikkate alındığında genelde benzer ve sınırlı çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak aile katılımı çalışmaları ile ilgili öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşaması ve bundan kaynaklı da yeterli motivasyon ve ilgi düzeyine sahip olmadıkları düşünülmektedir.

Aile katılımında temel amacı aileleri eğitimin bir parçası olacak şekilde sürece dâhil edebilmektir. Bu sürecinde aileler, öğretmen ve kurum tarafından tutarlı ve devamlı bir şekilde sürdürülmesi sağlanmalıdır. Bu süreçte de aileler ile de iyi bir ilişki kurmak için etkili iletişim kurabilmek gerekmektedir. Öğretmenler ve aileler arasındaki iletişim ise bilgi paylaşımından daha fazlasını ifade etmekte ve gerektirmektedir (Alaçam, 2015).

Okul öncesi öğretmenleri aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları kapsamında iki ana temaya odaklanarak sosyal etkileşim ve iletişimsel süreçlere atıf yapmışlardır. Üst grupta yer alan öğretmenler aile katılımına yönelik yeterli hissederken alt grupta yer alan öğretmenler yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bunun başlıca sebebi olarak da aile katılımı ile ilgili yeterli deneyime sahip olmamalarını göstermişlerdir. Ayrıca lisans eğitimlerinde aile katılımına yönelik yeterli düzeyde eğitim almamaları, kendilerini bu sürece hazırlamaları konusunda engel olarak ortaya çıkmış ve yetersiz hissetmelerine neden olmuştur. Aile katılımına yönelik almış oldukları eğitimin ağırlıklı olarak teorik olmasına değinmişlerdir. Hissedilen bu yetersizlik duygusu aile katılımına yönelik niteliği artırma stratejilerinde de kendisini göstermiştir. Alt grupta yer alan öğretmenler ortak paydada yetişkin ve öğretmen eğitimi sürecine değinerek aile katılımına yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmışlardır. Marchini'nin (2011) araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre aile katılımı konusunda olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin sınıflarında aile katılımına daha fazla yer verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca aile katılımı uygulamaları konusunda okul yönetiminin daha fazla destek verdiği kurumlardaki öğretmenlerin aile katılımına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve çalışmalara yer verdiklerini saptamıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç da öğretmenlerin aile katılımına ilişkin bakış açılarının mesleki yeterlilikleri ile bağlantılı olmasıdır. Okul öncesi öğretmenlerin aile katılımına yönelik değindikleri en önemli nokta sosyal etkileşimdir. Bu bağlamda kurumlarda öğretmen ve aile arasındaki sosyal etkileşimi arttırmaya yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının da aile katılım sürecine hazır olabilmeleri için lisans

eğitiminde daha çok uygulama ağırlıklı eğitimler almaları ve deneyim kazanmaları gerekmektedir.

### **5.1.2. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının değişimi**

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının değişiminde yaşlarının ve aile katılımına yönelik eğitim alıp almama durumlarının bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarının sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde çeşitli bulgular elde edilmiştir. Alt ve üst grupta yer alan öğretmen adayları aile katılımını aile ile koordinasyon ve okula uyum temelinde ayrıca sosyal etkileşim açısından önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada okul öncesi öğretmen adayları uygulamaya gittikleri okullarda aile katılımı etkinliklerini yer verme kapsamında bariyer ve sınırlılıklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Stajlarında özellikle iletişim eksikliğinden ve zaman sıkıntısından kaynaklı problemler yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Bu sebeple de aile katılımına yönelik etkinliklerde sınırlı bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ailelerle iyi bir iletişim kurabilmek öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alan bir konudur. Bu sebeple de öğretmenlik eğitimi veren kurumlar öğretmen adaylarını bu konuda desteklemelidirler. Öğretmen adaylarına okul-aile iş birliği konusunda yeterli bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirebilmeleri kapsamında yardımcı olmalı ve onları iş birliğine hazırlamalıdır (Walker ve Dotger, 2012). Araştırmada üst grupta yer alan öğretmen adayları aile katılımına yönelik kendilerini iletişim yeteneğinden kaynaklı yeterli düzeyde görürken, alt grupta yer alan öğretmen adayları ise kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Bunun sebebi olarak hem aile kaynaklı sınırlılıklara hem de hizmet öncesi eğitimin yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Ateş'in (2015) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarına etki eden faktörleri belirlenmiştir. Bu faktörler; içsel ve dışsal faktörlerdir. Öğretmen adaylarının içsel faktörlerinde lisans eğitimi ve kişisel özellikler yer alırken, dışsal faktörlerde aile, meslektaşlar ve idareciler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bazıları üniversitede almış oldukları aile katılımı ile ilgili eğitimi yeterli görürken, çoğunluk lisans eğitimini yeterli görmeyerek önerilerde bulunmuştur. Öğretmen adayları özellikle öğretmenlik uygulamasının öneminden bahsederek, gittikleri okullarda görmüş oldukları iyi ve kötü örneklerden, deneyimlerinden değerlendirmeler yapmıştır. Adayların çoğunluğu da aile katılımı konusunda ne kadar yeterli olduklarını atandıkları zaman görececeklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının kendilerini yeterli ve yetersiz hissettikleri durumlar benzer çalışmalar ile örtüşmektedir. Ajanga, (2011) okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına

yönelik öz-yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Öğretmen adaylarının yeterlik inançlarının, kişisel gelişimlerini, eğitim anlatımlarını ve diğer çalışmalarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenler çocukların performanslarına olumlu kazanımlar sağlayabileceklerine ve eğitim kapsamında etkili bir ebeveyn iletişimi kurabileceklerine inanmazlar. Fakat çocukların eğitiminde etkili ve uzun süreli olumlu kazanımlara sahip olabilmenin sırrı aile ve eğitimci arasındaki başarılı ilişkilerdir (Kayır, 2015). Araştırmada yer alan üst ve alt grup öğretmen adayları lisans eğitimlerinde gördükleri aile katılımı ile ilgili eğitimin teorik açıdan baskın olmasına atıf yapmışlardır. İki grup da uygulamalı derslerin artırılması konusunda öneride bulunmuştur. Öğretmen adayları henüz mesleğe başlamadıkları için aile katılımı konusunda neler yapabileceklerini de öngörememektedirler. Mesleki deneyime sahip olmayan öğretmen adaylarının bilgileri sadece teoride kalmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce henüz lisans eğitimde iken aile katılımına yönelik daha fazla deneyim edinmeleri gerektiğini söyleyen çalışmalar literatürde mevcuttur. Bu durumda öğretmen adaylarının uygulamalı derslere yapmış olduğu atıf destekler niteliktedir (Örn; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Uludağ, 2008; Fry, 2009; Walker ve Dotger, 2012; Cevher-Kalburan, 2014).

