

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA AİLE KATILIMI:
ÖLÇEK UYARLAMASI

HAZIRLAYAN
Kevser OĞUZ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. E. Nihal (AHİOĞLU) LINDBERG

KASTAMONU
2012

TEZ ONAY SAYFASI

Kevser OĞUZ tarafından hazırlanan “İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Yrd.Doç. Dr. E.Nihal (AHİOĞLU) LINDBERG

Jüri Üyeleri :

İmza

Üye: Yrd.Doç.Dr. E.Nihal (AHİOĞLU) LINDBERG
*Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü*



Üye: Yrd.Doç.Dr. Muammer ERGÜN
*Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü*



Üye: Yrd.Doç.Dr. Nuray TAŞTAN (BAŞKAN)
*Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü*



Doç.Dr. B.Ünal İBRET
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA AİLE KATILIMI: ÖLÇEK UYARLAMASI

Kevser OĞUZ

Kastamonu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. E. Nihal (AHİOĞLU) LINDBERG

Bu çalışmada Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen “İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeğinin” veli ve öğrenci alt ölçekleri ile Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen “İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı” öğretmen alt ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Çalışmada, Düzce ve Kastamonu ili ilköğretim okullarında bulunan 353 öğretmen, 319 veli ve 382 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Türkçeye uyarlanan ölçeklerin güvenirlilik düzeyi Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliği ise doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen ölçeğinin bütününe güvenirlilik düzeyi .89 bulunurken, ölçeğin dokuz boyutunun güvenirlik düzeyleri .67-.91 arasında değişmektedir. Veli ölçeğinin bütününe güvenirlilik düzeyi .95 olarak bulunmuş ve ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilik düzeyleri .73 ile .93 arasında değişmektedir. Öğrenci ölçeğinin bütününe güvenirlilik düzeyi .93 bulunmuştur, ölçeğin üç boyutu bulunmaktadır ve güvenirlilik düzeyleri .78 ile .91 arasındadır. Öğretmen ölçeğinin yapı geçerliliği için hesaplanan ki-karenin (χ^2) serbestlik derecesine (sd) oranı (χ^2 /sd) 2.1’dir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile hesaplanan uyum iyiliği indekslerinden; RMSEA değeri .06, SRMR değeri .072 ve CFI değeri .89 olarak bulunmuştur. Veli ölçeğinin χ^2 /sd oranı 2.023’dir. RMSEA değeri .059,

SRMR değeri .060 ve CFI değeri .95 olarak bulunmuştur. Öğrenci ölçeğinin χ^2 /sd oranı 2.9 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri .071, SRMR değeri .066 ve CFI değeri .95 bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin Türkiye’de kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Kastamonu-2012, Sayfa: X + 145

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Aile katılımı, Okul-Aile işbirliği, Epstein, Ölçek uyarlama.

ABSTRACT

Master Thesis

PARENTAL INVOLVEMENT IN THE ELEMENTARY SCHOOLS: SCALE ADAPTATION

Kevser OĞUZ
Kastamonu University
Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences

Advisor: Asst. Prof. Dr. E. Nihal (AHİOĞLU) LINDBERG

The objective of this study is to adapt the subscales for parents and students of the Scale for School and Family Involvement in Elementary Schools, which has been developed by Sheldon and Epstein (2007) as well as the subscale for teacher of the Scale for School and Family Involvement in Elementary Schools, which has been developed by Epstein and Salinas (1993). The study group consists of 353 teachers, 319 parents and 382 students in the elementary schools in the cities of Düzce and Kastamonu.

The level of reliability in the scales adapted into Turkish has been determined by calculating the Cronbach Alpha internal consistency coefficient. The structural validity of the scales has been determined using the confirmatory factor analysis. The reliability level of the entire scale for teachers was found to be .89, while the reliability levels of nine dimensions of the scale was ranging between .67 and .91. The reliability level of the entire scale for parents was found to be .95; however, the reliability levels of six dimensions of the scale were ranging between .73 and .93. The reliability level of the entire scale for students was found to be .93. This scale has three dimensions and their reliability levels were calculated between .78 and .91. The ratio (χ^2 /sd) of chi-square (χ^2), calculated for the validity of the scale for

teachers, to the degree of freedom (sd) is 2.1. Of the goodness of fit index calculated by the confirmatory factor analysis, the RMSEA value was found as .06, the SRMR value as 0.72 and the CFI value as .89. The χ^2 /sd ratio of the scale for parents is 2.023. The RMSEA value was found to be .059, the SRMR value to be .060 and the CFI value to be .95. The χ^2 /sd ratio of the scale for students was found as 2.9. The RMSEA value was found to be .071, the SRMR value to be .066 and the CFI value to be .95. It has been concluded that the scales are suitable for use in Turkey, in accordance with the results as provided above.

Kastamonu-2012, Page: X + 145

Keywords: Elementary School, Family involvement, School-Family Partnership, Epstein, Scale adaptation.

ÖNSÖZ

Türk eğitim sistemindeki aksaklıkları belirlemeye yönelik üniversiteler ya da sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan çalışmalar, sistemin öğrencinin gelişimini desteklemediği gibi aile katılımını da mümkün kılmadığını göstermiştir. Her ne kadar özellikle aile katılımını sağlamaya yönelik yasal düzenlemelerle ilk defa 1946 yılında karşılaşıyorsa da uygulama ile ilgili ciddi sorunlar bulunmaktadır. Aile katılımını engelleyen koşullar ve bunları çözümlenmeye yönelik önerilerin geliştirilmesi ise; hem ailelerin hem de okulla bağlantılı ilişki ağlarının tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu, özellikle Türk kültürüne özgü engellerin ve bunlarla bağlantılı çözüm önerilerin üretilebilmesi açısından önemli görünmektedir.

Bu çalışmada “İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeğinin” öğretmen, veli ve öğrenci ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Türkçeye uyarlanan ölçeklerin güvenilirlik düzeyi Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliği ise doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak belirlenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasına sebep olan ve çalışmamız sırasında her zaman yanımda olduğunu bildiğim hocam Yrd. Doç. Dr. E. Nihal (AHİOĞLU) LINDBERG’e teşekkür ederim. Analiz çalışmalarında bize yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN’e ve araştırma görevlisi Müge ULUMAN’a, ve tüm hocalarıma da her zaman beni destekledikleri için teşekkür ederim. Ayrıca birlikte çalıştığım tüm iş arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Bana her zaman yardım eden, moral ve güç veren eşim Feridun OĞUZ’a, ölçekleri uygulama aşamasında yardımını esirgemeyen ağabeyim Koray OĞUZ’a ve ailemin tüm üyelerine de maddi-manevi destekleri için sonsuz saygılarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim ve tezim sırasında fazla zaman ayıramadığım ve yine de bana destek olan biricik kızım Ceren’e sevgilerimi sunarım. Bu çalışmaya katkısı olan herkese teşekkür ederim.

Ocak-2012

Kevser OĞUZ

KASTAMONU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM	
1. AİLE KATILIMI	4
1.1. Aile Katılımının Tanımı	4
1.2. Aile Katılımı Uygulamalarının/Çalışmalarının Gelişimi.....	9
1.2.1. Dünyada Aile Katılımı Uygulamalarının/Çalışmalarının Gelişimi	9
1.2.2. Türkiye’de Aile Katılımı Uygulamalarının / Çalışmalarının Gelişimi.....	11
1.3. Aile Katılımını Engelleyen Etmenler.....	16
1.4. Aile Katılımının Yararları.....	22
1.5. Aile Katılımın Önemi.....	30
1.6. Epstein’in Aile Katılımı Modeli	33
1.6.1. Anne-babalık.....	35
1.6.2. İletişim.....	38
1.6.3. Gönüllülük.....	40
1.6.4. Evde Öğrenme.....	42
1.6.5. Karar Verme.....	46
1.6.6. Toplumla İşbirliği.....	48
1.7. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	50
1.8. Türkiye’de Kullanılan Aile Katılımı Ölçekleri.....	56
1.9. Araştırmanın Amacı.....	60
1.10. Araştırmanın Önemi.....	60
1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları	63

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM	64
2.1. Araştırmanın Modeli.....	64
2.2. Çalışma Grubu.....	64
2.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri.....	65
2.2.1.1. Öğretmenler ile İlgili Demografik Bilgiler....	65
2.2.1.2. Veliler ile İlgili Demografik Bilgiler.....	66
2.2.1.3. Öğrenciler ile İlgili Demografik Bilgiler.....	68
2.3. Veri Toplama Araçları.....	69
2.3.1. İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Öğretmen Ölçeği...	69
2.3.2. İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Veli Ölçeği	73
2.3.3. İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Öğrenci Ölçeği.....	75
2.4. Ölçek Uyarlama Aşamaları ve Verilerin Toplanması.....	77
2.4.1. Ölçeğin Uyarlama Aşamaları.....	77
2.4.2. Veri Toplama Süreci.....	78
2.5. Verilerin Analizi.....	79
2.5.1. Güvenirlilikle İlgili Analizler	79
2.5.1.1. Özgün Ölçeğin Geliştirilmesinde Kullanılan İstatistikler.....	79
2.5.1.2. Uyarlama Çalışmasında Kullanılan İstatistikler	83

III. BÖLÜM

3. BULGULAR	94
3.1. Ölçeklerin Güvenirlilik Analizi ile İlgili Bulgular.....	94
3.1.1. Öğretmen Ölçeği Güvenirlilik Bulguları.....	94
3.1.2. Veli Ölçeği Güvenirlilik Bulguları.....	95
3.1.3. Öğrenci Ölçeği Güvenirlilik Bulguları.....	96
3.2. Ölçeklerin Geçerlilik Analizi ile İlgili Bulgular.....	96
3.2.1. Öğretmen Ölçeği Geçerlilik Bulguları.....	97
3.2.2. Veli Ölçeği Geçerlilik Bulguları.....	97
3.2.3. Öğrenci Ölçeği Geçerlilik Bulguları.....	98

IV. BÖLÜM

4. TARTIŞMA	100
4.1. Öğretmen Ölçeği ile İlgili Tartışma.....	100
4.1.1. Öğretmen Ölçeği Güvenirlilik Tartışması.....	100
4.1.2. Öğretmen Ölçeği Geçerlilik Tartışması.....	103
4.2. Veli Ölçeği ile İlgili Tartışma.....	104
4.2.1. Veli Ölçeği Güvenirlilik Tartışması.....	105
4.2.2. Veli Ölçeği Geçerlilik Tartışması.....	106
4.3. Öğrenci Ölçeği ile İlgili Tartışma.....	107
4.3.1. Öğrenci Ölçeği Güvenirlilik Tartışması.....	107
4.3.2. Öğrenci Ölçeği Geçerlilik Tartışması.....	108

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	110
5.1. Sonuçlar.....	110
5.2. Öneriler.....	111
KAYNAKÇA	113
EKLER	122
YEMİN BELGESİ	144
ÖZGEÇMİŞ	145

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlerin Branşları / Verdikleri Dersler.....	65
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları.....	66
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Durumları.....	66
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Velilerin Öğrenciye Yakınlığı.....	67
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Velilerin Mezun Oldukları Okul Durumları...	67
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Velilerin Evlilik Durumları.....	67
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Velilerin Çalışma Durumu.....	68
Tablo 8. Araştırma Grubunda Bulunan Velilerin Eşin Çalışma Durumları...	68
Tablo 9. Öğretmen Ölçeğinin Boyutları, Madde Numaraları ve Soru Sayıları.....	72
Tablo 10. Veli Ölçeğinin Boyutları, Madde Numaraları ve Soru Sayıları....	74
Tablo 11. Öğrenci Ölçeğinin Boyutları, Madde Numaraları ve Soru Sayıları.....	76
Tablo 12. Öğretmen Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Değerleri.....	81
Tablo 13. Veli Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Değerleri.....	82
Tablo 14. Öğrenci Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Değerleri.....	83
Tablo 15. İlköğretim Öğretmen Ölçeği Boyutları.....	90
Tablo 16. İlköğretim Veli Ölçeği Boyutları.....	92
Tablo 17. İlköğretim Öğrenci Ölçeği Boyutları.....	93
Tablo 18. Öğretmen Ölçeğinin Boyutların ve Ölçeğin Bütününe Ait Güvenirlilik Katsayıları.....	94
Tablo 19. Veli Ölçeğinin Boyutların ve Ölçeğin Bütününe Ait Güvenirlilik Katsayıları.....	95
Tablo 20. Öğrenci Ölçeğinin Boyutların ve Ölçeğin Bütününe Ait Güvenirlilik Katsayıları.....	96
Tablo 21. Öğretmen Ölçeği Uyum İndeksleri.....	97
Tablo 22. Veli Ölçeği Uyum İndeksleri.....	98
Tablo 23. Öğrenci Ölçeği Uyum İndeksleri.....	98

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Özgün Ölçeğin İzin Belgesi.....	123
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	126
Ek 3. Öğretmen, Veli ve Öğrenci Ölçekleri ve Örnek Maddeleri.....	128
Ek 4. Öğretmen, Veli ve Öğrenci Ölçeklerine Dair Güvenirlilik ile İlgili Diğer İstatistikler.....	135

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminin oldukça geleneksel ve otokratik bir yapısı vardır. Ancak son yıllarda, bu yapıyı değiştirmeye ve eğitim kalitesini arttırmaya yönelik olarak gerek üniversite gerek sivil toplum kuruluşları gerekse de Milli Eğitim Bakanlığının desteği ile akreditasyon çalışmaları yürütülmektedir. Bu çalışmalar, müfredatların yeniden düzenlenmesinden, eğitim ortam ve yöntemlerinin geliştirilmesine kadar geniş bir perspektifte söz konusu olmaktadır.

Sistemler, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için bütünleşmiş bir şekilde işlevsel olarak hizmet eden, birbirleriyle ilgili ve etkileşen öğeler içeren, maksatlı olarak planlanmış yapay organizmalar olarak tanımlanabilirler. Bundan dolayı bir sistemin kimliğini belirlemek için en iyi yol, onun spesifik amaçlarını ortaya koymaktır (Banathy,1983, 428). Sistemi bir arada tutan da bu amaçlardır. Bu amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen alt sistemler, birbirleriyle etkileşim içinde ve birbirine bağlı bir yapı meydana getirirler (Sarpkaya, 2008, 2). Bir sistemin ilk amacı yaşamaktır. Sistem yaşamak için ürün ortaya koymak zorundadır. Bir sistemin genel olarak benimsenen öğeleri; girdiler, girdilerin işlenmesi, çıktılar, çıktılardan alınan dönüt ve sistemin içinde yaşadığı çevredir (Başaran, 2000, 38).

Toplumları yarınlara hazırlayan ve toplumların ayakta kalmalarını sağlayan sistemler başında eğitim sistemleri gelmektedir. Eğitimin doğrudan uygulandığı, öğrencilerin eğitim gördüğü, somut uygulamaların yapıldığı yerler olarak okullar da toplumun ayrılmaz bir parçası olmaktadır (Yalçınkaya, 2004, 22). Toplumlar toplumsal yaşamını sürdürebilmek amacıyla çeşitli kurumlar geliştirmişler, eğitimin kurumsallaşması sonucu da okullar ortaya çıkmıştır. Bu anlamda okul, bireyin eğitiminden sorumlu toplumsal bir kurum olarak nitelendirilmektedir (Genç, 2005, 227).

Eğitim sistemi, bir ülkenin tümünün eğitim gereksinimlerini karşılamayı ve devletin amaçlarını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Okul ise değişik adlarla anılan, devletin temel gereksinimlerini kapsayan genel bir kavramdır. Bir anlamda okul,

eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yerdir (Başaran, 2000, 12). Bu nedenle eğitim sistemi toplumsal yapıdan soyutlanamaz ve eğitimi, okulun duvarları arasında toplumdan etkilenmeden sürdürmek mümkün değildir. Üstelik eğitim, sadece okullarda gerçekleşen bir süreç de değildir. Çünkü okul, öğrencilerin zamanlarının sadece belli bir bölümünü geçirdikleri bir ortamdır. Öğrenci, okul dışındaki zamanını, ailesi ve toplumsal çevresinde geçirmektedir ve bu zaman, okulda geçirdiği zamandan çok daha fazladır. Bu nedenle, okullarda verilen eğitimin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencinin ve ailesinin ilgi ve yardımına ihtiyacı vardır. Bu yardım, sadece öğrencinin başarısını artırmak için değil; velilerin okuldan beklentilerinin karşılanması ve sonuçlarının topluma olumlu yönde yansması açısından da önemlidir (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2009, 355).

Özyürek (1983, 61) eğitim sisteminin üç önemli ögesinin: öğretmen, öğrenci ve veli olduğunu söylemiştir. Eğitimden başarılı sonuçlar alınması, bunların düzenli, uyumlu ve işbirliği içinde çalışmasına bağlıdır. Etkili bir okul öğretimi içinse, ev ve okul çevresinin bir arada olması ve birbirini tamamlaması gereklidir (Şimsek ve Tanaydın, 2002, 14). Okulu oluşturan toplumsal kurumların özellikle veli ve öğretmenlerin baskın algıları ve beklentileri, akademik başarıyı etkilemekte ve okulda yürütülen çalışmalar bağlamında, ev ve okul aynı sistemin parçası olarak değerlendirilmektedir (Redding, 1997, 87). Buna göre hem aile hem toplumun çocukların eğitimi ve gelişiminde önemli olduğu; aile, toplum ve okulun çocukların ilgilerini ve sorumluluklarını tanımlamada, öğrenciler için daha iyi program ve fırsatlar oluşturma sürecinde de beraber çalışmaları gerektiği belirtilmektedir (Epstein, 1995).

Toplumunu oluşturan bireyler o toplumu ileriye taşıyabilmek için önemli sorumluluklar taşımaktadır. Toplumların ileriye gidebilmesi için de bazı sistemlerin özellikle de eğitim sisteminin bir düzen içerisinde işlemesi gerekmektedir. Eğitim denildiğinde akla öncelikle okul gelmektedir. Ancak eğitimin ilk başladığı aile ve sonra toplumun aktörleri (akran, komşu vb.) ve kurumları da eğitim sürecinde önemli hale gelmektedir. Eğitimin her aşamasında toplumun verdiği katkı ya da sağladığı katılım eğitimden elde edilecek faydanın da artmasına yardım etmektedir. Aile

katılımının hem öğrenci hem anne-baba hem de öğretmenler için yararlı olduğu bilinmektedir. Okul-aile-toplum işbirliği öğrencilerin hem okulda hem de gelecek yaşamlarındaki başarılarını arttırmalarına yardımcı olduğu gibi onların gelişimini de desteklemektir. Aile katılımı, hem öğrencinin bireysel ve akademik gelişiminin desteklenmesinde hem de ailelerin sınıf ve okulla ilgili eğitimi etkileyen tüm kararlarda söz sahibi olmasında önemli bir faktördür. Ev ve okul arasındaki bağlantının güçlendirilmesini sağlamak için başvurabilecek yollardan biridir. Buna ek olarak okul aile ilişkisi her bir çocuğun kişiliğini tanımlayarak çocuğun özel olduğunu hissetmesini sağlamaktadır. Bu nedenle de genel olarak ele alındığında eğitimdeki aile katılımı sorunların çözümlenmesi için önemli bir araçtır.

Bununla birlikte katılımın okullarda programlı ve düzenli olarak yürütülmesi, aile desteğinin alınması ve öğrencinin kendisi tarafından da desteklenmesi de katılımdan elde edilecek başarı için önemlidir. Eğitimde katılımın sağlanması önündeki engeller, genellikle okul ya da aile başlıkları altında sınıflandırılmaktadır. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenler eğitimde aile katılımına yönelik olumsuz tutum ya da yetersiz bilgiye sahipse aile katılımının sağlanması da zorlaşmaktadır. Ancak ailelerin katılım konusundaki bilgilerinin sınırlı olması ya da aile kaynaklarının sınırlılığı nedeniyle yeterli desteği verecek koşullarının olmaması da aileden kaynaklı nedenler olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler de özellikle, aile ile okul arasındaki iletişimi sağlayan araçlar olmaları nedeniyle kimi zaman katılımın sağlanmasındaki engellerden biri olabilmektedir.

Okullarda aile katılımının artırılmasına yönelik çalışmalar; öncelikle öğretmen, aile ve öğrencilerin aile katılımı ile ilgili bilgi ve tutumlarının belirlenmesini gerektirmektedir. Buna ek olarak, varolan uygulamaların ve bunların öğretmen, aile ve öğrenciler tarafından da nasıl algılandığı ya da hangi düzeyde yapıldığının belirlenmesi de önemlidir.

I. BÖLÜM

1. AİLE KATILIMI

Eğitimciler, aileler ve toplum, öğrencinin başarısına yardımcı olmak ve kabul gören bir okul çevresi yaratmak için birlikte çalışmak zorundadırlar. Çocukların eğitimleriyle ilgili olarak okulun gösterdiği çabalara aileleri de dâhil etmek ve birlikte, organize bir ortaklık programı yaklaşımı çıkarmak, daha fazla aileye ulaşmayı ve sonuçta öğrencinin edineceği amaçlarla bağlantı kurulmasını sağlayabilmektedir (Epstein ve Jansorn, 2004).

1.1. Aile Katılımının Tanımı

Aile katılımıyla ilgili terimler de tanımlar kadar çeşitlidir. Bazı kuramcılar ve uygulamacılar, okul-aile işbirliği (home-school partnerships) kavramını kullanmayı tercih ederken, bazıları aile katılımı (parental participation), bazıları ise ortak olarak aileler (parents as partners) kavramını kullanmaktadır (Coyote, 2007, 1).

Epstein (1995) aile katılımını özenli bir eğitim çevresi yaratmada aile ve toplumun olarak tanımlamaktadır. Burada aileler, çocukların okullarıyla ilgilenen ve okulla ilgili kararlar vermede aktif rol alan kişilerdir.

Dış çevre ile işbirliği, okulun bir bütün olarak işleyişinde önemli bir yere sahiptir. İşbirliği ise katılım sayesinde gerçekleşir. Bu bağlamda katılma, birbirine dayalı eylemlerden meydana gelen örgütte, her üyenin gücüne göre, kendi payına düşeni diğerleri ile ilişkili olarak yapmasıdır (Bursalıoğlu, 2005, 160). Aile katılımı ise; ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile artırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır (Cömert ve Güleç, 2004, 133). Pehlivan'ın (1997, 4) da belirttiği gibi aile, öğrenim gören öğrencisinin başarısını arttırmak için bir anahtardır. Şahin ve Ünver (2005) ise aile katılımını,

anne-babaların çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Georgiou'ya (2007) göre de aile katılımı, evde ya da okulda çocuğun eğitiminde ailenin umutları, tavırları ve inançlarını içeren çalışmalar olarak tanımlanır.

Bunun yanında kavramı daha iyi tanımlayabilmek için araştırmacılar, aile katılımının boyutlarını detaylı olarak tartışmaktadır. Keith, Keith, Quirk, Sperduto ve Santillo'ya (1998) göre yapılan çalışmalarda aile katılımı, (1) ana-babanın çocuklarından okula ilişkin beklentileri, (2) okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişim, (3) ana-babaların okul etkinliklerine katılımı ve (4) ana-babaların öğrenme etkinliklerine katılımı olmak üzere dört boyutta tanımlanmıştır. Ancak, aile katılımı ile kastedilen genel olarak okul-aile ilişkilerinde uygulanan katılım tipleri ya da bireysel çalışmalar olmasına karşın; araştırmalarda daraltılmış tanımlardan ziyade katılım kategorilerinin de kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Swap (1990; Akt: Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010, 263); okul, aile ve toplum ilişkilerini tanımlamak için dört model kullanmıştır. Bu modeller; (a) koruyucu model, (b) okuldan eve iletişim modeli, (c) program geliştirme modeli ve (d) işbirliği modelidir.

Koruyucu modelde, okul, çocukların eğitiminden sorumlu olup; ailelerin müdahalesinden kendisini korumak için yapı ve törenleri kullanır. Ailenin sorumlulukları evdedir ve çocuğun okuldaki sorumluluğunu öğretmenler üstlenmiştir. Okuldan eve iletişim modelinde, öğretmenler çocukların evde öğrenmesine destek olmak için ailelerin yapabilecekleri ile ilgili düzenlemeler yapar. Bu modelde aile katılımı sadece okulun bir şeye ihtiyaç duyup, yardım istediğinde söz konusu olur. Program geliştirme modeli, aile ve eğitimciler arasındaki karşılıklı saygıyı öngörür ve karşılıklı öğrenme ile amaçların belirlenmesini sağlar. İlişkiler programla sınırlı olup, okul yönetimine katılım ya da politika geliştirmeyi içermez. İşbirliği modelinde, problemleri çözmek ve öğrencinin okul başarısına destek sağlamak için, eğitimciler ve aile arasında işbirliğini gerektiren süreçler kullanılır.

Ailenin katılımı ile ilgili olarak Grolnick ve Slowiaczek (1994; Akt. Ünal ve diğerleri, 2010, 263) de bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre de, ailenin okula katılımı: (a) davranış, (b) bilişsel-entelektüel ve (c) kişisel olmak üzere üç

boyutludur. Davranış boyutu, okul etkinliklerine katılım ve evde okul çalışmalarına yardım etmeyi; bilişsel entelektüel boyut, çocuğu entelektüel olarak uyaran etkinliklerle etkileşim kurmasını sağlamayı; kişisel boyut, çocuğun eğitimi hakkında bilgi vermeyi içerir.

Bununla birlikte alan yazında pek çok araştırmacının aile katılımını üçe ayırdığı da görülmektedir (Bakker, Denesen ve Laeven, 2007, 178):

- a. Okul faaliyetlerine gönüllü katılmak ile karar sürecine katılmak arasında değişiklik gösteren okula katılım biçimi,
- b. Öğretmen veli görüşmeleri ile okulun haber bültenini okumak arasında değişiklik gösteren anne-baba-okul iletişimi,
- c. Birlikte okuma ile günlük okul faaliyetlerinin tartışılması arasında değişiklik gösteren evdeki eğitimsel faaliyetler.

Bauch (1994) aile katılımı ile ilgili modelleri incelemiştir. Bu modellerden ilki 1970'lerde Ira Gordon tarafından geliştirilen ve simgesel aile katılımı ile ilgili kullanılabilir bir yol öneren modeldir. Gordon'un sınıflaması katılımdan etkilenen kurum ve hedeflere dayanmaktadır. Daha sonra bu sınıflama genişletilerek Gordon ve Breivogel (1976; Akt: Bauch, 1994) tarafından sunulan üçlü sınıflandırmada ebeveynlerin okulla iletişimi sırasında üstlenebilecekleri ya da üstlenmeleri gereken rolleri daraltılmıştır. Bu rol sınıflandırmaları: Kendi çocuğuna öğreten, karar alıcı, sınıf gönüllüsü, yardımcı uzman, yetişkin eğitmen ve yetişkin öğrenendir. Bu rollerin çok yönlü etkileri vardır. Ailelerle birlikte aile üyeleriyle temasta olan diğerleri de etkilenir ve bu işbirliğinden herkes bir fayda sağlar. Sistem Geliştirme Kurumu (System Development Corporation) California temelli bir araştırma şirkettir. Bu şirket, 1978'de aile katılım kategorileriyle ilgili büyük bir araştırma gerçekleştirmişler. Aşağıdaki kategorilere ayrılan birçok farklı uygulama bulmuşlardır. Bunlar: Okul ev ilişkileri, ev temelli eğitim, okul desteği, okulda eğitim, ebeveyn eğitimi, danışma gruplarıdır. Berger (1991) ise ailelerin çocuklarının okul hayatına katılımıyla ilgili üstlenmeleri gereken ya da üstlenebilecekleri altı yol ortaya koymaktadır. Bu roller: Kendi çocuklarının öğretmenleri olarak ebeveynler, gözlemci olarak ebeveynler, kullanılan kaynak olarak ebeveynler, kaynak olarak

gönüllü ebeveynler, geçici gönüllüler olarak ebeveynler, amaç belirleyici olarak ebeveynlerdir. Berger'in kategorileri diğerleri gibi aile eğitimini içermez. Bu roller geleneksel okullarda şimdi var olan aktivitelerin tanımlanmasıdır.

Ev ile okul arasında ortaya çıkan işbirliği; yalnızca okulların anne-babalar ve aileler için önemli olmadığı, aynı zamanda okulların da optimum başarı elde etmek için anne-babaların desteğine ihtiyaç duyduğu gerçeğinin kabul edilmesinden gelmektedir. Anne-babaların eğitime dâhil edilmesi kavramının pek çok düzeyi bulunur ve her biri bu işbirliğine katkısı bakımından kendi başına önemlidir. Bunların ilki, anne-babaların kendi çocukları için eğitimin gerekliliğine olan inançları ve bu durumun sonucu olarak çocukların da okula olumlu bir şekilde katılım göstermeye yönelik bağlılıklarıdır. Böylece anne-baba katılımı, bu en basit fakat göreceli olarak pasif destekten aktif desteğe, gönüllülüğe ve karar almaya kadar uzanır (Berger, 1991, 209).

Coleman ve Churchill (1997) aile katılımının bazı özelliklerin olması gerektiğini dile getirmektedir. Bunlar; anne-babalar çocuklarının gelişiminden haberdar etme, anne-babalar çocukları için bir öğretmen görevi üstlenmeleri ve bunun içinde iyi bir eğitim almaları, anne-babalarla öğretmenler arasında çocuk hakkında sürekli bilgi alışverişi, öğretmenler ve anne-babalar arasında etkinlikler planlama, anne-babalara toplumsal hizmetlerden yararlanmaları için yardımcı olma gibidir. Anne-babalar akademik ve toplumsal amaçlar oluşturulmasında ya da kapsamlı okul planları geliştirmesinde ve uygulama sürecinde okul personeliyle birlikte çalışabilirler. Fakat anne-babalar bu süreçte, yöneticilerin ve çalışanların okuldaki otoritesine zarar verici davranmamalı ya da onlarla süreçteki işleyişle ilgili olarak tartışmaya girmemelidir. Bu süreçte anne-babalardan beklenen daha çok kendi çocuklarının çıkarlarına hizmet eden konularla ilgili bakış açılarını belirtmeleridir (Comer ve Haynes, 1991). Brito ve Waller'e (1994; Akt: Georgiou, 2007, 59) göre aile katılımı, birçok farklı aktiviteyi içeren bir tanımdır. Bu araştırmacılara göre aile katılımı yılda birkaç kez okul ziyaretleri, sık sık aile-öğretmen iletişimi ve okul yönetimiyle ilişkiler olarak sıralanabilir.

Aile katılımı, ailelerin evdeki çocuk yetiştirme uygulamalarından okulda yapılan etkinliklere katılımına kadar her şeyi içeren geniş ve bütün bir ifadedir. Çocuk yetiştirme, beslenme, büyütme ve evde onunla ilgilenmenin yanında özellikle çocuğun okuldaki başarısı ile ilgilenmedir. Bu, ailenin okuldaki spor yarışmalarına, veli-öğretmen toplantılarına ve kısa dönemli veli eğitim toplantılarına katılması gibi etkinlikleri kapsar (Tutkun ve Köksal, 2000, 221). Anne-babalık becerilerinin öğretilmesi, aileye sosyal, duygusal destek verilmesi, aile ve öğretmenler arasında bilgi alışverişini sağlama, ailenin okul içi etkinliklerine katılması, aile ile çocuk iletişimin uygun olmasını sağlama, ailenin toplumsal kaynaklara ulaşmasında ona destek olunması aile katılımının uygulamaları olarak gösterilmektedir (Epstein, 1995).

Epstein'e (1995) göre okul-aile-toplum işbirliğinin en önemli nedeni öğrencilerin hem okul hem de gelecek yaşamlarındaki başarılarını arttırmalarına yardımcı olmak ve bu konularda onları desteklemektir. Aile katılımı; ailelerin evde, okulda ve toplum içerisinde öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin yaşamlarını etkileyecek okul kararlarında söz sahibi olması ve bunları yaparken diğer aile, öğretmen ve idaricilerle iletişimini geliştirip hem okulda hem de evde öğrencilerin eğitsel ve kişisel koşullarının iyileştirilmesini sağlayan önemli bir faktördür. Aile katılımı, Epstein'in (1995) de belirttiği gibi birbiriyle bağlantılı bir takım roller, görevler ve faktörleri içermektedir. Bütün bu etmenlerin her biri katılımın yönü, içeriği ve yapısı yanında, uygulamaları da etkilemektedir.

Çocuklar bir ülkenin gelişmesi için en önemli öğelerden biri ise, çocukların eğitimi için okul-aile işbirliği de bunu sağlamanın en önemli araçlarından biridir. Bu nedenle ailelerin okullara destek olması, okullarında ailelere destek olması gerekir. Bu şekilde işleyen bir sistem aile katılımını tanımlamaktadır. Aile katılımı, eğitimin temel kaynağı olan öğrencinin başarısı, gelişimi ve davranışları için aile, öğretmen ve toplumun birlikteliği ile olumlu değişimler göstermesidir.

1.2. Aile Katılımı Uygulamalarının/Çalışmalarının Gelişimi

1.2.1. Dünyada Aile Katılımı Uygulamalarının/Çalışmalarının Gelişimi

Bireyin eğitimi, ilk olarak ailede başlar; daha sonra akran çevresi, okul, kitle iletişim araçları ve ekonomik kurumlardaki etkileşimlerle işbirliği içinde devam eder ve böylece bireyin toplumsal etkileşim çemberi giderek genişler (Akbaşlı ve Kavak, 2008, 1). Anne-babaların kendi çocuklarının eğitimlerine dâhil olmaları etkili bir eğitim için artık yaygın şekilde istenen bir durum ve hatta temel olarak kabul edilen bir görüştür (Comer ve Haynes, 1991). Bir ülkenin geleceği olan öğrencilerin yetiştirilmesi, eğitimi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ancak sağlıklı okul-aile işbirliği ile sağlanabilir. Yirminci yüzyılda, öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin istekleri, ihtiyaçları, ilgi alanları ve geleceğe dönük amaçlarının belirlenmesi önem kazanmıştır (Berger, 1987, 96). Bununla birlikte 21. yüzyılda da dolaylı ya da dolaysız etkileşim içinde bulunan okul ve ailenin işbirliği kaçınılmaz hale gelmiştir. Çünkü okulun ve ailenin sorumluluklarının nerede başlayıp nerede bittiğini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak zordur (Öktem, 1996; Akt: Demirbulak, 2000).

Bununla birlikte anne-babaların çocuklarının eğitimindeki önemi yeni bir kavram değildir. İlk resmi anne-baba eğitim sınıfları, 1815 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkmıştır. Bu eğitimlerde çocukluk kavramı ile ilgili zaman içinde üç temel görüş etkili olmuştur: (1) inatçı ve bozuk ahlaklı çocuk, (2) doğuştan iyi olan çocuk, (3) boş bir tahtaya benzetilen çocuk. Çocuk gelişimine duyulan ilgi kadın kuruluşları, üniversiteler, anne-baba birlikleri, hükümet ve okulları da kapsayan pek çok düzeydeki kurum ve kuruluşların çalışmaları yoluyla yıllar içinde artmıştır. Bu süreç içerisinde eğitimler yaygın olarak göçmenlere ve alt sosyo-ekonomik sınıftaki anne-babalara yönelik olmakla birlikte, orta gelirli ailelere yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Anne-baba eğitimi ve işbirliğine yönelik olarak 1960'lı yıllarda Head Start, Home Start ve Follow Through gibi federal programlar uygulanmıştır (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993, 30). Bu programlar, 1980'lerde ve 1990'larda, iyi eğitilmeyen gençler, okulu bırakanlar, küçük yaşta hamile kalanlar ve yoksulluk konusuna duyulan ilgiyle birlikte artarak devam etmiştir. Bu konular,

ev-okul işbirliğinin eğitimli bir nüfusa sahip olmanın temeli olduğunu vurgulamıştır (Berger, 1991, 209).

Aileler, öğretmenler, öğrenciler ve bunların eğitim süreci içindeki karşılıklı ilişkileri federal devlet ve yerel politikalar tarafından da güçlendirilmiştir. Örneğin 2000 Anayasası ile ABD’de bütün ailelerin eğitime gönüllü olarak katılımı ulusal bir amaç haline getirilmiştir. Bunun yanı sıra bu işbirliğini geliştirme doğrultusunda, hem okulların niteliğini hem de okul bütçesini arttırmak için özel programlar, uygulamalar oluşturulmuştur. Ailelerin ve toplumun birbirleriyle ilişkilerini daha sistematik hale getirmek için yeni politikalar geliştirilmiş ve uygulamaya konmuştur (Epstein, 1995). Nichols-Solomon (2001; Akt: Coyote, 2007, 1) aile katılımının eğitimde uluslararası alanda kabul görmüş birkaç şeyden biri olduğunu belirtmektedir.

