



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

Öznur ATEŞ**

Nilgün CEVHER KALBURAN***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öz-yeterlik düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesidir. Bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı tasarım modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi lisans programında öğrenim gören toplam 121 dördüncü sınıf öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 10 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının, ölçeğin geneli üzerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma dikkate alınarak öz-yeterlik düzeyleri düşük-orta-yüksek şeklinde gruplandırılmıştır. Nitel boyutta ise içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının aile, meslektaş ve idarecilere ilişkin özellikleri içeren dışsal faktörler ve lisans öğrenimi ile kişilik özelliklerini içeren kişisel faktörler olarak ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' SELF-EFFICACY BELIEFS REGARDING PARENTS PARTICIPATION

ABSTRACT

The aim of this study is to determine preschool teacher candidates' self-efficacy level regarding parents' participation and to examine the factors affecting the self-efficacy level. In this study both qualitative and quantitative research methods were used. Totally 121 teacher candidates who are in fourth year in Pamukkale University Preschool Education Program in 2014-2015 academic year participated in the quantitative part of the study. Quantitative data of the study was collected by the researcher through "Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation Activities" developed by the researchers. As for the qualitative aspect of study, 10 teacher candidates were interviewed. Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation, teacher candidates' self-efficacy levels were grouped as low-medium and high considering their average scores for the overall scale and the standard deviation. As for the qualitative aspect, data were analyzed using content analysis method. At the end of the study, it was determined that pre-school teacher candidates' self-efficacy level regarding parents' participation was medium. In addition, the conclusion was reached that the factors affecting teacher candidates' self-efficacy beliefs were divided as external factors including parents, colleagues and school principals and personal factors including university education and personality.

Keywords: Pre-school education, parents' participation, self-efficacy, teachers' self-efficacy, mixed methods.

* Bu çalışma, 2015 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

** Okul Öncesi Öğretmeni, Eziler Mustafa Kaçmaz Ortaokulu, Denizli. kahve_87@hotmail.com

*** Yard. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli. nkalburan@gmail.com



1. GİRİŞ

Aile çocuğun ilk öğretmenidir. Okul öncesi eğitimde ailenin eğitime dâhil olması, çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır. Okulda verilen eğitimin kalıcı davranışlar kazandırabilmesi, ancak okul dışında da benzer tutum içinde olmakla mümkündür. Ailenin ekonomik ve kültürel düzeyi, çocuk eğitimine bakış açısı ve çocuk yetiştirmedeki tutumlarının çocuğun gelecek yaşamında önemli etkilere neden olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitim yaşantısı geçirmeleri, çocukların daha iyi yetişmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin, çocuğunun okulda neler yaptığını bizzat kendisinin görmesi, okula olan güveni artırdığı gibi, tutum ve davranışlarının ne yönde olması gerektiği ile ilgili de yol gösterici olmaktadır.

Ayrıca ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara katılmaları aile, çocuk ve öğretmeni açısından olumlu sonuçlar doğurmakta, ailelerin çocuklarının gelişimleri ve eğitimleri, çocuklarına olan davranışları konusunda doğrudan eğitim alabilmelerini ve çocuklarının gereksinimleri konusunda bilgilenmelerini sağlamaktadır. Aile ve okulun çocuğun eğitiminde ortak hareket etmesi çocuğun öğrenmesinin en üst seviyede olmasına etki eder. Bununla birlikte aile, çocuğun özel yetenekleri ve ilgi alanlarını öğrenmek için de en iyi kaynaktır (Mendez, Westerberg ve Thibeault, 2013:66).

Nitelikli öğretmenin mesleki yeterlikleri arasında yer alan aileyle iletişim ve ailenin eğitilmesi oldukça önemlidir. Bunun nedeni ailenin çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip olmasıdır. Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için aileyle etkili iletişim kurmak, işbirliği yapmak ve çocuğun gelişimini destekleyecek konularda onlara eğitim vermek gerekmektedir. Aileyle kurulan bu tür etkileşim için gerekli yeterlikler, beklenen öğretmen nitelikleri kapsamında ele alınmaktadır. Öğretmenin nitelikli olmasında hizmet öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adayları bir yandan mesleki bilgi ve becerileri edinirken diğer yandan mesleği sevmeye, kendine güven, kendini yeterli görme açısından da desteklenmelidir. Öğretmen adayının mesleği ile ilgili konularda kendini yeterli görmesi, gerçekten yeterli olması kadar önem taşımaktadır. Öğretmenler ebeveynlerle iş birliği içinde olmalı ve olumlu ilişkiler kurmalıdır. Öğretmen öz-yeterliği, ebeveynlerle iletişime geçmesi açısından oldukça önemli bir etmendir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010:1061). Bu öz-yeterlik algısı, onun girişimlerde bulunması, yeni denemeler yapması, kendinin farkında olması, gelişmeye açık olması, zorluklarla baş edebilmesi ve dolayısıyla çocukların ve ailelerin eğitimi için farklı yöntemler kullanabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin öz-yeterlik inancının yüksek olması sayesinde mesleğinden aldığı haz da artacak ve maksimum düzeyde performans gösterebilecektir. Yapılan araştırmalarda öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmenler arasındaki işbirliği, sınıftaki çocuk etkileşimi, çalıştıkları yerleşim yerinin özellikleri, deneyim, cinsiyet gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Knoblauch ve Woolfolk-Hoy, 2008; Guo, Justice, Sawyer, Tompkins, 2011; Yeşilyurt, 2013; Viel-Ruma, Houchins, Jolivet ve Benson, 2010). Bu nedenle bu araştırmada, öğretmen adaylarının aile katılım çalışmaları konusundaki öz-yeterliklerinin hangi düzeyde olduğu ve bu öz-yeterlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır.

Ülkemizde okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar mevcuttur. Çetingöz 'ün (2012) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini uygulama konusunda öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştı. Bu amaçla 190 öğretmen adayına Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaratıcı drama



yöntemini kullanmaya ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin iyi olduğunu göstermiştir. Kadim (2012), öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlerin görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin ne olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve kurumun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin diğer değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Şenol (2012), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının düzeyini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı aile katılım boyutu dışında daha yüksek çıkmıştır. Aile katılım boyunda ise öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Öz-yeterlik puanları göz önüne alındığında ise hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin iyi seviyede olduğu çalışmada belirtilmiştir. Tepe (2011), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 862 okul öncesi öğretmenine uygulama yapmıştır. Uygulama sonucunda okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumuna göre, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin durumuna göre, aile katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ekinci-Vural ve Hamurcu (2008), okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, birinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda iki sınıfta da öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeyinin olumlu yönde olduğu belirtilmiştir., Bayrak ve Duruhan (2013) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama tekniği olarak hem nitel hem de nicel boyutları kapsayan karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta 118 öğretmen adayıyla çalışılırken, nitel boyut için 20 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yönteme ilişkin yeterlilik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla öz-yeterlik konusunda yapılan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Billheimer (2006), okul öncesi öğretmen adayları ve ilkökul öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin karşılaştırılması amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 40 okul öncesi öğretmen adayı ve 48 ilkökul öğretmen adayı olmak üzere 88 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak algılanan öz-yeterlik derecesinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanında üç alt boyutta okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu alt boyutlar, karar verme, çocukların eğitimine aileleri dahil etme ve olumlu bir okul iklimi oluşturmaktır.



Krizman (2013) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda öğretmenler tarafından en sık kullanılan aile katılım uygulamalarının aile iletişim etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre ailelerle iş birliği için, iletişim etkinliklerini kullanmanın en uygun strateji olduğunu düşünen öğretmenler, bu etkinlikler kapsamında en sık telefon görüşmeleri, elektronik haberleşme (e-posta, kısa mesaj, web siteleri ve elektronik medya), yazılı iletişim (notlar, haber mektupları vs.) ve yüz yüze iletişimi kullanmaktadır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inançlarını ve bu alandaki öz-yeterlik inancına etki eden faktörleri incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamasına karşılık; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı düzeyiyle ilgili farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Öz-yeterliğin yüksek bulunduğu çalışmalar (Kesgin, 2006; Billheimer, 2006; Kaya, 2007; Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008; Garvis ve Pendergast, 2011; Şenol, 2012; Çetingöz, 2012; Gömleksiz ve Serhatoğlu, 2013, Krizman, 2013) alanyazında mevcuttur. Bununla birlikte; Kök, Çiftçi ve Ayık (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterlik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

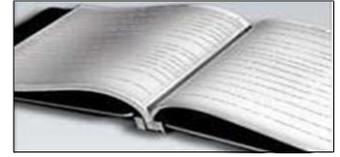
Bir öğretmenin başarılı bir şekilde mesleğini yürütebilmesi için nitelikli bir eğitim alması ve mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebileceğine yönelik yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının düzeyinin mesleki eğitimlerine devam ederken belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme programında yapılacak gerekli düzenlemeler yoluyla öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik inancına sahip olarak mezun olmalarının sağlanması gerekmektedir. Öz-yeterliğin özel bir alanı olan aile katılımına yönelik öz-yeterlik inancı, öğretmen adaylarının aile iletişim ve eğitim etkinliklerini etkili ve verimli bir biçimde yapabileceklerine yönelik kendi yeterliklerine ilişkin yargılarıdır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öz-yeterlik düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların, bu konuda gerçekleştirilecek bilimsel araştırmalara ve öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir yaklaşımdır. Karma yöntem tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanır. Karma yöntem araştırmasının temel dayanağı, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin çözümünde nicel ya da nitel yöntemin tek başına kullanılmasından daha anlaşılır bilgiler sağlamasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2007:5)

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmı 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi programında öğrenim gören 121 okul öncesi öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmanın nicel boyutuna dâhil edilen öğretmen adaylarının % 92,6 sı kız, % 7,4'ü erkektir. Nitel verilere ulaşmak için ise 10 okul öncesi öğretmen adayıyla görüşülmüştür; katılımcılar 4 erkek ve 6 kız öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları seçilirken gönüllülük esas alınmıştır.