Araştırmanın üst grubunda yer alan öğretmen adayları aile katılımı kapsamında karşılaştıkları olumsuz durumlar için aile kaynaklı bariyerlere, alt grupta yer alan öğretmen adayları ise öğretmen kaynaklı bariyerlere atıf yapmışlardır. Öğretmen adayları aile kaynaklı sıkıntı yaşadıklarını ve bu sorunlar karşısında kendilerini tam olarak ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Koyuncu-Şahin (2018) araştırmasında ailelerin okula karşı ilgisiz ve isteksiz tutumları ile zamanlarının kısıtlı olmasından kaynaklı okul ve aile arasında iletişimin olumsuz şekilde etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada üst öğretmen adayları aile katılımında niteliği arttırmada sosyal etkileşim ve yetişkin eğitiminden bahsetmişlerdir. Bu kapsamda ailelerin öğretmene güven ve saygı duyması, iş birliği yapabilmesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına etki ettiği söylenebilir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar ile bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) ve Cheung'un (2008) çalışmalarında ailelerin, okul öncesi eğitimi sadece okulun bir vazifesi olarak görmelerinin, öğretmenlerin ailelere karşı olumsuz tutum takınmalarına sebep olabileceğini ortaya koymuştur. Bu sebeple öğretmen adaylarının da bahsettikleri gibi okula ve öğretmene karşı farklı tutumlara sahip aileler ile çalışma ve lisans eğitiminde daha fazla uygulama yapma şanslarının olması onların bu konuda bilgi ve becerilerini destekleyecektir. Öğretmen



adaylarının lisans eğitiminin, aile katılımı konusunda bilgilendirici ve yol gösterici olması gerektiğini düşünmeleri bu sonuçların çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu kapsamda lisansta aile katılımı konusunda yeterli eğitimi alan, uygulama yapma şansları arttırılan öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında aile katılımı konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerinin ve öz-yeterlik inançlarının artacağı söylenebilir. Öğretmen adayları aile katılımı konusunda kendilerini yeterli düzeyde hazır hissederlerse aile katılımının önemini daha iyi kavrayacak ve ailelerle çalışmak için de donanımlı bir hale geleceklerdir. Böylelikle aileler ile çalışma konusunda daha etkili olacaklardır (Krizman, 2013). Literatür taraması kapsamında okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında öz-yeterlik alanında daha çok fen eğitimi, problem çözme becerileri, sınıf yönetimi, matematik eğitimi, genel öz-yeterlik inançları alanlarında çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Örn; Vural ve Hamurcu, 2008; Aksu, 2008; Şenol-Ulu, 2012). Öğretmen adayları ile aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar literatürde daha az yer almaktadır (Örn; Ateş, 2015; Alaçam, 2015). Bu kapsamda aile katılımı konusunda öğretmen adayları ile daha fazla çalışılması ve öz-yeterlik inançlarını geliştirebilmek ve onları mesleğe hazırlayabilmek adına örnek çalışmaların olması ayrıca önerilerin arttırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

### **5.1.3. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki farklar**

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının nicel veri analizlerinden elde edilen bulgular sonucunda aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarında farklılık tespit edilse de nitel verilerin analizinde elde edilen bulgular öğretmen ve öğretmen adaylarını ortak paydada buluşturarak aile katılımını önemli gördüklerini ortaya çıkarmıştır ve her iki grupta sosyal etkileşime atıf yapmıştır. Alt ve üst grupta yer alan öğretmenler aile katılımını çocukların gelişim alanları açısından önemli bulurken öğretmen adayları özellikle sosyal duygusal gelişim alanı önemli gördüğünü belirtmiştir. Öğretmen yeterliği kapsamında öğretmenler sosyal etkileşim ve iletişim süreçlerine atıf yaparlarken, üst grupta yer alan öğretmen adayları iletişim yeteneğinden kaynaklı kendilerini aile katılımı konusunda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının ortak paydada buldukları görülmektedir. Her iki grubunda yeterli hissetme düzeyinde öncelikle iletişim süreçlerine atıf yaptıkları söylenebilir. Cheung, (2008) öğretmen öz-yeterliği ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu çalışmada

öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyen üç faktöre ulaşmıştır. Bunlar öncelikle ailelerin ve çocukların öğretmenlere duydukları saygı ve güvendir. Daha sonra ise lisans eğitimleri ve öğretmenlik uygulamalarından elde ettikleri deneyimleridir. Araştırma kapsamında öğretmen ve öğretmen adayları aile katılımında karşılaştıkları olumsuz durumların aile kaynaklı sıkıntılardan dolayı yaşandığına atıf yapmışlardır. Bu durumda her iki grubu ortak noktada buluşturmuştur ve iletişim sürecine değindikleri tespit edilmiştir. Çetinkaya, (2017) öğretmenlerin aile katılım çalışmaları planlarken yarısından fazlasının sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu sorunların da genel olarak ebeveyn isteksizliği, ilgisizliği veya etkinliğe katılacak zamanı yaratamamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler de mesleki yetersizliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadığını ve aile katılımı konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle çeşitli etkinlikler seçmek, planlama yapmak, seminer vermek gibi konularda yetersiz görürken, veli toplantıları, sınıf içi etkinlik planlamak, ev ziyareti yapmak gibi konularda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Elde ettikleri bulgular neticesinde öğretmenlerin iletişim becerilerine, aile katılımına, sınıf yönetimine, öğrenme-öğretme sürecine dair öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Whyte ve Karabon (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin geleneksel roller yerine modern rollerin desteklenmesinin sonucunda öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını daha etkili bir şekilde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar literatürü destekler niteliktedir. Öğretmenler aile katılımına yönelik etkinliklere sınırlı kapsamda yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise uygulamaya gittikleri okullarda etkinliklere dâhil edilme konusunda bariyer ve sınırlılıklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aile katılımına yönelik etkinliklerde sınırlı bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Kök, Çiftçi ve Ayık (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının aileler ile iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi boyutlarında düşük bir ortalamaya sahip oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşamış oldukları olumlu ve olumsuz durumlar karşısında doğru tespitler yapabilmeleri onların yeterlik inançlarının güçlenmesini sağlayacaktır. Öğretmenler başarılarını içsel nedenlere yani başarı ve yetenek gibi durumlara yüklüyorlarsa bu onların öz-yeterlik inançlarını geliştirecektir. Ancak öğretmenler başarı olma durumlarını veya başarısız olma durumlarını başka kişilerin müdahalelerine yüklerler ise öz-yeterlik inançları bundan olumsuz etkilenecektir (Goddard, Hoy ve Woolfolk, 2004). Öğretmenler yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olabilmek için başarılı oldukları durumlarda pozitif yönde içsel yüklemelere, başarısız oldukları durumlarda

ise olumsuz yönde dışsal yüklemelerden uzak durmalıdırlar (Kurt, 2012). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlarda da öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yeterliliğinde iletişimsel süreçlere ve hem aileden kaynaklı hem de hizmet öncesi eğitimin yetersizliğinden kaynaklı durumlarla ilişkilendirdikleri görülmüş, kendilerinden kaynaklı herhangi bir sebepten bahsetmedikleri saptanmıştır. Bu durumda da öz-yeterlik inançlarının olumsuz şekillendiği görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olabilmesi için lisans eğitimlerinde de desteklenmeleri, bilgi akışının sağlanması gerekmektedir. Lisans eğitimleri sayesinde öğretmen adayları alanda tecrübe edinebileceklerdir. Bu bağlamda lisans ve yüksek lisans programları öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerini güçlendirmek üzerine stratejiler geliştirmelidirler. Öğretmen adayları uygulamalı eğitimlerle eğitimsel becerilerini, iletişim stratejilerini geliştirirler (Pechackova ve vd., 2015). Öğretmen ve öğretmen adayları ortak paydada sosyal etkileşime atıf yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sosyal etkileşim sağlayabilmelerini desteklemek gerekmektedir. Uygulamaya gittikleri okulda aile katılım çalışmaları yapmalarına, aileler ile iletişim kurmalarına, karşılaştıkları problemlere çözüm yolları üretmelerine olanak tanınmalıdır. Böylelikle öğretmen olarak göreve başladıklarında aile katılımı sürecini yönetirken öngörülü kuvvetli olacak ve kaygı düzeyleri en aza inecektir. Literatürde aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları kapsamında öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların artırılmasının, öğretmenler ve henüz mesleğe başlamamış öğretmen adayları için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

