
Yıldız

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

(2017) Cilt 01, Sayı 01, s. 29-45

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özlem DÖNMEZ*

Oya RAMAZAN**

Özet

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasında ilişki olup olmadığı ve eğitim alınan üniversiteye göre aile katılımına yönelik tutumların ve öz yeterlilik inançlarının farklılık gösterip göstermediği ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Çalışmaya Boğaziçi Üniversitesi'nden 36, Marmara Üniversitesi'nden 39 kişi olmak üzere toplamda 75 okul öncesi öğretmenliği üniversite son sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler, Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-Yeterlilik İnançları Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

İstatistiksel analizler sonucunda aile katılımı tutumları ile öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken; aile katılımı tutumları ile sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Boğaziçi ve Marmara Üniversitelerinin aile katılımına yönelik tutumları arasında Boğaziçi Üniversitesi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Boğaziçi ve Marmara Üniversitelerinin öz yeterlilik inançları alt boyutları arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi
Aile Katılımı
Öğretmen Öz Yeterliliği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.02.2017

Kabul Tarihi: 25.04.2017

Elektronik Yayın Tarihi: 16.05.2017

* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozlem.donmez@boun.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, oramazan@marmara.edu.tr

An Examination of the Relationship Between the Attitudes of Pre-service Early Childhood Education Teachers Toward Family Involvement and Their Self Efficacy Perceptions

Abstract

In this research, in order to examine whether there is a relationship between attitudes of pre-service preschool teachers toward family involvement and their self-efficacy perceptions and whether there is a difference between the attitudes toward family involvement and self-efficacy perceptions of pre-service preschool teachers according to the universities they are studying; the relational screening model has been used. 75 senior students- 36 participants from Boğaziçi University and 39 participants from Marmara University participated in the study. Data is collected via Scale of Attitude towards Family Involvement for Pre-service Teachers and Preschool Teachers' Self Efficacy Beliefs Scale.

As the results of statistical analysis, attitude towards family involvement is significantly correlated with teaching and learning process, communication skills, family involvement, planning, and design of the learning environments; whereas there is no significant correlation found with classroom management. There is statically significant difference between the attitudes of students from Boğaziçi and Marmara Universities toward family involvement in favor of Boğaziçi University. There is no statically significant difference between the sub-scales of self-efficacy beliefs of students from Boğaziçi and Marmara Universities.

Keywords

Pre-Service Preschool Teachers
Family Involvement
Teacher Self-Efficacy

About Article

Sending Date: 28.02.2017
Acceptance Date: 25.04.2017
Electronic Issue Date: 16.05.2017

GİRİŞ

Aile, bebeklerin doğdukları andan itibaren iletişim kurduğu ilk sosyal birimdir. Çocukların bakım, gelişim ve eğitiminden sorumlu birimlerin başında aile gelir. Bu nedenle özellikle erken çocukluk döneminde aile, çocuğun hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Aile-çocuk etkileşimi arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Ailenin tutum ve davranışları çocuğun gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Benzer şekilde çocuk da davranışları ile ailesini etkileyebilme gücüne sahiptir (Garbarino ve Gansel, 2000, s. 76-78). Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Teorisi'ne göre aile, mikro sistemin yapıtaşısıdır. Diğer bir ifadeyle aile, bireyin birebir etkileşimde bulunduğu en yakın çevresidir (Shaffer ve Kipp, 2014, ss. 534-535).

Ebeveynler genellikle çocukların hayatlarındaki ilk rol modelleri ve ilk öğretmenleridir. Çocuk büyüdükçe yakın çevresi gittikçe genişler (aile, okul, arkadaşlar, komşular, vb.). Çocuk okula başladığında aile çocuğun eğitimi sorumluluğunu okula devretmez; aile ve okul çocuğun gelişiminin ve eğitiminin en iyi şekilde olması için ortaklaşa sorumluluk alırlar (Çamlıbel Çakmak, 2010; AÇEV, 2016). Çocuk ailenin bir üyesidir ve aileyi etkileyen her şey çocuğu da etkiler. Bu yüzden okuldaki eğitimciler olarak çocuğa yatırım yapmak istiyorsak onu ailesinden ayrı olarak düşünemeyiz (Keilty, 2010, s. 38). Çocukta davranış değişikliği yapmak ve öğrenmesini desteklemek için sadece çocuğa odaklanan birey temelli değil, çocuğun gelişiminde ilk ve en önemli çevre olan aileye yoğunlaşan aile merkezli bir yaklaşım temel alınmalıdır (Hanson ve Lynch, 2013, ss. 58-59). Yapılan literatür çalışmalarında çocuğu ailesiyle birlikte hedef alan okul öncesi müdahale programlarının sadece çocuğu hedef alanlara göre daha etkili olduğu bulunmuştur (Garbarino ve Gansel, 2000, s. 137-138; Guralnick, 2004, s. 38; Caughy, DiPietro ve Strobino, 2004, s. 113).

