T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE VELİ AKADEMİSİ PROGRAM TASARIM YAKLAŞIMI EĞİLİMLERİ: ÖZEL ÖĞRETİM İNCELEMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE KUT

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

ÇANAKKALE – 2024

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE VELİ AKADEMİSİ PROGRAM TASARIM YAKLAŞIMI EĞİLİMLERİ: ÖZEL ÖĞRETİM İNCELEMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE KUT

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

ÇANAKKALE – 2024

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Hatice KUT tarafından Doç. Dr. Osman Yılmaz Kartal yönetiminde ve danışmanlığında hazırlanan ve **24/01/2024** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan "**Okul Öncesi Eğitimde Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Eğilimleri: Özel Öğretim İncelemesi**" başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL (Danışman)	……
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL	……
Prof. Dr. Halil İbrahim KAYA	…….

Tez No : ……..

Tez Savunma Tarihi : 24/01/2024

……

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

../01/2024

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)
Hatice KUT
24/01/2024

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL'a, çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen eşim İbrahim KUT'a, sevgili aileme, süreç boyunca motivasyonumu destekleyen sevgili arkadaşım Tuğba ÇİLİNGİR'e, Ramazan CANBAZ'a ve diğer öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hatice KUT

Çanakkale, Ocak 2024

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE VELİ AKADEMİSİ PROGRAM TASARIM YAKLAŞIMI EĞİLİMLERİ: ÖZEL ÖĞRETİM İNCELEMESİ

Hatice KUT
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL
24/01/2024, 138

Bu çalışmada, okul öncesi özel öğretim kurumlarında eğitimine devam eden çocuğu olan velilerin, Veli Akademisi program tasarımı yaklaşımı eğilimlerinin belirlenmesi; velilerin yapılandırmacılık ve geleneksel eğitim inançlarının bu eğilimleri üzerinde yordayıcı olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemi ile modellenen bu araştırmada, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ilçesindeki okul öncesi özel öğretim kurumlarında eğitim gören çocuğu olan 135 veli, gönüllü katılımcı olarak araştırmaya katkı sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak, Veli Akademisi Program Yönelimi Belirleme Formu ve Yapılandırmacılık Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, online veri toplama uygulaması ile toplanmıştır. Çalışmada, velilerin Veli Akademisi program tasarımına yönelik konu alanı merkezli program tasarımı eğilimin en az düzeyde olduğu, sorun merkezli daha ağırlıklı olmak üzere sorun ve öğrenen merkezli program tasarımı eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veliler bireysel farklılıkları dikkate alan, aktif öğrenmeyi kapsayan ve aktif sorumluluğu işlevselleştiren bir veli eğitimi talep etmektedirler. Velilerin yapılandırmacılık inançları yüksek düzeyde, geleneksel eğitim inançları ise orta düzeydedir. Veliler herhangi bir eğitim sürecinde yapılandırmacılığı daha etkin görürken, geleneksel yaklaşımı da tamamen reddetmemektedirler. Velilerin yapılandırmacılık ve geleneksel eğitim inançları Veli Akademisi Programı tasarım eğilimlerini anlamlı olarak yordamaktadır. Yapılandırmacılık inançları arttıkça sorun ve öğrenen merkezli program tasarımı tercih edilmekte, geleneksel eğitim inancı arttıkça konu alanı merkezli program tasarımı tercih edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Veli Akademisi, Okul Öncesi Özel Öğretim, Program Tasarım Yaklaşımı

ABSTRACT

PARENTS' TENDENCIES OF THE PARENT ACADEMY CURRICULUM ORIENTATIONS FOR PRE-SCHOOL PRIVATE EDUCATION INSTITUTIONS

Hatice KUT

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof. Osman Yılmaz KARTAL

24/01/2024, 138

In this study, it is aimed to determine the Parent Academy curriculum design orientations tendencies of parents whose children continue their education in private pre-school education institutions; It is aimed to examine whether parents' constructivism and traditional education beliefs are predictive of these tendencies. In this research, modelled with the correlational research method, one of the quantitative research methods, 135 parents whose children were educated in private pre-school education institutions in the Eyüpsultan district of Istanbul province in the 2022-2023 academic year contributed to the research as voluntary participants. Parent Academy Curriculum Orientation Form and Constructivism Scale were used as data collection tools. Data was collected via online data collection application. In the study, it was concluded that the parents' tendency towards subject-centered curriculum design towards the Parent Academy curriculum design was at the lowest level, and their tendency to problem (social reconstruction) and learner-centered curriculum design, with more emphasis on problem-centered, was high. Parents demand parent education that takes individual differences into consideration, includes active learning, and functionalizes active responsibility. Parents' constructivism beliefs are at a high level, while their traditional education beliefs are at a medium level. While parents admit constructivism as more effective in any educational process, they do not completely reject the traditional approach. Parents' constructivism and traditional education beliefs significantly predict Parent Academy Curriculum design orientations. As constructivism

beliefs increase, problem and learner-centered curriculum design is preferred, and as traditional education beliefs increase, subject-centered curriculum design is preferred.

Keywords: Parent Academy, Private Pre-school Education, Curriculum Orientations.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI……... i
ETİK BEYAN…… ii
TEŞEKKÜR…….. iii
ÖZET ……..…….. iv
ABSTRACT …….. vi
İÇİNDEKİLER ……..…… viii
SİMGELER ve KISALTMALAR……..…… xi
TABLOLAR DİZİNİ…… xii

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu……...…….…… 3
1.2. Araştırmanın Amacı……... 8
1.3. Araştırma Soruları……. 8
1.4. Önem…….. 9
1.5. Kapsam ve Sınırlılık…….. 10
1.6. Sayıltı……. 10
1.7. Kavramlar…….. 10

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim…….....…….…..... 12
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi……...…….…..…….. 13
2.1.2. Özel Öğretim Kurumları Kapsamında Okul Öncesi Eğitim…….. 14
2.2. Okul ve Aile Etkileşimi……...……...…...…… 16
2.3. Araştırma Çerçevesinde İncelenen Kuramlar…….....…….. 17
2.4. Okul ve Aile Etkileşimin Önemi……... 20
2.5. Okul-Aile Etkileşim Çeşitleri…… 22
2.6. Uluslararası Alanda Okul-Aile Etkileşimi ile İlgili Uygulamalar……. 27
2.7. Veli Akademisi…….. 30

2.7.1. Okul Öncesi Eğitimde Veli Akademisi…….. 36
2.8. Eğitim Programı Tasarımı…….. 38
2.8.1. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları……. 39
2.9. Yapılandırmacılık…….. 46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli……..……..... 50
3.2 Evren ve Örneklem…….……..……..... 50
3.3. Veri Toplama Süreci……..……..... 54
3.4. Veri Toplama Araçları……... 55
3.5. Verilerin Analizi……..……. 58

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular……..……..... 62
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular……..……..... 67
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular…… 79
4.3.1. Programın amacına ilişkin yordama analizi sonuçları……. 80
4.3.2. Öğretmen rolüne ilişkin yordama analizi sonuçları……. 81
4.3.3. Öğrenen rolüne ilişkin yordama analizi sonuçları……... 83
4.3.4. Öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesine ilişkin yordama analizi sonuçları.. 86
4.3.5. Programın yapısı ve öğretim yaklaşımına ilişkin yordama analizi sonuçları……. 89
4.3.6. Program içeriğinin belirlenmesine ilişkin yordama analizi sonuçları…….. 92
4.3.7. Bireysel farklılık ve ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin yordama analizi sonuçları……. 95
4.3.8. Etkinliklere ilişkin yordama analizi sonuçları……. 98
4.3.9. Programın değerlendirme faaliyetlerine ilişkin yordama analizi sonuçları 99

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Velilerin, Veli Akademisi Programına İlişkin, Hangi Program Tasarım Yaklaşımını Tercih Ettiklerine Dair Sonuç ve Tartışma ……..... 102

5.2. Velilerin Yapılandırmacılık ve Geleneksel Öğretim İnançlarına Dair Sonuç ve Tartışma……. 105

5.3. Velilerin, Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinde, Yapılandırmacılık ve Geleneksel Öğretim İnanç Düzeylerinin Yordayıcılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma ……..……..... 106

5.4. Öneriler…….. 111

5.4.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler……..... 111

5.4.2. Araştırmacılara yönelik öneriler…….. 111

KAYNAKÇA ..……. 113

EKLER …….

EK 1. ETİK KURUL İZNİ……. I

EK 2. ARAŞTIRMA ETİK KURUL İZNİ-KAYMAKAMLIK OLURU …….. II

EK 3. ANKET DUYURU AFİŞİ ÖRNEĞİ ……. III

EK 4. ANKET DUYURU KARTVİZİTİ ÖRNEĞİ …… IV

EK 5. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ……. V

EK 6. TEZDEN ÜRETİLEN SÖZLÜ BİLDİRİ KATILIM BELGESİ……. VII

EK 7. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ……... VIII

EK 8. DEMOGRAFİK BİLGİ ANKETİ…… IX

EK 9. SUBJEKTİF VE OBJEKTİF SOSYAL STATÜ ÖLÇEĞİ……. X

EK 10. PROGRAM YÖNELİMLERİ BELİRLEME FORMU (Pilot Çalışma Öncesi)…… XI

EK 11. VELİ AKADEMİSİ PROGRAMI EĞİLİMİ BELİRLEME FORMU (Pilot Çalışma Sonrası Uygulanan Form)…….. ..XII

EK 12. YAPILANDIRMACI VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İNANÇ ÖLÇEĞİ…….. XV

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AÇEP	Anne Çocuk Eğitim Programı
BADEP	Baba Destek Eğitim Programı
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
OBADER	Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	51
Tablo 2	Velilerin veli akademisi programı program tasarım yaklaşımları	62
Tablo 3	Velilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik inançları	67
Tablo 4	Velilerin geleneksel öğretim yaklaşımına yönelik inançları	73
Tablo 5	Velilerin Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımına Yönelik İnançları	78
Tablo 6	Programın amacına ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	80
Tablo 7	Öğretmen rolüne ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	81
Tablo 8	Öğretmen rolüne ilişkin parametre tahminleri	82
Tablo 9	Öğrenen rolüne ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	83
Tablo 10	Öğrenen rolüne ilişkin parametre tahminleri	84
Tablo 11	Öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	86
Tablo 12	Öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin parametre tahminleri	87
Tablo 13	Programın yapısı ve öğretim yaklaşımına ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	89
Tablo 14	Programın yapısı ve öğretim yaklaşımına ilişkin parametre tahminleri	90
Tablo 15	Program içeriğinin belirlenmesine ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	92
Tablo 16	Program içeriğinin belirlenmesine ilişkin parametre tahminleri	93

Tablo 17	Bireysel farklılık ve ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	95
Tablo 18	Bireysel farklılık ve ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin parametre tahminleri	96
Tablo 19	Etkinliklere ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	98
Tablo 20	Programın değerlendirme faaliyetlerine ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları	99
Tablo 21	Programın değerlendirme faaliyetlerine ilişkin parametre tahminleri	100
Tablo 22	Yordama sonuçlarına ilişkin özet tablo	107

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Aile, çocuğun kendine özgü yeteneğinin gelişiminde etkisi bulunan, toplumsal kural ve ahlaki normları aktararak çocuğun ilerideki yaşama hazırlanmasını sağlayan toplumun küçük bir yansımasıdır. İnformal olarak aile içerisinde başlayan çocuğun eğitimi, öncelikle anne baba sorumluluğu kapsamındadır. Anne ve baba rolüne ilişkin beceriler sonradan kazanılır, doğal olarak ortaya çıkan ebeveynlik süreci içerisinde anne-babanın öğrenme ve öğretme ihtiyacı sürekliliğini korur. Bu sebeple, aile içerisindeki etkileşimin geliştirilmesinde bireyin kişisel gelişimini desteklemesinin yanı sıra ebeveyn olma sorumluluğunu da yerine getirmesi beklenmektedir (Arslan ve Ulaş, 2022; Zenginal, 2021). Nitekim, çocuğun pozitif yönde gelişim sağlamasında, ebeveynin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Bolat vd.,2016).

Sağlıklı ve uygun ebeveynlik için bilimsel çalışmalar kapsamında geliştirilen erken ebeveynlik eğitimi desteği almak önemlidir. Etkili ebeveynlik ile küçük ve önlenebilir problemlerin sonrasında daha ciddi davranış problemlere evrilmesi engellenebilir (Preuhs vd., 2022). Nitekim anne babaların sahip oldukları ebeveynlik becerileri güncellenerek ihtiyaç duyabilecekleri alanlara göre geliştirilen aile eğitim programları ile ebeveynlere destek sağlanılabilir. Bilgilendirme ve destekleme amacıyla ebeveynlere katkı sunan aile eğitim programlarının öncesinde ailelere ulaştırılması, ebeveyn yeterliliği ile ilgili meydana gelmesi muhtemel risk faktörlerini sonrasında yansımadan müdahale edilmesine destek olmaktadır (Işık ve Demircioğlu, 2020).

Erken yaşam deneyimleri, bireyin bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimini şekillendirerek yaşam boyu beceri ve gelişimi etkileyen önemli bir faktördür. Hızlı gelişen beyin yapılarının oluşumunda kritik bir dönemi temsil etmesi sebebiyle okul öncesi eğitime yapılan yatırımlar uzun vadeli ve etkili bir getiri sağlamaktadır (National Scientific Council on the Developing Child 2010; Brown ve Jernigan, 2012). Yaşamın ilk beş yılı, bilişsel, sosyal-duygusal, düzenleyici beceri ve yeterliliklere temel oluşturmak için ciddi düzeyde

önemlidir (Babaroğlu, 2018; Vardi ve Demiriz, 2021). Bu kritik dönemin okul öncesi eğitim kapsamında olması okul öncesi eğitimin önemini de beraberinde getirmektedir. Bu dönemde yoğun olarak gözlemlenen gelişimsel ve çevresel etki çocuğun çevresindeki uyaranların zenginleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, 12).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, 17. Milli Eğitim Şurası'nda 60-72 ay grubu çocuklar için zorunlu olması kararının alınması (MEB, 2006), okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla ilgili gerçekleştirilen önemli çalışmalardandır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimin zorunlu olması ve buna dair yapılması gerekenleri hedefleyen çeşitli çalışmalar yayınlanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2017; MEB, 2018). Okul öncesi eğitim kurum türü ve öğrenci dağılımı incelendiğinde; 2020-2021 eğitim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere toplamda 30.978 kurumlardan 5.076'sının MEB'e bağlı özel okul öncesi eğitim kurumu olduğu görülmektedir.

Bireyin içerisinde bulunduğu sosyal sınıf, eğitimle kurulan etkileşim üzerinde de etkilidir. Koşullar, eğitim düzeyini belirlemekle beraber eğitimin muhtevası, niteliği ve işlevini biçimlendirmektedir (Soylu ve Sever, 2022). Birden çok işlevi bulunan eğitim kurumlarının bir işlevi de bireyin statü elde etmesini sağlamak ve sosyal değişimi desteklemektir. Devlet, eğitimin çıktılarından birçok beklentiye sahip iken birey daha çok eğitimle statü elde etmek dolayısıyla toplum içerisinde daha iyi bir pozisyona sahip olmak amacıyla eylemde bulunmaktadır. Bireyin edineceği sosyal statünün kapsamı daha çok eğitim aracılığıyla belirlenir. Ekonomik seviye olarak üst düzey imkânlara sahip olmak ve alınan eğitim neredeyse her zaman ve her yerde statüyü etkilemiş ve etkili olmaya devam etmektedir (Altın, 2020).

Seçkin topluluklar, imtiyazlı pozisyonlarının devamını sağlama da sosyal ve kültürel sistem geliştirirler. Eğitim ise geliştirilen bu sistemin kritik bir boyutunun göstergesidir. Özel okulların ekonomik imkânlar doğrultusunda gelişim göstermesi, bu tür okulların nitelik boyutu yönüyle devlet okullarından farklı olma beklentisini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla imtiyazları bulunan seçkin ailelerin çocukları için niteliği

yüksek eğitim deneyimi talepleri özel okullar ile karşılanmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi üst düzey ailelerin çocuklarının eğitimi için özel okulları tercih etmeleri üzerine, bu okullarda uygulanılan öğretim programları, ebeveyn rolleri, ailedeki uygulamalarla benzerlik, güvenilir alan, benzer özellikte olmayan gruplardan ayrılma olanağının etkili olduğu ifade edilmektedir. Sosyal sınıf grubu olarak üst düzeyde yer alan bireyin eğitsel durumu seçkinlerin eğitimi kapsamında ifade edilmektedir. Seçkin gruplar sosyal yapı bünyesinde ekonomik ve sembolik olarak üstünlüğe sahip ve bahsedilen kaynaklara hâkim olan topluluklardır (Rivera, 2015). Yanı sıra özel okul tercihinde bulunan ailelerin eğitim sürecine katılımlarında farklı örüntülerin varlığından bahsedilmektedir.

Ailenin sosyokültürel özelliği eğitime yüklenilen anlam ve çocuğun eğitsel eğilim oluşumuna kaynak olan kültürel yeterliliğin belirlenmesinde etkilidir. Bunun yanı sıra çocuğun okul performansı ve ebeveyn katılımı üzerinde sosyo-ekonomik statü açısından farklılığın önemli bir etkisi olabileceği de belirtilmiştir (See ve Gorard, 2015). Okul, öğrenenin sosyokültürel seviyesine uygun rolleri edinmesinde etkilidir. Bu sebeple sosyal sınıf olarak üst düzeyde yer alan aileye mensup öğrenenlerin okul ile yüksek statülü konumlara hazırlandığı söylenilebilir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek aile gruplarının bulunduğu özel okullardaki veli profilinin farklılık gösterdiği, bu okullardaki velilerin eğitimlere yönelik taleplerinin daha çok olduğu yorumu yapılabilir. Eğitime yönelik taleplerin çokluğu veli katılımını beraberinde getirmekte ve ne nitelikte bir veli katılımına ihtiyaç duyulduğu sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun çözümü için paydaş inceleme gerekliliği hasıl olmakta ve en önemli paydaşın veli olması sebebiyle velilerin nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduğu velilerden talep edilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu özellikte bir veli grubuna verilecek eğitimin programsal niteliğinin nasıl olması gerektiğinin incelenmesi gerekliliği araştırmanın temel vurgusudur.

1.1. Problem Durumu

Ebeveyn eğitim programlarının başlangıçta genellikle yüksek riskli ailelere odaklandığı ancak sonrasında programların risk durumuna bakılmaksızın ebeveynlerin katılımı yoluyla çocuk gelişimi için koşulları en uygun hale getirmeye odaklandığı

belirtilmektedir (Ailincai ve Weil-Barais, 2013). Erşan tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında görüşülen ailelerden %94'ünün herhangi bir aile eğitimine katılmadığı, okul öncesi dönemde aile eğitimleri üzerine planlamalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Erşan, 2019). Diğer ülkelerin başlangıçtaki aile eğitim programları planlamalarına benzer olarak Türkiye'de gerçekleştirilen aile eğitim programlarının da çoğunlukla sosyoekonomik koşulları elverişsiz olan riskli ifade edilebilecek ailelere öncelik verilerek planlandığı belirtilmektedir (Kızıltaş, 2023). Dolayısıyla özel durumların önlenmesine yönelik müdahale programları kapsamında ebeveyn eğitimlerinin mevcut olduğunun bilinmesiyle birlikte gerçekleştirilen çalışma dahilinde risk durumuna bakılmaksızın eğitimsel anlamda sorunun yaşanmadığı, işlevsel çıktıların sürdürebilirliğine ilişkin var olan başarının nasıl devam ettirebileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulması çalışmanın sadece özel öğretim boyutunda gerçekleştirilmesinin arka planını güçlendirmiştir.

Okul öncesi eğitim dönemi çocuk ve ailesi için örgün eğitime dâhil olunan ilk deneyimdir ve bu deneyimin verimli olabilmesi için okul aile işbirliği önemli etkiye sahiptir (Atış Akyol vd., 2021). Ailenin eğitime dahil olmasının öneminin daha fazla anlaşılmasıyla birlikte, ev ve okul bağlantılarının güçlendirilmesini ve çocuğun okula hazırbulunuşluğunu destekleyecek programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Welsh vd., 2014). Okul öncesi dönemde ailelerin eğitim sürecine dâhil olmaları çocuğun gelişimine önemli katkı sunmaktadır (Atabey ve Tezel Şahin 2011; Ekinci Vural ve Kocabaş, 2016; Güven, 2011; Toran ve Özgen, 2018).

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği nitel araştırma sonucunda; çocuğun gelişimini destekleme süreci, eğitim-öğretim süreci ve öğretmenle iletişim süreci olarak okul öncesi eğitimde aranan veli profili üç farklı kategoride betimlenmiştir. Nitelikli bir okul öncesi eğitimin veli profili ile ilişkili olduğu ve konuyla ilgili ailelerin eğitim almaları gerektiği ifade edilmiştir (Manolova Yalçın vd., 2020). Çocuğun ilerleyen yaşamına olumlu etki bırakması için ailelere yönelik düzenlenecek eğitimlerin bilhassa okul öncesi dönemden başlayarak gerçekleştirilmesi önerilir (Grindal vd., 2016). Özellikle elverişsiz yaşam koşullarına sahip çocukların, erken dönemdeki fiziksel ve bilişsel

gelişimlerini etkileyebilecek belirsizlik ve zorlukları en aza indirmek amacıyla ebeveynlerin desteklenmesi yeterli desteğin sağlandığı başarılı aile eğitim programları ile mümkündür (Ren ve Pope Edwards, 2015).

Aile eğitimi, ebeveyn ve çocukla ilgilenenler için çocuğun gelişim ve sosyalleşmesinde ihtiyaç duyulan temel bilgilendirme ve becerilerin sağlanması amacıyla geliştirilen eğitim programı şeklinde açıklanmaktadır. Eğitimin temel noktası, çocuğun bütünsel sağılığının korunması ve gelişimlerinin desteklenmesi için ailenin bilgi, beceri ve yetilerini çoğaltmaktadır (James ve Ponzetti, 2016). Klasik anne-baba rollerinin geçmişte bırakıldığı post modern dönemde anne babalara tüm şartlarda çocukları ile pozitif etkileşim sağlamayı, zihinsel ve psiko-sosyal ilerlemelerine yardımcı olmayı, farklı tehlikelerden korunmayı öğretmeleri güçlü aile eğitim programları ile gerçekleştirilebilir. Bilimsel veriler ile doğrulanmış aile eğitim programları, aile ve çocukta gerçekleşen ilerlemenin belirlenmesine ve bu tür programların yaygınlaştırılıp gelişimine katkı sağlamıştır. Nitekim Şen Karadağ (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma da bu yorumu destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children-NAEYC) tarafından çocuğun gelişimini destekleme de ailesiyle işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. NAEYC standartlarında, çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerine ailelerin destek alırken kaynaklara ulaşabilmeleri için aile-okul-topluluk ortaklıklarının yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (NAEYC, 2019). Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok okul bölgesinde aile katılımını geniş kapsamda desteklemek amacıyla açılan toplum temelli müdahalelere örnek olarak; Veli Üniversitesi/Akademisi programları örnek verilebilir (Mendez ve Swick, 2018).

Türkiye'de erken çocukluk dönemi aile eğitimi ile ilgili olarak; ilk çalışma örneği İstanbul Üniversitesi bünyesinde oluşturulan 1989 yılı itibariyle yaygınlaşan Ana-Baba Okulu projesi (Güloğlu, 2018; Erkan, 2013), sonrasında 1993 yılında ev merkezli bir erken çocukluk programı ile 5 yaşında olup öncesinde okul öncesi eğitime katılamayan çocuk ve

annelerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP), 1998 yılında ise çocukların bakımı ve çocuklarla kurdukları iletişimde babaların desteklenmesini hedefleyen Baba Destek Programı (BADEP) gerçekleştirilmiştir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı-AÇEV, 2008; 2019).

Ailelerin çocuklarının eğitimlerine dahili üzerine yasal düzenlemeler incelendiğinde; ailelerin okulla olan etkileşimlerini desteklemek ve daha dinamik hale getirmek amacıyla okul aile birlikleri oluşturulması sağlanmıştır (MEB Okul Aile İş Birliği Yönetmeliği, 2012). Ancak teoride belirtilen okul aile birliği amaçlarının uygulamaya dönük yeterince yansıtılmadığını belirten araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akkaya, 2019; Çalışkan ve Ayık, 2015; Ertem ve Gökalp, 2020; Şehitoğlu ve Koçyiğit, 2021). Bunun yanı sıra okul aile işbirliğini destekleyici uygulamaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Akbaşlı ve Tura, 2019; Bay vd., 2018; Özdemir, 2018).

Türkiye'deki aile eğitim programlarına yönelik mevcut uygulamalar incelendiğinde; İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı itibariyle başlatılan Veli Akademileri Projesi örnek gösterilebilir. Aile ve eğitim kurumu arasındaki etkileşimi ve iş birliğini kuvvetlendirmek, çocuğun eğitimi ve gelişimi hakkında ailelerin bilgi sahip olmasını sağlamak, sorumluluk sahibi birey geliştirilmesine destek sunmak amacıyla İstanbul'da bulunan resmi okullardaki öğrenci velilerine göre hazırlanarak uygulamaya konan okul merkezli bir veli eğitim projesidir. İlçe yürütme kurulu tarafından, ilçe kapsamında yapılacak eğitim konuları belirlenir ve uygulanacak eğitimler planlanır. Projenin yönerge dokümanında belirtilen iş birliği yapılabilecek kurum, kuruluş ve kişilerin gönüllülük esaslı akademilere destek sunmaları için planlamalar yapılabileceği tavsiye edilir. Okul yürütme kurulu tarafından okulun seviyesine ve sosyal yapısına göre konu başlıkları içerisinden okulda uygulanacak altı eğitim konusu belirlenir ve eğitimler planlanır. Yüz yüze ya da çevrimiçi eğitime katılan velilere katılım belgesi düzenlenir. Veli akademileri kapsamında düzenlenen seminerlerin yanında interaktif uygulamaların, drama ve atölye çalışmalarının da gerçekleştirilebileceği projenin yönergesinde belirtilir (MEB, 2022; MEB, 2023).

Bir diğer proje çalışması olarak Aile Okulu projesi örnek verilebilir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü aracılığıyla 2022 yılında başlatılan 81 ilde yaygınlaşması hedeflenen, aile yapısının olası risklere karşı daha korunaklı hale getirilmesi amacıyla ailelere alan uzmanları tarafından verilen Aile Okulu Eğitimleri, Aile Okulu Projesi'nin üç temel eğitim alanından biridir (MEB, 2022).

Aile üyelerinin, okul ya da çocuğun yer aldığı her alanda çocuğun gelişimi üzerinde olumlu katkı sağlayabilmesi için doğru bilgilendirme ve uygulamalar ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2013). Bu türdeki desteklemelerin başarısını tespit etmeye yönelik Türkiye'de ailelerle gerçekleştirilen eğitim programlarının değerlendirildiği araştırmanın sonucunda; programlara katılanların olumlu etkilendiği, yüz yüze eğitimlerin ve uygulamalı ev ziyaretlerinin çoğunluk tarafından yararlı bulunduğu, aile eğitimi hakkında bilgi düzeylerinin pekiştiği, eğitim sonrasında çocuk bakımı ve eğitimi üzerine gelişim sağlandığı belirtilmiştir. Ancak Türkiye'de katılımın sağlanması amacıyla gerçekleştirilen yasal düzenlemelere ve MEB'in yürüttüğü projelere rağmen uygulamalarla istenilen seviyeye ulaşılamadığı belirtilmektedir (Lindberg, 2017). Bu sonucun ortaya çıkmasında aile eğitimlerinin programsal niteliğinin etkisi olabileceği ifade edilebilir. Nitekim mevcut uygulamalardan biri olan veli akademisi programları incelendiğinde, velileri bilgilendirme tarzındaki seminer, konferans vb. konu alanı merkezli program tasarım yaklaşımının sergilendiği uygulamaların ön planda olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveyn eğitimlerinin uygulanacağı topluluk özelliklerinin farkında olmak, eğitim programının içerik ve nitelik hazırlığı sürecinde önemsenmesi gereken hususlardandır. Programların dahil olduğu topluluğun kültür ve değerleri dikkate alınarak ve ebeveynlerin karşılaştığı problemler gözlemlenerek planlanması gerekli görülmektedir. Programların işlevselliğinin sağlanmasında anne babaların gereksinimlerinin saptanması, güncel ebeveyn eğitim programlarının planlanması için zaruridir (Koç vd., 2022). Çevremizde gerçekleşen hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek, ailelerin değişen gereksinimlerini giderebilecek ve topluluktaki herkesin rahatça erişebileceği ebeveyn eğitim programlarının geliştirilmesine ve geliştirilen programların revaçta olmasına gereksinim vardır (Kılınç, 2011).

Bilimsel çalışmalar doğrultusunda, çocuk ve ailenin ihtiyaç duyduğu alanlarda ilerlemelerine katkı sunulabilmesi için gerekli olan aile eğitim programlarının nitelik ve niceliğinin fazlalaştırılması tavsiye edilmektedir (Işık ve Demircioğlu, 2020). Aile eğitim programlarına aktif katılımın ve sürdürülebilirliğin sağlanması için içerik oluşturma sürecinde ebeveyn ihtiyaçlarının dikkate alınması etkili olmaktadır (Ünal, 2018).

Bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal gelişim için de kayda değer katkısı bulunan aile eğitimlerinin genişletilmesi, kısa süreli aralıklarla zamanın şartlarına göre yenilenmesi ve niteliğinin artırılması önemlidir. Aile eğitimlerinin uygun ve işlevsel biçimde tasarlanması ile okul ve aile yapısı uygulamaları senkronize ve bütünleşik bir özelliğe sahip olacaktır (Erol ve Cengiz, 2023).

Dolayısıyla Okul-aile iş birliğini geliştirmek için velilerin ihtiyaçları ve bakış açıları hakkında daha derin bir çalışma yapılmalıdır. Bu çalışma ile özel öğretim kurumlarındaki ebeveynlerin aile-okul ilişkilerini geliştirmeye yönelik veli akademisi programının planlama aşamasından önce hangi program tasarım yaklaşım ya da yaklaşımlarının işe koşulacağı belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim özel öğretim kurumları öğrencilerinin ebeveynlerine yönelik geliştirilebilecek veli akademisi programında veliler tarafından hangi program tasarım yaklaşımının tercih edildiği, yapılandırmacılık inanç düzeyleri ve belirtilen paydaşların program tasarım yaklaşım tercihleri üzerine yapılandırmacılık inançlarının belirleyici olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir:

- Veliler, Veli akademisi programına ilişkin, hangi program tasarım yaklaşımını tercih etmektedirler?

- Velilerin yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançları ne düzeydedir?
- Velilerin, Veli Akademisi program tasarım yaklaşımı tercihlerinde, yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inanç düzeyleri yordayıcı mıdır?

1.4. Önem

Türkiye'de veli akademileri kapsamında yapılan çalışmalar hem bilimsel hem de uygulama alanında sınırlı kapsamda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalara İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle gerçekleştirilen, İstanbul'da bulunan resmi okullardaki öğrenci velilerine göre hazırlanarak uygulamaya konan okul merkezli Veli Akademisi Projesi örneği gösterilebilir (Ardakoç, 2020). Araştırma ile Türkiye'de veli akademilerine yönelik yapılan çalışmaların uygulamaya yönelik niteliğin artırılmasına, geliştirilecek olan program tasarımının etkili olabilmesi için karakterinin belirlenmesine, dolayısıyla öneriler getirilerek konuyla ilgili ileride yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına, kuramsal ve uygulamaya yönelik ışık tutmasına katkı sunulacaktır.

Ayrıca bu çalışma ile okul öncesi program geliştirme alanında veli akademisi programlarına katkı sunulmasın, okul öncesi özel öğretim kurumlarındaki veli profilinin güçlendirilmesine, ilk kez veli deneyimi yaşayacak olan ailenin kaygılarının azaltılmasına, velinin okula aktif katılımına, yaşam boyu öğrenme kapsamında birey olarak velinin gelişimine, okul aile iş birliğinin işlevsel hale gelmesine, daha sağlıklı bir öğretmen – veli etkileşiminin desteklenmesine dolayısıyla okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sunulacaktır. Sunulacak katkıdan öncelik olarak okul öncesi öğrencisi sonrasında veli, öğretmen, özel öğretim kurumu, diğer kurum ve kademeler, program geliştirme alanıyla ilgilenenler, eğitim alanında politika yapıcılar bu çalışmanın katma değerinden fayda sağlaması düşünülen kişi ve topluluklardır. Okul öncesi özel öğretim kurumlarına yönelik veli akademisi program tasarımının daha önceki araştırmalarda ele alınmamış olması da bu çalışmanın özgün değerini ifade etmektedir.

1.5. Kapsam ve Sınırlılık

Araştırmanın kapsamı:

- Okul öncesi özel öğretim kurumlarında öğrencisi bulunan anne ve babalar ile gerçekleştirilmiştir.
- 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci dönemini kapsamaktadır.
- Araştırmada 'Program Yönelimleri Belirleme Formu' ve 'Yapılandırmacılık Ölçeği' isimli ölçme araçları kullanılmıştır. Program yönelimleri olarak konu alanı merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli program tasarımları kapsamında araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma çerçevesinde karşılaşılan sınırlılıklar:

- Araştırma İstanbul ili Eyüpsultan ilçesi ile sınırlıdır.

1.6. Sayıltı

Araştırmaya katılan ebeveynlerin (anne ve baba) çocuklarının eğitimlerine yönelik sorumluluk bilincine sahip oldukları ve veli akademisi eğitimi ihtiyaçlarının olduğu varsayılmıştır.

Katılımcıların, ölçme araçlarına vermiş oldukları cevaplarda gerçekçi ve samimi oldukları varsayılmıştır.

1.7. Kavramlar

Eğitim Program Tasarımı: "Bir programın hangi öğelerden oluşacağının ortaya çıkarılması sürecidir" (Demirel, 2019).

Program Tasarım Yaklaşımı: "Programın yapısını, hangi sorulara cevap aranacağını, nelerin hedefleneceğini belirlemektir" (Özdemir, 2007).

Geleneksel Öğretim: "Tüm kararların ve konu ile ilgili bütün açıklamaların öğretmen tarafından verildiği, dersin uygulama sürecinde öğrencilerin uygulamalarından önce doğru olan becerinin nasıl yapılacağının öğretmen tarafından gösterildiği, öğretmen merkezli bir yapının sergilendiği ve sunuş yolu ile öğretimin daha çok tercih edildiği, öğrenenin sadece dinleyici ve izleyici olarak katıldığı ve öğrenmenin bireyde aktif bir süreç oluşturmadığı öğretim metodu." (Eynur ve Güven, 2007; Güneş ve Çoknaz 2010).

Veli Akademisi: "Ebeveyn katılımı aracılığıyla öğrenci başarısının desteklenmesinin amaçlandığı, ailelere sunulan kurs, etkinlik ya da atölye çalışmalarıdır" (Sinay vd., 2009).

Yapılandırmacılık: "Bilgi ve öğrenmeye dair varsayımlarını felsefî ve psikolojik kuramların etkisinde geliştiren; zamanla hedeflerin belirlenmesinden öğretme yöntem ve tekniklerin seçilmesine; materyallerin hazırlanmasından değerlendirmenin gerçekleşmesine kadar öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesiyle ilgili kural ve ilkelere sahip olan bir eğitim kuramıdır" (Ceylan, 2013: 31).

Yapılandırmacı öğretim: "Çocuğun konu hakkındaki kendi anlayışını oluşturmasına izin verilecek şekilde eğitilmesini amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Öğretmenin amacı, çocuğun konuyla ilgili gerçekleri ortaya çıkarmasına yardımcı olmaktır" (Eynur ve Güven, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Doğumdan itibaren mecburi eğitim çağına gelinceye dek çocuğun kendine özgü ayırt ediciliği, gelişim özelliği ve yetileri temel alınarak gerçekleştirilen eğitime okul öncesi eğitim denmektedir (İnan, 2011).

Okul öncesi eğitimin tanımı Türk Dil Kurumu sözlüğünde;

> Doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar çocukların gelişim özellikleri, kişisel ayrılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak onların bedensel duygusal ve toplumsal gelişmelerine yardım etmek amacıyla aileler ve birtakım kurumlar tarafından uygulanan eğitim ve okul öncesi çağında bulunan küçük çocuklara özellikle yuvalarda, anaokullarında ya da ana sınıflarında kişisel anlıklarının gelişmesi, toplumsal alışkanlıklar kazanmaları ve sorun çözme yeteneklerini arttırmaları için verilen eğitim şeklinde ifade edilmektedir (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 2014).

1739 Kanun numaralı olan ve 14 Haziran 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde okul öncesi eğitim;

> Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini ihtiva eden, bu yaş grubundaki çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı sağlamak, kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir şeklinde tanımlanmaktadır.

Yine aynı kanunda belirtildiği üzere Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel yapısına dahil edilerek örgün eğitim sistemi kapsamında açıklanan okul öncesi eğitim

kurumlarının nasıl kurulacağı da ifade edilmiştir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, 17. Milli Eğitim Şurası'nda 60-72 ay grubu çocuklar için zorunlu olması kararının alınması (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006), okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla ilgili gerçekleştirilen önemli çalışmalardandır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimin zorunlu olması ve buna dair yapılması gerekenleri hedefleyen çalışmalar da yayınlanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2017; MEB, 2018).

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Yaşamın ilk beş yılı, bilişsel, sosyal-duygusal, düzenleyici beceri ve yeterliliklere temel oluşturmak için kritik bir öneme sahiptir (Babaroğlu, 2018; Vardi ve Demiriz, 2021). Bu kritik dönemin önemli olması bu dönem de verilecek olan eğitimin de önemini beraberinde getirmektedir. Bu dönemde yoğun olarak gözlemlenen gelişimsel ve çevresel etki çocuğun çevresindeki uyaranların zenginleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, 12).

Gelişim dönemleri içerisinde bireyin bütün gelişim alanlarının hızlı ve etkili değişimlere uğradığı dönem erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde öğrenme hızının yüksek olduğu belirtildiği gibi birçok gelişim alanı bakımından da kritik dönem özelliği taşıdığı belirtilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında karşılaşılan deneyimlerin olumsuz özellik taşıma durumunda sadece çocukluk evresini değil yaşamın diğer evrelerini de etkilediği vurgulanmaktadır.

Dolayısıyla erken çocukluk dönemi yaşamın temeli olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013). Aynı zamanda erken çocukluk döneminde verilen okul öncesi eğitim bireyin ilerleyen dönemlerdeki başarısını ve yönelimini etkileyerek, deneyimleyeceği imkanlar ile gelecekteki ilgilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu yaş döneminde alınacak eğitimin bireyin ilerleyen zamandaki bütün eğitim sürecini de kuşatarak olumlu anlamda etkilediği belirtilmektedir (Oktay, 2010).