#### **5.1.4. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına bakış açıları arasındaki farklar**

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının nitel verilerden elde edilen bulgular kapsamında aile katılımına yönelik bakış açıları incelendiğinde ortak paydalarda buluştukları saptanmıştır. Özellikle her iki grupta sosyal etkileşime atıf yapmıştır. Ayrıca aile katılımını önemli gördüklerini belirtirken üst grupta yer alan öğretmenler iletişim sağlama konusunda, alt grupta yer alan öğretmenler duygusal bağın bozulmaması konusunda aile katılımını önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca hem üst grup hem de alt grup öğretmenler aile katılımının müfredat gelişim alanlarına katkıda bulunacağını öngörmüşlerdir. Öğretmen adayları ise aile katılımını koordinasyon ve okula uyum temelinde sosyal etkileşim açısından önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Aile katılımını ayrıca sosyal duygusal gelişim açısından önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Aile katılımında niteliği arttırmak adına da yetişkin eğitiminin yapılabileceğine dair önerilerde bulunmuşlardır. Toran ve Özgen (2018)

tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerin aile katılımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin aile katılımı konusunda farkındalıklarının olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları ile çocukların yararlarını gözettileri ve çocukların gelişimsel akademik başarısı ile eğitimlerine katkı sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Literatürdeki bir diğer çalışmada gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bayraktar vd.'nin (2016) çalışmasında araştırma sonuçları doğrultusunda; öğretmenler ebeveynlerin aile katılımı hakkında bilgilendirilmeleri ve bu kapsamda farkındalıklarının gelişebilmesi adına çalışmaların yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Bu gerçekleştirilen aile katılımı çalışmaları çocukları da olumlu yönde etkileyecek ve aileleri ile öğretmenleri arasındaki pozitif işbirliğini görmeleri onların okula olan tutumlarını geliştirecek ve uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır (Çamlıbel-Çakmak, 2010). Ailenin okuldaki eğitim sürecine katılımı ile birlikte okul aile iş birliği gerçekleşecektir. İş birliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesiyle birlikte okul ikliminin iyileştirilmesi ve aileler arası iletişimin artırılması sağlanacaktır. Artan bu iletişim durumu çocukların farklı bireylerden farklı beceriler edinebilmelerini sağlayacak böylelikle çocukların yaratıcı düşünebilme, başkasına yardım edebilme gibi olumlu kazanımlar elde etmeleri desteklenecektir.

#### **5.1.5. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının gözünden aile katılımı süreçleri**

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarından elde edilen bulgular neticesinde aile katılımı süreçlerine ilişkin bakış açıları saptanmaya çalışılmıştır. Üst grupta yer alan öğretmenler aile katılımı süreçlerini arttırabilmek için sosyal etkileşim ve katılımı genişletme stratejilerine atıf yapmışlardır ve aile katılımı süreçlerini daha çok veli toplantıları, bireysel görüşmeler, informal öğrenme şeklinde planlarken, alt grupta yer alan öğretmenler ise daha çok pano hazırlama, oyun, çocuk edebiyatı ve drama gibi formal öğrenme şeklinde planlamaktadırlar. Alt grupta yer alan öğretmen adayları aileleri sosyal ortamlara dâhil ederek ve çeşitli bilgilendirmeler yaparak daha nitelikli bir aile katılımı süreci gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Üst grup ve alt grupta yer alan öğretmen adayları aile katılımı etkinliklerinin planlama sürecinde kalması, öğretmenin şans vermemesi, zaman sıkıntısı ve iletişim eksikliği gibi sorunlar sebebi ile aile katılımı süreçlerine dâhil olamadıklarını bu sebeple de sürecin nasıl başlayıp ilerlemesi gerektiği hakkında çok fazla bilgiye sahip olamadıklarını belirtmişlerdir. Çocukların özellikle eğitimde fırsat eşitliğini yakalayabilmeleri için öğretmenler tüm aileleri eğitime katmak için ilave çaba sarf etmelidirler. Aileleri eğitime dâhil etmenin en kolay yollarından birisi de gönüllülüktür. Etkinliklere gönüllü bir şekilde

katılan aileler, okulda edindikleri tecrübeleri ve bilgi birikimlerini evde de devam ettirerek çocukların gelişimlerine katkı sağlayabileceklerdir (Bağçeli-Kahraman, 2012).

Aile katılımı sürecinde yaşanan problemler ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının ortak paydada bulunduğu başlık lisans eğitimindeki aile katılımı eğitimlerinin yetersiz olması ve teoride kalmasından kaynaklı deneyimsiz olmaları durumudur. Öğretmen ve öğretmen adayları sürece çok fazla hâkim olamadıkları içinde kendilerini bu konuda yetersiz görmektedirler. Aile katılımı planlama çalışmaları, çocukların okula kaydoldukları andan itibaren başlamaktadır. Yıl içerisinde uygulanacak aile katılımı çalışmalarının genel çerçevesi ilk kayıt esnasında aileden ve çocuktan alınan bilgiler neticesinde şekillenmektedir. Aile katılımı çalışmaları planlama doğrultusunda ailelere "ihtiyaç belirleme formları" uygulanmalıdır. Bu formlar sayesinde ailelerin ihtiyaçları belirlenerek aile katılım çalışmaları bu ihtiyaçlar doğrultusunda planlanır. Analizler sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlar kapsamında hangi konunun ne zaman ve hangi etkinlikler yoluyla planlanmalıdır. Ayrıca ailelerden hangi konularda destek alınacağı da planlanmalıdır. Bu çalışmaların eğitim yılının başında planlanması, hazırlıkların yapılması ve etkin katılım için çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (OBADER, 2013). Aile katılım süreci dönem başında planlanarak ve ihtiyaçlar doğrultusunda hareket edilerek yürütülürse öğretmenlerinde sürece adapte olmaları ve yürütebilmeleri o kadar kolay olacaktır. Öğretmenlerin bu sürece dâhil olabilmeleri için öncelikle hizmet içi eğitimde etkili bir aile katılımı eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Böylelikle mesleğe başladıkları zaman kendilerini bu başlık altında yeterli hissedecekler ve istekli bir performans sergileyebileceklerdir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme programlarında geliştirici yöntemlere başvurulabilir. Öncelikle aile katılımı ile ilgili çalışmalar farklı derslere entegre edilerek bütünleştirilebilirse öğrencilerin de aile katılımı konusunda olumlu tutum geliştirebilmeleri sağlanabilir. Bu şekilde öğretmen adaylarına ailelerle çalışma ile sınıftaki almış oldukları eğitimi birleştirme fırsatları sunulabilir. Değerlendirmiş oldukları bu fırsatla öğretmen adayları mesleğe başladıkları zaman aile katılımı çalışmalarını gerçekleştirme konusunda başarılı olabilirler. Bu nedenle öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce alanda deneyim sahibi olabilmeleri için gerçek ailelere yönelik gözlem yapma ve aile katılım çalışmalarını kolaylaştırabilmeleri, süreç yönetimini gerçekleştirebilmeleri adına fırsatlar sunulmalıdır (Uludağ, 2008). Bilaloğlu ve Arnas (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımında iletişim sorunları yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin aile katılımını artırma açısından yeterli farkındalığa sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ailelerinde çocuklarının eğitime katılmaya istekli olmalarına

