

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE KATILIMINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİK İNANÇ DÜZEYLERİNİN BELİRLEMESİ

Kazım BİBER*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi temel eğitim bölümü, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında eğitim-öğretim gören 1 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma 2016-2017 Akademik yılında, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalından 1 ve 4. Sınıfta okuyan toplam 130 öğrenci ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1 ve 4. Sınıfta okuyan toplam 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Ateş (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına İlişkin Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam puan ortalaması ve standart sapma değeri hesaplanmıştır. Aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inançları yüksek, orta ve düşük düzeyde olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının sadece %15’inin öz-yeterlilik inanç düzeyi yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyi bölüm türüne göre farklılık göstermezken, aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, aile katılımı, öğretmen öz yeterliliği

* Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Balıkesir, kbiber@balikesir.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 07.03.2018 Kabul Tarihi: 04.05.2018

DETERMINATION OF SELF-EFFICACY BELIEF LEVELS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING FAMILY PARTICIPATION

Abstract

The purpose of this study is to determine the levels of self-efficacy beliefs regarding family participation of 1st and 4th grade prospective teachers who are studying at the elementary education department (primary education and preschool education program) in the faculty of education. This research was carried out with a total of 130 students studying in 1st and 4th grades of Preschool Education Program and a total of 100 students studying in 1st and 4th grades of Primary Education Program in Elementary Education Department of Necatibey Education Faculty at Balıkesir University in 2016-2017 academic year. "Self-efficacy Belief Scale Regarding Family Participation for Teacher Candidates" developed by Ateş (2015) was used as data collection tools. The total score average and standard deviation value of Self-Efficacy Beliefs Scale Regarding Family Participation of teacher candidates were calculated. Self-efficacy beliefs regarding family participation were classified as high, moderate and low. According to research findings, it was found that only 15% of the prospective teachers had a high level of self-efficacy beliefs and did not differ by program type, but showed a significant difference by the participation status in the academic activities for family education.

Key Words: Primary education, family participation, teacher self-efficacy

GİRİŞ

Aile, çocuğun doğumundan itibaren bakım, koruma, gelişim ve eğitiminden sorumlu kurumların başında gelmektedir. Aynı zamanda çocuğun ilk sosyal çevresi olan aile, sergilediği tutumla çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Aile çocuk arasında etkileşim iki yönlüdür. Çocuk da davranışları ile ailesini etkileyebilme gücüne sahiptir (Garbarino ve Gansel, 2000, ss. 76-78).

Aile, genellikle çocukların hayatlarındaki ilk rol modelleri ve ilk öğretmenleridir. Çocuk büyüdükçe yakın çevresi de gittikçe genişler. Çocuk okula başladığında aile çocuğun eğitimi sorumluluğunu okula devretmez; aile ve okul çocuğun gelişiminin ve eğitiminin en iyi şekilde olması için sorumluluğu paylaşması gerekmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2010; AÇEV, 2017). Öğretmen ve okulların, öğrencilerin eğitimlerinden birincil derecede sorumlu oldukları anlayışı, günümüzde yerini, çocukların eğitimi sorumluluğunun okul, aile ve toplum tarafından paylaşılması gerektiği yönündeki bir anlayışa bı-

rakmıştır (Lindberg, 2014). Günümüzde değişen aile yapıları, kültürel değerler, sosyal yapı ve bunların sonucu olan kimi yasal düzenlemeler; okulların anne-babaların da dâhil olması gereken alanlar olmasını zorunlu hâle getirmiştir (Graue ve Brown, 2003).

Eğitim sürecine ailenin aktif katılımı olarak tanımlanan aile katılımı, çocuğun eğitimi ve gelişiminin en üst düzeyde olması için okul-aile arasında kurulan ortaklık ve işbirliği olarak tanımlanmaktadır (Arabacı, 2014, s. 307). Aile katılımı ve aile okul işbirliği Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Okul-Aile Birliği Yönetmeliği kapsamında ele alınmaktadır. Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde (2012), okul aile işbirliğinin kuruluş amacı; okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün (OYEGM), belirlemiş olduğu, öğretmenlik mesleğinin altı genel yeterliklerinden biri; okul, aile ve toplum ilişkileridir. Bu yeterlilik alanı, öğretmenlerin; çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle tarafsız olarak iletişim, aile katılımı ve işbirliği sağlama konularında yeterliğe sahip olmalarını kapsamaktadır.