2.2. Nicel Verilerin Elde Edilmesi

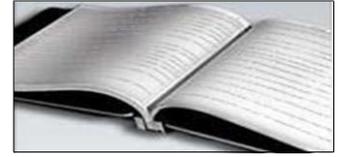
Ölçeğin ilk aşamasında öz-yeterlik ve ölçeklere ilişkin geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımı kapsamında yapılan çalışmalar taranarak oluşturulan madde havuzu ölçülmek istenen özellikler açısından geniş tutulmuştur. Ölçme aracının kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Okul Öncesi Eğitimi alan uzmanı 3, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan uzmanı 2, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı 1 olmak üzere toplam 6 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılmış ve uzman görüşleri dikkate alınarak bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamada uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen ölçme aracı pilot uygulamaya sunulmuştur.

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

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

Tablo 1. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nin Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması, Madde-Toplam Korelasyonu

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



s14	4.86	1.48	.699	.945
s15	4.78	1.45	.664	.946
s16	4.60	1.55	.676	.946
s17	4.38	1.49	.807	.944
s18	4.32	1.49	.681	.946
s19	4.44	1.31	.661	.946
s20	4.70	1.45	.721	.945
s21	4.94	1.43	.736	.945

Tablo 1’de verilen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”ne ait güvenilirlik analizi sonuçlarından görüldüğü gibi, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .502 ile .807 arasında değişmektedir. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 - .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği ve ya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20’den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012:171). Buna göre, ölçek içindeki her maddenin aile katılımı çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inancını ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam korelasyonlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilir. Tablo 1’de görüldüğü gibi 21 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenilirliği analizinde ölçeğin Cronbach Alpha (\Rightarrow) değeri .948 olarak bulunmuştur.

Ayrıca ölçeğin iki yarı test güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular testin ilk yarısına ait güvenilirlik katsayısının .904; ikinci yarısına ait katsayının .921; iki yarı arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının .894 ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayısının ise .892 olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar testin her iki yarısının da aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda ise toplam varyansın %50,31’ini ifade eden 10,56 öz değerli (eigenvalue) bir temel faktör bulunmuştur. Faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise 0.545 ile 0.842 arasında değiştiği saptanmıştır.

2.3. Nitel Verilerin Elde Edilmesi

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

Öncelikle, çalışma grubuna dâhil edilen katılımcılar dışında iki okul öncesi öğretmen adayı ile pilot görüşmeler yapılmış, daha sonra bu görüşmelerin ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Bir alan uzmanı görüşmelerden elde edilen dökümleri soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, konuyu kapsayıp kapsamadığı ve gerekli olan bilgileri sağlayıp sağlamadığı konularında incelemiştir. Gerekli inceleme ve kontroller sonucunda herhangi bir sorun olmadığı görülmüş ve görüşme formu son halini almıştır.

Araştırmacı, nicel araştırmanın uygulandığı öğretmen adaylarından gönüllülük esasına göre seçilen 10 öğretmen adayıyla tek tek görüşmüş ve görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına almıştır. Her bir görüşme Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, katılımcılarla



daha önceden belirlenen saatte, sessiz bir ortamda gerçekleşmiştir. Görüşmeye başlarken araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmacının amacını anlatmış, katılımcı bilgilerinin ve yapılacak görüşmenin gizli kalacağını taahhüt etmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür.

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için uzman incelemesi yöntemi seçilmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek birtakım stratejiler önermişlerdir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:298). Uzman incelemesi bu stratejilerden birisidir. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi konusunda yardım istenir. Bu incelemede uzman araştırma deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçleri eleştirel bakış açısıyla inceler ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Burada amaç araştırmacının yaklaşımının geçerliğini değerlendirmek, bir başka bakış açısı ile geri bildirimde bulunmak ve araştırma deseni, veri toplama ve analiz, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamalarının geçerli ve tutarlı olmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:302). Bu bağlamda bu araştırmada da araştırmacı tüm nitel araştırma sürecinin tamamını danışmanı paylaşmış ve geri bildirimler sonucunda veriler düzenlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden aldıkları en düşük puan 2.05 ve en yüksek puan 7'dir. Ölçeğe ait aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=5$ ve standart sapma (ss) değeri 1.12 olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak düşük, orta ve yüksek düzeylerde gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

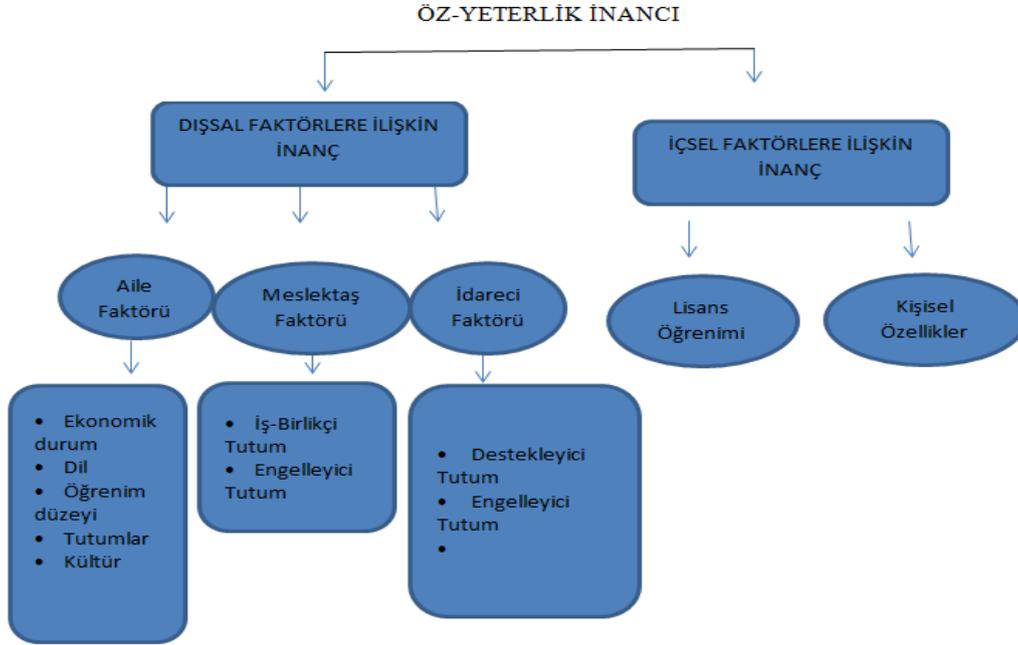
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik Puan Aralığı, Frekans ve Yüzdeleri

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

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %18,18'i alt, %63,63'ü orta ve %18,18'i ise üst öz-yeterlik puan aralığında yer almıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlik inanç düzeyinin çoğunlukla orta düzeyde toplanmış olduğu görülmektedir.

3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

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



Şekil 1.Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-yeterlik İnançlarına Etki Eden Faktörler

3.2.1. Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Dışsal Faktörler:

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

(a) Aile:

Öğretmen adaylarının aileye ilişkin olarak ekonomik durum, kültür, dil, öğrenim düzeyi faktörlerine ve ailenin tutumlarına ilişkin unsurları dile getirdikleri görülmüştür. Öncelikle öğretmen adayları çocukların davranışlarını anlayabilmek için ailenin yakından tanınması gerektiğini belirtmektedirler. Örnek olarak, bir öğretmen adayı ailenin tanınmasının önemini şu şekilde açıklamıştır: **Ö.A.3:** “Her çocuğun belirli bir karakteri ve belirli davranışları var. İstenen ve ya istenmeyen davranışlar oluşturuyor çocuğun hareketlerini. Bunların oluşmasında aile büyük bir önem taşıyor, bu yüzden aileyi de tanımak çok önemli. Aile katılım çalışmalarından önce aslında aileyle iletişim kurmak, onların ne durumda olduğunu araştırmak önemli. Sonrasında katılım çalışmaları olması gerektiğini düşünüyorum.” Öğretmen adayları gittikleri uygulamalarda aile katılımıyla ilgili gördükleri eksiklikleri dile getirmişler ve kendileri mezun olduklarında daha fazlasını yapmak istediklerini belirtmişlerdir. **Ö.A.5** bu konuda “Uygulama dersi için staja gidiyoruz. Orada gördüğüm şeyler oluyor. Ve yeterli çalışmalar yapılmadığını görüyorum. Daha fazlası yapılmalı diye düşünüyorum. Henüz mesleğe başlamadığım için bilmiyorum ne derece olur. Ama daha fazlasını yapmak isteyerek mezun olacağım tabii ki şu an yeterli görmüyorum kendimi.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları aileleri eğitime dahil edebileceklerini, bunu için de çaba göstereceklerini söylemişlerdir. Örnek olarak bir öğretmen adayı göstereceği çabayı şu şekilde belirtmiştir: **Ö.A. 8:** “Ailelerin katılım için



