

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA AİLE KATILIMI:
ÖLÇEK UYARLAMASI**

**HAZIRLAYAN
Ayşe Nur DEMİRCAN**

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

**Kastamonu
2012**

TEZ ONAY SAYFASI

Ayşe Nur DEMİRCAN tarafından hazırlanan “Ortaöğretim 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) LİNDBERG

Jüri Üyeleri :

İmza

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



Üye: Yrd.Doç.Dr. Hüseyin YOLCU
*Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü*



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



Doç.Dr. B.Ünal İBRET
Enstitü Müdürü

TÜRKÇE ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA AİLE KATILIMI:

ÖLÇEK UYARLAMASI

Ayşe Nur DEMİRCAN
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Nihal (AHİOĞLU) LINDBERG

Bu çalışmanın amacı Epstein, Connors ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen ve özgün adı “High School and Family Partnerships Teacher Parent Students Survey” olan “Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği: Öğretmen, Öğrenci, Veli Formları”nın Türkçe’ye uyarlanmasıdır.

Çalışmanın araştırma grubunu, Kastamonu İl merkezinde bulunan Ortaöğretim Kurumlarında görevli 221 öğretmen, 285 öğrenci ve 252 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Uyarlanan ölçekler gerekli düzeltmelerden sonra, öğretmen ölçeği 107 soru, öğrenci ölçeği 118 soru, veli ölçeği ise 148 soru olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı, öğretmen ölçeği için 0.84, öğrenci ölçeği için 0.84 ve veli ölçeği için ise 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere öğretmen ve öğrenci formları için 8’er boyut, veli formu için ise 7 boyut üzerinde Doğrusal Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda; öğretmen ölçeği için χ^2/sd oranı 1.71, RMSEA 0.057, SRMR 0.077, CFI 0.85, GFI 0.61; öğrenci ölçeği için χ^2/sd oranı 1.61, RMSEA 0.047, SRMR 0.072, CFI 0.80, GFI 0.62; veli ölçeği için ise χ^2/sd oranı 1.73, RMSEA 0.054, SRMR 0.079, CFI 0.87, GFI 0.64 olarak bulunmuştur. Model- veri uyum indeksleri bütünüyle incelendiğinde, χ^2/sd oranı, RMSEA, SRMR değerlerinin kabul sınırlarında olduğu; CFI ve GFI değerlerinin ise kabul sınırlarının altında olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak CFI ve GFI’nın düşük olmasına karşın, diğer indekslerdeki özellikle χ^2/sd , RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul sınırlarında ve iyi uyumu gösteriyor olması ölçeğin yapı geçerliliğinin de iyiliği hakkında bilgi vermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uyarlanan ölçeklerin

araştırmacılar ve okullar tarafından, Türkiye’de kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Kastamonu – 2012, Page X – 186

Anahtar Sözcükler; Ortaöğretim, Aile Katılımı, Epstein’ın Aile Katılım Modeli, Okul-Aile İşbirliği, lek Uyarlama, Doğrulayıcı Faktör Analizi.

ABSTRACT

Master Thesis

FAMILY INVOLVEMENT AT SECONDARY SCHOOLS:

SCALE ADAPTATION

Ayşe Nur DEMİRCAN

Kastamonu University

Institute of Social Sciences

Department of Education Sciences

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

The aim of this study is to adapt the survey of “High School and Family Partnerships Teacher Parent Students Survey”, developed by Epstein, Connors and Salinas (1993), into Turkish.

The sample group of the research consists of 221 teachers working at secondary education institutions, 285 students and 252 parents in the city center of Kastamonu. After the necessary corrections, the adapted scales have been determined as; 107 questions for teachers, 118 questions for students and 148 questions for parents.

The Cronbach Alpha Coefficient used to determine the reliability of the scale was found as 0.84 for teachers, 0.84 for students and 0.89 for parents. To determine the reliability of the scale, Linear Factor Analysis was implemented over 8 dimensions for teacher and student forms and 7 dimensions for parent forms. As a result of this analyze, the rate of χ^2/sd for teacher scale was 1.71, RMSEA 0.057, SRMR 0.077, CFI 0.85, GFI 0.61; the rate of χ^2/sd for student scale was 1.61, RMSEA 0.047, SRMR 0.072, CFI 0.80, GFI 0.62; the rate of χ^2/sd for parent scale was 1.73, RMSEA 0.054, SRMR 0.079, CFI 0.87, GFI 0.64. When the fit indexes of model-data were examined entirely, it was observed that the rates of χ^2/sd , RMSEA, and SRMR were at the boundaries of acceptable, whereas the rates of CFI and GFI were below the boundaries of acceptable. Although the scores of CFI and GFI are low, the other indexes', especially the scores of χ^2/sd , RMSEA, and SRMR, being at the boundaries of acceptable and showing the goodness of fit gives information about the goodness of the scale validity. It is stated that the scales which are adapted based on the obtained results of the research can be used in Turkey by researchers and schools.

Kastamonu – 2012, Page X – 186

Key words; Secondary Education, Family Involvement, Epstein's Family Involvement Model, School-Family Partnership, Scale Adaptation, Comfirmative Factor Analysis.



*Sevgili Anneciğim
Saniye DEMİRCAN
ve
Biricik Kardeşim
Fatih DEMİRCAN'a
hitaben...*



Gökyüzü gibi şu çocukluk hiçbir yere gitmiyor. . .

Edip Cansever

ÖNSÖZ

Son yıllarda yapılan araştırmalarda okul-aile arasındaki ilişkiler eğitim sisteminde yer almakta ve önemi giderek artmaktadır. Bu alışmalar daha çok okulöncesi ve ilköğretimde yer alırken ortaöğretimde okul-aile ortaklığı ile ilgili çalışmalar oldukça azdır. Bununla beraber literatürde yapılmış olan çalışmalar okul-aile ortaklığını tek boyut altında incelerken aile katılımının nasıl olması gerektiğine dair herhangi bir yanıt verememektedirler. Bu alışma ortaöğretimde aile-okul ortaklığını Epstein'nın eğitimde aile katılımı modeliyle tüm boyutlarıyla incelenmesi, aynı zamanda okulların programlarında da rahatlıkla kullanılabilmesi ve uyarlanan ölçeklerle çalışmanın alanda işe yarar bir çalışma olması hedeflenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde giriş; ikinci bölümünde yöntem; üçüncü bölümünde ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular kısmı, dördüncü bölümünde tartişma, beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Öncelikle! Bu çalışmanın hazırlanmasında sevgi dolu yürekleriyle, anlayış, sabır ve emekleriyle hiçbir zaman benden desteklerini esirgemeyen sevgili aileme, özellikle en umutsuz olduğum anlarımda beni hiç yalnız bırakmayan, bana yol gösteren çalışma gücü veren canım annem Saniye DEMİRCAN'a, biricik kardeşim Fatih DEMİRCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum... İyi ki varsınız, sizinle gurur duyuyorum...

Bu çalışmanın planlanmasında, yürütülmesinde ve ortaya çıkmasında; akademik görüşleri, ilgisi tecrübeleri ve yardımlarıyla görüş, öneri ve eleştirileri ile bana yol gösteren, araştırma bilinci kazandıran, hoşgörüsünü ve içtenliğini gördüğüm, danışmanım ve sevgili hocam Yard. Doç. Dr. Nihal (AHİOĞLU) LINDBERG'e verdiği destek için sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum...

Çalışmanın çeşitli evrelerinde samimiyeti ve içtenliği ile yardımcı olan sevgili kuzenim Yalçın DEMİRCAN'a, yüksek lisans eğitimime başlamama vesile olan beni yönlendiren, değerli öneriyle katkıda bulunan sevgili arkadaşım Neslihan şEHİRLİ'ye, yüksek lisans eğitimime birlikte başladığım, yardımlarını gördüğüm sevgili tez arkadaşım Kevser OĞUZ'a, Samimiyeti, yardımları ve değerli görüşleri ile beni yönlendiren sevgili arkadaşım Ayten CANASLAN'a, çalışmamda yardımlarını gördüğüm, görüş ve fikirlerinden yararlandığım sevgili Müge ULUMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum...

Veri toplama aşamalarında yardımlarını esirgemeyen yöneticilere, araştırmaya katılan öğretmenlere, öğrencilere ve velilere de teşekkürlerimi sunuyorum...

Ayşe Nur DEMİRCAN

İÇİNDEKİLER SAYFASI

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM	
1.1. Okul.....	3
1.1.1. Etkili Okul.....	4
1.2. Okul Başarısını Etkileyen Faktörler.....	7
1.3. Aile Katılımı.....	13
1.4. Epstein'in Aile Katılım Modeli.....	22
1.4.1. Aile Katılım Türleri.....	24
1.4.1.1. Anne-Babalık (Çocuk Yetiştirme).....	24
1.4.1.2. İletişim.....	26
1.4.1.3. Gönüllülük.....	28
1.4.1.4. Evde Öğrenme.....	29
1.4.1.5. Karar Verme.....	32
1.4.1.6. Toplumla İşbirliği.....	34
1.4.2. Aile Katılımını Engellleyen Etmenler.....	36
1.4.3. Aile Katılımının Yararları.....	40
1.5. Ortaöğretimde Aile Katılımı ve Önemi.....	45
1.6. Türkiye'de Ortaöğretimde Aile Katılımının Değerlendirilmesi.....	55
1.7. Problem Durumu	64
1.8. Araştırmanın Amacı.....	64
1.9. Araştırmanın Önemi.....	64
1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	65
II. BÖLÜM	
2.YÖNTEM.....	66
2.1. Araştırma Modeli.....	66
2.2. Araştırma Grubu.....	66

2.3. Veri Toplama Araçları.....	70
2.3.1. Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği – Öğretmen Formu.....	71
2.3.2. Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği – Öğrenci Formu.....	73
2.3.3. Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu.....	75
2.4. Ölçek Uyarlama Aşamaları ve Verilerin Toplanması.....	77
2.4.1. Ölçeğin Uyarlama Aşamaları.....	77
2.4.2. Veri Toplama Süreci.....	79
2.5. Verilerin Analizi.....	80
2.5.1. Özgün Ölçeğin Geliştirilmesinde Kullanılan İstatistikler.....	80
2.5.2. Uyarlama Çalışmasında Kullanılan İstatistikler.....	81
2.5.2.1 Ortaöğretim Öğretmen Ölçeği Boyutları.....	83
2.5.2.2.Ortaöğretim Öğrenci Ölçeği Boyutları.....	88
2.5.2.3. Ortaöğretim Veli Ölçeği Boyutları.....	93
III. BÖLÜM	
3. BULGULAR.....	98
3.1. Ölçeklerin Güvenirlik Düzeyi ile İlgili Bulgular.....	98
3.1.1. Öğretmen Ölçeği Güvenirlik Bulguları.....	98
3.1.2. Öğrenci Ölçeği Güvenirlik Bulguları.....	99
3.1.3. Veli Ölçeği Güvenirlik Bulguları.....	100
3.2. Ölçeğin Geçerlilik Düzeyi ile İlgili Bulgular.....	100
3.2.1. Öğretmen Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ile İlgili Bulguları.....	101
3.2.2. Öğrenci Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ile İlgili Bulguları.....	102
3.2.3. Veli Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ile İlgili Bulguları.....	103
IV. BÖLÜM	
4. TARTIŞMA.....	105
4.1. Öğretmen Ölçeği.....	105
4.1.1. Ölçeğin Güvenirliliği.....	105
4.1.2. Ölçeğin Geçerliliği.....	111
4.2. Öğrenci Ölçeği.....	113
4.2.1. Ölçeğin Güvenirliliği.....	113
4.2.2. Ölçeğin Geçerliliği.....	118
4.3.Veli Ölçeği.....	120

4.3.1. Ölçeğin Güvenirliliği.....	120
4.3.2. Ölçeğin Geçerliliği.....	125

V. BÖLÜM

5. SONUÇ.....	128
5.1.ÖNERİLER.....	129
KAYNAKÇA.....	131
EKLER.....	145
ÖZGEÇMİŞ.....	188

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa
Tablo 1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Alanlarına Göre Sayıları	66
Tablo 2.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul.	67
Tablo 3.	Araştırmaya Katılan Babaların Eğitim Durumları.....	68
Tablo 4.	Araştırmaya Katılan Annelerin Eğitim Durumları.....	68
Tablo 5.	Araştırmaya Katılan Velilerin Öğrenciye Yakınlığı.....	69
Tablo 6.	Araştırmaya Katılan Öğrenci Velilerinin Eğitim Durumları.....	69
Tablo 7.	Araştırmaya Katılan Velilerin Meslekleri.....	70
Tablo 8.	Özgün Ortaöğretim Öğretmen Ölçeğinin Boyutları.....	72
Tablo 9.	Özgün Ortaöğretim Öğrenci Ölçeğinin Boyutları	74
Tablo 10.	Özgün Ortaöğretim Aile Ölçeğinin Boyutları.....	76
Tablo 11.	Ölçekler Üzerinde Yapılan Değişiklikler.....	77
Tablo 12.	Uyarlanan Ortaöğretim Öğretmen Ölçeğinin Boyutları.....	84
Tablo 13.	Uyarlanan Ortaöğretim Öğrenci Ölçeğinin Boyutları	89
Tablo 14.	Uyarlanan Ortaöğretim Aile Ölçeğinin Boyutları.....	94
Tablo 15.	Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları – Öğretmen Formu.....	98
Tablo 16.	Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları – Öğrenci Formu	99
Tablo 17.	Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları – Veli Formu.....	100
Tablo 18.	Öğretmen Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları	101
Tablo 19.	Öğrenci Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları.....	102
Tablo 20.	Veli Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları.....	103

