



Kastamonu Education Journal

May 2018 Volume:26 Issue:3

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Öğretmen Eğitiminde Aile Katılımı: Ne, Neden ve Nasıl?

Parental Involvement in Teacher Education: What, Why and How?

E.Nihal LINDBERG^a

^a*Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretim elemanlarının, öğretmen eğitiminde, aile katılımının önemi ile programlarının aile katılımı başlıklarını kapsama konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Çalışma için hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Nicel veriler, Epstein ve Sanders'in çalışmalarına dayanan bir ölçek yoluyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya 283 öğretim elemanı katılmıştır. Sonuçlara göre öğretim elemanları, öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarına inanmaktadır. Eğitimciler, öğretmen adaylarının öncelikle, aile katılımında gönüllü olma, etkileşimli ödevler tasarlama, aile katılımını sağlayacak yıllık bir program planlama ve uygulama gibi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aile katılımının tüm öğretmen eğitimi programlarında eksik ancak gerekli ve önemli bir konu alanı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, üniversiteler ile MEB arasındaki iş birliğinin artması gerektiğine de dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

öğretmen eğitimi
öğretim elemanları
aile katılımı
okul-aile ve toplum ortaklığı

Keywords

teacher education
teacher educators
parental involvement
school-family and community
partnership

Abstract

The study was aimed to define the opinions of teacher educators on the importance of parental involvement in teacher education, sufficiency level of teacher education programs about teaching how to involve parent to education and their suggestions for improving programs. Both qualitative and quantitative data were gathered. A scale based on Epstein and Sanders studies was used to gather quantitative data. Qualitative data was gathered with open-ended questions. Two-hundred eighty-three teacher educators attended to the study. Results showed that teacher educators believed that preservice teachers don't have enough knowledge on parental involvement. They stated that teachers should have knowledge and skills such as volunteering in parental involvement, designing interactive homework and planning and implementing a full year program for parental involvement activities. They emphasized parental participation is a missing but necessary topic to add to all teacher education programs. Moreover, it is vital to increase cooperation between universities and MNE.

Extended Abstract

Parental participation (PP) as a way of improving quality of education and students' academic success, underscore that teachers and schools are not sufficient by themselves without involving parents. Studies show that PP have positive impact on children's academic, emotional and social development or improvement (Coleman, McNeese, 2009; Fan and Chen, 2001; Gonzalez-DeHass, Willems, Doan-Holbein, 2005; Hill and Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Sad, 2012; Sheldon, 2007; Sheldon and Epstein, 2002; Warren, Young, 2002). Besides, PP improves the effectiveness of school (Haynes, Comer, Hamilton-Lee, 1989; Epstein, 2011), enables teachers to involve parents more in school and classroom activities and to improve their motivation to teach, and help them to enrich teaching activities in order to involve parents more and the school's climate in general as well (Shumow, Harris, 2000; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002). On the other hand, some parental or family characteristics like socio-economic status and level of education (Ashby, 2006; Joshi, Eberly, Konzal, 2005; Hornby, Lafaele, 2011), lack of time (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, Clossen, 2005), work and occupation characteristics (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg, Skinner, 2004), and cultural history (Salas, Lopez, Chinn, Menchaca-Lopez, 2005), perception of parenting role and/or sufficiency level (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002) affect the success and sustainability of PP practices. However, Hoover-Dempsey, et al. (2005), Epstein, Sanders, Simon, Salinas, van Voorhis (2002), Epstein and Jansron (2004) and Hornby and Lafaele (2011) have stated that the main obstacle is the principals' and teachers' limited knowledge and negative attitudes towards such partnerships. Accordingly, if teachers don't support and believe the PP, it is hard to develop and improve effective parent-school relations. School-family and community collaboration has been defined as one of the general teaching qualifications for all teachers in Turkey (OYEGM, 2008). But, despite the efforts for innovation and improvement, studies show that planning and implementing are not satisfactory enough to enable school-family relations to reach the desired level in Turkey (Sabanci, 2009; Erdogan and Demirkasimoglu, 2010; Lindberg, 2014; Yavuz-Güler, 2014). Teacher educators are vital to develop and improve parental involvement at school through teacher education. This is because depending on whether or not they believe that teachers are the only persons responsible for student learning in class or school or that teachers should create a school environment where each member staff at the school, parents and also society must fulfil own duties to support students' development and success and work as a team, they may organize and perform differently in educating the preservice teachers (de Bruinea and etc., 2014; Epstein and Sanders, 2006). Correspondingly, in this study it was aimed to explain not only the content or courses presently offered by education faculties examined, but with a broader perspective to define teacher educators' (TE) perspectives and recommendations for the future. In accordance with the mixed research model, firstly a survey was delivered to TEs in order to collect quantitative data. After the surveys were filled, voluntary TEs were asked to answer two open-ended questions. The survey consisted of 10 questions in total. A total of 283 TEs working at different universities agreed to participate in the study. For analysing quantitative data, descriptive statistics were calculated and the constructionist thematic analysis was used for analysing qualitative data. The consistency of coding was .87 and inter-coder agreement was .79 in the analytical process. The results showed that PP has been not covered in teacher education yet. TEs agreed with the general judgment that PP should be included in all professionals' education working at school. On the other hand, the TEs claimed that it is more important for school administrators and school counsellor to be trained on the topic in comparison to preservice teachers from other teacher programs. As subjects, volunteering in parental involvement, designing interactive homework for students to share with parents, planning and implementing a full year program for PP activities at school were defined to be more so covered in course content. They suggested that the subject might be integrated in other courses because of the heavily loaded content of teacher education programs. TE's also believed that preservice teachers graduate without having adequate knowledge and skills about the topic. It was asked the likelihood of curriculum change in programs in the forthcoming years in order to cover PP subjects and 143 (51%) stated that changes could be made in the programs because the importance of school, family, and community collaboration for education has been understood by teachers, principals, TEs and parents. On the other hand, 124 (44%) TEs said that no change could be made in the programs because of the two major factors adding to the lack of knowledge and awareness of TEs. The first one is the centralistic and bureaucratic structure of administrative activities at the level of Ministry and Universities (Aksit, 2007; Grossman and Sands, 2008). The second one is the lack of cooperation between the two organizations in relation to planning to deal with the future demands placed on teachers (Aksit, 2007; Grossman and Sands, 2008; Yigit, 2012) and to improving teacher qualifications. Finally, it was asked TEs recommendations in relation with improving teacher education programs towards covering the parental involvement. The TEs emphasized that the PP topics should be included in the programs within the scope of a compulsory or elective course, which should definitely be supported by practice-based direct experiences. In this study, TEs stated that faculty and department heads don't have a vision to develop policies on this topic and also the cooperation between the Ministry, University Council and faculties is insufficient. It is believed that these may obstruct to improvement of teacher education programs in reaching to globally recognized teacher qualifications and specifically the efforts concerning the development of the school-parent and community partnership in Turkey. The results of this study show that to set and meet priorities, the directors or leaders at Education faculties and those on teacher education units in Ministry of Education need to become agents of change and team builders at their institutions.