Matunszny vd. (2007), aile katılımının öğrenci açısından, başarı, eğitsel istek, okula uyum olarak aile açısından ise yeterliliklerini keşfetme ve geliştirme, okulu tanıma kendini etkin kılma gibi olumlu katkılarının olduğunu belirtmektedir. Öğretmen de, çocuğa olumlu davranış kazandırmada ve öğrenmesini desteklemede sadece çocuğa odaklanan birey temelli değil, çocuğun gelişiminde ilk ve en önemli çevre olan aileye yoğunlaşan aile merkezli bir yaklaşımı temel almalıdır (Hanson ve Lynch, 2013, s. 58-59). Aile katılım çalışmaları, öğretmenlerin, öğrencilerin anne babalarını ve onların sosyoekonomik ya da sosyokültürel koşullarını tanımalarına, öğrencinin eğitim ve gelişimini desteklemeye yönelik önlem alıp çalışmalar yürütmelerine yardımcı olacaktır.

Ailenin eğitime katılımını birçok değişken etkileyebilmektedir. Epstein (2008) ailelerin eğitime katılımlarını sağlama konusundaki sorumluluğun büyük oranda öğretmenlerde olduğunu, ancak katılım etkinliklerinin, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlayacak biçimde planlanması ve yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aile katılımını engelleyen en önemli etmen, Gonzalez-DeHass vd. (2005) göre, öğretmenlerin

aile katılımını sağlama ile ilgili bilgilerinin ve becerilerinin yetersiz olmasıdır. Oysaki katılımın, öğretmenlerin hem öğretmenlik görevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri hem de kendi mesleki gelişimleri açısından önemli etkileri vardır. Araştırmalar, ana baba ile sağlanan etkileşimlerin artmasının, temel olarak öğretmenlerin aile katılımını sağlamaya yönelik davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002; LaRocque, Kleiman, Darling, 2011; Shumow, Harris, 2000; Epstein, 2008).

Ailelerin aile katılımı ve iş birliğine yönelik ilk deneyimi; çocuğu okul öncesi eğitim alıyorsa okul öncesi öğretmeni, çocuğu ilkokula başlıyorsa sınıf öğretmeni ile gerçekleşmektedir. Buradan hareketle ailelerin okulla tanışmasını, sıcak ilişkilerin ve işbirliğinin kurulmasını sağlayacak ve çocuğunun eğitim hayatı boyunca iz bırakacak olan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik, yeterlilik ve tutumlarının daha da önem kazandığı söylenebilir.

Chavkin ve Williams, (1988), son yirmi yedi yıl boyunca Amerika Birleşik Devletleri'nde periyodik olarak yapılan araştırmalar, öğretmen eğitiminin ve mesleki gelişim programlarının okuldaki aile katılımına yönelik teorik ve uygulamalara ye verme konusunda yetersiz olduğunu belirtmektedir. Epstein, (2005), aile katılımının çocukların okuldaki başarısı için hayati olduğuna dair kanıtlara rağmen ailelerin ve toplulukların katılımının sağlanmasına ilişkin uygulamaların öğretmen eğitim programlarına dahil edilmediğini vurgulamaktadır.

Flanigan, (2005) öğretmen yetiştiren programların aile katılımı konusunda yetersiz olduğu düşüncesiyle, öğretmen adaylarına aile katılımı ve işbirliği yapmaları konusunda destek eğitimi vermiştir. Öğretmen adaylarına verilen eğitimde, ilköğretim ve ortaöğretimde aile katılımındaki farklılıklar, aile katılımı sağlanmasında fırsat yaratmanın önemi, ailelerle sağlanacak iletişim ve işbirliğinin gerekliliği, kültürel farklılıklarda aile katılımının sağlanması, olumsuz öğretmen tutumunun aile katılımına etkileri konuları üzerinde durulmuştur. Verilen eğitim, grup tartışma yöntemi ve deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini paylaşması şeklinde yürütülmüştür.

Yapılan çalışmalar, aile katılımının gerek öğretmenler gerekse aileler tarafından kabul edilen önemine ve çok yönlü faydasına karşın eğitim fakültelerinde lisans eğitiminde konuya gereken önemin verilmediğini göstermektedir (Chavkin ve Williams, 1988; Epstein, 2005; Flanigan, 2005; Graue ve

Brown, 2003; Hoover-Dempsey, Walker, Jones ve Reed, 2002; Patte, 2011; Shumov ve Haris, 2000). Ayrıca, öğretmen yetiştiren fakülte programlarında aile katılımı, ailelerle çalışma, okul aile işbirliği konularına çoğunlukla yer verilmediği için öğretmen adaylarının ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmektedir (de Acosta, 1996; Epstein&Dauber, 1991; Foster&Loven, 1992).

Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı eğitim ve öğretim süreçlerinde kendi kapasitesine güvenmesi, kendi yeteneklerine inanmasıdır (Schunk, 2012, s.117). Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler; öğrencilerin başarılarını destekler, pozitif bir sınıf ortamı oluşturur, problemlerle karşılaştığında daha dayanıklıdır ve tükenmişlik sendromu ile karşılaşma oranı daha düşüktür (Woolfolk, 2006, s. 402).

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik öz yeterlilik inancı ne kadar yüksekse o kadar başarılı eğitim ve öğretim uygulamaları yapmaktadırlar (Schunk, 2012, s. 115). Aile katılımı da eğitimin bir parçası olduğu için öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarını başarılı bir şekilde ve istenilen düzeyde yürütmelelerini sağlayacağı düşünülmektedir (Krizman, 2013).

Kirschenbaum (2001)' e göre bilgi, tutum ve beceriler öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlamaya ilişkin öğretmen eğitiminin anahtar öğeleridir. Öğretmen adaylarının aile katılım çalışmaları ile gerekli olan bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları onların aile katılım çalışmaları konusunda öz yeterlilik inanç düzeylerini artıracaktır. (Tichenor, 1997; Knopf ve Swick, 2008; Pedro, Miller ve Bray, 2012). Aile katılım çalışmaları konusunda öz yeterlilik inançları yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında da okuldaki aile katılım çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütmeleri daha muhtemeldir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, eğitim fakültesi temel eğitim bölümü, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında eğitim-öğretim gören 1 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik inanç düzeylerinin belirlenmesinin öğretmen eğitimlerinde bu yönde yapılacak önleyici eğitim ve hizmetlerin planlanması ve eğitim sistemi içerisinde öz yeterlilik inançlarına yönelik yapılabilecek olumlu müdahale çalışmaları için önemlidir. Ayrıca ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, “Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini” belirlemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Akademik yılında, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalından 1 ve 4. Sınıfta okuyan toplam 130 öğrenci ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1 ve 4. Sınıfta okuyan toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım

Demografik Özellikler		<i>f</i>	%
Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	130	56,5
	Sınıf Öğretmenliği	100	43,5
Sınıf	1.sınıf	103	44,8
	4.sınıf	127	55,2
Cinsiyet	Kadın	199	86,5
	Erkek	31	13,5
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	95	41,3
	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	19,6
	Genel Lise	39	17,0
	Meslek Lisesi	43	18,7
	Fen Lisesi	1	0,4
	Diğer	7	3,0
Aile Eğitimine Yönelik Akademik Faaliyetlere Katılım Durumu	Katılmış	85	37
	Katılmamış	145	63

Tablo 1 incelendiğinde yaş ortalaması 21,42 olan çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 130'u (%56,5) Okul Öncesi Öğretmenliği, 100'ü (%43,5) Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte ve 103'ü (%44,8) 1. sınıf, 127'si ise (%55,2) 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 199'u (%86,5) kadın, 31'i (%13,5) erkektir. Çalışma grubunun mezun oldukları lise türü incelendiğinde 95'i (%41,3) Anadolu Lisesi, 45'i (%19,6) Anadolu Öğretmen Lisesi, 39'u (%17) Genel Lise, 43'ü (%18,7) Meslek Lisesi, 1'i (%0,4) Fen Lisesi ve 7'si (%3) diğer liselerden mezun olmuştur. Öğretmen adaylarına daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere (seminer, kurs, vb.) katılıp katılmadığı sorulduğunda katılımcıların 85'i (%37) daha önce aile eğitimine yönelik faaliyetlere katıldıklarını, 145'i (%63) katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak Ateş (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına İlişkin Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. "Ailelerle telefon görüşmeleri yapmak, duyuru panosu hazırlamak, bireysel görüşmeler yapmak, İnternet temelli uygulamalar yoluyla iletişime geçmek, dilek kutuları hazırlamak" gibi ifadelerin yer aldığı ölçek, az yeterliden çok yeterliye yedili Likert biçiminde düzenlenmiş 21 madde ve 5 demografik bilgi sorusundan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği analizinde Cronbach Alpha (α) değeri .948 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan öğretmen adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam puan ortalaması (\bar{X} = 107,29) ve standart sapma değeri (S_s =28,37) hesaplanmıştır. Normal dağılım içinde ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan puan aralığı katılımcıların aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğunu göstermekte; ortalamanın +1 standart sapma değerinin üstünde ortalamaya sahip katılımcıların ($\bar{X}+ S_s$ = 135,66) aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inançları yüksek düzeyde; ortalamanın -1 standart sapma değerinin altında puan ortalamasına sahip katılımcıların ($\bar{X}-S_s$ =78,92) aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inançları düşük düzeyde olarak sınıflandırılmıştır (Kesgin, 2006). Betimleme sürecinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ki-kare analizi kullanılmıştır. Sayımla belirlenen verilerin karşılaştırılmasında kullanılan en önemli parametrik olmayan

