

## Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Uyarlanması

*Nihal LINDBERG<sup>1</sup>, Ayşe Nur DEMİRCAN<sup>2</sup>*

### Özet

Ailelerin eğitime dahil edilmesi ya da aile katılımı, eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik stratejilerin en önemlilerinden biri olarak değerlendirilmesinin yanısıra sistematik ve program temelli bir yaklaşımdır. Ancak oluşturulacak programın ve uygulamaların başarısı öğretmen ve anne-babaların bu konudaki bilgilerinin, tutumlarının belirlenmesini gerektirmektedir. Alanyazında okulöncesi ve ilkökul kademeleri ile ilgili çalışmalara, kimi değerlendirme araçlarına rastlanırken genel olarak lise kademesindeki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı Epstein ve ark. tarafından geliştirilen "Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Öğretmen ve Veli Ölçekleri"nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırma grubunu, 221 öğretmen ve 252 veli oluşturmaktadır. Öğretmen ölçeğinin 23 boyutlu yapısı 8 boyutlu ve veli ölçeğinin 24 boyutlu yapısı 7 boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Verilerin doğrulayıcı faktör analizi için uygunluğunu gösteren analizler, model-veri uyumunu ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda öğretmen ölçeği için  $\chi^2/sd$  oranı 1.71, RMSEA 0.057, SRMR 0.077, CFI 0.85 ve GFI 0.61; veli ölçeği için  $\chi^2/sd$  oranı 1.73, RMSEA 0.054, SRMR 0.079, CFI 0.87 ve GFI 0.64 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı öğretmen ölçeği için 0.84 ve veli ölçeği için de 0.89'dur. Böylece elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizler sonucunda, uyarlanan ölçeklerin, Türkiye'de kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile katılımı, Aile-okul işbirliği, Öğretmen görüşleri, Anne-Baba görüşleri

### Abstract

Involving parent to education or parental involvement is assessed one of the most important strategy to improve the quality of education and a systematic and programmed approach as well. However the success of the programs and the activities depends on defining the knowledge and attitudes of parents and teachers. In literature, although it is found some scales in kindergarden and elementary school level, researches based on high school are rather limited. So, the aim of this study is to adapt "High School and Family Partnerships Teachers' and Parents' Survey" developed by Epstein et al. into Turkish. The sample group of the research consists of 221 teachers and 252 parents. The structure of the original teachers' scale with 23 factors was converted to a structure with 8 factors and the parents' survey with 24 factors to a structure with 7 factors. However, the analysis which is about if the data is suitable for confirmative factor analysis showed conformity of model-data. The result of confirmatory factor analysis for both scales are following: the rate of  $\chi^2/sd$  for teacher scale was 1.71, RMSEA 0.057, SRMR 0.077, CFI 0.85, GFI 0.61. The rate of  $\chi^2/sd$  for parent scale was 1.73, RMSEA 0.054, SRMR 0.079, CFI 0.87, GFI 0.64. The Cronbach Alpha Coefficient of the scales was found as 0.84 for teacher scale and .89 for parent scale. It is stated that the scales which are adapted based on the obtained results of the research are accepted to be reliable and valid for Turkish culture.

**Key Words:** Parent involvement, Family-school collaboration, Teachers' perspective, Parents' perspective

## GİRİŞ

Ailelerin eğitime dahil edilmesi ya da aile katılımı, eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik stratejilerin en önemlilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Aile katılımı, ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanması; çocukların eğitsel ve akademik deneyimlerinin artırılması, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişimin kurulması ve sürdürülmesi yoluyla geliştirilmesi yanında, eğitim programlarının ailelerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesi gibi uygulamaları kapsayan sistematik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çerçevesinde ele alınan aile katılımı model ve uygulamaları, günümüzde, sadece öğretmen, okul ve anne-babalar arasındaki ilişkileri değil, öğrenci ve

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [ahioglu@kastamonu.edu.tr](mailto:ahioglu@kastamonu.edu.tr)

<sup>2</sup> Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, [aysenur\\_windowslive.com](mailto:aysenur_windowslive.com)

toplumla ilişkileri de kapsayan daha geniş bir düzlemde ele alınmaktadır (Epstein ve Sheldon, 2002). Bunlar, anne-baba ve öğretmen arasındaki ilişkinin örneğin ev ödevleri gibi özel bir konuda anne-baba ile öğretmenler arasındaki *işbirliği* ile sınırlandırılmayacağı, aksine anne-baba ve okul arasındaki ilişkinin *ortaklık* biçiminde ve sürekli olması gerektiği üzerinde durmaktadır (Epstein 1995; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn, Van Voorhis, 2002).

Aile katılımı, özellikle 1960 ve 1970'li yıllardan itibaren ilgi çeken ve çok çalışılan bir konu olmuştur. Bu süreçte de hem kavramsal doğasını hem de okullarda nasıl işlerlik kazanacağını belirlemeye yönelik farklı modeller yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte günümüz alanyazınında en fazla atıf yapılan ve en yaygın biçimde kullanılan model, Epstein, Connors ve Salinas (1993) tarafından geliştirilmiş olan modeldir. Bu model, öğrenci gelişimi ve eğitiminde aile, okul, öğrenci ve toplumun bakış açılarını birlikte ve birbirini tamamlayan bir bütünün parçaları olarak ele almaktadır. Modelde, birbirleriyle bağlantılı altı farklı katılım türü tanımlanmaktadır (Epstein, 1995; Epstein ve Sheldon, 2002):

- Anne-babalık (Parenting) : Sağlık, beslenme, güvenlik ve çocuk ya da ergen gelişimi gibi konularda anne-babalara yönelik kurs ve eğitimler, bilgilendirici seminerler,
- İletişim (Communication): Okuldan eve ve evden okula dönük her türlü iletişim; not kağıtları, telefon mesajları, e-posta gibi yollarla öğrencinin gelişim süreci hakkında bilgi verme
- Gönüllülük (Volunteering): Okul ya da sınıf içi etkinliklerle ilgili olarak aile yardımını ya da desteğini almaya yönelik çalışmalara gönüllü olma,
- Evde öğrenme (Learning at home): Evdeki öğrenme etkinliklerine katılım; ev ödevlerinin kontrolü, yardımı,
- Karar verme (Decision making): Ailelerin okul kararlarında söz sahibi olması; yönetim faaliyetlerinde görev alması,
- Toplumla işbirliği (Collaborating with the community): Okul, öğrenci ve aileleri güçlendirmek için kaynak ve hizmetleri bütünleştirme.