1. Giriş

Bugünün öğretmenleri, farklı aile yapıları (tek ebeveynli aileler, göçmen aileler); teknolojinin kolaylaştırdığı ancak kimi zaman da zorlaştırıp karmaşıktırdığı eğitim ortamları ve araçları ile karşı karşıyadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu yeni durumların, bugünün öğrencileri üzerindeki etkileri konusunda bilgi sahibi olmaları ve dahası bu koşullarla bağlantılı yeni durumlarla başetmelerine yardımcı olacak “takım çalışması” becerilerini içselleştirmeleri (Epstein ve Sanders, 2006; Epstein, 2011; Epstein, 2013), hem mesleki başarı ve doyumları hem de sorumlu oldukları bireylerin eğitim ve gelişimleri açısından önemlidir. Günümüzde anababalar, bu takımın en önemli üyelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Ailelerin eğitime dahil edilmesi ya da aile katılımı; “ailelerin evde, okulda ve toplum içerisinde öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin yaşamlarını etkileyecek okul kararlarında söz sahibi olması ve bunları yaparken diğer aileler, öğretmen ve idarecilerle iletişimlerini geliştirmelerini ve böylece öğrencilerin hem okulda hem de evde eğitsel ve kişisel koşullarının iyileştirilmesini amaçlayan bir yaklaşım” (Ahioglu-Lindberg ve Oğuz, 2016) olarak tanımlanabilir. Anababalara çocuklarının gelişimi ve eğitim sürecindeki performansı ile ilgili bilgi verilmesi, anababaların okul ya da sınıf çalışmalarında gönüllü olarak yer almalarını sağlayacak fırsatların oluşturulması, okuldan-eve ve evden-okula dönük iletişimlerin sürekli ve işlevsel olması, çocukların eğitim ve gelişimini destekleyecek koşulların oluşturulmasında okul dışındaki diğer kurum ve kuruluşlarla da işbirliği yapılması, anababaların okulun yönetim ve karar mekanizmalarında aktif rol alması bu yaklaşım temelinde yapılan uygulamalara örnek olarak verilebilir.

Anababaların çocukların eğitimine dahil edilmesinin çocukların akademik, duygusal, sosyal gelişimlerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma vardır (Coleman, McNeese, 2009; Fan ve Chen, 2001; Gonzalez-De-Hass, Willems, Doan-Holbein, 2005; Hill ve Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Sheldon, 2007; Sheldon ve Epstein, 2002; Şad, 2012; Warren, Young, 2002). Yapılan ulusal ya da uluslararası sınav ya da değerlendirmelerin sonuçları da aile ile ilgili etmenlerin öğrencilerin, bu sınav ya da değerlendirmelerdeki performansları üzerinde diğer etmenlerle karşılaştırıldığında çok daha önemli olduğunu göstermektedir (Anıl, 2009; Çelenk, 2003; İpek, 2011; Yıldırım, Yıldırım, Ceylan, Yetişir, 2013; MEB, 2016). Aile katılımının, öğrenci ile ilgili bu yararlarına ek olarak, öğretmenler ile ilgili olumlu etkileri de vardır. Sözgelimi, öğretmenlerin daha olumlu tutumlar geliştirip gerek okul gerekse sınıf çalışmalarında aile katılımına daha fazla yer verdikleri ve böylelikle mesleki olarak öğretmeye yönelik motivasyonlarının arttığı; aile katılımını geliştirmeye/ arttırmaya yönelik eğitim etkinliklerine daha fazla katılıp destekledikleri; genel olarak okul ortamını zenginleştirmeye yönelik her türlü çalışmayı desteklemelerini sağladığı ortaya konmuştur (Shumow, Harris, 2000; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002).

Buna ek olarak, ailelerin eğitime dahil edildiği okullarda öğrenci başarısı ve gelişimini destekleyici çevrelerin, fırsatların ve uygulamaların oluşturulması ve sürdürülmesi mümkün olabilmektedir (Haynes, Comer, Hamilton-Lee, 1989; Epstein, 2011). Araştırmalar, sosyo-ekonomik durum ve eğitim seviyesi (Ashby, 2006; Joshi, Eberly, Konzal, 2005; Hornby, Lafaele, 2011), zaman yetersizliği (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, Clossen, 2005), iş ve meslek özellikleri (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg, Skinner, 2004), kültürel geçmiş (Salas, Lopez, Chinn, Menchaca-Lopez, 2005) ve anababalık rolü ve/veya anababalık özellikleri ile ilgili yeterlilik algısı (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002) gibi anababalara veya aileye ilişkin bazı değişkenlerin, okullardaki aile katılımı uygulamalarının başarısını ve sürdürülebilirliğini etkilediğini göstermektedir. Ancak Hoover-Dempsey ve ark. (2005), Epstein, Sanders, Simon, Salinas, van Voorhis (2002), Epstein ve Jansron (2004) ve Hornby ve Lafaele’ göre (2011) bu konudaki temel engel, okul müdürü ve öğretmenlerin bu tür ortaklıklara ilişkin bilgilerinin sınırlı olması ve katılıma yönelik olumsuz tutumlarının olmasıdır. Gerçekte, öğretmenlerin anababa katılımına inanmadığı ve dolayısıyla desteklemediği bir okul ortamında, okul-aile ortaklığının sağlanması da zordur.

Öğretmenlerin Aile Katılımını Sağlayabilme Konusundaki Yeterlilik ve Eksiklikleri

Alanyazın, öğretmenlerin aile katılımına yönelik olumsuz tutumlarına zemin hazırlayan birkaç olası neden olduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin, anababalarla ilişkilerinin ya hiç olmaması ya da çok sınırlı düzeyde olmasıdır. Morris ve Taylor (1998), öğretmenlerin, aile katılımı ile ilgili yaptıkları/yapacakları çalışmalar ile ilgili olarak anababaların verebileceği olası tepkilerden (öğretmenin kendi görevlerini ailelere yüklediği suçlaması ile karşılaşmak, anababaların öğretmenlerin çocukları ile ilgili verdiği bilgi ya da önerilere kızmak gibi) korktuklarını veya endişe duyduklarını, dolayısıyla da bu tür bir ilişki ve/veya ortaklığı başlatmaktan veya sürdürmekten kaçınabildiklerini ileri sürmektedir. Buna ek olarak, öğretmenler, iş yoğunlukları veya kendi aileleriyle ilgili kişisel sorumlulukları dolayısıyla da aile katılım etkinliklerine zaman ayıramıyor görünmektedirler (Epstein, Becker, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011). İkinci neden ise, anababaların ve öğretmenlerin aile katılımına yönelik farklı amaç, beklenti ve bakış açılarının olmasıdır. Hornby ve Lafaele (2011) öğretmenlerin, aile katılımını, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal becerilerini geliştirmek için anababalar ile çok boyutlu işbirliği kurdukları bir süreç olarak değerlendirebileceklerini ileri sürmektedir. Anaba-

