

## ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLELERLE ÇALIŞMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF SPECIAL EDUCATION PRESERVICE TEACHERS' ATTITUDES AND EFFICACY PERCEPTIONS TOWARDS WORKING WITH FAMILIES

**Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA**

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, [okaya@sakarya.edu.tr](mailto:okaya@sakarya.edu.tr)  
Sakarya / Türkiye

ORCID: 0000-0002-1626-7637

**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ**

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,  
[mehmetyavuz23@gmail.com](mailto:mehmetyavuz23@gmail.com)  
Edirne / Türkiye

ORCID: 0000-0003-0762-1611

### ÖZET

Eğitimde öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden biri öğretmenler diğeri ise ailelerdir. Öğretmenlerin ailelerle iş birliği içinde çalışması ve buna bağlı olarak ailelerin eğitime katılması öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile iş birliği içinde olması da kritik öneme sahiptir. Özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle çalışmaya yönelik bilgileri ve tutumları lisans eğitimleri sırasında oluşmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumlarının ve yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma modeli ilişkisel tarama modelidir. Veriler SPSS 24.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya rastgele seçilmiş yedi farklı üniversiteden 490 özel eğitim öğretmen adayı katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, ailelerle ilgili deneyimleriyle ilgili değişkenler, tutum ve yeterlik algılarıyla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bulgular, ailelerle ilgili deneyimlerin ve ailelerle ilgili ders almanın ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ve yeterlik algılarını farklılaştırdığını göstermiştir. Ailelerle çalışmayla ilgili tutumlarla yeterlik algısı arasında da pozitif bir korelasyon olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Özel eğitim öğretmen adayları, aileler, tutum, yeterlik

### ABSTRACT

One of the most important variables affecting student success in education is teachers and the other is families. Teachers working in collaboration with families and families participation in education contributes positively to the development of students. It is also critical that special education teachers collaborate with the families of students with special needs.

Special education teachers' knowledge and attitudes towards working with families are formed during their undergraduate studies. Therefore, the aim of this study is to examine the attitudes and efficacy perceptions of special education preservice teachers towards working with families in terms of different variables. Correlational survey model is used as a research model. Data were analyzed using SPSS 24.0. From seven different universities which were chosen randomly, 490 special education teacher candidates volunteered to participate in the study. The variables of gender, university, grade level and different experiences with families were examined in relation to their attitudes and efficacy perceptions. The results showed that attitudes and perceptions of efficacy towards working with families differentiated in relation to experiences with families and taking a course about families. In addition, there was a positive correlation between the attitudes towards working with families and the perception of efficacy.

**Keywords:** Special education preservice teachers, families, attitudes, efficacy

## 1.GİRİŞ

Eğitim-öğretimde öğrenci başarısını etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında, öğrenci, öğretmen, yöneticiler, aile, eğitim uzmanları, müfredat, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar vb yer almaktadır (Şişman, 2004). Bu değişkenlerden en önemlisi ise öğretmenlerdir (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Çünkü öğretmenlerin eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşmada belirleyici ve yönlendirici bir özellikleri bulunmaktadır (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011). Bu belirleyici ve yönlendirici özelliklerin başında ise ailelerle iş birliği yapmak ve ailelerle çalışmak gelmektedir (Chen ve Fan, 2001).

Eğitimin her alanında olduğu gibi, özel eğitim alanında da öğretmenlerin ailelerle iş birliği içinde olması, öğrencilerin okula uyumunu ve akademik başarısını arttıran bir durumdur (Al-Shammari, 2008). Bu sebeple 2018 yılında yürürlüğe giren özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde ailelerle çalışmanın önemine ve zorunluluğuna dair maddeler bulunmaktadır. Örneğin, özel eğitimin temel ilkeleri 5. maddenin 1 g bendinde “ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması” gerektiği ifade edilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Benzer şekilde aile eğitimi hizmetleri bölümünün 18. maddesinin 1’inde “aile eğitimi, her tür ve kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve eğitim hizmetlerini içerir. Bu hizmetler Bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi programı doğrultusunda okul ve kurumlarda yürütülür” şeklinde ifade edilmiştir. Özel eğitim değerlendirme kurulunun görevleri bölümünde ise madde 44’e 1’in “e” bendinde “ailenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve bilgilendirilmesini sağlamak”, “f” bendinde “Ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik hizmetleri bölümü ile iş birliği içerisinde aile eğitim programları düzenlemek, diğer kurum ve kuruluşlarda düzenlenen aile eğitim programları hakkında aileyi bilgilendirmek” şeklinde ifade edilmiştir.

## 2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1Aile katılımı

Belirtilen yasal yaptırımların yanında, aile katılımının tarihsel sürecine bakmak, ailenin eğitime katılımının önemi konusunda bilgiler sunmaktadır. Aileler, 1960’lı yıllardan başlayarak politika yapıcılara karşı baskı grupları oluşturarak çocuklarının eğitimine yeni olanaklar sağlamaya yönelik girişimlerde bulunmuşlardır (Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006). Bu gelişmeler, araştırmacıların aile katılımı konusunda çalışmalar yapmak için girişimlerde bulunmalarının önünü açmıştır (Bursztyn, 2007; Maddock, 2006). Yapılan araştırmalar, aileler çocukların eğitimine katıldıklarında, çocukların sınavlardan daha yüksek puan aldığını, derslere katılımlarının arttığını, daha pozitif davranış ve tavır sergilediklerini göstermektedir (Funhouser ve Gonzales, 1997, Nye, Turner, and Schwartz, 2006, Al-Shammari, 2008). Bu gelişmelere paralel olarak, uzmanların ailelere yönelik tutum ve beklentilerinde önemli değişiklikler olmuştur (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016).

Bu değişiklikler, ailelerin çocuklarının eğitimine aktif katılımlarının sağlanmasına yönelik hizmetlerin geliştirilmesine ve bu konuda yasal düzenlemelere gidilmesine katkı sağlamıştır. Böylece ailelere çocuklarının eğitimi için planlayıcı, iş birlikçi, destekçi ve öğretici olma süreçlerinde yer almaya başlamışlardır (Cavkaytar, 1998).

Gerek tarihsel süreç, gerekse akademik çalışmalar aile eğitiminin ve ailenin eğitime aktif katılımının özel eğitim alanında çok önemli bir yeri olduğunu göstermektedir (Bursztyn, 2007, Goldman ve Burke, 2017). Aileler, bebeklikten itibaren çocukların girişimlerini cesaretlendiren, yardıma gereksinimi olduğunda ipuçları sunan ve övgüler sağlayan ilk öğretmenlerdir. Günümüzde eğitimciler, öğrencileriyle ilgili alacakları tüm öğretimsel kararlarda, anne-baba ve diğer aile üyelerinin görüşlerini önemsemekte ve onları en güçlü ortaklar olarak görmektedirler (Diken, 2008, Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006). Aileler de aile eğitimini ve eğitime katılımı önemli görmekte ve kendilerine düzenli bilgi sunulmasını istemektedir (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017). Özet bir ifade ile özel eğitim programlarına, ailelerin katılımı ve destekleriyle, yetersizliği olan çocuk ve ailesi daha başarılı, daha nitelikli ve daha kalıcı sonuçlara ulaşmaktadır (Cruz-Torres, Duffy, Brady, Bennett ve Goldstein, 2020).