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

Ekonomik Durum

Öğretmen adayları öz-yeterlik inançlarını etkileyen aileye ilişkin faktörlerden ekonomik durum ile ilgili olarak farklı ifadeler kullanmıştır. Yüksek gelir düzeyindeki ailelerle çalışmakta daha çok zorlanacağını ifade eden öğretmen adayları bunun nedeni olarak, ailelerin öğretmenin eğitimle ilgili kararlarına fazla müdahaleci olmasını göstermiştir. Bu nedenle ekonomik düzeyi düşük olan yerde çalışmanın kendilerini daha çok motive edeceğini de belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak **Ö.A.6:** “Üst ekonomik düzeye sahip ailelerin eğitim etkinliklerine daha çok müdahale edeceğini düşünüyorum. Bu yüzden üst ekonomik düzey ailelerle çalışmak konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum. Alt ekonomik düzey aileye bir şeyler anlattığında bir kerede anlamazsa ikincide anlamak için çaba gösterir. Yaptığım çalışmaların etkisini görmezsem hevesim kırılmaz, aksine bu beni gaza getirir... İnatçı yapıya da sahibim, o işi yapmam lazım mutlaka.” ifadelerini kullanmıştır. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adayları çoğunlukla düşük ekonomik düzey ailelerin, aile katılım çalışmaları konusunda daha çekimser kalabileceklerini ya da kendilerine güven duymayabileceklerini dile getirmişlerdir. Bir öğretmen adayı düşük ekonomik düzeye sahip ailelerle ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır: **Ö.A. 3:** “Ekonomik düzeyi düşük olan aileler kendilerine güvenmeyip çekimser davranabilirler, katılmak istemeyebilirler. Onları cesaretlendirebilirim ve eğitime katılmalarının ne kadar önemli olduğundan bahseder, bir şekilde onları ikna ederim. Bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum.” Öğretmen adayları ailelerin ekonomik durumunun bilinmesinin ve bu duruma göre etkinlikler yapılmasının öneminden bahsetmişlerdir. Genel olarak aile profilinin belirlenip orta yol bulunması taraftarı olduklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen adayı ailelerin ekonomik durum açıdan tanınmasının önemine değinmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: **Ö.A.5:** “Ailelerin ekonomik durumu bir etken ama önemli bir etken değil bence. Beni çok fazla etkileyeceğini düşünmüyorum. Herkesin durumunu bilip, öğretmenin de çocukların ailesini iyi tanıması gerekiyor. Ona göre etkinlikler yapmalı. Arada uçurum olmamalı.” Öğretmen adayları ayrıca ailelerle yapılacak etkinliklerde ailelerin çalışma koşullarına da değinmiş bunun yanında aile eğitiminin maddi güç gerektirmediğini bu sebeple ailelerin kaçmasına ya da kendisini kötü hissetmesine sebep olmadan bu çalışmaları yapabileceğini belirtmiş ve ortak paydada buluşmanın önemine değinmiştir. **Ö.A.8:** “Ailelerin düzeyine göre bir aile katılımı düzenlenmeli. Belki ekonomik durumu iyi olabilir, belki çalışıyor olabilir ve katılamayabilir aileler. Ya da o konuda yetersiz olabilirler. Onların düzeyine inerek, belki onlara daha çok yardımcı olarak bunu yapabilirim. Aile eğitiminde maddi açıdan pek fazla bir şey yok. Ailelerin benden kaçmasına bir şekilde izin vermem. Kendilerini geri çekmelerini ya da kötü hissetmelerini asla istemem. Bu yüzden bir şekilde orta yolu bulup onlara aile eğitimi konusunda yardımcı olabileceğimi düşünüyorum.” Öte yandan, sınıftaki ailelerin ekonomik düzeyleri arasında çok fark varsa orta yol bulmanın zor olacağı da yine öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Bir öğretmen adayı bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: **Ö.A. 10:** “Biraz zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü biz aile katılımını genel anlamda öğrendiğimiz için anne baba eğitimi dersinde, ekonomik düzeyi düşük olanda nasıl,



yüksek olanda nasıl davranmalıyız biraz daha yaşayarak öğreneceğimizi sanıyorum ve yaşayarak deneyim kazanacağımıza inanıyorum. Mezun olduktan sonra daha yeterli olacağımı düşünüyorum. Eğer sınıf içinde ekonomik durum açıdan uçurumlar yoksa sınıfın genel durumu ortalama olarak birbirine yakın bir seviyedeyse beni etkilemez. Ama sınıf içinde uçurumlar varsa o durumda iletişim konusunda neler yapabilirim noktasında pek yeterli olduğumu düşünmüyorum. Çünkü bu zor bir durum. Ailelerle bizim aramızda da sıkıntılar çıkabilir. Birinin hemen kalkıp ben bunu alırım demesiyle birinin ben bunu alamam dediği bir sınıfta ortak bir şey oluşturmak biraz zor olacaktır.” Bununla birlikte öğretmen adayları, ekonomik düzeyi düşük yere atanırlarsa bazı aile katılım çalışmalarını yapamayabileceklerini, ailelerin yapılacak aile katılım çalışmaları için gönüllü olması durumunda farklı katılım türlerini sürece dâhil edebileceklerini ve daha rahat aile katılım çalışmaları yapabileceklerini belirtmişlerdir. Öte yandan ailenin isteksiz olması durumunda bundan etkileneceklerini söylemişlerdir. Bu durumla ilgili bir öğretmen adayı şunları belirtmiştir: **Ö.A.9:** “*Ekonomik düzeyi düşük ailelerin olduğu yerlerde çalışırsam telefon, e-posta gibi yolları kullanamam. Bu durumlarda da bireysel görüşmeler daha önemli oluyor. Geliş-gidiş zamanlarını iletişim amaçlı kullanırım. Yine veli toplantılarıyla bu açığı kapatabileceğimi düşünüyorum. Önce ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ve çocuklarıyla ilgili düşünceleri önemli. Çocukla ilgili ne düşünüyorlar, ne bekliyorlar? Onun haricinde aileler de gönüllü olursa konferans düzenlenip aileler bilgilendirilebilir. Yeterli olacağımı düşünüyorum. Aileler gönüllü olmazsa biraz şevkim kırılabilir ama kırılmaması gerekiyor. Çünkü bunları yapmalıyız.*” Tüm bunların yanında öğretmen adaylarının çoğu ekonomik düzeyle ilgili belirttikleri düşünceleri ne derece faaliyete geçireceklerini öğretmen olunca görececeklerini söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak **Ö.A.4:** “*Ben küçük bir yerde yaşadım. Küçük yerde yaşayan insanların konuşma tarzı, duruşu, kültürel yapısı benzerdir ve sosyo ekonomik olarak geridedir. Ben onlarla nasıl konuşacağımı biliyorum. Üniversite eğitimim sayesinde üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerle de konuşabilirim. Her ailenin sınıfa gelip çocuklara katabileceği bir şeyler mutlaka vardır. Fakir ya da zengin fark etmez. Ben bu etkinlikleri gerçekleştirme konusunda kendime güveniyorum ama kesinlikle yaparım dersem yalan söylemiş olurum. Okulun ekonomik düzeyi de önemli tabii. Şu ana kadar ekonomik düzeyi düşük bir okul görmedim. Öğretmen olunca göreceğim.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Dil Faktörü

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

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

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



bulmaya yönelik fikirler belirtmişlerdir. **Ö.A.2:** “Dil konusu en büyük korkum. Gideceğim yerin dilini bilen öğretmenlerden ve okul müdüründen yardım isterim. ‘Kendim baştan bir dil öğrenemem, dilini bilmediğim yerde öğretmenlik yapamam’ gibi bir korkum yok ama tecrübesiz olacağım için sıkıntı çıkabilir.” **Ö.A.8:** “Farklı dil konuşan ailelerle çalışmaktan biraz korkuyorum açıkçası. Daha atanmadım ama ne yapmam gerektiği konusunda biraz bocalıyorum. Acaba öğretmen olarak başladığım ilk günden bir görüşme yapıp (benim) istediklerimi, onların istediklerini öğrenip ona göre bir bilgilendirme yapabilirim diye düşünüyorum. Ama tabii ki daha önce hiç karşılaşmadığım bir durum. O yüzden ne yapacağımı bilmiyorum.” Öğretmen adaylarından bir tanesi aile katılım çalışmaları konusunda yeterli inancı üzerine dil faktörünün etkisi olacağını ve bu konuda kendisinin de üniversitenin de yetersiz kaldığını belirtmiştir. **Ö.A. 7:** “Dil konusunun yeterli inancım üzerine etkisi olur. Anlaşma nasıl sağlanacak, nasıl olacak bilmiyorum. Bu konuyu hiç düşünmedim. Zaten bu konuda ben okulun da yetersiz kaldığını düşünüyorum. Bir hocamda zaten bununla ilgili seminer vereceklerini söyledi bana. Ben de böyle etkinliklere katılmayı düşünüyorum, çünkü ne yapacağımı bilemiyorum. Elim kolum bağlı bu konuda.” Bunun yanında iki öğretmen adayı ise farklı dil konuşulan bölgede çalışmanın kendileri için sorun olmadığını belirtmiştir. Dil sorununu aşmak için değişik çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bir tanesi, iki dili de bilen kişilerden yardım alabileceğini belirtmiştir. **Ö.A.9:** “Farklı dil konuşulan yerlerde Türkçe bilen kişilerle iletişim kurar ve onlardan tercüman olarak faydalanırım.” Dilin kendisi için engel teşkil etmeyeceğini belirten diğer öğretmen adayı ise, çalıştığı bölgede insanların konuştuğu dili öğreneceğini ifade etmiştir. **Ö.A.4:** “Dili farklı bir yere atanırsam ilk işim onların dilini öğrenmek olur. Onları gözlemlerim, onların yaşayışlarından yararlanırım. Uygulama kısmında jest ve mimiklerimi de devreye sokarım. Onlarla anlaşmaya çalışırım. Bu tarz farklılıklar beni korkutmuyor.”