Bu katılım türleri, ev ile okul arasındaki işbirliğini ve paylaşılan sorumlulukları açıklayan teorik temelli ve çakışan küreler (overlapping spheres) kavramına dayanmaktadır. Bu kavramla aile, okul ve toplum üyelerinin katılımı ve öğrenci başarısını artırma yönündeki davranış, rol ve eylemlerini düzenleme işlevi olan bir yapıdan bahsedilmektedir (Epstein, 1995; Epstein ve diğ., 2002). Epstein (1995), bu farklı katılım türlerinin, standart olarak her okul ya da sınıf için geçerli standart uygulamalar/etkinlikler içermediğini belirtmektedir. Aksine model, her okulun/sınıfın kendi özellikleri ya da yapısı ile öğrenci ve ailelerin özellikleri çerçevesinde uygulama / etkinlikler oluşturmasına yardımcı olan bir temel sağlamaktadır. Bu nedenle, okulun hangi konularda ortaklık çalışmalarına ihtiyaç duyduğuna karar verip bu konudaki uygulamaları planlayacak olanlar okul personelidir (Epstein ve diğ., 2002). Ancak Epstein, böylesi bir planın uygulanabilirliğinin ve istedik kazanımlara ulaşabilmesinin sadece öğretmen ve okul yönetiminin çabaları ile değil, aile ve öğrencilerin de sürece ortak olmalarıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir (Epstein, 1995).

### **Ortaöğretimde Aile Katılımı: Yararları ve Engelleiyici Etmenler**

Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında, aile katılımıyla ilgili çalışmaların, okulöncesi ve ilkokul yıllarındaki öğrenci, veli ya da öğretmenlerle yapıldığı, ortaokul ve lise yıllarına özgü çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun, ortaokul ve liselerde, aile katılımı fırsatlarının daha sınırlı ve ilkokullar ile karşılaştırıldığında daha az önem verilen bir konu olması yanında; daha çok okul temelli uygulamalarla sınırlandırılmasından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmektedir (Dauber ve Epstein, 1993; Vaden-Kiernan ve Chandler, 1996; Çubukçu ve Girmen, 2006). Dauber ve Epstein (1993) ilkokuldan lise yıllarına doğru katılımın düşüşünü etkileyen birçok etmen olduğunu ifade etmektedir. Liselerin yapısal olarak daha karmaşık ve akademik olarak da ilkokullardan daha zor bir içeriğinin olması bu nedenlerden ilkidir. İkincisi, öğrencilerin ergenlik dönemi ile

birlikte aile katılımına yönelik ihtiyaç ve isteklerinin değişmesidir. Özellikle bu dönemdeki bağımsızlık isteğinin ergenin, ailenin katılımına yönelik ihtiyacını azaltabildiği belirtilmektedir (Epstein, Lee, 1995; Alldred, Edwards, 2000; Hill ve Tyson, 2009). Üçüncü olarak, anne-baba ve öğretmenlerle ilgili kimi koşullarda bu dönemde aile katılımını sınırlandırmaktadır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin, ilkokul öğretmenlerinden daha fazla öğrencisinin olması, işbirliğini imkânsız kılmasa da hem öğretmenler hem de aileler için etkili iletişim fırsatlarını sınırlandırmaktadır. Bunun yanında anne-babaların da lise yıllarında değişen ve daha da zorlaşan ders içerikleri nedeniyle katılım sağlayamayacaklarına ilişkin inançları, bunu destekleyen öğretmen ve öğrenci tutumları ile birlikte, katılımlarının azalmasına neden olmaktadır (Simons, 2000; Beyer, Patrikakou ve Weissberg, 2003). Bu sınırlılıklara karşın ortaokul ve lise yıllarında ailelerin eğitime katılımının öğrenci, veli ve öğretmenlerle ilgili göz ardı edilemeyecek yararları bulunmaktadır.

Aile katılımının öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmaların pek çoğu ergenlik dönemi ile düşen akademik başarı ve artan disiplin sorunları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmalar, sistemli ve düzenli aile katılım uygulamalarının, ergenin akademik başarısı ve öğrenmeye güdülenmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Şad, 2012; Hill ve Tyson, 2009; Benoit, 2008; Aslanargün, 2007; Ashby, 2006; Jeynes, 2007; Sheldon ve Epstein, 2005; Sheldon, 2003; Çelenk, 2003). Ayrıca DeHass, Williems, Holbein (2005), Sheldon (2007), Plank ve Jordan, (1997) ile Catsambis ve Garland, (1997) katılımın, öğrencilerin okula bağlılığını, sınıftaki katılımını ve üst eğitim kurumlarına devam etme olasılığını arttırdığını da ifade etmektedirler. Kimi araştırmalar ise, aile katılımının, lise öğrencilerinin okula karşı tutumları, okula devam oranları ve disiplin sorunlarının azaltılması üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Catsambis, 1998; DeHass, Williems, Holbein, 2005; Sarpkaya 2007, Epstein ve Sheldon, 2002). Katılım uygulamalarının anne-babalara yönelik en önemli yararlarından biri, anne-babaların çocuklarının eğitimleri ile ilgili çabalarının desteklendiğine yönelik bir inanç geliştirmelerini (Epstein, 1995; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn, Van Voorhis, 2002) dolayısıyla da okulda verilen eğitime daha fazla ilgi gösterirken, öğretmenleri de daha fazla desteklemelerini sağlamasıdır (Hara ve Burke, 1998; Epstein ve Sheldon, 2002). Araştırmalar katılımın öğretmenler ve okullar üzerindeki en dikkat çekici etkisinin ise, okulun etkililiğini arttırması olduğunu göstermektedir (Haynes, Comer, Hamilton-Lee, 1989; Epstein, 1995; McClain, 2006; Tunçel, 2008). Katılım uygulamaları yoluyla anne-babalarla daha fazla iletişim kurma fırsatı elde eden öğretmenler, aile katılımına yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmekte dolayısıyla da gerek sınıf gerekse okul çalışmalarında aile katılımını daha fazla desteklemektedirler (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002; Shumow, Harris, 2000; Epstein, 2008).