## 2.2 Ailelerle Çalışmak

Ebeveynler genellikle çocukları ile en çok zaman geçiren kişiler oldukları için çocuklarını gözleme fırsatları diğer bireylere göre daha fazladır (Smith, Gartin, Murdick, & Hilton, 2006). Dolayısıyla, anne-babalar çocuklarının alışkanlıklarını, sağlık öykülerini, güçlü ve zayıf yönlerini, neleri sevip nelerden nefret ettiklerini, tüm davranış özelliklerini ve her türlü ihtiyaçlarını en iyi bilen kişiler olduğundan çocuklarıyla ilgili en önemli bilgi sağlayıcılar olarak karşımıza çıkmaktadır (Özen, 2008). Bunlara ek olarak, ebeveynler genellikle çocuklarındaki gelişim sorunlarını veya yetersizlik belirtilerini ilk fark edenlerdir. Buna rağmen, yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocukları özel gereksinimli olarak doğduğunda çocukları için ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerini, bu sebeple de çocuklarına karşı yanlış tutum ve davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Goldman ve Burke, 2017). Hatta, aileler çocuklarının gelişimine yeterli katkıyı sağlayamadıklarını ifade etmektedirler (Can Toprakçı, 2006). Tüm bunlarla ilişkili olarak, özel eğitime gereksinimi olan çocukların aileleriyle iş birliği içinde olmak büyük önem arz etmektedir. Bu iş birliği, anne ve babalara çocuklarının yetersizliği ve gelişim özellikleri hakkında bilgi vermek ve davranışları nasıl öğretecekleri konusunda eğitmek, çocuklarının davranış problemleri ile nasıl başa çıkacakları konusunda bilgi sunmak vb. konularını içermektedir (Patterson vd., 2012). Özel eğitim öğretmenleri, ailelerle iş birliği içinde olduğunda, aileler çocuklarına yeni davranış ve beceriler öğretme yöntemlerini öğrenecekler ve uzun dönemde çocukların kendi kendilerine yetmesine ve bağımsız hareket edebilmelerine katkı sağlayacaklardır. (Fox & Binder, 1990; Cavkaytar, 1998).

Son yıllarda ailenin çocuklarının eğitimine aktif katılımına yönelik yapılan araştırmalar, aile katılımının, aileye, çocuğa ve eğitim sürecine olumlu katkılar getirdiğini göstermektedir. Alan yazında özel gereksinimli bireylerin aileleriyle çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların odaklandığı konular, sosyal beceriler (Acar, (2015), geçiş becerileri (Almalki, Alqabbani, & Alnahdi, 2021), cinsel eğitim (Barr, Moore, Johnson, Forrest, Jordan, 2013; Yıldız & Cavkaytar, 2017), öz-bakım ve ev içi becerileri (Cavkaytar, 1998), günlük yaşam becerisi (Cruz-Torres ve diğerleri, 2020), okuma-yazma (Gözde, 2007), iletişim becerileri (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006), davranış değiştirme (Tavil, 2005) ve bilgi verici danışmanlığı (Wong, Lai, Martinson & Wong, 2006) içermektedir.

Aileler farklı nedenlerle çocuklarının eğitimine katılamamakta ve katılmak istediklerinde de bu konuda nasıl bir yol izleyecekleri konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016, Keçeli- Kaysılı, 2008). Bu süreçte, öğretmenler aile katılımı için en önemli araçlardır (Krizman, 2013).

Aileler ve öğretmenler birbirlerine çocukla ilgili farklı yönlerin farkına varılması konusunda rehber olabilmekte ve çocuğun gelişimine birlikte katkı sağlayabilmektedirler (Keçeli-Kaysılı, 2008). Bu nedenle de öğretmenlerin ailelerle birlikte çalışmaya açık olması ve bu ortaklığı çocuk lehine kullanabilme yeteneğine sahip olmaları önemlidir. Bu tutum ve becerilerin de lisans eğitimi sırasında edinilmesinin, gelecekte ailelerle iş birliği yapmaları konusunda önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarının olumlu olması, özel gereksinimli bireylerin aileleriyle nasıl iş birliği yapacakları konusunda bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Burton, 1992, Edward ve Jones Young, 1992). Ahioğlu-Lindberg (2014) ve Alaçam'a (2015) göre öğretmenlerin, okul-aile iş birliği ve aile katılımına ilişkin düşünceleri, lisans yıllarında edindikleri bilgilerle yakından ilişkilidir. Lisans döneminde ailelerle ilgili aldıkları eğitimlerin yanı sıra, bu dönemdeki ailelerle çalışmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algıları da öğretmenliğe başladıklarında ailelerle kuracakları ortaklığı etkileyecektir (Tümkiye ve Altunkaynak, 2020). Bu nedenle bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ve yeterlik algıları ile ilgili araştırmaların okul öncesi (Ateş, 2015, Bağçeli Kahraman, 2018; Bartan, 2019, Başkan, 2020, Demirci ve Arslan, 2020, Dönmez ve Ramazan, 2017; Işıkcı, 2018, Polat, Aydın ve Akarsu, 2021, Yaşar Ekici, 2016) ve temel eğitim (Biber, 2018, Tümkiye ve Altunkaynak, 2020), öğretmen adaylarının üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ve yeterlik algıları ile ilgili ülkemizde yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak özel eğitim, ailelerin katılımı olmadan verimli ve yeterli olmayacağından, öğretmenlerin ailelerle iş birliği içinde olmaları daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle de özel eğitim öğretmen adaylarının tutumları ve yeterlik algıları gelecekteki öğretmenlik tutumlarını etkileyeceğinden bu araştırmanın sonuçları önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde özel eğitim öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ve yeterlik algıları farklı demografik özelliklere göre değişmekte midir?
2. Özel eğitim öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ve yeterlik algıları farklı öz - deneyimlere göre değişmekte midir?
3. Özel eğitim öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ve yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### 3.YÖNTEM

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutum ve yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla betimsel desende planlanmış, tarama ve ilişkisel tarama modeli ile birlikte kullanılmıştır. Tarama modeli Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz, Kılıç ve Çakmak'a (2013) göre bir grubun belli özelliklerini belirlemek için uygulanan araştırmalardır. Bu modelde büyük bir grubun bir konu ile görüşlerinin belirlenmesi için grubu temsil edecek evrende örneklem alınır. Bu örneklem üzerinden çalışılan evrenin bir fotoğrafı çekilir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013).

#### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde bulunan özel eğitim öğretmenliği lisans programında eğitim gören 1.2.3. ve 4 sınıf öğretmen adaylarıdır. Evrene tüm özel eğitim bölümlerinde sadece 1.2.3. ve 4. sınıfı bulunan üniversiteler dahil edilmiştir.



Araştırmanın örneklemini bu evrenden kura yoluyla rastgele seçilen 7 üniversitede eğitim gören ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 490 özel eğitim öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır.

**Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler**

Demografik Özellikler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	320
	Erkek	170
	Toplam	490
Yaş	18-19	80
	20-21	199
	22-23	98
	24-25	36
	26-30	43
	30 ve üstü	34
	Toplam	490
Üniversite	Sakarya	80
	Ege	41
	NE	165
	Gazi	107
	Marmara	17
	BAIB	48
	Osmangazi	32
Toplam	490	
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	102
	2.sınıf	107
	3.sınıf	166
	4.sınıf	115
	Total	490
Kaçınıcı Üniversite	Birinci	355
	İkinci	87
	Üçüncü	31
	Dördüncü	17
	Total	490

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için “*Demografik Bilgi Formu*”, “*Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği*” ve “*Öğretmen Adayları İçin Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği*” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formunda öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, üniversite, kaçınıcı üniversitelerini okuduklarına ve ailelerle ilgili deneyimlerine ilişkin sorular yer almıştır.

### 3.3.2. Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adayları için aile katılımına yönelik tutum ölçeği Yavuz Güler (2014) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği yapılmış bir ölçektir. Ölçek geliştirilme aşamasında 298 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt faktörlerinden iş birliğini destekleyici tutumlar 15 maddeden ve iş birliğini engelleyici tutumlar 10 maddeden oluşmaktadır. İki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans 43.62'dir. Ölçeğin toplam puandaki iç tutarlık katsayısı .92'yken, işbirliğini destekleyici tutumlar alt ölçeğinin .91, işbirliğini engelleyici tutumlar alt ölçeğininse .89 olduğu bulunmuştur. Ölçekte kesinlikle katılmıyorum (1)dan kesinlikle katılıyorum (5) a değişen 5'li likert kullanılmıştır.

### 3.3.3. Öğretmen Adayları İçin Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği

Öğretmen adayları için ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği Yavuz Güler (2015) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçek geliştirilme aşamasından 298 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu ve 21 maddeden oluştuğu bulunmuştur. Ölçek alt faktörlerinden *kişisel alana* ilişkin yeterlikler 8 madde, *kavramsal alana* ilişkin yeterlikler 6 madde, *pratik alana ilişkin yeterlikler* 7 maddeden oluşmaktadır. Üç faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %48.614'dür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur.