balar ise, aile katılımının, çocuklarının gelişimi veya karşılaştığı olası sorunların çözülebilmesi için önemli veya gerekli olduğunu düşünüyor olabilirler. Kimi zamanda öğretmenler, aile katılımının, çocukların davranış sorunlarının olduğu bir durumda, gerekli olduğunu düşünebilirken; anababalar ise aile katılımını, öğretmenlerin, okul ve/veya sınıf etkinliklerinde gereksinim duyulan maddi veya gönüllü desteğini sağlamaya yönelik bir davet olarak ele alabilirler (Lindberg, 2013; Poulou, Matsagouras, 2007). Öğretmen ve anababaların bu farklı bakış açıları onların katılım uygulamalarına yönelik destek ve katılımlarını ve daha da önemlisi birlikte çalışma olasılıklarını da etkileyecektir.

Bir diğer neden, öğretmenlerin, aile katılımı ile ilgili bilgilerinin yeterliliği ile ilgilidir. Son yıllarda gözlenen kimi gelişmelere karşın, araştırmalar, özel eğitim veya okul öncesi eğitim dışındaki öğretmen eğitim programlarının pek çoğunun, öğrencilerine, aile katılımının önemini anlamaları ve sonrasında da bu tür bir iletişim ve işbirliğini kurabilmelerini sağlayacak bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik yeterli düzeyde bir eğitim sunmadıklarını ortaya koymaktadır (de Bruïnea, Willemsea, D’Haemb, Griswoldb, Vloeberghsc ve van Eyndec, 2014; Epstein ve Sanders, 2006; Epstein, 2011; Graue, 2005; Lindberg, 2014; Miller, Lines, Sullivan, Hermanutz, 2013; Patte, 2011; Uludag, 2008; Weiss, Kreider, Lopez, Chatman, 2005; Yavuz-Güler, 2014). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının çoğu, aile katılımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olamadan mezun olmakta ancak araştırmalar, katılımcıların aile katılımı konusunda eğitilmeleri gerektiğine inandıklarını göstermektedir (de Bruïnea vd., 2014; Chavkin, Williams, 1988; Flanagan, 2005; Flynn, 2007; Garcia, 2004; Lindberg, 2014; Uludag, 2008; Yavuz-Güler, 2014). Graue ve Brown (2003), öğretmen adaylarına, mezun olmadan önce aile katılımını sağlama ve sürdürmeye yardımcı uygulama fırsatları verilmesinin, onların, okul-aile ortaklığının yapısını daha iyi anlamaları, ailelerin farklılıkları konusunda bilgi edinmeleri ve böylelikle ailelerle etkili ve sürdürülebilir ortaklıklar kurabilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Dairesi Başkanlığı, öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterliliklerden birinin, okul, okulun bulunduğu çevre ve toplumla işbirliği kurmak olduğunu belirtmektedir (EU, 2004). Eyaletler Arası Aday Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (INTASC, 2011) ve Profesyonel Öğretmenlik Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS, 2012) gibi ABD kuruluşları da öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim ve gelişimine destek olabilmek için anababalar, diğer öğretmenler ve toplumla iş birliği kurma konusunda bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Türkiye’de ise AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) bünyesinde 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir çalışma başlatılmıştır. MEB tarafından tanımlanan Genel Öğretmen Yeterliliklerinden birisi de “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri”dir (OYEGM, 2008). Bu yeterlilik alanı, genel olarak, öğretmenin okulun bulunduğu çevrenin özelliklerini tanıması ile aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara dahil etmesine yönelik çalışmaları tanımlamaktadır.

Ek olarak, Eğitim Fakültelerinde görev yapan tüm öğretim elemanlarının öğretmen eğitimindeki rolleri nedeniyle, aile katılımının okullarda geliştirilmesi konusundaki etkileri çok önemlidir. Öğretim elemanlarının, öğretmen eğitim programlarının yukarıda bahsedilen eksikliklerini gidermeye yönelik program değişiklikleri / düzenlemeleri yapabilmesi için, ilk olarak kendilerinin aile katılımının önemine ve gerekliliğine inanmaları ve konuya ilişkin olumlu bir yaklaşımının olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin sınıfta veya okulda öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu tek kişi olduğuna inanan bir öğretim elemanı ile öğrencilerin gelişimini ve başarısını destekleme konusunda okuldaki tüm personelin, anababaların ve bütün olarak toplumun üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerektiğine inanan bir öğretim elemanının hazırlayacağı ders materyalleri ile öğretmen eğitiminde izleyeceği basamaklar farklı olacaktır (de Bruïnea vd., 2014; Epstein ve Sanders, 2006). Bu yüzden de öğretim elemanlarının, değişen öğretmen rolleri ve aile katılımı ile ilgili kişisel yaklaşımlarının ve öğretmen eğitiminde sözü edilen yönde bir değişimin sağlanması konusundaki yeterlilik algılarının belirlenmesi önemlidir. Son yıllarda yapılan tüm çalışmalar, yenilik ve geliştirmeye yönelik tüm çabalara karşın, planlama ve uygulamaların, Türkiye’de okul-aile ilişkilerinin istenen düzeye erişebilmesini sağlama konusunda yeterli olmadığını göstermektedir (Sabancı, 2009; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Lindberg, 2014; Yavuz-Güler, 2014). Alanyazında belirtildiği gibi Türkiye’de de okul öncesi ve özel eğitim öğretmenliği programları dışındaki diğer öğretmenlik programlarında, aile katılımı ile ilgili herhangi bir ders bulunmamaktadır. Ancak birkaç eğitim fakültesinde, sınıf öğretmenliği programlarında bu konuda seçmeli ders seçeneği mevcuttur (Lindberg, 2014; Yavuz-Güler, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda, çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının aile katılımının öğretmen eğitimindeki yeri ile ilgili görüş ve programlarda konu ile bağlantılı değişimlerin sağlanmasına ya da geliştirilmesine yönelik önerilerinin ortaya konmasıdır. Bu doğrultuda, çalışmada şu üç soruya odaklanılmıştır:

- Öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde aile katılımının yeri ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

- Öğretim elemanlarının öğretmen yetiştiren programların ve öğrencilerin konu ile ilgili yeterlilik ve hazırbulunuşluluk düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretim elemanlarının geleceğe dönük olarak programlarda değişiklik yapılıp yapılamayacağı ile ilgili görüşleri ve bu yöndeki önerileri nedir?