rağmen aile katılımı konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Tespit edilen bulgular kapsamında okul öncesi eğitiminde aile katılımının daha etkili ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirecek ve aile katılımına yönelik hem teorik hem de uygulama boyutunda daha kapsamlı bir eğitim almalarını sağlayacak koşullar yaratılmalıdır. Böylelikle öğretmenler aile katılımı konusunda bilinçli olacak ve kendilerini yeterli hissederek aile katılımı çalışmalarına yer vereceklerdir. Tezel-Şahin ve Turla (2003) araştırmalarında öğretmenlerin aile katılımı sürecinde hangi çalışmalara yer verdiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmalarından elde ettikleri bulgular kapsamında öğretmenlerin%46'sının ev ziyaretleri yaptığı saptanmıştır. Öğretmenlerin ayrıca %83'ünün ebeveynler ile toplantılar yaptığını, %68'inin ise kişisel görüşmelerde bulunduğu sonuçları elde edilmiştir. Yazıcı, Yüksel ve Güzeller (2005) çalışmaları kapsamında öğretmen yer verdiği sürece ailelerin aile katılım çalışmalarına katılmak istediklerini ortaya çıkarmışlardır. Her ne kadar hem öğretmenler hem de aileler tarafından aile katılımı çalışmalarının gerekliliği ile bütün ailelerin de bu çalışmalara katılması gerektiği kabul edilse de, araştırmalarda bunun yeterli düzeyde gerçekleşmemesinin görülmesi, öğretmenlerin, ailelerin ve kurumların aile katılımı konusunda gerekli özeni göstermediğini düşündürmektedir. Aile katılımı süreçlerini başlatabilmek ve ilerletebilmek için öncelikle öğretmenin kendine güvenmesi gerekmektedir. Ailenin katılımının önündeki engeller tespit edilerek, ortadan kaldırılabilirse ailenin de katılımı gerçekleştirme konusunda istekli olacağı düşünülmektedir. Bu süreçte önemli olan öğretmenin yeterli bilgi düzeyi ve yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmasıdır. Tüm bu gereklilikler sağlandığı takdirde sağlıklı bir okul-aile iş birliği kurulabilir ve çocukların eğitiminin kalitesi artırılabilir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançları incelenmiş ve öğretmen adaylarının lisansta almış oldukları etkili eğitim kapsamında mesleğe başladıklarında aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının pozitif anlamda gelişeceğine yönelik elde edilen sonuçların mevcut literatürle de tartışılması sonucunda aşağıdaki öneriler verilmiştir.

*Aile katılımı literatürüne katkı açısından,*

- Aile katılımı süreçlerinin kalitesini arttırmak adına izlenebilecek yolları ele alan çalışmaların sayısı artırılabilir.

- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili bariyer algılarını, öz-yeterlik inançlarını, süreci yönetebilme kabiliyetlerini geliştirecek çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Aile katılımı ile gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin süreçteki rollerini ortaya koyacak nitel ağırlıklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını geliştirecek kapsamda öğretmen ve öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmaların sayısı artırılabilir.

*Eğitim öğretimin niteliğini artırma açısından,*

- Okul öncesi sınıflarında öğrencilere zengin öğrenme ortamı sunmak için aile katılımına daha fazla önem verilebilir.
- Eğitimde niteliği arttırmak adına aileler ile sosyal etkileşimin artması yönünde katkı sağlayacak çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Öğrencilerin gelişim alanlarını daha fazla destekleyebilmek için aile katılımını artırma çalışmalarına önem verilebilir.

*Hizmet öncesi öğretmen eğitimi açısından,*

- Öğretmen adaylarının staj uygulamalarında aile katılımı ile ilgili etkinliklerin yer aldığı süreçlere dâhil olmaları konusunda daha fazla desteklenmeleri sağlanabilir.
- Aile katılımı süreçlerini planlamak, yürütebilmek ve gerekli öz-yeterlik inançlarının gelişebilmesi için öğretmen adaylarının bu süreçlere aşina olmaları ve pedagojik becerilerinin gelişmesi için etkin rol alabilecekleri öğrenme ortamları artırılabilir.
- Hizmet içinde yer alan aile katılımı derslerinin uygulama ağırlıklı olması sağlanarak, öğrenmelerin kalıcı olması desteklenebilir.
- Lisans ve Lisansüstü programlarda aile katılımı ile ilgili çalışmalar farklı derslere entegre edilerek öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili bakış açılarının geliştirilmesi desteklenebilir.





## KAYNAKLAR

- ABBAK, B. S. (2008).** "Okulöncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, T.C. Çukurova Üniversitesi.
- AÇEV. (2016).** "Okul öncesi aile katılımı", <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenmeortami/aile-katilimi> adresinden erişildi.
- ADAK ÖZDEMİR, A. (2018).** "Okulöncesi Eğitimde Kaliteye İlişkin Çocuk Görüşleri: Fiziksel Ortam, Akran İlişkileri ve Etkinlikler", **Turkish Studies Educational Sciences**, cilt 13, sayı 11, ss.33-53.
- AJANGA, A. J. (2011).** "Teachers Perception, Beliefs, and Self-Efficacy About Parental Engagement and School Family Partnerships In Kenya", (Yayımlanmamış Doktora tezi), Department Of Family Sciences College Of Professional Education, USA: Texas Woman's University.
- AKBAŞ, A. ve ÇELİKKALELİ, Ö. (2006).** "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss.98-110.
- AKKAYA, M. (2007).** "Öğretmenlerin ve Velilerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- AKSU, H. H. (2008).** "Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.161-170.
- ALAÇAM, N. (2015).** "Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Genel Öz-Yeterlik İnançları ve Aile Katılımına Yönelik Bariyer Alguları İle İlişkilendirilmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- ANTHONY, C. M. (2008).** "Parental Involvement: An Examination Of Barriers, Perceptions, and Strategies That Effect The Relationship Between Parent and School", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), College Of Education, Walden University.
- ARSLAN, D., KÖKSAL AKYOL, A. (2006).** "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 15, sayı 2, ss.51-60.
- ARSLAN, Ş. ve ÇOLAKOĞLU, Ö. M. (2019).** "The Predictive Power Of Pre-Service Teachers' Sources Of Self-Efficacy Beliefs On Teaching Self-Efficacy Beliefs and Attitudes", **Karaelmas Journal of Educational Sciences**, cilt 7, sayı 1, ss.74-83.
- ATABEY, D. (2008).** "Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Aracı Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yönetici, Öğretmenler ile Aileler Arasındaki İletişim ve İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen, Aile Bakış Açısına