EKLER LİSTESİ

		Sayfa
EK 1.	Ölçek Kullanımı İzin Yazısı.....	145
EK 2.	İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Yazısı.....	148
EK 3.	Özgün ve Uyarlanan Ölçeklerin Analiz Başlıkları İle Birlikte Boyutları.....	150
EK 4.	Uyarlanan Öğretmen, Öğrenci ve Veli Ölçeklerinin Her Bir Boyutuna İlişkin Örnek Madde ve Sorular.....	157
EK 5.	Uyarlanan Öğretmen, Öğrenci ve Veli Ölçeklerinin Boyutları ve Ölçek Sorularına İlişkin İstatistikler.....	171

GİRİŞ

Ülkelerin her alanda kalkınması ile eğitime verdikleri önem arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikteki insan gücünü sağlayabilmesi temelde insanın başarısına bağlıdır. Hayatta başarılı olmak, etkili ve verimli bireyler yetiştirmek, hedefler belirlemek, hedeflere ulaşırken risk alabilmek ve bu yolda azim ve sabırla yürümek ancak nitelikli bir eğitim ile gerçekleşir. Eğitim insanın bireysel ve toplumsal hayatına ve mutluluğuna etki eden önemli öğelerden biridir. Koşullar ne olursa olsun her durumda bulunduğu şartlara uyum sağlayan, kendini sürekli yenileyen, üretken, yapıcı, sorumluluk sahibi ve başarılı bir birey olmak için her şeyden önce nitelikli bir eğitime ihtiyaç vardır. Bununla birlikte bireyin nitelikli bir eğitim alarak başarıya ulaşması sadece eğitim kurumları ile ulaşılabilecek bir hedef değildir. Eğitim kurumları çevrelerinden ayrı kurumlar olarak düşünülemez. Eğitim kurumları toplumu etkileyen aynı zamanda toplumdaki etkilenen sosyal kurumlar olup çevresiyle sürekli bir etkileşim ve iletişim halindedirler. Eğitim kurumları da nitelikli ve başarılı bir eğitim için hayatın içinde, hayatla birlikte teşkilatlanmalı ve aile ile beraber ortak hareket etmelidirler.

Çocuğun ilk sosyal çevresi ailesidir ve zamanının büyük bir çoğunluğunu ailesinin yanında geçirir. Dolayısıyla çocuğu en iyi tanıyabilecek kişiler çocuğun annesi ve babası olacaktır. Bu noktada çocuğun öğretmenine gerekli bilgileri en iyi ve en doğru bir biçimde çocuğun ailesi verecektir. Etkili ve verimli eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek isteyen öğretmen için ise çocuğu tanımak eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısı için mükemmel bir yardım olacaktır. Bu sayede ailenin eğitim ve öğretime katılmasıyla çocuğun akademik başarısı yükselirken, çocuk başarı konusunda cesaretlenecek okula isteyerek ve zevkle gelecektir.

Ailenin çocuğun eğitim ve öğretimlerine katılımı okul öncesinden başlamalı, temel eğitimde de devam ederek, ortaöğretimde de sürdürülmelidir. Ortaöğretim dönemi ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergenlik, her bireyin hayatında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Genç birey, hem fiziksel hem psiko-sosyal değişiklikler yaşamakta, benlik gelişimi, kimlik oluşumu ve hayatını istediği şekilde devam ettirebilmesi için önemli olan meslek seçimiyle karşı karşıya kalmaktadır. Diğer taraftan ise okul ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi, derslerine önem vermesi ve başarılı olması gerekmektedir. Gençin kişisel ve toplumsal gelişim

konuları açısından yoğun olan bu dönemi sağlıklı bir Şekilde atlatabilmesi için hem öğretmenin, hem ailenin desteğine ihtiyaı vardır. Genç bu dönemde yalnız bırakılmamalı, başarılı ve parlak bir geleceğe sahip olabilmesi için okul ve aile ortak bir Şekilde hareket etmelidir.

I. BÖLÜM

Eğitim insanın bireysel / toplumsal hayatına, şu an ve gelecekteki başarısına etki eden önemli öğelerden biridir. Koşullar ne olursa olsun her durumda bulunduğu şartlara uyum sağlayan, kendini sürekli yenileyen, üretken, yapıcı, sorumluluk sahibi ve başarılı bir birey olmak için her şeyden önce nitelikli bir eğitime ihtiyaç vardır. Bu eğitim ise, okul, aile ve çocuk üçgenindeki her bir ögenin görev ve sorumluluklarını karşılıklı işbirliği ve katılımı yerine getirmesi ile mümkündür.

1.1. Okul

Genel olarak okul, belli bir yeri olan, belli bir süre devam eden, öğrenci ve öğretmeni değişen, geniş bir çevreye hitap eden, eğitim faaliyetini planlı ve programlı bir şekilde sürdüren, genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluş olarak tanımlanabilir. Bunun yanında okul, eğitime ihtiyacını gidermek için çeşitli güçlerin bir araya geldiği bir yapı olarak da değerlendirilebilir (Kıncal, 1991). Bir yapı olarak okul, okul yönetimi ile birlikte bürokratik bir kuruluştur. Ancak modern okul örgütlenmesi öğretmen ile öğrencinin karşılıklı etkileşimi üzerine kurulmaktadır. Bu etkileşimin gerçekleşeceği ortamı hazırlama ve kontrol etme de okul yöneticilerine aittir (Kıncal, 1991).

Okullar birer açık sistemdir. Okullara açık sistem özelliğini veren en önemli öğe ise, okulun girdisini içinde yaşadığı ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulduğu toplumdan alması ve bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunmasıdır (Aydın, 2004). Sosyal sistem olan okulun geliştirilmesinde gösterilen çabalar genellikle bireyler olarak sadece müdür ve öğretmenleri etkilemekle kalmaz, aynı zamanda aralarındaki ilişkileri ve öğrenciler ile aileler arasındaki kolektif ilişkileri de etkiler (Taymaz, 2009).

Okulun bir diğer özelliği de, hizmet ettiği toplumun bütün tarihi, ekonomik ve sosyal özelliklerinin etkisi altında bulunması ve sosyal çevrenin bütün unsurları ile karşılıklı ilişkiler içinde olmasıdır. Okulun içerisinde yer aldığı toplumdan ve bu toplumun problemlerinden soyutlanması düşünülemez (Kıncal, 1991). Okul ve çevrenin birbirini etkilemesi, aynı amaçlara dönük çalışması, birlik ve bütünlük özelliği göstermesi, aralarındaki ilişkilerin niteliksel olarak önemsenmesi ve birindeki değişmeyi diğerinin izlemesi beklenir (Bursalıoğlu, 1972).

Okullar birer sosyal sistemdir. Okulun sosyal bir sistem olmasının nedeni, onun kendine özgü bir kültürü olmasıdır (Sarpkaya, 2008). Okula sistem yaklaşımı, okulun sorunlarının ilişkili olduğu tüm öğelerle birlikte, bütüncül bir yaklaşımla anlaşılmasını ve çözüm yollarının aranmasını sağlar (Taymaz, 2009). Sistem yaklaşımına göre, bir okulun, amaçlarını gerçekleştirebilecek bir yapıya ulaşabilmesi için, alt sistemleriyle birlikte bir sistem bütünlüğüne kavuşması gerekir. Tıpkı insan bedeninde olduğu gibi, okulu oluşturan alt sistemlerin de, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, birbiriyle eş güdümlü ve bütünlük içinde çalışmasını sağlayacak bir örgütlenmeye gereksinim vardır (Başaran, 2000).

Okullarda düzenlenen planlı eğitimsel etkinlikler önceden düzenlenmiş belirli amaçlara dönük olmak durumundadırlar. Eğitimin amacı ya da amaçları, ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine göre değişebilmektedir. Bir toplumda eğitimin amaçlarının kaynağı, o toplumun eğitim felsefesidir ve bu felsefe o toplumun yetiştirmek istediği insan tipini ve geleceğe ilişkin oluşturmak istediği toplum tasarımını ifade eder (Sarpkaya ve diğerleri, 2008).

Türk Eğitim Sisteminin amaçları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda genel ve özel amaçlar olarak ifade edilmiştir. Türk Eğitim Sistemi'nin genel amaçları soyut kavramlardır ve iyi insanlar, iyi yurttaşlar, üretici bireyler ve akıllı tüketiciler yetiştirmek olarak özetlenebilir. Özel amaçlar ise, her okul kademesinde öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgi, beceri, tutum ve davranışları kapsar (Sarpkaya, 2008).

1.1.1. Etkili Okul

Etkili okul araştırmalarının başlangıç noktası, "Coleman Raporu" olarak gösterilmektedir (Şahin, 2009). Etkili okul çalışmalarının geçmişi, Amerika Birleşik Devletlerinde 1960'lara kadar gitmektedir. James S. Coleman ve arkadaşlarının 1966 yılındaki ilk etkili okul araştırmasında, okulların öğrenciler üzerinde fazla etkisinin olmadığı, yani öğrenciler üzerinde okul dışındaki sosyal çevrenin ve ailenin daha etkili olduğu belirlenmiştir (Şahin, 2009). Bununla birlikte bu alandaki çalışmalar, 1980 yılından itibaren sosyolog Coleman'ın belirtilen tezine tepki olarak artış göstermiştir (Girmen, 2001).

Etkili okulun temel fikri “Bütün öğrenciler öğrenebilir” sayıtlısına dayanmaktadır (Şişman, 2004; Akt: Kaplan, 2008). Etkili okul, her tür ve yetenekte öğrencinin öğrenme olanağı bulabildiği okuldur. Bu okul, yetiştirilecek insanın özellikleri, eğitimin çok yönlü yapısı ve niteliği gereği olarak, demokratik bir yaklaşımla yönetilir. Etkili okulun temel amaçlarından biri, öğrencilere seçme gücü ve yeteneği kazandırmaktır (Tunçel, 2008). Etkili okul; disiplinden kıyafete kadar baskıcı, tek tip, monoton eğitim anlayışı yerine öğrenci, öğretmen, veli ve eğitimden beklentisi olan, diğer bireyleri hesaba katan renkli, çoğulcu, katılımcı ve açık okuldur (Tunçel, 2008). Etkili okulun katılımcı olması birçok farklı fikri, düşünceyi bir araya getirerek, okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve tüm diğer personelin üretici olmasına olanak sağlar. Dolayısıyla okuldaki herkesin söz sahibi olması etkili bir lider önderliğinde, birbirleriyle etkileşimlerini etkiler, ortaya çıkan sorunlar daha kolay çözülür, herkesin düşüncesine dayalı kararlar alınır, paylaşımlar artar ve okulda olumlu bir ortam oluşur.

Etkili okul düşüncesinde, okulların farklılıklar yaratabileceği ve bu farklılıkların düşüncelerde yer aldığı inancı egemendir. Etkili okullar, öğrencinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanırlar. Etkili okul olmak, daha fazla kaynağa sahip olmak anlamına gelmez, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade eder (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okul süreci öğrenci becerisini ve öğrenmesini geliştirmeyi amaçlar. Sürecin özü ırk, sosyo-ekonomik statü veya cinsiyete bakılmaksızın tüm çocukların beklenen standartlara ulaşabileceğine dayanmaktadır. Etkili okul, tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirildiği, özellikle düşük başarı gösteren öğrencilere özel bir ilginin gösterildiği ve öğrencilerin sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte uyum içinde buldukları okuldur. Etkili okulda öğretim yönünden güçlü öğrenciler kadar standartların altındaki öğrenciler de temel becerileri öğrenir (Kaplan, 2008). Etkili okulda önemli olan bireyler arasındaki fırsat eşitliğini sağlamaktır. Modern çağda etkili okulun özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Sergiovanni, 1995; Akt. Yelok, 2006):

- Öğrenci merkezlidirler; etkili okullarda amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktır.