İlköğretim eğitimiyle ilişkili çoğu mevzuatta, örneğin; 2000 yılı amaçları: Amerika’ya Eğitim Yasası, Federal I adlı program ve günümüzde “Geride Hiçbir Çocuk Kalmasın (No Child Left Behind)” diye adlandırılan önceki adı “İlk ve Ortaöğretim Yasası” olan yasada, aile katılımı ile ilgili açıklamalar yapılmaktadır. Bu yasaların sonucu olarak, Igo (2002; Akt: Kocabaş, 2006, 145) ailelerin ve aynı şekilde yöneticilerin de birbirleriyle ilişki kurma ve birlikte çalışma şanslarının arttığını belirtmektedir.

Dünyadaki aile katılım uygulamaları incelendiğinde, özellikle ABD’de, 1994 “Amerika Okullarını Geliştirme Yasasındaki (IASA)” okul, aile ve toplum işbirliğine dair yönergeler, araştırmalardan elde edilen bilgilerin, eğitim politikasını ve birçok devlet, bölge okulundaki okul ve sınıf uygulamalarını etkilediği görülmektedir. Anaokulundan lise çağına kadarki dönemde çocukları olan anne-babalar için farklı eğitim programları olduğu görülmektedir. Bunlara örnek olarak, Head Start, STEP (Etkili Anne-Babalık Becerileri için Sistematik Eğitim Programı), PET (Etkili Anne-Baba Eğitimi) gibi programlar verilebilir (Epstein ve Hollifield, 1996, 263).

1.2.2. Türkiye’de Aile Katılımı Çalışmalarının/ Uygulamalarının Gelişimi

Türkiye’de ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılması, tüm dünyada olduğu gibi eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğunun anlaşılması ve bu sürece ailelerin aktif katılımının desteklenmesi ile başlamıştır. Dünyada ve Türkiye’deki aile katılım programlarında çalışmaların okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde çocuk ve anne-babalara yönelik olarak hazırlandığı, uygulandığı görülmektedir. Ancak bu uygulamanın sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Kocabaş, 2006, 143-147). Son yıllarda okulların amaçlarını veliler olmadan gerçekleştiremeyeceği anlaşılmış ve velilerin katılımını arttırabilmek için yasal ve yönetsel düzenlemeler yapma yönünde çabalar görülmektedir (Sabancı, 2009, 261). Günümüzde devlet kaynaklarından eğitime düşen reel pay azalmadıkça; fakat eğitime gereksinim duyan nüfus artmaktadır. Bu nedenle de okulların işlevini aileler üstlenmekte ve katılımın büyük önem kazanmakta olduğu görülmektedir (Aydın, 2004, 167).

Aile Katılımı ile İlgili Yasa ve Yönetmelikler

Türk Milli Eğitim Sisteminde de okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi konusuna Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren önem verildiğini görmek mümkündür. İlk Milli Eğitim Bakanlarından Vasıf Çınar’ın ve İstanbul Üniversitesi Öğretim Üyesi İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun konuşmalarında okul başarısında aile ilişkilerinin ve terbiyesinin önemini vurguladıkları ve okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi yönünde çalışma yapılması gerekliliğinden bahsettikleri görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1995, 494; Celkan, 2004, 433; Akt: Arslanargun, 2007, 126). Ayrıca Milli Eğitim Şuralarında okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi konusunda kararlar alınmasına karşın, uygulamaya dönük yeterli kararlılığın gösterilememesi ve ülke genelinde demokratik bir anlayışın yerleşmemesi, okul-aile iletişiminin istenen düzeye ulaşamamasının en önemli nedenleri arasında sayılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının, 2-10 Aralık 1946 tarihlerinde toplanan 3. Milli Eğitim Şurasının altı gündem maddesinden bir tanesi okul-aile işbirliğine ayrılmıştır. Aile ve okul arasında işbirliği sağlanması için gerekli önlemlerin alınması gündem maddesi olarak ele alınmıştır. Şura’da oluşturulan okul ve aile birliği komisyonu

genel olarak, okul hayatına hâkim olan eğitim öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması ve temizlik, sağlık, devam problemleriyle fikir, duygu, ahlak ve beden eğitimi gibi konular üzerinde durmuştur. 1948 yılı İlköğretim ve 1949 yılı Ortaokul programlarında “okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanması” yeni bir ilke olarak yer almıştır (MEB, 1973; Akt: Arslanargun, 2007, 126). 14. 06. 1973’te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun ondört temel ilkesinden biri, okul ile ailenin işbirliği ile ilgilidir. Bunun amacı, eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirme aşamasında okul-aile birliklerinin katkısını sağlamak olarak ifade edilmektedir (MEB, 1974; Akt: Arslanargun, 2007, 126).

Türkiye’de özellikle 1990’lı yıllardan itibaren, etkili eğitim olanaklarının geliştirilebilmesi amacıyla MEB tarafından birçok uygulama başlatılmış; yenilik ve gelişme çabalarına yer verilmiştir. Ancak, bütün bu yenileşme ve gelişme çabalarına karşın, okul-aile ilişkilerinin arzulanan düzeye ulaşmasını sağlayabilecek planlama ve uygulama düzeyine erişilememiştir (Bilgin, 1990; Oğan, 2000).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42. maddesinde Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin amaçlarında belirtilen hükümler vardır. Buna göre, “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” biçimindeki hükümler, Okul Aile İşbirliğinin çerçevesini oluşturmaktadır.

5072 sayılı Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanun, kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde kurulu tüm vakıf ve dernekleri kapsadığından, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kurulan ve okulların fiziki ve teknik eksikliklerinin giderilmesinin yanında, veli ve öğretmen dayanışması ile eğitim kalitesinin yükseltilmesini amaç edinen “okul koruma derneklerinin” de tasfiye sürecini doğurmuştur. Okul Koruma Derneklerinin tasfiye edildiği 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, bu derneklerce yürütülen birçok hizmet ve hizmetlere aracılık işlemleri yerine getirilememiş, hizmetlerin yerine getirilmesinde dernekleri

kullanmaya devam eden bazı okul görevlileri ise istemeyerek de olsa kanuna muhalefet fiilinde bulunmuş ve sonuç olarak Okul Koruma Derneklerinin tasfiyesi sonucundan doğan boşluğun nasıl ve ne şekilde karşılanacağı önemli bir sorun olmuştur.

Bu sorunun çözümü amacı ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 16. maddesine dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birlikleri Yönetmeliği çıkarılmış, çıkarılan yönetmelik 31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiş ve yönetmelikteki tanımı ile *“Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddî katkı sağlamak”* amacı ile Okul Aile Birlikleri (OAB) kurulmuş olup, kuruluş sürecine özet olarak değinilen bu birliklerin, üyelik, seçim, organlar ve denetimleri hakkında merak edilen bazı konulara açıklık getirilmiştir. Yapılan değişiklikle Okul Aile Birlikleri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesine göre, eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak üzere okul ile aile arasında bir işbirliği ve yardımlaşma esasına dayanmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik olarak, okul-aile birlikleri oluşturulmaktadır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.

İlköğretim kurumları yönetmeliğinde veli-öğrenci davranışlarını izleme ve öğrencilerin düşüncelerini açıklayabilme ve demokratik kuralların işletilebilmesi için velilerin komisyona girmeleri istenmektedir (Kartal 2008, 26). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin (2003) 142. maddesi, okulun aile ve çevresi ile işbirliği içinde olması gerektiğinden bahsetmektedir. Ayrıca yine bu

yönetmeliğin 24. maddesi de velinin okul çalışmalarında yer alması gerektiğini dile getirmektedir.

Yıldırım ve Dönmez (2008) Milli Eğitim Mevzuatında okul-aile işbirliğine ilişkin hükümleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

“1. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 16. maddesinde “Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul-aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur.” ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinin hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamayacağı vurgulanmıştır.

2. Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği’nde “Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve işbirliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici etkinlikleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddî katkı sağlamak üzere” okul-aile birliğinin kurulacağı hükmüne yer verilmiştir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde “Her öğrencinin bir velisinin bulunması zorunluluğu, okula geç gelme sorununun veli-öğretmen-okul rehberlik servisi-okul yönetiminin işbirliği ile giderilmesi, yazılıya girmeyen öğrencilerin durumlarının velilere bildirilmesi, okul ile ailenin işbirliğinin sağlanması, Okul Gelişim Yönetim Ekibinin kurulması, Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu’nda okul aile birliği başkanının yer alması, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışlarının önlenmesinde veli ile görüşme aşamasına yer verilmesi” gibi konulara yer verilmiştir.

4. Öğrenci ve velinin okulun işleyişine etkin katılımlarının sağlanması, velilerin öğrencileri ile ilgili bilgilendirilmesi, öğrencilerin ve velilerin okulun performans değerlendirilmesi sürecine etkin katılımlarının sağlanması, okulun tüm imkânları ile çevreye açılması, veli ve öğrenci beklentilerinin sisteme dâhil edilmesi gibi amaçları gerçekleştirmek üzere 2005/92 nolu Genelge ile Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi yürürlüğe konulmuştur. Söz konusu sözleşme; okulun, öğrencinin ve velinin hak ve sorumluluklarını ihtiva eden üç bölümden oluşmaktadır.

5. İlköğretim Genel Müdürlüğünün 2006/36 nolu genelgesinde “Öğrenci-Veli-Okul ilişkileri” ile ilgili esaslara yer verilmiştir. Çocuğun sorunlarının süregelenleşmeden çözülebilmesi ve öğrenci başarısının artırılmasında okul ve veliler arasındaki etkin ve olumlu bir iletişim başrol oynar. Bu iletişimin pekiştirilmesi için “okulda veli ve öğrencilerle görüşmelerin yapılacağı bir mekânın oluşturulması, veli ve öğretmen görüşme günlerini gösteren bir çizelgenin hazırlanarak veli ve öğretmenlere duyurulması, önemli gün ve haftalarda yapılacak etkinliklerde velilerin görev almalarının sağlanması, velilerin ziyaret edilmesi, öğretim yılı boyunca her velinin en az bir defa sınıf ortamına katılarak dersi izlemesi için davet edilmesi” gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin hükümler yer almaktadır.”

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’nde velilerin katılımına yer verilmiştir. Sosyal etkinlikler kurulu, müdürün görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında, danışman öğretmenlerin aralarından seçecekleri bir danışman öğretmen, kulüp temsilcilerinin aralarından seçecekleri üç öğrenci ile okul-aile birliğini temsilen iki veliden oluşur (Madde 8). Öğretim yılı başındaki okul-aile birliği toplantısında, gönüllü velilerin görev ve sorumluluklarının tanıtımından sonra, öğrencilerin sosyal etkinlik çalışmalarına yardımcı olacak gönüllü velilerin seçimi yapılır (Madde 9). Sosyal Etkinlikler Kurulu’nda diğer üyelerle birlikte okul-aile birliğini temsilen iki veli ve kulüp temsilcilerinin aralarından seçecekleri üç öğrenci de yer almaktadır. Ayrıca sosyal etkinliklerle ilgili projelerin hazırlanmasında ve proje uygulanması sırasında öğretmenlere yardımcı olacak gönüllü velilerin seçilebileceği vurgulanmıştır.

Yapılan tüm yasal düzenlemeler ailelerin eğitimin içinde yer almasını sağlamaya yöneliktir. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Aile Birliklerinin kurulmasını sağlayarak eğitimin dış desteğini arttırmaya çalışmaktadır. Velilerin eğitimin içine sokularak görev almaya başlamaları sağlanmıştır. Gönüllü veli projeleri ile de veliler okula sadece maddi yardım değil aynı zamanda diğer konularda da yardım etmeye teşvik edilmektedir.

1.3. Aile Katılımını Engelleyen Etmenler

İlişkilerde her zaman engeller bulunmaktadır. Aile katılımında da bazı engeller vardır. Ailelerin çocuklarının gelişimi ile ilgili ihtiyaçlarının saptanması, okulların ailelerden beklentileri ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle aile eğitilmeden, istenilen düzeye getirilmeden çocukların eğitilebileceği anlayışı düşünülemez. Türk eğitim sisteminde bu durumun oluşmadığı araştırmalarla da görülmüştür. Ailenin toplum içinde yer almasını amaçlayan okul-aile işbirliği çalışmaları, beklentilere yanıt vermemekte, okul-aile ilişkisinin beklenen yönde olmaması öğrenciyi başarısızlığa itmekte ve başarı isteğinin azalmasına neden olmaktadır (Oğan, 2000).

Tutkun ve Köksal (2000, 221) ailelerin katılımı etkileyen faktörleri şu biçimde sıralamaktadır: Aile katılımının sadece okulda yapılan formal görüşmelere ve diğer etkinliklere katılma biçiminde tanımlanması ve ailelerin evde çocukla ilişkilerine çok az önem verdiklerinin düşünülmesi; tek ebeveynli olan veya az gelirli ailelerin, çocuğun ihtiyacı olan desteği veremeyeceklerinin düşünülmesi; öğretmenlerin okuldaki öğrenmeye velilerin vereceği desteği bilmemeleri ve velilerle iletişim sağlayacak yeterliliklerinin olmayışı; ailelerin meslekleri nedeniyle okul çalışanlarının uygun olduğu zamanlarda okula gelememeleri ve son olarak ailelerin okulla ilgili olumsuz tutumlarıdır.

Cömert ve Güleç (2004, 137) ise aile işbirliğini engelleyen nedenlerin genellikle öğretmen ve anne-babaların duygularından kaynaklandığını dile getirmiştir. Aile ile sağlıklı ilişki kurulabilmesi için okulun da aile için bir eğitim ortamı olduğunu unutmamak gerekir. Aileye gerekli bilgiler verilmeli, aile çocuğunun okulda güvenli bir ortamda olduğunu hissetmelidir. Smith ve Lienbenberg (2003) tarafından Güney Afrika'da yapılan bir araştırmada, ailelerin anlatımlarına göre bir çocuğun eğitiminde aile katılımının eksikliğinin çocukların eğitiminin önündeki en büyük engeli oluşturduğu sonucuna varılmaktadır. Araştırmadan çıkan sonuçlardan, ayrıca ailelerin çocuklarının eğitimini destekleyebilmeleri için, eğitimcilerin ailelere yardım etmeleri gerektiği ortaya konmuştur. Gümüşeli (2004, 16) de aile okul işbirliği ve katılımını etkileyen etmenleri iki ana grupta toplamıştır. Bunlardan birisi aileden kaynaklanan

engelleyiciler, diğeri de okuldan kaynaklanan engelleyicilerdir. Katılıma engel olan faktörler arasında ailenin eğitim ve kültür düzeyinin düşük olması önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle ailenin beklenti ve ilgisi düşük olur, bu da çocuğun eğitimine destek olma konusunda bilgi eksikliğini doğurmaktadır. Katılıma engel durumlardan diğeri de gelir düzeyinin düşük olması ve ailenin zamanının kısıtlı olmasıdır. Katılımın sağlanmasında ve bunun istenen düzeyde olmasında etkili olan etmenler ailelerin soysyo-ekonomik düzeyleri, sosyo-kültürel yapıları, bireysel özellikleri olarak sayılabilir. Bu etkenler yoluyla okullarda gerekli düzenlemeler yapıldığında, aile katılımında da artış görülebilmektedir (Kaysılı, 2008, 80).

Türkiye’de Aslan (1984), Koçak (1988), Doğan (1995) ve Gümüşeli (2004) tarafından yapılan araştırmalarda aile katılımını engelleyen faktörler incelenmiştir. Buna göre aile katılımı programlarının uygulanmasını engelleyen faktörler üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar (Kaysılı, 2008, 76):

a) Okula bağlı engeller (yöneticilerin okul- aile iletişimde ilgisiz, isteksiz ve yeterli bilgiye sahip olmamaları; yönetici, öğretmen ve velinin birbirini tanımaması; okul ve öğrenci ile ilgili bilgilerin velilere öğrencilerle iletilmesi vb.) (Aslan, 1984; Koçak, 1988; Doğan, 1995; Gümüşeli, 2004),

b) Eve bağlı engeller (velilerin okula ve öğrenciye yeterli zamanı ayıramamaları; velilerin çocukları hakkında olumsuz bilgi almaktan çekinmeleri; zaman sınırlılığı; ulaşım ile ilgili güçlükler, okul yönetimini kendilerinden alt düzeyde görmeleri; velilerin çoğunlukla öğretmen ve yöneticilerle tanışmamaları vb.) (Aslan, 1984; Koçak, 1988; Doğan, 1995; Gümüşeli, 2004),

c) Kültüre bağlı engeller (velilerin okuldan gönderilen yazıları anlamakta güçlük çekmeleri; yönetici ve öğretmenler arasında görüş ayrılığının olması vb. (Aslan, 1984; Koçak, 1988; Doğan, 1995).

Katılımın gerçekleştirilmesine engel olarak belirli bir uygulama programının bulunmaması ve aile katılımını arttırmaya yönelik politikalar olmaması da sayılabilmektedir (Kaysılı, 2008, 77).

Öğrenciler, okul ve ev arasında iki farklı dünyada hareket eder. Öğretmenler de toplumsal ve ailevi sorunların okuldaki eğitim sürecini etkilediğini düşünür. Öğrenciler kimi zaman yeterince beslenmeden, güvenlik ve sevgi gibi temel gereksinimleri karşılanmadan okula gelirler. Aile bu konularda yeterli desteği göstermediğinde katılım ile ilgili gerekli ilgiyi de göstermeyecekleri görüşü oluşmaktadır (Rosendal ve Sawyers 1996; Akt: Pehlivan, 2004, 162).

Fiders ve Lewis (1994; Akt: Pehlivan, 2004, 162) ise ailelerin okul etkinliklerine katılımı ve iş birliği sürecini engelleyen başlıca faktörleri şöyle sıralamaktadır:

1. Ana-babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu: Birçok ana-babanın olumsuz okul yaşantılarına sahip olmaları, okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır,

2. Ailelerin ekonomik sorunları: Ailelerin okula çağırılma nedenleri çoğunlukla ekonomik katkı talebi nedeniyledir. Ekonomik sıkıntı yaşayan aileler de okul etkinliklerine katılımında gönülsüzlük gösterirler,

3. Ailelerin okula ayrabilecekleri zamanın kısıtlı olması,

4. Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması,

5. Öğretmenlerin olumsuz tutumları: Öğretmenlerin okul aile işbirliğine gerekli önemi vermemeleri katılımı aksatan en önemli unsurlardandır. Oysa aileler öğretmenin kendilerini somut olarak yönlendirmelerini beklemektedir,

6. Ev ve okul kültürünün farklılığı.

Beydoğan (2006, 84) ailelerin, okul korkusu, zaman sınırlılığı, kendi eğitim seviyesi, mahcubiyeti, okulla işbirliğine girebilecek bir potansiyele sahip olmadığı inancını aile katılımını engelleyen durumlara örnek olarak vermiştir. Okulda çocuklarının daha başarılı olmasını isteyen pek çok aile, okuldan daha sağlıklı bilgi almak için öğretmen ve yöneticilerle olumlu ve verimli iletişimi nasıl kuracağını bilemedikleri için, kendilerini ifade etme güçlüğüne yaşayabilmektedir. Aslanargun'un (2007, 132) belirlemesine göre ise, okullarda bulunan okul-aile

birliklerinin etkin bir şekilde işletilememesi, okul yetkilileri ile öğrenci velilerinin kayıt dönemleri ve çok özel durumlar dışında bir araya gelememesi ve okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde tam katılımı yapılamamasıdır. Koçak da (1988, 79), okul ve aile arasında sağlıklı bir iletişim kurulamamasını en önemli nedenlerden biri olarak öne sürmektedir.

Moore ve Lasky (2001), okul-aile işbirliğini engelleyen durumları sınıflandırmışlardır. Buna göre aile katılımını engelleyen etmenler, kişisel-duygusal nedenler ve toplumsal-örgütsel nedenler olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Kişisel-duygusal nedenler arasında ailelerin okul etkinliklerine gösterdikleri ilgi, anne-babalık yetileri ve çocuklarına sağladıkları destekler ile öğretmenlerin ailelere ilişkin sosyal olarak olumsuz varsayımlarda bulunmaları yer almaktadır. Toplumsal-örgütsel nedenler ise; ailenin sosyal koşulları, çocuğa ilişkin değerlendirmenin tek taraflı olarak eğitimci tarafından gerçekleştirilmesi, aile katılımına ilişkin öğretmen ve anne-babanın farklı beklentiler içerisinde olması, ailelerin dışlanması, ortaklığa ilişkin düzenlemelerin olmaması gibi konulardan oluşmaktadır.

Gershberg (1999), araştırmasında Nikaragua ve Meksika’da yürütülen eğitimde yenilik çalışmalarını karşılaştırarak hükümetlerin köklü, fonksiyonel katılımcı gruplar oluşturmaları gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu araştırma aile katılımının, eğitim yönetiminde yapıcı bir rol oynayabileceğini ortaya çıkarmıştır. Ancak bunun tek başına bir amaç olmadığı gibi yasalaştırmanın da tek başına yeterli olmayacağı ortaya çıkmıştır.

Aile ilişkisi, ailelerin çocuk eğitimi ile ilgili uygulamalarını geliştirmiş; fakat ailenin öğrenmeyi öğretme yöntemlerinde devamlılığı sağlayamamıştır. Aile ilişkisi ailelere aktiviteleri konusunda sınır koymuş ve okul dışı aktivitelerin gelişmesini sağlamıştır. Fakat Bhering (2002) yaptığı çalışmada ailelere göre; gerektiğinde öğretmene ulaşılamaması, öğretmenlerin yeterli toplantı yapmaması ve teknik dil kullanması iletişimin etkisiz olmasının nedenleri olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin velileri okulda neler yapıldığı konusunda bilgilendirmeleri gerektiği; fakat ailelerin bazı konularda isteksiz oldukları ve velilerin öğretmenlere güvenmeleri gerektiği ortaya konmuştur. Bhering (2002), ailelerin yanlış

anlaşılmalari ve problemle karşılaştıklarında kendilerini güçsüz hissetmeleri ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ailelerin görüşlerini dinlemek için gönülsüz olmalarını katılımı engelleyen etmenler olarak dile getirmiştir.

Aile-okul işbirliğini başarıya taşımak için öğretmen ve yöneticiler çeşitli metotlar geliştirmesi, sadece problemler üzerinde yoğunlaşmayıp yaratıcı fikirler de sunmalarının uygun olacağı görüşü mevcuttur (McClain, 2006). Toplumsal yaşamda birçok sorunun nedeni olarak ortaya çıkan iletişimsizlik, okul-aile işbirliğinde de kendini göstermektedir. Okullarda bulunan okul-aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilememesi, okul yetkilileri ile öğrenci velilerinin kayıt dönemleri ve çok özel durumlar dışında bir araya gelememesi ve okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde tam katılımı yapılamaması okul-aile iletişiminde yaşanan en yaygın sorunlar arasında sayılabilir. İletişim sorunu ortadan kaldırılmadan, etkin bir okul-aile işbirliğini gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Öğrencilerin okul başarısını yükseltebilmek ve onları hayata daha iyi hazırlayabilmek için etkin bir okul-aile işbirliğinin gerekli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öncelikli olarak atması gereken adımlar şöyle sıralanabilir:

1. Bütün öğrenci veliler bir değer olarak görülmeli ve okula yaptığı katkıya bakılmaksızın bütün velilere eşit davranılmalıdır.
2. Okula katkı anlamında sadece para düşünülmemeli, bütün öğrenci velilerinin meslekleri ve yetenekleri ölçüsünde okula yararlı olabilecekleri dikkate alınmalıdır.
3. Okulun sadece öğrenciler için değil, öğrenci velileri ve toplumun diğer bireyleri için de eğitim merkezi olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda gerekli rehberlik ve sosyal çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğrenci velilerinin öğrencilerden farklı olduğu düşünülmemeli, ailelere otoriter ve öğüt verici bir tarzda davranmak yerine, onlarla öğrenci başarısını arttırabilmek ve okulu geliştirebilmek için neler yapılması gerektiği konusunda işbirliğine gidilmelidir.

5. Okul-aile birliği toplantıları bütün velilerin etkin katılabileceği ve söz alabileceği geniş bir ortamda yapılmalı; çok kalabalık olması durumunda sınıflar veya şubeler için ayrı toplantılar düzenlenebilmelidir.

6. Okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde değerlendirilebilmesi için velilere yönelik bilgilendirici ve yönlendirici kısa sunular bilgisayar ortamında yapılarak toplantıların içeriği zenginleştirilmelidir. Böylece çocuk gelişimi ve eğitimi vb. konularda öğrenci velilerinin eksik yönlerini fark etmeleri sağlanabilir.

7. Okul-aile iletişimsizliğinden kaynaklandığı düşünülen “okulun yararlarına inanmama, veli toplantılarındaki konuları gerekli görmeme ve öğrenci başarısızlığını düzeltecekleri inancını taşımama” gibi ön yargıların ortadan kaldırılması için samimi bir ortamda yapılacak okul-aile birliği toplantılarında gerekli bilgiler rehberlik uzmanları ve eğitim bilimciler yardımıyla sağlanmalıdır.

8. Ailelerin, gerek çocuklarının okul başarısı, gerekse okuldan kendi gelişimleri için bilgi gereksinimi duydukları konularda, beklentilerini öğrenmek için onlara yazılı notlar gönderilebilir. Bu doğrultuda öğrenci velileri için bilgilendirici programlar düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, öğretmenler için ortak belirlenmiş rehberlik saatlerinde yapılarak, rehberlik saatlerinin daha verimli değerlendirilmesi sağlanabilir.

9. Okul başarısı ne olursa olsun her öğrencinin farklı bir zekâ alanında başarılı olabileceği ve kendine özgü beceriler geliştirebileceği inancıyla öğrenci velileriyle iletişim kurulmalı, bu gerçek ışığında okul başarısı düşük olan ailelerin umutlarının yok olmasına ve topluluk içinde küçük düşmelerine neden olabilecek davranışlardan kaçınılmalıdır.

10. Okullardaki resmi havanın, öğrenci velileriyle yapılan görüşmelere yansımaması için özel çaba gösterilmeli; okula gelen velilerle öğretmenlerin rahat görüşebilecekleri uygun bir okul-aile birliği odası oluşturulmalı ve öğrenci velilerine değer verildiği hissettirilmelidir.

11. Okul-aile birliği toplantıları gündem maddeleri, öğrenci velilerine önceden bildirilmeli ve yapabilecekleri katkıları sorulmalıdır. Toplantıda alınan kararların yerine getirilmesi için öğretmenlerden ve velilerden oluşan alt komisyonlar kurulmalı

ve kararları izleme ve uygulama komisyonları aracılığıyla okul-aile işbirliği etkin bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Toplantılarda alınan kararların uygulamaya geçirildiğini göstermek, velileri bilgilendirmek ve okuldaki işleyişten haberdar etmek için belirli aralıklarla öğrenci velilerine bülten gönderilebilir ve bu şekilde iletişim kanalı sürekli açık tutularak okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi sağlanabilir.

12. Etkili bir okul-aile işbirliği, ailelere anne-baba olmanın değerini gösterebileceği gibi sorumlu ve katılımcı bir yurttaş olma bilinci de kazandırabilecektir. Bu derece kapsamlı ve ileriye dönük işlevleri olan okul-aile işbirliğinin gerçekleştirilmesinin yolu ancak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin planlı ve özverili çabalarıyla mümkün olabilir (Aslanargun, 2007, 132-133).

Son olarak DeHass'a (2007) göre okullarda aile katılımının önündeki en büyük engellerden biri öğretmen eğitiminde ev-okul katılımının desteklenmesindeki eksikliklerdir. Öğretmen eğitiminde, aile katılımını öğretmek için aday öğretmenlerin dikkati bu konuya çekilmeli ve katılımın faydaları üzerinde durulmalıdır. Eğitimciler, aile katılımının değerini görürlerse ve samimi olarak uygularlarsa, eğitimdeki aile katılımının türleri ve stratejileri de kendiliğinden gelişecektir. Öğretmen yetiştirme programı ve hizmetiçi personel gelişimini etkili bir şekilde uygulamak için öğretmenlere, bu bilgileri nasıl ileticeği ve böylelikle de sağlıklı bir okul-aile işbirliğini nasıl oluşturacağı anlatılmalıdır. Aile katılımında, genç ve azınlık ailelerini cesaretlendirmede, kendine güveni olan ve yetenekli öğretmenler yetiştirilerek yardım edilmelidir.

1.4. Aile Katılımının Yararları

Yaşadığımız yüzyıldaki hızlı değişiklikler toplumun her alanında köklü değişikliklerle kendini hissettirmektedir. Ancak temelde değişmeyen tek şey, ailenin çocuğun hayatının merkezinde olduğu ve olumlu ya da olumsuz çocuğun hayatına yön verdiği gerçeğidir (Şahin ve Özbey, 2007, 11). Eğitim olanaklarından yararlanamayan bireyler toplumda çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Tüm öğrencileri eğitimin bir parçası olarak görmenin, aile katılımı çabalarını arttıracak düşünülmemektedir (Pehlivan, 2004, 166). Eğitimin ilk olarak içinde bulunulan çevre

ile başladığı ve çocuğun gelişim seyrinin çocuğu desteklemekle doğru orantılı olduğu düşünülmelidir (Yazar, Çelik ve Kök, 2008, 234).

Eğitimde, tüm aileler okullara değişik şekillerde katkılarda bulunabilirler. Bu katkı için, ailelerin eğitilmiş olması ve sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin iyi olmaması; çocukları için katılımda bulunamayacakları anlamına gelmemekle birlikte yapacakları her türlü yardımla çocuklarına yararlar sağlayabilirler. Bu nedenle aileler çocuklarının okul içindeki yaşamlarını öğrenebilmek için okullara gelerek; eğitimcilerle ve diğer velilerle iletişim kurmalı, bununla birlikte eğitimciler de çocukların okul dışındaki yaşantılarını öğrenmek için aileler ve toplumla işbirliği yapmalıdır. Eğer bunlar gerçekleşirse aile katılımı sağlanır ve çocukların başarıları artırılarak, davranışlarında olumlu değişimler sağlanabilir.

Aile katılımının amaçlarından biri de ailenin çocuğun gelişiminde ona destek sağlamasıdır. Ailelere, çocuğun evde öğrenme ortamını nasıl sağlaması gerektiğini ve evde öğrenme için neler yapabileceği hakkında bilgiler verilmesi aile katılımı için çok önemlidir. Öncelikle öğrencinin okuldaki gelişimi, ailenin eğitime verdiği önem ile ilişkilidir. Berger (1991), aile-okul işbirliğinin iki tür yararından bahsetmektedir: Birincisi, bu tür bir işbirliği ailenin, okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi ve onu desteklemekle ilgili güdülenmesini arttırmaktadır. İkincisi ise, işbirliği yoluyla okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler, çocuklarını daha iyi yönlendirebilmektedirler. Kıncal (1991, 24) ise, öğrencinin okul dışında daha çok zaman geçirdiğini dile getirerek ailenin, çocuğun hayatında etkili olduğunu söylemiştir. Aileler, okulların yardımı ile çocuklarını eğitebilir, okullar da ailelerin katılımı ile öğrencilerini iyi bir şekilde yetiştirebilir.

Öğrencilerin güdülenmesinde okul dışı etkinliklerin olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bu etkinliklerde öğrencilerin okulda öğrenilenleri pekiştirdiği ve yeni bilgiler edindikleri ortaya konmuştur. Deutscher ve Ibe (2002) araştırmasında aile katılımının çocukların gelişimine olumlu etkilerini göstermektedir. Yapılan araştırmada ailelerin çocukları ile iletişimlerinin ve öğrencilerin, okul dışı aktivitelere katılımlarının olumlu sonuçlarının olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra

velilerin çocuklarını okulda da takip ederek onlarla ilgilenmeleri, okulun yanında destekleyici bir etken olarak görülmüştür. Sheldon ve Epstein'in (2002a), araştırmalarında aile katılımı boyutlarından anne-babalık ve gönüllü olma aktivitelerinin, öğrencilerin disiplin sorunlarıyla karşılaşmalarını azalttığı belirlenmiştir.

Aile Katılımının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Açısından Yararları

Aile katılımının öğrencinin akademik ediniminde olumlu rol oynadığı düşüncesi genel olarak toplumda bilinen bir durumdur. Özellikle eğitimciler aile katılımını eğitimdeki sorunların çözülmesi için önemli bir etmen olarak görürler (Fan ve Chen, 2001).

Başarı, insanın kendisi ve çevresi ile uyumlu yaşayabilmesi; kendini gerçekleştirebilmek için belirlediği hedeflere ulaşırken gösterdiği çabalarından olumlu sonuçlar almasıdır. Aile ortamı, çocuğun okul başarısını etkileyen önemli bir etkidir. Bu ortamda özellikle anne-babanın çocukla kurduğu ilişki, okula ilişkin olumlu tavır, çocuğun okulu sevmesi ve okulda başarılı olması konusunda temel etkenlerdir (Oktay, 1997, 31-35). Okula yeni başlayan çocuğun evde çalışabileceği bir ortamının olması için aileler ellerinden gelen imkânları sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilere verilen ödevlerin yapılması konusunda aileler, çocuklarına yardım ve yol gösterici konumda olmalıdır.

Rogers, Theule, Ryan, Adams ve Keating (2009), ailelerin eğitime katılımları ile çocukların kişilik özellikleri ve okul başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma sonunda babaların akademik konulardaki baskılarının, öğrencilerin okul başarılarını düşürürken, annelerin cesaretlendirme ve teşviklerinin yüksek başarıyı getirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Öğrenci başarısı ile ailenin eğitime katılımının doğru orantılı olduğu gözlemlenmektedir. Şişman ve Yücel (2010) aile katılımının faydalarını öğrenci, veli, toplum ve okul olarak ayrı ayrı sıralamaktadır. Öğrenci için faydaları; okula karşı olumlu tutum geliştirmek; akademik başarı, devam, ödev alışkanlığı oluşmak,

üst öğretime devam isteğini ve güdülenmesini arttırmak ve kişilik gelişimi biçiminde ifade edilmektedir. Aile katılımının veli açısından yararları şunlardır: Derslerde olup bitenlerden haberdar olma, okulu anlama, öğrenciye daha iyi nasıl yardımcı olunabileceğini öğrenme, kendini geliştirme ve güven duyma, öğretmenlere karşı olumlu tutum, sahiplenme, okulun parçası olma duygularının gelişmesidir. Okul için katılımın faydaları ise; etkili öğretimin gelişmesi, başarı çıtasının yükselmesi, aile ihtiyaç ve özelliklerinin anlaşılması, gönüllü veli bulmanın kolaylaşması, öğrenci, öğretmen ve velinin güdülenmesinin yükselmesi, biz duygusunun oluşmasıdır. Toplum olarak sağladığı yararların başında yaşanılır bir çevre oluşturmak, atıl olarak kalan kapasitenin de kullanılması ve biz duygusunun gelişmesi biçiminde ifade edilmektedir.

Fan ve Chen (2001), 25 araştırmanın meta-analizini yaptıkları çalışmalarında; anne-baba katılımı ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını incelemişler ve yapılan araştırma sonucunda, anne-baba katılımı ve öğrenci başarısı arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Sanders'ın (2001) araştırması sonucunda ailelerin durumları ve okulların ortamları ne olursa olsun, ortama ve duruma göre programlar hazırlanıp ailelerin okula katılımı sağlandığında, öğrencilerin başarılarının da arttığı görülmüştür.

Bakker ve diğerlerinin (2007) yapmış oldukları araştırma, öğretmenlerin ve velilerin, öğrencileri algılamaları üzerine yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bazılarının kalıplaşmış düşüncelerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim düzeyi düşük olan velilerin eğitim düzeyi yüksek olan velilere göre daha düşük katılım gösterdiği görülmüştür. Ailelerin evde çocukları ile ilgilenmelerinin, okuduğunu anlama ve yazma üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkmıştır.

Ailenin kendi çocuklarıyla ilgilenmesi durumunda öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterecekleri açıktır. Bu nedenle, çocuklarının öğrenmesini desteklemede velilerin önemli bir rolü vardır. Aile katılım programları, okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi

izlemeleri kolaylaşmaktadır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Kılıç, 2009, 177).