On Dördüncü Milli Eğitim Şurası'nda;

> Okul öncesi eğitimi kurumlarından anaokulu, '36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel ve Resmî Okul Öncesi Eğitimi kurumu'; ana sınıfı, '60-72 aylık çocukların, resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan Okul Öncesi Eğitimi Kurumudur.' şeklinde ifade edilmiştir (XIV. Millî Eğitim Şurası, 1993: 313).

2.1.2. Özel Öğretim Kurumları Kapsamında Okul Öncesi Eğitim

Türkiye'de okul öncesi eğitim çoğunlukla MEB'e ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) bünyesinde yer alan resmi ve özel kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Babaroğlu, 2018). Bu kurumlardan; 36-66 aylık çocuklara yönelik bağımsız anaokulları, 48-66 aylık çocuklara yönelik ilköğretime bağlı ana sınıfları, kız meslek liselerine bağlı uygulama anaokulları ve ana sınıfları MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Yıldırım, 2008). Devlet anaokullarının yanı sıra 3-6 yaş arası çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim kurumları arasında yer alan özel anaokulları, çocukların bakımını üstlenen, sunduğu hizmet karşılığında ücret alan ve yatılı olmayan kuruluşlardır (Tunalı, 2019). Yerli ya da yabancı, gerçek ve tüzel kişiler tarafından açılan, belirlenen miktar karşılığında eğitimin gerçekleştirildiği Özel Öğretim Kurumları, 5580 sayılı Öğretim Kurumları Kanunu'na tabidir. Bu kanunun 6. maddesi gereği özel okullardaki eğitim ve öğretimin Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkelerine göre yürütülmesi esastır. Bu tür kurumlardaki gerçekleştirilecek bütün faaliyetler MEB'in denetim ve gözetimine tabidir (MEB, 2016).

Özdemir ve Tüysüz (2017), tarafından Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla yayımlanan 2000-2016 yılları özel okul kurumundaki öğrenci sayıları derlenerek oluşturulan veriler incelendiğinde, 2000 yılındaki 246.000 özel okul öğrenci sayısının 2016 yılında 1.174.409'a ulaştığı ve bu artışın çoğunluğunu okul öncesi dönem öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. 2021 yılına gelindiğinde okul öncesi eğitim alan toplam

1.225.981 öğrencinin 156.892'sinin özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim aldığı görülmektedir (MEB, 2021).

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK), 2019 yılında sunduğu raporda, Türkiye'de eğitime yapılan giderlerin içerisinde 2017 yılında yapılan giderlere kıyasla 2018 yılında en fazla artan eğitim kademesinin, %27,3 ile okul öncesi eğitim kademesi olduğu belirtilmiştir (TÜİK, 2019). Nitekim 2000 yılı itibariyle okul öncesi eğitim kademesine yönelik gerçekleştirilen yatırımların arttığı ve MEB'e bağlı ya da özerk oluşturulan resmi ve özel kurumların yaygınlaştığı ifade edilmektedir. Bu kurumların içerisinde yer alan okul öncesi özel öğretim kurumlarının hem akademik hem ekonomik bakımdan eğitim sistemi içerisinde önemli olduğu belirtilmektedir (Hasanbaşoğlu ve Durgun, 2016). Özel okul kurum sayıları incelendiğinde ise 2018 yılı verilerine göre, 11.694 kurumun faaliyette olduğu ve bu sayının çoğunluğunu okul öncesi eğitim veren özel okullar oluşturduğu belirtilmiştir (MEB İstatistikleri, 2018).

Başlangıç aşamasında üst ekonomik düzeydeki grupların çocuklarının eğitilmesi için oluşturulan özel okullar zaman içerisinde ebeveynlerin talepleri doğrultusunda yaygınlaştırılmıştır (Karakurt, 2021). Okul öncesi eğitim kurumlarından özel öğretim olarak hizmet veren eğitim kurumlarının sayısı 2005 yılında 4.658 iken 2021'de 5.076'a ulaştığı belirtilmektedir (MEB, 2020). Devlet okullarındaki mevcudun fazla olması, ders araç gereç ve donanım sınırlılığı, fiziki imkânların yetersizliği gibi sebepler de özel okul yönelimine etki eden durumlardandır (Kartal, 2020).

Özel okulların süreç içerisindeki gelişimi incelendiğinde, talep edilme durumlarının gelecekte de devam edeceği, bu talep doğrultusunda bu tür kurum sayısının artacağı haliyle talep artışında yordayıcı olan etkenlerin araştırılmasının önem arz edeceği belirtilmektedir (Altun Aslan, 2019; Birekul, 2018). Bunun yanı sıra gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise kurum türünün velilerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerini etkilediğini; özel öğretim kurumlarında bulunan çocukların velilerinin okul öncesi eğitime katılımlarının devlet okullarında bulunan çocukların velilerine göre daha çok olduğu, gelir seviyesindeki yüksekliğin okul öncesi eğitimde aile katılımını pozitif olarak etkilediği saptanmıştır (Yavuz Konokman ve Yokuş, 2016).

2.2. Okul ve Aile Etkileşimi

Sözlükteki tanımı incelendiğinde aile kavramı; "evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler vb.lerinin arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük bütün olarak" ifade edilmektedir (Türkçe Sözlük, s.52). Bunun yanı sıra modern dönemde aile kavramı üzerine, evlilik sonucu dünyaya gelen veyahut sonrasında dahil edilen çocuğu kapsayan veya herhangi bir çocuğun dahil olmadığı sosyal bir grup olduğu belirtilmektedir (Collins vd., 2012). Çocuk için sosyal iletişim, toplumsal davranış, eğitim ilk aile kurumunda başlamaktadır. Doğum anından itibaren bireyin hayatını şekillendirme potansiyeli düşünüldüğünde aile kurumunun ne kadar hayati ve etkili olduğu görülmektedir (Özbey, 2010).

Ailenin kalitesini yükseltmek ve geliştirmek amacıyla ebeveynlerin farklı gereksinimler doğrultusunda eğitilmesi, öncelikle ailenin sonrasında toplumun gelişimine katkı sunacaktır (Şentürk, 2008). Nitekim Kılınç (2011), Arslan ve Ulaş (2022)'ın çalışma sonuçları da bu yorumu destekleyecek nitelikte, ailenin toplum ve devlet aracılığıyla muhafaza edilmesi gerekliliğini, toplumun beraberlik ve bütünlüğüne en çok katkının ailenin desteklenmesi ile mümkün olduğu ve bu desteğin gerçekleşmesinde aile eğitim programlarının etkili olduğu belirtilmektedir.

Aile, insan hayatı üzerindeki etkisini doğum öncesinde başlatır ve yaşamın sonuna kadar sürdürür. Her birey, doğduğu anda taşıdığı potansiyeli farklı düzeylerde gerçekleştirir. Farklı potansiyeller arasındaki ayrımın belirlenmesinde ise en önemli etkenlerden biri ebeveynler ve aile ortamıdır (Afat, 2013). Aile, çocuğun yaşama dair gerekli becerileri elde etmesinde belirleyici olan ilk ve en temel birimdir. Aileden sonra çocuğun gelişimine katkı sağlama, hazır bulunuşluğunu destekleme sorumluluğunu okul öncesi eğitim kurumları devam ettirmektedir. Dolayısıyla çocuğun yararı doğrultusunda bu iki kurumun iş birliği içerinde olması son derece kritik bir öneme sahiptir.

2.3. Araştırma Çerçevesinde İncelenen Kuramlar

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı: 1979 yılında Bronfenbrenner tarafından oluşturulan kurama göre bireyin dâhil olduğu çevre ile etkileşimi nihayetinde değişimin ve gelişimin ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Çocuğun merkezde olduğu, yakın ve uzak alanında bulunan iç içe geçmiş sistemlerle kurgulama yapılan kuramda, sistemler en iç halkadan dışa doğru mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makrosistem olarak sıralanmaktadır. Her bir sistemin toplum içerisinde bir karşılığı yansıtılarak büyüme ve gelişmenin her safhasında çevrenin önemi dikkate alınmıştır. (Bronfenbrenner, 1979).

Aile kavramı ekolojik sistemler kuramı dahilinde incelendiğinde çocuğa en yakın alanda yer alan mikrosistem içerisinde görülmektedir. Aynı zamanda okul da çocuğun en yakın çevresin de yer almaktadır. Ekolojik teori, çocuğun zaman geçirdiği ev ve okulun çocuğun öğrenimine olan etkisine odaklanır. Aile ve okulun sistem içerisinde en iç kısımda yer alması çocuğun gelişiminde iki faktörün derin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin yanı sıra ev-okul iletişimi ve uyumu da sistemler arası etkileşimler olarak önemlidir. Bunun yanı sıra ailelerin çocuklarına karşı gösterdiği ilginin çocuğun gelişimi ve okul başarı düzeyleri üzerinde etkisi olduğu gibi aile tarafından çocuğun önemsenme durumunun eğitim politikalarının gerçekleştirilmesi ve sürdürülebilirliği açısından da göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Begum, 2007). Sistem teorisi perspektifinden, ailenin bir sistem olarak görülmesi farklı sistemlerle etkileşimde olduğunu dolayısıyla diğer sistemleri etkileyip, etkilenebileceğini ifade etmektedir. Aile eğitim programı dahilinde aile sistemi bütün biçimde gözetilerek eksikliklerin tamamlanması için uğraşılır ve sisteme müdahalede bulunularak geniş düzeyde değişim amaçlanır. Programlar kapsamında ailenin herhangi bir ferdi üzerindeki değişimin bütün aileyi etkileyeceği yargısına ulaşılır (Şen Karadağ, 2021).

Dolayısıyla ekolojik sistemler teorisine göre, çocukların öğrenme ve gelişme süreçleri birden çok örtüşen ve iç içe geçmiş sistemlerdeki olaylar, etkileşimler ve durumlardan etkilenmektedir. Bu nedenle, çocukların öğrenimini desteklemek için aile ve okul arasında bir bağlantı kurulması önemlidir. Bu önemi destekleyecek nitelikte Howie

(2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma örnek gösterilebilir, çalışma da ekolojik teorinin küçük yaş grubu eğitiminde uygulanması sonucunda öğrenenlerin ortak ve bireysel ihtiyaçları karşılandığı, okul aile işbirliği desteklenerek kapsayıcı eğitim ortamlarının teşvik edildiği belirtilmektedir.

Epstein'in Ortaklık Modeli Kuramı: Ailenin, çocuğun eğitimine altı temel alanda dahil olabileceği ifade edilmektedir. Bu altı temel alanda okulların aile katılımını desteklemelerinde edinecekleri roller tanımlanmaktadır. Toplulukla işbirliği alanında kaynakların ve hizmetlerin belirlenmesi ve bütünleştirilmesi ile okul programı, ebeveyn katılımı ve öğrencinin eğitim ve gelişiminin desteklenebileceği ifade edilmektedir (Epstein ve Voorhis, 2010). Epstein'e göre okulların, ebeveynlik becerileri ve strateji geliştirmeleri üzerine aileleri desteklemesi ailelerin çocuklarının gereksinimlerini karşılayabilmesinde önemlidir (Epstein, 2011). Aile, okul ve toplum arasındaki örtüşen etki alanlarının tanımlandığı ve her alanın etkili ebeveyn-okul ortaklıklarını desteklediği model, çocuğu merkeze alarak okul, toplum ve aile arasındaki ilişkiye bütünsel yaklaşmaktadır.

Eğitimcilerin ebeveynlerle iş birliği ve ortaklık içerisinde olması ile ilgili görüşler üzerinde Epstein'in kuramının önemli olduğu belirtilmektedir. Ev, okul ve toplum arasında olumlu ve üretken etkileşimler geliştirilerek öğrenciler için en iyi sonuçlar üretmesi hedeflenmiştir. Psikolojik, eğitimsel ve sosyolojik yaklaşımlar beraber ele alınarak aile, çocuk ve yakın çevre iletişimi açıklanmaktadır. Aile, okul ve toplumun çocuğun yaşamını etkileyen üç temel unsur olduğu ifade edilmektedir (Keleş ve Dikici Sığırtmaç, 2016).

Epstein tarafından sunulan sınıflandırmaya göre, ebeveyn katılımının en yaygın türleri; ebeveynlik - okulların ailelere ebeveynlik becerileri ve öğrenmeye uygun ev ortamı konusunda yardımcı olması, iletişim - okullar ve ebeveynler arasında düzenli olarak müfredat ve öğrenci gelişimi hakkında bilgi alışverişi yapılması, gönüllülük - ebeveynleri okul etkinliklerine katılmaya teşvik etmek, evde öğrenme - ebeveynlerin ödevler ve müfredatla ilgili diğer etkinliklerde öğrencilere yardım etmesini sağlamak, karar verme - ebeveynleri okul yönetimine dahil etmek ve toplumla işbirliği - ebeveynlere ve okuldaki

öğrencilere yardımcı olmak için toplum kaynaklarını bulmak ve kullanmak olarak ifade edilmiştir (Epstein, 2018).

Sosyal Bilişsel kuram; Bandura (1971), başkalarının davranışları gözlemleme ve taklit etmenin öğrenme üzerinde etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Çocuğun davranışlarının gelişiminde yakınında yer alan sosyal çevresinin etkisinin önemini vurgular (Bandura, 2006). Gözlem ve taklit yoluyla öğrenen çocuğun en yakın çevresi olan ailesini rol model olarak görebileceği savından hareketle ebeveyn rolü üzerine anne babanın desteklenme gerekliliğinin önemli olduğu söylenilebilir.

Sosyal Sermaye Kuramı; Sosyal sermaye kuramına göre ebeveyn tarafından çocuğun gelişimine destek olmak için ekonomik, aile sosyal ve toplumsal sosyal olmak üzere üç tür sermaye bulunmaktadır. Çocuğun yeme, içme, barınma, sağlık, eğitim alma gibi mecburi ihtiyaçlarının karşılanması ekonomik sermaye, sosyal bilişsel gelişimi, okul başarısı ve sosyalleşmesi gibi ihtiyaçların karşılanması aile sosyal sermaye, çocuğun dış çevre ile ilişki kurması, paylaşması ve dahil olma sürecinde bilgilendirme ihtiyaçlarının karşılanması toplumsal sosyal sermaye olarak ifade edilir. Çocuğun gelişiminde üç sermaye türünün destekleyici etkisi olduğu belirtilmektedir (Coleman, 1988; Pleck, 2007).

Kanıta dayalı ebeveyn programlarının sosyal öğrenme teorilerinden, bilişsel-davranışsal ilkelerden ve gelişimsel teorilerinden hareketle oluşturulduğu ifade edilmektedir (Correria vd., 2022). Araştırma çerçevesini oluşturan kuramların incelenmesi nihayetinde; Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı ile, çocuğun kalıtımsal özelliklerinin yanı sıra ait olduğu ortamın gelişim ve öğrenmesi üzerinde etkili olduğu, Epstein'in ortaklık modeli kuramı ile, çocuğun gelişim ve eğitiminin desteklenmesinde aile okul ve toplum iş birliğinin etkili olduğu, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre çocuğun gelişim ve öğrenme süreci, bireyin içinde bulunduğu durumlarla dışarıda gerçekleşen durumlar arasındaki etkileşimin sonucu olduğu ifade edilebilir.

2.4. Okul ve Aile Etkileşiminin Önemi

Sosyalleşmeye aile üyeleriyle etkileşim kurarak başlayan birey için sosyalleşmenin şekillenmesi etkileşim sürecinde gerçekleşmektedir. Zihinsel, dil, psikomotor ve duygusal gelişim özelliklerinin de ailede desteklenmesi aile ortamının kritik önemini yansıtmaktadır. (Demir, 2011). Ebeveynlerin çocuklarına sağladığı sevgi, ihtiyaç duyulan zaman içerisinde çocuklarının ilgi ve gereksinimlerini karşılamaları, anne-baba tutumlarındaki olumluluk, çocuklarına sağladıkları imkanların genişliği; çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı sağlama da etkilidir. Bireyin yaklaşımlarının, inançlarının ve eylemlerinin dayanağı ailede meydana gelmektedir (Bayraktar vd., 2016).

Çocukların sağlıklı gelişiminde; ebeveynlik kalitesi veya ebeveynin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına destek ve duyarlılık seviyeleri, çocuklarının davranışlarını yönetmede ne kadar yetenekli oldukları en güçlü yordayıcılar arasında yer almaktadır (Mistry vd., 2012). Anne babalar ebeveynliklerine yönelik edimleri gerçekleştirirken güvenilir kararlar almayı ve daha az dışa bağlı olmayı tercih edebilir. Bu isteğin gerçekleşmesinde aile eğitimi programları ebeveynler için gerekli görülebilecek bilgi, tutum ve davranışları daha sistematik bir halde destekleyebilir. Aile eğitiminin esas noktası anne babanın çocuk yetiştirmeye yönelik kendilerine olan güveni artırarak, çocuğun gelişimini destekleyici ebeveynlik becerilerine ışık tutmaktır. Toplumsal değişim anne-baba rollerindeki değişimi beraberinde getirerek ebeveyne sunulan desteğin yapısını da değiştirmiş ve daha sistematik bir desteğin sunulmasını ihtiyaç haline getirmiştir (Kılıç, 2010; Alisinanoğlu vd., 2014). Çekirdek aileye doğru evrilen aile yapısındaki değişim ile ebeveynlik konusunda deneyimi olmayan ebeveynin, deneyim sahibi olan üst jenerasyonun çocuk yetiştirme deneyimlerinden faydalanma imkânı azalmıştır. Aynı zamanda ailelerin, sosyal ve kültürel değerlerin değişim hızına yetişmekte zorlanmalarını tetiklemiştir. Dolayısıyla bu yapısal değişim, aileler için tesiri sınanmış, organize edilmiş daha aktüel programlara gereksinimi arttırmıştır (Kızıltaş, 2023).

Çocuğun topluma ve okula tanıtılmasında ilk öğretmen olma özelliği taşıyan ebeveynlerin, çocuğun gelişimini ve akademik öğrenimini yönlendirmek ve desteklemek

için kilit bir role sahip olduğu ifade edilmektedir. Ailenin, ev ve okulda çocuğun eğitimine gönüllü olarak dahil olması ile çocuğun akademik faaliyetlere ilgi göstermesi ve çocuğa okulun önemli olduğu mesajını iletmesi sağlanır. Ailenin daha etkili bir katılımı için kendilerini çocukların eğitimine dahil olma konusunda yeterli hissetmeleri önemlidir. Yeterlilik hissini geliştirme ebeveynlere çocuk eğitimi konusunda eğitim verilmesiyle sağlanabilir (Mugumya vd., 2023).

Aile katılımının, akademik başarım ve çocuğun bilişsel yeterlilik algısı ile anlamlı oranda ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Topor, vd., 2010). Aile üyelerinin çocuklarının eğitimine yüksek düzeyde katılımının okuldaki akademik başarı ve olumlu sosyal duygusal işlevsellik ile ilişkili olduğu söylenebilir. Çocukların akademik başarı, sosyal-duygusal gelişimleri gibi birçok alanda gelişimlerini desteklemek için, ailelerin eğitim sürecine dahil edildiği müdahaleler potansiyel olarak etkili bir araçtır. Ekolojik teoriye dayanarak yapılan meta-analiz çalışmasında, aile-okul ortaklığı müdahalelerinin çocukların sosyal-duygusal ve akademik gelişimleri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmış ve yapılan analiz sonucunda bu müdahalelerin genel olarak çocukların akademik ve psikososyal gelişimleri üzerine pozitif olarak önemli bir etki bıraktığı ifade edilmiştir (Smith vd., 2020).

Aile okul etkileşimini öngören ve ailenin eğitime dahil edilmesini sağlayan uygulamaların çocuğun gelişiminde olumlu etkileri üzerine yapılan çeşitli çalışmaların (Akbaşlı ve Diş, 2019; Biber ve Ural, 2016; Çayak ve Ergi, 2015; Yaşar-Ekici, 2017) yanı sıra ebeveynlik tutumlarının da bu etkileşim üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Örneğin yapılan bazı araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; yaşantılarında tek odak merkezini çocukları olarak gören, müdahaleci ve mükemmeliyetçi anne baba tutumu olarak adlandırılan (Beyaz ve Dalkılıç, 2021) helikopter ebeveynlik tutumu ile okul aile etkileşimine dahil olan ebeveynlerin çocuklarını olumsuz etkileyebileceği (Mugumba, Karooro ve Mwesigye, 2023); bu tutumu sergileyen ailelerin çocukları ile etkileşimlerinin yoğun ancak sığ bir özellik taşıdığı (Gottlieb, 2011); çocuklarının proaktif kişilik özelliklerine sahip olmalarını engelleyebileceği (Gardner ve Davis, 2014; akt. Marım ve Kahveci, 2021) saptanmıştır. Aile eğitim programlarının da ebeveyn tutumları üzerine etkisi olduğu, işlevsel bir programla demokratik ebeveyn tutumunun destekleneceği ifade

edilmektedir (Çağdaş, 2015; akt. Şen Karadağ, 2021). Nihayetinde aile eğitim programları ve ebeveyn tutumları arasında karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğu ifade edilebilir.

Çocuğun okul yaşantısına adım atması beraberinde yeni bir kimlik edinerek öğrenci olmasını, anne ve babanın da veli kimliğini kazanmasını sağlamaktadır. Bu veli kimliğinin, anne ve babaya farklı sorumluluklar yükleyeceği söylenebilir. Okul öncesi eğitim dönemi çocuk ve ailesi için örgün eğitime dâhil olunan ilk deneyimdir ve bu deneyimin verimli olabilmesi için okul aile işbirliği önemli etkiye sahiptir (Atış Akyol vd., 2021). Okul öncesi dönemde ailelerin eğitim sürecine dâhil olmaları çocuğun gelişimine önemli katkı sunmaktadır (Atabey ve Tezel Şahin 2011; Ekinci Vural ve Kocabaş, 2016; Güven, 2011; Toran ve Özgen, 2018).

Okul öncesi dönem sadece çocuğu kapsayan bir yapı olarak ifade edilememektedir. Bu periyot; ebeveyn, çocukla ilgilenen diğer birey, ev halkı, semt, eğitim aldığı kurum, hizmet ve politika, zamansal bağlam gibi birden fazla kişi ve faktörün etkilediği çok boyutlu bir yapı içerisinde sürdürülür (Development Analytics, 2017, s.7). Nitelikli bir okul öncesi eğitimin veli profili ile ilişkili olduğu ve konuyla ilgili ailelerin eğitim almaları gerektiği ifade edilmiştir (Manolova Yalçın vd., 2020). Ebeveyn eğitimini kapsayan çalışmalar okul öncesi dönem gibi ilkokul dönemi içerisinde de gerçekleştirilmeli ayrıca planlanan etkinliklerin yapılandırılmış biçimde okuldaki paydaşlarla koordineli sürdürülmesi sağlanmalıdır (Özyürek vd., 2015). Ebeveyn katılımının teşvik edilmesi, aile okul programlarının erken çocukluk eğitim sürecine dahil edilmesinin öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk seviyelerini de olumlu etkilediği ifade edilmiştir (Sheridan vd., 2016).

2.5. Okul-Aile Etkileşim Çeşitleri

Aile-okul iş birliği müdahaleleri çeşitli şekillerde olabileceği gibi yapısal ve ilişkisel özellik olarak ayrılabilir. Yapısal müdahale, ev ile okul arasındaki bağlantıyı sağlayacak planlı ve yapılandırılmış eylemler gibi aileleri çocuklarının öğrenimine dahil etmeyi amaçlayan faaliyet veya stratejileri içerir. İlişkisel müdahale, iletişim, karşılıklı

hedef belirleme, ebeveynler ve öğretmenler arasında iş birliğine dayalı sorun çözme gibi ailelerin öğretmenlerle olan ilişkilerini anlamlı etkileşimlere dönüştürmeyi ve güçlendirmeyi amaçlayan faaliyetleri içerir (Sheridan vd., 2016).

Aile ve okul etkileşiminde öğrenci başarısıyla en çok ilişkili bulunan stratejilerden bazılarına örnek olarak; ebeveynleri sosyal ağlar aracılığıyla çocuklarının öğrenimine dahil etmek, okul ortamında liderlik rolleriyle ebeveynleri güçlendirmek, ebeveynlere kendi eğitimlerine veya çocuklarının eğitimine yardımcı olacak kurslar sağlamak, evde ve okulda çocuklarının eğitimiyle ilgilenme fırsatları sağlamak gösterilebilir (Wood ve Bauman, 2017). Aile eğitimlerinin ev, kurum veya ev ve kurum dahilinde planlanması üzerinde dahil olanların sayısı, imkanlar, çalışmanın gerçekleştirileceği mekân ve ebeveynlerin gereksinimleri etkilidir (Aktaş, 2015). Aile eğitimleri teknolojinin gelişimi ve kolay ulaşılabilirliği ile yüz yüze çalışmaların yanı sıra sanal uygulamalar üzerinden de sürdürülmeye başlanmıştır (Ardıç, 2015; akt. Arslan ve Ulaş, 2022).

Biber ve Ural (2016) tarafından yapılan çalışmada toplumsal değişimlere paralel olarak, çocuk ve ebeveynler için çeşitli aile eğitim programlarının oluşturulduğu, okul ortamında çocuklarla, aileyle, çocuk ve aileyle son olarak çocuk, aile ve toplumla uygulanarak program yaklaşımlarının sıralanabildiği ifade edilmiştir. Anne babaların çocuklarının gelişimlerine katkı sağlamaları için aktüel bilgiler edinerek, uygulamaya yansıtmaları gerekmektedir (Ay, 2015).

Birey ve içerisinde yaşadığı topluluğun refahı için ailenin eğitimi önem arz etmektedir. Anne ve babalara yönelik; çocuk dünyaya gelmeden önce ebeveyn olmayı anlama, karı-koca etkileşimi, ebeveynler ve çocuk arasındaki etkileşim, çocuğun gelişim aşamaları ve süreç içerisinde dikkat edilmesi gereken evreler, çocuğun içinde yaşadığı zaman ve çevreye hazırlığı, anne-baba tutumları ve ebeveynlerin ihtiyaç duydukları içerikler üzerine bilgilendirici farkındalık eğitimleri planlanmalıdır (Şölen, 2020).

Aile eğitim programları, ebeveynlere ya da bu role sahip bireylere, bilgilendirme ve gerekli donanımlara sahip olmaları için rehberlik ederek, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte

geçirdikleri süreç içerisinde daha bilgili, sorumlu, alakalı, sıhhatli ve mutlu aile olmalarını kapsayan çok yönlü eğitim programlarıdır (Ural, 2010; akt. Avşaroğlu, 2019). Aile eğitim programlarına dahil olan anne babaların programa katılan diğer ebeveynleri desteklemeleri, karşılıklı fikirlerini ifade ederek öz değerlendirmede bulunmaları (Köksal Akyol ve Bilbay, 2016; akt. Kızıltaş, 2023), aile eğitim programlarının çok yönlülüğü üzerine yaşam boyu öğrenen birey olarak anne babayı desteklediği ifade edilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü aracılığıyla 2022 yılı mart ayı itibariyle yürütülen Aile Okulu projesi kapsamında, aile yapısının olası risklere karşı daha korunaklı hale getirilmesi amacıyla alan uzmanları tarafından ailelere yönelik Aile Okulu Eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Proje süreci içerisinde öncelikle hizmet içi eğitimlerle eğitim eğiticileri yetiştirilmiş sonrasında eğitici eğitmenler tarafından yaygın eğitim kurslarıyla ailelere eğitim sağlayacak öğretmenlerin eğitimi gerçekleştirilmiş nihayetinde eğitici öğretmen tarafından ailelere 'Aile Okulu Eğitimi' verilmiştir. 8 konu başlığı altında 44 saat süren eğitimlerin 1 milyon 818 bin 734 aileye verildiği, 2023 yılında 'anne baba tutumları ve çocuk gelişimi' başlığı da dahil olmak üzere beş konu başlığının daha eklenmesi planlanarak 2,5 milyon aileye ulaşılmasının hedeflendiği bildirilmiştir (MEB, 2022).

MEB Aile okulu eğitim programı hakkında literatürde gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin program hakkında beklenti ve görüşlerinin incelendiği araştırmada, programın ebeveynler için önemli kazanımlar sağlayacağı sonucu elde edilmiş (Ilkım Han ve Kesik, 2023), aile okulu projesinde eğitici eğitiminde yer alan öğretmenlerle yapılan araştırmada, proje ile aile, toplum ve birey gelişimine katkı sunulabileceğinin yanı sıra proje süresi, eğitici eğitmenlerin uzmanlıkları, veli ve öğrenciye yönelik uygun özel eğitimlerin eksikliği ile ilgili olumsuz görüşlerden hareketle eğitim süresinin ve çocukların yaş gruplarına göre içeriğin düzenlenmesi ifade edilmiştir (Kuloğlu ve Özer, 2023).

Türkiye'de erken çocukluk dönemi aile eğitimi ile ilgili olarak; 1989 yılı itibariyle yaygınlaşan ebeveynlerin çocuklarına yönelik pozitif tutum ve davranış geliştirme, sağlıklı iletişim kurma, gelişim sürecinin özelliklerini öğrenme, cinsel eğitim gibi konularda ebeveyne yardımcı olmak amacıyla kurulan Ana-Baba Okulu projesi (Özel, 1996; Güloğlu, 2018), 1993 yılında annelerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, küçük yaş

grubu annelerine düzenli ev ziyaretleri ile eğitimlerin verildiği erken müdahale programlarından Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP), 1998 yılında ise Baba Destek Programı (BADEP) çalışmalarına yer verilmiştir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı-AÇEV, 2008; 2019). Sağır tarafından (2020), konu dahilinde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar 1970'li yıllara dayandırılsa da aileler için planlanan kapsamlı eğitim programlarına ait tasarım ve uygulamaların 2000'li yıllarda başlatıldığı belirtilmektedir.

Okul öncesi eğitimde bulunan 6 yaş grubu çocuklar için AÇEV uzmanlarının geliştirdiği 24 hafta boyunca yürütülen Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı-OVÇEP bir diğer yurt içindeki aile eğitim hizmetlerindendir (Bolat, 2017). 2014 yılı itibariyle AÇEV tarafından sürdürülen İlk İş Babalık Projesi, ilk altı yıl çocuk gelişimi ve ebeveynlik ile ilgili alanlarda mobil uygulama aracılığıyla ailelerin bilgilendirilmesinin sağlandığı çalışmalardandır (www.acev.org.tr). Gazi Üniversitesi Aile-Çocuk Eğitim Programı'nda ev ziyaretleri, grup toplantıları gibi uygulamaların yer aldığı oturumlar aracılığıyla sosyoekonomik açıdan olumsuz koşullarda hayatını sürdüren 0-6 yaş grubuna ve ebeveynlerine destek sağlanması hedeflenmiş ve Head Start programının ülkemizdeki uyarlaması olarak görülmektedir (Kartal, 2010; 2013). Bir diğer aile eğitimi çalışmalarına, çocuğu olan ebeveynlere iletişim, çocuk gelişimi ve eğitimi hususunda ailelerinin sorumlulukları üzerine farkındalıklarının geliştirilmesinin hedeflendiği Anne-Baba Olmak Seminerleri örnek olarak gösterilebilir (Çiftçi ve Aksoy, 2018).

Ailenin eğitime katılımı, okul-aile arasındaki iletişimin olumlu olmasını destekler ve temeli ailede atılan eğitimin başarı potansiyelini artırır (Bayraktar vd., 2016). Türkiye'de ailenin okula katılımını, eğitim faaliyetlerini planlama ve geliştirme desteğini, okul haricindeki gelişime dair farkındalığını artırma rolünü okul aile birlikleri üstlenmektedir (Özdemir, 2018). Ailelerin, çocuğunun eğitim kurumları ile olan etkileşimlerini desteklemek ve daha dinamik hale getirmek amacıyla okul aile birlikleri oluşturulmuştur (MEB Okul Aile İş Birliği Yönetmeliği, 2012). Okul aile iş birliği, okulun ve ailenin çocuğun gelişim ve okula hazırlığı ile ilgili planlanan eğitim faaliyetleri üzerinde birlikte çalıştıkları (Kılıç, 2019), okul çevre ilişkilerinin koordine edilmesinde (MEB OAB Yönetmeliği, 2012) ve aile eğitim kalitesinin artırılmasında önem etkisi olan yapılardandır (Ok, 2016).

19. Milli Eğitim Şûrası'nda (2014) da okul rehberlik servisi tarafından "0-18 Yaş Aile Eğitim Semineri"ne katılımın özendirilmesine dair karar alınmıştır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında ailenin eğitimi, aile ile iletişim, ailenin eğitime katılımı, ev ziyaretleri, ev ortamında gerçekleştirilecek faaliyetler, ailenin okul yönetiminde karar alma sürecine katılımı, ailenin erken çocukluk döneminde çocuğunun eğitimine dahil olması için planlanan çalışmalar olarak açıklanmıştır (MEB, 2006). Bir diğer çalışma ise ebeveynlerin eğitime dahil olmalarını, çocukları ile sağlıklı iletişim kurmalarını, okul öncesi eğitim farkındalığı kazanmalarını ve çocuğun gelişim özelliklerini kavramalarını desteklemeyi amaçlayan Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi-OBADER programıdır (MEB, 2013). Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde okul öncesi dönemde anne babanın eğitime dahil olmasının, okul-aile arasındaki etkileşimi artıracağı, hedeflenen kazanımların pekiştirilmesine ve eğitimde sürekliliğe katkı sağlayacağı belirtilmektedir (OBADER, 2013).

0-6 yaş arasında edinilen bilgilerin yaşam boyu kalıcılığa olan etkisi düşünüldüğünde okul öncesi dönem çocuğuyla temas halinde olan bireylerin eğitimi de önemli hale gelmektedir. Çocukla en çok vakit geçiren ebeveynin, eğitime aktif katılımıyla çocuğun akademik performansını, sosyal beceri düzeyini olumlu anlamda geliştirmesine, üst düzey gelişim hedeflerini gerçekleştirmesine, okula ve öğretmenlerine dair pozitif yüklemeler geliştirmesine katkı sağladığı (Bay vd., 2018; El Nokali vd., 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Özcan ve Aydoğan, 2014; Özel ve Zelyurt, 2016), bu katkının çocuğa yönelik olumlu etkileri olduğu gibi ailenin gelişimine de önemli katkısı bulunduğu (Biber, 2018) araştırma sonuçlarında belirtilmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda, anne-baba ve aile ortamının çocuk etkileşimlerinde meydana gelen sorunlar üzerinde etkili olduğu, aile eğitimleriyle ebeveyn-çocuk ilişkisinin değişimi ve gelişimi sağlanılarak bu tür problemlerin azaltılabileceği belirtilmektedir (Isanejad ve Chahardoli, 2017). Aile eğitimi çocuğun gelişimi, fiziksel ve ruhsal sağlığı, çocuğun beslenmesi, davranışlarının yönetimi gibi hususlarda ebeveyn bilgi ve becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı düzenli, değerlendirilebilir ve devamlığı olan çalışmalardır. Ayrıca aile eğitimine yönelik programların hazırlık aşamasında ihtiyaçların dikkate alınması ve ihtiyaç belirleme formu kullanımı gerekliliği ifade edilmiştir (Temel, 2013).

2.6. Uluslararası Alanda Okul-Aile Etkileşimi ile İlgili Uygulamalar

Kamusal alandaki politikaların içerisinde ebeveyn ve çocuğu ilk andan itibaren desteklemek önem bakımından öncelikli kabul edilmektedir. Birçok devlet tarafından çocuğu yetiştirilmesi, aile ruh sağlığının ve refahının geliştirilmesi ile ilgili gelişimsel eşitsizlik ve dezavantajları önlemeye yönelik eğitimler aracılığıyla politika girişimleri gerçekleştirilmiş ve gelişimleri sürdürülmüştür (O'Neill vd., 2013). Özellikle erken dönemde gerçekleştirilen müdahale ve önlem alma programlarının uzun vadede sosyal ve ekonomik fayda getirisi düşünüldüğünde önemsenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Britto vd., 2017).

Topluluk paydaşlarıyla iş birliğinin teşvik edilmesine yönelik bazı ülkelerin yasalarında konuya yer verildiği görülmektedir. Örneğin 100. ABD Kongresi'nde kabul edilen Eğitim Ortaklıkları Yasası'nda toplumdaki özel ve kâr amacı gütmeyen sektörlerin kaynaklarının ilk ve ortaokulların ihtiyaçlarının karşılanması için eğitim kurumları ile özel sektör arasında iş birliği oluşturulmasının teşvik edilmesine yer verilmektedir (ABD Eğitim Ortaklığı Yasası, 1988).

Uluslararası alanda konuyla ilgili gerçekleştirilen düzenlemeler incelendiğinde, Avrupa Konseyi tarafından ebeveyn eğitimlerinin desteklenmesine yönelik pozitif ebeveynlik destek politikaları düzenlendiği görülmektedir (Rodrigo, 2016). Ebeveynler çocuklarının okullaşmasına birkaç farklı şekilde dâhil olabilmektedir. Veli katılımı, öğrencilere ev ödevlerinde yardımcı olmaktan, veli-öğretmen konferanslarına katılmaktan okul karar alma komitelerine başkanlık etmeye kadar değişir.

Hollanda'da gerçekleştirilen raporda; ailelerin yüzde 36'sının çocuklarının yetiştirilmesi ile ilgili endişeye sahip olduğu ve bu gruptaki yüzde 60'ın aile, arkadaş ve sosyal çevre dışında yardım ve tavsiyeye ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Ebeveynlere yönelik oluşturulan uygulama aracılığıyla gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda ise anne babaların çoğunlukla beslenme, uyku, sağlık ve ebeveynlikle ilgili sorularının olduğu,

bu sebeple çocuğunun gelişim dönemlerinde karşılaşılabilecek yaygın problemleri nasıl çözebileceğini bilmeyen bir ebeveyn grubunun var olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bilgilendirmenin ötesinde kolaylıkla erişilebilir ve etkili olabilecek aile eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Preuhs vd., 2022).

Aile katılımı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği'nce (National Association for the Education of Young Children-NAEYC) eğitim kurumlarının ve diğer topluluk kurum ve kuruluşlarının ortak bir sorumluluk algısı içerisinde, ebeveynlerin çocuğun öğrenme ve gelişimine aktif katılım sağlamaları için desteklenmeleri olarak tanımlanmaktadır (NAEYC, 2010). Ayrıca aile katılımının önemi ABD 'No Child Left Behind'- Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası'nda vurgulanmıştır. Yasa gereği eğitim kurumları tarafından çocuğun eğitimine ailenin dahil edilmesi, okul aile etkileşimini teşvik ederek öğrenci akademik başarısını ve farklı okul etkinliklerinin düzenlenmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (ED.gov.2013). Özel ve Zelyurt'un çalışmasında (2016), Avrupa Bölgesi'nde 1964 yılından itibaren ebeveynlerin çocuk eğitimine dair becerilerini geliştirmek amacıyla 'Aile Okulu' uygulamaları gerçekleştirildiği ifade edilmektedir.