### **Ortaöğretimde Aile Katılımının Değerlendirilmesi**

Aile katılımının yararları; öğretmenler, öğrenciler ve aileler tarafından bilinmediği ve inanılmadığı sürece, etkisinin de o denli sınırlı olacağı belirtilmektedir (Epstein, 2008). Bununla birlikte, etkili bir işbirliği ortamı yaratabilmek için, öncelikle katılım sürecindeki öğrenci, veli ve öğretmenlerin ortaklık hakkındaki düşüncelerinin anlaşılması önemlidir (Epstein, 2008; Beyer ve diğerleri, 2003).

Epstein, Connor's ve Salinas (1993) tarafından aile katılım türlerinin tamamını içeren ve hem öğrenci ve velilerin hem de öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili görüşlerini değerlendirmeye yönelik bir dizi ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekler bir bütün olarak katılımcıların, okul programları ve uygulamalarının, katılımı destekleme düzeyi ve biçimi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında ölçekler yoluyla gelecekte yapılabilecek katılım uygulamaları ile ilgili okul ve öğretmenlere rehberlik edebilecek bilgilere de ulaşılabilmektedir. Ölçeklerin, bir uzmana gerek duyulmadan okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından kullanılabilir olması, katılımı sağlamaya yönelik programların geliştirilmesi ve uygulanması aşamasında hem okullara hem de araştırmacılara destek

sağlayabilecek bir özelliğidir. Son olarak ölçeklerin her bir boyutunun tekil olarak ilgili boyutta değerlendirme yapmak isteyen araştırmacı ya da okul yöneticileri/öğretmenler tarafından kullanımının mümkün olmasının, ölçeklerin bir diğer güçlü yönü olduğu söylenebilir.

Yapılan taramada Türkiye’de aile katılımı ile ilgili veli ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarda Epstein (1995) tarafından tanımlanan katılım türlerini ayrı ayrı değerlendiren kimi çalışmalara rastlanmıştır (Başaran ve Koç, 2001; Akbaşı, 2007; Kartal, 2008; Kotaman, 2008). Bununla birlikte tüm katılım türlerinin aynı anda değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumun aile-okul işbirliği ile ilgili bütünsel ve kapsamlı bakış açısı oluşturmayı engelleyebileceği düşünülmektedir. Bunun yanında; birkaç araştırma dışında (Örneğin, Yıldırım, 2006; Kotaman, 2008) genel anlamda araştırmalarda veri toplama aracı olarak geliştirilen anketlerin ya da soru formlarının, geçerlilik ve güvenilirliğine dayalı herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bunun aile katılımı ile ilgili yapılmış çalışmalara dair en önemli sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Bu noktalardan hareketle, bu çalışmanın amacı, Epstein, Connors ve Salinas (1993) tarafından geliştirilmiş olan Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Veli ve Öğretmen Ölçekleri’nin Türkçeye uyarlanmasıdır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Kastamonu il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin velileri ve bu okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Kastamonu ilinde 14 ortaöğretim okulu bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu 14 ortaöğretim okulundan araştırmaya katılmayı kabul eden 221 öğretmen ve 252 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 126’sı (%57,0) erkek, 95’i (%43,0) kadındır. Bunun yanında 73’ü (%33,03) meslek lisesinde, 148’i (%66,97) ise genel liselerde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan velilerden 132’sini (%52,4) anneler, 99’unu (%39,3) babalar ve 21’ni (%8,3) hala, teyze, dayı gibi akrabalar oluşturmaktadır. Velilerden 108’i (%42,9) ilköğretim, 79’u (%31,3) lise, 15’i (%6) liseden terk, 41’i (%16,3) üniversite mezunu, 2’si (%0,8) üniversiteden terk ve 7’si de (%2,8) yüksek lisans / doktora mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

#### *Aile Katılım Ölçeği: Öğretmen Formu*

Lise öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili görüş ve önerilerinin alınmasına yönelik olan özgün ölçek, 10 madde ve 112 alt sorudan oluşmaktadır. Sorular, Likert tipi derecelendirilmiş (Kesinlikle katılıyorum - Kesinlikle katılmıyorum, Önemli değil - çok önemli gibi) eşit aralıklı ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Altı açık uçlu soru ile de öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili kişisel görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Özgün ölçek, 23 alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar ve diğer ilgili istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen Formunun Boyutları ve İlgili İstatistikler

Boyutlar	Soru Sayısı	Ort.	S. S.	Güv.	Madde No
1. Öğretmenin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu	9	3.47	.38	.81	Mad 1
2. Öğretmenin Ortaöğretim Kurumları ile İlgili Tutumu	3	2.69	.59	.70	Mad 1
3. Öğretmenin Bulunulan Çevre ile İlgili Tutumu	2	2.57	.68	.73	Mad 1
4. Öğretmen Bildirimleri - İletişim	3	2.98	.53	.65	Mad 2
5. Öğretmen Bildirimleri - Evde Öğrenme	4	2.42	.41	.65	Mad 2
6. Öğretmen Bildirimleri - Karar Verme	3	2.35	.52	.66	Mad 2
7. Öğretmen Bildirimleri - Anne-babalık*	1				Mad 2