- Öğrencilere zengin akademik programlar sunarlar; bunun amacı, öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamaktır.
- Öğrencileri geliştiren öğrenme olanakları sunarlar; öğretmenler öğrencilere ulaşmaları gereken yüksek standartlar koyarlar ve bu standartlara ulaşmalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemleri kullanırlar.
- Etkili okullar olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler; Öğretmen ve yöneticiler öğrenme için eşit, açık, dostça ve kültürel olarak gelişmiş bir ortam oluştururlar.
- Mesleki etkileşimi beslerler; etkili okullar öğretmenlerin işlerini en nitelikli biçimde yapmalarını sağlayacak olanaklarla beslenir ve öğretmenler onları etkileyen kararlara katılırlar. Öğretmenler meslektaşlar olarak öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, programların uygulanması, eğitsel uygulamalar vb. konularda birlikte çalışırlar.
- Yoğun hizmet içi eğitim programlarına sahiptirler; mevcut ve gelecekteki eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitim programları ile desteklenmesi gereklidir.
- Paylaşımçı liderlik gerektirirler; okul yöneticileri işbirliğine dayalı sorun çözme, takım ve grup olarak karar verme, personelini tanıma, bağlılık, iletişimi geliştirme, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişisel gereksinimlerine duyarlı olmaya dayalı bir liderlik anlayışını geliştirmeli ve kullanmalıdırlar.
- Yaratıcı sorun çözmeyi beslerler; etkili okullarda çalışan personeller sorunlarla mücadele etmeye, yeni düzenlemeler yapmaya, sorun çözme ve uygulamada gönüllü olurlar.
- Aile ve toplum katılımını sağlarlar; etkili okullarda hem aile hem de toplum, okuldaki öğrenme ve etkinliklere, okuldaki karar sürecine katılırlar ve okuldaki etkinlikleri geliştirecek bir kaynak olarak hizmet verirler. Etkili okullarda, okul çevresinin ve velilerin, okula önemli ölçüde destek olduğu ve katkıda buldukları görülmüştür. Bunun içindir ki, okul ile çevre arasında yakın ilişkiler kurulmalıdır. Okul, çevresinin eğitim merkezi olmalı, bunun yanı sıra çevresi ile bütünleşmelidir. Okul, hem amaçlarını

gerçekleştirmede çevresel kaynaklardan yararlanmalı hem de kendi olanaklarını çevrenin hizmetine sunmalıdır

Etkili okulda okullar, belli bir toplumsal çevre içinde yer alır ve bu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Etkili okullar, planlama ve karar aşamasında ailelere önemli roller vermektedirler ve aile okul işbirliğini en yüksek düzeyde tutmaya çalışmaktadırlar (Durağan, 2005). Aile katılımı programları, öğrencilerin okul ve ev ortamında tutarlı olmalarını sağlarken, aynı zamanda ailelerin çocuklarının okul içi davranışlarını daha iyi tanımalarına da yardımcı olur. Akademik yönden yüksek başarıya sahip okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel/ailesel destek ve katılıma sahip oldukları görülmektedir. Anne-babaların, çocukları en iyi tanıyan kişiler olmasından ve eğitim sürecinde okul-ev tutarlığının gerekliliğinden yola çıkarak, onların da eğitim sürecinin etkin elemanları olarak, çocukların akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları sağlanmaktadır (Durağan, 2005).

1.2. Okul Başarısını Etkileyen Faktörler

Çocuğunu okula gönderen her aile, onun okulda başarılı olmasını ister. Bazı çocuklar başarıya kolaylıkla erişebilir. Böylece hem aile hem de çocuk elde edilen başarıdan memnun olur. Bazı çocukların ise başarıya ulaşması diğerlerinden daha zor olabilmektedir. Okula gelen çocukların başarılarını etkileyen bir takım faktörler vardır. Bunlar; çocuğun kendi özellikleri, aile ortamı, okul ve sınıf ortamından kaynaklanan faktörler olarak sınıflandırılabilir (Oktay, 1997).

Çocuğun Kendi Özellikleri

Çocuğun başarısını etkileyen önemli nedenlerin başında çocuğun zeka düzeyi gelmektedir. Okula gelen her çocuğun, okulda öğretilenleri kolaylıkla kavrayabilecek bir zekâ düzeyine sahip olması gerekir. Okulda başarısız olan kimi öğrencilerin, konuları diğer öğrenciler kadar kolay anlayamadığı gözlenmiştir. Öğrenmelerini sağlamak için bu çocuklar ile özel olarak ilgilenmek gerekir; eğer bu yetmiyorsa, özel eğitim görmelerine fırsat verilmesi gereklidir (Oktay, 1997). Diğer taraftan aile ortamında çocuğun zihinsel gelişimini sağlayacak oyuncak ve diğer objelerin bulunması ve bunların zihinsel gelişmeyi sağlayacak biçimde kullanılması, çocuğun okul başarısını artırabilir. Okul da evin bir devamı niteliğindedir. Bu nedenle

okullarda da zihinsel gelişmeyi destekler nitelikte programların uygulanması uygun olabilir (Yıldız, 1999).

Çocuğun okul başarısının değerlendirilmesinde, onun başarısını etkileyen fizyolojik nedenlerin de göz önünde bulundurulması gerekir (Yıldız, 1999). İyi göremeyen bir çocuk tahtadaki dersleri takip edemez; iyi işitemeyen bir çocuk kulak yoluyla yapılan eğitimi iyi takip edemez; konuşma güçlüğü çeken çocuk arkadaşlarının kendisiyle alay edeceğini düşünerek konuşmak istemez (Yıldız, 1999).

Çocuğun aşırı çekingen veya heyecanlı oluşu gibi özellikler de onun yeterli başarı göstermesini engelleyici faktörler arasındadır (Oktay, 1997). Evdeki kardeşinin veya anne-babasının kendisinden daha başarılı olması çocuğu yeni denemelerden alıkoyabilir. Bu bireyler başarılı bireylere ayak uydurmakta güçlük çekmekte ve kendilerinin asla onlar gibi olamayacağını düşünmektedirler (Yıldız, 1999). Çocuğun okulu sevip sevmemesi, öğrenmeyi isteyip istememesi de okul başarısında önemli bir faktördür (Oktay, 1997). Son olarak çocukta öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenilecek konunun çocuğun ihtiyaçları ve kavrama yeteneği çerçevesinde olması gerekmektedir (Çolak, 2008).

Aile Ortamı

Çocuğun bireysel özellikleri yanı sıra, anne-baba tutumu ve yakın çevre koşulları da onun davranış ve gelişimini etkiler (Solak, 2008). Aile ortamında özellikle anne-babanın çocukla kurduğu olumlu ilişki, okula karşı olumlu tavırları, çocuğun okulu sevmesi ve okulda başarılı olmasını sağlayan temel etkenler arasında yer alır (Oktay, 1997). Buna ek olarak aile tutumlarının da çocuğun eğilim ve davranışları üzerinde büyük etkisi vardır. Kimi anne-baba okul ya da diğer etkinliklerde başarılı olmaları için çocuklarına aşırı yüklenirler. Çoğunlukla çocuk bu istekleri karşılama gücüne sahip olmadığı için anne-babanın onayını alamaz (Çolak, 2008). Anne-babalar çocuklarına gösterdikleri davranışlarda demokratik bir tutuma sahip olmalıdırlar. Arcan (2006) anne-babaların çocuklarına demokratik tutum göstermelerinin, onların akademik başarılarını artırdığını ortaya koymuştur.

Bunun yanında anne-babaların çocuklarını yönlendirirken; onların yetenek ve isteklerini değil, kendi isteklerini ve düşlerini ön plana almaları ise değişik yaştaki öğrencilerde görülen önemli başarısızlık nedenleri arasında yer almaktadır. Okul başarısı konusunda aşırı baskıcı tutumlar, çocukların okuldan kaçmalarına, hatta

tamamen okuldan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle anne-babaların çocukları ile ilgili eğitim-öğretim hedeflerini belirlerken, çocuğun özelliklerini göz önünde bulundurarak gerçekçi bir yaklaşım içinde olmaları en akılcı davranış olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 1997). Başka bir anlatımla, çocuklardan beklenen standartlar başarabileceği düzeyde fiziksel gücüne ve anlayış yeteneğine uygun olmalıdır (Makarenko, 1992).

Aile yaşamında aile bireyleri arasındaki ilişkiler de çocuğun başarısını etkilemektedir. Elmacıoğlu (1992) tarafından yapılan araştırmada, aile içi iletişimin öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların okul başarılarının, uyumlu ve huzurlu aile ortamlarında arttığı, sağlıklı bir iletişimin olduğu ailelerde yetişen gençlerin kişiliklerinin daha olumlu yönde geliştiği, sosyal uyumlarının daha iyi ve okul başarılarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan sürekli olarak anlaşmazlıkların yaşandığı huzursuz aile ortamlarında yetişen gençlerin ise kişilik gelişimlerinin ve sosyal uyumlarının olumsuz ve okul başarılarının da daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yıldız (1999) başarılı öğrencilerin anne-babalarının, çocuklarına karşı daha anlayışlı davrandıklarını, onları daha çok övdüklerini ve daha çok kabullendiklerini, başarısız öğrencilerin aile ortamlarında ise gerilimli bir havanın olduğunu ve anne-babaların çocuklarına karşı daha otoriter ve kısıtlayıcı davranışlar sergilediklerini belirlemiştir. Satır'ın (1996) araştırmasında da başarı düzeyi düşük öğrencilerin anne-babalarının daha çok cezaya başvurduğu, çocuğun okul yaşamı ve evde ders çalışması konularında daha fazla tartıştığı; başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne-babalarının ise çocuğa karşı daha ilgili ve olumlu yaklaşıma sahip olduğu bulunmuştur. Coşkun (2008) araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin aile içi ilişkilerinin öğrenilmiş güçlük düzeylerini incelemiş, öğrencilerin aile içi ilişkilerinin öğrenilmiş güçlük düzeylerini yordadığını, bunun yanı sıra aile içi ilişkilerini sağlıklı algılayan öğrencilerin, öğrenilmiş güçlük düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencinin okul başarısında ailesinin sosyo-ekonomik durumunun da etkisi vardır. Ailenin sosyo-ekonomik durumu incelenirken, ailenin gelir düzeyi, evin bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre ve toplum içerisindeki sosyal statüleri akla gelmektedir (Elmacıoğlu, 1992). Örneğin, yoksulluk nedeni ile kötü beslenme veya çocuğun okula aç gelmesi, onun okulda kendisini derslerine vermesine, dikkatini

yoğunlaştırmasına engel olabilmektedir. Öğrencinin eğitim gördüğü okul, yaşadığı sosyal çevre, eğlenebilme ve dinlenebilme imkânları başarısını etkilemektedir (Elmacıoğlu, 1992; Kasatura, 1992).

Anne-babanın öğrenim düzeyi ile öğrencinin okul başarısı arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Eğitimli anne-babaların, çocuklarındaki başarı güdüsünü harekete geçirmekte daha başarılı oldukları görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar başarılı öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeylerinin; başarısız öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeylerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Elmacıoğlu, 1992).

Okul ve Sınıf Ortamı

Okul, eğitime uygun daha planlı bir çevre olarak düzenlenmiştir. Bu düzenli çevrede hem istenilmeyen davranışların değiştirilmesi, hem de istenilen davranışların kazandırılması beklenmektedir (Çolak, 2008). Aynı zamanda okul, çocuğa evde bulamadığı koşulları sağlayıp gelişimine yardımcı olabileceği gibi, son derece olumsuz yönde de etkide bulunabilir. Sınıfların fiziksel yapısındaki olumsuzluklar, sınıfların kalabalık olması, kullanılan malzemelerin ve araç gereçlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olması, hem öğretimin kalitesini hem de öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Oktay, 1997).

Okulun atmosferini belirleyen yönetici ve öğretmen özellikleri de öğrencinin başarısında son derece etkilidir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki bilgisi, öğrenciye karşı tutumu, eğitim-öğretimdeki başarının en önemli belirleyicilerindendir (Oktay, 1997). Okulla bağlantılı bir diğer faktör de öğretmenin derste sergilediği tutumdur. Öğretmenin dersle ilgili sergilediği tutum olumlu ise öğrencinin olumlu davranışları pekiştirebildiği gibi daha iyi ve doyum sağlayıcı bir okul hayatı için de yeni umutlar verebilir (Yıldız, 1999).