Öğrenim Düzeyi

İki öğretmen adayı öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerle aile katılım çalışmaları yürütmenin daha rahat olacağını belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenim düzeyi geride olan ailelerle çalışmanın da yapacakları çalışmaları etkilemeyeceğini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö.A. 1** düşüncelerini “Ailenin eğitim düzeyi ne olursa olsun ben yapacağımı yaparım. Sadece eğitim açısından iyi olan ailelere bir şeyler aktarmam daha kolay olurken, eğitim seviyesi geride olan ailelere bir şeyler aktarmak biraz zorlayabilir ve yorucu olabilir. Ama bunlar benim yapacaklarımı etkilemez.” biçiminde dile getirmiştir. Benzer şekilde **Ö.A. 9** “Eğitim görmüş ailelerle aile katılım etkinliklerinin daha kolay olabileceğine inanıyorum. Marmara, Ege’ye atanmak var. Güneydoğu ya da Doğu Anadolu’ya gitmek var. Sorunla karşılaşacağımı düşünüyorum, ama bunun üstesinden gelebileceğime de inanıyorum.” demiştir. Bir öğretmen adayı öğrenim düzeyi geride olan ailelerle konuşurken daha anlaşılır bir dil kullanmak gerektiğini yoksa yapılan katılım çalışmalarının tepkiyle sonuçlanabileceğini belirtmiştir. Aynı öğretmen adayı aileleri ikna etmek için çabalayacağını, ailede olumlu etki görünceye kadar da aile katılım çalışmalarını ısrarla yapacağını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak, **Ö.A.6:** “Aileyi başta tanırsak eğer biraz bilinçli bir aileyle daha rahat konuşulur. Ama eğitim seviyesi alt seviyede olan veliye daha onun anlayacağı şekilde konuşulmalı. Yoksa karşısında seni suçlar. Ben kaç tane çocuk büyüttüm tepkisini verebilir. Bu tarz bir tepkiyle karşılaşırsam belki şu an çok idealist düşünüyorum ama peşini bırakmam. Bir şekilde onu inandırmaya çalışırım. Yoksa çocuğa yararım olmaz. Çocuğa faydam olup olmadığının dönütünü bana aile yapmalı. Okulda verilen eğitim evde devam ettirilmiyorsa



aileye konunun önemini daha ayrıntılı anlatırım... Yine etkisini görmezsem, bu da beni yıldırılmaz. İlla ki bir yöntem vardır aileyi ikna etmek için.” cümlelerini kullanmıştır. Benzer şekilde, öğretmen adaylarından bir tanesi de ailelerin öğrenim düzeyi ne olursa olsun, eğitim adına katkı sağlayabilecek bir yönlerinin mutlaka bulunabileceğine dikkat çekmiştir. **Ö.A. 10** ailelerin eğitim seviyesiyle ilgili olarak düşündüklerini “*Velilerin eğitim düzeyine göre düşünürsek, her velinin yapabildiği bir şey vardır. Velilerin yaptıkları mesleklere göre katılım çalışmalarından yararlanabilirim. Bu sayede onlar da kendilerini yetersiz hissetmeyeceklerdir.*” diyerek ifade etmiştir.

Ailelerin Tutumları

Ailelerin, çocuklara karşı, okula karşı, öğretmene karşı tutumlarının öğretmen adaylarından bazıları tarafından aile katılım çalışmalarında etkileyici faktör olabileceği dile getirilmiştir. Bir erkek öğretmen adayı cinsiyetinden dolayı ev ziyaretleri yapma konusunda sıkıntı yaşayabileceğini söylemiştir. **Ö.A. 9:** “*Ev ziyaretleri gibi konularda okul yönetimi ve meslektaşlardan çok ailenin tutumu önemli. Mesela ev ziyaretine sıcak bakmayabilirler. Erkek okul öncesi öğretmeni olduğumdan bu konuda daha çok sıkıntı yaşayabileceğimi düşünüyorum. Diğer eğitim çalışmalarını yaparım ve okul yönetimini umursamam. Sanırım bir çocuğun yetersiz kaldığı, geliştirilmesi gereken yönleriyle ilgili sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerle görüştüğümde reddedebilir. Bu konuda sıkıntı yaşayabilirim. Bir de genellikle babaların benimle iletişim kuracağını düşünüyorum. Onların da çalışmadıkları zamanlarda ayarlanmalı. Eğer sürekli çalışıyorsa baba o konuda sıkıntı yaşayacağını düşünüyorum. Küçük çevrelerde annelerle görüşmem istenmez diye düşünüyorum.*” Aile katılım çalışmalarının yapılmasında ailelerin ön yargılarına dikkat çeken bir öğretmen adayı, özellikle sosyo-kültürel olarak geride olan bölgelerde ailelerin çocuk büyüme konusundaki yargılarının problem teşkil edebileceğine değinmiştir. Aynı öğretmen adayı bu konuda kendini yetersiz hissettiğini ve deneyimle bu problemi çözebileceğine inandığını belirtmiştir. **Ö.A.10** düşündüklerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Aileyle ilişkilerde ailelerin tutumları da ailelerin bize yaklaşımı da önemli. Aileler ön yargılı olursa iletişimde kopukluklar olur. Ama yine de yeterli olacağını düşünüyorum. Sosyo-ekonomik düzeyi genel anlamda yeterli olmayan bölgelerde; velilerin kültürü açısından okul öncesi eğitime baktıkları şekil, okul öncesi eğitimin önemine olan inanç ya da toplantılara katılmak konusunda bir ön yargıları varsa zorlanırım. Yine ailedeki büyüklerin etkisiyle ‘biz böyle mi büyüdük sanki’ algısı varsa bu durumda aileye ulaşmanın biraz zor olacağını düşünüyorum. Aileyi eğitime dâhil etmek biraz zaman alacaktır. Biraz daha deneyimle yeterli hale gelebileceğimi, teorik anlamda da yeterli olmadığımı düşünüyorum.*”

Kültür

Öğretmen adayından bazıları çalıştıkları yerdeki kültürel farklılıkların kendilerini zorlayabileceğini hatta zaman zaman yılmaya noktasına gelebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından **Ö.A. 3:** “*Birkaç velinin farklı olması beni zorlamaz, onlara özel çalışmalar yaparım. Ama tamamen farklı bir kültürün içinde görev yapıyorsam zaman zaman yılmaya noktasına gelebilirim.*” demiştir. Kültürel farklılıkların önemine dikkat çeken bir öğretmen adayı ise bu konuyla ilgili şunları dile getirmiştir: **Ö.A.8:** “*Aynı şehirde bile çok büyük kültürel farklılıklar oluyor. Bazı aileler eğitim faaliyetlerine katılmasının çocuğu için çok faydalı olacağını düşünebilir. Ya da bunun farkında olmayan aileler olabilir. Kültürel farklılık çok önemli. Aslında her şeyi halledebiliriz gibi düşünüyoruz ama belki de bu konuda*



bizim daha çok fedakarlık yapmamız gerekebilir. Bu konu beni biraz korkutuyor.” Öğretmen adaylarından bir tanesi, farklı kültürde insanları tanımak konusunda üniversitenin katkılarından bahsetmiştir. Ö.A.2: “Kültürel farklılıklar açısından üniversitenin bize çok katkısı var. Her kesimden insan tanıyoruz burada. Başlangıçta her kültüre hitap edemeyebilirim. Ama çok uç seviyelerde veliler olmadığı sürece sıkıntı olmaz.”

(b) Meslektaşlar

Öğretmen adayları, aile katılım çalışmalarını etkili şekilde yürütebilmek için genel olarak meslektaşlarla iş birliği yapmanın önemi üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adayları ailelerin öğretmenler arasında kıyaslamalar yapmasının zaman zaman motivasyon düşmesine neden olacağını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bütün öğretmen adayları, iş birliğine yanaşmayan ya da engelleyici bir tutum içine giren meslektaşların kendilerini etkilemeyeceğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı, meslektaşıyla yapacağı işbirliğinin öğrencilere de örnek olacağını belirtmiştir. Meslektaşıyla iş birliği yapmak amacıyla gerekli çalışmaları yapacağını ancak ondan ya da onlardan dönüt alamaması ya da engellenmeye çalışılması durumunda ilişkiyi keseceğini belirtmiştir. Ö.A.1: “Okul öncesi eğitim kurumu, anne babalar kendilerine zaman ayırabilsin diye çocukların avutulduğu yerler değildir. Yani bizler bakıcı değiliz. Bunun yanında öğretmenlik de (belli) bir seviyeye gelince yeterli olunacak bir meslek değil. Meslektaşlarla iş birliği yapmak çok önemli. Öğretmenler çocuklara model olmalı. Biz onlara işbirliğinin önemini öğretiyorsak, biz de iş birliği yapabilmeliyiz. Benim yeterli olmadığı bir durumda meslektaşımın deneyimlerinden yararlanmak isterim. Onların ihtiyacı olan konularda da ben destek olabilirim. İş birliği yapabilmek adına meslektaşına gerekli çabayı gösteririm ama bir şekilde dönüt alabilmeliyim. Alamazsam sabırlı olamayabilirim. İş arkadaşlarım yapacağım etkinliklerde bana engeller çıkarmaya çalışırsa ona uygun bir dille anlatırım. Veliler, aile katılımı adına her şeyi yapmama rağmen beni diğer meslektaşımınla kıyasarlarsa motivasyonum düşebilir, üzülürüm ama pes etmem. Yaptığım şeylerde abartı var mı diye düşünürüm ve önce kendimi eleştiririm.” Erkek öğretmen adaylarından ikisi cinsiyet faktörünün meslektaşlar ile işbirliği yapma konusunda sorun olabileceğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö.A.6: “Meslektaş konusu benim kafamı çok karıştırıyor açıkçası. Atandığım okulda 4-5 tane okul öncesi öğretmeni olsa büyük ihtimalle ben tek erkek öğretmen olacağım. Onlar bayanlar arası dayanışma yapıp beni dışlar mı acaba diye aklıma gelmiyor değil. Ezilir miyim bilmiyorum. Ama çocuklara daha fazla şey yaptırmak için çaba harcarım, bu da benim hırslanmamı sağlar.” demiştir. Cinsiyetin meslektaşlarıyla sıkıntı yaşamasına sebep olabileceğinden endişe duyan Ö.A.9 “Erkek okul öncesi öğretmeni olacağım için meslektaşlarla ilişkiler biraz sıkıntı yaratabilir... Ben de bayan olsam meslektaşımınla iletişimim kolay olur ama bu konu beni biraz korkutuyor.” demiştir. Ö.A.9 ayrıca okuldaki deneyimli meslektaşları ve idarenin boş vermişliklerinin de kendisi için moral bozucu olabileceğine değinmiş ve bu konuda çabalayacağını şu şekilde ifade etmiştir: “Çalıştığım yer ekonomik olarak düşük seviyedeysen meslektaşlarım ve idare de boş vermiş durumda olabilir. Onları ikna ederim inandığım şeye. Ya da ben bir şeyler yapıp faydasını gördükçe onların da düşünceleri değişir diye düşünüyorum. Deneyimli öğretmenlerin boş vermişlikleri moral bozucu olur benim için. Başlamak bitirmenin yarısıdır. Etkinliklerime başlarım ve onların da etkisini görmesini sağlarım, etkili olmazsa başka yollar denerim.”