Ginsburg ve Bronstein (1993) çocukların başarıya güdülenmeleri ve akademik başarıları ile ilgili olarak üç ailesel faktör üzerinde durmaktadır. Bunlar ailenin ev ödevini takip etmesi, ebeveynlerin notlara tepkisi ve genel aile yapısıdır. Doksan üç beşinci sınıf öğrencisi ve onların aileleri temel alınarak yaptıkları çalışmada; ev ödevlerinde daha fazla ebeveyn takibi, ailelerin ödevlere yönelik olumsuz kontrolü, ilgisizlik ya da geri bildirim-ödül eksikliği içeren tepkileri ve gereğinden fazla ya da az kontrolcü aile modellerinin, dışsal güdülenme ve düşük akademik başarıyla ilgisi olduğu bulunmuştur. Fakat diğer taraftan, çocukların aldıkları notlara ebeveynlerin cesaretlendirici tepkisi, öğrencilerin içsel güdülenmeleri ile ilişkilendirilmiş ve çocuğa kendi kendini idare etme hakkı verilmesini destekleyen aile tarzları, yine içsel güdülenme ve daha yüksek akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir.

Anne-babaların çocuklarının eğitimine anlamlı bir şekilde katılmaları eğitim sürecini de geliştirebilir. Anne-babalar, okul personelinin profesyonel becerilerini, akademik ve toplumsal programları güçlendirecek şekilde tamamlayabilen sezgi ve bilgileriyle katkıda bulunabilirler. Fakat anne-baba katılım girişimlerinin başarılı olabilmesi için, onların çocukların tüm gelişimlerini destekleyen olumlu ilişkiler yaratmak için içeriğe odaklanmış bir okul gelişiminin parçası olmaları gerekir. Geleneksel, bürokratik ve sabit okul ortamlarında tesis edilen aile katılımı programlarının, daha işbirlikçi ve organizasyonel bir yapının parçası olanlara göre olumlu sonuçlar vermesi daha düşük bir olasılıktır (Comer ve Haynes, 1991). Öğrencilerin okul başarısı sadece okulda öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucunda gerçekleşmemektedir. Aileler de okuldaki etkinlikleri tamamlayıcı nitelikte katkılarda bulunarak etkileşim sağlayabilirler (Aslanargun, 2007, 119). Aile katılımının amacı, aile-okul işbirliği yoluyla eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamak, ailenin çocuğun eğitiminde daha etkin rol oynamasını sağlamaktır (Yılmaz ve Özalptarı, 2010, 287).

Anne-babalar sürekli olarak çocukları ile iletişim içinde olduğundan ve çocuğun gelişiminde en etkili kişiler olacaklarından aile katılımı ile ilgili eğitimleri almaları, okul hakkında bilgilenmeleri çocuklarının gereksinim duydukları konularda daha etkili olmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle eğitim sürecine mutlaka girmelerinin doğru olacağı düşüncesi söz konusudur (İnandı, 2008).

Kartal (2008, 24), ailelerin katılımını geliştirmek için, aile-öğretmen ilişkisine önem verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmen ve aileler için önemli olan öğrenci olduğu için bu ortak ilgi alanının yarar sağlayacağı düşünülerek sürekli dayanışma halinde bulunulması gerekir (Cömert ve Güleç, 2004, 143). Bununla birlikte, öğretmenin ilk olarak aileyi iyi tanması gerekir. Bunun için de iletişim çok önemlidir. İletişim yüz yüze, yazı ile, telefonla veya öğrencilerle gönderilen notlar biçiminde olabilir. Öğrenci aracılığı ile sözlü iletişim yanlış anlaşılmalara neden olabileceğinden tercih edilmemesinin uygun olacağı düşünülmektedir (Başar, 1999, 22).

Ailenin eğitimde rol alması, eğitimsiz ve dar gelirli ailelerde bile olumlu sonuçlar vermektedir. Bu yüzden gelişmekte olan ülkelerde eğitimi arttırmak için programın uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (Weber, 2010). Gelişmiş ülkelerde aile katılımı daha etkin uygulanabilmektedir. Aileler çocukların eğitim sorumluluklarını yöneticiler ve öğretmenlerle birlikte almakta ve karar sürecine katılmaktadırlar. Bu durumun geliştirilebilmesi için ailelere eğitim-öğretim sürecinde farklı programlar düzenlenmelidir (Özgan ve Aydın, 2010, 803). Aile katılımı programı çocukların başarılarının artmasını amaçlamaktadır. Ailelerin konu ile ilgili becerileri edinebilmesi ve uygun ilişkileri geliştirmelerini kapsamaktadır. Aile katılımı her ne kadar yasalarda bulunsa da uygulamada katılımın sağlanması güç olmaktadır (Kaysılı, 2008, 78).

Eğitim sadece okulda olan bir süreç olmadığından, hem okul hem de aileler öğrencilerin akademik başarıları için birlikte çalışmalıdır (Ünal ve diğerleri, 2010, 262). Bir okul aile ilişkisi her çocuğun kişiliğini tanımlar ve her çocuğun özel olduğunu hissettirebilir (Epstein, 1995). Ayrıca okul ve aile kurdukları sağlıklı

iletişimle çocuğun gelişimini desteklemekte ve okulun amaçlarına da hizmet edilmektedir (Cömert ve Güleç, 2004, 143).

Epstein (1995), ise öğrencinin okul, aile ve toplum arasındaki sıkı ilişkiyi görünce okulda bulunmanın önemini daha iyi kavrayacağını ve daha fazla ortak mesaj alacağını ifade etmektedir. Epstein (2008) okullarda, aile ve toplum katılımının etkili ve savunulması gereken dört anahtarı olduğunu dile getirmektedir:

1. İşbirliği Eylem Grubu: Aile katılım programındaki kişiler okulun gelişim programı takımında hizmet edebilirler. Bu eylem grubu, okulun gelişim amaçlarına uygun aile toplum katılım programını geliştirmekle sorumludur.

2. Katılım Çerçevesinin Altı Şekli: Çocuğun yetişme, iletişim, evde öğrenim, gönüllü olma, toplumla işbirliği ve karar verme konusunda okullara, farklı yollardan katılım sağlamaları için ailelere yardımcı olabilirler.

3. Öğrencilerin Başarısını Amaçlayan Etkinlik Planları: Aile toplum katılımı içeren planlar, okul gelişim planı ve öğrencinin öğrenme ve gelişimi birbirleriyle bağlantılıdır. Planın yazılması ve aktivitelerin gerçekleştirilmesinden eylem grubu sorumludur. Böylelikle öğretmenler, öğrenciler hakkında karar verirken tek başlarına olmayacaklardır.

4. Değerlendirme ve Süregelen Gelişme: Gerçekleşen etkinliklerde değerlendirme ve kayıt altına alma işini eylem grubu yapar. Böylelikle başarının artmasını ve aile, iş, toplumsal hizmetlerin sürekliliğini sağlar ve geliştirir. Sadece desteklenmiş programlar etkili olabilir; çünkü her yıl kişiler değişebilir.

Aile katılım programları tüm aileleri kapsayacak, ailelerin özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanmış programlar olmalıdır. Problem oluştuğunda müdahale etmeyi değil, problem oluşmadan düzenlemeyi içermelidir (Kaysılı, 2008, 79). Çocuklarını destekleyen aileler sosyo-ekonomik durumları yetersiz olsa bile çocukların başarısını olumlu etkileyebilir. Öğrencinin başarısından hem okul hem de aile sorumludur. Bu nedenle programı uygulama ve programın gelişimi için birlikte çalışılmalıdır (Tutkun ve Köksal, 2000, 220).

Pensilvanya’da yoksulluk derecesine göre yapılan araştırmada; akademik öğrenme sürecinde okul ve ev pratiklerinin yoksulluk derecesine göre değiştiği, ancak kaçınılmaz sonucun yoksulluk derecesine göre değil, farklı beklentiler nedeniyle oluştuğu görölmüştür (Redding, 1997, 87). Normal seviyenin üzerinde performans gösteren çocuklar üzerinde yapılan araştırmada; durumun öğretmen- veli algısına göre değişim gösterdiği aile katılımının bu performansı yükselttiği görölmüştür (Redding, 1997, 102).

Aile ilişkisinin çocukların eğitimi üzerinde önemli bir değere ve olumlu bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir (Deutscher ve Ibe, 2002). Araştırmacılar aile katılımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili olarak şunları ifade etmektedir (McClain, 2006):

1. Aileler eğitime katıldıkça çocukların başarı güdüleri ve eğitimdeki başarıları artar.

2. Aile katılımının çocukların başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğuna dair birçok ikna edici çalışma vardır. Zenciler, Afrika kökenli-Amerikalılar veya Asya kökenli-Amerikalı öğrenciler arasında, Afrika kökenli-Amerikalı ve Latin öğrencilerin ailelerinin katılımının olumlu etkileri, Asya kökenli-Amerikalı öğrencilerden daha fazla bulunmuştur.

3. Çalışmalarda ilköğretim aşamasında aile katılımının olumlu etkisinin olduğu görölmüştür.

4. Basit ödevlerde ailelerin öğrenciyi desteklemelerinin, çocukların daha zor ödevleri yapabilmeleri konusunda onları güdülediği görölmüştür.

5. Lise döneminde evde öğrenme daha fazladır. Aileleri çocuklarının arzularını ve bu geçiş dönemindeki isteklerini doğru anlamak durumundadırlar.

Aile katılımının öğrencilerin okula devam ve akademik başarıları konusunda etkili olduğu doğrulanmıştır. Bu nedenle de aileler katılım konusunda isteklendirmeli ve bunu sağlayacak yollar bulunmalıdır. Ancak burada iki taraflı sorumluluk gereklidir. Okulun velilere gerekli desteği sağlarken aynı desteği velilerin de okula

vermeleri gerekmektedir (Caplan, Greg, Stephanie ve Robin, 1996; Akt: Çalık, 2007, 125). Okul-aile işbirliği çocuğu da her yönden geliştirir, çocukların da olumlu tutumlar geliştirmesi için aile katılımı temel araç olarak görülmektedir (Burns, 1993; Akt: Pehlivan, 2004, 162). Aileler eğitime katılarak, çocukların eğitiminde kendi rollerini ve çocukların yeteneklerini daha iyi görebilirler. Ayrıca kuruma ve öğretmene de güvenleri artar. Çocukların eğitimi konusunda yaşadıkları problemleri diğer ailelerle paylaşabilir ve okulla birlikte çözüm yolları bulabilirler (Gül, 2007, 60).

1.5. Aile Katılımının Önemi

Toplumdaki düzeni sağlamakta etkili yollardan biri olan okul, aile ve toplumun sürekliliği ve işlevsel olması için düzenlemeler içermelidir. “Şiddetin Azaltılması ve Suçun Önlenmesi Projesi: Aile Eğitimi Seferberliği”nin 2008-2013 yılları arasında ülkemizde proje düzeyinde oluşturulan amaçlarından bazıları; aile-okul yaklaşmasını sağlamak, veliler eğitim sisteminin doğal bir parçası haline getirmek ve aile-çocuk konularına bilimsel yöntemlerle yaklaşma kültürünü geliştirme, sağlıklı, mutlu ve başarılı nesiller yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır (Solak, 2009, 11). Bu projenin aktif olarak işlemesi, gelişmekte olan ülkelerde uygulanan aile katılımının önemini destekler nitelikte olacaktır.

Weber (2010) aile katılımının toplumsal sermayenin bileşeni ve buna bağlı olarak da yerel düzeydeki problemlere bir çözüm olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Artan aile katılımının eğitimin sonuç bileşenleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Weber (2010), ailenin sosyo-ekonomik durumunun aile katılımına etkileri bağlamında önemli bir belirleyici olduğunu da belirtmektedir. Yüksek eğitim ve yüksek gelire sahip orta sınıf aileler, çocuklarının eğitiminde daha fazla yer almaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin artan katılımı, aile gelirinin eğitimin sonuçları üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Buna göre aile katılımının etkisinin, üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Eğitimciler okul-aile işbirliğine inanmalı ve bu yönde davranmalıdır. Ailelere, okulda verilen eğitimi desteklemeleri gerektiği ve bu şekilde çocuklarının başarılı olacağı anlatılmalıdır. Bu nedenle çocuklar okula başladığı andan itibaren eğitimciler, ailelerle iletişim halinde olmalı ve ailelerden yardım istemelidir. Çocukların gelişimi ve başarılı olması için okul-aile-toplum işbirliği önemlidir (Coleman ve Churchill, 1997, 144). Okul-aile işbirliği, çocuk ve gençlerin haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini öğrenmelerinde, bunları birer davranış biçimine dönüştürmelerinde, okul başarısının artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Pehlivan, 1997, 7).

Epstein ve Jansorn (2004) ailelere ulaşmanın zor olduğunu ancak okulların mükemmel ortaklık programları hazırlayarak bunu sağlayabileceğini belirtmektedir. Örneğin eğer okullar aktif olarak gönüllüleri eğitirse ve onları hoş karşılarsa, daha çok aile okullarda, evde ve toplumda gönüllü olarak yardımcı olacaklardır. Eğer öğretmenler, belirli konularda interaktif haftalık ödevler verirlerse, daha çok öğrenci ve aile öğrencilerin evde çalışmalarını ve fikirlerini tartışabileceklerdir. Okullar iyi geliştirilmiş ortaklık programları geliştirdiğinde, aileler ilgili olmaya başlar ve öğrenciler okulla ve öğrenmeyle ilgili daha olumlu tutumlar geliştirirler. Buna bağlı olarak öğrencilerin katılımı, davranışları, ödevleri tamamlamaları ve notlarıyla ilgili gelişmelerde gözlenmektedir.

Hara ve Burke (1998) Chicago şehir merkezindeki bir ilköğretim okulunda iki yılı aşkın süren bir aile katılım programı planlamış, uygulamış ve değerlendirmişlerdir. Amaçları, ilköğretim öğrencilerinin aileleri direkt olarak çocuklarının eğitimleriyle ilgilenirlerse, okuma düzeylerinde ilerlemenin sağlanıp sağlanamayacağıdır. Öğrenciler aile katılım programı konusunda bilgilendirilmiş, endişelerini ve düşüncelerini ifade etme fırsatı verilmiştir. Programa katılan öğrencilerin okuma başarısı, dört ay sonra gelişmiştir. Öğrencilerin hem okuma hem de kelime bilgileri artmıştır. Velisi aile katılım programına katılan öğrencilerin başarısıyla, katılmayan öğrencilerin başarısı arasında özellikle okumada anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Benzer gelişmeler kelime bilgisinde de görülmüştür. Programa katılan velilerin sayısı 1996'da %5'ten 1998'de %48'e çıkmıştır. Katılan

veliler kendileri açısından üç önemli sonuca ulaşmışlardır: 1) Öğretmenlere, öğrenmeye ve eğitime olan ilgileri artmıştır 2) Velilerin öğretmenlere ve okula olan tutumlarının artması gibi çocuklarının da okula karşı olan ilgileri artmıştır 3) Velilerin öğretmenlere olan saygısı ve çocukları üzerindeki etkileri değişmiştir.

Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan bir araştırmaya göre, ilköğretim öğretmenlerinin % 46'sı öğrencilerinin ailelerinin de katılacağı, aktif rol oynayacağı ödevler verirken, orta öğretimde bu rakam % 20'dir. Benzer şekilde, ilköğretim öğretmenlerinin % 17'si ailelerin katılabileceği sınıf içi aktivitelerine yer verirken, bu oran orta öğretimde yalnızca % 5'tir. Son olarak ilköğretim öğretmenlerinin % 35'i öğrencilerin akademik performansları için ailelerine de sorumluluk yüklerken bu rakam orta öğretimde % 25'tir. Araştırma sonucu, öğrencilerin akademik başarıları için öğretmen ve müdürlerin ortaklığa dayalı ve dinamik bir takım olgusunu oluşturmada öğrencilerin aileleri ve toplumla iyi bir işbirliği içinde olmalarını önermektedir (Sanders, 2001).

Englund, Luckner, Whaley ve Egeland (2004), 187 düşük gelirlili çocuk ve ailelerinin katılımıyla ilgili bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada doğumdan 3. sınıfa gelinceye kadar çocuklar ve anneleri incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda annelerin çocuklarının zekâ düzeyini sunu doğrudan, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okul başarısını da dolaylı olarak etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların birinci sınıftaki başarısının, üçüncü sınıftaki aile katılımı üzerinde doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar erken dönemdeki aile katılımının, çocuğun akademik başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Barnard (2004), lisedeki okul başarısı ile ilkokuldaki aile katılımı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Alt yapı özelliklerini ve risk faktörlerini kontrol ettikten sonra, okuldaki aile katılımının, liseyi terk edenlerin oranlarını düşürdüğü, okulu zamanında bitirenlerin oranlarını artırdığı ve okulun en yüksek notla tamamlanması ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Okuldaki aile katılımı uzun süreli etkilerini arttırmak için, aile katılım programlarının erken çocukluk döneminden başlayarak uygulanması gerekmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerdeki ailelerin eğitime katılabilmelerinin bir yolu da çocukların okula devamlılığını desteklemek ve gözlemek olabilir. Aktif olarak çocukların okul devamlılığını gözlemek, başka ön koşullara gerek kalmadan çok az bir zaman almaktadır. Dolayısıyla, izleme faaliyetlerini teşvik etmek, gelişmekte olan ülkelerde kolayca uygulanabilir bir durum olmaktadır. Aile katılımının ikinci bileşeni ki bu gelişmekte olan ülkelerde kolayca uygulanabilir, toplum ve okul arasındaki ilişkilerin geliştirilmesidir. Aile ve okul arasındaki güçlü ilişkileri savunan politika programları, veli-öğretmen konferansları veya topluluk katılımını içeren diğer okul etkinlikleri aracılığıyla kolayca uygulanabilir olabilir. Gelişmekte olan ülkelerde potansiyel faydası olan üçüncü katılım ise toplum tarafından okulda öğle yemeği sağlanmasıdır. Gelişmekte olan ülkelerde bu üç çeşit aile katılımının eğitim çıktıları üzerindeki etkisine dair hipotezler oluşturulabilir. Özellikle, devamlılığın gözetimi, okul aile birliğinin gelişimi ve okullarda öğle yemeği sağlama gibi yollarla ailenin eğitime sürekli artan katılımının eğitim çıktıları için yararlı olduğu belirtilmektedir (Weber, 2010).

Aile katılımında yeni uygulamalar ve değişik fikirler her zaman ortaya çıkmaktadır. Bazıları uzun geçmişli uygulamaların geliştirilmiş yorumları ve bazıları da var olan uygulamalardan önemli ayrılıklardır. Aile katılım kategorileri gelecek için gelişime ve planlamaya rehberlik edebilen bir yapı önerirler. İlk olarak kapsamlı fırsatlar önermesinin amacı ailelerin bütün okul aktivitelerine katılımını sağlamaktır. Aile katılım programları her şeyi kapsayıcı olmalıdır ki bütün aile ihtiyaçlarını karşılayabilsinler.

1.6. Epstein'in Aile Katılımı Modeli

Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn ve Voorhis'e (2002) göre okul-aile arasındaki işbirliğini geliştirmenin en önemli nedeni, öğrencilerin hem okuldaki başarılarını hem de gelecek yaşamlarındaki başarılarını arttırmalarına yardımcı olmak, onları desteklemektir.

Joyce Epstein ve arkadaşları, aile katılımı ile ilgili kategorilerden ve tanımlayıcı rollerden bir aile katılım modeli geliştirmişlerdir. 1987'de Epstein ve

arkadaşları, ilk olarak aile katılımının beş işlevsel sınıfını ortaya koymuştur, daha sonra bunu altıya genişletmişlerdir. Bu sınıflandırmalar onun araştırmasına rehberlik etmiş ve sonrasında da sıklıkla diğer araştırmalar ve makalelerde referans olarak gösterilmiştir. Bu sınıflandırmalar Aile Merkezli, Toplum Merkezli, Okul Merkezli ve Çocuğun Öğrenmesi Merkezli aile katılım çalışmalarını içermektedir ve okulların aile katılımını geliştirmek ve zenginleştirmek için kullanabilecekleri bir temel oluşturmaktadır (Bauch, 1994, 58).

İlk bakışta bu sınıflama, diğer aile rol kategori ve sınıflandırmalarına çok benzemektedir. Bunlar 1970'lerin Sistem Geliştirme Kurulu'nun kategorileriyle büyük benzerlik taşımaktadır. Fakat Epstein tarafından geliştirilen model, aile katılımı hakkında bir araştırma programının düzenleyici temaları haline gelmişlerdir. Her okulda olması gereken ya da olabilecek aile katılım türlerini içermektedir. Kategori başlıkları olarak okul personeline şimdiki uygulamalarını geliştirme, aileler için yeni programlar başlatma imkânı sunarlar. Her sınıf düzeyi ya da okul için belirlenmiş bir standart ölçü yoktur ve iyi uygulandığında her sınıfın/okulun beklentilerine uygun bir sonucu ve önemi ortaya çıkarmaktadır. 1990'larda Epstein'in sınıflandırmaları ve 1970'lerin Sistem Geliştirme Kurulu araştırmaları, okul yöneticilerine daha başarılı ve yüksek kaliteli aile katılım programları geliştirmeleri için rehberlik etmesi amacıyla birleştirilebilir (Bauch, 1994, 59). Bununla birlikte Epstein'in aile katılım modeli, okul aile ilişkilerinin gelişiminde okul programlarının oluşturulmasını sağlayan bir standart çerçeve sunmaktadır (McClain, 2006).

Epstein'in (1995) modelinde yer alan her bir aile katılımı boyutu, özel açıklamalar sunmaktadır. Epstein'in modeli altı düzeyden oluşmaktadır. Bunlar aile katılım düzeyleridir. Her bir düzey bir öncekini içeren bir düzey artışı biçimindedir (McClain, 2006, 15). Bu model, bütün ailelerin dâhil edebileceği ve eğitimin içeriğine ait bazı temel prensiplerin öğrencinin yararına yeniden tanımlanabilmesi için fırsatlar sunar. Her bir boyutun, öğrenciler, aileler, öğretmenler ve okulla ilişkiler için olası farklı sonuçları vardır. Bu yüzden okullar hangi amaçların hangi önemli amaçlara yardım edeceği hakkında karar vermek durumundadır. Bu boyutlar,

uygulama örnekleri sunar, başarılı olmak için gerekenleri açıklar, güncellemeleri tekrar tanımlar ve sonuçları raporlaştırma ve gözlemlemeye olanak verir. Başarılı bir ortaklığın bu altı çeşit ilişkiyi içermesi gerekmektedir (Deutscher ve Ibe, 2002).

Bu model hem aile, hem okul hem de öğrenciyi katılım sürecinin aktif üyeleri olarak bir araya getiriyor olması nedeniyle alanda en fazla atıf yapılan modeldir. Epstein ve diğerleri (2002) aile katılımının belirli bir süre içinde ve belirli bir grup etkinlikle sınırlandırılmayacağını, aksine öğrencinin tüm eğitimi boyunca devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında model, günümüzde öğrencilerin de okulla ilgili her tür karar ve yönetim faaliyetlerine katılımını desteklediği için de önemli olarak değerlendirilmektedir.

Bu modeller, aynı zamanda karışık olayları basitleştirir ve zaman içinde çeşitli sonuçlar elde etmesini de mümkün kılar. Örneğin evde okuma alışkanlığı olan aileler öğrencilere onların daha fazla okuma alışkanlığı kazanmasında yönlendirici ve motive edici olur. Bu öğrencilerin günlük okuma becerilerini sürdürmelerine ya da ilerletmelerine yardım eder ve onların okuma becerilerini de geliştirir (Epstein, 1995).

Modeldeki her bir katılım biçimi, okulun sosyal ve akademik yönünün zenginleştirmesinde ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesinde yardımcı olur ve farklı uygulama biçimlerini içerir. Buna göre aile katılımı biçimleri: anne-babalık, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme, toplumla işbirliği biçiminde tanımlanmaktadır (Epstein ve diğerleri, 2002).

1.6.1. Anne-babalık

Velilere öğrencinin okul eğitimini destekleyecek bir ev ortamı yaratmaları konusunda yardımcı olmak için oluşturulmuş bir boyuttur. Bu boyutla ilgili çalışmalar; ailelere yönelik okuma kursları, sağlık, çocuk ya da ergenlik gelişimi konusunda bilgi verme, her seviyede öğrenmeyi destekleyebilmek için anne-babaların sağlaması gereken koşullar ve verebilecekleri desteğe ilişkin bilgilendirmeler vb. biçiminde özetlenebilir (Epstein ve diğerleri, 2002).

Bütün ailelerin çocuklarına yardım etmesi ve desteklemesi için uygun bir ev çevresi oluşturulmasına yardım eder. Benzer uygulamalar, her bir seviyedeki öğrencinin öğrenmesini destekleyen ev ortamı ve anne-baba destek çalışmaları ile ilgili öneriler şunlardır (Epstein, 1995):

- Her yaş ve her bir seviyedeki aile ve çocuk ile ilgili seminerler, video kayıtları, telefon mesajları,
- Aileler için aile eğitimi ve diğer kurslar,
- Aile destek programları ailelere sağlık, besin ve diğer hizmetler konusunda sunulan destekler.

Burada belirtilen seminer; bir konu hakkında görüşmekten ziyade daha farklı anlamlar taşınmaktadır. Seminerler daha çok herhangi bir yerde herhangi bir zamanda düzenlenen, bir konu hakkında bilgi elde etme ve karşılıklı paylaşımları içeren bir çalışmadır (Epstein, 1995).

Epstein bu çalışmaların, hem öğrenci hem aile hem de öğretmen açısından sonuçları olacağını belirtmektedir. Buna göre öğrenci anne-babasının yardımı ile yeni değerler, inançlar, alışkanlıklar ve olumlu kişisel özellikler geliştirir. Anne-babalar, okul tarafından sağlanan bu etkinlikler sayesinde, hem okuldan hem de diğer anne-babalardan oluşan bir toplumsal destek çevresi oluşturmuş olurlar. Öğretmenler ise hem anne-babaların zayıf ve güçlü yanları konusunda bilgi edinir hem de onların çabalarını nasıl destekleyebileceğine ilişkin çözüm önerileri geliştirebilir (Epstein ve diğerleri, 2002).

Epstein ve diğerleri (2002) çalışmalarından anne-babalık ile ilgili aile katılım çalışmalarının öğrenciler, anne-babalar ve öğretmenler için sonuçlarını şu biçimde sıralamaktadır:

Öğrenci için sonuçları

- Anne-baba desteğinin önemine ilişkin farkındalık kazanma, anne-babaya saygı gösterme,

- Anne-babanın yardımı ile olumlu kişisel nitelikler, alışkanlıklar, değerler kazanma,
- Okula ayrılan zaman, ev ödevleri ve diğer aktivitelere ayrılan zaman arasında denge kurmayı öğrenme,
- Okul etkinliklerine katılım gösterme,
- Okulun önemi ile ilgili farkındalık kazanma.

Anne-baba için sonuçları

- Anne-babalık, çocuk ve ergen gelişimi, evde öğrenmeyi etkileyen özellikler ve çocuğun okuldaki gelişimi hakkında bir anlayış ve güven geliştirme,
- Anne-babalık ile ilgili olarak kendisinin ve diğerlerinin yaşadığı zorlukların farkına varma,
- Okul ve diğer ailelerden destek gördüğü duygusunu geliştirme,

Öğretmenler için sonuçlar.

- Anne-babaların çocukları ile ilgili kültürel ve sosyo-ekonomik temelli görüşleri, ihtiyaçları, beklentileri, amaçları konusunda bir anlayış geliştirme,
- Anne-babaların çocuğun eğitimi için gösterdiği çabaya ve onların gücüne saygı gösterme,
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları anlama,
- Çocuğun gelişimini desteklemek konusunda bilgi paylaşmaya ne kadar yatkın oldukları ile ilgili kişisel becerilerinin farkında olma.

Modelin, anne-babalık boyutu ile ilgili bazı zorluklar olabilir. Bunları sıralamak gerekirse: Sadece çalışma ortamlarına ya da okul toplantılarına katılan ailelere değil, isteyen ya da ihtiyaç duyan tüm ailelere bilgi sağlanması; ailelerin kültür, özgeçmiş, çocukların yetenekler ve ihtiyaçları hakkındaki bilgileri okul ile paylaşabilirliğinin sağlanması; aileler için ve ailelerden gelen tüm bilgilerin anlaşılır, kullanılabilir ve çocukların okuldaki başarısına bağlantılı olduğundan emin olunmasıdır (Epstein ve diğerleri, 2002).

1.6.2. İletişim

Modelin ikinci boyutu okul-ev ya da ev-okul iletişimi ile ilgilidir. Bu boyutun temel amacı, okul ve ev arasında karşılıklı iletişimi geliştirmek, yeni iletişim biçimleri oluşturmak ve bu yolla da hem anne-babaların okula katılımını arttırmak hem de okul programlarını ve bu program yoluyla öğrenci gelişimini desteklemektir. Bu başlık altındaki çalışmalar; en az yılda bir kez her bir aile ile yüz yüze ve derinliğine görüşmeler yapmak; eğer gerekli ise (özellikle farklı dil konuşan anne-babalar için) çevirmenlere başvurmak; ailelerle hangi durumlarda ve zamanlarda görüşüleceği, notlar gönderileceği, telefonlar edileceği, broşür gönderileceği ile ilgili yıllık, genel bir takvim oluşturma, okul ya da ders seçiminde ve ayrıca okuldaki etkinlikler ve programların seçiminde/düzenlenmesinde anne-babalara bilgi verme ve onların görüşlerini de alma biçiminde özetlenebilir. Epstein, iletişim başlığı altındaki çalışmaların sadece okul ya da aile için değil, öğrenci başarısında da etkili olacağını belirtmektedir. İletişim aileler için, okul programlarının, eğitimin okul tarafından nasıl yönetildiğini anlamalarına yardım ettiği gibi öğretmenin velilerle iletişimini de geliştirmektedir. Bunun yanında öğrencinin, başarısının ya da gelişiminin desteklenmesinde, ihtiyaç duyduğu desteğin ne olduğunu fark etmesi açısından da fayda sağlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 2002).

Aile ile iletişim, eğitim öğretim başladıktan sonra en kısa sürede başlamalıdır. İletişim telefon, faks, internet gibi hızlı iletişim araçları ile olabileceği gibi daha etkili bir yol olan yüz yüze görüşme biçiminde de olabilir. Bununla birlikte bazı velilerin kendi okul yaşamlarındaki olumsuz tecrübeleri, dil, giyim vb. durumlar, okulla ilgilenmeyi engelleyebilir (Başar, 1999, 22).

Kişiselleştirilmiş iletişim, aile-öğretmen-öğrenci için sıcak bir okul ortamı yaratmaya da yardımcı olabilir ve okul-aile-toplum ortaklığının yürütülmesinde hassas bir unsurdur. Aslında, evde katılım için ortaklığın oluşturulmasında ve görev dağılımının yapılabilmesinde yetkilendirmede anahtar olarak değerlendirilebilir (Dana ve Sam, 2010).

Okul programların da çocukların ilerlemeleri hakkında okuldan eve, evden okula iletilen, düzenlenmiş etkili formların oluşturulmasına yer verilmelidir. İletişim boyutu için örnek uygulamalar olarak şunlar verilebilir (Epstein, 1995):

- Yılda en az bir kez her aileye ile görüşmek,
- Öğrencilerin haftalık ya da aylık durumlarını gösteren bilgi kâğıtlarının eve gönderilmesi,
- Okulda düzenlenen kurs ya da diğer aktivitelerle ilgili bilgi verme.

Aile katılım çalışmalarının iletişim boyutunun öğrenci, anne-baba ve öğretmen için sonuçlarını Epstein ve diğerleri (2002) şu şekilde sıralamıştır:

Öğrenci için sonuçları

- Kendi gelişimi ve notlarını yükseltmek için yapması gerekenlerle ilgili farkındalık kazanmak,
- Davranış, devam ve öğrenci ile ilgili diğer konulardaki okul yönetmelik ve kurallarını anlama,
- Okulda düzenlenen kurs ve programlar hakkında bilgi sahibi olma,
- İletişimi sağlayan kişi ve aracı olarak işbirliği çalışmalarındaki rolünün farkına varma

Anne-baba için sonuçları

- Okul programlarını ve yönetmeliklerini anlama,
- Çocuğunun gelişimi hakkında bilgi ve farkındalık kazanma,
- Öğrenci problemleri ile ilgili sorumluluk alma,
- Öğretmenlerle ve diğer okul çalışanları ile işbirliğine dayalı iletişimler kurma.

Öğretmenler için sonuçları

- Ailelerle iletişim kurmada karşılaşılabilecek sorunların farkına varma ve iletişimi kullanma,

- Bir öğretmen olarak kişisel iletişim becerileri konusunda farkındalık kazanma,
- İletişim için ailelerin kendi aralarında oluşturdukları iletişim ağlarını kullanma,
- Öğrenci programları ve çocukların gelişimi konusundaki anne-baba görüşleri ile ilgili anlayış geliştirme.

Aile katılımının iletişim boyutu ile ilgili olarak bazı zorluklar da şu şekildedir: Okunabilirlik, beraberlik, not sıklığı, haberler, yazılı ve yazısız iletişimi gözden geçirmek; iyi Türkçe konuşamayan, iyi okuyamayan ya da büyük yazıya ihtiyacı olan aileleri düşünmek; ana iletişim kalitesini gözden geçirmek (haber mektupları, rapor kartları, konferans planı vb.); iletişim için evden okula, okuldan eve iki yönlü açık kanal kurmaktır (Epstein ve diğerleri, 2002).

1.6.3. Gönüllülük

Gönüllülük; okulun amaçlarının ve çocukların öğrenmesinin ve gelişiminin herhangi bir yolla, herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda desteklenmesi anlamına gelir (Epstein, 1995). Bu doğrultuda gönüllülük, okulla ya da sınıf içi etkinliklerle ilgili olarak aile yardımını ya da desteğini almaya yönelik çalışmaları organize etmek, gönüllüleri belirlemek ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır. Gönüllülük alt boyutu; öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere ve diğer ailelere yardım etmeyi amaçlayan gönüllü okul ve sınıf programları, okulda gönüllü velilerin çalışacağı, toplanacağı ve ailelere yönelik kaynakları içeren bir aile odası ya da merkezinin kurulması, gönüllülerin okul ya da sınıf için yapabileceklerinin, bunun için uygun zamanın ve mekânın da yer aldığı bir tablo oluşturma gibi çalışmaları kapsamaktadır. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin yetişkinlerle iletişim kurma becerisi geliştirmelerine, ailelerin gönüllü işlerde özel beceriler kazanmalarına ya da kendi becerilerini geliştirmelerine, öğretmenler için ise hem öğrencilerin hem de ailelerin ilgi ve becerilerinin farkına varmasına yardım edecektir (Epstein ve diğerleri, 2002). Anne-babaları okul ve sınıf çalışmalarına dâhil etmek çaba gerektirir. Buna karşın, bir

öğrencinin tüm akademik kariyeri boyunca ailelerin de eğitim sürecinde olması oldukça önemlidir (Dana ve Sam, 2010).

Anne-babalar özel ders ayarlamak, rehber web siteleri hazırlayıp yürütmek ve toplum olanaklarını saptamak için kullanılabilirler. Tüm anne-babaların bir çeşit uzmanlık alanı vardır ve danışmanlar rehberlik servisini daha etkin duruma getirmeye yardım etmek için bilgilerini ortaklaşa kullanabilir (Dana ve Sam, 2010).

Gönüllülük boyutu için Epstein ve diğerlerinin (2002) öğrenci, anne-baba ve öğretmenlere yönelik sonuçları şu şekildedir:

Öğrenci için sonuçları

- Yetişkinlerle iletişim becerisi kazanma,
- Gönüllülerden belirli bir konu ile ilgili ders alma ve ayrıca belirli bir konuda önemli olan şeylerin neler olduğu ile ilgili bilgiler alarak öğrenme becerilerini geliştirme,
- Anne-babası ve diğer yetişkinlerin sahip oldukları beceriler, yetenekler, meslekler ve sağlayabilecekleri katkılar konusunda farkındalık kazanma.

Anne-baba için sonuçları

- Öğretmenlerin görevleri ile ilgili farkındalık kazanma, okulda kendini daha rahat hissetme ve okulda yürütülen çalışmalarını eve de transfer edebilmek için gerekli bilgi ve becerileri geliştirme,
- Okulda çalışma ile ilgili yetenekleri, çocuklarının eğitimi ya da kendisini geliştirme konularında kendine güven geliştirme,
- Ailelerin okulda kabul edildikleri ve değerli görüldükleri ile ilgili farkındalık kazanma,
- Gönüllü çalışmaları ile ilgili özel beceriler konusunda kazanımlar elde etme.

Öğretmenler için sonuçları

- Okuldaki gönüllü çalışmalara katılmayan aileleri bile kapsayabilecek yeni yollar bulabilme,
- Okul çalışmalarında ve çocuk eğitimi ile ilgili olarak anne-babaların sahip olduğu yetenekler ve ilgiler konusunda farkındalık kazanma,
- Gönüllülerinde yardımı ile öğrencilere ve onların özelliklerine yönelik daha fazla dikkat gösterme.