ABD'de uygulanan aile eğitim programlarından Head Start Programında, sosyoekonomik düzeyi düşük seviyede bulunan okul öncesi dönemde yaş grubundaki çocuk ve ailelerinin eğitilmesini kapsayarak, dar gelirli ailelerin okul öncesi çocuklarının gelişimlerine katkı sağlanmasının amaçlandığı ve çevre imkânlarına göre uyarlandığı belirtilmektedir. Programda sıklıkla tercih edilen, ebeveynlere ücret mukabilinde yardımcı personel veya öğretmen istihdamının sağlanması, gelir düzeyi olarak dezavantajlı aileler için maddi katkının yanı sıra anne babanın deneyimleyerek ebeveynlik hakkında bilgi sahibi olmaları desteklenmektedir (Zenginal, 2021).

High Scope Perry Okul Öncesi Projesi, çocukla oyun oynamanın önemi, gözlemin öğrenimi ve problemlerinin tartışılarak birlikte çözümü aşamalarından oluşan yeni çocuk sahibi olmuş ebeveynlere doğumdan okula başlama zamanına kadar olan süreç içerisinde destek ve bilgilendirmenin sağlandığı aile eğitim programlarıdır (High Scope, t.y.)

Minnesota Erken Çocukluk Aile Eğitimi Programı (Minnesota Early Childhood-ECFE), sosyoekonomik seviyesi düşük olan çocukların gelişimine destek sağlanması amacıyla ev ziyareti ve grup toplantılarının gerçekleştirildiği programlardır (Minnesota Association for Family an Early Educaiton, t.y.)

Öğretmen Olarak Ebeveynler Programı (Parents as Teacher-PAT), İsrail'de 1969 yılında geliştirilen ve ABD tarafından uyarlanarak uygulanan ve farklı diğer ülkelerde de faaliyet gösteren, alt sosyokültürel ortamdaki 2-5 yaş grubu ve ailelerinin ev ortamında desteklenmesi ve çocuğun okula hazırlanmasının hedeflendiği programlardır (Parents as teacher, t.y.)

Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ailelere Yönelik Evde Eğitim Programı (Home Instruction Program for Parents of Preschool Youngsters-HIPPY), ebeveynin çocuğun ilk öğretmeni ve evin çocuğun ilk sınıfı olduğu yaklaşımından hareketle hedef kitlesi yoksul aileler ve çocuklar olan, sosyokültürel açıdan destekleme ve çocukların okula hazır olmalarını sağlamak amacıyla merkezlerdeki oturumlar aracılığıyla sürdürülen programlardır (HIPPY International, t.y.)

AVANCE Ebeveyn-Çocuk Eğitim Programı (AVANCE Parent-Child Education Program-PCEP), ebeveynlerin çocuğun ilk öğretmeni ve evin çocuğun ilk sınıfı olduğu görüşüne inanılan, ağırlıklı olarak Latin kökenli, kırsal kesimde yaşayan ailelerin gelişimsel olarak gecikmiş okul öncesi çocuklarının desteklenmesine yönelik geliştirilen programlardır (AVANCE, t.y.)

Ev merkezli erken müdahale çalışmalarına örnek olarak PORTAGE Erken Eğitim Rehberi (Portage Guide to Early Education), 1969 yılı itibariyle özel gereksinimi bulunan 0-6 yaş grubu çocuk ve ailesinin ihtiyaçlarına daha iyi hizmet verilmesi amacıyla kendi evlerinde profesyonel destek ve uzmanlık sağlanılan proje örneklerindendir (Cooperative Educational Service Agency 5, t.y.)

Okul öncesi eğitimde ailenin eğitimi ile ilgili uluslararası alandaki çalışmalara bakıldığında; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC) tarafından çocuğun gelişimini destekleme de ailesiyle işbirliğine dayalı ilişkiler

geliştirmenin önemli olduğu belirtilmektedir. Çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerine ailelerin destek alırken kaynaklara ulaşabilmeleri için aile-okul-topluluk ortaklıklarının yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Berryhill vd., 2020; NAEYC, 2019). Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok okul bölgesinde aile katılımını geniş kapsamda desteklemek amacıyla açılan toplum temelli müdahalelere örnek olarak; Veli Üniversitesi/Akademisi programları örnek verilebilir (Mendez ve Swick, 2018). Veli akademileri okul-aile etkileşimlerini açıklamakta ve güncel olarak dikkate alınan yaklaşımlardandır.

2.7. Veli Akademisi

Veli akademisi; çocukların okul ve okul dışındaki süreç içerisinde başarılı olmaları için ebeveynlere yardımcı olmak amacıyla ebeveyn, eğitimci ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda çeşitli konularda eğitimin düzenlendiği (Mendez ve Swick, 2018), öğrencilerin eğitimini geliştirme de öncelik olarak ailelerin ebeveyn yeterlilik gelişiminin tasarlandığı (Guilbert, 2006), öğrencilerin nitelikli eğitim almalarını sağlama da okul, aile ve toplum kuruluşlarının bir araya getirildiği projelerdir (Saint Paul Public Schools, t.y.). Veli akademi programlarının tasarlanmasında hedeflenen, okul temelli iş birliğini sürdürmek, okul ve ebeveynlerin güvenilir etkileşimini sağlamak, aileleri bir araya getirerek öğrencilerin gelişimlerini desteklemektir. Veli akademi programı ile aile katılım uygulamalarının arttığı, ailelerin çocuklarıyla daha etkili bir ilişki kurdukları belirtilmiştir (Adam, 2022).

Ebeveyn katılımı modelleri, eğitimcileri çocuğun eğitimine liderlik eden ve ebeveynleri bu sürecin destekçileri olarak görürken, ebeveyn ortaklığı modelleri, eğitimcileri ve aileleri çocuğun eğitimini ve gelişimini geliştirmek için uzun vadeli, işbirliğine dayalı bir çabanın ortakları olarak konumlandırır (Nitecki, 2015). Farklı zaman ve ülkelerde örneği bulunan topluluk paydaşlarıyla iş birliğine dayalı çalışmalar incelendiğinde, Okul-Aile-Topluluk iş birliğine dayalı gerçekleştirilen uygulamaların, aile eğitimi ve veli akademi programlarının sistemsel arka planını önemli ölçüde oluşturduğu söylenebilir.

Ebeveyn Akademisi/Üniversitesi gibi başlıklarla ele alınan programlardan toplum temelli müdahaleler kapsamında ABD genelinde birçok okul bölgesinde gerçekleştirilen çalışma örnekleri incelendiğinde; Charlette-Mecklenburg Okulları (CMS) tarafından 2008'de başlatılan ebeveynlik bilinci, çocuğun öğrenmesine yardımcı olma, sağlıklı yaşam tarzı ve ebeveynin kişisel gelişimini destekleme gibi dört temel duruma odaklanılan program bu tür örneklerdendir (About Parent University, 2022). Okullar, tıp merkezleri, kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri, dernekler, halk kütüphaneleri gibi topluluk ortakları tarafından programın gelişimine katkı sağlanmıştır. CMS Ebeveyn Akademisi ile ilgili yapılan bir çalışma sonucunda, programa katılan veli öğrencisinin katılmayan veli öğrencisine göre etkili oranda daha az özürsüz devamsızlık sergilediği bunun yanı sıra okuma veya matematik performansları üzerinde sayısal olarak anlamlı bir etki bulunmadığı saptanmıştır (Portwood vd., 2015).

2013-2014 yılında başlatılan, yıl içerisinde altı kez olmak üzere üç yıl sürdürülen The Sunny Side School District (SSSD) veli akademisinde ise bölge uzmanları ve özel konuklar aracılığıyla ebeveynlere çocuklarının başarılı olmalarında yardımcı olmalarını sağlayıcı bilgi ve kaynak sağlanmıştır (Gordon, 2019).

Miami Dade Ebeveyn Üniversitesi ise 2005 yılı itibariyle devam eden bir diğer ebeveynlere yönelik programlardandır. Program kapsamında ebeveynlerin çocuklarına desteklerini sağlayacak temel kurslara, yeni beceri kazanımı için gelişim kurslarına ve istihdam olanağı sağlanabilecek sertifika kurslarına odaklanılmaktadır. Veli akademisi girişimiyle bölgedeki okul ve topluluğun desteklenmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Programın gerçekleştirilmesinde profesörler, öğretmenler, yöneticiler, iş insanları ve ebeveynler önemli katkı sağlamaktadır. Mali desteğin bölgedeki banka, vakıf kuruluşlarından sağlandığı akademi de üniversiteler aracığıyla da birçok ücretsiz ebeveyn desteği programı sunulmuştur (Miami Dade Public Schools, 2015).

Bir diğer Ebeveyn Akademisi örneği olarak Guilford Ebeveyn Akademisi (Guilford Parent Academy-GPA) incelenebilir. 2011'de kurulan Guilford Ebeveyn Akademisi, paydaşların ortak stratejik planlaması nihayetinde düzenlenmiştir. Yerel üniversitelerin

gönüllü katılımcıları, topluluk grupları ve ebeveynlerin oluşturduğu danışma grubu tarafından; ebeveynin çocuğunun eğitimine nasıl dahil olabileceği üzerine çalışılmış sonrasında aylık düzenlenen toplantılarla planlama süreci gerçekleştirilerek GPA programı üretilmiştir. Akademinin vizyonu; çocuğun öğrenimine ve başarısını desteklemek için ebeveyne bilgi ve kaynak sunacak ebeveyn akademisi anlayışı geliştirmek olarak ifade edilmiştir (GPA, 2016). Farklı alanlardaki eğitimciler, ebeveynler ve topluluk üyelerinden oluşan bir ekip tarafından planlanan ebeveyn akademisi, Guilford bölgesindeki çocukların ve gençlerin bakımını üstlenen ebeveyn, büyükanne, büyükbaba ve aile üyelerine çeşitli konularda bilgi ve eğitim sağlamak, çocuklarının okul ve hayat da başarılı olmalarında ebeveynlere destek sağlamak amacıyla tasarlandığı GPA (2016) misyonunda ifade edilmiştir. Akademi bünyesindeki personel üyeleri, veli temsilcileri, katılımcılar, akademiye destek sağlayıcılar tarafından programın geliştirilmesi, temel fikrin korunması ve daha fazla eğitim kurumuna, aileye, öğrenciye erişilmesi amacıyla öneriler doğrultusunda her yıl plan ve strateji çalışmaları düzenlendiği belirtilmektedir.

Programın yapısı incelendiğinde öğrenme deneyimleri ve etkinlikler, bilgi, bağlantı ve kaynaklar genel itibariyle GPA'nın temel ve aktif öğeleri olduğu ifade edilmiştir. Öğrenme deneyimleri ve etkinlikler dahilinde; yüz yüze, telefon ya da çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla ebeveynler için farklı konularda eğitim programları gerçekleştirilir. Bilgi başlığı kapsamında öğrenme etkinlikleri sürecindeki konular hakkında daha derinlemesine oturumlar sağlanarak velilerle bilgi paylaşımı yapılır. Bağlantı ve kaynaklar ile ebeveynin diğer eğitim, topluluk kurum ve kuruluşlarına yönlendirilmesi yapılarak destek alması sağlanır. Mendez ve Swick tarafından yapılan çalışmada (2018), Guilford Ebeveyn Akademisinin aile katılımının teşvik edilmesi amacıyla müdahaleci ve toplum temelli çalışmalara ilişkin bir model olarak sunulabileceği ifade edilmiştir.

1989 yılında Missourili bir ekip tarafından ortaya çıkan sonrasında eyalet çapında sürdürülen, üniversiteler, eyalet hükümeti, kâr amacı gütmeyen işletmeler gibi çok çeşitli kurum ve kuruluşların katkısının bulunduğu ParentLink modelinde; ailelerin, profesyonellerin ve toplum üyelerinin ebeveynlikle ilgili araştırmaya dayalı bilgi, sorun çözme desteği ve hizmetlere kolay erişebilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bilgi

yayma aracı olarak teknolojiyi yaratıcı bir şekilde kullanan ebeveynlik eğitimi ve aile destek programları örnek olabilecek ParentLink modelinde ebeveynleri desteklemenin birçok disiplinden yararlanılması gerektiği görüşü savunulmaktadır. Sistematik bir yaklaşımın sergilendiği modelde, ebeveynlerden gelen bilgiler toplanıp analiz edilerek gelecekte alacakları bilgi ve desteği etkilemek için kullanılan bir geri bildirim döngüsü yer almaktadır. Veriler incelenerek, programlar ve politikaların uygulanması, etkilerin değerlendirilmesi ve gerekli durumlarda değişiklik yapılması öngörülür.

Sistemin yönlendirilmesinde ebeveynlik destek sisteminin geri bildirim döngüleri önemlidir. ParentLink modelinde, ailelerin ebeveynlik ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarının nasıl farkında olacakları, toplumsal desteklerin varlığından nasıl haberdar olacakları, destek almaya hangi kısımdan başlamaları gerektiği gibi soruların cevaplanmasına katkı sunmak hedeflenmiştir (Mertensmeyer-Ryan ve Fine, 2000).

ABD'de bulunan John Hopkins Üniversitesi'nde; 1996 yılında kurulan National Network of Partnership Schools-Ulusal Ortaklık Okulları Ağı (NNPS) projesi ile güçlü okul, aile ve toplum ortaklıkları programı geliştirmeyi hedefleyen okul, bölge, eyalet ve kuruluşlara yardımcı olmak hedeflenmiştir. Öğrenci başarısı için amaç bağlantılı okul, aile ve toplum ortaklık programları uygulanır, değerlendirilir ve sürekli olarak geliştirilmesi sağlanır (NNPS, 2019).

Boston Devlet Okulları Ebeveyn Üniversitesi'nde; siber zorbalık, okuryazarlık, üniversite için mali destek gibi konuların ele alındığı cumartesi günleri öğrenme oturumları sunulmakta ve oturumların gerçekleşmesi için topluluk tabanlı kuruluşlarla ortaklık kurulmaktadır (Boston Devlet Okulları, 2010).

Birleşik Krallıkta ilkokul döneminde öğrenim gören çocukların ailelerine yönelik, iki haftada bir katılımın sağlanılacağı iki saat süren oturumlardan oluşan ebeveyn akademisi düzenlenmiştir. Eğitim yılı boyunca 13 oturuma yayılan programda okul dışı

öğrenmenin desteklenmesiyle anne ve babaların yeterliliklerini geliştirmeye odaklanılmıştır (Levitt vd., 2016).

Bir diğer topluluk paydaşlarıyla işbirliğine dayalı çalışma olarak, yıl içerisinde yaklaşık 600 aileye ve topluluk üyesine hizmet sağlayan sanal istasyonlar aracılığıyla ailelerin bilim öğrenirken çocuklarıyla etkileşim kurma imkanı buldukları, Science, Technology, Engineering, Mathematics-STEM Aile Haftası etkinliği örnek gösterilebilir (Hodges vd., 2021). Bir başka örnek olarak; ebeveynler, topluluk ve okullar arasında anlamlı ortaklıklar oluşturarak, profesyonel gelişim atölyeleriyle ailelerin çocuklarının eğitiminde daha aktif olmalarının amaçlandığı Aile ve Toplum Katılım Departmanı (FACE) gösterilebilir.

Endonezya'nın Yogyakarta kentindeki yerel topluluğun ihtiyaçları ve ebeveynler tarafından yapılan müzakereler sonucunda, öğrenci, ebeveyn ve okullar arasındaki iş birliği ilkesine bağlı kurulan Sanggar Anak Alam (Salam)- Doğa Çocuk Stüdyosu öğrenme sürecinin iyileştirilmesi için gerekli sosyal ortamı yaratarak aile ve okul eğitimini bütünleştirebilen aile okulu örneklerindendir. Eğitimin sadece sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında yürütmenin yeterli olmadığı, öğrencilerin ebeveynler ve yerel çevre ile bütünsel olarak ilişkilerin kurulduğu bir öğrenme sürecine ihtiyaç olduğu öne sürülmektedir. Aile eğitiminin okul, ebeveyn ve öğrencilerin birbirine olan bağlılığını ve erken çocukluk dönemi bilişsel gelişimin yanı sıra empati ve yaratıcılığın gelişimini de desteklediği ifade edilmektedir (Mardliyah, Yulianingsih ve Putri, 2020).

Endonezya'nın Palangka Raya kentinde 2012 yılında başlatılan, okulun ebeveynleri istenen ebeveynlik becerilerine sahip olacak şekilde güçlendirmeyi amaçladığı ebeveynlik programı ise; atölye çalışmaları, seminerler, babalara yönelik kamplar, yıl sonu gösterileri, veli toplantı planlamaları ile ebeveyn ve okul arasındaki işbirliğinin ön planda tutulmasının hedeflenildiği uygulamalardandır (Amini ve Erawati, 2018).

Etkililiğini desteklenen çalışmalardan Parents Forever, Minnesota Üniversitesi Uzantısı tarafından 1990'ların ortalarında boşanma yaşayan aileler için geliştirilen, Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkisi, Boşanmanın Yetişkinler Üzerindeki Etkisi, Hukuki Sorunlar ve Arabuluculuğun Rolü, Ayrılma Sürecinde Maddi Problemler ve Yeni Bir Hayata Giden Yollar olarak beş bölüme ayrılan sekiz saatlik bir eğitim programıdır. 2011'de Minnesota Yüksek Mahkemesi tarafından talep edilen Parent Forever programının çevrimiçi versiyonu 2012'de başlatılmış ve program uzmanları tarafından süreç içerisinde sürekli geliştirme çalışmalarına tabi tutulmuştur (Becher vd., 2015).

Literatürde müdahale ve önleme amaçlı ebeveyn eğitim programları da mevcuttur. Aile eğitim programları çerçevesine ebeveynlik müdahale programları da dahil edilebilir. Bu programlara örnek olarak; risk barındıran ebeveynlere yönelik öfke kontrolü, bilişsel öz kontrol, iletişim ve problem çözme gibi eğitimlerin yer aldığı, 0-12 yaş aralığındaki düşük sosyoekonomik düzeyde dezavantajlı ebeveyn gruplarına yönelik gerçekleştirilen seminer ve ev ziyaretlerini barındıran İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) ebeveyn eğitim programı, ergenlerin ebeveynlerine yönelik uygun maliyet ve yüksek ulaşılabilirliğin amaçlanarak, eğitici videoların sunulduğu internet tabanlı ebeveynlik müdahalelerinden olan Akıllı Ebeveynlik programı (Parenting Wisely), uluslararası alanda en geniş düzeyde uygulanan, toplum sağlığı bakış açısıyla geliştirilerek 0-12 yaş aralığındaki çocuk sahibi ebeveynlere yönelik Olumlu Anne-Babalık Eğitimi Programı (Positive Parenting Program-Triple P) bu çeşitte planlanan programlardandır (Sanders ve Turner, 2016).

Ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda kullanılabilir ve programlara katılımla ilgili engellerin azaltılmasının hedeflendiği, internet tabanlı, kişiye özgü, etkileşimli video e-öğrenme aracı olan ParentCoach, ebeveynlik uygulamaları ile ilgili bilgi ve pratik sunmanın yanı sıra ebeveynlerin kişisel geri bildirim ve öneri aldığı teknoloji destekli aile eğitim programlarındandır. Uygulamanın, sağlıklı uyku alışkanlıkları ile ilgili ebeveynlik becerilerinin teşvik edildiği versiyonunda ipucu ve araştırmaya dayalı ilkelere ilişkin açıklamalarla birlikte alıştırma ve öneriler sağlanır. Ebeveynlere kesintisiz yanıt sağlayan web tabanlı koç bulunması sebebiyle ek insan desteği sağlanmamaktadır (Preuhs vd., 2022).

Amerika Birleşik Devletleri Houston bölgesinde 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde 20 ilkokula uygulanan veli akademileri; ebeveyn eğitimleri, kurslar, atölye çalışmaları ile ebeveynlerin yaşam boyu öğrenen olarak gelişimi ve desteklenmeleri için tasarlanmıştır. Akademi programında ebeveynin çocuğun eğitimine dahil olmasına yönelik bilgi ve kaynaklar kurslar aracılığıyla sağlanmıştır. Ailelere çocuğun eğitimine katılımı arttırma da bilgi ve kaynak sağlamak, ailelere yaşam boyu öğrenen birey olmaları yönünde eğitim fırsatı sunmak ve okul-aile etkileşiminde ebeveynin liderlik rolünün geliştirebilmesi için ebeveyn becerilerini arttırmak; ebeveyn akademisinin temel amaçları olarak ifade edilmiştir. Ayrıca programın değerlendirme raporunda, ebeveyn akademisi katılımı ile ailenin okul ile olan etkileşiminin artmasına dolayısıyla ailelerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine katılımlarının pekişmesine katkı sağladığı belirtilmiştir (Houston Independent School District. 2013).

Genel itibariyle aile eğitim programlarının, ev ziyareti uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilerek sosyal hizmet uzmanlarının etkin görev aldığı, risk faktörü barındıran gruplarla çalışılan programlar olarak yürütüldüğü ifade edilmiştir (Şen Karadağ, 2021).

2.7.1. Okul Öncesi Eğitimde Veli Akademisi

Chicago Çocuk-Ebeveyn Merkezi programı; ebeveyn katılımı, ev desteği ve sınıf stratejilerini içeren haftanın beş günü, üçer saatlik toplamda dokuz aylık programa ek olarak altı haftalık yaz programından oluşan çok bileşenli bir programdır. Program dahilinde, aktif ebeveyn katılımı gerektiren, sosyal ve bilişsel gelişime dayalı, çocuk merkezli ve bireyselleştirilmiş bir yaklaşım sergilendiği ifade edilmektedir. Head Start gibi diğer okul öncesi müdahale programları da dikkate alınarak 1400 çocuk üzerinden yapılan program değerlendirme sonuçları incelendiğinde etkileyici sonuçlar ortaya çıktığı ifade edilmiştir (See ve Gorard, 2015).

ParentCorps, erken çocukluk dönemi içerisinde çocuğu bulunan ebeveyn için okul sonrasında gerçekleştirilen grup oturumlarına dayalı davranış yönetimi ve ebeveynlik beceri gelişimi konularında destek verilen bir başka ev okul ortaklığı programıdır (Brotman vd., 2013).

Erken çocukluk dönemi müdahale projelerinden Sure Start programı, Birleşik Krallıkta sosyal açıdan dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuk ve ebeveynleri için geliştirilmiştir. Her bölgenin özelliğine göre uyarlanan program kapsamında her ay ebeveyn katılımlarının gerçekleştirildiği seanslar, çeşitli kurs, eğitim ve seminerler düzenlenmektedir. Her bölgeden sorumlu bir aile destek çalışanı bulunmaktadır. Projeye yönelik yapılan araştırma sonucunda programa dahil olan ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerine, ebeveynlik becerilerine ve kişisel gelişimlerine sosyal destek sağladığı ifade edilmiştir (Taştekin ve Poots 2018).

Fryer ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada ABD'de okul öncesi dönemdeki çocukların, aileleri ile gerçekleştirilen bir ebeveyn akademisi programı değerlendirilmiştir. Ebeveyn akademisi programında, toplantılar, çocuk gelişimi ve çocuk gelişimine katkı sağlayacak ev faaliyetleri yer almıştır. Erken çocukluk oturumlarına katılım sağlamak gibi tasarlanan programdaki sorumluluklarını yerine getiren ailelerin mali teşviklerle ödüllendirildiği belirtilmektedir (Fryer vd., 2015). Bir diğer değerlendirme raporunda, ebeveyn akademisi programına katılım sağlayan aileler tarafından, çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olduklarında daha özgüven ve becerili hissettikleri ifade edilmiştir (Husain vd., 2016).

Yüz yüze ebeveyn eğitimi müdahalelerine ilişkin araştırmalar, çocukların ebeveynlerinin (okul öncesinden ilkokula) yalnızca %10-34'ünün katılmak için kaydolduğunu göstermektedir (Thornton ve Calam, 2011). Yüz yüze programlara katılmanın önündeki en büyük zorluklardan biri, ebeveynlerin iş talepleri, program çakışmaları, çocuk bakımı, birbiriyle yarışan aile talepleri ve ulaşım gibi katılım konusundaki bir dizi lojistik engel olarak ifade edilebilir.

Tett ve Macleod tarafından gerçekleştirilen çalışma da (2020), ebeveynlerin çocuklarının öğrenimine dahil edildiği aile-okul ortaklıkları nominal, geleneksel ve otantik olarak sınıflandırılmıştır. Nominal ortaklıklar; eğitimcilerin bilgi veren, ebeveynlerin bilgi alan olarak konumlandırıldığı tek yönlü ev-okul etkileşimi sağlanılan ortaklıklardır. Geleneksel ortaklıklar; iş birliği, diyalog, etkileşim ve demokratik uygulamalara değer

verilen ilaveten ortaklığın merkezinde okulun olduğu ve stratejik planlama yapılarının bulunmadığı ortaklık türüdür. Otantik ortaklıklar; ebeveynin ortak, savunucu ve lider olarak görüldüğü, ebeveyn katılımını artıracak yaklaşımların incelendiği, paydaşlar arasındaki eşitliğin ilerletilmesine ve güçlendirilmesine odaklanılan ortaklık çeşididir.

Ebeveyn eğitim programlarına ilişkin oturumlar düzenlenmeden önce ebeveynlerin ihtiyaçları ve ebeveyn eğitim programının hedefleri belirlenerek eğitim sürecini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (Tavil, 2010). Aile katılımı ile çocuğun akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilse de çocuğun akademik başarısını desteklemeye yönelik hangi tarz aile katılımının hangi popülasyonlarda işlevsel olacağının belirsiz olduğu ifade edilmektedir (Wilder, 2014). Bu bağlamda gerçekleştirilmesi düşünülen veli akademi programının öncesinde, programın katılımcıları olarak ebeveyn tercihlerinin tespit edilmesi, tespitler doğrultusunda planlama ve program tasarım yaklaşımlarının belirlenmesi önemlidir.

2.8. Eğitim Programı Tasarımı

Öğretim programını kavrama ve geliştirme gayreti program tasarımı ile alakalıdır. Program tasarımı programa hangi unsurların dahil edileceğini saptamaya, bu unsurların birbirleriyle olan bağlantısı ve farklılıklarını açıklamaya çalışır (Fer, 2019).

Eğitim programının geliştirilme sürecinde öncelik olarak planlama aşaması ile başlanılmalı, planlama aşamasında ise ilk olarak program tasarımına karar verilmelidir. Eğitim programını oluşturan temel ögeleri kapsayan program tasarımları, ögeler arasındaki ilişki bakımından farklı olanı ortaya koyarak farklı tasarımları meydana getirmektedir Eğitim program tasarımı programın oluşturulacağı öğeleri belirlemekle birlikte öğelerin birbirleriyle olan etkileşimine karar verme sürecidir (Aykaç, 2014). Eğitim programının başarılı olabilmesi için tasarım yapılmalı veya planlı olarak tasarım organize edilmelidir (Hatipler, 2019).

2.8.1. Eğitim Program Tasarım Yaklaşımları

Eğitim programının planlanma sürecinde öncelik olarak programın nasıl tasarlanması gerektiği üzerine yoğunlaşılarak başlanılır (Alcı, 2012). Eğitim programının temel hatlarının oluşturulmasında program tasarımının öneminin yanı sıra programın birey, toplum ve konu alanı gereksinimlerini karşılayabilecek özelliklere sahip olması gerekliliği de vurgulanmaktadır (Ünsal ve Korkmaz, 2017). Tasarım sürecinde hangi öğelerin işe koşulacağı üzerine tek tip bir anlayış bulunmamaktadır. Eğitim program tasarımı, tasarımcısının benimsemiş olduğu program yaklaşımı doğrultusunda değişiklik gösterebilir (Aykaç, 2014).

Birden çok program tasarım yaklaşımının literatürde mevcut olmasının yanı sıra kimi kaynağa göre eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi sürecinde genellikle konu merkezli, öğrenen merkezli, sorun merkezli, modüler ve sistem yaklaşımı tasarımları olarak beş tasarım yaklaşımının izlendiği (Demirel, 2019), kimi kaynağa göre yaygın olarak içeriğin öğrenene aktarımına odaklanılan konu merkezli, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanılan öğrenen merkezli ve son olarak toplumun problemlerine odaklanılan sorun merkezli olmak üzere üç tasarım yaklaşımının kullanıldığı ifade edilmektedir (Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Ornstein ve Hunkins, 2016).

Konu merkezli tasarım modeli yaklaşımı konu içeriğinin temel alındığı ve öğrenme hedeflerinin içerik doğrultusunda planlandığı (Sönmez, 2012), konuların basit olandan zor olana doğru düzenlendiği, içeriğin doğrudan aktarımı ya da öğrenenin içeriği ezberlemesi ile gerçekleşen (Ornstein ve Hunkins, 2014), en çok tercih edilen tasarım yaklaşımı modellerindendir (Alcı, 2012). Kullanımı itibariyle geçmişe dayanan ve geniş kapsamda uygulanan konu merkezli programı tasarımı, çoğunlukla belirgin çalışma alanı ve akademik disiplinler dahilinde bilginin aşamalı şekilde toplanmasıyla biçimlenir (Korkmaz, 2017). Konu merkezli tasarım, felsefi bakımdan incelendiğinde, idealizm etkisinin bulunduğu ve çoğunlukla eğitim felsefesinin geleneksel akımlarıyla ilintili olduğu ifade edilmektedir (Kozikoğlu ve Uygun, 2018).

Konu tasarımı, disiplin tasarımı, geniş alan tasarımı, ilişkisel tasarımı ve süreç tasarımı konu merkezli tasarım modelinin alt tasarım kategorilerindendir. Konu tasarımında, konuların temel çerçevesinin en iyi ders kitaplarında bulunduğu görüşünün ön planda tutulduğu, sınıf içerisindeki öğretmenin görevinin çoğunlukla ders vermek, doğrudan anlatım, ezberden bire bir okuma ve büyük tartışma gruplarını oluşturmak olduğu belirtilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). En eskiye dayanan ve en çok vakıf olunan yaklaşım olması üzerinde eğitimcilerin bu yaklaşım tasarımlarıyla yetiştirilmelerinin etkili olduğu belirtilmektedir. Bireyin farklılığı üzerine aklın etkisi, bilgiyi aramak ve bilginin ediniminde arayışın gerekli olduğu inancı yaklaşımın ana zeminidir (Alcı, 2012).

Disiplin tasarımında, konu tasarımlarının birbirinden ayrılması ile oluşturularak, disiplinler ile ilgili kavramsal yapı ve süreçlerin anlaşılması önemsenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Başlangıcı ikinci dünya harbi sonuna dayanan ve 1970 yıllara kadar gelişen yaklaşım, konu tasarımı ile benzer olmakla birlikte akademik disiplinlere odaklanmıştır. Konu alanı merkezli tasarımında farklı olarak konunun veriliş şekli ve bilgiden nasıl yararlanılabileceği dikkate alınmaktadır (Sönmez, 1997).

Geniş alan tasarımında, konuların bir araya getirilmesi görüşünden hareketle içeriğin bütünleştirilmesinde benzer konuların belirli bir program başlığında genişletilmesi sağlanmıştır. İlişkisel tasarımda farklı ders veya konuların ortak kısımları arasında ilişki kurulması hedeflenmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Konu merkezli tasarımdan kaynaklanan parçalanma ve bölüm ayrılmaları problemini çözmek için üretilmiştir. Türkiye'de sonuncu ilköğretim programı içerisinde tarih ve coğrafya dersleri sosyal bilgiler başlığı kapsamında toplanmıştır. Yüksek okul kademesinde meydana gelen geniş alan tasarımı özellikle eğitimin ilk ve orta kademelerde de kullanılmaktadır (Sönmez, 2012).

Süreç tasarımında bütün konular için ortak bir öğrenme yolu düzenlenmesi vurgulanarak, bilgiyi edinme süreçlerini öğrenci tarafından öğrenilmesinin sağlanması gerekliliği belirtilmiştir. Her bir konuya yönelik farklı öğrenme yöntemleri planlamak

yerine, bütün konulara yönelik müşterek bir öğrenme yöntemi vurgulayan tasarım yaklaşımıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Süreç tasarımı gereğince düzenlenen programlar, öğrenenin belirli içerik ve bilgiyi edinmelerinden öte öğrenmeyi öğrenme, karar verme, problem çözmeyi öğrenme gibi becerileri ve davranışları kazanmalarını destekleyecek biçimde planlanmaktadır (Korkmaz, 2017).

Eğitim programı tasarımına dair bir başka yaklaşım ise, konu ve akademik disiplini merkeze almak yerine öğrenenin gereksinimi ve merakı önemsenerek programın planlandığı öğrenen merkezli tasarımdır (Aytaç ve Kaygısız, 2021). Öğrenen merkezli program tasarımının felsefi akımlardan ilerlemecilik ve varoluşçuluk ile ilintili olduğu söylenilebilir (Baş ve Şentürk, 2019).

Konu merkezli tasarım modeli yaklaşımında öğrenmenin bilişsel yönleri üzerine yoğunlaşılırken öğrenen merkezli tasarım modeli yaklaşımında, programın merkezinde öğrenenin yer aldığı, bireyin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak en iyi öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğine odaklanılmaktadır (Demirel, 2011). Çocuk merkezli tasarım, yaşantı merkezli tasarım, romantik tasarım ve hümanistik tasarım öğrenen merkezli tasarım modelinin yaklaşımlarındandır.

Çocuk merkezli tasarımda, çocuğun öğrenme ortamına aktif katılımı ve öğrenmenin öğrenenin hayatıyla ilişkili olması gerekliliği vurgulanır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Tasarımı destekleyenler tarafından, en iyi biçimde öğrenmenin gerçekleştirilmesinde öğrenenin aktif hale getirilmesi, öğrenmenin öğrenci yaşantısına yakın olması ve ilişkilendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Öğrenenin ilgisi ve gereksinimi önceliklidir. Öğrenmenin beklenilen davranışa dönüşümünün yalnızca aktif, amaçla temellendirilen ve deneyim dâhilinde sağlamlaştırılan öğrenme ile gerçekleştirileceği belirtilir. Öğretmenin sadece destek sağladığı görüşü hâkim olup, bireyselleştirilmiş bir eğitimin gerekliliği önemsenir (Akpınar, 2011).

Yaşantı merkezli tasarımda öğrenme ortamının, öğrencinin özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi gerekliliği vurgulanır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Çocuk merkezli yaklaşıma benzer özelliktedir. Ancak çocuğun ilgi ve gereksinimlerinin öncesinde tasarlanması mümkün olmadığı görüşünden hareketle eğitim programlarının bütün ihtiyaçları öncesinde belirtemediği ifade edilmiştir. Öğretim ve program geliştirme süreci aynı zamanda gerçekleştirilir (Akpınar, 2011).

Romantik tasarımda bütün ihtimallerin dahil edildiği ve sınırsız araştırma yollarının bulunduğu eğitim programından bahsedilir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Tasarımın destekleyicileri tarafından okullun işlevselliğinin tümüyle incelenip dönüştürülmesi gerekliliği öne atılmıştır. Bu tür tasarımlar tarafından, bütün öğrencilerin öz mizaçlarına göre sosyalleşmelerinin dikkate alınması gerekliliği vurgulanmaktadır (Karacaoğlu, 2014).

Hümanistik tasarımda öğrenme alanlarının birbirleriyle bağlantılı olduğu dolayısıyla eğitim programının bahsedilen öğrenme alanlarını yansıtması gerekliliği ifade edilir (Ornstein ve Hunkins, 2014). İnsanın davranışlarının etki-tepki ilişkisinden öte kompleksli bir yapı sergilediği dolayısıyla öğrenenlerin davranışlarının ötesinde bütün özelliklerinin dikkate alınması gerekliliği ifade edilmiştir (Karacaoğlu, 2014).

Eğitim programı tasarımına dair bir başka yaklaşım ise, program geliştirmenin merkezinde sosyolojik problem ve olayların temellendirildiği problem/sorun merkezli tasarımlardır. Öğrenen merkezli tasarımlara benzer olarak sorun merkezli tasarımlar da süreç içerisinde bireyi dikkate almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Sorun merkezli program tasarımı yaklaşımları felsefi bakımdan incelendiğinde eğitim felsefesinin modern akımlarıyla bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Kozikoğlu ve Uygun, 2018).

Sorun merkezli tasarım modeli yaklaşımı, toplumun sürekli değişen yapısı ile birlikte bireyin toplumsal düzene uyum sağlamasının ve toplumu yönlendirecek kişi olarak yetiştirilmesinin ön planda tutulduğu (Sönmez, 2012), bireysel ve toplumsal problemlerin çözümüne dair tasarımların gerçekleştirildiği bir yaklaşım modelidir (Alcı, 2012). İçeriğin

ve öğrencinin gelişiminin önemsendiği tasarım modeli yaklaşımı; yaşam alanları tasarımı, çekirdek tasarım, sosyal sorunlar ve yeniden yapılandırmacılık tasarımlarını kapsamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Yaşam alanları tasarımında, sosyal fonksiyonlara vurgu yapılarak, öğrenme sürecinde problem çözme yetisine ve öğrenci deneyimlerine dikkat çekilir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğrenenin kavrama ve gerçek yaşamdaki problem üzerine genelleme becerileri edinmeleri eğitimciler tarafından desteklenmektedir. Eğitim aracılığıyla toplumsal değişimlere uyumun desteklenmesi, içeriğin toplumsal yaşantı doğrultusunda düzenlenmesi için öğrenenin yaşam alanı ve programların ilişkilendirilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bireyin öğrenme ve problem çözme becerisi uygulamaya teşvik edilmesi tasarımın etkili özelliğidir (Demirel, 2019).

Çekirdek (core) tasarımında içeriğin birleştirilmesi, konu yapısının öğrencilerle bağlantılı olması, bilginin aktif olarak işlenmesi teşvik edilir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Toplumsal problemlerin önemsendiği çekirdek tasarımı yaklaşımda, öğrenenlerin yaşamı laboratuvar şeklinde anlamlandırması özendirilerek toplumsal problemlerin farkında olması ve problem üzerine yönelmesi amaçlanır. Öğrenenlerin iş birliği içerisinde çalışmasını, demokratik tutumlar göstermelerini, bilgiyi etkin bir şekilde işlemelerini sağlayacak faaliyetlerle, birden fazla ders saatini kapsayacak biçimde planlandığı belirtilmektedir (Oliva, 2009).

Sosyal sorunlar ve yeniden yapılandırmacılık tasarımında, eğitim programının toplumsal gelişime destek sağlaması üzerine vurgu yapılır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu yaklaşımda program tasarımı aracılığıyla toplumun gelişimi ve değişimi ile alakalı uygulamalar üzerine eğilim gösterilmesi tasarımcılar tarafından öne sürülmektedir. Tasarım yoluyla eğitimciler tarafından toplumsal gelişime destek sağlanabileceği kabul edilir. Çağın şartlarının devamlı bir şekilde toplumu değişime mecbur bıraktığı görüşünden hareketle değişimin en makul biçimde okul aracılığıyla sağlanabileceği ya da planlanabileceği öne sürülmektedir (Akpınar, 2011).

Bir diğer tasarım yaklaşımı olan modüler program tasarımda, aşamalılık niteliği olmayan, birbirinden bağımsız modüler birimlerden oluşan eğitim programı ile hedeflenen davranış ve uygunluğun bireyler tarafından kazanılması sağlanır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Meslek dalında başlangıç ve sonucunun belirgin olduğu iş ya da görevin en küçük parçasını olarak ifade edilen modüler birimler kademeli biçimde düzenlenir. Her bir modül aracılığıyla minimum bir yeterlik ile ilgili bilgi ve beceri sağlanması gereklidir. Bu tür program tasarımlarında, öğrenenlerin farklı bireysel özellikler barındırdığından farklı öğrenme seviyeleri olabileceği öne çıkmış, öğrenciye odaklanılarak öğrenme yavaş yavaş sağlanmıştır. Dolayısıyla öğrenenlerin iş birliğine yönlendirilmesi gerekliliğini vurgulayan yaklaşımın, okul içi öğrenme ve meslek alanlarında gerçekleşen güncel gelişim ve değişimlerin sonucunda meydana gelen eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında esnek ve etkili olduğu belirtilmiştir (Şaban, 2020).

Diğer bir program tasarım sistem yaklaşımı tasarımıdır. Girdi, işlem ve çıktı olarak üç temel ögeden oluşan sistem üzerinde çıktıların beklenilene ne düzeyde uyum sağladığını incelemek için dönüt bulunur. Sistemin incelenmesinde öncelik ilgi alanları ve sınırları dahilinde temel girdi ve çıktıların açıklanmasıdır. Program tasarım bakımından incelendiğinde; girdi boyutunu sosyal ve kültürel değerler, bireysel ve toplumsal özellikler, gereksinimler, kurum ve yönetmelikler temsil etmektedir. İşlem boyutunu, personelin seçimi, ihtiyaç analizi, programın tasarımı, uygulaması ve değerlendirilmesi temsil etmektedir. Çıktı boyutunu tasarlanan program doğrultusunda öğrencide gözlenen planlanmış davranış değişikliği temsil etmektedir. Dönüt boyutu ise hazırlanan programın öğrencide istenilen davranış değişikliği sağlamama durumunda programın tasarımındaki girdi ve işlem ögelerinin tekrardan gözden geçirilerek programın geliştirilmesini temsil etmektedir. Sistem tasarımı mesleki ve teknik eğitime göre hazırlanmamış olmasına rağmen Türkiye'de geçmiş zamanda mesleki ve teknik eğitim program tasarımlarında yaygın olarak kullanılmıştır (Demirel, 2019).

Eğitim programları, tasarım yaklaşımına göre geliştirilir ve değerlendirilir. Program tasarımı sürecinde program geliştirme uzmanının ve toplumun felsefi görüşleri hedeflerin seçimine etki eder. Tercih edilen tasarım yaklaşımının programların uygulanma sürecinde

eğitim-öğretim etkinliklerine yön vereceği belirtilir (Diamond, 2008). Konu merkezli program tasarım yaklaşımı geleneksel felsefi akımlar ile ilişkilendirilirken, öğrenen ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımları modern felsefi akımları ile ilişkilendirilmektedir (Aytaç ve Kaygısız, 2021). Araştırma kapsamında eğitim program tasarımlarından farklı felsefi akımlara dayanan konu alanı, öğrenen ve sorun merkezli yaklaşımlar ele alınacaktır. Dolayısıyla eğitimin ilk ve en temel basamağı olan okul öncesi dönemin gün geçtikçe niceliksel olarak artan özel öğretim kurumlarındaki, eğitimde ailenin aktif katılımının önemi düşünülerek velilere yönelik düzenlenecek olan veli akademisi programından önce ilk aşama olarak programın tasarlanması ve tasarım sürecinde programın muhatabı olabilecek veli görüşlerinden hareketle konu/sorun/öğrenen merkezli ya da bunların haricinde geliştirilebilecek olan yaklaşımlardan hangisi veya hangilerinin ele alınması gerektiği çözümlenecektir.

Aile, okul ve toplum katılımının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği bir derleme çalışmasında, okul ve toplulukların, aile okul etkileşimini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için iletişimi artırma, ebeveynler ve topluluklarla güvene dayalı bağlantılar kurma da teknolojinin kullanılması gibi çeşitli aile katılımı yaklaşımlarının olduğu ifade edilmektedir. Ek olarak, aile katılımı programlarının birkaç yaklaşımın bir araya getirilmesini gerektirebileceği ve stratejilerin farklı hedef ve kitlelere göre uyarlanmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca aile, okul ve toplum katılımının öğrenci merkezli öğrenmeyi nasıl desteklediği konusunda özel olarak ele alınmamış olduğu belirtilsede, aile katılımı girişimlerine özgü unsurların öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımını desteklediği ifade edilmektedir (Wood ve Bauman, 2017). Dolayısıyla ailelerin okul ile olan etkileşimini artırmak amacıyla oluşturulan programların tasarım sürecinde, hangi tasarım yaklaşımının ya da yaklaşımlarının ele alınması hususunda, katılımı beklenen veli bağlamı ve bu bağlamın yönelimleri dikkate alınmalıdır.

Ailelere yönelik düzenlenen eğitimlerin devamlılığının sağlanması, programın iyi planlanarak ebeveynlerin bütün gereksinimlerini dahil edecek biçimde hazırlanması ile ilgilidir (Gürşimşek vd., 2007). Aile eğitimi alanında gerçekleştirilen bir çalışmada, eğitimle ilgili karşılaşılan sorunlar kursun açılmasında sürecinden, katılımcılardan ve

programdan dolayı ortaya çıkan problemler olarak üç başlık kapsamında ele alınmıştır. Programın uygulanışı, karmaşık konuların anlatımı ve donanıma dair problemlerin program kaynaklı problemler kapsamında olduğu belirtilmiştir (Abdulhakimoğulları ve Samancı 2022). Ayrıca bir diğer çalışma da eğitim programları ile ilgili uzunluk, sosyal ve akademik kısımlara fazla süre ayrılması ve sorunları çözmeye yönelik anlatım eksikliklerin tespit edildiği belirtilmiştir (Avşaroğlu, 2019). Nitekim aile eğitim programlarının temelinde sağlam bir bilgi birikimi olması, uygulamanın planlanması ve değerlendirme kısmının merkeze alınarak geliştirilmesiyle gerekli görülen yönlerin yenilenmesi ve kanıtlanmış bir program olması sağlanmalıdır (Şen Karadağ, 2021).

2.9. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, ilerlemecilik eğitim felsefesinden hareketle oluşturulan, öğrenenin merkeze alındığı, bilginin doğrudan öğrenene aktarımına değil öğrenenin kendi öz bilgisiyle bütünleştirilerek öğrenen tarafından yapılandırılan olarak tanımlanmıştır (Turan, 2017).

Yapılandırmacılık yaklaşımında bireyin anlamlı öğrenmeler sağlamasında, öğrenen tarafından bilginin deneyimlenmesi ve özümsenmesi gerekliliği görüşü desteklenmektedir. Başlangıç olarak epistemolojik görüş şeklinde oluşan yapılandırmacılık, zamanla eğitim kapsamında öğrenme kuramı olarak geliştirilmiştir. Bilginin yalnızca birey tarafından aktif olarak oluşturulabileceğinin savunulduğu yaklaşımda, öğrenenin yaparak yaşayarak öğrenmesi ifade edilmektedir. Ezberlemenin dışında, bireysel gayretiyle kendi bilgisini oluşturan öğrenen özelliğini geliştirmek önemsenmiştir (Torun, 2021).

Yapılandırmacı ekole göre fikir, kavram ve şema gibi zihinsel faktörler birleşerek bilginin oluşum aşamasında etkilidir. Süreç içerisinde bireyin içerisinde olduğu evreni ve kendini anlamlandırması üzerine dikkat çekilir. Dolayısıyla bilgi, kişiye göre değişiklik gösterir ve tarihi, toplumsal, siyasi ve kültürel yaşantılar bağlamında sosyal olarak oluşturulur (Yalçın, 2021).

Özünde bireyin algı, deneyim ve biliş süreci doğrultusunda çoğul gerçeklikten bahsedilebilen yapılandırmacılık yaklaşımında, bilginin geçerliliği üzerine kısmi düzeyde dikkat çekilirken subjektif deneyim ve bilgi çeşitliliği üzerine vurgu ön plandadır (Poulin ve Matis, 2019). Nihayetinde yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi, sosyal ve kültürel etkileşim sürecini anlamlandırması ile oluşturduğu gelişime özgü, bireysel ve tutarlı açıklamalar olarak ifade edilebilmektedir (Çeliköz, 2017).

Öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirilmesinde öğrenmeye dair geleneksel ve yapılandırmacı olarak iki çeşit inanç olduğu belirtilmektedir (Bay vd., 2012). Öncesinde bilginin nasıl öğrenildiğine dair bir yaklaşımı sergileyen yapılandırmacılık sonrasında bilginin nasıl yapılandırıldığına dair bir yaklaşım olarak literatürde yer almıştır. Öğretimden ziyade bilginin ve öğrenmenin dikkate alındığı kuramda, bilginin temelden inşa edilmesi dikkate alınır (Aslan ve Aydın, 2016). Geleneksel sınıflarda öğrenme ezber ve tekrar ile sağlanırken yapılandırmacı sınıf ortamında bilginin transfer ve yeniden yapılandırılmasının önemsenmesi, yapılandırmacılık yaklaşımının son zamanlarda tercih edilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenenin aktif bir rol üstlendiği yapılandırmacı sınıf ortamında, bilginin aktarımına değil öğrenenin aktif katılımına odaklanılır, sorgulama ve araştırmalar gerçekleştirilerek, problemlere çözüm üretilir. Bu bağlamda sınıf içerisinde düzenlenecek etkinlikler, öğrenenin öğrenme yaşantılarına katkı sunacak biçimde planlanmaktadır (Andaç ve Gönen, 2009).

Yapılandırmacı ekolde, bilginin öğreticiden öğrenene aktarıldığı değil çevreyle etkileşim ve etkin katılımla bütünleştirilerek ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Yaklaşımın benimsendiği sınıf atmosferinde, öğrenenin daha fazla aktifliği geliştirilmektedir. Bu aktifliğe dersle alakalı kaynak seçimlerinin ve soru sormanın öğrenen tarafından yapılması örnek olarak gösterilebilir (Schcolnik vd., 2016).

Türk eğitim sistemindeki ilk-orta-lise kademelerindeki öğretim programları güncellenerek yapılandırmacı anlayışa göre programlar geliştirilmiştir. MEB tarafından öğrenen merkezli eğitime odaklanılan yapılandırmacı eğitime geçişin sağlandığı müfredat değişimi 2005 yılında uygulanmıştır. Aşamalı biçimde uygulamaya geçirilen programların

bütün kademelere yayılması 2008-2009 eğitim-öğretim yılı ile tamamlanmıştır (Erdem ve Kocadere, 2015; MEB, 2017a).

Öğrenme sürecinde öğrenenin merkezde olduğu yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü öğrenen tarafından bilginin keşfine rehber olmaktır. Öğrenenin var olan öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirmesi ve yaşamında faydası olabilecek bilgiyi edinmesi hedeflenmektedir (Ünlü ve Erbaş, 2017). Öğrenen çevresiyle etkileşimiyle beraber öznel anlamlarını oluşturarak kendi öğrenmesinin mimarı olarak konumlandırılır. Bireyin kendi bilgisini yapılandırmasına ilişkin ipucu ve donanımı edinmesine yönelik öğretim süreci planlanması önerilir. Öyleyse, öğrenme sürecinin tasarımında çevresel etkileşimin baz alındığı öznel bilgi ve anlamın üretildiği süreçler dikkate alınmalıdır (Erdem ve Kocadere, 2015). Bilginin doğuştan edinilmediği, öznel olduğu ve sosyal olarak bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiği genel itibariyle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dair belirtilen ilkelerdir (Sarıca, 2016).

Nitekim son zamanlarda uygulanan öğretim programlarında, öğrenme ile ilgili öğrenenlere sorumluluk sağlanması, yeni ve eski öğrenmelerin ilişkilendirildiği etkinliklerin tasarlanması, soru sormanın özendirilmesi, yaratıcılık ve problem çözme yetilerinin geliştirilmesi, bilimselliğin ve teknik kısmın önemsenmesi gibi alanların üzerinde durulması yapılandırmacı yaklaşımın eğitime dair yansımasının önemli bir belirtisidir. Merkezde yer alan ve bilgiye bağlı otoritenin temsilcisi rolünü üstlenen öğretmen anlayışı yerine öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecini ve öğrenme arzusunu destekleyen ortamların hazırlanmasında rehberlik ya da öncülük edici öğretmen rolü anlayışı benimsenmiştir. Öğretmenin değil öğrenenin merkeze alınması eğitimde postmodernizmin bir yansıması olarak yorumlanabilir. Bu yoruma dair bir başka belirti olarak da öğretimin değerlendirilmesinde sürecin değerlendirilmesine özgü anlayışın benimsenerek bu anlayış doğrultusunda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gösterilebilir (Kesici, 2019).

Eğitimde umut edilen değişimin sağlanması için öncelik olarak öğrenci, öğretmen, idareci ve velilerin yapılandırmacı yaklaşıma uyum sağlayacak yeni rolün özümsenip

sergilenmesi ile gerçekleştirileceği ifade edilmektedir (Akpınar, 2010). Bu bağlamda, yapılandırmacılık inanç ve anlayışı üzerine gerçekleştirilen çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında çoğunlukla öğretmen, öğretmen adayları, alan uzmanları ve öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmekte (Çeliköz ve Çeliköz, 2016; Koç ve Memduhoğlu, 2017; Pesen, 2019; Şahin ve Başal, 2021) örneklem olarak velilerin yapılandırmacılık inançları üzerine çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla önemli bir paydaş olarak velilerin yapılandırmacılık yaklaşımına yönelik inançlarının belirlenmesi ile literatüre katkı sunulması hedeflenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi eğitimde veli akademisi program tasarım yaklaşımı eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar en az iki değişken arasındaki ilişki düzeylerinin araştırıldığı çalışmalardır (Karadağ, 2010). İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlanmaktadır (Karasar, 2009). İlişkisel araştırma modeli yordama ve korelasyon amacıyla veri toplamak için kullanılmaktadır. Çalışma kapsamında öncelikle katılımcıların durumları betimlenip düzeyleri belirlenmiş, sonrasında ölçüt (kriter) değişken (program yönelimi tercihi) üzerinde yordayıcı değişkenin (yapılandırmacı ve geleneksel öğretim inancı) ne düzeyde yordama yaptığı açıklanmaya çalışılmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket formları kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini İstanbul'da bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencisi olan ebeveynler oluşturmaktadır. İstanbul Eğitim İstatistikleri Bülteni'nin (2020) çalışmasına göre İstanbul'da toplam 3.242.185 öğrenci bulunmaktadır. İstanbul'daki öğrencilerin %8,7'si okul öncesi eğitim alan öğrenci sayısını oluşturmaktadır. %15,1'lik Özel öğretim kurumlarındaki öğrenci payının %31,3'ünü okul öncesi eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Yaklaşık olarak İstanbul'da bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısı 11.906'a tekabül etmektedir. İlişkisel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla aşağıda yer alan formül kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007):

$N>50+8m$

N: Katılımcı sayısı, m: Yordayıcı değişken sayısı

Araştırmada yapılandırmacılık ve geleneksel yaklaşım olmak üzere 2 yordayıcı değişken analizlere dahil edilmiştir. Belirtilen formül üzerinde hesaplama yapıldığında; 50+8.2 = 66 minimum katılımcı sayısını ve bu araştırmanın nicel yönüyle yeterli kabul edileceğini göstermektedir. Bu çalışmada toplamda 135 velinin katılımcı olduğu dikkate alındığında, örneklem yeterliliği anlamında sorun bulunmadığı ve yeterli örneklem büyüklüğü sağlandığı görülmektedir. Katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesinde tesadüfi örneklem tekniği kullanılmıştır.

Okul öncesi eğitimde öğrenim gören en az bir çocuğunun olması, ebeveyn olması, çocuğunun özel öğretim kurumlarında eğitim görüyor olması katılımcıların dâhil edilme ölçütleridir. Veri tarama işlemi gerçekleştirilirken bunların dışında ölçme aracını cevaplayan katılımcılar örneklemden çıkarılmıştır. Örnekleme dâhil edilmeyenler aşağıda belirtilmiştir:

- 1 katılımcının cevaplamalarında samimi olmadığı ifadesini işaretleyerek kontrol sorusuna olumsuz cevap verdiği tespit edilmiş, örneklemden çıkarılmıştır.
- 8 katılımcının hiç çocuğu olmamasına rağmen ölçme aracını cevaplandırdığı tespit edilmiş, örneklemden çıkarılmıştır.
- 1 katılımcının kaçıncı çocuğu olduğu sayısını cevaplandırma da yanlış bilgi verdiği için güvenli bilgi görülmemiş, örneklemden çıkarılmıştır.

Çalışmayı 145 katılımcı cevaplandırmış, bahsi geçen 145 katılımcıdan yukarıda belirtilen 10 katılımcı örneklemden çıkartılmıştır. Nihayetinde örneklemin belirlenmesinde temel alınan ölçütleri karşılayan ve devam edebileceği kabul edilen 135 katılımcı ile örneklem belirlenmiş ve toplanan veriler analize sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

		f	**%**
Cinsiyet	**Kadın**	116	85,9
	Erkek	19	14,1

Tablo 1'in devamı

		f	%
Yaş	**21-30**	27	20,0
	31-40	88	65,2
	41-50	19	14,1
	51-60	1	,7
Medeni Durumu	**Evli**	131	97.0
	Boşanmış	4	3,0
Çocuk Sayısı	**1**	67	49,6
	2	52	38,5
	3	15	11,1
	4 ve üzeri	1	,7
Özel Öğretime Giden Çocuğun Kaçıncı Çocuk Olduğu	**1.**	95	70,4
	2.	29	21,5
	3.	9	6,7
	4.	2	1,5
Objektif	**Eğitim Durumu**	**Lise**	16	11,9
		Önlisans	25	18,5
		Lisans	74	54,8
		Yüksek Lisans	14	10,4
		Doktora	6	4,4
	Aylık Hane Halkı Geliri*	**Asgari Ücret**	5	3,7
		Asgari Ücretin 2 Katı	15	11,1
		Asgari Ücretin 3 Katı	28	20,7
		Asgari Ücretin 4 Katı	32	23,7
		Asgari Ücretin 5 Katı	19	14,1
		Asgari Ücretin 6 Katı	16	11,9
		Asgari Ücretin 7 Katı	6	4,4
		Asgari Ücretin 8 Katı	14	10,4
Sübjektif	**Eğitim Düzeyi**	**1 puan**	-	-
		2 puan	1	,7
		3 puan	-	-
		4 puan	4	3,0
		5 puan	13	9,6
		6 puan	10	7,4

Tablo 1'in devamı

			f	%
Sübjektif		**7 puan**	33	24,4
		8 puan	42	31,1
		9 puan	19	14,1
		10 puan	13	9,6
	Gelir Düzeyi	**1 puan**	-	-
		2 puan	2	1,5
		3 puan	4	3,0
		4 puan	9	6,7
		5 puan	20	14,8
		6 puan	33	24,4
		7 puan	30	22,2
		8 puan	25	18,5
		9 puan	8	5,9
		10 puan	4	3,0
	Mesleki Saygınlık	**1 puan**	1	,7
		2 puan	2	1,5
		3 puan	3	2,2
		4 puan	3	2,2
		5 puan	13	9,6
		6 puan	13	9,6
		7 puan	30	22,2
		8 puan	25	18,5
		9 puan	21	15,6
		10 puan	24	17,8

*Veri toplama sürecinde asgari ücretin karşılığı: 8.506,80 Türk lirasıdır.

Tablo 1'de çalışmaya dâhil olan velilerin demografik bilgilerine dair frekans ve yüzdelik dağılımları sunulmuştur. Çalışmaya katılım sağlayanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; 116 (%85,9) kadın, 19 (%14,1) erkek veli katıldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan velilerin yaş değişkenine göre incelendiğinde; 88 (%65,2) katılımcının 31-40 yaş, 27 (%20) katılımcının 21-30 yaş, 19 (%14,1) katılımcının 41-50 yaş aralığında

olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan velilerin medeni durumları incelendiğinde; 131 (%97) katılımcının evli, 4 (%3) katılımcının boşanmış olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan velilerin çocuk sayısı incelendiğinde; 67 (%49,6) katılımcının bir, 52 (%38,5) katılımcının iki, 15 (%11,1) katılımcının üç çocuğu olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan velilerin özel öğretime giden çocuklarının kaçıncı çocuk olduğu incelendiğinde; 95 (%70,4) katılımcının birinci, 29 (%21,5) katılımcının ikinci çocuğunun özel öğretime gittiği anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan velilerin sosyal statülerine dair objektif sonuçların yer aldığı tablo 1'in devamı incelendiğinde; velilerin 74'ü (%54,8) lisans, 25'i (%18,5) önlisans, 16'sı (%11,9) lise, 14'ü (%10,4) yüksek lisans, 6'sı (%4,4) doktora olarak eğitim durumlarını işaretlemiştir. Asgari ücret ve katları olarak aylık hane halkı gelirinin belirlendiği veriler incelendiğinde; velilerin 32'si (%23,7) dört, 28'i (%20,7) üç, 19'u (%14,1) beş, 16'sı (%11,9) altı, 15'i (%11,1) iki, 14'ü (%10,4) sekiz asgari ücret aylık hane halkı gelirinin olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan velilerin sosyal statülerine dair sübjektif sonuçların yer aldığı tablo 1'in devamı incelendiğinde; velilerin 42'si (%31,1) 8 puan, 33'ü (%24,4) 7 puan, 19'u (%14,1) 9 puan olarak eğitim düzeylerini işaretlemiştir. Gelir düzeyi verileri incelendiğinde; velilerin 33'ü (%24,4) 6 puan, 30'u (%22,2) 7 puan, 25'i (%18,5) 8 puan, 20'si (%14,8) 5 puan olarak işaretlemiştir. Mesleki saygınlık verileri incelendiğinde; velilerin 30'u (%22,2) 7 puan, 25'i (%18,5) 8 puan, 24'ü (%17,8) 10 puan, 21'i (%15,6) 9 puan olarak işaretlemiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmadaki ölçme araçları çevrimiçi ortamda doldurulacak şekilde Microsoft Forms platformu üzerinden düzenlenerek link adresi oluşturulmuştur. Anket tekniği ile velinin paylaşılan link üzerinden çevrimiçi ölçme araçları formunu cevaplamaları beklenmiştir. Araştırma için Çanakkale Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurul'undan etik

onay alınmıştır (Ek 1). Öncelikle anlık mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla Eyüpsultan bölgesindeki özel okul öncesi eğitim kurumlarında görevli müdür ve öğretmenlerden, gönüllülük esaslı (Ek 7) doldurulması beklenen araştırmanın velilerle paylaşılarak duyurulması talep edilmiştir. Sonrasında İstanbul Eyüpsultan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi kanallar aracılığıyla bölgedeki özel okul öncesi eğitim kurumlarına araştırmanın duyurulması talep edilmiş, talebin işleme alınması için istenen Kaymakamlık Oluru işlemleri tamamlanarak araştırmanın paylaşım duyurusu yapılmıştır (Ek 2). 63 adet özel okul öncesi eğitim kurumu yöneticisiyle yüz yüze görüşme sağlanılarak araştırmanın velilere ulaşması için duyurulması talep edilmiştir ve araştırma afişleri dağıtılmıştır (Ek 3). Daha sonrasında özel okul öncesi eğitim kurumlarının giriş ve çıkış saatlerinde araştırmaya karekod okutarak ulaşabilecekleri kartvizitler ebeveynlere dağıtılmıştır (Ek 4). Bir süre sonra katılımın artırılması amacıyla tekrar hatırlatma duyurusu gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Anketi, ebeveynlerin demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Katılımcının cinsiyeti, yaşı, medeni hali, çocuk sayısı ve pilot çalışma veli dönütlerinden hareketle eklenen okul öncesi eğitime devam eden çocuğun kaçıncı çocuk olduğu gibi bilgilerin edinildiği 5 soruluk bir ankettir (Ek 7).

Objektif ve Subjektif Sosyal Statü Ölçeğinin kullanılma amacı katılımcı grubun profil özelliklerini belirlemektir. Sübjektif sosyal statü ölçeği olarak John D. ve Catherine T. MacArthur Araştırma Ağı tarafından geliştirilen MacArthur sübjektif sosyal statü ölçeği (Adler vd., 2000) ve objektif sosyal statüyü belirleme yöntemi olarak Kumar, Dudala, ve Rao, (2007) tarafından geliştirilen Kuppuswamy'nin sosyoekonomik statü ölçeğinin Türkiye örnekleminde bileşik olarak kullanıldığı araştırmanın yazarlarından olan Şahin ve Nasır (2019) ile iletişime geçilerek kullanım izni alınmıştır (Ek 5). Algılanan sosyoekonomik düzeyi olarak ifade edilen subjektif sosyal statü için 10 basamaklı öznel sosyal statü merdiveni tercih edilmiş ve 1 en düşük, 10 en yüksek sosyal konuma denk gelen 10 basamaklı bir merdiven görseli kullanılmıştır. Objektif sosyoekonomik statüyü

belirlemek için meslek ve hane halkı geliri faktörü yedi, eğitim faktörü beş kategoride kodlandırılarak meslek, gelir ve eğitim düzeyini içeren üç faktörlü sosyoekonomik statü ölçeği kullanılmıştır (Katılımcıların meslek düzeyi ile ilgili soruyu cevaplandırırken meslek dağılımlarını çok geniş tutmalarından dolayı gruplandırma yapılamamıştır. Dolayısıyla bu soruya ilişkin demografik bilgi sunumu yapılamamıştır). Ölçeğin orijinalinde sosyoekonomik düzeyi belirlendiği tutarların Türkiye ekonomik düzeyine göre anlamlı olmadığı için 2000 lira olan başlangıç düzeyinin 2023 Ocak ayı itibariyle belirlenen 8506,80 lira asgari ücret ve katları olarak tekrardan derecelendirme yapılması gerekliliği Türkiye örnekleminde ölçme aracını geliştiren uzmandan görüş alınarak asgari ücret ve katları olarak güncellenmiştir (Ek 8). Araştırmanın verileri Nisan -Temmuz 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçme aracının uygulandığı zaman diliminde asgari ücret değeri 8.506,80 liradır. Verilerin kolay toplanabilmesi ve okuyucunun anlam bulabilmesi amacıyla ölçme aracında asgari ücret tutarları yazılarak cevap alınmıştır (Ek 8). Ancak asgari ücret tutarının zaman içerisinde değişiminden dolayı TL karşılığı olarak değil 1 Asgari Ücret, 2 Asgari Ücret... olarak yorum yapılıp bulgular sunulmuştur.

Program Yönelimleri Belirleme Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlgili literatürden destek alınarak (Sills, 1996), program yönelimleri; konu alanı, sorun ve öğrenen merkezli olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır (Ek 9). Uzman görüşü alınmış, uzman tarafından kapsam geçerliliği konusunda sorun olmadığı belirtilmiştir. Veliler üzerinden ön pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada velilerin sesli düşünmeleri sağlanılarak, anlaşılan ve anlaşılamayan kısımların araştırmacıya sorulması istenmiştir. Veli dönütleriyle gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son hali verilmiştir (Ek 10). Açıklık, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından değerlendirilmesi amacıyla alan uzmanına sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak formun son hali verilmiştir. 'Program Yönelimleri Belirleme Formu'nun geliştirilmesi sürecinde veliler üzerinden ön pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

1. Pilot uygulaması: form okul öncesi dönem çocuğu bulunan 3 anne 1 baba olmak üzere 4 ebeveyne yüz yüze uygulanmıştır. Form minimum 10 dakika maksimum 25 dakikada tamamlanmıştır. Veliler tarafından anlaşılmayan ve açık olmayan ifadeler sonrasında incelenmeye alınmak üzere not alınmıştır. 1. Pilot uygulama sonucunda; konu alanı merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli program

tasarım yaklaşımlarına göre ifade edilen 3 seçenekli 9 maddelik form üzerinde bazı ifadelerin sadeleştirilmesine, bazı ifadelerin daha açık ve net hale getirilmesine, bazı kavramsal terimlerin daha anlaşılır düzeye getirilmesine, uzman görüşü desteğiyle karar verilmiştir. Düzenleme yapılan form için farklı ebeveynler üzerinde tekrardan pilot uygulama yapılması planlanmıştır.

2. Pilot uygulaması: Bir önceki pilot çalışma da yüz yüze gerçekleştirilen form, Microsoft Forms üzerinden hazırlanarak çevrimiçi ortamda doldurulması amacıyla link adresi 4 ebeveyn ile paylaşılmıştır.
3. Pilot uygulaması: Dönütlerden hareketle çevrimiçi ortamda doldurulacak form üzerinde anlaşılırlığı artırmak amacıyla seçeneklerin kalın yazı tipine dönüştürülmesi ve yazı tipi boyutunun açıklama ifadelerine göre büyütülmesi planlanmıştır. Telefon aracılığıyla doldurulurken ifadelerinin tamamının görülmesine yönelik ek uyarı açıklamaları ve ölçme araçlarına yönelik açıklamaların eklenmesi planlanmıştır. İfadelerdeki anlam bütünlüğünün değerlendirilmesi amacıyla iki Türkçe dil uzmanından inceleme talep edilmiştir. Bütün gerekli görülen düzenlemelerin ardından son bir pilot çalışma uygulanması planlanmıştır.
4. Pilot uygulaması: bütün formların yer aldığı araştırma anketinin, çevrimiçi anket oluşturma platformları aracılığıyla düzenlenmesi öncesinde iki Bilişim Teknolojileri uzmanından şekilsel ve uygulanabilirlik açısından inceleme talep edilmiştir. Dönütler sonrasında araştırma formunun en son düzenlenmiş hali link adresi üzerinden, çocuğu okul öncesi özel öğretim kurumuna devam eden 2 anneyle gerçekleştirilmiştir. Nihayetinde, pilot uygulamalar ve uzman görüşmelerinden destek alınarak ölçme aracının ana uygulamaya hazır olduğu kanaatine varılmıştır.

Her pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmelerde konu alanı uzmanı ile görüşülerek Program Yönelimleri Belirleme Formu revize edilmiştir. Alanda çalışan uzman haricinde 2 Türkçe dil uzmanı, 2 Bilişim Teknolojileri uzmanı tarafından form incelenerek öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra toplamda 9 maddenin yer aldığı ölçme aracında her bir madde ile farklı bir boyut ölçülmektedir: 1. madde programın hedefi, 2. madde öğretmenin rolü, 3. madde öğrenenin

rolü, 4. madde öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği, 5. madde öğretim yapısı ve yaklaşımı, 6. madde programın içeriğinin belirlenmesi, 7. madde bireysel farklılıklar, 8. madde etkinlikler ve 9. madde değerlendirme faaliyetleri ile ilgilidir. Her bir maddenin üç seçeneği bulunmaktadır. Birinci seçenek öğrenen merkezli yaklaşımın benimsendiği cevabı, ikinci seçenek sorun merkezli yaklaşımın benimsendiği cevabı ve üçüncü seçenek konu merkezli yaklaşımın benimsendiği cevabı temsil edecek şekilde düzenlenmiştir.

Yapılandırmacılık Ölçeği, Chai, Teo ve Lee (2009) tarafından geliştirilen ve Kıncal, Şahin ve Kartal (2010) tarafından Türkçe diline dil uyarlaması yapılan "epistemolojik inançlar ve öğretim ve öğrenme ile ilgili inançlar ölçeği" nin geleneksel ve yapılandırmacı öğretim inanç boyutları kullanılmıştır (Ek 11). Öğrenme anlayışı boyutu "Geleneksel Öğretim" ve "Yapılandırmacı Öğretim" faktörleri olarak gruplandırılarak iki faktör altında ele alınmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarıyla gerçekleştirilen güvenirlik analiz sonuçlarında yapılandırmacılık inançları Croanbach Alpha değerinin .943 geleneksel öğretim inançları Croanbach Alpha değerinin .926 oldupu tespit edilen ölçme aracının güvenilirlik koşulunu sağladığı belirtilmektedir. Geliştiren kişilerden kullanım izni alınmıştır (Ek 5).

Veriler çevrimiçi form olarak toplanmıştır. Velilere sunulacak link üzerinden doldurularak toplanacak veriler ve yedeklemeleri çevrimiçi formdan çekilerek kayıt altına alınmış, hard diske yedeklenerek ve güvenirliği sağlanmıştır. Hard diskin şifresi de sadece araştırmacı tarafından bilinmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İstatistiki teknikler dikkate alınarak önce skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak normallik dağılımı kontrol edilmiştir. Yapılandırmacı ve geleneksel öğretim inanç puanlarının normalliğine ilişkin skewness ve kurtosis değerlerine bakıldığında -2 ile +2 değerleri arasında olması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Dolayısıyla betimsel analizler için

frekans ve yüzdenin yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri üzerinden de yorum yapılmaktadır. Program yönelimleri formunda frekans ve yüzde bilgisi üzerine yorum yapılmıştır.

Program yönelimleri belirleme formundaki her bir boyutta tercih edilen program tasarım yaklaşımlarının, yapılandırmacılık ve geleneksel yaklaşımları nasıl yordayıp yordamadığını dolayısıyla yordama sonucunun incelenmesi hedeflenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve derecesini belirlemede, değişkenlerin biri veya bir kısmı üzerine diğer değişkenlerin yordayıcılığının belirlenmek istendiği çalışmalarda, genelde regresyon analizi yöntemleri kullanılmaktadır. Lojistik regresyon analizi, bağımlı değişken minimum ikili ya da çoklu, bağımsız değişkenler ise kategorik, sıralı veya sürekli olduğu durumlarda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemlerdendir (Elasan ve Keskin, 2015).

Multinominal lojistik regresyon, birden fazla kategorik bağımlı değişkenin olasılığını tahmin etmek için kullanılan bir istatistiksel modelleme yöntemidir. Bu yöntemde, ölçüt (kriter) değişkenin kategorileri arasında bir referans kategorisi seçilir. Diğer kategoriler, referans kategoriye göre karşılaştırılır. Ölçüt (kriter) değişkenin (program yönelimi maddeleri) nominal (konu alanı merkezli, öğrenen merkezli, sorun merkezli) düzeyde olması bu modelin kullanılmasında etkilidir.

SPSS programında multinominal lojistik regresyon yaparken, ölçüt (kriter) değişkenin referansını last kategoriden first kategoriye değiştirdiğinizde sonuçlar değişir. Bunun nedeni, SPSS'in modelin tahminlerini referans kategoriye göre ayarlamasıdır.

Örneğin, ölçüt (kriter) değişken kategorileri "a", "b" ve "c" olsun. Referans kategoriyi "a" olarak seçtiğinizde, model "b" ve "c" kategorilerinin olasılığını "a" kategorisine göre tahmin eder. Referans kategoriyi "c" olarak seçtiğinizde ise, model "a" ve "b" kategorilerinin olasılığını "c" kategorisine göre tahmin eder.

Bu nedenle, ölçüt (kriter) değişkenin referansını değiştirmek, modelin tahminlerini farklı kategorilere göre ayarlamasına neden olur. Bu da modelin R-kare değeri, doğru sınıflama oranı ve diğer ölçümlerini etkileyebilir.

Ölçüt (kriter) değişkenin referansını değiştirirken, modelin tahminlerinin nasıl değiştiğini dikkatlice incelemek önemlidir. Modelin tahminlerinin anlamlılığını değerlendirmek için, farklı referans kategorileri için elde edilen tahminleri karşılaştırmak faydalı olabilir.

Ölçüt (kriter) değişkenin referansını değiştirmenin sonuçları etkilemesinin bir başka nedeni de modelin yordayıcı değişkenler üzerindeki etkisini yorumlama şeklidir. Örneğin, referans kategoriyi "a" olarak seçtiğinizde, yordayıcı değişkenler "b" ve "c" kategorilerinin olasılığını artırırsa, bu yordayıcı değişkenlerin "a" kategorisine göre "b" ve "c" kategorilerini daha olası hale getirdiğini yorumlayabilirsiniz. Referans kategoriyi "c" olarak seçtiğinizde ise, yordayıcı değişkenler "a" ve "b" kategorilerinin olasılığını artırırsa, bu yordayıcı değişkenlerin "c" kategorisine göre "a" ve "b" kategorilerini daha olası hale getirdiğini yorumlayabilirsiniz.

Varsayım Kontrolü

Varsayım #1: Ölçüt (kriter) değişkenimiz nominal düzeyde ölçülmelidir. Sorun temelli, öğrenen temelli ve konu alanı temelli olmak üzere kategorik yapıda bir ölçüt (kriter) değişken söz konusudur.

Varsayım #2: Sürekli, sıralı veya nominal (ikili değişkenler dahil) bir veya daha fazla yordayıcı değişken olmalıdır. Sürekli değişken türünde 2 yordayıcı değişken mevcuttur.

Varsayım #3: Gözlemler bağımsızdır (bir velinin kararı diğer veliden etkilenmemektedir. Her bir veli ölçme aracına kendi görüşleri kapsamında cevap vermiştir) ve ölçüt (kriter) değişken birbirini dışlayan (veliler konu alanı, sorun ve öğrenen merkezli program tasarımından sadece birini puanlayabilmektedirler) ve kapsayıcı (veliler istediği kategoriyi puanlayabilmektedirler) kategorilere sahiptir.

Varsayım #4: Çoklu bağlantı (multicollinearity) bulunmamaktadır. Çoklu bağlantı ya da doğrusallık, birbiriyle yüksek korelasyona sahip iki veya daha fazla yordayıcı değişken olduğunda ortaya çıkar. Araştırmada yordayıcı değişkenler yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarıdır. İkisi arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiki olarak anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ($r=.325$, $p<.05$) ilişki mevcuttur. Dolayısıyla bu varsayım sağlanmaktadır. Ayrıca, doğrusal regresyon aracılığı ile VIF değeri incelemelerinde VIF değeri 5'ten yüksek çıkmamıştır.

Varsayım #5: Herhangi bir sürekli yordayıcı değişken ile ölçüt (kriter) değişkenin logit dönüşümü arasında doğrusal bir ilişki olması gerekir.

Varsayım #6: Uç değerler bulunmamaktadır.

Yukarıda belirtilen varsayım kontrolleriyle verilerin yordama analizlerinde Multinominal lojistik regresyonun kullanılmasının uygun olduğu kararı verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

'Veliler, Veli akademisi programına ilişkin, hangi program tasarım yaklaşımını tercih etmektedirler?' araştırma sorusuna ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla velilere 'Program Yönelimleri Belirleme' ölçeği uygulanmıştır. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencisi bulunan velilere uygulanan ölçekten elde edilen bulgular Tablo2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Velilerin veli akademisi programı program tasarım yaklaşımları

Boyut	**Madde**		**Program Tasarım Yaklaşımı**		
			Öğrenen Merkezli	**Sorun Merkezli**	**Konu Merkezli**
Hedef	1. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının amacı size göre hangisi olmalıdır?	**f**	63	60	12
		%	46,7	44,4	8,9
Öğretmen Rolü	2. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında öğretmenin rolü size göre hangisi olmalıdır?	**f**	22	89	24
		%	16,3	65,9	17,8
Öğrenci Rolü	3. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında öğrenen rolü yani sizin rolünüz size göre hangisi olmalıdır?	**f**	78	44	13
		%	57,8	32,6	9,6
Öğrenme	4. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında, size göre, öğrenme nasıl gerçekleşmelidir?	**f**	53	70	12
		%	39,3	51,9	8,9
Öğretim Yapısı	5. Aşağıdakilerden hangisi, size göre, öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının yapısını ve öğretim yaklaşımını en iyi şekilde tanımlar?	**f**	80	47	8
		%	59,3	34,8	5,9

Tablo 2'nin devamı

Boyut	Madde		Program Tasarım Yaklaşımı		
			Öğrenen Merkezli	Sorun Merkezli	Konu Merkezli
İçerik	6. Size göre, öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının içeriğini kim ya da ne belirlemelidir?	**f**	49	62	24
		%	36,3	45,9	17,8
Bireysel Farklılıklar	7. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında, size göre, öğrenenin (velinin) bireysel farklılık ve ihtiyaçlar nasıl karşılanmalıdır?	**f**	57	59	19
		%	42,2	43,7	14,1
Etkinlikler	8. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi öğretim programında, size göre, en çok hangi etkinlikler gerçekleştirilmelidir?	**f**	30	98	7
		%	22,2	72,6	5,2
Değerlendirme	9. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi öğretim programında en çok hangi tür değerlendirme faaliyetleri yaygın olmalıdır?	**f**	33	96	6
		%	24,4	71,1	4,4

Tablo 2'de çalışmaya dâhil olan velilerin Veli Akademisi programına ilişkin program tasarımı yaklaşımları her boyut altında ayrı ayrı sunulmuştur.

Velilerin hedef boyutuna ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, yüzde 46,7'sinin "*Benim bireysel potansiyelimi geliştirmelidir.*" ifadesini işaretleyerek öğrenen merkezli, yüzde 44,4'ünün "*Benim sorumlu ve eğitimli bir vatandaş olmamı sağlamalıdır."* ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 8,9'unun "*Bana kültürel bilgiler öğretmelidir*." ifadesini işaretleyerek konu merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin konu alanı merkezli program tasarımı yaklaşımını çok fazla tercih etmedikleri, daha çok bireysel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğrenen merkezli ve bireyin aktif katılımını, sorunlara karşı problem çözme becerisini geliştirmeyi hedefleyen sorun merkezli veli akademisi programlarını eşit düzeyde talep edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin öğretmen rolü boyutuna ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, yüzde 16,3'ünün *"Benim öğrenmemi kolaylaştırmalıdır."* ifadesini işaretleyerek öğrenen

merkezli, yüzde 65,9'unun *"Bana uygun öğrenme durumları oluşturarak rehberlik etmelidir."* ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 17,8'inin *"Bilgi aktarmalıdır."* ifadesini işaretleyerek konu merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, bilgiyi aktaran öğretmen rolünün yansıtıldığı konu alanı merkezli ve bireysel farklılıkları dikkate alarak akran gibi yaklaşan öğretmen rolünün yansıtıldığı öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımlarını çok fazla tercih etmedikleri, daha çok öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlayacak, öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek öğretmen rolünün yansıtıldığı sorun merkezli veli akademisi programlarını tercih edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin öğrenci rolü boyutuna ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, yüzde 57,8'inin *"Yaparak, yaşayarak ve kendi kararlarını alarak öğrenmelidir."* ifadesini işaretleyerek öğrenen merkezli, yüzde 32,6'sının *"Toplumun sorunlarına ve gerçek yaşam durumlarına dâhil olan bireyler olmalıdır."* ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 9,6'sının *"Eğiticinin sunumunu, anlatımını takip etmelidir."* ifadesini işaretleyerek konu merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğretmen tarafından aktarılanı takip eden öğrenci rolünün benimsendiği konu alanı merkezli program tasarımı yaklaşımını çok fazla tercih etmedikleri, toplumdaki problemlerin çözümüne doğrudan dâhil olan öğrenci rolünün benimsendiği sorun merkezli program tasarımı yaklaşımını kısmi düzeyde tercih ettikleri, daha çok bilgiyi araştıran, inceleyen, kendi deneyimleri ile bilgiye ulaşan öğrenci rolünün benimsendiği öğrenen merkezli veli akademisi programlarını tercih edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği boyutuna ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, yüzde 39,3'ünün *"Öğrenenin yaratıcı bir şekilde kendini ifade etmesini sağlayacak etkinlikler ile gerçekleşmelidir."* ifadesini işaretleyerek öğrenen merkezli, yüzde 51,9'unun *"Problem çözme ve yönetimi üzerinden tasarlanan etkinlikler ile gerçekleşmelidir."* ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 8,9'unun *"Bilginin eğiticiden öğrenene aktarımını sağlayacak etkinlikler ile gerçekleşmelidir."* ifadesini işaretleyerek konu merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, eğiticinin gerekli gördüğü bilgilerin aktarıldığı öğrenme sürecini

yansıtıldığı konu alanı merkezli program tasarımı yaklaşımını çok fazla tercih etmedikleri, kendi fikirlerini keşfederek ifade etmelerini sağlayacak öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenme sürecinin yansıtıldığı öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımını önemli düzeyde tercih edeceklerini, daha çok topluma yansıyan problemlerin çözümüne yönelik etkinliklerle gerçekleştirilen öğrenme sürecinin benimsendiği sorun merkezli veli akademisi programlarını tercih edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin öğretim yapısı ve yaklaşımı boyutuna ilişkin yönelimleri incelendiğinde, yüzde 59,3'ünün "*Keşifsel/Sorgusal yaklaşımlar*" ifadesini işaretleyerek öğrenen merkezli, yüzde 34,8' inin "*Problem/Sorun merkezli öğretim*" ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 5,9'unun "*Geleneksel konu alanları"* ifadesini işaretleyerek konu merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, eğitim kitaplarında yer alan konuların işlendiği ve aktarımının yapıldığı konu alanı merkezli program tasarımı yaklaşımını çok tercih etmedikleri, mevcut sorunların tanımlandığı ve çözümlemelerin geliştirildiği sorun merkezli program tasarımı yaklaşımını kısmi düzeyde tercih ettikleri, daha çok öğrenme sürecine aktif katılımın sağlandığı, öğrenenin sorgulayarak ve keşfederek cevaplara ulaşılması sağlanılan öğrenen merkezli veli akademisi programları tercih edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin programın içeriğinin belirlenmesi boyutuna yönelik yaklaşımları incelendiğinde, yüzde 36,3'ünün "*Öğrenen*" ifadesini işaretleyerek öğrenen merkezli, yüzde 45,9'unun "*Toplum*" ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 17,8'inin "*Eğitici*" ifadesini işaretleyerek konu merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, eğitici tarafından içeriğin belirlendiği yaklaşımın sergilendiği konu alanı merkezli program tasarımı yaklaşımını çok tercih etmedikleri, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına göre içeriğin belirlendiği yaklaşımın sergilendiği öğrenen merkezli program tasarımını önemli oranda tercih ettikleri, daha çok toplumdaki konu ve sorunların içeriğin belirlenmesinde etkili olduğu sorun merkezli veli akademisi programlarını tercih edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin bireysel farklılıklar boyutuna ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, yüzde 42,2'sinin "*Tüm öğrenenler için farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir öğrenme sağlanır*." ifadesini işaretleyerek öğrenen merkezli, yüzde 43,7'sinin "*Etkinlikler öğrenenlerin bireysel değer sistemleri, beceri ve yetenekleri dikkate alınarak geliştirilir*." ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 14,1'inin "*Ortalama bir öğrenen profili/özelliği dikkate alınır*." ifadesini işaretleyerek konu merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, ortalama bir öğrencinin dikkate alınacağı konu alanı merkezli program tasarımı yaklaşımını çok tercih etmedikleri, daha çok öğrenene özgü öğretim zenginleştirilmesinin yapıldığı öğrenen merkezli ve toplumsal sorunların çözümünde öğrenen yetkinliklerinin dikkate alınacağı sorun merkezli veli akademisi programlarını eşit düzeyde tercih edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin etkinlikler boyutuna ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, yüzde 22,2'sinin *"İlgi merkezleri"* ifadesini işaretleyerek öğrenen merkezli, yüzde 72,6'sının *"Gerçek yaşam deneyimleri"* ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 5,2'sinin *"Ders kitapları ve dilsel etkinlikler"* ifadesini işaretleyerek konu alanı merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, ders kitapları üzerinden etkinliklerin sunulduğu konu alanı merkezli program tasarımı yaklaşımını çok tercih etmedikleri, neyin nasıl öğrenileceğine öğrenen tarafından karar verilen öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımını kısmi düzeyde tercih ettikleri, daha çok öğrenenin deneyimleyerek çözüm bulduğu etkinliklerin yer aldığı sorun merkezli veli akademisi programlarını tercih edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Velilerin değerlendirme boyutuna ilişkin yaklaşımları incelendiğinde, yüzde 24,4'ünün *"Çalışma örnekleri ile değerlendirme"* ifadesini işaretleyerek öğrenen merkezli, yüzde 71,1'inin *"Gerçek yaşam deneyimleri ile değerlendirme*" ifadesini işaretleyerek sorun merkezli ve yüzde 4,4'ünün *"Not/Puan ile değerlendirme"* ifadesini işaretleyerek konu merkezli program tasarım yaklaşımını tercih ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, bilgiyi test ve sınavlarla ölçen seviye odaklı değerlendirme faaliyetlerinin bulunduğu konu alanı merkezli program tasarımı yaklaşımını çok tercih etmedikleri,

öğrenenin kendi ilerleme ve yeteneklerinin gelişimine odaklı değerlendirmenin yapıldığı öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımını kısmi düzeyde tercih ettikleri, daha çok deneyim ve uygulamalar odaklı değerlendirmenin yapıldığı sorun merkezli veli akademisi programlarını tercih edeceklerine yönelik bir sonuca ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle velilerin Veli Akademisi program tasarımına yönelik konu alanı merkezli program tasarımı eğilimlerinin en az düzeyde olduğu, sorun merkezli daha ağırlıklı olmak üzere sorun ve öğrenen merkezli program tasarımı eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

'Velilerin yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançları ne düzeydedir?' araştırma sorusuna ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla velilere 'Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğretim İnanç' ölçeği uygulanmıştır. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencisi bulunan velilere uygulanan ölçekten elde edilen bulgular Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Velilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik inançları

Madde		1*	2*	3*	4*	5*	x̄**	ss
1.Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve dikkatlice ele alınmalıdır	**f**	2	5	19	38	71	4,27	,940
	%	1,5	3,7	14,1	28,1	52,6		
3.Öğrenme aslında öğretim ve uygulama aracılığı ile meydana gelir.	**f**	2	9	23	53	48	4,01	,966
	%	1,5	6,7	17,0	39,3	35,6		
6.Etkili öğretim daha çok tartışmayı teşvik etmeli ve öğrenciler için uygulamalı etkinliklere dayanmalıdır.	**f**	4	6	29	48	48	3,96	1,010
	%	3,0	4,4	21,5	35,6	35,6		

Tablo 3'ün devamı

Madde		1*	2*	3*	4*	5*	x̄**	ss
11.Öğrencilere, kendi fikirlerini ifade edebilmeleri için birçok fırsat verilmelidir.	**f**	1	5	18	32	79	4,36	,902
	%	,7	3,7	13,3	23,7	58,5		
14.Öğrenme mümkün olduğunca çok bilgiyi özümsemeyi gerektirir	**f**	3	17	55	37	23	3,44	,990
	%	2,2	12,6	40,7	27,4	17,0		
16.İyi bir sınıf ortamında öğrencileri düşünme ve etkileşime teşvik edecek demokratik ve özgürlükçü bir atmosfer vardır.	**f**	4	6	21	40	64	4,14	1,031
	%	3,0	4,4	15,6	29,6	47,4		
18.Her öğrenci eşsiz ve özeldir ve kendi özel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış bir eğitimi hak etmektedir.	**f**	3	8	19	27	78	4,25	1,049
	%	2,2	5,9	14,1	20,0	57,8		
19.İyi öğretmenler, her zaman, öğrencilerinin cevap vermeden önce düşünmeleri için teşvik eder.	**f**	2	9	25	38	61	4,09	1,018
	%	1,5	6,7	18,5	28,1	45,2		
20.Öğretimin odak noktası öğrencilerin kendi öğrenme tecrübelerinden yararlanarak bilgiyi yapılandırmasına yardım etmektir.	**f**	1	8	23	41	62	4,15	,958
	%	,7	5,9	17,0	30,4	45,9		
22.Öğrenmedeki farklı hedef ve beklentiler, farklı öğrencilere uygulanmalıdır.	**f**	10	17	49	39	20	3,31	1,103
	%	7,4	12,6	36,3	28,9	14,8		
27.İyi öğretmen, öğrencilere kendilerini önemli/değerli hissetmelerini sağlar.	**f**	2	8	22	32	71	4,20	1,013
	%	1,5	5,9	16,3	23,7	52,6		
28.Öğretim öğrenciler arasında bireysel farklılıkların ortaya çıkabilmesi için yeteri kadar esnek olmalıdır.	**f**	2	13	34	38	48	3,87	1,057
	%	1,5	9,6	25,2	28,1	35,6		
29.Öğretmenin, öğrencilerinin duygularını anlaması önemlidir.	**f**	2	8	15	30	80	4,32	,990
	%	1,5	5,9	11,1	22,2	59,3		
30.Öğrenme, öğrencilerin fikirlerini ifade etmeye, keşfetme ve tartışmaya yönelik çok fazla fırsata sahip olmaları anlamına gelir.	**f**	4	10	19	33	69	4,13	1,098
	%	3,0	7,4	14,1	24,4	51,1		

*1: Hiç katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Kısmen katılıyorum; 4: Büyük Ölçüde Katılıyorum; 5: Tamamen katılıyorum. **1,00-1,49: Hiç katılmıyorum,1,50-2.49: Katılmıyorum, 2,50-3,49: Kısmen katılıyorum, 3,50-4,49: Büyük ölçüde katılıyorum, 4,50-5,00: Tamamen katılıyorum

Tablo 3'te çalışmaya dâhil olan velilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik inançları her bir madde altında ayrı ayrı sunulmuştur:

Velilerin "Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve dikkatlice ele alınmalıdır" ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 52,6'sının tamamen, yüzde 28,1'inin büyük ölçüde, yüzde 14,1'inin kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 3,7'sinin katılmadığı, yüzde 1,5'inin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,27 aritmetik ortalama puanı ile yüksek puan alan maddeler arasında olması, veliler açısından büyük ölçüde katılım sağlanılan ifade olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla velilerin, eğitim öğretim sürecinde öğrenci düşüncelerini değerli görülmesi ve bu düşüncelerin özenle incelenmesi gerektiği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrenme aslında öğretim ve uygulama aracılığı ile meydana gelir." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 39,3'ünün büyük ölçüde, yüzde 35,6'sının tamamen, yüzde 17'sinin kısmen ifadeye katıldığı, 6,7'sinin katılmadığı, yüzde 1,5'inin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,01 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrenmenin öğretim ve uygulama süreçlerinin bir sonucu olarak gerçekleştiği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Etkili öğretim daha çok tartışmayı teşvik etmeli ve öğrenciler için uygulamalı etkinliklere dayanmalıdır." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 35,6'sının tamamen ve büyük ölçüde, yüzde 21,5'inin kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 4,4'ünün katılmadığı, yüzde 3'ünün hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,96 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğretimin tartışma ve uygulamalı etkinliklerle sürdürülmesi düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrencilere, kendi fikirlerini ifade edebilmeleri için birçok fırsat verilmelidir." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 58,5'inin tamamen, yüzde

23,7'sinin büyük ölçüde, yüzde 13,3' ünün kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 3,7'sinin katılmadığı, yüzde 0,7'sinin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,36 puan ile aritmetik ortalaması en yüksek olan madde olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin kendi fikirlerini ifade edebilmesinde öğretmen tarafından bu fikirlerin ifade edilmesine imkân tanınması gerektiği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrenme mümkün olduğunca çok bilgiyi özümsemeyi gerektirir." ifadesine katılım incelendiğinde, yüzde 40,7'sinin kısmen, yüzde 27,4'ünün büyük ölçüde, yüzde 17'sinin tamamen ifadeye katıldığı, yüzde 12,6'sının katılmadığı, yüzde 2,2'sinin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,44 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrenmenin gerçekleşmesi için bilginin anlamlandırılması gerektiği düşüncesine kısmi düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "İyi bir sınıf ortamında öğrencileri düşünme ve etkileşime teşvik edecek demokratik ve özgürlükçü bir atmosfer vardır." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 47,4'ünün tamamen, yüzde 29,6'sının büyük ölçüde, yüzde 15,6'sının kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 4,4'ünün katılmadığı, yüzde 3'ünün hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,14 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, etkili bir sınıf ortamının sağlanması için öğrencilerin düşünmeye, etkileşimde bulunmaya teşvik edildiği demokratik ve özgürlükçü bir sınıf ortamının oluşturulması gerektiği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Her öğrenci eşsiz ve özeldir ve kendi özel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış bir eğitimi hak etmektedir." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 57,8'inin tamamen, yüzde 20'sinin büyük ölçüde, yüzde 14,1'inin kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 5,9'unun katılmadığı, yüzde 2,2'sinin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,25 aritmetik ortalama puanı ile yüksek puan alan maddeler arasında olması, veliler açısından büyük ölçüde katılım sağlanılan ifade olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla velilerin, öğrencilerin

benzersiz özellikleri ve gereksinimleri olduğu göz önünde bulundurularak eğitimlerin hazırlanması gerektiği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "İyi öğretmenler, her zaman, öğrencilerinin cevap vermeden önce düşünmeleri için teşvik eder." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 45,2'sinin tamamen, yüzde 28,1'inin büyük ölçüde, yüzde 18,5'inin kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 6,7'sinin katılmadığı, yüzde 1,5'inin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,09 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, nitelikli öğretmen öğrencilerin düşünme becerilerini teşvik eden öğretmendir düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğretimin odak noktası öğrencilerin kendi öğrenme tecrübelerinden yararlanarak bilgiyi yapılandırmasına yardım etmektir." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 45,9'unun tamamen, yüzde 30,4'ünün büyük ölçüde, yüzde 17'sinin kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 5,9'unun katılmadığı, yüzde 0,7'sinin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,15 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğretim sürecinde dikkat edilecek kısmın öğrencinin öğrenme deneyimleri aracılığıyla bilgiyi anlamlandırmasını sağlamak olduğu düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrenmedeki farklı hedef ve beklentiler, farklı öğrencilere uygulanmalıdır." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 36,3'ünün kısmen, yüzde 28,9'unun büyük ölçüde, yüzde 14,8'inin tamamen ifadeye katıldığı, yüzde 12,6'sının katılmadığı, yüzde 7,4'ünün hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,31 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrenme sürecinde öğrenciye özgü bir yaklaşımın benimsenmesine kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "İyi öğretmen, öğrencilere kendilerini önemli/değerli hissetmelerini sağlar." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 52,6'sının tamamen, yüzde

23,7'sinin büyük ölçüde, yüzde 16,3'ünün kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 5,9'unun katılmadığı, yüzde 1,5'inin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,20 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, nitelikli öğretmen öğrencinin önemli ve değerli hissetmesini sağlayan öğretmendir düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğretim öğrenciler arasında bireysel farklılıkların ortaya çıkabilmesi için yeteri kadar esnek olmalıdır." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 35,6'sının tamamen, yüzde 28,1'inin büyük ölçüde, yüzde 25,2'sinin kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 9,6'sının katılmadığı, yüzde 1,5'inin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,87 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlayacak esnek bir öğretim yaklaşımı benimsenmesi düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğretmenin, öğrencilerinin duygularını anlaması önemlidir." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 59,3'ünün tamamen, yüzde 22,2'sinin büyük ölçüde, yüzde 11,1'inin kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 5,9'unun katılmadığı, yüzde 1,5'inin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,32 aritmetik ortalama puanı ile yüksek puan alan maddeler arasında olması, veliler açısından büyük ölçüde katılım sağlanılan ifade olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla velilerin, öğretmen tarafından öğrencilerin duygusal gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrenme, öğrencilerin fikirlerini ifade etmeye, keşfetme ve tartışmaya yönelik çok fazla fırsata sahip olmaları anlamına gelir." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 51,1'inin tamamen, yüzde 24,4'ünün büyük ölçüde, yüzde 14,1 kısmen ifadeye katıldığı, yüzde 7,4'ünün katılmadığı, yüzde 3'ünün hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 4,13 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrenme üzerinde öğrencilerin aktif katılımını, eleştirel düşünmesini sağlayacak fırsatların sunulmasının gerekli olduğu düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4

Velilerin geleneksel öğretim yaklaşımına yönelik inançları

Madde		1*	2*	3*	4*	5*	x̄**	ss
2.Öğretmenin temel rolü bilgiyi öğrencilere iletmektir.	**f**	3	15	47	36	34	3,61	1,051
	%	2,2	11,1	34,8	26,7	25,2		
4.Ders süresince öğrencileri ders kitapları ve sıra ile sınırlamak önemlidir.	**f**	54	45	23	8	5	2,00	1,072
	%	40,0	33,3	17,0	5,9	3,7		
5.Öğretmenler her zaman öğrenciler üzerinde kontrol sahibi olmalıdırlar	**f**	10	25	53	28	19	3,16	1,112
	%	7,4	18,5	39,3	20,7	14,1		
7.Öğretme konuyu anlatma, sunma ya da açıklama olarak tanımlanabilir.	**f**	9	24	52	30	20	3,21	1,107
	%	6,7	17,8	38,5	22,2	14,8		
8.Öğrenciler, eğer sonra tekrar hatırlayabiliyorlarsa o konuyu gerçekten öğrenmiş olurlar	**f**	3	10	41	45	36	3,75	1,005
	%	2,2	7,4	30,4	33,3	26,7		
9.İyi bir öğretim sınıfta en çok öğretmenin konuştuğu zaman meydana gelir.	**f**	45	56	18	8	8	2,10	1,112
	%	33,3	41,5	13,3	5,9	5,9		
10.Öğrencileri kontrol altında tutmak için onları her zaman etkiniz altınızda bırakmalısınız.	**f**	26	34	39	20	16	2,75	1,262
	%	19,3	25,2	28,9	14,8	11,9		
12.Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerinin hatırlanılması demektir.	**f**	10	27	47	37	14	3,13	1,084
	%	7,4	20,0	34,8	27,4	10,4		
13.Öğretmenin temel görevi öğrencilere bilgi vermek, öğretim ve uygulamaya hazırlamak ve onların hatırlama düzeylerini test etmektir.	**f**	9	24	44	33	25	3,30	1,161
	%	6,7	17,8	32,6	24,4	18,5		
15.İyi öğrenciler uslu dururlar ve öğretmenini dinleyerek dersi izlerler.	**f**	35	39	38	14	9	2,43	1,175
	%	25,9	28,9	28,1	10,4	6,7		
17.Geleneksel/sunuş yolu ile öğretim metodu en iyisidir, çünkü daha çok bilgiyi kapsamaktadır.	**f**	28	47	34	16	10	2,50	1,165
	%	20,7	34,8	25,2	11,9	7,4		
21.Sınıfta öğretmenin mümkün olduğu kadar çok yetkisini/otoritesini kullanması en iyisidir.	**f**	17	30	52	22	14	2,90	1,141
	%	12,6	22,2	38,5	16,3	10,4		

Tablo 4'ün devamı

Madde		1*	2*	3*	4*	5*	x̄**	ss
23.Öğretim, öğrencilere bilgiyi keşfetmeyi yönlendirmekten çok, doğru ve eksiksiz bilgi sunularak gerçekleştirilmelidir.	**f**	28	37	29	18	23	2,79	1,373
	%	20,7	27,4	21,5	13,3	17,0		
24.Öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış anlamalarını hemen düzeltmektir.	**f**	22	43	33	25	12	2,72	1,201
	%	16,3	31,9	24,4	18,5	8,9		
25.Öğretmeyi öğrenmek, öğretmenin fikir ve önerilerini sorgulamadan uygulamaktır.	**f**	46	41	27	11	10	2,24	1,218
	%	34,1	30,4	20,0	8,1	7,4		
26.Öğrenme, öğrencileri kontrol altına almadan gerçekleşemez.	**f**	24	36	41	20	14	2,73	1,217
	%	17,8	26,7	30,4	14,8	10,4		

*1: Hiç katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Kısmen katılıyorum; 4: Büyük Ölçüde Katılıyorum; 5: Tamamen katılıyorum. **1,00-1,49: Hiç katılmıyorum,1,50-2.49: Katılmıyorum, 2,50-3,49: Kısmen katılıyorum, 3,50-4,49: Büyük ölçüde katılıyorum, 4,50-5,00: Tamamen katılıyorum.

Tablo 4'te çalışmaya dâhil olan velilerin geleneksel öğretim yaklaşımına yönelik inançları her bir madde altında ayrı ayrı sunulmuştur.

Velilerin "Öğretmenin temel rolü bilgiyi öğrencilere iletmektir." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 34,8'inin kısmen, yüzde 26,7'sinin büyük ölçüde, yüzde 25,2'sinin tamamen katıldığı, yüzde 11,1'inin katılmadığı, yüzde 2,2'sinin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,61 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, bilgiyi öğrenciye aktarmanın öğretmenin esas görevi olduğu düşüncesine katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Ders süresince öğrencileri ders kitapları ve sıra ile sınırlamak önemlidir." İfadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 40'ının hiç katılmadığı, yüzde 33,3'ünün katılmadığı, yüzde 17'sinin kısmen, yüzde 5,9'unun büyük ölçüde, yüzde 3,7'sinin tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,00 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye

velilerin katılmadıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğretim sürecinde öğrencinin ders kitabı ve sıra ile sınırlandırılmaması düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğretmenler her zaman öğrenciler üzerinde kontrol sahibi olmalıdırlar" ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 39,3'ünün kısmen katıldığı, yüzde 20,7'sinin büyük ölçüde katıldığı, yüzde 18,5'inin katılmadığı, yüzde 14,1'inin tamamen katıldığı, yüzde 7,4'ünün hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,16 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrencilerin öğretmenler tarafından sürekli kontrol edilmelerine kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğretme konuyu anlatma, sunma ya da açıklama olarak tanımlanabilir." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 38,5'inin kısmen katıldığı yüzde 22,2'sinin büyük ölçüde katıldığı, yüzde 17,8'inin katılmadığı, yüzde 14,8'inin tamamen katıldığı, yüzde 6,7'sinin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır 3,21 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır Dolayısıyla velilerin, konunun anlatımı, sunumu veya açıklanması ile öğretme sürecinin tanımlanabileceği düşüncesine kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrenciler eğer sonra tekrar hatırlayabiliyorlarsa o konuyu gerçekten öğrenmiş olurlar." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 33,3'ünün büyük ölçüde katıldığı, yüzde 30,4'ünün kısmen katıldığı, yüzde 26,7'sinin tamamen katıldığı, yüzde 7,4'ünün katılmadığı, yüzde 2,2'sinin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,75 aritmetik ortalama puanı en yüksek olan madde olduğu ve velilerin büyük ölçüde katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin öğrenmenin, konunun sonrasında tekrar hatırlanabilmesi şartıyla gerçekleştiği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Velilerin "İyi bir öğretim sınıfta en çok öğretmenin konuştuğu zaman meydana gelir." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 41,5'inin katılmadığı, yüzde 33,3'ünün hiç katılmadığı yüzde 13,3'ünün kısmen katıldığı, eşit oranda yüzde 5,9'unun

büyük ölçüde ve tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,10 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin katılmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğretim sürecinde çoğunlukla öğretmenin konuştuğu sınıf ortamında nitelikli bir öğretim olacağı düşüncesine katılmadıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrencileri kontrol altında tutmak için onları her zaman etkiniz altında bırakmalısınız." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 28,9'unun kısmen katıldığı, yüzde 25,2'sinin katılmadığı, yüzde 19,3'ünün hiç katılmadığı, yüzde 14,8'inin büyük ölçüde katıldığı, yüzde 11,9'unun tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,75 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrencilerin etki altında bırakılması ile kontrol altında tutulabileceği düşüncesine kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerinin hatırlanılması demektir." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 34,8'inin kısmen katıldığı, yüzde 27,4'ünün büyük ölçüde katıldığı, yüzde 20'sinin katılmadığı, yüzde 10,4'ünün tamamen katıldığı, yüzde 7,4'ünün hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,13 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrenmenin öğretmen tarafından öğretilenleri hatırlamak olduğu ifadesine kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğretmenin temel görevi öğrencilere bilgi vermek, öğretim ve uygulamaya hazırlamak ve onların hatırlama düzeylerini test etmektir." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 32,6'sının kısmen katıldığı, yüzde 24,4'ünün büyük ölçüde katıldığı, yüzde 18,5'inin tamamen katıldığı, yüzde17,8'inin katılmadığı, yüzde 6,7'sinin hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. 3,30 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğretmenin görevi bilgiyi aktarmak, öğretim ve uygulamaya hazırlamak ve hatırlama seviyelerini ölçmek ile sınırlıdır düşüncesine kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin “İyi öğrenciler uslu dururlar ve öğretmenini dinleyerek dersi izlerler.” ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde28,9’unun katılmadığı, yüzde 28,1’inin kısmen katıldığı, yüzde 25,9'unun hiç katılmadığı, yüzde 10,4'ünün büyük ölçüde katıldığı, yüzde 6,7'sinin tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,43 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin katılmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrenim sürecinde pasif katılım ile öğretmeni dinleyen öğrencinin nitelikli öğrenci olduğu görüşüne katılmadıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin “Geleneksel/Sunuş yolu ile öğretim metodu en iyisidir çünkü daha çok bilgiyi kapsamaktadır.” ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 34,8'inin katılmadığı, yüzde 25,2'sinin kısmen katıldığı, yüzde 20,7'sinin hiç katılmadığı, yüzde 11,9'unun büyük ölçüde katıldığı, yüzde 7,4'ünün tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,50 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, geleneksel/sunuş yolu öğretim metodunu kısmen tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Velilerin “Sınıfta öğretmenin mümkün olduğu kadar çok yetkisini/otoritesini kullanması en iyisidir.” ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 38,5'inin kısmen katıldığı, yüzde 22,2'sinin katılmadığı, yüzde 16,3'ünün büyük ölçüde katıldığı, yüzde 12,6'sının hiç katılmadığı, yüzde 10,4'ünün tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,90 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolaysıyla velilerin, öğretmenin sınıf içerisinde otoritesini kullanmasının iyi olacağını kısmen tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Velilerin “Öğretim öğrencilere bilgiyi keşfetmeyi yönlendirmekten çok doğru ve eksiksiz bilgi sunarak gerçekleştirilmelidir.” ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 27,4'ünün katılmadığı, yüzde 21,5'inin kısmen katıldığı, yüzde 20,7'sinin hiç katılmadığı, yüzde 17'sinin tamamen katıldığı, yüzde13,3'ünün büyük ölçüde katıldığı anlaşılmaktadır. 2,79 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğretim sürecinde bilginin doğrudan aktarımına kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğretmenin görevi öğrencilerin yanlış anlamalarına hemen düzeltmektir." ifadelerine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 31,9'unun katılmadığı, yüzde 24,4'ünün kısmen katıldığı, yüzde 18,5'inin büyük ölçüde katıldığı, yüzde 16,3'ünün hiç katılmadığı, yüzde 8,9'unun tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,72 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrencinin yanlış anlamasını düzeltmek için öğretmenin hemen dönüt vermesi gerektiği düşüncesine kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğretmeyi öğrenmek, öğretmenin fikir ve önerilerini sorgulamadan uygulamaktır." ifadelerine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 34,1'inin hiç katılmadığı, yüzde 30,4'ünün katılmadığı, yüzde 20'sinin kısmen katıldığı, yüzde 8,1'inin büyük ölçüde katıldığı, yüzde 7,4'ünün tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,24 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin katılmadıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrenme sürecine sadece öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencilerin dahil olduğu düşüncesine katılmadıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin "Öğrenme öğrencileri kontrol altına almadan gerçekleşemez." ifadesine katılım oranları incelendiğinde, yüzde 30,4'ünün kısmen katıldığı, yüzde 26,7'sinin katılmadığı, yüzde 17,8'inin hiç katılmadığı, yüzde 14,8'inin büyük ölçüde katıldığı, yüzde 10,4'ünün tamamen katıldığı anlaşılmaktadır. 2,73 aritmetik ortalama puanı bulunan maddeye velilerin kısmen katıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla velilerin, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmen tarafından öğrencilerin kontrol edilmesi gerektiği düşüncesine kısmen katıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5

Velilerin Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımına Yönelik İnançları

	Yapılandırmacı Öğretim İnanç Puanı	**Geleneksel Öğretim İnanç Puanı**
Aritmetik Ortalama	4,03	2,83
Standart Sapma	,76	,79

Verilerin toplam puanlarının ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarından hareketle yapılandırmacı boyutun yüksek düzeyde geleneksel boyutun orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla veliler herhangi bir eğitim sürecinde yapılandırmacılığı daha etkin görürken, geleneksel yaklaşımı da tamamen reddetmemektedirler**.**

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

'Velilerin, Veli Akademisi program tasarım yaklaşımı tercihlerinde, yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inanç düzeyleri yordayıcı mıdır?' araştırma sorusuna ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla Multinominal lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Multinominal lojistik regresyon, birden fazla kategorik ölçüt (kriter) değişkenin olasılığını tahmin etmek için kullanılan bir istatistiksel modelleme yöntemidir. Bu yöntemde, ölçüt (kriter) değişkenin kategorileri arasında bir referans kategorisi seçilir. Diğer kategoriler, referans kategorisine göre karşılaştırılır.

Mutinomial logistic regresyonda referans dikkate alınarak yordama yapıldığından konu alanı merkezli yaklaşım referans alınarak öğrenen ve sorun merkezli yaklaşım sonuçları görülmekte, öğrenen merkezli yaklaşım referans alınarak sorun ve konu alanı merkezli yaklaşım sonuçları görülmekte, sorun merkezli yaklaşım referans alınarak öğrenen ve konu alanı merkezli yaklaşım görülmekte dolayısıyla olasılıklara ilişkin çıkarımda bulunulmaktadır. Program yönelimi formunda yer alan 9 alt boyuta göre program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcılık düzeylerine dair sonuçlar alt başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Programın amacına ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde program amacına ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 6

Programın amacına ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	-2LL	x^2	SD	p
Sabit Terimli	237,332			
Doymuş	229,493	7,839	4	,098

Uyum İyiliği			
	x^2	SD	p
Pearson	249,332	244	,394
Sapma	216,545	244	,897

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	,056
Nagelkerke	,067
McFadden	,031

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olması (p>0,05) sebebiyle istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Model uyum bilgisi anlamlı çıkmadığından parametre tahminlerine ilişkin bir yorum yapılamamaktadır. Dolayısıyla değişkenlerin birbiriyle arasındaki etkileşimi incelemek için datalar modele uygun değildir.

4.3.2. Öğretmen rolüne ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde öğretmen rolüne ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 7

Öğretmen rolüne ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	-2LL	x^2	SD	p
Sabit Terimli	230,538			
Doymuş	219,182	11,356	4	,023
Uyum İyiliği				
	x^2	SD	p	
Pearson	270,166	244	,120	
Sapma	213,402	244	,922	
Pseudo R-Square				
Cox and Snell	,081			
Nagelkerke	,098			
McFadden	,048			

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten küçük olması ($p<0,05$), Pearson, Sig. sütunundaki değerin 0.05'ten büyük çıkması ($p>0,05$), dataların modeli ölçmede uyumlu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu dolayısıyla sonuçların kullanılabileceğini gösterir. Bunların sağlanması ile parametre tahminlerindeki sigma değerlerine bakılır.

Tablo 8

Öğretmen rolüne ilişkin parametre tahminleri

			B	SH	Wald	df	p	Exp(B)
Referans Değeri: Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	-1,188	1,468	,654	1	,419	
		Yapılandırmacılık	,565	,423	1,786	1	,181	1,759
		Geleneksel	-,362	,442	,669	1	,414	,697
	Sorun Merkezli	Sabit	-,797	1,181	,455	1	,500	
		Yapılandırmacılık	1,050	,349	9,071	1	,003	2,858
		Geleneksel	-,699	,364	3,691	1	,055	,497
Referans Değeri: Öğrenen Merkezli	Sorun Merkezli	Sabit	,391	1,353	,083	1	,773	
		Yapılandırmacılık	,485	,344	1,988	1	,159	1,625
		Geleneksel	-,337	,333	1,025	1	,311	,714
	Konu Merkezli	Sabit	1,188	1,468	,654	1	,419	
		Yapılandırmacılık	-,565	,423	1,786	1	,181	,568
		Geleneksel	,362	,442	,669	1	,414	1,436
Referans Değeri: Sorun Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	-,391	1,353	,083	1	,773	
		Yapılandırmacılık	-,485	,344	1,988	1	,159	,615
		Geleneksel	,337	,333	1,025	1	,311	1,401
	Konu Merkezli	Sabit	,797	1,181	,455	1	,500	
		Yapılandırmacılık	-1,050	,349	9,071	1	,003	,350
		Geleneksel	,699	,364	3,691	1	,055	2,011

Referans değeri konu merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde sorun merkezli yönelim tercihini artırdığı dolayısıyla öğretmen rolü boyutu kapsamında yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça sorun merkezli yaklaşım puanlarının arttığı yorumu yapılabilir.