Bronfenbrenner'a göre okul da aile gibi çocuğun direkt ilişki kurduğu bir mikro sistemdir (Sabırlı Özışıklı, 2008). Mezo sistem ise iki mikro sistem arasındaki ilişkisidir. Okul ve aile arasındaki ilişkinin en önemli göstergesi aile katılımıdır. Aile katılımı, aile ve okul arasında güçlü bir bağ olması, aile ve okulun işbirliği içinde olması ve çocuğa yaklaşım konusunda tutarlı olmaları çocuğun ev ve okul arasında köprü kurmasını kolaylaştırır. Bu ilişkinin güçlü ve kaliteli olması çocuğun çevresiyle ilişkisi ve uyumu için önemlidir (Garbarino ve Gansel, 2000, s. 79).

Aile katılımı, en genel tanımıyla eğitim sürecine ailenin aktif katılımıdır. Çocuğun eğitimi ve gelişiminin en üst düzeyde olması için okul- aile arasında kurulan ortaklık / işbirliğidir (Arabacı, 2014, s. 307). Aile katılımı; ailenin desteklenmesi ve aile eğitimi, ev-okul iletişiminin artması ve süreklilik kazanması, ailenin eğitim sürecine aktif olarak katılması ve çocuğun öğrenmesine katkı sağlamasına yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı etkinlikleri; okula destek (kaynak desteği vb.), anne baba eğitimi (materyal paylaşımı, seminerler, vb.), evde öğretim (yap-götür, evde öğretmenlik, vb.), okulda öğretim (günlük plandaki etkinliklere dâhil olma, vb.) ve danışma grubu (okulun karar alma mekanizmasına katılma, vb.) alt başlıklarında toplanabilir (AÇEV, 2016).

Okul öncesi dönemde aile katılımının amacı, eğitimde ve çocuğun gelişiminde bütünlük ve sürekliliği sağlamak için okul ve aile arasında koordinasyon ve birlikte hareket etmeyi sağlamaktır (Arabacı, 2014, s. 308; AÇEV, 2016). Okul öncesi dönemde aileler sonraki okul yıllarına göre özellikle çocuğun bakımında daha fazla ilgilenmektedir. Okul öncesi dönem çocukların eğitim hayatına girdikleri dönemdir. Bu dönemde kurulan aile-okul bağlarının ilkokulda da devam ettiği saptanmıştır (Ekinci Vural ve Kocabaş, 2016). Okul öncesi dönem aile katılımı çocuğa, aileye, eğitime ve kuruma birçok yarar sağlar:

Aile katılımının çocuklara yararları:

- Yüksek akademik, sosyal ve dil beceriler (problem çözme, yüksek karne notları, okula devam, daha az sınıf tekrarı, liseden mezun olma, ödev yapma, motivasyon, öz yeterlilik ve kendine güven okula karşı olumlu tutum ve davranışlar),

- Daha az problem davranışlar (alkol, sigara kullanmada daha düşük oran, şiddete karşı olma, daha az suça karışma)

Aile katılımının ailelere yararları:

- Çocuğuna, okula ve öğretmenlere daha çok değer verme,
- Kendine güven duyma ve kendini yeterli hissetme,
- Kendi beceri, ilgi ve yeterliliklerinin farkına varma,
- Çocuğuna daha fazla zaman ayırma ve gelişimini olumlu yönde destekleme

Aile katılımının eğitimcilerde yararları:

- Çocukları ve aileleri daha iyi tanıma,
- Çocuğun gelişiminde daha etkin ve yararlı dokunuşlar yapma,
- Aileler ile sorumluluklarını paylaşma ve işbirliği kurma,
- Mesleki tatmin ve motivasyonunda artış

Aile katılımının eğitim kurumlarına yararları:

- Eğitim kalitesini arttırma,
- Çocuğu bütüncül bir şekilde destekleme,
- Sorumluluklarını paylaşma
- Aile-çalışan ve çocukların ihtiyaç ve isteklerine uygun demokratik bir eğitim ortamı sunma,
- Çalışanlarının motivasyonlarından olumlu etkilenme,
- Pozitif bir okul kültürü oluşturma (Reynolds, 1998; Kaya, 2007; Arabacı, 2014, ss. 310-311; AÇEV, 2016).