8.	Öğretmen Bildirimleri - Gönüllülük*	1				Mad 2
9.	Öğretmen Bildirimleri - Toplumla İşbirliği*	1				Mad 2
10	Öğretmenlerin Okuldaki Katılıma Yönelik Etkinliklerle İlgili Bildirimleri	13	2.53	.34	.78	Mad 2
11	İletişim - Öğretmenler için Önemi	5	3.36	.47	.68	Mad 3
12	Evde Öğrenme - Öğretmenler için Önemi	4	3.04	.58	.75	Mad 3
13	Toplumla İşbirliği - Öğretmenler için Önemi	2	2.80	.81	.77	Mad 3
14	Gönüllülük - Öğretmenler için Önemi*	1				Mad 3
15	Anne-Babalık - Öğretmenler için Önemi*	1				Mad 3
16	Karar Verme - Öğretmenler için Önemi*	1				Mad 3
17	Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Etkinliklerin Önemi	15	3.03	.54	.90	Mad 3
18	Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları	8	22.72	17.84	.66	Mad 4
19	Öğretmenlere göre Ailelerin Sorumlulukları - Anne-Babalık	3	3.80	.30	.53	Mad 5
20	Öğretmenlere göre Ailelerin Sorumlulukları - Evde Öğrenme	7	3.56	.39	.80	Mad 5
21	Öğretmenlere göre Ailelerin Sorumlulukları - Tüm Katılım Türleri	13	3.53	.34	.84	Mad 5
22	Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri	10	2.91	.48	.85	Mad 7
23	Öğretmenlerin Bulunulan Çevredeki Sorunlara İlişkin Görüşleri	7	1.50	.31	.73	Mad 8

\*Özgün ölçeğin geliştirilmesi sırasında tek ya da iki sorudan oluşan bu boyutlar ile ilgili olarak güvenilirlik analizi yapılmamıştır. Ancak bu soruların ilgili diğer boyutlar altında ya da tek başına değerlendirilebileceği belirtilmektedir.

Tabloda belirtilen maddeler dışında kalan Madde 6, velilerin öğrencilerin eğitim ve gelişimini destekleyen davranışlarının sıklığına ilişkin öğretmen tahminlerini içeren altı sorudan oluşmaktadır. Madde 9 ve 10 ise, demografik bilgileri içermektedir. Açık uçlu sorulardan dördü okul-aile işbirliği uygulamalarında ihtiyaç duyulan görüşlerle, Madde 2 ve 3'ü desteklemektedir. Buna ek olarak bir soru, öğretmenlerin velilerden yapmasını beklediği uygulamalar hakkında bilgi almaya yönelik olan Madde 5'i desteklerken, bir soru ise öğretmenlerin okul gelişimini sağlama konusundaki öneri ve görüşlerini belirlemeye yöneliktir (Epstein ve diğ., 1993).

#### *Aile Katılımı Ölçeği: Veli Formu*

Özgün ölçeğin veli formu, 13 madde ve 152 alt sorudan oluşmaktadır. Sorular, Likert tipi derecelendirilmiş (Kesinlikle katılıyorum - Kesinlikle katılmıyorum, Önemli değil - çok önemli gibi) eşit aralıklı ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Formdaki altı açık uçlu soru ile de anne-babaların katılımı ile ilgili kişisel görüş ve önerileri alınmaktadır. Bu form, 24 alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar ve özgün ölçekle ilgili istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Veli Formunun Boyutları ve İlgili İstatistikler

Başlıklar	Soru Sayısı	Ort.	S. S.	Güv.	Madde No
1. Ailelerin Ortaöğretim Kurumları ile İlgili Tutumları	14	2.70	.46	.86	Mad 1
2. Aile Katılımı ile İlgili Öğretmen Tutumları	8	2.70	.48	.78	Mad 1
3. Ailenin Bulunulan Çevre ile İlgili Tutumları	2	2.34	.71	.57	Mad 1
4. Öğrencinin Okulla İlgili Tutumu ile İlgili Aile Bildirimi	2	3.34	.86	.62	Mad1, Mad 3
5. Etkinlikler - Anne-Babalık	6	4.17	.64	.63	Mad 2
6. Etkinlikler - İletişim	4	2.14	.68	.59	Mad 3
7. Etkinlikler - Gönüllülük	3	1.91	.83	.67	Mad 3

8.	Etkinlikler – Evde Öğrenme	6	3.41	.72	.77	Mad 2
9.	Etkinlikler – Karar Verme	3	1.68	.72	.66	Mad 3
10	Evde Aile Katılımı	14	3.55	.56	.82	Mad2, Mad 3
11	Etkinlikler – Toplumla İşbirliği*	1				Mad 2
12	Okulda Aile Katılımı	8	1.90	.66	.81	Mad 3
13	Okulun Etkinlikleri – Anne-Babalık	4	2.82	.57	.71	Mad 4
14	Okulun Etkinlikleri – İletişim	6	3.06	.55	.77	Mad 4
15	Okulun Etkinlikleri – Evde Öğrenme	4	2.75	.63	.78	Mad 4
16	Okulun Etkinlikleri – Karar Verme	2	2.99	.83	.65	Mad 4
17	Okulun Etkinlikleri – Gönüllülük*	1				Mad 4
18	Okulun Etkinlikleri – Toplumla İşbirliği*	1				Mad 4
19	Okulun Aile Katılımına Gösterdiği Destek	17	2.90	.52	.91	Mad 4
20	Anne-babalara göre Okuldan Eve Dönük İletişimlerin Sıklığı	8	1.79	.55	.73	Mad5, Mad 6
21	Anne-babalara göre Okulun Gönüllü Çalışmalarına yönelik Talebinin Sıklığı	3	1.76	.95	.75	Mad5,
22	Ailelere göre Okulun Kurduğu Tüm İletişimlerin Sıklığı	14	1.68	.50	.82	Mad5, Mad 6
23	Anne-babalara göre Öğrencinin Sorumlulukları	6	2.46	.43	.71	Mad12
24	Anne-babalara göre Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı	4	1.69	.53	.70	Mad12