2. Yöntem

Verilerin Toplanması

Karma araştırma modeline uygun olarak, ilk olarak araştırmanın nicel verilerinin elde edilebilmesi için öğretim elemanlarına bir anket uygulanmıştır. Bu anket, hem aile katılımı ile ilgili araştırma bulguları hem de Epstein ve Sanders'ın (2006) öğretmen eğitiminde aile-toplum ortaklığı ile ilgili araştırma, görüş ve önerileri temel alınarak oluşturulmuştur. Formda yer alacak sorular hazırlandıktan sonra, araştırma amaçlarına ve kapsamına uygunluğu açısından değerlendirilmesi için biri Eğitim Yönetimi diğeri ise Eğitim Psikolojisi alanından iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrası yapılan düzeltmelerden sonra, forma son hali verilmiştir. Anket formu, öğretim elemanlarına e-posta aracılığıyla ulaştırılmış; anketler tamamlandıktan sonra, gönüllü olan öğretim elemanlarından iki açık-uçlu soruyu da yanıtlamaları istenmiştir.

Anket toplam 10 sorudan oluşmaktadır. İlk üç soru, öğretim elemanlarının görevleri, çalıştıkları programlar ve çalışma deneyimleri hakkında bilgi almaya dönüktür. Geri kalan sorular ise araştırma soruları doğrultusunda üç genel başlıkta toplanmıştır:

1. Konunun önemi: Bu başlık altındaki ilk soru, farklı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının okul-aile ve toplum ortaklığı konularında bilgi ve beceri sahibi olmalarının önemine ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Bu soru, Kesinlikle Katılmıyorum- Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen dördümlü bir derecelendirmeye ek olarak Uygun değil seçeneğini içermektedir. İkinci soru, farklı öğretmen eğitimi programlarındaki öğrenciler için okul-aile-toplum ortaklığı ile ilgili bilgi ve becerilerin ne kadar önemli olduğu ile ilgilidir. Bu sorunun yanıt seçenekleri şu biçimdedir: Çok önemli - Biraz önemli - Önemli değil - Uygun değil (4 puanlı derecelendirme).
2. Mevcut programlar, uygulamalar ve mezunların hazırbulunuşluğu: Bu başlık altında öğretim elemanlarına ilk olarak, programlarda aile-okul-toplum ilişkileri konusunun ele alındığı zorunlu ve seçmeli dersler ile, gelecekte, varolan derslerin içeriklerine eklenmesi gerektiğini düşündükleri konular sorulmuştur. Bu başlık altındaki diğer bir soru ise öğretim elemanlarına göre, öğretmen adaylarının, kendilerini aile-okul ve toplum işbirliği konusunda ne kadar hazır hissettikleri ile ilgilidir. Bu soru ile ilgili yanıtlar, şöyledir: Hazır değil - Kısmen hazır - Yeterli derecede hazır - Uzman (4 puanlı derecelendirme).
3. Öğretmen eğitimi programlarında değişim yapılması ihtimali: Bu başlık altında, araştırmanın nitel kısmına ait açık-uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorulardan ilki, gelecek yıllarda, varolan öğretmen eğitimi programlarında, öğrencilerin, okul-aile ve toplum ortaklığı ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik değişiklikler yapılıp yapılmayacağı hakkında ne düşündüklerinin sorgulanmasına dayanmaktadır. Bu soru ile bağlantılı olarak, katılımcılara verdikleri yanıtın gerekçesi de sorulmuştur. Son açık uçlu soru ise, öğrencilerin okul-aile ve toplum işbirliği ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için programlarda ne tür değişiklikler yapılabileceğine ilişkin görüş, öneri ve düşünceleri almaya yöneliktir.

Çalışma Grubu

Çalışmaya araştırma amacının belirtilmesinden sonra araştırmaya katılmayı kabul eden ya da gönüllü olan kişiler katılmıştır. Böylelikle araştırmaya farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan toplam 283 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarından 106'sı (%37,5) Temel Eğitim bölümünde, 73'ü (%25,8) Eğitim Bilimleri ve 104'ü (%36,7) ise Türkçe Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Yabancı Dil, Güzel Sanatlar, Ortaöğretim Sosyal, Fen ve Matematik Alanı ile Özel Eğitim Öğretmenliği programlarında görev yapmaktadır. Bunun yanında katılımcılardan 81'i (%29) Öğretim görevlisi ve Araştırma görevlisi, 135'i (%47) Yardımcı Doçent Doktor, 47'si (%17) Doçent Doktor ve 20'si (%7) Profesör'dür. Meslekteki ortalama deneyim süreleri 13 yıldır.

Veri Analizi

Nicel verilerin analizinde ankete verilen yanıtlarla ilgili betimleyici istatistikler (frekans ve yüzdelikler) hesaplanmıştır. Diğer taraftan, nitel verilerin analizinde yorumlayıcı tematik analiz (constructionist thematic analysis) kullanılmıştır (Braun ve Clark, 2006); çünkü yorumlayıcı bir yapı içerisinde gerçekleştirilen tematik analiz, bireysel psikoloji ve güdülere odaklanmak yerine sosyokültürel bağlamlar ve yapısal koşullar üzerinde durmaktadır. Bu da bu çalışmada öğretmen eğitiminde aile katılımı konu ve uygulamalarına yer verilmesini destekleyen ya da engelleyen koşullarla ilgili ayrıntılı ve yerel nitelikli betimlemeler yapılmasını mümkün kılmaktadır. Kodlamaların tutarlılığı .87; kodlayıcılar ara-

sındaki uyum .79 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Aile Katılımının Öğretmen Eğitimindeki Önemi

Bu başlık altındaki ilk soru, katılımcıların, aile katılımı konularındaki eğitimin, eğitim fakültelerindeki hangi program veya eğitim düzeyinde önemli olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu çalışmada katılımcılar, genel olarak aile katılımının tüm öğretmen yetiştiren programlarda yer alması gerektiğine dair genel yargıyı desteklemektedir (de Bruinea vd., 2014; Epstein ve Sanders, 2006; Uludag, 2008; Epstein, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011, Patte, 2011). Tablo 1’de, katılımcıların okul-aile-toplum işbirliği ile ilgili konuların hangi uzmanlık alanlarında önemli olduğuna ilişkin yanıtlarını içeren bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Okul-aile-toplum işbirliği konularındaki eğitimin önemli olduğu uzmanlık alanları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Uygun değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tüm öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını nasıl yapacağını bilmesi önemli.	12	4	3	1	81	29	178	63	1	-
Okul yöneticilerinin aile katılım çalışmalarını nasıl yapacağını bilmesi önemli.	11	4	2	1	60	21	200	71	1	-
PDR uzmanının katılım çalışmalarını nasıl yapacağını bilmesi önemli.	11	4	3	1	52	18	205	72	3	1
Yöneticiler ailelerle nasıl iletişim kurulabileceğini bilen öğretmenle çalışmak ister.	7	2	13	5	80	28	165	58	7	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmen eğitimcileri, okul yöneticilerinin ve PDR uzmanlarının bu konuda eğitilmesinin diğer öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarına kıyasla daha önemli olduğunu ileri sürmektedir. Okul yöneticilerinin, okulun eğitsel ve idari konulardan birincil derecede sorumlu çalışanı olmaları yanında, bu çalışmaların yürütülebilmesi için öğretmenleri ve velileri güdüleyip destekleyecek, gerekli işbirliği ortamlarının yaratılabilmesi için koşulların planlanıp hazırlanmasını sağlayacak okul çalışanları gibi algılanıyor olmalarının, bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Epstein ve Sanders (2006), Horvat, Curci, Partlow (2010), Lloyd-Smith, Baron, (2010), Richardson (2009); etkili bir okul ikliminin yaratılması ve özellikle ailelerin eğitime dahil edilmesi ile ilgili çalışmalarda, okul müdürlerinin, hem bir lider hem de yol gösterici olarak rollerinin ve tutumlarının çok önemli olduğunu belirtmektedir.