test, ki-kare (χ^2) testidir ve belli özellikleri gösteren gözlenmiş denek sayılarının beklenen -yani normal olması gereken- sayısal değerlere uyup uymadığını yargılar (Şenocak, 2014). Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. İlk olarak öğretmen adaylarının bölüm türüne göre aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bölüm türü değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare (X^2) analizi sonuçları

Bölüm	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
Okul Öncesi Öğretmenliği	14	10,8	97	74,6	19	14,6	130	100	
Sınıf Öğretmenliği	18	18,0	65	65	17	17,0	100	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
$X^2 = 3,071$		$p = ,215$				$sd = 2$			

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançları %10,8’i düşük, %74,6’sı orta ve %14,6’sı yüksek düzeydeyken sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının %18’i düşük, %65’i orta ve %17’si yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Bu veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının bölüm türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($X^2_{(sd=2, n=230)} = 3,071, p > .05$).

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare (X^2) analizi sonuçları

Sınıf	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
1.sınıf	22	21,4	72	69,9	9	8,7	103	100	
4. sınıf	10	7,9	90	70,9	27	21,3	127	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
$X^2= 13,139$			$p= ,001^*$				$sd=2$		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 1.sınıf öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançları %21,4'ü düşük, %69,9'u orta ve %8,7'si yüksek düzeydeyken; 4.sınıf öğretmen adaylarının %7,9'u düşük, %70,9'u orta ve %21,3'ü yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(sd=2, n=230)}=13,139, p<.05$).

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare (X^2) analizi sonuçları

Cinsiyet	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
Kadın	28	14,1	137	68,8	34	17,1	199	100	
Erkek	4	12,9	25	80,6	2	6,5	31	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
$X^2= 2,494$			$p= ,287$				$sd=2$		

Tablo 4'te çalışma grubundaki kadın öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançları %14,1'i düşük, %68,8'i orta ve %17,1'i yüksek düzeydeyken; erkek öğretmen adaylarının %12,9'u düşük, %80,6'sı orta ve %6,5'i yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sa-

hip oldukları belirlenmiştir. Buna göre tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($X^2_{(sd=2, n=230)}=2,494, p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Bitirilen lise eğitimi değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare (X^2) analizi sonuçları

Lise Türü	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	N	%	n	%	
Anadolu Lisesi	13	13,7	71	74,7	11	11,6	95	100	
Anadolu Öğret. Lis.	9	20,0	28	62,2	8	17,8	45	100	
Genel Lise	8	20,5	28	71,8	3	7,7	39	100	
Meslek Lisesi	2	4,7	29	67,4	12	27,9	43	100	
Fen Lisesi	0	0	1	100	0	0	1	100	
Diğer	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
X ² = 14,802		p= ,139				sd= 10			

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubundaki Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının %13,7'si düşük, %74,7'si orta ve %11,6'sı yüksek düzeyde; Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının %20'si düşük, %62,2'si orta ve %17,8'i yüksek düzeyde; Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının %20,5'i düşük, %71,8'i orta ve %7,7'si yüksek düzeyde; Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının %4,7'si düşük, %67,4'ü orta ve %27,9'u yüksek düzeyde; Fen Lisesi mezunu olan bir öğretmen adayının orta düzeyde ve diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının %71,4'ü orta, %28,6'sı yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(sd=10, n=230)}=14,802, p>.05$).