### 3.4 Veri Toplama Yöntemi

Etik kurul onayı araştırmacının görev yaptığı üniversitenin Etik Kurulundan alındıktan sonra araştırmada kullanılan ölçekler Google forma dönüştürülmüş ve sosyal platformlar ve üniversitelerdeki öğretim üyelerinin izni ve aracılığı 2020-2021 öğretim yılında öğrencilerle paylaşılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiş ve sadece ölçekleri cevaplamaya gönüllü olan öğrenciler ölçekleri doldurmuştur. Toplam olarak 490 öğretmen adayı gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

### 3.5 Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS 24.0 istatistik program paketi kullanılmıştır. Verilerin analizi 490 Öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her iki ölçekten elde edilen verilere öncelikle normallik testi uygulanmıştır. Normallik testi sonucunda normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretmen Adayları İçin Ailelerle Çalışmaya İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde t-testi ve Anova kullanılmıştır. Tutum ve Yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek için ise Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

## 4.BULGULAR

Öğretmen adaylarına yukarıda belirtilen demografik sorulara ek olarak daha önce öğretmenlik deneyimleri olup olmadığı, özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapıp yapmadıkları, özel gereksinimli birey aileleriyle iletişime geçip geçmedikleri, aile eğitimi ve rehberliği dersini alıp almadıkları, ailelerle ilgili herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları ve kendi çekirdek ailelerinde özel gereksinimli bir birey bulunup bulunmadığı ile ilgili sorular sorulmuş ve bu sorulara verilen cevapların frekansları ve yüzdeleri Tablo 2'de paylaşılmıştır.

**Tablo 2.** Katılımcıların Deneyimleriyle ilgili Değişkenlerin Frekans ve Yüzdeleri

Deneyimler		<i>f</i>	%
Daha önce öğretmenlik yaptınız mı?	Evet	95	19.4
	Hayır	395	80.6
	Toplam	490	100.0
Daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yaptınız mı	Evet	90	16.3
	Hayır	400	40.6
	Toplam	490	100.0
Daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle etkileşime geçtiniz mi	Evet	311	63.5
	Hayır	179	36.5
	Toplam	490	100.0
Aile eğitimi ve rehberliği dersini aldınız mı?	Evet	184	20.8
	Hayır	306	21.8
	Toplam	490	100.0
Ailelerle ilgili başka bir eğitime katıldınız mı	Evet	102	20.8
	Hayır	388	79.2
	Toplam	490	100.0
Kendi çekirdek ailenizde özel gereksinimli bir birey var mı	Evet	47	9.6
	Hayır	443	90.4
	Toplam	490	100.0

Öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine göre ailelerle çalışmaya yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t-test ve Anova yapılmıştır ve sonuçlar aşağıda bildirilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyet Değişkenine göre Ailelerle Çalışmaya Yönelik Tutum Algısı t – test sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	<i>t-testi</i>			
				<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Destekleyici tutum	Kadın	320	4.3874	.36827	.858	487	.391
	Erkek	169	4.3531	.44446			
Engelleyici tutum	Kadın	320	2.0750	.53399	-2.707	487	.007*
	Erkek	169	2.2202	.61740			
Tutum ortalama	Kadın	320	3.5220	.20610	-1.614	487	.054
	Erkek	169	3.5550	.23220			

\* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik toplam tutum algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t(487) = -1.614; p > .05$ ). Kadın öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ( $X = 3.52$ ) ve erkek öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ( $X = 3.55$ ) arasında farklılık bulunmamıştır. Tutum ölçeğinin alt ölçekleri olan ailelerle çalışmaya yönelik destekleyici tutum ve engelleyici tutum algıları incelendiğinde, kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında, destekleyici tutum algıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken ( $t(487) = .858; p > .05$ ), engelleyici tutum algıları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t(487) = -2.707; p < .05$ ).

Kadın öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik engelleyici tutum algıları ( $X = 2.07$ ) erkek öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik engelleyici tutum algılarından ( $X = 2.22$ ) anlamlı düzeyde düşüktür.

**Tablo 4.** Üniversite Değişkenine göre Ailelerle Çalışmaya Yönelik Tutum Algısı Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Üniversite	N	X	ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Sakarya	80	3.5721	.20268	G.arası	.485	6	.081	1.753	.107
Ege	41	3.5722	.20070	G.içi	22.244	482	.46		
NE	165	3.5227	.21822	Toplam	22.729	488			
Gazi	106	3.5012	.20805						
Marmara	17	3.4485	.20913						
BAIB	48	3.5651	.27704						
Osmangazi	32	3.5461	.15304						
Total	489	3.5334	.21582						

$$p > .05$$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, özel eğitim öğretmen adaylarının okudukları üniversiteye göre ailelerle çalışmaya yönelik tutum algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = 1.753$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 5.** Sınıf Düzeyi Değişkenine göre Ailelerle Çalışmaya Yönelik Tutum Algısı Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	X	ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
1	102	3.5093	.18783	G.arası	.085	3	.028	.608	.610
2	107	3.5341	.22966	G.içi	22.644	485	.047		
3	166	3.5382	.21803	Toplam	22.729	488			
4	114	3.5473	.22354						

$$p > .05$$

Tablo 5'te görüldüğü gibi özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ailelerle çalışmaya yönelik tutum algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = .608$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 6.** Kaçınıcı üniversitede olduklarına göre Ailelerle Çalışmaya Yönelik Tutum Algısı Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Kaçınıcı Üniversite	N	X	ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
1.	354	3.5366	.22147	G.arası	.029	3	.010	.210	.890
2.	87	3.5170	.19784	G.içi	22.700	485	.047		
3.	31	3.5422	.20624	Toplam	22.729	488			
4.	17	3.5343	.21562						

$$p > .05$$

Tablo 6'da görüldüğü gibi özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ailelerle çalışmaya yönelik tutum algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = .210$ ;  $p > .05$ ).



**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik ve Ailelerle İlgili Daha Önceki Deneyimlerine Göre Tutumlar t-test sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t-testi			
					t	sd	p	
Daha önce öğretmenlik yaptınız mı?	Destekleyici tutum	Evet (1) Hayır (2)	95 394	4.3673 4.3775	.37462 .40159	-.227	487	.821
	Engelleyici tutum	Evet Hayır	95 394	2.1485 2.1195	.62741 .55319			
	Tutum ortalama	Evet Hayır	95 394	3.5368 3.5326	.21698 .21580	.171	487	.864
	Daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yaptınız mı?	Destekleyici tutum	Evet Hayır	90 399	4.4119 4.3673	.40350 .39451	.964	487
Engelleyici tutum		Evet Hayır	90 399	2.1082 2.1290	.68281 .53941			
Tutum ortalama		Evet Hayır	90 399	3.5545 3.5286	.21920 .21504	1.026	487	.305
Daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle etkileşime geçtiniz mi?		Destekleyici tutum	Evet Hayır	311 178	4.3877 4.3543	.38784 .41049	.898	487
	Engelleyici tutum	Evet Hayır	311 178	2.0849 2.1954	.57449 .55049			
	Tutum ortalama	Evet Hayır	311 178	3.5261 3.5462	.21666 .21435	-2.077	487	<b>.038*</b>
	Aile eğitimi ve rehberliği dersini aldınız mı?	Destekleyici tutum	Evet Hayır	184 305	4.4322 4.3414	.37934 .40271	2.468	487
Engelleyici tutum		Evet Hayır	184 305	2.0992 2.1408	.58544 .55728			
Tutum ortalama		Evet Hayır	184 305	3.5607 3.5169	.24314 .19610	2.182	487	<b>.015*</b>
Ailelerle ilgili başka bir eğitime katıldınız mı?		Destekleyici tutum	Evet Hayır	102 387	4.4305 4.3611	.35845 .40468	1.578	487
	Engelleyici tutum	Evet Hayır	102 387	2.1423 2.1206	.59519 .56107			
	Tutum ortalama	Evet Hayır	102 387	3.5764 3.5221	.25956 .20159	2.271	487.	<b>.012*</b>
	Kendi çekirdek ailenizde özel gereksinimli bir birey var mı?	Destekleyici tutum	Evet Hayır	47 442	4.2340 4.3906	.50038 .38102	-2.082	487.
Engelleyici tutum		Evet Hayır	47 442	2.1726 2.1201	.69420 .55338			
Tutum ortalama		Evet Hayır	47 442	3.4628 3.5409	.24346 .21159	-2.371	487.	<b>.009*</b>