Öğretmen adaylarından bazıları çocukların gelişimlerine uygun etkinlikler yapmayan meslektaşlarını bu konuda uyaracaklarını, kendi yaptıkları çalışmaların onlara örnek olması



için çabalayacaklarını, hala tavır değişikliği yok ise meslektaşlara karşı tutumun değişeceğini belirtmişlerdir. Örnek olarak iki öğretmen adayı düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

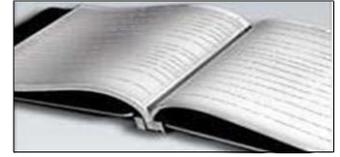
Ö.A.2: “Okulda benimle birlikte çalışan meslektaşlarıma önyargılı yaklaşmam. Çocukların gelişimi konusunda olumlu iletişim kurmak isterim. O çocuklara bir şeyler vermek istemiyorsa uyarırım. Kendi yaptıklarım iyi sonuçlar veriyorsa onları görmesini sağlarım. Hal olumsuz bir tavır içerisindeyse meslektaşına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

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

Bir öğretmen adayı da kendisinin meslektaşına örnek olarak onu/onları aile katılımı konusunda ikna etmeye çalışacağını belirterek meslektaşın engelleme yoluna gitmesi durumunda ise daha üst makamlara şikayette bulunacağını belirtmiştir. **Ö.A.7:** “Meslektaşımınla ortak olmak istiyorsam ve o istemiyorsa kesinlikle önce zorlamam. Kendim bir şeyler planlarım. Verimli olduğumu gördükten sonra, ona aile katılım çalışmalarını yapmadan önce ve yaptıktan sonraki değişikliklerden bahsederim. Birlikte daha iyi şeyler yapabiliriz diyerek genelde nasıl iyileştirdiğini, çocuklar üzerinde etkili olduğunu gösteririm. Aile katılım çalışmalarını yapmamız gerekiyor zaten yasal olarak. Meslektaşım beni engellemeye çalışıyorsa bir üste çıkarırım o zaman; il milli eğitim, ilçe milli eğitim. Şikâyete kadar gider herhalde. Çünkü aldığım maaşı hak etmem gerekiyorsa benim ev ziyareti de yapmam gerekiyor, velileri de işin içine katmam gerekiyor. Bu onların bize verdiği plan-programda da var zaten.”

(c) İdareci

Görüşmeye katılan öğretmen adayları idarecinin destekleyici ve engelleyici tutumuna değinmişlerdir. Gittikleri uygulamalardan bazı örnekler vermişler ve idarecilerin desteklemenin yanı sıra teşvik etme ve yönlendirme yapmaları gerektiğine de değinmişlerdir. Örnek olarak **Ö.A. 3** şu cümleleri kullanmıştır: “Staja gittiğim okullarda okul yönetiminin hayır dediği bir durumla hiç karşılaşmadım. Ama tabi ki okul yönetimi hiçbir zaman öğretmenlere ailelere eğitim yapın şeklinde bir öneride bulunmuyor. Belki de okul yönetimleri öğretmenleri biraz teşvik edebilir diye düşünüyorum.” Yine **Ö.A. 3** idarecilerin öğretmenleri aile katılımı konusunda teşvik etmesinin okullardaki aile katılımı çalışmalarını artıracaklarını ve öğretmene kolaylık sağlayacağını “Okul yönetimleri öğretmenlere şu konuda bu ay bir etkinlik düzenleyelim şeklinde öneride bulunabilir. Böylece her öğretmene kolaylık sağlayacağını düşünüyorum. Tek başına bir eğitim düzenlemektense pek çok meslektaşıyla bir araya gelip bir konuyu çalışması daha etkili olur.” cümlelerini kullanarak ifade etmiştir. **Ö.A.3** idarecinin engelleyici tutumu olması durumunda çeşitli çözüm önerilerini de şu şekilde açıklamıştır: “İdarecinin engelleyici tutumu olursa, mesela okul bir eğitim semineri şeklinde bir şey düzenlememe izin vermezse her ay belirli bir konu hakkında küçük bilgilendirici mektuplar hazırlarım. Görsel olarak resimlerle donatılmış ve kısa öz yazılarda oluşan afişler ya da mektuplar hazırlarım. Bu şekilde uygularım. Tabi bu süreç içerisinde de okul yönetimini de bilgilendiririm. Onları seminer, konferans konusuna ikna etmeye çalışırım. İlk anda üstüne gitmem, başka bir çözüm bulurum. Öğretmen adaylarının çoğu idarecinin kendilerini desteklemesinin, onların kendilerine olan güvenlerini artıracaklarını belirtmişlerdir. Örnek olarak **Ö.A. 10** şu cümleleri kullanmıştır: **Ö.A. 10:** “Eğer okul sürekli arkamda olur ve beni desteklerse daha çok motive olurum ve kendimi bir şeyler yapmak konusunda daha güçlü

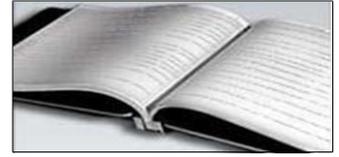


hissederim. Ama ben ilerlemeye çalıştıkça idareden bir engel gelirse yıldıracaktır tabii. Ama vazgeçme noktasına gelmem. Motivasyon düşmesi ve isteksizlik oluşturur. Bu konuda biraz sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum.”

İki öğretmen adayı idarecinin engelleyici bir tavır içerisinde girmesi durumunda daha üst makamlara şikâyet edebileceklerini belirtmişlerdir. **Ö.A.1:** “*idareci benim yapacağım çalışmalara karşı çıkacak olursa daha üst makamlara çıkarım. Yanlış bir şeyi savunursa buna sırf idareci diye göz yummam. Sonuçta okul öncesi eğitimi alan benim o değil. O düzeni sağlamak için orada. Bir öğretmen adayı ise idarenin engellemelerine karşın, idarecinin gözünün önünde onun istediklerini yapacağını ama gerçekte kendi bildiğinden şaşmayacağını belirtmiştir. Ö.A.6:* “*Diğer meslektaşlarla sıkıntı olur mu olmaz mı bilmiyorum ama tek erkek öğretmen olmam konusunda ön yargılarım var. Alanımızla ilgili çok fazla bilgi sahibi olan idareci yok. Bizim işimize karışırsa bile müdür de olsa karışmasına izin vermem. Çocukların yararına olacak çalışmaları bir şekilde yaparım- ... İdareci benim yapacağım etkinlikleri engelleme yoluna gidiyorsa onun yanında gösteriş yaparım. Onun dediklerini yapıyordum gibi yapıp kendi bildiğim gibi etkinlikleri düzenlerim. Zaten o gelip en fazla beni gözlemler. O geldiğinde onun istediği gibi davranabilirim. ... ‘Sonuçta sınıf benim, öğrenciler benim. Ama beni anlayabilecek bir müdürse işime karışmamasını isterim. Ama hevesim kırılmaz aksine hırslanırım.” Genel olarak bakıldığında idarecilerden gelen desteğin öğretmen adaylarının kendilerini güçlü hissetmelerini sağladığı, engellemelerin ise onları yıldırmaacağı söylenebilir. Örnek olarak **Ö.A.2** “*İdareci aile katılım çalışmaları konusunda bana engel koymaya çalışırsa ona bu çalışmaların önemini anlatırım. Aile katılım çalışmalarının çocuğun gelişimine olan katkısını anlatmaya çalışırım. Hala anlamıyorsa ve engellemeye devam ediyorsa zorlanırım ama pes etmem.”* Benzer şekilde **Ö.A. 8** idareden kaynaklı engellerin kendisini ancak kısa bir süreliğine yıldırabileceğini “*İdarenin sürekli engel çıkardığı durumlarda belki ilk başta istemeyebilirsiniz. Diğerleri nasıl yapıyorsa ben de öyle yapayım diyebilirsiniz. Ama daha sonra öyle olacağını düşünmüyorum. Çünkü bizim bölümümüz hiç de sıkıcı olmayan bir bölüm. Her gün farklı şeyler yapılabilen, çocukların her gün farklı bir şeyle geldiği bir bölüm. Bu yüzden sıkılmak istemiyorum. Eğer rutin olursa sıkılırım bu konuda zaten toparlanırım. Endişelerim var. Rutine girmemeli benim işim. Kısa süreli bu durum beni yıldırır ama çabuk toparlanırım.”* cümlelerini kullanarak açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak **Ö.A. 10** idarenin engellemesine karşı farklı çözüm önerileri sunmuş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Okul öncesi dönemde çocukların gelişimleri açısından ailelerle sürekli iş birliği içinde olmamız gerekiyor. Bir şekilde iletişim kurmamız gerekiyor.” Ö.A.10* idareciden gelebileceğini düşündüğü engel durumlara örnekler vermiş ve kullanabileceği çözümleri ifade etmiştir: “*Mesela aileler telefon görüşmelerinden rahatsız oluyorsa telefon görüşmelerini daha kısa tutarak aileleri bire bir görüşmeye çağırabiliriz. Duyuru panolarında mesela daha çok rahatsızlık yaşıyorlarsa çocuklara akşamları giderken mektuplar verebiliriz. Duyuru panolarını biraz daha anlaşılabilir olarak algılayabilirler. Ayrıca anlayamayıp önemsemeyebilirler de. O yüzden haber mektupları ve birebir görüşmelerle devam ederim bir süre daha. Onun dışında idare neye göre engellemeye çalışıyor, ne amaçla engellemeye çalışıyor ona göre önlemler almaya çalışırım biraz daha.”**