PDR uzmanları ise, gerek alan bilgileri gerekse PDR hizmet ilkeleri gereği, hem aile, öğretmen ve yöneticilere hem de öğrencilere yönelik çalışmaları nedeniyle önemli görünmektedir (Davis ve Lambie, 2005; Amatea ve West-Olatunji, 2007). Bu alan uzmanları, PDR alanının, eğitim hizmetlerini tamamlayıcı işlevi gereği yönetici, öğretmen, aile ve öğrencilerle çalışmalar yürütmektedir (Walker, Shenker, Hoover-Dempsey, 2010). Bu çalışmalar kapsamında elde ettikleri bilgiler yoluyla hem her grubun ortaklık çalışmalarına verebileceği destek, çalışmaları engelleyici varolan ve olası etmenler hem de bunlara çözüm yolları üretilebilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlere yönelik rehberlik yapabilirler (Epstein, Van Voorhis, 2010; Walker, Shenker, Hoover-Dempsey, 2010). Bunun yanı sıra, mesleki bilgi ve becerilerini kullanarak okul, aile ve toplum ortaklığını sağlamaya yönelik etkinliklere doğrudan da katılabilirler.

Öğretmenlik Eğitim Programlarının Yeterliliği ve Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşlulukları

Bu başlık altında, ikinci araştırma sorusu ile ilgili konular ele alınmaktadır. Bunlardan ilki, aile katılımı ile ilgili zorunlu ve seçmeli derslerin sayısı ve mevcut derslerin içeriğine dahil edilecek başlıklarla ilgilidir. İkinci konu ise, aile katılımı etkinliklerinin yürütülmesi konusunda öğretmen adaylarının hazır bulunuşluk düzeyini belirlemeye yöneliktir.

Öğretmenlik Eğitim Programlarının Yeterliliği

Öğretim elemanlarının %56’sı (159), bulundukları kurumda aile katılımı konularını kapsayan ‘hiçbir’ dersin olmadığını ifade etmiştir. Bu tür derslerin mevcut olduğunu ifade eden eğitimcilere (%43 - 121) ise, dersin yapısı (zorunlu - seçmeli) ve eğitim seviyesi (lisans, lisansüstü vs.) sorulmuştur. Bu gruptaki öğretmen eğitimcilerinin %35’i ilgili dersin zorunlu olduğunu ifade ederken %8’i seçmeli ders olduğunu aktarmıştır; aynı zamanda derslerin çoğunlukla lisans seviyesinde verildiği (%39 - 111) ifade edilmiştir. Öte yandan, eğitimcilerin %80’i (225) aile katılımı ile ilgili konulara tüm seviyelerde (lisans, yüksek lisans, doktora) yer verilmesi ve tüm öğretmenlik programlarına zorunlu ders olarak dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. İkinci soru ise, okul-aile-toplum işbirliği kapsamında öğretmen adaylarının bilgi ve

beceri sahibi olması gereken konulara diğer derslerin içeriklerinde yer verilip verilmediği ile ilgilidir. Bu soruya verilen yanıtlarla ilgili sonuçlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Konunun ders içeriklerindeki yeri

	Bu konu ZATEN VAR		Yok, ancak YER ALMASI GEREKİR		Yok, ancak YER ALMASINA GEREK YOK	
	f	%	f	%	f	%
Veli toplantısının nasıl düzenleneceği	71	25	160	57	31	11
Okulda aile ve diğer gönüllülerden nasıl yararlanılabileceği	65	23	183	65	11	4
Anababa ile yapılabilecek (interaktif) ev ödevlerinin nasıl hazırlanabileceği	49	17	185	65	26	9
Öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak için toplum ve diğer kurumlardan nasıl yararlanılabileceği	80	28	169	60	12	4
Okulun karar alma organlarında ailelerle nasıl işbirliği yapılabileceği	66	23	177	63	20	7
Okul, aile ve toplum işbirliği ile ilgili yasal düzenlemeler	60	21	178	63	20	7
Okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik yıllık programların nasıl planlanacağı	53	19	185	65	19	7

Tablo 2’de, tüm aile katılım biçimlerinin ders içeriklerine dahil edilmesinin önemli olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarına göre, aile katılımında gönüllülük, öğrencilerin anababalarıyla paylaşabilecekleri interaktif ödevler tasarlama, okulda aile katılım etkinliklerine yönelik bir yıllık programın uygulanması konularının daha fazla vurgulandığı anlaşılmaktadır. de Bruinea vd. (2014), aile katılımı ile ilgili olarak derslerde, en çok tartışılan veya ele alınan konunun, anababalarla nasıl iletişim kurmak gerektiği olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, öğretim elemanlarının, öğretmenlik eğitimi programının içeriğinin zaten çok dolu olması sebebiyle aile katılımı ile ilgili konuları programlara eklemenin zor olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarına göre bu konu, ayrı bir ders yerine, programda halihazırda olan derslerin içeriğine dahil edilmelidir (de Bruinea vd., 2014).

Daha önce de belirtildiği gibi Milli Eğitim Bakanlığının, okullarda çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterlilik alanı olarak okul-aile-toplum işbirliği konusuna vurgu yapmış olmasına karşın, öğretmen yetiştiren programların, çalışma yaşamı öncesinde öğretmen adaylarını belirtilen konuda eğitmek konusunda yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Günümüzde, öğretmenlerin aile katılım stratejilerini ve tekniklerini uygulamak için yeterli düzeyde donanımlı veya eğitilmiş olmadıkları gerçeği hala geçerliliğini koruyor gibi görünmektedir (de Bruinea vd., 2014; Epstein ve Sanders, 2006; Lindberg, 2014; Yavuz-Güler, 2014).

Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşlukları

Öğretim elemanlarının çoğunluğu (%60 - 169 kişi), mezun durumundaki öğretmen adaylarının, okulda öğrencilerin gelişimine, öğrenmesine ve başarısına katkıda bulunmak için aileler, farklı iş kolları ve toplumla ortaklık kurma konusunda ‘Kısmen Hazır’ olduklarını belirtmiştir. Eğitimcilerin %6’sı mezun durumundaki öğretmen adaylarının bu konuda ‘Hazır’ olduğunu, %31’i (87) ise ‘Hazır olmadıklarını’ aktarmıştır. Bu sonuç, öğretim programlarının yetersizliği ile ilgili sonuçları desteklemektedir. Alanyazın, hem öğretmen adaylarının hem de okullarda çalışan öğretmenlerin, bu konularda yetersiz olduklarını ve ancak bu konuda daha fazla bilgi verilmesine gereksinimleri olduğunu göstermektedir (Weiss, Kreider, Lopez, Chatman, 2005; Epstein ve Sanders, 2006; Sabancı, 2009; Uludag, 2008; Epstein, 2011; Erdogan ve Demirkasimoglu, 2010; Patte, 2011; Yavuz-Güler, 2014). Günümüzde, okulların yapısı, öğretmenlerin değişen rolleri, öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve tüm okul personelinin yeni sosyal ve akademik gereksinimleri düşünüldüğünde, öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi daha büyük bir önem kazanmıştır.

Gelecekte Programlarda Değişiklik Yapılıp Yapılamayacağına İlişkin Düşünceler ve Program Önerileri

Öğretim elemanlarına, bu başlık altında, gelecek yıl / yıllarda, öğrencilerin katılım ya da işbirliğine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla Fakülte / Yüksekokul ya da Enstitülere bağlı programlarda, düzenleme ya da değişiklik yapılabileceğini belirten, 124’ü (%44) programlarda değişiklik yapılabileceğini belirtirken, 143’ü (%44) programlarda değişiklik yapılamayacağını belirtmiştir. Eğitimciler aynı zamanda yanıtlarının gerekçesi de sorulmuştur.

Programlarda değişiklik yapılabileceğini ifade eden öğretim elemanları arasında ifade edilen en yaygın sebep; günümüzde okul, aile ve toplum ortaklığının eğitimdeki öneminin öğretmenler, okul müdürleri, öğretim elemanları ve veliler tarafından anlaşılmış olmasıdır (30, %41.1). Farklı sosyo-kültürel ve tarihi geçmişlerden gelen ailelerin bulunduğu çağdaş toplumların özellikleri ve bunların, tüm sosyo-kültürel seviyelerdeki çocukların daha fazla başarı elde etmesine yönelik beklentileri, bu tür ortaklıkları okul ve öğretmenler için gerekli hale getirmiştir (Graue, Brown, 2003). Toplumdaki değişikliklere ek olarak, aile katılımının okul başarısı üzerindeki etkisini gösteren alanyazının da (12, %16.4) eğitimcilerin fikrini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan, 83 öğretim elemanı ise, programlarda aile katılımı ile ilgili konuları eklemeye yönelik herhangi bir değişiklik yapmanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Programlarda değişiklik yapılamayacak olması ile ilgili olarak öğretim elemanlarının belirttiği gerekçeler Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Programlarda değişiklik yapılamayacak olmasının nedeni

	f	%
Konu ile ilgili uzmanların yetersizliği	10	12.1
Program içeriklerinin YÖK tarafından belirleniyor olması	10	12.1
Fakülte ve bölüm yöneticileri ile öğretim elemanlarının bu konuda politika geliştirecek vizyonlarının olmaması	19	22.9
Milli Eğitim Bakanlığı’nın konuya önem vermemesi	6	7.2
Programların KPSS odaklı olması	20	24
Öğretmen yetiştirme programlarında değişiklik yapmanın zor ve zaman alıcı olması	12	14.5
Bu konuların halihazırda programlarda yer alıyor olması (Öğretmenlik uygulaması, Topluma hizmet uyg.)	6	7.2

Katılımcılar, öğretmen adaylarının mezun olmadan önce okul-aile-toplum işbirliğine yönelik bilgi ve beceriler kazanmasını sağlayacak program değişikliklerinin yapılamayacak olmasının nedeni olarak, ilk sırada, öğretmen yetiştiren programların çok fazla KPSS odaklı eğitim veriyor olmasını göstermişlerdir. Bu durumun, üniversiteler düzeyinde öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesi ve Bakanlık düzeyinde de öğretmen seçiminde bu tür sınavlar yerine, uluslararası standartları temel alan uygulamalara geçilmesi ile aşılabileceği düşünülmektedir. Bu süreç, üniversitelerde konu ile ilgili çalışmaların ve konuya ilgi duyup araştırarak uzmanların artması ile başlayacaktır. Böylelikle üniversitelerin önderliğinde başlayacak çalışmalar, sadece okul-aile ve toplum işbirliği açısından değil, genel olarak öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini arttırmaya yönelik diğer uygulamalar için de politika ve uygulama değişimlerine zemin hazırlayacaktır.

Katılımcıların, fakülte ve bölüm yöneticileri ile öğretim elemanlarının bu konuda politika geliştirecek vizyonlarının olmadığı biçimindeki değerlendirmelerinin, önemli bir konu olduğuna inanılmaktadır. Bu iddianın, 2006 yılından beri okul öncesi ve ortaöğretim gibi eğitim kademelerinde öğretmen eksikliğine yol açan, değişen eğitim sistemi dolayısıyla öğretmen eğitiminde nitelik yerine sayıya önem verme zorunluluğu ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir (Aksit, 2007). Öte yandan, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde söz gelimi fen eğitimi, matematik eğitimi gibi yeni alanların oluşturulması ile nitelikli akademik personelin sayısında azalma meydana gelmiştir; sonuç olarak eğitim bilimleri ya da ilgili alanlarda doktora derecesine sahip olmayan kimseler mevcut açığı kapatmak için görevlendirilmiştir (Aksit, 2007). Dolayısıyla, sistemi yürütmek için bu tür ‘günü kurtarıcı’ çözümlerin, daha karmaşık kalite sorunları ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Son olarak, öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının okul-aile-toplum işbirliğine yönelik çalışmalar yapabilmek doğrultusunda eğitilmesine yönelik önerileri ile ilgili analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili öneriler

	f	%
Tüm programlara zorunlu ya da seçmeli dersler eklenmeli	23	24.7
Uygulamalı dersler eklenip bu kapsamda ele alınmalı	27	29
Lisansüstü eğitimde de yer verilmeli	11	11.8
MEB ve Üniversite düzeyinde katılım ile ilgili araştırmalar desteklenmeli, strateji ve politikalar geliştirilmeli	15	16.1
Ailelere yönelik bilgilendirici eğitimlere öncelik verilmeli	9	9.7
MEB-Üniversite işbirliği ile özellikle okul yöneticileri eğitilmeli	8	8.7