Tabloda yer almayan Madde 7, okuldan eve dönük iletişimlerde kullanılan yöntem ve araçları; Madde 8 ergenlikle ilgili olarak bilgi almak istedikleri konulara dair seçenekleri içermektedir. Madde 9 ve 10, okul tarafından düzenlenen etkinlikler için uygun zamanı ve ihtiyaç duyulan ulaşım imkanlarını sorgulamaktadır. Madde 11 ise, ailenin okul dışında ihtiyaç duyduğu hizmetlere ilişkin seçenekleri içermektedir.

Açık uçlu sorulardan ilki, ailelerin çocuk yetiştirme becerileri ve ergen gelişimiyle ilgili daha fazla bilgi almak istediği konuları öğrenmeye yönelirken; üç alt soru ise velilerin aile katılımı uygulamalarından okulun programlarına eklenmesi gerektiğini düşündükleri Madde 4, 5 ve 6'daki belirli uygulamaları desteklemektedir. Bir soru, velilerin okula nasıl yardım edebileceği konusundaki soruları içeren Madde 2'yi; diğeri ise velilerin, okulun gelişimi için neler yapılabileceği ile ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir (Epstein ve diğ., 1993).

### Veri Toplama Süreci

Ölçeklerin kullanılabilmesi için birinci yazara e-posta yoluyla ulaşılmış ve izin alınmıştır. Bu iznin alınmasından sonra ölçeklerin uyarlaması sürecinde öncelikle her iki dile hakim olan iki uzman tarafından ölçekler Türkçeye çevrilmiştir. Ardından eğitim bilimleri alanındaki iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre ölçekler de yapılan düzeltmelerden (örn. anlamsal yanlışlıklar ve Türk eğitim sisteminde olmayan okul sistemine ilişkin kimi uygulamalar) sonra ölçekler, iki uzman tarafından tekrar özgün diline çevrilmiştir. Bu işlemten sonra, özgün ölçeklerdeki maddeler ile Türkçeden yapılan çeviri ile ulaşılan formlardaki maddelerin dil denkliği incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında bazı maddelerde yeniden düzeltmeler yapılmıştır. Çeviri ile ilgili bu işlemten sonra, iki eğitim programları ve iki de eğitim psikolojisi alanında doktoralı uzman tarafından ölçek maddelerinin, anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal açılarından değerlendirilmesi yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, A.B.D. eğitim sisteminde yer alan ancak Türk eğitim sisteminde yer almayan bazı okul programları ile ilgili olarak formlarda değişiklik yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) hesaplanmıştır. DFA, katılımcı sayısına olduğu kadar boyutlara ya da faktörlere düşen madde sayılarına duyarlıdır. Katılımcı sayısı için belirtilen alt değer, 200'dür (Kline, 2011) ve bu çalışmadaki katılımcıların sayısı alt değerden fazladır. Bununla birlikte Tablo 1 ve 2'de de görüldüğü gibi bazı boyutlara düşen madde sayısı, 3'den azdır. Bu durum, doğrulamalı faktör analizi için bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Jöreskog ve Sörbom,1993; Kline, 2011). Bu nedenle ölçekleri geliştiren grup üyelerine e-posta yoluyla ulaşılarak, öğretmen ölçeğinin 23 boyutlu ve veli ölçeğinin de 24 boyutlu yapısının gözden geçirmelerle yeniden tanımlanıp tanımlanamayacağı ile ilgili görüş alınmıştır. Araştırmacıların önerileri doğrultusunda ve aile katılım modelini destekler biçimde boyutlar yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenmiş boyutlarla ilgili bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4'de verilmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmen Ölçeğinin Uyarlama Sürecinde Analiz İçin Belirlenen Boyutları

Özgün Ölçeğin Boyut Numaraları	Uyarlama Sürecinde Belirlenen Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.	1. Öğretmenin Aile Katılımına Yönelik Tutumu	13	Mad 1
2. 3.	2. Öğretmenin Ortaöğretim ve Bulunulan Çevrenin Desteği ile İlgili Görüşleri	6	Mad 1
4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.	3. Öğretmenlere göre Okuldaki Katılıma Yönelik Etkinlikler	14	Mad 2
11. 12. 13. 14. 15. 16. 17.	4. Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Aile Katılımı Etkinliklerinin Önemi	15	Mad 3
18.	5. Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları	8	Mad 4
19. 20. 21.	6. Öğretmenlere göre, Ailelerin Tüm Aile Katılım Türlerindeki Sorumlulukları	15	Mad 5
22.	7. Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri	10	Mad 7
23.	8. Öğretmenlere göre Bulunulan Çevredeki Sorunlar	7	Mad 8

**Tablo 4.** Veli Ölçeğinin Uyarlama Sürecinde Analiz İçin Belirlenen Boyutları

Özgün Ölçeğin Boyut Numaraları	Uyarlama Sürecinde Belirlenen Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1., 2., 3., 4. boyut	1. Anne-Babaların Ortaöğretim ve Aile Katılımına yönelik Tutumları	21	Mad 1
5., 8., 10., 11. ve 6. boyut (3/g)	2. Evde Aile Katılımı	14	Mad 2, Mad 3
7., 9., 12. ve 6. boyut (3/c,d)	3. Okulda Aile Katılımı	8	Mad 3
13., 14., 15., 16., 17., 18., 19.	4. Anne-Babalara göre Okuldaki Aile Katılımı Etkinlikleri	18	Mad 4
20. 21. 22.	5. Anne-Babalara göre Okuldan Eve Dönük Tüm İletişimlerin Sıklığı	16	Mad 5, Mad 6
23.	6. Anne-Babaların Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri	6	Mad 12
24.	7. Anne-Babalara göre Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı	5	Mad 12