3.2.2. Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Kişisel Faktörler:

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



(a) Lisans öğrenimi

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları aile katılımı konusunda lisans öğrenimlerinde gördükleri bazı eksiklikleri dile getirmişler ve yetersiz gördükleri konulara değinmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise eksiklikler olmasına rağmen aile katılımı konusunda lisans öğrenimlerinin kendilerini yeteri kadar desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları aynı zamanda aile katılımı konusunda üniversite bünyesinde yapılması gerektiğini düşündükleri bazı çalışmalarla ilgili öneriler de sunmuşlardır. Öğretmen adaylarından bir tanesi üniversite bünyesinde bir uygulama sınıfı açmanın faydalı olacağını belirtmiştir. Gözlem sınıflarında öğretmen adaylarının ailelerle yapılan çalışmaları gözlemlenmesinin mesleki anlamda katkısı olacağını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak **Ö.A.5** düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “*Üniversite bünyesinde bir uygulama sınıfı olabilir bence. 3-4-5 yaşı kapsayan, ailelerin eğitime dâhil edildiği ve istediğimiz zaman gözlem yapabileceğimiz bir ortam olabilmeli bence.*” Görüşme yapılan öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenliği eğitiminde uygulamaya daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Özellikle Anne-Baba Eğitimi dersinin daha fazla uygulama yoluyla yapılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Örnek olarak **Ö.A.1**, “*Lisans eğitiminde aldığımız Anne-Baba Eğitimi dersinin teorik olmasından yana değilim. Bu ders uygulamalı olmalı. Teoride öğrendiğimiz birçok şey teoride uygulanamıyor. Derste anlatılanlar bazen çok ütöpik kalabiliyor. Aileler beklenmedik tepkiler gösterebiliyor, bu noktada teoriler çürüyor.*” diyerek okulda öğrenilenlerle gerçek yaşam arasındaki kopukluğu dile getirmiştir. Uygulamaya daha çok önem verilmesi gerektiğinden bahseden **Ö.A. 6**, teorik bilgilerin çok da önemli olmadığını şu cümlelerle dile getirmiştir. “*Lisans eğitimi beni aile katılımı konusunda yeterince desteklemedi. Lisans eğitiminde aile katılımına daha çok yer verilmeli, daha çok uygulamaya yer verilmeli. 14 haftalık anne-baba eğitimi dersi yeterli değil bu konuda bence. Literatür kısmı çok önemli değil. En son görüş kiminse eğitimde o kabul ediliyor. Bence uygulama konusunda bir şeyler yapılmalı.*”

Öğretmen adaylarından bir tanesi yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemine değinmiş ve aşağıdaki cümleleri kurmuştur: **Ö.A.7**: “*Bir okulla anlaşılabilir. Bu sadece stajla ilgili de değil. Bir okula gidip haber mektupları, panolar vs. biz düzenleyebirdik. Daha somut yaşantılar olmalı, her şey kitapta kalmamalıydı.*” Öğretmen adayları Anne-Baba Eğitimi dersinin örnek uygulamaların paylaşımı ve sınıfta rol oynama tekniği gibi teknikler kullanılarak yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu sayede dersi veren hocanın yapılan yanlışlar konusunda birebir uyarmasına imkân sunulmuş olacağını ve neler yapılması gerektiği konusunda önerilerde bulunabileceğini bunun da öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenini besleyeceğine inandıklarını belirtmişlerdir. **Ö.A.7**: “*Lisans eğitimi beni aile katılımı konusunda yeterince desteklemedi. Her şey kitapta kaldı diye düşünüyorum. Mesela derste konu haber mektubunda haftaya bize haber mektubu getirdi öğretmenimiz. Tamam, iyiydi ama yine de askıda kaldı. Bunu gerçek hayata geçirme konusunda, sadece aile katılımı değil bence bütün dersler için, haftada bir staj da yetmedi ...Ben yeterli bulmuyorum. Daha somut veriler olmalı. Tamam, biz haber mektubu yazdık. Şimdi bunu sınıfta tiyatro şeklinde yapabiliriz ya da bir problem durumu verir. Sınıfta herkes bir rol alır. Öğretmen-veli roller paylaşılır... Orada hatamız olduğunda hoca düzeltir. Geri bildirim alırız. Böylece askıda kalmayacak şeyler, daha yaşantıya dökebileceğimiz şeyler.*” Lisans eğitimi kapsamında derslerin gerçek dünyadan kopukluğundan bahseden öğretmen adayları, mesleğe başladıklarında bu durumun zaman zaman sorun oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları verilen eğitimin genellikle üst sosyo-kültürel düzeye sahip ailelere yönelik olduğunu



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

(b) Kişisel Özellikler

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının genellikle araştırma ve kendilerini geliştirmeden yana oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları genel olarak engellerle başa çıkabilmek için farklı çözümler bulabileceklerini belirtmişler, engeller karşısında dirençli olacaklarını söylemişlerdir. İletişim becerileri kullanılarak engellerin kolaylıkla aşılabileceği de öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin sürekli olarak kendini geliştirmeyi gerektirdiğini belirten **Ö.A.1** karşısına çıkan engellerin kendisini yıldırmayacağını da şu cümlelerle açıklamıştır: “Kişilik olarak yılmayı seven birisi değilim. Ne kadar fazla engel çıkarsa o kadar çok yapılması gereken şey olduğunu düşünüyorum. Aileden bana dönüt olmasa da umursamam. İlla ki yetersizliklerim olduğunu biliyorum. Ama 10 senelik bir öğretmen olsam da tam anlamıyla yeterliyim diyemem.” Araştırmacı ve kendini geliştirmeden yana olduğunu belirten **Ö.A. 6** bu konudaki düşüncelerini açıklarken “Bizim alanımız uygulamalı bir alan. İşin içine girmeden bazı şeylerin öğrenilmesinin zor olduğunu düşünüyorum. İşin içine girince kendimi 2-3 ay içinde geliştirebilirim. Mezun olduktan sonra bir yaz tatilini aile katılım çalışmalarısıyla ilgili araştırma yapmaya ayırmayı düşünüyorum. Yaşanan ya da yaşanabilecek olumsuzluklar hevesimi kırmaz, aksine beni gaza getirir. Eğer sorunun kaynağı bensem bu konuda daha uzman olan birisini getiririm. Okuldan bir akademisyen olur, bu işi senelerdir yapan birisi olabilir ya da okul müdürü olabilir. Bu konuyla ilgili zaten internette videolar var. Onları da izleme yolunu seçebilirim. Hevesim kırılmaz yani. İnatçı yapıya da sahibim, o işi yapmam lazım mutlaka.” cümlelerini kullanmıştır. Benzer şekilde kendini geliştirmeye açık olan ve araştırmayı sevdiğini söyleyen **Ö.A.7** düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Ben öncelikle kendi yapımda değişik haberleri okumayı severim. Özellikle çocuklarla ilgili şeyler okul öncesiyle ilgiliyse daha bir dikkatimi çeker. Yabancı sitelerde de mesela fotoğraflarına bakıp çıkarmaya çalışırım. Yanı onları hem ben eğitimde kendi bilgilerimi kullanırım hem de aile çocuğun eğitiminde önemli olduğu için aileye bu bilgileri aktarmaya çalışırım. Kendimi geliştirmeye çalışırım. Bir yere kadar evet öz-güvenim var ama tamamen süperim yaparım diyemem.”

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik inanç puanları incelendiğinde, öz-yeterlik inanç düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yeterlik durumlarına ilişkin inançları, kişisel gelişimlerinin yanında eğitim süreçlerine yönelik anlatımları dâhil olmak üzere diğer mesleki çalışmalarını da etkilemektedir. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ne çocukların performansında olumlu etkileri olacağına ne de eğitim yönünden etkili bir ebeveyn iletişimi kurabileceklerine inanırlar (Ajanga, 2011). Öz-yeterliğin; bireyin harekete geçmesinde ve bireyin aktif olmasını sağlayan davranışlarının kalitesine ve düzeyine katkıları gibi noktalar göz önüne alındığında öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde çıkması daha olumlu bir sonuç olarak görülebilir (Bandura, 1997). Algılanan öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, kendi kişisel ve



mesleki becerileri ile öğrencilerinin performansına olumlu etki edebilir ve hatta olumsuz çevresel etkilerin aşılmasında da etkili olabilir (Coladarci ve Breton, 1997). Eğer bir öğretmen aile katılımı konusunda güçlü bir öz-yeterliğe sahipse aile katılım çalışmalarını sıklıkla uygulaması daha olasıdır. Daha yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, eğitim çalışmalarında aile katılım uygulamalarına daha sık yer verirler (Krizman, 2013). Öte yandan bir öğretmen aile katılımı konusunda zayıf bir öz-yeterliğe sahipse, aile katılım çalışması yapmaktan kaçınacak ya da uygulamalarında aile katılımına daha az yer verecektir (Garvis ve Pendergast, 2011). Fritz, Miller, Kreutzer ve MacPhee'e (1995) göre yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olan bir öğretmen öğrencilerinin ve ailelerin gereksinimlerine daha üst düzeyde yanıt verir ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratmaya daha meyillidir. Bu bağlamda öğretmen öz-yeterlik inancının yüksek düzeyde çıkması olumlu bir durum olarak kabul edilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde çıkması tamamen negatif bir durum olmasa da yine de istenen bir sonuç değildir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun olası bir nedeni olarak, öğretmen adayları henüz mesleğe başlamamış olmaları, bu nedenle aile katılımı konusunda neler yapabileceklerini henüz keşfetmemiş olmaları gösterilebilir. Henüz mesleki deneyime sahip olmayan öğretmen adaylarının bilgilerinin sadece teorikte kalması da bu sonuca etki etmiş olabilir. Eğer öğretmen adayları aile katılım çalışmaları konusunda kendilerini hazır hissederlerse ve aile katılımının önemi ve faydasını anlarsa ve ebeveynlerle çalışmak için etkili stratejilerle donanımlı hale gelirlerse büyük ihtimalle aile katılımı konusunda daha etkili olacaklardır (Tichenor, 1998).