Tablo 4’de de görüldüğü gibi, katılımcılar, okul-aile-toplum işbirliği ile ilgili konuların zorunlu ya da seçmeli ders olarak programlara eklenmesi ve bu dersin mutlaka uygulamalı çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

de Bruñea vd. (2014), Chavkin ve Williams (1988), Tichenor (1998), Epstein ve Sanders (2006) ve Uludag (2008) programı ve düzeyi ne olursa olsun öğretmen adaylarının, öncelikle aile katılımının değeri ve sonuçları ile ilgili bakış açılarını geliştirip, temel katılım türleri ile ilgili yeterli bilgi ve anlayış kazanmaları gerektiğini belirtmektedir. Teorik temelli bu eğitimden sonra, öğretmen adaylarına, uygulamaya dayalı deneyim ya da fırsatlar sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte aile katılımı yalnızca öğretmenlik eğitimine dahil edilmesi gereken bir ders olarak ele alınmamalı; öğretmenler tarafından karşılanması gereken bir kalite kriteri olarak da görülmelidir. de Bruñea vd. (2014); eğitimcilerin, öğretmen adaylarının daha fazla teorik bilgi edinmeleri gerektiğini söylemelerine karşın, öğretmen adaylarının teorik bilgiye daha az önem verdiklerini ortaya koymuştur. Aksine, araştırmada, öğretmen adaylarının, anababalarla sürdürülebilir ilişkiler kurma, risk içeren koşullardaki aileleri de eğitime dahil etme ve onlara çocuklarının eğitimlerine nasıl katılabilecekleri ya da bu konudaki çabalarının takdir edildiğini görmelerini sağlama gibi beceriler konusunda daha fazla eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Yukarıda da belirtildiği gibi, okul-aile ve toplum ortaklığı 2002 yılında tanımlanan genel öğretmenlik yeterliliklerinden biri olarak belirtilmektedir (OYEGM, 2008). Bununla birlikte, bu yeterlilik alanının öğretmen eğitiminde yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bunun, öğretim elemanlarının konu ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının sınırlı olması dışında iki temel etmen ile de ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Birincisi, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından yürütülen yönetsel faaliyetlerin merkezîyetçi ve bürokratik yapısı ile ilgilidir (Aksit, 2007; Grossman ve Sands, 2008). Bağlantılı ikinci etmen ise geleceğin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler ve öğretmen yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar ile ilgili olarak bu iki kurumun birlikte çalışma, ortaklık kurmaya dönük etkileşimlerinin yetersiz olmasıdır (Aksit, 2007; Grossman ve Sands, 2008; Yigit, 2012). YÖK tarafından 1999 ve 2006 yılları arasında yürütülen öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması çalışmaları sırasında, ulaşılmak istenen amaçlardan biri de MEB, fakülteler ve YÖK arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi yönünde olmuştur. Grossman ve Sands (2008) bu yeniden yapılandırmaya yönelik reformların, beklendiği düzeyde etkili bir ortaklık sağlamayı mümkün kılacak kadar güçlü olmadığını ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için çok daha fazlasının yapılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra, daha önceki dönemlerde aile katılımı ile ilgili yapılmış yasal düzenlemelere ve öğretim elemanlarının, konunun tüm öğretmenler tarafından kazandırılması gereken bir bilgi ve beceri konusu olduğunu belirtmiş olmasına karşın, bu yeniden yapılandırma sürecinde, öğretmen yetiştirme programlarında aile katılımını kapsayan herhangi bir düzenleme ya da ekleme yapılmamıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, eğitim fakültelerindeki bölüm başkanları ve diğer yöneticilerle MEB'in öğretmen eğitimi ile ilgili birimlerindeki yöneticilerinin, kendi kurumlarında ailelerin eğitime dahil edilmesini sağlayacak uygulamaların geliştirilmesi için önceliklerin belirlenip eylem planlarının oluşturulması ve uygulanması aşamasında önemli rolleri olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda, gelecekte eğitim fakültesi dekanları, bölüm başkanları ve MEB'in öğretmenlik eğitimi biriminde görev alan yöneticilerin ailelerin eğitime dahil edilmesinin günümüz eğitimindeki önemi ve gerekliliği ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar, hem hizmetöncesi eğitimden sorumlu eğitim fakültelerinde yapılabilecek düzenlemeler hem de hizmetiçi eğitimlerin yaygınlaştırılıp geliştirilmesi için gerekli alt yapı bilgisinin sağlanması açısından önemlidir. Bununla birlikte açılacak dersler, ayrı bir ders olarak ele alınıp uygulanabileceği, programlardaki ilgili diğer derslerin (Eğitim Psikolojisi, Rehberlik, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi) içeriklerine de dahil edilmelidir. Böylece, öğretmen adayları, aile eğitimi ve katılımı uygulamalarını mesleki uygulamalarının doğal bir parçası olarak görebilir ve bu konudaki becerilerini geliştirecek daha fazla fırsatla karşılaşabilirler. Son olarak bu derslerin sadece kavramsal ve kuramsal temelleri ile ele alınmak yerine, buna ek ve mutlaka uygulamalarla da desteklenmesi önemlidir.

5. Kaynakça

- Ahioglu Lindberg, E. N., Oğuz, K. (2016). İlköğretimde aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4135-4151. doi:10.14687/ijhs.v13i3.3711
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27 (2): 129-137. doi:10.1016/j.ijedudev.2006.07.011.
- Amatea, E., West-Olatunji, C. (2007). Joining the conversation about educating our poorest children: Emerging leadership roles for school counsellors in high-poverty schools. *Professional School Counseling*, 11(2): 81-89. doi: 10.5330/PSC.n.2010-11.81