Öğretmenin çocuk üzerinde olumlu etkisinin olabilmesi için çocuğun anne ve babası ile olumlu ilişkiler kurması ve uyumun eşlik ettiği bir işbirliği sağlaması gerekir. Anne ve babaların öğretmenlerle sık sık görüşerek öğretmenin önerilerine dikkate almaları çocuğun okul başarısı açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldız, 1999). Çelenk (2003) yaptığı araştırma sonucunda aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okul başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Her çocuk, okula başladığı zaman, yetiştiği aile ortamının özelliklerini taşır. Öğretmen, eğitim ve öğretimi gerçekleştirirken, çocuğun yaşadığı aile ortamını da dikkate alarak davranmalıdır. Hem okul ortamının hem de aile ortamının ortak amaçlarından biri; çocukların ve gençlerin iyi yetişmeleri ve başarılı olmalarıdır. Bu nedenle aileyi tanımak, ailenin ekonomik ve sosyal durumunu belirlemek, öğrencinin ev ortamı konusunda bilgi sahibi olmak, öğrenci ve velinin okula ilişkin olumsuz bakış açılarını olumlu yönde değiştirmek ve geliştirmek, öğrencinin aileden ve çevreden kaynaklı sorunlarını tespit edip çözümü konusunda rehberlik edebilmek için yapılacak ev ziyaretleri önemlidir (Turan, Bozkurt ve Polat, 2010). Turan ve diğerleri (2010) öğretmenlerin yaptığı ev ziyaretlerinin, öğrencinin okula ve öğretmenine karşı olumlu tutum geliştirmesinde ve ayrıca velilerin de kendilerini önemli görmeleri, okula ve öğretmenine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Son olarak başarılı bir eğitim ve öğretim için uygulanacak programların da öğrenci başarısı açısından önemli olduğunu belirtilmektedir. Programların, çocukların içinde buldukları gelişim düzeyine, öğrenme özelliklerine uygun biçimde düzenlenmiş ve yaşama hazırlayıcı nitelikte olması gerekmektedir (Oktay, 1997).

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmenin öğrenciye bir şeyler öğretme çabasını etkileyen farklı etmenler vardır. Bu etmenlerden biri, öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmenin etkililik düzeyidir (Gordon, 1999). Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının, öğrenciye değer veren, onu yargılamadan olumlu bir insan olarak ele alan, ona samimi ve dürüst davranan ve onunla empati kurabilen özellikler taşıması son derece önemlidir (Kaya, 2010). Olumlu etkileşimler bireyin olumlu davranışlar geliştirmesini destekler. Bu nedenle öğrenci-öğretmen arasında etkili iletişimin gerçekleşmesi her iki taraf için de istendik bir durum olup eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. İletişim olmaksızın eğitim gerçekleşemez. İletişim olumlu olabileceği gibi olumsuz da gerçekleşebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması; dolaylı olarak öğrencilerinin gelişimlerini, davranışlarını, kendilerini algılama biçimlerini ve çevreleriyle iletişim becerilerini etkileyecektir (Kaya, 2010).

Öğretmen-Aile İlişkisi

Öğrencilerin aileleri, öğretmenler için çok iyi birer ortak olabilir. Aileler, disiplin sorunlarının çözülmesinde, sınıf içi çalışmalarda, güdülenmenin sağlanmasında çok önemli rol oynayabilirler (Şahin, 2009). Aileler yardım etmek istemektedirler fakat bunu nasıl yapabileceklerini bilememektedirler (Bhering, 2002). Bütün bunlar öğretmenin aileyle kuracağı ilişkilere bağlıdır (Şahin, 2009). Aileler okullarda benimsenen eğitim anlayışını, sınıfta uygulanan öğretim metotlarını bilmeli ve beklentilerini belirlemelidirler. Gerçekte aileler ve öğretmenler, iletişimin önemini kabul etmektedirler (Bhering, 2002).

Okul ile aileler arasında iletişim kurulması ve karşılıklı beklentileri (çocuğun öğrenme alışkanlıkları, okula karşı tutumu, sosyal ilişkileri ve akademik ilerlemesi) çocuğun kapasitesini artırmasını sağlar. Bunun için okul yönetiminin, gerekli iletişim ortamını sağlaması gerekmektedir. İletişime okul idaresinin değer, meslektaşlarının ise destek verdiğini ve velilerin de sonuçtan memnun olduğunu gören öğretmenler, okul-aile ilişkisini başlatmaya eğilimli olacaktırlar. Ancak iletişim, velileri çocukları hakkında bilgilendirme ile sınırlı olmamalıdır (Tutkun ve Köksal, 2002). Diğer taraftan okul-aile iletişiminin çocuğa sağlayacağı önemin farkına varmamış yönetici ve öğretmenler okul-aile ilişkisine karşı olumsuz tutum takınabilirler. Özgan ve Aydın'ın (2010) araştırması, yönetici ve öğretmenlerin genel olarak okul-aile işbirliğine karşı olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Benoit (2008) araştırmasında, aile-öğretmen arasındaki iletişim sıklığının artmasının, öğrencinin akademik performansı ve başarısı üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Okul, öğrencilerden ne istediğini bilen ve bu gereksinimleri açık şekilde ortaya koyabilen birleşik bir toplumu simgelerse, anne-babalar okullardan gereğince yararlanırlar. Bu anne-babalara yardımın bir yoludur (Makarenko, 1992). Öğretmen ve aile ilişkileri, öğrencinin de yardımıyla mektup, telefon, e-posta ya da yüz yüze görüşmeler yoluyla (Arslan, 2006) ya da veli/öğretmen/öğrenci toplantıları, karneler, okul gazeteleri, kutlama kartları, veli-öğretmen görüşmeleri, veli panosu, velileri bilgilendirme, ödev defterleri vb yollarla da sağlanabilir (Tutkun ve Köksal, 2002).

1.3. Aile Katılımı

Katılım; iletişim ve ortak eylemde bulunma yoluyla belirli bir toplumsal duruma girme süreci olarak tanımlanmaktadır. Katılma kavramının içeriğinde birden çok insanın bir amaç için gereken eylemi paylaşması, benimsemesi, katıldığı insanlarla bütünleşmesi bulunmaktadır. Katılmanın etkili olabilmesi, katılma eylemine ilişkin koşulların, katılanların değerlerine uydurulması gerekir. Katılanlar, katılma eylemini doğru ve uygun buldukları oranda etkili olurlar (Çakmakçı, 2003). Dar anlamda katılım ise, sadece kişilerin veya grupların bir araya getirilmesi değil, bunların birbirini etkileyecek yapıda bütünleşmesidir (Hesapçioğlu, 1994).

Anne-babalar, öğrenciler ve okul; eğitim-öğretimin üç temel ayağını oluşturmaktadırlar (Kotaman, 2008). Eğitimden başarılı sonuçlar beklemek, büyük ölçüde bu üç ögenin uyumlu ve düzenli işbirliği içinde olmalarına bağlıdır (Özyürek, 1983). Anne-babalar eğitim-öğretim sürecinin temel öğelerinden biri oldukları için çocuklarının eğitim ve öğretimlerine katılmaları gerekmektedir (Kotaman, 2008). Ailelerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılımı tüm dünyada çok önemsenmekte, okul sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir (Kocabaş, 2006).

Ailelerin çocuklarının eğitimindeki önemi ve anne-baba eğitimi çalışmaları yeni bir uygulama değildir. İlk anne-baba eğitim sınıfları, 1815 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) uygulanmaya başlanmıştır. Anne-baba eğitimi ve işbirliğine yönelik olarak 1960'lı yıllarda da Head Start, Home Start ve Follow Through gibi federal programlar ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak 1980'lerde ve 1990'larda, iyi eğitilmeyen gençler, okulu bırakanlar, küçük yaşta hamile kalanlar ve yoksulluk konusuna duyulan ilgiyle birlikte (Berger, 1991) ailelerin, çocuğun eğitim sürecinde yer alması son 20 yılda oldukça önem kazanmıştır (Weber, 2010). Belirtilen sorun alanları, ev-okul ortaklığının eğitimli bir nüfusa sahip olmak için esas olduğunu vurgulaması açısından da önemlidir (Berger, 1991). Ailelerin kendi çocuklarının eğitimlerine dâhil olmaları etkili bir eğitim için yaygın şekilde istenen bir durum ve hatta temel etmen olarak kabul edilmektedir (Comer ve Haynes, 1991). Dünya üzerinde yaşanan politik, tarihi ve sosyo-ekonomik değişimler; ev, okul ve özellikle ailelerin, çocuklarının eğitimlerine katılmaları gerektiğine yönelik ilgiyi arttırmıştır. Bu durum sonraki dönemlerde okulun demokratikleşmesi, çocukların

eğitim sorumluluğu hakkındaki soruların cevaplandırılması ve bunlara bağlı olarak eğitim reformlarında etkili olmuştur (Georgiou, 2007). Aile katılımının her ne kadar yasalarda geçen hukmlerle gerekliliği belirlenmişt olsa da uygulama alanında günümüzde halen pek çok ülke için katılımın sağlanması güç olmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008).

ABD’de okul, aile ve toplum ortaklığı ile ilgili geliştmeleler 1994 eğitim yasasıyla resmileştirilmiştir. Federal politika liderleri ailelerle iletişime geçmek, ailenin ve toplumun, okul etkinliklerine, çocukların öğrenme ve gelişimlerine katılmaları yönünde desteklenmesi için eğitimcileri cesaretlendiren, kimi durumda da bunu yapmaya zorlayan bir dil kullanmışlardır. Sonuç olarak 1994 yılında yapılan düzenlemelerle, araştırmacıların, siyasi liderlerin ve eğitimcilerin tüm okullarda yararlı olabileceğini dřndđđ bilgileri ve uygulamaları kanunlaştırmıştır. Bu araştırma ve uygulama sonuçları yasalarla sistem içine alınmakla kalmamış, aynı zamanda tüm bölgelerde ve her eğitim düzeyinde eğitimcilerin, ailelerle iyi ilişkiler kurmak için diğer eğitimcilerle işbirliği yapmaları konusunda da onların güvenini sağlayacak desteği vermiştir (Epstein ve Hollifield, 1996).

Aile katılımı, eğitimin niteliğini arttırmak için önemli bir strateji olarak görülmektedir (Driessen, Smit ve Slegers, 2005). Aile katılımı, öğretmenlerin performanslarına, okul durumuna, toplumsal çevrenin istekliliğine katkıda bulunan sosyolojik faktörlerin önemini tanımlarken, aynı zamanda o dönemin psikolojik özelliklerini (rneğin kişisel görüşlerin ailenin görüşleri üzerindeki etkisi) de göz önüne alır. Aile katılımı, evde ya da okulda çocuğun eğitiminde ailenin umutları, tavırları ve inançlarını içeren çalışmalar olarak tanımlanır (Georgiou, 2007). Aile katılımı, anne babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal destek verilmesi, anne-baba ve profesyoneller arasında bilgi alışverişi, anne-babanın bir gruba katılması, uygun anne-baba-ocuk ilişkilerinin geliştirilmesi ve anne-babaya toplumsal kaynaklara ulaşmalarında yardımcı olmaktır (Bekman, 1998; Akt: Ersoy, 2003, 118).

Aile katılımı, ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artısı ve sürekliliği ile arttırılmasına ve programların ailelerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı,

bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir; görünmeyen programın temel bir kurum olduğu kadar çocukların dünyaları arasında da bir tutarlılık köprüsü oluşturur (Cömert ve Güleç, 2004). Bu yönüyle Epstein'in (1995) da belirttiği gibi eğitimde aile katılımı öğrencilerin başarısında etkili olan yardımcı bir yöntemdir. Buna göre aile katılımı, hem ev ödevlerine yardım hem de okul da gerçekleşen etkinliklere katılım olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, çocuklarla konuşmak, sınırlar koymak, ödevlere yardımcı olmak, öğretmenlerle iletişimde olmak, sınıfta gönüllü olmak ve okul tarafından düzenlenen etkinliklere katılmak gibi. Çakmakçı (2003) ailenin okula katılımını; ailenin çocuğun eğitimi ve okul etkinliklerinin oluşum sürecine dâhil olması, çocuğa eğitsel becerilerin kazandırılması, ev ödevlerine yardımın yanı sıra, okuldaki eğitim-öğretim, planlama, karar verme, bütçeleme ve diğer etkinliklerde yer alması olarak tanımlamıştır. Keçeli-Kaysılı (2008) ise, ailelerin konuya özgü becerileri öğrenmelerinden, aile içinde uygun ilişkilerin geliştirilmesine kadar pek çok becerinin kazandırılmasını kapsayan geniş bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Aile katılımının anlamı üzerine ortak bir tanım bulmak oldukça zor görünmektedir. Ancak aile katılımı için yapılan tüm tanımlardan hareketle aile katılımı; çocuğun nitelikli bir eğitim alarak başarıya ulaşması için, aile ile okul arasındaki etkileşim ve ilişkinin artırılması, ailenin okul ile sürekli bilgi alışverişinde bulunması, aile-çocuk-okul arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, ailenin okul ile birlikte ortak hareket etmesi için okul etkinliklerinin oluşum sürecine ailenin de dâhil olması, bunun için ailenin eğitilmesi, bilinçlendirilmesi, aileye sosyal ve duygusal destek verilmesi, okuldaki programların ailenin önerileri ve katkıları ile zenginleştirilmesi olarak tanımlanabilir.