Okul öncesi dönemde kurulan pozitif aile-okul işbirliği, çocukları yaşam boyu etkileyebilecek kritik etkiye sahiptir (Reynolds, 1998). Ancak bazı durumlarda aile veya eğitimcilerden kaynaklı sebeplerden dolayı aile katılımı olumsuz etkilenebilir:

Ailelerden kaynaklanan engeller:

- İş yüzünden zamanının yetersiz olması,
- Ailelerin aile katılımını veli toplantıları ile sınırlı olarak görmesi,
- Okuldaki işbirliğinin tam olarak yürümediğini düşünmesi,
- Eğitimin okulun görevi olduğunu düşünmesi,
- Yeterince katıldığını düşünmesi ancak yetersiz katılması,

- Okulun program ve felsefesi hakkında yetersiz bilgi sahibi olma,
- Eğitimcilerle yaşadığı problemler,
- Eğitimciler tarafından eleştirilmek ve yanlış anlaşılmaktan çekinmek,
- Aileler ve eğitimciler arasındaki iletişim ve dil problemleri (Kaya, 2007; Yavuz Konokman ve Yokuş, 2016).

Eğitimcilerden kaynaklanan engeller:

- Eğitimcilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan problemler (yaş, kıdem, cinsiyet, önyargılar, motivasyon eksikliği, statü, çalıştığı kurum, vb.),
- Aile katılımı etkinlikleri planlansa da ailelerin katılmayacağını düşünme,
- Aile katılımı konusunda yetersiz bilgi sahibi olma,
- Ailelerin çocuklarının eğitime katılma konusunda yetersiz olduğunu düşünme,
- Dil ve iletişim problemleri,
- Okul felsefesinin aileler ile çalışmayı teşvik etmemesi (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016).

Öğretmenler, aile katılımında en önemli faktördür (Krizman, 2013). Öğretmenin aile katılımına önem verip vermemesi, aile katılımını destekleyici program hazırlayıp hazırlamaması ve aileler ile çalışmaya istekli olup olmaması aile katılımını derinden etkiler (Kaya, 2007).

Bandura (1997)'ye göre bireyin bir şeyi yapabileceğine karşı duyduğu içsel güce "Öz yeterlilik (Self-efficacy)" denir (Woolfolk, 2006, s. 400). Bireyin bir durumla karşılaştığında baş etmek için kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancıdır (Senemoğlu, 2015, s. 234). Bireyin doğrudan deneyimleri, dolaylı yaşantıları, sözel ikna ve psikolojik durumu öz yeterlilik inancını şekillendirir (Şenol Ulu, 2012). Bir konuda öz yeterlilik inancı yüksek olan kişiler, o konu üzerinde daha istekli ve istikrarlı bir şekilde çabalar (Schunk, 2014, s. 107). Bu nedenle bireylerin öz yeterlilik inancı davranışlarını etkiler (Bandura ve Adams, 1977; Yoldaş, Yetim ve Küçüköğlü, 2016).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu (2008) Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri şu şekildedir:

- Gelişim alanları (Gelişim alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme, eğitim ortamını düzenleyebilme, materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme, eğitim faaliyetlerini yürütebilme)
- Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi (Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme, aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme)
- İletişim (Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme, bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait

farkındalık geliştirebilme, etkin dinleme becerisini geliştirebilme, empati kurabilme becerisini geliştirebilme)

- Yaratıcılık ve estetik (Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretebilme becerisini geliştirebilme, özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme, estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme)
- Değerlendirme (Eğitim programlarını değerlendirebilme, çocukların gelişimini değerlendirebilme)
- Okul ve toplumla işbirliği yapma (Çocukların ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme)
- Mesleki gelişimi sağlama (Mesleki gelişimini belirleyebilme)
(http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_okul_öncesi_öğretmeni_özel_alan_yeterlikleri_ilköğretim_parça_8.pdf)

Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı eğitim ve öğretim süreçlerinde kendi kapasitesine güvenmesi, kendini yeteneklerine inanmasıdır (Schunk, 2014, s. 113). Öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik inancı incelendiğinde öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Şenol Ulu, 2012). Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler; öğrencilerin başarılarını destekler, pozitif bir sınıf ortamı oluşturur, problemlerle karşılaştığında daha dayanıklıdır ve tükenmişlik sendromu ile karşılaşma oranı daha düşüktür (Woolfolk, 2006, s. 402).