- Göre İncelenmesi", (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- ATAKAN, H. (2010).** "Okulöncesi Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- ATEŞ, Ö. (2015).** "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- AY, B. (2007).** "Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- AZAR, A. (2010).** "Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları", **Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 6, sayı 12, ss.235-252.
- BAĞÇELİ KAHRAMAN, P. (2012).** "Aile Katılımı Boyutu Zenginleştirilmiş Okulöncesi Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Etkisi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, T.C. Uludağ Üniversitesi.
- BALTACI, A. (2018).** "Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme", **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.231-274.
- BANDURA, A. (1977).** "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change", **APA Psychological Review**, cilt 84, sayı 2, ss.191-215.
- BANDURA, A. (1993).** "Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development and Functioning", **Educational Psychologist**, cilt 28, sayı 2, ss.117-148.
- BANDURA, A. (1995).** "Exercise Of Personal and Collective Efficacy In Changing Societies", A. Bandura (Ed.), **Self-Efficacy in Changing In Societies**, USA:Cambridge University Press, ss.1-13, 1. Baskı.
- BAUM, A. C. ve MCMURRAY-SCHWARZ, P. (2004).** "Preservices Teachers Beliefs About Family Involvement: Implications For Teacher Education", **Early Childhood Education Journal**, cilt 32, sayı 1, ss.57-61.
- BAYRAKTAR, V. ve GÜVEN, G. ve TEMEL, F. Z. (2016).** "Okul Öncesi Kurumlarda Görev yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 24, sayı 2, ss.755-770.
- BERLİNSKY, S. ve GALİANİ, S. ve GERTLER, P. (2009).** "The Effect Of Pre-Primary Education On Primary School Performance", **Journal Of Public Economics**, cilt 93, sayı 1-2, ss.219-234.
- BİBER, K. (2018).** "Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Belirlemesi", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 22, sayı 2, ss.623-642.
- BİLALOĞLU, R. G. ve ARNAS, Y. A. (2019).** "Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Engelleri ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 34, sayı 3, ss.804-823.
- BİLLHEİMER, B. C. (2006).** "Erken Çocukluk Ortamlarında Algılanan Öğretmen Öz-Yeterliliği: Erken Çocukluk ve İlköğretim Adayları Arasındaki Farklar", Elektronik Tezler, <http://dc.etsu.edu/etd/2200>, (Erişim Tarihi: 2006.)
- BULUT ÜNER, A. N. (2018).** "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri, Fen ve Matematik Öğretimine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

- BÜLBÜL, N. (2016).** "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine İlişkin İnançları ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- BÜYÜKDUMAN, F. İ. (2006).** "İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Arasındaki İlişki", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012).** *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 16. Baskı.
- BÜYÜKYILDIRIM, S. (2018).** "Okul Öncesi Öğretmenleri ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar Öz Yeterlik Algıları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- CARLİSLE, E., STANLEY, L. ve KEMPLE, K. M. (2005).** "Opening Doors: Understanding School and Family Influences On Family Involvement", *Early Childhood Education Journal*, cilt 33, sayı 3, ss.155-162.
- CASTRO, D. C., BRYANT D. M., PEİSNER-FEİNBERG, E. S. ve SKINNER M. (2004).** "Parentin Vovement in Head Start Programs: The Role of Parent, Teacher and Classroom Characteristics", *Early Childhood Research Quarterly*, cilt 19, sayı 3, ss.413-430.
- CEVHER-KALBURAN, N. F. (2014).** "Early Childhood Pre-Service Teachers' Concerns and Solutions To Overcome Them (The Case Of Pamukkale University)", *South African Journal of Education*, cilt 34, sayı 1, ss.1-18.
- CHEUNG, H. Y. (2008).** "Teacher Efficacy: A Comparative Study Of Hong Kong and Shanghai Primary İn-Service Teachers", *The Australian Educational Researcher*, cilt 35, sayı 1, ss.103-123.
- CÖMERT, D. ve GÜLEÇ, H. (2004).** " Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen- Aile - Çocuk ve Kurum", *Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 6, sayı 1, ss.131-145.
- CRESWELL, J. W., SHOPE, R., PLANO CLARK, V. L. ve GREEN, D. O. (2006).** How Interpretive Qualitative Research Extends Mixed Methods Research", *Research In The Schools*, cilt 13, sayı 1, ss.1-11.
- ÇAMLİBEL-ÇAKMAK, Ö. (2010).** "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 1, sayı 20, ss.1-18.
- ÇETİNKAYA, H. (2017).** "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-6 Yaş Grubu Çocukların Annelerine Yönelik Bir Aile Katılımı Programı Önerisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- ÇULLU, F. (2019).** "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşleri", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- DARLİNG-HAMMOND, L. (2003).** "Keeping Good Teachers: Why It Matters and What Leaders Can Do", *Educational Leadership*, cilt 60, sayı 8, ss.6-13.
- DAŞTAN, Ş. (2016).** "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

- DECI, E. L., ve RYAN, R. M. (2008).** "Self-Determination Theory: A Macrotheory Of Human Motivation, Development, and Health", **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, cilt 49, sayı 3, ss.182–185.
- DEMİR, T. (2015).** "Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi.
- DÖNMEZ, Ö. ve RAMAZAN, O. (2017).** "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.29-45.
- EKİNCİ VURAL, D. (2006).** "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- EL NOKALİ, N. E. ve BACHMAN, H. J. ve VOTRUBA-DRZAL, E. (2010).** "Parent Involvement and Children's Academic and Social Development In Elementary School", **Child Development**, cilt 81, sayı 3, ss.988- 1005.
- EPSTEİN, J. L. (2005).**"Attainable Goals? The Spirit and Letter Of The No Child Left Behind Act on Parental Involvement ", **Sociology Of Educatin**, cilt 78, sayı 2, ss. 179-182.
- EPSTEİN, J.L. ve SANDERS, M.G. (2006).** "Prospects For Change: Preparing Educators For School, Family, and Community Partnerships", **Peabody Journal Of Education**, cilt 81, sayı 2, ss.81-120.
- ERDOĞAN, Ç. ve DEMİRKASIMOĞLU, N. (2010).** "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 16, sayı 3, ss.399-431.
- ERTÜRK, Ç. (2018).** "Çocuklarda Okul Öncesi Eğitimin El Fonksiyonu Üzerine Etkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, T.C. Bahçeşehir Üniversitesi.
- EYNUR, A. (2013).** "Okul Öncesi Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Kaba Motor Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi.
- FIRAT, M., YURDAKUL K. I. ve ERSOY, Y. A. (2014).** "Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi", **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss.65-86.
- FRY, S. W. (2009).** "Characteristics and Experiences That Contribute To Novice Elementary Teachers' Success and Efficacy", **Teacher Education Quarterly**, cilt 36, sayı 2, ss.95-110.
- GARCÍA, D.C. (2004).** "Exploring Connections Between The Construct Of Teacher Efficacy And Family Involvement Practices: Implications For Urban Teacher Preparation", **Urban Education**, cilt 39, sayı 3, ss.290-315.
- GARVİS, S. ve PENDERGAST, D. (2011).** "An Investigation Of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs In The Teaching Of Arts Education", **International Journalof Education & The Arts**, cilt 12, sayı 9, ss.1-16.
- GENAL, S. (2018).** "Okul Öncesi Eğitiminden Yararlanan 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Yeterlikleri ile Bakış Açısı Alma Becerilerinin İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, T.C. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