Okul aile işbirliği özellikle üç nedenden dolayı gereklidir: Öncelikle, öğretmenlerin çocuk yetiştirme konusunda kendilerine aşırı sorumluluk yüklediği görüşünde olmalarıdır. İkinci olarak, anne ve babaların çocukları üzerinde daha fazla etkili olmak istemeleri ve ebeveyn olarak çözüm yolunun bu konuda yeni düzenlemelerin yapılmasından geçtiğine inanmalarıdır. Üçüncü olarak, yapılan araştırmaların, okul programlarında odak noktası olarak ebeveyn ve çocuk gelişimi esas alındığında, çocukların daha başarılı oldukları gerçeğini ortaya koymuş olmasıdır (Storm, 1984). Aile katılımının ulaşmak istediği nokta, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen

eğitimin okulda desteklenmesi, bir devamlılığın söz konusu olması ve bu sayede hem okulda hem de evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşması ana amaçtır (Şahin ve Ünver, 2005).

Aile katılımı, ailelerin, evdeki çocuk yetiştirme uygulamalarından okulda yapılan etkinliklere katılımına kadar birçok özelliği içeren geniş kavramdır. Ailelerin en temel katılımları çocuklarının yemek, giyim, barınma, sağlık ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamadır. Ayrıca aileler çocuğu okula hazırlama ve çocukluktan gençliğe kadar anne-babalık görevini devam ettirme gibi çocuk yetiştirme sorumluluklarını yerine getirirler. Çocuklar okula başladıklarında, aileler okul gereçlerini ve ödev yapmaları için gereken yeri ve zamanı evde temin ederler (Epstein, 1987). Bunun yanında okul etkinlikleri, toplumun temel demokratik değerlerine göre biçimlenmiş bir eğitimin sağlanmasında aileyi desteklemelidir. Okul, öğrencinin ev koşullarına ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Anne-babaya da okulda yapılanları izleme fırsatı verilmelidir. Bu tür bağlantıların kurulması okulun görevidir (Bilgin, 1990).

Ancak aile katılımı girişimlerinin başarılı olabilmesi için, ailelerin çocuklarının tüm gelişimlerini destekleyen olumlu ilişkiler oluşturmak için içeriğe odaklanmış bir okul gelişiminin parçası olmalarını gerektirir (Comer ve Haynes, 1991). Aile-okul katılımı karşılıklı saygı, güven ve diğerlerinin bilgisine ve yeteneğine amaçlarına, yaptıkları plan ve kararlara saygıyı gerektirir. Tüm bu faktörlerin bir arada olması fırsatları arttırmakla beraber, öğrencinin gelişimini, okul başarısını ve eğitiminin ilerlemesini de olumlu etkileyecektir (McClain, 2006).

Günümüzde, toplumun değişen ihtiyaçları ile birlikte, ailelerin de rolleri değişmektedir. Ailelerin yaşam biçimlerindeki değişiklikler yeni ihtiyaçlar doğurmaktadır. Anne-babaların çocuklarının evdeki öğretmenleri olduğu ve çocukların aile içindeki eğitiminin önemi düşünüldüğünde, ailelerin toplumun değişen ihtiyaçlarına göre eğitilmesi ve güçlendirilmesi çok önemli görünmektedir. Bu destek, anne-baba eğitimi olarak anılmakta ve anne-babaların çocuklarıyla daha etkili iletişim kurabilmelerine ve onların davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir (Özeke-Kocabaş, 2006). Anne-baba eğitimi, anne-babalara ve anne-baba adaylarına, kendileri ve çocuklarını anlamalarında yardımcı olan ve aralarındaki ilişkiyi artıran bir dizi eğitsel ve

destekleyici önlemlerdir. Amacı, anne-babanın bilincini ve özgüvenini geliştirmektir (Bilgin, 1990). Okul, anne-baba eğitimi ile ailelere ev ortamının nasıl zenginleştirileceğini öğretir. Bu nedenle, anne-baba eğitimi konusunda yeterli imkânların sağlanması ve bu tip uygulamaların sürekli olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kıncal, 2000).

Eğitim sisteminin amacına ulaşması ve uygulanan programların anne-baba eğitimi ile desteklenmesi halinde alınan sonuçların daha başarılı olması mümkün olmaktadır. Bu amaç A.B.D. uygulanan “Head Start Projesi” nin de özünü oluşturmaktadır. Head Start programının ortaya koyduğu en önemli sonuç; uygulanan programların anne-baba eğitimi ile desteklenmesi halinde alınan sonuçların çok daha başarılı olmasıdır. Çocuğu eğitmek için bazı önlemler alınsa bile, eğitim uygulamalarından daha iyi sonuç alabilmek için aile desteği gerekmektedir (Satır, 1996). McIntosh (2008) araştırmasında bu programın, ebeveynlerin çocuklarını destekleme dereceleri yanında onların okul başarısı ve daha fazla eğitim almaları konularındaki bakış açıları üzerinde de etkili olduğu ortaya konmuştur.

Okul, kontrollü bir ortam oluşturarak çocukta topluma ve kendisine yarar sağlayacak davranışları oluşturmaya çalışır (Epstein, 1987). Ancak okul yöneticileri ve öğretmenler, çocuk ve gençlerin eğitiminin yalnızca okuldaki bölümü ile ilgilenmekle yetinmemeli; aileleri, okulun ve eğitim sürecinin bir parçası olarak görmelidirler (Pehlivan, 1997). Okulun öğrenciye istenilen davranışları tek başına kazandırması mümkün değildir. Kazanılan davranışlardan önemli bir kısmı da ailenin katkısı ile oluşur. Söz gelimi aileler, çocuklarını kendine güven, kendini algılama ve özgüven açısından şekillendirerek çocukların okul başarısı için zemin hazırlarlar. Eğer çocuk okula başlayana kadar bu yönlerden evde yeterli eğitimi almamışsa, bunlar okul ve ailenin ortak sorunu ve sorumluluğu haline gelir (Epstein, 1987). Yıldırım ve Dönmez (2008) çocuğun eğitiminde öğretmen ya da okulun tek başına yeterli olmadığını, ailenin de eğitime ihtiyaç duyulduğunu, okul-aile işbirliğinin, öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Yine okulda öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar evde aileler tarafından desteklenip pekiştirilmez ise, kısa zamanda unutulur. Daha da önemlisi okul ve ev arasında önem verilen değerler, alışkanlıklar ile çocuğa davranış kazandırma yöntemi

konusunda ayrıcalıklar var ise çocuğun okulda öğretilenleri kolayca öğrenmesi ve uygulamaya koyması çok güç olmaktadır. Bu ve benzeri birçok nedenden dolayı yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin ve okulun başarısını artırmak için ailelerin desteğine ihtiyaç duyarlar (Gümüşeli, 2004). DeHass'ın (2005) belirttiği gibi eğitimciler aile katılımının değerini görürler ve samimi olarak yaparlarsa, eğitimin aile katılımındaki türleri ve stratejileri de kendiliğinden geliştirecektir.

Epstein (2002) yaptığı araştırmada aile, toplum ve okul işbirliğini, öğrenci katılımını destekleyen, aile ve toplum katılımına yönelik etkinlikleri planlayan ve uygulayan okullarda öğrencilerin okula devam oranının arttığını ve süregelen ya da sık devamsızlığın azaldığını belirlemiştir. Bununla birlikte aile katılımını desteklemeyen okullar da vardır. Bazı okullarda okul müdürü aile katılımını artırmaya önyak olur; bazılarının da ise yöneticiler bu konuyla ilgili seçimi ve aile katılımına yönelik uygulamaları öğretmen ya da diğer destek personeline bırakır. Ancak aktif bir yönetici liderliğinin ve dikkatinin olmaması okullarda, aile katılımına yönelik organize ve yararlı bilgilerin eksikliği ile sonuçlanmaktadır. Gerçekte aile katılımı ile ilgili birçok problem ortaya çıkabilir ve bunları çözmek zaman ve sabır gerektirir. Bu nedenle personelin aile katılımı üzerine çalışması, anlaması ve aile katılım programlarını seçme, düzenleme, değerlendirme ve gözden geçirmeye yönelik etkinlikleri planlamalarında yöneticilerin rolü çok önemlidir (Epstein, 1987). Buna bağlı olarak okul yöneticisinin aile katılımını sağlamaya yönelik bir takım sorumlulukları vardır. Okul yöneticisinin bu sorumlulukları şu şekilde özetlenebilir:

- Ailelerin çocukların okuldaki başarısını ve gelişimini izlediğini öğrencilerinde bilmesi;
- Okulun, ailenin ve toplum ortaklığına yönelik planlanmış etkinlikler için bütçe ayrılması;
- Öğrenci ile aile arasındaki iletişimi sağlamak için öğretmenlerin okulun ortaklık adı altındaki çalışmalarına katılımını sağlayarak öğrenci aileleriyle işbirliği yapmasını sağlamak,
- Okul yılı süresince program dâhilinde sürdürülecek etkinlikleri ilan etme,
- Öğretmenler, aileler ve diğer eğitimciler tarafından daha güçlü bir ortaklık programı kurmak, geliştirmek, program zenginleştirilecek kaynakları belirlemek için toplumsal gruplarla ve liderlerle birlikte çalışmak (Epstein ve Jansorn, 2004).

Erdem ve Şimşek (2009) yaptıkları araştırmada, yöneticilerin eğitim öğretime katkı sağlamak için öğrenci velilerini okula çekme başarısı hakkında, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin, öğrencilerin ders başarılarının sözlü olarak bilgilendirme maddesinin yüksek düzeyde çıkmasına karşın yazılı olarak bilgilendirmenin “ara sıra” yapıldığı, velilerin katılımının az olması hakkında, velilerin okuldaki yapılacak etkinliklerde görüşlerini vermektan çekindikleri ya da velilerin sadece okuldaki akademik başarıya odaklı oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin bilgilendirmeyi sadece sözlü olarak algıladıkları söylenebilir. Bu da yöneticilerin, aile katılımı konusunu iyi anlamadıkları, önemini yeterince kavrayamadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Bunun yanında aile üyelerinin de öğrencinin eğitimine katılmasında etkileyen birkaç faktör vardır. Bu faktörler arasında aile inançları, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin kendi çocukluk deneyimleri, okul ve öğretmenlerden gördükleri tepkiler sayılabilir (Sheldon, 2007). Kotaman (2008) yaptığı araştırmada, anne-babaların yüksek sayılabilecek bir katılım düzeyine sahip olduklarını göstermiş ve üniversite mezunu anne-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Araştırmada ayrıca anne-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görülmüştür. Ailenin ödev kontrolü yapması ve çocuğuyla birlikte okuması öğrencinin karne notlarını, edinim testlerindeki başarısını ve diğer becerilerini geliştirmektedir (Epstein ve Sheldon, 2002). Driessen ve diğerleri (2005), aile katılımının eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir etmen olduğunu, öğrencilerin bilişsel, sosyal kapasitelerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Aile katılımının sağlanması için öncelikle geleneksel anlayışın değişmesi gerekmektedir. Bunun için, ailelere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine bu iş birliğinin nasıl olacağı ve gerçekleştirildiği takdirde neler sağlayacağı önceden gösterilmelidir. Bunun için bütün tarafların değişimin gerekliliğine inanması gerekmektedir. Değişim sürecinde uzun vadeli amaçlar konulmalı ve okulu bu amaçlara götürecek kurallar konulup izlenmesi gerekmektedir. Birçok kurumun geçici çözümlerle değişiyor imajı vermeye çalıştığı ama uzun vadede hiçbir başarıya

ulaşamadığı görülmektedir. İyi bir yönetici ailelerin neleri yapmadığından çok neleri yapabildiklerini göz önünde bulundurarak sorunlara esnek bir tavırla çözüm aramalıdır (Rosental ve Sawyers, 1996). Örneğin, okul yöneticisi çocukların ve gençlerin aileleriyle toplantı yapmayı planlıyorsa, bu durumu ailelerin görüşlerini ve önerilerini alarak onlara uygun toplantı zamanını belirleyebilir. Böylece aileler yapacakları edinimler için daha duyarlı olabilirler.

Öğrenme sürecine aile katılımını arttıran öğelerin basında öğretmen yaklaşımı yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin açık, tutarlı ve kararlı bir yaklaşımla gereksinim alanlarını belirlemesi, tüm grubu kapsayacak çeşitlilikte etkinlikler plânlaması beklenmekte ve ebeveynlere göstermiş olduğu olumlu yaklaşım, ailelerin katılımını sağlamada etkili olabilmektedir. Ailelerle etkili bir iletişim kurmada öğretmenin sahip olması gereken bir takım özellikler vardır. Bunlar; sıcakkanlılık, duyarlılık, açıklık, güvenilir ve tutarlı olma, öğrenci merkezli olma, etkili disiplin anlayışı ve öğretim yöntemlerinde yeterliliğidir. Aileler, öğretmenlerin kendilerini dinlemesinden, çocuklarıyla ilgili bilgileri paylaşmaktan, çocukların bakım sorunları ile ilgili öneriler almaktan ve aile olarak rolleri teşvik edildiğinde, desteklendiklerine inanmaktadırlar (Cömert ve Güleç, 2004). Öğretmenin aileyi cesaretlendirmesi, ulaşılması zor gözle bakılan ailelerde bile aile katılımını artırabilmektedir (Sheldon, 2003). Aile katılımı yüksek olduğunda öğretmenler öncelikle çocuklar hakkında, ev ve aile ortamlarını da içeren, daha geniş bir bakış açısına sahip olacaklardır. Böylelikle öğretmenler, çocukların evle bağlantılı bireysel gereksinimlerine, stres etkenlerine ve değişimlerine daha duyarlı olarak, çocukların ve ailelerin gereksinimlerini daha anlayışlı olacaklardır. Bu da onların belirlenen gereksinimleri daha etkin ve özellikle de çocuk merkezli bir biçimde karşılamasına yardımcı olabilir. Ev ve eğitim kurumu arasındaki bu paylaşım, iletişim ve katılımın planlı bir şekilde ele alınması, hem ailelerin hem de öğretmenlerin çocuğun gelişimine ilişkin isteklerini gerçekleştirmelerine de fırsat sağlamaktadır (Cömert ve Güleç, 2004).