Epstein aile katılımı modelinde gönüllülük boyutu ile ilgili yaşanan zorluklar da vardır. Bunlar: gönüllülerin geniş bir yelpazede toplanması, böylece tüm aileler kendi zamanlarının ve yeteneklerinin hoş karşılandığını bilmeleri; ailelerin uygun olabilmesi için gönüllüler, meclisler ve olaylar için esnek zamanlar ayarlanması; gönüllü işlerin organize edilmesi, eğitim sağlanması, okul, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına göre yetenekli ve boş zamanlarının belirlenmesi ve katılımcıların üretken olabilmesi için çabalarının farkında olunmasıdır (Epstein ve diğerleri, 2002).

1.6.4. Evde Öğrenme

Ev ödevlerini düzenli bir programla organize etmek, koordine etmek anlamına gelir. Ev ödevi; sadece yalnız başına çalışma anlamına gelmez, aynı zamanda evde ya da toplumda diğerleriyle aktif paylaşımlarda bulunmaktır (Epstein, 1995). Evde öğrenme boyutu genel olarak, anne-babalara evde çocuklarına ev ödevlerinde, müfredatla ilgili diğer aktivite, karar ya da planlarda nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgiler vermeyi içermektedir. Bunun yanında ailelere, her kademedeki öğrenciye yönelik gerekli becerilerin öğretilmesi, çocuklarının ev ödevlerine nasıl yardımcı olacakları ya da olmaları gerektiği konularında bilgi verilmesi yanında, öğrencilerden her bir eğitim kademesinde beklenenlerin ya da eğitsel hedeflerin düzenlenmesinde ailelerle işbirliği yapılması gibi amaçları da içermektedir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin ev ödevleri konusunda daha fazla beceri kazanıp daha iyi ürün ortaya koymalarına yardım edeceği gibi aile ve öğretmenler için birbirlerinin beceri ve zamanını takdir etmelerine ya da desteklemelerine de yardım edecektir (Epstein ve diğerleri, 2002).

Ailelere öğrencilerin ev ödevleri ve diğer müfredat bağlantılı durumlara nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgi sağlamak için, klasik rehberlik müdahalelerine (sınıf rehberliği, grup çalışması ve okul genelindeki programlar gibi) velilerde dâhil edilebilir. Bu yaklaşım, özellikle çocuklarının müfredatını anlamada sıkıntı yaşayan aileler için faydalı olabilir. Çocuklarının eğitimine dâhil olan ailelerin bakış açısı hakkındaki bir çalışmada, daha düşük seviyede eğitim almış ailelerin, öğrencilerin evde öğrenmesine katkısının, daha yüksek seviyede eğitim almış olanlardan daha az olduğu bulunmuştur (Dana ve Sam, 2010).

Ev aktiviteleri, çocukların eğitiminde onları güdüler ve eğitimlerine katkı sağlar. Eve bağlı aktiviteler, ailelerin çocuklarının ödevine yardım etmesini, okulla ilgili konuların konuşulmasını ve ailelerin çocuklarıyla gezmesini, vakit geçirmesini de sağlar. Bu çalışma ailelerin, aile ilişkileriyle ilgili açık-uçlu sorulara da uygun açıklama yapma fırsatı bulmalarına imkân verir (Deutscher ve Ibe, 2002).

Ödevlerde aile katılımını araştıran Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong ve Jones (2001), ailelerin; öğrencilerin ödevlerine katılmaları gerektiğini, katılımlarının olumlu yönde katkı yapacağını, çocuklarının ve öğretmenlerinin katılımlarını istediğine inandıkları için çocuklarının ödevlerine de katıldıklarını göstermektedir. Aileler rolleri gereği, katılımlarının değişiklik yaratacağına inandıkları ve çocuklar ile öğretmenlerinin katılımlarını istediklerini düşündükleri için çocuklarının ödevlerine katılmaktadır. Okullar ailelerin bu konuda güdülenmesine yardımcı olmak ve desteklemek için adımlar atabilirler. Örneğin, neden ve nasıl katılmaları gerektiğiyle ilgili ailelerle konuşabilir, katılımlarının gerçekten bir fark yaratacağına ve çocukların başarısında katılımın önemine dair ailelerin algısını desteklemek için öneriler sunabilirler. Aileleri katılıma açık ve net bir şekilde davet edebilirler.

Ev ödevleriyle ve müfredattaki diğer aktiviteler, kararlar ve planlarla ailelere evde öğrencilere nasıl yardım edebilecekleri hakkında bilgi verilmelidir. Evde öğrenme ile ilgili örnek uygulamalar şunlardır (Epstein, 1995):

- Her bir sınıf düzeyindeki derslerle ilgili olarak öğrencilere yardım etmek için ihtiyaç olunan beceriler kazandırma,
- Çeşitli sınıflarda öğrencilerin nasıl destekleneceği ve becerilerinin nasıl geliştirilebileceği hakkında bilgi verme,
- Okulda matematik bilim ve okuma aktiviteleri düzenleme,
- Aileler ve öğrenciler için evde birlikte yapabilecekleri aktiviteler önerme.

Balli, Demo ve Wedman'ın (1998), ev ödevlerinde aile katılımını arttırmak için altıncı sınıf öğrencileri ve velileri ile yürüttükleri çalışmada; ilk gruptaki velilerden ev ödevlerine katılımları istenmemiştir. İkinci gruptaki ailelerin katılımı ve öğrencilerin yönlendirmeleri ile ev ödevleri yapılmış, üçüncü grupta ise ailelerden hem öğrencilerin yönlendirmelerine hem de direkt olarak ev ödevlerine katılımları istenmiştir. Araştırma sonunda ise ilk gruba göre diğer iki gruptaki ailelerin matematik ödevleri aktivitelerine belirgin bir şekilde daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Öğrencinin ev ödevlerine ailenin müdahale etmesinin, aile katılımının olumlu bir göstergesi olduğunu bulmuşlardır. Callahan, Rademacher ve Hildreth ise (1998), altıncı ve yedinci sınıf risk grubu yirmialtı genç ve onların velileri üzerinde çalışma yapmışlardır. On hafta boyunca veliler, öğrencilere ev ödevlerinde yardım etmiş ve tüm ev ödevleri öğrenciler tarafından tamamlanmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin matematik dersinde ki başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır. Aile-çocuk iletişimi gerektiren ev ödevlerinin kullanımına dair yapılan çalışmalar şunları içermektedir (Sheldon ve Epstein, 2005):

- a. Aile ve öğretmenler arasında bir iletişim çizgisi yaratmak,
- b. Aile katılımını artırmak,
- c. Öğrenci edinimini geliştirmeye yardımcı olmak.

Epstein ve diğerleri (2002) çalışmalarından yola çıkarak evde öğrenme ile ilgili olarak öğrenci, anne-baba ve öğretmen sonuçlarını şu şekilde sıralamıştır.

Öğrenci için sonuçları

- Ev ödevleri ve sınıf çalışmaları ile bağlantılı test sonuçlarını, bilgisini ve becerilerini geliştirme,
- Ev ödevlerini zamanında tamamlama,
- Okul çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirme,
- Anne-babalarının öğretmenlerle evin de okulla olan benzerliklerini görme,
- Bir öğrenen olarak yetenekleri ile ilgili benlik kavramını geliştirme.

Anne-baba için sonuçları

- Her yıl evde öğrenciyi desteklemek, yüreklendirmek ve yardım edebilmek için neler yapabileceğini öğrenmek,
- Okul, sınıf çalışmaları ve ev ödevleri ile ilgili olarak çocuğu ile konuşma fırsatı elde etmek,
- Her seneki öğretim planı ve her bir dersle ilgili olarak neler öğrenecekleri konusunda anlayış geliştirme,
- Öğretim becerileri edinme,
- Bir öğrenen olarak çocuğu ile ilgili farkındalık geliştirme.

Öğretmenler için sonuçları

- Ev ödevlerini daha iyi düzenleme ve planlama konusunda bilgi ve beceri edinme,
- Ailenin zamanına saygı gösterme,
- Öğrencinin öğrenmesinde, tek ebeveynli, her ikisi de çalışan ve daha düşük eğitim düzeyine sahip anne-babaların bile yardım edebileceği konularla ilgili fikir sahibi olma,
- Aile katılımı ve desteği ile ilgili memnuniyet elde etme.

Aile katılımı modelinde yer alan evde öğrenme boyutunda yaşanan zorluklar şu şekilde sıralanabilir: Öğrencilere önemli konuları öğrenirken tartışma sorumluluğu

veren ve ailelere çocuklarının sınıf ödevlerinin içeriği konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacak haftalık-aylık planla ödevlerin organize edilmesi, öğrencinin birden fazla öğretmeni varsa aile bağlantılı ev ödevlerinin koordine edilmesi, müfredat ilişkili tartışmalara ailelerin ve çocukların da dâhil edilmesidir (Epstein ve diğerleri, 2002).

1.6.5. Karar Verme

Karar verme okulla ilgili herhangi bir konuda ailelerin de fikrinin alınması, ailelerin okul yönetiminde yer almalarını sağlayacak aile temsilciliğinin geliştirilmesi; okul-aile birliği gibi ailelerle işbirliğini sağlayacak birlik ya da dernek gibi aktif oluşumların mümkün kılınması, okulun eğitsel ve toplumsal yönünü zenginleştirmeye ve geliştirmeye yönelik çalışacak ve lobi çalışmaları yapacak bağımsız grupların oluşturulmasını, tüm ailelerin aile temsilcileri ile iletişim kurabilmelerini sağlayacak bir iletişim ağı oluşturulmasını kapsamaktadır (Epstein ve diğerleri, 2002). Karar alma; ilişkilerin ilerletilmesi, görüşlerin paylaşımı ve ortak amaçlara ulaşma anlamına gelir (Epstein, 1995). Bu tür etkinliklerin elbette ki öğrenci, öğretmen ve aileler için olumlu sonuçları bulunmaktadır. Öğrenciler açısından faydası öğrencinin kendi haklarının korunduğuna dair bir anlayış geliştirmesini sağlamasıdır. Aileler açısından değerlendirildiğinde aile kararlarındaki etkilerini ve önemlerini fark etmelerine, öğretmenlerin de ailelerin bakış açıları konusunda bilgi edinmelerine yardım etmesidir (Epstein ve diğerleri, 2002).

Okul kararları, ailelerin yönetime katılmasını ve bunun için gerekirse temsilci ailelerin seçilmesini gerektirir. Karar verme ile ilgili örnek uygulamalar şu şekilde belirtilebilir (Epstein, 1995):

- Aktif okul-aile birliği ya da diğer aile organizasyonları, karar merkezleri ya da komiteleri oluşturma,
- Aile ve toplum bilgisi için ayrı seviyelerde konsey veya komiteler oluşturma,
- Okul temsilciliği için ailelere bilgi verme,

- Yönetmelik uygulama eğitim programları düzenleme,
- Okulun eğitimle ilgili kararlarda ailelere de temsil gücü vermesi.

Aile katılımı modelinde yer alan karar verme boyutundan elde edilen sonuçlar şunlardır (Epstein ve diğerleri, 2002):

Öğrenci için sonuçları

- Okul kararlarında ailelerin de temsil gücünün varlığını fark etme,
- Öğrenci haklarının korunduğuna ilişkin anlayış geliştirme,
- Aile organizasyonları tarafından yürütülen ve öğrencilerle ilgili olan yönetmeliklerle bağlantılı özel bir takım yararlar elde etme.

Anne-baba için sonuçları

- Öğrencilerin eğitimini etkileyen kural ve yönetmeliklerin hazırlanmasına katkıda bulunmak,
- Okulla ilgili aitlik duygusu geliştirme,
- Okul kararlarında ailelerin de görüşlerinin dikkate alındığının farkına varma,
- Diğer ailelerle deneyimlerini ve bağlantılarını paylaşma,
- Okul, bulunulan çevre ve devlet politikaları ile ilgili farkındalık geliştirme.

Öğretmenler için sonuçları

- Kural ve yönetmeliklerin geliştirilmesi ve karar verilmesinde bir faktör olarak ailelerin önemini ve görüş açılarını anlama,
- Okuldaki komitelerde ve yönetim mekanizmalarında ailelerinde eşit temsil hakkının olduğu ile ilgili görüş oluşturma.

Uygulamalarda bazen zorluklar yaşanabilmektedir. Aile katılımı modelinin karar verme boyutunu uygularken de bazı zorluklarla karşılaşılabilir. Bunlar: Bütün sosyo-ekonomik, etnik-köken, ırklar ve okul içindeki diğer gruplardan aile liderlerini

kapsamak, ailelerden gelen bilgi dönüşü ile diğer ailelerin temsilcisi olarak liderler sağlayarak eğitim sunmak, karar alma gruplarında öğrencilere de yer verme biçimindedir (Epstein ve diğerleri, 2002).

1.6.6. Toplumla İşbirliği

Bu boyut; işbirliği aktiviteleri için sorumluluk, bütçe, personel ve mekân problemlerini çözmeye, öğrenciler için fırsatları oluşturma ve toplum programlarında ailelere yer vermeyi içermektedir. Toplum sadece öğrencilerin olduğu sosyal organizasyonlar ve okulların bulunduğu yerler değil, aynı zamanda onların öğrenmesini ve gelişimini etkileyen mekânlar anlamına da gelmektedir (Epstein, 1995).

Epstein'e göre toplumla işbirliği ilk olarak okul programlarını, ailelerin çalışmalarını, öğrencilerin eğitimini ve gelişimini destekleyici okul dışı kaynakları ya da hizmetleri belirleme ve okula uygun bir biçimde kullanma çalışmalarını içermektedir. Bunun yanında öğrenci ve ailelere yönelik okul dışındaki sağlık, kültür, eğlence, toplumsal destek ve diğer program ya da hizmetler konusunda bir bilgi ağı oluşturma; öğrenciler için yaz okulu gibi onların eğitimlerini ve yeteneklerini destekleyici ya da geliştirici hizmetler hakkında bilgiler verme ve son olarak öğrencilerin, ailelerin ve okulun topluma yönelik hizmetlerini (alt sınıflara ya da toplumun diğer kesimine yönelik resim, müzik, tiyatro gibi aktiviteler) de kapsamaktadır. Epstein ve diğerleri (2002) bu çalışmaların öğretmenlerin müfredatın zenginleştirilmesinde örgüt kaynaklarının farkına varmalarında, ailelerin kendi aralarındaki işbirliğini arttırmalarına ve son olarak öğrencilerin eğitim ve kariyer seçeneklerinin farkına varmalarına yardım edeceğini belirtmektedir. Epstein'in modelinin 6.boyutu ile diğer toplumsal kurum ve kuruluşlarla çocuk ve aile sorunlarını çözmek için çalışılması ya da işbirliği yapılması gerektiği vurgulanır (Bhering, 2002).

Bir anlamda okul programlarını, aile uygulamalarını; öğrencinin eğitimi ve gelişimini desteklemek için toplumdan kaynak ve hizmetler sağlamaktır. Bu boyutla ilgili örnek uygulamalar şu şekilde özetlenebilir (Epstein, 1995);

- Toplumsal kaynaklı sağlık, kültürel, destek ve diğer programlar ya da hizmetler hakkında öğrencilere ve ailelere bilgi sağlama,

- Öğrenme becerileri ve yeteneklerini geliştirebilecek toplum aktiviteleri, yaz programları hakkında öğrenci ve ailelere bilgi sağlama,

- Öğrenci, aile ve okulların işbirliği ile topluma hizmet uygulamaları.

Öğrenci, anne-baba ve öğretmenler için toplumla işbirliği boyutunun sonuçları şu şekilde sıralanabilir (Epstein ve diğerleri, 2002):

Öğrenci için sonuçları

- Zenginleştirilen programlar ve zenginleştirilmiş programların sağladığı yeni deneyim fırsatları ile becerilerini ve yeteneklerini geliştirme,

- Gelecekteki eğitim ve iş fırsatları ve kariyer planları ile ilgili farkındalık kazanma,

- Öğrenciyi toplumla ilişkilendiren programların, hizmet alanlarının, kaynak ve fırsatların sağladığı özel yararlar.

Anne-baba için sonuçları

- Beceri ve yetenekleri arttırmak ya da ihtiyaç duyulan hizmetlere ulaşmak için aile ve çocuğun ulaşabileceği yerel kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma ve bunları kullanma,

- Toplumsal ya da halka açık etkinlikler ile ilgili olarak diğer ailelerle ile etkileşim kurma,

- Okulun toplumdaki rolü ve toplumun okula katkıları ile ilgili farkındalık geliştirme.

Öğretmenler için sonuçları

- Eğitim programlarının ve eğitimin geliştirilmesine yardımcı olabilecek toplumsal kaynakların farkına varma,

- Öğrencilere yardım etmek ve öğretim faaliyetine destek olmak için kullanılabilir iş ortaklarının toplum gönüllülerinin ve danışmanların kullanımına açık olma,

- İhtiyaç duyulan hizmetlerle ilgili olarak çocukların ve ailelerin sağlayacağı okul dışı fırsatlarla ilgi bilgi sahibi olma.

Toplumla işbirliği boyutunun zorluklarını sıralamak gerekirse; işbirliği faaliyetleri için sorumlulukları personel dâhilinde dağıtmak, öğrencileri rehberlik, ders, iş olarak topluluk programları ile ilgili olarak aileleri bilgilendirmek, öğrenciler ve aileleri için topluluk programları için fırsat eşitliği ve ilgili hizmetleri almak, eğitim ile öğrenci ve aile hizmetlerini okul hedefleri doğrultusunda çalıştırmaktır (Epstein ve diğerleri, 2002).

Epstein ve arkadaşlarının oluşturmuş oldukları bu modeli; Jennifer ve Neo (2001) Malezya'da ilköğretim okullarındaki öğretmenlere uygulamışlardır. Okul aile işbirliği konusunda öğretmenlerin aile katılımı kavramlarını algulamaları ile ilgili olarak; öğretmenlerin çoğunluğunun anne-babalık ve evde öğrenme uygulamalarını uygun gördükleri bulunmuştur. Küçük bir kısmı ise gönüllük ve karara katılma uygulamalarından bahsetmişlerdir. Aile katılımı ile ilgili okul uygulamalarının sonuçları ise; evde öğrenme uygulaması (öğretmenler, okulların ailelere çocuklarıyla evde daha çok ilgilenmelerini ödevlerine ve okulun etkinliklerine yardımcı olmalarını istediklerini belirtiyor), iletişim araçları (telefon, mektup, gazete gibi okullar tarafından ailelerle iletişimde kullanılmış), karara katılma, toplumla işbirliği (öğretmenler, okulların özellikle öğrenciler için okul sonrası programları organize etmede topluma yardımcı olduğunu belirttiler), gönüllülük ve anne-babalık uygulaması biçiminde sıralanmaktadır.

1.7. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Çakır (1987) ortaokullarda öğrenci başarısızlığının nedenleri konusunda 38 öğretmen ve 274 öğrenci görüşünü alarak yaptığı araştırmada; öğretmenler öğrenci başarısızlığının nedenleri olarak sınıfların kalabalık oluşu, ikili üçlü öğretim, beslenme sorunları gibi nedenler yanında anne-babanın ilgisizliği, anne-babanın öğretim düzeyinin düşük olması gibi nedenlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin başarısızlığın önlenmesi konusundaki önerilerinin öğrenci ile ilgili değil, daha çok aile ile ilgili olduğu

belirlenmiştir. Diğer bir deyişle öğretmenler, ailenin sosyo-kültürel düzeyi yükseltilmedikçe öğrenci başarısızlığının azaltılmayacağı ve ortadan kaldırılmayacağı inancındadırlar. Araştırmada öğrenci başarısızlıklarının azaltılması için ailelerden ve öğretmenlerden sevgi, ilgi, tarafsızlık ve derslerine yardımcı olma gibi davranışların beklendiği belirlenmiştir.

Çelenk'in (2003, 28) "Öğrencinin Okul Başarısı Üzerinde Ailenin Rolü" konulu alan çalışmasında eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların, okul başarılarının daha yüksek olduğu ve ayrıca aile tarafından sağlanan bakım, şefkat ve korumanın okul başarısının yükselmesinde önemli bir etmen olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında çalışmada, okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yıldırım ve Dönmez (2008) ile Gül'de (2007) benzer biçimde okuldaki eğitimin desteklendiği, öğrenci sorunlarının öğretmen ile görüşüldüğü, anne-babanın eğitim düzeyinin arttığı ve öğrencinin çevresindeki yetişkinlerle ilişkilerinde güven ve yakınlık hissettiği durumlarda okul başarısının da arttığını bulmuştur.

Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına Ailelerinin Etkisi üzerine bir araştırma yapan Aktamış, Ünal ve Ergin (2008), ailelerin tutumlarının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda ailelerin çocuklarının fen dersi ile ilgili etkinliklerine ya da ev ödevlerine ilgi göstermelerinin ya da çocukla birlikte çalışmalarının öğrencilerin fen dersinde öğrendikleri konuların, günlük yaşamlarındaki önemini kavramlarına yardımcı olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Anıl'da (2009) PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçlarında babası üniversite ve üzerinde eğitim alan öğrencilerin fen bilimleri başarılarının; diğerlerinden yüksek olduğunu ve bunun babanın da çocuğun fen dersindeki çalışmalara gösterdiği destekle ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Bir diğer çalışmada da Yılmaz ve Özalptarı'nın (2010) fen ve teknoloji eğitimi konusunda yaptıkları araştırmada, çocukların okul-aile

katılımı ile fen ve teknoloji konusunda daha başarılı oldukları ayrıca bu konuların okul aile işbirliğini güçlendirdiğini göstermiştir.

Aile katılımı ile ilgili kimi çalışmalar, katılımda sosyo-ekonomik düzeyin etkisi üzerinde durmaktadır. Anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması çocukların eğitim düzeyi üzerinde doğrudan etkilidir. Anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması çocukların eğitiminde en büyük etken olurken, gelir düzeyinin ise en düşük etken olduğu görülmüştür (Tomul, 2008; Gelbal, 2008). Kotaman (2008), ana-babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarının eğitim öğretimlerine daha fazla katıldıklarını dile getirmiştir. Katılım ile başarı arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. İstanbul'da yapılan araştırmada, anne-babaların eğitim düzeylerine göre uygulamalara katılım oranlarının daha yüksek olduğu ve bu katılımlarda öğrencilerin başarı oranlarının arttığı da görülmüştür. Salıcı-Ahioğlu'da (2006), ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, okul-aile ilişkilerini etkilediğini, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin katılımının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmalarda ayrıca aile katılımını engelleyen etmenlerin de incelenmiş olduğu görülmektedir. Doğan (1995), "Okul-Aile İletişiminin Engelleri" adlı tezinde Ankara ili Keçiören de bulunan birinci ve ikinci kademe öğretmenleri ile 5. ve 8. Sınıf öğrencilerinin velileri ile çalışmıştır. Araştırma sonunda I. Kademe öğretmenleri ile veliler arasında, belirtilen okul-aile iletişim engelleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hem öğretmenler hem de veliler, sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin katılım etkinliklerine yeterli zaman ayıramaması ve okul yöneticilerinin okul-aile iletişimde yetersiz ve isteksiz olmasını, okul-aile iletişimini engelleyen etmenler olarak belirtmektedirler. İkinci kademe öğretmen ve velileri ise tanıdık öğretmenlerle velilerin daha rahat iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmada, öğretmen ve velilerin, okul-aile iletişimi konusunda farklı görüşlerde olmalarının iletişimin etkinliğini azalttığı da belirlenmiştir. Demirbulak (2000), veli ve öğretmenlerin özellikle yüz yüze veli-öğretmen görüşmelerinin gerekli olduğuna inandıklarını ancak bu görüşmelerin sağlıklı ve işlevsel olmadığı konusunda fikir birliğinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Genç (2005) tarafından Erzurum ilinde yapılan, ikiyüz öğretmen ve ikiyüz velinin

katıldığı araştırmada, öğretmen ve veli görüşlerine göre okullarda yılda iki defa yapılan veli toplantılarında, çocuğunun okuldaki başarısını öğrenmek isteyen velilere öğretmenlerin ev ödevleri ile sınıfiçi-sınıfdışı davranış değişiklikleri ile ilgili bilgi verdiklerini belirlemiştir. Bunun yanında ev ziyaretleri ile ilgili yapılan bir araştırmada ise, öğretmenlerin, öğrencilerin başarısız oldukları durumlarda ev ziyareti yapmayı daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte araştırmacılar ev ziyaretlerinin, öğrenci ve velilerin yaşadıkları ortamları görmek, gerekli durumlarda nasıl düzeltebilecekleri konusunda onlara yardım etmek gibi olumlu etkilerinin olacağını belirtmektedirler (Özen ve Tuncel, 2010, 498-505).

Sünbül ve Yavuz (2004) ise değişik branşlardaki öğretmen ve velilere uyguladıkları anketler sonucunda, öğretmen-veli arasında ciddi iletişim problemlerinin olduğunu bulmuşlardır. Turanlı (2009), genç öğretmenlere nazaran deneyimli öğretmenlerin öğrenciye daha az sorumluluk yükledikleri ve başarıda aile ile işbirliği yapılarak verilen ödevlerin ve okul dışı etkinliklerde ailenin katılımın sağlanmasının daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Yaylacı'nın (1999) yaptığı "İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı" adlı yüksek lisans tezinde, üçyüzaltmış yönetici-öğretmen ve üçyüzaltmış veli ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda bütün boyutları ile aile katılımının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Yönetici, öğretmen ve ailelere göre katılımın en önemli engelleri; zaman yokluğu ve ailenin ekonomik durumudur. Ailelerin en çok yer aldıkları etkinlik katılımları sınıf ve okul tarafından düzenlenen bayram, anma törenleri gibi etkinliklerdir.

Başaran ve Koç (2001) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının desteği ile yaptıkları çalışmada farklı bölgelerdeki 1422 öğretmen, 1120 veli ve 1120 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmada mevcut yapıda okul-aile işbirliğini sağlamakla sorumlu birimlerin bu konuda yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çocuğun okuldaki eğitiminde söz sahibi olan tüm tarafları demokratik bir platformda bir araya getirerek, karar verme sürecinde sorumluluklarının paylaşılmasını sağlamak amacıyla "Okuldaki Eğitime Aile Katılımı Modeli" önerilmiştir. Analizler sonucunda, velinin çocuğun okuldaki

eğitimine katılım oranları ve katılım Şekli ile katılmama nedenlerine ilişkin veli, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin farklı olduğu, katılımı arttırıcı önerilerde tarafların hemfikir olduğu ortaya çıkmıştır. Yönetici-öğretmenler ve velilerin daha çok onlardan hizmet almaya yönelik konulara bizzat katılmalarını isterlerken, veliler daha çok karar alma süreçlerine katılmayı tercih etmektedir. Velilerin genel olarak; okuldaki etkinliklerin zamanı, ekonomik kaygılar, duyurular ve toplantıların içeriğinden kaynaklanan engeller nedeni ile okuldaki eğitime yeterince katılamadıkları tespit edilmiştir. Balkar (2009), araştırmasında yirmibeş veli ve öğretmen ile görüşme yaparak öğretmenlerin ve velilerin okul aile işbirliği sürecindeki eksiklikler ve geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonunda aile katılımını sağlama konusunda velilerin okuldan, öğretmenlerin de velilerden beklentileri olduğu ve ayrıca velilerin daha açık önerilerde bulunduğu görölmüŐtür.

Özgan ve Aydın'ın (2010), öğretmen, yönetici ve veli görüşlerine dayandırdığı araştırmasında, öncelikle öğretmenlerin ve yöneticilerin okul aile birliği çalışmalarını hakkında olumsuz düşünceleri olduğu, velilerin ise okul aile birliği hakkında çok fazla bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca velilerin katılımının az olmasından dolayı okul-aile birliği çalışmalarının yetersiz düzeyde kaldığı, istenen etkililik düzeyine ulaşamadığı da öğretmen ve yöneticiler tarafından belirtilmektedir. Bunun yanında rehber öğretmen eksikliği, maddi problemler ve ailelerin çocuk eğitiminde yeterli bilgiye sahip olamamaları da okul-aile birliği çalışmalarının yürütülmesindeki sorunlar olarak belirtilmektedir. Son olarak okul-aile birliklerinin görevlerini yerine getirmediikleri, bu nedenle de okul-aile birliği hakkında bilgi verici tek maddelik toplantılar yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Kandemir (2010) de araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin okul-aile birlikleri ile ilgili görevlerini bilmelerine karşın öğretmen ve velilerin yönetmelikleri takip edemediklerini, velilerin okul-aile birliklerinin görevlerini bilmediklerini ortaya koymuştur. Buna ek olarak okul-aile birliklerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi için veli ve öğretmenlerin birlikte çalışabileceği fiziki koŐulların da iyileŐtirilmesi ve arttırılması gerektiğini belirtmiŐlerdir. Öğrenci-veli-okul sözleşmesi üzerine bir araştırma yapan Ereş (2010) ise, sözleşmede bulunan

sorumluluklarla ilgili bir anket hazırlayarak, Antalya merkez ilçedeki ikiyüzelliüç sınıf ve alan öğretmenlerinin bu sorumluluklarla ilgili görüşlerini almıştır. Araştırma sonunda okulun sorumluluklarını büyük ölçüde, velilerin sorumluluklarını ara sıra, öğrencilerin ise sorumluluklarını büyük ölçüde yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), Ankara ilindeki kamu ilköğretim kurumlarından seçilen on öğretmen ve on yöneticiyle yaptıkları görüşmeler sonunda katılımcıların, ailelerin çocuğun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler katılımı, ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerden tavsiye alması biçiminde tanımlamaktadır. Bunun yanında araştırma sonunda hem ailelerin hem de eğitimeilerin aile katılımı ile ilgili olumsuz tutumlara sahip olmalarının katılım önündeki temel engel olduğu belirtilmiştir.

Son olarak kültürler arası karşılaştırmalı bir araştırmada (Aslan ve Cansever, 2007, 113-126), Hollandalı ailelerin okulda düzenlenen çeşitli etkinliklere çocuklarını destekleyici yönde daha fazla katıldıkları, Türk ailelerin ise çocuklarını destekleme görevini daha çok okullara bıraktıkları tespit edilmiştir. Çocukların okul dışındaki zamanlarını destekleme konusunda, sadece üniversite eğitimi almış Türk anne-babaların çocuklarına zaman ayırdıkları, oysa Hollandalı anne-babaların eğitim düzeyinden bağımsız çocuklarına zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Çocukların yeteneklerini öğrenme konusunda Türk ailelerin sadece öğretmen, Hollandalı ailelerin ise uzmanlardan da faydalandıkları görülmüştür. Son olarak, Türk anne-babalar, çocuğun ilgili olduğu konulardaki gelişiminin sadece okulda olabileceğini belirttikleri, Hollandalı anne-babaların ise okul dışı etkenlerinde bu konuda etkili olduğunu belirttikleri ortaya konmuştur.

Dünyada aile katılımı ciddi derecede önemseninirken, ülkemizde gerekli değeri henüz bulamadığı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim sürecinde ailelerin katılımının gerekli düzeye ulaşabilmesi ve eğitim sistemindeki yerini alabilmesi için bu konuda yapılacak daha fazla araştırmaya da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ancak hâlihazırda yapılmış çalışmaların genellikle niteliksel ve betimleyici çalışmalar olmasına karşın, Kocabaş'ın (2006) da belirttiği gibi bu konuda uygulama

ya da program geliştirmeye yönelik deneysel ya da ilişkisel temelli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu tür çalışmalar için öncelikle varolan durumun yukarıda bahsedilen çalışmalardan daha ayrıntılı ve bütüncül bir biçimde tanımlanması gerekliliği de bir gerçektir.

1.8. Türkiye’de Kullanılan Aile Katılımı lekleri

Bu bölümde Türkiye’de aile katılımını değerlendirmeye yönelik çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilecektir.

Çayırılı’nın (1998) ilköğretim I. kademedeki okul-aile ilişkisinin niteliği ile ilgili ğretmen ve veli görüşlerini belirlemek ve bu görüşler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada veli ve öğretmenlere yönelik bir anket kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket, toplam iki madde ve otuziki sorudan oluşmaktadır. Anketin birinci maddesi kişisel bilgilere dayalı dört sorudan oluşurken, ikinci maddesi ise yirmisekiz sorudan oluşmakta ve katılım ile ilgili ğretmen görüşlerini almaya yöneliktir. Velilere uygulanan form ise iki bölümden ve otuzbeş sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümdeki onbir soru kişisel bilgileri almaya yönelikken, ikinci bölümdeki yirmidört soruda katılım ile ilgili veli görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Her iki formda da yanıtlar Likert tipi dereceli yanıtlama anahtarı kullanılarak verilmektedir. Anketlerde okul-aile işbirliği ile ilgili bilgiler istenmiştir. Araştırmacı tarafından kullanılan bu veri toplama aracı ile ilgili güvenirlik ve geçerlilik değerlerine rastlanmamıştır.

Yaylacı (1999), Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarındaki ailenin okula katılımının düzeyini belirlemek amacı ile yaptığı çalışmada iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Aile katılımı ile ilgili olarak yapılan, iki madde ve elli sorudan oluşan anket, veli, yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Anketin birinci maddesi yedi sorudan oluşmakta ve cinsiyet, eğitim durumu, görev gibi kişisel bilgileri ede etmeye yöneliktir. Bu bölümde evet – hayır biçiminde bir lkleme mevcuttur. Anketin ikinci maddesi ise kendi içerisinde yine iki bölümden oluşarak, kırkdört sorudan oluşmuştur. İlk bölümde okula katılımı ile ilgili otuzsekiz soru mevcuttur. İkinci bölümde ise aile

katılımını engelleyen faktörler ile ilgili altı soru bulunmaktadır. Bu bölümdeki sorular, hiç – nadiren – zaman zaman – genellikle – her zaman biçiminde beşli Likert tipi ölçek kullanılarak yanıtlanmaktadır. Anket Burns'un katılım boyutları ışığında araştırmacı tarafından geliştirilerek hazırlanmıştır. Anketin her bir boyutu için faktör analizi ve ölçeğin güvenilirliği için de alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Buna göre ölçekte kırkaltı madde altı boyutta toplamıştır. Bu boyutların faktör yükleri sırasıyla .51-.67, .35-.74, .46-.75, .30-.77, .44-.74 ve .33-.70 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutlarının alfa güvenilirlik katsayısı sırasıyla .60, .79, .66, .81, .79 ve .51'dir.

Hakan'ın (2001) ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve başarısızlığında, ailenin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada ise otuzdokuz sorudan oluşan ve öğrencilere uygulanan bir anket kullanmıştır. Anketin 1-11 arasındaki soruları, kişisel bilgileri ve bazı görüşleri almaya yöneliktir. Bununla birlikte onikinci ve onyedinci sorular arasındaki sorular ise velilerin okul etkinliklerine katılımı ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Onsekiz ile otuzuncu sorular arasındaki sorular ise veli katılımının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Son olarak 31-39 arasındaki sorular ise öğrencinin okul ile ilgili görüşlerini tanımlama amaçlıdır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007, 183), çocukları okulöncesi kurumlara devam eden bir grup babanın, eğitime katılım düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülen çeşitli değişkenleri belirlemek amaçlı çalışmalarında babalara yirmibir maddeden oluşan bir anket uygulamıştır. Bu anketin özgünü, Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından 2000 yılında geliştirilen yirmibeş maddeden ve üç alt ölçekten oluşan bir Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) dir. Ölçeğin 2003 yılında kullanılan formu üç alt ölçekten oluşmaktadır. Okul Temelli Katılım (OTK) alt ölçeği, ailenin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışları tanımlayan yedi maddeden (Örneğin, okul çalışmalarına gönüllü olarak katılım, okulun düzenlediği toplumsal etkinliklere katılım, okula maddi katkı sağlayacak etkinliklere katılım) oluşmaktadır. Ev Temelli Katılım (ETK) alt ölçeği, ailenin okul dışı ortamlarda çocuğun öğrenme sürecine desteğini belirlemeye yönelik

davranış ve etkinlikleri tanımlayan beş maddeyi (Örneğin, çocuğuma öyküler okurum ya da anlatırım, çocuğuma evde öğrenme materyalleri sağlarım) içermektedir. Son olarak Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OATK) alt ölçeği ise ailenin öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşim düzeyini tanımlamaya yönelik dokuz maddeden (Örneğin, evde yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenle konuşurum, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşmeler) oluşmaktadır. Özgün ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı alt ölçekleri için .83, .72 ve .90 ve tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

Atayeter (2004) Diyarbakır İl Merkezinde bulunan, ilköğretim okulları düzeyinde, okulun ve okuldaki etkinliklerin velilere tanıtılması ve velilerin okul yönetimine katılmasının yollarının aranması bağlamında okul-aile işbirliği konusunda okul yöneticilerinin görüş ve algılarını belirlemek amacı ve betimsel tarama yöntemi kullanarak ile yaptığı araştırmada bir anket kullanmıştır. Aile katılımı boyutlarını görmek için yapılan ankette toplamda iki madde ve otuzsekiz soru bulunmaktadır. Birinci maddenin yedi sorusunda kişisel bilgiler alınırken, ikinci maddede bulunan otuzbir soru yönetici ve velilerin katılım (iletişim, evde öğrenme, anne-babalık, karar verme, gönüllülük) ile ilgili görüşlerini tespit etmeye yöneliktir. İkinci maddede uygulana beşli Likert tipi ölçekte; her zaman – sıklıkla – bazen – nadiren – hiçbir zaman seçenekleri bulunmaktadır. Anketin geçerliliği bir uzman kanısıyla belirlenmiştir. Anketin güvenilirliği için yapılan analizlerde güvenilirlik, KMO değeri .924 olarak, Bartlett testi 3596 olarak bulunmuştur. Anketin Alfa değeri toplanmış ve .933 olarak bulunmuştur.

Gül (2007), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumları ile bağlantılı olarak aile ve okul arasındaki işbirliğinin önemini irdelemek amacıyla yaptığı çalışmasında bir anket kullanmıştır. Anket soruları öğretmen ve velilerin aile katılımı ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmaktadır ve otuz sorudan oluşmaktadır. Anketin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Şeker (2009) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla yaptığı çalışmasında hem nitel hem de nicel veri elde etmeye çalışmıştır. Araştırmanın birinci kısmı, beşinci sınıf öğrencisi ve velilerinin performans görevleri ve bunlara katılımları ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik, kırkbeş soru ve beşli Likert tipi yanıtlar vermeye yönelik bir formdan oluşmaktadır. Ankette okul temelli katılım on, ev temelli katılım oniki, okul-aile temelli katılım on ve sosyo-ekonomik düzey de onüç soru ile betimlenmeye çalışılmaktadır. Velilerin “Aile Katılım Ölçeği” ile belirlenen katılım düzeyleri ile çocuklarının Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal bilgiler derslerinden aldıkları performans notları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Kullanılan Aile Katılım Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği, Gürşimşek (2003) tarafından okul öncesi düzeyde uygulanmış ve Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde uygulanmış olması ve bu çalışmanın ilköğretim düzeyinde olması nedeniyle ölçeğin uyarlama ve geçerlilik-güvenilirlik çalışmasının tekrar yapılmasına gerek duyulmamıştır. Nitel boyutta ise “Aile Katılım Ölçeği” uygulanan sınıfları okutan öğretmenlerden gönüllü olan sekizi ve “Aile Katılım Ölçeği”nden alınan puanlar temel alınarak belirlenen beşi düşük, beşi yüksek katılım düzeyine sahip gönüllü olan toplam onaltı veli ile görüşme yapılmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında ise öğretmen ve velilerle yapılan nitel araştırma temelli görüşmeler yer almaktadır. Görüşme formlarında ise öğretmen ve veliler için hazırlanmış ayrı formlar ile yapılmıştır. Formlar üç uzman görüşüne sunulmuş ve güvenilirliği belirlenmiştir. Öğretmen görüşme formunda aile katılımı için yapılan etkinliklerle ilgili altı, öğrencilerin performans görevlerindeki başarı ailelerin ödevlerdeki katkısı, performans görevlerin öğrenci başarısındaki katkıları konularındaki görüşleri alabilmek için onbir soru sorulmuştur. Veli görüşme formlarında ise aile katılımı ve okul-aile işbirliği ile ilgili altı, öğrencinin performans görevlerindeki başarıları, ailelerin ödevlere katkısı, performans görevlerin öğrenci başarısına etkileri ve velilerin bu konularda karşılaştıkları problemlerle ilgili olarak altı sorudan oluşmuştur.

Özbaş ve Badavan (2009), yönetici ve velilerin okul-aile işbirliği ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olup olmadığını görmek amacıyla yaptıkları çalışmada, yönetici ve veliler için farklı düzenlenen iki ölçek

kullanmışlardır. Araştırma ilişkiisel tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Ölçeklerin birinci bölümlerinde her iki gruba da kişisel özellikleri tanımlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Ölçeklerin ikinci bölümleri ise ilköğretim okulları yöneticilerinin okul-aile işbirliği ile ilgili neler yaptıklarını belirlemeye yönelik otuz maddeden oluşmaktadır. Maddeler birbirlerinden bağımsız beş faktör altında toplanmıştır. Ölçeklerin kapsam geçerlilikleri için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın yapı geçerliliği ise faktör analizi aracılığı ile incelenmiştir. Bu analizler sonucunda ölçeklerin yapı geçerliliği için KMO değerine bakılmış. Maddelerin KMO değeri .91 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin güvenilirlikleri ise doğrulayıcı faktör analizi ile ölçülmüş ve χ^2/sd oranı 5'ten küçük ve RMSEA değeri .055 olarak bulunmuştur.

1.9. Araştırmanın Amacı

Çalışmada Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen “İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği (Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades)”nin veli ve öğrenci alt ölçekleri ile Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı öğretmen alt ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Türkçeye uyarlanan İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği'nin öğretmen formunun geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi nedir?
2. Türkçeye uyarlanan İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği'nin veli formunun geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi nedir?
3. Türkçeye uyarlanan İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği'nin öğrenci formunun geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi nedir?

1.10. Araştırmanın Önemi

Uluslararası ölçme-değerlendirmeler yapan bir kuruluş tarafından gerçekleştirilen TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study -

Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması), fen ve matematik alanında, dört yılda bir yinelenen uluslararası bir düzey belirleme sınavıdır. Üçüncüsü 1999 yılında yapılan sınava, aralarında Türkiye'nin de yer aldığı 38 ülke katılmıştır. TIMSS raporuna göre, Türkiye 38 ülke arasında; fen alanında 33. ve matematik alanında 31. sırada yer almıştır (2003 TIMSS Ulusal Rapor). TIMSS 2007'de, 4. ve 8. sınıftaki öğrencilerin fen alanındaki performanslarını ölçmeye yönelik maddelerin bulunduğu başarı testleri geliştirilmiştir. Bu testlerde farklı zihinsel süreçleri ölçmeye yönelik çoktan seçmeli, açık uçlu ve kapalı uçlu sorular yer almaktadır. TIMSS 2007 sonuçlarında Türkiye 8. sınıf düzeyinde katılan 48 ülke arasında; fen alanında 30. ve matematik alanında 29. olmuştur (TIMSS 2007 Ulusal Raporu). Bir diğer uluslararası sınav, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) olarak adlandırılmaktadır ve 35 ülkede ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin “Okuma Becerileri”nin incelendiği bir araştırmadır. PIRLS sonuçlarına göre, Türkiye 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır (PIRLS 2001 Ulusal Raporu). Son olarak Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı – OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) üye ülkelerdeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. PISA projesi üçer yıllık üç dönem halinde matematik okur-yazarlığı, fen okur-yazarlığı ve okuma becerileri olmak üzere üç alanda değerlendirme yapmak üzere planlanmıştır. PISA 2003, matematik okur-yazarlığı ağırlıklıdır ve 30 OECD üyesi ülkenin yanında 11 üye olmayan ülke katılmıştır. Türkiye, okuma becerileri, matematik okur-yazarlığı ve fen okur-yazarlığı alanlarında 29 OECD üyesi ülke arasında 28. sırada yer almaktadır (PISA 2003 Türkiye Raporu). PISA 2006, fen okur-yazarlığı ağırlıklıdır ve 30 OECD üyesi ülkenin yanında 26 üye olmayan ülke katılmıştır. Türkiye, matematik okur-yazarlığı ve fen okur-yazarlığı alanlarında 30 OECD üyesi ülke arasında 29. sırada, uygulamaya katılan 57 ülke arasında 47. sırada yer almaktadır. Okuma becerileri alanlarında da 29 OECD üyesi ülke arasında 28. sırada yer almaktadır (PISA 2006 Türkiye Raporu). PISA 2009'a 33'ü OECD üyesi olmak

üzere toplam 65 ülke katılmıştır. PISA 2009, okuma becerileri ağırlıklıdır ve uygulamaya katılan tüm ülkeler arasında 39. sıra, OECD ülkeleri arasında 31. sırada yer almaktadır. Fen okur-yazarlığı alanında projeye katılan tüm ülkeler içinde 42. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sıradadır. Matematik alanında OECD ülkeleri içerisinde 31. sırada, tüm ülkeler içerisinde ise 41. sırada yer almaktadır (PISA 2009 Türkiye Raporu).

Yukarıda sayılan TIMSS, PIRLS ve PISA gibi dünyada yapılan araştırmalarda Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin; okuma becerileri, matematik okur-yazarlığı ve fen okur-yazarlığı alanlarında başarısız olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası başarı değerlendirme ölçümlerinde ilköğretim öğrencilerinin aldığı bu sonuçlar elbette ki sadece okul, eğitim kalitesi, öğrenci ile ilgili değişkenlerle açıklanamaz. Bunun yanında daha önce de belirtildiği gibi eğitim sürecinin önemli aktörlerinden biri olan aile ile ilgili değişkenlerin de araştırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda üzerinde durulması gereken temel kavram aile katılımıdır.

Aile katılımı günümüzde birçok gelişmiş ülkede gerekli önemi görmekte ve bunun karşılığını da almaktadırlar. Ülkemizde ise yönetmeliklerde aile katılımının tanımlanan bazı işlevlerinden bahsediliyor olmasına karşın tanımlamalardaki ve uygulanmadaki yetersizlikleri, katılımın önündeki temel engeller olarak görülmektedir.

Bu doğrultuda Epstein (1995) tarafından geliştirilen ve alan yazında en fazla kullanılan aile katılım modeli; gerek evde gerek okulda ve gerekse toplum düzeninde öğrencinin gelişimini ve eğitimini destekleyecek öğeler içermektedir. Bununla birlikte bu öğelerle bağlantılı olarak her okulun öğrencisi, veli ve öğretmenleri ile aile katılımı konusunda yürüttükleri çalışmaların bütün olarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu nedenle eğitim sürecinin her aktörünün (okul, aile, öğrenci ve toplum) öğrencinin eğitim ve gelişimindeki rolünü ve sorumluluklarını tüm yönleri ile belirlemeyi mümkün kılan bu ölçeklerin Türkçeye uyarlanması da önemlidir. Bunun yanında Türkiye'de aile katılımını bütün boyutları (anne-babalık, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme, toplumla işbirliği) değerlendirmeyi mümkün kılan bir veri toplama aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle uyarlanması yapılan

İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği'nin öğretmen, veli ve öğrenci formları araştırmacılara aile katılımını bütün boyutlarla değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bunun yanında ölçeklerdeki her bir boyut ile ilgili maddeler; araştırmacıların amacına ya da araştırma sorularına bağlı olarak bağımsız ölçme aracı olarak da kullanılabilirlerdir.

Bu çalışmada uyarlanan İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği öğretmen, veli ve öğrenci formları, okullarda aile katılımının planlaması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili aksaklıkların ve engellerin belirlenmesine yardım edecektir. Aynı zamanda bu ölçekler aracılığıyla okullar elde ettikleri sonuçlara göre kendi aile katılım programlarını geliştirme olanağına da sahip olabileceklerdir.

1.11. Araştırmanın Sınırlılıklar

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilköğretim okullarındaki uygulamalar ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Kastamonu ili ve Düzce ilinde görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden ilköğretim okul öğrencileri, velileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

3. Çalışma grubunda yer alan öğretmen, öğrenci ve velilere ölçekleri doldurmaları için bir haftalık bir zaman tanınmış olmasına karşın, ölçeklerin uzun olmasının onların yanıtlarını etkilemiş olması olasılığı bu çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, ölçek uyarlama aşamaları, verilerin toplanması ve verilerin analizlerinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan betimsel araştırma (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 20) bu çalışmada kullanılan temel araştırma modelidir. Çalışmada Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği'nin (Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades) veli ve öğrenci alt ölçekleri ile Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı öğretmen alt ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Düzce ve Kastamonu ili ilköğretim okullarında ki öğretmen, veli ve öğrenciler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen çalışma grubu Kastamonu il merkezindeki 238 öğretmen, Kastamonu ilçelerindeki 25 öğretmen ve Düzce ili merkezindeki görev yapan 90 öğretmenden oluşmaktadır. Öğrenci çalışma grubunu Kastamonu merkez ilçede bulunan İlköğretim okullarındaki 232 öğrenci ve Kastamonu iline bağlı Araç ilçesinde bulunan ilköğretim okullarındaki 150 öğrenci oluşturmaktadır. Veli çalışma grubu ise Kastamonu il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrencisi bulunan 159 veli ve Kastamonu iline bağlı Araç ilçesindeki ilköğretim okullarında öğrencisi bulunan 160 veliden oluşmaktadır. Böylelikle çalışma grubuna toplamda 353 öğretmen, 319 veli ve 382 öğrenci alınmıştır.

2.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Öğretmen, veli ve öğrenci örneklemine ait demografik bilgiler, aşağıda ayrı ayrı verilmektedir.

2.2.1.1. Öğretmenler ile İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmanın öğretmen örneklemini, 353 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmen örneklemine ait demografik bilgiler; öğretmenin branşı ya da verdiği dersleri, cinsiyetini, mezun oldukları okulu, iş deneyimleri ile ilgili bilgilerini içermektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin branşları ve verdikleri derslerle ilgili bilgiler, Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Branşları / Verdikleri Dersler.

Verilen Ders	Frekans	Yüzde
Türkçe	173	14,4
Matematik	164	13,4
Sosyal Bilgiler	95	7,8
Fen ve Teknoloji	103	8,4
Müzik	123	10,2
Trafik ve İlk yardım	41	3,4
Görsel Sanatlar	97	7,9
Bilişim Teknolojileri	46	3,7
Serbest Etkinlik	137	11,3
Beden Eğitimi	107	8,7
Teknoloji Tasarım	24	1,9
Yabancı Dil	29	2,5
Diğer (Vatandaşlık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)	77	6,4

Öğretmenler kendi branşları dışındaki kimi derslere de girebilmektedirler. Örneğin çalışma grubundaki öğretmenlerden bazılarının branşları matematik olmasına karşın bu öğretmenlerin Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri gibi dersleri de verdikleri belirlenmiştir. Bundan dolayı, öğretmen sayısı ile verilen derslerin sayısı arasında fark vardır. Araştırma grubunda bulunan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları.

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	183	51,8
Erkek	170	48,2
Toplam	353	100

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunu kadınlar (n:183, %51,8) oluşturmaktadır. Araştırma grubunda bulunan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Durumları.

Mezun Olunan Okul	Frekans	Yüzde
2 yıllık yüksek okul	45	12,7
Lisans tamamlama	35	9,9
4 yıllık fakülte	264	74,8
Yüksek lisans	7	2,0
Diğer	2	0,6
Toplam	353	100

Araştırma grubundaki öğretmenlerin mezun oldukları okullara bakıldığında öğretmenlerin 264’ü 4 yıllık bir fakülteden mezun olmuştur. Bunu, 2 yıllık yüksekokul ve lisans tamamlayanlar izlemektedir.

Araştırma grubunda bulunan öğretmenlerin çalışma süreleri ile ilgili analiz sonuçlarına göre; tüm öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin ortalaması 3,7 yıl iken, öğretmenlik/yönetim görevleri açısından çalışma sürelerinin ortalaması 11,1 yıldır.

2.2.1.2. Veliler ile İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmanın veli grubunu araştırma için ulaşılan okullarda çocuğu olan 319 veli oluşturmaktadır. Bu velilere ilişkin demografik bilgiler; velinin öğrenci ile yakınlık derecesi, mezun olduğu okul, evlilik durumu, kendisinin ve eşinin çalışma durumu ile ilgili bilgileri içermektedir. Araştırma grubundaki velilerin öğrencilere yakınlığına göre dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Velilerin Öğrenciye Yakınlığı.

Yakınlık Derecesi	Frekans	Yüzde
Anne	197	61,8
Baba	120	37,6
Diğer (üvey anne, üvey baba, büyükanne ve büyükbaba)	2	0,6
Toplam	319	100

Çalışma grubunu oluşturan velilerden 197'sinin anne ve 120'sinin baba olduğu görülmektedir. Velilerin mezun oldukları okullara göre dağılımları, Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Velilerin Mezun Oldukları Okul Durumları.

Okul Türü	Frekans	Yüzde
İlköğretim	167	52,4
Lise	85	26,6
Mesleki/Teknik lise	14	4,4
Mesleki/Teknik yüksek okul	11	3,4
Üniversite	37	11,6
Yüksek lisans/Doktora	5	1,6
Toplam	319	100

Araştırmaya katılan velilerin mezun oldukları okullara bakıldığında, 167 kişinin ilköğretim mezunu, 37 kişinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Bu çalışma grubunda bulunan velilerin evlilik durumlarına göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Velilerin Evlilik Durumları.

Evlilik Durumu	Frekans	Yüzde
Evli	313	98,1
Boşanmış/Ayrı	4	1,3
Hiç evlenmemiş	2	0,6
Toplam	319	100

Çalışma grubunda bulunan velilerin evlilik durumlarına bakıldığında velilerin 313' nün evli olduğu görülmektedir. Araştırma grubunda bulunan velilerin çalışma durumları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Velilerin Çalışma Durumu.

Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde
Tam zamanlı	119	37,3
Yarı zamanlı	64	20,1
Çalışmıyor	136	42,6
Toplam	319	100

Çalışma grubundaki 319 veliden 136'sı (%42,6) çalışmamaktadır. Bunu tam zamanlı çalışan veliler izlemektedir. Velilerin eşlerinin çalışma durumları ise Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Grubunda Bulunan Velilerin Eşlerinin Çalışma Durumları.

Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde
Tam zamanlı	155	48,6
Yarı zamanlı	52	16,3
Çalışmıyor	112	35,1
Toplam	319	100

Çalışma grubunda bulunan velilerin eşinin çalışma durumlarına bakıldığında 155'inin tam zamanlı bir işte çalışırken, bunu çalışmayan grup takip etmektedir.

2.2.1.3. Öğrenciler ile İlgili Demografik Bilgiler

Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler ile ilgili demografik bilgilerin verildiği bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, yaş ve evde yaşadıkları yetişkin sayıları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan 382 öğrenciden 221'i (% 57,9) kız, 161'i (% 42,1) ise erkektir. Araştırma grubunda bulunan 382 öğrencinin yaş durumlarına göre dağılımları şu şekildedir: 14'ü (% 3,7) 10 yaşında, 176'sı (% 46,1) 11 yaşında, 33'ü (% 8,6) 12 yaşında, 19'u (% 5,0) 13 yaşında, 110'u (% 28,8) 14 yaşında, 30'u (% 7,9) da 15 yaşındadır.

Araştırma grubunda bulunan 382 öğrencinin evlerinde bulunan yetişkin sayıları da şu şekilde dağılım göstermiştir: 3'ünün (% 0,8) 1 yetişkin, 107'sinin (% 28,0) 2

yetişkin, 61'inin, (% 16,0) 3 yetişkin, 84'ünün (% 22,0) 4 yetişkin, 84'ünün(% 22,0) 5 yetişkin ve 43'ünün (% 11,3) evin de 5 veya daha fazla yetişkin bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği'nin veli ve öğrenci alt ölçekleri ile Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı öğretmen alt ölçekleri kullanılmıştır. Bu bölümde öğretmen, veli ve öğrenci ölçeklerinin özgün formuna ilişkin bilgi verilmektedir.

Özgün ölçek birbiri ile paralel 3 alt ölçekten (öğretmen, veli ve öğrenci) oluşmaktadır. Bu ölçeklerden ilki öğretmen, diğeri veli (anne-baba) ve sonuncusu da öğrenciler için hazırlanmıştır. Ölçek genel olarak aile katılımının düzey ve sıklığını belirlemektedir. Her ölçekte, verileri yorumlamada kullanılmak üzere temel demografik bilgiler de istenmektedir. Bunun yanında katılımcıların kendi görüş ve önerilerini belirtebilmeleri için açık-uçlu sorulara da yer verilmiştir. Aşağıda her bir ölçek ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak verilmektedir.

2.3.1. İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Öğretmen Ölçeği

Bu ölçek oniki madde ve yüzotuz sorudan oluşmaktadır. Ölçekte, öğretmenlerin aile katılımı, aile katılımını sağlamak için kullandıkları yöntemler, öğretmenlerin çalıştıkları okulda ve kendi sınıflarında geliştirilmesini istedikleri işbirliği programları ile ilgili profesyonel yargılarını belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Bunun yanında ölçekte, öğretmenlerin kendi okullarında ve sınıflarında etkili bir aile-okul işbirliği programı oluşturabilmek için gerekli altı aile katılımı boyutuna ilişkin uygulamalar açısından sınıfın ve okulun hangi noktada olduğu da değerlendirilmektedir.

Birinci madde onsekiz sorudan oluşmakta ve öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili görüşleri hakkında bilgi edinmeye yöneliktir. Dörtlü Likert tipi ölçek biçiminde

hazırlanmıştır (kesinlikle katılmıyorum – katılmıyorum – katılıyorum – kesinlikle katılıyorum).

İkinci madde sekiz soru olarak hazırlanmış ve öğretmenin veliler ile iletişim kurma yolları hakkında bilgi toplamak amaçlıdır. Cevaplar kullanılan iletişim yöntemlerinin yüzdeler biçiminde tahmin edilmesi biçiminde alınmaktadır. Üçüncü madde yirmibir soru olup beş alt bölümden oluşmaktadır. Birinci ve 2. bölümlerde öğretmenlerin sınıf ve okul çalışmalarında gönüllü kişilerden nasıl yararlandıkları / yararlanabilecekleri ile ilgili bilgileri, Evet – Hayır biçimindeki cevaplarla değerlendirilmekte; diğer bölümlerde ise şu anda sınıfta / okulda kullanılan gönüllü sayıları ile ilgili bilgiler toplanmaktadır.

Dördüncü madde sekiz soru ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlere göre velilerin aile katılımı etkinliklerine katılımları, 2. bölüm ise yine öğretmenlere göre velilerin aile katılımı ile ilgili bilgi ve becerilerinin düzeyinin yüzde olarak tahmin edilmesine dayalıdır. Beşinci madde oniki sorudan oluşmakta ve okulda aile katılımını sağlamak için kullanılacak farklı yollarla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu bölümde cevaplar, dörtlü Likert ölçeği biçiminde verilmektedir (güçlü – güçlendirilmesi gerekli – geliştirilmesi gerekli – önemli değil).

Altıncı madde onsekiz sorudan oluşmakta; öğrenci ve velilerin katılımlarını arttırmak için öğretmenler tarafından, kullanılan / kullanılacak etkinliklerin ne kadar etkili olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesini içermektedir. Bu bölüm yanıtların dörtlü Likert ölçeği üzerinde verilmesine dayanmaktadır (çok önemli – oldukça önemli – biraz önemli – önemli değil). Yedinci madde ondört sorudan oluşmuştur. Öğretmenlerin veliler tarafından yürütülmesi gereken etkinliklerle ilgili görüşlerinin alınmasına yöneliktir ve dörtlü Likert tipi ölçek biçiminde hazırlanmıştır (çok önemli – oldukça önemli – biraz önemli – önemli değil).

Sekizinci madde, sekiz sorudan oluşmaktadır. Bu maddede, öğretmenin aile katılımı ile ilgili olarak diğer kişilerin desteğini nasıl algıladığı ile ilgili görüşlerini

dörtlü Likert tipi ölçek (güçlü destek – biraz destek – zayıf destek – destek yok) aracılığıyla belirtmesi beklenmektedir. Dokuzuncu madde bir sorudan oluşup aile katılımının bir önceki yıllarla karşılaştırıldığında ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu madde de yanıtlar, dörtlü Likert tipi ölçek (geçen yıldan daha az katılım – iki yılda da veli katılımı aynı – geçen yıldan daha fazla katılım – geçen yıl bu okulda çalışmıyordum) ile değerlendirilmektedir.

Onuncu madde kırküç soru ve oniki alt gruptan oluşmakta ve öğretmenin okuldaki çalışmaları ile ilgili bilgi edinmeye yöneliktir. Onbirinci madde beş sorudan oluşmuştur ve öğretmen ile ilgili kişisel bilgilerin edinilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Onikinci madde ise beş sorudan oluşup tamamen öğretmenin kişisel görüşleri ile ilgilidir.

Tablo 9’da öğretmen ölçeğinde yer alan maddeler, soru sayıları ve bunların hangi boyutlar altında ele alındığı ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Tablo 9. Öğretmen Ölçeğinin Boyutları, Madde Numaraları ve Soru Sayıları.

Boyut No	Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.	Öğretmenlerin aile ve toplumsal katılım konusundaki tutumları	11	1
2.	Öğretmenlerin ailelerin gücü ile ilgili görüşleri	2	1
3.	Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yolları	8	2
4.	İletişim - öğretmenin önemi	6	6
5.	Sınıfta gönüllü katılımı	7	3A&6
6.	Okulda gönüllü katılımı	7	3B
7.	Evde öğrenme - öğretmenin önemi	6	6
8.	Toplumla işbirliği – öğretmenin önemi	2	6
9.	Öğretmenin aile katılımı ile ilgili tüm etkinliklerdeki önemi	18	6
10.	Karar verme - öğretmenin önemi	1	6
11.	Anne-babalık - okul programı	2	5
12.	Öğretmenlerin tüm okul programlarında aile katılımının yeri ile ilgili bildirimleri	12	5
13.	Karar verme - okul programı	1	5
14.	Toplumla işbirliği - okul programı	1	5
15.	Öğretmenlerin tüm okul programlarında anne-babalık yeri ile ilgili bildirimleri	2	5
16.	Öğretmenlerin tüm okul programlarında iletişim yeri ile ilgili bildirimleri	4	5
17.	Öğretmenlerin tüm okul programlarında gönüllülük yeri ile ilgili bildirimleri	2	5
18.	Öğretmenlerin tüm okul programlarında evde öğrenme yeri ile ilgili bildirimleri	2	5
19.	Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tahminleri	8	4
20.	Öğretmenlerin evde öğrenme ile ilgili aile katılım düzeyine ilişkin tahminleri	5	4
21.	Öğretmenlerin ailelerin sorumlulukları ile ilgili görüşleri	14	7
22.	Öğretmenlerin işbirliğine yönelik destek ile ilgili görüşleri	8	8

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ölçek 22 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, Epstein ve Salinas (1993) tarafından tanımlanan aile katılımı boyutları ile paralel bir içeriğe sahiptir. Bunun yanında; öğretmenlerin genel olarak aile katılımı ile ilgili görüş ve tutumları da her bir katılım biçimi ile ilgili ve genel olarak boyutlandırılmıştır.

2.3.2. İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Veli Ölçeği

Bu ölçek, on madde ve toplam doksanbeş sorudan oluşmaktadır. Ölçekte anne-babaların okul; çocuğun eğitiminde kullanılabilecek katılım uygulamaları; aileleri bilgilendirme ve katılımı sağlama konusunda okulun yaptığı etkinlikler; ailelerin çocukları, okul, sınıf ve iletişim birimleri ile ilgili öğrenmek istedikleri bilgiler, ev ödevi ile ilgili tutumları değerlendirilmektedir. Bunun yanında anne-babaların kişisel geçmişleri ve deneyimleri de sorgulanmaktadır. Son olarak, öğretmen ölçeğinde olduğu gibi kendi görüş ve önerilerini belirtebilecekleri açık-uçlu sorular bulunmaktadır.

Birinci madde onaltı sorudan oluşmuştur. Velinin okulda öğretmen ve diğer kişilerin çocuğun eğitimine ne kadar katkıda buldukları ile ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Dörtlü Likert tipi ölçek (çok iyi- iyi - zayıf - hiç iyi değil) yoluyla yanıtlamaları içermektedir. İkinci madde dört sorudan oluşmuş ve velinin, okulun kendisi ve çocuğuna yaklaşımı ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yanıtlar; kesinlikle katılıyorum – katılıyorum – katılmıyorum – kesinlikle katılmıyorum biçiminde verilmektedir. Üçüncü madde onyediy sorudan oluşmaktadır. Bu madde ile velinin çocuğun eğitimine nasıl ve ne kadar katkıda bulunduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Yanıtlar; her gün/çok sıklıkla – haftada bir kez – ara sıra – asla biçiminde verilmektedir. Dördüncü madde on sorudan oluşmuştur. Velinin çocuğun eğitiminde yapması gerekenleri hangi ölçüde yaptığını görmek amaçlıdır ve dörtlü Likert tipi ölçek biçiminde hazırlanmıştır (kesinlikle katılıyorum – katılıyorum – katılmıyorum – kesinlikle katılmıyorum). Beşinci madde sekiz sorudan oluşmuştur. Velinin çocuğu ile ilişkisinin durumunu betimleyebilmek amacı ile yapılmış ve kesinlikle katılıyorum – katılıyorum – katılmıyorum – kesinlikle katılmıyorum biçiminde yanıtlamayı içermektedir. Altıncı ve yedinci madde velinin diğer velilerle ilişkilerinin betimlenmesini amaçlanmaktadır. Yanıtlar Evet – Hayır biçiminde verilmektedir. Sekizinci madde onyediy sorudan oluşmaktadır. Bu madde aracılığıyla, velinin diğer ailelerle ilişkileri yanında diğer ailelerle ve çocukları ile okul dışında ne derecede ve neler yaptıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu maddede yanıtlar çok sık – ara sıra – yılda birkaç kez – hiç

biçiminde belirtilmektedir. Dokuzuncu madde bir sorudan oluşmuş olup, velinin diğer ailelerden ne kadar destek aldığı konusundaki kişisel görüşlerinin tanımlanmasına yöneliktir. Onuncu madde on sorudan oluşup, demografik özellikler ile ilgili bilgilerin alınmasına yöneliktir.

Tablo 10’da veli ölçeğinde yer alan maddeler, soru sayıları ve bunların hangi boyutlar altında ele alındığı ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Tablo 10. Veli Ölçeğinin Boyutları, Madde Numaraları ve Soru Sayıları.

Boyut No	Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.	Okula davet	5	1
2.	Çocuğun okuldaki gelişimi ile ilgili kurulan bilgi verici iletişimler	5	1
3.	Ev ödevleri ile ilgili veli-çocuk etkileşimlerini destekleme	2	1
4.	Toplumla ilişkiler	2	1
5.	Okul iklimi	4	2
6.	Okulda aile katılımı - iletişim – gönüllülük	4	3
7.	Evde aile katılımı - evde öğrenme / okuma dilbilgisi matematik ev ödevi	10	3
8.	Evde aile katılımı – okuma / dilbilgisi	4	3
9.	Evde aile katılımı – matematik	3	3
10.	Okul çalışmalarını takip etme- genel olarak evde katılım	3	3
11.	Anne-babalık rolü yapılanması	10	4
12.	Anne-baba yeterlik algısı	8	5
13.	Anne-babanın toplumsal ilişki ağı*	---	6&7
14.	Diğer ailelerle kurulan iletişimin konusu	17	8

* Bu boyutla ilgili olarak velilerden, öğrenciler hakkında diğer velilerle neler konuştuklarını belirtmeleri istenmektedir.

Tablo 10’da görüldüğü gibi, ölçek 14 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, Sheldon ve Epstein (2007) tarafından tanımlanan aile katılımı boyutlarını içermektedir. Bunun yanında, ölçekte Hoover-Dempsey ve Sandler’in (1995; Akt: Sheldon ve Epstein, 2007) tanımladığı “anne-babalık rolü yapılanması” ve “anne-babalık yeterlilik algısı” ile sosyal kapital kuramına dayalı “anne-babanın toplumsal ilişki ağı” boyutlarını değerlendiren maddeler de bulunmaktadır.

2.3.3. İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Öğrenci Ölçeği

Öğrenci ölçeği yedi madde ve elli sorudan oluşmaktadır. Ölçek, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ve güdülerini, aile katılımı ile ilgili görüşlerini, okulun işbirliği konusundaki yaklaşımına ilişkin algılarını ve bireysel/aile bilgilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ölçeğin birinci maddesi, öğrenci güdüsü ve tutumları hakkında bilgi edinmeye yöneliktir ve on sorudan oluşmaktadır. Yanıtlar Kesinlikle Katılıyorum- Katılıyorum- Katılmıyorum- Kesinlikle Katılmıyorum biçimindeki dörtlü Likert tipi ölçek üzerinde verilmektedir. İkinci madde öğrencinin kendisi ve ailesi ile görüşlerini içermektedir. Bu bölüm üç sorudan oluşmaktadır. Yanıtlar birinci maddede olduğu gibi dörtlü Likert tipi ölçek üzerinde verilmektedir. On sekiz sorudan oluşan 3. madde öğrencinin, anne- babası ya da kendisi ile ilgilenen kişilerle ne sıklıkta birlikte zaman geçirdiklerini belirlemeye yöneliktir. Dörtlü Likert tipi ölçek biçiminde hazırlanmıştır (Her gün- Haftada bir defa- Ara sıra- Hiç). Dördüncü maddede sekiz soru bulunmaktadır. Beşinci madde de iki soru bulunmaktadır. Bu maddeler aracılığıyla, öğrenciden okul ve ailesi arasındaki ilişkiye ilişkin değerlendirme yapması istenmektedir. Yanıtlar, dörtlü Likert tipi ölçek üzerinde belirtilmektedir (Kesinlikle Katılıyorum- Katılıyorum- Katılmıyorum- Kesinlikle Katılmıyorum).

Altıncı madde de, öğrencinin demografik bilgileri istenmektedir. Ailesinin bu okul hakkındaki görüşleri, okuldaki başarısı, kaç yaşında olduğu, cinsiyeti, evde yaşayan yetişkin sayısı, eğitimine ne kadar devam edeceği, evde konuşulan dil, evinde bulunan eşyalar ve son olarak ne kadar ödev yaptığı hakkında bilgi alınmaktadır. Son olarak açık uçlu tek bir soruyu içeren yedinci maddede çocuktan anne-babası ile katıldığı bir okul etkinliğini anlatması istenmiştir.

Tablo 11’de öğrenci ölçeğinde yer alan maddeler, soru sayıları ve bunların hangi boyutlar altında ele alındığı ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Tablo 11. Öğrenci Ölçeğinin Boyutları, Madde Numaraları ve Soru Sayıları.

Boyut No	Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.	Kendine güven	5	1
2.	Ait olma duygusu	5	1
3.	Aile katılımı ile ilgili görüşler	3	2
4.	Okulda aile katılımı	4	3
5.	Anne-babanın ev ödevlerini izlemesi	3	3
6.	Aile katılımı – okuma	4	3
7.	Aile katılımı – matematik	3	3
8.	Aile katılımı – fen	3	3
9.	Karşılama biçimi	5	4
10.	Ev ödevlerinde iletişimi destekleme	3	4
11.	Diğer ailelerle ilişkiler	2	5

Tablo 11’de görüldüğü gibi, ölçek 11 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, Sheldon ve Epstein (2007) tarafından tanımlanan aile katılımı boyutlarına paralel madde ve değerlendirmeler içermektedir. Ölçek boyutları, öğrencilerin okuldaki öğrenme ve başarılı olmaya yönelik yetenekleri ile ilgili güven düzeylerini değerlendirmektedir. Ayrıca maddelerden bazıları öğrencilerin okula aitlik hissini ölçmektedir. Bu aitlik hissi, öğrencinin kendisini okula dâhil olmuş, kabul edilmiş ve değer verilmiş duygusunun göstergesidir. Bu hissin, öğrencilerin öğrenme yeteneği ve güdülenmesinde önemli etkisinin olduğuna inanılmaktadır. Bu maddeler Goodenow (1993; Akt: Sheldon ve Epstein, 2007) tarafından geliştirilen onsekiz maddelik daha geniş bir setten uyarlanmıştır. Üçüncü madde öğrencilerin, deneyimleri, anne-baba ilişkileri hakkındaki duygularını değerlendirmektedir. Ayrıca bu maddedeki bazı sorular, öğrenciden ailesinin okul işleri ile değişik yollarla ilgilenme sıklığını belirtmesini istemektedir. Dördüncü maddenin bazı soruları öğrencilerden okul ve öğretmenlerin aileleri ile olan ilişkilerini derecelendirmesini ve öğretmenlerinin öğrencilere ailelerini kapsayacak görevler verip vermediklerini belirtmelerini istemektedir (Sheldon ve Epstein, 2007).