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik öz yeterlilik inancı ne kadar yüksekse o kadar başarılı eğitim ve öğretim uygulamaları yapmaktadırlar (Schunk, 2014, s. 113; Senemoğlu, 2015, s. 235). Aile katılımı da eğitimin bir parçası olduğu için öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yer verdiği düşünülebilir (Krizman, 2013). Ancak diğer boyuttan bakıldığında öz yeterlilik inancı yüksek öğretmen ve öğretmen adayları kendilerini eğitim ve öğretimde yeterli olarak görebilir, çeşitli engellerden dolayı aileler ile çalışmaya gerek olmadığını düşünebilir (Dellard, 2013, s. 94; akt. Jin Kim ve Taylor, 2016).

Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde yaş, mezuniyet türü, aile katılımına yönelik bir ders alıp almama gibi değişkenlere göre aile katılımına yönelik tutumlarını karşılaştıran araştırmalar mevcuttur (Jin Kim ve Taylor, 2016; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016). Öz yeterlilik inançlarını inceleyen çalışmalar ise genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarını karşılaştırmıştır (Şenol Ulu, 2012; Yoldaş, Yetim ve Küçüköğlü, 2016).

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve aile katılımına yönelik tutumlarının eğitim alınan üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada aile katılımı tutumları işbirliğini destekleyici ve işbirliğini engelleyici tutumlar açısından incelenirken (Yavuz Güler, 2014); öz yeterlilik inancı öğretme-öğrenme süreci,

iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi alt boyutları açısından incelenecektir (Tepe ve Demir, 2012). Boğaziçi ve Marmara Üniversiteleri okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve öz yeterlilik inançları incelenerek ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır: Birincisi, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek; ikincisi, Boğaziçi ve Marmara Üniversitelerinde okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve öz yeterlilik inançlarını karşılaştırmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma kapsamında şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Üniversite son sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları (öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Eğitim alınan üniversiteye göre (Boğaziçi ve Marmara Üniversiteleri) son sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eğitim alınan üniversiteye göre (Boğaziçi ve Marmara Üniversiteleri) son sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları (öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek için "Korelasyon Türü İlişkisel Tarama Modeli" kullanılmıştır. Eğitim alınan üniversiteye göre Boğaziçi ve Marmara Üniversitelerinin aile katılımına yönelik tutumlarını ve öz yeterlilik inançlarını karşılaştırmak için de grup karşılaştırması yapmak için uygun olan "Karşılaştırma Türü İlişkisel Tarama Modeli" kullanılmıştır. "İlişkisel Tarama Modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016)."

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da bulunan iki farklı devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği son sınıfta okuyan üniversite öğrencileridir. Her iki üniversitenin okul öncesi öğretmenliği müfredatında aile eğitimi ve aile katılımı ile ilgili dördüncü sınıfta zorunlu bir ders bulunmaktadır. İki üniversitenin benzer özelliklerinin olması (devlet üniversiteleri, aynı ilde bulunma, aile katılımı dersi olması) ve araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir olmaları bu üniversitelerin seçilme nedenleridir. Gönüllülük esasına dayalı olarak bu çalışmaya Boğaziçi Üniversitesi'nden 36, Marmara Üniversitesi'nden 39 kişi olmak üzere toplamda 75 kişi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-Yeterlilik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Adayları için Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği

Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği, Yavuz Güler (2014) tarafından öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları dahilinde kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş; yapı geçerliğini saptamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizlerine göre ölçek, işbirliğini destekleyici tutumlar (15 madde) ve işbirliğini engelleyici tutumlar (10 madde) alt ölçeklerinden toplamda 25 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı göstermektedir (Yavuz Güler, 2014).

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. İş birliğini destekleyici tutumlar alt ölçeği için .91, işbirliğini engelleyici tutumlar için .89, toplam puan üzerinden iç tutarlık katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur (Yavuz Güler, 2014).