Okullar aile ve toplum katılımını artırmak için zaman ve kaynaklara odaklandıklarında program yıldıan yıla daha da kaliteli hale gelmektedir. Buna ek olarak okulların işbirliği programları dışarıdan gelen örneğin devlet kurumlarından gelen destek ve yardımlarla da genişleyebilir (Sheldon, 2003).

Hollingsworth ve Hoover (Akt. Vural, 2005), çocukları doğrudan ve dolaylı olarak eğittikleri için, anne-babayı çocuğun evdeki öğretmenleri olarak ele almakta ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evde anne-baba tarafından kolaylıkla bozulabileceğini belirtmektedirler. Anne-babalar çocuklarının okul dışındaki öğretmenleridirler. Bu nedenle öğretmenler, anne-babaların çocuklarına okul dışında yaptıkları eğitim uygulamalarının doğruluğundan kaygı duymaktadırlar. Öğretmenler; “Öğrenci ne tür bir eğitim ortamında yaşıyor? Aileler çocuklarının ödevlerini yapmalarına nasıl yardım sağlıyorlar? Aileler, çocuklarının okul ve derslerle ilgili sorunlarını önemseyip ilgileniyorlar mı?” gibi sorulara yanıt ararlar. Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltir. Okulda yapılanlar evde anne-babalarca desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir (Vural, 2005). Aile katılımı, çocuğun okuldaki, aile içindeki ve toplumdaki bütün yaşamlarını kapsayacak şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır (Akbaşlı, 2007). Araştırmacılar, uygulayıcılar ve politikacılar ebeveyn katılımının önemli olduğunu ve etkili bir okul eğitimi için tamamlayıcı unsur olduğunu altını çizerek (Epstein, 1987). Okuldan, aileden ve toplumdaki sağlanan destek öğrencilerin önemli şekilde eğitim amaçları için güvende hissetmesini ve pozitif davranışlar elde etmesini sağlar. Okulun, ailenin ve toplumun paylaşmış olduğu ilgiler öğrencilerin başarısı üzerinde dikkat çekici durum oluşturur (Epstein, 1995).

Sonuç olarak aile katılımının etkinliğinin çeşitli etkenlere bağlı olduğu görülmektedir. Epstein (2008), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, aile ve toplum katılımının etkili olması için 4 anahtar unsurdan bahsetmektedir:

1. Öğretmenler, yöneticiler, aileler, toplum ve bazen de öğrenciler etkinlik takımı oluşturarak okulun gelişim programına hizmet ederler ve aile-toplum katılım programı geliştirmekle sorumludurlar.
2. Epstein'nin (1995) altı katılım odaklı etkinliklerin seçilmesiyle okullar, farklı yollarla katılım sağlamaya çalışan ailelere yardım ederler.

3. Aile-toplum katılımı için hazırlanan yıllık planla, okul gelişim planı ve öğrencinin gelişimi için belirlenen amaçlar, birbiri ile bağlantılıdır. Plan öğrenciler hakkında önemli sonuçlara ulaşmada tek başına yardım etmek zorunda kalmayacaktır.
4. Aile-toplum ortaklığı için gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olup olmadığına dair değer biçilir ve etkinlik takım her yıl okulun yeni öğretmenleri, aileleri ve öğrencileri olacağı ve öğrenci başarısı içinde gelişmeler sürekli hale getirilir.

1.4. Epstein'in Aile Katılım Modeli

Aile katılımına yönelik ilgi, ailelerin yer aldığı ve yer alması gereken koşulları sınıflandıran ve tanımlayan belirli yolların ortaya konmasını sağlamıştır. Kimi sistemler ailelerin belli ortamlarda (örn; evde, okulda) ne yapması gerektiğiyle ilgilenirken, kimileri ise aile katılımını aile eğitimleri ile birlikte ele alır. En yeni model ise ev, okul ve toplum bakış açısını geniş bir biçimde ele almaktadır. Bu sistemler ev ve okul arasında olumlu yönde ilişki kurulmasını sağlarken aynı zamanda okul personelinin dikkat etmesi gereken alanlarla ilgili olarak uyarılması görevini de üstlenmektedir (Bauch, 1994).

ABD ve Avustralya'da okul, aile ve toplum ilişkilerinin düzenlenmesinde, yaygın bir biçimde Epstein, Connors ve Salinas (1993) tarafından ortaya konan model kullanılmaktadır (Gül, 2009; Deutscher ve Ibe, 2002). Epstein ve meslektaşlarının aile katılımı ile ilgili tanımladığı kategoriler, alandaki diğer kategorileştirmelerden ve tanımlayıcı rollerden ayrılmaktadır (Bauch, 1994). Bu model, okul-aile ilişkisinin gelişiminde okul programlarını da kapsayan ve tanımlayan standartlar sunmaktadır (McClain, 2006). Araştırma temelli modelde, okul, aile ve toplum ortaklığının, öğrencilerin gelişmesindeki önemi ele alınmaktadır. Bu ortaklığın amacı, çocuğun gerek okulda gerekse daha sonraki yaşamında potansiyelini en üst seviyeye çıkarmaktır (Gül, 2009). Epstein, çocukların öğrenmesinde ve büyümesinde aile, okul ve toplum olmak üzere üç etki alanının birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu ifade etmektedir (Deutscher ve Ibe, 2002). Okul, aile ve toplum ilişkisine dayalı bu modelin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Bu modelde aileler ve toplum çocukların büyümesini ve gelişimini desteklemek için

beraber hareket etmektedir. Öğrenciler aynı zamanda okul, aile ve toplum arasındaki ilişkilerin başarısı için de temel etken olarak işlev görmektedir (Epstein, 1995).

Aile katılımının her bir düzeyi, bir öncekini içeren bütünsel bir yapıya sahiptir (McClain, 2006). Bu düzeylerin her biri, aile katılımına yönelik ilişkilerle ilgili çok farklı uygulamaları içermektedir. Modeldeki her bir aile katılım biçimi, katılımı ilgili özet açıklamalar sunduğu gibi öğrenciler, aileler ve öğretmenlere yönelik okul-aile ilişkisi ile ilgili farklı sonuçlara da önderlik etmektedir. Böylelikle okulların hangi amaçların, hangi önemli amaçlara rehberlik edeceği konusunda karar vermelerini sağlayacak bilgileri olacaktır. Her bir aile katılımı biçimi kendi içinde, uygulama örneklerini sunmakta, başarılı olmak için gerekli yollarla ilgili açıklamalar vermekte, uygulama sonuçlarından elde edilen bilgilere göre gereken güncellemelerin tekrar ele alınabilmesini sağlamakta ve sonuçların yazılı hale getirilmesine yönelik bilgiler sunmaktadır (Epstein, 1995). Okullar bu altı çeşit katılım yoluyla uygulamaları düzenlediğinde ve bunları işlevsel hale getirdiğinde aile ve toplum düzeyinde bir farkındalık oluşturabilirler (Epstein ve Sheldon, 2002). Bu model aynı zamanda eğitimcilere, daha kapsamlı okul programları ve daha iyi aile ilişkileri geliştirmelerinde ve aynı zamanda sorularını cevaplandırmalarına ve uygulamalara yönelik iletişimlerinde de yardım etmektedir (Epstein, 1995).

Aile katılımının bu altı türünde standart olarak her okul ya da sınıf düzeyinde kullanılabilecek standart uygulamalar/etkinlikler yoktur ve ancak iyi uygulandığında her okul/sınıf düzeyi için beklenen bir sonucu ve önemi ortaya çıkacaktır (Bauch, 1994). Bu aile katılım biçimleri okullar için rehber niteliğinde bir çatı işlevi görmektedir. Her okul, bu aile katılım biçimlerine uygun seçilmiş uygulamalarla ve okulun özelliklerine uygun kendi planını çıkararak, ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Epstein, 1995). Modeldeki her bir katılım biçimi, okulun sosyal ve akademik yönünün zenginleştirilmesinde ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesinde yardım etmekte ve farklı uygulama biçimleri içermektedir (Epstein, 2007). Model aynı zamanda okul-aile işbirliği ile ilgili karmaşık durumların basitleştirilmesine ve süreç temelli sonuçlar elde edilmesine de olanak vermektedir. Örneğin, evde okuma alışkanlığı olan aileler, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında daha fazla yönlendiricidir ve öğrencilerde böylelikle okumaya daha

güçlü bir şekilde motive olurlar. Bu da öğrencilerin günlük okuma alışkanlıklarını sürdürmelerinde ya da ilerletmelerinde yardımcı olmaktadır (Epstein, 1995).

1.4.1. Aile Katılım Türleri

Epstein'in 1987'deki ilk modeli, aile, okul ve toplum arasındaki temel ilişkiyi (Deutscher ve Ibe, 2002) açıklayan beşli bir sınıflandırmayı içermektedir. Ancak Epstein ve meslektaşları, okul-aile-toplum işbirliğini geliştirmek için okullarla, okulların bulunduğu bölgelerdeki toplumsal örgütler ve eğitim ile ilgili kurum ve kuruluşlarla yaptıkları çalışmalar sonunda, okulun amaçları ile işbirliği uygulamalarının ilişkili olduğu, birbirleriyle bağlantılı altı farklı katılım biçimi tanımlamışlardır (Epstein ve Sheldon, 2002). Bu sınıflandırma, Aile Merkezli, Toplum Merkezli, Okul Merkezli ve Çocuğun Öğrenmesi Merkezli olmak üzere dört grupta ele alınmakta ve okulların aile katılımını geliştirmek ve zenginleştirmek için kullanabilecekleri bir temel sağlamaktadır. Epstein'in tanımladığı aile katılım biçimleri; "Anne-Babalık", "İletişim", "Evde Öğrenme", "Gönüllülük", "Karar Verme" ve "Toplumla İşbirliği/Bağlantı kurabilme" biçiminde sınıflandırılmaktadır (Epstein, 1995). Bu katılım türleri aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

1.4.1.1. Anne-Babalık (Çocuk Yetiştirme)

Anne-babalık ya da çocuk yetiştirme olarak adlandırılan bu katılım türü, genel olarak, ailelere bulunulan kültür, çocuklarının yetenekleri ve ihtiyaçları hakkında okul aracılığıyla ve okulla işbirliği içinde bilgi verilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu aile katılım biçiminde okulun, ailelerin temel sorumlulukları hakkında onlara yardım etmesinden de bahsedilmektedir. Buna ek olarak tüm anne-babalara çocuklarının okuldaki eğitimini destekleyici, uygun bir ev ortamı oluşturmaları konusunda yardım etmeyi içermektedir (Epstein, 1995). Buradaki temel amaç, ailelerin çocuk/ergen gelişimi konusundaki farkındalıklarını arttırmak olduğu kadar, okulun da ailelerle işbirliğini geliştirmesine yardım etmektir (Epstein, 1995). Okullar, öğrenci davranışlarını öğretim süreci boyunca geliştirebilseler de, okulun kazandırdığı değerler evde desteklenmediği takdirde bunların etkileri uzun süreli olmayacaktır. Bütün bunlar, okul ile ailenin ortak bir amaç için bir araya gelmesi gerekmektedir (Lickona, 1988).

Belirtilen aile katılım biçimi, genelde çocukların gelişimlerini ve özelde ise onları bireysel olarak anlamayı temel alır ve onların ev ortamında öğrenmelerinin desteklenmesini içerir (Sanders, Epstein ve Connors-Tadros, 1999; McClain, 2006). Bu doğrultuda da, aile eğitimi ve ailelere yönelik kurs veya eğitimler (örneğin; ailelere yönelik okuma yazma kursları vb.), ailelere yönelik destek programları (sağlık, beslenme, güvenlik ve çocuk ya da ergen gelişimi gibi konularda), okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretime geçiş gibi önemli eğitim noktalarında ev ziyaretleri düzenlenmesine yönelik uygulamaları içermektedir (Epstein, 1995).