- GIANNAKAKI, M. S. (2005).** "Using Mixed-Methods To Examine Teachers' Attitudes To Educational Change: The Case Of The Skills For Life Strategy For Improving Adult Literacy and Numeracy Skills In England", **Educational Research and Evaluation**, cilt 11, sayı 4, ss.323-348.
- GODDARD, R. D., HOY, W. K. ve HOY, A. W. (2004).** "Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions", **Educational Researcher**, cilt 33, sayı 3, ss.3-13.
- GOODMAN, A. ve SIANESI, B. (2005).** "Early Education and Children's Outcomes: How Long Do The Impacts Last?", **Fiscal Studies**, cilt 26, sayı 4, ss.513-548.
- GÖKYER, N. (2017).** "Okulöncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 18, sayı 3, ss.334-348.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve SERHATOĞLU, B. (2013).** "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri", **International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic**, cilt 8, sayı 7, ss.201-221.
- GRAUE, E. ve BROWN, C.P. (2003),** "Preservice Teacher's Notions Of Families and Schooling", **Teaching and Teacher Education**, cilt 19, sayı 7, ss.719-735.
- GUO, Y., JUSTICE, L. M., SAWYER, B. ve TOMPKINS, V. (2011).** "Exploring Factors Related To Preschool Teachers' Self-Efficacy", **Teaching and Teacher Education**, cilt 27, sayı 5, ss.961 – 968.
- GÜÇHAN-ÖZGÜL, S. (2011).** "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalite Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi.
- GÜMÜŞELİ, A. İ. (2004),** "Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi", **Özel Okullar Birliği Bülteni**, cilt 2, sayı 6, ss.14-17.
- GÜNAY-BİLALOĞLU, R. (2014).** "Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Aile Katılımı Etkinliklerinin Dil Matematik Becerilerinin Geliştirilmesi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi.
- GÜNEŞ, G. (2018).** "Erken Çocukluk Eğitiminde Pedagojik Dokümantasyonun Aile Katılımına Katkısının İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- GÜRBÜZTÜRK, O. ve ÇALIŞ, N. (2019).** "The Problems Of Preschool Teacher Candidates Facing In Teaching Practice", **Inonu University Journal Of The Graduate School of Education**, cilt 6, sayı 12, ss.108-122.
- GÜRŞİMŞEK, I. (2003).** "Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, cilt 3, sayı 1, ss.125–144.
- GÜRŞİMŞEK, I. ve KEFİ, S. ve GIRGIN, G. (2007).** "Okulöncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi İle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 33, ss.181-191.
- GÜRŞİMŞEK, I. (2010).** "Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen Faktörler", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi**, cilt 9, sayı 18, ss.1-19.
- HORNBY, G. ve LAFAELE, R. (2011).** "Barriers To Parental Involvement In Education: An Explanatory Model", **Educational Review**, cilt 63, sayı 1, ss.37-52.
- IHMEIDEH, F. ve OLIEMAT, E. (2015).** "The Effectiveness Of Family Involvement In Early Childhood Programmes: Perceptions Of Kindergarten Principals and Teachers", **Early Child Development And Care**, cilt 185, sayı 2, ss.181- 197.

- IZZO, C. V., WEISSBERG, R. P., KASPROW, W. J. ve FENDRICH, M. (1999).**"A Longitudinal Assessment Of Teacher Perceptions Of Parental Involvement In Children's Education and School Performance", **American Journal Of Community Psychology**, cilt 27, sayı 6, ss.817-838.
- JEYNES, W. H. (2007).** "The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Metaanalysis", **Urban Education**, cilt 42, sayı 1, ss.82-110.
- JIN KİM, K. VE TAYLOR, L. K. (2016).** "Preservice Teachers' Self-Efficacy In Working With Families: Can an Immersive Course Make A Difference?", **Family Involvement In Early Education and Child Care Advances In Early Education and Day Care**, cilt 20, ss.1-22.
- JOHNSON, R. B. ve ONWUEGBUZIE, A. J. (2004).** "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come", **Educational Researcher**, cilt 33, sayı 7, ss.14-26.
- KANDIR, A. (2002).**36-72 **Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması**, Ankara, Kök Yayıncılık.
- KARADUMAN, T. (2016).** "Okul Öncesi Yöneticilerinin Aile Katılımına Dair Algıları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- KARAKUZU, E. (2015).** "Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluğuna Etkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, T.C. Adnan Menderes Üniversitesi.
- KAYA, R. (2007).** "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı İle İlgili Tutumları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- KAYIR, G. (2015).** "Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan Esinlenerek Yapılan Proje Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi.
- KEÇELİ-KAYSILI, B. (2008).** "Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.69-83.
- KEPHART, E.M. (2007).** "Relationships Between Parental Involvement and Child Development Outcomes In Head Start", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), The Graduate School College Of Education, Pennsylvania University.
- KESGİN, E. (2006).** "Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- KEYSER, J. (2006).****From Parents To Partners: Building A Family-Centered Early Childhood Program**, USA: Redleaf Press.
- KIZILTAŞ, E. (2009).** "Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- KİREMİT, H. Ö. (2006).** "Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- KLASSEN, R. M., BONG, M., USHER, E. L., W. H., CHONG, HUAN V. S., WONG, I. Y. F., ve GEORGIU, T. (2009).** "Exploring The Validity Of A Teachers' Sel-

- Efficacy Scale In Five Countries", **Contemporary Educational Psychology**, cilt 34, sayı 1, ss.67-76.
- KLEEMANS, T., PEETERS, M., SEGERS, E. ve VERHOEVEN, K. B. (2012).** "Child and Home Predictors Of Early Numeracy Skills In Kindergarten", **Early Childhood Research Quarterly**, cilt 27, sayı 3, ss.471-477.
- KNOPE, H. T. ve SWICK, K. J. (2008).** "Using Our Understanding Of Families To Strengthen Family Involvement", **Early Childhood Education Journal**, cilt 35, sayı 5, ss.419-427.
- KRİZMAN, C. (2013).** "The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Parental Involvement Practices: A Multi-Method Study", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Educational Psychology, USA: Texas Tech University.
- KOÇ, F. (2015).** "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- KOÇYİĞİT, S. (2015).** "Family Involvement In Preschool Education: Rationale Problems and Solutions For The Participants", **Educational Sciences**, cilt 15, sayı 1, ss.141-157.
- KOYUNCU ŞAHİN, M. (2018).** "Okul Öncesi Eğitimde Aile İletişim Etkinliklerine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Bakış Açılı", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 11, sayı 55, ss.670-684.
- KÖK, M., ÇİFTÇİ, M. ve AYIK, A. (2011).** "Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği)", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 15, sayı 1, ss.169-183.
- KÖKSAL EĞMEZ, F. C. (2008).** " Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli'nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma)", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- KURT, T. (2012).** "Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları", **Journal of Turkish Educational Sciences**, cilt 10, sayı 2, ss.195-227.
- KURTULDU, B. S. (2010).** "Okulöncesi Eğitiminde Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunların Öğretmen ve Veli Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- LA-PARO, K. M., KRAFT-SAYRE, M. ve PİANTA, R.C. (2003).** "Preschool To Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction Of Families and Teachers", **Journal of Research In Childhood Education**, cilt 17, sayı 2, ss.147-158.
- LATİPOV, Z. A. ve BYKOVA, S. S. ve ZHİGALOVA, M. P. (2016).** "The Family Club Activities For Organizing A Social Partnership Of The Pre-School Educational Institution and The Family", **International Journal Of Environmental & Science Education**, cilt 11, sayı 5, ss. 655-662.
- LUSZCZYNSKA, A. ve SCHOLZ, U. ve SCHWARZER, R. (2005).** "The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies", **The Journal Of Psychology**, cilt 139, sayı 5, ss.439-457.
- MA, X., SHEN, J., KRENN, H. Y., HU, S. ve YUAN, J. (2016).** "A Meta-Analysis Of The Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education", **Educational Psychology Review**, cilt 28, sayı 4, ss.771-801.