Ölçekteki tutumlara katılımcıların verdiği cevaplara göre “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” olmak üzere her soru 5 puan üzerinden puanlanır. 25 soruda alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125’tir. Ölçekten düşük puan alınması aile katılımına yönelik tutumların olumsuz, yüksek puan alınması ise aile katılımına yönelik tutumların olumlu olduğunu göstermektedir (Yavuz Güler, 2014).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-Yeterlilik İnançları Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-Yeterlilik İnançları Ölçeği, Tepe ve Demir (2012) tarafından okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları dahilinde kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş; yapı geçerliğini saptamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizlerine göre ölçek, öğretme-öğrenme süreci (9 madde), iletişim becerileri (7 madde), aile katılımı (5 madde), planlama (6 madde), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (5 madde) ve sınıf yönetimi (5 madde) alt ölçeklerinden toplamda 37 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapı göstermektedir (Tepe ve Demir, 2012).

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında cronbach alfa iç tutarlık katsayıları (α) ve bileşik güvenirlik katsayıları (CRC) hesaplanmıştır. Alt ölçekler için öğretme-öğrenme süreci ($\alpha = .91$, CRC = .97), iletişim becerileri ($\alpha = .90$, CRC = .97), aile katılımı ($\alpha = .90$, CRC = .96), planlama ($\alpha = .87$, CRC = .95), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ($\alpha = .88$, CRC = .96) ve sınıf yönetimi ($\alpha = .87$, CRC = .95) bulunmuştur. Toplam puan üzerinden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .97 olarak saptanmıştır (Tepe ve Demir, 2012).

Ölçekteki tutumlara katılımcıların verdiği cevaplara göre “Hiç (1), Az (2), Orta (3), Çok (4), Tamamen (5)” olmak üzere her soru 5 puan üzerinden puanlanır. Her alt boyut kendi içinde puanlanır. Her alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar

şöyledir: Öğretme-öğrenme süreci (en düşük 9, en yüksek 45), iletişim becerileri (en düşük 7, en yüksek 35), aile katılımı (en düşük 5, en yüksek 25), planlama (en düşük 6, en yüksek 30), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (en düşük 5, en yüksek 25), sınıf yönetimi (en düşük 5, en yüksek 25). Alt ölçekten düşük puan alınması öz yeterlilik inancının o boyutta düşük, yüksek puan alınması ise öz yeterlilik inancının o boyutta yüksek olduğunu göstermektedir (Tepe ve Demir, 2012).

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından Boğaziçi ve Marmara Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği zorunlu derslerinden birine gidilerek sınıf ortamında ölçekler elden dağıtılarak veriler toplanmıştır. Ölçeğe başlamadan önce katılımcılar ölçek hakkında kısaca bilgilendirilmiştir. Katılımcıların yanıtlamaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler SPSS paket programına girilerek program aracılığıyla çözümlenmiştir. Üniversite son sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları (öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Eğitim alınan üniversiteye göre (Boğaziçi ve Marmara Üniversiteleri) son sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Eğitim alınan üniversiteye göre (Boğaziçi ve Marmara Üniversiteleri) son sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları (öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi) arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da bağımsız gruplar t testi kullanılarak incelenmiştir.

BULGULAR

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları ile Öz yeterlilik İnançları Alt Boyutları (Öğretme Öğrenme Süreci, İletişim Becerileri, Aile Katılımı, Planlama, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi, Sınıf Yönetimi) Arasında İlişki Olup Olmadığını Gösteren Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Öğretme Öğrenme Süreci	İletişim Becerileri	Aile Katılımı	Planlama	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Sınıf Yönetimi
Aile Katılımı Tutumları	r	,380**	,349**	,355**	,269*	,371**	,222
	p	,001	,002	,002	,019	,001	,056
	N	75	75	75	75	75	75

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları alt boyutları (öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi) arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre aile katılımı tutumları ile öğretme öğrenme süreci arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.380$; $p<.05$), aile katılımı tutumları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.349$; $p<.05$), aile katılımı tutumları ile aile katılımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.355$; $p<.05$), aile katılımı tutumları ile planlama arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.269$; $p<.01$), aile katılımı tutumları ile öğrenme ortamlarının düzenlenmesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=.371$; $p<.01$), bulunmuştur. Ancak aile katılımı tutumları ile sınıf yönetimi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.222$; $p>.05$).