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının, daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere (seminer, kurs, vb.) katılıp katılmama durumuna göre incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare (X^2) analizi sonuçları

Aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
Katılmış	16	18,8	62	72,9	7	8,2	85	100	
Katılmamış	16	11,0	100	69,0	29	20,0	145	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
$X^2= 7,196$		$p= ,027^*$				$sd= 2$			

Tablo 6'ya göre çalışma grubundaki daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılan öğretmen adaylarının %18,8'i düşük, %72,9'u orta ve %8,2'si yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahipken; daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılmayan öğretmen adaylarının %11'i düşük, %69'u orta ve %20'si yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(sd=2, n=230)}=7,196, p<.05$).

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlendiği araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç düzeyleri bölüm türüne göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Okul öncesi eğitimi anabilim dalında lisans eğitiminde "Ana-Baba Eğitimi" dersi zorunlu ders olarak yer almakta, sınıf öğretmenliğinde lisans eğitiminde ise böyle bir derse yer verilmemektedir. Alaçam'ın (2015), Ankara'daki 1 özel ve 4 devlet üniversitesi ile yürüttüğü çalışmada aile katılımına yönelik bir ders alıp almamanın öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarda bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Mevcut çalışmada

ise çalışma grubunu oluşturan 230 öğretmen adayının öz-yeterlilik inanç düzeyinin sadece %15'nin yüksek olması, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik sadece ders etkinliği olarak verilen eğitiminde yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Chavkin ve Williams (1988)'a göre de tek bir ders ile aday öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili bilgisinin, becerisinin ve tutumlarının geliştirilmesi için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle aile katılımı ile ilgili konuların, programa eklenmek yerine onun bir parçası olarak ele alınması önemlidir. Bununla birlikte, Chavkin ve Williams (1985), Epstein ve Sanders (2006) ve Tichenor (1997) tarafından da belirtildiği gibi, programı ve düzeyi ne olursa olsun öğretmen adaylarının aile katılımının değeri ve sonuçları ile ilgili bakış açısı ve tutumlarını geliştirdikten, önce temel katılım türleri ile ilgili yeterli bilgi ve anlayış kazandırılmalıdır. Sonra, ailelerle çalışma konusundaki becerilerini geliştirmeleri ve netleştirmeleri için uygulamaya dayalı deneyim ya da fırsatlar elde etmeleri gerekmektedir. Mevcut araştırma sonuçları görüldüğü gibi literatürde yer alan araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık saptandığı araştırmada, 4. Sınıfa giden öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlilikleri %81'i orta ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum 4. Sınıf öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin program temelli kimi öğrenmeleri gerçekleştirdiği, özellikle uygulama ağırlıklı derslerin ve alan derslerinin 3 ve 4. Sınıfta yoğunlaştığı, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin de 3 ve 4. Sınıfta alıyor olmalarıyla açıklanabilir. Birinci Sınıf öğretmen adaylarının ise %22 sinin düşük düzeyde aile katılımına ilişkin öz-yeterlilik inancına sahip olması ise verilecek desteğin gerekliliği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, bu durum, Tichenor (1998), Uludag'ın (2008) çalışmalarında da ortaya konduğu gibi, öğretmen adaylarının daha temel düzeydeki geleneksel katılım türleri ile ilgili daha olumlu değerlendirmeler yaparken daha ileri düzeydeki katılım türlerini ise daha az olumlu değerlendirmelerinin nedeni olabilir. Mattingly, Prislın, McKenzie, Rodriguez ve Kayzar (2002) bu konuda meslek yaşamına başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitimlerin olumlu etkilerine ilişkin yeterli kanıt olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle eğitimlerin mezuniyet öncesinde verilmesi ve farklı yaştan, gelişim düzeyinden ve kültürel çevrelerden gelen çocukların özelliklerine göre her bir program için ayrı düzenlenmesi gerekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği

saptanmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının önce kendilerini yeterli hissetme konusunda ve aile katılımına ilişkin öz-yeterlilik konusunda cinsiyetin önemli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bandura'ya (1977) göre öğretmen adaylarının kadın ve erkekler arasında kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri konusunda bir farklılık olmaması, Tschannen- Moran and Woolfolk-Hoy (1998), öğretmenlik konusunda kendini yeterli hissetme ve aile katılımına yer verme konusunda yaptıkları araştırmada cinsiyet farklılığı bulamamış olmaları, araştırma sonuçlarının alan yazınla da desteklendiğini göstermektedir.

Mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buradan öğrencilerin aile katılımına yönelik öz-yeterlilik inançlarında mezun olunan lise türünün etkili olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç yine bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik gösterirken bazılarında da zıt bir bulgu niteliğindedir. Saracaloğlu ve diğerleri (2004), öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmalarında lise türü değişkenine göre mesleğe yönelik tutumlarda anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ergün ve Şenol'un (2012) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında aile katılımı alt boyutunda bitilen lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer taraftan Çetin (2003) ve Çelenk (1988) ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları konu alan çalışmalarında öğretmen lisesi çıkışlıların, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Akademik faaliyet olarak lisans eğitimi dışında katılım gösterilen kurs, seminer, sempozyum ve sertifika programları tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu akademik faaliyetlere gönüllülük esası ve ilgili olma durumu ile katılım gösterdikleri düşünüldüğünde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının aile katılım aktiviteleri için hazırlanmaları onların aile katılımı konusunda ne hissettiği ve öğretmen olarak pratikte ne yaptıklarını etkilemektedir (Katz ve Bauch, 1999). Kirschenbaum (2001)' e göre bilgi, tutum ve beceriler öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlamaya ilişkin öğretmen eğitiminin anahtar öğeleridir. Eğer öğretmen adayları bu konuda gönüllü ve istekli olarak hazırlanırlar, aile katılımının önemine ve yararına inanırlar ve ebeveynlerle etkili olarak çalışma stratejileriyle donatılırlarsa aile

katılımını daha aktif olarak sağlayabilmektedir. (Knopf ve Swick, 2008). Görüldüğü gibi alan yazındaki çalışma bulguları araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresinde öz yeterlilik inançlarını geliştirici çalışmalara (seminerlere katılma, kitaplar okuma, filmler izleme, uygulamalara katılma) seçmeli veya zorunlu aile katılımı dersine yer verilebilir Böylece öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri konusunda önlem alınabilir. Özellikle staj ve öğretmenlik uygulamalarında sınıf içi uygulamaların yanında aile katılımı etkinliklerini takip etmeleri sağlanabilir. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve uygulamaları ile öz yeterlilik inançları boylamsal araştırmalarla incelenebilir. Böylece öğretmen adaylarına verilen desteğin öğretmenlik yapmaya başladıklarında uygulamalarına, tutum ve inançları nasıl yansıttıkları incelenebilir.

KAYNAKLAR

- AÇEV (2017). *Okul Öncesi Aile Katılımı*. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenmeortami/aile-katilimi> adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 20.01.2017).
- Arabacı, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı* (Bölüm 2). Her Yönlü Okul Öncesi Eğitim Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Ateş, Ö. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Chavkin, N. F., Williams, D. L. (1988). Critical Issues in The Teaching Training for Parent Involvement. *Educational Horizons*, 66, 87-89.
- Chavkin, N., Williams, D. (1985). *Executive Summary of the Final Report: Parent involvement in education project*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 1-17.
- Çelenk, S.(1998). *Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıktışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- De Acosta, M. (1996). A Foundational Approach to Preparing Teachers For Family And Community Involvement In Children's Education. *Journal of Teacher Education*, 47 (1), 9-15.
- Epstein, J. L. (2005). Links in Professional Development Chain: Preservice And Inservice Education For Effective Programs Of School, Family, And Community Partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125-141.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators For School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J. L. (2008). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22.
- Epstein, J.L. and Dauber, S.L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary And Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Flanigan, C. B. (2005). *Partnering With Parents and Communities: Are Pre-service Teachers Adequately Prepared?* Harvard Graduate School Of Education Harvard Family Research Project. Retrieved From [Http://Www.Hfrp.Org/Publications-Resources/Browse-Our-Publications/Partnering-With-Parents-And-Communities-Are-Preservice-Teachers-Adequately-Prepared](http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/partnering-with-parents-and-communities-are-preservice-teachers-adequately-prepared). (Date Of Access: 22.10.2017).
- Foster, J. & Loven, R. (1992). The Need and Directions For Parent Involvement in The 90's: Undergraduate Perspectives And Expectations. *Action in Teacher Education*, 14,13-18.
- Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). *The human ecology of early risk* (Chapter 4). J.P. Shonkoff & S. J. Meisels. (Ed.). Handbook of Early Childhood Intervention. The USA: Cambridge University Press.
- Gonzalez-DeHass, A. R. (2005). Facilitating Parent Involvement: Reflecting On Effective Teacher Education. *Teaching & Learning*, 19(2), 57-76.
- Graue, E., & Brown, C. P. (2003). Preservice Teachers' Notions of Families and Schooling. *Teaching And Teacher Education*, 19, 719-735.
- Hanson, M. J. & Lynch, E. W. (2013). *Theoretical Perspectives For Understanding Families* (Chapter 2). Understanding Families Supportive Approaches to Diversity, Disability, and Risk (2. Baskı). The USA: Brookes Publishing.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers involving Parents (TIP): Results Of An In-Service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement. *Teaching And Teacher Education*, 18, 843-867.