- MAGNUSON, K. A. ve MEYERS, M.K. ve RUHM, C. J. ve WALDFOGEL, J. (2004).** "Inequality In Preschool Education and School Readiness", **American Educational Research Journal**, cilt 41, sayı 1, ss.115-157.
- MANOLİTSİS, G., GEORGIÖU, G. K. ve TZİRAKİ, N. (2013).** "Examining The Effects Of Home Literacy and Numeracy Environment On Early Reading and Math Acquisition", **Early Childhood Research Quarterly**, cilt 28, sayı 4, ss.692-703.
- MARCHİNİ, L. (2011).** "Teacher and School Variables That Impact Special Education Preschool Teacher-Family Involvement Behaviors", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Educational Psychology, The City University Of New York.
- MARCON, R. A. (1999).** "Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers Development and Academic Performance", **School Psychology Review**, cilt 28, sayı 3, ss.395-412.
- MATUSZNY, R. M., BANDA, D. R. ve COLEMAN, T. J. (2007).** "A Progressive Plan For Building Collaborative Relationships With Parents From Diverse Backgrounds", **Teaching Exceptional Children**, cilt 39, sayı 4, ss.24-31.
- MEB. (2006).** "Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)", MEB, Ankara.
- MEB. (2008).** "Öğretmen Yeterlikleri", Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2013).** "Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı", MEB, Ankara.
- MENDEZ, J. L., WESTERBERG, D., ve THİBEAULT, 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**, cilt 16, sayı 1, ss.65-80.
- MİLLER, P. H. (2017).**Gelişim Psikolojisi Kuramları,Ankara, İmge Kitapevi Yayınları, 2. Baskı.
- MOHAMADİ, F. S. ve ASADZADEH, H. (2012).** "Testing The Mediating Role Of Teachers' Self-Efficacy Beliefs In The Relationship Between Sources Of Efficacy Information and Students' Achievement", **Asia Pacific Educational Review**, sayı 13, ss.427-433.
- MORRİSON, J. W. ve STOREY, P. ve ZHANG, C. (2015).** " Accessible Family Involvement In Early Childhood Programs", **Dimensions of Early Childhood**, cilt 39, sayı 3, ss.21-26.
- NEUMAN, W. L. (2012).** "Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar", cilt 1-2, İstanbul, Yayın Odası, 5. Baskı.
- OGELMAN, H. G. (2014).** "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı Çalışmaları: Denizli İli Örneği", **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 17, ss.259-284.
- OĞUZ, K. (2012),** "İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu Üniversitesi.
- OKTAY, A., GÜRKAN, T., ZEMBAT, R. ve UNUTKAN, Ö. (2003).**Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi, İstanbul, Ya-Pa Yayınları, 2. Baskı.
- O'NEİL, S. ve STEPHENSON, J. (2012).** "Exploring Australian Pre-Service Teachers Sense Of Efficacy, Its Sources, and Some Possible Influences", **Teaching and Teacher Education**, cilt 28, sayı 4, ss.535-545.
- ÖMEROĞLU, E., KANDIR, A. ve ERSOY, Ö. (2004).** "Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılımı Çalışmaları", İstanbul, Morpa Yayınları.



- ÖZATA, H. (2007).** "Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algularının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, T.C. Kocaeli Üniversitesi.
- ÖZCAN, Ç. (2012).** "Okul Öncesinde Aile Katılımı ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- ÖZGEN, Z. (2019).** "Montessori, Reggio Emilia ve Meb Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Aile Katılımına Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, T. C. İstanbul Okan Üniversitesi.
- PAJARES, F. (2002).** "Overview Of Social Cognitive Theory and Of Self Efficacy", <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff> adresinden erişildi.
- PECHACKOVA, Y., DRAHOKOUPÍLOVA M. ve KRAMOVA, M. (2015).** "Professional Self-Efficacy Of Students In The Field Of Teaching", **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, cilt 171, ss.680-685.
- POLAT, Ö. (2011).** "Effects Of Technological Equipment At Home On School Readiness Of 5-6-Year-Old Children", **The New Educational Review**, cilt 24, sayı 2, ss.243-257.
- RİMM-KAUFMAN, S. E., PİANTA, R. C., COX, M. J. ve BRADLEY, R. H. (2003).** "Teacher-Rated Family Involvement And Children'ssocial and Academicoutcomes In Kindergarten", **Early Education and Development**, cilt 14, sayı 2, ss.179-198.
- ROSS, J., ve BRUCE, C. (2007).** "Professional Development Effects On Teacher Self-Efficacy: Results Of Randomized Field Trial", **Journal of Educational Research**, cilt 101, sayı 1, ss.50-60.
- SİMPKİNS, S., WEİSS, H., DEARİNG, D. ve KEİDER, H. (2006).** "Family Involvement In School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families", **Journal of Educational Psychology**, cilt 98, sayı 4, ss.653-664.
- SİVA, L. (2008).** "Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, T.C Beykent Üniversitesi.
- SHEARN, N. W. (2007).** "Sources Of Efficacy For First-Year Teachers", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), College Of Education and Human Development Department, The University of Texas At San Antonio.
- SHENTON, A. K. (2004).** "Strategies For Ensuring Trustworthiness In Qualitative Research Projects", **Education For Information**, cilt 22, sayı 2, ss.63-75.
- SKAALVİK, E. M. ve SKAALVİK, S. (2010).** "Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study Of Relations", **Teaching and Teacher Education**, cilt 26, sayı 4, ss.1059-1069.
- SKWARCHUK, S. L. (2009).** "How Do Parents Support Preschoolers' Numeracy Learning Experiences At Home?", **Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi**, cilt 37, sayı 3, ss.189-197.
- SOUTO-MANNİNG, M. ve SWİCK, K. J. (2006).** "Teachers' Beliefs About Parent and Family Involvement: Rethinking Our Family Involvement Paradigm", **Early Childhood Education Journal**, cilt 34, sayı 2, ss.187-193.

- SUBAŞI, M. ve OKUMUŞ, K. (2017).** "Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 21, sayı 2, ss.419-426.
- STUCKEY, A. (2010).** "Influences Of An Overlapping Goal-Setting Strategy On The Personal Standards and Efficacy Toward Parent Involvement In Education For Pre-Service Teachers", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Department Of Leadership, Educational Psychology and Foundations, Northern Illinois University.
- SÜRMEŒ, Y. G. (2011).** "Türk Milli Eğitiminde Örgün Eğitimin Yeri ve Okul Öncesi Eğitim", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi.
- SÜZER, B. (2019).** "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ile Öz-Yeterlik Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tokat ili Örneği", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- ŞAHİN, F. T. ve CEVHER KALBURAN, F. N. (2009).** "Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 25, sayı 25, ss.1-12.
- ŞENOL ULU, F. B. (2012).** "Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- TANGÜNER, D. (2017).** " Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyi ve Anksiyete Düzeyi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, T.C. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- TASHAKKORİ, A. ve TEDDLİE, C. (2010).****Sage Handbook Of Mixed Methods In Social & Behavioral Research**, ABD, Sage Publications.
- TAŞCI, N. (2016).** "Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Başarısına Etkisi (Yozgat İli Akdağmadeni İlçesi Örneği)", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- TEHCİ, A. (2018).** "Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma ve Yazma Başarısına Etkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt Üniversitesi.
- TEPE, D. (2011).** "Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- TEZEL-ŞAHİN, F. ve TURLA, A. (2003).** "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile Katılım Çalışmalarının İncelenmesi", **Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 1**, Ankara, Ya-PaYayımları, cilt 1, ss.379-393.
- TEZEL-ŞAHİN, F. ve ÖZYÜREK, A. (2010).****Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı**, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 1. Baskı.
- TORAN, M. ve ÖZGEN, Z. (2018).** "Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor?", **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.229-245.
- TUIJL, C. V. ve LESEMAN, P. P. (2004).** "Improving Mother-Child Interaction In Low-Income Turkish-Dutch Families: A Study Of Mechanisms Mediating Improvements Resulting From Participating In A Home-Based Preschool Intervention Program", **Infant and Child Development**, cilt 13, sayı 4, ss.323-340.