Tablo 2. Eğitim Alınan Üniversiteye göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Üniversiteler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Aile Katılımına Yönelik Tutumlar	Boğaziçi Üniversitesi	36	113,1111	8,67106	73	4,616	,000**
	Marmara Üniversitesi	39	101,6154	12,40249			

** $p<.01$

Tablo 2’de görüldüğü gibi aile katılımına yönelik tutumların eğitim alınan üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçlara göre Boğaziçi ve Marmara Üniversitelerinin aile katılımına yönelik tutumlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t= 4,616$; $p<.05$). Söz konusu farklılık Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3: Eğitim Alınan Üniversiteye göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları Alt Boyutları (Öğretme Öğrenme Süreci, İletişim Becerileri, Aile Katılımı, Planlama, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi, Sınıf Yönetimi) Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Gösteren Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Üniversiteler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öğretme Öğrenme Süreci	Boğaziçi Üniversitesi	36	38,8889	3,94808	73	1,003	,319
	Marmara Üniversitesi	39	37,9231	4,36122			

İletişim Becerileri	Boğaziçi Üniversitesi	36	30,0833	3,03668	73	,165	,870
	Marmara Üniversitesi	39	29,9487	3,94000			
Aile Katılımı	Boğaziçi Üniversitesi	36	20,6389	2,82997	73	-,042	,966
	Marmara Üniversitesi	39	20,6667	2,83153			
Planlama	Boğaziçi Üniversitesi	36	25,2222	3,53845	73	-,440	,661
	Marmara Üniversitesi	39	25,5641	3,18545			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Boğaziçi Üniversitesi	36	21,6944	2,44738	73	,746	,458
	Marmara Üniversitesi	39	21,2821	2,33901			
Sınıf Yönetimi	Boğaziçi Üniversitesi	36	20,0833	3,08337	73	-,689	,493
	Marmara Üniversitesi	39	20,5385	2,63425			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öz yeterlilik inançları alt boyutlarının eğitim alınan üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçlara göre Boğaziçi ve Marmara Üniversitelerinin öz yeterlilik inançları alt boyutları aritmetik ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir (Öğretme Öğrenme Süreci: $t=1,003$; $p>.05$, İletişim Becerileri: $t=.165$; $p>.05$, Aile Katılımı: $t=-,042$; $p>.05$, Planlama: $t=-,440$; $p>.05$, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi: $t=.746$; $p>.05$, Sınıf Yönetimi: $t=-,689$; $p>.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançlarına ilişkin sonuçlara göre;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik alt boyutlarından öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayları kendi mesleki becerilerini ne kadar yeterli olarak görürse aileler ile çalışmaya da o kadar ılımlı yaklaşmaktadır. Kendi becerilerine ve yeteneklerine güvenen öğretmen adayları aile katılımında karşılaşılabilecek engellerin de üstesinden gelebileceğini düşünebilir.

Kaya (2007), öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin ailelere karşı daha olumlu bir yaklaşım benimsediklerini bulmuştur. Krizman (2013) Mississippi’de 49 ortaokul öğretmeni ile çalışmış ve aile katılımı tutumları ve uygulamaları ile öğretmen öz yeterlilik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öz yeterlilik inançları yüksek olan öğretmenlerin aile katılımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu ve aile katılımına uygulamalarına daha çok yer verdiği bulunmuştur (Krizman, 2013). Ayrıca Garcia (2004) Florida’da okul öncesinden beşinci sınıfa kadar farklı yaş gruplarında eğitim veren öğretmenlerin aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançlarını incelemiştir. Kişisel ve mesleki öz yeterlilik inançları yüksek olan öğretmenlerin ailelerle iletişim kurmak, iş birliği yapmak, okula destek sağlamak, okul kararlarına katkıda bulunmak, çocuklarının evdeki öğrenmelerini desteklemek gibi aile katılımına yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğunu saptamıştır (Garcia, 2004). Bu araştırma sonucunda bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımı tutumları ile öz yeterlilik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki literatür ile uyusmaktadır.

Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımı tutumları ile öz yeterlilik alt boyutlarından sınıf yönetimi ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf yönetimi; sınıf içi öğrenmeyi destekleme, problem davranışlarla baş edebilme, zaman yönetimi, sınıf kuralları gibi öğrenci ve öğretmenin aktif olduğu daha çok sınıf rutinleri ile ilgili bir boyuttur (Akın ve Koçak, 2007). Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmen adayları, sınıfına hâkim olmak isteyebilir. Pozitif ilişkili olarak saptanan öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutları ailelerin katılımına daha elverişli olarak görülmüşken, sınıf yönetiminin sınıf kuralları oluşturma, problem davranışlar gibi alt boyutları olduğu için ailelerden çok öğretmen ve öğrenci merkezli bir boyut olarak düşünülmüş olabilir. Bu yüzden ailelerden çok sınıfta aktif olarak bulunan öğretmen ve öğrencilerin sınıf yönetiminde söz sahibi olması gerektiği düşünülmüş olabilir.