Ölçeklerin güvenilirliği için ise ölçeklerin tamamı ve alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

### BULGULAR

Eldeki verilerin DFA için uygun olup olmadığına karar vermek için, örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık gibi DFA'nın uygulanabilirliğini ortaya koyan varsayımları test edilmiştir. Öğretmen ölçeğinin KMO değeri .73 ve veli ölçeğinin KMO değeri de .76 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin Barlett testi sonuçları da anlamlı ( $p < .01$ ) bulunmuştur. KMO değerlerinin .60'dan yüksek ve 1'e yakın olması, Barlett testinin de 0'a yakın olması nedeni ile eldeki veri grubunun ve örneklem büyüklüğünün DFA için uygun olduğu, verilerin de çoklu normal dağılımdan gelmiş oldukları belirlenmiştir. Analizler öncesinde eksik doldurulmuş tüm formlar analizlerin dışında bırakıldığı için, analizlerde kayıp değerler bulunmamaktadır. Model-veri uyumu için öngörülen ölçütler karşılandığı için açımlayıcı faktör analizinin yapılmasına gerek duyulmamıştır.

DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum iyiliği indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada Kline'in (2011, syf.204) yaklaşımı ile Schreiber, Stage, King, Nora, Barlow (2006) tarafından belirtilen ve araştırmalarda da en fazla kullanılan Ki-Kare Uyum Testi ( $\chi^2$ ), Ki-Kare'nin Serbestlik Derecesine ( $\chi^2/sd$ ) oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. DFA ile hesaplanan  $\chi^2/sd$  oranının 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Model veri uyumu için GFI değerinin .90'dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0.05'den küçük olması beklenir. Bunun yanında CFI'nın 0.90 veya üzerinde bir değer, GFI değerinin 0.85'ten ve RMS değerinin ise 0.10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Schreiber, Stage, King, Nora, Barlow, 2006).

### **Öğretmen Ölçeği ile ilgili Bulgular**

#### *Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Ölçeğin 8 faktörden oluşan modelinin eldeki verilerle uyum derecesini incelemek amacıyla yapılan DFA'da, 1. maddenin e alt sorusu, 7. maddenin j ve 8. maddenin g alt soruları, ilgili faktörle ilişkisine dair standardize edilmiş katsayıları anlamlı çıkmadığı ( $p > .05$ ) için modelden çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu analiz sonucunda model-veri uyumu için hesaplanan  $\chi^2$  değeri anlamlı bulunmuştur  $\chi^2(sd=3457)= 5916.79$ ,  $p < .01$ . Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
DFA	5916.79	3457	1.71	0.057	0.077	0.85	0.61

Tablo 5'de görüldüğü gibi uyum istatistiklerinin sonuçları şöyledir: ( $\chi^2/sd$ )=1.71, RMSEA=.05, SRMR=.07, CFI=.85, GFI=.61. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .43 ile .77 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde anlamlıdır.

#### *Güvenirlilik Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayı hesaplanmış ve alfa değeri .84 olarak bulunmuştur. Tablo 3'de verilen boyutlar temelinde hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .72, .77, .87, .90, .89, .84 ve .81'dir.

### **Veli Ölçeği ile ilgili Bulgular**

#### *Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*



Ölçeğin 7 faktörden oluşan modelinin eldeki verilerle uyum derecesini incelemek amacıyla yapılan DFA'da, 3. maddenin h ve 6. maddenin g alt soruları, ilgili faktörle ilişkisine dair standardize edilmiş katsayıları anlamlı çıkmadığı ( $p > .05$ ) için modelden çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu analiz sonucunda model-veri uyumu için hesaplanan  $\chi^2$  değeri anlamlı bulunmuştur  $\chi^2(sd=3457)= 6149.80$ ,  $p < .01$ . Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
DFA	6149.80	3547	1.73	0.054	0.079	0.87	0.64

Tablo 6'da görüldüğü gibi uyum istatistiklerinin sonuçları şöyledir:  $(\chi^2/sd)=1.73$ , RMSEA=.05, SRMR=.07, CFI=.87, GFI=.64. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .46 ile .76 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde anlamlıdır.

#### *Güvenirlilik Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Veli ölçeği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .89'dur. Tablo 4'de verilen boyutlar temelinde hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .77, .81, .82, .84, .85, .74 ve .61'dir.

## **TARTIŞMA**

Epstein (2008), tüm eğitim kademelerinde, aile ve toplum katılımının etkililiğini belirleyen en önemli etmenlerden birinin; öğretmen, yönetici ve ailelerin ortaklık kurma ile ilgili çalışmalarda birlikte ve karşılıklılığı içeren bir yapı içerisinde çalışmalarını olduğunu belirtmektedir. Ancak Epstein (2008), katılım konusundaki en önemli sorunun anne-baba ve öğretmenlerle yöneticilerin bu konulardaki bilgilerinin sınırlılığı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle etkili bir işbirliği ortamı yaratabilmek için, öncelikle öğrenci, veli ve öğretmenlerin işbirliği hakkındaki düşüncelerinin, beklentilerinin ve süreç içerisindeki sorumluluklarına dair görüşlerinin anlaşılması önemlidir (Epstein, 2008; Beyer ve diğerleri, 2003). Bu genel kabulden hareketle bu çalışmada, Epstein ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen "Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Öğretmen ve Veli Ölçekleri"nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