- TUTKUN, Ö. ve KÖKSAL, A. (2002).** "Okul- Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 8, ss.216-224.
- TÜRKEÇ ARNAS, Y. (2012).** "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilik Düzeyleri", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, T.C. Adnan Menderes Üniversitesi.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve WOOLFOLK-HOY, A. (2001).** "Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct", **Teaching and Teacher Education**, cilt 17, sayı 7, ss.783-805.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve MCMASTER, P. (2009),** "Sources Of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship To Self-Efficacy and Implementation Of A New Teaching Strategy", **The Elementary School Journal**, Cilt 110, Sayı 2, ss.228-245.
- ULUDAĞ, A. (2008).** "Elementary Preservice Teachers' Opinions About Parental Involvement In Elementary Children's Education", **Teaching and Teacher Education**, cilt 24, sayı 3, ss.807-817.
- USHER, E. L. ve PAJARES, F. (2006).** "Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students", **Contemporary Educational Psychology**, cilt 31, sayı 2, ss.125-141.
- UZUN, A. (2013).** "Aile Katılımı Odaklı Matematik Destek Programının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisinin İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- ÜNÜVAR, P. (2010).** "Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 18, sayı 3, ss.719-730.
- ÜSTÜBAL, Ö. (2015).** "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Aile-Öğretmen Arasındaki İletişim ve İşbirliğine Etkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- VIEL-RUMA, K., HOUCHİNS, D., JOLİVETTE, K., ve BENSON, G. (2010).** "Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationship Among Collective Efficacy, Teacher Selfefficacy and Job Satisfaction", **Teacher Education and Special Education**, cilt 33, sayı 3, ss.225 – 233.
- VON SUCHODOLETZ, A., JAMİL, F., LARSEN, R. ve HAMRE, B. (2018).** "Personal and Contextual Factors Associated with Growth in Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs During a Longitudinal Professional Development Study", **Teaching and Teacher Education**, cilt 75, ss.278- 289.
- VURAL, D. E. ve HAMURCU, H. (2008).** "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ve Görüşleri", **İlköğretim Online**, cilt 7, sayı 2, ss.456-467.
- WAANDERS, C., MENDEZ J. L. ve DOWNER J. T. (2005).** "Parent Characteristics, Economic Stress and Neighborhood Context as Predictors of Parent Involvement in Preschool Children's Education", **Journal of School Psychology**, cilt 45, sayı 6, ss.619-636.
- WALKER, J. M. 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**, cilt 63, sayı 1, ss.62-75.

- WEISS, H. B., CASPE, M. ve LOPEZ M.E. (2006).** "Family Involvement in Early Childhood Education", **Harvard Family Research Project Harvard Graduate School of Education**, sayı 1, ss.1-8.
- WHYTE, K. L. VE KARABON, A. (2016).** "Transforming Teacher–Family Relationships: Shifting Roles And Perceptions Of Home Visits Through The Funds Of Knowledge Approach", **Early Years**, cilt 36, sayı 2, ss.207-221.
- WRIGHT, T. (2009).**"Parent and Teacher Perceptions of Effective Parental Involvement", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), The Faculty and School of Education, Liberty University.
- WYND, C. A., SCHMİDT, B. ve SCHAEFER, M. A. (2003).** "Two Quantitative Approaches For Estimating Content Validity", **Western Journal Of Nursing Research**, cilt 25, sayı 5, ss.508-518.
- YAKICI, A. P. (2018).** "Okul Öncesi Velilerinin Aile Katılımını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak Üniversitesi.
- YANAR, B. H. ve BÜMEN, N. T. (2012).** "İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 20, sayı 1, ss.97-110.
- YAŞAR EKİCİ, F. (2017).** "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan Ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları Arasındaki İlişki", **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 10, sayı 1, ss.543-562.
- YAVUZ-GÜLER, Ç. (2014).** " Okul Aile İşbirliği: Öğretmen Adaylarını Ailelerle Çalışmaya Yeterince Hazırlayabiliyor Muyuz?", **Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 12, sayı 4, ss.72-90.
- YAZICI, Z., YÜKSEL, B. ve GÜZELLER, C. (2005).** "Ebeveynlerin Okulöncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarından Beklentileri", **Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 7, sayı 13, ss.63-76.
- YENİLMEZ, K. ve KKAMACI, Ö. (2008).** "İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri", **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 9, sayı 2, ss.1-21.
- YEŞİLYURT, E. (2013).** "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 12, sayı 45, ss.88-104.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013).** **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 9. Baskı.
- YILMAZ, D. (2019).** "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançları ile Matematik ve İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik İnançları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, T.C. Kocaeli Üniversitesi.
- YILMAZ BOLAT, E. ve DAL, S. (2017).** "Okul Öncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.42-62.
- YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2004).** "Öğretmen Öz-yeterlik İnancı", **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, cilt 5, sayı 58, ss.50-54.
- YILMAZ, M. ve GÜRÇAY, D. (2011).** "Biyoloji ve Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterliklerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 40, sayı 1, ss.53-60.

**YOLDAŞ, C., YETİM, G. ve KÜÇÜKOĞLU, N. E. (2016).** "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 48, ss.90-102.

**YÜREK, U. (2018).** "Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (Tatvan İlçesi Örneği)", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.





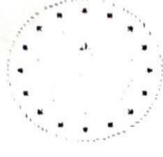
## **EKLER**

**EK1** : Anket Uygulama İzni









T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.21511965  
Konu : Anket Uygulama İzni

01/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğü'nün 16/10/2019 tarih ve 5902 sayılı yazıları.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Dilara Nur BAŞKAN, "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Denizli İli Örneği" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Pamukkale ilçesinde yer alan Doğan Demircioğlu Emsan İlkokulu, Fahri Akçakoca Anaokulu, Ahmet Çalışkan Anaokulu, Zübeyde Hanım Anaokulu, Şenay Öztürk Anaokulu, Okul Yapıtırma ve Yaşatma Derneği İlkokulu, Çamlık Çocuk Akademisi Anaokulu ile Merkezefendi ilçesinde yer alan Elit Grup Anaokulu ve Yenişehir Anaokulu'nda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2019/2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Ragıp ÇELİK

Vali a.

Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
Mahmut TUR  
Memur  
01/11/2019

OLUR  
01/11/2019  
Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.  
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL

Vali a.

Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Anket Formları

Mehmet Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv. No:174/1 Merkezefendi/DENİZLİ  
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> -  
E-posta: [ab20@meb.gov.tr](mailto:ab20@meb.gov.tr) -Strateji Şubesi

Ayrıntılı Bilgi İçin : Tahsin EŞMELİ - Şef  
Telefon : (0 258) 2342092  
Belgegeçer : (0 258) 2342099

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2f35-83a0-3e67-8078-44be kodu ile teyit edilebilir.



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**AdıSoyadı** : Dilara Nur BAŞKAN

**Doğumyeri** : İstanbul/Ümraniye

**E-mail** :d.nur\_96@hotmail.com

### Eğitim Bilgileri

**2018-2020 Yüksek lisans** : İstanbul Aydın Üniversitesi

**2014-2018 Lisans** : Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

**2010-2014 Lise** : Denizli İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi