

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitimde Psikolojik Hizmetler
Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Öğretmen Adaylarını Ailelerle Çalışmaya
Hazırlama: Bir Müfredat Programı Önerisi

Çiğdem Yavuz Güler
2502080063

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. A. Esra İşmen Gazioğlu

İstanbul, 2013



DOKTORA
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Çiğdem YAVUZ GÜLER Numarası : 2502080063

Anabilim/Bilim Dalı: Eğit.Psik.Hizm.

Danışman Öğretim Üyesi:Doç.Dr.Esra İŞMEN GAZİOĞLU

Tez Savunma Tarihi : 21.06.2013

Tez Savunma Saati : 09:00'da

Tez Başlığı : Öğretmen Adaylarını Ailelerle Çalışmaya Hazırlama: Bir Müfredat Programı Önerisi

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 50. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN		KABUL
2-Doç.Dr.Esra İŞMEN GAZİOĞLU		KABUL
3-Doç.Dr.İlkay DEMİR		KABUL
4-Yrd.Doç.Dr.Marilena Z.LEANA		KABUL
5- Yrd.Doç.Dr.Azize Nilgün CANEL		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-Doç.Dr.Ahmet ŞİRİN		
2-Yrd.Doç.Dr.Ayça KÖKSAL KONİK		

ÖZ

Öğretmen Adaylarını Ailelerle Çalışmaya Hazırlama: Bir Müfredat Programı Önerisi

Çiğdem Yavuz Güler

Bu çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen Ailelerle Çalışma Müfredat Programının öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumlar, bilgi düzeyi ve ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algılarına etkisini incelemektir. Araştırmada öntest sontest kontrol guruplu desen kullanılmıştır.

Ailelerle çalışma müfredat programına olan ihtiyacı belirlemek için üniversitelerin öğretmenlik lisans programları incelenmiş ve alanda çalışan 142 öğretmen ile anket çalışması gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür, söz konusu inceleme ve ihtiyaç analizinin ışığında araştırmacı tarafından Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin lisans bölümlerinde uygulanabilecek öğretmen adaylarına yönelik 10 bölümden oluşan “Ailelerle Çalışma” başlıklı bir müfredat programı geliştirilmiştir.

Araştırmanın deney gurubunu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüne devam eden 31 öğrenci, kontrol gurubunu ise Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerinden yansız atama yoluyla seçilmiş 31 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, deney ve kontrol guruplarına araştırmacı tarafından geliştirilen Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği ön ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada Ailelerle Çalışma Müfredat Programı deney gurubuna 10 oturumda uygulanmıştır. Oturumlar haftada bir gün deney gurubunun zorunlu dersi olan Rehberlik Dersinin ilk 90 dakikasında uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol gurubuna ise sadece Rehberlik Dersi müfredatı uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol guruplarının son test puanları arasında deney gurubu lehine anlamlı bir fark olduğu ve deney gurubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte kontrol gurubunun öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Ailelerle çalışma müfredat programının öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları, yeterlik algıları ve bilgi düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Ailelerle Çalışma, Aile katılımı, Okul Aile İşbirliği, Öğretmen adayı, Müfredat Programı

ABSTRACT

Preparing Teacher Candidates to work with parents: A Curriculum Proposal

Çiğdem Yavuz Güler

The purpose of this study is to analyze the impact of the Curriculum of Working with Parents, designed by the researcher, on preservice teachers in terms of their attitudes, perception of competence and level of knowledge towards working with parents. The method of the research is pre-test / post-test with experiment and control groups.

At the beginning of the study, the teacher education programs at graduate level had been examined in order to determine the necessity for Curriculum of working with Parents and a survey had been applied to 142 teachers. After developing the curriculum, a convenience sample of 31 students enrolled in an undergraduate teacher education program at one university in Istanbul was used. The preservice teachers received 10 sessions “Curriculum of Working with parents” training in 90 minutes of their Guidance courses. Besides, the control group consisted of 31 students took only the Guidance Courses. Experimental and control groups are applied “The Scale of Attitude toward Family Involvement” and “The Scale of Perceived Competence Level of working with parents” developed by the researcher, as pre-test and post-test. Furthermore, the participants of experimental group were subjected to midterm and final exams in order to evaluate knowledge levels regarding working with parents.

The results of the study revealed that there was a significant difference between post-tests of the experimental and control groups. Also, there was a significant improvement in the experimental group from pre to post test. However, there is no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group. Therefore, the findings of the study show that the Curriculum of Working with

Parents is effective on preservice teachers in terms of improvement in their attitudes, perception of competence and level of knowledge towards working with parents.

Key Words: Working with Parents, Parent Involvement, School Family Collaboration, Preservice Teachers, Curriculum

ÖNSÖZ

Bu çalışma, insan yaşamının iki önemli parçasını, okulu ve aileyi daha sağlıklı koşullarda bir araya getirme ve öğretmeni bu bağlamdaki sorumluluğunu göğüsleme noktasında işlevsel kılma çabasının bir ürünüdür.

Öncelikle bu çalışmayı gerçekleştirmemde bana tanıdığı düşünsel özgürlük, çalışma serbestisi ve bilgi haznesi ile çalışmamı her daim daha doğru ve dolu kıldığı için değerli danışman hocam Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU'na çok teşekkür ederim. Lisans eğitimim boyunca akademik ve sosyal yetilerine hayran olduğum ve her daim örnek aldığım Prof. Dr. Figen ÇOK'a ve her görüşmemde yeni bir şey öğrendiğim, yalnızca akademik hayatımda değil aynı zamanda yaşamımın yol ve iz bulmaya zorlandığım noktalarında karmaşık durumları basitleştirerek ve basit durumları karıştırarak bana yeni bir ufuk açan çok değerli hocam Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, her konuda destekçim ve dostum olan Doç. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK'e ve bilmeye karşı heyecanımı yeniden canlandıran ve aile sistemiyle çalışma noktasında operasyonelliğime ve terapist kimliğimin inşasına katkı sağlayan çok kıymetli hocam Dr. Murat DOKUR'a çok teşekkür ederim. Başından sonuna tez sürecinde bana destek olan çok değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Marilena Z. LEANA ve Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN'e ve tez savunma aşamasındaki destekleri ve güler yüzleri için Doç. Dr. İlkay DEMİR, Yrd. Doç. Dr. A. Nilgin CANEL, Yrd. Doç. Dr. Müge YUKAY YÜKSEL ve Tuğba TÜRK'e teşekkür ederim. Ve çalışmamın bütün parçalarında katkısı bulunan öğrenci ve öğretmenler ile ölçek geliştirme sürecinde görüşlerine başvurduğum değerli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Sevgili dostlarım, Esra ELMAS BALANCAR'a çocukluk heyecanımızı 30'lu yaşlarıma benimle beraber taşıdığı için, sevgili Banu BEKÇİ'ye tanıştığımız günden bu yana vazgeçilmez bir arkadaş olduğu ve akademik hayatımın her sürecinde yardım çağrısına her daim koşar adım geldiği için, sevgili arkadaşım Burcu ÖZKALE, Elvan UCUR ve Şükran ARSLAN DİKME'ye samimi dostlukları ve ihtiyacım olduğunda yardım ellerini uzattıkları için ve Dr. Hüseyin SERİN'e doktora sürecimin tümündeki keyifli eşlikçiliği için, sevgili Aslı BENK PALOMBA'ya

yaşamı olumlu bir yerden algılama noktasında yaşadığım değişimlerin referansı olduğu, sevgili Başak YILMAZ ATMANOĞLU'na beni çok sevdiğini her fırsatta söylediği ve varlığıyla beni zenginleştirdiği için ve Aslı ve Başak'a doktora sürecimin tüm stresini benimle beraber göğüsledikleri için sonsuz teşekkür ederim.

Annelik sorumluluğumun büyük bir kısmını mükemmel bir annecanne olarak benimle bölüştüğü için anneme, bu sebeple annemsiz olmaya katlandığı için babama, yürekten desteği için teyzeme ve Gurbet Deniz YAVUZ'a kardeş olmanın keyfini benimle beraber yaşadığı için teşekkür ederim.

Ve hakkını teslim etmeliyim; ilgisi, sabrı ve aşkı yola devam etmemdeki en büyük gücümdü, sevgili eşim Umut GÜLER, iyi ki varsın, aile bütçemizin ve sana ayırmam gereken zamanların büyük bir bölümünü eğitime harcadığım için de özür dilerim. Ben kitaplarla boğuşurken ansızın çıkagelen güzel yavrum Rüya GÜLER, iyi ki geldin. Bilinenin aksine seninle her şey daha kolay. Gözlerindeki dünya merakı, cesaretin ve kararlılığın bana örnek, gülen yüzün huzurum oldu.

Çiğdem YAVUZ GÜLER

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN.....	11
1.Ailelerle Çalışma: Literatürdeki Yeri ve Bağlamı	11
2.Aile Katılımı/Okul Aile İşbirliğinin Faydaları	11
3.Aile Katılımı/Okul Aile İşbirliğini Engelleyen Faktörler	13
4.Ailelerle Çalışmaya İlişkin Modeller	16
4.1. Güneybatı Eğitsel Gelişim Laboratuvarında geliştirilen Eğitim Projesinde Ebeveyn Katılımı.	17
4.2.Harvard Aile Araştırma Projesi kapsamında yapılan ‘Yeni okullar için yeni beceriler’ çalışması	29
4.3.Epstein (1995)’in 6 çeşit katılıma ilişkin çerçevesi	32
5.Ailelerle Çalışmaya İlişkin Öğretmen Eğitimi Nasıl Olmalı?	36
6.Öğretmenlik Programlarında Ailelerle Çalışmayla İlgili Araştırmalar	43
7.Ailelerle Çalışmaya İlişkin Denenmiş Programlar	50
8.Türkiye’de Okul Aile İşbirliğine İlişkin Araştırmalar	53
II. BÖLÜM: YÖNTEM	71
1.Araştırmanın Modeli:	71
2.İşlem Yolu:	72
2.1. Program Öncesi Araştırmalar.....	73
2.1.1.Üniversitelerin Öğretmenlik Lisans Programlarının İncelenmesi.....	73

2.1.2. Öğretmenlerin Ailelerle Çalışmaya İlişkin İhtiyaçlarının Belirlenmesi	81
2.1.2.1. Anket Uygulanan Örneklemeye İlişkin Bilgiler.....	81
2.1.2.2. Anket Uygulamasından Elde Edilen Bulgular	84
2.1.2.3.Öğretmenlerin Ailelerle Çalışmaya İlişkin Var olan Durum ve ihtiyaçlarının Tespitine Yönelik Yapılan Anket Uygulamasından Çıkarılabilecek Sonuçlar.....	99
3.Programın Değerlendirilmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Aşaması.....	103
3.1.Ölçek geliştirme aşamasında çalışılan Çalışma Grubu.....	103
3.2.Ölçekten Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi	105
3.3.Aile katılımına yönelik tutum ölçeği	105
3.3.1.Aile katılımına yönelik tutum ölçeği açımlayıcı faktör analizi.....	106
3.3.2. Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	109
3.3.3.Aile katılımına yönelik tutum ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin çalışmalar	112
3.4. Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği.....	112
3.4.1. Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği açımlayıcı faktör analizi	114
3.4.2. Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi.....	117
3.4.3.Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin çalışmalar	120
3.4.4.Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği ile Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeklerinin Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları.....	120
4.Program Öncesi Değerlendirme	120
4.1. Çalışma Gurupları.....	120
4.2. Ön testlerin değerlendirilmesi	121
5.Programın Uygulanması.....	122
5.1. Ailelerle Çalışma Müfredat Programı	122

5.2. Müfredat Programının Genel Özellikleri.....	125
5.3. Uygulama Aşaması	127
6. Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi	148
7. Verilerin Analizi	148
 III. BÖLÜM: BULGULAR.....	149
1. Denencelerin test edilmesine ilişkin bulgular	149
2. Deney Gurubunun ailelerle çalışma müfredat programına ilişkin bilgi düzeyinin test edilmesine ilişkin bulgular	153
3. Ailelerle Çalışma Müfredat Programının değerlendirilmesine ilişkin deney gurubu öğrencilerinin görüşleri.....	156
 IV. BÖLÜM: TARTIŞMA	161
1. Ailelerle çalışma müfredat programının aile katılımına yönelik tutumlara etkisine ilişkin bulguların tartışılması 1.....	161
2. Ailelerle çalışma müfredat programının ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısına etkisine ilişkin bulguların tartışılması.....	166
3. Ailelerle çalışma müfredat programı uygulanan grubun derse ilişkin bilgi düzeyine ve program hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulguların tartışılması.....	169
 SONUÇ	174
KAYNAKÇA	179
EKLER.....	208
EK 1: Üniversiteler İçin Bilgi Edinme İsteği Formu.....	208
EK 2: Öğretmen Anketi	209
EK 3: Ailelerle Çalışmaya Yönelik Tutum Ölçeği	213
EK 4: Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği	215
EK 5: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Egzersiz Örneği 1	217
EK 6: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Egzersiz Örneği 2	218
EK 7: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Egzersiz Örneği 3	219
EK 8: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Egzersiz Örneği 4	220

EK 9: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Egzersiz Örneği 5	222
EK 10: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Egzersiz Örneği 6	223
EK 11: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Egzersiz Örneği 7	224
EK 12: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Egzersiz Örneği 8.....	225
EK 13: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Örnek Ara Sınav Soruları .	226
EK 14: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Örnek Yıl Sonu Sınav Soruları	227
ÖZGEÇMİŞ.....	228

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çocukların öğrenmelerini destekleyen aile katılımı konusunda öğretmenleri eğitmek için yönerge ve stratejiler (Williams ve diğerleri s:172-184)	19
Tablo 2: Eğitimsel Kararların Paylaşılmasını destekleyen aile katılımı konusunda öğretmenleri eğitmek için yönerge ve stratejiler (Williams ve diğerleri s:187).....	24
Tablo 3: Öğretmen Eğitimi için Aile Katılımı Taslağı (Shartrand ve diğerleri (1997, s. 22).....	31
Tablo 4: Öğretim Metotları (Shartrand ve diğerleri, 1997, s. 39)	32
Tablo 5: Kapsamlı Ortaklık Programları için Altı Tip Katılıma Yönelik Epstein'in Çerçevesi ve Örnek Uygulamalar (Epstein ve ark, 2002, s: 14).....	34
Tablo 6: Araştırma Deseni	71
Tablo 7: İşlem Yolu	72
Tablo 8: Ailelerle çalışmaya ilişkin ders olup olmadığına ilişkin üniversitelerin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerine ait bilgiler.....	75
Tablo 9: Ailelerle çalışmaya ilişkin ders olup olmadığına ilişkin üniversitelerin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerine ait bilgiler (devam)	76
Tablo 10: Ders Okutulan Eğitim Fakülteleri.....	78
Tablo 11: Ders Okutulduğu Belirtilip Çalışma Kapsamı Dışında Kalan Dersler	79
Tablo 12: Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğretim Kademesi, Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı	81
Tablo 13: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	82
Tablo 14: Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı	83
Tablo 15: Öğretmenlerin Alan ve Alan Dışı Oluşlarına Göre Dağılımı	83
Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	83
Tablo 17: Öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerini nereden kazandıklarına ilişkin bilgiler	84
Tablo 18: Ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerini nereden kazandıklarına ilişkin bilgiler diğer cevaplar	85

Tablo 19: Öğretmenlerin mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuları temel alan kredili bir ders alıp almadıklarına ilişkin bilgiler.....	85
Tablo 20: Öğretmenlerin mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuların ele alındığı başka bir ders alıp almadıklarına ilişkin bilgiler.....	85
Tablo 21: Öğretmenlerin mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuların ele alındığı başka bir ders aldıklarını söyleyenlerin belirttikleri ders adları	86
Tablo 22: Öğretmenlerin şu anki sınıflarında öğrencilerin ailelerinin yüzde kaçına ulaşabildiklerini düşündüklerine ilişkin veriler	86
Tablo 23: Öğretmenlerin haftada kaç saatlerini öğrencilerin olumlu davranışları hakkında ailelerle çalışmaya harcadıklarına ilişkin bilgiler.....	86
Tablo 24: Öğretmenlerin haftada kaç saatlerini öğrencilerin uyum ve davranış problemleri hakkında ailelerle çalışmaya harcadıklarına ilişkin bilgiler	87
Tablo 25: Öğretmenlerin haftada kaç saatlerini öğrencilerin iyi okul performansı hakkında ailelerle çalışmaya harcadıklarına ilişkin bilgiler.....	87
Tablo 26: Öğretmenlerin haftada kaç saatlerini öğrencilerin zayıf okul performansları hakkında ailelerle çalışmaya harcadıklarına ilişkin bilgiler	88
Tablo 27: Öğretmenlerin ailelerle en çok çalıştıkları konular	88
Tablo 28: Öğretmenlerin aileyle çalışmadan öğrenciye ilişkin düzelmeyeceği düşündükleri durumlar	89
Tablo 29: Öğrencinin uyumunu ve okul başarısını destekleyen bir öğretmen-aile ilişkisinin nasıl olması gerektiğine dair öğretmen görüşleri	89
Tablo 30: Öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda neleri bilmeye ihtiyaç duyduklarına ilişkin görüşleri	90
Tablo 31: Öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilere ilişkin görüşleri	90
Tablo 32: Öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için bilgi ve becerilerin dışında ne tür düzenlemelere (öğretmen, aile, okul, toplum vb. bağlamlarda) ihtiyaç duyduklarına ilişkin görüşleri	91

Tablo 33: Öğretmenlerin iyi çalıştıklarını belirttikleri bir aile ile ilişki ve işbirliğinin iyi olmasını sağlayan şeylere ilişkin görüşleri	92
Tablo 34: Öğretmenlerin sorun yaşadıkları bir aile ile ilişki ve işbirliğinin yolunda gitmemesine yol açan şeylere ilişkin görüşleri	92
Tablo 35: Farklı davranışlara ilişkin yanıtlar	93
Tablo 36: Öğretmene sağladığı yararlarla ilişkin görüşler	94
Tablo 37: Öğrenciye sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri	94
Tablo 38: Aileye sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri	95
Tablo 39: Öğretmenlerin ailelerle çalışmalarını, ilişki ve işbirliği kurmalarını engelleyen durumlara ilişkin görüşleri.....	96
Tablo 40: Öğretmenlerin belirttikleri diğer hususlar ve önerileri	98
Tablo 41: Ölçek geliştirme sürecinde çalışılan örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler	104
Tablo 42: Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	108
Tablo 43: Aile katılımına yönelik tutum ölçeği'nin standardize edilmiş çözümleme değerleri, t-değerleri, standart hata ve açıklanan varyans.....	110
Tablo 44: Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine ilişkin değerler	111
Tablo 45: Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı temel bileşenler analizi sonuçları	116
Tablo 46: Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği'nin standardize edilmiş çözümleme değerleri, t-değerleri, standart hata ve açıklanan varyans	118
Tablo 47: Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği için uyum iyiliği testlerine ilişkin değerler.....	119
Tablo 48: Deney ve kontrol gruplarının aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyut ön test puanları için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları	121
Tablo 49: Deney ve kontrol gruplarının ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin alt boyut ön test puanları için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları	122

Tablo 50: Deney grubunun aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları	149
Tablo 51: Deney grubunun ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları	150
Tablo 52: Deney ve kontrol guruplarının aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonuçları	151
Tablo 53: Deney ve kontrol guruplarının ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonuçları	151
Tablo 54: Kontrol grubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları	152
Tablo 55: Kontrol grubundaki öğrencilerin Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları....	153
Tablo 56: Deney grubundaki öğrencilerin ara sınav ve yıl sonu sınavlarından aldıkları puanlar ve başarı durumunun değerlendirmesine ilişkin bilgiler	155
Tablo 57: Etkililiğin değerlendirilmesine ilişkin dereceleme ölçeğinin puanlanması	157
Tablo 58: Öğrencilerin yarar sağladıkları başlıklara ilişkin bilgiler	158
Tablo 59: Öğrencilerin programı tavsiye nedenleri	159

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: A ve B'ye ilişkin yönerge ve stratejiler.....	17
Şekil 2: Aile Katılımı Alanında İdeal Öğretmen Eğitiminin 3 Ana Bileşeni.....	18
Şekil 3: Aile katılımına yönelik tutum ölçeği maddelerine ilişkin öz değer grafiği.....	107
Şekil 4: Aile Katılımı Alanında İdeal Öğretmen Eğitiminin 3 Ana Bileşeni.....	113
Şekil 5: Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği maddelerine ilişkin öz değer grafiği.....	115
Şekil 6: Müfredat bileşenleri	123

GİRİŞ

Problem

Aileler, okullar ve toplumlar, topluma üretken üyeler yetiştirmek gibi ortak bir amacı güderler ve eğitimin üç temel ayağını oluştururlar. Çocuğun öğrenme deneyimi ailede başlamakta ve okul bir kurum olarak bu hizmeti devralsa da ailenin öğrenme deneyimine etkileri olumlu ve olumsuz yönde devam etmektedir. Okulun başta öğretme misyonu olduğu düşünüldüğünde aileler ve öğretmenler çocukların akademik başarılarını ve okula uyumunu artırmak amacıyla birleşirler. Araştırmalar aile katılımının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Wilson, 2009a; Lamdin, 1996; Keith ve diğerleri, 1993, 1998; Chen ve Fan, 2001; Asher, 1988; Arvizu, 1996; Bauch, 1988; Becher, 1986; Eagle, 1989; Chavkin, 1991; Chavkin ve Williams, 1993; Coleman, 1991; Davies, 1988; Epstein, 1988b, 1995; Henderson ve Berla, 1994; Hickman, Greenwood ve Miller, 1995; Ho ve Williams, 1996; Lee, 1994; Moles, 1993). Chen ve Fan (2001), yirmi beş araştırmanın meta-analizini yaptıkları çalışmalarında ana-baba katılımı ve çocuklarının akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını incelemişler ve ana-baba katılımı ve öğrenci başarısı arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yukarıda bahsedilen araştırmalar ana-baba katılımının öğrencinin bütünsel gelişimi için ne kadar önemli olduğunu açığa çıkarmıştır. Yine özellikle ana babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine sistemli ve tutarlı bir biçimde katılmalarının çocuklarının akademik başarılarına katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Ayrıca aile yapılarındaki değişimler (çekirdek aile yapısının artması, aile üyelerinin dışarıda daha çok çalışmaya başlaması vb) ve toplumsal şiddetin artması gibi durumlar okulların çocukların gelişiminde akademik gelişimlerinin dışındaki alanlarda da önemli sorumluluklar almalarını, çocukların sosyal, fiziksel ve duygusal ihtiyaçları ile yakından ilgilenmelerini gerekli kılmıştır. Çocuk aile sisteminden bağımsız düşünülemez, öyleyse çocukların bütünsel gelişimini desteklemek için

aileyi de eğitim sürecine katmak, karşılıklı ilişki ve işbirliğini sağlamak gerekmektedir.

Bilindiği gibi “okul ve ailenin işbirliği” Milli Eğitimin temel ilkelerinden biridir. Diğer taraftan, Milli Eğitim Mevzuatında okul-aile işbirliğine ilişkin hükümler bulunmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 16. Maddesinde Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanması ve bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulması öngörülmüş, Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği ile de birliğin görev ve yetkileri belirlenmiştir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde “Her öğrencinin bir velisinin bulunması zorunluluğu, okula geç gelme sorununun veli-öğretmen-okul rehberlik servisi-okul yönetiminin işbirliği ile giderilmesi, yazılıya girmeyen öğrencilerin durumlarının velilere bildirilmesi, okul ile ailenin işbirliğinin sağlanması, Okul Gelişim Yönetim Ekibinin kurulması, Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu’nda okul aile birliği başkanının yer alması, 6–8.sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışlarının önlenmesinde veli ile görüşme aşamasına yer verilmesi” gibi konulara yer verilmiştir. Öğrenci ve velinin okulun işleyişine etkin katılımlarının sağlanması, velilerin öğrencileri ile ilgili bilgilendirilmesi, öğrencilerin ve velilerin okulun performans değerlendirilmesi sürecine etkin katılımlarının sağlanması, okulun tüm imkânları ile çevreye açılması, veli ve öğrenci beklentilerinin sisteme dâhil edilmesi gibi amaçları gerçekleştirmek üzere 2005/92 nolu genelge ile Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi yürürlüğe konulmuştur. Söz konusu sözleşme; okulun, öğrencinin ve velinin hak ve sorumluluklarını tanımlayan üç bölümden oluşmaktadır. Bunun dışında İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün 2006/36 no’lu genelgesinde “Öğrenci-Veli-Okul İlişkileri” ile ilgili esaslara yer verilmiştir. Çocuğun sorunlarının kronikleşmeden çözülebilmesi ve öğrenci başarısının artırılmasında okul ve veliler arasındaki etkin ve olumlu bir iletişim başat rol oynar. Bu iletişimin pekiştirilmesi için “okulda veli ve öğrencilerle görüşmelerin yapılacağı bir mekânın oluşturulması, veli ve öğretmen görüşme günlerini gösteren bir çizelgenin hazırlanarak veli ve öğretmenlere duyurulması, önemli gün ve haftalarda yapılacak etkinliklerde velilerin görev almalarının sağlanması, velilerin ziyaret edilmesi, öğretim yılı boyunca her velinin en az bir defa

sınıf ortamına katılarak dersi izlemesi için davet edilmesi” gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin hükümler yer almaktadır.

Günümüzde okul aile işbirliğinin, ailelerin eğitim sürecine katılımının ne kadar önemli olduğu vurgulansa da pratikte özellikle ülkemizde okul ve aileler arasındaki ilişki ve işbirliğinin sınırlı ölçülerde yapılabildiği söylenebilir (Çeziktürk, 1997; Yaylacı, 1999; İnal, 2006; Kaya, 2007; Köksal Eğmez, 2008; Sabırlı Özışıklı, 2008; Abbak, 2008, Özdemir, 2009; Gül, 2007; Karaman, 2007; Işık, 2007; Doğru, 2005; Atayeter, 2004; Çeviş, 2002; Kazak, 1998; Bilgin, 1990).

Yurt dışında yapılan birçok çalışma aile katılımının okula devamı arttırdığını (Henderson ve Berla, 1994; Epstein, 1995; Olmstead & Rubin, 1983; Collins, Moles ve Cross, 1982; Eldridge, 2001); sınıf içi olumsuz davranışları azalttığını (Epstein, 1995; Eldridge, 2001; Fan ve Chen, 2001); okul ve ev sürecinde aile katılımı bağlamında öğretmen ve ebeveyn arasındaki ilişki ve roller konusunda farkındalığı arttırdığını (Epstein, 1983; Becher, 1986; Ames, 1995; Epstein ve Dauber, 1991; Eldridge, 2001), okumaya (Desminone, 1999; Baker ve Moss, 2001; Eldridge, 2001; Sheldon ve Epstein, 2005b), yazmaya (Faires, Nichols ve Rickelman, 2000; Hara ve Burke, 1998; West, 2000) ve matematiğe (Balli, Demo ve Wedman, 1998; Galloway ve Sheridan, 1994; Epstein, 2001; Sheldon ve Epstein, 2005a) olan ilgiyi ve başarıyı arttırdığı göstermektedir.

Aile katılımı öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler için olumlu sonuçlar doğursa da aile katılımının sağlanması ile ilgili birçok güçlük yaşanmakta ve bu engeller ebeveynlere ve öğretmenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Kimi zaman öğretmenler aile katılımını yeterince destekleyememekte, kimi zaman da aileler desteklenseler dahi katılımcı olmamaktadırlar. Okul iklimi de aile katılımını destekleyici nitelikte olmayabilir. Günümüzde birçok okul ve öğretmen hala geleneksel yönelimli bir eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Bu geleneksel yapı çocuk eğitiminde aile sisteminin etkisini göz ardı edebilmektedir. Ülkemiz için özellikle kalabalık sınıflar ve okul idaresinden kaynaklanan zorluklar bu duruma bir neden olarak da gösterilebilir. Zaman kısıtlılığı (White-Clark ve Decker, 1996; Hand

in Hand, 1999, akt; Morgan, 2008), yararlılığına inanmama ve okuldan davetin ya da talebin olmaması, ebeveynlerin de çocuklarına yardım etme konusunda yetersiz beceri ve yeterlilikte olmaları (Comer ve Haynes, 1992; Epstein ve Dauber, 1991; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995, 1997), geçmiş deneyimlerden kaynaklanan hisler ve inançlar (McBride ve Lin, 1996; Wilson ve Wilson, 1994), dil ve kültürle ilgili konular (Yao, 1988; Goldenberg, Gallimore, Reese, ve Gamier's, 2001) bu engeller arasında sayılabilir. Ayrıca toplumsal yapıdaki değişimler sonucu ebeveynlerin her ikisinin de çalışması aile katılımını engelleyen faktörlerden biri olarak düşünülebilir.

Okul ve aile arasındaki anahtar ögenin öğretmen olduğu düşünülürse, aile katılımının sağlanmasının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin aile katılımına yönelik olumsuz tutumlarının olması ve aile katılımını nasıl sağlayacaklarına ilişkin bilgi ve becerisindeki eksiklikler olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler mesleğe hazırlandıkları üniversite döneminde aile katılımını etkili olarak gerçekleştirebilmek için olumlu tutumlar geliştirme, katılımı nasıl sağlayacaklarına ilişkin bilgi edinme ve beceri geliştirme ihtiyacı içerisindeyler (Burton, 1992, Edward ve Jones Young, 1992). Bu gerçeğe rağmen araştırmalar üniversitelerin öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını bu yönde yeterince hazırlayamadıklarını göstermektedir (Chavkin, 1991).

Yurt dışında yapılan aile katılımına ilişkin büyük ölçekli çalışmalar (de Acosta, 1996; Knight ve Wadsworth, 1999; Shartrand ve diğerleri, 1997) öğretmen eğitimi programlarında aile katılımının sınırlı biçimlerinin verildiğini göstermektedir. De Acosta (1996), Amerika'daki lisans programlarını incelemiş ve bu programların öğretmen adaylarına sadece aile katılımı için beceri ve strateji kazandırdığını bulmuştur. Shartrand ve diğerleri, (1997) ise devlet öğretmen sertifikasyon rehberini inceledikleri bir çalışmada Kaliforniya dışındaki eyaletlerde aile katılımından nadiren bahsedildiğini ve aile katılımına ilişkin kaliteli eğitimin daha çok erken çocukluk eğitimi seviyesinde yapıldığını bulmuşlardır. Knight ve Wadsworth (1999), ulusal bir çalışmada kredili 146 özel eğitim öğretmenliği programını incelemiş, %72'sinde aileler üzerine kursların önerildiği sadece %47'sinde bu tür kursların gerekli görüldüğünü bulmuşlardır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar da öğretmen adayları için aile katılımının kapsamına ilişkin hala boşluklar olduğunu ortaya koymaktadır. Flannigan (2005), 134 öğretim üyesi ile yaptığı bir araştırmada sadece %30'unun öğrencilerinin aile ve toplumla çalışma konusunda iyi hazırlandıklarını belirtmektedir. Epstein ve Sanders (2006), 161 yüksekokul ve eğitim bilimleri anabilim dalıyla yaptıkları bir çalışmada, yöneticilerin yaklaşık %96'sının öğretmenlerin aileyle çalışmalarının gerekli olduğunu belirttiklerini ancak sadece %7.2'sinin kendi programlarından mezun olan öğretmenleri ailelerle çalışma konusunda yetiştirdiklerini, yaklaşık olarak %64'ünün programlarda okul, aile ve toplum işbirliği konusuna öncelikli olarak daha çok yer verilmesi gerektiğini söylediğini belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi bu çalışmalar, öğretmen eğitiminin ailenin eğitim sürecine katılımını ve okul aile işbirliğinin önündeki engelleri aşmak için en etkili yollardan biri olduğunu ancak bu gerçeğe rağmen gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının bu konuda yetiştirilmesine ilişkin yeterince program bulunmadığını göstermektedir.

Ülkemizde aile katılımı, okul-aile-toplum işbirliği, okul-aile-öğretmen ilişkileri gibi konularda gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aile katılımına değinen yayınların (Çeziktürk, 1997; Yaylacı, 1999; İnal, 2006; Kaya, 2007; Köksal Eğmez, 2008; Sabırlı Özışıklı, 2008; Abbak, 2008) ve okul aile işbirliğine ilişkin (Özdemir, 2009; Atabey ve Tezel Şahin, 2009; Gül, 2007; Karaman, 2007; Işık, 2007; Doğru, 2005; Atayeter, 2004; Çeviş, 2002; Kazak, 1998; Bilgin, 1990) ise sadece var olan durumu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Öte yandan ülkemizde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sadece problem yaşayan öğrencilerin değil tüm öğrencilere yönelik olmasını ve öğrencilerin okula ve çevreye uyum, eğitsel başarı, kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat, eğitsel ve mesleki gelişim alanlarının tümünde desteklenmesini ve geliştirilmesini hedefleyen kapsamlı gelişimsel rehberlik

modelinin uygulanıyor oluşu sistemin bütün parçalarının işbirliğini gerekli kılmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili olarak yürütülmesinde aile katılımı ve okul aile işbirliği son derece önemlidir. Yurt içinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki ülkemizde aile katılımının ve okul aile ve toplum işbirliğinin sağlanmasına yönelik işlevsel ve pratik çözümler bulmaya ihtiyaç vardır. Bu noktada okul ve okul dışında yapılan ailelere dönük çalışmaların planlanması, uygulanması ve aile sisteminin okulla ilişkisinin sağlıklı kurulmasında öğretmenlerin büyük rolü vardır. Öğretmenlerin bu süreçte ailelerin eğitime katılımıyla ilgili olumlu tutum geliştirmeye, aile sistemi ve aileyle çalışmaya ilişkin daha fazla bilgi edinme ve aileyle çalışma konusunda beceri geliştirmelerine ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı bu ihtiyacı gidermek için son beş yılda “0-18 yaş aile eğitimi kursu”, “Okul öncesinde aile katılımı”, “7-19 yaş aile eğitimi program uygulamaları”, “Okul öncesinde aile eğitimi semineri”, “Anne destek-baba destek programları”, “Aile eğitimi kursu ”ve “Ulusal aile eğitimi kursu” gibi bir çok hizmet içi eğitim düzenlemektedir. Ancak hem bu eğitimler sınırlı sayıda öğretmene ulaşabilmekte hem de söz konusu eğitimlerin büyük bir çoğunluğu aileleri eğitime kapsamından öteye geçememektedir.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (OYEGM), belirledikleri Öğretmenlik Mesleği 6 Genel Yeterlikten birini “Okul, aile ve toplum ilişkileri” olarak belirlemiş, öğretmenlerin Çevreyi Tanıma, Çevre Olanaklarından Yararlanma, Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme, Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık ve Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama konularında yeterliğe sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitimin her alanında ailelerle iç içe oldukları ve onlarla sağlıklı ilişkiler kurmaya, onlara destek olmaya ve onlardan destek almaya ihtiyaç duydukları düşünülürse ailelerle çok boyutlu olarak çalışabilecekleri bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği de açıktır. Bu açıdan onları hazırlayacak en önemli yapı da lisans eğitimlerini aldıkları fakültelerdir. Bu gerçeklik, üniversitelere bağlı eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin lisans ve lisansüstü düzeylerindeki öğrencilerini ailelerle çalışma, aile katılımı, okul aile toplum işbirliği konularında yetiştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarına yönelik aile ile çalışma konusunda bir müfredat programı geliştirmesi

planlanmaktadır. Öğretmenlerin daha lisans seviyesinden eğitilmelerinin büyük sayıda geleceğin öğretmenlerine ulaşılmasına ve gelecekte okul aile işbirliğinin niteliğinin artmasına daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen Ailelerle Çalışma Müfredat Programının öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumlar, ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi düzeyi ve ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algılarına etkisini incelemektir.

Denenceler

Araştırmada yukarıda belirtilen genel amaç çerçevesinde şu denenceler test edilmeye çalışılmıştır.

Denence 1: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanan deney gurubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 2: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanan deney gurubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği son test puan ortalamaları bu müfredat programı uygulanmayan kontrol gurubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 3: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Önem

Temel amacı öğretmen adaylarında ailelerle çalışmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi ve onların ailelerle çalışmaları konusunda yeterliklerini arttırmayı, bu konuda bilgi ve beceri geliştirmeyi hedefleyen bir müfredat programı geliştirmek olan bu çalışmanın, başta öğretmenler olmak üzere eğitim sistemi içerisinde olan aile, okul yönetimi, okul ve toplum çalışanları gibi her birime ve okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerine yararlı olacağı düşünülmektedir. Öncelikle araştırmanın ilk aşamasında üniversitelerin öğretmenlik lisans programlarının incelenmesi ve öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesinden elde edilen verilerin ülkemizde ailelerle çalışma, aile katılımı ve okul aile işbirliğine ilişkin diğer çalışmalara rehberlik edeceği, öğretmen eğitimlerinin yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesinde işlevsel bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü her ne kadar Öğretmenlik Mesleğinin genel yeterliklerinden birini “Okul, aile ve toplum ilişkileri” olarak belirlemiş ve öğretmenlerin Çevreyi Tanıma, Çevre Olanaklarından Yararlanma, Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme, Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık ve Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama konularında yeterliğe sahip olmaları gerektiği belirtilmiş olsa da öğretmenlerin bu yeterlik alanlarında yetiştirilmelerine yönelik programlamaların yapıldığı söylemek güçtür. Nitekim öğretmenlik programlarının ders müfredatlarında bu konunun zorunlu ders olarak alınmadığı görülmektedir. Oysa ki özellikle 90’lı yıllardan sonra bir çok ülke öğretmenlerin ailelerle çalışmasına yönelik dersleri müfredatlarına farklı başlıklarda koymuşlardır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin bilimsel platformlarda sıklıkla tartışıldığı bugünlerde “Okul, aile ve toplum ilişkileri” genel yeterliği olarak belirtilen bu alana ilişkin ders programının müfredat içine yerleştirilmesinin ülkenin çağdaş kriterleri yakalaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen programın öğretmen eğitiminde var olan büyük bir boşluğu dolduracağı, öğretmen eğitimi veren üniversitelerin aileyle çalışmayı içeren tüm derslerinde temel kaynak vazifesi göreceği düşünülmektedir. Ayrıca program okul öncesi, özel eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği

bölümlerinde okuyan tüm öğretmen adayları ve alanda çalışan tüm öğretmenler için uygulanabilir nitelikte olduğundan bütün fakülte ve bölümlerin müfredatına rahatlıkla yerleştirilip ders olarak okutulabilecek bir özelliğe sahip olması bakımından da son derece önemlidir. Araştırma sonuçlarının ve programın ayrıca psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal hizmetler gibi disiplinler ve bu alanda çalışan uzmanlar tarafından da özellikle müşavirlik hizmetlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Geliştirilen eğitim programının öğretmenlerin bu alandaki gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmen adaylarının araştırmada kullanılan ölçeklere içtenlikle ve doğru yanıt verecekleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Deney ve kontrol grubunun ailelerle çalışmaya yönelik tutum ve yeterlik algıları ve bilgi düzeyleri bu gruplara uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıfında okuyan 31 ve aynı üniversitenin aynı dönem diğer öğretmenlik bölümlerinin 4. sınıfında okuyan 31 üzere toplam 62 öğrenci ile sınırlanmıştır.

Tanımlar

Aile: Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik-TDK Güncel Türkçe Sözcük; Çalışma içerisinde aile kavramı öğrenciye bakım veren, öğretmenin eğitimsel bağlamda muhattap olacağı her hangi bir kişi olarak da tanımlanabilir.

Aile katılımı: Aile ve okul arasında ilişkinin güçlendirilmesi ve ailenin çocuğun eğitiminde daha etkin rol alması (Erkan, 2010; s. 29).

Okul Aile İşbirliği: çocukların sağlıklı gelişmelerini sürdürebilmeleri ve okula hazırlanması amacı ile düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çalışmasıdır (Carlisle ve diğerleri,2005; akt, Erkan, 2010).

Ailelerle Çalışma: Öğretmenlerin öğrencilerin okula uyumunu ve başarısını arttırmak amacıyla ailelerle kurdukları her türlü ilişki, iletişim ve işbirliği olarak tanımlanabilir.

Öğretmen adayı: Yüksek Öğretim Kurumları Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerine bağlı Öğretmenlik Lisans Programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler olarak tanımlanabilir.

Müfredat Programı: Müfredat programı, bir eğitim kurumunun ders programı, öğretmenin yapacağı faaliyetler bütünü, öğretmenin yapacağı faaliyetlerdir, öğretmenin başarılı olması için kullanacağı yöntemler, teknikler, öğretim ilkeleri ve öğretmenlere öğütler olarak tanımlanabilir (Ergün, 2013).

I. BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN

1. Ailelerle Çalışma: Literatürdeki Yeri ve Bağlamı

Literatürde okulun ve özel bağlamda da öğretmenlerin ailelerle çalışması farklı kavramlarla ele alınmaktadır. İngilizce literatürde; “home/parent/family-school relationships”, “home/parent/family-school collaboration”, “home/parent/family-school involvement”, “home/parent/family-school partnerships”, “home/parent/family-school links”, “working with parents/family” gibi kavramların birbirlerinin yerine kullanılabildiği görülmektedir. Türkiye’de, okul-aile işbirliği ve okul-aile birliği yaygın olarak kullanılmakla beraber “aile katılımı”, “ebeveyn katılımı” gibi kavramların kullanıldığı da görülmektedir. Bu birbirinin yerine kullanılabilirlik nedeniyle okul aile işbirliğini temel alan ilgili bütün çalışmalar literatürde ele alınmıştır.

Ailelerle çalışma, büyük ölçekte okul aile işbirliğinin önemli bir parçası olmakla birlikte tam olarak okul aile işbirliğinin kendisini tanımlayan bir kavram değildir. Bu çalışmada “ailelerle çalışma” kavramıyla kastedilen okulun, özelde öğretmenlerin öğrencilerin okula uyumunu ve başarısını arttırmak için ailelerle kurdukları her türlü ilişki, iletişim ve işbirliğini içermektedir.

2. Aile Katılımı/Okul Aile İşbirliğinin Faydaları

Henderson ve Berla (1994), 66 araştırmanın meta analizini yaptıkları çalışmalarında, ailelerin çocuklarının eğitsel yaşantılarına katıldıklarında çocukların gelişme kaydettikleri ve akademik başarılarının yükseldiği sonucunu çıkarmışlardır. Araştırmacılar bu çalışma sonucunda aile katılımının yüksek dereceler ve test skorları, daha iyi bir katılım ve ödev yapma, özel eğitime daha az yerleşim, daha olumlu tutum ve davranışlar, daha yüksek mezuniyet dereceleri ve bir üst öğrenime yerleştirmede artış sağladığının altını çizmişlerdir. Jeynes (2005), 77 araştırmanın

meta analizini yaptığı bir çalışmada, aileleri eğitim sürecine katılan çocukların aileleri eğitim sürecine katılmayanlara oranla akademik başarıyla ilgili daha iyi sonuçlar aldıklarını belirtmiştir. Chen ve Fan (2001), yirmi beş araştırmanın meta-analizini yaptıkları çalışmalarında ana-baba katılımı ve çocuklarının akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını incelemişler ve ana-baba katılımı ve öğrenci başarısı arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Diğer bir çok araştırma da aile katılımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Cheung ve Pomerantz, 2012; Lamdin, 1996; Epstein, 1988; Keith ve diğerleri, 1993; Chen ve Fan, 2001; Asher, 1988; Arvizu, 1996; Bauch, 1988; Becher, 1986; Eagle, 1989; Chavkin, 1991; Chavkin ve Williams, 1993; Coleman, 1991; Davies, 1988; Epstein, 1988, 1995; Henderson ve Berla, 1994; Hickman, Greenwood, ve Miller, 1995; Ho ve Willms, 1996; Lee, 1994; Moles, 1993).

McBride, Schoppe-Sullivan ve Moon-Ho (2005), baba katılımının büyük etkilerinin olduğunu, sınıfta çocuklarını gözlemleyen, konferanslara katılan ve okul danışmanıyla buluşan babaların sadece anneleri katılan akranlarına oranla eğitsel başarılarının daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Matunszny, Banda ve Coleman (2007, s:25), aile katılımının olumlu etkilerini şu şekilde sıralamışlardır; öğrenci başarısı, öğrencilerin eğitsel isteği, öğrencilerin okulda kalma sürelerinde artış, öğretmenlerin öğretme alışkanlıklarında kendilerini etkili algılamaları, ebeveynlerin okulu takdir etmeleri, ailelerin kendi eğitsel alıştırmalarını arttırma isteklerinde artış, ebeveynlerin ebeveyn becerilerine ilişkin kendilerini yeterli algılamaları, bağımsızlığı arttırmaya ilişkin öğrenci dürtüsü.

Aile katılımı akademik başarının artması dışında da birçok konuyu olumlu yönde etkilemektedir. Birçok çalışma aile katılımının okula devamı arttırdığını (Henderson ve Berla, 1994; Epstein, 1995; Olmstead & Rubin, 1983; Collins, Moles ve Cross, 1982; Eldridge, 2001; Catsambis, 1998); sınıf içi olumsuz davranışları azalttığını (Epstein, 1995; Eldridge, 2001; Fan ve Chen, 2001); okul ve ev sürecinde aile katılımı bağlamında öğretmen ve ebeveyn arasındaki ilişki ve roller konusunda

farkındalığı arttırdığını (Epstein, 1983; Becher, 1986; Ames, 1995; Epstein ve Dauber, 1991; Eldridge, 2001), okumaya (Desminone, 1999; Baker ve Moss, 2001; Eldridge, 2001; Sheldon ve Epstein, 2005b), yazmaya (Faires, Nichols ve Rickelman, 2000; Hara ve Burke, 1998; West, 2000) ve matematiğe (Balli, Demo ve Wedman, 1998; Galloway ve Sheridan, 1994; Epstein, 2001; Sheldon ve Epstein, 2005a) olan ilgiyi ve başarıyı arttırdığı göstermektedir.

3. Aile Katılımı/Okul Aile İşbirliğini Engelleyen Faktörler

Aile katılımı öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler için olumlu sonuçlar doğursa da aile katılımının sağlanması ile ilgili birçok güçlük yaşanmakta ve bu engeller ebeveynlere ve öğretmenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Kimi zaman öğretmenler aile katılımını yeterince destekleyememekte, kimi zaman da aileler desteklenseler dahi katılımcı olmamaktadırlar. Okul iklimi de aile katılımını destekleyici nitelikte olmayabilir. Ülkemiz için özellikle kalabalık sınıflar ve okul idaresinden kaynaklanan zorluklar bu duruma bir neden olarak da gösterilebilir.

Yale Çocuk Çalışmaları Merkezi'nden James Comer (2000, s:5, akt: Wilson, 2009), aile katılımının önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Ebeveynlerin önceki olumsuz okul deneyimleri
2. Ebeveynlerin dikkatinin temel yaşamsal ihtiyaçlara odaklanması
3. Okul uygulamalarının hizmet verdikleri ailelerin giderek artan farklılıklarına uyum sağlayamaması
4. Okul personelinin zaman ve beceri bakımından gerekli yatırımları yapma konusundaki isteksizliği

Boyd (2005), ortaokulda ebeveyn görüşlerine göre aile katılımının önündeki engelleri incelediği araştırmasında, öncelikli belirtilen engelin zaman yetersizliği olduğu görülmüştür. Aileler okul zamanında çalışmakta ya da daha küçük çocuklarıyla ilgilenmektedir. Çalışmada en çok belirtilen ikinci engel artan okul güvenliği olarak bulunmuştur. Artan okul güvenliği ailelere okul tarafından daha az

hoş karşılandıkları hissini uyandırmaktadır. Diğer engel de, değişen öğrenci tutumları olarak belirlenmiştir. Birçok ortaokul öğrencisi ebeveynlerinin okula gelmesini istememektedir. Çalışma da bulunan son engel ise okulun bu konuda ilgili olmayışı olarak bulunmuştur. Ebeveynler okula katılım sağlamak istemekte ancak öğretmenler ve müdürler yardım istememektedirler. Leitch ve Tangri (1988)'in araştırmasında ise aileler, çalışma programları, sağlık problemleri, ekonomik farklılıklar, tehdit ve geniş ailede olmayı aile katılımının önündeki engeller olarak belirtmişlerdir. William ve Sanchez, (2013), ebeveynler ve okul personelinin engellere ilişkin görüşlerini aldıkları bir çalışmada zaman yetersizliği, erişimde eksiklik, finansal kaynakların yetersizliği ve farkındalık eksikliğinin dört temel eksiklik alanı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Zaman kısıtlılığı aile katılımının önündeki en önemli engellerden biri olarak görülmektedir (White-Clark ve Decker, 1996; Hand in Hand, 1999 akt; Morgan, 2008; William ve Sanchez, 2013). Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezinin raporuna göre; zaman yetersizliği aileler açısından en önemli engel olarak görülmektedir (Burns, Carey, Lewis ve Ferris, 1998). Swap (1990, akt; Morgan, 2008), her iki ebeveynin çalışıyor olmasındaki artış ve öğretmenlerin zaman alan sorumluluklarının ailelerle okul zamanı dışında görüşme zamanlarını sınırladığını ve okul aile ilişkilerinin gelişmesine engel teşkil ettiğini belirtmektedir. Drake (2000)'in çalışmasında da, öğretmenler zamanı ailenin katılımını sağlamanın önünde bir engel olarak görmekte, yoğun aile katılımı programlarının onların günlük programlarını engellediğini belirtmektedirler. Öğretmenler yoğun görevler altında ezilmekte, öğretmen ebeveyn ilişkisine yeterli zamanı ayıramamaktadırlar. Öğretmenlerin zaman yetersizliği ve enerjisizlik dışında okul idaresinden destek alamayışları da önemli bir faktör olarak görülmektedir (Swick ve McKnight, 1989).

Dil ve kültür ile ilgili durumlar aile katılımının engellerden bir diğeridir. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki boşluk, öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin kültürle ilişkili öğrenci problemlerine tanındık olmamalarından kaynaklanmaktadır. Eğitimci öğrencinin ya da ailesinin dilini konuşamıyor olabilir ve sonuç olarak bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamayabilir

(Matunszny, Banda ve Coleman, 2007). Birçok araştırma dil ve kültürel farklılıkların aileler ve öğretmenler arasında engel oluşturduğunu bildirmektedir (Carrasquillo ve Carrasquillo, 1979; Yao, 1988; Tett ve St. Clair, 1997; Goldenberg, Gallimore, Reese, ve Gamier's, 2001).

Aile katılımının önündeki bir diğer engel ise ebeveynlerin his, inanç ve olumsuz geçmiş deneyimleri olarak görülmektedir (McBride ve Lin, 1996; Wilson ve Wilson, 1994). Kendi çocukluklarında olumsuz okul deneyimi olan aileler çocukluk anılarını yeniden hatırlamak istememekte (McBride ve Lin, 1996), ve bu tür aileler çocuklarının okullarını ziyaret etme konusunda isteksiz olabilmektedirler. Ailelerin olduğu kadar öğretmenlerinde inanç ve geçmiş deneyimleri ailelerin katılımını etkilemektedir. Lontos (1992)'a göre dezavantajlı öğrencilerin başarısına ilişkin düşük beklentiler öğretmenlerde ve okul personelinde pasif bir tutum yaratmaktadır. Öğretmenlerin arkadaşça olmayan tutumu ailelerde iyi karşılanmadıkları hissini oluşturmakta ve aile ve öğretmen arasındaki iletişimin olumsuz konular merkezinde dönmesine yol açmaktadır. Chavkin ve Williams (1989), azınlık olan ebeveynlerin okul personeline yaklaşma konusunda tehdit ve rahatsızlık hissettiklerini ve ara sıra bu ailelerin okul aktivitelerine davet edilmediklerini bildirmektedir.

Öte yandan araştırmalar sosyo-ekonomik açıdan elverişsiz olan ailelerin orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere oranla çocuklarının akademik başarılarına daha çok odaklandıklarını ancak bu tür aileler okula davet edildiklerinde ya da kararlara katılım olanakları verildiğinde tereddütlerinin azaldığını göstermektedir (Henderson ve Berla, 1994; Chavkin ve Williams 1993). Vellymalay (2012) da, ailelerin sosyo- ekonomik seviyesi artıkça, aile katılımının da arttığını bulmuştur.

Geleneksel anlayış da aile katılımının önündeki engellerden biri olarak gösterilebilir. Günümüzde birçok okul ve öğretmen hala geleneksel yönelimli bir eğitim yaklaşımını benimsemektedir, bu geleneksel yapı çocuk eğitiminde aile sisteminin etkisini göz ardı edebilmektedir (Burton, 1992). Günümüzde hala sadece

eğitsel bağlamda değil, ailelerin katılımı anlamında da geleneksel yöntemler kullanılmakta, bütün ebeveynlere aynı katılım stratejileri uygulanmaktadır.

Bütün bunların dışında yararlılığına inanmama ve okuldan davetin ya da talebin olmaması, ebeveynlerin de çocuklarına yardım etme konusunda yetersiz beceri ve yeterlilikte olmaları da aile katılımının önündeki engeller arasında sayılabilir (Comer ve Haynes, 1992; Epstein ve Dauber, 1991; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995, 1997). Ayrıca toplumsal yapıdaki değişimler sonucu ebeveynlerin her ikisinin de çalışması aile katılımını engelleyen faktörlerden biri olarak düşünülebilir (Ascher, 1988).

Yukarıda belirtilenler dışında aile katılımının sağlanamamasında en büyük nedenlerden birinin öğretmenlerin aile katılımına yönelik olarak hazırlanmamaları olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde ve alanda çalışan öğretmenlerle yapılan araştırmalar, öğretmenlerin aile katılımına ilişkin olumlu tutum geliştirme, bilgi ve beceri kazanmaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Burton, 1992, Edward ve Jones Young, 1992; Chavkin, 1991; de Acosta, 1996; Knight ve Wadsworth, 1999; Shartrand ve diğerleri, 1997; Flannigan 2005; Epstein ve Sanders, 2006, Morgan, 2008).

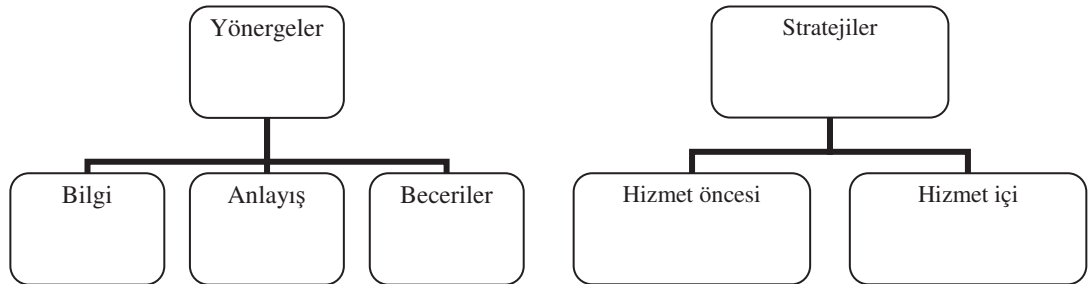
4. Ailelerle Çalışmaya İlişkin Modeller

Aşağıda literatürde öğretmen adaylarının ailelerle çalışma, aile katılımı ve okul aile işbirliği ile ilgili neden ve nasıl hazırlanmaları gerektiğini tanımlayan 3 anahtar modelden bahsedilecektir. Ailelerle çalışma müfredat programının geliştirilmesinde bu üç model temel alınmıştır.

4.1. Güneybatı Eğitsel Gelişim Laboratuvarında geliştirilen Eğitim Projesinde Ebeveyn Katılımı (Parent Involvement in Education Project-PIEP) (Williams ve diğerleri, 1984).

Bu çalışmada araştırmacılar öğretmenlerin ebeveyn katılımı konusunda eğitilmelerinde kullanılan araştırma tabanlı, teorik olarak sistemleştirilmiş, mantıksal bir sıralama ve spesifik teknikleri içeren bir materyalin olmadığını belirtmişlerdir. Aile katılımının yedi paydaşıyla (öğretmen eğitimcileri, aileler, okul müdürleri, öğretmenler, üst düzey yönetimden kişiler: üst yönetim müdürleri, personeller ve müfettişler) yaptıkları bir çalışmanın sonucunda aile katılımına yönelik etkili öğretmen eğitiminin bilgi, anlayış ve beceri geliştirmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Araştırmacılar ERIC veritabanında ilgili bütün tanımlarla (ör: okul aile işbirliği, aile katılımı, okul-aile ortaklığı, öğretmen eğitim müfredatları vb) araştırma yapmış ve literatür taraması sonucunda aile katılımında öğretmen eğitimini 3 modele ayırmışlardır. Bunlar; 1- Öğretmenleri çocukların okul öğrenmelerini destekleyen aile katılımını konusunda eğitmek 2- Öğretmenleri çocukların ev öğrenmelerini destekleyen aile katılımı konusunda eğitmek 3- Öğretmenleri eğitimsel kararların alınması bağlamında aile katılımı konusunda eğitmek (Williams ve diğerleri, 1984; s:24-25). Okul ve ev öğrenmelerinde kullanılan yönerge ve stratejiler birbirine benzediği için geliştirilecek yönerge ve stratejileri aşağıdaki gibi iki ana gruba ayırmışlardır:

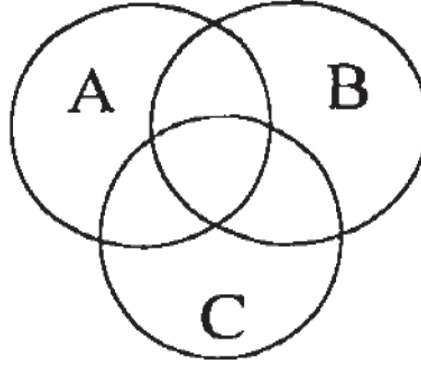
- A. Çocukların öğrenmelerini destekleyen aile katılımı konusunda öğretmenleri eğitmek için yönerge ve stratejiler
- B. Öğretmenleri eğitimsel kararların alınması bağlamında aile katılımı konusunda eğitmek için yönerge ve stratejiler



Şekil 1: A ve B'ye ilişkin yönerge ve stratejiler (Williams ve diğerleri, 1984; s: 27)

Araştırmacılar proje sonucunda öğretmen eğitimi için kurs, modül ya da program gibi tamamen hazırlanmış ve kullanıma hazır materyaller geliştirmektense öğretmen eğitiminde aile katılımı için araştırma tabanlı yönergeler ve stratejiler geliştirmenin daha pratik olacağını ve öğretmen eğitimcilerine aile katılımında öğretmen eğitimine ilişkin kendi yaklaşımlarını geliştirmeleri konusunda yaratıcılık ve esneklik tanıyacağı görüşünde birleşmişlerdir. Bu yönerge ve stratejiler öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgiler, hisler, anlayış ve ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını sağlamak konusundaki eylemleri içermektedir.

Bu çalışmanın belirttiği müfredat bileşenleri aşağıdaki gibidir (Williams ve diğerleri, 1984; s:30).



A	B	C
<u>Kişisel çerçeve</u>	<u>Pratik çerçeve</u>	<u>Kavramsal çerçeve</u>
Kişi	Program	Geçmiş
Okullar	Etkili metotlar	Teori
Aile	İletişim	Araştırma
Toplum	Sınırlılıklar	Gelişim

Şekil 2: Aile Katılımı Alanında İdeal Öğretmen Eğitiminin 3 Ana Bileşeni
(Williams ve diğerleri, 1984, s:30)

Proje; çocukların öğrenmelerindeki aile katılımı konusunda öğretmenleri eğitmek için yönerge ve stratejileri ve öğretmenleri eğitimsel kararların alınması bağlamında aile katılımı konusunda eğitmek için yönergeleri yukarıdaki üç ana çerçevede hizmet öncesi ve hizmet içerisindeki öğretmenler için aynı, stratejiler için ise ayrı ayrı belirlenmiştir. Söz konusu yönerge ve stratejiler Tablo 1 ve 2’ de sunulmuştur.

Tablo 1: Çocukların öğrenmelerini destekleyen aile katılımı konusunda öğretmenleri eğitmek için yönerge ve stratejiler (Williams ve diğerleri s:172-184)

Yönergeler		
Bilgi	Anlayış	Beceriler
A. Kişisel Çerçeve • Öğretmenlerin aile katılımına ilişkin kendi tutum, inanç ve değerlerini bilmeye ihtiyaçları vardır. • Öğretmenlerin okul/okul bölgesinin özelliklerini bilmeye ihtiyaçları vardır. • Öğretmenler çocukların ilk öğretmenleri olan ebeveynlerin ilgilerini, güçlerini, ihtiyaçlarını ve özelliklerini bilmeye ihtiyacı vardır. • Öğretmenlerin okul toplumunun bireysel biricikliği hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacı vardır.	A. Kişisel Çerçeve • Öğretmenler kendi tutum, inanç ve değerlerinin başkalarıyla karşılaştırıldığında benzerlik ve farklılıklarının değerini anlamaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler okul için uygun program planları ve aktiviteleri geliştirme hususunda okulun ve yanı sıra okul bölgesinin ortamına duyarlılık göstermeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler toplumdaki farklı ebeveyn gruplarının katılımının karmaşıklığını kavramaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler toplumlar içinde ve toplumlar arasındaki farklılıklara duyarlı olmaya ihtiyaç duyarlar.	A. Kişisel Çerçeve • Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini destekleyen aile katılımına ilişkin kendi tutum, değer ve yeteneklerini objektif olarak tanımlamaya ve incelemeye ihtiyaçları vardır. • Öğretmenlerin okulun ve yanı sıra okul bölgesinin biricik özelliklerini tanımlamaya ve farkında olmaya ihtiyaçları vardır. • Öğretmenlerin ebeveynlerin ilgilerini, güçlerini, ihtiyaçlarını ve özelliklerini değerlendirebilir olmaları gereklidir. • Öğretmenler toplumlar içinde ve toplumlar arasındaki farklılıkları tanımlayabilmeye ihtiyaç duyarlar.

B. Pratik Çerçeve • Öğretmenler özellikle yerel alanda kullanılan, çocukların öğrenmesinin destekleyen değişik başlıca gönüllü ve legal çeşitli aile katılım modellerini bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler öğrenci öğrenmesini destekleyen aile katılımını sağlamak için çeşitli etkin metotları bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler kişiler arası iletişim ve insan ilişkilerini bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımı programı geliştirme konusundaki potansiyel problemleri bilmeye ihtiyaç duyarlar.	B. Pratik Çerçeve • Öğretmenler özellikle yerel alanda kullanılan, çocukların öğrenmesinin destekleyen değişik başlıca gönüllü ve legal çeşitli aile katılım modellerindeki spesifik yolları kavramaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleme konusunda ebeveyn katılıma ilişkin spesifik yöntemlerin uygunluğunu anlamaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler kendi kişilerarası iletişim ve insanlarla ilişkilerinin ebeveyn katılım programı ve aktiviteleri geliştirmelerini nasıl etkilediğini anlamaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler zaman, ücret, tutum, destek ve özel ilgi grupları gibi potansiyel problemlerin çocukların öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılım programları ve aktivitelerini nasıl etkilediğini anlamaya ihtiyaç duyarlar.	B. Pratik Çerçeve • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleyen özellikle okul bölge şehir ya da dinlerindeki spesifik ebeveyn katılımı modellerini tanımlama, erişme ve eleştirme becerilerine ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımı yöntemlerini tanımlama, erişme ve eleştirme becerilerine ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler olumlu ve olumsuz durumların her ikisini de barındıran çeşitlilikte insanlarla etkili iletişim kurabilmelidirler. • Öğretmenler çocukların öğrenmesinin destekleyen ebeveyn katılımının sınırlılıkları içerisinde çalışabilir olmalı ve zaman, ücret, tutum destek ve spesifik ilgi grupları gibi potansiyel problemlerin üstesinden gelebilecek yaklaşımlar geliştirebilmelidirler.
--	---	--

C. Kavramsal Çerçeve • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımıyla ilgili teorileri bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımının tarihi hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımı alanında yapılan araştırmaları ve sonuçlarını bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımı çabalarının gelişimsel doğası hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyarlar.	C. Kavramsal Çerçeve • Öğretmenler çocukların öğrenmesinde ebeveynlerin katılım yollarını etkileyen, artarak karmaşıkleşan sosyo-eğitimsel konuların nasıl kavramsallaştırıldığını kavramaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler eski evrelerden bugüne devam eden, çocukların öğrenmesini destekleyen karmaşık ebeveyn katılımı durumlarını incelemesinden çıkarılacak kazanımların faydalarını kavramaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler araştırma bulguları ile onların belirli ebeveyn katılımı program ya da aktiviteleriyle olan spesifik ilişkilerini kavramaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler programlarıyla spesifik olarak ilişkili olan ebeveyn katılımının gelişimsel doğasına ilişkin farkındalık geliştirme ihtiyacı duyarlar.	C. Kavramsal Çerçeve • Öğretmenler çocukların öğrenmesindeki ebeveyn katılımının önemiyle ilgili çeşitli teorileri tanımlayabilir ve analiz edebilir olmalıdırlar. • Öğretmenler ebeveyn katılımının tarihsel gelişimini hatırlayabilir ve şu anki programlarıyla ilişkilendirebilir olmalıdırlar. • Öğretmenler çocukların öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımına ilişkin önemli araştırma çalışmalarına ulaşabilir ve kritik edebilir olmalıdır. • Öğretmenler küçük adımların nasıl çocukların öğrenmesini desteklemek için ebeveyn katılımı aktiviteleri/programları geliştirmedeki daha geniş bütünün bir parçası olduğunu öngörebilir olmalıdır.
--	---	--

Stratejiler

Hizmet Öncesi Eğitim

a. Kişisel Çerçeve

- Öğretmen adaylarının öğrenci öğrenmesini destekleyen aile katılımına ilişkin kendi tutum, inanç ve değerlerini incelemeye ve bu inceleme sonuçlarını, aile katılımıyla ilişkili kendi benzerlik ve farklılıklarını grup tartışmasında ya da bireysel olarak öğretim görevlisiyle paylaşmaya ihtiyaçları vardır.
- Öğretmen adaylarının okul/okul bölgesinin tarihi, liderlik, organizasyon, iklimi ve diğer özellikleri gibi süre giden gerçekleri, bu özellikleri kullanarak örnek aile katılım programları ve aktiviteleri geliştirerek ya da örnek olaylarla çalışarak deneyimlemeye ihtiyaçları vardır.
- Öğretmen adaylarının farklı aile yapılarından, eğitim geçmişlerinden, ilgilerden ve çalışma deneyimlerinden, farklı zaman uygunluğuna sahip, farklı sosyoekonomik düzey ve kültürden olan ebeveynlerle deneyim kazanmaya ihtiyaçları vardır.
- Öğretmen adaylarının farklı okul bölgelerinde bir dizi aktiviteye katılmaya, farklı okul bölgelerinde öğretmenlerin ebeveynlerle nasıl çalıştığını gözlemlemeye ve bu bölgeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları not etmeye ihtiyaçları vardır.

b. Pratik Çerçeve

- Öğrenciler literatürü okumaya, uzmanlarla konuşmaya ve çocukların öğrenmesini destekleyen aile katılımı model çeşitleri hakkında öğretmenlerle görüşmeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmen adayları değişik başlıca gönüllü ve legal özellikle yerel alanda kullanılan modellerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi edinmeye ve değerlendirmeye ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları öğrenci öğrenmesini destekleyen aile katılımı çabaları geliştirmek için çeşitli etkin metotlar hakkında okumaya ve gözlemlemeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmen adayları ebeveynlerle etkili etkileşimler, ebeveyn konferansları, ebeveynlerle problem çözme, ebeveynlere aile ziyareti yapma, ailelerle küçük ve büyük grup tartışmaları yapma fırsatlarına ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları etkili sözlü ve yazılı iletişim becerilerini deneyimlemeye ve olumlu ve olumsuz etkileşimlerin her ikisine ilişkin spesifik örnekleri rol oynama yöntemiyle canlandırmaya ihtiyaç duyarlar. İlgisizlik, uzlaşma ve çatışma durumlarının nasıl üstesinden geleceklerini öğrenmeye ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları öğrenci öğrenmesini destekleyen aile katılım programları ve çabalarındaki bazı sınırlılıklar ve çatışma alanlarından haberdar olmaya ve aile katılımı alanındaki bu problemleri ve çatışmaları azaltma yolları ve mümkün olan çözümleri rol oynama, örnek olay ve aktüel deneyimler yoluyla tartışmaya ihtiyaç duyarlar.

c. Kavramsal Çerçeve

- Öğretmen adayları öğrenci öğrenmesini destekleyen aile katılımıyla ilgili teorik literatürü yeniden incelemeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmen adayları görüşleri tanımlama ve kritik etmeli ve çeşitli teorilerin öğrenci öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımı çabalarının amaçları ve hedefleriyle nasıl ilişkili olduğunu değerlendirmeye ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları ebeveyn katılımı konusunda önceki denemeleri incelemeye, geçmiş literatürü okumaya ve kritik etmeye ve ebeveyn katılım programı geliştiren deneyimli profesyonellerle konuşmaya ve tarihsel perspektifi, ebeveyn katılım programı ve aktiviteleri geliştirme konusunda kullanma deneyimine ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları öğrenci öğrenmesini destekleyen ebeveyn katılımıyla ilgili önemli araştırmaları tanımlama, gözlemleme ve kritik etmeye ve hipotetik ebeveyn katılım planları tasarımıyla araştırma çalışmalarını da kapsayan ebeveyn katılım programları ve aktiviteleri geliştirme pratiğine ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları farklı gelişim basamaklarındaki ebeveyn katılım programlarını gözlemlemeye ve bu programlara katılmaya ihtiyaç duyarlar. Öğretmen adayları gelişimin çeşitli aşamalarına uygun program amaçları geliştirmeye, uygulamaya ve amaçlara ulaşacak beceri geliştirmeye ihtiyaç duyarlar.

Tablo 2:Eğitimsel Kararların Paylaşılmasını destekleyen aile katılımı konusunda öğretmenleri eğitmek için yönerge ve stratejiler (Williams ve diğerleri s:187)

Yönergeler		
Bilgi	Anlayış	Beceriler
A. Kişisel Çerçeve • Öğretmenlerin eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen aile katılımına ilişkin kendi tutum, inanç ve değerlerini bilmeye ihtiyaçları vardır. • Öğretmenlerin okul bölgesinin bireysel özelliklerini bilmeye ihtiyaçları vardır. • Öğretmenler ebeveynlerin ilgilerini, güçlerini, ihtiyaçlarını ve özelliklerinin önemini bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenlerin okul toplumunun bireysel biricikliği hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacı vardır.	A. Kişisel Çerçeve • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen aile katılımına ilişkin kendi biricikliklerini fark etmeye ve değerini bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen aile katılımına ilişkin okula uygun program planları ve aktiviteleri seçme ve kavramsallaştırma hususunda okul bölgesinin bireyselliğine duyarlılık göstermeye ihtiyaç duyar. • Öğretmenler toplumdaki farklı ebeveyn gruplarının katılımının karmaşıklığını kavramaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler okul bölgesi içinde ve arasındaki farklılıklara duyarlı olmaya ihtiyaç duyarlar.	A. Kişisel Çerçeve • Öğretmenlerin eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen aile katılımına ilişkin kendi tutum, değer ve yeteneklerini objektif olarak tanımlamayabilir ve incelemeyebilir olmalıdır. • Öğretmenler okul bölgesinin biricik özelliklerine ilişkin bilgi elde edebilir, analiz edebilir ve kullanabilir olmalıdırlar. • Öğretmenler bir okulda ebeveynlerin ilgilerini, güçlerini, ihtiyaçlarını, özelliklerini ve endişelerini değerlendirebilir olmaları gereklidir. • Öğretmenler okulda topluluklar içinde ve topluluklar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlayabilir olmalıdırlar.

B. Pratik Çerçeve • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen çeşitli aile katılım modelleri hakkında uzman ve uygulayıcıların perspektiflerini bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen aile katılımı geliştirmek için çeşitli etkin metotları bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler kişiler arası iletişim ve insan ilişkilerini bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler olası problemleri ve eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen aile katılımı programları geliştirme konusundaki sınırlılıkları bilmeye ihtiyaç duyarlar.	B. Pratik Çerçeve • Öğretmenler aileleri ortak karar almaya dahil edecek çeşitli modellerin bir çok yolunu kavramaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen aile katılımına ilişkin spesifik yöntemlerin uygunluğunu anlamaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler kendi kişilerarası iletişim ve insanlarla ilişkilerinin ortak karar almayla ilgili ebeveyn katılım programı ve aktiviteleri geliştirmelerini nasıl etkilediğini anlamaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler zaman, ücret, tutum, destek ve özel ilgi grupları gibi spesifik problemlerin eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen aile katılımı programları ve aktivitelerini nasıl etkilediğini anlamaya ihtiyaç duyarlar.	B. Pratik Çerçeve • Öğretmenler çeşitli karar paylaşımı modellerini (legal ve gönüllü olan) kendi ebeveyn katılım modellerine uyarlayabilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler karar paylaşımında ebeveynlerin katılımını sağlayan çeşitli metotları tanımlayabilir, tespit edebilir ve kritik edebilir olmalıdırlar. • Öğretmenler geniş bir çeşitlilikte olumlu ve olumsuz durumların tümüyle etkili bir şekilde iletişime girebilir olmalıdırlar. • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımının sınırlılıkları içerisinde çalışabilir olmalı ve zaman, ücret, tutum destek ve spesifik ilgi grupları gibi potansiyel problemlerin üstesinden gelebilecek planlar geliştirebilmelidirler.
--	--	--

C. Kavramsal Çerçeve • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımıyla ilgili teorileri bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımının tarihi hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımı alanında araştırmaların neyi ortaya koyduğunu bilmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımının gelişen ve büyüyen bir süreç olduğunu bilmeye ihtiyaç duyarlar.	C. Kavramsal Çerçeve • Öğretmenler sosyal ve eğitimsel sistemlerin artarak karmaşıklaşmasını ve bu karmaşıklığın kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımı kavramıyla nasıl ilişkili olduğunu kavramalıdır. • Öğretmenler kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımının geçmişteki faydalarını fark etmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmenler araştırma bulgularının, kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımı programları ve aktivitelerinin kavramsallaşması ve geliştirilmesiyle olan ilişkisinin en önemli bileşen olduğuna dair geniş bir değerlendirme yapabilir olmalıdır. • Öğretmenler ebeveyn katılımının özellikle program ve aktivitelerle ilgili gelişimsel doğasına ilişkin farkındalık geliştirme ihtiyacı duyarlar.	C. Kavramsal Çerçeve • Öğretmenler kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımıyla ilgili çeşitli teorilerin uygunluğunu tanımlayabilir ve analiz edebilir olmalıdırlar. • Öğretmenler 1 kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımıyla ilgili önceki girişimleri ve sonuçlarını inceleyebilir olmalıdır. • Öğretmenler kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımına ilişkin önemli araştırma çalışmalarını tanımlayabilir, tespit edebilir ve kritik edebilir olmalıdır. • Öğretmenler eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımı programları/aktiviteleri geliştirme ve uygulamada zamanı etkili kullanabilir ve yönetebilir olmalıdır.
--	---	---

Stratejiler
Hizmet Öncesi Eğitim
C. Kişisel Çerçeve • Öğretmen adaylarının kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımına ilişkin bireysel tutum, inanç ve değerlerini incelemeye ihtiyaçları vardır. • Öğretmen adaylarının okul/okul bölgesinin tarihi, liderlik, organizasyon, iklimi ve karakteristik özellikleri ile ilgili bilgi edinmeye ve kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımı programları geliştirirken bu gerçekleri dahil etmeye ihtiyaçları vardır. • Öğretmen adaylarının farklı aile yapılarından, eğitim geçmişlerinden, ilgilerden ve çalışma deneyimlerinden, zaman uygunluğu, sosyoekonomik düzey ve kültürden olan ebeveynlerle yapılan buluşmalara ve konferanslara katılmaya ihtiyaçları vardır. • Öğretmen adaylarının farklı okul bölgelerinde bir dizi aktiviteye katılmaya ve bu okulları ziyaret etmeye ihtiyaçları vardır. D. Pratik Çerçeve • Öğretmen adayları uzmanlar ve profesyonellerle çeşitli kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımı modelleri hakkında etkileşim kurmaya ihtiyaç duyarlar. • Öğretmen adayları eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen çeşitli etkili ebeveyn katılımı modelleri hakkında bilgi edinmeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmen adayları rol oynama ve aktif deneyimlerle etkili iletişim becerilerini deneyimlemeye ve işbirlikçi çatışma çözmei gözlemlemeye ihtiyaç duyarlar. • Öğretmen adayları eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımındaki bazı sınırlılıklara ilk elden şahit olma fırsatlarına ve bu sınırlılıkların üstesinden gelme konusunda tartışmaya ve analiz etmeye ihtiyaç duyarlar.

E. Kavramsal Çerçeve

- Öğretmen adayları eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımıyla ilgili teorik literatürü okumaya ve sentez etmeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmen adayları teorilerin programlarla nasıl ilişkili olduğunu profesyonellerle tartışma fırsatlarına ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları literatürden ve deneyimli profesyonellerden eğitimsel kararların paylaşılmasını desteklemede ebeveyn katılımının geçmişini ortaya çıkarmaya ihtiyaç duyarlar. Öğretmen adayları önceki deneyimlerin eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımı konusundaki bugünkü gelişmelere nasıl yardımcı olduğunu tartışmaya ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları ebeveyn katılımı konusunda önceki denemeleri incelemeye, geçmiş literatürü okumaya ve kritik etmeye ve ebeveyn katılım programı geliştiren deneyimli profesyonellerle konuşmaya ve tarihsel perspektifi, ebeveyn katılım programı ve aktiviteleri geliştirme konusunda kullanma deneyimine ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımıyla ilgili önemli araştırmalara ulaşmaya ve kritik etmeye ve araştırma sonuçlarını kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılımı için plan geliştirmek için kullanmaya ihtiyaç duyarlar.
- Öğretmen adayları farklı gelişim basamaklarındaki eğitimsel kararların paylaşılmasını destekleyen ebeveyn katılım programlarına katılmaya ihtiyaç duyarlar. Öğretmen adayları program geliştirmenin farklı noktalarında nasıl amaçlar konulacağını, amaçların nasıl yürütüleceğini ve amaçların nasıl geliştirileceğini gözlemlemeye ihtiyaç duyarlar.

Özetle Williams ve diğerleri (1984), aile katılımına yönelik öğretmen eğitiminin aşağıdaki öğeleri içermesi gerektiğini belirtmişlerdir (Longley, 1998):

- Öğretmen adaylarından alanda çalışan öğretmenlere gelenekselden geleneksel olmayan aktivitelere okul merkezli katılımdan ortaklığa gelişimsel bir ardışıklık izlemeli,
- Aile katılımı hareketine ilişkin teorik ve tarihsel bilgiyi desteklemeli,
- Çok çeşitli eğitim seviyelerinde uygulanabilir olmalı,
- Öğretmenlerin tutum, inanç, yararlar ve katılım çeşitlerine ilişkin bilgi edinmelerine yardımcı olmak ve bilgiyi uygulayabilmelerini sağlayacak fırsatlar yaratmalı,
- Bir gün ya da bir zamanda yapılan çalışma gruplarından ziyade bir seri sınıf ya da çalışma grubunu içermeli,
- Müdürleri ve yöneticileri de içermeli,
- Ailelerle ortaklık geliştirmede bütün okul çalışanlarını desteklemeli,
- Okul çalışanları ve ailelere yönelik program geliştirirken gelişimsel bir sırayı takip etmeli,
- Aileleri uygun öğrenme çevrelerine dahil olmaları konusunda kapasitelerini geliştirme, evde ve okulda anlamlı öğrenme deneyimlerini destekleme gibi bütün eğitim materyallerinde daha katılımcı bir rolde olmaları konusunda desteklemeli,
- Aileleri daha çok bilgi ve eğitimdeki yeni roller konusunda daha çok eğitim ve anlayışı/ilgiyi paylaşmaya yönelik fırsatlar konusunda desteklemeli,
- Aileye öz yeterliliklerinin yükselmesi için etkileşim, bilgi ve diğer sosyal kurumlar, organizasyonlar, kaynaklar ve ağlara yönlendirme yoluyla seçenekler sağlamalı.

4.2. Harvard Aile Araştırma Projesi kapsamında yapılan ‘Yeni okullar için yeni beceriler’ çalışması (Shartrand ve diğerleri, 1997)

Harvard Aile Araştırma Projesi (HFRP), 1991 yılından beri aile katılımını birçok boyutuyla derinlemesine incelemekte olan bir projedir. Shartrand ve diğerleri

(1997) uzun soluklu bir projenin en önemli aşamasında 22 eyaletten 60 öğretmen eğitimi programını incelemiş, aile katılımına ilişkin öğretmen eğitimin nasıl olması gerektiğini rapor etmiş, öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda ihtiyaç duydukları yeni bilgi ve becerileri tanımlamışlardır. Öğretmen eğitiminin kapsamını 7 boyutta çerçevelendirmişlerdir. Bu boyutlar şunlardır: 1) genel aile katılımı, 2) genel aile bilgisi, 3) okul aile iletişimi, 4) öğrenme aktivitelerinde aile katılımı, 5) okulları destekleyen aileler, 6) aileleri destekleyen okullar, 7) değişim aracısı olarak aileler (Tablo 3). Shartrand ve diğerleri (1997), bu boyutlarda kazanılacak tutum, bilgi ve becerilerin, fonksiyonel yaklaşım (Joyce Epstein), ebeveyn güçlendirme yaklaşımı (Moncrieff Cochran), kültürel yetkinlik yaklaşımı (Luis Moll) ve sosyal kapital yaklaşım (James Coleman) olmak üzere 4 temel yaklaşım ve öğretme metotları (Tablo 4) açısından farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 3: Öğretmen Eğitimi için Aile Katılımı Taslağı (Shartrand ve diğerleri (1997, s. 22))

Tip	Amaçlar
Genel Aile Katılımı	Aile katılımına ilişkin amaçlar, faydalar ve engeller hakkında genel bilgi sağlamak. Ebeveynlerin katılımına ilişkin bilgiyi, beceriyi ve olumlu tutumları geliştirmek.
Genel Aile Bilgisi	Farklı ailelerin kültürel inançlarına, çocuk yetiştirme deneyimlerine, yapılarına ve yaşam çevrelerine ilişkin bilgiyi geliştirmek. Farklı geçmişlere ve yaşam tarzlarına ilişkin farkındalık ve saygı geliştirmek.
Ev-Okul İletişimi	Okul ve ev arasındaki (ve/veya ebeveyn ve öğretmen) iki yönlü iletişimi arttırmak için çeşitli teknikler ve stratejiler sağlamak.
Öğrenme Aktivitelerinde Aile Katılımı	Ebeveynlerin çocuklarının okul dışı öğrenmesine nasıl dahil edilecekleri konusunda bilgi sağlamak.
Okulları Destekleyen Aileler	Ebeveynlerin sınıf içinde ve sınıf dışında okula yardıma dahil etme yolları hakkında bilgi sağlamak.
Aileleri Destekleyen Okullar	Okulların ailelerin sosyal, eğitimsel, ve sosyal servis ihtiyaçlarını ebeveyn eğitim programları, ebeveyn merkezleri ve diğer toplum ve sosyal servislere gönderme yoluyla nasıl destekleyeceklerini incelemek.
Değişim Aracısı Olarak Aileler	Ebeveynleri ve aileleri karar alma, aktif araştırma, çocuğun savunulması, ebeveyn ve öğretmen eğitimi ve politika, program ve müfredat geliştirme konularına katma ve destekleme yollarını tanıtmak.

Tablo 4: Öğretim Metotları (Shartrand ve diğerleri, 1997, s. 39)

Tip	Metot
Genel Aile Katılımı	Misafir konuşmacılar Aileler ve topluluklarla araştırmalar Toplum deneyimi
Genel Aile Bilgisi	İçebakış Örnek olay yöntemi Kültürel immersiyon Toplum deneyimi
Ev-Okul İletişimi	Aileler ve topluluklarla araştırmalar Rol oynama
Öğrenme Aktivitelerinde Aile Katılımı	Toplum deneyimi Aileler ve topluluklarla araştırmalar İçebakış
Okulları Destekleyen Aileler	Aileler ve topluluklarla araştırmalar
Aileleri Destekleyen Okullar	Aileler ve topluluklarla araştırmalar Toplum deneyimi
Değişim Aracısı Olarak Aileler	Kişilerarası işbirliği Toplum deneyimi

Ailelerle Çalışmaya ilişkin öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiğini açıklamaya yönelik yukarıda bahsedilen iki modelin dışında araştırmacı müfredat programını oluşturulurken aile katılımı çerçevesini geniş biçimde ele alan ve literatürde sıklıkla referans gösterilen bir diğer modelden; Epstein (1995)'in 6 çeşit katılıma ilişkin çerçevesinden de yararlanmıştır. Aşağıda söz konusu modele ilişkin bilgi sunulmuştur.

4.3. Epstein (1995)'in 6 çeşit katılıma ilişkin çerçevesi (Epstein's Framework of Six Types of Involvement)

Epstein'in yaklaşımının öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiğinden çok okul içinde aile katılımının, okul aile işbirliğinin nasıl kurulması gerektiğini tanımlayan bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu model öğrencilerin öğrenmesinde ve gelişiminde okul, aile ve toplum öğelerinin birlikteliğine ve bu üç grubun kişilerarası ilişkilerine ve paternlerine ve aralarında kurulan bağlara vurgu yapmaktadır. Epstein'in modeli ebeveynlik, iletişim kurma, gönüllülük, evde öğrenme, karar alma

ve toplumla işbirliği olmak üzere 6 çeşit katılımı kapsamaktadır (Tablo 5). Bu tipolojinin amacı okulları hangi deneyimlerin önemli amaçları gerçekleştirmede yardımcı olacağı konusundaki seçeneklerle desteklemektir. Her katılım tipinde Epstein, zorlukları ve başarılı uygulamaları belirtmiş ve güncel bir anlayış için yeni tanımlamalar ile öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler için ortaya çıkan sonuçları belirtmiştir. Bauch (1994) Epstein'in tipolojisini şöyle özetlemiştir:

Tip 1: Ailelerin temel yükümlülükleri (ailenin çocuk yetiştirme deneyimleri ve okul başarısıyla ilgili olumlu ev koşulları)

Tip 2: Okulun temel yükümlülükleri (okul ve ev arasında iletişim)

Tip 3: Okulda katılım (gönüllü ve seyirci rolde ebeveynler)

Tip 4: Evde öğrenme aktivitelerinde katılım (evde çocuklarını gözleyen ve yardım eden ebeveynler, ev ödevi odağı)

Tip 5: Karar alma, yönetim ve yandaş olmada katılım (heyetlerde, komitelerde ve yönetim takımlarında katılımcı rol oynama)

Tip 6: İşbirliği ve toplum organizasyonlarıyla değiş tokuş (birimler ve kurumlar arasında çocuklar ve aileler için sorumluluk paylaşımı)

Tablo 5: Kapsamlı Ortaklık Programları için Altı Tip Katılıma Yönelik Epstein'in Çerçevesi ve Örnek Uygulamalar (Epstein ve ark, 2002, s: 14)

Tip 1 Ebeveynlik	Tip 2 Ev okul iletişimi	Tip 3 Gönüllülük	Tip 4 Evde Öğrenme	Tip 5 Karar Verme	Tip 6 Toplumla İşbirliği
Bütün ailelere ev ortamını çocukları öğrenciler olarak desteklemek için tesis etmeleri konusunda yardım et	Okul programları ve çocukların süreçleri hakkında okul-ev ve ev-okul iletişiminin etkili biçimlerini tasarla	Ebeveyn yardımı ve desteğini topla ve organize et	Ailelere öğrencilere evde ödev ve diğer müfredatla ilişkili aktiviteler, kararlar ve planlamada nasıl yardım edeceklerine ilişkin bilgi ve fikir sağla	Ebeveynleri, ebeveyn liderleri ve temsilciler yoluyla okul kararlarına dahil et	Okul programlarını, aile deneyimlerini ve öğrenci öğrenmesini ve gelişimini güçlendirecek toplum kaynaklarını ve servislerini tanımla ve entegre et
Örnek Uygulamalar					
— Her öğrenim seviyesinde öğrenmeyi destekleyen ev koşulları için öneriler — Her yaş ve öğrenim seviyesi için ebeveynlik ve çocuk yetiştirme üzerine çalışma grupları, videokasetler ve bilgisayarlı telefon mesajları — Ebeveynleri eğitmek için ebeveyn eğitimi ve diğer kurslar (ör: lise, aile okur-yazarlığı) -ailelere sağlık, besin, diğer hizmetler	— Yılda en az bir kere her ebeveynle konferans ve ihtiyaç duyulduğunda tekrarlamak — İhtiyaç duyulduğunda ebeveynlere yardımcı olmak için çevirmenler —Haftada bir ya da ayda bir öğrenci çalışmalarını dosyasını incelemek ve yorumda bulunmak üzere eve göndermek -okulda düzenlenen kurs ve diğer aktivitelerle ilgili bilgi verme -	—Öğretmenlere, öğrencilere, yöneticilere ve diğer ebeveynlere yardımcı olmak için okul ve sınıf gönüllülük programları —Gönüllü çalışmalar için ebeveyn odası ve aile merkezi, buluşmalar ve aileler için kaynaklar —Gönüllülerin uygun yeteneklerini, zamanlarını ve konumlarını belirlemek için yıllık posta anketi -anne babalara özel ders ayarlama, rehber web siteleri hazırlayıp yürütmek, toplum olanaklarını saptamak -her ebeveynin uzmanlık alanından yararlanmak	—Her öğrenim seviyesinde öğrenciler için bütün konularda önerilen beceriler hakkında aileler için bilgi —Ödev ilkeleri ve okul çalışmasının evde nasıl gözleneceği ve tartışılacağı konusunda bilgi —öğrencilerin çeşitli sınıf ve okul ölçmelerindeki becerilerini yükseltme konusunda nasıl destekleyeceği hakkında bilgi -okulda matematik, bilim ve okuma faaliyetleri düzenleme -aile ve öğrencilerin evde beraber yapabilecekleri aktiviteleri önerme	—Ebeveyn liderliği ve katılımı için PTA/PTO gibi ebeveyn organizasyonları ya da danışma konseyleri, komiteler (ör: müfredat, güvenlik, personel) —Okul reformu ve atılımı için kulis faaliyeti yapan ve çalışan bağımsız danışma grupları -Aile ve toplum katılımı için çalışan mahalli seviyedeki konsey ve komiteler -okul temsilciliği için ailelere bilgi verme -okulun eğitimle ilgili kararlarda ailelere de temsil gücü vermesi	—işbirliği aktiviteleri için bütçe, personel ve mekan problemlerini çözme, öğrenciler için fırsatlar oluşturma, toplum programlarında ailelere yer verme —Öğrenciler ve aileler için toplum sağlığı, kültürel, eğlence, sosyal destek ve diğer programlar ve servisler hakkında bilgi —öğrenciler için yaz programlarını da içerecek şekilde öğrenme becerileri ve yeteneklerle bağlantılı toplum servisleri hakkında bilgi —Servislerin, okulu, vatandaşı, danışmanlığı, kültürü, sağlığı, eğlenceyi ve diğer ajanda ve organizasyonları ve işleri içerecek şekilde ortaklı ekseninde entegrasyonu -öğrenci, aile ve okulların işbirliği ile topluma hizmet uygulamaları

Epstein ve arkadaşları (2002), başarılı bir okul, aile ve toplum ortaklığı için on adım belirlemişlerdir (s:104):

1. Ortaklıklar için bir hareket takımı yarat
2. Fon ve resmi destek bul
3. Hareket takımının bütün üyelerine ortaklık için eğitim sağla
4. Başlangıç noktalarını tanımla-güçlü ve zayıf yönleri tanı
5. Ortaklıklar için 3 yıllık taslak ve vizyon geliştir
6. Bir yıllık hareket planını yaz
7. Aktivite üretmeye yardım edecek personeli, ebeveynleri, öğrencileri ve toplumu listele
8. Uygulamaları ve sonuçlarını geliştir
9. Bütün katılımcılar için yıllık kutlamalar ve rapor süreci yürüt
10. Çalışmayı; kapsamlı, sürekli, amaç odaklı ortaklıklar programı şeklinde tamamla.

Epstein'in aile katılımının nasıl olması gerektiğine ilişkin bu modelinin Ailelerle Çalışma Müfredat Programının özellikle sınıf ve okul odaklı konu ve aktiviteleri ile aile katılımına ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik çerçevenin oluşturulmasında önemli bir referans noktası olacağı ve modelin örneklemelerinin beceri kazandırma noktasında da kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

5. Ailelerle Çalışmaya İlişkin Öğretmen Eğitimi Nasıl Olmalı?

Ailelerle çalışmaya ilişkin öğretmen eğitimi programlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin yurtdışında belli modeller önerilmekle birlikte bu konuda çok az görüş birliği var görünmektedir. Goodlad (1991), kolej ve üniversite rektörleri, dekanları, başkanları, fakülte üyeleri ve öğrencileriyle 1800 saatten fazla görüşme yapmış ve toplu okul reformunun bir parçası olarak öğretmen eğitiminde tamamen yeniden biçimlenmesini önermiştir. Goodlad öğretmen eğitimi girişimlerine yeterince önemiyet verilmediğini, programlarda tutarlılık olmadığını, teori ve uygulamada ayrışıklık olduğunu ve düzenlemelerin boğucu bir uyum ve benzerlik içinde olduğunu belirtmektedir (s: 5).

Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmaları kapsamında MEB ve YÖK ortak çalışmasıyla 4 Kasım 1997 tarihli YÖK kararıyla eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılarak, öğretmen eğitimi yeniden düzenlenmiştir. Bunun ardından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü çalışmaları başlamıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (OYEGM), Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve oldukça geniş katılımlı çalışmalar sonucunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni hazırlamış, bu çalışma Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanarak bir kitapçık olarak basılmıştır (MEB, 2006).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu 6 ana yeterlik;

1. Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğretme ve öğrenme süreci
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri
6. Program ve içerik bilgisi

Oluşturulan bu öğretmen yeterliklerini öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi

öğretmen yetiştirme programlarında, göreve yeni atanacak öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir (MEB, 2006).

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yaptığı çalışma sonucunda ise

“Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” genel yeterliği 5 alt yeterliğe ayrılmıştır. Bu alt yeterlikler

şu şekildedir (MEB, 2006):

- 1.Çevreyi Tanıma: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyokültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtabilmelidir.
2. Çevre Olanaklarından Yararlanma: Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.
3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme: Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.
- 4.Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık: Öğretmen, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.
5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama: Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.

Öğretmenin ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlilikleri her ne kadar bu şekilde tanımlansa da pratikte öğretmen aile işbirliğinin kurulmasında sorunlar yaşanmaktadır. Gözlemlendiği üzere öğretmen aile işbirliği veli toplantıları, okul gezileri vb etkinliklerden öteye gidememektedir. Böyle olması dış koşullarla da alakalı olsa da görülen en temel nedenlerden biri öğretmenin bu yeterliklere sahip olmayışıdır. Öğretmen aileyle nasıl ilişki ve iletişim kuracağı, onlarla nasıl çalışacağına yönelik bilgi ve beceriye sahip görünmemektedir. Öğretmenler ailelerle çalışma konusunda çok az eğitime sahip olduklarını bildirmektedir (Baker ve arkadaşları, 1999). Ülkemizde okul aile işbirliğinin önemine işaret eden çalışmalar olmakla beraber bu ilişkinin nasıl kurulacağına ilişkin çok az araştırmaya rastlanmıştır, bu ilişkide öğretmenin ne tür bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini araştıran ya da tanımlayan her hangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini öğrenim gördükleri fakültelerde kazandıkları düşünülürse eğitim fakültelerinde bu yeterliliği geliştirmeye ilişkin kredili ve/veya seçmeli derslerin olmasının gerekliliği açıktır. Bu derslerin içeriğinin ve niteliğinin nasıl olması gerektiği de önemli bir konudur. Yurt dışında konuyla ilgili çalışmalar 1960'lı yıllardan beri yapılmakta ve birbiriyle tutarlı olmasa da belli ölçütler üzerinde durulmaktadır.

Williams ve Chavkin (1989)'a göre okul aile işbirliğinin en önemli öğelerinden bir tanesi okul personelinin eğitilmesidir. Personelin çocuklarla çalışma kadar ailelerle birlikte çalışma konusunda da bilgi ve beceri kazanmaları önemli bir konudur. Mullins (2002, s:9-10), öğretmenlerin ailelerle çalışmaya hazırlanmasına ilişkin yaptığı araştırmasının sonucunda öğretmen eğitimcilerine şu önerilerde bulunmuştur:

1. Ailelerle etkili bir işbirliği kurabilmek için öğretmen eğitimi programlarının bakış açılarının değiştirilmesinin kritik bir ihtiyaç olduğu bilinmelidir.
2. “Ailelerle ilişki/ortaklık” kavramının daha kapsamlı bir şekilde öğretilmesi gereklidir.
3. Ailelerle işbirliği/ortaklığın kişilerarası bir kavram olduğu öğretilmelidir.

4. Öğretmenlere aileleri öğrencilerin gözünde daha saygın hale gelmeye teşvik etme konusunda görevleri olduğu öğretilmelidir.
5. Öğretmenlerde ailelere yönelik önleyici iletişim becerilerinin geliştirmesi gereklidir.
6. Uygulama deneyimleri sırasında bu becerileri pekiştirme yolları bulunmalıdır.
7. Endişeli ebeveynlerle çalışma becerileri öğretilmelidir.
8. Öğretmenlere ailelere çocuğunun akademik sürecini nasıl asiste edeceği konusunda yardım etme yolları öğretilmelidir.
9. Karakter eğitimi güçlendirme yolları öğretilmelidir.

Ferrara ve Ferrara (2005), öğretmen adayları için “Çocuk Aile Okul Bağlantıları” adıyla internet üzerinden düzenledikleri kursta reaksiyonel stratejilerin öğretilmesini amaçlamış ve zor ebeveynlerle nasıl çalışılacağı, farklı kültürden ailelerle nasıl ilişki kurulacağı, ebeveynleri nasıl daha mutlu tutacağı, ebeveynlerin çocuklarının sınıf içi öğrenme deneyimlerine nasıl anlamlı bir şekilde katılım gösterebileceği, öğretmen adaylarının aile katılımından korkmadan bunu benimsemeleri konularını ele almışlardır. Kurstaki bir diğer önemli nokta, sınıflarında ebeveynleri etkili kullanan öğretmenlerle öğretmen adayları arasında bağlantı kurulmasını sağlayarak anlamlı pratik deneyimler kazanmalarını sağlamaktır.

Carter (2003, s:78), eğitimcileri ailelerle çalışmaya hazırlamada;

1. Aile dostu okullar yaratma yolları, olumlu okul aile ilişkileri yapılandırma ve aileleri çocuklarının eğitim süreçlerine katma konularında öğretim kadrosu ve çalışanlara devam eden profesyonel gelişim sağlanması,
2. Fakülte ve üye çalışanlar için aileler ile olumlu etkileşimi ve aile ilgisinin teşvik edilmesinin beklenti haline getirilmesi,
3. Profesyonel gelişim olanaklarının planlanması ve uygulanmasında ebeveynsel perspektifin eklenmesi,
4. Çalışanlar, aileler ve toplum üyelerinin liderlik, işbirliği, savunma ve karar paylaşımı için bir araya gelme fırsatlarının desteklemesi şeklindeki dört adımı önermektedir.

Rochester Üniversitesi tarafından Dr. Kirschenbaum tarafından lisansüstü öğrencileri için “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Kursu” adıyla düzenlenen kursta da şu başlıklar ele alınmaktadır: 1. Okul aile iletişimi 2. Ortaklık modelleri 3. Okulda aile katılımı 4. Aile katılımını ölçme ve geliştirme 5. Ebeveyni güçlendirme 6. Ebeveyn hakları, okul seçimi ve ilişkili tartışmalı konular 6. Okulla bağlantılı servisler 7. Okullar için toplum desteği 8. Özel eğitim ve rehberlik 9. Okulda çalışma programları 10. Serviste öğrenme 11. Okul toplum ilişkilerinde konular ve tartışmalar (akt, Carter, 2003).

Güney Florida Üniversitesinde 1999 yılında başlayan “Fakülte Projesi olarak Aile” geleceğin öğretmenlerini destekleyerek okul aile ortaklığını sağlama amacını güden bir program olarak hazırlanmıştır. Program farklı gruplardan aile üyelerini programa dahil etmekte ve eğitim sınıflarında misafir olarak ders vermeleri için eğitmektedir. Bu aile üyeleri konuşma konularını çocuklarının eğitimine katılma konusuna odaklamakta ve karşılaştıkları engellerle ve başarılı katılımlarıyla ilgili deneyimlerini paylaşmakta, kendi hikayelerini anlatmaktadırlar. Dikkat sorunları, dil ve sosyo-ekonomik düzeyle ilgili engeller, öğretmen konferansları ve büyükanne/baba bakımı gibi konular aile üyelerinin konuşma konularını oluşturmaktadır. Programda örneğin bir ebeveyn öğrenme bozukluğu olan çocuğunun öğretmenine çocukla daha etkili çalışmasında yardımcı olması için hazırladığı videotayp etkileşimini sınıfla paylaşmıştır. Bazı ebeveynler de çocuklarını sınıfa getirmiş, diğerleri de danışmanlık eğitimi kurslarında rol oynamaya katılımda bulunmuşlardır. Bu program daha sonra Kuzey Carolina Üniversitesi ile Merkez Florida Üniversitesinde de uygulanmıştır (akt, Carter, 2003).

Massachusetts Şehir Eğitim Departmanının “Ebeveyn, Aile ve Toplum Katılımı Rehberi (2000)”, öğretmen adayları ve öğretmenlerin ailelerle ve bakım veren diğer yetişkinlerle eğitim partneri olarak çalışabilecek şekilde eğitilebilmesi konusunda aşağıdaki önerilerde bulunmuştur (s:20-21):

- Eğitimciler ilköğretim öncesinden ilköğretim ve sonrasına aile ve toplum katılımının faydaları ve biçimlerine ilişkin bulgular ve bilgiler ile desteklenmelidir. Eğitimcilere en iyi deneyimleri ve zorlukları

paylaşabilecekleri fırsatlar yaratılmalı, özel eğitim ve rehberlik konusunda en iyi deneyimlerin eklendiğinden emin olunmalıdır.

- Öğretmenlere, çok çeşitli aile yapısı ve kültürel geçmişten olan ailelerle etkili çalışabilmeleri için beceri, duyarlılık ve iç görü geliştirme konusunda yardım edilmelidir.
- Okul personeli bütün ebeveynleri ve toplum partnerlerini hoş karşılayacak şekilde davetkar bir okul iklimi oluşturma konusunda eğitilmelidir.
- Etkili ebeveyn gelişimi ve katılım stratejileri konusundaki eğitimi okul ve ev arasında iki yönlü düzenli iletişimin önemini içerecek şekilde desteklenmelidir.
- Okullarda ebeveyn katılımının önündeki engellerin üstesinden gelmek için strateji geliştirme yönünde eğitimler verilmelidir.
- İletişim becerileri ve saygılı, olumlu ve üretken aile öğretmen konferanslarının nasıl yapılacağı üzerine yönergeler sağlanmalıdır.
- Ailelere çocuklarına okuldaki başarılarında yardım etme konusundaki rollerinden bahsedebilme konusunda stratejiler sağlanmalıdır.
- Başarılı okul, ebeveyn ve toplum ortaklıklarını gösteren, ortaklık kurma metotlarını da içeren modeller sunulmalıdır.
- Eğitim personeli toplum kaynakları (ör: yetişkin eğitimi programları, insan servisi ajansları, müzeler ve kütüphaneler) ve programları ve ailelerin bu kaynaklarla nasıl bağlantı kuracağı konusunda eğitilmelidir.

İstisnai Çocuklar Konseyi (2000) yeni öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmek için aşağıdaki bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Akt: Carter, 2003, p:81-82):

Bilgi:

- Etkili iletişimi ve bireylerle, ailelerle, okul personeliyle ve toplum üyeleriyle işbirliğini sağlayacak kültüre duyarlı faktörler
- İstisnai öğrenme ihtiyacı olan çocuklara sahip ailelerin endişeleri ve bu endişeler konusunda onlara yardımcı olacak stratejiler

- Aile sistemleri ve gelişimi ve eğitim sürecini desteklemede ailelerin rolü

Beceriler:

- Aileler ve profesyoneller arasında saygılı ve yararlı ilişkiler geliştirmek
- İstisnai öğrenme ihtiyaçları olan bireyleri ve ailelerini eğitim takımının aktif birer üyesi haline gelme konusunda desteklemek
- İstisnai öğrenme ihtiyaçları olan bireylere ve ailelerine işbirlikçi konferanslar planlama ve yürütme
- Ailelerle olumlu, işbirlikçi ilişkiler kurmak ve sürdürmek
- Aile sistem teorisi ve aileler ve toplumlar içerisindeki dinamiklerin, rollerin ve ilişkilerin bilgisini uygulamak
- Aile yapıları, sosyal ve kültürel geçmişler arasındaki farklılıklara duyarlılık geliştirmek
- Ailelere çocuklarının gelişimiyle ilişkili kendi kaynaklarını, önceliklerini ve endişelerini tanımlamak konusunda yardımcı olmak
- Ailelerin çocuğu için koyduğu amaçlara ve seçimlerine karşı saygılı olmak ve onlarla eğitim programı ve öğrencinin süreciyle ilgili etkili bir şekilde iletişim kurmak
- Özel ihtiyaçları olan çocuklarda da dahil, çocuklarının eğitimini inceleme ve planlama sürecine aileleri de dahil edin
- Ailelerin tanımlanan kaynakları, öncelikleri ve endişeleri temelinde bir dizi aile odaklı servis sağlayın, bu servisleri süreci koruma adına istikrarlı hale getirin.

Öte yandan Caspe, Lopez, Chu ve Weiss (2011; s. 2), öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmak için şu konuları içeren beceriler geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir:

- Ailelerle davetkar bir ilişki kurma
- Olumlu öğrenci çıktılarını desteklemek için aile güçlerini tanımlama ve kullanma
- Ailelerle olumlu iletişim kurma

- Ulaşılabilir ve anlaşılabilir ve faaliyete geçirilebilir bir tutumla öğrenci ilerlemesini ve performansını paylaşma
- Aileleri çocuklarının öğrenmelerine sınıf içinde ve dışında yardım edebilmeleri için stratejiler ve aktivitelerle donatma
- Özellikle kültürel ve dinsel açıdan farklı aileler ve yetersizliği olan çocukların aileleri ile çalışırken saygı göstermek
- Ailelerle birlikte öğrenci öğrenmesini ve başarısını arttıran politika ve uygulamaları savunmak

Ailelerle çalışma bağlamında öğretmen eğitime yönelik yukarıda bahsedilen görüşlerin genel olarak ailelerle ilişki ve işbirliğine yönelik stratejileri, önleyici iletişim stratejileri, özel durumu olan öğrencilerin aileleri ve zor ebeveynlerle çalışma, akademik başarıyı arttırmaya yönelik sınıf ve okul odaklı katılım uygulama ve stratejileri konularının yanı sıra farklı kültürlerden aileler ile çalışma ve toplum ile işbirliği konularının sıklıkla vurgulandığı görülmektedir.

6. Öğretmenlik Programlarında Ailelerle Çalışmayla İlgili Araştırmalar

Yurt dışında yapılan aile katılımına ilişkin büyük ölçekli çalışmalar (de Acosta, 1996; Knight ve Wadsworth, 1999; Shartrand ve diğerleri, 1997) öğretmen eğitimi programlarında aile katılımının sınırlı biçimlerinin verildiğini göstermektedir. De Acosta (1996), Amerika'daki lisans programlarını incelemiş ve bu programların öğretmen adaylarına sadece aile katılımı için beceri ve strateji kazandırdığını bulmuştur. Knight ve Wadsworth (1999), ulusal bir çalışmada kredili 146 özel eğitim öğretmenliği programını incelemiş, %72'sinde aileler üzerine kursların önerildiği sadece %47'sinde bu tür kursların gerekli görüldüğünü bulmuşlardır.

William ve Chavkin (1985), öğretmenlerin, müdürlerin ve öğretmen eğitimcilerinin %70'den fazlasının lisans seviyesinde ebeveyn katılımı konusunda kursun gerekli olduğuna inandığını belirtmektedir. Purnell ve Gotts (1985), yedi

eyalette 446 öğretmenle yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sadece %37'sinin lisans düzeyinde ve %24'ünün lisansüstü eğitimlerinde ebeveyn katılımı ile ilgili eğitim aldığını belirlemişlerdir. Patrikakou ve Weissberg (1999), çok az sayıda öğretmenin ebeveyn katılımı konusunda lisans süresince spesifik bir eğitim aldığını bulmuşlardır.

Shartrand ve diğerleri, (1997) ise Harvard Aile Araştırmaları Projesi kapsamında yaptıkları en önemli çalışmalardan birinde eyalet öğretmen sertifikasyon eğitimlerini incelemiş, eğitimleri içerisinde aile katılımı bulunan 22 eyaletten 8'inde hem erken çocukluk hem de ilköğretim (K-12) sertifikasyonunda, 5'inde sadece erken çocukluk sertifikasyonunda ve 9'unda ise sadece ilköğretim (K-12) sertifikasyonunda yer verildiği belirlenmiş ve genelde eyalet sertifikasyonlarının öğretmen hazırlığında aile katılımını desteklemediğini, Kaliforniya dışındaki eyaletlerin katılım ve okul deneyimi reformlarından geri kaldıklarını belirtmişlerdir.

Aynı çalışmada 22 eyalette sertifika programlarında aile katılımı bulunan 60 öğretmen eğitimi programının fakülte yöneticilerine anket uygulanmış, aile katılımı eğitiminin çoğunlukla zorunlu bir başka kursun içerisinde yer aldığı, programların yarısından azının aile katılımı konusunda bütün bir kurs uyguladığı bulunmuştur. Aile katılımına adres eden kursların büyük bir çoğunluğunun “aile öğretmen konferansları” ve “öğretmen olarak aileler” konularına değindiği; çoğunun tartışma ve zorunlu okumalarla yapıldığı bulunmuştur. Aile katılımına ilişkin kaliteli eğitimin daha çok, zorunlu kursların sayısının ve saatinin daha fazla, misafir konuşmacının daha çok ve ebeveynleri anlamaya dayalı kursların ağırlıkla daha çok erken çocukluk eğitimi seviyesinde yer aldığı bildirilmiştir. Çalışmaya katılan programların hemen hemen üçte ikisi bu alana daha fazla dikkat çekmeyi ve eğitimlerine aile katılımını dahil etmeyi planladıklarını belirtmişlerdir. Sadece bir program öğretmen adaylarına aile katılımını lisans sürecinde öğretmenin etkili olmadığını düşünürken, geri kalanların tümü öğretmen adaylarına aile katılımını öğretme konusunda olumlu tutum sergilemişlerdir. Bunun yanında öğretmen eğitimi programlarının çoğu ileriki beş yıllık dönemde aile katılımı eğitiminde vaka metodu video ve rol oynama gibi geleneksel olmayan yöntemleri kullanmayı planladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada dokuz programla derinlemesine yapılan çalışmada, öğretmen adaylarını

lisans seviyesinde aile katılımı konusuna hazırlamada karşılaştıkları güçlükleri; ulusal teknik yardım ağının olmayışı, bağlayıcı üniversite ve/veya devlet politikaları, sınırlı ölçek ve kaynaklar ve dirençli tutumlar biçiminde ifade etmişlerdir. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda şu önerilerde bulunmuşlardır:

1. Aile katılımı konusunda öğretmenlerin hazırlanmasını desteklemek için ulusal ağ oluşturulabilir..
2. Öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlamanın deneyimleri ve sonuçları ölçülebilir.
3. Öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlama konusunda ulusal politika rehberleri güçlendirilebilir.
4. Eğitim ilk, orta ve lise öğretmenleri için yararlanılabilir hale getirilebilir.
5. Farklı disiplinler ve yan dalların işbirliği ile eğitimin etkililiği artırılabilir.
6. Soyutlanmış bir öge gibi okutmak yerine eğitim öğretmen eğitimi müfredatına entegre edilebilir.
7. Aile katılımı profesyonel organizasyonlar arasında öncelikli olarak belirlenebilir.
8. Alan eğitimleriyle öğretmenlerin ailelere ilişkin bilgi, beceri ve olumlu tutumlarını sürdürmeleri sağlanabilir.
9. Öğretmenlere alan deneyimleri önerilerek sınıf odaklı öğretim metodundan öteye geçilebilir.

Maryland eyaletinde ilkokul öğretmenlerine uygulanan ankette, öğretmenlerin çok azının aile katılımı konusundaki deneyimlerini formal eğitimlerindeki kurslardan edindikleri bilgilere bağladığı görülmüştür (Becker ve Epstein, 1982).

Erken Çocukluk Eğitimi alan 271 lisans öğrencisiyle yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının ebeveyn katılımının bütün çeşitlerinde olumlu tutum sergiledikleri fakat ailelerle ortaklığı yönetme konusunda asgari düzeyde hazırlandıklarını hissettikleri, bu öğrencilerin % 60' ına yakınının bu başlıkta birden fazla ders oturumu almadığını belirttiği ve % 76' sının lisans düzeyinde aile katılımına ilişkin zorunlu bir kursun olmasını önerdiği belirlenmiştir (McBride, 1991).

Stallworth ve Williams (1981), güneybatı eğitimsel gelişim laboratuvarında, öğretmen eğitimcilerinin okullarda aile katılımına ilişkin tutumlarını ve öğretmen eğitimi müfredatına aile katılımı eğitimine ilişkin kursların dahil edilip edilemeyeceğini araştırdıkları çalışmalarında; 4 yıllık üniversitelerde ilkökul eğitimi kursları veren 575 profesör ya da öğretim elemanına anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, ilkökul seviyesinde aile katılımı kavramına ilişkin genel bir destek olduğu belirlenmiştir. Okul ve ev çocuğun gelişiminde önemli olduğu ve iki ortam arasında gerginliği azaltma ihtiyacının bulunduğunun farkında olunduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan 575 öğretim elemanından %55.5' inin derslerinde ebeveyn-öğretmen ilişkilerinin bazı formlarını işledikleri, %36.7'sinin bu başlıkta en az bir ders verdiği, %14.6'sının bir modüle, %4.2'sinin ise bu başlıkta kurs yürüttükleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen eğitimcileri uygun aile katılımının okul kararlarına katılmada ailelere çok az otorite veren aile katılımı olduğunu ve tercih edilen katılım tipinin aileleri disiplin, özel ders, ödev denetimi alanlarında eğitmek ve çocuk gelişimi ve ruh sağlığı konularında öğretim vermek olduğunu, bu aktivitelerde öğretmenin rolünün de aileleri ebeveynlik stillerini geliştirme yolları hakkında bilgilendirme olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcileri öğretmenlerin, yetişkin eğitimi ya da yetişkinlerle çalışma konusunda becerilere ve spesifik öğretimsel materyaller hakkında bilgilere ihtiyacı olduğuna inanmaktadırlar.

Epstein ve Sanders (2006), 161 yüksekökol ve eğitim bilimleri anabilim dalıyla yaptıkları bir çalışmada, yöneticilerin yaklaşık %96'sının öğretmenlerin aileyle çalışmalarının gerekli olduğunu belirttiklerini ancak sadece %7,2'sinin kendi programlarından mezun olan öğretmenleri ailelerle çalışma konusunda yetiştirdiklerini, yaklaşık olarak %64'ünün programlarda okul, aile ve toplum işbirliği konusuna öncelikli olarak daha çok yer verilmesi gerektiğini söylediğini belirtmişlerdir. Araştırmada aile ve toplum katılımını tam bir kurs ya da kurs içerisinde işleyen bölümlerin %93,6'sının özel eğitim, %89,6'sının erken çocukluk gelişimi bölümleri olduğu görülmüştür.

Hinz, Clarke ve Nathan (1992), Minnesota’da ilköğretim seviyesi öğretmen adaylarını yetiştiren lisans programlarının bulunduğu 27 üniversitenin kurs kataloglarını inceledikleri araştırmada, örneklemin yarısından çoğunun aile katılımına ilişkin herhangi bir kurs vermediğini, sadece bir üniversitenin bu konuda kursu zorunlu gördüğünü ve 1300 kurstan sadece 8’inin eğitimcileri okul, aile ve toplum ortaklığı konusunda anlayış ve kapsamlı programlar geliştirme konusunda hazırladığını, kursların büyük bir çoğunluğunun özel eğitim ve erken çocukluk gelişimi alanlarında olduğunu belirlemişlerdir.

Morgan (2008), ABD’nin güneydoğu eyaletlerinde ilköğretim öğretmen eğitimi programı bulunan 18 enstitünün liderleriyle yaptığı araştırmada, aile ve ebeveyn katılımı bileşenlerinin programlarda %100 oranında öğrenci eğitiminde, %83.33 oranında seminer, %61.11 oranında zorunlu kurs olarak bulunduğunu, zorunlu olan kursların ise yoğunluk sırasına göre erken çocukluk eğitimi, ilköğretim, özel eğitim ve ortaöğretimde olduğunu ve çoğunlukla lisans seviyesinde olduğunu belirlemiştir.

Hiatt- Michael (2001; akt, Hiatt- Michael, 2001), Pepperdine Üniversitesinin sponsorluğunda 50 eyaletten 147 üniversitedeki ilköğretim öğretmen eğitimi programlarında görev yapan bölüm başkanları ya da dekanlarına anket uygulamış, anketi cevaplayan 96 kişiden 7’sinin ebeveyn katılımı konularını içeren hiçbir kurs uygulamadığını, 22’sinin ebeveyn katılımına ilişkin kurs önerdiğini ancak bu kursların zorunlu olmadığını ve bu kursların ilköğretim öğretmen eğitimi öğrencileri değil özel eğitim ve erken çocukluk öğretmenleri için düzenlendiğini belirlemiştir.

Flanigan (2005), 2000 yıllarında 20 bağımsız ve 5 üniversiteye bağlı eğitim fakültesinin kurs kataloglarını ve müfredat programlarını incelemiş ve bu fakültelerin dekanlarına öğretmen adaylarını ailelerle ve toplumla çalışmaya nasıl hazırladıkları konusunda anket uygulamış, 2001 yılında 134 fakülteye anket, 2002 yılında ise bu bireylerle konuyla ilgili odak grup çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda 5 üniversitenin 3’ünün kurs kataloğunda erken çocukluk eğitimi ve özel

eğitim programları için zorunlu ders bulunduğunu, müfredat programı ve anket cevaplarına dayanarak bütün üniversitelerde en az 3'ten başlayarak 15'e kadar başlıkla ilgili en az bir dersi içeren zorunlu kurs verildiği bulunmuştur. Araştırmacılar 2001 yılında uygulanan anket sonucunda katılımcıların %89'u öğretmen adaylarını aileler ve toplumla çalışma konusunda hazırlamanın önemli olduğunu, %84'ü bir kurs içerisinde bir ya da iki başlığın bu konuda olduğunu belirtirken, sadece %16'sının bu başlık altında kurs verdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %30'u fakültelerindeki öğretmen adaylarının konuyla ilgili iyi hazırlandığını, %51'i kısmen hazırlandığını, %11'i ise hazırlanmadığını belirtmişlerdir.

Wilson (2009), Missouri eyaletinde, 6 kamu öğretmen eğitimi programının yöneticileri ile yapılandırılmamış görüşme, öğrenci öğretmen gözlemi, müfredat analizi ve doküman incelemesi yöntemleriyle yaptığı tez çalışmasında, öğretmen eğitimi programlarında ebeveyn aile katılımına hazırlığın; ebeveyn/öğretmen iletişimi, ebeveyn/öğretmen ortaklığı, sınıf eğitimi ve öğrenci öğretimi boyutlarını içerdiğini belirtmiştir. Araştırmada yöneticiler ebeveyn katılımına ilişkin özel bir sınıfın olmasının ihtiyaç olduğunu belirtirken, 5 yıllık planlarında böyle bir planlama yapılmadığı görülmüştür. 6 yöneticiden 4'ü son üç yılda ebeveyn katılımı öğretimini arttırdıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada ebeveyn katılımına ilişkin öğretmen eğitimlerinin aktif katılımlı olduğunda daha yararlı olacağı üzerinde durulmuştur.

Kraus (1999), ilk ve ortaokul öğretiminin öğretmen eğitimi programlarının müfredatında ebeveyn katılımı içeriğinin dahil edilme düzeyini belirlemek amacıyla New York eyaletinde 20 lisans ve lisans üstü enstitünün kurs kataloglarını içerik analizi yöntemiyle, ayrıca ebeveyn katılımına ilişkin en çok içeriğin dahil edildiği 5 müfredat programını da daha derinlemesine incelemiş, 3 enstitünün hiç kurs önermediğini, 4'ünün 1, 4'ünün 2, 8'inin ise 3 ve daha fazla kurs önerdiğini bulmuştur. 883 kursun 34 (%3.9)'ünün ebeveyn katılımı terimleri içerirken, 849 (%96.1)'unun ise aile katılımı terimi içermediğini belirtmiştir. 5 müfredat programının derinlemesine incelemesinde ise, çocuk istismarı konularının ebeveynlerle ilgili terimler bağlamında değerlendirilebileceği, 5 programdan 4'ünün

çok kültürlülük ve farklı aile yapıları ve toplum katılımı temaları üzerinde önemle durdukları belirlenmiştir.

Tichenor (1997), öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya hazırlanmayla ilgili deneyimlerini ve aile katılımını sağlamak için öğretmen hazırlık programlarına nelerin eklenebileceğine ilişkin fikirlerini incelemek için 257 öğretmen adayına açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulamış, araştırmasının sonucunda ebeveyn katılımının öğretmen eğitimi programlarına eklenmekten ziyade entegre edilmesi gerektiğini, öğretmen adaylarının ebeveyn katılımı sürecine girebilmek için bilgi, beceri ve güven kazanmaları gerektiğini, öğretmen adaylarının ebeveyn katılımına ilişkin teoriler, tarihsel geçmişi ve ilgili araştırmalarla ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını, aile katılımının yararları, ailelere ulaşmayla ilgili stratejiler, etkili iletişim becerileri, nasıl etkili ebeveyn/öğretmen konferansı yapılacağı, ev-okul işbirliğinin nasıl destekleneceği konularını anlamaya ve eğitimleri süresince ebeveynlerle doğrudan etkileşime geçmeye ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir.

Giallourakis, Pretti-Frontczak ve Cook (2005), erken çocukluk müdahale ve erken çocukluk eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin aile odaklı inanç, beceri, çalışma sistemi ve çalışma deneyimlerini değerlendirdiği sonucunda şu dört sonuca ulaşmıştır: 1) Aile katılımı öğretmen adaylarının hazırlık programlarında makul bir ölçüde yer almakta ve öğrencilerin algılarında tutarlı bir etkisi bulunmaktadır. 2) Aile odaklılık, aile odaklı inanç, beceri, çevre/sistemler ve çalışma deneyimleri olmak üzere dört farklı boyutta şekillenmektedir. 3) Öğrencilerin çalışma çevresi ve ailelerle temasa girme miktarı aile odaklı inanç ve deneyimlerini yordamaktadır. 4) Öğrenciler kendi profesyonel hazırlıklarında aile deneyimlerinin çok değerli olduğunu bildirmişlerdir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar da öğretmen adayları için aile katılımının kapsamına ilişkin hala boşluklar olduğunu ortaya koymaktadır. Flannigan (2005), 134 öğretim üyesi ile yaptığı bir araştırmada sadece %30'unun öğrencilerinin aile ve toplumla çalışma konusunda iyi hazırlandıklarını belirtmektedir.

Görüldüğü gibi bu çalışmalar, öğretmen eğitiminin ailenin eğitim sürecine katılımını ve okul aile işbirliğinin önündeki engelleri aşmak için en etkili yollardan biri olduğunu ancak bu gerçeğe rağmen gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının bu konuda yetiştirilmesine ilişkin yeterince program bulunmadığını göstermektedir.

7. Ailelerle Çalışmaya İlişkin Denenmiş Programlar

Barnett (1997), lisans düzeyinde programın öğretmen adaylarının tutum, bilgi ve ebeveyn katılım stratejilerini kullanmalarına etkisini deneysel desenle incelediği araştırmasında; erken çocukluk eğitimi bölümü öğrencilerinden oluşan deney grubuna haftada bir toplam 13 hafta ve her oturum 120 dakika süren “Eğitimde Partner olarak Ebeveynler: Aileler ve Okullar Birlikte Çalışıyor” adıyla kurs vermişlerdir. İlkokul öğretmenliği bölümünden oluşan kontrol grubuna ise sadece yöntem ve öğrenci öğretimini içeren bir kurs vermişler, sadece son testin yapıldığı erken çocukluk eğitimi bölümünde okuyan diğer bir gruba ise hiç eğitim verilmemiştir. Kurs içeriği Güney Batı Eğitimsel Gelişim Laboratuvarınca belirlenen Aile Katılımı için Öğretmen Eğitimi Yönergeleri ve Stratejileri’nin belirlediği Çocukların Öğrenmesini destekleme ve Karar Almanın Paylaşılmasını içeren iki ana boyutta ve kişisel, pratik ve kavramsal çerçeveye uygun olarak geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun bilgi seviyesinin diğer gruplara oranla arttığı ve deney grubunda az da olsa tutum değişikliğinin meydana geldiği belirlenmiştir.

Sakallı Gümüş (2008), Öğretmenleri ailelerle işbirliği yapmaya hazırlamak amacıyla Indiana Üniversitesinde dizayn edilen “Aileler, Okul ve Toplum” adında müfredat programının profesyonellerde etkililiğini test ettiği tez çalışmasında öncelikle orijinali 2003 yılında hazırlanan kursu yeniden yapılandırmıştır. Çalışmanın örneklemini çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde ve alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerinden 51 kişi oluşturmakta ve kurs online olarak verilmekte, 4 kere yüz yüze görüşmeyi içermektedir. Kurs birbirine bağlı 3 ana bölümden oluşmaktadır: 1) Aileler (Aile sistem teorisi-Öğretmenlerin özkök aileleri ve öğrencilerinin ailelerine

uygulanışı 2) Okul (Okulda öğretmen rolleri ve aile öğretmen ortaklığında var olan uygulamalar) 3) Toplum (Sistem olarak aileler ve okullar daha geniş bir kapsam olan toplum içinde nasıl işlev görmekteler, toplumun farklı kesimlerinde aileler ve okullar için mevcut olan kaynaklar ve sosyal gerçeklerin aile fonksiyonları üzerindeki etkisi). Çalışmanın test edilmesi araştırmacının tuttuğu notlardan katılımcılarla yapılan görüşme notlarına kadar çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmiş ve programın etkili olduğu belirtilmiştir.

Winston (2009), ortaokul öğretmen adaylarına yönelik uygulanan kredili bir programın öğretmen adaylarının inanç, ne kadar hazırlıklı olduklarına dair algıları ve ebeveyn katılımını ve farklı aileleri dikkate alma deneyimlerine etkisini sınıadıkları tez çalışmasında öğretmen adayları Stanford Öğretmen Eğitimi Programına dahil edilmiş, program kapsamında öğrenciler öğretmenlik deneyimini aynı okulda bir yıl boyunca aynı koordinatör öğretmenle tamamlamakta ve haftada bir süpervizörleriyle buluşmaktadırlar. Çalışmada kursun yanı sıra süpervizörün, koordinatör öğretmenin ve yerleşilen yerin etkisi de değerlendirilmiştir. 12 ay süren programda öğretmen adaylarına Ergen Gelişimi ve Öğrenmesinden Sınıf Yönetimine kadar farklı alanlarda 14 kurs başlığına yer verilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin etkisinin program sonunda azaldığı, koordinatör öğretmenleri ailelerle işbirliği yapan öğretmen adaylarının işbirliği aktivitelerine daha yatkın oldukları belirtilmiştir.

Blasi (2002), “Mesleklerarası işbirliğinin ilkeleri” adıyla verilen kursta meslekler arası işbirliği için gerekli olan eğilim, bilgi, beceri ve deneyimlere odaklanılmış, öğrencileri toplum hizmetlerine ilişkin programların mantıksal çerçevesini ve uygulamaları konusunda desteklemeyi, işbirlikçi programların içerisinde var olan profesyonel becerileri ve rolleri soruşturmayı ve mesleklerarası işbirliğini ve çocuklar ve aileleri için bütünleyici servisleri destekleyen uygulamaların etkili stratejileri ve işlevsel planlarını gözlemlemelerini ve keşfetmelerini amaçlamışlardır. Öğrencilerin kursun başında ve sonunda cevaplandırıdıkları açık uçlu sorular haftalık olarak tuttıkları günlükler, aylık olarak yapılan odak grup tartışmaları ve görüşmelerin kullanılması yoluyla yaptıkları

değerlendirme sonucunda, öğrencilerin “aileye öncelik” perspektifi kazandıkları, çocuklara ve ailelerine riskli grup olarak bakmaktan çok umut vadeden olarak bakmayı öğrendiklerini, öğrencilerin bu tür çocukları ve ailelerini anlayabilme ve çalışabilme yetenekleri ve takım halinde çalışma ve ebeveyn katılımını gerekliliğine ilişkin güven kazandıklarını belirtmişlerdir.

Giboney (1998), öğretmen adaylarının okul ve aile işbirliğine karşı algılanan bilgi ve tutumlarını araştırmayı amaçladığı çalışmasında lisans düzeyinde öğrenim gören 66 kadın öğrenciye katıldıkları okul ve aile işbirliği kursu ve alan deneyimi öncesi ve sonrası iletişim, gönüllülük, ev gelişimi ve müdafaa yöntemleri alanlarında bilgi ve tutumların incelendiği 65 maddelik ölçek uygulamıştır. Araştırmacı çalışma sonucunda bilgi bağlamında bu dört alanın tümünde anlamlı gelişim gözlemlendiğini, ancak tutumlarda bir değişiklik olmadığını, demografik değişkenlerin ise bireyler üzerinde bir etkisinin olmadığını belirlemiştir.

Longley (1998), öğretmen adaylarının ailelerle ilişkilerini geliştirmelerine yönelik bir müfredat programı geliştirmiş ve programın öğretmen adaylarının ailelere ve aile katılımına yönelik tutumlarını, bilgilerini ve bu bilgileri uygulamada kendilerine güven ve yeterlilik düzeylerine etkisini incelemiştir. Farklı erken çocukluk eğitimcilerinden bir gruba 3 saatlik çalışma grubu pilot uygulamasından sonra 26 lisansüstü öğretmenlik bölümü öğrencisine 10 hedeften oluşan 30 saatlik program uygulanmış, programın sonucunda tutum, kendine güven ve yeterlilik anlamında az da olsa değişim olduğu ve çalışmanın sonuçlarının tutarlı olduğu belirtilmiştir.

Ailelerle çalışmaya ilişkin ülkemizde uygulanmış ve etkiliği sınanmış bir programa rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan programlara bakıldığında ise öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi, beceri ve yeterliklerini arttırdığı, ailelere karşı tutumlarında olumlu bir etki yarattığını söylemek mümkün görünmektedir.

8. Türkiye’de Okul Aile İşbirliğine İlişkin Araştırmalar

Türkiye’de çalışmaların genel olarak Okul Aile İşbirliği ve Aile katılımı başlığında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda en çok yapılan çalışmalar veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinin birlikte incelendiği çalışmalardır. Söz konusu çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Çeviş (2002), İlköğretim okullarındaki okul-aile işbirliği ve iletişimde var olan ve olması gereken (ideal) düzeylere ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini incelemiş, çalışma sonucunda olması gereken okul-aile işbirliği ve iletişimi durum düzeyleri ortalamaları var olan okul-aile işbirliği ve iletişimi durum düzeyleri ortalamalarından daha yüksek olduğu, var olan okul-aile işbirliği ve iletişimi durum düzeylerinde statülerin ortalamaları arasındaki farkların önemli olduğu, öğretmenlerin var olan okul-aile işbirliği ve iletişimi durumlarında daha olumlu bir yaklaşım sergilerken; velilerin ise var olan durumdan pek memnun olmadıklarını belirtmiştir.

Doğru (2005), Zonguldak ili Ereğli ilçesinde görev yapan 200 yönetici ve öğretmen ile 396 öğrenci velisinden oluşan örneklemle ilköğretim I. kademedeki okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisini incelediği araştırmasında, velilerin okulla iletişim, çocuklarına ilgileri ve çocuklarına rehberlik etmelerine ilişkin görüşlerinin, velilerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, yaşlarına, gelir durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısı, meslekleri ve eşlerinin sahip olduğu meslek açısından önemli bir farklılık göstermediğini ve yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, öğrenim durumları, görev süreleri, mezun oldukları son eğitim kurumları açısından katılımcılık, eğitim öğretim faaliyetleri, hizmet içi eğitim, fiziki donanım, veliye yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir.

Genç (2005), ilköğretim I. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeyi hedeflediği çalışmasında, Erzurum il merkezindeki 10 ilköğretim okulunda görev yapan 200 öğretmen ve öğrenim gören 200 öğrenci velisi ile çalışmıştır. Sonuçta, Öğretmen ve veli görüşlerine göre, öğretmen-veli görüşmelerinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü, yılda en az iki defa veli toplantısı yapıldığı ve velilerin buna katılımlarının yüksek olduğu, “okul aile birliği” ile ilgili olarak da yılda en az bir defa “okul-aile birliği” toplantısının yapıldığı ve velilerin katılımlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan biri, velilerin öğretmenlerle görüşmeye en çok öğrencilerin derslerinde başarılı ve başarısız olduğunda, sosyal ve psikolojik problemle karşılaşıldığında gelmeleri; öğretmenlerin de velileri çocuklarının ders başarısında bir problem (başarısız) olduğunda, sosyal ve psikolojik problemi olduğunda ve disiplin problemi olduğunda görüşmeye davet etmeleridir.

Akkaya (2007), Eskişehir il merkezindeki bağımsız anaokullarında görev yapan 25 okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve çocukları bu okullarda öğrenim gören 25 velinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı etkinlikleri konusunda görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanarak araştırmış ve öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları ile ilgili olarak, öncelikle, gereksinim belirleme formu uyguladıkları ve bu formdan elde edilen sonuçlara göre çalışmaları belirledikleri ve uyguladıkları, öğretmenlerin ve velilerin, düzenlenen aile katılımı çalışmaları ve bu çalışmaların katılım gösteren tüm bireyler üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerinin olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada ayrıca; düzenlenen aile katılımı çalışmalarına yönelik olarak, öğretmenlerin, daha çok, velilerin sınıfta eğitim etkinliklerini uyguladıkları aile katılımı çalışmalarından yararlandıkları; velilerin ise, daha çok, sinema, tiyatro, gezi, ağaç dikme vb. gibi sınıf dışı aile katılımı çalışmalarına katılım gösterdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, aile katılımı çalışmalarına ilişkin ailelerden beklentilerinin, daha çok, katılımın artırılması ve babaların da katılım göstermesi yönünde olduğu, velilerin aile katılımı çalışmalarına ilişkin öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentilerinin ise, öncelikle, daha çeşitli çalışmaların düzenlenmesi olduğu görülmüştür.

Abbak (2008), Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı etkinliklerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından incelenmesi amacıyla 4 bağımsız anaokulu ve 16 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 20 okuldan; 288 veli ve 61 anasınıfı öğretmenine anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin yıllık planda sık yer verdikleri aile katılım etkinlikleri içerisinde evde yapılacak etkinlikler, ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılımı ve okul ziyaretleri yer alırken, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım, ev ziyaretleri, eğitim panoları, telefon görüşmeleri, teyp kayıtları, toplu dosyalar, toplantılar ve geliş-gidiş saatleri gibi etkinliklere hiç yer verilmediğini; meslek yılının ilk on yılında olan öğretmenlerin bu etkinliklere orta ve alt düzeyde yer verirken on bir ve üzeri meslek yılına sahip olan öğretmenlerin üst seviyede yer verdiklerini; ön lisans mezunu olan öğretmenlerin katılım etkinliklerine orta ve üst düzeyde yer verdikleri lisans mezunu olan öğretmenlerin ise alt düzeyde yer verdiklerini bulmuştur. Araştırmada ayrıca 10 anasınıfı öğretmeni ve 17 anasınıfı velisi ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin aile katılım formu kullandıkları, veliler için konferanslar düzenledikleri, bireysel görüşmeler yaptıkları, ebeveynleri sınıfa davet ettikleri, geliş-gidiş saatlerinde görüşmeler yaptıkları, yazışmalar kullandıkları ve eğitim panoları kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Köksal Eğmez (2008), Kocaeli ilinde 5 anaokulunda okuyan 250 çocuğun aileleri ve 25 öğretmeni içeren örneklemiyle okulöncesi eğitim kurumlarında ailelerin eğitime katılımının ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini incelediği araştırmasının sonucunda, okulöncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı etkinliklerinin tam anlamıyla gerçekleştirilemediği, öğretmen ve ailelerin konu ile ilgili açıklamalarında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım ve Dönmez (2008), okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında her sınıf düzeyi için birer sınıf rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve birer veli olmak üzere toplam 17 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşme yapmış ve okul-aile işbirliğine ilişkin mevzuat ve okul-aile işbirliğine ilişkin toplantı tutanaklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısında önemli rol oynadığı, velilerle

iletişim kurmanın değişik yöntem ve teknikleri olduğu, söz konusu yöntem ve tekniklerden yüz yüze görüşmenin daha etkili olduğu ancak en iyi yöntem ve tekniğin duruma göre değişebileceği bulgusuna ulaşmışlardır.

Sabancı (2009), Türkiye’de veli katılımına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin, ğretmenlerinin ve ğrenci velilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, ailelerin okulla etkili işbirliği yapmasına ilişkin yönetici, ğretmen ve velilerin tutumlarının genel olarak olumlu olmakla birlikte kendi ilerinde farklılıklar gösterdiği, buna göre öğretmenler ile velilerin işbirliğine ilişkin tutumlarına ilişkin puanlarının daha düşük, yöneticilerin ise evde öğrenme, destekleyici ev ortamı ve işbirliği boyutlarında verdikleri puanların iletişim, gönüllü katılım ve karar verme boyutlarına verdikleri puanlardan daha düşük olduğu ve ailelerin de olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Balkar (2009), okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve ğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, çocukları ilköğretim ikinci kademe düzeyinde eğitim gören 25 veli ve 25 ilköğretim okulu ikinci kademe ğretmeni olmak üzere 50 katılımcı ile standartlaştırılmış görüşmeler yapmış, araştırmanın sonucunda, okul-aile işbirliği sürecindeki eksiklikler ve geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda ğretmen ve veli görüşlerinde farklılıklar olduğunu, öğretmenlerin velilere göre okul-aile işbirliği sürecinden daha az memnuniyet duydukları, öğretmenlerin ve velilerin okul-aile işbirliği sürecini kendi açılarından değerlendirdikleri, her iki taraf da okul-aile işbirliğinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin, daha çok karşı tarafın çabalarıyla olabileceğini düşünüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Özbaş ve Badavan (2009) ilköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve uygulamada yapmakta oldukları işlerin düzeyine ilişkin yönetici ve veli görüşleri ile bu görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunup bulunmadığının belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında; hem veliler hem de yöneticiler için "okul güvenliği" konusu ile ilişkili olan işlerin, okul-aile ilişkileri sürecinde en yüksek düzeyde gerçekleştirilmesi gerekenler olarak

görüldüğü, yönetici ve velilerin en çok “disiplin sorunlarının çözümü” ile ilgili işlere öncelik verdiği; öğrencilerin okul yaşantılarını en çok bu sürecin etkilediğini düşündükleri bulunmuştur.

Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010), ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin, öğrenci velilerine ilişkin algılarını metafor analizi ile tespit etmek için yaptıkları betimsel bir araştırmada; müdür ve öğretmenlerin velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları, velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) öğretmen ve yöneticilerin, ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan çalışmalarında Ankara'daki kamu ilköğretim okullarında görev yapan 10 öğretmen ile 10 yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir olduğu, ancak çoğunun uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediği, ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğu, katılımın ise çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı olduğu, ailelerin sürece katılımının engelleri arasında ilk başta ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Atakan (2010), okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi başlıklı çalışmasında gerek okul yönetimi gerekse öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımı çalışmalarına gereken

titizliği gösterip, üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirirlerse aile katılımı çalışmalarının hedeflenen amaçlarına ulaşabileceği belirtilmiştir.

Ceylan ve Akar (2010) okul- aile işbirliği ile ilgili ğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı çalışmalarında 25 ğretmen ile aynı okulda ğrencisi bulunan 200 veliye anket uygulanmış, hem öğretmenlerin hem de velilerin mevcut okul- aile işbirliğinin geliştirilmesi ile ilgili olarak görüş birliği içerisinde oldukları, velilerin ekonomik ve ulaşım sorunları, çalışma saatlerinin uygun olmaması, öğrencilerin okuldaki haber ve istekleri velilere iletmemesi, ğretmen-veli görüşmelerinin düzenli bir şekilde planlanmaması, velilerin okula sağlayabilecekleri yardımlar konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları, ğretmen ve veliler tarafından okul- aile işbirliğini engelleyen etkenler olarak belirtildiğini bulmuşlardır.

Ünüvar (2010), Burdur ili okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen aile katılımı çalışmaları konusunda 114 ebeveyn ve 30 ğretmen örneklemiyle yaptığı çalışmada, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin; makale ve dilek kutusu hazırlamadığını, ailelerle birlikte dergi ya da gazete çıkarmadığını belirttiği, ebeveynlerin yarıya yakınının; öğretmenlerin ailelerle resmi kanaldan yazışmadığını, aileler için afiş hazırlamadığını, sergi ya da çay düzenlemediğini, okulda yapılan çalışmaların fotoğraflarını cd'ye aktararak ailelere göndermediğini, anne-babalar için kitaplıklar oluşturmadığını belirttiğini bulmuşlardır.

Özlen Demircan (2012), okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim vermekte olan öğretmenlerin ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan öğrencilerin anne-babalarının gelişimsel uygunluk uygulamaları inanişları; gelişimsel olarak uygun olmayan uygulamalar inanişları ile okul öncesi eğitimde aile katılımı görüşlerini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında; öğretmenlerin ve anne babaların aile katılımı tutumları ve algıladıkları aile katılımı bariyerlerinin onların gelişimsel uygunluk uygulamaları ve gelişimsel olarak uygun olmayan uygulamalar inanişlarını yordadığını ortaya koymuştur.

Yukarıda belirtilen çalışmalar dışında öğretmen ve aile görüşlerinin ayrı ayrı değerlendirildiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Veli görüşlerinin incelendiği çalışmalar şu şekilde açıklanabilir.

Bıkmaz ve Güler (2002), tarafından Ankara ilinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okulu 1. kademeye devam eden öğrencilerin velilerinin sınıf öğretmenlerinden beklentilerini belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin bu beklentileri ne derece karşıladıklarına ilişkin veli görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, her iki gruptaki velilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerden sevecen, hoşgörülü ve şefkatli olmalarını beklediğini, her iki grubun mesleki özellikler konusunda düşük beklentilerinin olduğunu belirlemiş, resmi okul velilerinin öğretmenlerin kendileri ile sürekli iletişimde olmalarını beklerken özel okul velilerinin öğretmenlerin kendilerini samimi ve objektif davranmalarını beklediğini bulmuşlardır. Çalışmada her iki grubun çoğunluğunun beklentilerinin karşılandığını belirttikleri görülmektedir.

Karaman (2007), Tokat ilinde İlköğretim 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulamalarında okul-aile işbirliğinin gerçekleştirilme düzeyini belirlemek ve yaşanan sorunları incelemek amacıyla Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hakkında 230 veliye 5. sınıf öğrenci velilerinin bilgilendirilme, program uygulamalarına katılma ve çocuklarına destek olma düzeylerini belirlemeye yönelik 54 maddelik anket uygulamış; araştırma sonucunda 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulamalarında okul -aile işbirliği ve veli desteğinin kısmen gerçekleştirildiği, öğretmenlerin velilere öğrenci ürün dosyasını gösterme, ürün sergisine davet etme düzeylerinde yetersizlikler olduğu ve çocuklarının gelişimini izleme fırsatının gereken düzeyde tanınmadığını belirlemiştir. Velilerin ise çocuklarına bireysel yeteneklerini geliştirme olanağı tanıma, fikir tartışmalarının yapıldığı sohbetlere katma, ürün sergisine gitme, sosyal etkinliklere götürme, önceki ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurma, olayları sorgulamaya ve problem çözmeye yönelik becerilerini destekleme düzeylerinde yetersizlikler olduğunu tespit etmiş ayrıca

eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuğuna daha fazla destek olduğu ve ailenin aylık gelir düzeyinin program uygulamalarında çocuğa verilen desteği etkilediği belirlenmiştir.

Işık (2007), Eskişehir’de 20 ilköğretim okulunun anasınıflarında çocukları eğitim gören 403 anne-baba üzerinde okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarını anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelediği araştırması sonucunda, okul tarafından en sık yer verilen çalışmaların, yüz yüze görüşmeler olduğunu, buna karşın telefon görüşmeleri, konferans ve seminerler, ev ziyaretleri, dilek-şikayet kutusu ile aile tanışma ve kaynaşma toplantılarının hiçbir zaman düzenlenmediğini bulmuştur. Okul-aile işbirliğini sağlamak amacıyla aileler tarafından pek fazla çalışmanın düzenlenmediği, anne-babaların okul-aile işbirliği kapsamında düzenlenen çalışmalara genelde katılmaya çalıştıkları, en çok veli toplantıları ve öğretmenin görüşme talebi ile okul-aile işbirliği çalışmalarına katıldıklarını belirlemiştir. Çalışmada ayrıca anne-babaların, okul aile işbirliği çalışmalarına katılmama nedeni olarak en çok, zaman etkenini öne sürdükleri saptanmıştır. Anne-babalar öğretmenlerin yaklaşımına ilişkin olarak ilişkilerin karşılıklı saygı-güven-hoşgörü ve anlayışa dayalı olduğunu, öğretmenlerin aileleri her zaman güler yüzle karşıladığını ve öğretmenlerin ailelerle görüşmek için yeterli zaman ayırdığını belirtmiştir. Araştırma bulguları ışığında; okul tarafından gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının kısmen yeterli bulunduğu, aileler tarafından gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının ise yeterli bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca anne-babaların en çok, kurumda yapılan etkinlikler ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi hakkında bilgilenmek ve öğretmen-anne-baba ve çocuk arasındaki iletişimin daha iyi olması beklentisi içinde oldukları görülmüştür.

Sabırlı Özışıklı (2008), çocukları Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Merkezi’ne kayıtlı anne-babaların aile katılımına yönelik görüşlerini, katılımda yaşadıkları engelleri ve uygulamaya dair önerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçladığı araştırmasında; anne-babaların merkezin kendi anne-babalık bilgi ve becerilerine katkı sağladığı görüşünde olduklarını, geliştirilmesi gerekmele birlikte kendileriyle öğretmenler, idare ve diğer veliler arasında olan iletişime dair olumlu görüş sahibi

olduklarını, gönüllülük konusunda çoğunun, eğer merkez tarafından yönlendirilir ve motive edilirlse çeşitli yollarla gönüllü olmaya istekli olduklarını ve ‘evde öğrenme’ konusunda anne-babaların merkez tarafından desteklenmek istediklerini, anne-babaların merkez yönetiminin karar alma süreçlerine katılması ile ilgili hemen hemen tüm anne-babaların merkez yönetiminde veli temsilci grupları yoluyla söz haklarının olması gerektiğini savunduklarını, ‘toplumla işbirliği’ anlamında, anne-babaların çoğunun, merkezin kendilerini psikolojik danışmanlık hizmetleri, sağlık hizmetleri, kültürel etkinlikler, eğitim etkinlikleri gibi dış kaynaklar hakkında bilgilendirmesi ihtiyacında olduklarını belirlemiştir.

Özdemir (2009), ailelerin ilköğretimde aile katılımı ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, okul dışında en çok yürütülen etkinliğin ailelerin çocukları ile birlikte ödev yapması olduğunu ancak eve, okulun eğitim programı ve günlük planlarını içeren notlar, öğrencinin sınav notları ve öğretmenler tarafından hazırlanan bültenler gönderilmediğini, aile ziyaretleri, telefon konuşmaları ve ödev imzalama gibi faaliyetlere yer verilmediğini, okul içerisinde ise en çok yüz yüze görüşmeler yapıldığını ve okul panoları hazırlandığını, ailelerin okulda karar verme sürecine katılımına, dilek kutusunun kullanılması gibi etkinliklere hiç yer verilmediğini bulmuştur. Araştırmada ailelere göre aile katılımının etkili bir şekilde gerçekleşmesini etkileyen nedenler en önemliden az önemliye kadar şu şekilde sıralanmışlardır; öğretmenlerin tutumları, aile katılım etkinliklerinin gerçekleştirildiği saatin uygunluğu, okul yönetiminin aileler ile olan ilişkileri, ailelerin aile katılımı ile ilgili kişisel fikir ve deneyimleri ve uygulanan aile katılım programının içeriği ve uygunluğu. Araştırmaya katılan velilere göre aile katılımının en önemli işlevi ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili ihtiyaç duyulan konularda eğitilmesi iken okul için para toplanması okul aile işbirliğinin amacı olarak görülmektedir.

Karadeniz Hacısalıhoğlu, Aksu ve Topal (2012), velilerin aile katılım sürecinde çocuklarının matematik başarısına yönelik görüşlerini nitel bir çerçevede ayrıntılı olarak belirlemeye yönelik yaptıkları bir çalışmada, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Giresun ili merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 2. sınıfında

öğrenim gören öğrencilerin 20 veli ile görüşme yapılmış, görüşmeler sonucunda, ailelerin eğitim-öğretim sürecine katılımlarının çocuklarının matematik başarısını artıracak yönünde görüş belirttikleri belirtilmiştir.

Seyfullahoğulları (2012). Ailelerin anaokullarından beklentilerini araştırdığı çalışmanın sonucunda; ailelerin en çok bilgilendirme konusu üzerinde yoğunlaştıkları dikkat çekerken, daha sonra, danışmanlık-rehberlik ve aile eğitimine yönelik isteklerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Veli görüşlerinin incelendiği çalışmalar dışında öğretmenlerin konu ile ilgili tutum ve görüşlerini inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Yılmaz (2006), Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarında etkililik sağlanabilmesi amacıyla ailelerden beklentilerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda, ailelerin okul yönetimiyle ilişkileri, öğretmenlerle iletişimi, öğrencilere yardım ve destek sağlaması boyutlarında öğretmenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz oldukları ve okullarda etkililik sağlanabilmesinin; öğretmen görüşleri, cinsiyet, kıdem ve branşa göre farklılık gösterirken; medeni duruma göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Kaya (2007), Ankara ili merkez ve ilçelerinde bulunan devlet ve özel okullarda çalışan, 3–6 yaş okul öncesi öğretmenleri arasından devlet okullarından 169, özel okullardan ise 121 okul öncesi öğretmeninden oluşan örnekleme ile okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin anne-baba katılımı hakkındaki inançları, öğretmenin öğretmedeki öz yeterliliği, öğretmenlerin çocukların okulda başarılı olması için anne babaların yeterliliği hakkındaki inançları, öğretmenlerin anne-baba katılımı ile ilgili uygulamaların önemi hakkındaki inançları ve öğretmenin aile katılımı ile ilgili raporu alt ölçeklerinde özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tutumlarının mezun olunan bölüm, aylık gelir, öğrenci sayısı, alınan dersler sayesinde aile

katılımına hazırlanma ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine göre farklılaşmadığını ve öz yeterlilik seviyesi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlilik seviyesi orta ve düşük düzeyde olan öğretmenlere göre öğretmenlerin anne-baba katılımı hakkındaki inançları ve öğretmenin öğretmedeki öz yeterliliği alt ölçeklerinde daha olumlu tutumları olduğunu bulmuştur.

Atabey ve Tezel Şahin (2009), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ailelerle olan ilişkilerine bakış açılarının incelenmesi amacıyla 240 anasınıfı öğretmeniyle çalışmış, her anasınıfı öğretmeni sınıfında bulunan ve araştırmacılar tarafından rastgele seçilen 5 çocuğun ailesinin ayrı ayrı kendisiyle olan iletişim ve işbirliğini düşünerek 5 form doldurduğu için örneklem sayısı 1200 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin aileler ile olan ilişkilerine bakış açılarında; yaş gruplarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, anne baba eğitimi ile ilgili ders alma ve anne baba eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre bulunan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu saptamışlardır.

Kılıç (2010), sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarına yönelik görüşlerini değerlendirmiş, öğretmenlerin aile katılımını; ailenin çocuğun eğitim sürecine katılması, ailenin çocuğuna destek olması, ailenin okulda ve sınıfta yapılan etkinliklere katılması, ailenin okul ile işbirliği içinde olması gibi değişik biçimlerde tanımladıklarını, öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını yoğun olarak birinci sınıfta uyguladıkları ve aile katılımı çalışmaları düzenlerken planlama yaptıkları, aileleri bilgilendirdikleri, öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarının; öğretmen, öğrenci ve aile üzerinde olumlu etkileri olduğu konusunda görüş birliği içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, aile katılımı çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini, başarılarını, derse karşı ilgilerini ve öz güvenlerini arttırdığını, ailelere çocuklarını sınıf içinde gözlemleyebilme olanağı verdiğini, aile katılımı çalışmalarının öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını, aile katılımı çalışmalarında karşılaşılan zorlukların başında, ailelerin bu tür etkinliklere katılmak istememeleri geldiğini belirtmiş, öğretmenlerin, aile katılımı çalışmalarında istenilen başarının elde edilmesi için aile katılımı konusunda paydaşlara seminerler verilmesi,

öğretmenlerin veli toplantısında ailelere aile katılımının önemini anlatması, öğretmenin okul müdürü ve diğer yöneticilerle birlikte işbirliği yapması ve aile katılımı çalışmalarına daha fazla yer vermesini önerdiklerini belirtmişlerdir.

Dağlı (2009), ilköğretim kademesinde görev alan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını artırmak amacıyla velilerle işbirliği kurmada sahip oldukları yeterlilikleriyle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında 154 öğretmene anket uygulanmış, öğretmenlerin, kıdemi arttıkça yetersizlik oranlarının azaldığı, velinin kendisinin öğretmen ile eşit koşullarda olduğunu hissetmesi, düşüncelerini ve fikirlerini öğretmene daha rahat ve eksiksiz aktarılmasını sağlayacağı, okul-aile işbirliği konusunda hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin, katılmayan öğretmenlere oranla öğretmen-veli işbirliğinde çok daha yeterli düzeyde olmaları gibi sonuçlar elde etmişlerdir.

Gülcan ve Taner (2011); ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen ev ziyareti uygulanmasının sonuçlarını öğretmen görüşleriyle ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen ve yöneticilerin yaptığı ev ziyaretlerinin öğrencinin okula uyumu ve ders başarısını üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Argon ve Kıyıcı (2012), ilköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla 150 öğretmen ile yaptıkları çalışmanın sonucunda ailenin eğitime katılımının öğrencinin gelişimi ve akademik başarısını artırdığını ancak katılım düzeyinin istenen düzeyde olmadığı, bu durumun öğretmenin performansını ve motivasyonunu olumsuz etkileyip öğrencilerde davranış bozuklukları, disiplin sorunları, akademik başarısızlık, isteksizlik, yalnızlık ve güvensizlik gibi sorunlar ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Ülkemizde okul aile işbirliği ve aile katılımının veli, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi dışında bu çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Oğuz (2008), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, öğretmen aile işbirliği ile ailelerin eğitim ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğu, bu işbirliğinin öğrenci başarısına nasıl katkı sağladığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; annelerin çocukların ödevleri ile daha fazla ilgilendikleri (%56,2), çocuğun okuldaki eğitimi ile de annelerin (%54,1) oranla daha fazla ilgilendikleri, anne baba ve öğretmen ilişkisinde ailelerin öğretmenlere fazla güvenmedikleri ve veli toplantılarında çocuklarını hep öğretmenlere karşı savunma pozisyonunda olduklarını belirlemiştir. Araştırma bulgularından diğer bazıları ise şöyledir: Çalışmayan anneler daha çok okul-aile birliği gibi koruma derneklerinde görev alarak çocuklarının durumunu takip edebilmektedirler. Memur anneler daha çok öğretmen çağırdığında okula gitmekte. 35 yaş altı anneler çocukların eğitimi ile daha fazla ilgili görünmektedir. Esnaf olan babaların veli toplantısına daha fazla, işsiz babalar veli toplantılarına daha az katılmakta, sanayici babalar ise okula gittiklerinde öğretmenle daha rahat görüşebilmektedirler.

Vural (2007), çocuğu birinci sınıfta öğrenim gören velilerin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin değişkenlerin, öğretmenlerle iletişimlerine ve öğrencilerin okuma yazma sürecine ve başarısına etkisini incelemiş, sosyoekonomik düzeyin ailelerin öğretmenle iletişimini etkilemediğini ancak ailelerin evde çocuklarına ilk okuma yazma sürecinde yaptıkları katkılara ve öğrencilerin okuma yazma başarılarına etki ettiğini tespit etmiştir.

Çelenk (2003), İlköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini incelemiş, aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Toros (2011), aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiş, özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitime katılımı arttıkça çocukların okuma ve

anlama puanlarının da arttığını, hata puanlarının ise azaldığını bulmuşlardır. Ayrıca annelerin eğitim düzeyleri ve gelir düzeyleri arttıkça katılımlarının da arttığı, ailede sahip olunan çocuk sayısı ve çocuğun sınıf düzeyi arttıkça katılımlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Gül (2007), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumları ile bağlantılı olarak aile ve okul arasındaki işbirliğinin önemini incelediği araştırmasında Ümraniye ve Kartal ilçesinde yer alan devlet okullarından 5 okula öğretmen ve ailelerin okul aile işbirliğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan anket uygulamış, araştırma sonucunda okulda verilen eğitimi destekleyici tutum içinde olan, okul ile sürekli iletişim içinde olan, öğrenci sorunlarını paylaşan, öğretmen ile sürekli iletişimde olan, öğretmen ve yöneticilerle görüş birliği içinde çalışan, çocuğun başarısında temel gereksinimler olan değerli olma duygusu, güven ve yakınlık ortamı ve sorumluluk duygusunu iyi aşıl原因an ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğu; velilerin eğitim düzeyi arttıkça, çocuğun okul başarısı ve velilerin okul ile olan ilişkisinin arttığını belirlemiştir.

Kotaman (2008), Türk ana-babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri ve ana babaların katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkisini incelemiş, ana babaların yüksek sayılabilecek bir katılım düzeyine sahip olduklarını, üniversite mezunu ana-babaların üniversite mezunu olmayan ana-babalara göre çocuklarının eğitim-öğretimlerine ve istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha fazla katıldıklarını belirlemiş ayrıca ana-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Atcı (2003), İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaşadığımız çevre konusundaki başarısına aile katılımının etkisi olup olmadığını incelediği çalışmada, iki 4. sınıftan toplam 71 öğrenci ile çalışmış, sınıflardan birine geleneksel yöntemle, diğerine de geleneksel yöntem yanında aile katılımını sağlamaya yönelik etkinlikler

vermiş, araştırma sonunda aile katılımı ile öğrenci başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Saban İflazoğlu ve Şeker (2010), tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılımları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; Mersin ili Tarsus ilçesinde alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden 6 okulda çocukları 5. sınıfta okuyan 297 veli ve bu sınıflarda görev yapan 8 öğretmen ile çalışılmış, veri toplama araçları olarak; "Aile Katılım Ölçeği", "Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları" kullanılmış ve araştırma sonucunda, velilerin 100'ünün (%33.7) düşük katılım düzeyine, 108'inin (%36.4) orta katılım düzeyine ve 89'unun (%30) yüksek katılım düzeyine sahip oldukları; Aile Katılım Ölçeği Puanları toplam ve ev temelli katılım alt ölçeği puanları ile alınan matematik, Türkçe, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler derslerinden alınan performans görevi notları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. "Aile Katılım Ölçeği" puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu görülmüştür.

Şad (2012), ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı kapsamında üstlendikleri bazı görevlerin, ilköğretim öğrencilerinin (1. ile 5. sınıflar arası) Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji dersi akademik başarılarını ne düzeyde yordadığını incelediği çalışmasında 1590 ebeveyne veli katılım ölçeği uygulamış, araştırmanın sonucunda okul ve öğretmenle iletişim, katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi, çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme (5. sınıf Türkçe akademik başarısı hariç) ve öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması boyutlarının (katılım görevlerinin) çocukların Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde, diğer taraftan ailelerin çocuklarının kişiliklerinin ve sosyo-kültürel gelişimlerini desteklemelerinin, okuldaki etkinliklere gönüllü olarak katılmalarının, çocuklarıyla olumlu bir iletişim içerisinde olmalarının Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerindeki akademik başarılarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Aile katılımı ve okul aile işbirliğinin akademik başarıya etkisinin dışında öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularına ve akademik benlik saygısına etkisini inceleyen çalışmalara da rastlanmıştır.

Uslu (2012), cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının, ilköğretim okulu 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet duygularını ne derecede yordadığını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, sırasıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin evde akademik desteği ve ailenin okula katılımı öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı düzeyde yordadığı, okula aidiyet duygusu üzerinde kız öğrenciler için ailenin evde akademik desteği daha belirleyici olurken, erkek öğrenciler için ailenin okula katılımı daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özcan (2012), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi, anne-baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelemiş, araştırma sonucunda aile katılım puanlarında; anne-babaların çocuk sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, babaların mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık saptamıştır. Anne-babaların, aile katılım puanlarında cinsiyet ve annelerin meslek değişkeni açısından ve anne-baba algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına, anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Yukarıda belirtilen araştırmalar dışında aşağıda açıklanan bazı araştırmaların da aile katılımı ve uygulamalarını temel aldığı görülmektedir.

Utku (1999), ailelerin çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak katılmaları için, örnek bir program oluşturmayı ve programın çocukların akademik ve sosyal

gelişimlerdeki etkisini araştırmayı amaçlamış, deney grubuna 6 haftalık bir aile katılım programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney gurubundaki çocukların aile içi birlik alanında ve babaların genel iletişim becerilerinde anlamlı bir fark bulunduğu, programın çocukların sosyal ve akademik gelişimine bazı olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Aktaş Arnas (2002), Adana’da bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul-aile işbirliği çalışmaları ve anne baba eğitim programı ile ilgili uygulamalarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda, yöneticilerin %94.3’ünün ebeveynler ile okula ilk geldikleri gün ön görüşme yaptıklarını ve bu görüşmede daha çok uygulanan eğitim programı, anaokulunun fiziksel özellikleri gibi konular üzerinde konuştuklarını bulmuştur. Araştırmaya göre, yöneticilerin %97.1’ine göre okul aile işbirliği çalışmaları gereklidir ve %91,4’ü okullarında okul aile işbirliğine yönelik çeşitli etkinlikler yürütmektedir. Yöneticilerin %97.1’i okulda uygulanan eğitim programı hakkında ebeveynleri bilgilendirmekte ve ebeveynlere yönelik anne baba eğitim programlarının gerekli olduğunu belirtmekle birlikte sadece %51.5’i anne baba eğitim programı düzenlediklerini belirtmiştir. Anne baba eğitim programı düzenlerken daha çok üniversitedeki ilgili fakülte ve bölümlerle işbirliği yapıldığı, ebeveynlerin çoğunun bu programlara katıldıkları, katılamayanların ise zaman yetersizliği nedeniyle katılamadıkları, katılmayan ebeveynler için hiçbir şey yapılmadığı bulunmuştur.

İnal (2006), öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımını sağlamak amacıyla hangi tür etkinlik ve yöntemlere ne kadar sıklıkla yer verdikleri ile aile katılımının eğitim kurumuna katkısı konusundaki görüşlerini değerlendirebilmek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin; aile katılımının eğitim kurumuna olumlu etkisi olduğunu kabul etmelerine rağmen, aile katılımını sağlamaya yönelik yöntemleri ve etkinlikleri uygulama noktasında eksik kaldıkları ve bununla bağlantılı olarak da bu okullarda aile katılımının yetersiz olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, okul statüsü ile iletişim boyutu; okul hizmet süresi ile okul çevresiyle işbirliği süreci, evde öğrenme,

gönüllülük, anne- baba olma sorumluluğu, karar verme süreci ve iletişim boyutu; ailelerin sosyo ekonomik düzeyi ile gönüllülük ve okul çevresiyle işbirliği süreci boyutu; ailelerin öğrenim düzeyi ile gönüllülük boyutu; öğretmenlerin mezun oldukları kurum ile iletişim ve evde öğrenme boyutu; öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile anne-baba olma sorumluluğu boyutu; öğretmenlerin kıdem süreleri ile anne-baba olma sorumluluğu boyutu ve öğretmenlerin okul öncesi eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile iletişim, gönüllülük ve karar verme süresi boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gürşümşek, Kefi ve Girgin (2007), çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bir grup babanın, eğitime katılım düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülen çeşitli değişkenleri belirlemek ve baba katılımının desteklendiği ve desteklenmediği kurumlarda çocukları eğitim gören babaların eğitime katılım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında; İzmir ili Foça, Aliaga ve Karşıyaka ilçelerinde 6 okulöncesi eğitim kurumunda çocuğu eğitim görmekte olan 161 baba ile çalışmış, katılımın desteklendiği okullardaki babaların katılım düzey ve beklentilerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır.

Kutluca ve Aydın (2010) tarafından yapılan bir araştırmada Trabzon ilinde, farklı yerleşim yerinde bulunan ortaöğretim okulu öğrenci velilerinin, matematik dersine ne kadar katıldıklarını belirlemek ve öğrencilerin okudukları okul türü ve velilerin öğrenim durumu gibi değişkenlere göre incelemek amaçlanmış, araştırmanın sonucunda Trabzon ilinde yaşayan öğrenci velilerinin matematik öğretime katkıları, öğrenim durumu, çocuklarının gittikleri okul türü ve çocuklarının öğrenim gördükleri okulların bulunduğu yere göre farklılık gösterdiği, velilerin "okulu ziyaret etme sıklığı" velilerin öğrenim durumu, çocuklarının öğrenim gördükleri okulun bulunduğu yere göre değiştiği, lise ve öncesi mezun veliler ile çocukları şehirde okuyan velilerin okulu ziyaret etme sıklığının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

II. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma grubunun oluşturulması, araştırmanın deseni, bu desende yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler, deneklerin seçilmesi, kullanılan ölçme araçları, bu araçların geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler ve deneysel uygulaması yapılan müfredat programının amacı ve oturumların içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desen Tablo 6’da görülmektedir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından geliştirilen Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği uygulamalardan önce ön test olarak, uygulamalardan sonra son test olarak verilmiştir. Araştırmada Ailelerle Çalışma müfredat programı deney grubuna 10 oturumda uygulanmıştır. Oturumlar haftada bir gün deney grubunun zorunlu dersi olan Rehberlik Dersinin ilk 90 dakikasında uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol grubuna ise sadece Rehberlik Dersi müfredatı uygulanmıştır.

Araştırmanın deseni aşağıdaki gibidir.

Tablo 6: Araştırma Deseni

Gruplar	İlk ölçüm	Uygulama	Son ölçüm
Deney	X	Rehberlik dersi müfredatı Ailelerle çalışma müfredat programı	X
Kontrol	X	Rehberlik dersi müfredatı	X

2. İşlem Yolu:

Temel amacı araştırmacı tarafından geliştirilen Ailelerle çalışma müfredat programının öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya ilişkin tutumlar, ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ve ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi düzeylerine etkisini incelemek olan bu çalışmada müfredat programı uygulaması öncesi ve sonrasında yapılan çalışmalar aşağıdaki adımlarla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7: İşlem Yolu

1. Program Öncesi Araştırmalar	1.1. Üniversitelerin öğretmenlik lisans programlarının incelenmesi Çalışmanın ilk aşamasında üniversitelerin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretmenlik bölümü lisans programlarında “Okul aile işbirliği, Okul-aile birliği/birlikteliği, aile katılımı, ailelerle çalışmak” vb. içerikli kredili bir ders yapılıp yapılmadığı, yapılıyor ise derse ilişkin bilgilerin araştırılarak öğretmenlik programlarında “Ailelerle Çalışma” konulu bir derse ihtiyaç olup olmadığının belirlenmesi yoluna gidilmiştir.
	1.2. Öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi Bu aşamada alanda çalışan öğretmenlerden ailelerle çalışma konusunda mevcut durumun belirlenmesi ve neye ihtiyaç duyduklarını belirleyerek elde edilen verilerden program geliştirme aşamasında yararlanma yoluna gidilmiştir.
2. Program Geliştirme Aşaması	Bu aşamada ilk aşamada elde edilen verilerden yararlanarak ve ilgili literatür ve yurtdışında var olan programlar incelenerek öğretmen adaylarında ailelerle çalışmaya yönelik tutum, bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik “Ailelerle Çalışma Müfredat Programı” geliştirilmiştir.
3. Programın Değerlendirilmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Aşaması	Öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumlarını ve ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algılarını değerlendirebilmek için araştırmacı tarafından “Ailelerle Çalışmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir.
4. Program Öncesi Değerlendirme	Bu aşamada deney ve kontrol guruplarına Ailelerle çalışmaya yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği uygulanmıştır.

5. Programın Uygulanması	Deney gurubuna 10 bölümden oluşan Ailelerle Çalışma Müfredat programı uygulanmış, kontrol gurubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır.
6. Programın etkililiğinin değerlendirilmesi	Bu aşamada program sonrası deney ve kontrol guruplarına program uygulaması öncesi ön test olarak verilen Ailelerle çalışmaya yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algısı ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca müfredat programının uygulandığı deney gurubunun söz konusu müfredat programından elde ettiği başarı ara ve yıl sonu sınavı ile değerlendirilmiştir.

Aşağıda bu işlemler tek tek ele alınıp açıklanmıştır:

2.1. Program Öncesi Araştırmalar

2.1.1.Üniversitelerin Öğretmenlik Lisans Programlarının İncelenmesi

Çalışmanın ilk aşamasında üniversitelerin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretmenlik bölümü lisans programlarında “Ailelerle Çalışma” konulu bir derse ihtiyaç olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2010-2011 Eğitim Öğretim yılında bünyelerinde Devlet Üniversitelerinin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunan üniversitelerin Bilgi Edinme Birimlerine bilgi edinme isteğinde bulunularak Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesinde güz ve bahar dönemlerinde lisans programlarında “Okul aile işbirliği, Okul-aile birliği/birlikteliği, aile katılımı, ailelerle çalışmak” vb. içerikli kredili bir ders yapılıp yapılmadığı, yapılıyor ise hangi lisans programında verildiği, dersin kim tarafından (öğretim üyesinin ismi) verildiği ve dersin adının belirtilmesi istenmiştir. Örnek bilgi edinme isteği formu Ek 1’de sunulmuştur.

Üniversitelerin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakülteleri’nden oluşan evren kuruluş yıllarına göre aşağıdaki gibi tabakalandırılmıştır.

- 1990 ve öncesi kurulan Eğitim Fakülteleri- 20 Fakülte
- 1991-2000 arası kurulan Eğitim Fakülteleri- 32 Fakülte
- 2000 ve sonrası kurulan Eğitim Fakülteleri -10 Fakülte

Tabakalandırılmış örnekleme ulaşılabilirlik göz önünde bulundurulmuş ve örneklem, fakültelerden gelen cevaplara göre aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

- 1990 ve öncesi kurulan Eğitim Fakülteleri---7 Eğitim Fakültesi
- 1991- 2000 arası kurulan Eğitim Fakülteleri ---11 Eğitim Fakültesi
- 2000 ve sonrası kurulan Eğitim Fakülteleri --- 4 Eğitim Fakültesi

Buna göre örneklem toplam 22 Eğitim Fakültesinden oluşmaktadır. Üniversitelerin öğretmenlik lisans programlarının incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda çıkarılmıştır.

Tablo 8: Ailelerle çalışmaya ilişkin ders olup olmadığına ilişkin üniversitelerin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerine ait bilgiler

1990 ve Öncesi Kurulan Eğitim Fakülteleri	Kuruluş Yılı	Ders olup olmadığı
ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Fakültesi	1965	Var
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ (MALATYA) Eğitim Fakültesi	1975	Yok
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (TRABZON) Fatih Eğitim Fakültesi	1981	Var
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ (BURSA) Eğitim Fakültesi	1982	*
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL) Eğitim Fakültesi	1982	*
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ Necatibey Eğitim Fakültesi	1982	Yok
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ (ADANA) Eğitim Fakültesi	1982	*
DİCLE ÜNİVERSİTESİ (DİYARBAKIR) Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	1982	Yok
SİİRT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1982	*
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (ERZURUM) Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	1982	*
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ (ESKİŞEHİR) Eğitim Fakültesi	1982	Var
GAZİ ÜNİVERSİTESİ (ANKARA) Gazi Eğitim Fakültesi	1982	*
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ (ANKARA) Eğitim Fakültesi	1982	*
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (ANKARA) Eğitim Fakültesi	1982	*
MARMARA ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL) Atatürk Eğitim Fakültesi	1982	*
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ (SAMSUN) Eğitim Fakültesi	1982	*
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ (KONYA) Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi	1982	*
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1987	Yok
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ (BURDUR) Eğitim Fakültesi	1989	*
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1989	*

*Bu Eğitim Fakültesinden bilgi alınamamıştır.

Tablo 9: Ailelerle çalışmaya ilişkin ders olup olmadığına ilişkin üniversitelerin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerine ait bilgiler

1991 -2000 Arası Kurulan Eğitim Fakülteleri	Kuruluş Yılı	Ders olup olmadığı
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ (BOLU) Eğitim Fakültesi	1992	*
AMASYA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1992	Var
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ (TOKAT) Eğitim Fakültesi	1992	*
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1992	*
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1992	*
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ (EDİRNE) Eğitim Fakültesi	1992	Yok
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ (HATAY) Eğitim Fakültesi	1992	*
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ (DENİZLİ) Eğitim Fakültesi	1992	*
CELÂL BAYAR ÜNİVERSİTESİ (MANİSA) Eğitim Fakültesi	1992	Yok
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1992	*
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ (KIRŞEHİR) Eğitim Fakültesi	1992	*
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1992	Yok
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1992	*
UŞAK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1993	*
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ (VAN) Eğitim Fakültesi	1993	*
ZONGULDAK KARAEMLAS ÜNİVERSİTESİ Ereğli Eğitim Fakültesi	1995	*
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1995	*
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ (SİVAS) Eğitim Fakültesi	1995	*
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ (AYDIN) Eğitim Fakültesi	1997	Yok
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1997	*
RİZE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1997	*
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL) Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	1998	Yok
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ (ANTALYA) Eğitim Fakültesi	1998	Var
EGE ÜNİVERSİTESİ (İZMİR) Eğitim Fakültesi	1998	Yok
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1998	*
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ Muallim Rifat Eğitim Fakültesi	1998	*

1991 -2000 Arası Kurulan Eğitim Fakülteleri (devam)	Kuruluş Yılı	Ders olup olmadığı
FIRAT ÜNİVERSİTESİ (ELAZIĞ) Eğitim Fakültesi	1998	Yok
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ (KARS) Eğitim Fakültesi	1998	*
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1998	*
MERSİN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1999	Yok
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ (KÜTAHYA) Eğitim Fakültesi	1999	Var
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	1999	*
2000 ve Sonrası Kurulan Eğitim Fakülteleri		
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	2000	Yok
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ (AFYONKARAHİSAR) Eğitim Fakültesi	2001	Yok
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ (KAYSERİ) Eğitim Fakültesi	2001	*
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	2002	Yok
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL) Eğitim Fakültesi	2002	*
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ Gaziantep Eğitim Fakültesi	2002	*
HARRAN ÜNİVERSİTESİ (ŞANLIURFA) Eğitim Fakültesi	2002	Yok
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ Bayburt Eğitim Fakültesi	2003	*
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi	2004	*
HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ Hakkari Eğitim Fakültesi	2007	*

*Bu Eğitim Fakültesinden bilgi alınamamıştır.

Örneklemden alınan bilgilere göre Ailelerle Çalışma, Aile Katılımı, Okul Aile İşbirliği gibi başlıklarda verilen dersler ve verildikleri fakülte ve bölümlere ilişkin bilgiler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Ders Okutulan Eğitim Fakülteleri

Üniversite/Eğitim Fakültesi	Verilen Dersler			
	Dersin Adı	Dersin verildiği bölüm	Dersin verildiği sınıf düzeyi ve dönem	Z/S
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (TRABZON) Fatih Eğitim Fakültesi (1981)	Okul Aile Çevre İşbirliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	4. Sınıf-Bahar	S
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ (ESKİŞEHİR) Eğitim Fakültesi (1982)	Okul Aile Çevre İşbirliği	Sınıf Öğretmenliği	2. Sınıf -Güz	Z
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ (ANTALYA) Eğitim Fakültesi (1998)	İlköğretimde Aile Katılımı ve Anne-Baba Eğitimi	Sınıf Öğretmenliği		S

Buna göre 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında Türkiye’de Devlete bağlı bulunan toplam 62 Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesinin 22’sine ulaşılmış ve sadece 3 tanesinde Ailelerle Çalışma, Aile Katılımı, Okul Aile İşbirliği konularında bir ders olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çalışma sırasında 5 üniversiteden bu konularda ders olduğunu belirten bilgi alındığı halde sözü edilen derslerin içeriklerinin Ailelerle Çalışma, Aile Katılımı, Okul Aile İşbirliği konuları ile ilgisiz olduğu belirlendiğinden bu üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ders okutulan fakültelere dahil edilmemiştir.

Aşağıda Ailelerle Çalışma, Aile Katılımı, Okul Aile İşbirliği gibi başlıkları içermeyip dersin bazı bölümlerinde bu başlıklara yer verilen ancak dersin genel hedefi Ailelerle Çalışma, Aile Katılımı, Okul Aile İşbirliği'ni içermediği için kapsam dışı bırakılan ilgili derslerin verildiği eğitim fakülteleri, bölümler ile ders adları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11: Ders Okutulduğu Belirtilip Çalışma Kapsamı Dışında Kalan Dersler

Üniversite/Eğitim Fakültesi	Verilen Dersler			
	Dersin Adı	Dersin verildiği bölüm	Dersin verildiği sınıf düzeyi ve dönem	Z/S
ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Fakültesi	Anne baba eğitimi	Okul Öncesi Öğretmenliği	4. Sınıf-Güz	Z
	Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk yardım	Okul Öncesi Öğretmenliği	1. Sınıf-Bahar	Z
	Yetişkin Eğitimi	Sınıf Öğretmenliği	4. Sınıf-Bahar	S
	Aile Eğitimi ve Rehberliği	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	3. Sınıf- Bahar	Z
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (TRABZON) Fatih Eğitim Fakültesi (1981)	Aile Eğitimi ve Rehberliği	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği		Z
	Aile Eğitimi ve Rehberliği	İşitme Engelliler Öğretmenliği		Z
AMASYA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi (1992)	Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk yardım	Okul Öncesi Öğretmenliği		Z
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ (ANTALYA) Eğitim Fakültesi	Anne baba eğitimi	Okul Öncesi Öğretmenliği	4. Sınıf-Güz	Z
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ (KÜTAHYA) Eğitim Fakültesi	Anne baba eğitimi	Okul Öncesi Öğretmenliği		Z

Aşağıda konu başlığı ile ilgisiz olarak değerlendirilen bu derslerin ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği	
<i>Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım</i>	<i>II. Yarıyıl (3-0-3)</i>
Anne-çocuk sağlığının tanımı, ülkemizde ve dünyada çocuk sağlığının durumu, hamileliğin oluşumu, anne karnında çocuk gelişimi, hamilelikte geçirilebilecek hastalık ve kazaların çocuğun gelişimine etkileri, 0-6 yaş çocuklarının fiziksel gelişimi (diş, boy, kilo) ve takibi, 0-6 yaş çocuklarında görülen çocuk hastalıkları (ishal ve solunum yolu enfeksiyonları, bağışıklama ve döküntülü hastalıklar, paraziter enfeksiyonlar vb.) ve korunma yöntemleri, aşılar, kadının yaşam dönemlerine göre sağlık sorunları, aile planlaması, kırık-çıkık, yanma, yaralanma, böcek sokması, zehirlenme, yabancı cisim yutma vb. durumlarda öğretmenin yapması gereken ilkyardım.	
<i>Anne-Baba Eğitimi</i>	<i>VII. Yarıyıl (2-0-2)</i>
Sosyal yapı, kültür ve insanın sosyal gelişimi, ailenin tanımı, yapısı ve değerleri, aileye yönelik eğitim programları, modelleri ve projeleri, Türkiye’de uygulanan aileye yönelik bazı program örnekleri, yetişkinin tanımı ve yetişkin öğrenmesi, yetişkin psikolojisi-yetişkinlik evreleri, aile kuramları; okul öncesi eğitimde aile katılımı.	
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	
<i>Aile Eğitimi ve Rehberliği</i>	<i>VI. Yarıyıl (3-0-3)</i>
Zihin engelli çocuk ve ailelerinin özellikleri, zihin engelli öğrencilerin ailelerinin geçirdikleri uyum evreleri, zihin engelli çocukların eğitimine aile katılımının önemi, kuramsal ve yasal dayanakları, yasalarda ailelere getirilen hak ve sorumluluklar, ailelerin zihin engelli öğrencinin eğitim sürecine katılımı, öğrencinin değerlendirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasına ailenin katılımı, ailelere öğretme becerileri kazandırma, 0-3 yaş dönemi zihin engelli çocuklar ve aileleri için bireyselleştirilmiş aile hizmet planı (BAHP) ve ev öğretim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.	

2.1.2. Öğretmenlerin Ailelerle Çalışmaya İlişkin İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Bu aşamada alanda çalışan öğretmenlerden ailelerle çalışma konusunda mevcut durumun değerlendirilmesi ve neye ihtiyaç duyduklarını belirleyerek elde edilen verileri program geliştirme aşamasında kullanmak amaçlanmıştır. Alanda çalışan öğretmenlerden ailelerle çalışma konusunda neye ihtiyaç duyduklarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından anket uygulanmış, söz konusu anket EK 2’de sunulmuştur. Araştırmada 2010-2011 Eğitim öğretim yılında Devlete bağlı ve Özel İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında çalışan 142 öğretmenden bilgi alınmıştır. Öğretmen anketlerinden elde edilen verilerin analizinde nicel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen bulguların bir kısmı frekans ve yüzdelere ile anketin açık uçlu soruları ise cevaplardan belli kategoriler oluşturularak bu kategorilerin bahsedilme sıklığı ve yüzdesi hesaplanarak değerlendirilmiştir. Bu noktada öncelikle araştırmacı tarafından belirlenen kategori ve alt kategoriler ışığında analiz için bir kodlama formu oluşturulmuştur. Sonuçların güvenilirliği açısından analiz birbirinden bağımsız üç araştırmacı tarafından, ayrı kodlama formları üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

2.1.2.1. Anket Uygulanan Örneklemeye İlişkin Bilgiler

Tablo 12: Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğretim Kademesi, Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğretim Kademesi	f	%
İlköğretim	65	45,8
Lise	77	54,2
Cinsiyet		
Kadın	86	60,6
Erkek	56	39,4
Yaş aralıkları		
20–34 arası	55	38,7
35–44 arası	67	47,2
45–54 arası	17	12,0
55 ve üzeri	3	2,1

Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğretim Kademesi	f	%
İlköğretim	65	45.8
Lise	77	54.2
Toplam	142	100,0

Anket uygulanan öğretmenlerin % 45.8'i ilköğretim Okulu, % 54.1'i ise Orta öğretim kurumunda görev yapmaktadır. Bu ortaöğretim kurumları arasında 1 Meslek Lisesi, 3 Anadolu Lisesi, 1 Endüstri Meslek Lisesi, 1 Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve 2 genel lise bulunmaktadır. Anket uygulanan ilköğretim okullarının sayısı ise 5'dir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin % 60.6'sı kadın, % 39.4'ü erkek, % 38.7'si 20-34 yaş arası, % 47.2'si 35 ile 44 yaş arası, % 12'si 45 ile 54 yaş arası, % 2.1'i 55 yaş ve üzerindedir.

Öğretmenlerin branşlarına, öğrenim düzeylerine, alana ilişkin durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 13,14,15 ve 16'da gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	f	%
Sınıf Öğretmeni	38	26.77
Sosyal bilgiler, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe Gurubu Öğretmeni	42	29.58
Fen Bilgisi, Biyoloji, Kimya, Fizik, Matematik Öğretmeni	30	21.12
Yabancı dil öğretmeni	13	9.15
Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Bilgisayar Öğretmeni	9	6.34
Meslek dersi Öğretmeni	10	7.04
Toplam	142	100,0

Tablo 14: Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı	f	%
Öğretmen okulu	1	,7
Eğitim enstitüsü	1	,7
Lisans	117	82,4
Yüksek lisans	21	14,8
Doktora	2	1,4
Toplam	142	100,0

Öğretmenlerin %82.4'ü lisans mezunudur. Öğretmenlerden %14.8'inin yüksek lisans ve %1.4'ünün doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Alan ve Alan Dışı Oluşlarına Göre Dağılımı

	f	%
Evet	83	58,5
Yakın	47	33,1
Hayır	12	8,5
Toplam	142	100,0

Öğretmenlerin %58.5'i okudukları alanda görev yaparken, %33.1'i okuduğu alana yakın bir alanda (Örneğin; Türk Dili Edebiyatı bölümü mezunu Türkçe Öğretmeni) %8'i ise öğretmenlik ve ilgili bölümlerin tamamen dışında kalan alanlardan mezun olmuşlardır.

Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri	f	%
1-5 yıl arası	21	14,8
6-10 yıl arası	38	26,8
11-20 yıl arası	67	47,2
21-30 yıl arası	15	10,6
31-40 yıl arası	1	,7
Toplam	142	100,0

Öğretmenlerin %14.8'inin 1 ile 5 yıl arası, %26.8'inin 6 ile 10 yıl, %47.2'sinin 11 ile 20, %10.6'sının 21 ile 30, %0.7'sinin ise 31 ve 40 yıl arasında görev yapmış olduğu görülmektedir.

2.1.2.2. Anket Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere uygulanan ankette elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Ankete katılan öğretmenlere ailelerle çalışmaya ilişkin bilgilerini nereden kazandıkları sorulmuş, ilgili seçenekler verilmiş, birden fazla seçenek işaretlenebileceği belirtilmiş, diğer seçenek açık uçlu bırakılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17: Öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerini nereden kazandıklarına ilişkin bilgiler

Ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerini nereden kazandıklarına ilişkin bilgiler	f	%
Çalışırken edindiğim deneyimlerden	134	94.4
Dışarıda katıldığım seminer, eğitim vb çalışmalardan	23	16.2
Çalışırken aldığım hizmet içi eğitimlerimden	19	13.4
Öğrenim gördüğüm okuldan	18	12.7
Öğrenim görürken yaptığım stajlardan	5	3.5
Diğer	10	7.0

Tablo 17'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %94.4'ünün ailelerle çalışmaya ilişkin bilgilerini çalışırken edindikleri deneyimlerden öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sadece %12.7'si bu bilgileri öğrenim gördüğü okulda edindiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin diğer seçeneğine verdikleri yanıtlar kategorilendirilmiş ve şu başlıklar altında toplanmıştır: “kitaplardan”, “derslerden” ve “gözlem, deneyim ve aktarımlar”. Bu kategorilerin içerikleri aşağıdaki Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18: Ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerini nereden kazandıklarına ilişkin bilgiler diğer cevaplar

Diğer Olarak Belirtilen Cevaplar	Bahsedilme Sıklığı
Kitaplardan	4
Derslerden	3
Gözlem, Deneyim ve Aktarımlar	4

Tablo 19: Öğretmenlerin mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuları temel alan kredili bir ders alıp almadıklarına ilişkin bilgiler

Kredili bir ders alanlar ve almayanlar	f	%
Ders almayanlar	142	100,0
Toplam	142	100,0

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin tümü mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuları temel alan kredili bir ders almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 20: Öğretmenlerin mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuların ele alındığı başka bir ders alıp almadıklarına ilişkin bilgiler

Konuların ele alındığı başka bir ders alanlar ve almayanlar	f	%
Ders alanlar	14	9,9
Ders almayanlar	128	90,1
Toplam	142	100,0

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sadece %9.9’unun mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuların ele alındığı başka bir ders aldıkları görülmektedir. Geri kalan %90.1’i böyle bir ders almadıklarını belirtmişlerdir. Bu tür bir ders aldığını söyleyen öğretmenlerin belirttikleri ders adları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Öğretmenlerin mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuların ele alındığı başka bir ders aldıklarını söyleyenlerin belirttikleri ders adları

Ders adları
Eğitim ve öğretim metodları
Eğitim Psikolojisi
Pedagojik dersler
Sınıf yönetimi
Eğitim psikolojisi-Eğitim sosyolojisi

Öğretmenlerin “Şu anki sınıfınızda öğrencilerinizin ailelerinin yüzde kaçına ulaşabildiğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Öğretmenlerin şu anki sınıflarında öğrencilerin ailelerinin yüzde kaçına ulaşabildiklerini düşündüklerine ilişkin veriler

Ulaşılabilen aile yüzdesi	f	%
0-10 arası	22	15,5
11-30 arası	24	16,9
31-50 arası	23	16,2
51-70 arası	26	18,3
71-90 arası	34	23,9
91-100 arası	13	9,2
Toplam	142	100,0

Buna göre öğretmenlerin % 48,6’sı ailelerin % 50’ si ve altına ulaşabildiğini belirtirken, % 51,4’ü ailelerin % 51 ve üstüne ulaşabildiğini belirtmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin haftada kaç saatlerini öğrencilerin olumlu davranışları hakkında ailelerle çalışmaya harcadıklarına ilişkin bilgiler

Olumlu davranışa ayrılan saat	f	%
Hiç	21	14,8
1 saatten az	75	52,8
1 saat	39	27,5
2 saat	4	2,8
3 saat ve fazlası	3	2,1
Toplam	142	100,0

Tablo 23'e göre öğretmenlerin %95.1'i öğrencilerin olumlu davranışları hakkında ailelerle çalışmaya haftada 1 saat ve daha azını ayırmaktadır.

Tablo 24: Öğretmenlerin haftada kaç saatlerini öğrencilerin uyum ve davranış problemleri hakkında ailelerle çalışmaya harcadıklarına ilişkin bilgiler

Uyum ve davranış problemlerine ayrılan saat	f	%
Hiç	12	8,5
1 saatten az	61	43,0
1 saat	47	33,1
2 saat	16	11,3
3 saat ve fazlası	6	4,2
Toplam	142	100,0

Tablo 24'e göre öğretmenlerin %84.6'sı öğrencilerin uyum ve davranış problemleri hakkında ailelerle çalışmaya haftada 1 saat ve daha azını ayırmaktadır.

Tablo 25: Öğretmenlerin haftada kaç saatlerini öğrencilerin iyi okul performansı hakkında ailelerle çalışmaya harcadıklarına ilişkin bilgiler

İyi okul performansına ayrılan saat	f	%
Hiç	21	14,8
1 saatten az	72	50,7
1 saat	31	21,8
2 saat	12	8,5
3 saat ve fazlası	6	4,2
Toplam	142	100,0

Tablo 25'e göre öğretmenlerin %87.3'ü öğrencilerin iyi okul performansı hakkında ailelerle çalışmaya haftada 1 saat ve daha azını ayırmaktadır.

Tablo 26: Öğretmenlerin haftada kaç saatlerini öğrencilerin zayıf okul performansları hakkında ailelerle çalışmaya harcadıklarına ilişkin bilgiler

Zayıf okul performanslarına ayrılan saat	f	%
Hiç	12	8,5
1 saatten az	64	45,1
1 saat	45	31,7
2 saat	15	10,6
3 saat ve fazlası	6	4,2
Toplam	142	100,0

Tablo 26' ya göre öğretmenlerin %85,3'ü öğrencilerin zayıf okul performansları hakkında ailelerle çalışmaya haftada 1 saat ve daha azını ayırmaktadır.

Bu bölümde anket uygulamasından elde edilen bulgular öğretim kademesi açısından farklılaşabileceğinden ilköğretim ve ortaöğretim kurumları açısından farklı başlıklar altında incelenmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin ailelerle en çok çalıştıkları konular

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
Okula uyum ve davranış problemi	87	69
Okul başarısı	71	48
Evde öğrenme	17	5
Öz bakım	14	3
Aile ile ilgili konular	4	6
Arkadaş ilişkileri	4	2
Gönüllülük	5	3
Velinin görüşme talebi	1	1

Tablo 27'de görüldüğü gibi İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ailelerle sıklıkla çalıştıklarını belirttikleri konular okula uyum ve davranış problemi ile okul başarısıdır.

Tablo 28: Öğretmenlerin aileyle çalışmadan öğrenciye ilişkin düzelmeyeceği düşündükleri durumlar

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
Okula uyum ve davranış problemi	62	54
Okul başarısı	29	15
Evde öğrenme	20	11
Aile ile ilgili konular	18	21
Kişisel/Sosyal Gelişim	12	22
Özbakım	7	5
Ark. İlişkileri	4	1
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	3	-
Gönüllülük	2	-
Uzman yardımı gerektiren problemler	-	1

Tablo 28’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler en çok okula uyum ve davranış problemi, okul başarısı ve evde öğrenme konularının, ortaöğretim öğretmenleri ise okula uyum ve davranış problemi, kişisel/sosyal gelişim ve aile ile ilgili konuların ailelerle çalışmadan düzeltilemeyeceğini belirtmişlerdir.

Tablo 29: Öğrencinin uyumunu ve okul başarısını destekleyen bir öğretmen-aile ilişkisinin nasıl olması gerektiğine dair öğretmen görüşleri

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
İletişime dayalı öğeleri içermeli	53	29
Görüşme ve ziyaret	28	33
Öğretmenin çabası/öğretmen temelli etkinlikler	21	16
İşbirliği ve uyum	17	17
Ailelerin aktif katılımı	6	6
Gerekli durumlarda profesyonel destek alma	1	3
Öğrencinin aktif katılımı	-	6
Yasal ve bilimsel altyapı	-	3

Tablo 29’da görüldüğü gibi İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler öğrencinin uyumunu ve okul başarısını destekleyen bir öğretmen-aile ilişkisinin iletişime dayalı öğeleri içermesi gerektiğini ve görüşme ve ziyarete dayalı olması gerektiğini ve öğretmenin çabasını içermesi gerektiğini, öğretmen temelli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ortaöğretim öğretmenleri ise en sık görüşme ve ziyarete

dayalı olması gerektiğini, iletişime dayalı öğeleri içermesi gerektiğini ve işbirliği ve uyum gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 30: Öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda neleri bilmeye ihtiyaç duyduklarına ilişkin görüşleri

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. Aileye ilişkin bilgiler (eğitim, sosyo-ekonomik düzey, kültür, aile sorunları, çocuğun geçmişi)	45	50
2. Çevre ve hane profili	10	2
3. Gelişim ve öğrenme psikolojisi	6	14
4. İlişki ve iletişim	6	7
5. Ailelerle çalışma yöntemleri	2	6
6. Değişik kültürler hakkında bilgi	1	1
7. Çocuklarda davranış problemleri ve sağlık problemleri	1	2
8. Problem çözme teknikleri	-	1

Tablo 30’da görüldüğü gibi İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda öğretmenlerin neleri bilmeye ihtiyaç duyduklarına ilişkin en çok belirttikleri üç konu aileye ilişkin bilgiler, çevre ve hane profili, gelişim ve öğrenme psikolojisi, ilişki ve iletişimidir. Ortaöğretim öğretmenleri ise en çok aileye ilişkin bilgiler, gelişim ve öğrenme psikolojisi ve ilişki ve iletişim konularında bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 31: Öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilere ilişkin görüşleri

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. İletişim becerileri	66	62
2. İkna kabiliyeti	10	5
3. Sanatsal yetenek	3	1
4. Farklı sosyokültürel çevrelerle çalışabilme	3	5
5. Gözlem yeteneği	3	-
6. Organizasyon ve liderlik	3	-
7. Yardım becerileri	-	1
8. Pratik zeka	-	1
9. Öğretmenlik vasıflarını taşıması yeterli	-	1
10. Problem çözme becerisi	-	4

Tablo 31’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilere ilişkin sıklıkla belirttikleri iki konu iletişim becerileri ve ikna kabiliyetidir. Ortaöğretim öğretmenleri ise bu iki konunun yanında farklı sosyokültürel çevrelerle çalışabilme becerisine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenleri tarafından üçüncü sırada belirtilen diğer değişkenler ise sanatsal yetenek, gözlem yeteneği, organizasyon ve liderlik ve farklı sosyo kültürel çevrelerle çalışabilmedir.

Tablo 32: Öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için bilgi ve becerilerin dışında ne tür düzenlemelere (öğretmen, aile, okul, toplum vb. bağlamlarda) ihtiyaç duyduklarına ilişkin görüşleri

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. Ailelere yönelik eğitim, seminer ve aktif etkinlikler	27	35
2. Okul yönetiminin olanak sağlaması	23	20
3. Öğretmenin iş yükünün azaltılması	13	22
4. Öğretmen maaşlarının artırılarak velinin gözünde değerinin artırılması	5	3
5. Öğretmene özerklik ve yetki tanınması	3	1
6. Okul aile birliğinin aktif olarak çalışması	2	-
7. Öğretmenlerin uzmanlar tarafından eğitilmesi	1	7
8. Velilerden birinin gönüllü çalışması	1	1
9. Okul içinde öğretmenin yönlendirebileceği birimler olmalı	1	-

Tablo 32’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bilgi ve becerilerin dışında ne tür düzenlemelere (öğretmen, aile, okul, toplum vb. bağlamlarda) ihtiyaç duyduklarına ilişkin sıklıkla belirttikleri konular ailelere yönelik eğitim, seminer ve aktif etkinlikler, okul yönetiminin olanak sağlaması ve öğretmenin iş yükünün azaltılmasıdır.

Tablo 33: Öğretmenlerin iyi çalıştıklarını belirttikleri bir aile ile ilişki ve işbirliğinin iyi olmasını sağlayan şeylere ilişkin görüşleri

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. Karşılıklı etkili iletişim ve işbirliği, sürekli görüşme	42	51
2. Ailenin olumlu tutumu/ilgisi	31	19
3. Ailenin öğretmene saygı duyması, inanıp güvenmesi	22	3
4. Çocukla ilgili olumlu faktörler	13	3
5. Ailenin öğrenim ve sosyo-ekonomik düzeyi	5	3
6. Öğretmenin aile hakkında bilgisi ve bu bilgi doğrultusunda hareket etmesi	4	4
7. Okuldaki etkinliklerle paralel olması	1	-
8. Öğretmenin olumlu özellik, davranış ve becerisi	-	6

Tablo 33’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iyi çalıştıklarını belirttikleri bir aile ile ilişki ve işbirliğinin iyi olmasını sağlayan şeylere ilişkin sıklıkla belirttikleri konular sırasıyla karşılıklı etkili iletişim ve işbirliği, sürekli görüşme, ailenin olumlu tutumu/ilgisi ve ailenin öğretmene saygı duyması, inanıp güvenmesi olarak belirtmişlerdir. Ortaöğretim öğretmenleri tarafından belirtilen ilk iki konu aynı olmakla birlikte üçüncü konu ilköğretim öğretmenlerinden farklı olarak öğretmenin olumlu özellik, davranış ve becerisi olarak belirtilmiştir.

Tablo 34: Öğretmenlerin sorun yaşadıkları bir aile ile ilişki ve işbirliğinin yolunda gitmemesine yol açan şeylere ilişkin görüşleri

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. Ailenin olumsuz tutumu	60	23
2. Velinin uygun olmayan iletişim tarzı, işbirliğine yatkın olmaması	28	37
3. Ailenin kendi içinde sorunlu olması	12	4
4. Ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik durumunun düşük oluşu	10	5
5. Ailenin çocuğa olan olumsuz tutumu	8	4
6. Öğretmenin okuldan yeterli desteği almaması	-	1
7. Öğretmenin bu işleri angarya olarak görmesi	-	1
8. Öğrencinin görüşme isteğini veliye bildirmemesi	-	1

Tablo 34’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sorun yaşadıkları bir aile ile ilişki ve işbirliğinin yolunda gitmemesine yol açan şeylere ilişkin sıklıkla belirttikleri üç konu sırasıyla ailenin olumsuz tutumu, velinin uygun olmayan iletişim tarzı, işbirliğine yatkın olmaması ve ailenin kendi içinde sorunlu olmasıdır. Ortaöğretim öğretmenleri tarafından ise en sık belirtilen ilk konu, velinin uygun olmayan iletişim tarzı, işbirliğine yatkın olmaması, diğer iki konu ise sırasıyla ailenin olumsuz tutumu ve ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik durumunun düşük oluşudur.

Öğretmenlerde yukarıdaki sorun yaşadıkları duruma benzer bir durumu şimdi tekrar yaşasalardı işlerin yolunda gitmesi için neyi farklı yapabilecekleri sorulmuştur. Verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 35: Farklı davranışlara ilişkin yanıtlar

N=142	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. Aileyle etkin çalışma	24	34
2. Kendi tutumunu değiştirme, daha fazla çaba sarf etme	8	6
3. Mesafe koyma, ilgilenmeme	6	2
4. Çocuğa odaklanma	4	2

Tablo 35’de görüldüğü gibi İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler sorun yaşadıkları duruma benzer bir durumu şimdi tekrar yaşasalardı işlerin yolunda gitmesi için neyi farklı yapabilecekleri konusunda aileyle daha etkin çalışabileceklerini, kendi tutumunu değiştirerek daha fazla çaba sarf edebileceğini, araya mesafe koyup ilgilenmeyebileceğini ve çocuğa odaklanabileceklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ailelerle çalışma, ilişki ve işbirliği kurmanın sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri

Tablo 36: Öğretmene sağladığı yararlarla ilişkin görüşler

	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. Öğrenciyi tanıma, anlama ve değerlendirme	23	35
2. Öğretmenin işini kolaylaştırır.	15	10
3. Eğitim öğretimin etkililiği, başarı artar	12	8
4. Meslek motivasyonu artar, toplumdaki imajı güçlenir, tecrübesi artar	9	18
5. Mutluluk, huzur, güven	5	-
6. Akademik ve davranışsal sorunlar azalır.	1	8
7. Öğretmene yarar sağlamaz	1	2

Tablo 36’da görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenleri tarafından ailelerle çalışmanın öğretmene sağladığı yararlarla ilişkin en sık belirtilen üç görüş, öğrenciyi tanıma, anlama ve değerlendirme, öğretmenin işini kolaylaştırması ve eğitim öğretimin etkililiğini başarısını arttırmasıdır. Ortaöğretim öğretmenleri tarafından en sık belirtilen görüş ise yine öğrenciyi tanıma, anlama ve değerlendirme iken, ikinci sırada belirtilen görüş öğretmenin meslek motivasyonunu, toplumdaki imajını ve tecrübesini arttırmasıdır.

Tablo 37: Öğrenciye sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri

	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. Akademik motivasyonu ve başarısı artar.	37	34
2. Olumlu davranış, sosyal gelişim	31	19
3. Kişisel gelişim sağlar.	26	16
4. Kabul gördüğünü, önemsendiğini hisseder	10	19
5. Hedefler koyabilir, geleceğe yönelik planlar yapabilir.	4	5
1. Sorunları çözülebilir	-	4
2. Yarar sağlamaz	-	1

Tablo 37’de görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenleri tarafından ailelerle çalışmanın öğrenciye sağladığı yararlarla ilişkin en sık belirtilen üç görüş, akademik motivasyonu ve başarıyı arttırması, olumlu davranış ve sosyal gelişime yol açması ve kişisel gelişim sağlamasıdır. Ortaöğretim öğretmenleri için de aynı sıralama söz konusuyken “Kabul gördüğünü önemsendiğini hisseder” görüşü de ikinci sırada belirtilmiştir.

Tablo 38: Aileye sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri

	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
1. Veli kendini iyi hisseder, mutluluk duyar, gurur duyar, anlaşıldığını hisseder.	24	9
2. Çocuğunu daha iyi tanır, anlar ve sağlıklı iletişim kurar.	21	20
3. Aile çocuğuna nasıl davranacağını, onu nasıl yönlendireceğini öğrenir.	12	3
4. Okula ve öğretmene bakış açıları olumlu yönde gelişir, eğitimciden destek alabilir.	12	6
5. Aile evde eğitime dair sorumluluk alır.	10	-
6. İlerisi için amaç oluşturur.	2	-
1. Çocuğun durumuyla ilgili bilgi sahibi olur.	-	20
2. Çocuğun eğitiminin kalitesi, başarısı artar.	-	8
3. Topluma daha iyi bir evlat kazandırmanın gururunu yaşar.	-	6
4. Problemler azalır.	-	7
5. İşleri azalır.	-	2
6. Yarar sağlamaz.	-	1
7. Okulda yürütülen faaliyetlere daha fazla katılır.	-	3

Tablo 38’de görüldüğü gibi İlköğretim öğretmenleri tarafından ailelerle çalışmanın aileye sağladığı yararlarla ilişkin en sık belirtilen üç görüş, velinin kendisini iyi hissetmesi ve anlaşıldığını hissetmesi, çocuğunu daha iyi tanıması, anlaması ve sağlıklı iletişim kurması, çocuğuna nasıl davranacağını, onu nasıl yönlendireceğini bilmesi ve okula ve öğretmene bakış açılarının olumlu yönde gelişmesi ve eğitimciden destek alabilmesidir. Ortaöğretim öğretmenleri tarafından ailelerle çalışmanın aileye sağladığı yararlarla ilişkin en sık belirtilen üç görüş ise; Çocuğunu daha iyi tanıması, anlaması ve sağlıklı iletişim kurması, çocuğun

durumuyla ilgili bilgi sahibi olması, ve velinin kendisini iyi hissetmesi ve anlaşıldığını hissetmesidir.

Tablo 39: Öğretmenlerin ailelerle çalışmalarını, ilişki ve işbirliği kurmalarını engelleyen durumlara ilişkin görüşleri

Aile ile ilgili yapısal engeller	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
Okul ve idareden kaynaklı zorluklar	-	3
Okulun bulunduğu konum ve veli portföyü	-	1
Ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	13	7
Çocuk sayısının fazla olması	1	-
Kişilerin kendi özel sıkıntıları ve ailevi ilişkileri, ailenin kapalı bir aile olması	6	3
Çalışma saatlerinde anne ve babanın işte olması (ya da anneler için evde bebeğim var mazereti)	6	7
Toplam	26	21
Ailenin bakış açısı ve ilgisizliği	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
Ailenin ilgisizliği	16	19
Velinin işbirliğine yanaşmaması	12	9
Ailenin ön yargıları	6	6
Ailenin öğretmenin önerilerine kapalı olması	3	1
Ailenin hatayı başka yerde araması, sorumluluk kabul etmemesi	3	8
Ailenin eğitime önem vermemesi	3	1
Ailelerin yakın ilişkiyi suistimal etmeleri	1	-
Ailenin saygısızlığı	1	-
Toplam	45	44
Okula ve eğitim sistemine dair engeller	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
Okulun fiziki yapısının yetersiz olması	5	2
Sınıfların kalabalık oluşu	5	5
Okul giderlerinin veliden istenmesi	1	-
Rehberlik saatlerinin yetersiz olması	-	2
Yoğun ders ve okul programı	-	7
Toplam	11	16

Karşılıklı iletişimden kaynaklanan engeller	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
Zamanın yetersiz olması	11	20
Karşılıklı şartların elverişsizliği	-	1
Karşılıklı özverinin olmaması	-	1
Veli öğretmen arasındaki kopuk iletişim, güvensizlik	12	1
Soruna odaklanmak, çözüm aramamak	2	-
Toplam	25	23
Öğretmene dair engeller	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
Fedakarlık gerektirmesi	-	2
Öğretmenin ilgisizliği	1	-
Ailelerle çalışma konusunda bilgi sahibi olmamamız	1	2
Toplam	2	4
Toplumsal ve Çevresel engeller	İlköğretim Bahsedilme Sıklığı	Ortaöğretim Bahsedilme sıklığı
Büyük şehirdeki ulaşım sorunları	-	1
Büyük şehirdeki yaşam zorlukları	1	3
Toplunun öğretmene bakışının değişmesi	4	-
Sosyokültürel yapı, kültürel farklılıklar, etnik kimlik yüzünden iletişimsizlik	4	-
Toplam	9	4

Öğretmenler tarafından öğretmenlerin ailelerle çalışmalarını, ilişki ve işbirliği kurmalarını engelleyen durumlardan en sık belirtilen üçü ailenin bakış açısı ve ilgisizliği, karşılıklı iletişimden kaynaklanan engeller ve aile ile ilgili yapısal engeller olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin ailelerle çalışma, ilişki ve işbirliğine dair belirtmek istedikleri başka hususlar olup olmadığı varsa yazabilecekleri söylenmiş, öğretmenler çeşitli önerilerde bulunmuşlardır, önerileri Tablo 40'da sunulmuştur. Öğretmenin statü, rol ve refah seviyesinin yükseltilmesine dair önerilerde bulundukları söylenebilir.

Tablo 40: Öğretmenlerin belirttikleri diğer hususlar ve önerileri

Öğretmenin statü, rol ve refah seviyesinin yükseltilmesine dair öneriler	Öğretmenin toplumsal statüsü yeniden inşa edilmeli Öğretmene gerekli sosyo kültürel ve ekonomik özgürlükleri kazandırılmalı Öğretmenin ekonomik düzeyi yükseltilmeli Öğretmen eğitime katkısı olmayan işlerle uğraştırılmamalı Toplumda öğretmenin saygınlığı arttırılmalı Ek hizmetlere ek ücret olmalı Bütün bunların yapılabilmesi için öğretmenlerin 15 saatten fazla ders almaması (21 saate kadar zorunlu), ek iş yapmaması gerekir. Tabii ki maaşına da ciddi bir iyileştirme yapılmalı, Öğretmen tecrübelerinden yararlanmalı, duruma göre çare üretmeli
Öğretmen eğitime dair öneriler	Öğretmen yetiştiren kurumların kalitesi arttırılmalı
Okul ve eğitim sistemine dair öneriler	Mevcutların azaltılması gerekiyor Aile doktoru gibi aile eğitim danışmanlığı başlatılmalı Ülkemizde Aileye ulaşabilen rehberlik hizmetleri çok sınırlı Görüşmeye çağırdığımızda para isteyecek diye okula gelmeyişleri ve zaman ayırmamaları Öncelikle parasal sıkıntılarının olmaması okul aile işbirliğinin iyi olmasını sağlayabilir.
Aile sistemine dair öneriler	Ailelerin çocuk dünyaya getirirken onun geleceğini düşünmemeleri Ailenin çocukla diyaloglarının iyileştirilmesi, karşılıklı düşüncelerinin olumluya çevrilmesi ve çocuğa inanıldığını çocuğun hissetmesi önemlidir.

2.1.2.3.Öğretmenlerin Ailelerle Çalışmaya İlişkin Var olan Durum ve ihtiyaçlarının Tespitine Yönelik Yapılan Anket Uygulamasından Çıkarılabilecek Sonuçlar

Program geliştirilmeden önce alana ailelerle çalışmaya ilişkin var olan ihtiyacı saptamak ve elde edilen bulgulardan program geliştirme aşamasında faydalanmak amacıyla öğretmenlere anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin sadece %12.7'si bu bilgileri öğrenim gördüğü okulda edindiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin tümü mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuları temel alan kredili bir ders almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %9.9'unun mezun oldukları okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuların ele alındığı başka bir ders aldıkları görülmektedir. Geri kalan %90.1'i böyle bir ders de almadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmanın eğitim fakültelerinde ailelerle çalışma ve ilişkili bir ders olup olmadığının taranması aşamasında elde edilen bulgularla tutarlı görünmektedir. Öğretmenler lisans düzeyinde ailelerle çalışma konusunda bilgi ve beceri kazanabilecekleri bir ders almamış, bu konudaki bilgi ve becerilerini öğretmenlik eğitimleri dışında kazanmaya çalışmışlardır.

Öğretmenlerin %48.6'sı ailelerin %50'si ve altına ulaşabildiğini belirtirken, %51.4'ü ailelerin %51 ve üstüne ulaşabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %95.1'i öğrencilerin olumlu davranışları hakkında %84.6'sı öğrencilerin uyum ve davranış problemleri hakkında, %87.3'ü öğrencilerin iyi okul performansı hakkında, %85.3'ü öğrencilerin zayıf okul performansları hakkında ailelerle çalışmaya haftada 1 saat ve daha azını ayırmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ailelerle sıklıkla çalıştıklarını belirttikleri konular ise okula uyum ve davranış problemi ile okul başarısıdır. Öğretmenlerin öncelikli olarak olumsuz durumlarla ilgilenerek genellikle bunları düzeltmek amacıyla ailelerle çalıştıkları görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler en çok okula uyum ve davranış problemi, okul başarısı ve evde

öğrenme konularının, ortaöğretim öğretmenleri ise okula uyum ve davranış problemi, kişisel/sosyal gelişim ve aile ile ilgili konuların ailelerle çalışmadan düzeltilemeyeceğini belirtmişlerdir. Uyum ve davranış problemleri konusunda ailelerle çalışmaya ilişkin her iki kademe öğretmenlerinin de desteklenmesi önemli iken, ilköğretim öğretmenlerinin okul başarısı ve evde öğrenme, ortaöğretim öğretmenlerinin ise daha çok öğrencilerin kişisel ve sosyal alanlarda desteklenmesine ve aile yapısı, özellikleri ve gençler üzerindeki etkileri konusunda bilgi ve beceri kazandırılmalarının ailelerle çalışmaları konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler öğrencinin uyumunu ve okul başarısını destekleyen bir öğretmen-aile ilişkisinin iletişime dayalı öğeleri içermesi gerektiğini ve görüşme ve ziyarete dayalı olması gerektiğini ve öğretmenin çabasını içermesi gerektiğini, öğretmen temelli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ortaöğretim öğretmenleri ise en sık görüşme ve ziyarete dayalı olması gerektiğini, iletişime dayalı öğeleri içermesi gerektiğini ve işbirliği ve uyum gerektirdiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi iletişime dair öğeler aile ile ilişkide son derece önem taşımaktadır. Bu ihtiyaca yönelik olarak oluşturulacak programda aile ile iletişimin nasıl yapılandırılacağı, nasıl başlatılacağı, nasıl sürdürüleceğine dair, aile görüşmesinin ve ev ziyaretlerinin nasıl yapılacağına dair bilgi ve beceriler içermesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Nitekim ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda öğretmenlerin neleri bilmeye ihtiyaç duyduklarına ilişkin en çok belirttikleri üç konudan biri ilişki ve iletişim, ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilere ilişkin sıklıkla belirttikleri iki konu ise iletişim becerileri ve ikna kabiliyetidir.

Öğretmenlerin ilişki ve iletişimsel öğeler dışında aileye ilişkin bilgiler, çevre ve hane profili, gelişim ve öğrenme psikolojisi bilgisine ve farklı sosyokültürel çevrelerle çalışabilme becerisine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Gelişim ve öğrenme psikolojisi lisans eğitimleri sırasında zaten aldıkları bir derstir. Ancak burada öğretmenlerin çevre ile nasıl çalışacaklarının bilgi ve becerisine hakim olmadıkları görülmektedir. Hazırlanacak müfredat programında öğretmenin çevre ile nasıl çalışacağı, çevre analizini nasıl yapacağı, okul çevresi ile karşılıklı olarak nasıl

ilişki kurulacağı, çevreden nasıl yararlanılacağı konularına yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Farklı sosyo kültürel özellikte olan ailelerle çalışma ise ayrıca ve kapsamlı bir şekilde ele alınması gereken bir konudur. Kültür son dönemlerde önemi anlaşılan bir konu olmakla birlikte eğitim fakülteleri müfredatında gereken yeri henüz alamamıştır. Programın bir bölümünün bu konuya ayrılması planlanmaktadır. Türkiye gibi çok kültürlü bir ülkede durumun eğitsel yansımalarının tartışılmasının ve öğretmenlerde farklı kültürlere duyarlılık geliştirilmesi ve bu yönde beceri kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İlköğretim okullarında ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bilgi ve becerilerin dışında ne tür düzenlemelere (öğretmen, aile, okul, toplum vb. bağlamlarda) ihtiyaç duyduklarına ilişkin sıklıkla belirttikleri konular ailelere yönelik eğitim, seminer ve aktif etkinlikler, okul yönetiminin olanak sağlaması ve öğretmenin iş yükünün azaltılmasıdır. Programda bu boyutlarla ilgili olarak okul etkinliklerinin nasıl planlanması gerektiği ile eğitimlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair bilgiler ve seminer, konferans vb. çalışmalara dair pratik beceriler kazandırılması planlanmıştır.

Öğretmenlerin iyi çalıştıklarını belirttikleri bir aile ile ilişki ve işbirliğinin iyi olmasını sağlayan şeylere ilişkin sıklıkla belirttikleri konular, karşılıklı etkili iletişim ve işbirliği, sürekli görüşme, ailenin olumlu tutumu/ilgisi ve ailenin öğretmene saygı duyması, inanıp güvenmesi ve öğretmenin olumlu özellik, davranış ve becerisi olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin sorun yaşadıkları bir aile ile ilişki ve işbirliğinin yolunda gitmemesine yol açan şeylere ilişkin sıklıkla belirttikleri konular ise ailenin olumsuz tutumu, velinin uygun olmayan iletişim tarzı, işbirliğine yatkın olmaması ve ailenin kendi içinde sorunlu olması ve ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik durumunun düşük oluşudur. Bu sonuçlar öğretmenlerin aileler ve ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ile çalışmanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenler işlerin yolunda gitmesini sağlayan şeyler konusunda daha çok karşılıklı ilişki ve iletişime dair öğelere atıfta bulunurken, işlerin yolunda gitmesini daha çok ebeveynlere dair özelliklerin engellediğini öne sürmüşlerdir. Öğretmenler tarafından öğretmenlerin ailelerle çalışmalarını, ilişki ve işbirliği kurmalarını engelleyen

durumlardan en sık belirtilen üçü ise ailenin bakış açısı ve ilgisizliği, karşılıklı iletişimden kaynaklanan engeller ve aile ile ilgili yapısal engeller olarak bulunmuştur.

Sorunun kendi dışlarında bir yerde olduğuna inandıklarında düzeltmek için yapabilecekleri şeyler de sınırlı olacaktır. Dolayısıyla öğretmenleri ve öğretmen adaylarını kendi tutumları ve olası yanlışlıklar hakkında bilinçlendirmenin onlara ailelerle çalışma konusunda esneklik kazandıracağı düşünülmektedir. Keza öğretmenlerin bir kısmı da sorun yaşadıkları bir durumu şu an tekrar yaşasalardı işlerin yolunda gitmesi için neyi farklı yapabilecekleri konusunda aileyle daha etkin çalışabileceklerini, kendi tutumunu değiştirerek daha fazla çaba sarf edebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ailelerle çalışma, ilişki ve işbirliği kurmanın öğretmene; öğrenciyi tanıma, anlama ve değerlendirme, öğretmenin işini kolaylaştırması ve eğitim öğretim etkililiğini başarısını arttırması, öğretmenin meslek motivasyonunu, toplumdaki imajını ve tecrübesini arttırması yönünden, öğrenciye akademik motivasyonu ve başarıyı arttırması, olumlu davranış ve sosyal gelişime yol açması ve kişisel gelişim sağlaması, kabul gördüğünü önemsendiğini hissetmesi bakımından, aileye ise velinin kendisini iyi hissetmesi ve anlaşıldığını hissetmesi, çocuğun durumuyla ilgili bilgi sahibi olması çocuğunu daha iyi tanıması, anlaması ve sağlıklı iletişim kurması, çocuğuna nasıl davranacağını, onu nasıl yönlendireceğini bilmesi ve okula ve öğretmene bakış açılarının olumlu yönde gelişmesi ve eğitimciden destek alabilmesi yönünden yarar sağladığını belirtmişlerdir. Alanda çalışan öğretmenlerin ailelerle çalışmanın kişisel, eğitsel ve sosyal anlamda birçok yararının olduğuna ilişkin farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Bu farkındalığı öğretmen adaylarına da kazandırmak son derece önemlidir. Bu nedenle müfredat programında tutumların yanı sıra ailelerle çalışmanın yararları ve olası engeller hakkında farkındalık, bilgi ve beceri kazandırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

3. Programın Değerlendirilmesine Yönelik Ölçek Geliştirme

Aşaması

Programın etkililiğinin değerlendirilmesi için program öncesi ve sonrası örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik var olan tutum ve ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algılarını ölçmeye yönelik birer ölçek geliştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Bu aşamada öncelikle ölçek için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması ve daha önceki farklı çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiş, “Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” için madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşüne başvurulması yoluna gidilmiştir. Maddeler aile katılımı-okul aile işbirliği-ailelerle çalışma konularında uzman kişilerin görüşüne sunulması için hazırlanmıştır. Hazırlanan “Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” uzman görüşünün alınması amacıyla konuyla ilgili çalışmaları bulunan Türkiye’nin çeşitli Eğitim Fakültelerinde görev yapan biri profesör, ikisi doçent ve diğer ikisi yardımcı doçent 5 öğretim üyesi ile Ölçme Değerlendirme konusunda uzman bir Psikoloji Doçenti olmak üzere 6 uzmana gönderilmiş, uzmanlar maddelerin anlaşılabilirliği, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği ve çıkarılması ya da eklenmesi önerilen maddelere ilişkin alınan geribildirimler doğrultusunda maddeler yeniden biçimlendirilmiş, ölçeğe son şekli verilmiştir.

3.1.Ölçek geliştirme aşamasında çalışılan Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Üniversitesi’nin Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 298 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 41: Ölçek geliştirme sürecinde çalışılan örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler

Gruplara göre bireylerin demografik bilgileri		Deney	
		N	%
Cinsiyet	Kadın	177	59,4
	Erkek	121	40,6
Mezun oldukları lise	Genel lise devlet	130	43,6
	Genel lise özel	12	4,0
	Anadolu Lisesi	95	31,9
	Fen Lisesi	34	11,4
	Meslek Lisesi	22	7,4
	Süper Lise	1	0,3
	Anadolu Öğretmen Lisesi	4	1,3
Okumakta oldukları bölüm	Sınıf öğretmenliği	57	19,1
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	94	31,5
	Fen bilgisi öğretmenliği	49	16,4
	Matematik öğretmenliği	25	8,4
	Resim öğretmenliği	26	8,7
	Tarih öğretmenliği	32	10,7
	Müzik öğretmenliği	15	5,0
Sınıf	3.Sınıf	126	42,3
	4.Sınıf	172	57,7
Toplam		298	100

Tablo 41’de görüldüğü gibi ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı öğretmen adayları grubunun %59.4’ü kadın, %40.6’sı erkek, %43.6’lık kısmı devlete bağlı bir genel liseden, %31.9’u ise Anadolu Lisesi’nden mezundur. %19.1’i Sınıf Öğretmenliği, %31.5’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %16.4’ü Fen Bilgisi Öğretmenliği, %8.4’ü Matematik Öğretmenliği, %8.7’si Resim Öğretmenliği, %10.7’si Tarih Öğretmenliği, %5’i ise Müzik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %42.3’ü 3. Sınıf, %57.7’si ise 4. Sınıf öğrencisidir.

3.2.Ölçekten Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri kapsamında öncelikle açıklayıcı (explanatory) faktör analizi ve doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın açıklayıcı faktör analizi SPSS 18 paket programıyla gerçekleştirilirken; doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ise Lisrel 8.8 (Linear Structural Relation Statistics Package Program) yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

3.3.Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği

Uzman görüşlerinden ve ilgili literatürden yararlanarak öğretmen adaylarının öğrencilerin okul başarısı ve okula uyumunu sağlamaya ilişkin aile katılımına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 36 soruluk, 5'li likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır (EK 3). Öğrencilerden her bir durumun kendilerine ne kadar uygun olduğunu 1 ile 5 arasında tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde dereceleyerek belirtmeleri istenmiştir.

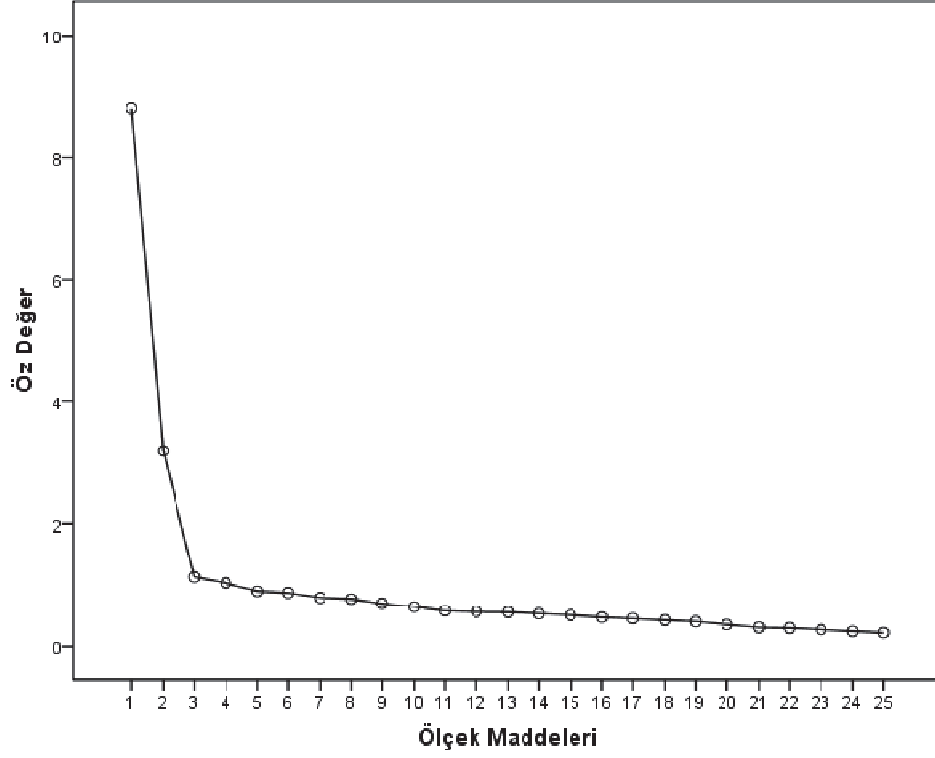
Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden sonra ölçek, İşbirliğini destekleyici tutumlar (15 madde) ve İşbirliğini engelleyici tutumlar (10 madde), alt ölçeklerinden toplamda 25 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin 1,2,5,6,9,12,13,15,16,18,20,22,23,24 ve 25. maddeleri İşbirliğini destekleyici tutumlar, 3,4,7,8,10,11,14,17,19 ve 21. maddeleri İşbirliğini engelleyici tutumlar alt ölçeğinin maddeleridir. Ölçeğin alt ölçek puanları ayrı değerlendirilebileceği gibi ölçekten toplam puan da elde edilebilir. Ölçekten toplam puan elde edilmek istenirse işbirliğini engelleyici tutum alt ölçeğinin maddelerinin tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 25, en yüksek puan 125'dir. Ölçekten düşük puan alınması aile katılımına yönelik tutumunun olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçek grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır.

3.3.1.Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçekler 298 öğrenciye uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünde maddenin 5 katı olması kuralı göz önünde bulundurulmuştur. Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Barlett küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise; değişkenlerin birbirleri ile korelasyon gösterip göstermediklerini değerlendirir. KMO değerinin 0.60'dan yüksek, Bartlett testinin ise anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004). Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. Örneklem yeterliği için ise Barlett Sphericity testi kullanılmıştır. KMO katsayısı .92, kabul edilebilir değer .50'nin üstünde mükemmel sonuç verdiğinden ve Barlett testi de anlamlı bulunduğundan ($p<.001$) faktör analizi için örneklemin büyüklüğünün yeterli ve veri dağılımının uygun olduğu görülmüştür.

Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra ölçekten elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Araştırma için, Temel Bileşenler Faktör analizinde Varimax tekniği kullanılmıştır. Ayrıca yığılma grafiğinin (scree plot) kırılma noktası da yapıyı belirlemede dikkate alınmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken özdeğeri (Eigenvalue) birin üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilerek dikkate alınmıştır. Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum değer olarak 0.50 kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2004).

Şekil 3: Aile katılımına yönelik tutum ölçeği maddelerine ilişkin öz değer grafiği



Şekil 3’de verilen faktör öz değerlerine ilişkin kırılma noktası grafiği incelendiğinde ikinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu görülecektir. Bu durum ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Faktör yükü .50’ nin altında kalanlar ve iki faktör yükü arasındaki farkın .10un altında olduğu faktörler elenmiştir. Buna göre ölçek iki faktörlü aşağıdaki gibi bir yapı göstermiştir.

Tablo 42: Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde	Faktör yükleri	
	Faktör 1	Faktör 2
Okula katılımı sağlanan veliler eğitimi daha çok desteklemektedir.	.714	
Aile katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi vardır.	.704	
İyi bir okul aileleri eğitim sürecine katabilmelidir.	.656	
Aile katılımı, eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır.	.635	
Aile katılımı öğretmenin etkililiğini artırır.	.627	
Aileler, okulu ziyaret etmeye teşvik edilmelidir	.625	
Her ailenin çocuğunun eğitim sürecine katkı sağlayacak güçlü yönleri vardır.	.618	
Aile katılımı sağlanan okullar daha başarılıdır.	.614	
Ailelerle çalışmak öğretmenin işinin bir parçasıdır.	.609	
Ailelerin çocukları hakkında söyleyecekleri şeyler benim için önemlidir.	.605	
Öğretmen adaylarının ailelerle çalışma ve aile katılımı konusunda eğitilmeleri gerekir.	.600	
Veli toplantıları çocukların gelişimi ve eğitimi için yararlıdır.	.593	
Sınıf ve okul kararlarının alınmasında veliler de söz sahibi olmalıdır.	.564	
Ailelerle çalışma daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.	.562	
Öğretmenler her eğitim seviyesinde velileri bilgilendirmelidir.	.511	
Ailelerin okulla ilgili konulara karışmamaları gerekir.		.750
Ailelerin eğitim sürecine dahil olmaları, öğretmenin işini zorlaştırır.		.734
Aile katılımı okuldaki işlerin sağlıklı yürümesini engelleyebilir.		.727
Ebeveynlerin, okuldaki eğitim sürecine dahil olmalarına gerek yoktur.		.712
Aile katılımı olmaksızın da eğitimde kusursuz bir başarı elde edilebilir.		.701
Aile katılımını sağlamak öğretmenin görevleri arasında sayılamaz.		.646
Öğretmen sorumsuz ailelerle ilişki kurmaya çabalamak zorunda değildir.		.642
Ailelerin sınıf ortamına katılması, öğretmeni huzursuz eder.		.570
Öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ayırabilecek vakitleri yoktur.		.555
Aileler çocuklarının öğrenmelerine evde destek olabilecek nitelikte değildirler.		.550
Öz değerler	8.269	2.636
Açıklanan varyans %	33.077	10.542

Buna göre ölçek iki faktörlü bir yapı göstermektedir. Bu iki faktörden biri olan işbirliğini destekleyici tutumlar toplam varyansın 33.077'ünü ikinci olan işbirliğini engelleyici tutumlar ise toplam varyansın 10.542'sini açıklamaktadır. İki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise 43.62'dir (Tablo 42).

Faktör döndürme ölçeğin birinci faktörünün 15, ikinci faktörün ise 10 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.511 ile 0.714 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri ise 0.550 ile 0.750 arasında değişmektedir.

3.3.2. Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizi yapılan ölçeğe ayrıca doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Aile katılımına yönelik tutum ölçeği'nin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43: Aile katılımına yönelik tutum ölçeği'nin standardize edilmiş çözümleme değerleri, t-değerleri, standart hata ve açıklanan varyans

İşbirliğini Destekleyici Tutumlar	β	t	SE	R²
10.Okula katılımı sağlanan veliler eğitimi daha çok desteklemektedir.	0.59**	11.69	0.03	0.35
36.Aile katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi vardır.	0.84**	9.86	0.02	0.71
1.İyi bir okul aileleri eğitim sürecine katabilmelidir.	0.53**	11.81	0.03	0.29
35.Aile katılımı, eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır.	0.76**	10.89	0.03	0.58
33.Aile katılımı öğretmenin etkililiğini artırır.	0.72**	11.17	0.03	0.52
31.Aileler, okulu ziyaret etmeye teşvik edilmelidir.	0.64**	11.52	0.03	0.42
34.Her ailenin çocuğunun eğitim sürecine katkı sağlayacak güçlü yönleri vardır.	0.71**	11.25	0.03	0.50
25.Aile katılımı sağlanan okullar daha başarılıdırlar.	0.73**	11.11	0.03	0.53
9.Ailelerle çalışmak öğretmenin işinin bir parçasıdır.	0.53**	11.82	0.05	0.28
18.Ailelerin çocukları hakkında söyleyecekleri şeyler benim için önemlidir.	0.66**	11.45	0.03	0.44
15.Öğretmen adaylarının ailelerle çalışma ve aile katılımı konusunda eğitilmeleri gerekir.	0.59**	11.68	0.04	0.35
29.Veli toplantıları çocukların gelişimi ve eğitimi için yararlıdır.	0.70**	11.27	0.04	0.49
27.Sınıf ve okul kararlarının alınmasında veliler de söz sahibi olmalıdır.	0.55**	11.79	0.06	0.30
7.Ailelerle çalışma daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.	0.55**	11.78	0.05	0.30
12.Öğretmenler her eğitim seviyesinde velileri bilgilendirmelidir.	0.49**	11.89	0.05	0.24
İşbirliğini Engelleseyici Tutumlar				
23.Ailelerin okulla ilgili konulara karışmamaları gerekir.	0.73**	10.73	0.05	0.54
28.Ailelerin eğitim sürecine dahil olmaları, öğretmenin işini zorlaştırır.	0.76**	10.51	0.05	0.57
17.Aile katılımı okuldaki işlerin sağlıklı yürümesini engelleyebilir	0.73**	10.77	0.05	0.53
21.Ebeveynlerin, okuldaki eğitim sürecine dahil olmalarına gerek yoktur.	0.78**	10.18	0.04	0.61
22.Aile katılımı olmaksızın da eğitimde kusursuz bir başarı elde edilebilir.	0.71**	10.91	0.06	0.50
16.Aile katılımını sağlamak öğretmenin görevleri arasında sayılamaz.	0.68**	11.08	0.05	0.47
24.Öğretmen sorumsuz ailelerle ilişki kurmaya çabalamak zorunda değildir.	0.67**	11.18	0.07	0.44
30.Ailelerin sınıf ortamına katılması, öğretmeni huzursuz eder.	0.59**	11.51	0.06	0.35
32.Öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ayırabilecek vakitleri yoktur.	0.61**	11.45	0.06	0.37
20.Aileler çocuklarının öğrenmelerine evde destek olabilecek nitelikte değildirler.	0.47**	11.84	0.07	0.22
N = 298				
**p<.01				

Tablo 43’ de DFA üzerinden elde edilen, maddelerin standardize edilmiş Lambda-x değerleri, t değerleri ve açıklanan varyans değerleri görülmektedir. Elde edilen bütün değerler $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Faktör yüklerini gösteren Lambda-x değerleri incelendiğinde ise faktör yüklerinin 0.47 ile 0.84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, tüm maddelerin ilgili faktörlerin güvenilir göstergeleri oldukları söylenebilir. Bu değerlere bağlı olarak da, her bir maddede açıklanan varyans miktarının .22 ile .71 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 44: Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine ilişkin değerler

Ki-Kare	Sd	P-Value	CFI	IFI	SRMR	RMSEA	90% C.I RMSEA
619.86	274	$P < .01$	0.90	0.90	0.057	0.065	0.058-0.072

Tablo 44’de görüldüğü gibi Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği’ne ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre, model ve veri arasındaki uyum yeterlidir. Ki - kare değerinin manidar bulunmuş olması her ne kadar uyum iyiliğinin düşüklüğüne işaret etse de, örneklem büyüklüğünden etkilendiği için, doğrudan yorumlanmayan bir istatistiktir. Buna karşın ki - kare değerinin serbestlik derecesine oranı (2.26) oldukça yeterli bir veri uyumuna işaret etmektedir. Buna ek olarak yine model - veri uyumu göstergelerinden olan CFI değerinin 0.90 olması model ve veri uyumunun yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, örneklemden bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksi IFI değeri de 0.90 çıktığından, model - veri uyumunun yeterli olduğu yorumu yapılabilir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08’den küçük (Hu ve Bentler, 1999) olması da modelle veri uyumunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık RMSEA değeri 0.06’dan (Hu ve Bentler, 1999) büyük olmakla birlikte RMSEA değerinin % 90 olasılıklı güven aralığı 0.06 değerini kapsadığından, model - veri uyumunun yeterli olduğunu söyleyebiliriz. Model – veri uyumuna ilişkin

değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyle yeterli bir uyum gösterdiği, bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.3.3.Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar

Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin cronbach alfa iç tutarlık katsayıları işbirliğini destekleyici tutumlar alt ölçeği için .91, işbirliğini engelleyici tutumlar için .89, olarak bulunmuştur. Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin toplam puan üzerinden iç tutarlık katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Buna göre ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği

Uzman görüşlerinden ve ilgili literatürden yararlanarak öğretmen adaylarının öğrencilerin okul başarısı ve okula uyumunu sağlamaya ilişkin ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algılarını ölçmek amacıyla 56 soruluk, 5'li likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır (EK 4). Öğrencilerden her bir durumun kendilerine ne kadar uygun olduğunu 1 ile 5 arasında tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde dereceleyerek belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin 1)Kişisel alana ilişkin yeterlikler 2) Kavramsal alana ilişkin yeterlikler 3) Pratik alana ilişkin yeterlikler olmak üzere üç boyuttan oluşması planlanmıştır. Ölçek maddelerinden 11 tanesi kişisel, 16 tanesi kavramsal ve 29 tanesi de pratik yeterlik alanlarını kapsayacak şekilde üç faktör ayrılacak şekilde yazılmıştır. Bu boyutlar ve ölçek maddeleri Güneybatı Eğitsel Gelişim Laboratuvarında geliştirilen Eğitim Projesinde Ebeveyn Katılımı Projesi (Parent Involvement in Education Project-PIEP) (Williams ve diğerleri, 1984)' nin aile katılımına ilişkin öğretmen eğitimde ön gördüğü model temel alınarak oluşturulmuştur. Model aile katılımının yedi paydaşıyla (öğretmen eğitimcileri,

aileler, okul müdürleri, öğretmenler, üst düzey yönetimden kişiler: üst yönetim müdürleri, personeller ve müfettişler) yapılan çalışma ve ilgili literatürün taranması sonucunda aile katılımına yönelik etkili öğretmen eğitiminin, “çocukların öğrenmelerini destekleyen aile katılımı konusunda öğretmenleri eğitmek için yönerge ve stratejiler” ile “öğretmenleri eğitimsel kararların alınması bağlamında aile katılımı konusunda eğitmek için yönerge ve stratejiler” alanlarında aşağıda belirtilen üç ana bileşenden oluşmasını öngörmüşlerdir.

A	B	C
<u>Kişisel çerçeve</u>	<u>Pratik çerçeve</u>	<u>Kavramsal çerçeve</u>
Kişi	Program	Geçmiş
Okullar	Etkili metotlar	Teori
Aile	İletişim	Araştırma
Toplum	Sınırlılıklar	Gelişim

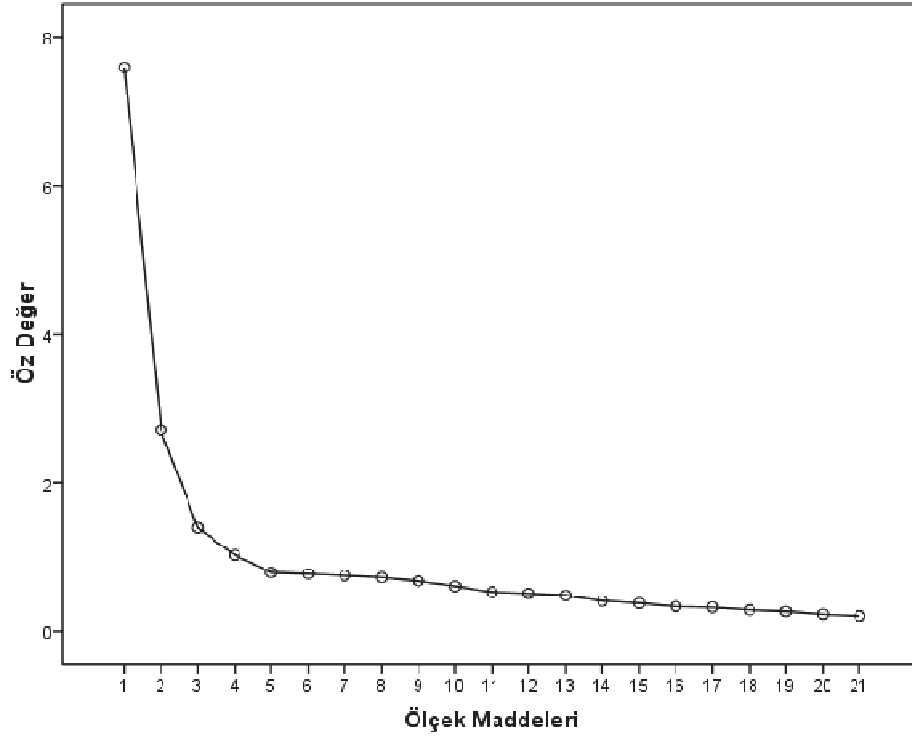
Şekil 4: Aile Katılımı Alanında İdeal Öğretmen Eğitiminin 3 Ana Bileşeni (Williams ve diğerleri, 1984, s:30)

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden sonra ölçek Kişisel yeterlik (8 madde), Kavramsal yeterlik (6 madde) ve Pratik Yeterlik (7 madde) alt ölçeklerinden toplamda 21 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin 1,2,4,5,6,7,12 ve 13. Maddeleri Kişisel yeterlik, 3,8,9,10,11,ve 15.maddeleri Kavramsal yeterlik ve 14,16,17,18,19,20 ve 21. Maddeleri ise Pratik yeterlik alanlarının maddeleridir. Ölçeğin alt ölçek puanları ayrı değerlendirilebileceği gibi ölçekten toplam puan da elde edilebilir. Ölçekten alınacak en düşük puan 21, en yüksek puan 105’dir. Ölçekten düşük puan alınması ölçtüğü alanda bireyin kendisini yetersiz algıladığını göstermektedir. Ölçek grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır.

3.4.1. Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçekler 298 öğrenciye uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünde maddenin 5 katı olması kuralı göz önünde bulundurulmuştur. Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Barlett küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise; değişkenlerin birbirleri ile korelasyon gösterip göstermediklerini değerlendirir. KMO değerinin 0.60'dan yüksek, Bartlett testinin ise anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004). Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. Örneklem yeterliği için ise Barlett Sphericity testi kullanılmıştır. KMO katsayısı .88, kabul edilebilir değer .50'nin üstünde mükemmel sonuç verdiğinden ve Barlett testi de anlamlı bulunduğundan ($p<.001$) faktör analizi için örneklemin büyüklüğünün yeterli ve veri dağılımının uygun olduğu görülmüştür.

Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra ölçekten elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Araştırma için, Temel Bileşenler Faktör analizinde Varimax tekniği kullanılmıştır. Ayrıca yığılma grafiğinin (scree plot) kırılma noktası da yapıyı belirlemede dikkate alınmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken özdeğeri (Eigenvalue) birin üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilerek dikkate alınmıştır. Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum değer olarak 0.45 kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2004).



Şekil 5: Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği maddelerine ilişkin öz değer grafiği

Şekil 5 'de verilen faktör öz değerlerine ilişkin kırılma noktası grafiği incelendiğinde üçüncü faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu görülecektir. Bu durum ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 45: Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı temel bileşenler analizi sonuçları

	Faktör yükleri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Okulun çevre analizini yapabilirim.	.800		
Farklı eğitim düzeylerine sahip ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.	.747		
Ebeveynle olumlu ilişkiyi engelleyen iletişim biçimlerini biliyorum.	.736		
Farklı aile yapılarından ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.	.639		
Ailelerle işbirliği kurmaya ilişkin çeşitli becerilere sahibim.	.607		
Okulun hangi toplum kaynaklarından nasıl yararlanılabileceğini açıklayabilirim.	.519		
Farklı etnik kökenden gelen ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.	.511		
Türkiye’de okul aile işbirliğine ilişkin mevzuatlar hakkında bilgi sahibiyim.		.773	
Aile katılımına ilişkin yapılan araştırmalar ve sonuçları konusunda bilgi sahibiyim		.763	
Aile katılımına ilişkin Türkiye’de ve dünyada yapılan çalışmaların tarihsel gelişimini açıklayabilirim.		.595	
Okul aile işbirliğinde okul yöneticilerine düşen görevleri açıklayabilirim.		.576	
Aile katılımına ilişkin modelleri açıklayabilirim.		.465	
Özel durumlardaki aile yapılarını ve onlarla nasıl çalışabileceğimi biliyorum.		.415	
Her ailenin kendine özgü güçleri/ kaynakları olduğuna inanıyorum.			.859
Eğitimde hiçbir çocuğun ailesini eğitim dışında bırakmamam gerektiğinin farkındayım/bilincindeyim.			.809
Çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olarak anne babaların yardım ve desteğine ihtiyacım olduğunun farkındayım.			.667
Her öğrencinin ebeveyninin farklı özellikler taşıdığına inanarak hareket ederim.			.577
Her bir anne baba benim için özeldir.			.528
Farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip ailelerle işbirliği yapabileceğimi düşünüyorum.			.500
Bir öğretmen olarak tutumlarımın okul aile işbirliği çalışmalarını nasıl etkileyebileceğini biliyorum.			.474
Ailelerle çalışmaya ilişkin kendi tutumlarımın farkındayım.			.463
Özdeğerler	7.091	2.211	.907
Açıklanan varyans %	33.764	10.529	4.320

Buna göre ölçek üç faktörlü bir yapı göstermektedir. Bu üç faktörden biri olan pratik alana ilişkin yeterlikler toplam varyansın %33.764’ünü ikincisi olan kavramsal alana ilişkin yeterlikler ise toplam varyansın %10.529’unu açıklamaktadır, üçüncü

faktör olan kişisel alana ilişkin yeterlikler ise toplam varyansın %4.320'sini açıklamaktadır. Bu üç faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise 48.614'dür (Tablo 46).

Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün 7, ikinci faktörün ise 6 maddeden, üçüncü faktörün ise 8 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.511 ile 0.800 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri ise 0.415 ile 0.773, üçüncü faktörde yer alan maddelerin ise 0.463 ile 0.859 arasında değiştiği görülmektedir.

3.4.2. Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizi yapılan ölçeğe ayrıca doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği'nin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46: Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği'nin standardize edilmiş çözümleme değerleri, t-değerleri, standart hata ve açıklanan varyans

Kişisel alana ilişkin yeterlikler	β	t	SE	R ²
1. Her bir anne baba benim için özeldir.	0.53**	11.56	0.04	0.28
6. Ailelerle çalışmaya ilişkin kendi tutumlarımın farkındayım.	0.59**	11.32	0.03	0.35
21. Her öğrencinin ebeveyninin farklı özellikler taşıdığına inanarak hareket ederim.	0.70**	10.67	0.04	0.48
24. Çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olarak anne babaların yardım ve desteğine ihtiyacım olduğunun farkındayım.	0.65**	10.99	0.04	0.43
26. Eğitimde hiçbir çocuğun ailesini eğitim dışında bırakmamam gerektiğinin farkındayım/bilincindeyim.	0.73**	10.36	0.03	0.53
28. Her ailenin kendine özgü güçleri/ kaynakları olduğuna inanıyorum.	0.71**	10.56	0.03	0.50
43. Farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip ailelerle işbirliği yapabileceğimi düşünüyorum..	0.71**	10.53	0.03	0.50
45. Bir öğretmen olarak tutumlarımın okul aile işbirliği çalışmalarını nasıl etkileyebileceğini biliyorum.	0.73**	10.33	0.04	0.53
Kavramsal alana ilişkin yeterlikler				
19. Aile katılımına ilişkin Türkiye’de ve dünyada yapılan çalışmaların tarihsel gelişimini açıklayabilirim	0.54**	11.17	0.07	0.29
29. Türkiye’de okul aile işbirliğine ilişkin mevzuatlar hakkında bilgi sahibiyim.	0.69**	9.90	0.06	0.48
31. Aile katılımına ilişkin yapılan araştırmalar ve sonuçları konusunda bilgi sahibiyim.	0.65**	10.34	0.07	0.43
32. Okul aile işbirliğinde okul yöneticilerine düşen görevleri açıklayabilirim.	0.69**	9.89	0.04	0.48
38. Özel durumlardaki aile yapılarını ve onlarla nasıl çalışabileceğimi biliyorum.	0.60**	10.79	0.05	0.36
47. Aile katılımına ilişkin modelleri açıklayabilirim.	0.67**	10.13	0.05	0.45
Pratik alana ilişkin yeterlikler				
46. Farklı etnik kökenden gelen ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.	0.67**	11.04	0.04	0.45
48. Ailelerle işbirliği kurmaya ilişkin çeşitli becerilere sahibim.	0.71**	10.70	0.03	0.51
49. Okulun hangi toplum kaynaklarından nasıl yararlanılabileceğini açıklayabilirim.	0.69**	10.89	0.03	0.47
51. Farklı eğitim düzeylerine sahip ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.	0.77**	10.06	0.03	0.60
53. Okulun çevre analizini yapabilirim.	0.74**	10.47	0.03	0.55
55. Ebeveynle olumlu ilişkiyi engelleyen iletişim biçimlerini biliyorum.	0.65**	11.13	0.04	0.43
56. Farklı aile yapılarından ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.	0.71**	10.70	0.04	0.51
N = 298				
**p<.01				

Tablo 46’da DFA üzerinden elde edilen, maddelerin standardize edilmiş Lambda-x değerleri, t değerleri ve açıklanan varyans değerleri görülmektedir. Elde edilen bütün değerler $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Faktör yüklerini gösteren Lambda-x değerleri incelendiğinde ise faktör yüklerinin 0.53 ile 0.77 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, tüm maddelerin ilgili faktörlerin güvenilir göstergeleri oldukları söylenebilir. Bu değerlere bağlı olarak da, her bir maddede açıklanan varyans miktarının .28 ile .60 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 47: Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği için uyum iyiliği testlerine ilişkin değerler

Ki-kare	Sd	P-Value	CFI	IFI	SRMR	RMSEA	90% C.I	RMSEA
666.23	186	$P < .01$	0.83	0.83	0.086	0.093	0.086-0.10	

Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği’ne ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre, model ve veri arasındaki uyum yüksektir (Tablo 47). Ki - kare değerinin manidar bulunmuş olması her ne kadar uyum iyiliğinin düşüklüğüne işaret etse de, örneklem büyüklüğünden etkilendiği için, doğrudan yorumlanmayan bir istatistiktir. Buna karşın ki - kare değerinin serbestlik derecesine oranı (3.58) 5’ten küçük olması nedeniyle yeterli bir veri uyumuna işaret etmektedir. Buna ek olarak yine model-veri uyumu göstergelerinden olan CFI değerinin 0.83 olması ve örneklemden bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksi IFI değeri de 0.83 çıkmasına karşın modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08’den küçük (Hu & Bentler, 1999) olması da modelle veri uyumunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Model – veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyle yeterli bir uyum gösterdiği, bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.4.3.Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar

Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları kişisel yeterlik alt ölçeği için .86, kavramsal yeterlik alt ölçeği için .81, pratik yeterlik alt ölçeği için ise .87 olarak bulunmuştur. Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği'nin toplam puan üzerinden iç tutarlık katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Buna göre ölçeğin güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

3.4.4.Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği ile Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeklerinin Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Çalışmaları

Uygulamada ölçüt bağıntılı geçerlik için Ponterotto, Baluch, Greig ve Rİivera (1998) tarafından geliştirilip Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılmıştır. ÖÇTE'nin güvenirliliğine ilişkin analizlere göre ölçek maddelerinin tamamına ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .75, testi yarılama yöntemiyle bulunan güvenirlilik katsayısı ise .72'dir.

Elde edilen sonuçlar Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ile Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği arasında .58 ($p<0.01$) düzeyinde, Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği ile Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği arasında .40 ($p<0.01$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

4. Program Öncesi Değerlendirme

4.1. Çalışma Gurupları

Araştırmanın deney grubunu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüne devam eden 31 öğrenci oluşturmaktadır.

Deney grubu müfredat programı uygulanmasından önce ön test uygulanan ve eğitimin bütün oturumlarına katılan öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın kontrol grubunu ise Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerinden yansız atama yoluyla seçilmiş 31 öğrenci oluşturmaktadır. Deney gurubu 22 kadın (%71), 9 erkek (%29), kontrol gurubu ise 24 kadın (%77.4), 7 erkek (22.6)’den oluşmaktadır.

4.2. Ön Testlerin Değerlendirilmesi

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişken açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığına saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan veri toplama araçları sonuçlarına göre birbirlerinden farklı olmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 48 ve 49’da sunulmuştur.

Tablo 48: Deney ve kontrol gruplarının aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyut ön test puanları için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları

Tutum		N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	p
ölçeği							
Destekleyici	Deney	31	59,35	4,81	60	-.360	p>,05
tutum	Kontrol	31	59,87	6,37			
Engelleyici	Deney	31	23,26	4,51	60	-.490	p>,05
tutum	Kontrol	31	23,84	4,82			

Tablo 48 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin destekleyici ($t = -.360$, $p > .05$) ve engelleyici tutum ($t = -.490$, $p > .05$) alt ölçeğinden aldıkları ön test puanların anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 49: Deney ve kontrol gruplarının ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin alt boyut ön test puanları için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonuçları

Yeterlik ölçeği		N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	p
Kişisel yeterlik	Deney	31	32,00	3,49	60	-.199	p>,05
	Kontrol	31	32,16	2,84			
Kavramsal yeterlik	Deney	31	15,32	3,47	60	-.225	p>,05
	Kontrol	31	15,52	3,32			
Pratik yeterlik	Deney	31	25,32	4,36	60	-.578	p>,05
	Kontrol	31	25,90	3,50			

Tablo 49 incelendiğinde deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin kişisel yeterlik ($t = -.199$, $p > .05$), kavramsal yeterlik ($t = -.225$, $p > .05$), ve pratik yeterlik alt ölçeğinden ($t = -.578$, $p > .05$) aldıkları ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu sonuçlar ölçülen özellik bakımından deney ve kontrol gurubunun birbirine eşit olduğunu göstermektedir.

5. Programın Uygulanması

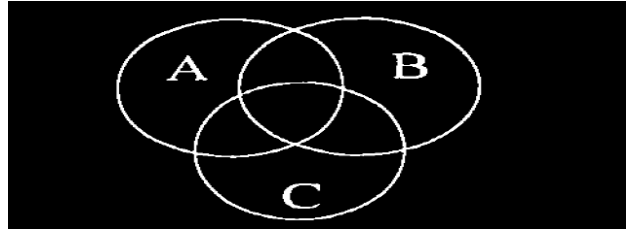
5.1. Ailelerle Çalışma Müfredat Programı

Müfredat programının adı “Ailelerle Çalışma”dır. Bu müfredat programının temel amacı öğrencilerin okula uyumunu ve başarısını arttırmak amaçlı öğretmen adaylarını ailelerle çalışmaya hazırlamadır. Programın Eğitim Fakültelerinde okutulabilecek bir ders özelliğini taşıması düşünülmüştür.

Program literatürde öğretmen adaylarının ailelerle çalışma, aile katılımı ve okul aile işbirliği ile ilgili neden ve nasıl hazırlanmalarını gerektiğini tanımlayan 3 anahtar modele dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu modeller aşağıda sunulmuştur:

- *Güneybatı Eğitsel Gelişim Laboratuarında geliştirilen Eğitim Projesinde Ebeveyn Katılımı (Parent Involvement in Education Project-PIEP) (Williams ve diğerleri, 1984).*

Bu çalışmada araştırmacılar öğretmenlerin ebeveyn katılımı konusunda eğitilmelerinde kullanılan araştırma tabanlı, teorik olarak sistemleştirilmiş, mantıksal bir sıralama ve spesifik teknikleri içeren bir materyalin olmadığını belirtmişlerdir. Aile katılımının yedi paydaşyla yaptıkları bir çalışmanın sonucunda aile katılımına yönelik etkili öğretmen eğitiminin bilgi, anlayış ve beceri geliştirmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bu çalışmanın belirttiği müfredat bileşenleri aşağıdaki gibidir.



A	B	C
<u>Kişisel çerçeve</u>	<u>Pratik çerçeve</u>	<u>Kavramsal çerçeve</u>
Benlik	Program	Geçmiş
Okullar	Etkili metotlar	Teori
Aile	İletişim	Araştırma
Toplum	Sınırlılıklar	Gelişim

Şekil 6: Müfredat bileşenleri (Williams ve diğerleri, 1984)

Williams ve diğerleri (1984), aile katılımına yönelik öğretmen eğitiminin aşağıdaki öğeleri içermesi gerektiğini belirtmişlerdir:

- Öğretmen adaylarından alanda çalışan öğretmenlere gelenekselden geleneksel olmayan aktivitelere okul merkezli katılımdan ortaklığa gelişimsel bir ardışıklık izlemeli,
- Aile katılımı hareketine ilişkin teorik ve tarihsel bilgiyi desteklemeli,
- Çok çeşitli eğitim seviyelerinde uygulanabilir olmalı

- Öğretmenlerin tutum, inanç, yararlar ve katılım çeşitlerine ilişkin bilgi edinmelerine yardımcı olmak ve bilgiyi uygulayabilmelerini sağlayacak fırsatlar yaratmalı
- Bir gün ya da bir zamanda yapılan çalışma gruplarından ziyade bir seri sınıf ya da çalışma grubunu içermeli
- Müdürleri ve yöneticileri de içermeli
- Ailelerle ortaklık geliştirmede bütün okul çalışanlarını desteklemeli
- Okul çalışanları ve ailelere yönelik program geliştirirken gelişimsel bir sırayı takip etmeli
- Aileleri uygun öğrenme çevrelerine dahil olmaları konusunda kapasitelerini geliştirme, evde ve okulda anlamlı öğrenme deneyimlerini destekleme gibi bütün eğitim materyallerinde daha katılımcı bir rolde olmaları konusunda desteklemeli
- Aileleri daha çok bilgi ve eğitimdeki yeni roller konusunda daha çok eğitim ve anlayışı/ilgiyi paylaşmaya yönelik fırsatlar konusunda desteklemeli
- Aileye öz yeterliliklerinin yükselmesi için etkileşim, bilgi ve diğer sosyal kurumlar, organizasyonlar, kaynaklar ve ağlara yönlendirme yoluyla seçenekler sağlamalı

• *Epstein (1995)'in 6 çeşit katılıma ilişkin çerçevesi (Epstein's Framework of Six Types of Involvement)*

Epstein'in modeli ebeveynlik, iletişim kurma, gönüllülük, evde öğrenme, karar alma ve toplumla işbirliği olmak üzere 6 çeşit katılımı kapsamaktadır. Bu tipolojinin amacı okulları hangi deneyimlerin önemli amaçları gerçekleştirmede yardımcı olacağı konusundaki seçeneklerle desteklemektir. Her katılım tipinde Epstein, zorlukları ve başarılı uygulamaları belirtmiş ve güncel bir anlayış için yeni tanımlamalar ile öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler için uygulamalar önermiştir. Bauch (1994) Epstein'in tipolojisini şöyle özetlemiştir:

Tip 1: Ailelerin temel yükümlülükleri (ailenin çocuk yetiştirme deneyimleri ve okul başarısıyla ilgili olumlu ev koşulları)

Tip 2: Okulun temel yükümlülükleri (okul ve ev arasında iletişim)

Tip 3: Okulda katılım (gönüllü ve seyirci rolde ebeveynler)

Tip 4: Evde öğrenme aktivitelerinde katılım (evde çocuklarını gözleyen ve yardım eden ebeveynler, ev ödevi odağı)

Tip 5: Karar alma, yönetim ve yandaş olmada katılım (heyetlerde, komitelerde ve yönetim takımlarında katılımcı rol oynama)

Tip 6: İşbirliği ve toplum organizasyonlarıyla değiş tokuş (birimler ve kurumlar arasında çocuklar ve aileler için sorumluluk paylaşımı)

- *Harvard Aile Araştırma Projesi kapsamında yapılan ‘Yeni okullar için yeni beceriler’ çalışması (Shartrand ve diğerleri, 1997)*

Harvard Aile Araştırma Projesi (HFRP), 1991 yılından beri aile katılımını birçok boyutuyla derinlemesine incelemekte olan bir projedir. Shartrand ve diğerleri (1997), uzun soluklu bir projenin en önemli aşamasında aile katılımına ilişkin öğretmen eğitimin nasıl olması gerektiğini rapor etmiş, öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda ihtiyaç duydukları yeni bilgi ve becerileri tanımlamışlardır. Öğretmen eğitiminin kapsamını 7 boyutta çerçevelemişlerdir. Bu boyutlar şunlardır: 1) genel aile katılımı, 2) genel aile bilgisi, 3) okul aile iletişimi, 4) öğrenme aktivitelerinde aile katılımı, 5) okulları destekleyen aileler, 6) aileleri destekleyen okullar, 7) değişim aracısı olarak aileler. Shartrand ve diğerleri (1997), bu boyutlarda kazanılacak tutum, bilgi ve becerilerin, fonksiyonel yaklaşım, aile güçlendirme yaklaşımı, kültürel yetkinlik yaklaşımı ve sosyal kapital yaklaşım olmak üzere 4 temel yaklaşım ve öğretme metotları açısından farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

5.2. Müfredat Programının Genel Özellikleri

- Sistem yaklaşımını temel alan, çok kültürlü yaklaşımlar ile yetişkin eğitimi bağlamında öğretmen eğitiminde kullanılabilecek kapsamlı bir müfredat programıdır.

- Programın temel hedefi öğretmenlere ailelerle çalışmaya yönelik olumlu tutum, bilgi ve beceri kazandırmaktır. Bu temel hedefin gerçekleşmesinin aile

katılımını, okul aile ilişkilerini ve işbirliğinin sağlanmasına da yol açacağı düşünülmektedir.

▪ Programın sınıf öğretmenliği dışında ortaöğretim alan öğretmenliği bölümleri, okul öncesi, özel eğitim öğretmenliği ve branş öğretmenliklerinde okuyan tüm öğretmen adaylarının eğitimlerinde ve aynı zamanda bu branşlarda alanda çalışan öğretmenler için de kullanılabilir olması hedeflenmiş, program konuları ve materyalleri bütün öğretim kademelerine hitap edecek şekilde planlanmıştır.

▪ Program;

- Öğretmenlerin aileler hakkındaki olumsuz önyargılarının ve tutumlarının değiştirilmesini,
- Öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmelerinde, kendilerinin ve öğrencilerinin aileleri ile ilgili bilgi, inanç ve uygulamalarında fark yaratmayı,
- Öğretmenlerin aileler ile ilgili düşünme, duygularını ifade etme ve aileler ile iletişim yollarını değiştirmeyi,
- Öğretmenlerin sistem teorisini anlamalarına ve bu yaklaşımı aile ve eğitim koşullarına uygulamalarına yardımcı olmayı,
- Öğretmenlerin çocuklara ailevi, toplumsal, kültürel, din, sosyo-ekonomik farklılıklar gibi daha geniş bağlamda bakma yeteneklerini geliştirmeyi,
- Öğretmenlerin farklı kültürel yapılardan gelen ailelerle çalışmak üzere çok kültürlü bir bakış açısı kazanmalarını sağlamayı,
- Öğretmenlere farklı aile yapıları ile çalışmada bilgi ve beceri kazandırmayı,
- Öğretmenlerin farklı toplumsal kurumlarla okul işbirliğini nasıl kuracağı konusunda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamayı hedeflemektedir.

Müfredat programı öğrencilerin okula uyumunu ve başarısını arttırmak amaçlı öğretmen adaylarını tutum, bilgi ve beceri üçgeninde ailelerle çalışmaya hazırlamayı amaçlayan 10 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içinde hem bilgi hem de beceri kazandırmayı planlayan öğrenme hedeflerine sahiptir. Her bölümün

öğrencilerin teorik ve pratik anlamda ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik kazanacağı düşünülen kendine özgü düşünme/tartışma soruları, çalışma yaprakları, egzersizleri bulunmaktadır. Program şu bölümlerden oluşmaktadır:

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Bölüm Başlıkları

1. Bölüm	Tutum bilgi beceri üçgeninde ailelerle çalışma
2. Bölüm	Sistemik bakış açısıyla okul ve aile: Roller, modeller, yararlar ve engeller
3. Bölüm	Türkiye’de okul aile işbirliği/aile katılımına ilişkin yasal dayanaklar, görev ve sorumluluklar
4. Bölüm	Ailelerle çalışmaya giriş: Başlangıç etkinlikleri ve aile analizi
5. Bölüm	Evde öğrenme ve ailenin okula farklı yollarla katılımını sağlama
6. Bölüm	Ailelerle çalışma
7. Bölüm	Ailelerle etkili iletişim ve çözüm konuşmaları
8. Bölüm	Çözüm odaklı öğretmen
9. Bölüm	Kültürel farklılıklara duyarlılık
10. Bölüm	Okul çevre ilişkileri: Toplum kaynaklarından yararlanma

5.3. Uygulama Aşaması

Program 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine Rehberlik dersi bünyesinde uygulanmıştır. Gerekli izinler alınarak söz konusu dersin ilk 90 dakikasında müfredat programı uygulanmıştır. Deney grubunun seçilmesinde bu dersi alan öğrencilerden ön testi almaları ve deneysel uygulamanın bütün oturumlarında bulunmaları kriter olarak belirlenmiştir. Bu koşulları sağlayan 31 öğrenci deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu ise aynı dersi alan Fen Bilgisi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümleri 4. Sınıfta öğrenim gören 31 öğrenciden oluşmaktadır. Müfredat programı 10 oturum 90 dakika olarak uygulanmıştır. Tüm uygulama dersten sorumlu öğretim elemanının da katılımıyla gerçekleştirilmiş, öğretim elemanı dersin kalan 30 dakikası Rehberlik dersi müfredatını uygulamıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 1. Bölüm

Tutum Bilgi Beceri Üçgeninde Ailelerle Çalışma

Bölüm Ana hatları Kendi tutumlarım: Bakış açım olumlu mu ve ailelerle çalışma konusunda yeterli miyim? Ailelerle Etkili Olarak Çalışmak İçin İhtiyaç Duyulan Tutumlar ▪ Öğretmenlerin Ailelere Yönelik Tutumları ▪ Ailelere Yönelik Bazı Ortak Tutumlar ▪ Ailelerle Etkili Olarak Çalışmak İçin İhtiyaç Duyulan Tutumlar ▪ Ailelerle Etkili Bir Şekilde Çalışabilmek İçin Gerekli Olan Tutumlar Ailelerle Etkili Bir Şekilde Çalışabilmek İçin Gerekli Olan Bilgiler ve Beceriler ▪ Ailelerle Etkili Bir Şekilde Çalışabilmek İçin Gerekli Olan Bilgiler ▪ Ailelerle Etkili Bir Şekilde Çalışabilmek İçin Gerekli Olan Beceriler	Öğrenme hedefi: • Okul Aile İşbirliği/Aile katılımına ilişkin kendi tutum, değerlerini inceler ve tanımlar. • Okul Aile İşbirliği/Aile katılımına ilişkin kendi tutum, değerlerinin ailelerle çalışmayı nasıl etkilediğinin farkına varırlar. • Ailelerle çalışmaya ilişkin kendini yeterli hissedip hissetmediğinin farkına varır. Öğrenme hedefleri: • Öğretmenlerin ailelerle birlikte çalışmasını destekleyen ve engelleyen tutum ve değerleri açıklarlar. • Okul Aile İşbirliği/Aile katılımına yönelik uzman odaklı ve işbirlikçi tutumları tanımlar. Öğrenme hedefleri: • Ailelerle çalışmaya ilişkin ihtiyaç duyduğu bilgileri ve becerileri betimler.
--	--

Ders Özeti

Giriş

Ders başlangıcında öğrencilere ders içeriği ve akışı hakkında bilgi verilmiştir. Program öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya ilişkin kendi tutumlarını değerlendirmeleri ile başlamaktadır. Öğrencilerin aile ve okul ile ilgili yaşantılarını gözden geçirmeleri amacıyla şu sorularla tartışma başlatılmıştır.

Tartışma Soruları

- ⇒ Öğrencilik dönemlerinizi hatırlayın. İlköğretim, lise. O dönemlerde kendi ebeveyniniz okula ne sıklıkta gelirdi?
- ⇒ Eğitiminizle ilgili en çok hangi konularda okul sürecine dahil olurdu?
- ⇒ Okulunuz ebeveyninizi en çok hangi konularda çağırırdı?
- ⇒ Okulunuzda ne tür aile katılım etkinlikleri yapılırdı?
- ⇒ Günümüzde ebeveynlerin okula katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Uygulama

Tartışma sonrası öğretmenlerin tutumlarının ailelerle çalışmalarında olası etkilerinden bahsedilmiş, öğrencilere *Uzman odaklı ve işbirlikçi yaklaşıma dair tutumlar çalışma yaprağı* verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Ailelerle çalışmaya ilişkin uzman odaklı ve geleneksel yaklaşımlar üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra aşağıdaki konularda bilgi aktarımında bulunulmuştur.

Ailelerle Etkili Olarak Çalışmak İçin İhtiyaç Duyulan Tutumlar

-Öğretmenlerin Ailelere Yönelik Tutumları

-Ailelere Yönelik Bazı Ortak Tutumlar

-Ailelerle Etkili Olarak Çalışmak İçin İhtiyaç Duyulan Tutumlar

-Ailelerle Etkili Bir Şekilde Çalışabilmek İçin Gerekli Olan Tutumlar

Bilgi aktarımından sonra öğrencilere *Ailelerle çalışmayı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen özellik ve tutumların çalışma yaprağı* (EK 5) verilmiştir. Bu egzersizde öğrencilerden ailelerle çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen üç özellik ve tutumları ile olumlu yönde etkileyen üç özellik ve tutumlarını yazmaları istenmiştir. Sonrasında öğrencilerle Ailelerle Etkili Bir Şekilde Çalışabilmek İçin Gerekli Olan Bilgiler ve Beceriler başlığı altında ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmek için gerekli olan bilgiler ve ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmek için gerekli olan kişisel, kavramsal ve pratik beceriler hakkında bilgi verilmiştir.

Bu bölümde işlenen konular kısaca özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 2. Bölüm

Sistemik Bakış Açısıyla Okul ve Aile: Roller, Modeller, Yararlar ve Engeller

Bölüm Ana Hatları Sistemik Bakış Açısıyla Okul ve Aile ▪ Aile ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerine dair bir model Çocuğun okul başarısı ve uyumuyla ilişkili olabilecek aile süreçleri (Ketsetzis, Ryan ve Adams, 1998) ▪ Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı Ailelerle Çalışma: Literatürdeki Yeri ve Bağlamı ▪ Ailelerle Çalışmanın Faydaları ve Engeller Türkiye’de Okul Aile İşbirliğine İlişkin Araştırmalar Aile katılımına ilişkin modeller	Öğrenme hedefleri: • Ailenin çocuğun okula uyumu ve başarısındaki rolünü sistemik bakış açısıyla tanımlar. • Ailenin çocuğun okula uyum ve başarısındaki rolünü etkin yöntem ve stratejilerle destekler. Öğrenme hedefleri: • Ailelerle birlikte çalışmanın aile, okul ve öğrenci için yararlarını açıklar. • Ailelerle çalışmanın önündeki engelleri tanımlar. Öğrenme hedefleri: • Okul Aile İşbirliği/Aile katılımıyla ilgili Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmaları ve sonuçlarını açıklayabilir. Öğrenme hedefi: • Aile katılımına ilişkin modelleri açıklar.
--	---

Ders Özeti

Giriş

Ders Sistemik bakış açısıyla okul ve aile ilişkisinin tartışılmasıyla başlatılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere Aile ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerine dair Ketsetzis, Ryan ve Adams, 1998 tarafından önerilen bir model olan çocuğun okul başarısı ve uyumuyla ilişkili olabilecek aile süreçleri ve Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı hakkında bilgi verilmiştir.

Tartışma Soruları

- ⇒ Ailelerle çalışma başlığından ne kastediliyor olabilir?
- ⇒ Çocuğun okul başarısı ve uyumuyla ilişkili olabilecek aile süreçleri neler olabilir?
- ⇒ Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde düşündüğünüzde akademik başarıda nelerin nasıl etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

Uygulama

Ailelerle Çalışma: Literatürdeki Yeri ve Bağlamı, Ailelerle Çalışmanın Faydaları ve Engeller, Aile Katılımı/Okul Aile İşbirliğinin Faydaları, Aile Katılımı/Okul Aile İşbirliğini Engelleyen Faktörler hakkında bilgi verilmiştir. Türkiye’de Okul Aile İşbirliğine İlişkin Araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları üzerinde konuşulmuştur. Son olarak öğrencilere aile katılımına ilişkin koruyucu, uzmanlık, nakledici, işbirlikçi ve tüketici modeller hakkında bilgi verilmiştir. Bu bölümde işlenen konular kısaca özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 3. Bölüm

Türkiye’de okul aile işbirliği/aile katılımına ilişkin yasal dayanaklar, görev ve sorumluluklar

Bölüm Ana Hatları Okul aile işbirliği/aile katılımına ilişkin Türkiye’deki yasal süreç ve mevzuatlar Eğitimcilere ve Ailelere Düşen Görevler ▪ Okul Aile İşbirliğinde Öğretmenin Rolü ▪ Okul Aile İşbirliğinde Ailenin Rolü ▪ Okul Aile İşbirliğinde Okulun Rolü	Öğrenme hedefleri: • Milli Eğitimde Okul- Aile İşbirliğine ilişkin yasal dayanakları açıklar. Öğrenme hedefleri: • Okul Aile İşbirliği/Aile katılımında öğretmene düşen görev ve sorumlulukların farkına varır ve açıklar. • Okul Aile İşbirliği/Aile katılımında veliye düşen görev ve sorumlulukları açıklar. • Okul Aile İşbirliği/Aile katılımında okul idaresi ve personeline düşen görev ve sorumlulukları açıklar.
---	---

Ders Özeti:

Giriş

Ders başlangıcında öğretmen adayı olarak Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatlarını bilmenin önemi üzerinde durulmuştur. Ailelerle çalışma konusunda pratik anlamda beceri sahibi olmak kadar ilgili mevzuatlara da hakim olmanın gerekliliği vurgulanmış, Okul aile işbirliği/aile katılımına ilişkin Türkiye'deki yasal süreç ve mevzuatlar hakkında bilgi verilmiştir.

Tartışma Soruları

- ⇒ Aile katılımına ilişkin Öğretmenlere ne gibi görevler düşmektedir?
- ⇒ Aile katılımına ilişkin Okul İdaresine gibi görevler düşmektedir?
- ⇒ Aile katılımına ilişkin Ailelere ne gibi görevler düşmektedir?

Uygulama

Yukarıdaki sorular tartışıldıktan sonra bu yönde bilgi paylaşımı yapılmış, öğrencilere *Türkiye'de uygulanan aile katılım tipleri çalışma yaprağı* (EK 6) verilmiş ve partner olarak ebeveynler, işbirlikçi ve problem çözücü olarak ebeveynler, seyirci olarak ebeveynler, destekleyiciler olarak ebeveynler ve danışılan ve karar vermeye ortak olan kişiler olarak ebeveynler katılım tiplerinin (Henderson, Marburger ve Ooms, 1986) Türkiye'de ne derece uygulandığını %10 ile %100 arasında 10'luk bir skalada işaretlemeleri istenmiştir. Bu bölümde işlenen konular kısaca özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 4. Bölüm

Ailelerle çalışmaya giriş: Başlangıç etkinlikleri ve Aile analizi

Bölüm Ana Hatları ▪ Ailelerle Tanışma ▪ Tanışma etkinlikleri ▪ Ailelerden bilgi alma süreci ▪ Bir sistem olarak aile ▪ Aile işlevselliği ▪ Aile yaşam döngüsü Ailenin eğitime dair ihtiyaçları	Öğrenme hedefleri: • Okulda ailelerle tanışma kapsamında yapabileceği etkinlikleri tanımlar. • Öğrencinin ailesine ilişkin hangi bilgileri edineceğini tanımlar ve bilgi formu geliştirir. Öğrenme hedefleri: • Fonksiyonel olan ve olmayan aile özelliklerini tanımlar. • Aile yaşam döngüsünü açıklar. • Her ailenin biricikliğinin ve kendi has güçlerinin olduğunu farkına varır. Öğrenme hedefleri: • Ailelerin eğitime dair ihtiyaçlarını nasıl ölçebileceğini açıklar.
--	--

Ders Özeti:

Giriş

İlk üç bölümde anlatılan kuramsal çerçeve kısaca özetlenmiş, öğrencilerden okul aile ilişkilerini kendi öğrencilik yıllarını düşünerek paylaşımında bulunmaları istenmiştir.

Tartışma Soruları

Okul ve sınıf içerisinde velilerle tanışma bağlamında ne tür etkinlikler yapılabilir?

Okul ve sınıf içerisinde velilerle tanışma bağlamında ne tür etkinlikler yapılabileceği tartışılmış, sonrasında bu etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Uygulama

Öğrenciler gruplara ayrılmış, her guruba birer renkli karton verilmiş ve ailelerle ilk görüşmede kullanabilecekleri bir *bilgi formu* geliştirmeleri istenmiştir. Her grup kendi bilgi formunu paylaştıktan sonra benzer ve farklı sorular tartışılmış, arkasından sınıfa ailelerle görüşmede alabilecekleri demografik ve psikolojik bilgiler

ile çocuğa ilişkin özellikler ve eğitsel özelliklere ilişkin bilgilerin neler olabileceği ve bu bilgilerin nasıl alınacağıyla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Ardından sistem yaklaşımı bakış açısıyla aile sistemi, aile işlevselliği ve aile yaşam döngüsü konuları paylaşılmış, öğrencilere konunun ardından *Aile İşlevselliği Çalışma Yaprağı* (EK 7) verilmiş, kendi ailelerini güçlü kılan sağlıklı olarak tanımladıkları üç özelliği, sağlıklı olarak gördükleri bir ailenin (örn: bir komşuları, bir arkadaşlarının ailesi vb) üç özelliğini yazmaları ve sağlıklı olarak gördükleri ailenin üç güçlü özelliğini yazmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin sağlıklı diye nitelendirilen ailelerin dahi güçlü yönlerinin olduğunun farkına varmaları hedeflenmiştir.

Son olarak öğrencilerin ailelerin eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri için geliştirilecek bir ölçme aracında nasıl sorulara ve konulara yer verilebileceği örnek bir form üzerinden tartışılmıştır. Öğrencilere Aile ihtiyaç belirleme formu verilerek kendilerine özgü bir form geliştirmeleri istenmiştir.

Bu bölümde işlenen konular kısaca özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 5. Bölüm

Evde öğrenme ve ailenin okula farklı yollarla katılımını sağlama

Bölüm Ana hatları Evde aile katılımını arttırmak Ev ödevleri Ailenin Okula Farklı Yollarla Katılımı ▪ Aile Katılımını Okulla Birlikte Arttırmak ▪ Ebeveynlerin Okula Katılımını Engelleyenler ▪ Ebeveyn kaynak odası ▪ Etkili konferanslar ▪ Etkili toplantılar ▪ Ev ziyaretleri ▪ Okul Bülteni ▪ Olumlu telefon görüşmeleri *Epstein'in 6 çeşit katılım çerçevesi	Öğrenme hedefleri: • Ebeveynlerin evde öğrencisinin öğrenmesini hangi yollarla destekleyebileceğini açıklar. • Ev ödevlerinde aile katılımını nasıl sağlayacağını açıklar. Öğrenme hedefleri: • Aile katılımında okulun rolünü açıklar. • Etkili konferans verme becerileri geliştirir. • Etkili veli toplantısı yapma becerileri geliştirir. • Etkin ev ziyaretleri yapmaya ilişkin beceri geliştirir. Öğrenme hedefleri: • Ebeveynlik, İletişim Kurma, Gönüllük, Evde Öğrenme, Eğitimsel kararların paylaşımı ve Toplumla iletişim kurma boyutunda aile katılımının nasıl sağlanabileceğini açıklar.
---	---

Ders Özeti:

Giriş

Öğrencilere evde aile katılımını arttırmak için ebeveynler tarafından yapılabilecek faaliyetler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra aile katılımlı ev ödevi verirken dikkat etmeleri gereken hususlar anlatılmış, ev ödevi örnekleri verilmiştir.

Tartışma Soruları

Ev ödevini aile katılımlı yapan noktalar nelerdir?

Uygulama

Öğrenciler guruplara ayrılmış, İlkokul 3. ve 4. sınıflara ait üniteler dağıtılmış ve boş formatın bulunduğu *Ev Ödevi Geliştirme Çalışma Yaprağı* (EK 8) verilerek aile katılımlı birer ev ödevi geliştirmeleri istenmiştir.

Ev ödevlerinin ardından öğrencilere ailelerin okula katılım etkinliklerinin neler olabileceği ile ilgili tartışılmıştır. Sonrasında öğrencilere ebeveyn kaynak odası, etkili konferanslar, etkili toplantılar, ev ziyaretleri, okul bülteni, olumlu telefon görüşmeleri gibi ailenin okula farklı yollarla katılımı, aile katılımını okulla birlikte arttırmak ve ebeveynlerin okula katılımını engelleyen etmenler başlıklarında bilgiler verilmiştir. Epstein'in Ebeveynlik, İletişim Kurma, Gönüllük, Evde Öğrenme, Eğitimsel kararların paylaşımı ve Toplumla iletişim kurma boyutunda aile katılımının nasıl sağlanabileceğini açıklayan 6 çeşit katılım çerçevesi hakkında bilgi verilmiş, pratikte karşılaşılan örnekleri üzerinde durulmuştur.

Bu bölümde işlenen konular kısaca özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 6. Bölüm

Ailelerle Çalışma

Bölüm Ana hatları Okul sistemi açısından ebeveyn grupları ▪ Günümüz ebeveynleri ▪ Ebeveynle iletişimde bilinmesi gerekenler ▪ Ebeveynlerle çalışmada temel stratejiler Farklı aile yapılarıyla çalışma ▪ Yoksul bölgeler ▪ Tek Ebeveynli aileler ▪ Vekil ebeveynler ▪ Çalışan ve sokakta yaşayan çocuklar ▪ Aile içi şiddet/Çocuk istismarı ve ihmali ▪ Çocuk Anneler ▪ Akraba evlilikleri ▪ Koruyucu aile ▪ Özel gereksinimi olan çocukların aileleri Zor ebeveynlerle ve zor durumlarla çalışma ▪ Zor ebeveynlerle çalışma ▪ Zor ebeveynlerle iletişim stratejileri ▪ Ebeveynlerle zor durumlarda çalışma -Kötü haber verme -Ölüm ve yas süreci -Boşanma, öncesi ve sonrası	Öğrenme hedefleri: • Okul sistemi açısından farklı ebeveyn gruplarını tanımlar. • Ebeveynlerle çalışmada temel stratejileri açıklar. Öğrenme hedefleri: • Farklı aile yapılarını tanımlar. • Farklı aile yapılarına ait özellikleri betimler. • Farklı aile yapılarıyla nasıl çalışacağını açıklar. Öğrenme hedefleri: • Zor ebeveynlerle çalışırken kullanacağı iletişim stratejilerini açıklar. • Ebeveynlerle zor durumlarda nasıl iletişim kurabileceğini açıklar.
--	--

Ders Özeti:

Giriş

Öğrencilere okul sistemi açısından ebeveyn grupları, günümüz ebeveynleri, günümüz ailelerinin refahı ve aile kuralları gibi temel konular ile ebeveynle iletişimde bilinmesi gerekenler ve ebeveynlerle çalışmada temel stratejiler ile ebeveynle iletişimde bilinmesi gerekenler, revize edilmesi gereken kavramlar hakkında bilgi verilmiştir.

Tartışma Soruları

- ⇒ Farklı aile yapıları denildiğinde hangi ailelerden bahsediliyor olabilir?
- ⇒ Bu ailelerin eğitimde dikkate alınması gereken özellikleri neler olabilir?

Uygulama

Farklı aileler başlığı altında yoksul bölgeler, tek ebeveynli aileler, vekil ebeveynler, çalışan ve sokakta yaşayan çocuklar, aile içi şiddet/çocuk istismarı ve ihmali, çocuk anneler, akraba evlilikleri, koruyucu aile, özel gereksinimi olan çocukların ailelerine ilişkin konular paylaşılmıştır. *Hangi ebeveyn gruplarıyla çalışmak zordur? Çalışma Yaprığı* dağıtılarak öğrencilerin onlar için zor olan ebeveyn gruplarını yazmaları istenmiştir. Zor ebeveynler denince ne anlaşıldığına dair bir tartışma yapılmasının ardından bu başlık altında destekleyici olmayan ebeveynler, işbirliğine yatkın olamayan ebeveynler, düşmanca davranan, şikayet eden, tehdit eden ebeveynler, istismar eden ebeveynler, kişisel, evlilik ve aile problemi olan ebeveynler, kırılgan ebeveynler, beklentisi çok az ya da çok yüksek olan ebeveynler ve farklı kültürel yapılardan gelen ebeveynlere ilişkin özellikler ve öğretmenin onlarla çalışırken dikkat etmesi gereken hususlar ve bu ebeveynlerle çalışırken kullanılacak iletişim stratejileri konusunda bilgi verilmiştir.

Öfke Olayı Uygulama Yaprığı verilmiş, öfke ve öfkeli ebeveynleri anlayabilmelerine çalışılmıştır. Son olarak ebeveynlere çocukla ilgili olumsuz durumların nasıl paylaşılacağı, ölüm ve yas süreci ve boşanma, öncesi ve sonrası gibi zor durumlara ait özellikler ve öğretmenin nasıl davranması gerektiği ile ilgili bilgi verilmiştir.

Bu bölümde işlenen konular kısaca özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 7. Bölüm

Ailelerle etkili iletişim ve çözüm konuşmaları

Bölüm Ana hatları İletişim ▪ Beden dili ▪ Etkin dinleme ▪ İletişim engelleri ▪ Gizli mesajlar ▪ Olumlu düşünme ve olumlu ifade ▪ Sen mesajları ve olumsuz etiketler	Öğrenme hedefleri: • Beden dilini nasıl kullanacağını bilir. • Yıkıcı ve suçlayıcı iletişim biçimlerinin farkına varır ve bu iletişim biçimlerini engelleme yollarını bilir. • İletişimde etkin dinlemenin önemini kavrar ve etkili dinleme becerileri geliştirir.
--	---

Ders Özeti:

Giriş

Konunun çalışılmasına beden dili konusu ile başlanmıştır. O an bedenlerinin kendilerine ve karşıdaki bireye ne ifade ediyor olabileceğine odaklanmaları ve yorumlamaları istenmiştir.

Tartışma Soruları

- ⇒ Bir öğretmen karşısındaki ebeveynin sinirli olduğu nereden anlayabilir?
- ⇒ Sinirli bir ebeveynin beden dili sizce nasıldır?
- ⇒ Kaygılı bir ebeveynin beden dili sizce nasıldır?
- ⇒ Ebeveynin keyfi yerindeyse nereden anlarsınız? Bu durumda beden dili nasıldır?
- ⇒ Ebeveynin bir sıkıntısı olduğunda nereden anlarsınız? Bu durumda beden dili nasıldır?
- ⇒ Etkili iletişim kurduğunu düşündüğünüz bir öğretmen hangi beden mesajlarını kullanır?
- ⇒ İletişim konusunda sorun yaşadığını düşündüğünüz bir öğretmenin beden dili nasıldır?

Uygulama

Dinleme becerisi kapsamında öğrencilerden A ve B olarak herkesin yanındakiyle eş olması ve İlkokul öğretmenlerinin nasıl biri olduğunu birbirlerine anlatmaları istenmiştir. Her iki taraf da anlattığında kendilerine 1den 10 a kadar hem konuşmacı hem de dinleyici olarak not vermeleri istenmiştir. Aktif dinleme için dikkat edilmesi gerekenler ve iletişim engelleri, verdiğimiz gizli mesajlar, iletişimde olumlu düşünme ve olumlu ifadenin ne olduğu ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından *Olumlu Düşünme Çalışma Yaprığı* (EK 9) uygulanmış, bu egzersizde öğrencilere üç tane durum verilmiş ve bu üç durumla ilgili üç olumlu düşünce yazmaları istenmiştir (Örneğin; Ödevlerini yapmadan okula gelen öğrencinin ebeveyni). Ardından öğrencilere *Olumlu İfade Çalışma Yaprığı* (EK 10) verilmiş, beş olumsuz ifadeyi olumlu ifadeye çevirmeleri istenmiştir. Ben dili ve sen dili hakkında bilgi verilerek “*Ben Dili ve “Sen Dilini Ayırt Etme Çalışma Yaprığı* (EK 11) uygulanmış, öğrencilerden yazılan on cümleyi okuyup ben dili kullanılarak yazılanları işaretlemeleri istenmiştir.

Bu bölümde işlenen konular kısaca özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 8. Bölüm

Çözüm odaklı öğretmen

Bölüm Ana hatları Çözüm odaklı yaklaşım Amaç geliştirme Çözüm odaklı yaklaşımın okullarda kullanımı - Çözüm odaklı dil Ebeveyn öğretmen ilişkisinde çözüm odaklı yaklaşım - Yeniden çerçeveleme - Çözüm odaklı veli görüşmesi	Öğrenme hedefleri: - Çözüm odaklı yaklaşımın temel varsayımlarını açıklar. - Öğrenciye ilişkin olumlu amaçlar geliştirir. - Olumlu ve olumsuz amaçları ayırtabilir. Öğrenme hedefleri: - Okullarda neden çözüm odaklı yaklaşım kullanacağını açıklar - Öğrencinin davranışını çözüme yönelik olarak tanımlar. Öğrenme hedefleri: - Durumu ya da davranışı yeniden çerçeveleyebilir. - Ebeveynle iletişimde çözüm odaklı bir dil kullanır. - Çocuğun problemiyle ilgili ebeveynle görüşürken davranışa odaklanır.
--	---

Ders Özeti:

Giriş

Derse uygulama ile başlanmıştır.

Uygulama

Dersin başında bir iletişim etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilerden ikiyeşerli eşleşmeleri, birinin A diğerrinin B olması istenmiştir. Öğrencilerden zorluk yaşadıkları bir öğrencileri olduğunu düşünmeleri istenmiş, A ve B'den birinin çocuğun ebeveyni ve diğerrinin ise öğretmeni olması ve birlikte çocuğun problemini konuştukları bir konuşma organize etmeleri istenmiştir. Öğretmen olanlardan çocuğu değiştirmek için ne yapması gerektiği, belki de kendisini de değiştirmesi gerektiğini anlatması, ebeveyn olanlar da öğretmene zorluk çıkarsın, denmiştir. Bütün gruplar uygulama yaptıktan sonra öğrencilere; ebeveyni çocuğunun bir problemi olduğuna

ikna edip edemedikleri sorulmuş, bunun, kendi çocuğu olması, dirençli olmaları, savunma eğiliminde olmaları, okulu suçlayabilmeleri gibi nedenleri olabileceği söylenmiştir.

Ardından ikinci bir uygulama yapılmış, aynı eşlerin tekrar bir araya gelmeleri ve aynı problemi tekrar konuşmaları istenmiştir, bu uygulamanın diğerinden tek farkı öğretmen rolünde olan öğrencilere uygulayıcı tarafından “*Çözüm Odaklı Yön Oluşturmada Yardımcı Adımlar Yaprağı*” dağıtılmış, konuşmayı bu yönergeye göre yönlendirmesi istenmiştir. Bu yönergede “İlgili konu hakkında konuşun. Amaçları birlikte oluşturun, istisnaları birlikte tanımlayın, derecelendirme sorusunu sorun ve kısa bir zaman periyodu için görev oluşturun.” gibi yönergeler yer almaktadır. Bu yöntemle diğerine göre neyin farklı olduğu konusunda tartışma yapılmış, öğrenciler konuşmanın bu şekilde çok daha kolay ve işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamanın ardından “Neden probleme değil çözüme odaklanılmalı?” ve “Çözüm Odaklı Varsayımlar” konularında bilgi verilmiştir.

Öğrencilere “*Amaç Geliştirme Çalışma Yaprağı*” (EK 12) uygulanmış, öğrencilere ilişkin amaçların pozitif cümlelerle ele alınmasının önemi üzerinde durulmuş, verilen olumsuz amaçları olumluya çevirmesi istenmiştir.

Sonrasında Çözüm Odaklı yaklaşımın okullarda kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerden zorluk yaşadıkları öğrencileri tanımlamalarını istenmiş, verdikleri cevaplar problem konuşması olarak tahtaya listelenmiştir. Bu zorluklarla baş etmeye ilişkin stratejiler sorulmuş ve stratejiler olarak tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerin bu çalışmıyor dedikleri stratejilerin altı çizilmiştir. Problem konuşmasında yazanları daha iyimser bir şekilde tanımlamaları istenmiştir. Örneğin “hiperaktif”-“enerjik”. Çözüm konuşması olarak listelenir. Bu yeni tanımla baş etme stratejileri yeni stratejiler olarak yazılmıştır. Uygulamanın ardından Ebeveyn Öğretmen İlişkisine Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Yeniden Çerçeveleme hakkında bilgi verilmiştir. Anlatımın ardından öğrencilere “*Yeniden Çerçeveleme Çalışma Yaprağı*” dağıtılmış, verilen örnekleri yeniden çerçeveselendirecek olsalar, öğretmen olarak öğrencinin ebeveynine neler söyleyeceklerini cümle şeklinde yazmaları istenmiştir.

Örneğin;

“Baran’ın anne babasına göre oğulları çok çekingen ve güvensiz biridir. Yeni bir ortama girdiğinde başlangıçta uzun süre uyum sorunu yaşamaktadır. Yuvaya başladığında da uzun süre hiçbir etkinliğe girmeden kenarda durmuş. Daha sonra yuvadan hoşlanmış ve öğretmenleri hakkında hiçbir olumsuz geri bildirimde bulunmamış. Baran şimdi sizin sınıfınızda ilkokula başlayacaktır ve annesi oğlunun yine uyum zorluğu çekeceğinden endişelenmektedir.

Baran’ın annesine şunu söyle:

.....”

Uygulanmanın ardından veliyle iletişimde çözüm odaklı yaklaşıma dair anlatımda bulunulmuş, ebeveyn ve öğrenci görüşmelerinde kullanılabilecek yönergeler, soru ve etkinlik örnekleri üzerinde çalışılmıştır. Bu bölümde işlenen konular kısaca özetlenerek ders sonlandırılmıştır.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 9. Bölüm

Kültürel farklılıklara duyarlılık

Bölüm Ana hatları Farklı kültürden gelen çocuklar ile çalışma ilkeleri ▪ Okul personelinin ve öğretmenin kendi kültürünü anlaması ▪ Aileleri güçlendirme Farklı Dil Kullanan Aileler ile Çalışma ▪ Çift dilliliğin zihinsel gelişime etkisi ▪ Çift dilliliğin sağladığı olanaklar ▪ Tercüman kullanma ▪ Farklı kültürlerden gelen ailelerin sınırlı katılım nedenleri ▪ Farklı Kültürlerden Gelen ve Farklı Dil Kullanan Ailelerle Yapılabilecek Aile Katılım Çalışmaları ▪ Kültüre duyarlılık konusunda sınıfta yapılabilecek çalışmalar	Öğrenme hedefleri: • Farklı kültürden gelen çocuklar ile çalışma ilkelerini açıklar. • Farklı etnik ve kültürel geçmişlerden gelen çocuklar ve ailelerinin özelliklerine karşı duyarlılık geliştirir. Öğrenme hedefleri: • Ailelerin kendi güçlerini kullanmalarını nasıl teşvik edebileceğini açıklar. • Çift dilliliğin zihinsel gelişime etkisini açıklar. • Çift dilliliğin sağladığı olanakları tanımlar. • Tercümandan ne şekilde yararlanabileceğini açıklar. Öğrenme hedefleri: • Farklı kültürlerden gelen ailelerin katılımlarını zorlaştıran nedenleri açıklar. • Farklı kültürlerden gelen ve farklı dil kullanan aileler ile çalışma becerileri geliştirir.
---	--

Ders Özeti:

Giriş

Derse “Kültür nedir/neyi içerir?” diye sorularak Kültür kavramı ile ilgili öğrencilerden akıllarına geleni söylemeleri istenmiş, başlıklar tahtaya not edilmiştir. Kültürün eğitim bilimleri içerisinde Aktüel, Tarihsel, Davranışsal, Normativ, İşlevsel, Zihinsel, Yapısal ve Sembolik anlamları üzerinde durulmuştur.

Uygulama

Öğrenciler coğrafi bölgelerine göre gruplara ayrılmış, her gruba büyük bir karton verilmiş, grup üyelerinden *kendi bölgelerinin kültür sembollerini içeren ortak bir okul resmi* yapmaları istenmiştir. Bütün grupların resimleri tahtaya asılmış, kültür sembolleri, benzerlikler ve farklılıklar üzerinden konuşulmuştur. Ardından kültüre duyarlı eğitimcinin özellikleri ve öğretmenin çok kültürlü çalışırken bilmesi gerekenler hakkında bilgi verilmiştir.

Tartışma Soruları

- ⇒ Öğrencilerle “Sizin okuduğunuz sınıflarda farklı kültürden gelen bir öğrenci arkadaşınız var mıydı?”
- ⇒ Öğretmeniniz ona nasıl davranıyordu?
- ⇒ Öğretmeniniz onun için başka ne yapabilirdi?
- ⇒ Siz öğretmen olarak etnik farklılıklara ilişkin zorluklar yaşayacağınızı düşünüyor musunuz? Hangi alanlarda, niçin?

“Farklı kültürden gelen aileler ve çocukları ile çalışma ilkeleri” ve “Okul personelinin ve öğretmenin kendi kültürünü anlaması” başlıklarında bilgilendirme yapılmış, öğrencilerin kendi etnik kimliklerini nasıl tanımladıkları, etnik kimliklerinin eğitim deneyimlerini nasıl etkilediği ve bugüne kadar hangi etnik kimliklerden, farklı kültürlerden insanlarla karşılaştıkları hakkında söyleşi yapılmıştır. Sınıfına farklı etnik kökenden bir öğrenci geldiği zaman; kendi otobiyografini ve çocuğun biyografisini yazmalarının yaşam öyküleri arasındaki kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları analiz etme ve rahatsızlıklar/olumlu duygular üzerine düşünmelerinin onlara yardımcı olmak açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Uygulama

Öğrencilere “*Kendi Kültürüm Çalışma Yaprağı*” dağıtılmış ve evde Etnik köken, Aile geçmişi, Kültürel özellikleri, Kültürün kişiliğine yansımaları, Aile değerleri, Kültürel özelliklerinin öğrenme deneyimlerine yansımaları ve Kültürel özelliklerinin öğretme deneyiminize yansımaları bilgilerini içeren kültürel otobiyografi yazmaları istenmiştir. Çocuk için biyografi oluştururken, Etnik kökeni, Aile geçmişi, Sosyoekonomik düzeyi, Konuştuğu dil/diller, Kültürel özellikleri, Kültürünüzün kişiliğinize yansımaları, Aile değerleriniz ve Kültürel özelliklerinin öğrenme deneyimlerine yansımaları gibi başlıkların dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

Aile sistemini tanıırken ise yardımcı olabilecek *Aileyi Tanıma Formu* dağıtılmış, şu bilgileri içermesinin yararlı olacağı belirtilmiştir: Ailenin kısa öyküsü, Ebeveynin eğitim geçmişi, Ebeveynin kültürel deneyimleri, Ailenin değerleri, Ailenin dini/dini kutlamaları, Ailenin eğitime bakış açısı, Olası uyum problemleri ve alınan önlemler, Çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracak koşullar, Çocuğun öğrenmedeki zorlukları, Ailenin çocuktan eğitsel beklentileri, vb.

Aileleri güçlendirme, Farklı Dil Kullanan Aileler ile Çalışma, Çift dillilik, Tercüman Kullanma, Farklı Kültürlerden Gelen ve Farklı Dil Kullanan Ailelerle Yapılabilecek Aile Katılım Çalışmaları ve Farklı kültürlerden gelen ailelerin sınırlı katılım nedenleri hakkında bilgi verilmiş, ardından Ailelerin kültürel özelliklerinde eğitsel açıdan dikkate almaları gereken hususları içeren “*Kültürü Tanıma Bilgi Formu*” uygulanmıştır. Kültürün Zaman, Mesafe, Kıyafet ve beslenme, Ritüeller ve törenler, Çalışma, Boş vakit, Cinsiyet Roller, Statü, Amaçlar, Eğitim, İletişim ve Etkileşim öğeleri açısından eğitime yansımalarının farklılaşabileceği üzerinde durulmuştur.

Bunlara ek olarak çocukları daha yakından tanımak ve aile katılımını sağlamak için okul personeli ve öğretmen tarafından kullanılabilecek farklı stratejiler hakkında bilgi verilmiş, sınıf çalışmalarından örnekler sunulmuştur.

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı 10. Bölüm

Okul Çevre İlişkileri: Toplum Kaynaklarından Yararlanma

Bölüm Ana hatları ▪ Toplum Kaynaklarından Yararlanma ▪ İşbirliği Yapılacak Kurumlar	Öğrenme hedefleri: • Okul bölgesinde yararlanabileceği toplum kaynaklarını tanımlar. • Toplum kaynaklarından nasıl yararlanabileceğini açıklar.
--	--

Ders Özeti:

Giriş

Tartışma Soruları:

- ⇒ Okulun çevresindeki, ilişki ve işbirliği kuracağı kurum ve kuruluşlar nelerdir?
- ⇒ En çok ve en az ilişki kurduğu kurum ve kuruluşlar neler olabilir?
- ⇒ Okul çevre ilişkileri neyi içermektedir?
- ⇒ Toplum kaynaklarından yararlanma konusunda öğretmenin rolü ne olabilir?

MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden okul, aile ve toplum ilişkileri alanına ilişkin özellikler hakkında bilgi verilmiştir. Okulun toplum kaynaklarından yararlanmasının odağının öğrenci, aile, okul ya da toplumu merkeze alma bağlamında farklılaşabileceği belirtilmiş, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Sosyal Hizmet Müdürlüğü, Sağlık Kurum ve Kuruluşları, Hayırseverler, Sivil Toplum Kuruluşları, Toplum Gönüllüleri, Ulusal/Uluslar arası Servis ve gönüllü organizasyonlar, İşyerleri ve firmalar, Medya, Kültür ve eğlence kuruluşları, İşkur, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kaymakamlık, Garnizon Komutanlığı, Güvenlik güçleri (Emniyet, Jandarma), Belediye, Toplum Merkezleri, Aile Danışma Merkezleri, Kadın Hakları Komisyonu ve/veya Merkezi, Çocuk Hakları Komisyonu ve/veya Merkezi, Muhtarlık, üst öğrenim kurumları, üniversiteler ile camiler, kiliseler, sinagog, vb. dini kurumlar, İl özel idaresi ve Bayındırlık ve İskan Müdürlüğü vb kurumlar ile ALO 183 Aile, Kadın, Çocuk, Özürlü ve Sosyal Hizmet Danışma Hattı, ALO 144 Sosyal Yardım Hattı gibi ailelerin yardım alabilecekleri

telefon hatları hakkında bilgi verilmiş, okulun ve ailelerin bu kurumlardan nasıl yararlanabilecekleri hakkında paylaşımda bulunulmuştur.

Bütün oturumların genel olarak değerlendirilmesi yapılmış, öğrenciler dersin bütününe kendilerine katkısını değerlendirmişlerdir.

6. Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Bu aşamada program sonrası deney ve kontrol guruplarına program uygulaması öncesi ön test olarak verilen Ailelerle çalışmaya yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algısı ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca müfredat programının uygulandığı deney gurubunun söz konusu müfredat programından elde ettiği başarı ara sınav (EK 13) ve yıl sonu sınavı (EK 14) ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

7. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS 17 programı kullanılmıştır. Deney gurubu ile kontrol gurubuna uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen verilerin analizi ve farkların bulunmasında, ortalamalar arasındaki farkların hesaplanmasında ilişkili örneklem t testi, deney ve kontrol guruplarının ortalamalarında görülen farkların karşılaştırılmasında ise ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Analizlerin sonuçlarını değerlendirmede $p=.05$ düzeyi minimum kritik değer olarak kabul edilmiştir.

III. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerine bağlı olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Denencelerin test edilmesine ilişkin bulgular

Denence 1: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1' in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde ilişkili örneklem için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 50' de verilmiştir.

Tablo 50: Deney grubunun aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları

Tutum		N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	p
ölçeği							
Destekleyici	Ön test	31	59,35	4,81	30	-4,57	p<,01
tutum	Son test	31	64,13	6,32			
Engelleyici	Ön test	31	23,26	4,51	30	1,78	p>,05
tutum	Son test	31	21,35	5,61			

Tablo 50'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin ailelerle çalışma müfredatının uygulanması sonrasında aile katılımına yönelik destekleyici tutumlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu [$t_{(30)}=-4.57$, $p<,01$] saptanmıştır. Öğrencilerin engelleyici tutum ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı [$t_{(30)}=1.78$, $p>,05$] ancak müfredat programının uygulanmasından sonra

öğrencilerin engelleyici tutum puan ortalamalarında bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 51: Deney grubunun ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları

Yeterlik		N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	p
Algısı							
Kişisel	Ön test	31	32,0000	3,49285	30	-4,573	p<,01
Yeterlik	Son test	31	34,6774	3,39987			
Kavramsal	Ön test	31	15,3226	3,46782	30	-8,841	p<,01
Yeterlik	Son test	31	22,4839	3,80238			
Pratik	Ön test	31	25,3226	4,36186	30	-5,546	p<,01
Yeterlik	Son test	31	30,1935	3,81593			

Tablo 51’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin ailelerle çalışma müfredatının uygulanması sonrasında Ailelerle çalışmaya ilişkin kişisel yeterlik [$t_{(30)}=-4.57$, $p<,01$], kavramsal yeterlik [$t_{(30)}=-8.84$, $p<,01$] ve pratik yeterlik [$t_{(30)}=-5.55$, $p<,01$] alanlarının tümünden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde bir artış olduğu saptanmıştır.

Denence 2: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanan deney gurubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği son test puan ortalamaları bu müfredat programı uygulanmayan kontrol gurubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 2’nin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki ve kontrol gurubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları son test puanları üzerinde ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 53’ de verilmiştir.

Tablo 52: Deney ve kontrol guruplarının aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonuçları

Tutum ölçeği		N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	p
Destekleyici tutum	Deney	31	64,1290	6,31792	60	3.03	p<,01
	Son test						
	Kontrol	31	59,1935	6,48804			
	Son test						
Engelleyici tutum	Deney	31	21,3548	5,61277	60	-2.04	p<,05
	Son test						
	Kontrol	31	24,3548	5,98636			
	Son test						

Tablo 52’de görüldüğü gibi, Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanan deney gurubundaki öğrencilerin Ailelerle çalışmaya ilişkin tutum ölçeğinin destekleyici tutum alt ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamalarının bu müfredat programı uygulanmayan kontrol gurubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek [$t_{(60)}=3.03$, $p<,01$], engelleyici tutum alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde düşük [$t_{(60)}=-2.04$ $p<,05$] olduğu bulunmuştur.

Tablo 53: Deney ve kontrol guruplarının ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonuçları

Yeterlik Algısı		N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	p
Kişisel Yeterlik	Deney	31	34,6774	3,39987	60	2.87	p<,01
	Son test						
	Kontrol	31	32,1613	3,51280			
	Son test						
Kavramsal Yeterlik	Deney	31	22,4839	3,80238	60	5.73	p<,01
	Son test						
	Kontrol	31	16,4839	4,41868			
	Son test						
Pratik Yeterlik	Deney	31	30,1935	3,81593	60	4.88	p<,01
	Son test						
	Kontrol	31	25,8387	3,18430			
	Son test						

Tablo 53’de görüldüğü gibi, Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanan deney gurubundaki öğrencilerin Ailelerle Çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin kişisel yeterlik [$t_{(60)}=2.87$, $p<,01$], kavramsal yeterlik [$t_{(60)}=5.73$, $p<,01$], ve pratik yeterlik [$t_{(60)}=4.88$, $p<,01$] algısı alt ölçeklerinden aldıkları son test puan ortalamalarının bu müfredat programı uygulanmayan kontrol gurubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Denence 3: Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeği ve Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde ilişkili örneklemeler için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54: Kontrol grubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları

Tutum ölçeği		N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	p
Destekleyici tutum	Ön test	31	59,8710	6,36523	60	.55	p>,05
	Son test	31	59,1935	6,48804			
Engelleyici tutum	Ön test	31	23,8387	4,81731	60	-.59	p>,05
	Son test	31	24,3548	5,98636			

Tablo 54’de görüldüğü gibi, Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin destekleyici tutum alt ölçeği [$t_{(60)}=.55$, $p>,05$], ile engelleyici tutum alt ölçeğinin [$t_{(60)}=-.59$, $p>,05$] ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları ile son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 55. Kontrol grubundaki öğrencilerin Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları

Yeterlik Algısı		N	$\bar{X}$	s.s	Sd	t	p
Kişisel Yeterlik	Ön test	31	32,1613	2,84132	60	.00	p>,05
	Son test	31	32,1613	3,51280			
Kavramsal Yeterlik	Ön test	31	15,5161	3,31533	60	-1.22	p>,05
	Son test	31	16,4839	4,41868			
Pratik Yeterlik	Ön test	31	25,9032	3,49623	60	.10	p>,05
	Son test	31	25,8387	3,18430			

Tablo 55’de görüldüğü gibi, Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin kişisel yeterlik [$t_{(60)}=-.59$, $p>,05$], kavramsal yeterlik [$t_{(60)}=.00$, $p>,05$] ve pratik yeterlik [$t_{(60)}=-1.22$, $p>,05$] alt ölçeklerinin [$t_{(60)}=.10$, $p>,05$] ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları ile son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

2. Deney Gurubunun Ailelerle Çalışma Müfredat Programına ilişkin bilgi düzeylerinin test edilmesine ilişkin bulgular

Ailelerle çalışma müfredat programının etkililiğini değerlendirmek için deney gurubundaki öğrencilerin bu derse ilişkin bilgi düzeylerinin başarı testiyle değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Bunun için öğrencilere uygulanan Rehberlik vize ve final sınavlarında vize sınavı için 10 soru, final sınavı için ise 20 soru araştırmacı tarafından hazırlanarak Rehberlik Sınavında sorulan sorulara eklenmiştir. Söz konusu sınavlar Rehberlik dersinin müfredatına ilişkin de sorular içerdiğinden araştırmada sadece Ailelerle Çalışma Müfredat Programına ilişkin başarının değerlendirilmesi için bu derse ilişkin sorular puanlandırılmıştır. Puanlamada 2010 tarihli 27706 sayılı İstanbul Üniversitesi Ön Lisans ve Lisans Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 20. Maddesinin 5. bendi ve 21. Maddesinin 7. ve 8. bendinde

belirtilen esaslar dikkate alınmıştır. Söz konusu maddede başarı değerlendirilmesine ilişkin esaslar aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Başarı notu derecelerinin puan ve harf karşılıkları ile mutlak değerlendirme sistemindeki not aralıkları aşağıda verilmiştir:

Madde 20: Başarı notu

(5) Yarıyıl/yılsonu bitirme veya bütünleme sınavının ders başarı notuna katkısı en az %50, en fazla %70'dir. Bu oran ilgili birim kurulu kararı ile belirlenir.

Programın uygulandığı Eğitim Fakültesinde ara sınav notunun %40'ı, yarı yıl sonu notunun ise %50'si alınmakta, %10 ise kanaat notu olarak kullanılmaktadır. Deney gurubundaki öğrencilerin tümü derse devam ettiğinden kanaat notu değerlendirmeye alınmamış, ara sınavın %40', yarıyıl yıl sonu notunun ise %60'ı ders başarı notuna katılmıştır.

Madde 21: Başarı notunun hesaplanması

(7) Başarı notu derecelerinin puan ve harf karşılıkları ile mutlak değerlendirme sistemindeki not aralıkları aşağıda verilmiştir:

<i>Başarı Notu</i>	<i>Harf Notu Karşılığı</i>	<i>Anlamı</i>	<i>Mutlak Değerlendirme Sistemindeki Not Aralıkları</i>
4.00	AA	Mükemmel	88 - 100
3.50	BA	Çok İyi	80 - 87
3.00	BB	İyi	73 - 79
2.50	CB	Orta	66 - 72
2.00	CC	Yeterli	60 - 65
1.50	DC	Koşullu Başarılı	55 - 59
1.00	DD	Koşullu Başarılı	50 - 54
0.00	FF	Başarısız	0 - 49
0.00	FD	Devamsız Başarısız	0
-	G	Geçer (Derecelendirme dışı)	
-	M	Muaf (Derecelendirme dışı)	

(8) Harf notu karşılıklarına göre;

a) Bir dersten (AA), (BA), (BB), (CB) ve (CC) harf notlarından birini alan öğrenci o dersi başarmış sayılır.

b) Bir dersten (DC) ve (DD) harf notlarından birini alan öğrenci o dersi koşullu olarak başarmış sayılır. Mezuniyette koşullu başarılı notların, başarılı kabul edilebilmesi için öğrencinin AGNO'sunun en az 2.00 olması gerekir.

c) Bir dersten (FF) harf notunu alan öğrenci o dersten başarısız olmuş sayılır.