2.4. Ölçek Uyarlama Aşamaları ve Verilerin Toplanması

2.4.1. Ölçeğin Uyarlama Aşamaları

Ölçeğin uyarlaması Hambleton ve Patsula'nın (1999) kültürler arası ölçek uyarlamaya ilişkin önerileri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre ilk olarak Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği'nin kullanılabilmesi için araştırmacının kendisinden e-posta yolu ile izin alınmıştır (Ek 1). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, Hambleton ve Patsula'nın (1999) kültürler arası ölçek uyarlamaya ilişkin önerileriyle tutarlı olarak üç aşamada tamamlanmıştır:

1. Özgün ölçek Türkçeye, her iki dile hâkim olan ve aynı zamanda test yapısı ile ilgili bilgisi olan bir uzman tarafından çevrilmiştir. Ardından iki uzman tarafından tekrar incelenmiş, son olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrasında ölçeğin küçük bir grupta denenmesi amacıyla pilot bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeklerin öğretmen, veli ve öğrenci formları onar kişilik gruplara verilmiştir. Pilot çalışma sonrasında, elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak bu kez uzmanlar tarafından ölçeğin özgün madde yapıları ile olan tutarlılıkları incelenmiştir.

Buna göre öğretmen ölçeğinde 10. maddenin d alt sorusunda yer alan ders isimleri İlköğretim müfredatına göre düzenlenmiştir; ayrıca 10. maddenin h ve 11. maddenin d alt sorusunda yer alan etnik köken bilgisi ölçekten çıkarılmıştır. Veli ölçeğinde ise 10. maddenin f alt sorusunda yer alan velilerin evde hangi dili konuştuğu bilgisi Türkiye'ye uygun olarak düzeltilmiştir. Ayrıca 10. maddenin g alt sorusunda velilerin evlilik durumlarına ilişkin demografik bilgi Türkiye'ye uygun olarak değiştirilmiştir. Son olarak öğrenci ölçeğinde de 6. maddenin f alt sorusundaki öğrencinin eğitimine ne kadar devam edeceği bilgisi Türk Eğitim Sistemine ve 6. maddenin h alt sorusunda yer alan öğrencinin evde hangi dili konuştuğu bilgisi Türkiye koşullarına göre düzenlenerek sorulmuştur. Ayrıca 6. maddenin g alt sorusu öğrencinin etnik kökeni ile bilgisi ölçekten çıkarılmıştır.

2. Ölçekte yer alan maddelerin anlamsal (kelimelerin anlamları), deyimisel (yaşamda kullanılan deyimlerin anlamı), deneyimsel (deneyimlerin varlığı ve anlamları) ve kavramsal (kavramların aynı bağlamda kullanılması) açılarından denkliğini sağlamak için ölçekler iki eğitim programcısı ve iki eğitim psikolojisi alanında doktoralı uzman tarafından incelenmiştir.

3. Ölçeğin yapı geçerliği ile ölçek puanlarının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, ölçekler öğretmen, veli ve öğrenci gruplarına uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen analiz sonuçlarına göre ölçeklere son şekli verilmiştir.

2.4.2. Veri Toplama Süreci

İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği, 2010-2011 eğitim öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde Kastamonu ve Düzce illerinde bulunan İlköğretim okullarındaki öğretmen, veli ve öğrencilere uygulanmıştır.

Ölçeklerin uygulanabilmesi için Valilikten ve Kastamonu Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek 2). Ayrıca Kastamonu Milli Eğitim Müdürlüğünden İlköğretim Kurumlarında çalışan öğretmen sayıları ve bu okullarda okuyan öğrenci sayıları da istenmiştir. Kastamonu ili Araç ilçesi içinde uygulama yapabilmek için Kaymakamlık ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Çalışmaya dâhil edilecek okulların belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve sosyo-ekonomik düzeye göre tanımlanan sınıflama kullanılmıştır. Buna göre, araştırmada alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okullar eşit oranda temsil edilmiştir. Uygulamalar sırasında öğrenciler için belirlenen örneklem sayısına ulaşılmış, ancak öğretmen ve velilerde bu sayıya ulaşılamamıştır. Bunun üzerine araştırmaya Kastamonu iline bağlı Araç ilçesinde ve Düzce ilinde çalışan öğretmenler ve veliler de dâhil edilmiştir. Öğretmen örnekleminde yeterli sayıya ulaşılamamasının, öğretmenlerin genel olarak ölçeklere özellikle de aile katılımına karşı olumsuz tutumlarının olması ve ölçeğin uzun olması nedeniyle doldurulmasının zaman alması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere kimi durumda ölçekler bırakılarak, parça parça doldurabilecekleri ve

ölçeklerin kendilerinden bir hafta sonra alınacağı belirtilmiştir. Ancak ölçek dönüşü yine de istenen düzeyde olmamıştır. Veli ölçeklerinde de aynı sorun yaşanmıştır. Bu nedenle analizlerde yeterli sayıya ulaşabilmek için Araç ilçesinde de uygulama yapılmıştır. Velilerin, soru sayısının çokluğu, ölçekleri doldurmak istememeleri ve ölçekleri geri getirmeyi unutmalarının geri dönüşleri azalttığı düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğrenci ölçekleri araştırmacının kendisi tarafından doğrudan öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu okullarda uygulanmıştır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi kimi durumlarda ölçekler öğretmenlere bırakılmıştır. Veli ölçeği ise, öğrenciler ya da öğretmenler tarafından anne-babalara iletilmiş, anne-babalar ölçeği doldurduktan sonra aynı yolla ölçeği araştırmacıya ulaştırmışlardır. Öğretmen, öğrenci ve veli ölçekleri doldurulduktan ve araştırmacıya teslim edildikten sonra, bütün ölçekler tekrar gözden geçirilmiştir. Bu gözden geçirmelerde, bütünüyle doldurulmayan ya da boşluklar olan ölçekler analizlerin dışında bırakılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde ilk olarak özgün ölçeğin güvenirlik analizlerinde temel alınan boyutlar ile kullanılan istatistiklere ilişkin bilgi verilmektedir. İkinci olarak ise uyarılama kapsamında yapılan güvenirlik ve geçerlilik analizleri için belirlenen boyutlar ile kullanılan istatistikler hakkında bilgi verilmektedir.

2.5.1. Güvenirlikle İlgili Analizler

Bu bölümde ilk olarak özgün ölçeğin geliştirilmesinde kullanılan istatistikler, ikinci bölümde ise uyarılama çalışmasında kullanılan istatistikî bilgiler ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

2.5.1.1. Özgün Ölçeğin Geliştirilmesinde Kullanılan İstatistikler

Özgün ölçeklerin geliştirilmesi sırasında sadece ölçeklerin bütünü ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlilik ile ilgili herhangi bir analiz yapılmamıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda bazı boyutlarda güvenirlik

katsayısı düşük olmasına karşın ilgili boyutların ölçeklerden çıkarılmadığı görülmektedir. Araştırmacıya ile e posta yolu ile bunun gerekçesi sorulmuştur. Araştırmacı öncelikle ulusal düzeyde rastlantısal bir örnek grubu ile çalışmadığını belirtmiştir. Bundan dolayı da güvenilirliği en yüksek düzeyde tutabilmek ve araştırma sorularını karşılamak için ölçekte hangi maddelerin yer alacağına karar verirken madde analizi kullandıklarını ifade etmiştir.

Ek olarak özgün ölçekle ilgili güvenilirlik analizlerinde öğretmen, veli ve öğrenci formlarındaki bazı ölçek sorularının analize dâhil edilmediği belirlenmiştir. Bunun nedeni ile ilgili olarak ölçeği geliştiren grup üyelerine e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmanın amacına ya da araştırma sorularına bağlı olarak ve ayrıca uygulama çalışmalarında bu maddelerden elde edilecek bilginin gerekliliği düşünülerek bu maddelerin analize dâhil edilmediği ancak ölçek de yer aldığı yanıtı alınmıştır.

Öğretmen ölçeğinin ortalamaları, standart sapmaları ve güvenilirlikleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Değerleri.

Boyutlar	Ortalama	S.S.	Güvenirlilik
Öğretmenlerin aile ve toplum katılımına yönelik tutumları	3.04	.37	.72
Öğretmenlerin ailelerin gücü ile ilgili görüşleri	3.34	.52	.69
Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yolu	31.07	17.89	.69
Öğretmenlerin II.tip eylemlere verdikleri önem - İletişim	3.69	.36	.75
Gönüllülerin sınıf etkinliklerine nasıl katılabilecekleri	.80	.34	.74
Gönüllülerin okul etkinliklerine nasıl katılabilecekleri	.36	.22	.56
Öğretmenlerin IV.tip eylemlere verdikleri önem - Evde Öğrenme	3.61	.46	.77
Öğretmenlerin VI.tip eylemlere verdikleri önemi - Toplumla İşbirliği	3.13	.77	.82
Öğretmenlerin ailelerin katılımı ile ilgili tüm etkinliklere verdikleri önem	3.46	.41	.89
Öğretmenlerin tüm okul programının aile katılımını sağlama düzeyi konusundaki fikirleri	2.99	.49	.91
Öğretmenlerin okul programında yer alan Tip I ile ilgili etkinliklere ilişkin görüşleri - Anne-babalık	2.81	.73	.85
Öğretmenlerin okul programında yer alan Tip II ile ilgili etkinliklere ilişkin görüşleri - İletişim	3.16	.53	.78
Öğretmenlerin okul programında yer alan Tip III ile ilgili etkinliklere ilişkin görüşleri - Gönüllülük	2.92	.59	.79
Öğretmenlerin okul programında yer alan Tip IV ile ilgili etkinliklere ilişkin görüşleri - Evde Öğrenme	2.89	.68	.86
Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili değerlendirmeleri	30.68	19.80	.89
Öğretmenlerin ailelerin Tip IV ile ilgili etkinliklerine ilişkin değerlendirmeleri	37.35	25.72	.90
Öğretmenlerin ailelerin sorumlulukları ile ilgili bildirimleri	3.81	.25	.84
Öğretmenlerin işbirliğini destekleme ile ilgili görüşleri	3.16	.59	.91

Öğretmen ölçeğinde ortalamalar .36 ile 37.35 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değerleri ise .56 ile .91 arasındadır. Veli ölçeğinin ortalamaları, standart sapmaları ve güvenilirlikleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Veli Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Değerleri.

Boyutlar	Ortalama	S.S.	Güvenirlilik
Anne-babaların çocuğun okulu ile ilgili tutumları	3.36	.63	.81
Ailelerin tüm etkinlik biçimleri ile ilgili olarak okul programını değerlendirmeleri	2.39	.45	.83
Ailelerin Tip II ile ilgili olarak okul programını değerlendirmeleri - İletişim	2.55	.45	.66
Ailelerin Tip III ile ilgili olarak okul programını değerlendirmeleri - Gönüllüler/Dinleyiciler	2.35	.68	.56
Ailelerin Tip IV ile ilgili olarak okul programını değerlendirmeleri - Evde Öğrenme	2.22	.62	.71
Tüm etkinlik türlerine ailelerin katılımı	3.36	.34	.77
I.Tip etkinliklere ailelerin katılımı - Anne-babalık	3.94	.23	.44
III.Tip etkinliklere ailelerin katılımı - Gönüllüler/Dinleyiciler	2.98	.70	.49
IV.Tip etkinliklere ailelerin katılımı-Evde Öğrenme	3.58	.39	.73

Tablo 13’de görüldüğü üzere veli ölçeğinin ortalamaları 2.22 ile 3.94 arasındadır. Ölçeğin güvenilirliği en yüksek boyutu “Ailelerin tüm etkinlik biçimleri ile ilgili olarak okul programını değerlendirmeleri .83’dir. Diğer boyutlarda ise güvenilirlik; .44 ile .81 arasında değişmektedir. Öğrenci ölçeğinin güvenilirlik değerleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğrenci Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Değerleri.

Boyutlar	Güvenirlilik
Öğrenci Güdüsü ve Tutumları	
Kendine güven	.75
Ait olma	.68
Aile katılımı ile ilgili görüşler	.80
Aile Katılımı	
Ailenin okula katılımı	.71
Ailenin evde okulla ilgili çalışmaları izlemesi	.69
Ailenin okuma çalışmalarına katılımı	.80
Ailenin matematik çalışmalarına katılımı	.83
Ailenin fen çalışmalarına katılımı	.76
Okul-Aile İlişkileri	
Kabul ortamı	.74
Ev ödevleri ile ilgili etkileşimleri destekleme	.83
Diğer ailelerle ilişkiler	-

Özgün ölçeğin el kitabında öğrenci ölçeğinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmemiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlilik değerlerine bakıldığında en yüksek değer “Ailenin matematik çalışmalarına katılımı” (.83) ve “Ev ödevleri ile ilgili etkileşimleri destekleme” (.83) boyutlarında görülmektedir.

2.5.1.2. Uyarlama Çalışmasında Kullanılan İstatistikler

Bu bölümde İlköğretimde Aile Katılımı: Öğretmen, Veli ve Öğrenci ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması sürecinde yapılan güvenirlilik ve geçerlilik analizleri ile ilgili bilgi verilmektedir.

Güvenirlilik ile İlgili Analizler

Güvenirlilik bir ölçeğin tutarlılığını gösterir; onun her zaman aynı sonuçları vereceğini belirtir (Balcı, 2007, 100). Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlilik, testin

ölçmek istediği özelliği ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2007, 169). Güvenirlilik kavramları yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenirlilik bir test ya da ölçekte yer alan soruların birbirləri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derecede yansıttığını ifade eder. Güvenirlilik, elde edilen ölçümler üzerindeki yorumlar ve daha sonra ortaya çıkabilecek analizler için bir temel teşkil eder (Kalaycı, 2009, 403).

Güvenirlilik yaklaşımlarından biri olan iç tutarlılık güvenirliliğinin madde istatistiklerinden Cronbach tarafından geliştirilen Cronbach Alfa (α) modelinden yararlanılarak test edilmiştir (Balci, 2007, 100). İç tutarlılığın ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem olan Cronbach Alfa olarak da bilinen alfa katsayısıdır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, 116). Bu yöntem, ölçekte yer alan tüm soruların homojen yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve bir ölçekteki soruların varyansları toplamının genel varyansa oranlaması ile elde edilir. Sıfır ile bir arasında değer alan bu katsayı (Cronbach) alfa katsayısı olarak adlandırılır. Bu değer .60 ile .80 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir; .80'den büyük olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009, 405). İnceleme türü çalışmalarda bu değer .50'ye kadar makul kabul edilebileceği bazı araştırmacılar tarafından öngörülmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007, 116).

Bu çalışmada ölçeklerin iç tutarlılık ile ilgili güvenirlilik düzeylerini belirleyebilmek için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte analizden çıkartıldığında değerlerde önemli değişiklikler olmadığı için bu çalışmada ölçeklerin bütünlüğünün bozulmaması için düşük değerlere sahip kimi maddeler ölçekten çıkartılmamıştır.

Geçerlilikle İlgili Analizler

Güvenirlilik ve geçerlilik arasında yakın bir bağ vardır. Güvenilir olmama geçerliliği de riske sokmaktadır. Ancak bir ölçeğin güvenilir olması geçerliliğin sağlandığı anlamına gelmeyebilir. Geçerlilik için güvenirlilik bir koşuldur, ancak yeterli değildir (Altunışık ve diğerleri, 2007, 116).

Yapı geçerliliği, bir ölçme aracının ve ondan elde edilen puanın ne anlama geldiğini araştırma sürecidir (Özgüven, 1994, 106). Ölçeğin yapı geçerliği, Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis-DFA) ile incelenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi boyut belirlemek için ölçek uyarlama çalışmalarında kullanılmakla birlikte bu çalışmada buna ilişkin bir analiz yapılmamıştır. Çünkü özgün ölçekteki boyutlar birleştirilmekle birlikte yeni boyut tanımlanmamış ve ayrıca da belirlenen boyutlar ölçeğin temellendirildiği kuramsal yapıya uygundur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi, daha çok ölçek geliştirmede ve geçerlilik analizlerinde kullanılmaktadır. Bu analiz tekniği daha önceden belirlenmiş bir yapının, bir model olarak doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, 275-276). Araştırmacının kuramı doğrultusunda geliştirdiği bir hipotezi test etmeye yönelik incelemelerde kullanılan analiz türü DFA olarak tanımlanır (Tavşancıl, 2006). Analiz planı, gözlenen ve gözlenmeyen değişkenler arasındaki teorik ilişkilerle belirlenir. Araştırmacı teknik olarak tahmin edilen ve gözlenen matrisler arasındaki farkı minimize ederek sonuçları ortaya koyar (Schreiber, Stage, King, Nora ve Barlow, 2006, 323). DFA’da bu varsayımlar deneysel bir tabana oturtulmaya çalışılır. DFA’da araştırmacı kaç faktörün olduğunu ve bunların birbirleri ile ilişkili olup olmadığını önceden kendisi saptar. Burada temel amaç, varsayımsal faktör yapısının gözlenen veri ile doğrulanabilmesidir (Avşar, 2007, 2). Diğer bir ifadeyle verilerin oluşturulan modeli doğrulayıp doğrulamadığını saptamak için uygulanır. Bu durum analizin doğrulayıcı olarak adlandırılmasının nedenidir (Avşar, 2007, 7).

Uygulama sürecine geçmeden önce ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirebilmek için bazı temel varsayımların sorgulanması yapılmalıdır. Örneklemeden elde edilen veriler için bazı sayıtları ve gereklilikleri test etmek gerekir. Bunlar örneklem büyüklüğü, kayıp değer, normallik, doğrusallık ve uç değerlerdir (Çokluk, ve diğerleri, 2010, 274). Bu sayıtlardan ilki olan örneklem büyüklüğü tahmin edilen parametrelerin uygunluğu ile ilişkili olduğu için önemlidir (Schreiber ve diğerleri, 2006, 326). Ölçeğin yapı geçerliliği incelerken, verilerin DFA için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır.

Öğretmen ölçeğinin KMO değeri .825, veli ölçeğinin KMO değeri .910 ve öğrenci ölçeğinin KMO değeri .927 bulunmuştur. KMO değerinin 1'e yakın olması eldeki veri grubunun DFA için uygun olduğu bulunmuştur.

Faktör analizi, değişkenler arası korelasyon matrisi temel alınarak yapıldığından, kayıp değerlerin korelasyon katsayılarını ne şekilde etkilediğinin kontrol edilmesi gerekir (Şencan 2005, Akt: Çokluk ve diğerleri 2010). Çalışmada analizlere geçmeden önce tüm formlar incelenmiş ve eksik doldurulan formlar analiz dışında bırakılmıştır. Analiz öncesinde yapılan ikinci kontrolde kayıp değerlerin olmadığı belirlenmiştir. Normallik, tüm değişkenlerin ve değişkenlerin tüm doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağılması sayılıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001; Akt: Çokluk ve diğerleri, 2010). Verilerin normallik sayılına bakmak için Bartlett Küresellik Testi uygulanmış ve tüm ölçeklerde sonuçlar $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çok değişkenli normallik sayılı ise değişken çiftleri arasındaki ilişkinin doğrusal olduğuna işaret etmektedir. Değişken çiftleri arasındaki doğrusallık, saçılma diyagramları (scatterplot) ile kontrol edilmiş ve uygun olduğu görülmüştür (Çokluk ve diğerleri, 2010). Uç değerler, verilerin girişinde ortaya çıkan yanlış girişlerdir (Kline, 2011). Veri girişleri tamamlandıktan sonra kontrol edilmiş ve şüpheli girişler düzeltilmiştir. Sonuç olarak KMO ve Bartlett testlerinden elde edilen bulgular DFA yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise uygun olduğunu göstermektedir.

DFA için bir paket programından yararlanılarak ölçümler yapılmaya başlanmıştır. DFA süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; ölçüm modelinin kurulması, ölçüm modelinin sınanması, ölçüm modelinin değerlendirilmesi aşamaları olarak belirlenmektedir (Kline, 2011).

DFA'da iki tür değişkenden bahsedilmektedir. Bunlar gözlenen değişkenler, araştırmacının doğrudan ölçebildiği veya gözlemleyebildiği değişkenler olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer değişken olan gizil değişkenler ise hakkında herhangi bir ölçüm veya gözlemin yapılamadığı, genelde soyut kavramlar olarak tanımlanmıştır. Bir gizil değişken en az iki gözlenen değişken ile tanımlanabilmekte, model

oluşturma süreci de bu gizil değişkenlerin gözlenen değişkenlerle arasındaki ilişki ve ilişkilerin tanımlanması süreci biçiminde açıklanmaktadır (Tezcan, 2008, 22).

DFA’da boyutlara düşen soru sayısı analiz yapılabilmesi için önemlidir. Bu nedenle uzman görüşleri ve aile katılımı boyutları göz önüne alınarak özgün ölçekte bulunan bazı boyutlar birleştirilmiştir. Ayrıca analizlerde çok fazla boyutun olması sonuçları etkilediği için de birbiri ile uygun olanlar aynı boyut altında değerlendirilmiştir. Birleştirilen boyutlar ile ilgili bilgiler her bir alt ölçek için ayrı ayrı aşağıda verilmektedir. Her bir ölçeğe ve ölçekte yer alan sorulara ilişkin örnek maddeler ise Ek 3’de verilmiştir.

Öğretmen Ölçeği Boyutları

Öğretmen ölçeği çeviri ve düzeltmelerden sonra oniki madde ve yüzyirmibeş alt sorudan oluşmaktadır. Birinci madde, onyediy alt sorudan; ikinci madde, sekiz alt sorudan; üçüncü madde, onyediy alt sorudan; dördüncü madde, sekiz alt sorudan; beşinci madde, oniki alt sorudan; altıncı madde, onsekiz alt sorudan; yedinci madde, ondört alt sorudan; sekizinci madde, sekiz alt sorudan; dokuzuncu madde, dört alt sorudan; onuncu madde, onbir alt sorudan; onbirinci madde, üç alt sorudan ve onikinci madde, beş alt sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan onuncu ve onbirinci maddelerde öğretmenlerin demografik bilgileri istenmektedir.

Analize tabi tutulan maddeler DFA kullanımını için kendi içerisinde dokuz boyuta atanmıştır. Özgün boyutlardan farklı olarak her bir boyutta atanan maddelerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

I.Boyut: Öğretmenlere yönelik özgün ölçekte bulunan birinci boyut (Öğretmenlerin Aile ve Toplumsal Katılım Konusundaki Tutumları) ile ikinci boyut (Öğretmenlerin Ailelerin Gücü ile İlgili Görüşleri) “Öğretmenlerin Aile ve Toplumsal Katılım Konusundaki Tutumları” adı ile birinci boyut olarak tanımlanmıştır. Özgün ölçekle ilgili analizlere dâhil edilmeyen birinci maddenin c,g,i,m,n ve o alt soruları eklenerek birinci boyut oluşturulmuştur. Ayrıca 1 alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Bu boyut, onyediy sorudan

oluşmaktadır. İki sorusu öğretmenlere göre ailelerin aile katılımındaki gücü / etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Diğerleri ise öğretmenlerin aile ve toplumsal katılım konusundaki tutumları ile ilgilidir.

II. Boyut: Özgün ölçekte üçüncü boyut olan “Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları” uyarlama aşamasında değiştirilmeden ikinci boyut altında ele alınmıştır. Bu boyut sekiz sorudan oluşmakta ve tüm sorular öğretmenlerin ailelerle iletişimi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

III. Boyut: Özgün ölçekte bulunan beşinci boyut (Sınıfta Gönüllü Katılım) uyarlama aşamasında altıncı maddenin bir sorusu çıkarılıp (e sorusu) yedinci boyuta eklenmiş; diğer sorular üçüncü boyut altında ele alınmıştır. Bu boyut altı sorudan oluşmakta ve tüm sorular öğretmenlerin sınıfta gönüllü katılım ile ilgili görüşlerini almaya yöneliktir.

IV. Boyut: Öğretmenlere yönelik özgün ölçekte altıncı boyut olan “Okulda Gönüllü Katılım” uyarlama aşamasında dördüncü boyut altında ele alınmış ve toplamda yedi sorudan oluşmuştur. Soruların tamamı okulda gönüllü katılım ile ilgili öğretmen görüşlerine yöneliktir.

V. Boyut: Özgün ölçekte ondokuzuncu boyut (Öğretmenlerin Aile Katılımı ile İlgili Tahminleri) ve yirminci boyut (Öğretmenlerin Evde Öğrenme ile İlgili Aile Katılım Düzeyine İlişkin Tahminleri) uyarlama aşamasında beşinci boyut olarak “Öğretmenlerin Aile Katılımı İle İlgili Tahminleri” adı altında ele alınmış ve sekiz sorudan oluşmuştur. Sorular öğretmenlerin evde öğrenme ve ilgili aile katılım düzeyleri tahminleri ile ilgili sorulardır.

VI. Boyut: Özgün öğretmen ölçeğinde onbirinci boyut “Anne-Babalık Okul Programı”, onikinci boyut “Öğretmenlerin Tüm Okul Programlarında Aile Katılımının Yeri ile İlgili Bildirimleri”, onüçüncü boyut “Karar Verme Okul Programı”, ondördüncü boyut “Toplumla İşbirliği Okul Programı”, onbeşinci boyut “Öğretmenlerin Tüm Okul Programlarında Aile Katılımının Yeri ile İlgili Bildirimleri”, onaltıncı boyut “Öğretmenlerin Tüm Okul Programlarında İletişim

Yeri ile İlgili Bildirimleri”, onyedinci boyut “Öğretmenlerin Tüm Okul Programlarında Gönüllülük Yeri ile İlgili Bildirimleri” ve onsekizinci boyut “Öğretmenlerin Tüm Okul Programlarında Evde öğrenme yeri ile ilgili bildirimleri” uyarlama aşamasında altıncı boyutu (Öğretmenlerin Tüm Okul Programlarında Aile Katılımının Yeri ile İlgili Bildirimler) oluşturmaktadır. Uyarlamanın altıncı boyutu öğretmenlerin tüm okul programlarına yönelik aile katılımına ilişkin gözlemlerini belirlemeye yöneliktir ve oniki sorudan oluşmuştur.

VII. Boyut: Özgün ölçeğin dördüncü boyutu olan “İletişim- Öğretmenin Önemi”, yedinci boyutu olan “Evde Öğrenme”, sekizinci boyut olan “Toplumla İşbirliği”, dokuzuncu boyut olan “Öğretmenin Aile Katılımı ile İlgili Tüm Etkinliklerdeki Önemi” ve onuncu boyut olan “Karar Verme”, ölçeğin uyarlama aşamasında yedinci boyutu (Öğretmenlerin Aile Katılımı ile İlgili Tüm Etkinliklerdeki Önemi) oluşturmakta ve onsekiz soru içermektedir. Sorular öğretmenin aile katılımı ile ilgili tüm etkinliklerle (toplumla işbirliği, karar verme, iletişim ve evde öğrenme) ilgili görüşlerini almaya yöneliktir.

VIII. Boyut: Öğretmen ölçeğinin özgün halinin yirmibirinci boyutu (Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri), uyarlama aşamasında sekizinci boyut olan “Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri” olarak tanımlanmıştır. Özgün ölçekte mevcut ondört soru hiç değiştirilmeden uyarlama ölçeğine yansıtılmıştır. Soruların tamamı öğretmenlerin ailelerin katılım ile ilgili sorumluluklarına ilişkilerinin bilgilerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır.

IX. Boyut: Özgün ölçekte yirmiikinci boyut “Öğretmenlerin İşbirliğine Yönelik Destek ile İlgili Görüşleri”, uyarlama aşamasında dokuzuncu boyutu (Öğretmenlerin İşbirliğine Yönelik Destek ile İlgili Görüşleri) oluşturmaktadır. Özgün ölçekte bulunan sekiz soru uyarlama aşamasında değiştirilmeden analizde kullanılmıştır. Tüm sorular, öğretmenlerin işbirliğini ne kadar destekledikleri ile ilgili görüşlerini ölçmeye yöneliktir.

Yukarıda verilen açıklamalara göre öğretmen ölçeğinin boyutları, madde numaraları ve soru sayıları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. İlköğretim Öğretmen Ölçeği Boyutları.

Özgün Ölçeğin Boyut Numaraları	Uyarlama Sürecinde Belirlenen Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.-2.	1. Öğretmenlerin aile ve toplumsal katılım konusundaki tutumları	17	1
3.	2. Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yolları	8	2
5.	3. Sınıfta gönüllü katılım	6	3A
6.	4. Okulda gönüllü katılım	7	3B
19.-20.	5. Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tahminleri	8	4
11.-12.-13.-14.-15.-16.-17.-18	6. Öğretmenlerin tüm okul programlarında aile katılımının yeri ile ilgili bildirimler	12	5
4.-7.-8.-9.-10.	7. Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tüm etkinliklerdeki önemi	18	6
21.	8. Öğretmenlerin ailelerin sorumlulukları ile ilgili bildirimleri	14	7
22.	9. Öğretmenlerin işbirliğine yönelik destek ile ilgili görüşleri	8	8

Veli Ölçeği

Veli ölçeği çeviri ve düzeltmelerden sonra on madde ve doksanüç alt sorudan oluşmaktadır. Birinci madde, onaltı alt sorudan; ikinci madde, dört alt sorudan; üçüncü madde, onyediy alt sorudan; dördüncü madde, on alt sorudan; beşinci madde, altı alt sorudan; altıncı madde, altı alt sorudan; yedinci madde, altı alt sorudan; sekizinci madde, onyediy alt sorudan; dokuzuncu madde, bir alt sorudan ve onuncu madde, on alt sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan onuncu maddede velilerin demografik bilgileri istenmektedir.

Analize tabi tutulan maddeler DFA kullanımı için kendi içerisinde altı boyuta atanmıştır. Özgün boyutlardan farklı olarak her bir boyutta atanan maddelerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

I. Boyut: Veli ölçeğinin birinci boyutu (Okula Davet), ikinci boyutu (Çocuğun Okuldaki Gelişimi ile İlgili Kurulan Bilgi Verici İletişimler), üçüncü boyutu (Ev Ödevleri ile İlgili Veli-Çocuk Etkileşimlerini Destekleme), dördüncü boyutu (Toplumla İlişkiler) ve beşinci boyutu (Okul İklimi) uyarlama aşamasında özgün

ölçekle ilgili analizlere dâhil edilmeyen birinci maddenin a ve e alt soruları eklenerek birinci boyutu (Okul ve Aile Arasındaki Tüm İlişkiler) oluşturmaktadır. Bu boyutta sorulan yirmi soru, velilerin okul ve aile arasındaki ilişkilere yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

II. Boyut: Özgün ölçekte altıncı boyutu (Okulda Aile Katılımı - İletişim – Gönüllülük), uyarlamada ikinci boyut olan “Okulda Aile Katılımı-İletişim-Gönüllülük” boyutunu oluşturmaktadır. Uyarlamanın ikinci boyutunda, velilerin, okulda aile katılımı ve gönüllülük ile ilgili etkinliklere yönelik görüşlerini ölçmeyi amaçlayan dört soru bulunmaktadır.

III. Boyut: Özgün ölçeğin yedinci boyutu (Evde Aile Katılımı - Evde Öğrenme / Okuma Dilbilgisi Matematik Ev Ödevi), sekizinci boyutu (Evde Aile Katılımı – Okuma / Dilbilgisi), dokuzuncu boyutu (Evde Aile Katılımı – Matematik) ve onuncu boyutu (Okul Çalışmalarını Takip Etme- Genel Olarak Evde Katılım) uyarlama aşamasında üçüncü boyut olan “Evde Aile Katılımı-Evde Öğrenme/Okuma-Dilbilgisi, Matematik, Fen” boyutunu oluşturmaktadır. Onüç sorudan oluşan bu boyutta sorular, evde aile katılımını veli bakış açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

IV. Boyut: Veli ölçeğinin özgün boyutlarından onbirinci boyut olan “Anne-Babalık Rolü Yapılanması” boyutu, uyarlama aşamasında dördüncü boyut olan “Anne– Babalık Rolü Yapılanması” boyutunu oluşturur ve on sorudan meydana gelir. Bu aşamada sorulan sorular özgün ölçekten değiştirilmeden alınmış ve velilerin, anne – babalık rolünü ölçmeye yönelik sorulardır.

V. Boyut: Özgün ölçeğin onikinci boyutu (Anne-Baba Yeterlik Algısı), uyarlama aşamasında beşinci boyut altında ele alınmıştır. Analizlerde b ve f soruları güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Beşinci boyut velilerin anne – babalık algılarını ölçmeye yönelik altı sorudan oluşmaktadır.

VI. Boyut: Özgün ölçekte ondördüncü boyut (Diğer Ailelerle Kurulan İletişimin Konusu), uyarlama aşamasında altıncı boyut altında (Diğer Ailelerle

Kurulan İletişimin Konusu) ele alınmıştır ve onyeddi sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, velilerin diğer velilerle ne sıklıkta görüştikleri ve hangi konularda bilgi alış veriş yaptıklarını belirlemeye yönelik olarak sorulmuştur.

Yukarıda verilen açıklamalara göre veli ölçeğinin boyutları ve madde numaraları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. İlköğretim Veli Ölçeği Boyutları.

Özgün Ölçeğin Boyut Numaraları	Uyarlama Sürecinde Belirlenen Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.-2.-3.-4.-5.	1. Okul ve aile arasındaki tüm ilişkiler	20	1-2
6.	2. Okulda aile katılımı-iletişim-gönüllülük	4	3
7.-8.-9.-10.	3. Evde aile katılımı-evde öğrenme/okuma-dilbilgisi, matematik, fen	13	3
11.	4. Anne – babalık rolü yapılanması	10	4
12.	5. Anne-baba yeterlik algısı	6	5
14.	6. Diğer ailelerle kurulan iletişimin konusu	17	8

Öğrenci Ölçeği

Öğrenci ölçeği çeviri ve düzeltmelerden sonra yedi madde ve kırkdokuz alt sorudan oluşmaktadır. Birinci madde, on alt sorudan; ikinci madde, üç alt sorudan; üçüncü madde, onsekiz alt sorudan; dördüncü madde, sekiz alt sorudan; beşinci madde, iki alt sorudan; altıncı madde, dokuz alt sorudan ve yedinci madde, bir alt sorudan; oluşmaktadır. Ölçekte yer alan altıncı maddede öğrencilerin demografik bilgileri istenmektedir.

Analize tabi tutulan maddeler DFA kullanımını için kendi içerisinde üç boyuta atanmıştır. Özgün boyutlardan farklı olarak her bir boyutta atanan maddelerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

I. Boyut: Öğrenci ölçeğinin özgününden uyarlama aşamasına geçişinde ise; özgün ölçeğin birinci boyutu (Kendine Güven), ikinci boyutu (Ait Olma Duygusu) ve üçüncü boyutu (Aile Katılımı İle İlgili Görüşleri) uyarlama aşamasında birinci boyutu (Öğrenci Gütüsü ve Tutumları) oluşturmuştur. Onüç sorudan oluşan bu bölümdeki sorular, öğrencinin okulla ilgili güdülenme düzeyini ve katılıma yönelik görüşlerini ölçmeyi amaçlayan sorulardır.

II. Boyut: Özgün ölçeğin dördüncü boyutu (Okulda Aile Katılımı), beşinci boyutu (Anne-Babanın Ev Ödevlerini İzlemesi), altıncı boyutu (Aile Katılımı – Okuma), yedinci boyutu (Aile Katılımı – Matematik) ve sekizinci boyutu (Aile Katılımı – Fen) uyarlama aşamasında özgün ölçekle ilgili analizlere dâhil edilmeyen üçüncü maddenin a alt sorusu eklenerek ikinci boyut olan “Aile Katılımı Sıklığı” boyutunu meydana getirmektedir. Toplamda onsekiz sorudan oluşan bu boyut, öğrencilerden velilerin eğitimlerine/okul-sınıf çalışmalarına katılım sıklığını belirtmelerini isteyen sorulardır.

III. Boyut: Özgün ölçeğin dokuzuncu boyutu olan “Karşılama Biçimi”, onuncu boyutu olan “Ev Ödevlerinde İletişimi Destekleme” ve onbirinci boyutu olan “Diğer Ailelerle İlişkiler” uyarlama aşamasında on sorudan oluşan üçüncü boyutu “Okul ve Aile İlişkileri” oluşturmuştur. Sorular, öğrenci açısından okul ve aile ilişkilerini ölçmeye yönelik sorulardır.

Yukarıda verilen açıklamalara göre öğrenci ölçeğinin boyutları ve madde numaraları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. İlköğretim Öğrenci Ölçeği Boyutları.

Özgün Ölçeğin Boyut Numaraları	Uyarlama Sürecinde Belirlenen Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.-2.-3.	1. Öğrenci güdüsü ve tutumları	13	1-2
4.-5.-6.-7.-8.	2. Aile katılımı sıklığı	18	3
9.-10.-11.	3. Okul ve aile ilişkileri	10	4-5

III. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın güvenilirlik ve geçerlilik analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

3.1. Ölçeklerin Güvenirlilik Analizi ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretmen, veli ve öğrenci ölçeklerinin güvenilirlik analizi ile ilgili bulgular ayrıntılı olarak verilmektedir.