Kesgin (2006), öz-yeterlik ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2007) yaptığı çalışmada öz-yeterlik düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı ve öğretme öz-yeterliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekinci-Vural ve Hamurcu (2008), okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, birinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Araştırma sonucunda her iki sınıfta öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeyinin olumlu yönde olduğu belirtilmiştir. Şenol (2012), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının düzeyini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı aile katılım boyutu dışında daha yüksek çıkmıştır. Aile katılım boyunda ise öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Öz-yeterlik puanları göz önüne alındığında ise hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin iyi seviyede olduğu araştırmada belirtilmiştir. Çetingöz'ün (2012) yaptığı çalışmanın amacı okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeylerini ve bu düzeylerle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçlara 190 öğretmen adayına Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin iyi olduğunu göstermiştir. Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 98 okul öncesi öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri belirlenmiştir.



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

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

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları çalışan ebeveynlerin katılım gösterebilmesi için, bu ailelerin mesai saatlerine göre etkinlikler düzenlenebileceği bazı öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Çalışan ebeveynin daha az katılım gösterdiğini belirten araştırmalara alan yazında rastlamak mümkündür (La-Paro ve diğ., 2003; Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006; Fantuzzo ve Gadsden, Li, Sproul, McDermott, Hightower ve Minney, 2013). La Paro vd. (2003), bir proje kapsamında kreşten anaokuluna geçiş sürecine kadar aileleri ve çocukları takip etmiş ve öğretmenlerden de bildirimler almıştır. Bu süreçte çalışan ailelerin aile katılım etkinliklerine daha az katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Fantuzzo ve diğ. (2013), yaptıkları çalışmada düşük gelir grubuna mensup kişilerin, işlerini kaybetmemek için daha fazla çalışıyor olabileceklerini, bu yüzden de aile katılım etkinliklerine katılma şanslarının azalmış olabileceğini belirtmişlerdir. Ailenin ekonomik durumunun öğretmen öz-yeterliğine etki etmeyeceği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Kesgin, 2006; Gömleksiz ve Serhatoğlu, 2013; Kadim, 2012). Bununla birlikte bu çalışma ekonomik durumun öğretmen öz-yeterliğine etkisi olduğunu belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Tepe, 2011; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Gençtürk, 2008; Knoblauch ve Woolfork-Hoy, 2008). Bu araştırmadan elde edilen genel sonuç, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ailelerin ekonomik durumundan etkilenmeyeceği yönündedir.

Çocuğun ailesinden aldığı temel eğitim ve ailenin ekonomik durumu çocuğun okul başarısında önemli belirleyicilerden birisidir. Okul başarısı düşük olan çocuklar genelde okul aktiviteleri ve okulun amaçlarına ilgi duymayan ailelerden gelmektedir. Ailelerin eğitim-öğretim sürecine etkili şekilde katılmalarının önemli ve temel gereklerinden birisi, anne ve babaların çocuklarıyla en yoğun iletişim içinde olan bireyler olmalarıdır (Oğuz, 2010). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını planlarken ailelerin ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak, farklı ailelerle iletişim ve işbirliği oluşturmanın çeşitli yollarını uygulamaları gerekmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları farklı bir dilin ağırlıklı olarak konuşulduğu bir bölgeye atandıklarında ailelerle iletişim konusunda problem yaşayacaklarını ve bu durumun öz-yeterlik inançlarına etki edebileceğini dile getirmişlerdir. Dil faktörü ile ilgili ülkemizde yapılan çok fazla çalışma olmamakla birlikte Taşkaya vd.'nin (2015) kırsal bölgede görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdıkları, çalışmada Ağrı ilinde görev yapan 25 öğretmenle görüşülerek, öğretmenler tarafından n sık dile getirilen problemler belirlenmiştir. Bu problemler dil, barınma, ısınma, öğrenci ve ailelerin eğitime olan ilgisizlikleridir. Ülkelerin eğitim dili olarak da kabul edilen resmi bir dil vardır ve her ülkenin eğitim öğretim sistemleri bu resmi dil üzerine yapılanmıştır (Yazıcı ve Genç-İlter, 2008). Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevlerinden bir tanesi de çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Bununla birlikte dil çeşitliliği, bir toplumun ifade şeklindeki zenginlik ve kültürel miras bakımından oldukça önemlidir (Kaya, 2013). Türkiye genelinde var olan bu kültürel çeşitlilik sebebiyle hem öğretmenler için hem



de öğrenciler için dil faktörü sorun olabilmektedir. Türkçe dışında başka dili anlama konusunda öğretmen adaylarının endişeleri olduğundan, bu endişe aile ile ilişkilere de yansiyacaktır. Öğretmen adayları ailelerin ihtiyaçlarını anlayamayacakları için, yeterli düzeyde aile katılım çalışmaları yapamayacaklarını düşündüklerinden bu sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları genel olarak ailelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe aile katılım çalışmalarına daha rahat yer verebileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise öğrenim düzeyi yükseldikçe ailelerin kendilerine müdahalesinin artacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde ailelerin öğrenim düzeyinin, aile katılım çalışmalarına etki ettiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Sucuoğlu, 1996; Waanders ve diğ., 2007; Kotaman, 2008; Abbak, 2008; Gürşimşek, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Öte yandan bazı çalışmalarda ebeveynlerin öğrenim düzeyinin eğitime katılımı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Ballı, Demo, ve Wedman, 1998; Gürşimşek, 2003; Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; Çatıkkaş, 2008; Öncül, 2011). Ballı ve diğ., (1998) bir ortaokulda ev ödevlerinde aile katılımını artırmak amacıyla yaptıkları deneysel bir araştırma sonucunda, farklı eğitim düzeylerine sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılma oranları arasında bir farklılık bulamamışlardır. Benzer şekilde, Gürşimşek ve diğ. (2007), yaptıkları çalışmada okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenleri incelemeyi amaçlamışlardır. Bu değişkenlerden birisi olan babaların öğrenim durumu ile babanın katılım düzeyi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Coleman ve Karraker (2000) öğrenim düzeyi yüksek annelerin ebeveynlik yeterlilik algısının da yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Demirel, Üner ve Kırımı' ye (2001) göre annenin eğitimsizliği, annenin çocuğa ayırdığı süreyi ve ilgiyi azaltmaktadır. Annelerin öğrenim düzeylerinin düşük olması onların çocuklarına gerek ev ortamında çeşitli becerileri kazandırmalarına gerekse okuldan beklenen akademik katkılara yeterince cevap verememelerine neden olmaktadır (Oğuz, 2010). Bu açıdan, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, çocukların gelişimi ve eğitimini destekleme konusunda öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerle daha fazla işbirliği yapabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

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

Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel farklılıkların katılımın önünde bir engel teşkil etmediğini belirtmişlerdir. Kültürel farklılıkların en çok doğu ve kırsal alanlardan gelen ailelerde karşılaşıldığını ve ancak bu oranın çok düşük olduğunu da belirtmişlerdir. Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre kültür; “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür”. Bu çalışmada öğretmen adaylarının atandıkları yerin kültüründen kastettikleri, atandıklarında gidecekleri coğrafyada yaşayan insanların yaşam şekilleri ve değerleridir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sırasında, farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip ailelerle gerçekleştirilen katılım çalışmalarını gözlemlene ve deneyimleme gereksinimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Ailelerin öğretmenlere güven duyması ve saygı göstermesi öğretmenlerin öz-yeterlik inancına etki etmektedir. Cheung'in (2008) ve Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) yaptıkları



çalışmayla bu çalışma tutarlılık göstermektedir. Ailelerin çocuğun eğitimini yalnızca okula bırakma, çocuğun eğitimine katılıma ihtiyacı duymama gibi tutum ve tavırları ailenin eğitim sürecine katılımının önündeki önemli engellerdendir. Ailelerin, eğitimi sadece okulun işi olarak görmeleri eğitimcilerin ailelere karşı olumsuz tavır takınmalarına neden olabilmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bu nedenle, öğretmen adaylarının okula ve öğretmene karşı farklı tutumlara sahip ailelerle çalışma konusunda bilgi ve becerilerinin desteklenmeye gereksinimleri olduğu düşünülebilir.