- Ashby, N. (2006). Activity-filled family meeting leads to increases in parent involvement, student performance at Maryland school (Viers Mill Elementary School). *The Achiever*, 5(4), 1.
- Björk, L. G., Lewis, W. D., Browne-Ferrigno, T., Donkor, A. K. (2012). Building social, human, and cultural capital through parent involvement. *Journal of School Public Relations*, 33(3), 237-256.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- de Bruijne, E.J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships, *European Journal of Teacher Education*, 37:4, 409-425, DOI: 10.1080/02619768.2014.912628
- Castro, D.C., Bryant, D.M., Peisner-Feinberg, E.S., Skinner, M.L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 413-430.
- Chavkin, N. F., Williams, D.L. (1988). Critical issues in the teaching training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66: 87-89. Retrieved from ERIC database. (EJ364525)
- Coleman, B., McNeese, M.N. (2009). From home to school: The relationship among parental involvement, student motivation, and academic achievement. *The International Journal of Learning*, 16(7): 459-470.
- Daniel, G. (2011). Family-school partnerships: towards sustainable pedagogical practice, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (2), 165-176. doi: dx.doi.org/10.1080/1359866X.2011.560651
- Davis, K.M., Lambie, G.W. (2005). Family engagement: Collaborative, systemic approach for middle school counsellors. *Professional School Counseling*, 9(2): 144-151. Retrieved from: <http://schoolcounselor.metapress.com/content/2m64351160qq766q/fulltext.pdf>
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family and community partnerships. *Teaching Education*, 24 (2), 115-118. DOI:10.1080/10476210.2013.786887.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, N., Van Voorhis, F.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships*, 2nd Edition, California: Corwin Press.
- Epstein, J.L., Becker, H.J. (2011). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. In *School, Family and Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*, Joyce L. Epstein (Eds.), pp.115-129. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L., Jansorn, N. (2004). School, family and community partnerships link the plan, *Education Digest*, 83 (Jan.-Feb.), 10-15.
- Epstein, J. L., Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2): 81-120. doi:10.1207/S15327930pje8102_5.
- Epstein, J.L., Van Voorhis, F.L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14 (1): 1-14. Retrieved from: <http://schoolcounselor.metapress.com/content/m6070358408g9227/fulltext.pdf>.
- Erdogan, C., Demirkasimoglu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılmasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri [Teachers' and school administrators' views of parent involvement in education process]. *Educational Administration: Theory and Practice* 16 (3): 399-431. Retrieved from: http://www.yarbis.yildiz.edu.tr/web/userPubFiles/cerdogan_41862642c93cb2e259d3bb102aa766a1.pdf
- EU (European Commission, Directorate, General for Education and Culture). (2004). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1): 1-22. DOI: 10.1023/A:1009048817385.
- Flanigan, C. B. (2005). *Partnering with parents and communities: Are preservice teachers adequately prepared?* Harvard Graduate School of Education Harvard Family Research Project, Retrieved from: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/partnering-with-parents-and-communities-are-preservice-teachers-adequately-prepared>.
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30.
- Garcia, D.C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39 (3): 290-315. doi:10.1177/0042085904263205.
- Graue, E. (2005). Theorizing and describing preservice teachers' images of families and schooling. *Teachers College Record* 107: 157-185. doi: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11693>.
- Graue, E., Brown, C.P. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19 (7): 719-735. doi:10.1016/j.tate.2003.03.004
- Grossman, G.M., Sands, M.K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28 (1): 70-80. doi:10.1016/j.ijedudev.2007.07.005.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2): 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7.

- Haynes, N., Comer, J., Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1): 87-90.
- HEC-Higher Education Council, (2006). Teacher Education Reform. Retrieved from: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f.
- Hill, N.E., Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Jones, K.P., Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7): 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., Clossen, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2): 105-130.
- Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1): 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049
- Horvat, E. M., Curci, J.D., Partlow, M.C. (2010). Parents, principals, and power: A historical case study of Managing Parental Involvement. *Journal of School Leadership*, 20(6): 702-727. Retrieved from ERIC (EJ916122).
- INTASC - Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (2011). The INTASC model core teaching standards: At a glance (April, 2011). Retrive from: <http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC%202011%20Standards%20At%20A%20Glance.pdf>.
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1): 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818.
- Joshi, A., Eberly, J., Konzal, J. (2005). Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse families.(Understanding family diversity). *Multicultural Education*, 13(2), 11.
- Lindberg, E.N. (2013). Turkish Parents' and Teachers' Opinions Towards Parental Participation in a Rural Area. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 17 (3): 321-328. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.17.03.12150
- Lindberg, E.N. (2014). Final Year Faculty of Education Students' Views Concerning Parent Involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1339-1375. DOI: 10.12738/estp.2014.4.1920
- Lloyd-Smith, L., Baron, M. (2010). Beyond conferences: Attitudes of high school administrators toward parental involvement in one small Midwestern State. *The School Community Journal*, 20 (2): 23-44. Retrived from: http://www.adi.org/journal/fw10/Lloyd_SmithBaronFall2010.pdf.
- Miller, G.E., Lines, C., Sullivan, E., Hermanutz, K. (2013). Preparing educators to partner with families, *Teaching Education*, 24(2), 150-163. doi: 10.1080/10476210.2013.786889
- Morris, V. & Taylor, S. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 219-231.
- NBPTS- National Board for Professional Teaching Standards. (2012). Middle Childhood Generalist Standards. 3th Ed, page 59, Arlington, VA. Retrieved from: <http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/nbpts-certificate-mc-gen-standards.pdf>.
- OYEGM -Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (Generalist standards for teaching profession). Retrieved from: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf.
- Patte, M.M. (2011). Examining preservice teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *The School Community Journal*, 21 (2), 143-159. Retrived from: <http://www.adi.org/journal/2011fw/PatteFall2011.pdf>.
- Poulou, M.; Matsagouras, E. (2007). School and family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1: 83-89.
- Richardson, S.A. (2009). Principals' perceptions of parental involvement in the "Big 8" urban districts of Ohio. *Research in the Schools*, 16(1), 1-12. Retrieved from ERIC (EJ862778).
- Sabancı, A. (2009). Views of Primary School Administrators, Teachers and Parents on Parent Involvement in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 245-262.
- Sad, N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, Math and Science & Technology achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49 (Fall): 173-196.
- Salas, L., Lopez, E. J., Chinn, K., & Menchaca-Lopez, E. (2005). Can special education teachers create parent partnership with Mexican American families? !si se pueda!(reaching out to families: Parental participation). *Multicultural Education*, 13(2), 52.
- Sheldon, S.B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 267-275. doi:10.3200/JOER.100.5.267-275.
- Sheldon, S.B., Epstein, J.L. (2002). Improving student behaviour and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35 (1), 4-26. doi:10.1177/001312402237212.
- Shumow, L., Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in low-income urban communities. *School Community Journal*, 10 (1), 9-24. Retrieved from: <http://www.adi.org/journal/ss00/ShumowHarrisSpring2000.pdf>

- Tichenor, M. S. (1998). Preservice teachers' attitudes toward parent involvement: Implications for teacher education. *The Teacher Educator*, 33 (4): 248-259. doi:10.1080/08878739809555178.
- Uludag, A. (2008). Elementary pre-service teachers; Opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3): 807-817. doi:10.1016/j.tate.2006.11.009.
- Walker, J.M. T., Shenker, S.S., Hoover-Dempsey, K.V. (2010). Why Do Parents become involved in their children's education? Implications for school counsellors. *Professional School Counselling*, 14 (1): 27-41. Retrieved from: <http://schoolcounselor.metapress.com/content/768th8v77571hm7r/fulltext.pdf>.
- Warren,E., Young, J. (2002) Parent and School Partnerships in Supporting Literacy and Numeracy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 217-228. doi: 10.1080/1359866022000048385
- Weiss, H. B., Kreider, H. Lopez, M.E., Chatman, C. (eds). (2005). *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Yigit, N. (2012). The latest reform in initial teacher education (ITE) in Turkey. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1): 523-536.