\*p < .05  
 Evet = 1  
 Hayır = 2

Tablo 7 incelendiğinde, daha önce öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının ortalama tutum algıları ( $X(1)=3.5368$ ), daha önce öğretmenlik yapmayan öğretmen adaylarının ortalama tutum algıları ( $X(2)=3.5326$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu iki grubun tutum alt ölçekleri olan destekleyici tutum algıları ( $X(1)=4.3673$ ), ( $X(2)=4.3775$ ) ve engelleyici tutum algıları ( $X(1)=2.1485$ ), ( $X(2)=2.1195$ ) değerlendirildiğinde, yine gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının tutum algıları incelendiğinde bu iki grubun tutum algıları ( $X(1)=3.5545$ ), ( $X(2)=3.5286$ ), destekleyici tutum algıları ( $X(1)=4.4119$ ), ( $X(2)=4.3673$ ) ve engelleyici tutum algıları ( $X(1)=2.1082$ ), ( $X(2)=2.1290$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

Daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle herhangi bir etkileşimde bulunan ve bulunmayan öğretmen adaylarının tutum algıları incelendiğinde, bu iki grubun ortalama tutum algıları ( $X(1)=3.5261$ ), ( $X(2)=3.5462$ ) ve destekleyici tutum algıları ( $X(1)=4.3877$ ), ( $X(2)=4.3543$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Ailelerle herhangi bir etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının engelleyici tutum algıları ( $X(1)= 2.0849$ ), etkileşimde bulunmayan öğretmen adaylarının engelleyici tutum algıları ( $X(2)= 2.1954$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $t(487) = -2.077$ ;  $p < .05$ ). Ailelerle herhangi bir etkileşime girmeyen öğretmen adaylarının engelleyici tutum algıları, etkileşime girmiş olan öğretmen adaylarının tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 7'de aile eğitimi ve rehberliği dersini alan öğretmen adaylarının ortalama tutum algıları ( $X(1)=3.5607$ ) ile aile eğitimi ve rehberliği dersini almayan öğretmen adaylarının ortalama tutum algıları ( $X(2)=3.5169$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(487) = 2.182$ ;  $p < .05$ ). Bu iki grubun destekleyici tutum algıları ( $X(1)=4.4322$ ), ( $X(2)=4.3414$ ) arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $t(487)=2.468$ ;  $p < .05$ ). Aile eğitimi ve rehberliği dersini alan öğretmen adaylarının hem ortalama tutum algıları hem de destekleyici tutum algıları bu dersi almayan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksektir. Buna ek olarak, ailelerle herhangi bir etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının engelleyici tutum algıları ( $X(1)= 2.0992$ ) ile, etkileşimde bulunmayan öğretmen adaylarının engelleyici tutum algıları ( $X(2)= 2.1408$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının ailelerle ilgili başka bir eğitime katılıp katılmadıklarına göre tutum algıları incelendiğinde, ailelerle ilgili başka bir eğitim almış olan öğretmen adaylarının ortalama tutum algıları ( $X(1)=3.5764$ ) ile ailelerle ilgili başka bir eğitim almamış öğretmen adaylarının ortalama tutum algıları ( $X(2)=3.5221$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(487) = 2.271$ ;  $p < .05$ ). Herhangi bir eğitime katılmış olanların ortalama tutum algıları, katılmamış olan öğretmen adaylarının tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ek olarak, bu iki grubun destekleyici tutum algıları ( $X(1)=4.4305$ ), ( $X(2)=4.3611$ ) ve engelleyici tutum algıları ( $X(1)=2.1423$ ), ( $X(2)=2.1206$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının kendi çekirdek ailelerinde özel gereksinimli bir birey olup olmamasına göre tutum algıları karşılaştırıldığında, çekirdek ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunan öğretmen adaylarının ortalama tutum algıları ( $X(1)=3.4628$ ) ile çekirdek ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmayan öğretmen adaylarının ortalama tutum algıları ( $X(2)=3.5409$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(487) = -2.371$ ;  $p < .05$ ).

Ailesinde özel gereksinimli bir birey olmayan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutum algıları anlamlı düzeyde yüksektir. Bu iki grubun destekleyici tutum algıları ( $X(1)=4.2340$ ), ( $X(2)=4.3906$ ) arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $t(487)=-2.082$ ;  $p < .05$ ). Ailesinde özel gereksinimli bir birey olmayan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik destekleyici tutum algıları anlamlı düzeyde yüksektir.

Buna ek olarak, ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunan öğretmen adaylarının engelleyici tutum algıları ( $X(1)= 2.1726$ ) ile, ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmayan öğretmen adaylarının engelleyici tutum algıları ( $X(2)= 2.1201$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine göre ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algılarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t-test ve Anova yapılmıştır ve sonuçlar aşağıda bildirilmiştir.

**Tablo 8.** Cinsiyet Değişkenine göre Ailelerle Çalışmaya Yönelik Yeterlik Algısı t – test

Değişkenler	Gruplar	N	t-testi		
			X	ss	p
Kişisel yeterlik	Kadın	318	4.4126	.39005	1.002
	Erkek	168	4.3707	.46125	
Kavramsal yeterlik	Kadın	316	3.1745	.76313	-1.785
	Erkek	168	3.3073	.80982	
Pratik yeterlik	Kadın	316	3.9159	.55575	-.369
	Erkek	167	3.9356	.55570	
Yeterlik ortalama	Kadın	318	3.8950	.44297	-.650
	Erkek	168	3.9234	.48211	

( $p > .05$ ).

(1= kadın 2= erkek)

Tablo 8 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik ortalama yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t(487) = -650; p > .05$ ). Kadın öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları ( $X(1) = 3.8950$ ) ve erkek öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik ortalama yeterlik algıları ( $X(2) = 3.9234$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yeterlik ölçeğinin alt ölçekleri olan ailelerle çalışmaya yönelik kişisel yeterlik, kavramsal yeterlik ve pratik yeterlik algıları incelendiğinde, kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında, kişisel yeterlik algıları ( $X(1) = 4.4126$ ), ( $X(2) = 4.3707$ ); kavramsal yeterlik algıları ( $X(1) = 3.1745$ ), ( $X(2) = 3.3073$ ); pratik yeterlik algıları ( $X(1) = 3.9159$ ), ( $X(2) = 3.9356$ ) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

**Tablo 9.** Üniversite Değişkenine göre Ailelerle Çalışmaya Yönelik Yeterlik Algısı Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Üniversite	N	X	ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Sakarya	79	3.8951	.46523	G.arası	.253	6	.042	.200	.977
Ege	41	3.9593	.41712	G.içi	100.854	479	.211		
NE	163	3.8878	.44089	Toplam	100.107	485			
Gazi	106	3.9128	.46870						
Marmara	17	3.8543	.48107						
BAIB	48	3.9277	.48170						
Osmangazi	32	3.9119	.50310						
Total	486	3.9048	.45658						

$p > .05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi özel eğitim öğretmen adaylarının okudukları üniversiteye göre ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = .200; p > .05$ ).

**Tablo 10.** Sınıf Düzeyi Değişkenine göre Ailelerle Çalışmaya Yönelik Yeterlik Algısı Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	X	ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
1	101	3.9265	.43350	G.arası	.365	3	.122	.582	.627
2	106	3.8579	.47338	G.içi	100.742	482	.209		
3	165	3.9266	.45097	Toplam	101.107	485			
4	114	3.8977	.47099						

$p > .05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi özel eğitim öğretmen adaylarının buldukları sınıf düzeylerine göre ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = .582; p > .05$ ).