2. Boğaziçi ve Marmara Üniversiteleri okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları arasında Boğaziçi Üniversitesi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Her iki üniversitenin de aile eğitimi ve katılımı ile ilgili son sınıfta zorunlu bir dersleri bulunmaktadır. Müfredatlarına göre son sınıfın ikinci döneminde bu dersi alıyorlar; ancak Boğaziçi Üniversitesi bu yıl bir değişiklik yaparak bu dersi dördüncü sınıfın ilk dönemine almış. Yani bu araştırma yapılırken Boğaziçi Üniversitesi’ndeki öğrenciler aile katılımı dersini bir, bir buçuk aydır almaktaydı. Boğaziçi Üniversitesi’ndeki

öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarının Marmara Üniversitesi'ne göre yüksek çıkması bu dersin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alaçam (2015), Ankara'daki bir özel ve 3 devlet üniversitesi ile yürüttüğü çalışmada aile katılımına yönelik bir ders alıp almamanın öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarda bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Oysaki Jin Kim ve Taylor (2016) ise 48 lisans öğrencisi ile yaptığı çalışmada aile katılımına yönelik bir ders almanın bir müdahale yöntemi gibi öğretmen adaylarında aileler ile çalışmaya pozitif etki yaptığını belirtmiştir. Bu araştırma, Alaçam (2015) ile çelişmekte; fakat Jin Kim ve Taylor (2016)'ın araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Her iki üniversitede okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları, ölçeğin puan ortalamasının ($\bar{X}=95,35$; $N=298$; $Ss=13,97$) üzerindedir (Yavuz Güler, 2014). Boğaziçi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarının ortalamadan yüksek çıkması, ailelerle çalışmaya olumlu yaklaşıtlarını gösterir.

3. Boğaziçi ve Marmara Üniversiteleri okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları alt boyutları (öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Devlet üniversiteleri olmaları, benzer zorunlu derslerinin olması üniversiteler arası fark çıkmamasına neden olmuş olabilir.

Her iki üniversitenin öz yeterlilik alt boyutlarından aldıkları puanlar, ortalama puanlara (öğretme öğrenme süreci ($\bar{X}=39,84$; $N=896$; $Ss=4,49$); iletişim becerileri ($\bar{X}=31,74$; $N=896$; $Ss=3,37$), aile katılımı ($\bar{X}=21,04$; $N=896$; $Ss=3,43$), planlama ($\bar{X}=25,77$; $N=896$; $Ss=3,34$), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ($\bar{X}=21,99$; $N=896$; $Ss=2,76$), sınıf yönetimi ($\bar{X}=21,50$; $N=896$; $Ss=2,82$)) yakındır (Tepe ve Demir, 2012). Ateş (2015) Pamukkale Üniversitesi okul öncesi 121 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Marmara ve Boğaziçi Üniversitesi'nde yapılan bu çalışmanın bulguları da Pamukkale Üniversitesi'nde yapılan çalışmanın bulgularına paraleldir.

Öneriler

Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin öz yeterlik inancı, uygulamalarını ve öğrencilerinin öz yeterlilik inançlarını etkiler (Bandura ve Adams, 1977). Bu yüzden öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını geliştirici çalışmalara (seminerlere katılma, kitaplar okuma, filmler izleme, uygulamalara katılma) ağırlık vermesi önerilmektedir.
- Aileler ile çalışmak için gerekli becerileri kazanmaları ve sürekli geliştirmeleri önerilmektedir.

Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler

- Üniversitelerin aile katılımı dersi kapsamının genişletilmesi ve pratik bilgiler ile zenginleştirilmesi, uygulamaya yönelik olması önerilmektedir.