Özgün dildeki veli ölçeğinin 24 boyutlu ve öğretmen ölçeğinin de 23 boyutlu yapısı, ölçeği geliştiren grupla yapılan yazışmalardan sonra, öğretmen ölçeği için sekiz ve veli ölçeği için de yedi boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Bununla birlikte verilerin DFA için uygun olup olmadığı ile ilgili analizler, her iki ölçek için de model-veri uyumunu ortaya koymuş, bu nedenle açımlayıcı faktör analizi uygulanmamıştır. DFA yoluyla elde edilen uyum indekslerinin sonuçları da aynı biçimde her iki ölçekte model-veri uyumu için gerekli ölçütlerin karşılandığını ortaya koymuştur. Alan yazında GFI değerinin 0.85 ve üzeri, CFI değerinin ise 0.95 ve üzeri olduğu durumlarda uyum için kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Kline, 2011; Schreiber, Stage, King, Nora, Barlow, 2006). Bu çalışmada elde edilen GFI ve CFI değerleri, belirtilen değerlerin altında hesaplanmıştır. Bu nedenle öncelikle ölçeklerde yer alan bazı maddelerin belirtilen boyutların dışındaki boyutlara kaydırılması ya da ölçekten çıkarılması yoluna gidilmiştir. Ancak bu durumda güvenirlilikte,  $\chi^2/sd$  oranının da, RMSEA ve SRMR değerlerinde bir düşüş söz konusu olmuştur. Diğer bir ifadeyle güvenirliliğin düştüğü ve hata miktarının ise arttığı gözlenmiştir. Bu nedenle güvenirliliği olumsuz etkilemesi, boyutlarda istenen düzeyde madde kalmayacak olması ve doğrulanan yapının korunmak istenmesi sebebiyle böyle bir yol izlenmemiştir. Sonuç olarak CFI ve

GFI'nın düşük olmasına karşın, diğer indekslerdeki özelliklerde  $\chi^2/sd$  oranı, RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul sınırlarında ve iyi uyumu gösteriyor olması ve bu indekslerin yeterli olacağına ilişkin açıklamalar doğrultusunda (Kline, 2011; Schreiber, Stage, King, Nora, Barlow, 2006) ölçeklerin yapı geçerliliğinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Her iki ölçeğin güvenilirlik düzeyini gösteren iç tutarlılık katsayıları ise, kabul sınırlarının üstündedir. Likert tipi ölçeklerde Cronbach Alfa Katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte kabul edilebilir değer en az 0.7 olmasının yeterli olacağı ifade edilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2007). Bu çalışma kapsamında uyarlanan veli ölçeğinin yedinci boyutuna ilişkin katsayı .61 iken, özgün ölçekte bu boyuta ilişkin katsayı .70 olarak belirlenmiştir. Bu boyut, anne-babaların öğrencinin destek ve yönlendirme ihtiyacı ile ilgili bildirimlerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların bu boyutla ilgili sorulara verdikleri yanıtların ortalaması 1.75'dir. Genel olarak günümüzde hem gelişen iletişim teknolojileri hem de ergenlik dönemine özgü gelişimsel özellikler, gençlerin, anne-babaları ile ilişkilerini sınırlandırabilmekte, kimi durumda ise anne-babaların kendi çocuklarının gelişen kimliği ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmalarını engelleyebilmektedir. Bu durumun hem özgün ölçekte hem de uyarlanan ölçekteki ilgili boyut ile ilgili değerlerin, düşük çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Buna ek olarak uygulamanın, sadece bir şehirdeki veli ve öğretmenlerle sınırlı tutulması, çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca ölçeklerdeki madde sayısının fazlalığı, konu ile ilgili daha fazla bilgi alınmasını mümkün kılıyor olmakla birlikte, verilen yanıtların güvenilirliğini düşürebilmektedir.

Özellikle lise düzeyinde aile katılımı uygulamaları ile ilgili alanyazındaki sınırlılık, lise öğrencilerinin gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlardaki başarı düzeylerinin düşüklüğü ile ilgili tartışmalar (Berberoğlu ve Kalender, 2005) ve artan disiplin sorunları (Sarpkaya, 2007) birlikte değerlendirildiğinde, bu konuda daha fazla çalışmaya gerek olduğu açıktır. Dolayısıyla öğretmen, öğrenci ve ailelerden alınan bilgiler temelinde hazırlanacak aile katılımı program ve uygulamaları; ulaşılması zor gözüyle bakılan ailelerin olduğu çevrelerde bile aile katılımının arttırılmasını dolayısıyla da öğrenci başarısının arttırılmasını, disiplin sorunlarının azaltılmasını sağlayacak eğitim ortamlarının yaratılmasını mümkün kılacaktır.

## KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. (2007). *Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri (Konya ili örneği)*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allred, P., Edwards, R. (2000). A typology of parental involvement in education centering on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 435-455.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. SPSS Uygulamalı*. Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Ashby, N. (2006). Activity-filled family meeting leads to increases in parent involvement, student performance at Maryland school (Viers Mill Elementary School). *The Achiever*; 5(4), 1.
- Aslanargün, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 119-135.
- Başaran, T. S. ve Koç, F. (2001) *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Benoit, J. B. (2008). A research paper related to the effects of parent-teacher communication on student academic performance. *Unpublished master thesis, Faculty of D'Youville College Department of Education*. [www.bootz.us/bbenoit/parentinv.pdf](http://www.bootz.us/bbenoit/parentinv.pdf), 9 Aralık 2010
- Berberoğlu, G., Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Beyer, R. D., Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2003). Developmentally appropriate school-family partnerships for adolescents. <http://www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2003-2.pdf>. 24 Şubat 2011.
- Catsambis, S., & Garland, J. E. (1997). Parental involvement in students' education during middle school and high school. *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Report n. 18*. Retrieved From: [www.csos.jhu.edu/crespar/.../report18.pdf](http://www.csos.jhu.edu/crespar/.../report18.pdf). 2 November 2010.
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education effects on high school academic success. *Center for the Education of Students Placed at Risk, Report n. 27*, 1-34.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in innercity elementary and middle school. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8 (2), 16-22.
- Epstein J.L., Lee S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B.A Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Weissberg, and R.L Hampton (Düz.), *The family-school connection: Theory, research and practice* (syf. 108-154). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Epstein, J. L., Connors, L. J., & Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: How to summarize your high school's survey data*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308-318.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8 (2), 219-228.
- Haynes, N., Comer, J., Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P., Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis, *Urban Education*, 42; p. 82.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Lincolnwood.
- Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 23-30.
- Kline, R. B (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149.
- McClain, H. R. (2006). Family-school collaboration: The benefits and barriers. Unpublished Master Thesis, The College of William and Mary Williamsburg, VA, <http://citeseerx.ist.psu.edu/.../download?...> , 18 Mart 2011.
- Plank, S. B., & Jordan, W. J. (1997). Reducing talent loss: The impact of information, guidance, and actions on postsecondary enrollment (Report No. 9). *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk*, 1-53.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 110-121.
- Schreiber, J. R., Stage, F. K., King, J., Nora, A. & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research*, 99 (61), 323-337.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state test. *The Urban Review*, 35 (2), 149-165.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 267-275.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98 (4), 196-206.
- Shumow, L., & Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in low-income urban communities. *School Community Journal*, 10, 9-24.