3.1.1. Öğretmen Ölçeği Güvenirlilik Bulguları

Öğretmen ölçeğinin tamamı için güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .89 olarak bulunmuştur. Bunun yanında ölçeğin alt boyutları ile ilgili Cronbach Alfa (α) değerleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Öğretmen Ölçeğinin Boyutların ve Ölçeğin Bütününe Ait Güvenirlilik Katsayıları.*

	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	5. Boyut	6. Boyut	7. Boyut	8. Boyut	9. Boyut	Ölçeğin Bütünü
Soru Sayısı	17	8	6	7	8	12	18	14	8	98
Cronbach α	.78	.73	.67	.65	.88	.89	.89	.91	.83	.89

Tablo 18’ deki değerlere göre, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .65 ile .91 arasında değişmektedir. Elde edilen bu katsayılar kabul edilebilir sınırlarda olup, ölçeğin iç tutarlılığının iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçek boyutları ile ilgili soru toplam korelasyonları ve diğer istatistikler Ek 4’de verilmiştir. Buna göre, öğretmen ölçeğinin birinci boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .102 ile .492 arasındadır. İkinci boyutundaki soruların soru

toplam korelasyonu .255 ile .538 arasındadır. Üçüncü boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .208 ile .605 arasında değişmektedir. Dördüncü boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .312 ile .434 arasında değişmektedir. Beşinci boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .606 ile .708 arasındadır. Altıncı boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .533 ile .677 arasında değişmektedir. Yedinci boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .422 ile .610 arasında yer almaktadır. Sekizinci boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .533 ile .700 arasındadır. Dokuzuncu boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .426 ile .660 arasında değişmektedir.

3.1.2. Veli Ölçeği Güvenirlilik Bulguları

Veli ölçeğinin tamamı için güvenirlilik katsayısı (Cronbach Alfa) .95 olarak bulunmuştur. Bunun yanında ölçeğin alt boyutları ile ilgili Cronbach Alfa değerleri Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. *Veli Ölçeğinin Boyutların ve Ölçeğin Bütününe Ait Güvenirlilik Katsayıları.*

	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	5. Boyut	6. Boyut	Ölçeğin Bütünü
Soru Sayısı	20	4	13	10	6	17	70
Cronbach α	.88	.73	.92	.88	.84	.93	.95

Tablo 19'daki değerlere göre, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach α iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .73 ile .93 arasında değişmektedir. Bu katsayıların kabul edilebilir olup, ölçeğin iç tutarlılık güvenirliliğine sahip olduğu görülmektedir.

Ölçek boyutları ile ilgili soru toplam korelasyonları ve diğer istatistikler Ek 4'de verilmiştir. Bu verilere göre veli ölçeğinin birinci boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .355 ile .605 arasındadır. İkinci boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .493 ile .571 arasında değişmektedir. Üçüncü boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .507 ile .755 arasında yer almaktadır. Dördüncü boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .552 ile .684 arasındadır. Beşinci

boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .571 ile .701 arasında yer almaktadır. Altıcı boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .523 ile .737 arasında değişmektedir.

3.1.3. Öğrenci Ölçeği Güvenirlilik Bulguları

Öğrenci ölçeğinin tamamı için güvenirlilik katsayısı (Cronbach Alfa) .93 bulunmuştur. Araştırma kapsamında ölçeğin üç boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değerleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. *Öğrenci Ölçeğinin Boyutların ve Ölçeğin Bütününe Ait Güvenirlilik Katsayıları.*

	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	Ölçeğin Bütünü
Soru Sayısı	13	18	10	41
Cronbach α	.78	.91	.81	.93

Tablo 20’de ki değerlere göre, ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı 1. boyut için .78; 2. boyut için .91; 3. boyut için .81 ve ölçeğin bütünü için .93’dir. Elde edilen bu katsayılar kabul edilebilir olup, ölçeğin iç tutarlılık güvenirliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçek boyutları ile ilgili soru toplam korelasyonu ve diğer istatistikler Ek 4’de verilmiştir. Bu verilere göre öğrenci ölçeğinin birinci boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .183 ile .523 arasındadır. İkinci boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .901 ile .913 arasında yer almaktadır. Üçüncü boyutundaki soruların soru toplam korelasyonu .397 ile .598 arasında değişmektedir.

3.2. Ölçeklerin Geçerlilik Analizi ile İlgili Bulgular

Geçerlilikle ilgili üç ölçek için yapılan analizlerden elde edilen bulgular bu bölümde ayrı ayrı açıklanmaktadır.

3.2.1. Öğretmen Ölçeği Geçerlilik Bulguları

Bulgulara genel olarak bakıldığında modelin, ölçekle uyumlu olduğu görülmektedir. Modelin ki-kare (χ^2) değeri anlamlıdır $\chi^2 = sd.p < 0.01$.

Ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (sd) oranı iyi bir model uyumu için gerekli ve önemlidir. χ^2 ile sd'nin oranı bu çalışmada 2.1 olarak bulunmuştur. Öğretmen ölçeği ile ilgili diğer uyum iyiliği indeksi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmen Ölçeği Uyum İyiliği İndeksleri.

	χ^2	sd	χ^2 / sd	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
DFA	10000.00	4619	2.1	.058	.072	.89	.63

Yaklaşık hataların ortalama karekökünü gösteren RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation) .06 bulunmuştur. Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü olan SRMR (Standardized Root Mean Square Residuals) örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır (Kline, 2011). Yapılan bu çalışmada SRMR değeri .072 olarak bulunmuştur.

Karşılaştırmalı uyum indeksi olan CFI (Comparative Fit Index) mevcut verilere kötü uyum sağladığı varsayılan bir bağımsız modelle, önerilen modele ait kovaryansları karşılaştırmada kullanılır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada CFI değeri .89 olarak bulunmuştur. İyilik uyum indeksi olan GFI (Goodness of Fit Index) modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada GFI değeri .63 olarak bulunmuştur.

3.2.2. Veli Ölçeği Geçerlilik Bulguları

Bulgular model ile elde edilen verilerin birbiri ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Modelin χ^2 değeri anlamlıdır $\chi^2 = sd.p < 0.01$.

χ^2 'nin sd'ye oranı iyi bir model uyumu için gereklidir. χ^2 ile sd'nin oranı bu ölçek için 2.02 bulunmuştur. Tablo 22'de veli ölçeği ile ilgili diğer uyum iyiliği indeksi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Veli Ölçeği Uyum İndeksleri.

	χ^2	sd	χ^2 /sd	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
DFA	4713.74	2330	2.023	.059	.060	.95	.69

Yaklaşık hataların ortalama karekökünü ifade eden RMSEA değeri, bu ölçek için .06 bulunmuştur. Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır (Kline, 2011). Bu ölçek için artık kovaryans ortalamasını ifade eden SRMR değeri .06 bulunmuştur.

Karşılaştırmalı uyum indeksi CFI mevcut verilere kötü uyum sağladığı varsayılan bir bağımsız modelle, önerilen modele ait kovaryansları karşılaştırmada kullanılır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada CFI değeri .95 bulunmuştur. İyilik uyum indeksi (GFI) modelin örneklemedeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada GFI değeri .69 olarak bulunmuştur.

3.2.3. Öğrenci Ölçeği Geçerlilik Bulguları

Bulgular model ile elde edilen verilerin birbirleri ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Modelin χ^2 değeri anlamlıdır ($\chi^2 = sd.p < 0.01$). Ki-kare (χ^2)'nin sd'ye oranı iyi bir model uyumu için gereklidir. χ^2 ile sd'nin oranı bu çalışmada 2.9 bulunmuştur. Öğrenci ölçeği ile ilgili diğer uyum iyiliği indeksi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğrenci Ölçeği Uyum İndeksleri.

	χ^2	sd	χ^2 /sd	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
DFA	2271.05	776	2.9	.071	.066	.95	.77

Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), .07 bulunmuştur. Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR), örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır (Kline, 2011). SRMR değeri bu ölçekte .06 bulunmuştur.

Karşılaştırmalı uyum indeksi CFI mevcut verilere kötü uyum sağladığı varsayılan bir bağımsız modelle, önerilen modele ait kovaryansları karşılaştırmada kullanılır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada CFI değeri .95 bulunmuştur. İyi uyum indeksi (GFI) modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada GFI değeri .77 olarak bulunmuştur.

IV. BÖLÜM

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları paralelinde elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmen, veli ve öğrenci ölçeklerine ilişkin bulgular ayrı ayrı tartışılmıştır.

4.1. Öğretmen Ölçeği ile İlgili Tartışma

Öğretmen ölçeği ile ilgili güvenirlik ve geçerlilik bulguları ayrı ayrı ele alınarak tartışılmıştır.

4.1.1. Öğretmen Ölçeği Güvenirlik Tartışması

Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .65 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü için belirlenen güvenirlik katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, kabul edilebilir düzeyde olup ölçeğin iç tutarlılığının bütün olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Redding (1997, 87) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin baskın algıları ve beklentilerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin, aile ve toplum ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını ölçmeyi hedefleyen “öğretmenlerin aile ve toplum katılımına yönelik tutumları” adlı birinci boyutun güvenirlik katsayısı .78 bulunmuştur. Böylelikle bu boyutla ilgili değerlerin güvenilir bir düzeyde olması, ölçeğin bu boyutu ile ilgili maddelerinin araştırma amaçları doğrultusunda kullanımının uygun olduğunu göstermektedir.

Dana ve Sam (2010) yaptıkları çalışmada, kişiselleştirilmiş iletişim biçimlerinin, aile-öğretmen-öğrenci için sıcak bir okul ortamı yaratılmasına yardımcı olabileceğini ve okul-aile-toplum ortaklığının yürütülmesinde de hassas bir unsur

olduğunu ifade etmektedirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yollarına ilişkin düşüncelerini ölçmeyi hedefleyen ikinci boyut olan “öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yollarına ilişkin güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin bu boyutu ile ilgili güvenilirlik katsayısının, maddelerin güvenilirliği açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Gönüllülük; okulun amaçlarını ve çocukların öğrenimini ve gelişimini herhangi bir yolla, herhangi bir yerde herhangi bir zamanda desteklemesi anlamına gelmektedir (Epstein, 1995). Bu destek sınıf düzeyinde olabileceği gibi okul düzeyinde de verilebilmektedir. Çalışmada gönüllülerin sınıf etkinliklerine nasıl katılabilecekleri ile ilgili özellikleri ölçmeyi hedefleyen “sınıfta gönüllü katılımı” biçiminde adlandırılan üçüncü boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı .67 olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak dördüncü boyut olan ve gönüllülerin okul etkinliklerine nasıl katılabilecekleri ile ilgili öğretmen düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan “okulda gönüllü katılımı” boyutunun güvenilirlik katsayısı da .65 olarak bulunmuştur. Sınıf ve okul çalışmalarına gönüllü katılım ile ilgili her iki boyutun güvenilirlik katsayısının da güvenilirlik değerlerinin düşük olmasına karşın, gerek Epstein (1995) tarafından tanımlanan aile katılım modelinin bir parçası olması gerekse bu konudaki alan yazında desteklenen bir aile katılım biçimi olması nedeniyle ölçekte kalmasının ve araştırma amaçları doğrultusunda kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

DeHass (2007), eğitimcilerin, aile katılımının değerini anladıklarında ve bu anlayışlarını uygulamaya aktardıklarında; aile katılımının türleri ve stratejilerinin kullanımının da kendiliğinden gelişeceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ailelerin katılımı ile ilgili tüm etkinliklere verdikleri önem ile ilgili özellikleri ölçmek amaçlı olan “öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tahminleri” adlı beşinci boyutun güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, ölçeğin bu boyutu ile ilgili maddelerin araştırma amacıyla kullanılabilmesi anlaşılmaktadır.

DeHass (2007) ve Epstein (2002) öğretmenlerin sadece sınıf etkinliklerinde değil tüm okul etkinliklerinde aile katılımını geliştirmeye yönelik farkındalıklarının,

hem anne-babaların zayıf ve güçlü yanları konusunda bilgi edinmeleri hem de onların katılım sağlama konusundaki çabalarını nasıl destekleyebileceklerine ilişkin çözüm önerileri geliştirebilmelerine yardımcı olacağı için önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada öğretmenlerin tüm okul programının aile katılımını sağlama düzeyi konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve “öğretmenlerin tüm okul programlarındaki aile katılımına ilişkin görüşleri” olarak adlandırılan altıncı boyut ile ilgili güvenirlilik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Bu değer, bu boyutla ilgili maddelerin birbiriyle ilişkili aynı özelliği ölçtüğünü ve araştırma amacıyla kullanılabilceğini göstermektedir.

Yıldırım ve Dönmez (2008), okul aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada okul aile işbirliğinin öğrenci başarısında önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak Sanders (2001) ailelerin durumları ve okulların ortamları ne olursa olsun, aile ve okul özelliklerine göre hazırlanmış aile katılım programları yoluyla ailelerin okula katılımının sağlandığı durumlarda, öğrencilerin okuldaki başarılarının arttığını ortaya koymuşlardır. Ek olarak Sheldon ve Epstein (2002) ise aile katılımı boyutlarından olan anne-babalık ve gönüllü olma aktivitelerinin, öğrencilerin disiplin sorunlarıyla karşılaşmalarını azalttığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tüm etkinliklerdeki (anne-babalık, evde öğrenme, iletişim, gönüllülük, karar verme, toplumla işbirliği) önemi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan yedinci boyut “öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tüm etkinliklerdeki önemi” için hesaplanan güvenirlilik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, bu boyutla ilgili maddelerin birbiriyle ilişkili olduğu ve aynı boyut altında araştırma amacına göre kullanılabilceği belirlenmiştir.

Alan yazında (Bhering, 2002; Smith ve Lienbenberg, 2003; DeHass, 2007) aile katılımının geliştirilmesi konusundaki en önemli sorumluluğun öğretmen ve okul yöneticilerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte çalışmalar, hem öğretmenlerin öğrenci başarısında ailenin rolü ile görüş ve bilgilerinin yetersiz olması hem de aile katılımının geliştirilmesi konusundaki desteklerinin sınırlılığının aile katılımını sağlamak konusunda engelleyici olduğunu göstermektedir (Kandemir,

2010; Gümüşeli, 2004; Tutkun ve Köksal, 2000). Bu çalışmada öğretmenlerin ailelerin öğrenci başarısı ve gelişmesindeki sorumlulukları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine yönelik “Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları İle İlgili Bildirimleri” başlıklı sekizinci boyutun güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin ailelerle işbirliği yapılmasını ne kadar desteklediklerini belirlemeye yönelik dokuzuncu boyut olan “Öğretmenlerin İşbirliğine Yönelik Destekleri” ile ilgili güvenilirlik katsayısı da .83 olarak bulunmuştur. Öğretmen ölçeğinin güvenilirlik katsayıları .65 ile .91 arasında olduğu görülmüş ve güvenilirlik katsayısı oranının çalışma modeli için uygunluğu görülebilmektedir. Her iki boyutla ilgili güvenilirlik katsayısı da ölçeğin bu boyutlarında yer alan maddelerinin kendi içlerinde birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Öğretmen Ölçeği Geçerlilik Tartışması

Ölçeğin sekiz madde, doksanseki sorudan oluşan ve 9 boyuttan oluşan yapısının geçerliliği, DFA ile kontrol edilmiştir. İyi bir model uyumu için gerekli olan değerlerden biri, χ^2 ile sd'nin oranıdır. χ^2 ile sd'nin oranı çalışmada 2.1 bulunmuş, bu da çalışmanın ilgili modelle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu oranın 3'ten küçük ya da eşit olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Schreiber ve diğerleri, 2006).

Yapılan çalışmada yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA, .06 olarak bulunmuştur. Bu uyum istatistiği, 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Diğer uyum istatistiği olan SRMR değeri ise .072 bulunmuştur. Her iki uyum istatistiğinin sonuçlarının da mükemmel olmamakla beraber kabul edilebilir olduğu ve bu araştırmanın amaçları için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Çalışmada CFI değeri .89 olarak bulunmuştur. Bu değer .90'ın altında olduğu görülmektedir. Artmalı uyum indekslerinden olan CFI değerinin .95'in üstünde olması çok iyi bir uyumu, .90-.95 olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). CFI, örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Bu çalışma için Kastamonu ilindeki tüm ilköğretim öğretmenlerine ulaşılmaya

çalışılmıştır. Ancak elde edilen değerin, mükemmel olmamakla birlikte .90'a yakın bir değer olması nedeniyle, bu çalışmada model-veri uyumu için iyi uyumun göstergesi olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Kline (2011), Schreiber ve diğerleri (2006), mutlak uyum indekslerinden GFI değerinin .95 ve üzeri olmasının çok iyi bir uyumu gösterdiğini belirtirken, Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald (1988) ise GFI değerinin .85 ve üzerinde olduğu durumlarda uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada GFI .63 olarak bulunmuştur. Bu değer, gerçekleştirilen tekrarlı analizlerde çalışma için belirlenen en iyi değer olduğu için kabul edilmiştir.

Yapılan analizler, öğretmen ölçeği Türkçe uyarlaması için analize alınan dokuz boyutunun model-veri uyumunu desteklediğini göstermiştir. Bulunan değerler ile beklenen değerler karşılaştırıldığında, değerlerin kabul edilebilir ölçüler içerisinde olduğu görülmektedir. İyilik uyum indeksi (GFI) değerinin kritik değerin altında kalması örneklemdaki kovaryans matrislerini ölçmediği anlamına gelmemektedir. Bu değer düşük olması, çalışmanın geneline etkisi sınırlı düzeyde olduğundan kabul edilebilir bir değer olarak ele alınmıştır.

Buna göre Özgüven (2004), Büyüköztürk (2010), Avşar (2007), Şencan (2005), Çokluk ve diğerlerinin (2010) de belirttiği gibi bu çalışmada elde edilen sonuçlar, kurulan ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ile verinin uyumlu bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Kimi uyum iyiliği indekslerine ilişkin sonuçlar mükemmel bir uyumu göstermese de yapılan araştırma için bulunan en iyi sonuçlar olarak kabul edilmiştir.

4.2. Veli Ölçeği ile İlgili Tartışma

Veli ölçeği ile ilgili güvenirlik ve geçerlilik bulguları ayrı ayrı ele alınarak tartışılmıştır.

4.2.1. Veli Ölçeği Güvenirlilik Tartışması

Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı .73 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü için ise güvenirlilik katsayısı .95'dir. Bu katsayıların kabul edilebilir olup ölçeğin iç tutarlılık güvenirliliğine sahip olduğu görülmektedir.

Anne-babaların çocuğun okulu ile ilgili tutumlarını belirlemeye yönelik birinci boyut olan "Okul ve Aile Arasındaki Tüm İlişkiler" ile ilgili olarak güvenirlilik katsayısı .88 bulunmuştur. Bu değer, kabul edilen güvenirlilik sınırlarındadır.

Dana ve Sam (2010) anne-babaların okul çalışmalarında yer almalarını sağlamanın zor olduğunu ve çaba gerektirdiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda okulların anne-babalarla nasıl iletişim kurduğu ve ayrıca onları okul çalışmalarında gönüllü olmaları konusunda ne kadar ve nasıl desteklediği de önemli olmaktadır (Başar, 1999). Ailelerin okul programlarında gönüllü çalışmalar için ne kadar yer verildiği ve ayrıca okulun ailelerle iletişim kurma yolları ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan ikinci boyut olan "Okulda Aile Katılımı: İletişim-Gönüllülük" ile ilgili olarak güvenirlilik katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

Çelenk (2003), birinci sınıf öğrencilerinin okul-aile dayanışması ile okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamak için bir çalışma yaparak, öğrencinin okuduğunu anlama başarısında ailenin okulla dayanışması iyi olanların daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Velilerin evde öğrencilerine nasıl destek olmaları gerektiği konusu ile ilgili olan "Evde Aile Katılımı" adlı üçüncü boyut için güvenirlilik katsayısı .92 bulunmuştur.

Velilerin çocuklarının gelişimi ile ilgili bilgilerini ve hangi konularda bilgiye ihtiyaç duydukları ile ilgili olan "Anne - Babalık Rolü Yapılanması" adlı dördüncü boyut için güvenirlilik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bunun yanında velilerin çocuklarının evdeki öğrenmesini ne kadar destekleyebileceklerine ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmeye çalışıldığı beşinci boyutta güvenirlilik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Her iki boyutla ilgili elde edilen güvenirlilik katsayıları, ölçek maddelerinin kendi içlerinde birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Son olarak

velilerin diğ er velilerle kurdukları iletişimi konu olan altıncı boyutun güvenilirlik katsayısı da .93 olarak bulunmuştur.

Veli ölçeği ile ilgili tüm boyutlarda elde edilen güvenilirlik katsayıları, kabul edilen sınırlar içerisinde dir. Böylelikle ölçeğin tüm boyutlarında yer alan maddelerin kendi içlerinde ve ilgili boyutlar için birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Veli Ölçeği Geçerlilik Tartışması

Veli ölçeğinin geçerlilik analizi için altı madde, yetmiş soru ve altı boyutta ele alınan veriler üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. Analizlerde model veri uyumu için önemli göstergelerden birisi olan χ^2 ile sd'nin oranı, 2.02 olarak bulunmuştur. χ^2 /sd oranının 3'den küçük ya da ona eşit olması gerektiği belirtilmektedir. Kline (2011), χ^2 /sd oranının 3'ün altında olmasının mükemmel uyuma, 5'in altında olmasının ise orta düzeyde uyuma karşılık geldiğini ifade etmektedir. Buna göre bu çalışmada elde edilen sonucun, veri – model arasındaki mükemmel uyumu işaret ettiği söylenebilir.

Bunun yanında DFA'da elde edilen uyum iyiliği indeksleri de veri-model uyumu için önemli görölmektedir. Bu çalışmada bu uyum iyiliği indekslerinden hem RMSEA değeri hem de SRMR değeri .06 bulunmuştur. Schreiber ve diğerleri (2006) RMSEA değerinin iyi bir uyumu göstermesi için .06 - .08 arasında ya da bu değerlerden küçük bir değer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre bu çalışmada elde edilen değer, kabul aralığında olduğu için yeterli bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Bir diğer uyum iyiliği indeksi olan karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri ise bu çalışmada .95 olarak bulunmuştur. Sümer (2000), Tabachnick ve Fidell (2001), CFI değerinin .90 veya üzerinde bir değer almasının iyi bir uyumun göstergesi olduğunu belirtmektedirler. Buna göre, bu çalışmada elde edilen değerin, iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilebileceği anlaşılmaktadır.

Geçerlilik ile ilgili yapılan analiz sonucu bütün olarak değerlendirildiğinde; ölçek için belirlenen altı boyutlu modelin veri ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte uyum iyiliği indekslerinden biri olan GFI (iyilik uyum değeri) değeri, kritik değer altındadır (GFI: .69). Ancak bu durum örneklemedeki kovaryans matrislerinin ölçülmediği anlamına gelmemektedir. Bu nedenle diğer uyum iyiliği indekslerinden elde edilen değerlerin ve ayrıca χ^2 ile sd oranı ışığında veli ölçeğinin Türkçe formunun yapısal geçerliliğinin iyi olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Öğrenci Ölçeği ile İlgili Tartışma

Öğrenci ölçeği ile ilgili güvenilirlik ve geçerlilik bulguları ayrı ayrı ele alınarak tartışılmıştır.

4.3.1. Öğrenci Ölçeği Güvenirlik Tartışması

Öğrenci ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach α iç tutarlılık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencinin okulla ilgili genel güdüsünü ve okula karşı duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemeyi amaçlayan birinci boyut ile ilgili güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu boyut, öğrencinin okulla ilgili genel algısı konusunda olduğu kadar katılımı ne kadar destekleyeceği konusunda da bilgi verici olması nedeniyle önemlidir. Elde edilen sonuç, ölçeğin bu boyutu ile ilgili sorularının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğrenciye göre velisinin sınıf ya da okul etkinliklerine katılım sıklığı ile ilgili bilgi almayı amaçlayan ikinci boyutun güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu değer, maddelerin ölçmek istediği özelliği ölçmek konusunda kendi içindeki tutarlılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okul ve aileleri arasındaki ilişkilere dair düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan üçüncü boyutun güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Gül (2007) aile okul işbirliği yoluyla eğitimin desteklendiği ve aynı zamanda öğrenci sorunlarının görüşüldüğü ve aynı zamanda belirtilen işbirliği yoluyla öğrencinin kendisini güvende hissettiği, okul ve ailesine yakın hissettiği durumlarda, öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığını bulmuştur. Sonuç olarak çalışmada bulunan değerler, öğrenci ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin çok iyi olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Öğrenci Ölçeği Geçerlilik Tartışması

Öğrenci ölçeği üç boyut ve kırkbir sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği DFA yoluyla hesaplanmıştır. DFA analizi sonucunda χ^2 değeri 2271.05 ve sd değeri de 776 olarak bulunmuştur. Bunun yanında model-veri uyumunu gösteren önemli bir ölçüt olan χ^2 'nin sd'ye oranı da 2.9 hesaplanmıştır. Ki-kare değeri, örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve büyük örneklemelerde χ^2 /sd oranına bakılarak değerlendirme yapılabilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bunun yanında χ^2 /sd oranının 3'den küçük ya da eşit olması, model veri uyumu için kabul edilebilir bir değer olarak değerlendirilmektedir (Schreiber ve diğerleri, 2006). Böylelikle bu çalışmada elde edilen değerlerin belirtilen kabul sınırında olmasının, model-veri uyumu için önemli bir işaret olduğu anlaşılmaktadır.

Buna ek olarak DFA sonucunda elde edilen uyum istatistiklerinin sonuçları da model-veri uyumu ile ilgili önemli bilgiler vermektedir. Ölçümdeki hata miktarını gösteren bir değer olan RMSEA'nın 0'a yakın olması ve standardize edilmiş artık ortalamaların karakökü olan SRMR'nin de .08'den küçük ya da ona eşit olması beklenmektedir (Schreiber ve diğerleri, 2006). Bu çalışmada RMSEA .07 ve SRMR değeri de .06 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri, mükemmel olmamakla birlikte model-veri uyumu için yeterli olarak değerlendirilmektedir. SRMR değeri ise, kabul değer sınırında olduğu için mükemmel uyumun göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Bir diğer uyum iyiliği istatistiği olan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri ise .95 olarak bulunmuştur. CFI değerinin 0 ile 1 arasında olması gerekmektedir. Değerin .90 veya onun üzerinde bir değer almasının, iyi bir uyumun göstergesi olduğu belirtilmektedir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2001). Bu çalışmada elde edilen değerlerin, kabul sınırlarında olması yapı geçerliliği açısından bir diğer önemli kanıt olarak görülmektedir. Son olarak iyilik uyum indeksi (GFI) değeri, .77 olarak bulunmuştur. Ullman'a (2001) göre, GFI değerinin .90'dan büyük ya da ona eşit olması yeterlidir. Bu çalışmada ise beklenenin altında bir değere ulaşılmıştır. İyilik uyum indeksi (GFI) değerinin kritik değerinin altında bir değer alması, daha önce de belirtildiği gibi örneklemdeki kovaryans matrislerinin ölçülmediği anlamına

gelmemektedir. Bu nedenle bu sonucun çalışmanın geneli için bir sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir.

Elde edilen değerler ile beklenen kritik değerler karşılaştırıldığında, bu çalışmada elde edilen değerlerin çoğunun kabul edilebilir ölçüler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Böylelikle sonuçlar, üç boyutlu öğrenci ölçeğinin Türkçe formunun, model-veri uyumuna ve dolayısıyla yapı geçerliliğine sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, Epstein ve ark. (1993-2007) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği'nin (Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades) öğretmen, veli ve öğrenci alt ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla 353 öğretmen, 319 veli ve 382 öğrenci ile çalışılmıştır. Ölçeklerin Türkçeye uygunluğu ile ilgili olarak güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır.

Öğretmen ölçeğinin güvenirliği için Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Öğretmen ölçeğinin tümü için alfa değeri .89 olarak bulunmuştur. Öğretmen ölçeğinde bulunan dokuz boyut için güvenirlik değerleri .65 ile .91 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler, bazı boyutlarda güvenirliliğin düşük olmasına karşın ölçeğin bütünü için bakıldığında ölçeğin güvenirliliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin tespiti için ise doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte doğrulayıcı faktör analizi için boyutlara düşen madde sayısının 3 ve üstünde olması gerektiği için özgün ölçek için belirlenmiş kimi boyutlar bu analiz için birleştirilmiştir. Ancak oluşturulan boyutlar, kavramsal ya da kuramsal olarak özgün boyutları desteklediği için boyut belirlemeye yönelik bir istatistik olan açımlayıcı faktör analizinin yapılmasına gerek duyulmamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; χ^2 /sd oranı 2.1, RMSEA .058, SRMR .072, CFI .89 ve GFI .63 olarak bulunmuştur.

Veli ölçeğinin alfa değeri ölçeğin tamamı için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin altı boyutu için alfa değerleri ise .73 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da; χ^2 /sd oranı 2.023, RMSEA .059, SRMR .060, CFI .95 ve GFI .69 olarak bulunmuştur.

Son alt ölçek olan öğrenci ölçeğinin bütünü için bulunan α değeri, .93'dür. Ölçeğin üç boyutu için belirlenen alfa değerleri ise sırasıyla .78, .91 ve .81'dir. Öğrenci ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2 /sd oranı 2,9, RMSEA .071, SRMR .066, CFI .95 ve GFI .77 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen güvenilirlik ve geçerlilik değerleri, İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeği: Öğretmen, Veli ve Öğrenci alt ölçeklerinin Türkçe formunun Türkiye'de kullanımının uygun olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına göre belirlenen önerilere yer verilecektir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan boyutların her biri araştırmacıların amaçlarına ve araştırma sorularına göre bütün halinde kullanılabileceği gibi ayrı ayrı da kullanılabilir. Bu nedenle araştırmacıların özellikle aile katılımı ile ilgili olarak Türkçe alan yazında yeterince ele alınmamış konularla ilgili ayrıntılı analizler yapabilmek için bu boyutları amaçları doğrultusunda ve gerektiği durumlarda ayrı ayrı kullanmaları önerilmektedir.

İlköğretimde aile katılımı ile ilgili araştırmaların katılımın belirli yönleri ile sınırlı kaldığı, örneğin öğrencilerin bu konudaki destekleri ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmacıların ölçekte belirtilen boyutlar temelinde ve ayrıca alan yazında eksik olan öğrenci görüşleri ile bağlantılı araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

Ölçekler okulların kendi aile katılım programlarını oluşturabilmek için kendi kendilerine uygulamalarına da uygundur. Okullarda öğretmen, veli ve öğrenci için aile katılımının önemini kavratacak sempozyum, konferans ve toplantılar yapılabilir. Bununla birlikte ölçekler, aile katılımı ile ilgili hangi konuda hangi gruba bilgi verileceğine karar verilmesi aşamasında da kullanılabilir. Ölçeklerin

uygulanmasından sonra öğretmene, veliye ve öğrenciye uygun tablolar çıkartılarak hangi konuda eksikliklerin olduğu ve nasıl yardımcı olunabileceği konusunda destekler verilebilir. Ölçeklerin, öğretmen, veli ya da öğrenciler için yapılacak çalışmalarda Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak ülke çapında aile katılım programlarının oluşturulması ve aile katılımının sadece ekonomik ya da anne-babaların sorumlulukları alanlarında değil diğer alanlarda da (örn. Karar verme, Toplumla işbirliği gibi) yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Son olarak öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ailelerle nasıl iletişim kurabilecekleri ve genel olarak sınıf-okul etkinliklerinde (akademik ya da sosyo-kültürel) aile katılımını geliştirmek-arttırabilmek ile ilgili neler yapabilecekleri konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle Eğitim Fakültelerinde ki öğretmen adaylarına ve ayrıca okullarda bulunan öğretmen ve yöneticilere aile katılımı konusunda eğitimler verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-23.
- Aktamış, H., Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2008). Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Ailelerinin Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4 (14), 39-48.
- Altunışık, R., Coçkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (5. Basım). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The Effect of Sampling Error on Convergence, Improper Solutions, and Goodness-of-fit Indices for Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 71-86.
- Aslan, N. ve Cansever, B.A. (2007). Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımda Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 113-130.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Atayeter, H. (2004). *İlköğretim Okullarında Okul Aile İşbirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Avşar, F. (2007). *Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Beck Depresyon Envanteri Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri. Y. Özden. (Editör). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bakker, J., Denessen, E. & Laeven, M.B (2007). Socio-Economic Background, Parental Involvement and Teacher Perceptions of These in Relation to Pupil Achievement. *Education Studies*, 33 (2), 177-192.
- Balkar, B. (2009). Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli Ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 105-123.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. (6. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Balli, S.J., Demo, D.H. & Wedman, J.F. (1998). Family Involvement with Children's Homework: An Intervention in the Middle Grades. *Family Relations*, 47 (2), 149-157.
- Banathy, B. H. (1983). Sistemler ve Eğitim. (Çev. M. Özcan) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 427-441.

- Barnard, W.M. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26 (1), 39-62.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, S. ve Koç, F. (2001). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bauch, J.P. (1994). Categories of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 4 (1), 53-60.
- Berger, E. H. (1987). *Parents as Partners in Education*, Columbus, Ohio: MacMillian Ltd.
- Berger, E.H. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219.
- Beydoğan, H.Ö. (2006). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7 (1), 75-90.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and Parents' Perceptions of Parent Involvement in Brazilian Early Years and Primary Education. *Journal of Early Years Education*, 10 (3), 227-241.
- Bilgin, M. (1990). *Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarında Okul ve Aile İşbirliği ve Sorunlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, K., Rademacher, J.A. & Hildreth, B.L. (1998). The Effect of Parent Participation in Strategies to Improve the Homework Performance of Students Who are at Risk. *Remedial and Special Education*, 19 (3), 131-141.
- Coleman, M. & Churchill, S. (1997). Challenges to Family Involvement. *Childhood Education*, 73 (3), 144-146.
- Comer, J.P. & Haynes, N.M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.
- Coyote, C. (2007). *Principal Attitudes Toward Parental Involvement In South Dakota Secondary Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Dakota, Educational Administration Adult and Higher Education Program.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 131-145.

- Çakır, S. (1987). *Ortaokullarda Başarısızlık Nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 123-139.
- Çayırılı, E. (1998). *İlköğretim I. Kademedeki Okul-Aile İlişkisi ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*, 2 (2), 28-34.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dana, G. and Sam, S. (2010). School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor Practice. *Professional School Counseling*, 13 (4), 218-226.
- DeHass, A.G. (2005). Facilitating Parent Involvement: Reflecting on Effective Teacher Education. *Teaching & Learning*, 19 (2), 57-76.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-Öğretmen Görüşmeleri ile İlgili Bir Çalışma. *Millî Eğitim Dergisi*. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/demirbulak.htm> 02 Haziran 2010.
- Deutscher, R. & Ibe, M. (2002). *Relationships Between Parental Involvement and Children's Motivation*. Lewis Center for Educational Research. 17 Mart 2011, <http://www.lewiscenter.org/research/relationships.pdf>
- Doğan, E. (1995). *Okul-Aile İletişimin Engelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J.L. & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.
- Epstein, J.L. & Salinas, K.C. (1993). *Survey of Teacher in Elementary and Middle Grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J.L. & Hollifield, J.H. (1996). Title I and School-Family-Community Partnerships: Using Research to Realize the Potential. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1 (3), 263-278.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. & Voorhis, F.L.V. (2002). *School, Family, and Community Partnerships Your Handbook for Action*. (2.nd Edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

- Epstein J.L. & Jansorn. N.R. (2004). School, Family and Community Partnerships Link the Plan. *The Education Digest*, 69 (6), 19-23.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81 (2), 81-120.
- Epstein, J.L. (2008). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools *The Education Digest*, 73 (6), 9-12.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.
- Ereş, F. (2010). Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 5-24.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 1-13.
- Genç, S.Z. (2005). İlköğretim I. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 227-243.
- Georgiou, S.N. (2007). Parental Involvement: Beyond Demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1, 59-62.
- Gershberg, A.I. (1999). Fostering Effective Parental Participation in Education: Lessons From A Comparison of Reform Processes in Nicaragua and Mexico. *World Development*, 7 (4), 753-771.
- Ginsburg, G.S. & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/ Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Society for Research in Child Developmet*, 64, 1461-1474.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde Çocuk Başarısı için Okul-Aile İşbirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2 (6), 14-17.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Hakan, A. (2001). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Başarısında Aile Faktörü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). *Increasing the Validity of Adapted Tests: Myths to be Avoided an Guidelines Forimproving Test Adaptation Practies* 1,2. 12 Nisan 2011, <http://www.testpublishers.org.journal.html>

- Hara, S.R. & Burke, D.J. (1998). Parent Involvement: The Key to Improved Student Achievement. *The School Community Journal*, 8 (2), 9-19.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cut off Criteria for fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İnandı, Y. (2008). Okula Toplumsal Katılım. R. Sarpkaya. (Editör) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jennifer, S.M.N. & Neo, W.B. (2001). Involving Parents in Children's Education: What Teachers Say in Malaysia. 13 Mart 2011, www.ernape.net/articles/2001/session2/Nor%20Jennifer,%20S.pdf
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling With the SIMPLIS Command Language*. Scientific Software International, Lincolnwood.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). *Başarı Ailede Başlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kandemir, E. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kalaycı, Ş. (Editör) (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Teknikler*. (4. Basım). Ankara: Asil Yayın.
- Kartal, S. (2008). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 23-30.
- Kaysılı, K.B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J.S.S. & Killings, S. (1998). Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences Across Gender and Ethnic Groups. *Journal of School Psychology*, 36 (3), 335-363.
- Kılıç, D. (2009). Yenilenen İlköğretim Programlarında Ailenin Eğitim Fonksiyonunu Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 177-190.
- Kıncal, R.Y. (1991). *Okul-Aile Birliğinin Fonksiyonunu Gerçekleştirme Düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kline, P. (2000). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (3th Edition). NY: Guilford Publications, Inc.