Referans değeri öğrenen merkezli alındığında sigma değerleri 0,05'ten küçük çıkmadığı için sonuç anlamlı değildir bu sebeple yorum yapılamamaktadır.

Referans değeri sorun merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde konu merkezli yönelim tercihinden kaçışa neden olduğu dolayısıyla öğretmen rolü boyutu kapsamında yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım puanlarının düştüğü yorumu yapılabilir.

4.3.3. Öğrenen rolüne ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde öğrenen rolüne ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 9

Öğrenen rolüne ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	**-2LL**	**x^2**	**SD**	**p**
Sabit Terimli	235,141			
Doymuş	210,612	24,529	4	<,001

Uyum İyiliği			
	x^2	SD	p
Pearson	234,786	244	,653
Sapma	201,823	244	,977

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	,166
Nagelkerke	,198
McFadden	,100

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten küçük olması ($p<0,05$), Pearson, Sig. sütunundaki değerin 0.05'ten büyük çıkması ($p>0,05$), dataların modeli ölçmede uyumlu

istatistiksel olarak anlamlı olduğunu dolayısıyla sonuçların kullanılabileceğini gösterir. Bunların sağlanması ile parametre tahminlerindeki sigma değerlerine bakılır.

Tablo 10

Öğrenen rolüne ilişkin parametre tahminleri

			B	SH	Wald	df	p	Exp(B)
Referans Değeri: Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	-,044	1,672	,001	1	,979	
		Yapılandırmacılık	1,554	,553	7,893	1	,005	4,729
		Geleneksel	-1,416	,515	7,549	1	,006	,243
	Sorun Merkezli	Sabit	3,507	1,634	4,605	1	,032	
		Yapılandırmacılık	,628	,542	1,340	1	,247	1,873
		Geleneksel	-1,563	,551	8,053	1	,005	,210
Referans Değeri: Öğrenen Merkezli	Sorun Merkezli	Sabit	3,551	1,254	8,013	1	,005	
		Yapılandırmacılık	-,926	,291	10,147	1	,001	,396
		Geleneksel	-,147	,286	,262	1	,609	,864
	Konu Merkezli	Sabit	,044	1,672	,001	1	,979	
		Yapılandırmacılık	-1,554	,553	7,893	1	,005	,211
		Geleneksel	1,416	,515	7,549	1	,006	4,121
Referans Değeri: Sorun Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	-3,551	1,254	8,013	1	,005	
		Yapılandırmacılık	,926	,291	10,147	1	,001	2,525
		Geleneksel	,147	,286	,262	1	,609	1,158
	Konu Merkezli	Sabit	-3,507	1,634	4,605	1	,032	
		Yapılandırmacılık	-,628	,542	1,340	1	,247	,534
		Geleneksel	1,563	,551	8,053	1	,005	4,772

Referans değeri konu merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde öğrenen merkezli yaklaşıma yönelim tercihini artırdığı, geleneksel yaklaşımın negatif

yönde öğrenen merkezli yaklaşıma yönelim tercihini düşürdüğünü, dolayısıyla öğrenen rolü boyutu kapsamında yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça öğrenen merkezli yaklaşım puanlarının arttığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen merkezli yaklaşım puanlarının düştüğü yorumu yapılabilir. Ayrıca geleneksel yaklaşımın negatif yönde sorun merkezli yaklaşıma yönelim tercihini düşürdüğünü dolayısıyla geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça sorun merkezli yaklaşım puanlarının düştüğü yorumu yapılabilir.

Referans değeri öğrenen merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde konu merkezli ve sorun merkezli yönelim tercihini düşürdüğü, geleneksel yaklaşımın pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı, dolayısıyla yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça konu merkezli ve sorun merkezli öğrenen rolü talebi düşmekte, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli öğrenen rolü talebi de artmakta olduğu yorumu yapılabilir.

Referans değeri sorun merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde öğrenen merkezli yaklaşıma yönelim tercihini artırdığı, geleneksel yaklaşımının pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı dolayısıyla öğrenen rolü boyutu kapsamında yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça öğrenen merkezli yaklaşım puanlarının arttığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım puanlarının arttığı yorumu yapılabilir.

4.3.4. Öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesine ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesine ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 11

Öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	-2LL	x^2	SD	p
Sabit Terimli	240,017			
Doymuş	230,616	9,402	4	,052

Uyum İyiliği			
	x^2	SD	p
Pearson	239,088	244	,577
Sapma	222,062	244	,840

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	,067
Nagelkerke	,080
McFadden	,038

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten küçük olması ($p<0,05$), Pearson, Sig. sütunundaki değerin 0.05'ten büyük çıkması ($p>0,05$), dataların modeli ölçmede uyumlu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu dolayısıyla sonuçların kullanılabileceğini gösterir. Bunların sağlanması ile parametre tahminlerindeki sigma değerlerine bakılır.

Tablo 12

Öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin parametre tahminleri

			B	SH	Wald	df	p	Exp(B)
Referans Değeri: Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	,911	1,569	,337	1	,562	
		Yapılandırmacılık	1,191	,543	4,817	1	,028	3,289
		Geleneksel	-1,335	,540	6,111	1	,013	,263
	Sorun Merkezli	Sabit	1,551	1,504	1,065	1	,302	
		Yapılandırmacılık	1,136	,532	4,562	1	,033	3,113
		Geleneksel	-1,384	,534	6,717	1	,010	,250
Referans Değeri: Öğrenen Merkezli	Sorun Merkezli	Sabit	,641	1,084	,350	1	,554	
		Yapılandırmacılık	-,055	,257	,046	1	,830	,946
		Geleneksel	-,050	,247	,041	1	,840	,951
	Konu Merkezli	Sabit	-,911	1,569	,337	1	,562	
		Yapılandırmacılık	-1,191	,543	4,817	1	,028	,304
		Geleneksel	1,335	,540	6,111	1	,013	3,799
Referans Değeri: Sorun Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	-,641	1,084	,350	1	,554	
		Yapılandırmacılık	,055	,257	,046	1	,830	1,057
		Geleneksel	,050	,247	,041	1	,840	1,051
	Konu Merkezli	Sabit	-1,551	1,504	1,065	1	,302	
		Yapılandırmacılık	-1,136	,532	4,562	1	,033	,321
		Geleneksel	1,384	,534	6,717	1	,010	3,992

Referans değeri konu merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde öğrenen ve sorun merkezli yaklaşıma yönelim tercihini artırdığı, geleneksel yaklaşımın negatif yönde öğrenen ve sorun merkezli yaklaşıma yönelim tercihini düşürdüğünü, dolayısıyla öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi boyutu kapsamında yapılandırmacılık

inanç puanları arttıkça öğrenen ve sorun merkezli yaklaşım puanlarının arttığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen ve sorun merkezli yaklaşım puanlarının düştüğü yorumu yapılabilir.

Referans değeri öğrenen merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde konu merkezli yönelim tercihini düşürdüğü, geleneksel yaklaşımın pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı dolayısıyla yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça konu merkezli öğrenme talebi düşmekte, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli öğrenme talebi de artmakta olduğu yorumu yapılabilir.

Referans değeri sorun merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde konu merkezli yaklaşıma yönelim tercihini düşürdüğü, geleneksel yaklaşımının pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı dolayısıyla öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi boyutu kapsamında yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım puanlarının azaldığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım puanlarının arttığı yorumu yapılabilir.

4.3.5. Programın yapısı ve öğretim yaklaşımına ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde programın yapısı ve öğretim yaklaşımına ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 13

Programın yapısı ve öğretim yaklaşımına ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	-2LL	x^2	SD	p
Sabit Terimli	220,373			
Doymuş	200,468	19,905	4	<,001

Uyum İyiliği			
	x^2	SD	p
Pearson	236,999	244	,614
Sapma	193,301	244	,993

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	,137
Nagelkerke	,168
McFadden	,087

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten küçük olması ($p<0,05$), Pearson, Sig. sütunundaki değerin 0.05'ten büyük çıkması ($p>0,05$), dataların modeli ölçmede uyumlu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu dolayısıyla sonuçların kullanılabileceğini gösterir. Bunların sağlanması ile parametre tahminlerindeki sigma değerlerine bakılır.

Tablo 14

Programın yapısı ve öğretim yaklaşımına ilişkin parametre tahminleri

			B	SH	Wald	df	p	Exp(B)
Referans Değeri: Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	4,032	2,131	3,581	1	,058	
		Yapılandırmacılık	1,227	,735	2,785	1	,095	3,411
		Geleneksel	-2,122	,677	9,810	1	,002	,120
	Sorun Merkezli	Sabit	3,526	2,118	2,772	1	,096	
		Yapılandırmacılık	,653	,738	,784	1	,376	1,922
		Geleneksel	-1,320	,667	3,913	1	,048	,267
Referans Değeri: Öğrenen Merkezli		Sabit	-,506	1,053	,231	1	,631	
	Sorun Merkezli	Yapılandırmacılık	-,574	,272	4,442	1	,035	,563
		Geleneksel	,802	,289	7,689	1	,006	2,231
	Konu Merkezli	Sabit	-4,032	2,131	3,581	1	,058	
		Yapılandırmacılık	-1,227	,735	2,785	1	,095	,293
		Geleneksel	2,122	,677	9,810	1	,002	8,346
Referans Değeri: Sorun Merkezli		Sabit	,506	1,053	,231	1	,631	
	Öğrenen Merkezli	Yapılandırmacılık	,574	,272	4,442	1	,035	1,775
		Geleneksel	-,802	,289	7,689	1	,006	,448
	Konu Merkezli	Sabit	-3,526	2,118	2,772	1	,096	
		Yapılandırmacılık	-,653	,738	,784	1	,376	,520
		Geleneksel	1,320	,667	3,913	1	,048	3,742

Referans değeri konu merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; geleneksel yaklaşımının negatif yönde öğrenen ve sorun merkezli yaklaşıma yönelim tercihini düşürdüğünü dolayısıyla programın yapısı ve öğretim yaklaşımı boyutu kapsamında geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen ve sorun merkezli yaklaşım puanlarının azaldığı yorumu yapılabilir.

Referans değeri öğrenen merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; geleneksel yaklaşımın pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı dolayısıyla programın yapısı ve öğretim yaklaşımı boyutunda geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım talebinin de artmakta olduğu yorumu yapılabilir.

Bunun yanı sıra geleneksel yaklaşımının pozitif yönde sorun merkezli yönelim tercihini artırırken, yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde sorun merkezli yönelim tercihini düşürdüğü görülmektedir. Dolayısıyla programın yapısı ve öğretim yaklaşımı boyutu kapsamında konu alanı merkezli yaklaşım referans kategorisi olarak alındığında ortaya çıkan bulgular ile öğrenen merkezli yaklaşım referans kategorisi olarak alındığında sonuçların birbirinden farklı çıktığı durumlar söz konusu olduğu yorumu yapılabilir.

Referans değeri sorun merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde öğrenen merkezli yaklaşıma yönelim tercihini artırdığı, geleneksel yaklaşımının negatif yönde öğrenen merkezli yönelim tercihini düşürürken pozitif yönde konu merkezli yaklaşıma yönelim tercihini artırdığını dolayısıyla programın yapısı ve öğretim yaklaşımı boyutu kapsamında yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça öğrenen merkezli yaklaşım puanlarının arttığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım puanlarının arttığı ve öğrenen merkezli yaklaşım puanlarının azaldığı yorumu yapılabilir.

4.3.6. Program içeriğinin belirlenmesine ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde program içeriğinin belirlenmesine ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 15

Program içeriğinin belirlenmesine ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	-2LL	x^2	SD	p
Sabit Terimli	268,775			
Doymuş	251,898	16,877	4	,002

Uyum İyiliği			
	x^2	SD	p
Pearson	233,392	244	,676
Sapma	243,109	244	,504

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	,118
Nagelkerke	,135
McFadden	,061

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten küçük olması ($p<0,05$), Pearson, Sig. sütunundaki değerin 0.05'ten büyük çıkması ($p>0,05$), dataların modeli ölçmede uyumlu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu dolayısıyla sonuçların kullanılabileceğini gösterir. Bunların sağlanması ile parametre tahminlerindeki sigma değerlerine bakılır.

Tablo 16

Program içeriğinin belirlenmesine ilişkin parametre tahminleri

			B	SH	Wald	df	p	Exp(B)
Referans Değeri: Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	,586	1,356	,187	1	,665	
		Yapılandırmacılık	1,125	,404	7,737	1	,005	3,079
		Geleneksel	-1,475	,423	12,166	1	<,001	,229
	Sorun Merkezli	Sabit	,439	1,236	,126	1	,722	
		Yapılandırmacılık	,885	,388	5,206	1	,023	2,424
		Geleneksel	-,979	,392	6,247	1	,012	,376
Referans Değeri: Öğrenen Merkezli		Sabit	-,147	1,179	,016	1	,901	
	Sorun Merkezli	Yapılandırmacılık	-,239	,274	,764	1	,382	,787
		Geleneksel	,496	,275	3,259	1	,071	1,641
	Konu Merkezli	Sabit	-,586	1,356	,187	1	,665	
		Yapılandırmacılık	-1,125	,404	7,737	1	,005	,325
		Geleneksel	1,475	,423	12,166	1	<,001	4,369
Referans Değeri: Sorun Merkezli		Sabit	,147	1,179	,016	1	,901	
	Öğrenen Merkezli	Yapılandırmacılık	,239	,274	,764	1	,382	1,270
		Geleneksel	-,496	,275	3,259	1	,071	,609
	Konu Merkezli	Sabit	-,439	1,236	,126	1	,722	
		Yapılandırmacılık	-,885	,388	5,206	1	,023	,413
		Geleneksel	,979	,392	6,247	1	,012	2,662

Referans değeri konu merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde öğrenen ve sorun merkezli yönelim tercihini artırdığı, geleneksel yaklaşımın negatif yönde öğrenen ve sorun merkezli yönelim tercihini düşürdüğü, dolayısıyla programın içeriğinin belirlenmesi boyutu kapsamında yapılandırmacı yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen

ve sorun merkezli yaklaşım puanlarının arttığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen ve sorun merkezli yaklaşım puanlarının azaldığı yorumu yapılabilir.

Referans değeri öğrenen merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde konu merkezli yönelim tercihini düşürdüğü, geleneksel yaklaşımın pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı, dolayısıyla, programın içeriğinin belirlenmesi boyutunda yapılandırmacılık inançları arttıkça konu merkezli yaklaşım tercihi düştüğü, geleneksel yaklaşım inançları arttıkça konu merkezli yaklaşım tercihi de arttığı yorumu yapılabilir.

Referans değeri sorun merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde konu merkezli yaklaşıma yönelim tercihini düşürdüğü, geleneksel yaklaşımının pozitif yönde konu merkezli yaklaşıma yönelim tercihini artırdığını dolayısıyla programın içeriğinin belirlenmesi boyutu kapsamında yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım puanlarının düştüğü, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım puanlarının arttığı yorumu yapılabilir.

4.3.7. Bireysel farklılık ve ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde bireysel farklılık ve ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 17

Bireysel farklılık ve ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	-2LL	x^2	SD	p
Sabit Terimli	260,539			
Doymuş	232,526	28,013	4	<,001

Uyum İyiliği			
	x^2	SD	p
Pearson	229,666	244	,736
Sapma	223,737	244	,820

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	,187
Nagelkerke	,217
McFadden	,104

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten küçük olması ($p<0,05$), Pearson, Sig. sütunundaki değerin 0.05'ten büyük çıkması ($p>0,05$), dataların modeli ölçmede uyumlu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu dolayısıyla sonuçların kullanılabileceğini gösterir. Bunların sağlanması ile parametre tahminlerindeki sigma değerlerine bakılır.

Tablo 18

Bireysel farklılık ve ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin parametre tahminleri

			B	SH	Wald	df	p	Exp(B)
Referans Değeri: Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	1,858	1,698	1,198	1	,274	
		Yapılandırmacılık	1,174	,493	5,680	1	,017	3,236
		Geleneksel	-1,831	,467	15,339	1	<,001	,160
	Sorun Merkezli	Sabit	3,553	1,529	5,399	1	,020	
		Yapılandırmacılık	,314	,467	,453	1	,501	1,369
		Geleneksel	-1,170	,442	6,995	1	,008	,310
Referans Değeri: Öğrenen Merkezli		Sabit	1,694	1,203	1,983	1	,159	
	Sorun Merkezli	Yapılandırmacılık	-,860	,288	8,927	1	,003	,423
		Geleneksel	,661	,292	5,132	1	,023	1,936
	Konu Merkezli	Sabit	-1,858	1,698	1,198	1	,274	
		Yapılandırmacılık	-1,174	,493	5,680	1	,017	,309
		Geleneksel	1,831	,467	15,339	1	<,001	6,238
Referans Değeri: Sorun Merkezli		Sabit	-1,694	1,203	1,983	1	,159	
	Öğrenen Merkezli	Yapılandırmacılık	,860	,288	8,927	1	,003	2,363
		Geleneksel	-,661	,292	5,132	1	,023	,516
	Konu Merkezli	Sabit	-3,553	1,529	5,399	1	,020	
		Yapılandırmacılık	-,314	,467	,453	1	,501	,730
		Geleneksel	1,170	,442	6,995	1	,008	3,221

Referans değeri konu merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde öğrenen merkezli yönelim tercihini artırdığı, geleneksel yaklaşımın negatif yönde öğrenen ve sorun merkezli yönelim tercihini düşürdüğünü dolayısıyla bireysel farklılıklar boyutu kapsamında yapılandırmacı yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen merkezli yaklaşım

puanlarının arttığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen ve sorun merkezli yaklaşım puanlarının azaldığı yorumu yapılabilir.

Referans değeri öğrenen merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde konu merkezli yönelim tercihini düşürdüğü, geleneksel yaklaşımın pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı dolayısıyla bireysel farklılıklar boyutu kapsamında yapılandırmacı yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım tercihinin düştüğü, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım tercihinin arttığı yorumu yapılabilir.

Bunun yanı sıra geleneksel yaklaşımının pozitif yönde sorun merkezli yönelim tercihini artırırken, yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde sorun merkezli yönelim tercihini düşürdüğü görülmektedir. Dolayısıyla bireysel farklılık ve ihtiyaçların karşılanması boyutu kapsamında konu alanı merkezli yaklaşım referans kategorisi olarak alındığında ortaya çıkan bulgular ile öğrenen merkezli yaklaşım referans kategorisi olarak alındığında sonuçların birbirinden farklı çıktığı durumlar söz konusu olduğu yorumu yapılabilir.

Referans değeri sorun merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde öğrenen merkezli yaklaşıma yönelim tercihini artırdığı, geleneksel yaklaşımının negatif yönde öğrenen merkezli yaklaşıma yönelim tercihini düşürürken pozitif yönde konu merkezli yaklaşıma yönelim tercihini artırdığını dolayısıyla bireysel farklılıklar boyutu kapsamında yapılandırmacılık inanç puanları arttıkça öğrenen merkezli yaklaşım puanlarının arttığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen merkezli yaklaşım inanç puanları azalırken konu merkezli yaklaşım puanlarının arttığı yorumu yapılabilir.

4.3.8. Etkinliklere ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde etkinliklere ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 19

Etkinliklere ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	-2LL	x^2	SD	p
Sabit Terimli	188,100			
Doymuş	183,003	5,097	4	,277

Uyum İyiliği			
	x^2	SD	p
Pearson	234,472	244	,675
Sapma	177,222	244	1,000

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	,037
Nagelkerke	,049
McFadden	,026

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olması sebebiyle istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Model uyum bilgisi anlamlı çıkmadığından parametre tahminlerine ilişkin bir yorum yapılamamaktadır. Dolayısıyla değişkenlerin birbiriyle arasındaki etkileşimi incelemek için datalar modele uygun değildir.

4.3.9. Programın değerlendirme faaliyetlerine ilişkin yordama analizi sonuçları

Bu bölümde programın değerlendirme faaliyetlerine ilişkin program tasarım yaklaşımları üzerinde yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının yordayıcı düzeyi incelenmektedir.

Tablo 20

Programın değerlendirme faaliyetlerine ilişkin uyum iyiliği test sonuçları ve belirlilik katsayıları

Model Uyum Bilgisi				
Model	-2LL	x²	SD	p
Sabit Terimli	187,245			
Doymuş	174,632	12,613	4	,013

Uyum İyiliği			
	x²	SD	p
Pearson	183,415	244	,999
Sapma	167,230	244	1,000

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	,089
Nagelkerke	,117
McFadden	,064

Sig. sütunundaki değerin 0,05'ten küçük olması ($p<0,05$), Pearson, Sig. sütunundaki değerin 0.05'ten büyük çıkması ($p>0,05$), dataların modeli ölçmede uyumlu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu dolayısıyla sonuçların kullanılabileceğini gösterir. Bunların sağlanması ile parametre tahminlerindeki sigma değerlerine bakılır.

Tablo 21

Programın değerlendirme faaliyetlerine ilişkin parametre tahminleri

			B	SH	Wald	df	p	Exp(B)
Referans Değeri: Konu Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	2,794	2,247	1,547	1	,214	
		Yapılandırmacılık	1,903	1,041	3,339	1	,068	6,706
		Geleneksel	-2,577	1,003	6,599	1	,010	,076
	Sorun Merkezli	Sabit	3,710	2,110	3,090	1	,079	
		Yapılandırmacılık	2,000	1,025	3,808	1	,051	7,386
		Geleneksel	-2,662	,986	7,293	1	,007	,070
Referans Değeri: Öğrenen Merkezli	Sorun Merkezli	Sabit	,916	1,153	,631	1	,427	
		Yapılandırmacılık	,097	,279	,120	1	,729	1,101
		Geleneksel	-,085	,281	,091	1	,763	,919
	Konu Merkezli	Sabit	-2,794	2,247	1,547	1	,214	
		Yapılandırmacılık	-1,903	1,041	3,339	1	,068	,149
		Geleneksel	2,577	1,003	6,599	1	,010	13,162
Referans Değeri: Sorun Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sabit	-,916	1,153	,631	1	,427	
		Yapılandırmacılık	-,097	,279	,120	1	,729	,908
		Geleneksel	,085	,281	,091	1	,763	1,089
	Konu Merkezli	Sabit	-3,710	2,110	3,090	1	,079	
		Yapılandırmacılık	-2,000	1,025	3,808	1	,051	,135
		Geleneksel	2,662	,986	7,293	1	,007	14,327

Referans değeri konu merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının pozitif yönde sorun merkezli yönelim tercihini artırdığı, geleneksel yaklaşımın negatif yönde öğrenen ve sorun merkezli yönelim tercihini düşürdüğü dolayısıyla, değerlendirme boyutu kapsamında yapılandırmacı yaklaşım inanç puanları arttıkça sorun merkezli yaklaşım puanlarının

arttığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça öğrenen ve sorun merkezli yaklaşım puanlarının azaldığı yorumu yapılabilir.

Referans değeri öğrenen merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; geleneksel yaklaşımın pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı dolayısıyla, değerlendirme boyutu kapsamında geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım tercihinin arttığı yorumu yapılabilir.

Referans değeri sorun merkezli alındığında sigma değeri 0,05'ten küçük değerde olması ($p<0,05$) sebebiyle sonuç anlamlı; yapılandırmacılık yaklaşımının negatif yönde konu merkezli yönelim tercihini düşürdüğü, geleneksel yaklaşımın pozitif yönde konu merkezli yönelim tercihini artırdığı dolayısıyla değerlendirme boyutu kapsamında yapılandırmacı yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım puanlarının azaldığı, geleneksel yaklaşım inanç puanları arttıkça konu merkezli yaklaşım tercihinin arttığı yorumu yapılabilir.

Mutinomial logistic regresyon analizi bulguları doğrultusunda;

Velilerin yapılandırmacılık ve geleneksel eğitim inançlarının Veli Akademisi Programı tasarım eğilimlerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Yapılandırmacılık inançları arttıkça sorun ve öğrenen merkezli program tasarımı tercih edildiği, geleneksel öğretim inancı arttıkça konu alanı merkezli program tasarımı tercih edildiği görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilenlerin ilgili literatürle tartışılması ve tartışma sonucunda ulaşılan sentezleme sunulmaktadır. Buradan hareketle de öneriler belirtilmektedir.

5.1. Velilerin, Veli Akademisi Programına İlişkin, Hangi Program Tasarım Yaklaşımını Tercih Ettiklerine Dair Sonuç ve Tartışma

Ebeveynleri güçlendirme de başarılı olan programların özelliklerinden biri de program geliştirme ve faaliyetlerle ilgili ebeveynlerin aktif karar verici olmalarını desteklemektir. Ebeveynlerin program tasarımına dâhil edildiklerinde öğrenmeye daha fazla katılım sağladıkları görülmektedir. Gerçek anlamda velileri programın ortak tasarımcıları olarak dâhil etmenin sonucunda, ihtiyaçları karşılayan, daha fazla katılımı teşvik eden ve daha fazla güçlenmelerini destekleyen programlar olarak ebeveynler tarafından algılandığı gözlemlenmiştir (Stacy vd., 2019). Dolayısıyla eğitimin önemli paydaşlarından olan velilerin program tasarım yönelimleri ve bu tercihlerinin arka planında yer alan eğitim-öğretim inançları, gerçekleştirilen aile eğitim programları ile velilerin ihtiyaç duyduğu aile eğitim programları arasındaki farklılıkların belirlenmesinin aile eğitim programlarının geliştirilmesi üzerine kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Veli akademisi programı hedef, öğretmen rolü, öğrenen rolü, öğrenme, öğretim yapısı, içerik, bireysel farklılık, etkinlik ve değerlendirme olmak üzere dokuz farklı program boyutu çerçevesinde incelenmiş ve her bir boyut sorusunun karşılığında konu alanı, öğrenen ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını temsil eden hem akademik hem de veliler tarafından anlaşılabilir açıklamalar eklenerek velilerin tercihlerine sunulmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle velilerin Veli Akademisi program tasarımına yönelik konu alanı merkezli program tasarımı eğilimlerinin en az düzeyde olduğu, sorun merkezli daha ağırlıklı olmak üzere sorun ve öğrenen merkezli program tasarımı eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde program tasarım yaklaşımı tercihlerine yönelik çalışmaların örneklem grubu olarak daha çok öğrenci, öğretmen, öğretmen adaylarının belirlendiği çalışmalara rastlanılmaktadır (Aytaç ve Kaygısız, 2021; Burul, 2018; Eren, 2010). Ebeveyn eğitiminin eğitsel ve gelişimsel bir bakış açısı kazanması için ebeveynlerin öğrenen olarak ele alınmasının gerekli olduğu ve böylelikle ebeveyn eğitimi uygulayıcı ve araştırmacıları için ebeveyn öğrenimini kolaylaştıracak uygun programların tasarlanması konusunda alternatif bir çerçeve sunmasına destek sağlandığı belirtilmektedir (Go Jr, 2013). Nitekim bu çalışmada veli akademisi programının öğreneni olarak veliler konumlandırılmıştır. Öğretmen adaylarına ve öğrencilere yönelik program tasarımına dair yapılan araştırmalarla velilere yönelik yürütülen çalışmamız arasındaki bağlantı tam anlamıyla belirgin olmamakla birlikte, bu çalışma, velileri, veli akademisi programının öğrenenleri olarak ele alarak elde edilen sonuçların öğrencilere odaklanan benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılabilir bir nitelik taşıdığı yorumunu mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçları ile literatürde öğrencilere ve öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışma sonuçları karşılaştırılarak yorumlanabilir.

Yıldız (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma da öğretmen adaylarının program tasarımı yönelimleri tercihlerinin bulgularına göre öğrenen merkezli program tasarımı yönelimleri ve sorun merkezli program tasarımı yönelimi boyutlarında algı düzeylerinin çok yüksek olduğu, konu alanı merkezli program tasarımı yönelimleri boyutunun algı düzeyinin orta düzeyde olduğu belirtilmektedir. Yıldız ve Yalçın'ın (2020) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının en çok öğrenci ve sorun merkezli programları, en az konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in (2020) çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarımı yaklaşımlarını tercih ettikleri belirtilmiştir. Börekci ve Uyangör'ün (2021) çalışmasında, öğretmen adaylarının program tasarım yönelimleri tercihlerine ilişkin, öğrenci merkezli tasarımın, sorun merkezli ve konu alanı merkezli tasarımlardan daha fazla kabul edildiği ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra Türk ve Ganalı öğretmen adaylarının program tasarım yaklaşımlarının karşılaştırıldığı çalışmada, konu merkezli program tasarım yöneliminde, Türk öğrencilerin ortalamasının Ganalı öğrencilerden yüksek olduğu, öğrenen ve sorun merkezli program tasarım yönelimlerinde, Ganalı öğrencilerin

ortalamalarının Türk öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tuncer vd., 2019).

Velilerin, veli akademisi programının öğrenenleri olarak konumlandırıldığı çalışmamızda, elde edilen bulguların öğrencilere yönelik benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir olabileceği çıkarımına olanak tanınmasının nihayetinde farklı bir öğrenen grubunun benzer eğilimlere sahip olabileceği olasılığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla velilerin program tasarım yaklaşımlarına yönelik eğilimlerinin, öğretmen adaylarının aynı konudaki eğilimleriyle büyük ölçüde paralel olduğu çıkarımına, yukarıda sunulan çalışma sonuçlarından ulaşılabilir. Literatürdeki bu çalışma sonuçları, farklı öğrenen grupları arasında program tasarım yaklaşımları açısından ortak eğilimlerin olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Burul (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını tercih ettiği, konu alanı merkezli program tasarımı için ise genel ortalamanın düşük olduğu dolayısıyla tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Pehlivan'ın (2019) çalışmasında, öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını benzer oranda tercih ettikleri, konu alanı merkezli tasarımı diğer yaklaşımlara kıyasla az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bulut (2022) tarafından gerçekleştirilen, öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarına yönelik tercihlerinin incelendiği araştırma sonucunda ise; öğretmenlerin en çok sorun merkezli program tasarım yaklaşımını kullanmayı tercih ettikleri, en az konu alanı merkezli program tasarım yaklaşımını kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, farklı öğrenen grupları arasında benzer eğilimlerin olabileceği ve bu programların geniş bir katılımcı kitlesi üzerinde benzer etkilere sahip olabileceği düşüncesinden hareketle öğretmenlerin program tasarım yaklaşımına yönelik tercihleri ile velilerin program tasarım yaklaşımlarına yönelik tercihlerin benzerlik göstermesi programlarının işlevselliği ve devamının sağlanmasında eğitimde paydaşlar arasındaki tutarlılığa atfedilebilir.

5.2. Velilerin Yapılandırmacılık ve Geleneksel Öğretim İnançlarına Dair Sonuç ve Tartışma

Öğrenen olarak velilerin yapılandırmacı ve geleneksel öğretim inanç puanları bulguları ve toplam puanlarının ortalamasına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarından hareketle; yapılandırmacı boyutun yüksek düzeyde geleneksel boyutun orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla veliler herhangi bir eğitim sürecinde yapılandırmacılığı daha etkin görürken, geleneksel yaklaşımı da tamamen reddetmemektedirler. Sönmez Ektem'in (2018) yapmış olduğu çalışma da öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı geleneksel yaklaşıma göre daha fazla ve yüksek düzeyde benimsediği, Yaralı'nın (2019) çalışmasına katılım sağlayan öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayıştan daha fazla benimsedikleri ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenenlerin başarısına ve sınıf içi uygulamalara yönelik öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye dair inançlarının etkisi olduğu da belirtilmektedir. Hamurcu ve Altuncu'nun (2023) çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı yüksek düzeyde, geleneksel yaklaşımı ise orta düzeyde benimsedikleri belirtilmiştir. Çin'de bulunan ilkokul öğretmenlerine yönelik eğitim inançlarının araştırıldığı çalışma sonucunda, genel olarak, eğitimsel inanç ortalamaları, öğretmenlerin geleneksel inançlarla karşılaştırıldığında yapılandırmacı inançlara ilişkin olarak daha yüksek puanlar bildirdikleri belirtilmektedir (Sang vd., 2009).

Öğretmenlerin inançlarına dair gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, öğretmenlerin algılanan uygulamaları ve gerçek sınıf uygulamaları arasında farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin birçoğu hem geleneksel hem de yapılandırmacı rolleri benimsemeye inandıklarını belirtirken gerçek sınıf verileri, öğretmenlerin çoğunun geleneksel rolleri sergilediğini, bazılarının ise hem geleneksel hem de yapılandırmacı rolleri benimsediğini ortaya çıkarmıştır (Kaymakamoğlu, 2018). Bir diğer çalışma örneği olarak, Çek Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim alanında lisans ve yüksek lisans yapmakta iken aynı zamanda okul öncesi öğretmenliği yapan katılımcılarla gerçekleştirilen araştırmada, katılımcıların çoğunun öğrenci merkezli bir yaklaşımı tercih ettikleri ancak birçok katılımcının hâlâ eğitim içeriğini öğretimden çok daha önce planladığını ve

çocukların mevcut ihtiyaçlarını ve ilgilerini dikkate almadığını, öğretmen merkezli yaklaşımları kullandıkları tespit edilmiştir (Loudová Stralczynská vd., 2023).

Öğretmen adayları ve öğrencilerin yapılandırmacı ve geleneksel öğretim inançlarına odaklanan çalışmalar ile velilere yönelik bir çalışmanın sonuçları arasında doğrudan bir bağlantı mümkün olmamakla beraber bu durum, velilerin (veli akademisi öğreneni), yapılandırmacı ve geleneksel öğretim inançlarının, öğrenenlere yönelik benzer çalışmalarda elde edilen bulgularla karşılaştırılabilir olabileceğine dair farklı bir bakış açısı sunabilir. Bu bağlamda inanç yönüyle mevcut araştırma sonucu ile alanyazında incelenen diğer çalışma sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenilebilir.

5.3. Velilerin, Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinde, Yapılandırmacılık ve Geleneksel Öğretim İnanç Düzeylerinin Yordayıcılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

'Velilerin, Veli Akademisi program tasarım yaklaşımı tercihlerinde, yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inanç düzeyleri yordayıcı mıdır' araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla çoklu lojistik regresyon modeli kullanılmıştır. Çoklu lojistik regresyon analizi ile belirlenen yordama sonuçlarına dair özet tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22

Yordama sonuçlarına ilişkin özet tablo

Boyut	Model Uyum Bilgisi	Uyum İndeksi	Parametre Tahminleri			
			Ölçüt Değişkenler			Yordayıcı Değişkenler
			Konu Alanı Merkezli	Öğrenen Merkezli	Sorun Merkezli	
Hedef	Uyum sağlamıyor	Uyum Sağlıyor				Yapılandırmacılık
						Geleneksel
Öğretmen Rolü	Uyum sağlıyor	Uyum Sağlıyor	Negatif*		Pozitif*	Yapılandırmacılık
						Geleneksel
Öğrenen Rolü	Uyum sağlıyor	Uyum Sağlıyor	Negatif	Pozitif	Negatif	Yapılandırmacılık
			Pozitif	Negatif	Negatif	Geleneksel
Öğrenme	Uyum sağlıyor	Uyum Sağlıyor	Negatif	Pozitif	Pozitif	Yapılandırmacılık
			Pozitif	Negatif	Negatif	Geleneksel
Öğretim Yapısı	Uyum sağlıyor	Uyum Sağlıyor		Pozitif	Negatif	Yapılandırmacılık
			Pozitif	Negatif	Negatif-Pozitif	Geleneksel
İçerik	Uyum sağlıyor	Uyum Sağlıyor	Negatif	Pozitif	Pozitif	Yapılandırmacılık
			Pozitif	Negatif	Negatif	Geleneksel
Bireysel Farklılık	Uyum sağlıyor	Uyum Sağlıyor	Negatif	Pozitif	Negatif	Yapılandırmacılık
			Pozitif	Negatif	Negatif-Pozitif	Geleneksel
Etkinlik	Uyum sağlamıyor	Uyum Sağlıyor				Yapılandırmacılık
						Geleneksel
Değerlendirme	Uyum sağlıyor	Uyum Sağlıyor	Negatif		Pozitif	Yapılandırmacılık
			Pozitif		Negatif	Geleneksel

*Yordama yönü

Program yönelimleri belirleme formundaki her bir boyutta tercih edilen program tasarım yaklaşımlarının, yapılandırmacılık ve geleneksel yaklaşımları yordama durumu incelenmektedir. İki alt boyuta ilişkin (hedef ve etkinlik) model uyum ölçütü anlamlı çıkmaması sebebiyle sonuçlar adına yorum yapılamamıştır. Diğer alt boyutların konu alanı, sorun merkezli ve öğrenen merkezli yaklaşımlardan hangilerini ne yönde yordadığına yönelik sonuçlar genel olarak tabloda sunulmuştur.

Genel itibariyle yapılandırmacılığın öğrenen merkezli ve sorun merkezli yaklaşımı pozitif yönde yordadığı, konu alanı merkezli yaklaşımı negatif yönde yordadığı, geleneksel inançların konu alanı merkezli yaklaşımı pozitif yönde yordadığı, öğrenen ve sorun merkezli yaklaşımı negatif yönde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı alt boyutlarda sadece geleneksel ya da sadece yapılandırmacılık yaklaşımının yorumlanabildiği iki yaklaşımın birlikte yorumlanamadığı kısımlar da mevcuttur. Öğretim yapısı ve bireysel

farklılıklar boyutunda sonuçların birbirinden farklı çıktığı durumlar söz konusudur; öğrenen merkezli yaklaşım referans kategorisi olarak alındığında, geleneksel öğretim inançlarının sorun merkezli program tasarımı yaklaşımı tercihini pozitif yönde yordadığı, yapılandırmacı öğretim inançlarının sorun merkezli program tasarımı yaklaşımı tercihini negatif yönde yordadığı, konu alanı merkezli yaklaşım referans kategorisi olarak alındığında ise geleneksel öğretim inançlarının sorun merkezli program tasarımı yaklaşımı tercihini negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öznelci epistemolojiye odaklanılarak nesnel bilginin büyük oranda yadsınması yapılandırmacı yaklaşıma yönelik getirilen eleştirilerdendir (Gürbüz, 2010). Bilgiyi oluşturma sürecinde öznel deneyim ve algıların ön planda tutulduğu, bilginin bireylerin kişisel bakış açıları ve deneyimleri ile bağlantılı olarak anlamlandırıldığı bir epistemolojik yaklaşımı ifade eden öznelci epistemoloji, bilginin tamamen kişisel ve bağlamsal olduğunu savunarak nesnel bilgiyi büyük oranda reddeder. Kimi alt boyutlarda yapılandırmacı yaklaşım ile sorun merkezli yaklaşım arasında negatif bir ilişki olmasının nedenine kaynak olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yapılan bu eleştiri gösterilebilir.