- Simons, B., (2000). Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success. Unpublished doctoral dissertation, John Hopkins University, Baltimore, MD
- Şad, N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' turkish, math and science & technology achievement. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173-196.
- Tunçel, M. (2008). *Genel liseler ve Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin karşılaştırılması (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vaden-Kiernan, N., & Chandler, K. (1996). Parents' reports of school practices to involve families. *National Center for Education Statistics*, 1-15. <http://nces.ed.gov/pubs/97327.pdf>. 4 Nisan 2011.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.

## Parental Participation at High School: Adaptation of Teachers' and Parents' Scales of Parental Participation

*Nihal LINDBERG<sup>3</sup>, Ayşe Nur DEMİRCAN<sup>4</sup>*

### Summary

#### Purpose

Family participation is a systematic approach which encompasses practices as diverse as supporting and training families, ensuring their participation in education, enhancing the educational and academic experiences of children, establishing and boosting communication between homes and educational centers, enriching educational programs through the participation and contributions of families, etc.

Previous research shows that systematic and organized family participation practices increase the academic success of the adolescents as well as their motivation for learning, school attendance, classroom participation, and the likelihood of their advancement to higher education. In addition, it is reported that family participation has a positive effect on decreasing discipline and attendance problems as well as improving the attitude towards school during adolescence period. It is reported that participation practices help to foster the belief among parents that their efforts towards the education of their children receive support. This belief makes it possible for them to pay more attention to the education of their children and to provide better support to educators. Teachers, again through participation practices, acquire the opportunity to establish better communication with parents, to develop more positive attitudes towards family participation, and to provide better support to family participation in education.

On the other hand, in order to create an environment of efficient collaboration, it is first necessary to understand what students, teachers, and parents think on the subject of collaboration. The literature review demonstrated no measurement tool which would enable the creation of a comprehensive and holistic perspective regarding family-school collaboration in high schools in Turkey. In this regard, the present study aimed at adapting the "High School and Family Partnerships: Teacher and Parent Scales" Epstein, Connors, and Salinas (1993) to Turkish.

#### Method

After taking necessary permits concerning scales, the first step in the adaptation of scales was the translation of the scales into Turkish by two experts. Next, the opinions of two pedagogical experts were taken. After corrections were made in the scales in accordance with expert opinions, the scales were translated back into their original language by two experts. After this step, it was ascertained whether the original scale items were equivalent in terms of language to the items drawn from the forms translated into Turkish. After this translational procedure, four experts (two with PhD degrees in educational programs and two with PhD degrees in educational psychology) evaluated the scale items in terms of meaning, phrase, experience, and concept. After these translational procedures, the Turkish scales were administered to 221 teachers and 252 student parents in high schools. Confirmatory factor analysis, Cronbach's alpha coefficient of internal consistency calculation, and some descriptive analyses were carried out upon the data obtained.

---

<sup>3</sup> Assist. Prof., Kastamonu University, Faculty of Education, [ahioglu@kastamonu.edu.tr](mailto:ahioglu@kastamonu.edu.tr)

<sup>4</sup> Kastamonu University, Institute of Social Science, [aysenur@windowslive.com](mailto:aysenur@windowslive.com)

## Results

The teachers' scale had 23 dimensions originally, but this was transformed to 8 dimensions in the Turkish version. Likewise, the parents' scale was reduced from 24 dimensions to 7 dimensions.

After this transformation, analyses showing the appropriateness of data for confirmatory factor analysis revealed the model-data fit. At the end of the confirmatory factor analysis, the following values were obtained for the teachers' scale:  $\chi^2/sd$  rate = 1.71, RMSEA = 0.057, SRMR = 0.077, CFI = 0.85, GFI = 0.61, Cronbach's alpha coefficient = 0.84. The following values were obtained for the parents' scale:  $\chi^2/sd$  rate = 1.73, RMSEA = 0.054, SRMR = 0.079, CFI = 0.87, GFI = 0.64, Cronbach's alpha coefficient = 0.89.

## Conclusion

The GFI and CFI values obtained in this study were seen to be below the values stated. For this reason, some of the items in the scales were shifted to external dimensions or removed completely. As a result, however, there was a drop in  $\chi^2/sd$  rates as well as in RMSEA and SRMR values. In other words, reliability decreased, and error margin increased. Since there was a negative impact on reliability and the dimensions would not contain the requested number of items in the factors and also we wanted to preserve the confirmed structure, this procedure was not adopted. Even though CFI and GFI were low, the fact that the  $\chi^2/sd$  rate and the RMSEA / SRMR values were within acceptable limits and displayed good fit, it was ultimately decided (in light of the explanations that those indices would suffice) that each one of the scales had an appropriate structural validity. In a similar vein, the coefficients of internal consistence revealed that the scales were reliable.