Ev ziyaretleri aile-çocuk etkinliklerine ve çocuğun gelişim dönemine özgü bilgiler verilmesini içermektedir (Tutkun ve Köksal, 2002). Ev ziyaretleri aileyi tanımak, ailenin ekonomik ve sosyal durumunu belirlemek, öğrencinin ev ortamındaki koşullarını belirlemek, okul ile aile arasındaki duvarları yıkmak (Turan ve diğerleri, 2010), öğretmenin, ailelerle olan işbirliği ve iletişimini arttırmak (Bilgin, 1990), öğrenci ve velinin okula karşı oluşmuş olumsuz bakış açılarını olumlu yönde değiştirmek ve geliştirmek (Turan ve diğerleri, 2010), amacına uygun iyi bir gözlem yapıldığı takdirde (Bilgin, 1990) öğrencinin aileden ve çevreden kaynaklı sorunlarını tespit ve sorunların çözümü konusunda rehberlik etmek amaçlarıyla yapılabilmektedir. Epstein ve Sheldon'a (2002) göre okullar, ev ziyareti yaparak aile ve eğitimcilere ulaştığında, süregelen devamsızlığın oranı düşmekte, ayrıca katılımı engelleyen aileden kaynaklı ciddi problemleri olan ailelerle dahi görüşülmesi mümkün olmaktadır. Turan ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yapmış oldukları ev ziyaretlerinin, öğrenci üzerinde okula ve öğretmene karşı olumlu etkisi gözlenirken; veliler üzerinde ise kendini önemli görme, okula ve öğretmene karşı olumlu tutum sergileme gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ev ziyaretleri öğrencilerin okula devamsızlıklarını da azaltmaktadır. Bununla birlikte öğretmen, ev ziyaretleri sırasında anne babaların geleneksel tutumlarına ve değer yargılarına saygı göstermeli, duygu ve düşüncelerini paylaşarak onları desteklemelidir (Ömeroğlu ve Can-Yaşar, 2005). Öğretmen, gözlemleri sonucu ailenin güçlü yanlarını ve aile-çocuk etkileşimini değerlendirip destekleyici etkinlikler planlamalıdır (Akbaşlı, 2007).

Epstein (1995) araştırmasında bu aile katılım türünün öğrenciler için beklenen sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir: Öğrencilerin kişilik özellikleri, inançları

değerleri ile okul-dışı etkinlikler ve ev ödevlerine harcadıkları zaman arasında denge kurulması, okulun önemine ilişkin farkındalığın artmasıdır. Aileler için beklenen sonuçları; kendinin ve diğerlerinin durumlarının farkındalığı, okul ve diğer ailelerden destek hissi biçiminde özetlenmektedir. Son olarak öğretmenler için beklenen sonuçları ise; ailelerin destekleri ve çabalarına saygı, öğrencinin farklılığını anlama olarak belirlenmiştir.

1.4.1.2. İletişim

Bu katılım türü genel olarak, okul programları ve çocukların gelişimiyle ilgili iki yönlü iletişimi sağlamaya yönelik etkili formlar oluşturma ve yönetmeyi ifade etmektedir (Sanders ve diğerleri, 1999). Okul ve aile arasındaki iletişim iki yönlü yani karşılıklı olmalıdır (Epstein, 1995). Okul ve ev arasındaki karşılıklı iletişim, öğrencinin okuldaki ilerlemesi için gereklidir (McClain, 2006). Epstein'e (1995) göre aileyle iletişimde olmak bütün okullarda basit bir zorunluluktur. Epstein ve Sheldon (2002) ilgili araştırmalarında bu zorunluluğu etkili şekilde yerine getiren ailelerde katılımın da büyük ölçüde arttığını tespit etmiştir. Öğretmenler ile aileler arasındaki iletişimin güçlendirmesine yönelik yapılan çalışmaların, öğrencilerin okul başarısını yükseltmesinin yanı sıra okulda disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilir (Aslanargun, 2007).

Gelişmekte olan ülkelerde, okul ve aile arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, ailelerin çocuklarının gelişimlerini daha yakından gözlemlemelerine ve çocukların beklentilerini öğretmenlere iletmelerine yardımcı olabilmektedir. Ailenin katılımı düşük maliyet ve az ancak planlı zamanı gerektirir. Buna ek olarak, aile ve okul arasındaki güçlü ilişkileri savunan politika programları, aile-öğretmen konferansları veya ailelerin katılabileceği sosyo-kültürel nitelikli diğer okul etkinlikleri aracılığıyla kolayca uygulanabilir olabilmektedir (Weber, 2010).

Öğretmenler okulla ev arasında işbirliği kurmak için öncelikle etkili iletişim becerileri ve problem çözme teknikleri konularında yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar (Hara ve Burke, 1998). Öğretmenler, ailelerle birlikte yeteneklerini geliştirebilmek için onlarla nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu alanda okul, en etkili ve en iyi pratik yapma kurumudur (Denessen, Bakker ve Gierveld, 2007). Öğretmen, yönetici ya da davet edilen bir konuk tarafından öğretmen ve aile arasında çocuğa ilişkin duygu, bilgi, beceri ve inanışları karşılıklı olarak paylaşmak

ve kişisel gelişimi desteklemek için konferanslar verilebilir (Güler, Ertürk, Özyürek, Şahin-Tezel, Kıldan, Cavkoytar, Ünlüer, Aydoğan, Kalkan ve Şen, 2010). İletişim niteliğini çeşitlendirmek için örneğin, rapor kartları hazırlanabilir (Epstein, 1995).

Aileyi okuldan biriyle iletişime sokarak öğrencilerin katılım ve devamsızlıkları konusunda iletişimde bulunulması gerekmektedir. Ailelere okulda, bu konuyla ilgili bilgi verecek en az bir kişinin telefon numarasının verilmesi, ailenin öğrenciye düzenli olarak katılımı ile ilgili rehberlik etmesine yardımcı olabilir (Epstein ve Sheldon, 2002; Özeke-Kocabaş, 2006). Öğretmen, ebeveynle kurduğu bu sağlıklı etkileşim sonucu, çocuğu daha kolay tanıyabilir, çocukla ilgili karşılaştığı problemleri daha kolay çözebilir, eğitimde sürekliliği ve fırsat eşitliğini sağlayabilir (Özgan ve Aydın, 2010; Gül, 2009). Benoit (2008) araştırmasında aile, öğretmen iletişiminin sıklığını ve etkililiğini artıran stratejilerin, ev ve okul arasındaki ilişkiyi daha ileriye götürdüğünü, bu suretle öğrencinin akademik başarısının da artmasını sağladığını belirlemiştir. Saunders (n.d.) anne babaların çocuklarıyla iletişim kurdukları zamanlarda, çocuklarının İngilizce, soysal bilgiler, fen ve matematik konularındaki performanslarının daha iyi olduğunu ve konuları daha iyi anladıklarını saptamıştır.

Aileler okula çoğunlukla çocuklarıyla ilgili şikâyetler, parasal yardım istenmesi, öğrencinin notunun bildirilmesi, uyarı vb. nedenlerle çağrıldıklarını düşünmektedirler. Bunların sonucunda ailelerde beliren duygular, genellikle çekinme, korku, boş vermişlik ve öfke olmaktadır (Akbaşlı, 2007). Bunun yanı sıra aile katılımı ile ilgili aile ve öğretmenlerin sahip olduğu alışılmış ön yargıları yok etmek, iletişimin önündeki engellerin kalkmasına yardımcı olabilir.

Okul ile ev arasında kurulacak iletişim biçimleri çevrenin olanaklarına göre farklılık göstermektedir. Her okul yöneticisi, amacına uygun alarak, bunlardan bir veya birkaçını kullanabilmektedir. Epstein (1995) her anne baba ile yılda en az bir kez görüşme, gerekli takipleri yapma, gerekli görüldüğü durumlarda anne baba ile iletişim kurabilmek için çevirmen yardımı alma, ailelerle hangi durumlarda ve zamanlarda görüşüleceği, notlar gönderileceği, telefonlar edileceği, broşür gönderileceği ile ilgili yıllık, genel bir takvim oluşturma gibi etkinliklerin iletişimi arttırmaya yönelik etkinliklere örnek verilebileceğini belirtmektedir. Bütün bunlarla birlikte okul-aile arasındaki iletişim, öğretmenler tarafından öğretim yılı başında

kendilerini tanıtan, beklentilerini ileten ve anne-babanın okulla nasıl bağlantı kurabileceğini anlatan karşılama mektubu, okul-veli toplantıları, koruma derneği, okul-aile birliği genel kurulları bunlara ek olarak karnelerin verilmesi, okul gazeteleri, kutlama kartları, veli panosu, velileri bilgilendirme, ödev defterleri ve okul tarafından gerçekleştirilen halk oyunları gösterileri, resim sergileri, seminerler, vb sosyal etkinlikler aracılığı ile yüz yüze, yazılı olarak ya da iletişim teknolojileri aracılığıyla kurulabilmektedir (Koçak, 1988; Tutkun ve Köksal, 2002; Gül, 2009, Bilgin, 1990; Ömeroğlu ve Can-Yaşar, 2005).

Epstein (1995) iletişimin öğrenciler için beklenen sonuçlarını; kendi gelişimlerini fark etme, etkinliklerini sürdürme ya da bunlardaki düzeyini geliştirme olarak belirtir. Aileler için ise; okul programlarını ve politikalarını anlama, çocuğun gelişimi ile ilgili farkındalık kazanma, çocukların problemlerine etkili bir şekilde yaklaşma olarak ifade etmektedir. Öğretmenler açısından yaklaşırsa; ailelerle iletişimi büyütmenin artırılması, iletişim için ailenin internet bağlantısı kullanımı olarak ifade edilmiştir.

1.4.1.3. Gönüllülük

Gönüllülük; okul işleri ve etkinlikleri için gereken ya da gerekebilecek yardım ve destekleri organize etme şeklinde tanımlanabilir (Sanders ve diğerleri, 1999). Bu tür ilişkiler, aile ve toplum üyelerinin gönüllü olarak bazı etkinliklerde yer alma gönüllülüğüne dayanır. Bunlar arasında sınıflar içinde öğretmene yardım etme, gözlemci veya öğretici olarak görev alma, kariyer günleri veya gezi programları düzenleme, beslenme saatlerinde öğrencilere yardım etme gibi etkinlikler yer almaktadır (Gül, 2009). Belirtilen etkinliklerin dışında; 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 merkezi kurma, gönüllülerin okul ya da sınıf için yapabileceklerinin, bunun için uygun zamanın ve mekânın da yer aldığı bir tablo oluşturma gibi çalışmalar yapılabilir. Gönüllüler için esnek programlar yapılmalıdır (Epstein, 1995).

Ailelerin okuldaki görevlere ve çalışmalara katılması önemlidir. Okulun, amaçlarına daha kolay ulaşabilmesi için, böyle bir ilişkiye gerek duyulur. Bunlar; okulun konserleri, ödül törenleri, spor karşılaşmaları, bilgi yarışmaları vb. gibi diğer

etkinliklerdir. Kirschenbaum ve Warner (2007), ailelerin çoğunun, bu katılımın önemini anlamadığını, bu bakımdan çoğu okulların, ailelere bu sorumluluğu hatırlatması gerektiğini belirtmektedirler. Aile, sadece çocuğun okulda yaptıklarını görmekle yetinmemeli, çocuğun okulda başarılı olmasına katkıda bulunacak çalışmalara katılmalıdır (Kirschenbaum ve Warner, 2007; Akt: Gül, 2009).

Aile gönüllüğünün, öğrencilerin matematik, okuma ve dil üzerinde olumlu etkilerini göstermektedir. Öğrenci, ailesinin yakın desteğini gördüğünde, kendine olan güveni artmakta ve bu durum onun başarısını olumlu şekilde etkilemektedir (Gül, 2009). 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 tartışabilecektir (Epstein ve Jansorn, 2004; Deutscher ve Ibe (2002).

Epstein (1995) aile katılımında gönüllü katılımının öğrenciler için beklenen sonuçlarını; yetişkinlerle iletişimde beceri kazanma ve gönüllülerden öğrenmenin artması biçiminde özetlemektedir. Aileler için beklenen sonuçları; öğretmenlerin işini anlama, okuldaki konforu artırma ve evde okul etkinliklerine yardım etme, ailelerin farkındalığının hoş olması ve okula değer vermeleri biçiminde tanımlanmaktadır. Son olarak öğretmenler için beklenen sonuçları ise, ilgilendiği yaş grubundaki öğrencilerin ve onların ailelerinin yetenek ve ilgilerini fark etmeleri, okulun bu yetenek ve ilgileri geliştirme konusundaki kapasitesini anlamaları, öğrencilere yönelik dikkatlerinin gelişmesi olarak ifade edilmiştir.