- Kocabaş, E.Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 143-153.
- Koçak, Y. (1988). *Okul-Aile İletişiminin Engelleri*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- McClain, H.R. (2006). *Family-School Collaboration: The Benefits and Barriers*. Unpublished Master Thesis, School of Education, Curriculum and Instruction, Williamsburg.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003). 2 Haziran 2010, <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/21518.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Rapor*. 12 Mart 2011, http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *TIMSS 1999 Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor*. 12 Mart 2011, http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *PISA 2003 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal Nihai Rapor*. 12 Mart 2011, http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2003_ulusal_raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal Ön Rapor*. 12 Mart 2011, <http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararası/PISA2006.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal Ön Rapor*. 12 Mart 2011, <http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf>
- Moore, S. & Lasky, S. (2001). Parents Involvement in Education: Models, Strategies and Contexts. F. Smit, H. Moerel, K. Wolf & P. Slegers. (Edited). *Building Bridges Between Home And School*. p. 13-19, Nijmegen: Universty Nijmegen Institute for applied Social Sciences.
- Oğan, M. (2000). *Okul, Okul-Aile Birliği ile Ana-Baba İletişimi ve Velilerin Eğitim Beklentisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (1997). *Çocuk ve Okul*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları

- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 50-68.
- Özen, R. ve Tuncel M. (2010). Ev Ziyaretlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri. Sözlü Bildirim, *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (20 -22 Mayıs 2010). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri. Sözlü Bildirim, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, 802-811.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. (1. Basım). Ankara: PDREM Yayınları.
- Özyürek, L. (1983). Çocuğumun Öğretmeni *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 61-74.
- Pehlivan, İ. (1997). Okula Aile Katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 53, 4-7
- Pehlivan, İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri. Y. Özden. (Editör) *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Redding, S. (1997). Academic Achievement, Poverty and the Expectations of Parents and Teachers. *The School Community Journal*, 7 (2), 87-103.
- Rogers M.A., Theule, J. Ryan, B.A. Adams, G.R. & Keating L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement. *Journal of School Psychology*, 24 (1), 34-57.
- Sabancı, A. (2009). Türkiye'de Veli Katılımına İlişkin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 245-262.
- Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sanders, M.G. (2001). Schools, Families, and Communities Partnering for Middle Level Students' Success. *Nassp Bulletin*, 85, 627.
- Sarpkaya, R. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. R. Sarpkaya. (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yöntemi*. (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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. & Epstein, J.L. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308-318.
- Sheldon, S.B. & Epstein, J.L. (2002a). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35 (1), 4-26.

- 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.
- 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. (2007). *Student survey of family and community involvement in the elementary and middle grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Smith, A.G. & Lienbenberg, L. (2003). Understanding the Dynamics of Parent Involvement in Schooling Within the Poverty Context. *South African Journal of Education*, 23 (1), 1-5.
- Solak, A. (2009). *Çocuk Suçluluğu ve Aile*. (2. Basım). Ankara: Hegem Yayınları.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Sünbül, A.M. ve Yavuz, M. (6-9 Temmuz 2004). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Velilerinin Veli Toplantıları Hakkındaki Görüş ve Beklentilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Sözlü Bildirim, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şahin, F.T. ve Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1).
- Şahin, F.T. ve Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir? *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (12), 7-12.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları İle Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni. *İlköğretim-Online*, 11, 12-16.
- Şişman, M. ve Yücel, C. (2010). *Veli Okul Toplum İşbirliği*. 02 Haziran 2010, www.hacibayram.k12.tr/rehberlik/sunular/okultoplumailleiliskisi.ppt
- Tabachnick, B. C. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal Eşitlik Modelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi İstatistik Anabilim Dalı, Ankara.
- TIMSS 2007 Ulusal Rapor. 12 Mart 2011, http://www.vitaminogretmen.com/_docs/pdf/TIMSS_2007_TURKIYE_ULUSAL_RAPOR_SINIF8.pdf

- Tomul, E. (2008). Türkiye’de Ailenin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitime Katılım Üzerinde Görelî Etkisi. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 30, 153-168.
- Turanlı, A. S. (2009). Öğretmenlerin Ödeve İlişkin Görüşleri: Ortamsal Etmenlere Dair Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (37), 129-143.
- Tutkun Ö. ve Köksal A. (2000). Okul-Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 216-224.
- Ullman, J.B. (2001). Structural Equation Modeling. B. Tabachnick & L.S. Fideli (Eds.), *Using Multivariate Statistics*. (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (1-3 Ekim 2009). Öğrenci Velilerine İlişkin Alguların Metafor Analizi İle İncelenmesi. Sözlü Bildirim, XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algularının Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Weber, A. (2010). *Can Family Involvement Improve Educational Outcomes in Developing Countries?* 12 Aralık 2010, <http://hdl.handle.net/10419/37533>
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5 (2), 21-34.
- Yaylacı, A.F. (1999). *İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 233-243.
- Yıldırım. M.C. ve Dönmez. B. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.
- Yılmaz, F. ve Özalptarı, I. (20- 22 Mayıs 2010). *Fen ve Teknoloji Dersinde Ev Ödevlerine Aile Katılımı: Bir Olgubilim Çalışması*. Sözlü Bildirim, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, 287-292.

EKLER

EK 1. ÖZGÜN ÖLÇEĞİN İZİN BELGESİ

Ek-1

To: Nihal Ahioglu-Lindberg

From: Joyce Epstein

Re: Permission to use/adapt survey(s)

This is to grant you permission to use or adapt our survey(s) on parental involvement for your study in the Educational Psychology in the Department of Educational Sciences at Kastamonu University. All that we ask is that you provide a full citation to the original work on the survey that you translate and adapt and in your reports and publications so that your readers know where the survey(s) originated.

If you are using the survey for teachers in the elementary/middle grades, the full reference is:

Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (1993) *Surveys and Summaries: Questionnaires for Teachers and Parents in the Elementary and Middle Grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.

If you still need copies of the surveys that you want to adapt, see:
<http://www.csos.jhu.edu/p2000/survey.htm>

Click on chart to determine the survey that will help you most, and use the order form to obtain the packet that you need.

If you already have copies of the surveys you need, then, carry on.

When I first started my work in the U.S., the main focus also was on parental involvement in preschools. Now, we study involvement from preschool through high school, and I expect that research and fieldwork can grow similarly in Turkey.

Your study will contribute to that progress.

If I have not sent the information before, attached is an explanation of our International Network of Scholars on School, Family, and Community Partnerships. You are invited to join this informal, e-mail list for information on future conferences/roundtables on research on family and community involvement. I also attached the programs and abstracts for our upcoming meeting later this week in Denver. The next meeting will be conducted by our European colleagues in Italy in 2011. You may join by returning your contact information.

Best of luck with your projects.

Joyce L. Epstein, Ph.D.

Director, Center on School, Family, and Community Partnerships and the National
Network of Partnership Schools Research Professor of Sociology

Johns Hopkins University

3003 North Charles Street, Suite 200

Baltimore, MD 21218

tel: 410-516-8807

fax: 410-516-8890

jepstein@csos.jhu.edu

<http://www.partnershipschools.org>

**EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN
BELGESİ**

Ek-2

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

06 Aralık 2010

Sayı :B.08.MEM.4.37.00.09.020- 23649

Konu : Anket

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 12.11.2010 tarih ve 348 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına Bağlı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı öğrencisi Kevser OĞUZ'un İlimiz merkez ilçe ilköğretim okullarında eğitim alan öğrenciler ve görev yapan öğretmenlere yönelik "İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması ve Tarama Çalışması" konulu araştırma yapmasının uygun görüldüğü ile ilgili 03.12.2010 tarih ve 23427 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiş olup,

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Müdürlüğümüze araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak vermesine ilişkin ekte gönderilen taahhütname ile okul ve kurumlarda yapılmasına izin verilen araştırma uygulanmasında olabilecek fiziki zararları karşılama taahhüdünün araştırmacı tarafından imzalanarak gönderilmesinin sağlanmasını arz ederim.

Nihal TARAKCI
Milli Eğitim Müdürü

EK:

- 1-1 ad. Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-1 ad. Anket Formu (15 sayfa)
- 3-2 ad. Taahhütname (2 sayfa)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sayı : 910
Tarih: 08.12.2010
Emre



11 Milli Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-214 1801-2146494
Faks: 0366 2146494
kastamonu.meb.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr

444 0 632
MİLLÎ EĞİTİM

EĞİTİM
%100
DENEY



EĞİTİM REFORMU
Daha İyi Okul
geleceğe

**EK 3. ÖĞRETMEN, VELİ VE ÖĞRENCİ ÖLÇEKLERİ VE
ÖRNEK MADDELERİ**

Ek-3
ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ

1. BOYUT: Öğretmenlerin Aile ve Toplumsal Katılım Konusundaki Tutumları
MADDE 1. Bu anket sizden aile katılımı hakkındaki mesleki görüşlerinizi belirtmenizi istemektedir. Lütfen kendi fikir ve deneyimlerinizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum				
a.	Aile katılımı iyi bir okul için önemlidir.			①	②	③	④
b.	Çoğu veli, ev ödevlerinde çocuklarına nasıl yardım edeceğini bilmemektedir.			①	②	③	④
c.	Bu okul aktif ve etkili bir veli organizasyonuna sahiptir. (örneğin Okul-aile birliği gibi)			①	②	③	④

2. BOYUT: Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yolları

MADDE 2. Öğretmenler öğrencilerin velileriyle çeşitli biçimlerde iletişim kurmaktadır. Lütfen bu yıl içinde aşağıdaki biçimlerde iletişim kurduğunuz öğrenci velilerinin yüzdesini tahmin etmeye çalışınız.

① Uygun değildir	② %0	③ %5	④ %10	⑤ %25	⑥ %50	⑦ %75	⑧ %90	⑨ Her Zaman
------------------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------------

a.	Mektup ya da küçük notlar	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
b.	Telefon	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
c.	Okul görüşmesi	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨

3. BOYUT: Sınıfta Gönüllü Katılımı

MADDE 3. Bazı öğretmenler okul binasında gönüllü velilerin (ya da diğerleri) katılımını sağlamaktadır. Lütfen BU YIL İÇİNDE okulunuzda ve sınıfınızda uyguladığınız gönüllüleri kullanma yollarını işaretleyiniz.

a.	Sınıfımda gönüllüleri kullanmam.	
b.	Çocukların sesli okuma çalışmalarını dinler.	
c.	Çocuklara kitap okur.	

4. BOYUT: Okulda Gönüllü Katılımı

MADDE 3. Bazı öğretmenler okul binasında gönüllü velilerin (ya da diğerleri) katılımını sağlamaktadır. Lütfen BU YIL İÇİNDE okulunuzda ve sınıfınızda uyguladığınız gönüllüleri kullanma yollarını işaretleyiniz.

A	Şu an okulumuzda kullanılmamaktadır.	
B	Koridor, kantin ve diğer alanları gözler.	
C	Kütüphane, bilgisayar odası ve diğer alanlarda çalışır.	

Ek-3 (Devamı)

5. BOYUT: Öğretmenlerin Aile Katılımı ile ilgili Tahminleri

MADDE 4. Lütfen BU YIL aşağıdakileri gerçekleştiren öğrenci velilerinin yüzdesini tahminen belirtiniz.

	1 %0	2 %5	3 %10	4 %25	5 %50	6 %75	7 %90	8 %100
a. Okuldaki aktivitelere düzenli olarak katılan	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
b. Çocukların ödevlerini günlük kontrol eden	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
c. Yaz döneminde öğrencilere okul derslerini tekrar ettiren	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

6. BOYUT: Öğretmenlerin Tüm Okul Programlarında Aile Katılımının Yeri ile ilgili Bildirimleri

MADDE 5. Okullar, farklı çevrelerden gelen, farklı ihtiyaçları ve becerileri olan ailelere hizmet vermektedir. Sıradaki sorular, okulda değişik yollarla aile katılımını sağlama konusundaki görüşünüzü öğrenmek içindir. Lütfen düşündüğünüz her katılım türü için bir seçenek işaretleyiniz.

① ÖNEMLİ DEĞİL (Okulunuzda OLMADIĞI ve OLMASINA DA GEREK OLMADIĞI anlamına gelir)	② GELİŞTİRİLMESİ GEREKMEKTE OLAN OKULUNUZDA OLMADIĞI ma OLMASI gerektiği anlamına gelir	③ GÜÇLENDİRİLMESİ GEREKMEKTE (Okulunuzda OLDUĞU ama GÜÇLENDİRİLMESİ gerektiği anlamına gelir)	④ ŞU AN GÜÇLÜ BİR PROGRAM (Okulunuzda bütün sınıflarda pek çok veli için GÜÇLÜ bir program olduğu anlamına gelir)
a. Her sınıf düzeyinde, ÇOCUK YETİŞTİRME ve çocukları anlama becerilerini geliştiren veli SEMİNERLERİ			① ② ③ ④
b. ÖĞRENME İÇİN UYGUN EV KOŞULLARINI oluşturma konusundaki veli SEMİNERLERİ			① ② ③ ④
c. Tüm velilerin anlayabileceği ve kullanabileceği okuldan eve dönmek İLETİŞİMLER			① ② ③ ④

7. BOYUT: Öğretmenin Aile Katılımı ile ilgili Tüm Etkinliklerdeki Önemi

MADDE 6. Öğretmenler, öğrenci ve velileri desteklemek için pek çok etkinlik arasından seçim yapmaktadır. Bunların her birinin sizin sınıf düzeyindeki çalışmalarınız için, size göre, ne kadar önemli olduğunu ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

① ÖNEMLİ DEĞİL	② BİRAZ ÖNEMLİ	③ OLDUKÇA ÖNEMLİ	④ ÇOK ÖNEMLİ
a. En azından yılda bir kez her öğrenci velisiyle görüşme yaparım.			① ② ③ ④
b. Okulda düzenlenen seminer, akşam toplantıları ve gösterilere katılım.			① ② ③ ④
c. Öğrencilerin problemleri ve başarısızlıkları ile ilgili olarak velilerle görüşürüm.			① ② ③ ④

Ek-3 (Devamı)

8. BOYUT: Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile ilgili Bildirimleri

MADDE 7. Sıradaki sorular sizin sınıfınız velileri tarafından yürütülmesi gerektiğini düşündüğünüz etkinliklerle ilgili fikirlerinizi öğrenmek içindir. Bu etkinliklerin sizin sınıfınız için önemini en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz.

① ÖNEMLİ DEĞİL	② BİRAZ ÖNEMLİ	③ OLDUKÇA ÖNEMLİ	④ ÇOK ÖNEMLİ
----------------	----------------	-------------------------	--------------

a.	Çocukları okula öğrenmeye hazır olarak göndermeleri	①	②	③	④
b.	Çocuklara iyi davranmayı öğretmeleri	①	②	③	④
c.	Evde ders çalışmaları için zaman ve sessiz bir ortam oluşturmaları	①	②	③	④

9. BOYUT: Öğretmenlerin İşbirliğine Yönelik Destek ile ilgili Görüşleri

MADDE 8. Sıradaki soru sizin aile katılımı ile ilgili olarak diğer kişilerin desteğini nasıl algıladığımızla ilgilidir. Lütfen her satır için sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Aşağıdakilerden her biri, aile katılımına şu an için ne kadar destek vermektedir.

① Güçlü Destek	② İiraz Destek	③ Zayıf Destek	④ Destek Yok
----------------	----------------	-----------------------	--------------

a.	Siz, kişisel olarak	①	②	③	④
b.	Diğer öğretmenler	①	②	③	④
c.	Müdür	①	②	③	④

Ek-3 (Devamı)
VELİ ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ

1.BOYUT: Okul ve Aile Arasındaki tüm İlişkiler

MADDE 1. Çocuğunuzun öğretmeni ya da okuldaki diğer kişiler aşağıda belirtilenleri bu eğitim-öğretim yılı içinde ne kadar iyi yaptılar? Her bir soruda sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Eğer çok iyi ise ①'i, iyi ise ②'yi, zayıf ise ③'ü, hiç iyi değil ise ④'ü işaretleyiniz.

① Çok iyi	② İyi	③ Zayıf	④ Hiç iyi değil
-----------	-------	---------	-----------------

Okulda çocuğumun öğretmeni veya bir başka kişi;	①	②	③	④
Çocuğumun gelişim dönemine özgü konuları anlamama yardım eder.	①	②	③	④
Çocuğumun okulda neler yaptığı konusunda bilgi vermektedir.	①	②	③	④
Okuldaki çalışmalara gönüllü olarak katılmamı istemektedir.	①	②	③	④

2. BOYUT: Okulda Aile Katılımı - İletişim – Gönüllülük

MADDE 3.Aileler okulda ya da evde çeşitli biçimlerde çocuklarının eğitimine katılım göstermektedir. Aşağıdaki etkinlikleri hangi sıklıkta yaptınız? Lütfen her madde için bir seçeneği işaretleyiniz. Her gün ya da çok sıklıkla (1), Haftada bir kez (2), Ara sıra (3), Asla (4).

① Her gün / Çok sıklıkla	② Haftada bir kez	③ Ara sıra	④ Asla
--------------------------	-------------------	------------	--------

b.	Sınıf ya da okuldaki çalışmalarda gönüllü olarak görev alırmısınız?	①	②	③	④
f.	Çocuğunuzun okulunu ziyaret eder misiniz?	①	②	③	④
ı.	Çocuğunuzun öğretmeni ile görüşür müsünüz?	①	②	③	④

3. BOYUT: Evde Aile Katılımı - Evde Öğrenme / Okuma Dilbilgisi Matematik Fen

MADDE 3.Aileler okulda ya da evde çeşitli biçimlerde çocuklarının eğitimine katılım göstermektedir. Aşağıdaki etkinlikleri hangi sıklıkta yaptınız? Lütfen her madde için bir seçeneği işaretleyiniz. Her gün ya da çok sıklıkla (1), Haftada bir kez (2), Ara sıra (3), Asla (4).

① Her gün / Çok sıklıkla	② Haftada bir kez	③ Ara sıra	④ Asla
--------------------------	-------------------	------------	--------

a.	Çocuğunuzla kitap okur musunuz?	①	②	③	④
c.	Çocuğunuzla fen ödevinde birlikte çalışır mısınız?	①	②	③	④
d.	Çocuğunuzun okulda yaptığı çalışmaları inceler misiniz ve çocuğunuzla onlar hakkında konuşur musunuz?	①	②	③	④

Ek-3 (Devamı)**4. BOYUT: Anne-Babalık Rolü Yapılanması**

MADDE 4. Ailelerin yapması gereken şeylerle ilgili aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyor ya da katılmıyorsunuz? Sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Kesinlikle katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Katılmıyorum (3), Kesinlikle katılmıyorum (4).

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum
Bir anne-babanın sorumluluğu;			① ② ③ ④
Çocuğumun okulda öğrendiklerini kontrol etmektir.			① ② ③ ④
Çocuklarına okulun önemini öğretmektir.			① ② ③ ④
Çocuklarına sözlük ya da ansiklopedi gibi şeylerin nasıl kullanılacağını öğretmektir.			① ② ③ ④

5. BOYUT: Anne-Baba Yeterlik Algısı

MADDE 5. Aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyor ya da katılmıyorsunuz? Sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum
a.	Çocuğuma okulda daha iyi olması konusunda nasıl yardımcı olacağımı biliyorum.	① ② ③ ④	
b.	Çocuğumun okulda iyi notlar alması için ona nasıl yardım edebileceğimi biliyorum.	① ② ③ ④	
c.	Çocuğumu okulda daha iyi olması için motive edebilirim.	① ② ③ ④	

6. BOYUT: Diğer Ailelerle Kurulan İletişimin Konusu

MADDE 8. Aşağıda sıralanan konular hakkında sizinle çocuğunuzla aynı okulda çocukları olan anne-babalarla ne sıklıkta konuşuyorsunuz? Sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Çok sık (1), Ara sıra (2), Yılda birkaç kez (3), Hiç (4).

① Çok sık	② Ara sıra	③ Yılda birkaç kez	④ Hiç
a.	Çocuklarınızın okulundaki etkinlikler hakkında konuşuyor musunuz?	① ② ③ ④	
b.	Çocuklarınızın öğretmeni/öğretmenleri hakkında konuşuyor musunuz?	① ② ③ ④	
c.	Çocuk eğitimi ile ilgili birbirinizden nasihatler alıyor musunuz?	① ② ③ ④	

Ek-3 (Devamı)
ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ

1. BOYUT: Öğrenci Güdüsü ve Tutumları

MADDE 1. Aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Sadece bir seçeneği işaretleyiniz. İşaretleme için aşağıdaki bilgileri kullanınız.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum				
a.	Ev ödevlerimi iyi bir biçimde yaparım.			①	②	③	④
b.	Bir sorunum olduğunda bu okulda konuşabileceğim birleri var.			①	②	③	④
c.	Her şeyi kolaylıkla hatırlarım.			①	②	③	④

2. BOYUT: Aile Katılımı Sıklığı

MADDE 3. Aile bireyleri birlikte farklı şeyler yaparlar. Anne-babanız ya da sizinle ilgilenen kişi aşağıdakileri sizinle ne sıklıkta yapmaktadır? Her bir soruda sadece bir seçeneği işaretleyiniz. İşaretleme için aşağıdaki bilgileri kullanınız.

① Her gün / Çoğu günler	② Haftada bir defa	③ Ara sıra	④ Hiç				
a.	Sizinle televizyondakiler hakkında konuşur ya da birlikte televizyon izler mi?			①	②	③	④
b.	Sizinle kitap okur mu?			①	②	③	④
c.	Sınıfınızda ya da okulunuzda yapılan kimi çalışmalara gönüllü olarak katılır mı?			①	②	③	④

3. BOYUT: Okul ve Aile İlişkileri

MADDE 4. Aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Sadece bir seçeneği işaretleyiniz. İşaretleme için aşağıdaki bilgileri kullanınız.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum				
a.	Bu okulum aileme karşı dostça davranmaktadır.			①	②	③	④
b.	Ailem öğretmenlerimle telefonda ya da okulda konuşmaktadır.			①	②	③	④
c.	Matematik öğretmenim annem-babamla konuşmamı gerektiren ödevler vermektedir.			①	②	③	④

**EK 4. ÖĞRETMEN, VELİ VE ÖĞRENCİ ÖLÇEKLERİNE DAİR
GÜVENİRLİK İLE İLGİLİ DİĞER İSTATİSTİKLER**

Ek-4
Öğretmen Ölçeği Boyutlarına Ait Güvenirlik ile İlgili Diğer İstatistikler

I. Boyut (Öğretmenlerin aile ve toplumsal katılım konusundaki tutumları)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
1.a	3,70	,626	45,89	,317
1.b	3,27	,697	46,33	,102
1.c	2,59	,835	47,00	,461
1.d	2,72	,906	46,88	,258
1.e	2,98	,711	46,62	,324
1.f	3,31	,703	46,28	,388
1.g.	3,27	,729	46,33	,269
1.h	2,55	,811	47,05	,438
1.i	2,71	,806	46,89	,265
1.j	3,52	,670	46,07	,254
1.k	2,99	,727	46,61	,509
1.l	2,40	,877	47,19	,464
1.m	2,50	,823	47,09	,463
1.n	2,91	,747	46,68	,276
1.o	2,89	,745	46,71	,453
1.ö	2,56	,851	47,03	,479
1.p	2,72	,903	46,87	,492

II. Boyut (Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yolları)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
2.a	3,64	2,400	31,94	,461
2.b	5,77	2,285	29,81	,465
2.c	6,54	1,901	29,05	,255
2.d	4,61	2,386	30,97	,388
2.e	3,14	2,143	32,44	,361
2.f	3,63	2,222	31,95	,437
2.g	3,97	2,426	31,61	,538
2.h	4,28	2,411	31,30	,508

Ek-4 (Devamı)

III. Boyut (Sınıfta gönüllü katılım)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
3.A.b	1,90	,295	9,34	,525
3.A.c	1,92	,266	9,32	,605
3.A.d	1,94	,242	9,30	,528
3.A.e	1,94	,237	9,30	,482
3.A.f	1,62	,486	9,62	,208
3.A.g	1,92	,279	9,33	,374

IV. Boyut (Okulda gönüllü katılım)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
3.B.b	1,84	,363	11,27	,344
3.B.c	1,88	,331	11,24	,340
3.B.d	1,92	,275	11,20	,434
3.B.e	1,92	,275	11,20	,396
3.B.f	1,85	,358	11,26	,365
3.B.g	1,86	,349	11,25	,388
3.B.h	1,85	,358	11,26	,312

V. Boyut (Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tahminleri)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
4.a	4,25	1,783	30,62	,662
4.b	3,87	1,755	31,00	,708
4.c	3,22	1,668	31,66	,622
4.d	4,62	1,664	30,25	,623
4.e	4,96	1,748	29,91	,606
4.f	4,87	1,832	30,00	,703
4.g	4,82	1,837	30,05	,673
4.h	4,27	1,835	30,61	,704

Ek-4 (Devamı)

VI. Boyut (Öğretmenlerin tüm okul programlarında aile katılımının yeri ile ilgili bildirimler)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
5.a	2,41	,676	27,38	,677
5.b	2,35	,671	27,44	,641
5.c	2,53	,666	27,26	,596
5.d	2,53	,731	27,26	,594
5.e	2,55	,726	27,24	,625
5.f	2,44	,721	27,34	,603
5.g	2,21	,805	27,58	,584
5.h	2,25	,752	27,53	,575
5.ı	2,61	,712	27,18	,620
5.i	2,64	,702	27,15	,621
5.j	2,65	,750	27,13	,533
5.k	2,61	,742	27,18	,576

VII. Boyut (Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tüm etkinliklerdeki önemi)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
6.a	3,62	,606	52,10	,455
6.b	3,27	,716	52,44	,442
6.c	3,51	,675	52,20	,457
6.d	3,37	,666	52,35	,518
6.e	2,67	,938	53,04	,471
6.f	3,20	,699	52,52	,552
6.g	3,12	,739	52,60	,580
6.h	3,09	,721	52,62	,585
6.ı	2,48	,930	53,23	,495
6.i	3,05	,773	52,67	,610
6.j	3,17	,677	52,55	,539
6.k	3,24	,761	52,48	,548
6.l	3,22	,801	52,50	,594
6.m	3,08	,714	52,63	,590
6.n	2,88	,750	52,84	,591
6.o	2,65	,911	53,06	,487
6.ö	3,13	,705	52,58	,528
6.p	2,96	,777	52,75	,515

Ek-4 (Devamı)

VIII. Boyut (Öğretmenlerin ailelerin sorumlulukları ile ilgili bildirimleri)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
7.a	3,69	,573	46,68	,558
7.b	3,77	,466	46,60	,597
7.c	3,77	,480	46,60	,626
7.d	3,66	,571	46,71	,652
7.e	3,48	,649	46,89	,627
7.f	3,67	,555	46,71	,700
7.g	3,66	,526	46,71	,684
7.h	3,67	,516	46,70	,685
7.i	3,65	,555	46,72	,658
7.i	3,61	,584	46,76	,633
7.j	3,20	,897	47,17	,533
7.k	3,50	,653	46,87	,682
7.l	3,44	,701	46,93	,623
7.m	3,60	,605	46,77	,624

IX. Boyut (Öğretmenlerin işbirliğine yönelik destek ile ilgili görüşleri)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
8.a	3,13	,900	18,69	,550
8.b	3,03	,799	18,78	,660
8.c	3,10	,881	18,71	,630
8.d	3,02	,853	18,80	,681
8.e	2,45	,897	19,36	,527
8.f	2,22	,884	19,59	,426
8.g	2,58	,852	19,23	,624
8.h	2,28	,993	19,54	,446

Ek-4 (Devamı)
Veli Ölçeği Boyutlarına Ait Güvenirlilik ile İlgili Diğer İstatistikler

I. Boyut (Okul ve aile arasındaki tüm ilişkiler)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
1.a	1,75	,696	34,86	,598
1.b	1,63	,693	34,98	,605
1.c	1,75	,802	34,86	,499
1.d	1,82	,826	34,79	,588
1.e	2,13	1,005	34,47	,423
1.fM	1,85	,831	34,76	,508
1.fO/Y	1,64	,864	34,97	,526
1.fF	1,95	,787	34,66	,492
1.g	2,25	,908	34,35	,502
1.h	1,53	,772	35,08	,391
1.ı	1,89	,862	34,71	,545
1.i	1,73	,803	34,88	,519
1.j	2,11	,992	34,50	,355
1.k	2,16	,976	34,45	,434
1.l	2,13	,939	34,48	,481
1.m	2,09	,978	34,52	,570
2.a	1,76	,763	34,84	,417
2.b	1,54	,642	35,07	,472
2.c	1,43	,619	35,18	,471
2.d	1,47	,653	35,14	,563

II. Boyut (Okulda aile katılımı)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
3.b	2,64	,958	6,49	,496
3.f	2,05	,878	7,08	,551
3.ı	2,14	,918	6,99	,571
3.o	2,30	1,014	6,82	,493

Ek-4 (Devamı)

III. Boyut (Evde aile katılımı)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
3.a	2,68	,878	24,90	,543
3.c	2,42	1,043	25,16	,670
3.d	1,76	,915	25,82	,618
3.e	2,17	1,003	25,41	,674
3.g	2,09	,997	25,49	,711
3.h	2,24	1,045	25,34	,736
3.i	2,12	1,007	25,46	,730
3.j	2,24	1,035	25,34	,755
3.k	2,39	1,042	25,19	,746
3.l	2,25	1,054	25,33	,741
3.m	1,65	,810	25,93	,598
3.n	1,89	,970	25,69	,507
3.ö	1,69	,925	25,89	,624

IV. Boyut (Anne – babalık rolü yapılanması)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
4.a	1,46	,657	13,55	,606
4.b	1,34	,588	13,66	,659
4.c	1,67	,762	13,34	,611
4.d	1,54	,699	13,47	,552
4.e	1,71	,759	13,29	,585
4.f	1,56	,688	13,45	,684
4.g	1,36	,593	13,65	,595
4.h	1,50	,663	13,51	,653
4.ı	1,52	,690	13,49	,683
4.i	1,34	,597	13,67	,594

V. Boyut (Anne-baba yeterlik algısı)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
5.a	1,68	,712	8,75	,574
5.c	1,75	,794	8,68	,658
5.d	1,57	,705	8,86	,571
5.e	1,65	,733	8,78	,701
5.g	1,79	,763	8,64	,646
5.h	1,99	,769	8,44	,621

Ek-4 (Devamı)

VI. Boyut (Diğer ailelerle kurulan iletişimin konusu)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
8.a	1,88	,745	31,58	,633
8.b	1,86	,802	31,61	,537
8.c	2,03	,892	31,44	,677
8.d O/D	2,01	,913	31,46	,727
8.d M	2,03	,888	31,43	,737
8.d F	2,10	,881	31,37	,724
8.e	2,22	,918	31,25	,626
8.f	1,63	,777	31,83	,556
8.g	1,99	1,054	31,48	,523
8.h	2,01	,865	31,45	,626
8.i	2,03	,861	31,44	,679
8.i	2,14	,884	31,33	,632
8.j	2,11	,882	31,36	,702
8.k	2,24	1,051	31,23	,641
8.l	1,82	,847	31,65	,573
8.m	1,81	,833	31,66	,665
8.n	1,56	,741	31,91	,632

Ek-4 (Devamı)
Öğrenci Ölçeği Boyutlarına Ait Güvenirlilik ile İlgili Diğer İstatistikler

I. Boyut (Öğrenci güdüsü ve tutumları)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
1.a	3,36	,699	39,38	,510
1.b	3,38	,939	39,37	,406
1.c	3,00	,744	39,74	,386
1.d	3,18	,895	39,56	,466
1.e	3,28	,799	39,47	,468
1.f	3,40	,892	39,35	,505
1.g	3,48	,741	39,26	,499
1.h	2,90	1,154	39,84	,183
1.ı	3,50	,790	39,25	,497
1.i	3,41	,991	39,34	,331
2.a	3,25	1,044	39,50	,384
2.b	3,30	,904	39,45	,438
2.c	3,31	,941	39,44	,523

II. Boyut (Aile katılımı sıklığı)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
3.a	3,29	,959	47,89	,913
3.b	2,29	1,096	48,90	,906
3.c	2,62	1,068	48,57	,911
3.d	2,84	1,123	48,34	,904
3.e	3,05	1,036	48,13	,904
3.f	2,86	1,136	48,32	,903
3.g	2,72	,919	48,47	,908
3.h	2,58	1,068	48,60	,902
3.ı	2,75	1,133	48,43	,903
3.i	2,91	,970	48,28	,907
3.j	2,80	1,146	48,38	,902
3.k	2,66	1,104	48,53	,902
3.l	2,76	1,160	48,42	,901
3.m	2,85	1,139	48,34	,901
3.n	3,35	,940	47,84	,907
3.o	2,97	1,111	48,22	,904
3.ö	3,02	1,052	48,16	,909
3.p	2,87	1,101	48,31	,903

Ek-4 (Devamı)

III. Boyut (Okul ve aile ilişkileri)

Soru No	Ort	S.S.	Soru Kaldırılırsa Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
4.a	3,57	,727	27,65	,445
4.b	3,19	,898	28,03	,574
4.c	2,54	1,086	28,69	,528
4.d	3,36	,836	27,86	,472
4.e	2,71	1,033	28,51	,598
4.f	3,41	,915	27,81	,428
4.g	2,80	1,057	28,43	,575
4.h	3,54	,798	27,68	,429
5.a	3,06	,998	28,16	,397
5.b	3,04	,964	28,18	,457

YEMİN BELGESİ

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kastamonu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliğine göre hazırlamış olduğum “İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması” adlı yüksek lisans tezinin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi beyan ederim.



23/01/2012

Kevser OĞUZ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : **Kevser OĞUZ**
Doğum Yeri : Daday
Doğum Tarihi : 23.04.1978
Medeni Hali : Evli
Yabancı Dili : İngilizce
E-mail : kevseroguz@hotmail.com
nihal.lindberg@acdoc.eu

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl) :

Lise : Eşrefpaşa Lisesi, 1992-1995
Lisans : Gazi Üniversitesi, 1996-2000
Yüksek Lisans : Kastamonu Üniversitesi, 2009-2012

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl :

Gümüşpınar İlköğretim Okulu, 2000-2001
Atatürk İlköğretim Okulu, 2001-2002
Çubukludere İlköğretim Okulu, 2002-2003
Araç İğdir Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, 2004-2006
General Şükrü Kanatlı İlköğretim Okulu, 2006- Devam ediyor

Yayımları :

- Polat, S. ve **Oğuz, K.** (14-17 Nisan 2010). *İsmail Hakkı Tonguç ve Köy Enstitüleri. Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu.*
- Ergün, M., Küçük, Z.A. ve **Oğuz, K.** (23-25 Haziran 2010). *Türkiye'deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi.*
- Lindberg, N., Ülker, G., **Oğuz, K.**, Küçük, Z.A., Demircan, A.N., Gülü, D. ve Babacanoğlu, E. (09-10 Aralık 2010). *Çocuk Oyunlarına Tarihsel-Kültürel Bakış Kastamonu İli Örneği. Günümüzde Çocuk Oyunlarında Ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu.*