ç) Bir dersten (FD) harf notunu alan öğrenci o dersten devamsızlık nedeniyle başarısız olmuş sayılır.

Deney gurubundaki öğrencilerin ara sınav ve yarı yıl sonu notları ile ders başarı durumu Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56: Deney grubundaki öğrencilerin ara sınav ve yıl sonu sınavlarından aldıkları puanlar ve başarı durumunun değerlendirmesine ilişkin bilgiler

	Vize	Final	Ders Başarı Notu	Başarı Notunun Anlamı
D.1.	40	85	67	Orta
D.2	80	100	92	Mükemmel
D.3	60	70	66	Orta
D.4	80	85	83	Çok iyi
D.5	50	75	65	Yeterli
D.6	60	90	78	İyi
D.7	70	90	82	Çok iyi
D.8	60	95	81	Çok iyi
D.9	70	60	64	Yeterli
D.10	60	90	78	İyi
D.11	60	70	66	Orta
D.12	40	75	61	Yeterli
D.13	80	70	74	İyi
D.14	70	65	67	Orta
D.15	70	85	79	İyi
D.16	60	90	78	İyi
D.17	50	55	53	Koşullu başarılı
D.18	50	60	56	Koşullu başarılı
D.19	50	75	65	Yeterli
D.20	60	85	75	İyi
D.21	70	60	64	Yeterli
D.22	50	85	71	Orta

Tablo 56: Deney grubundaki öğrencilerin ara sınav ve yıl sonu sınavlarından aldıkları puanlar ve başarı durumunun değerlendirmesine ilişkin bilgiler (devam)

	Vize	Final	Ders Başarı Notu	Başarı Notunun Anlamı
D.23	40	95	70	Orta
D.24	70	80	76	İyi
D.25	90	100	96	Mükemmel
D.26	40	75	59	Koşullu başarılı
D.27	80	80	80	Çok iyi
D.28	60	75	69	Orta
D.29	70	90	82	Çok iyi
D.30	70	80	76	İyi
D.31	70	75	73	İyi

Deney grubundaki bütün öğrencilerin 50'nin üzerinde not aldığı, dolayısıyla tüm öğrencilerin derste başarılı oldukları söylenebilir.

3. Ailelerle Çalışma Müfredat Programının değerlendirilmesine ilişkin deney gurubu öğrencilerinin görüşleri

Deney gurubundaki öğrencilere uygulama sonrası ailelerle çalışmaya yönelik tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesinin dışında müfredat programının kendi üzerlerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini sunmaları istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere bazı sorular yöneltilmiş, verdikleri yanıtlar ile görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Bu bağlamda öğrencilere yöneltilen ilk soru aşağıdaki gibidir.

“1den 10’a kadar bir ölçekte, ailelerle çalışmaya ilişkin olumlu tutum, bilgi ve beceri kazanmamda 1 hiç etkili olmadı, 10 çok etkili oldu ifadesini simgeleyecek şekilde değerlendirdiğinizde programın sizin üzerinizdeki etkililiğini nerede görüyorsunuz? Yuvarlak içine alınız.”

1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

Soruya öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 57: Etkililiğin değerlendirilmesine ilişkin dereceleme ölçeğinin puanlanması

	f	%
1-Hiç etkili olmadı	-	-
2	-	-
3	-	-
4	-	-
5	5	16,1
6	3	9,7
7	3	9,7
8	9	29,0
9	9	29,0
10-Çok etkili oldu	2	6,5
Toplam	31	100,0

Tablo 57’de görüldüğü gibi öğrencilerin tümünün müfredat programının etkinliğini orta değer olan 5’in üstünde bir dereceleme ile değerlendirdiği belirlenmiştir. Deney gurubunun büyük bir çoğunluğu (%58) programın etkililiğine 8 ve 9 puan vermiştir.

Öğrencilere ayrıca programda en çok hangi konulardan yararlandıkları sorulmuş verdikleri yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 58: Öğrencilerin yarar sağladıkları başlıklara ilişkin bilgiler

Ders başlıkları	Bahsedilme sıklığı	Bahsedilme yüzdesi
1. Tutum bilgi beceri üçgeninde ailelerle çalışma	24	77.4
2. Sistemik bakış açısıyla okul ve aile: roller, modeller, yararlar ve engeller	20	64.5
3. Türkiye’de okul aile işbirliği/aile katılımına ilişkin yasal dayanaklar, görev ve sorumluluklar	13	41.9
4. Ailelerle çalışmaya giriş: başlangıç etkinlikleri ve aile analizi	26	83.9
5. Evde öğrenme ve ailenin okula farklı yollarla katılımını sağlama	21	67.7
6. Ailelerle çalışma	24	77.4
7. Ailelerle etkili iletişim ve çözüm konuşmaları	28	90.3
8. Çözüm odaklı öğretmen	23	74.2
9. Kültürel farklılıklara duyarlılık	27	87.1
10. Okul çevre ilişkileri: Toplum kaynaklarından yararlanma	17	54.8

Deney gurubundaki öğrencilerin yararlandıklarını belirttikleri konular en çok yararlandıklarından en az yararlandıklarına sırasıyla “Ailelerle etkili iletişim ve çözüm konuşmaları” (%90.3), “Kültürel farklılıklara duyarlılık” (%87.1), “Ailelerle çalışmaya giriş: başlangıç etkinlikleri ve aile analizi” (%83.9), “Ailelerle çalışma” (%77.4), Tutum bilgi beceri üçgeninde ailelerle çalışma (%77.4), “Çözüm odaklı öğretmen” (%74.2), “Evde öğrenme ve ailenin okula farklı yollarla katılımını sağlama” (67.7), Sistemik bakış açısıyla okul ve aile: roller, modeller, yararlar ve engeller (64.5), “Türkiye’de okul aile işbirliği/aile katılımına ilişkin yasal dayanaklar, görev ve sorumluluklar” (%41.9) şeklindedir.

Deney grubundaki öğrencilere bu eğitimi diğer öğretmen adaylarına tavsiye edip etmeyecekleri ve gerekçeleri sorulmuş, öğrencilerin tümü eğitimi tavsiye edeceklerini belirtmiş, gerekçeleri Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59: Öğrencilerin programı tavsiye nedenleri

	f	%
1. Pratik bilgi ve becerilere sahip olunmasını sağlıyor	8	26.7
2. Ailelerle çalışma eğitimin/öğretmenin işinin vazgeçilmez bir parçasıdır.	7	23.3
3. Öğretmenin etkinliğini arttırabilecek, onlara yardımcı olacak bir eğitim	4	13.3
4. Uygulamaya dayalı, öğretici etkinliklerin yer aldığı bir ders	3	10
5. Öğretmenlerin ailelerle nasıl çalışılacağını ve nasıl ilişki kurulacağını öğrenmeleri açısından gerekli	3	10
6. Bakış açım değişti	2	6.7
7. Öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal gelişimleri için gereklidir.	2	6.6
8. Basit gibi görünen ancak çok ayrıntılı olan ve dikkat edilmesi gereken bir konu	1	3.3
Toplam	30	100

Aşağıda öğrencilerin bu soruya cevaben verdikleri bazı ifadeler yer almaktadır.

D 13: “Tavsiye ederim. Bana yarar sağladığını düşünüyorum. Ailelerle çalışmalarda kullanacağımı düşündüğüm beceriler kattı bana. Dört yıllık eğitimde hiç karşılaşmadığımız konularla çalıştık.”

D 15: “Ederim. Doğru olduğunu sandığım birçok davranış kalıbının farklı etkilerine ilişkin bilgi sahibi oldum ve aslında bu davranış kalıplarının doğru olmadığı bilincine vardım.”

D 16: “... Ayrıca derste yapılan etkinlikler öğretmenlik yaparken kullanılacak nitelikte olduğundan bu eğitimi diğer öğretmen adaylarına tavsiye ediyorum.”

D 18: “Bu eğitimi diğer öğretmen adaylarına tavsiye ederim. Ailelerle çalışma ve farklı kültürlerdeki kişilerle iletişim kurma konusunda bilgi sahibi olmaları ve rahat hareket edebilmeleri için tavsiye ederim.”

D 30: “...Uygulamaya dayalı ve öğretici etkinliklere dayalı bir ders oldu. Benim açımdan yararlı olduğunu düşünüyorum.”

4. Deney gurubundaki öğrencilere eğitim programının geliştirilmesi için önerinin olup olmadığı sorulmuş, program için dikkate alınabilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

D 2: “Rehberlik dersinin tamamen dışında yer almalı”

D 30: “Daha fazla zamana ihtiyacı olan bir program”

D 5: “Daha çok örnek ve görsel materyal olabilir”.

D 12: “Bol bol pratik yapmak lazım.”

D 19: “Biraz daha fazla etkin katılım sağlanabilir.”

D 22: “Daha fazla örnek olay incelemesi yapılabilir”

IV. BÖLÜM: TARTIŞMA

Bu çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen Ailelerle çalışma müfredat programının öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumlar, ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ve ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi düzeylerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca yönelik belirlenen üç denence test edilmiştir. Aşağıda bu denencelerle ilgili sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

1. Ailelerle Çalışma Müfredat Programının Aile Katılımına Yönelik Tutumlara Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada Ailelerle çalışma müfredat programının öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ailelerle çalışma müfredatının uygulanması sonrasında aile katılımına yönelik işbirliğini destekleyici tutumlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu, öğrencilerin işbirliğini engelleyici tutum ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ancak müfredat programının uygulanmasından sonra öğrencilerin işbirliğini engelleyici tutum puan ortalamalarında bir azalma olduğu, ayrıca öğrencilerin Ailelerle çalışmaya yönelik tutum ölçeğinin işbirliğini destekleyici tutum alt ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamalarının bu müfredat programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek, işbirliğini engelleyici tutum alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin işbirliğini destekleyici tutum alt ölçeği ile işbirliğini engelleyici tutum alt ölçeğinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları ile son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar denenceye uygun sonuçlardır.

Bu çalışmanın olumlu tutumlarda sağlanan artış ile ilgili bulguları literatürde öğretmenlik bölümlerinde Okul aile işbirliği, ailelerle çalışma, okul toplum aile ortaklığı gibi program ve kursların öğretmen adaylarının aileler, ailelerle çalışma ve ailelerle işbirliğine yönelik tutumlarında olumlu farklılıklara yol açtığına dair çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Morris, Taylor ve Knight, 1996; Kidd ve diğerleri, 2005; Morris ve Taylor, 1998; Katz ve Bauch, 1999; Longley, 1998; Barnett, 1997; Blasi, 2002; Deslandes, Fournier ve Morin, 2008; Sakallı-Gümüş, 2008).

Öğretmenlerin başarılı aile katılım programlarında merkezi bir rol oynadığı bilinmektedir (Dauber ve Epstein, 1993). Öğretmen tutumları sınıf içerisinde aile katılımına ilişkin öğretmen desteğini etkileyen önemli bir değişkendir (Swick ve McKnight, 1989). Okul aile birlikteliğinde öğretmen tutumlarının belirleyici bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Dor ve Rucker-Naidu, 2012; Gu ve Yawkey, 2010; Lazar ve Slostad, 1999; Horn, 2003; McAnuff-Gumbs, 2006; Ramirez, 1999; Addi-Raccah ve Ainhoren, 2009; Tichenor, 1998; Epstein, 1986; Ratcliff ve Hunt, 2009). Öğretmenlerin tutumu olumsuz olduğunda aile katılımı stratejilerini uygulama konusunda da daha başarısız olmaktadır.

Bruckman ve Blanton (2003) aile katılımını desteklemeyen öğretmenlerin gelir ve eğitim seviyesi düşük kültürel olarak farklı ebeveynlere karşı olumsuz tutumlarının olduğunu belirtmiştir. Ramirez (1999), 200 öğretmenin katıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin aile katılımına ilişkin inanışlarını araştırmış, öğretmenlerin %100'ünün aile katılımının onların etkililiğini arttırdığını düşündüklerini ancak yarıdan azının aile katılımının kendi sorumluluğu olduğunu belirtmiştir. Tichenor, (1998)'a göre öğretmenlere bütün ebeveynlerin katılımını sağlamanın önemini ve her ebeveyn tipine ilişkin katılım stratejilerini öğretmek önemlidir. Öğretmenler yaşantıları sonucu bazı varsayımlara ve genellemelere sahip olabilir ve olgulara da bu varsayımlar ile yaklaşabilirler. Öğretmenlerin bu varsayımlar ve kalıplaşmış düşünceleri ile ilgili farkındalık kazanmaları ve üzerinde çalışmaları önemlidir (Haktanır ve Akgün, 2010; s. 254).

Thompson (2012), öğretmenlerin aile katılımına ilişkin inanışlarının aile katılımı pratiklerinin anlamlı düzeyde pozitif yönde belirleyicisi olduğunu bulmuştur. Bunun dışında bazı araştırmalar da öğretmenlerin aile katılımına ilişkin inançlarının ailelerin eğitime katılımını etkilediğini ortaya koymuştur (Epstein ve Van Voorhis, 2001; Henderson ve Mapp, 2002; Westmoreland, Rosenberger, Lope ve Weiss, 2009). Aile katılımına ilişkin daha olumlu tutumları olan öğretmenlerin olmayanlara göre bütün ebeveynlerle toplantı yapma, ebeveynlerle okul programları hakkında iletişime geçme, öğrencinin olumlu ve olumsuz süreçlerinin tümünden haberdar etme, çalışan ebeveynler, eğitim düzeyi düşük olanlar, tek ebeveynler vb zor olan ebeveynlere ulaşabilme konularında daha başarılı oldukları bilinmektedir (Epstein ve Dauber, 1991). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımı ihtiyacının ve önemini bilmekle birlikte (Epstein ve Dauber, 1991); çok azı gerçekte eğitsel sürece aktif katılımını kabul edebilmektedir.

Öğretmen adaylarının ebeveynler ve okullar hakkında kendi değerlerini, inanı ve düşüncelerini incelemeleri son derece önemlidir (Tichenor, 1998). Bir çok çalışma aile katılımı üzerinde öğretmen ve öğretmen adaylarının tutum ve inanılarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Baum ve McMurray-Schwarz, 2004; Pedro, Miller ve Bray, 2012; Abdullah ve diğerleri, 2011; Jones, Aeby, Benso, 1997; McBride, 1991; Moseman, 2003; Graue ve Brown, 2003; Starling, 1991; Arsenault, 1991; Stallworth ve Williams, 1982; Epstein ve Backer, 1982). Eğer öğretmen adayları bu konuda hazırlandıklarına inanır, aile katılımının önemine ve yararına inanırlar ve ebeveynlerle etkili olarak çalışma stratejileriyle donatılırlarsa aile katılımını daha aktif olarak sağlayacaklardır (Tichenor, 1998; Knopf ve Swick, 2008; Pedro, Miller ve Bray, 2012).

Öğretmen adaylarının aile katılım aktiviteleri için hazırlanmaları onların aile katılımı konusunda ne hissettiği ve öğretmen olarak pratikte ne yaptıklarını etkilemektedir (Katz ve Bauch, 1999). Öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin tutum ve inanıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Katz ve Bauch, 1999; Longley, 1998; Barnett, 1997; Blasi, 2002; Deslandes, Fournier ve Morin, 2008; Morris ve Taylor, 1998).

Kirschenbaum (2001)' e göre bilgi, tutum ve beceriler öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlamaya ilişkin öğretmen eğitiminin anahtar öğeleridir. Longley (1998), 26 lisansüstü öğretmenlik bölümü öğrencisine uyguladığı 10 hedeften oluşan 30 saatlik programın sonucunda tutum, kendine güven ve yeterlilik anlamında az da olsa değişim olduğu ve çalışmanın sonuçlarının tutarlı olduğu belirtilmiştir. Deslandes, Fournier ve Morin (2008), öğretmen adaylarının aile katılımını planlama ve uygulamaya yönelik rahat hareket edebilme ve bilgi düzeyini yükseltme, tutum değişikliği yaratmak üzere üçer saatlik toplam 15 hafta süren bir kurs programı uygulamışlar, uygulama sonunda rahatlık ve bilgi düzeyleri ile tutumlarında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Blasi (2002), “Mesleklerarası işbirliğinin ilkeleri” adıyla verilen kursun başında ve sonunda öğrencilerin cevaplandıkları açık uçlu sorular haftalık olarak tuttıkları günlükler, aylık olarak yapılan odak grup tartışmaları ve görüşmelerin kullanılması yoluyla yaptıkları değerlendirme sonucunda, öğrencilerin “aileye öncelik” perspektifi kazandıkları, çocuklara ve ailelerine riskli grup olarak bakmaktan çok umut vadeden olarak bakmayı öğrendiklerini, öğrencilerin bu tür çocukları ve ailelerini anlayabilme ve çalışabilme yetenekleri ve takım halinde çalışma ve ebeveyn katılımının gerekliliğine ilişkin güven kazandıklarını belirtmiştir.

Morris ve Taylor (1998), 105 okul öncesi ve ilkokul öğretmen adayının aileleri okul aktivitelerine dahil etme ile ilgili tutumlarının “Okul/Toplum İlişkileri” başlıklı kurs deneyimi sonrası anlamlı düzeyde arttığını bulmuştur. Slostad (1996), öğretmen adaylarının öğrenme deneyimi ile aile katılımına ilişkin algı, beklenti ve endişelerinin değiştiğini belirtmiştir.

Kidd ve diğerleri (2005), öğretmen adaylarının tutumlarının ailelerle iletişim kurduklarında değiştiğini ortaya koymuşlardır. Okul öncesi öğretmen adaylarının bir kurs ve bir sömestir alan deneyimi sonunda tutum ve inançlarının olumlu yönde etkilendiği belirtilmiştir. Middleton (2002), öğretmen adaylarının profesyonel inançları olmasa da bireysel inançlarının 15 haftalık farklılıklara ilişkin bir kursla değiştiğini ortaya koymuştur. Yine farklılıklara yönelik kursların öğretmen adaylarında tutum değişikliğine yol açtığına ilişkin başka araştırmalar da bulunmaktadır (Winitsky ve Barlow, 1998; Capella-Santana, 2003).

Arsenault (1991), aile katılımı eğitimlerinin ebeveyn öğretmen ilişkisi ve karar alma boyutlarında öğretmen tutumlarını etkilediğini, konuyla ilgili eğitilmiş öğretmenlerin eğitim almamış olanlara göre ebeveynlerle iletişimle daha çok ilgilendiklerini ve ebeveynin katılımı konusunda daha destekleyici olduklarını belirtmiştir. Ancak Arsenault aynı çalışmada çalışmaya katılan 205 öğretmenden sadece 39'unun bu tür bir eğitim aldığıın altını çizmiştir.

Öğretmen eğitimindeki geniş literatüre rağmen, öğretmen eğitimi programlarının farklı bileşenlerinin öğretmen adaylarının inanışları, tutumları ve eğilimleri üzerindeki etkileri üzerine çok az veri mevcuttur (Renzaglia, Hutchins ve Lee, 1997). Flanigan (2007)'in, 33 öğretim üyesi ile yaptığı odak grup görüşmesinde öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının ailelerle çalışma konusuna ilişkin en önemli zorluklarından öğretmen adaylarının ebeveynlere ilişkin tutumları olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Flanigan çalışmasında, öğrenimlerinin başında olan öğretmen adaylarının kendi ailelerinden bağımsızlaşmaya ilişkin ihtiyaçlarını, öğrencilerin ailelerinin katılımına olan ihtiyaca yeterince transfer edemediklerini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bölümü, öğrenci eğer derslerinde başarısız ise bunun nedenini ebeveyninin ilgisizliğine bağlamaktadır. Öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarının sebepleri ise ebeveynlerle ilişki kurma konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri, kendi yetiştirilme biçimleri, yanlış bilgi ve geçmiş deneyimleri olduğu, bu tutumları değiştirme konusunda onlara yardım etmenin en iyi yolunun ise onlara ön yargılarını görme konusunda yardım etmek olduğu belirtilmektedir. Flanigan (2007)'ye göre ebeveyn katılımına ilişkin negatif tutumların üniversite seviyesinde telafi edilmesi gerekmektedir.

Öğretmen adayları, ailelere ilişkin eğitimleri sırasında karşılaştıkları durumlar aracılığıyla değiştirdikleri veya pekiştirdikleri, olumlu ya da olumsuz bir dizi inanca sahiptirler. Öğretmen eğitimi programları, sistemik olarak, öğretmen adaylarını bu inançları tanımlayacak ve açıklayacak kurs çalışması, görevler ve deneyimler düzenlemekten sorumludurlar (McQueen, 2002). Renzaglia, Hutchins ve Lee (1997), özel eğitim öğretmenlik eğitiminde inançlar, tutumlar ve eğilimler üzerinde etkili olan dört tip deneyimi şu şekilde tanımlamışlardır: 1) Yansıtıcı düşünme ve öğretim

2) Program kurs çalışması 3) Fakülte ile etkileşim 4) Alan deneyimi ve süpervizyon. Yine Ndun (1994), 227 aile ve tüketim bilimi öğretmenlerinin tutum ve deneyimlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin aile katılımına ilişkin güçlü olumlu tutumlarının olmadığını ve öğretmenlerin aile katılımı konusunda lisans düzeyinde eğitim almaları gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Ndun'a göre aile katılımı lisans eğitime eklenerek değil, eğitimin bir parçası olarak sunulmalıdır. Eğitimin bir parçası olarak sunulan bu müfredat programının öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya ilişkin destekleyici tutumlar içerisinde olmalarına fayda sağladığı söylenebilir.

2. Ailelerle Çalışma Müfredat Programının Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısına Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney grubundaki öğrencilerin ailelerle çalışma müfredatının uygulanması sonrasında Ailelerle çalışmaya ilişkin kişisel yeterlik, kavramsal yeterlik ve pratik yeterlik alanlarının tümünden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde bir artış olduğu ve kişisel yeterlik, kavramsal yeterlik ve pratik yeterlik alt ölçeklerinden aldıkları son test puan ortalamalarının bu müfredat programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin alt ölçeklerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları ile son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar denenceye uygun sonuçlardır.

Ailelere karşı düşünceli ve saygılı olmak ve çift yönlü iletişim kurmak öğretmen hazırlık programlarının önemli bir parçasıdır. Okul ve ev arasındaki iletişimde başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin bu alanda bilgi ve beceri sahibi olması gereklidir (Ratcliff ve Hunt, 2009). 21. yüzyılda, öğretmenler bugünün zorlukları ile baş etmek için farklı öğrenciler ve aileleri ile çalışmayı da içeren yeni ve farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadırlar (Caspe, Lopez, Chu ve Weiss,

2011). Öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmeleri aile katılımı deneyimlerini de etkilemektedir (Hoover-Dempsey, Bassier ve Brissie, 1987). Öğretmenler, idareciler ve öğretmen eğitimcileri aile katılımının önemli olduğu konusunda görüş birliği içerisinde olmalarına rağmen, öğretmen eğitimi programlarının genel olarak bu konu üzerinde durmadıkları görülmektedir (Chavkin ve Williams, 1988). Öğretmenlerin ebeveynler ve ailelerle etkili olarak çalışabilmeleri için bilgiye, beceriye ve ebeveyn katılımı sürecini yönetebilme konusunda kendilerine güven duymaya ihtiyaçları vardır. Bunun için öncelikle öğretmen adaylarının ebeveyn katılımı ile ilgili teoriler, konunun tarihçesi ve konu ile ilgili araştırmalarla ilgili anlayış geliştirmeye ihtiyaçları vardır (Tichenor, 1998).

Öğretmenlik programlarında aile katılımı, ailelerle çalışma, okul aile işbirliği konularına çoğunlukla yer verilmediği için öğretmenlerin 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; Greenwood&Hickman, 1991)

Patte (2011), 200 öğretmen adayının aile okul birlikteliğine ilişkin bilgi ve yeterlik düzeyini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin %40'ının konuya ilişkin spesifik bir başlıkta ya da öğretme yeterliliklerini geliştirecek bir eğitim almadıklarını, öğrenenlerin ise daha genel, belirsiz ve geleneksel stratejiler olduğunu belirttiklerini bulmuştur. Foster ve Lowen (1992), 78 lisans ve 42 kolejden olmak üzere toplam 120 öğretmen adayının katıldığı araştırmasında öğrencilerin aile katılımına ilişkin iletişim becerileri ile ilgili daha fazla kursa ihtiyaç duyduklarını, baskın, şikayet eden vb. ebeveynlerle çalışmaktan çekindiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarına yönelik hazırlanıp uygulanan programın öğretmenlerin kişisel, kavramsal ve pratik yeterlik algılarının tümünü anlamlı düzeyde arttırdığı görülmektedir. Bu sonucun literatürdeki pek çok araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir (Tichenor, 1997; Morris, Taylor ve Knight, 1996; Katz ve Bauch (1999 Deslandes, Fournier ve Morin (2008; Morris ve Taylor, 1998; Stuckey, 2010; Sakallı Gümüş, 2008; Uludağ, 2006),

Tichenor (1997), 257 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının hiçbirinin aile katılımı stratejilerini uygulama konusunda yeterli hissetmedikleri, ebeveynleri okula katamamalarının ana sebebini bu konudaki bilgi eksikliği olarak gösterdiklerini, ancak bu konuda kurs alanların almayanlara oranla kendilerini daha hazır hissettiklerini belirtmiştir.

Deslandes, Fournier ve Morin (2008), uyguladıkları programın yeterliliği arttırıp arttırmadığını açık uçlu sorularla değerlendirmiş ve 66 kodlamadan 43'ünün ebeveynlerle çalışmaya ilişkin yeterlilik hissi, 49 kodlamadan 30'unun ise toplumla çalışmaya ilişkin yeterlik hissi ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Morris, Taylor ve Knight (1996), okul toplum ilişkileri kursunun 30 sınıf öğretmenliği ve 1 okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ailelerle çalışma konusundaki rahatlık ve yeterlik seviyelerinde anlamlı bir artış yarattığını, öğrencilerin bilgi, beceri ve stratejiler konusunda daha yetkin olduklarını belirttiklerini ortaya koymuştur. Katz ve Bauch (1999), Öğrenimlerinin ilk üç yılında kurs alan öğretmen adaylarının genel bilgi, beceri ve gerçek yaşam durumlarından oluşan "Aile ve Gelişen Çocukları" adını verdikleri bir sömestir kurstan öğretmenlik yaptıklarında yarar sağlayıp sağlamadıklarını araştırmış ve öğretmenlerin ailelerle çalışma ve kursta verilen aile katılım aktivitelerini uygulama konusunda daha yeterli hissettiklerini belirlemiştir.

Morris ve Taylor (1998), 105 okul öncesi ve ilkokul öğretmen adayının aile katılımı planlama ve uygulamaya ilişkin rahatlık ve bilgi, beceri ve stratejiler açısından yeterlik seviyelerine ilişkin algılarının "Okul/Toplum İlişkileri" başlıklı kurs deneyimi sonrası anlamlı düzeyde arttığını bulmuştur. Stuckey (2010) ise, 104 öğretmen adayının düzenlenen iki çeşit aile katılımı çalışmayı sonrası iki gurubun da aile katılımına yönelik kişisel standartları ve etkililiklerinin arttığını bulmuştur.

Uludağ (2006), aile katılımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 223 öğretmen adayı ile anket uygulaması, 18 öğretmen adayı ve öğretmenle bireysel ve gurup görüşmeleri, 5 üniversite süpervizörü ile görüşme yapmış ve öğretmen adaylarının programlarında aldıkları kursları incelemiş, öğretmen adaylarının

tutumlarının olumlu olduğunu, aile katılımına ilişkin hazırlandıklarını ve büyük çoğunluğun öğrenimlerinin aile katılımı konusunda yeterliliklerine katkıda bulunduğunu belirttiğini bulmuştur. Winston (2009), ortaokul öğretmen adaylarına yönelik uygulanan kredili bir programın öğretmen adaylarının inanç, ne kadar hazırlıklı olduklarına dair algıları ve ebeveyn katılımını ve farklı aileleri dikkate alma deneyimlerine etkisini sınıadıkları tez çalışmasında öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin etkisinin program sonunda azaldığını bulmuştur. Yine Sakallı Gümüş (2008), Öğretmenleri ailelerle işbirliği yapmaya hazırlamak amacıyla Indiana Üniversitesinde dizayn edilen “Aileler, Okul ve Toplum” adında müfredat programının profesyonellerde etkililiğini test ettiği tez çalışmasında, programla öğretmen adaylarının tutumlarında değişiklik yarattığını aynı şekilde bilgi ve beceri ve yeterliklerinde artış sağlamada etkili olduğu sonucunu çıkarmıştır.

Williams ve diğerleri, (1984), Güneybatı Eğitsel Gelişim Laboratuvarında geliştirilen Eğitim Projesinde Ebeveyn Katılımı çalışmasında Aile Katılımı Alanında İdeal Öğretmen Eğitiminin çocukların öğrenmelerindeki aile katılımı konusunda öğretmenleri eğitmek için yönerge ve stratejileri ve öğretmenleri eğitimsel kararların alınması bağlamında aile katılımı konusunda eğitmek için yönerge ve stratejileri kişisel, kavramsal ve pratik olmak üzere üç ana çerçevede belirlemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algıları bu üç ana çerçeveyi kapsayacak şekilde değerlendirilmiş ve programın bu üç alanda öğretmenlerin yeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ailelerle Çalışma Müfredat Programı Uygulanan Gurubun Derse İlişkin Bilgi Düzeyine Ve Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Ailelerle Çalışma Müfredat Programı uygulanan deney grubundaki bütün öğrencilerin 50'nin üzerinde not aldığı, dolayısıyla dersin uygulandığı İstanbul

Üniversitesi Ön Lisans ve Lisans Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğindeki başarı esaslarına göre tüm öğrencilerin derste başarılı oldukları belirlenmiştir.

Tichenor (1997)' e göre öğretmen adayları aile katılımı teori, tarihçe ve araştırmalarını ve çeşitli aile katılımı teknik ve stratejilerini uygulamayı öğrenmelidirler. Williams (1984), ebeveyn katılımının geçmiş bilgisinin dışında öğretmen eğitiminin ebeveyn katılımının belli başlı görünüşleri ile ilgili bilgi, anlayış ve beceri kazandırması gerektiğinin altını çizmiştir.

Giboney (1998), öğretmen adaylarının okul ve aile işbirliğine karşı algılanan bilgi ve tutumlarını araştırmayı amaçladığı çalışmasında lisans düzeyinde öğrenim gören 66 kadın öğrenciye katıldıkları okul ve aile işbirliği kursu ve alan deneyimi öncesi ve sonrası iletişim, gönüllülük, ev gelişimi ve müdafaa yöntemleri alanlarında bilgi ve tutumların incelendiği 65 maddelik ölçek uygulamıştır. Araştırmacı çalışma sonucunda bilgi bağlamında bu dört alanın tümünde anlamlı gelişim gözlemlendiğini belirlemiştir.

Öğretmenlerin ebeveynler ve ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için aile katılım süreci ile ilgili bilgi, beceri ve kendilerine güven geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Aile katılım stratejilerinin temeli hizmet öncesi eğitime dayanmaktadır (Tichenor, 1997). Williams (1984), öğretmen eğitimi de dahil beş alanda ebeveynler ve eğitimcilerin görüşlerini incelediği bir çalışmada, ebeveynlerin de öğretmenlerin de büyük çoğunluğunun öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği ve bu eğitimin lisans düzeyinde olması gerektiğini bulmuştur. Maynes, Curwen ve Sharpe (2012), birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğretmenlik bölümü öğrencileri ve mezun olan toplam 212 katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların bilgi düzeyinin yıllar içinde stabil kalırken, ailelerle çalışmaya ilişkin kendine güven düzeyinin bir ile üçüncü sınıf arasında arttığı üçüncü sınıftan sonra stabil kaldığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar sonuçlar ışığında bu konuda bilgili olduğunu belirten mezunların aynı zamanda kendine de güvendiklerini belirtmişlerdir.

Barnett (1997), lisans düzeyinde kurs içeriği Güney Batı Eğitimsel Gelişim Laboratuvarınca belirlenen Aile Katılımı için Öğretmen Eğitimi Yönergeleri ve Stratejileri'nin belirlediği Çocukların Öğrenmesini destekleme ve Karar Almanın Paylaşılmasını içeren iki ana boyutta ve kişisel, pratik ve kavramsal çerçeveye uygun olarak geliştirildiği programın öğretmen adaylarının tutum, bilgi ve ebeveyn katılım stratejilerini kullanmalarına etkisini incelemiş ve çalışma sonucunda deney grubunun bilgi seviyesinin diğer gruplara oranla arttığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik Ailelerle çalışma başlıklı bu müfredat programının literatürde benzer programların sağladığı gibi bilgi artışı sağladığından söz edilebilir.

Deney gurubundaki öğrencilerin müfredat programının etkinliğini 1' den 10'a kadar bir ölçekte, ailelerle çalışmaya ilişkin olumlu tutum, bilgi ve beceri kazanmamda 1 hiç etkili olmadı, 10 çok etkili oldu ifadesini simgeleyecek şekilde değerlendirmeleri istenmiş, öğrencilerin tümünün orta değer olan 5'in üstünde bir dereceleme ile değerlendirdiği, gurubunun büyük bir çoğunluğunun (%58) programın etkililiğine 8 ve 9 puan verdiği görülmüştür. Buna göre müfredat programı uygulanan gurubun tümünün programı etkili olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Deney gurubundaki öğrencilerin yararlandıklarını belirttikleri konuların ise en çok yararlandıklarından en az yararlandıklarına sırasıyla “Ailelerle etkili iletişim ve çözüm konuşmaları” (%90.3), “Kültürel farklılıklara duyarlılık” (%87.1), “Ailelerle çalışmaya giriş: başlangıç etkinlikleri ve aile analizi” (%83.9), “Ailelerle çalışma” (%77.4), Tutum bilgi beceri üçgeninde ailelerle çalışma (%77.4), “Çözüm odaklı öğretmen” (%74.2), “Evde öğrenme ve ailenin okula farklı yollarla katılımını sağlama” (%67.7), Sistemik bakış açısıyla okul ve aile: roller, modeller, yararlar ve engeller (%64.5), “Türkiye’de okul aile işbirliği/aile katılımına ilişkin yasal dayanaklar, görev ve sorumluluklar” (%41.9) olduğu görülmüştür. Bu sıralama dikkate alındığında öğrencilerin uygulamaya dönük olan derslerden daha fazla yarar sağladıkları söylenebilir. Programın uygulayıcısı kuramsal ağırlıklı olan “Sistemik bakış açısıyla okul ve aile: roller, modeller, yararlar ve engeller” ve “Türkiye’de okul aile işbirliği/aile katılımına ilişkin yasal dayanaklar, görev ve sorumluluklar”

derslerinde de etkinliklere, uygulama ve örneklemelere daha çok ağırlık verir ise söz konusu derslerden de yararın arttırılabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ayrıca bu eğitimi, “Pratik bilgi ve becerilere sahip olunmasını sağlaması” (%26.7), “Ailelerle çalışma eğitimin/öğretmenin işinin vazgeçilmez bir parçası olması” (%23.3), “Öğretmenin etkinliğini arttırabilecek, onlara yardımcı olacak bir eğitim olması”(%13.3), “Uygulamaya dayalı, öğretici etkinliklerin yer aldığı bir ders olması” (%10), “Öğretmenlerin ailelerle nasıl çalışılacağını ve nasıl ilişki kurulacağını öğrenmeleri açısından gerekli olması”(%10), “Bakış açısını değiştirmesi”(%6.7), “Öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal gelişimleri için gerekli olması”(%6.6), “Basit gibi görünen ancak çok ayrıntılı olan ve dikkat edilmesi gereken bir konu olması” (%3.3) gerekçeleriyle tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri programı yararlı ve etkili buldukları yönünde değerlendirilebilir. Bunun dışında deney gurubundaki öğrencilere eğitim programının geliştirilmesi için Rehberlik dersinin tamamen dışında yer alması gerektiği, daha fazla zamana ihtiyacı olan bir program olduğu, daha çok örnek ve görsel materyal ve pratikle daha çok desteklenmesi, daha fazla etkin katılım sağlanabilmesi, daha fazla örnek olay incelemesi yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Program ile ilgili revizyona gidilmesi söz konusu olduğunda ve/veya uygulayıcı kendi ders programında bu önerileri dikkate alarak programı yeniden biçimlendirebilir.

Öğretmen ve aile arasında bir çok iletişim engeli, çatışma, birbirini anlama, birbirine yardım etme ve beraber çalışmada birçok güçlük bulunmaktadır (Moles, 1987; 1993). Öğretmen ile aile arasında bu engellerin oluşmasına gösterilen en önemli nedenlerden biri de öğretmen eğitiminin bu konuları içermemesi, öğretmenleri etkili bir şekilde hazırlayacak nitelikte olmayışıdır. (Flanigan, 2007; Chavkin, 2005; Williams, ve Chavkin, 1989;). Son dönem çalışmaları öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlamanın önemini vurgulamaktadır (Pedro, Miller ve Bray, 2012; Caspe, Lopez, Chu ve Weiss, 2011; Abrego, Rubin, & Sutterby, 2006). Ülkemizde Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri ile Eğitim Bilimleri ve Eğitim Fakültelerinden her yıl yaklaşık 38000 (ÖSYM, 2011-2012) öğretmen mezun

olmaktadır. Öğretmen bu sorunların meydana gelmesinde olduğu kadar çözümünde kilit role sahiptir. Son yıllarda öğretmen eğitiminde Rehberlik ve Gelişim Psikolojisi dersleri içerisinde Ailelerle çalışma, Okul aile işbirliği vb konulara kitap bölümü olarak yer verilmesi (İşmen-Gazioğlu, 2008, s; 229-252; İşmen-Gazioğlu, 2010, s; 235-257) ve konuyla ilgili bazı temel kaynakların bulunması (ed; Aktaş-Arnas, 2011; ed; Temel, 2010; ed; Vural, 2005; Uluğ, 1999; Ekmekci, 2005) önemli bir gelişme olmakla birlikte, konuyla ilgili öğretmenlerin eğitilmesi açısından yeterli olmadığı açıktır. Ailelerle çalışma müfredatının öğretmen eğitimi içerisine yerleştirilmesinin alana bu konuda bilgili, olumlu tutumlara sahip ve yetkin çok sayıda öğretmenin kazandırması bakımından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılabilecek genel sonuca ve önerilere yer verilmiştir.

Temel amacı araştırmacı tarafından geliştirilen Ailelerle çalışma müfredat programının öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumlar, ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ve ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi düzeylerine etkisini incelemek olan bu çalışmada öncelikle söz konusu müfredat programına olan ihtiyacı belirlemek için üniversitelerin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretmenlik bölümü lisans programlarında “Okul aile işbirliği, Okul-aile birliği/birlikteliği, aile katılımı, ailelerle çalışmak” vb. içerikli kredili bir ders yapılıp yapılmadığı, yapılıyor ise derse ilişkin bilgilerin araştırılarak öğretmenlik programlarında “Ailelerle Çalışma” konulu bir derse ihtiyaç olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan tarama sonrasında 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında Türkiye’de Devlete bağlı bulunan toplam 62 Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesinin 22’sine ulaşılmış ve sadece 3 tanesinde Ailelerle Çalışma, Aile Katılımı, Okul Aile İşbirliği konularında bir ders olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında alanda çalışan öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda mevcut durumlarının belirlenmesi ve konuya ilişkin ihtiyaçlarının belirleyerek elde edilen verilerden program geliştirme aşamasında yararlanılması amaçlanmış, bu amaçla 2010-2011 Eğitim öğretim yılında 65’i ilköğretim ve 77’si ortaöğretimde çalışan 142 öğretmene anket uygulanmıştır. İlgili literatür ve ihtiyaç analizinin ışığında araştırmacı tarafından Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin lisans bölümlerinde uygulanabilecek öğretmen adaylarına yönelik 10 bölümden oluşan “Ailelerle Çalışma” başlıklı bir müfredat programı geliştirilmiştir. Söz konusu program ilgili dekanlık izniyle İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıf öğrencilerine uygulanmış, tüm derslere devam eden 31 öğrenci deney gurubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada programın etkililiği katılımcıların ailelerle çalışmaya yönelik tutumları, ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algıları ve söz konusu dersten elde edecekleri başarı açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada deney gurubunun ailelerle

çalışmaya yönelik tutumlarını ölçmek üzere araştırmacı tarafından “Ailelerle çalışmaya yönelik tutum ölçeği”, ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algılarını ölçmek üzere “Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği” geliştirilmiştir. Deney gurubunun bilgi düzeyini belirlemek için ise başarı, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ile uygulanmıştır.

Yapılan deney sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ailelerle çalışma müfredatının uygulanması sonrasında aile katılımına yönelik destekleyici tutumlarında anlamlı düzeyde bir artış, engelleyici tutum puanlarında ise anlamlı bulunmasa da bir azalma olduğu, Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin kişisel, kavramsal ve pratik yeterlik alt ölçeklerinin tümünden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde bir artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin Ailelerle çalışmaya yönelik tutum ölçeğinin engelleyici tutum alt ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde düşük, destekleyici tutum alt ölçeğinden aldıkları son test puanları ile Ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeğinin tüm alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının kontrol gurubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu değişkenlerde kontrol gurubunun ön ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca deney grubunun müfredata ilişkin başarısının değerlendirilebilmesi amacıyla yapılan ara sınav ve yıl sonu sınavının değerlendirilmesi sonucunda tüm öğrencilerin dersi başarı ile tamamladıkları sonucuna varılmıştır.

Aşağıda, araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde tutularak önerilerde bulunulmuştur. Öneriler önce uygulamacılara, sonra araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak müfredatı uygulayacak öğretim elemanlarına yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Yapılan araştırma “Ailelerle Çalışma Müfredat Programı”nın öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik destekleyici tutumlarını ve ailelerle çalışmaya ilişkin kişisel, kavramsal ve pratik alanda yeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttırdığı ve bu programı alan öğrencilerin tümünün müfredat programının kazandırmayı amaçladığı bilgi açısından yeterli düzeyde olduklarını göstermiştir. Program bu haliyle 10 oturumdan oluşmaktadır, uygulayıcı bu başlıkları ve öğrenme hedeflerini kendi dersinde aynen kullanabileceği gibi farklı başlıklar ekleyerek, öğrenme hedeflerini genişleterek ya da ek okumalar ve etkinlikler vererek programı genişletebilir ve zenginleştirebilir.

- Programın video kullanımı, uzman konuklar davet etme gibi teknikler ile desteklenme fırsatı sağlandığında ve özellikle öğrencilere uygulama ve süpervizyon desteği sağlanabildiğinde etkililiğinin artacağı düşünülmektedir. Uygulayıcı bu eksikleri gidererek programı uygulama yoluna gidebilir. Programda ayrıca ebeveynleri karar mekanizması olarak ele alan bir başlığa yer verilmemiştir. Uygulayıcı kendi bilgi ve yeterliliği çerçevesinde bu alanlarda da ebeveyn katılımı ve ilişki ve iletişim biçimi üzerine çalışma ve uygulamalar yapabilir. Bunun dışında programda başarılı aile katılımı uygulamalarının incelenmesine ve öğrenciler tarafından okul odaklı aile katılım etkinlikleri düzenlenmesi yoluna gidilmesinin de yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

- Program içeriği özel bir öğretim kademesinde çocuğu olan ailelerle çalışmaya değil, ailelerle çalışma özelinde hazırlandığından tüm öğretim kademelerine öğretmen yetiştiren bölümlerde uygulanabilir.

- Program 10 oturum olarak planlanmıştır. Uygulayıcı kalan krediler için başka konular ekleyebilir, ek etkinlikler planlayabilir. Programın uygulamasında zaman kısıtlılığından dolayı alan deneyimi veya bir staj uygulamasına gidilmemiştir, uygulayıcı programa bu türden çalışmalar ekleyebilir.

- Programa katılan öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan ara sınav ve yıl sonu sınavları Bloom’un taksonomisi dikkate alınarak hazırlanabilir.

- Program bütün olarak kullanılabileceği gibi her bir bölüm kendi amaç ve öğrenme hedefleri çerçevesinde öğretim amaçlı kullanılabilir.
- Program örgün öğrenim kurumlarında Psikolojik danışmanlar tarafından öğretmenlere müşavirlik hizmetlerinde kaynak olarak kullanılabilir.
- Öğretmen yetiştirme politikalarının içerisinde “Ailelerle Çalışma” konusunun daha planlı ve kapsamlı bir şekilde ele alınmasının sağlanmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Öğretmen Yetiştirme Programları içerisinde etkililiği sınanmış bu müfredatı bir ders olarak yerleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırma yapacaklara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu programın uygulandığı deney gurubu Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde müfredat programının uygulanması ve söz konusu değişkenler açısından değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Program hizmet içi eğitim olarak uygulanarak alanda çalışan öğretmenlerin bilgi, tutum ve yeterlik algılarını arttırıp arttırmadığı açısından değerlendirilebilir.
- Araştırmada Ailelerle çalışmaya yönelik tutumlar araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile değerlendirilmiştir, bu noktada aynı ve/veya farklı bağlamlarda farklı ölçme araçları kullanılarak programın etkililiği değerlendirilebilir. Çalışmada öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlikleri kendi algıları referans alınarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle veri seti öznel algı içermektedir. Sonraki çalışmalarda ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlikler nesnel ölçme araçları ile değerlendirilebilir.
- Programın uzun süreli etkisini incelemek için uygulamadan sonra belli aralıklarla izleme çalışması yapılabilir.

- Ülkemizde aile katılımı, okul aile işbirliği ve ailelerle çalışma konularında sadece var olan durumu ve alanla ilgili sorunları ortaya koymaya yönelik araştırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Söz konusu konunun giderilmesi, tarafların yeterliklerinin artırılmasına yönelik önleyici program, eğitim ve hizmetlerin geliştirilerek etkilerinin sınanması işlevsel olabilir.

- Ailelerle çalışma müfredat programının tutum, bilgi ve yeterlik algısı dışında öğretmen yeterliklerine ilişkin bir takım değişkenler ile iletişim becerileri gibi bir takım ilişkisel değişkenler ve kültürel ve sosyal faktörlere bağlı değişkenlere etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, B.S. (2008). “Okulöncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Abdullah, A. K., Seedee, R., Alzaidiyeen, N. J. , Al-Shabatat, A., Alzeydeen, H. K., & Al-Awabdeh (2011). “An investigation of teachers’ attitudes towards parental involvement”, **Educational Research**, 2 (8), 1402-1408.
- Abrego, M. H., Rubin, R., & Sutterby, J. A. (2006). “They call me maestra: Preservice teachers’ interactions with parents in a reading tutoring program”, **Action in Teacher Education**, 28 (1), 3–12.
- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). “School governance and teachers’ attitudes to parents’ involvement in schools”, **Teaching & Teacher Education**, 25, 805-813.
- Akaya, M. (2007). “Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul-Aile İşbirliği Çalışmaları İle Anne-Baba Eğitim Programı Uygulamaları”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22 (2), 31-41.
- Aktaş-Arnas, Y. (2011). Ed. **Aile Eğitimi ve Okul öncesinde aile katılımı**. Vize Yayıncılık, Adana.

Ames, C. (1995). **Teacher's school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs** (Report No. 28). East Lansing, MI: Michigan State University, College of Education, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Michigan State University.

Argon, T. ; Kıyıcı, C. (2012). “İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri.” **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 80-95.

Arsenault, J. E. (1991). “A comparative study of teachers’ attitudes toward parent involvement in the schools”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, The University of Massachusetts.

Arvizu, S. F. (1996). “Family, community, and school collaboration.” In J. Sikula (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (s. 814-819), New York: Simon & Schuster Macmillan.

Asher, C. (1988). “Improving the school-home connection of poor and minority students.” **The Urban Review**, 20 (1), 109-123.

Atayeter, H. (2004). “İlköğretim okullarında okul aile işbirliği (Diyarbakır il örneği)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Atabey, D; Tezel Şahin, F. (2009). “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Ailelerle Olan İletişim ve İşbirliğine Bakış Açılarının İncelenmesi”, **TSA** : 13, 9-28.

- Atakan, H. (2010). “Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi”, **Yüksek Lisans Tezi**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi , Çanakkale.
- Atcı, Ş.. (2003).”İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaşadığımız çevre konusundaki başarısına aile katılımının etkisi”, **Yüksek Lisans Tezi**, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Baker, A.J.L, S. Kesler-Sklar, C.S. Piotrkowski, ve F. L. Parker. (1999). Kindergarden and first-grade teachers’ reported knowledge of parents’ involvement in their children’s education. **Elementary School Journal**. 99 (4): 367-80.
- Baker, P. J., & Moss, R. K. (2001). “Creating a community of readers”. In S. Redding & L.G. Thomas (Eds.), **The community of the school** (s: 319-333). Chicago: Academic Development Institute.
- Balcı, A. (2004), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara: PegemA Yayıncılık, 4. Baskı.
- Balkar, B. (2009). “Okul aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma”. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36 (3), 105-123.
- Balli, S. J., Demo, D.H., & Wedman, J.F. (1998). “Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades.” **Family Relations**, 47, 149-57.
- Barnett, M.F. (1997). The effects of instruction on undergraduate preservice teachers' attitudes, knowledge, and use of parent involvement strategies. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. State University of New York, New York.

- Bauch, J. P. (1994). "Categories of parent involvement", **The School Journal**, 4(1), 53-60.
- Bauch, J. P. (1988). "Is parent involvement different in private schools?", **Educational Horizons**, 66 (2), 78-82.
- Baum, A.C. ve McMurray-Schwarz, P. (2004). "Preservice Teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education." **Early Childhood Education Journal**, 32 (1), 57-61.
- Becher, R. (1986). "Parent involvement: A review of research and principles of successful practice." In L. Katz (Ed.), **Current topics in early childhood education** (s: 85-122). Norwood, NJ: Ablex.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). "Teacher practices of parent involvement: Problems and possibilities", **Elementary School Journal**, 83 (2), 103-113.
- Bıkmaz, H. F. ve Güler, D. (2002). "Velilerin sınıf öğretmenlerinden beklentileri ve sınıf öğretmenlerinin bu beklentilere uygunluğu", **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri**, 2 (2), 445-472.
- Bilgin, M. (1990). "Ankara merkez ilçelerindeki ortaokullarda okul ve ailenin işbirliği ve sorunları", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Blasi, M. W. (2002). "An asset model: Preparing preservice teachers to work with children and families "of promise". **Journal of Research in Childhood Education**; Fall 2002; 17, 1; Research Library, 106-122.
- Boyd M. (2005). "Perceptions of middle-school parents regarding factors that influence parent involvement: A study of four middle schools in Northeast Tennessee." *Dissertation Abstracts International*, 66 (10). (UMI No. 3195366)

- Bruckman, M., & Blanton, P. (2003). Welfare-to-work single mothers' perspectives on parent involvement in Head Start: Implications for parent-teacher collaboration. **Early Childhood Education Journal**, 30 (3), 145–150.
- Burns, S., Carey, N., Lewis, L. ve Ferris, E. (1998). **Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools**. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Burton, C.B. (1992). "Defining family-centered early education: Beliefs of public school, child care, and Head Start teachers." **Early Education and Development**, 3 (1), 45-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2004) **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı**, 4. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Capella-Santana, N. (2003). "Voices of Teacher Candidates: Positive Changes in Multicultural Attitudes and Knowledge", **The Journal of Educational Research**, 96 (3), 182-190.
- Carrasquillo, A. L., & Carrasquillo, C. (1979). "Bilingual parents can help you teach reading and language arts in English." **Journal of National Association for Bilingual Education**, 3 (1), 83-91.
- Carter,, S. (2003) Educating Our Children Together: A Sourcebook for Effective Family-School-Community Partnerships 28 Şubat 2011 tarihinde http://www.directionservice.org/cadre/educatingourchildren_01.cfm adresinden alınmıştır.