- Karasar, N.(2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Katz, L., & Bauch, J. P. (1999). The Peabody Family Involvement Initiative: Preparing Preservice Teachers for Family/School Collaboration. *School Community Journal*. 9 (1), 49–6.
- Kirschenbaum, H. (2001). *Educating Professionals for School, Family, and Community Partnerships*. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), Promising Practices for Family Involvement in Schools (s. 185-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Knopf, H., T. & Swick, K., J. (2008). Using Our Understanding of Families to Strengthen Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*. 35, 419-427.
- Krizman, C. (2013). *The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Parental Involvement Practices: A Multi-Method Study* (Doktora Tezi). Texas Tech University Educational Psychology, Texas.
- LaRocque, M., Kleiman, I., Darling, M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122. DOI: 10.1080/10459880903472876.
- Lindberg, E.N. (2014). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361, DOI: 10.12738/estp.2014.4.1920.
- Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Matunzsy, R., Banda, D. ve Coleman, T. (2007). A Progressive Plan for Building Collaborative Relationships with Parents from Diverse Backgrounds. *Teaching Exceptional Children*. 39, 24-31.
- MEB (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulailebirligi/yonetmelik.pdf>. Adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 20.01.2017).
- OYEGM (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik Mesleği genel yeterlilikleri. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik_meslegi-genel_yeterlikleri/icerik/39 adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 21.01.2017).
- Patte, M. M. (2011). Examining Preservice Teacher Knowledge And Competencies in Establishing Family-School Partnerships. *The School Community Journal*, 21(2), 143-159.

- Pedro, J. Y., Miller, R., Bray, P. (2012). *Teacher Knowledge and Dispositions towards Parents and Families: Rethinking Influences and Education of Early Childhood Pre-Service Teachers*, Forum on Public Policy Online.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O. ve Serin, U. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, S. 29 (311), s. 16-27.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Shumow, L., & Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in low-income urban communities. *School Community Journal*, 10(1), 9-24.
- Shumow, L., & Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in low-income urban communities. *School Community Journal*, 10, 9-24.
- Şenocak, M. Ş. (2014). *Biyoistatistik ve Araştırma Yöntem Bilimi*. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi.
- Tichenor, M.S. (1997) Teacher Education And Parent Involvement: Reflections From Pre-Service Teachers. *Journal Of Instructional Psychology*, 24 (4), 233-339.
- Tichenor, M. S. (1998). Preservice Teachers' Attitudes Toward Parent Involvement: Implications For Teacher Education. *The Teacher Educator*, 33(4), 248-259.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783–805.
- Uludag, A. (2008). Elementary Preservice Teachers' Opinions About Parental Involvement In Elementary Children's Education. *Teaching And Teacher Education*, 24(3), 807-817.
- Woolfolk, A. E. (2006). *Social, Cognitive And Constructivist Views of Learning* (Chapter 9). Educational Psychology (12. Baskı). Pearson Publishing.