- Öğretmen adaylarının staj ve öğretmenlik uygulamalarında aile katılımı boyutuna daha fazla önem verilmesi önerilmektedir.
- Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik inançlarını destekleyici etkinlikler, seminerler gibi öğrenme ortamları sunulması önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını geliştirmeye yönelik müfredatlarına yeni dersler eklenmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı üniversitelerde ve daha büyük çalışma gruplarıyla aynı konuda çalışarak farklı çalışma gruplarına göre aile katılımı tutumları ve öz yeterlilik inançları incelenebilir.
- Öz yeterlilik inançlarının farklı boyutlarına göre aile katılımı tutumları incelenebilir.
- Nitel bir araştırma yapılarak aile katılımına yönelik tutumlar ile öz yeterlilik inançları hakkında derinlemesine bilgi toplanabilir.
- Farklı değişkenlere göre aile katılımı tutumlarının ve öz yeterlilik inançlarının farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.
- Okul öncesi öğretmen adayları ile farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve aile katılımına yönelik tutumları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Aile katılımı dersi almadan önce ve aldıktan sonra öğretmen adaylarının aile katılımı tutumları karşılaştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve uygulamaları ile öz yeterlilik inançları boylamsal araştırmalarla incelenebilir. Böylece öğretmenlik yapmaya başladıklarında uygulamalarına bu tutum ve inançları nasıl yansıttıkları incelenebilir.

KAYNAKÇA

AÇEV (2016). *Okul öncesi aile katılımı*. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi> adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 25.12.2016).

Akın, U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.

Alaşam, N. (2015). *Parent involvement self-efficacy beliefs of pre-service early childhood teachers with respect to general self-efficacy beliefs and perceived barriers about parent involvement* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arabacı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı (Bölüm 2). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim* 10 (ss. 305-327). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Ateş, Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 4(1), 287-310.

Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z.F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (24), 755-770.

Caughy, M.O., DiPietro, J. A., & Strobino, D.M. (2004). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children (Chapter 4). *Early Intervention The Essential Readings*. M.A.Feldman (Ed.). The USA: Blackwell Publishing.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 1-17.

Ekinci Vural, D. & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 59(15), 1174-1185.

Guralnick, M.J. (2004). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective (Chapter 1). *Early Intervention The Essential Readings*. M.A.Feldman (Ed.). The USA: Blackwell Publishing.

Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk (Chapter 4). J.P. Shonkoff & S. J. Meisels. (Ed.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. The USA: Cambridge University Press.

Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 3(39), 290-315.

Hanson, M. J. & Lynch, E. W. (2013). Theoretical perspectives for understanding families (Chapter 2). *Understanding Families Supportive Approaches to Diversity, Disability, and Risk* (2. Baskı). The USA: Brookes Publishing.

Jin Kim, K. & Taylor, L. K. (2016). Preservice teachers' self-efficacy in working with families: can an immersive course make a difference?. *Family Involvement in Early Education and Child Care Advances in Early Education and Day Care, 20*, 1-22.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kaya, R. (2007). *The attitudes of preschool teachers toward parent involvement* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keilty, B. (2010). For the family, for the child (Chapter 3). *The Early Intervention Guidebook for Families and Professionals*. New York: Teachers College Press.

Kök, M., Çiftçi, M., & Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1)*, 169-183.

Krizman, C. (2013). *The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental involvement practices: A multi-method study* (Doktora tezi). Texas Tech University Educational Psychology, Texas.

Reynolds, A. J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: Research-based principles to promote long-term effectiveness. *Children and Youth Services Review, 6(20)*, 503-523.

Sabırlı Özışıklı, I. (2008). *A study of parental involvement in the Boğaziçi University Preschool Center* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Schunk, D. H. (2014). Sosyal bilişsel teori (Bölüm 3) (Çev. M. Yasin). *Learning Theories: An Educational Perspective (Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla)* (Çev. M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü, & B. E. Şahin; M. Şahin (Ed.)). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2008).

Senemoğlu, N. (2015). Sosyal bilişsel kuram (Ünite 13). *Gelişim, Öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2014). The context of development I: The family (Chapter 14). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence (9. Baskı)*. The USA: International Edition.

Şenol Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu (2008). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri* http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_okul_öncesi_öğretmeni_özel_alan_yeterlikleri_ilköğretim_parça_8.pdf adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 30.12.2016).

Tepe, D. & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2)*, 137-158.

Woolfolk, A. E. (2006). Social, cognitive and constructivist views of learning (Chapter 9). *Educational Psychology (12. Baskı)*. Pearson Publishing.

Yavuz Güler, Ç. (2014). Öğretmen adayları için aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 213 – 232.

Yavuz Konokman, G., & Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35(13), 176-193.

Yoldaş, C., Yetim, G., & Küçüköğlü, N. E. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 90-102.