- Caspe, M., Lopez M.E., Chu, A. & Weiss, H. B. (2011). "Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement." **Harvard Family Research Project**. Issue Brief, May 2011.
- Catsambis, S. (1998). **Expanding the knowledge of parental involvement in secondary education: Effects on high school academic success** (Report 27). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University.
- Ceylan, M; Akar, B. (2010). "Ortaöğretimde Okul- Aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi", **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** 2, 43-64.
- Chavkin, N. F. (1991). "Uniting families and schools: Social workers helping teachers through inservice training", **School Social Work Journal**, 15 (1), 1-10.
- Chavkin, N. (2005). "Preparing educators for school-family partnerships, challenges and opportunities." In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding& H. Walberg(Eds). **School-family partnerships for students' success**, 164-180. New York, Teachers College Press
- Chavkin, N.F., & Williams, D. (1993). "Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices". In N. Chavkin (Ed.), **Families and schools in a pluralistic society** (s. 73-83). Albany: State University of New York Press.
- Chavkin, N.,& Williams, D. (1988). "Critical issues in teacher training for parent involvement." **Educational Horizons**, 66(2), 87-89.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. (1989). "Low-income parents' attitudes toward parent involvement in education". **Journal of Sociology and Social Welfare**.

- Chen, M., & Fan, X. (2001). "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis." **Educational Psychology Review**, 13, 1-22.
- Cheung, C.S-S, & Pomerantz, E. M. (2012). "Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation." **Journal of Educational Psychology**, 104. 3, 820.
- Coleman, J.S. (1991). **Parental Involvement in Education**. Washington, DC: Government Printing Office.
- Collins, C. H., Moles, O., & Cross, M. (1982). **The home-school connection: Selected partnership programs in large cities**. Boston: Institute for Responsive Education.
- Comer, J.P., & Haynes, N.M. (1992). **Summary of school development program effects**. New Haven, CT: Yale Child Study Center.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 33-39.
- Çeviş, M. (2002). "Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul-aile işbirliğinin yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeyde değerlendirilmesi." **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çeziktürk, Ö. (1997). "Matematik eğitiminde aile katılımını arttırmaya yönelik bir aile eğitim programına olan ihtiyaç belirlemesi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, G. (2009). "İlköğretimde Velilerle İşbirliği Kurmada Öğretmenlerin Yeterlilikleri ile İlgili Görüşleri (KKTC, Lefkoşa Örneği)" **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**, (5):122-165

- Dauber, S., & Epstein, J. (1993). **Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary schools and middle schools.** In N. Chavkin (Ed.), Families and schools in a pluralistic society (s. 53-71). Albany: State University of New York Press.
- Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. **Community Education Research Digest**, 1(1), 11-1.9
- 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.
- Deslandes, R. Fournier, H. ve Morin, L. (2008). "Evaluation of a school, family, and community partnerships program for preservice teachers in quebec, Canada." **Journal of Educational Thought**, 42, 27-51.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? **Journal of Educational Research**, 93(1), 11-30.
- Doğru, Ç. T. (2005). Okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.** Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Dor, A. ve Rucker-Naidu, T.B., (2012). Teacher attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. **Issues In Educational Research**, 22 (3), 246-262.
- Drake, D. D. (2000). Parents and families as partners in the education process: Collaboration for the success of students in public schools.[Electric Version]. **ERS Spectrum**, 18(2), 34-39.

- Eagle, E. (1989). **Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: The correlates of achievement.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ED307332).
- Edwards, P.A., & Jones Young, L.S. (1992). Beyond parents: Family, community, and school involvement. **Phi Delta Kappan**, 74 (1), 72-80.
- Ekmekci, F. Ö. (2005). **Bilinçli anne baba ve başarılı çocuk.** Morpa Yayınları, 7-14 yaş çocuk gelişimi ve eğitimi dizisi, İstanbul.
- Eldridge, D. (2001). Parent involvement: It's worth the effort. **Young Children**, 56 (4), 65-69.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. **The Elementary School Journal**, 86 (3), 277-294.
- Epstein, J. L. (2001). **School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.** Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. **Phi Delta Kappan**, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (1988). "How do we improve programs for parent involvement?" **Educational Horizons**, 66 (2), 58-59.
- Epstein, J. L. (1988). **Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students.** (Rep. No 26). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, School and Children's Learning.

- Epstein, J. L. (1983). **Effects on parents of teachers' practices in parent involvement.** Baltimore: Center of Families, Communities, Schools and Children Learning, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). "Teacher practices of parent involvement: Problems and possibilities." **Elementary School Journal**, 83, 103-113.
- Epstein, J.L., & 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.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2006). "Prospects for Change: Preparing educators for school, family and community partnerships." **Peabody Journal of Education**, 81 (2), 81-120.
- Epstein, J. L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2002). **School, family, and community partnerships: Your handbook for action** (2nd ed.). Thousands Oaks, CA: Corwin.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). "More than minutes: Teachers' roles in designing homework." **Educational Psychologist**, 36 (3), 181-193.
- Erdoğan, Ç; Demirkasımoğlu, N (2010) . Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16(3):399-431
- Erkan S. (2010). "Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar." Ed. Z. F. Temel. **Aile Eğitimi ve Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları.** Anı Yayıncılık, Ankara.

Ergün, M. **Program geliştirme.** 30.05.2013 tarihinde www.egitim.aku.edu.tr/programgelistirme.ppt adresinden indirilmiştir.

Fan, X. T., & Chen, M. (2001). "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis." **Educational Psychology Review**, 13 (1), 1-22.

Faires, J., Nichols, W.D., & Rickelman, R.J. (2000). "Effects of parental involvement in Developing competent readers in first grade." **Reading Psychology**, 21, 195-215.

Ferrara, M.M. ve Ferrara, P.J. (2005). "Parents as partners: Raising awareness as a teacher preparation program." **The Clearing House**, 79 (2), 77-82.

Flanigan, C. (2005). **Partnering with parents and communities: Are preservice teachers adequately prepared?** Cambridge: Harvard Family Research Project.

Flanigan, C. B. (2007). "Preparing Preservice Teachers to Partner with Parents and Communities: An Analysis of College of Education Faculty Focus Groups." **The School Community Journal**, 2007, 17, No. (2), 89-109.

Flood & P. Anders (Eds.), **The literacy development of students in urban schools: Research and policy.** Newark, DE: International Reading Association.

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.

Galloway, J., & Sheridan, S. M. (1994). Implementing scientific practices through case studies: Examples using home-school interventions and consultation. **Journal of School Psychology**, 32 (4), 385-413.

Genç, S.Z. (2005). “İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri.” **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (3): 227-243.

Giallourakis, A., Pretti-Frontczak, K.; Cook, B. (2005). **Understanding Family Involvement in the Preparation of Graduate Students: Measuring Family-Centered Beliefs, Skills, Systems, and Practices**. Harvard Family Research Project Harvard Graduate School of Education

Giboney, P. J. (1998). Preservice teachers’ knowledge of and attitudes toward school and family collaboration. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Texas Woman’s University, Texas.

Goldenberg, C, Gallimore, R., Reese, L., & Gamier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. **American Education Research Journal**, 38 (3), 547-582.

Goodlad, J.I. (1991). “Why we need a complete redesign or teacher education.” **Educational Leadership**, 49 (3), 4-10.

Graue, E., & Brown, C. P. (2003). “Preservice teachers' notions of families and schooling.” **Teaching and Teacher Education**, 19, 719-735.

Greenwood, G. &Hickman, C. (1991). “Research and practice in parent involvement: implications for teacher education.” **The Elementary School Journal**, 91, 279-288.

Gu, W. & Yawkey, T. D. (2010). Working with Parents and Family: Factors that Influence Chinese Teachers' Attitudes toward Parent InvolvementAcademic journal article from **Journal of Instructional Psychology**, 37 (2), 146-152.

- Gül, E. (2007). “Eğitimde çocuk başarısı için okul aile işbirliği.” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülcan, M.G.; Taner, N. (2011). “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretimde Ev Ziyaretinin Okul Başarısına Etkisi (Kahramanmaraş İl Örneği)” **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, 129 – 144.
- Gürşimşek, I., Kefi, S.; Girgin, G. (2007). “Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 33, 181-191.
- Haktanır, G.; Akgün, E. (2010). “Aile görüşmeleri.” Ed. Z.Fulya Temel. **Aile Eğitimi ve Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları**. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). “Parent involvement: The key to improved student achievement.” **School Community Journal**, 8 (2), 9-19.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). **The new generation: The family is critical to student achievement**. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L., (2002). **A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement**. Austin, TX:Southwest Educational Development laboratory
- Hiatt-Michael, D. (2001). **Promising practices for family involvement in school**. Greenwich, CT: Information Age.

- Hickman, C.W., Greenwood, G., & Miller, M.D. (1995). "High school parent involvement: Relationships with achievement, grade level, SES, and gender." **Journal of Research and Development in Education**, 28, 125-134.
- Hinz, L., Clarke, J., & Nathan, J. (1992). **A survey of parental involvement course offerings in Minnesota's undergraduate teacher preparation programs.** Minneapolis: Center for School Change, Humphrey Institute of Public Affairs, University of Minnesota.
- Ho, E.S., & Willms, J. D. (1996). "Effects of parental involvement on eighth-grade achievement." **Sociology of Education**, 69 (2), 126-141.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). "Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?" **Teachers College Record**, 1 (95), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). "Why do parents become involved in their children's education?" **Review of Educational Research**, 1 (67), 325-347.
- Hoover-Dempsey, K. Bassler, O. ve Brissie, J. (1987). "Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status and other school characteristics." **American Educational Research Journal**, 24 (3), 417-435
- Horn, D. (2003). "Preparing early childhood educators to work in diverse urban settings." **Teachers College Record**, 105 (2), 226-244.
- Hu, L, T., ve Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling**, 6, 1-55.

Işık, H. (2007).”Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi.” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İnal, G. (2006). “Öğretmenlerin anaokulları ile anasınıflarındaki programlara ailelerin katılımı konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Afyon ili örneği).” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İşmen-Gazioğlu, E. (2008). “Aile-Okul İşbirliği: Anahtar unsur olarak öğretmen”. Ed. İşmen Gazioğlu, E ve Mertol-İlgar, Ş. **Öğretmen ve Öğretmen adayları için rehberlik.** Pegem Akademi, İstanbul., s; 229-252.

İşmen-Gazioğlu, E. (2010). “Gelişim Psikolojisinde Aile ve Okul Etkileşimi”, Ed. Ergin, H ve Yıldız, S. A. **Gelişim Psikolojisi.** Nobel Yayın Dağıtım, s; 235-257.

Jeynes, W.H. (2005) Parental Involvement and Student Achievement: A Meta-Analysis.Harvard Family Research Project. 25 Şubat 2011 tarihinde <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-and-student-achievement-a-meta-analysis> adresinden alınmıştır.

Jones I, White C, Aeby V, Benso B (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement, **Early Education and Development**, 8 (2), 153-163.

Karadeniz, Hacısalıhoğlu, m. ; Aksu, H. H. ; Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları. **Millî Eğitim**, (196); 232-245.

- Karaman, F. (2007). 2004 sosyal bilgiler öğretim programı uygulamalarında okul-aile işbirliği düzeyi (Tokat örneği). **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2006), **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.
- Kaya, R. (2007). "Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumları." **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kazak, E. (1998). "Okul-aile işbirliği ve sorunları." **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. M., Bickley, P., Trivette, P. S., & Singh, K. (1993). "Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analysis of national data." **School Psychology Review**, 22, 474–496.
- Kılıç, Z. (2010). "İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları ilköğretim anabilim dalı sınıf öğretmenliği." **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kidd, J. K., Sanchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2005). Cracking the challenge of changing dispositions: Changing hearts and minds through stories, narratives, and direct cultural interactions. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, 26, 347-359.

- 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.
- Knight, D., & Wadsworth, D. (1999). "Endorsement of family issues in curriculum offerings of teacher training programs nationwide." **Education**, 120 (2), 315-325.
- Knopf, H., T. & Swick, K., J. (2008). "Using our understanding of families to strengthen family involvement." **Early Childhood Education Journal**, 35, 419-427.
- Kotaman, H. (2008). "Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri." **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XXI (1), 135-149
- Köksal Eğmez, F.C. (2008). "Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı." **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kraus, J. K. "Analysis of parent-involvement content in curriculum of teacher education programs." **Yüksek Lisans Tezi**. Faculty of D'Youville College School of Arts, Sciences, and Professional Studies. Master of Science, Buffalo, NY.
- Kutluca, T.; Aydın, M. (2010). Velilerin matematik eğitime yönelik ilgileri, tutumları ve destekleri. **Aile ve Toplum**, 6 (22): 65-78

- Lamdin, D. J. (1996). "Evidence of student attendance as an independent variable in education production functions." **Journal of Educational Research**, 89, 155-163
- Lazar, A.. & Slostad, F. (1999). "How to overcome obstacles to parent-teacher partnership." **The Clearing House**. 72 (4). 206-210.
- Lee, S. (1994). "Family-school connections and students' education: Continuity and change of family involvement from the middle grades to high school." **Yayınlanmış Doktora Tezi**, Johns Hopkins University: Baltimore.
- Leithch, L. ve Tangri, S.S. (1988). Barriers to home-school collaboration. **Educational Horizons**, 66, 70-74.
- Liontos, L. B. (1992). **At-risk families and schools becoming partners**. Eugene, OR. ERIC Clearinghouse on Educational Management
- Longley, M. J. (1998). "Promoting partnership with families: A descriptive study of the development, implementation, and evaluation of a teacher education curriculum." **Doktora Tezi**, Portland State University.
- Matunszny, 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.
- Maynes, N., Curwen, T. ve Sharpe, G. (2012). "Examining Preservice Teachers' Self-Reported Knowledge and Confidence to Communicate With Parents." **in education**, 18 (2).
- McBride, B. (1991). "Preservice teachers' attitudes toward parental involvement." **Teacher Education Quarterly**, 18 (1), 57-67.

McBride, B.A., & Lin, H. (1996). "Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives." **Journal of Education for Students Placed At Risk**, 1 (1), 349-372.

McBride B. A., Schoppe-Sullivan S.J. ve Moon-Ho, H. (2005). "The mediating role of fathers' school involvement on student achievement." **Journal of Applied Developmental Psychology**, 26 (2), 201-216.

McAnuff-Gumbs, M. (2006). "Understanding teachers' attitudes toward barriers to family-school partnerships." **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ohio University.

McQueen, C. D. (2002). "Preservice teachers' beliefs about and experiences with parents and parent involvement." **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, The University of Texas at Austin.

Middleton, V. A. (2002). "Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment." **The Urban Review**, 34 (4), 343-361.

Milli Eğitim Temel Kanunu. 24.06.1973, 1739/14574

Milli Eğitim İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 27.08.2003/ 25212, Ek ve Değişiklikler: 21.10.2004/25620 RG, 24.06.2005/25855 RG, 02.05.2006/26156 RG.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. 13.01.2005/25699

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği. 31.05.2005/25831

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). Öğretmenlik

Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara.

http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf

Moles, O.(1987). “Who wants parent involvement? Interests, skills, and opportunities among parents and education.” **Education and Urban Society**, 19(2), 137-145.

Moles, O. (1993). “Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings.” In N. Chavkin (Ed.), **Families and school in a pluralistic society** (s. 21-49). Albany: SUNY.

Morgan, A. E. (2006). “Family and Parent Involvement Components in K-12 Teacher Education: A Study of How Universities, Colleges, Schools, and Departments of Education (UCSDEs) in a Southeastern State Prepare Future Teachers for Work with Families and Parents.” **Yayınlanmış Doktora Tezi**. Fielding Graduate University, Doctor of Education

Morgan, A. E. (2008). “Family and Parent Involvement Components in K-12 Teacher Education: A Study of How Universities, Colleges, Schools, and Departments of Education (UCSDEs) in a Southeastern State Prepare Future Teachers for Work with Families and Parents.” **Doktora Tezi**, Fielding Graduate University.

Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). “Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education.” **Teaching and Teacher Education**, 14 (2), 219-231.

Morris, Taylor, Knight ve Wasson (1996). “Preparing teachers to reach out to families and communities.” **Action in teacher education**, 18, 10-22.

- Moseman, C. C. (2003). "Primary teachers' beliefs about family competence to influence classroom practices." **Early Education and Development**, 14 (2), 125-153.
- Mullins, A. (2002). **Preparing teachers to work in partnership with parents.** Challenging Futures Conference. University of New England, 3-7 Şubat 2002.
- Ndun, T. U. (1994). "Family and consumer sciences teachers' attitudes and practices concerning parent involvement in the educational process." **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Oğuz, O. (2008). "Öğretmen Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktaç, Ayla. **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.** İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 1999.
- Olmstead, P., & Rubin, R.I. (1983). "Linking parent behaviors to child achievement: Four evaluation studies from the parent education follow-through programs." **Studies in Educational Evaluation**, 8 (1), 317-325.
- Ösym 2011-2012,
<http://www.osym.gov.tr/dosya/160417/h/3egitimbirimlerineogrenciogreti-melemanlarisay.pdf>
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). "İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler." **Eğitim ve Bilim**, 34 (154) :69-81

Özcan, Ç. (2012). “Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özdemir, N. (2009). The study of school parent cooperation activities in elementary grade level on the base of parents’ perceptions. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özlen Demircan, H. (2012). “Okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimsel uygunluk uygulamaları ve aile katılımı: öğretmen ve anne-baba görüşleri” **Doktora tezi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Patte, M.M. (2011). “Examining preservice teacher knowledge and competencies in estblishing family-schoolpartnerships”, **The School Community Journal**, 21 (2), 143-159.

Patrikakou, E., & Weissberg, R. (1999). The seven P’s of school-family partnerships. Education Week. Vol. 18, Iss. 21; pg. 34, 2 pgs 1 Mart 2011 tarihinde <http://www.edweek.org/ew/articles/1999/02/03/21weiss.h18.html> adresinden alınmıştır.

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**, (1).

Purnell, R.F & Gotts, E.E. (1885). **Preparation and role of school personnel for effective school-family relations**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (69th, Chicago, IL, March 31-April 4, 1985).ERIC- ED262000

- Ramirez, A. Y. (1999). "Survey on teachers' and parents within rural secondary schools." **School Community Journal**, 9 (2), 21-39.
- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). "Building Teacher-Family Partnerships: The Role of Teacher Preparation Programs." **Education**, 123 (3), 495-505.
- Renzaglia, A.; Hutchins, M. ve Lee, S. (1997). "Teacher education and special education" **The Journal of the Teacher Education Division of the council for exceptional children**, 20, 360-377.
- Saban İflazoğlu, A.; ve Şeker, M. (2010). "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi." **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19 (3):361-389
- Sabancı, A. (2009). "Views of primary school administrators, teachers and parents on parent involvement in Turkey." **Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research**, 36, 245-262.
- Sabırlı Özışıklı, I. (2008). "A study of parent involvement in the Boğaziçi University preschool center." **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sakallı Gümüş, S. (2008). "Preparing teachers for partnering with families: Examining the impact of a specifically designed curriculum on professionals". **Doctoral Dissertation**. Indiana University.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). "Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma." **Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2, 1-15.

- Shartrand, A., Weiss, H., Kreider, H., & Lopez, M. E. (1997). **New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement**. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005a). "Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement." **Journal of Educational Research**, 98(4), 196-206.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005b). "School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades." In J. Flood & P. Anders (Eds.). **The literacy development of students in urban schools: Research and policy**. Newark, DE: International reading Association.
- Slostad, F. A. (1996). "Parent involvement and preservice teachers' perceptions and concerns." **Yayınlanmanış Doktora Tezi**, Immaculata Collage, Immaculata, Pennsylvania.
- Stallworth, J. T.;Williams, L. Jr. (1981). **Parent involvement training for undergraduate elementary teacher preparation**. Southwest Educational Development Lab. ,Austin, Tex.
- Stallworth, J. T. &Williams, D.L.(1982). **A survey of parents regarding parent involvement in schools**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Starling, J.L.D. (1991). "A study of elementary and middle school teachers' ttitudes toward parent involvement in the milford school district." **Yayınlanmanış Doktora Tezi**, The University of Delaware.

- Stuckey, A. (2010). "Influences of an overlapping goal-setting strategy on the personal standards and efficacy toward parent involvement in education for preservice teachers." **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Northern Illinois University, Dekalb, Illinois.
- Swick, K. J., & McKnight, S. (1989). "Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement." **Early Childhood Research Quarterly**, 4(1), 19-29.
- Şad, S. N. (2012). "İlköğretim öğrencilerinin türkçe, matematik ve fen ve teknoloji derslerindeki başarılarının yordayıcıları olarak aile katılımı görevlerinin incelenmesi." **Eğitim Araştırmaları**, (49):173-196.
- Temel, Z. F. (2010).Ed. **Aile Eğitimi ve Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tett, L., & St. Clair, R. (1997, March-April). "Family literacy in the educational marketplace: A cultural perspective." **International Journal of Lifelong Education**, 16(2), 109-120.
- The Parent, Family, and Community Involvement Guide Massachusetts Department of Education November 2000 28 Şubat 2011 tarihinde <http://www.doe.mass.edu/boe/sac/parent/pandc.pdf> adresinden alınmıştır.
- Thompson, K. F. (2012). The Relationship Between Parent Involvement Beliefs of Teachers and Parent Involvement Training for Teachers on Perceived Importance of Parent Involvement. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Walden University.

- Toros, F. (2011). "Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi," **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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." **Teacher Educator**, 33 (4), 248-259.
- Uludağ, A. (2006). "Elementary Preservice Teachers' Opinions about Parental Involvement in Children's Education." **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, The Florida State University.
- Uluğ, F. (1999). **Eğitimde Grup Süreçleri**. TODAİE Yayınları, Ankara.
- Uslu, F. (2012), "İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü." **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Utku, D. Ö. (1999). "Bir aile katılım programının 6.sınıf çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerine ve ailelerine etkisi." **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü
- Ünal, A., Yıldırım, A ve Çelik, M. (2010). "İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi," **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 23 , 261-272.

- Ünüvar, P. (2010), “Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn Ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması” Eylül 2010 Cilt:18 No:3 **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 719-730.
- Vellymalay, S. K. N. (2012). “Parental Involvement at Home: Analyzing the Influence of Parents' Socioeconomic Status.” **Studies in Sociology of Science** , 3 (1) , 1-6.
- Vural, B. (2005). Ed. **Öğrenci Başarısı için Aile Okul Birlikteliği**. Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Vural, S. (2007). “Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- West, J. M. (2000). **Increasing parent involvement for student motivation**. Armidale, New South Wales, Australia: University of New England (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448411).
- White-Clark, R., & Decker, L. E. (1996). **The "hard-to-reach"parent: Old challenges, new insights**. Boca Raton, FL: National Community Education.
- Williams, D. L., Jr. (1984). **Parent involvement in education what a survey reveals**. Austin. TX: The Southwest Educational Development Laboratory.
- Williams, D., & Chavkin, N. (1985). **Research-based guidelines and strategies to train teachers for parent involvement**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

- Williams, D.L. Chavkin, N.F., Stallworth, J. & Deason, S. (1984). **Annual report: Parent involvement in education Project.** Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Williams, D.L., Jr.& Chavkin, N.F. (1989). "Essential elements of strong parent involvement programs." **Educational Leadership**. 47 (2), 18-20.
- William, T. & Sanchez, B. (2013). "Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents." **Youth and Society**, 45, 54-74.
- Wilson, B. (2009). The assessment of parent involvement preparation in preservice teacher education programs. **Doktora Tezi**. University of Arkansas
- Wilson, S.M., & Wilson, J.D. (1994). "Kentucky parents respond to primary education reform." **Dimensions of Early Childhood**, 22 (2), 23-25.
- Wilson, B.R. (2009). "A correlational study: parental involvement to student achievement in public education." **Doktora Tezi**. Proquest. (UMI No. 3390655)
- Winitsky, Nancy & Barlow, Linda. (1998). "Changing Teacher Candidates' Beliefs about Diversity". Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Winston, D. R. (2009). "Evolution into teacher: Influence of biography and credential program on preservice teachers' developing beliefs, perceptions of preparedness and practices in regard to parent involvement and diverse families." **Doktora Tezi**. Stanford University.
- Westmoreland, H., Rosenberg, H. M., Lopez, M. E., & Weiss, H. (2009). **Seeing is believing: Promising practices for how school districts promote family engagement.** Harvard Family Research Project

Yao, E. L. (1988).”Working effectively with Asian immigrant parents.” **Phi Delta Kappan**, 70 (3), 223.

Yaylacı, A.F. (1999). “İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, S. Başol, G. ve Toprak, G.(2009). “Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 37, 229-242.

Yıldırım, M.C., Dönmez, B. (2008). “Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği).” **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (23): 98-115.

Yılmaz, A. (2006). “İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri (Sakarya ili örneği)”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.514846fa4e8411.69115733

EKLER

EK 1: ÜNİVERSİTELER İÇİN BİLGİ EDİNME İSTEĞİ FORMU

Başvuru sahibinin adı ve soyadı:	Çiğdem Yavuz Güler			
Oturma yeri veya iş adresi:	... Kadıköy/İstanbul			
Türkiye Cumhuriyeti Kimlik No: (Elektronik ortamda yapılacak başvurular için doldurulması zorunludur.)		Başvuruya hangi yolla cevap almak istersiniz		
		Yazılı		Elektronik ☒
Elektronik posta adresi: (Elektronik ortamda yapılacak başvurular için doldurulması zorunludur.)	yavuz_cigdem@yahoo.com 0505.....			
İmzası:	Çiğdem Yavuz Güler	4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu gereğince istediğim bilgi veya belgeler aşağıda belirtilmiştir. Gereğini arz ederim.		
İstenen bilgi veya belgeler: (Not: Ayrılan bölümdeki boşluk yetmediği takdirde, başvuru için boş sayfa/sayfalar kullanılabilir.)	İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Doktora Programı bünyesinde Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu'nun danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmasında araştırma amaçlı kullanılmak üzere şu bilgilere ihtiyacım vardır. Üniversitesiniz bünyesindeki Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesinde 2010-2011 Eğitim Öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde lisans programlarında “Okul aile işbirliği, Okul-aile birliği/birlikteliği, aile katılımı, ailelerle çalışmak” vb. içerikli kredili bir ders <u>yapılıp yapılmadığı</u>, yapılıyor ise hangi lisans programında verildiği <u>dersin kim tarafından</u> (öğretim üyesinin ismi) verildiği ve dersin adını öğrenmek istiyorum. <u>Şu formatta gönderilebilir:</u> Ders var () yok () Varsa: Lisans Programının adı: Dersin adı: Dersi veren Öğretim Üyesinin adı: Zorunlu () Seçmeli ()			

EK 2: ÖĞRETMEN ANKETİ

Sayın Öğretmen,

Bu anket, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Doktora Programı bünyesinde Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu'nun danışmanlığında ana teması "Öğrencinin okula uyumunu ve başarısını arttırmak amaçlı öğretmen adaylarını ailelerle çalışmaya hazırlama" olan tez çalışmasının bir ayağını oluşturmakta ve "Alanda çalışan öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve pratikte var olan duruma dair görüşlerinin alınması amacını taşımaktadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar ve bizimle paylaşacağınız görüşleriniz öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya ilişkin yeterliliklerinin artırılmasına yönelik program hazırlanmasına son derece önemli katkılar sağlayacaktır.

Anket; 15 sorudan oluşmakta ve yaklaşık 30 dakika içerisinde yanıtlanabilmektedir. Samimi bir şekilde bütün soruları yanıtlamanız anketinizin araştırmaya dahil edilebilmesi ve çalışmanın güvenilirliği için büyük önem taşımaktadır.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Çiğdem Yavuz Güler

Not: Ankette "ailelerle çalışma" denildiğinde okula uyumu ve okul başarısını arttırmaya yönelik öğrencinin ailesiyle kurulan her türlü temas, ailelerle ilişki, iletişim ve işbirliği kastedilmektedir.

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız: () 20-34 () 35-44 () 45-54 () 55 ve üzeri

Branşınız:

Öğrenim Durumunuz: () Öğretmen Okulu () Eğitim Enstitüsü

() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Mezun olduğunuz Okul ve Bölüm:

...../.....

Meslekte kaçınıcı yılınız? yıl

Halen çalışmakta olduğunuz okulda kaçınıcı yılınız?.....yıl

1. Ailelerle çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerinizi nereden kazandınız?

- () Öğrenim gördüğüm okuldan
- () Öğrenim görürken yaptığım stajlardan
- () Çalışırken aldığım hizmet içi eğitimlerden
- () Dışarıda katıldığım seminer, eğitim vb çalışmalardan
- () Çalışırken edindiğim deneyimlerden
- () Diğer (belirtiniz).....

2. Mezun olduğunuz okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuları temel alan kredili bir ders aldınız mı?

☐ Evet Dersin adı:

.....

☐ Hayır

3. Mezun olduğunuz okulda aile-ebeveyn katılımı/aile-öğretmen işbirliği, okul-aile işbirliği/ailelerle çalışma vb. konuların ele alındığı başka bir dersiniz var mıydı?

☐ Evet Dersin adı:

..... ☐ Hayır

4. Şu anki sınıfınızda öğrencilerinizin ailelerinin yüzde kaçına ulaşabildiğinizi düşünüyorsunuz? %

5. Aşağıdaki alanlarda haftada kaç saatinizi ailelerle çalışmaya harcıyorsunuz?

Öğrencinin olumlu davranışı hakkında	Öğrencinin iyi okul performansı hakkında
☐ Hiç ☐ 1 saatten az ☐ 1 saat ☐ 2 saat ☐ 3 saat ve fazlası	☐ Hiç ☐ 1 saatten az ☐ 1 saat ☐ 2 saat ☐ 3 saat ve fazlası
Öğrencinin uyum ve davranış problemleri hakkında	Öğrencinin zayıf okul performansı hakkında
☐ Hiç ☐ 1 saatten az ☐ 1 saat ☐ 2 saat ☐ 3 saat ve fazlası	☐ Hiç ☐ 1 saatten az ☐ 1 saat ☐ 2 saat ☐ 3 saat ve fazlası

6. Daha ayrıntılı olarak düşünürseniz, en çok hangi konularda öğrencilerinizin aileleriyle çalışıyorsunuz?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

7. Öğrencinize ilişkin ailesiyle çalışmadan düzeltilemez dediğiniz durumlar nelerdir?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

8. Öğrencinin uyumunu ve okul başarısını destekleyen bir öğretmen-aile ilişkisi size göre nasıl olmalıdır?

9. Size göre öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda neleri bilmeye ihtiyaçları vardır?

10. Size göre öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için nasıl becerilere ihtiyaçları vardır?

11. Size göre öğretmenlerin ailelerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için bilgi ve becerilerin dışında ne tür düzenlemelere (öğretmen, aile, okul, toplum vb. bağlamlarda) ihtiyaç var?

12. Ailesiyle iyi çalıştığınızı düşündüğünüz bir öğrencinize ilişkin bir durumu düşünmenizi istiyorum. Bu ilişki ve işbirliğinin iyi olmasını sağlayan şeyler nelerdir?

13. Ailesiyle çalışma konusunda sorun yaşadığınız bir öğrencinize ilişkin bir durumu düşünmenizi istiyorum. İşlerin yolunda gitmemesine yol açan şeyler nelerdi?

—Benzer bir durumu şimdi tekrar yaşasanız işlerin yolunda gitmesi için neyi farklı yapardınız?

14. Size göre ailelerle çalışma, ilişki ve işbirliği kurma ne gibi yararlar sağlamaktadır?

Öğretmene sağladığı yararlar	Öğrenciye sağladığı yararlar	Aileye sağladığı yararlar

15. Size göre ailelerle çalışmanızı, ilişki ve işbirliği kurmanızı engelleyen durumlar nelerdir?

Ekleme istediğiniz herhangi bir şey varsa lütfen belirtiniz.

EK 3: AİLELERLE ÇALIŞMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size uygun olan **yalnız bir tanesini** (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. İyi bir okul aileleri eğitim sürecine katabilmelidir.					
2. Ailelerle çalışma daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.					
3. Aile katılımı olmaksızın da eğitimde kusursuz bir başarı elde edilebilir.					
4. Ailelerin okulla ilgili konulara karışmamaları gerekir.					
5. Öğretmenler her eğitim seviyesinde velileri bilgilendirmelidir.					
6. Öğretmen adaylarının ailelerle çalışma ve aile katılımı konusunda eğitilmeleri gerekir.					
7. Aile katılımını sağlamak öğretmenin görevleri arasında sayılamaz					
8. Aile katılımı okuldaki işlerin sağlıklı yürümesini engelleyebilir.					
9. Ailelerin çocukları hakkında söyleyecekleri şeyler benim için önemlidir.					
10. Aileler çocuklarının öğrenmelerine evde destek olabilecek nitelikte değildirlir.					
11. Ebeveynlerin, okuldaki eğitim sürecine dahil olmalarına gerek yoktur.					
12. Ailelerle çalışmak öğretmenin işinin bir parçasıdır.					
13. Okula katılımı sağlanan veliler eğitimi daha çok desteklemektedir.					

14. Öğretmen sorumsuz ailelerle ilişki kurmaya çabalamak zorunda değildir.					
15. Aile katılımı sağlanan okullar daha başarılıdır					
16. Sınıf ve okul kararlarının alınmasında veliler de söz sahibi olmalıdır.					
17. Ailelerin eğitim sürecine dahil olmaları, öğretmenin işini zorlaştırır					
18. Veli toplantıları çocukların gelişimi ve eğitimi için yararlıdır.					
19. Ailelerin sınıf ortamına katılması, öğretmeni huzursuz eder					
20. Aileler, okulu ziyaret etmeye teşvik edilmelidir					
21. Öğretmenlerin ailelerle çalışmaya ayırabilecek vakitleri yoktur.					
22. Aile katılımı öğretmenin etkililiğini artırır.					
23. Her ailenin çocuğunun eğitim sürecine katkı sağlayacak güçlü yönleri vardır.					
24. Aile katılımı, eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır					
25. Aile katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi vardır.					

EK 4: AİLELERLE ÇALIŞMAYA İLİŞKİN YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size uygun olan **yalnız bir tanesini** (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Her bir anne baba benim için özeldir.					
2. Ailelerle çalışmaya ilişkin kendi tutumlarımın farkındayım.					
3. Aile katılımına ilişkin Türkiye’de ve dünyada yapılan çalışmaların tarihsel gelişimini açıklayabilirim.					
4. Her öğrencinin ebeveyninin farklı özellikler taşıdığına inanarak hareket ederim.					
5. Çocuklarımı en iyi tanıyan kişiler olarak anne babaların yardım ve desteğine ihtiyacım olduğunun farkındayım.					
6. Eğitimde hiçbir çocuğun ailesini eğitim dışında bırakmamam gerektiğinin farkındayım/bilincindeyim.					
7. Her ailenin kendine özgü güçleri/ kaynakları olduğuna inanıyorum					
8. Türkiye’de okul aile işbirliğine ilişkin mevzuatlar hakkında bilgi sahibiyim.					
9. Aile katılımına ilişkin yapılan araştırmalar ve sonuçları konusunda bilgi sahibiyim.					
10. Okul aile işbirliğinde okul personeli ve ailelere düşen görevleri açıklayabilirim					
11. Özel durumlardaki aile yapılarını ve onlarla nasıl çalışabileceğimi biliyorum.					

12. Farklı sosyokültürel düzeylere sahip ailelerle işbirliği yapabileceğimi düşünüyorum.					
13. Bir öğretmen olarak tutumlarımın okul aile işbirliği çalışmalarını nasıl etkileyebileceğini biliyorum.					
14. Farklı etnik kökenden gelen ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.					
15. Aile katılımına ilişkin modelleri açıklayabilirim					
16. Ailelerle işbirliği kurmaya ilişkin çeşitli becerilere sahibim.					
17. Okulun hangi toplum kaynaklarından nasıl yararlanılabileceğini açıklayabilirim.					
18. Farklı eğitim düzeylerine sahip ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.					
19. Okulun çevre analizini yapabilirim.					
20. Ebeveynle olumlu ilişkiyi engelleyen iletişim biçimlerini biliyorum					
21. Farklı aile yapılarından ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurabilecek becerilere sahibim.					

**EK 5: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI EGZERSİZ
ÖRNEĞİ 1**

Tutumlarım Egzersiz (1. Bölüm)

1 Doğru 1 Yanlış Götürür

Ailelerle çalışmamı olumsuz yönde etkileyebilecek tutum ve özelliklerim

1 _____

2 _____

3 _____

Ailelerle çalışmamı olumlu yönde etkiletecek tutum ve özelliklerim

1 _____

2 _____

3 _____

EK 6: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI EGZERSİZ ÖRNEĞİ 2

Türkiye’de Uygulanan Aile Katılım Tipleri Çalışma Yaprağı (3. Bölüm)

Egzersiz: Her katılım tipinin size göre Türkiye’de ne derece uygulandığını işaretleyiniz?

Rol 1: Partner olarak ebeveynler	Rol 2: İşbirlikçi ve problem çözücü olarak ebeveynler	Rol 3: Seyirci olarak ebeveynler	Rol 4: Destekleyiciler olarak ebeveynler	Rol 5: Danışılan ve karar verneye ortak olan kişiler olarak ebeveynler
%100	%100	%100	%100	%100
%90	%90	%90	%90	%90
%80	%80	%80	%80	%80
%70	%70	%70	%70	%70
%60	%60	%60	%60	%60
%50	%50	%50	%50	%50
%40	%40	%40	%40	%40
%30	%30	%30	%30	%30
%20	%20	%20	%20	%20
%10	%10	%10	%10	%10

Henderson, Marburger ve Ooms (1986),s:14.

EK 7: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI EGZERSİZ ÖRNEĞİ 3

Aile İşlevselliği Egzersizi (4. BÖLÜM)

Kendi ailenizi güçlü kılan sağlıklı olarak tanımladığınız üç özelliğini yazınız.

Sağlıksız olarak gördüğünüz bir aileyi düşünün.(Bir komşunuz, bir arkadaşınızın ailesi vb). Hangi özelliklerinden dolayı böyle düşünüyorsunuz, 3 tanesini yazınız.

Sağlıksız olarak gördüğünüz ailenin 3 güçlü özelliğini yazınız

**EK 8: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI EGZERSİZ
ÖRNEĞİ 4**

Ev Ödevi Örneği (5. BÖLÜM)

Sevgili Aile partneri, Türkçe ile ilgili bu çalışmayı eğlenerek yapacağınızı umuyorum.bu çalışmada ben bugünün saç stillerini geçmiştekilerle kıyaslıyorum. Bu ödev.....gününe kadar teslim edilmelidir. Sevgiler Öğrencinin imzası	
Aile görüşmesi Görüşme yapacak bir aile üyesi bul: Ona şu soruları sor: 1. Hangi zamanlarda doğmuş(1960lar,1970ler vb) ----- 2. Benim yaşımdayken popüler olan saç stili neydi? erkekler için:..... kızlar için:..... 3. Benim yaşımdayken senin saç stilin nasıldı? 4. Ailen saç seçimini destekliyor muydu? 5. Şimdi sevdiğin saç stili ne ve neden? 6. Hiç sevmediğin saç stili hangisi ve neden?	Aile üyesinden geçmiş saç stilini gösteren bir fotoğraf iste
Bu bilgileri saç stilleriyle ilgili bir paragraf yazmakta kullan Unutma ☺ Paragrafa bir başlık ver ☺ Bütün cümlelerinin başlığınla ilişkili olduğundan emin ol ☺ Fikirleri anlatmaya yardımcı olması için tanımlayıcı kelimeler kullan. ☺ Eğer saç stillerini karşılaştırırsan, nasıl benzer ve farklı olduklarını anlat.	

Paragrafını buraya yaz:

Başlık:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aile partnerine paragrafı yüksek sesle oku

Gerekirse cümleleri değiştir ya da ekle.

İlave Aktivite:

Karşılaştırmak için başka bir başlık seç-örneğin giyim stili, eğlence biçimi, ev ve okul kuralları gibi. Hangi başlığı seçtin?

Her A'ya başlığın hakkında bir soru yaz.sorularını aile üyelerinden biriyle röportajda kullan. Aile partnerinin cevabını da B Sütununa yaz.

1.A: _____

B: _____

2.A: _____

B: _____

3.A: _____

B: _____

Ev okul iletişimi

Sevgili ebeveyn/aile partneri,

Lütfen bu aktivitede çocuğunuzun çalışmasıyla ilgili tepkilerinizi iletin.

Her durum için EVET ya da HAYIR yazın.

_____Çocuğum ödevi anladı ve tamamlayabildi.

_____Ben ve çocuğum aktiviteden zevk aldık.

_____Bu ödev bana çocuğumun Türkçe dersinde ne öğrendiğini bilmeme yardımcı oldu.

Diğer görüşleriniz: _____

Ebeveyn imza _____

Epstein, J.L., Salinas, K.C., Jackson, V. & Van Voorhis, F.L. (revised 2000). Teachers involve parents in schoolwork (TIPS) Interactive Homework for the elementary grades. Baltimore: John Hopkins University, Center on School, Family and Community.

EK 9: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI EGZERSİZ ÖRNEĞİ 5

Olumlu Düşünme Çalışma Yapağı (7. BÖLÜM)

Aşağıda verilen durumlarla ilgili üç tane olumlu düşünce yazın.
Telefonlara cevap vermeyen ebeveyn:

1. Telefon kendisinde olmayabilir
2. Sizin numaranızı bilmiyor ve bilmediği numaraları açmıyor olabilir.
3. Numarayı yanlış almış olabilirsiniz.

Sizinle görüşmek için okula gelmeyen ebeveyn:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Ödevlerini yapmadan okula gelen öğrencinin ebeveyni:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Sorununu sizinle görüşmeden okul müdürüyle paylaşan ebeveyn:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

**EK 10: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI EGZERSİZ
ÖRNEĞİ 6**

Olumlu İfade Çalışma Yaprağı (7. BÖLÜM)

Aşağıdaki cümleleri olumlu ifadeye çevirerek altına yazınız.

- 1. “Bu ödevi yaparken öğrencinize yardım etmeyin”**

.....

- 2. “Çocuğunuz hep düzensiz ve dikkatsiz”**

.....

- 3. “Ben dersteyken sınıfa girmeyin”**

.....

- 4. “Benimle bu şekilde konuşmayı kesin.”**

.....

- 5. “Beni dinlemiyor musunuz siz?”**

.....

EK 11: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI EGZERSİZ ÖRNEĞİ 7

“Ben Dili Ve “Sen Dili”Ni Ayırt Etme Çalışma Yaprağı (7. BÖLÜM)

Aşağıdaki cümleleri okuyup “ben dili” olan cümleleri işaretleyiniz.

- ☐ 1. Size bir türlü ulaşamadığım için çok endişelendim.
- ☐ 2. Çocuğunuzla hiç ilgilenmiyorsunuz, okula hep darmadağın ve aç geliyor.
- ☐ 3. Size söylüyorum beni dinlemiyorsunuz ve üstelik sözümü kesiyorsunuz.
- ☐ 4. Günlerdir sizi arıyorum, cevap alamayınca başınıza bir şey geldiğini düşündüm.
- ☐ 5. Çocuğun ödevlerine yardımcı olmuyorsunuz.
- ☐ 6. Çocuğun proje ödevini sizin yaptığınızı öğrendiğimde hayal kırıklığına uğradım.
- ☐ 7. Çocuğunuzla ilgili işlerin daha kötüye gitmesinden korkuyorum.
- ☐ 8. Çocuğu diğer çocuklar ile kıyaslıyor, ondan çok şey bekliyorsunuz.
- ☐ 9. Verdiğim ödevler yapılmadan geldiğinde çocukla yeteri kadar ilgilenilmediğini hissediyorum.
- ☐ 10. Hiç bir toplantıya katılmadığınız gibi, çocuğun problemi ile ilgilenmiyorsunuz da.

**EK 12: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI EGZERSİZ
ÖRNEĞİ 8**

Amaç Geliştirme Çalışma Yapağı (8. BÖLÜM)

Öğrencinin amaçları pozitif cümlelerle ele alınır. Öğrencinin hangi davranışlarda bulunmak istediği ele alınır, hangi davranışları bırakmak istediği değil.

Aşağıdaki olumsuz amaçları olumluya çevirerek karşısındaki boşluğa yazın.

Olumsuz amaçlar	Olumlu amaçlar
Dersi bölmek istemiyorum	Dersi dikkatle dinlemek istiyorum
Arkadaşıma zarar vermek istemiyorum	Arkadaşımla iyi ilişkiler kurmak istiyorum
Kötü not almak istemiyorum.	
Arkadaşımla tarafından dışlanmak istemiyorum.	
Anneme yalan söylememek isterdim.	
Ayşe'ye soğuk davranmamak isterdim.	
Bu durum karşısında sessiz kalmamak isterdim.	
Öğrencilerime ceza vermemek isterdim	
Öğrencilerime surat asmamak isterdim.	
Çocuklarıma bağırarak konuşmak isterdim.	
Çocuklarıma nutuk çekmek istemiyorum.	

EK 13: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI ÖRNEK ARA SINAV SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin aile katılımlı ev ödevi hazırlarken dikkat etmesi gereken noktalardan biri değildir?

- a) Aktivitenin amacı yazılmalıdır.
- b) Ebeveyn görüşüne yer verilmelidir.
- c) Ev okul etkileşimini içermelidir.
- d) Öğretmenin not verebileceği bir bölüm olmalıdır.

2. Sistem yaklaşımına göre aile özellikleri ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Aile alt sistemlerden oluşur.
- b) Aile bireylerinden birinin yaptığı davranış diğerlerinden bağımsızdır.
- c) Aileler dinamik sistemlerdir.
- d) Bazı aileler geçirgen, bazı aileler katı sınırlara sahiptir.

3. Ev ziyaretleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Takım elbise ile gitmeye özen gösterilmelidir.
- b) Plansız ve aniden yapılmalıdır.
- c) Konuşmaktan çok dinlenmeli ve gözlem yapılmalıdır.
- c) Ev ziyareti sırasında bir şey yiyip içilmemelidir.

EK 14: AİLELERLE ÇALIŞMA MÜFREDAT PROGRAMI ÖRNEK YIL SONU SINAV SORULARI

1. Bir öğrenciniz size evde istismara uğradığından bahsettiğinde aşağıdakilerden hangisi yapmanız gerekenlerden biri olamaz?

- a) Bir an evvel istismar eden kişiyle konuşmak
- b) Okul yönetimiyle durumu paylaşmak
- c) Okul psikolojik danışmanından yardım istemek
- d) Öğrenciyi duygusal ve sosyal açıdan desteklemek

2. “Ali, özel eğitim gereksinimi olan bir öğrencidir. Alinin öğretmeni, Ali’nin annesine aşağıdaki önerilerden hangisinde bulunamaz?

- a) Çocuğun kafası karışabileceğinden ödevine hep aynı kişi yardımcı olmalıdır.
- b) Bir gün bizim sınıf etkinliklerinden birine katılabilirsiniz
- c) Evde uygulanacak etkinliklerde şu materyallerden yararlanabilirsiniz.
- d) Çocuğun davranışlarını düzenli olarak kaydetmeniz ilerlemeyi görmek açısından yararlı olabilir.

3. Aşağıdaki stratejilerden hangisi ebeveyn görüşmesinde öğretmenin işini kolaylaştırmaz?

- a) Ebeveynle güç savaşına girmemek
- b) Ebeveyn sakinleşinceye kadar aktif bir şekilde dinlemek
- c) Çözüme ulaşmayı beklemeden konuşmayı bitirmek
- d) Ebeveyne düşünme zamanı vermek için sessiz kalmak

4. Öğretmen “Benim çocuğum çok ısrarcı davranıyor, bir türlü istediklerini yapmaktan vazgeçiremiyorum” diyen bir ebeveyne ne derse durumu yeniden çerçevelemiş olur?

- a) Ali bu özelliğiyle diğer çocukların da haklarını gasp ediyor
- b) Ali isteklerini elde etme konusunda kararlı bir çocuk
- c) Ali’nin bu davranışıyla ilgili yardım almanız yararlı olabilir
- d) Ali’ye kendi davranışlarınızla örnek olmalısınız

5. Farklı kültürel altyapılardan gelen ailelerle çalışırken aşağıdakilerden hangisinin önemli olduğu söylenebilir?

- a) Öğretmenin kendi dilini kullanması
- b) Bu ailelerin karar mekanizmasının dışında tutulması
- c) Öğretmenin kendi kültürünü tanıması
- d) Öğretmenin bu aileleri okula davet etmeden evde ziyaret etmesi

ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Çiğdem YAVUZ GÜLER
Doğum Yeri-Tarihi: Çaycuma, 24.11.1981
e-posta: yavuz_cigdem@yahoo.com

Öğrenim Durumu

Doktora:	2008-2013	İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Öğretmen Adaylarını Ailelerle Çalışmaya Hazırlama: Bir Müfredat Programı Önerisi Danışman: Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu
Yüksek Lisans:	2004-2006	İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Özel İyi Olma Hali, Psikiyatrik Belirtiler ve Bazı Kişilik Özellikleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma Danışman: Yrd. Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu
Lisans:	1999-2003	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Orta Öğrenim:	1992-1999	Oktay-Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi-Zonguldak

İş Deneyimleri

2011-	Milli Eğitim Bakanlığı-Bağımsız Anaokulu Kadıköy/İstanbul Uzm.Psikolojik Danışman
2005-2011	Milli Eğitim Bakanlığı-İlköğretim Okulu Ümraniye/İstanbul Uzm.Psikolojik Danışman
2003-2005	Rehberlik ve Araştırma Merkezi Ümraniye/İstanbul Psikolojik Danışman

Araştırma ve Yayınlar

Yavuz Güler, Ç., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Psikoloji Bölümü Öğrencileriyle Yapılan Grup Sanat Terapisinin Yaratıcılık ve Benlik Farkındalığına Etkisi; Uludağ Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Ana Bilim Dalı, Sanatla Terapi ve Yaratıcılık Eğitimi, Bitirme Tezi, 2010

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

İşmen Gazioğlu, E., Yavuz Güler, Ç., Bekçi, B., Çayırdağ, N. (2007) İstanbul İli Özel ve Devlet Okullarında Mesleki Rehberlik Çalışmalarına İlişkin Durum Saptaması. Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: 27, 97-109.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Yavuz Güler, Çiğdem & İşmen Gazioğlu, Esra. (2008) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali, Psikiyatrik Belirtiler ve Bazı Kişilik Özellikleri: Karşılaştırma Bir Çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 23, 107-115.

Ulusal Bilimsel Kongre ve Sempozyumlarda Sunulan Bildiriler

Yavuz Güler, Ç. (2009). Ergenlerin Benlik İmgesi ile Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ebeveynlerinin Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile İlişkisi. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21-22-23 Ekim, Adana-Sözel bildiri
Yavuz Güler, Ç. (2009). Çözüm Odaklı Grup Danışmanlığı. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21-22-23 Ekim, Adana-Poster bildiri

Yavuz Güler, Ç. ve Ucur, E. (2009). Türkiye’de Evlilik Üzerine Yapılan Araştırmaların Analizi. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21-22-23 Ekim, Adana-Sözel bildiri

Yavuz Güler, Ç. ve Yılmaz Atmanoğlu, B. (2009). Türkiye’ de Grup Rehberliği ve Danışmanlığı Programlarına İlişkin İhtiyaç Analizi. . X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21-22-23 Ekim, Adana-Sözel bildiri

İşmen Gazioğlu, E., Benk, A., Eryenen, G., Yavuz Güler, Ç. ve diğerleri, (2009) Bireycilik Toplulukçuluk Bağlamında Türkiye’ de Danışan-Danışman İlişkisi, V. Ulusal Aile ve Evlilik Terapileri Kongresi, Sözel Bildiri

Yavuz Güler, Ç. (2008). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda psikolojik danışmanlık. PDRDER İstanbul Şubesi, PDR Öğrencileri Kariyer Sempozyumu, Sözel sunum.

Yavuz Güler, Ç. & Şimşek, Ö. F. (2007) Benlik Saygısının Olumlu ve Olumsuz Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkisi: Bir Aracı Değişken Olarak Empatinin Önemi IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi – Sözel bildiri

Diğer Yayınlar

Yavuz, Ç.;Akagündüz N., Çocuk Olmak: Gelişim Sürecinde Etkili Rehberlik:Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları, 2004

Yavuz,Ç., (Hazırlama Komisyonu Üyesi) Testler ve Envanterler, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2004