Sonuç itibariyle velilerin yapılandırmacılık ve geleneksel öğretim inançlarının Veli Akademisi Programı tasarım eğilimlerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Yapılandırmacılık inançları arttıkça sorun ve öğrenen merkezli program tasarımı tercih edildiği, geleneksel öğretim inancı arttıkça konu alanı merkezli program tasarımı tercih edildiği görülmektedir. Nitekim öğrenen merkezli program tasarımı tercihi ile yapılandırmacılık yaklaşımı inançlarının doğru orantıda olduğu sonucu, Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda belirtilen öğrenen merkezli öğretim tasarımında ön plana çıkan yapılandırmacılığın etkisinin bulunduğu görüşü ile örtüşmektedir. Bay ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aktarıldığı üzere yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğrenme ortamlarında, öğrenenin aktif katılımının sağlandığı, öğretmen rehberliğinde kendi kendine karar verme becerilerinin desteklendiği ve teşvik edildiği, öğrenen merkezli etkinliklerin yapıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca Wei (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenen merkezli tasarımının etkili olduğu, lisans öğrencilerine yönelik planlanan öğrenci merkezli eğitim süresince öğrencilerin kayda değer gelişme sağladıkları ve etkin katılımları desteklendiğinde özgüvenlerinin arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapılandırmacı

öğretim inançlarının öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımı tercihini artırdığı bulgusu daha önce gerçekleştirilen araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Konu merkezli program tasarım yaklaşımlarının genellikle bilginin aktarımına odaklanıldığı geleneksel eğitim uygulamalarıyla bağdaştırılması (Demeuse ve Strauven, 2016), araştırmanın geleneksel inançların konu alanı merkezli yaklaşımı pozitif yönde yordadığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Eğitim felsefesi tercihlerinin program tasarım yönelimi üzerinde ayrı bir etkiye sahip olduğu, aynı zamanda öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini, program tasarım yönelimlerini tercih ettiklerini, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılından bu yana uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı doğrultusunda geliştiği, öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ve program tasarımına ilişkin farkındalık ve tercihlerinin arttığı sonucuna varılabilir (Börekci ve Uyangör, 2021). Esasicilik ve daimicilik geleneksel eğitim felsefeleri olarak anlamlandırılırken, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık çağdaş eğitim felsefeleri kapsamında görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eğitim felsefesi tercihlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmada genellikle çağdaş eğitim felsefesi inançlarına sahip olunduğu (Eğmir, 2019), bir diğer araştırma sonucunda öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefesine daha yakın oldukları tespit edilmiştir (Özonay Böcük ve Erkılıç, 2023). Bu bağlamda araştırmamızdan elde edilen, velilerin çağdaş eğitim felsefesi olarak nitelendirebilecek yapılandırmacı öğretim inançlarının yüksek olması sonucu ile öğretmen adaylarının da çağdaş eğitim felsefesi inançları ile ilgili çalışma sonuçlarının benzer olduğu yorumu yapılabilir.

Aslan (2022) tarafından ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada, çağdaş eğitim felsefelerinin öğrenci ve sorun merkezli program tasarımı tercihlerini olumlu yönde orta seviyede ve anlamlı biçimde yordadığı, geleneksel eğitim felsefelerinin konu merkezli program tasarımı tercihlerini önemli düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bahsedilen tespit başka araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Kozikoğlu ve Uyan, 2018; Erdem, 2021). Ayrıca Işık (2014) tarafından öğretmenlerin program

yönelimleri ile sınıfta kullandıkları yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin program tasarımı yönelimleri ile ilgili gerçekleştirilen başka bir araştırma da öğretmenlerin amaçladıkları hedeflerin bir veya daha fazla program tasarımı yönelimiyle ilişkili olabileceği, araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinin çoklu program tasarımı yönelimlerine eğilim sergilediği tespit edilmiştir (Zweeris vd., 2023). Dolayısıyla öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel eğitim felsefesi anlayışları ile program tasarım yaklaşımları yönelimleri arasındaki ilişki sonuçlarının, velilerin yapılandırmacı ve geleneksel öğretim inançları ile program tasarım yaklaşımları yönelimleri arasındaki ilişki sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir.

Sonuç yerine;

Ebeveynlerin ebeveyn eğitim programlarının geliştirilmesine ve kolaylaştırılmasına dahil etmenin olumlu ebeveynlik sonuçlarını teşvik etmede etkili olabileceği (Wright ve Wooden, 2013), veli akademileri gibi okul-üniversite ortaklık programlarının uygulanmasının ebeveynleri ve öğretmenleri gerekli beceri ve bilgilerle donatarak, aile-okul ortaklıklarını geliştirebileceği, okulu ve öğrenciyi olumlu yönde iyileştirebileceği (Berryhill vd., 2020), okul öncesi öğrencisi bulunan ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen veli akademi programlarının veli-okul liderlik becerilerini ve veli-öğretmen ilişkilerini geliştirme fırsatı sunduğu, ebeveyn öz yeterliliğini, tutum ve davranışlarını artırdığı (Susnara vd., 2021) sonuçlarından hareketle veli akademilerin yönelik çalışmaların önemli olduğu ve genel hatlarıyla aşağıda sunulan çalışma sonuçlarımızın veli akademisi programı geliştirmeye dair literatüre destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenen olarak velilerin, veli akademisi programı yaklaşımlarının daha çok öğrenen ve sorun merkezli olmasını talep ettiği, konu alanı merkezli program tasarımına yönelik düşük düzeyde de olsa bir talebin olduğu görülmektedir. Ayrıca velilerin, yapılandırmacı öğretim inançlarının güçlü olmasının yanı sıra geleneksel öğretim inançlarının da azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla velilerin post modern eğitime yönelik beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu tarz bir eğitim

beklentisinin yapılandırmacılık temelli uygulamalarla daha çok karşılanabileceği anlaşılmaktadır. Nihayetinde veliler bireysel farklılıkları dikkate alan, aktif öğrenmeyi kapsayan ve aktif sorumluluğu işlevselleştiren bir veli eğitimi talep etmektedirler.

5.4. Öneriler

5.4.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Velilere yönelik gerçekleştirilen mevcut uygulamaların işlevselliğine katkı sunmak için araştırma sonuçları kullanılarak; okul öncesi özel öğretim kurumları velilerine yönelik geliştirilecek Veli Akademisi programının sorun merkezli ya da öğrenen merkezli program tasarımına uygun olarak geliştirilmesi önerilmektedir.

Velilerin yapılandırmacı öğretim inançlarının güçlü olmasından dolayı eğitim ortamlarının yapılandırmacı etkinlik ve uygulamalarla beslenmesi önerilmektedir.

Ayrıca velilerin geleneksel öğretim inançlarının devam etmesi sebebiyle bu sonucun yadsınmaması ve öğretim süreçlerinde sonuca yönelik planlamaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

5.4.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Çalışma ile eğitimciler ve politika yapıcılar için çıkarım sağlanabilir. Ebeveyn önceliklerinin ve tercihlerinin daha iyi anlaşılması, program geliştirme ve uygulama çabalarına ışık tutabilir. Bu nedenle uygulayıcılar ve yöneticiler tarafından erken eğitim faaliyetleri ve okullarda sunulan hizmetlere ilişkin ebeveynlerin önceliklerini ve beklentilerini araştırmaya devam edilmesi önerilebilir.

Bu çalışmanın örneklemi özel anaokullarına giden çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Devlet okullarına giden çocukların ebeveynlerinin farklı tercihleri ve öncelikleri olabilir. Bu nedenle, farklı ebeveyn örnekleriyle yapılacak ilerideki çalışmaların, anaokulunda çocuğu bulunan ebeveynlere ait program tasarım yönelimlerinin genel bir çerçevesi oluşturulabilir. Eğitim-Öğretim kurumlarında farklı kademelerde öğrenim gören çocukların velilerine yönelik araştırma gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmadaki ebeveyn tercihlerinin yordayıcılarına ek olarak ebeveyn tarzı gibi diğer potansiyel belirleyicilerinin incelendiği araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

Paydaş olarak veli dışında öğretmen, alan uzmanı, kurum yöneticileriyle de araştırma gerçekleştirilebilir.

Bazı alt boyutlarda, sorun merkezli program tasarım yaklaşımının yapılandırmacılık yaklaşımını negatif, geleneksel yaklaşımı pozitif yönde yordadığı sonucunun çıkması bu sonucun nedenlerine dair incelemelerin tekrarlanarak ileri de yapılacak çalışmalarla araştırma sonuçlarındaki farklılığın nedenleri sorgulanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abdulhakimoğulları, S. ve Samancı, O. (2022). "Aile eğitimi veren rehber öğretmenlerin kurslarda karşılaştıkları sorunların incelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (234), 1343-1356. https://doi.org/10.37669/milliegitim.831815.

About Parent University (2022, 10 Şubat). Erişim adresi: https://engage.cms.k12.nc.us/Home/ParentUniversity

Adam, A.A. (2022). Perceptions of Somali parents regarding the ımpact of the parent academy program on their school engagement capacity. Ph.D. thesis, Bethel University, Minnesota.

Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G. and Ickovics, J. R. (2000). "Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: preliminary data in healthy, white women". *Health Psychology*, 19 (6), 586-592. https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586.

Afat, N. (2013). "Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 155-168.

Ailincai, R. and Weil-Barais, A. (2013). "Parenting education: which intervention model to use?". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2008-2021. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.229.

Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). "Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları". *Electronic Turkish Studies*, 14 (7), 3597-3613.

Akbaşlı, S. ve Tura, B. (2019). "Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi?". *OPUS International Journal of Society Researches*, 14 (20), 1747-1768. https://doi.org/10.26466/opus.621027.

Akkaya, R. (2019). Eğitime katılım bağlamında okul aile birliklerinin yeri. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği: İstanbul. (Politika Notu No: 2019/10).

Akpınar, B. (2010). "Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü". *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi,* 16-20.

Akpınar, B. (2011). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Data Yayınları: Ankara.

Aktaş, B. (2015). Aile Eğitiminin Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme Model Olmayı Kullanmalarındaki Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Alakoç Pirpir, D. (2011). Anne Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alcı, B. (2012). "Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller". H. Şeker (ed.). içinde *Eğitimde Program Geliştirme.* (s.71-88). Anı Yayıncılık: Ankara.

Alisinanoğlu, F., Bay, N. ve Şimşek, Ö. (2014). "Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1-13.

Altın, M. (2020). "Türkiye'de eğitim, statü ve sosyal hareketlilik". *MECMUA-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (10), 180-196. https://doi.org/10.32579/mecmua.789249.

Altun Aslan, E. (2019). "Türkiye'de özel okullaşma". *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 263-276.

Amini, H. N. and Erawati, D. (2018). The Implementation of Parenting at Elementary School, *In Annual Civic Education Conference (ACEC)*, November 2018, Atlantis Press. 68-71.

Andaç, K. ve Gönen, S. (2009). "Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 28-40.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2008). *Güneydoğu Anadolu anne destek programı değerlendirme araştırması raporu*. İstanbul: AÇEV.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2019). *Baba destek programı*. AÇEV. https://www.acev.org/neyapiyoruz/anne-babalar-icin/baba-destek-programi/

Ardakoç, İ. (2020). "Eğitimde veli/aile katılımı: engeller ve öneriler". *Alanyazın*, 1 (2), 75-84.

Arslan, A., Ulaş, A.H. ve Kadir, M. (2020). "Özel eğitimde aile eğitimine yönelik bir derleme çalışması". *EKEV Akademi Dergisi,* 0 (84), 21-37.

Arslan, A. ve Ulaş, A.H. (2022). "Değer odaklı aile eğitim programının anne babalık becerilerine, aile iklimine ve değer odaklı yaşama etkisi". *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi,* 6 (1), 88-109. https://doi.org/10.38015/sbyy.1097582.

Aslan, S. (2022). "The predictive role of the primary school teachers' educational beliefs on their curriculum design orientation preferences". *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9* (3), 765-781. . https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.776.

Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). "Yapılandırmacı öğretim kuramın felsefi paradigmalari: bir derleme çalısması". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 56-71. https://doi.org/10.29065/usakead.232435.

Atabey, D. ve Tezel Şahin, F. (2011). "Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği". *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19 (3), 793-804.

Atış-Akyol, N., Ata Doğan, S. ve Durmuşoğlu, M.C. (2021). "Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi". *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 887-899. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473.

AVANCE. (t.y.). Erişim adresi: https://www.avance.org/programs/parent-child-education-program-pcep/

Ay, F. (2015). Aile Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Ayhan, M. (2021). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Hazırlanan Çocuk Hakları Programının Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumuna Etkisi. Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aykaç, N.(2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.

Avşaroğlu, G. (2019). 7-11 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Aytaç, A. ve Kaygısız, N. (2021). "Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve sınıf yönetimi stilleri üzerine ilişkisel bir inceleme". *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12 (4), 20-40. https://doi.org/10.19160/e-ijer.928384.

Babaroğlu, A. (2018). "Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (3), 1313-1330. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118.

Bandura, A. (1971). "Vicarious and self-reinforcement processes". *The Nature of Reinforcement*, 228278.

Bandura, A. (2006). "Toward a psychology of human agency". *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x.

Baş, G. and Şentürk, C. (2019). "Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A relational research". *Teachers and Curriculum,* 19 (1), 45-53. : http://dx.doi.org/10.15663/tandc.v19i1.336.

Bay, D. N., Bahçıvan, E. ve Kalay, B. (2018). "Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 4 (3), 58-82.

Bay, E., Kaya, H. İ. ve Gündoğdu, K. (2010). "Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi". *E-Journal of New World Sciences Academy,* 5 (2), 646-664.

Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İsmail, Özyurt, M., Kuzu, S., Kahramanoğlu, R. and Yiğit, C. (2012). "Belief scale towards learning: Study of validity and reliability". *Journal of Human Sciences,* 9 (2), 1008-1030.

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

Becher, E. H., Cronin, S., McCann, E., Olson, K. A., Powell, S. and Marczak, M. S. (2015). "Parents forever: Evaluation of an online divorce education program". *Journal of Divorce & Remarriage*, 56 (4), 261-276. https://doi.org/10.1080/10502556.2015.1025900.

Begum, N. N. (2007). Effect of parent ınvolvement on math and reading achievement of young children: evidence from the early childhood longitudinal study. Unpublished Ph. D. thesis, Indiana University of Pennsylvania, USA.

Berryhill, M.B., Morgan, H. and Wilson, E. (2020). "Impacting rural middle schools through school-university partnerships: the middle school parent-teacher leadership academy". B. Kronick (ed.). in: *Emerging Perspectives on Community Schools and The Engaged University.* (pp. 223-251). IGI Global: USA.

Berk, L. E. ve Erdoğan, N. (Ed.). (2013). "*Bebekler ve Çocuklar. Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*". Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

Beyaz, E. ve Dalkılıç, M. (2021). "Helikopter ebeveynlik". *Scientific Developments for Health and Life Science*, 587-601.

Biber, K. (2018). "Öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlemesi". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (2), 623-642.

Biber, K. ve Ural, O. (2016). "Portage erken eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (6), 1181-1204.

Birekul, M. (2018). "Özel öğretim kurumlarında okul müdürlerinin liderlik rolleri". *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR),* 5 (24), 1652-1671. https://doi.org/10.26450/jshsr.522.

Bolat, Y. E. (2017). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Eğitimi ve Katılımı*. Eğiten Kitap: Ankara.

Bolat, E. Y., Gürsoy, F. ve Strom, R. (2016). "Öğretmen olarak anne baba envanteri: geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 961-970. https://doi.org/10.17860/mersinefd.282394.

Boston Public Schools. (2010). Parent university. http://bostonpublicschools.org/parentuniversity

Börekci, C. and Uyangör, N. (2021). "Analyzing pre-service teachers' educational philosophy preferences, curriculum design orientation, and epistemological beliefs with structural equation model". *Participatory educational research*, 8 (3), 356-371. https://doi.org/10.17275/per.21.70.8.3.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T. and Bhutta, Z. A. (2017). "Nurturing care: promoting early childhood development". *The Lancet*, 389 (10064), 91-102. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3.

Bronfenbrenner, U. (1979). "Contexts of child rearing: problems and prospects". *American Psychologist*, 34, 844–850. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844.

Brotman, L., Dawson-McClure, S., Calzada, E., Huang, K., Kamboukos, D., Palamar, J. and Petkova, E. (2013). "Cluster (school) RCT of ParentCorps: impact on kindergarten academic achievement". *Pediatrics*, 131 (5), 1521-1529. https://doi.org/10.1542/peds.2012-2632.

Brown, T.T. and Jernigan, T.L. (2012). "Brain development during the preschool years". *Neuropsychology review*, 22, 313-333.

Bulut, A. (2022). "Examination of preferences of teachers for educational program design approaches". *International Journal of Research in Education and Science, 8* (3), 513-528. https://doi.org/10.46328/ijres.2913.

Burul, C. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Cavell T.A., Strand P.S. and Kuczynski, L. (Eds.). (2003). "*Parent-based ınterventions for aggressive children adapting to a bilateral lens, handbook of dynamics in parentchild relations*". Sage Publications: USA.

Ceballos, P.L., Lin, Y.W., Bratton, S.C. and Lindo, N. (2019). "Effects of parenting programs on Latina mothers' parental stress and their children's internalizing behavioral problems". *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5 (1), 73-88. https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556983.

Ceylan, Y. (2013). Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Chai, C. S., Teo, T. and Lee, C. B. (2009). "The Change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: a study among pre-service teachers". *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, 37 (4), 351-362. https://doi.org/10.1080/13598660903250381.

Coleman, J.S. (1988). "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. https://doi.org/10.1086/228943.

Chandler L.K., Fowler S.A. and Lubeck R.C. (1986). "Assessing family needs: the first step in providing family-focused intervention". *Diagnostique*, 11 (3-4), 233-245. https://doi.org/10.1177/073724778601100307.

Collins, D., Jordan, C. and Coleman, H. (2012). *An İntroduction to Family Social Work.* (Fourth ed.). Belmont (USA), Brooks/Cole.

Cooperative Educational Service Agency 5. (t.y.). Erişim adresi: https://www.cesa5.org/projects/portage-project.cfm

Correia, A., Matavelli, R., Cunha, F.F, Hidalgo, V., Jesus, S.N.D. and Nunes, C. (2022). "Family education and support programme: implementation and cultural adaptation in Cape Verde". *Social Sciences*, 11 (6), 232. https://doi.org/10.3390/socsci11060232.

Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). "Okul aile birliği ve velilerle iletişim". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1 (2), 69-82.

Çayak, S. ve Ergi, D.Y. (2015). "Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki". *Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama*, (11), 59-77.

Çeliköz, M. (2017). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Analizi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çeliköz, M. ve Çeliköz, N. (2016). "Eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanındaki öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışları". *Yükseköğretim Dergisi*, 6 (1), 8-21.

Çiftçi, D.H. ve Aksoy, B.A. (2018). "Aile Eğitimi ve Katılımı". A.B. Aksoy (ed.). içinde *Aile Eğitim Programları*. (s.43-68). Hedef Yayıncılık: Ankara.

Decker, L., Decker, V. and Brown, P. (2007). *Diverse partnerships for student success. Strategies and tools to help school leaders.* Lanham, MD: Row-man & Littlefield Education.

Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016*). Curriculum Development in Education*. Yusuf Budak (çev.). Pegem Yayınları: Ankara.

Demir, E. (2011). Aile Eğitimi Programlarında Eğitimcilerin ve Annelerin Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Yayınları: Ankara.

Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi: Ankara.

Development Analytics (2017). *Türkiye'de 0-6 yaş arası çocuğun durumu*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Diamond, R.M. (2008). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A practical Guide*. New York: John Wiley and Sons, Inc: USA.

Dilsiz, H. (2019). Serebral Palsili Çocukların Ebeveynlerine Uygulanan Aile Eğitimi Programının Aile İşlevleri, Yılmazlık ve Umutsuzluk Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Eğitim, T.B.T. ve Müdürlüğü, G. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER).*

Eğmir, E. (2019). "Eğitim inançlarına ilişkin Türkiye'de yapılmış çalışmaların analizi: öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bir inceleme". *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (3), 264-278.

Ekinci Vural, D. ve Kocabaş, A. (2016). "Okul öncesi eğitim ve aile katılımı". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 15 (59), 0-0. https://doi.org/10.17755/esosder.64697.

El Nokali, N.E., Bachman, H. J. and Votruba-Drzal, E. (2010). "Parent involvement and children's academic and social development in elementary school". *Child Development*, 81 (3), 988–1005. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x.

Elasan, S. and Keskin, S. (2015). "An application with multinomial logistic regression analysis". *International Journal of Human Sciences,* 12 (1), 443-455.

Epstein, J.L. (2011). *School, Family, Andcommunity Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J.L. (2018). *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators and İmproving Schools*. New York: Routledge.

Epstein, J.L. and Van Voorhis, F.L. (2010). "School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success". *Professional School Counseling*, 14 (1). https://doi.org/10.1177/2156759X1001400102.

Erdem, M. ve Arkün Kocadere, S. (2015). "Yapılandırmacı öğrenme inanç ölçeğinin geliştirilmesi". *İlköğretim online*, 14 (4), 1260-1275. https://doi.org/10.17051/io.2015.84249.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). "Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.

Erol, D. ve Cengiz, G.Ş.T. (2023). "Aile eğitimi programının okulöncesi dönemde çocuğu olan aile ve çocuk kavramlarına ilişkin farkındalıklarına etkisi". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-II,* 53-72. https://doi.org/10.58830/ozgur.pub93.c429.

Eren, A. (2010). "Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi". *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18 (2), 379-388.

Erkan, S. (2013). "Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar". Z. F. Temel (ed.). içinde *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları.* (s.3-43). Anı Yayıncılık: Ankara.

Erşan, Ş. (2019). "Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi". *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3 (2), 161-178. https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394.

Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2020). "Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 78-91. https://doi.org/ 10.16986/HUJE.2018040670.

Eynur, B. ve Güven, Ö. (2007). İlköğretim Dördüncü Sınıf Beden Eğitimi Dersinde Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Kaba Motor Becerilerinin Gelişimine Katkısı. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fer, S. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme. Kuramsal Temellere Bakış* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Froiland, J.M., Peterson, A. and Davison, M.L. (2012). "The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA". *School Psychology International,* 34 (1), 33-50. https://doi.org/10.1177/0143034312454361.

Fryer Jr, R.G., Levitt, S.D. and List, J.A. (2015). "Parental ıncentives and early childhood achievement: a field experiment in Chicago heights*".* (No. w21477). *National Bureau of Economic Research.*

Go Jr, L. (2013). Conceptions of parental learning. HKU Theses Online (HKUTO).

Gordon, K. (2019). A program evaluation of the parent academy for one school district. Master Thesis, National College of Education, National Louis University, USA.

Gottlieb, L. (2011). "How to land your kid in therapy". *The Atlantic,* 301 (1), 64-78.

Grindal, T., Bonnes Brown, J., Yoshikawa, H., Schindler, H. C., Duncan, G. J., Magnuson, K. and Shonkoff, J.P. (2016). "The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta-analysis". *Children and Youth Services Review,* 70, 238-249. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.018.

Guilbert, J. (2006). "Teach your parents well". *Teacher Magazine*, 18 (3), 32-37.

Güloğlu, M.F. (2018). "Baba otoritesinin yeniden üretimi". *Akdeniz İnsani İlimler Dergisi,* 8 (1), 165-186.

Güneş, B. ve Çoknaz, H. (2010). "Beden eğitimi dersi jimnastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişi düzeylerine etkisi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 207-219.

Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G (2007). "Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.

Güven, G. (2011). Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hamurcu, G. C. and Altuncu, N. (2023). "Investigating the relationship between teachers' educational philosophy beliefs and teaching-learning approaches". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 1681-1716. https://doi.org/10.29299/kefad.1275803.

Hasanbaşoğlu, B. ve Durgun, Ö. (2016). "Türkiye'de tüketicilerin okul öncesi eğitim kurumları tercihlerini araştırılması (Trabzon ili örneği)". *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 136-157.

Hatipler, M. (2019). "Sosyal politikanın çalışma alanı olarak eğitim ve eğitimde bilgi teknolojisi eğitim programları ve eğitim-öğretim program tasarımı". *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 3 (6), 36-50.

HIPPY International. (t.y.). Erişim adresi: https://hippy-international.org/program/

HighScope Educational Research Foundation. (t.y.). Erişim adresi: https://highscope.org/perry-preschool-project/

Hodges, T.S., Kerch, C.J. and Fowler, M.L. (2021). "Pandemic pivoting: preparing preservice teachers through methods courses and school-based placements". *Lessons from the Pivot*, 47-55.

Houston Independent School District. (2013). *Parent Prep Academy, 2012-2013.* Research Educational Program Report. Research & Accountability.

Howie, D. (2013). "Teaching thinking: a three-tiered model to enhance inclusive learning, in an ecological framework". *Transylvanian Journal of Psychology, (Special Issue),* 33-50.

Huat See, B. and Gorard, S. (2015). "The role of parents in young people's education—a critical review of the causal evidence". *Oxford Review of Education, 41* (3), 346-366. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1031648.

Husain, F., Jabin, N., Haywood, S., Kasim, A. and Paylor, J. (2016). Parent Academy: Evaluation Report and Executive Summary. Education Endowment Foundation: London.

Ilkım Han, Ş. ve Kesik, C. (2023). "Sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı aile okulu programından beklentileri ve görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (87), 1294-1308. https://doi.org/10.17755/esosder.1277380.

Isanejad, O. and Chahardoli, D. (2017). "The effectiveness of the adults and children together-parents raising safe kids program in reducing behavioral and emotional problems among preschool children". *International Journal of Behavioral Sciences,* 11 (1), 23–29.

Işık, E. ve Demircioğlu, H. (2020). "Bilinçli farkındalık aile eğitim programının ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik algıları ve iletişim düzeyleri ile çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi", *3. Ulusal Başkent Disiplinler Arası Bilimsel Çalışmalar Kongresi*, 14-15 Mart 2021, Ankara. 475-500.

İnan, Z. (2011). Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Oyun Seçimi Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

James, J. and Ponzetti, J. (2016). *Evidence-Based Parenting Education- A Global Perspective*. New York and London: Routledge

Kalkınma Bakanlığı. (2017). *Orta vadeli program 2018-2020*. https://www.sbb.gov.tr/orta-vadeli-programlar/

Karacaoğlu, Ö. C. (2014). "Eğitimi ve eğitimde program geliştirmeyi etkileyen gelişmelere genel bir bakış". *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 91-109.

Karadağ, E. (2010). "Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 49-71.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınevi: Ankara.

Karakurt, H.D. (2021). Velilerin Özel Okul Seçim Kriterleri ve Bu Kriterlerin Dayandığı Kişisel Değerleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kartal, H. (2013). "Erken Eğitim ve Destek Programları". Z. F. Temel (ed.). içinde *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. (s. 159-221). Anı Yayıncılık: Ankara.

Kartal, S. (2020). "Türkiye'de eğitim politikalarının dönüşümü: 1980 ve sonrası". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (9), 1-18.

Kaymakamoglu, S. E. (2018). "Teachers' beliefs, perceived practice and actual classroom practice in relation to traditional (teacher-centered) and constructivist (learner-centered) teaching (Note 1)". *Journal of Education and Learning*, 7 (1), 29-37. : https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p29.

Keleş, O. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). "Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 6, 49-58. https://doi.org/10.17679/inuefd.345583.

Kesici, A. (2019). "Eğitimde postmodern durum: yapılandırmacılık". *İnsan ve İnsan*, 6 (20), 219-238. https://doi.org/10.29224/insanveinsan.442811.

Kılıç, Ç. (2010). "Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 99-111.

Kılıç, Z. (2019). "Sınıf öğretmenlerinin ve anne-babaların gözünden okul aile işbirliği". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 525-558. https://doi.org/10.17494/ogusbd.548531.

Kılınç, F.E. (2011). Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kıncal, R., Şahin, Ç. and Kartal, O.Y. (2010). "Determining the Change of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs and Beliefs on Teaching And Learning", *I. Curriculum and Instruction Congress,* 13-15 May 2010, Balıkesir. 180-186.

Kırhan, A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Tematik Televizyon Kanal Tercihleri Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı-Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Maltepe Üniversitesi'nde Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kızıltaş, M. (2023). İşitme Kayıplı Bireylerin Ebeveynlerine Yönelik Aile Eğitim Programı Uygulaması ve Programın Ebeveynler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.

Koç, S. ve Memduhoğlu, H.B. (2017). "Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: bir karma yöntem çalışma". *Electronic Journal of Social Sciences*, 16 (60). https://doi.org/10.17755/esosder.289655.

Koç, M., Koçtürk, N. ve Zencir, T. (2022). "Anne-baba eğitimi: ebeveynlerin eğitim deneyimleri ve gereksinimleri". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 111-120. https://doi.org/10.18069/firatsbed.946663.

Konokman, G. Y. ve Yokuş, G. (2016). "Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları/Parents' perceptions on their ınvolvement in preschool education". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35).

Korkmaz, İ. (2017). "Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi [Curriculum: Design and Development]." A.Doğanay (ed.). içinde *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s.3-38). Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2018). "Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 47 (2), 411- 438.

Kuloğlu, A. ve Özer, M. (2023). "Aile okulu projesi kapsamında öğretmenlerin projeye ve eğitici eğitimine dair görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 22 (88), 1615-1630. https://doi.org/10.17755/esosder.1270899.

Kumar, B. R., Dudala, S. R. and Rao, A. (2007). "Kundu AS: Kuppuswamy's socioeconomic status scale-updating for 2007". *Indian journal of pediatrics, 74* (12), 1131-1132.

Levitt, S., List, J., Metcalfe, R. and Sadoff, S. (2016). "Engaging parents in parent engagement programs". *Society for Research on Educational Effectiveness*.

Liddell, M. (2013). "Preparing children from disadvantaged communities for school: Recent australian research". *International Journal of Social Inquiry*, 6 (2), 3-16.

Lindberg, E.N. (2017). "Aile katılımı: bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* (13), 51-72.

Manolova Yalçın, O., Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Ateş, M.A. (2020). "Okul öncesi eğitimde aranan veli profili". *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, 2 (2), 1-23.

Mardliyah, S., Yulianingsih, W. and Putri, L.S.R. (2020). "Sekolah keluarga: menciptakan lingkungan sosial untuk membangun empati dan kreativitas anak usia dini". *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5 (1), 576. https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i1.665.

Marım, Y. and Kahveci, S. (2021). The Anxious Children of the Global Town in Terms of Helicopter Parental Attitude, *Eurasian Conference on Language and Social Sciences*, June 18-19, 2021, Russia. 439-461.

Mendez, J. L. and Swick, D C. (2018). "Guilford parent Academy: A collaborative effort to engage parents in children's education". *Education and Treatment of Children*, 41 (2), 249-268.

Mertensmeyer-Ryan, C. and Fine, M.A. (2000). "ParentLink: A model of support and integration for parents". *Family Relations*, 49 (3), 257-265. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00257.x.

Miami-Dade County Public Schools. (2015). *The parent academy: Be the link to your child's success.* http://theparentacademy.dadeschools.net/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *17. Millî Eğitim Şûrası*. https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Okul aile birliği yönetmeliği*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı, Millî Eğitim Bakanlığı*, Ankara. http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitimi rehberi (OBADER).* Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri.* https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2019-2020.* http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-yayinlanmistir-orgun-egitim-20192020/icerik/397

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2020-2021.* https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Aile okulu veliler için programı*. https://aileokulu.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *İstanbul veli akademileri projesi*. Erişim: 20 Ekim 2022, https://ismetaktar.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/15/365565/dosyalar/2021_09/22223131_VELI-AKADEMI-PROJESI-2021-2022.pdf.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *İstanbul veli akademileri projesi.* Erişim: 14 Eylül 2023, https://istmem.meb.gov.tr/veliakademisi/yonerge.pdf.

Minnesota Association for Family an Early Educaiton, (t.y.). Erişim adresi: https://www.mnafee.org/what-is-ecfe.html

Mistry, K.B., Minkovitz, C.S., Riley, A.W., Johnson, S.B., Grason, H.A., Dubay, L.C. and Guyer, B. (2012). "A new framework for childhood health promotion: the role of policies and programs in building capacity and foundations of early childhood health". *American Journal of Public Health,* 102 (9), 1688-1696.

Mugumya, D., Karooro, E. and Mwesigye, A.R. (2023). "Parental engagement as a predictor of academic performance among secondary school learners in Sheema district, Uganda". *American Journal of Psychology,* 5 (1), 12-28. https://doi.org/10.47672/ajp.1377.

National Association for the Education of Young Children. (2010). *Early Childhood Program Standards Overview.* Washington, DC.

National Association for the Education of Young Children. (2019). *The 10 NAEYC program standards.* https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards

National Network of Partnership Schools. (t.y.). Erişim adresi: https://nnps.jhucsos.com/

National Scientific Council on the Developing Child. (2010). *Persistent fear and anxiety can affect young children's learning and development*. Harvard University, Center on the Developing Child.

Nitecki, E. (2015). "Integrated school-family partnerships in preschool: building quality ınvolvement through multidimensional relationships". *School Community Journal,* 25 (2), 195-219.

Ocak, G. (2010). "Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30 (3), 835-857.

Ok, S. (2016). "Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi". *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi,* 32, 61-79

Oktay, A. (2010). "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi". A. Oktay (ed.). içinde *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları.* (s.1-20). Pegem Akademi: Ankara.

Oliva, P. (2009). Developing the Curriculum (7th ed.). USA: Pearson.

O'Neill, D., McGilloway, S., Donnelly, M., Bywater, T. and Kelly, P. (2013). "A cost-effectiveness analysis of the Incredible Years parenting programme in reducing childhood health inequalities". *The European Journal of Health Economics,* 14, 85-94.

Ornstein, A.C. and Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim Programı*. Asım Arı (çev.). Eğitim Yayınevi: Konya.

Ornstein, C. A. and Hunkins, P. F. (2016). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. USA: Pearson Education, Inc.

Özbey, S. (2010). "Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü". *Aile ve Toplum Dergisi*, 6 (21); 9-16

Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). "Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (202), 19-36.

Özdemir, A. ve Tüysüz, F. (2017). "Özel okul yatırımları için Türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45 (45), 93-114. https://doi.org/10.15285/maruaebd.295291.

Özdemir, S. M. (2007). "Eğitimde Program Geliştirme ve Program Geliştirme Sürecinin Unsurları". G. Ocak (ed.). içinde *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s.59-94). Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Özdemir, Y. (2018). Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Yönelik Yönetici Görüşleri. Doktora Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özel, O. (1996). Ana-Baba Okulu: Bir Yetişkin Eğitimi Denemesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). "Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0 (36), 0-0. https://doi.org/10.21560/spcd.60151.

Özonay Böcük, İ.Z. ve Erkılıç, T.A. (2023). "Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUZEF), 7* (3). https://doi.org/10.34056/aujef.1298427.

Özyürek, A., Adıbatmaz, M., Çetin, A., Meriç, A., Kılınç, N., Erzurumluoğlu, Ş. ve Atalay, D. (2015). "Okul öncesi eğitim kurumu ve ilkokullarda aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının incelenmesi". *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 28-43. https://doi.org/10.16990/SOBIDER.57.

Parents as Teachers National Center. (t.y.). Erişim adresi: https://parentsasteachers.org/about-us/

Pehlivan, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Pesen, A. (2019). "Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik inançlarının incelenmesi". *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (16), 209-217.

Pleck, J.H. (1997). "Father involvement: levels, sources and consequences". In M. E. Lamb (ed.). in: *The Role of the Father in Child Development* (3rd edition). (pp. 66-103). Wiley: New York.

Portwood, S. G., Brooks-Nelson, E. and Schoeneberger, J. (2015). "Data and evaluation strategies to support parent engagement programs: Learnings from an evaluation of parent university". *Children & Schools*, 37, 145–153. https://doi.org/10.1093/cs/cdv018.

Poulin, J. and Matis, S. (2019). *Social Work Practice A Competency-Based Approach.* Springer Publishing Company: USA.

Preuhs, K., van Keulen, H., Andree, R., Wins, S. and van Empelen, P. (2022). "A tailored web-based video ıntervention (parentcoach) to support parents with children with sleeping problems: user-centered design approach". *JMIR Formative Research, 6* (4), e33416. https://doi.org/10.2196/33416.

Rivera, L. A. (2015). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. USA: Princeton University Press.

Ren, L. and Pope Edwards, C. (2015). "Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence". *Early Child Development and Care,* 185 (4), 614-630. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.944908.

Rodrigo, M. J., Suarez, A. and Muneton, M. (2016). "Parental activities seeking online parenting support: is there a digital skill divide?". *Revista de Cercetare si Interventie Sociala,* 54, 36.

Sağır, M. (2020). *Aile Eğitiminin Önemi, Hedefleri ve İlkeleri İçinde Aile Eğitimi*. D. Akan (ed.). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Saint Paul Public Schools. (n.d.). *Office of Family Engagement and Community Partnerships*. https://www.spps.org/engagement

Sanders, M. and Turner, K. M. (2016). "Triple p- positive parenting program". J. James, & J. Ponzetti (ed.). in: *Evidence-Based Parenting Education: A Global Perspective,* (s. 225-243). New York and London: Routledge.

Sang, G., Valcke, M., van Braak, J. and Tondeur, J. (2009). "Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socioeconomic and geographical perspectives". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37* (4), 363-377. https://doi.org/10.1080/13598660903250399.

Sarıca, R. (2016). Araştırmaya Dayalı Öğretim Uygulamalarının Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Saylor, J. G., Alexander, M. W. and Lewis, J.A. (1981). Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. 4th Edition. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Schcolnik, M., Kol, S. and Abarbanel, J. (2006). "Constructivism in theory and in practice". *In English teaching forum*, 44 (4), 12-20.

Serinsu, M.E. ve Doğan, R. (2020). "Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde 2-6 yaş dönemi çocuklar için ailede değer eğitimi ilkeleri". *Dini Araştırmalar,* 23 (58), 151-170. https://doi.org/10.15745/da.771091.

Sheridan, S.M., Holmes, S.R., Smith, T.E. and Moen, A.L. (2016). "Complexities in fieldbased partnership research: Exemplars, challenges, and an agenda for the field". *Family-school Partnerships in Context*, 3, 1-23.

Sills, C. T. (1996). *Evaluating the Curriculum Orientation of the School*. University of Georgia.

Sinay, E., Presley, A. and Zheng, S. (2009). *Parental Involement, parental Engagement, and Parent Academies: A Review of the Literature.* Toronto.

Smith, T.E., Sheridan, S.M., Kim, E.M., Park, S. and Beretvas, S.N. (2020). "The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom". *Educational Psychology Review*, 32 (2), 511–544. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w

Soylu, A. and Sever, M. (2022). "Reproduction of Privilege: the intersection of middle and upper class educational models". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 55* (3), 647-692. https://doi.org/10.30964/auebfd.1051346.

Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Dersinde İçerik. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Öğretmen Kılavuzu.* Anı Yayıncılık: Ankara.

Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. (17. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.

Sönmez Ektem, I. (2018). "Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler". *Turkish Studies*, 13, 19, 1583-1594. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13895.

Stacy, J., Gutierrez, L. and McMillian, D. (2019). "Parent University in alternative schools: Asset–based programming for parents of formerly–incarcerated youth". *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63* (2), 133-141. https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1523127.

Susnara, D. M., Berryhill, M. B., Ziegler, A. and Betancourt, A. (2021). "Exploring effective pre-kindergarten family–school partnerships: The pre-kindergarten parent leadership academy program". *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 25* (2).

Şaban, B. (2020). *Modüler Sistemin Değerlendirilmesi. Modüler Sistem, Program Değerlendirme, Mesleki ve Teknik Eğitim*. (2. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

Şahin, U. (2020). "Curriculum design approaches of pre-service teachers receiving pedagogical formation training". *International Journal of Progressive Education, 16* (4), 192-203. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.12.

Şahin, O. ve Nasır, S. (2019). "Objektif ve sübjektif sosyal statü arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Journal of Economy Culture and Society* (59), 143-156. https://doi.org/10.26650/JECS2018-0013.

Şahin, M. ve Başal, H. (2021). "Okul öncesi öğretmenlerinin hatalardan öğrenmeyi sağlama performansları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 909-930. https://doi.org/10.17556/erziefd.957043

Şehitoğlu, M. ve Koçyiğit, M. (2021). "Türkiye ve İsviçre'de okul aile birliği: bir karşılaştırma çalışması". *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3 (3), 632-653. https://doi.org/10.33712/mana.825942.

Şentürk, Ü. (2008). "Aile kurumuna yönelik güncel riskler". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14 (14), 7-32. https://doi.org/10.21560/spcd.65610.

Şen Karadağ, Ö. (2021). Aile Eğitim Programı ve Ebeveynlik Becerileri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, B. (2017). 7-19 Yaş Aile Eğitim Programının Aile Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şölen, Y. (2020). 4-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Babaların Ebeveyn Tutumları ve Yaşam Boyu Öğrenmelerinin Baba Eğitim Programına Katılım Durumuna Göre

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics, (Fifth Edition)*. Boston: Pearson Education.

Tabak, H. (2020). "Eğitime aile katılımı: sosyo-ekonomik özellikler etkiliyor mu?". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 104-121. https://doi.org/10.7822/omuefd.652220.

Taştekin, E. ve Poots, J. (2018). "Bir erken müdahale programının incelenmesi: South Belfast Sure Start", *Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi*, 22-24 Ekim 2018, Ankara. 779-790.

Tavil, Y. Z. (2010). "A sample parent training programme: group training". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1048-1054. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.284.

Tedmem. (2014). *19. Milli Eğitim şûrasına ilişkin değerlendirmele*r. TED. https://tedmem.org/yayin/19-milli-egitim-surasina-iliskin-degerlendirmeler.

Temel. Z. F. (2003). *Aile eğitim modeli. Dünya 'da ve Türkiye'deki uygulamalar. Erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaşma, yönetişim ve yapılar toplantısı raporu*. AÇEV Yayınları: İstanbul. s.35- 50.

Tett, L. and Macleod, G. (2020). Enacting home–school partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents". *Cambridge Journal of Education*, 50 (4), 451-468. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1722062.

Tezel Şahin F. ve Özyürek A. (2010). *Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı.* Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

Thornton, S. and Calam, R. (2011). "Predicting intention to attend and actual attendance at a universal parent-training programme: a comparison of social cognition models". *Clinical child pyychology and psychiatry*, 16 (3), 365-383. https://doi.org/10.1177/1359104510366278.

Topor, D.R., Keane, S.P., Shelton, T.L. and Calkins, S.D. (2010). "Parent involvement and student academic performance: a multiple mediational analysis". *Journal of prevention & intervention in the community,* 38 (3), 183-197.

Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). "Okul öncesi eğitimde aile katılımı: öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 6 (3), 229-245.

Torun, E. (2021). "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-54. https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.856840.

Tunalı, D. (2019). "Ebeveynlerin özel kreş ve anaokulu tercihine yönelik tutumlarının konjoint analizi ile incelenmesi". *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 11 (20), 162-171. https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.446773.

Tuncer, M., Akmençe, A. E. and Adams, J. B. (2019). "The Philosophy of Turkish and Ghanaian curriculum design orientations of teacher candidates". *International Journal of Progressive Education*, *15* (3), 44-58. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.4.

Turan, H. (2017). "Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Bireylerde Bulunması İstenilen Temel Beceriler". H. Şeker (ed.). içinde *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. (s.219-251). Anı Yayıncılık: Ankara.

Tüketici Fiyat Endeksi, (2019). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK).

Ünal, F. (2018). "Aile Eğitimi ve Katılımı". A. B. Aksoy (ed.). içinde *Aile Eğitimi*. (s.12-42). Hedef Yayınları: Ankara.

Ünlü, H. ve Erbaş, M.K. (2017). "Beden eğitimi öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin inançları". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 20-23.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2017). "Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 275-289. https://doi.org/10.17860/mersinefd.305977.

Üstübal, Ö. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Aile-Öğretmen Arasındaki İletişim ve İşbirliğine Etkisi.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2021). "5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (3), 1993-2029. https://doi.org/10.17152/gefad.925176.

Wasik, B.H., Ramey, C.T., Bryant, D.M. and Sparling, J.J. (1990). "A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE". *Child development,* 61 (6), 1682-1696. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03559.x.

Wei, X. (2017). "Using student voice in learned-centered course design". *Educational Research and Reviews*, 12 (7), 403-414.

Welsh, J.A., Bierman, K.L. and Mathis, E.T. (2014). "Parenting programs that promote school readiness". M. Boivin & K. Bierman (Eds.), in: *Promoting School Readiness and Early Learning: The İmplications of Developmental Research for Practice,* (pp. 253-278). Guildford Press: New York.

Wilder, S. (2014). "Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis". *Educational Review*, 66 (3), 377-397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009.

Wood, L. and Bauman, E. (2017). "How family, school, and community engagement can improve student achievement and influence school reform: Literature review". *American Institute for Research (AIR),* Washington.

Wright, K. N. and Wooden, C. (2013). "An evaluation of a parent-developed, parent-run parent education program". *Journal of Family Social Work, 16* (2), 164-183. https://doi.org/10.1080/10522158.2012.762596.

Yalçın, M. (2021). "Post modern bir teori olarak yapılandırmacılık: felsefesi, kabulleri ve sosyal hizmette kullanımı". *International Academic Social Resources Journal*, 6 (25), 762-771.

Yalçın, F. ve Yıldız, S. (2020). "İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki". *Abant İzzet*

Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1), 718-738. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-671858

Yaralı, D. (2019). "Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)". *Electronic Turkish Studies,* 14 (4). https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23496.

Yaşar Ekici, F. (2017). "Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki". *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10 (1), 543-562.

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

Yıldırım, A. (2013). *Aile Eğitim Programlarının (0-18 Yaş) Değerlendirilmesi.* Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Grup Başkanlığı: Ankara.

Yıldırım, M.C. (2008). "Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul öncesi eğitim". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (25),91-110.

Yıldız, S. (2018). "The relationship between the curriculum design orientations preference and curriculum fidelity of preservice teachers". *International Online Journal of Educational Sciences,* 10 (2), 1-12. https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.001.

Zenginal, E. (2021). Pozitif Psikoterapi Temelli 0-6 Yaş Aile Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Zepeda, M. and Morales, A. (2001). *Supporting parents through parent education: Building community systems for young children*. UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities.

Zweeris, K., Tigelaar, E. H. and Janssen, F. (2023). "Studying curriculum orientations in teachers' everyday practices: a goal systems approach". *Teaching and Teacher Education*, 122, 103969. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103969.

EKLER

EK 1. ETİK KURUL İZNİ

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Sayı : E-84026528-050.01.04-2300088941 14.04.2023
Konu : Başvuru İncelenmesi

Sayın Hatice KUT

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0304 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 13.04.2023 tarih ve 05/39 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 39- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Osman YILMAZ KARTAL**'ın yaptığı ve proje araştırmacısı **Hatice KUT** tarafından gerçekleştirilen "Okul Öncesi Eğitimde Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Eğilimleri: Özel Öğretim İncelemesi" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

EK 2. ARAŞTIRMA ETİK KURUL İZNİ-KAYMAKAMLIK OLURU

T.C.
EYÜPSULTAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10658018-44-76993288
Konu : Araştırma Etik Kurul İzni Hk.

26/05/2023

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : a) Kılıçaslan İmam Hatip Ortaokulunun 03.05.2023 tarihli ve 75515235 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 16.05.2023 tarihli ve 44-76270777 sayılı yazısı.
c) Kılıçaslan İmam Hatip Ortaokulunun 18.05.2023 tarihli ve 76518087 sayılı yazısı.

Kılıçaslan İmam Hatip Ortaokulu müdür yardımcısı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice KUT (T.C. [redacted]un ekte belirtilen dilekçe üzere yürütmüş olduğu "Okul Öncesi Eğitimde Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Eğilimleri: Özel Öğretim İncelemesi" konulu anket formu 12.05.2023 tarihinde ve 11.00 saatinde toplanan İlçe Etik Kurul Komisyonu tarafından incelenmiş ve ek tutanakta da belirtildiği üzere " Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında öğrencisi bulunan, eğitim durumu en az lise mezunu olan anne ve babalara ulaştırılması " şeklinde düzeltilmesi halinde uygun olduğuna karar verilmiştir. Okul tarafından ilgi (c) yazı ile belirtildiği üzere gerekli düzeltme yapılmış olduğundan anket formu Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Alper Asım ÖZER
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
..../05/2023
İhsan KARA
Kaymakam

Ek : Tutanak

EK 3. ANKET DUYURU AFİŞİ ÖRNEĞİ



EK 4. ANKET DUYURU KARTVİZİTİ ÖRNEĞİ





EK 5. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ MAİL EKRAN GÖRÜNTÜLERİ

Re: Ölçek Kullanım İzni Hk.

Bu iletiyi 18.05.2023 Per 17:33 tarihinde ilettiniz

OS Onur Sahin <[redacted]
Kime: Siz
27.01.2023 Cum 10:49

Sevgili Hatice,

Çalışmalarında başarılar dilerim. Ölçeği memnuniyetle kullanabilirsin. Kullanımıyla ilgili sormak istediğin konular olursa çekinmeden yazabilirsin.

Saygılarımla,
Onur Şahin
[redacted]

Hatice KUT <[redacted] 27 [redacted]inde şunu yazdı:

Sayın Hocam,
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim ve "Okul Öncesi Eğitimde Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Eğilimleri: Özel Öğretim İncelemesi" başlıklı tezimi yazıyorum. Araştırma çalışmamda "Objektif ve Sübjektif Sosyal Statü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" çalışmanızda kullandığınız ölçeklerden atıf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarını sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.
Saygılarımla.

İsim: Hatice KUT
Kurum: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Bölüm: Eğitim Programları ve Öğretim
İletişim[redacted]

Re: Ölçek Kullanım İzni Hk.

OS Onur Sahin <[redacted]
Kime: Siz
1.03.2023 Çar 17:43

Merhaba Hatice,

Asgari ücretin katları bence de mantıklı.

Her iki soruyu da sorduğunda bununla ilgili çapraz kontrol yapabilirsin, anlamlı etki yaratıp yaratmadığıyla ilgili.

Çalışma durumu ile statü arasında ilişki var mı bunu da görebilirsiniz böylece ve bunu da bir sonuç olarak sunabilirsiniz.

Her koşulda bunu çalışmanın sınırlılıklarına eklerseniz herhangi bir sorun da kalmaz.

Selamlar
Onu4lr

1 Mar 2023 Çar 17:24 tarihinde Hatice KUT [redacted]> şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,

Müsadenizle daha önce kullanım izninizi almış olduğum "Objektif ve Sübjektif Sosyal Statü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" çalışmanızda kullandığınız ölçekler hakkında danışmak istiyorum.
Bizim çalışmamızda aylık hane halkı geliri kısmını, güncel asgari ücret ve katlarına göre düzenlemeyi düşünüyoruz sizce uygun mudur? Ayrıca Sosyal Statüyü belirlerken ölçme aracını ebeveynlerden birine uygulayacağımız için eğer aileye gelir anne ya da baba sadece herhangi birinden geliyorsa gelir elde etmeyen kişinin formu (subjektif sosyal statü merdiveni) doldurması durumunda sosyal statüyü belirleme de sorun yaratır mı? Desteğiniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

İsim: Hatice KUT
Kurum: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Bölüm: Eğitim Programları ve Öğretim
İletişim:[redacted]



Re: Ölçek Kullanım İzni Talebi Hk.

OK osman yýlmaz kartal <[redacted]

Kime: Siz

24.01.2023 Sal 16:59

Merhaba,
İlgili ölçme aracını tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Osman Yılmaz KARTAL Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Egitim Fakültesi Egitim Bilimleri Bölümü Çanakkale

On Tuesday, January 24, 2023, 10:59:31 AM GMT+3, Hatice KUT <[redacted] wrote:

Sayın Hocam,
"Okul Öncesi Eğitimde Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Eğilimleri: Özel Öğretim İncelemesi" başlıklı tezimi yazıyorum. Araştırmamda "Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme ve Epistemolojik İnançlarındaki Değişimlerinin Belirlenmesi" isimli çalışmanızdaki dil uyarlaması yapmış olduğunuz "Öğrenme Anlayışı" ölçme aracınızdan atıf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarını sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir söz konusu ölçeği kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.

Saygılarımla.

İsim: Hatice KUT
Kurum: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Bölüm: Eğitim Programları ve Öğretim
İletişim: h[redacted]

EK 6.TEZDEN ÜRETİLEN SÖZLÜ BİLDİRİ KATILIM BELGESİ



KATILIM SERTİFİKASI

CERTIFICATE OF PARTICIPATION

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Hatice Kut

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinin 16-17 Kasım 2023 tarihleri arasında düzenlediği Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi III'e sözlü bildiri ile katılım sağlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Has participated and contributed with an oral presentation to Gazi University International Congress of Turkish World Educational Sciences III, organized with the mutual cooperation between Gazi University Graduate School of Educational Sciences and Gazi University Distance Education Application & Research Center between 16-17 November 2023, and been awarded to receive this certificate.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

Adı Soyadı *Name Surname*	Hatice Kut
T.C. Kimlik No / Pasaport No *TR Identity No / Passport No*	
Sertifika Tarihi *Date of Certificate*	17.11.2023
Belge Doğrulama Kodu *Document Verification Code*	
Bildiri Başlığı *Proceding Title*	Velilerin Okul Öncesi Özel Öğretim Kurumlarına Yönelik Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Eğilimleri

Bu belgenin doğruluğu https://www.turkiye.gov.tr/belge-dogrulama adresinde veya mobil cihazlarınıza yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile yandaki karekod okutularak kontrol edilebilir.

türkiye.gov.tr

EK 7. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Osman Yılmaz KARTAL ve Hatice KUT tarafından yürütülen "Okul Öncesi Eğitimde Veli Akademisi Program Tasarım Yaklaşımı Eğilimleri: Özel Öğretim İncelemesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı velilerin, okul öncesi eğitimde veli akademisi program tasarım yaklaşımı eğilimlerinin belirlenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmacının E- Posta Adresi: [redacted]@gmail.com

☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

EK 8. DEMOGRAFİK BİLGİ ANKETİ

Değerli Katılımcı;

Bu ölçme aracı, sizlerin okul öncesi eğitimde veli akademisi program tasarım yaklaşımı eğilimlerinizi ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizden istenen aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplamanızdır. Sorularla ilgili size uygun olan cevabı parantez içerisine '✓' işareti koyarak belirtiniz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

1) Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

2) Yaşınız

( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61 ve üstü

3) Medeni Durumunuz

( ) Evli ( ) Boşanmış

4) Çocuk Sayınız

( ) 1 ( )2 ( )3 ( ) 4 ve üzeri

5) Şu an okul öncesi eğitim alan çocuğunuz kaçıncı çocuğunuz?

( ) 1. ( )2. ( )3. ( ) 4. ( )….

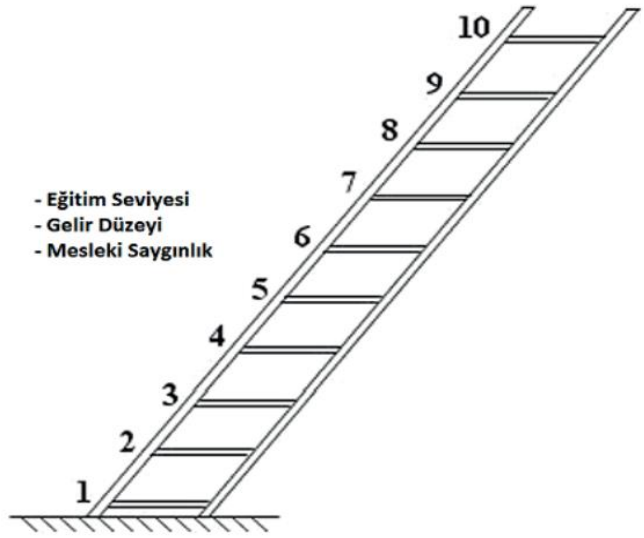
Eklemek istediğiniz yorum, görüş ve önerileriniz nelerdir?

……
….

……
….

EK 9. SUBJEKTİF VE OBJEKTİF SOSYAL STATÜ ÖLÇEĞİ

"İnsanların eğitim seviyesi, gelir düzeyi ve mesleki saygınlığına göre temsil edildikleri 10 basamaklı bir merdiven düşünün. Bu merdivende birinci basamaktan onuncu basamağa doğru gidildikçe bireylerin eğitim, gelir ve mesleki saygınlığı artmaktadır. En üst basamak olan 10. basamak eğitim, gelir ve mesleki saygınlığı en üst düzeyde olanlar tarafından temsil edilmektedir. Lütfen eğitim, gelir düzeyi ve mesleki saygınlığınızın bütününü dikkate alarak kendinizi bu merdivende konumlandırma derecenizi belirtiniz."



Şekil 1: Sübjektif Sosyal Statü Merdiveni

Eğitim Durumunuz:
(a) Lise (b) Ön lisans (c) Lisans (d) Yüksek lisans (e) Doktora

Mesleğiniz:
(a) Öğrenci
(b) Sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar
(c) Hizmet ve satış elemanları
(d) Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar
(e) Teknisyen, tekniker ve yardımcı personel
(f) Profesyonel meslek mensubu (avukat, doktor, mimar, mühendis, akademisyen, öğretmen vb.)
(g) Orta ve üst düzey yöneticiler ve müdürler

Aylık Hane Halkı Geliri:
(a) 8.506,80 TL ve altı
(b) 8.506,80 TL-17.013 tl
(c) 17.013 TL - 25.520 tl
(d) 25.520 TL - 34.027 tl
(e) 34.027 TL - 42.534 tl
(f) 42.534 TL-51.040 tl
(g) 51.040 TL-59.547 tl

*Asgari Ücret Tutarı: **8.506,80 TL**

EK 10. PROGRAM YÖNELİMLERİ BELİRLEME FORMU (Pilot Çalışma Öncesi)

Sayın Katılımcı,
Bu ölçme formu, siz velilere yönelik geliştirilmesi planlanan "Veli Akademisi Programı"nın program tasarımının (program yönelimi) belirlenmesine aracılık etmektedir.

1. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının amacı size göre hangisi olmalıdır?
a. Benim bireysel potansiyelimi geliştirmelidir.
b. Benim sorumlu ve eğitimli bir vatandaş olmamı sağlamalıdır.
c. Bana kültürel bilgiler öğretmelidir.

2. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında öğretmenin rolü size göre hangisi olmalıdır?
a. Benim öğrenmemi kolaylaştırmalıdır.
b. Bana uygun öğrenme durumları oluşturarak rehberlik etmelidir.
c. Bilgi aktarmalıdır.

3. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında öğrenen rolü yani sizin rolünüz size göre hangisi olmalıdır?
a. Eğiticinin sunumunu, anlatımını takip etmelidir.
b. Yaparak ve yaşayarak ve kendi kararlarını alarak öğrenmelidir.
c. Toplumun sorunlarına ve gerçek yaşam durumlarına dahil olan bireylerdir.

4. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında, size göre, öğrenme nasıl gerçekleşmelidir?
a. Problem çözme ve yönetimi üzerinden tasarlanan etkinlikler ile gerçekleşmelidir.
b. Öğrenenin yaratıcı bir şekilde kendini ifade etmesini sağlayacak etkinlikler ile gerçekleşmelidir.
c. Bilginin eğiticiden öğrenene aktarımını sağlayacak etkinlikler gerçekleşmelidir.

5. Aşağıdakilerden hangisi, size göre öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının yapısını ve öğretim yaklaşımını en iyi şekilde tanımlar?
a. Keşifsel/sorgusal yaklaşımlar
b. Problem/sorun merkezli öğretim
c. Geleneksel konu alanları

6. Size göre, öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının içeriğini kim ya da ne belirlemelidir?
a. Toplum
b. Öğrenen
c. Eğitici

7. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında, size göre, öğrenenin (velinin) bireysel farklılık ve ihtiyaçlar nasıl karşılanmalıdır?
a. Etkinlikler öğrenenlerin bireysel beceri ve yetenekleri dikkate alınarak geliştirilir.
b. Tüm öğrenciler için farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir öğrenme sağlanır.
c. Ortalama bir öğrenen profili/özellikleri dikkate alınır.

8. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi öğretim programında, size göre, en çok hangi etkinlikler gerçekleştirilmelidir?
a. İlgi merkezleri.
b. Ders kitapları ve dilsel etkinlikler.
c. Gerçek yaşam deneyimleri.

9. Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi öğretim programında en çok hangi tür değerlendirme faaliyetleri yaygın olmalıdır?
a. Çalışma örnekleri ile değerlendirme
b. Gerçek yaşam deneyimleri ile değerlendirme
c. Not/Puan ile değerlendirme

EK 11. VELİ AKADEMİSİ PROGRAMI EĞİLİMİ BELİRLEME FORMU

(Pilot Çalışma Sonrası Uygulanan Form)

Sayın Veli,

Bu ölçme formu, siz velilere yönelik geliştirilmesi ve uygulanması planlanan "Veli Akademisi Programı"nın program tasarımının (program yöneliminin) belirlenmesine aracılık etmektedir. Seçeneklerle ilgili doğru ya da yanlış cevap yoktur. Geliştirilmesi ve uygulanması planlanan veli akademisinin *öğreneni* olduğunuzu varsayarak soruların her biri için lütfen kendinize en yakın hissettiğiniz seçeneği işaretleyiniz.

1-Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının amacı size göre hangisi olmalıdır?
( ) Benim bireysel potansiyelimi geliştirmelidir. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik sunacağınız destek kapsamında kendi bireysel farklılıklarınızı geliştirmenizi sağlamalı; gizil kalmış yeteneklerinizi fark etmenizi ve güçlendirmenizi sağlamalıdır. Örneğin, sanat temelli çocuk eğitimine yönelik bir yeteneğiniz var ise, bunu fark etmenizi ve geliştirmenizi sağlamalıdır.*
( ) Benim sorumlu ve eğitimli bir vatandaş olmamı sağlamalıdır. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik, toplumsal değişimin bir parçası olarak toplumsal sorunların çözümünde aktif bir rol almanızı sağlar. Toplumun güçlenmesi için sahip olmanız gereken bilgi, beceri ve donanımları geliştirerek problem çözme yetinizi güçlendirir. Örneğin, okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı beslenmesi hakkında bilgi sahibi olmak için sadece eğiticilerin anlatımlarına başvurmak yerine, sağlıklı beslenme ile ilgili toplumsal faaliyetleri analiz ederek, okul öncesi dönemde sağlıklı beslenme stratejilerinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında aktif bir rol üstlenmenizi dolayısıyla çocuğunuzun beslenme alışkanlıklarını ve eğitimini iyileştirmek için elde edilen bilgileri kullanabilmenizi sağlamalıdır.)*
( ) Bana kültürel bilgiler öğretmelidir. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik, bir velinin ait olduğu kültüre ilişkin çocuk eğitimi bilgilerini öğretmelidir.)*
2-Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında öğretmenin rolü size göre hangisi olmalıdır?
( ) Benim öğrenmemi kolaylaştırmalıdır. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik size sunacağı öğrenme durumlarında, size bir akran gibi yaklaşmalı, bireysel farklılıklarınızı dikkate alarak öğrenme sürecinizi pratikleştirmelidir. Örneğin, ilgilerinizi, hobilerinizi, güçlü yanlarınızı dikkate alarak öğrenme durumları sunmalı, size bir arkadaşınızmış gibi yaklaşarak öğrenmenize ilişkin kolaylaştırıcı bir rol sunmalıdır.)*
( ) Bana uygun öğrenme durumları oluşturarak rehberlik etmelidir. *(Açıklama: Çocuk eğitimine yönelik, eğiticinin velilere yol göstererek onların öğrenme sürecini en iyi şekilde yönetmesi anlamına gelir. Eğitici, velilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak etkinlikler, materyaller ve kaynaklar sağlayarak velilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve öğrenmelerini kolaylaştırır. Eğitici, gündelik yaşamda belirlenen problemleri toplumsal boyutla ilişkilendirmek ve çözüm üretilmesinde topluluk çalışmalarına dâhil olmak için velilere yardımcı olmalıdır. Özetle, eğiticinin velileri doğru öğrenme durumlarına yönlendirmesi, velilerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönetmelerine yardımcı olması anlamına gelir.)*
( ) Bilgi aktarmalıdır. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik ihtiyaç duyduğunuz bilgileri sizlere anlatarak, göstererek aktarmalı, yeni bir bilgiyi oluşturmadan var olan bilgiyi sunmalıdır.)*
3-Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında öğrenen rolü yani sizin rolünüz size göre hangisi olmalıdır?
( ) Yaparak, yaşayarak ve kendi kararlarını alarak öğrenmelidir. *(Açıklama: Çocuk eğitimine yönelik, velilerin donanımlarını geliştirmek için, velilerin öğrenme sürecinde öğretmenin anlattığını not etmek yerine, ulaşılması gereken bilgilere araştırarak, inceleyerek, yani deneyerek-yaparak-yaşayarak ulaşmak ve doğru-yanlış bilgi arasında öğretmenin verdiği cevaba göre değil; velinin kendi deneyimleri ile kendi cevap ve kararına ulaşmasını sağlamalıdır.)*
( ) Toplumun sorunlarına ve gerçek yaşam durumlarına dahil olan bireyler olmalıdır. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik, toplumda gördüğünüz problemlerin çözümüne doğrudan dâhil olan, problem çözme süreçlerini yürüten bu problemleri gerçek yaşam içerisinde çözmeye çalışan kişiler olmalıdır.)*
( ) Eğiticinin sunumunu, anlatımını takip etmelidir. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik öğretmenin belirlediği içerikler kapsamında, velilere sunduğu anlatımları takip etmek anlamına gelir. Öğretmenin sunduğu bilgileri almak için öğretmenin belirlediği, kararlaştırdığı öğretime dâhil olmalıdır.)*

4-Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında, size göre, öğrenme nasıl gerçekleşmelidir?

( ) Öğrenenin yaratıcı bir şekilde kendini ifade etmesini sağlayacak etkinlikler ile gerçekleşmelidir. *(Açıklama: Çocuk eğitimine yönelik velilerin kendi yaratıcı fikir ve yaklaşımlarını keşfetmelerini ve bunları ifade etmelerini sağlayacak öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilir. Örneğin, çocuk eğitiminde velilerin sorumluluklarının neler olabileceğine ilişkin kendi fikirlerini kritik ederek diğerlerine sunacağı etkinlikler gerçekleştirilir.)*

( ) Problem çözme ve yönetimi üzerinden tasarlanan etkinlikler ile gerçekleşmelidir. (*Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik toplumsal tartışmaları, anlaşmazlıkları, problemleri tanımlayarak, çözüm yolları geliştirme, çözüm yollarını uygulayarak deneme ve sonuca ulaşma etkinlikleri gerçekleştirilir. Veliler, çocuk eğitimindeki topluma yansımış sorunları çözmeye yönelik girişimler gerçekleştirirler.)*

( ) Bilginin eğiticiden öğrenene aktarımını sağlayacak etkinlikler ile gerçekleşmelidir. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine ilişkin eğiticinin gerekli gördüğü bilgileri eğiticinin anlatması ya da sunması aracılığıyla gerçekleşir. Yani, öğrenen olarak veliler, eğiticinin anlattıklarını dinleme gibi etkinlikler ile anlamaya çalışarak öğrenirler.)*

5-Aşağıdakilerden hangisi, size göre, öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının yapısını ve öğretim yaklaşımını en iyi şekilde tanımlar?

( ) Keşifsel/Sorgusal yaklaşımlar *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik gerçekleştirilen öğretim sürecinde bir veli olarak hem kendinizi tanıma hem de öğrenme konularına ilişkin bilgileri inşa etme gerçekleştirilir. Bu süreçte, veliler birer öğrenen olarak, cevapları doğrudan eğiticiden almak yerine kendileri sorgulayarak, keşfederek ulaşırlar. Böylelikle, velilerin düşünme becerilerinin işe koşulması sağlanarak öğrenme sürecinde aktif olmaları sağlanır.)*

( ) Problem/Sorun merkezli öğretim *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine ilişkin, toplumda çocuk eğitimine ilişkin mevcut olan sorunları tanımlayarak, çözümlemeler geliştirmeyi merkeze alan, velilerin çocuk yetiştirmeye ilişkin toplumsal sorunları çözmede yetkili kılma ve bu konuda sorumlu vatandaş yeterlikleri kazandırma etkinlikleri sunan bir öğretim yaklaşımı sunar.)*

( ) Geleneksel konu alanları *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik, çocuk eğitimi kitaplarına konu olmuş ve toplum tarafından kabul görmüş konuların işlenmesini ve velilere aktarılması yaklaşımlarını kapsar.)*

6-Size göre, öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programının içeriğini kim ya da ne belirlemelidir?

( ) Öğrenen-yani veliler. *(Açıklama: Velilerin ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklı olabileceği için içerik zenginliği ve çeşitliliği söz konusudur. Örneğin bir velinin "okula uyum", diğer bir velinin "kardeş kıskançlığı", bir başka velinin "uyku problemi" gibi ilgi ve ihtiyaç duydukları alanlar dikkate alınarak programda hangi içeriklerin sunulacağına karar verilir.)*

( ) Toplum- yani toplumda gerçekleşen ve gerçekleşmesi öngörülen durumlar. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik toplumsal konular/sorunlar içerik olarak ele alınmalıdır. Örneğin, çocukların akıllı telefonlara yönelik bağımlılığından kaygı duyma, çocukların apartman dairelerinde oyun ve arkadaşlıktan yoksun kalmaları gibi toplumsal duyarlılığı olan içerikler konu edilir.)*

( ) Eğitici- yani veli akademisi programının öğretmeni. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik, ders kitabı temelli bir yaklaşımla, hangi içeriğin sunulacağını eğitici karar verir.)*

7-Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi programında, size göre, öğrenenin (velinin) bireysel farklılık ve ihtiyaçlar nasıl karşılanmalıdır?

( ) Tüm öğrenenler için farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir öğrenme sağlanır. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine ilişkin katılacağınız eğitimde, her bir velinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere, velilerin öğrenme hızları, öğrenme düzeyleri, hazırbulunuşlukları dikkate alınarak veliye özgü öğretim zenginleştirmesi yapılır. Örneğin, bir velinin okuma hızı diğerlerine göre daha yavaş ise, o veliye özgü etkinlikler tasarlanır. Ya da resim yeteneği öne çıkan ve resmederek öğrenme yeteneği olan bir veliye resim temelli etkinlikler sunulmalıdır. Müzik yeteneği olan veliye de müzik temelli etkinlikler sunulmalıdır.)*

( ) Etkinlikler öğrenenlerin bireysel değer sistemleri, beceri ve yetenekleri dikkate alınarak geliştirilir. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine yönelik sunulacak programda, toplumsal sorunların çözümüne ilişkin veli yetkinlikleri dikkate alınmalıdır. Örneğin, sosyo-ekonomik düzeyi aşırı yüksek bir veliye, çocuk eğitimindeki ekonomi temelli problemlerin çözümüne yönelik etkinlikler sunulmalıdır.)*

( ) Ortalama bir öğrenen (veli) profili/özelliği dikkate alınır. *(Açıklama: Velilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmamalıdır. Ortalama bir veli profili dikkate alınarak, bu veli profiline yönelik eğitici tarafından belirlenen etkinlikler sunulmalıdır.)*
8-Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi öğretim programında, size göre, en çok hangi etkinlikler gerçekleştirilmelidir?
( ) İlgi merkezleri. *(Açıklama: Velilerin bir öğrenen olarak hem ders çalışmaları hem de eğlenmeleri sağlanır. Veliler neyi nasıl öğreneceklerine kendileri karar verirler.)*
( ) Gerçek yaşam deneyimleri. *(Açıklama: Veliler, çocuk eğitimine ilişkin gerçek yaşam deneyimleri üzerinden eğitimlerini gerçekleştirirler. Örneğin, çocuklar arasındaki akran zorbalığına yönelik veli etkileşimi nasıl olmalı yaşayarak çözüm bulurlar.)*
( ) Ders kitapları ve dilsel etkinlikler. *(Açıklama: Ders kitapları temel araçtır. Ders kitapları üzerinden etkinlikler sunulur.)*
9-Öğrenen olarak katılacağınız Veli Akademisi öğretim programında en çok hangi tür değerlendirme faaliyetleri yaygın olmalıdır?
( ) Çalışma örnekleri ile değerlendirme. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine ilişkin öğrenen olarak katılacağınız programda gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, eğitimdeki diğer katılımcı velilerle karşılaştırılmaksızın kendi ilerlemenizin ve yeteneklerinizin gelişimine odaklı değerlendirme yapılır. Örneğin; öğretim sürecindeki bireysel ilerlemeniz hakkında tutulan anekdot gözlem kayıtları gibi çalışma örnekleriniz derlenerek değerlendirme yapılır.)*
( ) Gerçek yaşam deneyimleri ile değerlendirme. *(Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine ilişkin öğrenen olarak katılacağınız programda gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, sadece eğitim ortamındaki öğretim etkinlikleriyle ölçülmesinin yerine öğrenmenin deneyimler ve uygulamalar sonucunda meydana geldiği üzerine vurgu yapılır. Örneğin; gerçek yaşamda çocuk eğitiminde karşılaştığınız bir problemi ele almanız ve çözüm yolları üzerinde yapacağınız tartışmalar, geliştireceğiniz stratejiler incelenerek değerlendirme yapılır.)*
( ) Not / Puan ile değerlendirme. (*Açıklama: Çocuğunuzun eğitimine ilişkin öğrenen olarak katılacağınız programda gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, konu alanı hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğunuza ve ne kadar ilerleme kat ettiğinize ayrıca diğer katılımcı velilere göre hangi seviyede olduğunuza odaklı test ve sınavlarla değerlendirme yapılır.)*

EK 12. YAPILANDIRMACI VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İNANÇ ÖLÇEĞİ

	Lütfen ifadelere katılım durumunuzu 'hiç katılmıyorum', 'katılmıyorum' 'kısmen katılıyorum', 'büyük ölçüde katılıyorum', 'tamamen katılıyorum' derecelerinden birinin alt kısmına (✓) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Büyük Ölçüde Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve dikkatlice ele alınmalıdır.					
2	Öğretmenin temel rolü bilgiyi öğrencilere iletmektir.					
3	Öğrenme aslında öğretim ve uygulama aracılığı ile meydana gelir.					
4	Ders süresince öğrencileri ders kitapları ve sıra ile sınırlamak önemlidir.					
5	Öğretmenler her zaman öğrenciler üzerinde kontrol sahibi olmalıdırlar.					
6	Etkili öğretim daha çok tartışmayı teşvik etmeli ve öğrenciler için uygulamalı etkinliklere dayanmalıdır.					
7	Öğretme konuyu anlatma, sunma ya da açıklama olarak tanımlanabilir.					
8	Öğrenciler, eğer sonra tekrar hatırlayabiliyorlarsa o konuyu gerçekten öğrenmiş olurlar.					
9	İyi bir öğretim sınıfta en çok öğretmenin konuştuğu zaman meydana gelir.					
10	Öğrencileri kontrol altında tutmak için onları her zaman etkiniz altınızda bırakmalısınız.					
11	Öğrencilere, kendi fikirlerini ifade edebilmeleri için birçok fırsat verilmelidir.					
12	Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerinin hatırlanılması demektir.					
13	Öğretmenin temel görevi öğrencilere bilgi vermek, öğretim ve uygulamaya hazırlamak ve onların hatırlama düzeylerini test etmektir.					
14	Öğrenme mümkün olduğunca çok bilgiyi özümsemeyi gerektirir.					
15	İyi öğrenciler uslu dururlar ve öğretmenini dinleyerek dersi izlerler.					
16	İyi bir sınıf ortamında öğrencileri düşünme ve etkileşime teşvik edecek demokratik ve özgürlükçü bir atmosfer vardır.					
17	Geleneksel/sunuş yolu ile öğretim metodu en iyisidir, çünkü daha çok bilgiyi kapsamaktadır.					
18	Her öğrenci eşsiz ve özeldir ve kendi özel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış bir eğitimi hak etmektedir.					
19	İyi öğretmenler, her zaman, öğrencilerinin cevap vermeden önce düşünmeleri için teşvik eder.					
20	Öğretimin odak noktası öğrencilerin kendi öğrenme tecrübelerinden yararlanarak bilgiyi yapılandırmasına yardım etmektir.					
21	Sınıfta öğretmenin mümkün olduğu kadar çok yetkisini/otoritesini kullanması en iyisidir.					
22	Öğrenmedeki farklı hedef ve beklentiler, farklı öğrencilere uygulanmalıdır.					
23	Öğretim, öğrencilere bilgiyi keşfetmeyi yönlendirmekten çok, doğru ve eksiksiz bilgi sunularak gerçekleştirilmelidir.					
24	Öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış anlamalarını hemen düzeltmektir.					
25	Öğretmeyi öğrenmek, öğretmenin fikir ve önerilerini sorgulamadan uygulamaktır.					
26	Öğrenme, öğrencileri kontrol altına almadan gerçekleşemez.					
27	İyi öğretmen, öğrencilere kendilerini önemli/değerli hissetmelerini sağlar.					
28	Öğretim öğrenciler arasında bireysel farklılıkların ortaya çıkabilmesi için yeteri kadar esnek olmalıdır.					
29	Öğretmenin, öğrencilerinin duygularını anlaması önemlidir.					
30	Öğrenme, öğrencilerin fikirlerini ifade etmeye, keşfetme ve tartışmaya yönelik çok fazla fırsata sahip olmaları anlamına gelir.					