**Tablo 11.** Kaçınıcı üniversite okuduklarına göre Ailelerle Çalışmaya Yönelik Yeterlik Algısı Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Kaçınıcı Üniversite	N	X	ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
1.	352	3.8952	.45952	G.arası	.254	3	.085	.404	.750
2.	86	3.9258	.39420	G.içi	100.853	482	.209		
3.	31	3.8997	.59610	Toplam	101.107	485			
4.	17	4.0084	.42333						

$p > .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi özel eğitim öğretmen adaylarının buldukları kaçınıcı üniversitelerini okuduklarına göre ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = .404; p > .05$ ).

**Tablo 12.** Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik ve Ailelerle İlgili Daha Önceki Deneyimlerine Göre Yeterlik Algıları t-test sonuçları

Değişkenler	Gruplar		N	X	t-testi			
	ss				t	sd	p	
Daha önce öğretmenlik yaptınız mı?	Kişisel	Evet	94	4.4354	.38495	.967	484.	.334
	Yeterlik	Hayır	392	4.3892	.42314			
	Kavramsal	Evet	94	3.4004	.72291	2.498	482.	.013*
	Yeterlik	Hayır	390	3.1773	.78960			
	Pratik	Evet	94	4.0737	.52272	2.962	481.	.003*
	Yeterlik	Hayır	389	3.8862	.55734			
	Yeterlik	Evet	94	4.0189	.42128	2.715	484.	.007*
Ortalama	Hayır	392	3.8775	.46097				
Daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yaptınız mı?	Kişisel	Evet	90	4.4583	.42151	1.522	484	.129
	Yeterlik	Hayır	396	4.3845	.41411			
	Kavramsal	Evet	90	3.4170	.75577	2.660	482.	.004*
	Yeterlik	Hayır	394	3.1757	.78114			
	Pratik	Evet	90	4.1265	.52549	3.916	481.	.001**
	Yeterlik	Hayır	393	3.8760	.55196			
	Yeterlik	Evet	90	4.0506	.42394	3.391	484.	.001**
Ortalama	Hayır	396	3.8717	.45775				

Daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle etkileşime geçtiniz mi	Kişisel	Evet	308	4.4115	.41138	.928	484.	.354
	Yeterlik	Hayır	178	4.3751	.42418			
	Kavramsal	Evet	306	3.2926	.75244	2.675	482	.008*
	Yeterlik	Hayır	178	3.0968	.81618			
	Pratik	Evet	305	3.9755	.51106	2.753	481.	.006*
	Yeterlik	Hayır	178	3.8323	.61474			
	Yeterlik	Evet	308	3.9489	.43308	2.818	484.	.005*
	Ortalama	Hayır	178	3.8286	.48650			
Aile eğitimi ve rehberliği dersini aldınız mı?	Kişisel	Evet	183	4.4684	.38498	2.915	484.	.004*
	Yeterlik	Hayır	303	4.3557	.42880			
	Kavramsal	Evet	183	3.4843	.73366	5.996	482.	.001**
	Yeterlik	Hayır	301	3.0602	.76697			
	Pratik	Evet	183	4.0539	.52646	4.121	481.	.001**
	Yeterlik	Hayır	300	3.8427	.55795			
	Yeterlik	Evet	183	4.0492	.42735	5.582	484	.001**
	Ortalama	Hayır	303	3.8176	.45219			
Ailelerle ilgili başka bir eğitime katıldınız mı	Kişisel	Evet	102	4.4252	.43132	.954	484.	.460
	Yeterlik	Hayır	384	4.3910	.41217			
	Kavramsal	Evet	102	3.5611	.71612	5.080	482.	.001**
	Yeterlik	Hayır	382	3.1297	.77379			
	Pratik	Evet	101	4.0424	.46971	2.745	481.	.007*
	Yeterlik	Hayır	382	3.8910	.57210			
	Yeterlik	Evet	102	4.0541	.42217	3.766	484.	.001**
	Ortalama	Hayır	384	3.8652	.45768			
Kendi çekirdek ailenizde özel gereksinimli bir birey var mı	Kişisel	Evet	46	4.3234	.42620	-1.282	484.	.200
	Yeterlik	Hayır	440	4.4060	.41469			
	Kavramsal	Evet	46	3.3696	.74446	1.360	482.	.174
	Yeterlik	Hayır	438	3.2049	.78434			
	Pratik	Evet	46	3.9379	.43399	.241	481.	.810
	Yeterlik	Hayır	437	3.9211	.56687			
	Yeterlik	Evet	46	3.9224	.40173	.274	484.	.785
	Ortalama	Hayır	440	3.9030	.46231			

\* $p < .05$

\*\* $p < .001$

Tablo 12 incelendiğinde, daha önce öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(1)=4.0189$ ) ile, daha önce öğretmenlik yapmayan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(2)=3.8775$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(484) = 2.715; p < .05$ ). Alt ölçeklere bakıldığında, daha önce öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(1)=3.4004$ ) ile, daha önce öğretmenlik yapmayan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(2)=3.1773$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(482) = 2.498; p < .05$ ). Dahası, daha önce öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(1)=4.0737$ ) ile, daha önce öğretmenlik yapmayan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(2)=3.8775$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(481) = 2.962; p < .05$ ). Bu iki grubun kişisel yeterlik algıları ( $X(1)=4.4354$ ), ( $X(2)=4.3892$ ) incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).



Daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının yeterlik algıları incelendiğinde, daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(1)=4.0506$ ) ile, daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapmayan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(2)=3.8717$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(484) = 3.391; p < .001$ ). Alt ölçeklere bakıldığında, daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(1)=3.4170$ ) ile, daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapmayan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(2)=3.1757$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(482) = 2.660; p < .05$ ). Dahası, daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(1)=4.1265$ ) ile, daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapmayan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(2)=3.8760$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(481) = 3.916; p < .001$ ). Bu iki grubun kişisel yeterlik algıları ( $X(1)=4.4583$ ), ( $X(2)=4.3845$ ) incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle herhangi bir etkileşimde bulunan ve bulunmayan öğretmen adaylarının yeterlik algıları incelendiğinde, daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle herhangi bir etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(1)=3.9489$ ) ile, özel gereksinimli birey aileleriyle herhangi bir etkileşimde bulunmayan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(2)=3.8286$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(484) = 2.818; p < .05$ ). Alt ölçeklere bakıldığında, özel gereksinimli birey aileleriyle herhangi bir etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(1)=3.2926$ ) ile, özel gereksinimli birey aileleriyle herhangi bir etkileşimde bulunmayan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(2)=3.0968$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(482) = 2.753; p < .05$ ). Yine, özel gereksinimli birey aileleriyle herhangi bir etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(1)=3.9755$ ) ile, daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle herhangi bir etkileşimde bulunmayan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(2)=3.8323$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(481) = 2.753; p < .05$ ). Bu iki grubun kişisel yeterlik algıları ( $X(1)=4.4115$ ), ( $X(2)=4.3751$ ) incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Tablo 12’de aile eğitimi ve rehberliği dersini alan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(1)=4.0492$ ) ile aile eğitimi ve rehberliği dersini almayan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(2)=3.8176$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(484) = 5.582; p < .001$ ). Alt ölçeklere bakıldığında, aile eğitimi ve rehberliği dersini alan öğretmen adaylarının kişisel yeterlik algıları ( $X(1)=4.4684$ ) ile, aile eğitimi ve rehberliği dersini almayan öğretmen adaylarının kişisel yeterlik algıları ( $X(2)=4.3557$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t(484) = 2.915; p < .05$ ). Dahası, aile eğitimi ve rehberliği dersini alan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(1)=3.4843$ ) ile, aile eğitimi ve rehberliği dersini almayan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(2)=3.0602$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(482) = 5.996; p < .001$ ). Yine, aile eğitimi ve rehberliği dersini alan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(1)=4.0539$ ) ile, daha önce aile eğitimi ve rehberliği dersini almayan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(2)=3.8427$ ) arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(481) = 4.121; p < .001$ ).

Öğretmen adaylarının ailelerle ilgili başka bir eğitime katılıp katılmadıklarına göre yeterlik algıları incelendiğinde, ailelerle ilgili başka bir eğitim almış olan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(1)=4.0541$ ) ile ailelerle ilgili başka bir eğitim almamış öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(2)=3.8652$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(484) = 3.766; p < .001$ ).

Alt ölçeklere bakıldığında, ailelerle ilgili başka bir eğitim almış olan öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(1)=3.5611$ ) ile, ailelerle ilgili başka bir eğitim almamış öğretmen adaylarının kavramsal yeterlik algıları ( $X(2)=3.1297$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(482) = 5.080$ ;  $p < .001$ ). Yine, ailelerle ilgili başka bir eğitim almış olan öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(1)=4.0424$ ) ile, ailelerle ilgili başka bir eğitim almamış öğretmen adaylarının pratik yeterlik algıları ( $X(2)=3.8910$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t(481) = 2.745$ ;  $p < .05$ ). Bu iki grubun kişisel yeterlik algıları ( $X(1)=4.4252$ ), ( $X(2)=4.3910$ ) incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının kendi çekirdek ailelerinde özel gereksinimli bir birey olup olmamasına göre yeterlik algıları karşılaştırıldığında, çekirdek ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(1)=3.9224$ ) ile çekirdek ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmayan öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algıları ( $X(2)=3.5409$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Benzer olarak, ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunan öğretmen adaylarının kişisel yeterlik algıları ( $X(1)= 4.3234$ ) ile, ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmayan öğretmen adaylarının kişisel yeterlik algıları ( $X(2)= 2.1201$ ); kavramsal yeterlik algıları ( $X(1)=3.3696$ ), ( $X(2)=3.2049$ ); ve pratik yeterlik algıları ( $X(1)=3.9379$ ), ( $X(2)=3.9211$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

**Tablo 13.** Ortalama Tutum ve Ortalama Yeterlik Puanları Arasındaki Korelasyon

Değişken	N	M	ss	Tutum ortalama	Yeterlik ortalama
Tutum ortalama	489	3.5334	.21582	-	.272**
Yeterlik ortalama	486	3.9048	.45658	□	-

\*\*  $p < .001$

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutum algıları ve ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.  $r = .272$ ,  $p < .001$ . Tutumları ne kadar olumluysa yeterlikleri de o kadar yüksek olduğu ya da yeterlik algıları ne kadar yüksekse tutumlarının o yönde arttığı görülmektedir.

**Tablo 14.** Tutum ve Yeterlik Ölçeklerinin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon

Değişken	N	M	ss	1	2	3	4	5
Destekleyici tutum (1)	489	4.3755	.39614	-	-	.566**	.156**	.264**
Engelleyici tutum (2)	489	2.1251	.56780	-	-	-.335**	-.022	-.119**
Kişisel yeterlik (3)	486	4.3981	.41605	-	-	-	-	-
Kavramsal yeterlik (4)	484	3.2206	.78139	-	-	-	-	-
Pratik yeterlik (5)	483	3.9227	.55524	-	-	-	-	-

\*\*  $p < .001$

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre tutum ve yeterlik ölçeklerinin alt ölçeklerinden destekleyici tutum ve kişisel yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .566, p < .001$ ); destekleyici tutum ve kavramsal yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .156, p < .001$ ); destekleyici tutum ve pratik yeterlik arasında yine pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .264, p < .001$ ) olduğu bulunmuştur.

Ayrıca, engelleyici tutum ve kişisel yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = -.335, p < .001$ ); engelleyici tutum ve pratik yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = -.119, p < .001$ ); bulunurken, engelleyici tutum ve kavramsal yeterlik arasında negatif yönde ancak anlamlı bir ilişki ( $r = -.022, p > .05$ ) bulunmamıştır.

## 5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenliği adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları ve yeterlik algıları farklı değişkenler açısından incelenmiş ve öğretmen adaylarının tutumları ve yeterlik algıları arasında bir korelasyon olup olmadığı araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının demografik özelliklerden cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkekler arasında ailelerle çalışmaya yönelik ortalama tutum ve ortalama yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı, alt ölçekler incelendiğinde ise sadece erkek öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik engelleyici tutum algı puanlarının anlamlı bir şekilde kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada da paralel olarak kadın ve erkeklerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Bayraktar, Güven, Temel, 2016). Bunun yanında Biber'in (2018) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırmadaki cinsiyetler arasında tutum ve yeterlilik açısından fark olmaması alanyazınla da desteklenmektedir. Erkek öğretmen adaylarının engelleyici tutumlarının anlamlı olarak yüksek olması ise bu alt ölçek bazında alanyazından farklılık göstermektedir.

Araştırmada, yedi farklı üniversitenin özel eğitim bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutum ve yeterlik algıları incelendiğinde öğretmen adaylarının tutum ve yeterlik algılarının üniversitelere göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla ilgili alanyazında herhangi bir veriye rastlanmasa da, üniversitelerin arasında bir farklılık olmaması ve ortalama tutum ile yeterlik algı puanlarının  $X=3.5$  üzerinde olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Farklı üniversitelerde eğitim görenin tutum ve yeterlik algıları üzerine bir etkisinin olmaması, üniversitelerde verilen eğitimin tutumları ve yeterliği olumsuz etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Ülkemizdeki tüm özel eğitim öğretmenliği programlarının ve ders içeriklerinin ortak olmasının, farklı üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarının tutum ve yeterlik algılarının farklılaşmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve okudukları üniversitenin kaçınıcı üniversiteleri olduğu açısından tutum ve yeterlik algıları değerlendirildiğinde yine sınıf düzeylerine ve kaçınıcı üniversitede olduklarına göre ailelerle çalışmaya yönelik tutum ve yeterlik algılarının farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarına, demografik bilgilerine ek olarak, eğitim ve deneyimlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorulardan ilki öğretmen adaylarının daha önce öğretmenlik yapıp yapmadıkları sorusudur. Son yıllarda, özel eğitim öğretmenliği programlarında daha önce farklı öğretmenlik bölümü mezunlarının yoğun olarak eğitim gördüğü gözlenmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da 135'inin daha önce en az bir üniversite bitirdiği göz önünde bulundurularak, daha önce öğretmenlik yapmış olmanın ailelerle çalışmaya yönelik tutumlarında ve yeterliklerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Analizler sonucunda daha önce öğretmenlik yapmış olmanın öğretmen adaylarının tutumlarında herhangi bir farklılık göstermediği ancak ailelerle çalışmaya yönelik kavramsal, pratik ve ortalama yeterlik algılarında daha önce öğretmenlik yapanlar ve yapmayanlar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Daha önce öğretmenlik deneyimi olan özel eğitim öğretmenliği adaylarının yeterlik algılarının diğerlerine göre anlamlı olarak yüksek olması, öğretmenlikte uygulama yapmanın ve alanda pratik yaparak deneyim kazanmanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. (Goldman ve Burke, 2017).

Öğretmen adaylarına daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapıp yapmadıkları sorusu sorulmuş ve destekleyici, engelleyici ve ortalama tutum puanlarının bu değişkene göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının yeterlik algıları daha önce özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapmış ya da yapmamış olmaya göre değerlendirildiğinde yine kavramsal, pratik ve ortalama yeterlik puanlarının özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapmış olanlarda anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar da alanyazınla paralel olarak deneyimin yeterlik algısını olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu deneyimli öğretmenlerin kişisel başarılarını daha fazla algılamalarıyla paralellik gösteren bir sonuçtur ( Zabel & Zabel, 2001).

Öğretmen adaylarının daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle etkileşime geçip geçmemelerine göre ailelerle çalışmaya yönelik tutum algıları incelendiğinde ailelerle etkileşime geçmiş öğretmen adaylarının destekleyici tutum ve ortalama tutum puanlarının ailelerle etkileşime geçmemiş olanlarla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülürken, engelleyici tutum puanlarının daha önce etkileşime geçmiş olan öğretmen adaylarında anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının daha önce ailelerle etkileşime geçmeleri tutumlarında bir farklılık göstermese de ortalama tutum puanları  $X= 3.5$  un üstünde, destekleyici tutum puanları ise  $X= 4.3$ 'ün üstünde olmasıyla, iki grubun da tutum puanlarının yüksek olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Ailelerle daha önce etkileşime geçmemiş öğretmen adaylarının engelleyici tutum puanlarının daha yüksek olması, ailelerle etkileşime geçmenin engelleyici tutumu da olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının daha önce özel gereksinimli birey aileleriyle etkileşime geçip geçmemelerine göre ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları incelendiğinde ailelerle etkileşime geçmiş öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik kavramsal, pratik ve ortalama yeterlik algılarının etkileşime geçmemiş öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazında da bu sonuçlara paralel sonuçlar bulunmaktadır. Murray & Mandell, (2004) ve Sheldon & Van Voorhis, (2004) farklı durumlarda ailelerle etkileşime girmiş olan öğretmen adaylarının iş birliği becerilerinin geliştiğini ve alana çıktıklarında bu becerileri uygulama konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca, Murray & Curran(2008)'in araştırmasında öğretmen adayları, ailelerle deneyimlerinin olması ailelerin hayatındaki problemlerin karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Kim ve Vail'in (2011) araştırması da geleneksel ders anlatımı dışındaki uygulamalı derslerin öğretmen adaylarının yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında ailelerle etkileşime geçme fırsatlarının verilmesi ailelerle çalışmaya yönelik yeterliklerini artıracakı düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde üçüncü sınıf ikinci döneminde Aile Eğitimi ve Rehberliği (Özel Eğitimde Aile Eğitimi) adında bir ders bulunmaktadır. Bu dersin içeriğinde "aile kavramı; aile sistem kuramları; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerinin geçirdikleri uyum evreleri; özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitimine aile katılımının önemi, kuramsal ve yasal dayanakları, yasalarda ailelere getirilen hak ve sorumluluklar; ailelerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin eğitim sürecine katılımı; öğrencinin değerlendirilmesi; bireyselleştirilmiş aile eğitim planı (BAHP), bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) ve geçiş planlarına ailenin katılımı; ailelere öğretme becerileri kazandırma; kurum, ev ve kurum-ev merkezli aile öğretim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi" (s.19). (Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı,) Bu dersi alan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik destekleyici ve ortalama tutum puanlarının almayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.



Bu da özel gereksinimli ailelerle ilgili bu tür bir ders almanın tutumlar üzerinde olumlu etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Bu dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları incelendiğinde, Aile Eğitimi ve Rehberliği dersini alan öğretmen adaylarının kişisel, kavramsal, pratik ve ortalama yeterlik algılarının almayan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kişisel yeterlik algısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tek değişken olarak Aile Eğitimi ve Rehberliği dersini almış olmak olarak görülmektedir. Morris ve Taylor (1998) da aile katılımı ile ilgili ders almanın öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini arttırdığını ve aile katılımı programlarını uygulama konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini bildirmişlerdir. Hem teorik bilgilerin olduğu hem de uygulama fırsatlarının verildiği derslerin de öğretmen adaylarının profesyonel yeterliğini geliştirdiği ve öğrencilere ve ailelere olumlu katkılar sağladıkları görülmüştür. (Novak, Murray & Scheuermann, 2009).

Öğretmen adaylarının ailelerle ilgili başka bir eğitime katılmış olup olmadıkları değişkenine göre tutumları incelendiğinde, ailelerle çalışmaya yönelik destekleyici ve engelleyici tutum algılarında bir farklılık görülmezken, ailelerle ilgili başka bir eğitime katılmış olan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik ortalama tutum algılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç da önceki sonuçla paralel olarak ailelerle ilgili herhangi bir eğitime katılmanın öğretmen adaylarının tutumlarını farklılaştırdığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının ailelerle ilgili başka bir eğitime katılmış olup olmadıkları değişkenine göre yeterlikleri incelendiğinde yine kavramsal, pratik ve ortalama yeterlik algılarının eğitime katılmış bireylerde anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin aileleri ile ilgili herhangi bir eğitime katılmaları alanyazınla (Novak, Murray ve Scheuermann, 2009; Morris ve Taylor, 1998) paralel olarak öğretmen adaylarının tutum ve yeterlik algılarını olumlu etkilemiştir.

Bireyin kendi çekirdek ailesinde özel gereksinimli bir bireyin bulunmasının ailelerle çalışmaya yönelik tutum ve yeterlik algıları üzerinde etkili olabileceği düşünülmüş ve çekirdek ailesinde özel gereksinimli birey olan ve olmayan öğretmen adaylarının tutum ve yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar çekirdek ailesinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik destekleyici ve ortalama tutumlarının, olmayan öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Bireyin kendi çekirdek ailesinde özel gereksinimli bir bireyin bulunması veya bulunmamasının ailelerle çalışmaya yönelik yeterlik algısında hiçbir alt ölçekte anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Ancak, yeterlik ölçeğinden alınan puanlar tutum ölçeğinden alınan puanlara göre bu değişkene göre farklılaşmaktadır. Her ne kadar ailesinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının tutumları anlamlı düzeyde düşük olsa da, yeterlik algıları anlamlı olmasa da ailesinde özel gereksinimli birey olmayanlara göre yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, kendi ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya yönelik tutumları olumlu olmasa da kendilerini yetersiz bulmadıklarını göstermektedir.

Tutum ve yeterlik ortalama puanları arasındaki korelasyona bakıldığında tutum ve yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu da yeterlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının tutum algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları kendilerini yeterli algıladıklarında tutumları da olumludur. Ya da tutumları olumlu olan öğretmen adayları kendilerini ailelerle çalışmaya yönelik olarak yeterli görmektedirler. Tutum ve yeterlik alt ölçekleri arasındaki korelasyon incelendiğinde destekleyici tutum algısı ve kişisel, kavramsal ve pratik yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak engelleyici tutum ve kişisel ve pratik yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, kavramsal yeterlikle anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Tutum ve yeterlik algısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu gösteren bulguların alanyazınla paralel olduğu görülmüştür (Bandura ve Adams, 1977; Kanadlı, 2017; Yoldaş, Yetim ve Küçüköğlü, 2016)

Sonuç olarak bakıldığında öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin aileleriyle çalışmaya yönelik tutum ve yeterlik algılarının en yüksek olduğu değişken aile eğitimi ve rehberliği dersini almış olmaları ve ailelerle daha önce bir etkileşime geçmiş olmalarıdır.



Alanyazında da (Patterson, Webb, ve Krudwig,2010; Novak, Murray ve Scheuermann, 2009; Morris ve Taylor, 1998) derslerin yeterliği etkilediği, özellikle teorik ve uygulamalı derslerin öğretmen adaylarının ailelerle çalışmaya hazırlanmalarında önemli katkıları olduğu bildirilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna bağlı olarak, ilerleyen araştırmalarda özel eğitim öğretmenliği programında Aile Eğitimi ve Rehberliği dersinin etkililiği incelenebilir. Bu dersin içeriğinde ailelerle iş birliği içinde çalışmayı gerektirecek uygulamaların yoğunlaştırılması ya da özel eğitim öğretmen adaylarının ailelerle iş birliğini geliştirecek uygulamalı farklı ders ya da derslerin açılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

Almalki, S., Alqabbani, A., & Alnahdi, G. (2021). Challenges to parental involvement in transition planning for children with intellectual disabilities: The perspective of special education teachers in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103872>

Al-Shammari, Zaid. (2008). Extent of Parental Involvement in Improving the Students' Levels in Special Education Programs in Kuwait. *Journal of Instructional Psychology*, 35,140-150.

Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

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

Bağçeli Kahraman, P. (2018). The views and attitudes of the teacher candidates from preschool and elementary school teaching departments toward family participation, *International Journal of Progressive Education*, 14 (3), 47-59. doi: 10.29329/ijpe.2018.146.4

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Barr, E. M., Moore, M. J., Johnson, T., Forrest, J., Jordan, M. (2013). New evidence: data documenting parental support for earlier sexuality education. *Journal of School Health*, 84, 10–17 <https://doi.org/10.1111/josh.12112>

Bartan, M. ve Aydemir-Özalp, T. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-32. doi: 10.30900/kafkasegt.644316

Başkan, D.N. (2020). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: denizli ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Bayraktar, V.,Güven, G. & Temel, Z.F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 755-770. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22590/241298>

Biber, K. (2018). Öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlemesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (2) 623-642 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/38760/402858>.

Bursztyjn, A. M. (2007). *The praeger handbook of special education*, Westport, Conn. : Praeger Publishers,

Burton, C.B. (1992). Defining family-centered early education: beliefs of public school, child care, and head start teachers, *Early Education and Development*, 3 (1), 45-59.

Can Toprakçı, N. (2006). *Kuramda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerinde, sürdürme ve genellemelerinde etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Cavkaytar, A. (1998). *Zihinsel engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitim programının etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Chen, M. ve Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

Cruz-Torres, E., Duffy, M. L., Brady, M. P., Bennett, K. D. and Goldstein, P. (2020). Promoting Daily living skills for adolescents with autism spectrum disorder via parent delivery of video prompting. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 50(1), 212-223. doi:10.1007/s10803-019-04215-6

Demirci, Z. A., & Arslan, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile aile katılım çalışmalarına yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2205-2215. <https://doi.org/10.33206/mjss.612589>

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).

Dönmez, Ö. & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 29-45. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ysbed/issue/29242/295516>.

Edwards, P.A., & Jones Young, L.S. (1992). Beyond parents: Family, community, and school involvement. *Phi Delta Kappan*, 74 (1), 72-80.

Fox, R., & Binder, M. (1990). Parenting; A developmental behavioral approach. *Advances in Special Education*, 288. 187-201. [https://epublications.marquette.edu/edu\\_fac/288](https://epublications.marquette.edu/edu_fac/288)

Cavkaytar, A., & Diken, İ. (2007). *Özel eğitime giriş.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Samantha E. Goldman, S.E. & Burke, M.M. (2017) The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis, *Exceptionality*, 25:2, 97-115, Doi: 10.1080/09362835.2016.1196444

Gözde, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-32. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000105](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000105).

İşıkçı, G. (2018). *Pre-service early childhood educators' working with families self-efficacy in relation to taking a parent education course*, (Master's Thesis), Middle East Technical University, Ankara.

Novak, J., Murray, M. & Scheuermann, A. (2009). Enhancing the preparation of special educators through service learning: Evidence from two preservice courses. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 32-44. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/266049431>

**Kanadlı, S. (2017).** Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: A mixed methods study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1847-1871. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0597>

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karen B. Patterson , Kristine W. Webb & Kathryn M. Krudwig (2009) Family as Faculty Parents: Influence on Teachers' Beliefs About Family Partnerships, Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 54:1, 41-50. doi: 10.3200/PSFL.54.1.41-50

- Kim, E., Vail, C. (2011) Improving Preservice Teachers' Perspectives on Family Involvement in Teaching Children With Special Needs: Guest Speaker Versus Video, *Teacher Education and Special Education* 34(4) 320–338. doi: 10.1177/0888406411410076
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000115](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115)
- Krizman, C. (2013). *Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parentaş involvement practices: a multimethod study. Dissertation*, Texas Tech University.
- Kurtoğlu, S. & Cavkaytar, A. (2021). Zihin yetersizliği olan bireylere kişisel bakım becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-31 <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.756223>
- Maddock, M. (2006). Children's personal learning gendas at home. *Cambridge Journal of Education*, 36 (2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/03057640600718364>
- Morris, V. G., & Taylor, S. I (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-231. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00037-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00037-1)
- Nye, C., Turner, H., & Schwartz, J. (2006). Approaches to parent involvement for improving the academic perfor-mance of elementary school age children. *Campbell Systematic Reviews*, 4, 1–49. <https://doi.org/10.4073/csr.2006.4>
- Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)
- Özen, A. (2008). Aile eğitimi, içinde Diken, H.İ.(Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, (170-186) Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Polat, Ö., Aydın, E., & Akarsu, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları arasındaki ilişki. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-27. doi: 10.29228/mutead.2
- Smith, T.E.C., Gartin, B., Murdick, N., & Hilton, A., (2006.). *Families and children with special needs*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tavil, Y. (2005). *Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi*. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. & Soodak, L. (2006). *Families, Professionals & Exceptionality*, 5th ed., Pearson: New Jersey.
- Tümkeya, S. ve Altunkaynak, M. (2020). Öğretmen adaylarının aile katılımının etkililiği ve aile katılımına yönelik engelleri ile öğre-tmenliğe ilişkin tutum ve mesleki öz yeterliklerinin ilişkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 604-632. doi: 10.26466/opus.657336
- Wong, S. Y., Lai, A. C., Martinson, I., & Wong, T. K. (2006). Effects of an education programme on family participation in the rehabilitation of children with developmental disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(2), 165-189. doi: 10.1177/1744629506064012
- Varol, N. (1996). Aile eğitim çalışmalarının planlanması. *Eğitim ve Bilim*, 31-37.
- Yaşar Ekici, F. (2016). Comparison of preservice preschool teachers' attitudes towards family involvement with other preservice teachers' attitudes toward family involvement *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (4) , 1070-1082 . doi: 10.24289/ijsser.278984
- Yavuz Güler, Ç. (2015). Öğretmen adayları için ailelerle çalışmaya ilişkin yeterlik algısı ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 329-346. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47936/606399>
- Yavuz Güler, Ç. (2014). Öğretmen adayları için aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 213-232. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51147>



Yazıcı, D. N. ve Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(2), 657-681. <https://doi.org/10.19171/uefad.369222>.

Yıldız, G., & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers' attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability*, 35(1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9465-5>

Yoldaş, C., Yetim, G., Küçüköğlü, N. E.(2016). Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 90-102. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/dpusbe/issue/26800/283180>

Zabel, R.H. ve Zabel, M.K.(2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do Age, Experience, and Preparation Still Matter? *Teacher Education and Special Education*, 24 (2), 128-129.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Family involvement in education is known to be important for student's success. However, family involvement is more important for children with disabilities to develop skills that they lack because of their exceptional needs. Thus, special education teachers have a key role of including families in their children's education. In order for special education teachers work efficiently with families, they need to have a positive attitude and they need to feel sufficient about working with families. So, preservice special education teachers' attitudes and self efficacy perceptions may predict their role with families when they start working as a teacher.

### The aim of the study

The main purpose of this study is to examine preservice special education teachers attitudes toward working with families and self-efficacy perceptions of working with families in terms of different variables and to examine if there is a correlation between their attitudes and efficacy perceptions. For this purpose, the research questions are as follows:

1. Do the attitudes and efficacy perceptions of preservice special education teachers towards working with families change according to different demographic characteristics?
2. Do the attitudes and efficacy perceptions of preservice special education teachers towards working with families change according to different experiences about families?
3. What kind of correlation is there between preservice special education teachers' attitudes towards working with families and their perceptions of efficacy?

### Method

Research model that is used for this study was descriptive design and correlational survey model. 490 preservice teachers filled in the forms which distributed through Google forms. These preservice teachers were from seven randomly selected universities which have first, second, third and fourth grade of special education teacher training program. The data was collected in the 2020-2021 academic year via using googleforms after getting ethical committee permission from a state university. To collect the data, Demographic Information Form, The Scale of Attitude toward Family Involvement and The Scale of Perception of Efficacy of Preservice Teachers Toward Family Involvement were used. In order to analyze the data, t-test, ANOVA and Pearson Correlation were conducted.

### Conclusion and Discussion

The results of this study demonstrated no significant difference between male and female preservice teachers in terms of attitudes and perception of efficacy working with families. There were also no significant difference between preservice teachers' attitudes and efficacy perceptions who are at different level of classes and different universities. There were questions regarding their experiences as teachers and with families. The results showed that preservice special education teachers who were already graduated from another university and have teaching experience had higher efficacy perceptions than preservice teachers who did not have any teaching experience. However, there were not any significant difference between their attitudes. Although there was not any significant difference between preservice teachers' attitudes and efficacy perceptions in terms of having teaching experience of children with disabilities, again preservice teachers who had experience with children with disabilities had higher efficacy perceptions than their counterparts. Finally, the results also showed that taking a course on families and having some kind of interaction with families with children with disabilities makes a difference in terms of preservice teachers' attitudes and perception of efficacy. Previous research also demonstrated that taking courses and having hands on experience makes a difference on attitudes toward working with families and perception of efficacy about working with families. Therefore, it is important for preservice teachers to take courses and also get in touch with families during their undergraduate studies.