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

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

Öğretmen adaylarının bazıları aile katılımı ile ilgili bilgi ve beceri edinme konusunda lisans eğitimini yeterli görürken, çoğunluğu lisans eğitiminin yeterli olabilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Özellikle öğretmenlik uygulamasının öneminden bahseden öğretmen adayları, gittikleri okullarda yaşadıkları deneyimler, gördükleri iyi örnekler ve eksiklikler üzerinden değerlendirme yapmışlar, ancak çoğunlukla ne kadar yeterli olduklarını atandıkları zaman göreceklelerini söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının mezun olmadan önce daha fazla deneyim edinmeleri gerektiğini söyleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Baum ve McMurray-Swarz, 2004; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin, 2007; Uludağ, 2008; Fry, 2009; Walker ve Dotger, 2012; Cevher-Kalbuan, 2014; Pechackova vd. 2015). Öğretmen adaylarına verilen eğitimde genellikle çocuk gelişimi, program ve öğretim, rehberlik ve davranış yönetimi üzerinde durulmaktadır. Öğretmen adayları çocukların neleri bildiğini ve neleri yapabileceğini öğrenmektedir. Ancak öğretmenlerin ailelerle başarılı bir şekilde çalışmasını sağlamak için gerekli bilgi ve düzenlemelerin gelişiminde eksiklikler var (Pedro, Miller ve Bray, 2012). Ailelerle iletişim öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alır. Bu sebeple öğretmenlik eğitimi veren kurumlar öğretmen adaylarına okul-aile işbirliği konusunda bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeleri için yardımcı olmalıdır (Walker ve Dotger, 2012). Öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarının aile iletişimi, çocukların özel ihtiyaçlarına cevap verme ve uygulamalı eğitim programları gibi ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının aile ile ilgili kaygı duymalarına sebep olmamak için daha fazla uygulama yapma gereksinimleri bulunmaktadır (Cevher-Kalburan, 2014). Öğretmen yetiştirme programlarında, öğrencilerin



aile katılımı konusunda olumlu tutum geliştirmeleri için öğretim programı ve aile katılım etkinlikleri farklı derslere entegre edilebilir ve öğretmen adaylarına ailelerle çalışma ile sınıftaki eğitimi birleştirme fırsatları sunulabilir. Bu yolla öğretmen adayları mesleğe girdiklerinde aile katılımını uygulama eğiliminde olurlar. Bu nedenle öğretmen adayları göreve başlamadan mümkün olduğunca erken şekilde alanda deneyim sahibi olabilmeleri için öğretmen adaylarının gerçek ebeveynlere yönelik gözlem yapmak ve ebeveyn katılım etkinliklerini kolaylaştırmak için daha fazla fırsatlar sunulmalıdır (Uludağ, 2008).

Aile katılım etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği konusunda öğretmen adaylarına yönelik etkin bir aile katılımı eğitiminin; özellikle ebeveynlik ve toplum ile işbirliği konularında, hem öğretmenler ve ebeveynler hem de çocuklar için çok yararlı olacağı görülmektedir. Aile katılımı uygulamalarının artırılması, ebeveynleri içeren yeni fikirler ve kaynakların öğretmenlere sağlanması, muhtemelen çocukların eğitimine oldukça olumlu şekilde etki edecektir (Krizman, 2013). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimin ilk basamağı olan lisans eğitiminin, aile katılımı konusunda onlara yol gösterici olması gerektiğini düşünmeleri bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir. Öğretmen öz-yeterliği iş yerinin özelliklerine ek olarak öğretmenin kişisel özelliklerinden de etkilenir (Krizman, 2013). Güçlüklerin üstesinden gelebilme yeteneğine sahip ve ısrarcı davranabilen öğretmenlerin meslekte kalma oranları daha yüksektir. Bu özelliklere sahip öğretmenler, güçlükleri yenebilirler, morallerini çabuk bozmazlar ve sorunlarla yüzleşebilirler (Yost, 2006). Görüldüğü gibi kişilik özellikleri öğretmenlerin hem mesleğe yönelik algılarını hem de öz-yeterliklerini etkileyen bir faktördür. Öğretmen adaylarının araştırmacı, inatçı ve yılmayan yapıda olmaları öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilerken, çabuk pes eden, sabırsız kişiliğe sahip olmaları öz-yeterlik inançlarının daha düşük olmasına neden olabilir.

Öğretmen adayları üniversitenin bulunduğu şehir merkezi dışında da uygulamalar yaparak farklı sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklere sahip bölgelerde de aile katılım çalışmalarını gözlemleme ve deneyimleme fırsatı elde edebilirler. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programında yer alan Anne-Baba Eğitimi dersinin saatinin artırılması ve dersin uygulamalı hale getirilmesinin öğretmen adayları açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Ek olarak, ailelerle daha etkili şekilde iletişim kurma, farklı aile yapılarının ve dinamiklerinin farkında olma ve ailelerin gereksinimlerine uygun eğitim ve iletişim etkinlikleri gerçekleştirme konularında öğretmen adaylarının anlayış ve becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla dersin öğretmen yetiştirme programına dâhil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ailelerle iletişim ve eğitim çabalarında öz-yeterlik inançlarını etkileyebilecek olan öğrenim düzeyi, ekonomik düzey, dil ve kültürel farklılıklar gibi konularda karşılaşılabilecekleri sorunlar için alternatif çözüm yolları bulmaları konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri etkili olacaktır.

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



KAYNAKLAR

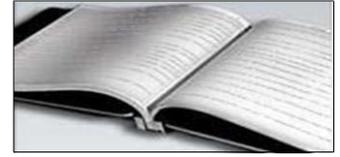
- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programlarındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:228940).
- Ajanga, A. J. (2011). Teachers perception, beliefs, and self-efficacy about parental engagement and school family partnerships in Kenya. Doktora Tezi. USA: Texas Woman's University
- Bandura, A. (1997). *Self –efficacy. the exercise of control*. USA: W.H. Freeman and Company.
- Balli, S. J., Demo, D.H. ve Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157.
- Baum, A. C. ve McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservices teachers' beliefs about family involvement: implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 57-61.
- Bayrak, İ. ve Duruhan, K. (2013). Okulöncesi öğretmen adaylarının ölçme vedeğerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik algıları (Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi örneği). *International Journal of Social Science*, 6(5), 199-216.
- Billheimer, B. C. (2006). Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: differences between early childhood and elementary education candidates. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 2200. <http://dc.etsu.edu/etd/2200>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher-Kalburan, F.N. (2014). Early childhood pre-service teachers' concerns and solutions to overcome them (the case of Pamukkale University). *South African Journal of Education*, 34(1) 1-18.
- Cheung, H.Y. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1) 103-123.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337
- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49(1): 13–24. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:227450)
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Demirel, F., Üner, A. ve Kırmı, E. (2001). Van ili kırsalındaki annelerin çocuk beslenmesindeki alışkanlıkları ve uygulamaları. *Van Tıp Dergisi*, 8 (1): 18-22.
- Ekinci-Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-yeterlilik İnançları ve Görüşleri, *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.



- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okul öncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. R. Zembat (Ed.). *Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı.* (180-205). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Erdem, A. R., Kamacı S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 3-13.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431
- Fantuzzo, J., Perry, M.A., ve Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: a multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 142-152.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 734-742 [doi:10.1016/j.ecresq.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001)
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88, 200-208.
- Fry, S. W. (2009). Characteristics and experiences that contribute to novice elementary teachers' success and efficacy. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 95 – 110.
- Garvis, S. ve Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1-16.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 220053)
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221
- Guo, Y. , Justice, M.L., Sawyer, B. ve Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 961-968. [doi:10.1016/j.tate.2011.03.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008)
- Gürşimşek, I., Kefi S. ve Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Gürşimşek, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(18), 1-19.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Annual meeting of the educational research exchange, January 26, 2001, Texas A & M University. (ED 452 208)
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. ve Şahin, A. (2007). An in-depth look to the process of student teaching through the eyes of candidate teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 131-142



- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 304280)
- Kaya, R. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:218010).
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi(Diyarbakır İli örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:357631)
- Kesgin, E. (2006). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli İli örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:210955)
- Knoblauch, D. ve Woolfolk Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs *Teaching and Teacher Education*, 24, 166–179doi:10.1016/j.tate.2007.05.005
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babaların çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri.*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Koyuncu, Ö. (2011). Kadın öğretmenlerin sorunları ve toplumsal cinsiyet: Diyarbakır ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 302036)
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.15 (1), 169-183.
- Krizman, C. (2013). The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental involvement practices: A multi-method study. Doktora Tezi. USA: Texas Tech University.
- La-Paro, K.M , Kraft-Sayre, M. ve Pianta, R. C. (2003) Preschool to kindergarten transition activities: involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158, doi: [10.1080/02568540309595006](https://doi.org/10.1080/02568540309595006)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programı*.Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Mendez, J. L. , Westerberg, D., ve Thibeault, M. A (2013). Examining the role of self efficacy and communication as related to dimensions of latino parent involvement in Head Start.dialog: A research-to-practice. *Journal for the Early Childhood Field*, 16(1), 65-80
- Oğuz,V. (2010). Okul öncesi eğitimde aile katılım modelleri.*İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1, 75-89
- Öncül, F. (2011). *Öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 290565)
- Pechackova,Y., Drahokoupilova M., Kramova M. (2015). Professional self-efficacy of students in the field of teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 680-685doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.177



- Pedro, J. Y., Miller, R. ve Bray, P. (2012). Teacher knowledge and dispositions towards parents and families: rethinking influences and education of early childhood pre-service teachers. *Public Policy Online*.
- Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 205774)
- Skaalvik, E. M ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 314225)
- Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 286745)
- Tichenor, M. S. (1998) Preservice teachers' attitudes toward parent involvement: Implications for teacher education, *The Teacher Educator*, 33:4, 248-259, doi: 10.1080/08878739809555178
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956 doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Uludağ, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 807-817.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K. ve Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: the relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education* 33(3) 225–233 doi:10.1177/0888406409360129
- Waanders, C., Mendez, J.L, ve Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45, 619-636. doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.003
- Walker, J.M.T ve Dotger, B.H (2012). Because wisdom can't be told: using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1) 62–75. doi:10.1177/0022487111419300
- Yazıcı, Z. ve Genç-İlter, B. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 55 Mayıs - Haziran 2016

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZİSTAN

<http://www.akademikbakis.org>



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

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