Extended Abstract

The family is the foremost institution responsible for care, protection, development and education of the child from its birth. At the same time, the family, as the first social environment of the child, positively or negatively affects the child's development with the attitude shown. Parents are often the first role models and first educators in children's lives. When the child begins to school, the responsibility for the education of the child is not transferred to the school; family and school take joint responsibility for the development and education of the child in the best way (AÇEV, 2016; Çamlıbel Çakmak, 2010). Family involvement defined as the active participation in the educational process is a partnership and cooperation between the school and the family to ensure that the child's education and development is at the highest level (Arabacı, 2014: 307). Matunszny et al. (2007) states that family participation positively contributes to students' achievement, educational desire, and adaptation to school and families' recognition and development of efficacies, school recognition, and self-efficacy. In providing positive behavior and supporting learning, the teacher should also have a family-centered approach that focuses on the family, which is the first and most important environment in the development of the child, rather than the individual-centered approach that focuses on the child only (Hanson & Lynch, 2013, pp. 58-59). According to Kirschenbaum (2001), knowledge, attitudes, and skills are key elements of teacher education to prepare teachers to work with families. If the teacher candidates think they are prepared in this regard, if they believe in the importance and benefit of family involvement, and if they are equipped with effective working strategies with parents, they will provide more active family involvement (Knopf & Swick, 2008; Pedro, Miller, & Bray, 2012; Tichenor, 1998). Thus, prospective teachers can begin with a high self-efficacy belief in the profession. Teachers' self-efficacy belief is the trust in their capacity and the belief in their own abilities during the process of teaching and learning (Schunk, 2014, p. 113). Teachers with high self-efficacy beliefs support their students' achievement, create a positive classroom environment, are more durable when encountered with problems, and are less likely to encounter with burnout syndrome (Woolfolk, 2006, p. 402). The higher the self-efficacy belief of preschool and primary teacher candidates in their professions, the more successful education and teaching practices they implement (Schunk, 2014, p 113). Families' first experience about family involvement and collaboration occurs with either preschool teacher or primary school teacher depending on grade level. From this point of view, it can be said that the qualifications and attitudes of the preschool teachers and

the primary school teachers, who are going to introduce families the school, establish warm relations and cooperation, and leave a trace during the education life of the child, become more important.

The aim of the study in this context is to determine the levels of self-efficacy beliefs regarding family participation of 1st and 4th grade prospective teachers who are studying at the elementary education department (primary education and preschool education program) in the faculty of education.

The study group of the descriptive study in the screening model consists of a total of 130 students studying in 1st and 4th grades of Preschool Education Program and a total of 100 students studying in 1st and 4th grades of Primary Education Program in Elementary Education Department of Necati-bey Education Faculty at Balıkesir University in 2016-2017 academic year. “Self-efficacy Belief Scale Regarding Family Participation for Teacher Candidates” developed by Ateş (2015) was used as data collection tools. The scale consists of 21 items and 5 demographic information questions, which are arranged in a Likert format with low to high adequacy, from one to seven. In the internal consistency reliability analysis of the scale, Cronbach Alpha (α) value was found to be .948.

In the analysis of the data, SPSS package program was used. The total score average ($m = 107,29$) and the standard deviation value ($sd = 28,37$) of the self-efficacy beliefs regarding family participation of the teacher candidates used in the study were calculated. Chi-square analysis was used in the evaluation of the data. According to the results of the research that determine the self-efficacy belief levels of the teacher candidates who are studying in the field of primary teacher education and preschool teacher education, self-efficacy belief levels did not differ by the program type, gender, and graduated high school type. The fact that only 15% of the teacher candidates' self-efficacy belief level is high can be interpreted as the fact that the education given to teacher candidates as only course activity regarding family participation is not enough. In the study that self-efficacy beliefs were found to be significantly different by grade level variable, the self-efficacy belief regarding family participation of 81% of 4th grade prospective teacher candidates were found to be moderate and high. This can be explained by the fact that the 4th grade prospective teachers perform program-based learning about family participation, especially the practice-oriented courses and the content courses concentrate on the 3rd and 4th grades, and they take the teaching practice and the school experience courses on the 3rd and 4th grades. It was determined that the degree of self-efficacy beliefs for family participation of

teacher candidates showed a significant difference by the participation status variable in academic activities regarding family participation. Academic activities can be defined as seminars, symposiums and certificate programs that have been participated outside of undergraduate education. Considering that prospective teachers participate in these activities voluntarily because they are interested, it can be concluded that these academic activities are effective. Based on the results of the present research, the undergraduate programs that prepare teachers for elementary education can provide optional and compulsory courses that include the necessity of family participation, importance of family participation and examples of practice. These courses can also include activities that develop teacher candidates' self-efficacy beliefs, such as participating in seminars, reading books, watching movies, etc. Teacher candidates can be supported in their participation in family involvement practices of the schools during their internship and teaching practice courses. Longitudinal studies can be done to determine whether these supports, which will be given to the prospective teachers in the undergraduate education process, are effective when they begin teaching.