1.4.1.4. Evde Öğrenme

Bu katılım türü anne-babalara çocuklarına evde yaptıkları öğretim etkinliklerinde, ödevlerinde, müfredatla ilgili diğer etkinlikler, karar ya da planlarda nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgiler vermeyi içermektedir. Bunun yanında ailelerin, her kademedeki öğrenciye yönelik gerekli beceriler, çocuklarının ev ödevlerine nasıl yardımcı olacakları ya da olmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmesi, öğrencilerden her bir eğitim kademesinde beklenenlerin ya da eğitsel hedeflerin düzenlenmesinde, ailelerle işbirliği yapılması gibi hedefleri içermektedir (Epstein, 1995).

Okullar aileleri, çocuklarının evdeki öğrenmesine yardımcı olmak için cesaretlendiren kurumlardır (Sheldon ve Epstein, 2005). Bu nedenle okullar aillerin bu yönde güdülenmelerini sağlamak 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.

Ailelerin, öğrencilerin evde öğrenmesine destek vermelerinin asıl amacı öğrencinin okuldaki başarısını artırmaktır. Bunlar; ev ödevleri, akademik çalışmalar için amaç belirleme, programa dayalı diğer etkinlikleri ve diğer kurs ve programlarını içermektedir (Gül, 2009). Evde eğitim desteği vermek, öğrenme sorunlarıyla ilgilenmek, çocuğu çalışmaya güdülemek gerekmektedir. Çocuğa verimli ders çalışma yollarını göstermek okulun olduğu kadar ailenin de sorumluluk alanı içine girer (Oğan, 2000). Aileler rolleri gereği, katılımlarının değişiklik oluşturacağına inandıkları ve çocuklar ile öğretmenlerinin katılımlarını istediklerini düşündükleri için çocuklarının ödevlerine katılırlar (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, ve Jones, 2001).

Bir eğitim programının temel işlevi; devletin eğitim politikası ile uygulamaları arasında bağlayıcı nitelikte bir köprü kurmaktır. Ders dışı etkinliklerde eğitim programının destekleyici bir boyutudur. Bu etkinlikleri, program dışı görmekten daha çok programı tamamlayan etkinlikler olarak değerlendirmek gereklidir. Ev ile okul arasındaki bağlantıyı kolaylaştıran uygulamalardan biri olarak öğrencinin ders dışı etkinliklerinden biri de ev ödevleridir (Tukun ve Köksal, 2002). Ev ödevleri öğrencilere öğretmenler tarafından öğrenimi desteklemek amacıyla ve evde yapılmak üzere verilen ödevlerdir. Ev ödevlerinde önemli olan geribildirim sürecidir. Hem öğretmen-aile-öğrenci üçlüsü arasındaki etkileşimi güçlendirmekte hem de öğretmen ve ailelerin öğrencinin başarı durumunu rahatlıkla izleyebilmesini sağlamaktır. Eve verilen ödevler öğretmen tarafından değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenmeye daha çok güdülendiği söylenebilir. Ev ödevlerinin yararlılığı da öğretmen, öğrenci ve aile arasında bulunan işbirliğinin etkinliğine dayanmaktadır (Babadoğan, 1990). Yılmaz ve Özaltarı (2010) fen ve teknoloji dersinde ailelerin, çocuklarının ödevlerine katılımının okul-aile-öğretmen işbirliğini artırdığını ortaya koymuştur.

Evde yapılan okulla ilgili etkinlikler akademik başarı kazanmada çok güçlü bir etkiye sahiptir (Sui-Chu ve Willms, 1996). Ev etkinlikleri çocukların eğitimine katkı sağlar. Eve bağlı etkinlikler ailelerin çocuklarının ödevine yardım etmesini (Deutscher ve Ibe, 2002), öğretmenlerin teşvikiyle ebeveynin ve çocukların verilen ev ödevlerini tamamlamasını (McClain, 2006), okulla ilgili konularda konuşulmasını ve ailelerin çocuklarıyla gezmesini, vakit geçirmesini içermektedir. Bununla birlikte ailelerin, aile ilişkileriyle ilgili açık-sonlanmış sorulara uygun açıklama imkânı vermektedir (Deutscher ve Ibe, 2002). Callahan, Rademacher ve Hildreth, (1998) ailelerin öğrencilerin ödevlerine katılmalarıyla birlikte ödevlerin kalitesinin arttığını ve beraberinde matematik dersindeki başarının da belirgin bir şekilde yükseldiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca ev ödevi uygulamasının, risk grubundaki ve engelli öğrencilerin akademik programlarının sürdürülmesinde de önemli bir unsur olabileceği ve ailelerin onların ev ödevleri sürecinde başrol oynayabileceği belirtilmektedir. Ek olarak ev ödevlerinin etkileri dil, sanat, matematik ve bilim ödevlerinin tamamlanması ve edinim geliştirmesi sürecinde artış sağlamaktadır (Sheldon ve Epstein, 2005).

Ailelere çocuklarına okul işleriyle bağlantılı etkinliklerle ilgili nasıl yardım edeceklerine dair bilgi ve fikir sağlanmalıdır (Sanders ve diğerleri, 1999). Bununla birlikte ev ödevleri düzenli bir program çerçevesinde organize edilmelidir (Epstein, 1995). Ev ödevlerinin öğretmenler tarafından etkili olarak kullanılması, sosyo-ekonomik durumun öğrenmeye olumlu etkisinden üç kat daha fazladır. Ödev, ailelerin öğrencinin okulda ne öğrendiğini görmelerini, televizyon izleme yerine üretken etkinliklerde bulunmasını ve formal öğrenmelerin okulla sınırlı kalmamasını sağlar. Burada dikkat edilecek nokta, öğretmenin, öğrencinin ev koşullarını anlayarak ödev vermesi ve okulların ise ödevle ilgili aile-öğretmen-öğrenci çabalarını desteklemesidir (Tutkun ve Köksal, 2002). Hoover-Dempsey ve diğerleri'nin (2001) araştırmasındaki bulgular, ailelerin; öğrencilerin ödevlerine katılmaları gerektiğine, katılımlarının olumlu yönde katkı yapacağına, çocuklarının ve öğretmenlerinin katılımlarını istediğine inandıkları için çocuklarının ödevlerine katıldığını göstermektedir.

Epstein (1995) evde öğrenme olarak tanımlanan aile katılım türünün öğrenciler için beklenen sonuçlarının; ev ödevlerini tamamlama, okul çalışmalarına karşı pozitif

tutum ve ailelerle öğretmenlerin aynı amaçlarının olabileceği ve evin aynı okul gibi bir öğrenme ortamı olduğu görüşüne sahip olmaları biçiminde özetlenebileceğini belirtmektedir. Bunun yanında aileler için beklenen sonuçları; her yıl çocukların evde nasıl destekleneceği, onlara nasıl yardım edileceği konusunda bilgi edinmeleri, okul sınıf çalışmaları ve ev ödevleri konusunda kararlarının alınması olarak belirtmektedir. Son olarak öğretmenler için beklenen sonuçları ise; ev ödevlerinin daha iyi düzenlenmesi, ailenin zamanına saygı duyma, aile desteğinden memnun olma şeklinde ifade edilmiştir.

1.4.1.5. Karar Verme

Karar verme, ailenin düzenli olarak okulun yönetsel etkinliklerine katılması biçiminde tanımlanabilir (McClain, 2006). Diğer bir ifadeyle, ailelerin okul kararlarına dâhil edilmesidir (Sanders ve diğerleri, 1999). Karar alma, ilişkilerin ilerletilmesi, görüşlerin paylaşımı ve ortak amaçlara ulaşma anlamına da gelmektedir (Epstein, 1995). Öğrencileri ve aileleri etkileyecek kararlar ailelerle birlikte alınmalıdır. Bu katılım türü, 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 oluşumları mümkün kılmak gibi uygulamaları içermektedir. Bunun yanında, okulun eğitsel ve sosyal yönünü zenginleştirmeye ve geliştirmeye yönelik çalışacak ve lobi çalışmaları yapacak bağımsız grupların oluşturulması, tüm ailelerin aile temsilcileri ile iletişim kurabilmelerini sağlayacak bir iletişim ağı oluşturulması da bu katılım türü kapsamında ele alınan konulardır (Epstein, 1995).

Okul örgütünün demokratik bir anlayışla işletilebilmesi için, bütün üyelerinin katılımının sağlanması ilk koşuldur. Okulun vazgeçilmez taraflarından biri de ailelerdir. Bu nedenle okul yönetimine ilişkin kararların alınması sürecine ailelerin katılımı da gereklidir (Aydın, 2004). Ailenin, çocuklarının bulunduğu bir kurum içinde alınan kararlara katılmaları demokrasinin de gereklerinden birisi olarak görülmelidir. Bu şekilde alınan kararlar, daha etkili olarak uygulanabilirler (Gül, 2009). Demokrasi düşüncesinin yerleştiği, temel insan haklarının korunmasında gerekli yasal düzenlemelerin gerçekleştirildiği ve toplumsal konularda olduğu gibi piyasa koşullarında da liberal eğilimlerin benimsendiği gelişmiş ülkelerde, ailelerin okula bakışının daha katılımcı, destekleyici ve işbirliğine yönelik olduğunu söylemek

mümkündür. Buna karşın temel hak ve özgürlüklerin güvence altında olmadığı ve insanların kendilerini güvende hissetmedikleri ortamlarda devletle veya bir kurumyla olan iletişim de sorunlu olmaktadır (Aslanargun, 2007).

Akyıldız (1992) okul-aile işbirliğinin genel çerçevesini şu biçimde çizmiştir: Öğretmenler genellikle ana-babalarla görüşmelerinde daha çok çocuğun eğitim-öğretim ile ilgili sorunlarını görüşmekte, çocuğun evde derslerine yardımcı olmalarının yanı sıra onlardan okula parasal yardımda bulunmalarını veya okulun herhangi bir işini yapmalarını istemektedirler. Fakat ailelerden hiçbir zaman eğitim süreci ile ilgili kararlara katılmaları istenmemekte, ailelere karar aşamasında yer verilmemektedir. Oysa aileler, veli toplantılarında çocuklarının başarı durumları kadar okulun malî, sosyal ve ekonomik sorunlarını da öğrenmek ve bu konularla ilgili kararlara katılmayı da istemektedirler. Ailelerin, çocuklarının başarı durumlarının yanı sıra okulun ekonomik sorunlarına da katılmayı istemeleri kaçınılmazdır, çünkü Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezî bir sistemle yönetilmekte olan okullarda, okulların maddî kaynak sıkıntıları olmakta ve bunun giderilmesi için sürekli okul çevresinden, en önemlisi de okulda çocuğu olan ailelerden yardım istenmektedir. Ama bugüne kadar yapılan uygulamalarda, okullar tarafından yapılan, yardımların nerelerde değerlendirildiğine ilişkin aileleri bilgilendirme faaliyetlerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Akbaşlı, 2007).

Ailelere, çocuklarıyla ilgili kararlara katılma fırsatı verilmesi, onların okulun karar verme organlarında anlamlı roller üstlenmelerine de yardımcı olabilir. Böylelikle okul, ailelerin kararlara katılmasıyla öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi sorumluluğunu, bütün ailelerle paylaşmış olacaktır. Bundan başka okul üyeleri de öğrenci başarısızlığının tek sorumluları olarak görülmezler (Gül, 2009). Ailelerin karar alma sürecine katılmaları okulun niteliğini artırır ve okul-aile katılımı programlarını ve etkinliklerini geliştirir (Tutkun ve Köksal, 2002). Kartal (2008) araştırmasında tüm örgün eğitim kurumlarında (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim) ailenin okul yönetimine katılımı sürecini incelemiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim ve Anadolu öğretmen liselerinin diğer öğretim kurumlarına göre ailenin okul yönetimine katılımına daha çok ağırlık verdiği, diğer taraftan tüm yöneticilerin, aileler tarafından geleneksel olarak karar organı, danışman, sorunlara çözüm getirici

unsur olarak görüldüğü ve son yıllarda da ülkemizde MEB tarafından çıkarılan yasal düzenlemelerle katılımın genişletilmesi yoluna gidildiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Ailelerin okuldaki karar sürecine katılması, hem kendi çocukların öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri, hem de kendi bölgelerindeki eğitim kurumlarının gelişimine ve dönüşümüne katkı sunması bakımından önemlidir. Eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili karar sürecinde herhangi bir katılımı ve desteği olmayan ailelerin, ortaya çıkan sorunların çözümünde katkısının olması mümkün görünmemektedir (Aslanargun, 2007). Catsambis ve Garland (1997) araştırmalarında, pek çok ebeveynin okulda bulunmasını ve lise eğitiminin karar verme sürecinde yer almak konusunda gönüllü olduğunu tespit etmişlerdir.

Epstein (1995) karar verme temelli aile katılımının öğrenciler için beklenen sonuçlarını okul kararlarında ailelerin temsil gücünün farkındalığı, aile organizasyonları tarafından sağlanan politikaların özel yararlarını fark etmeleri biçiminde tanımlamaktadır. Aileler için beklenen sonuçları çocukların eğitimini etkileyen politikalarda bilgi, okulu sahiplenme hissi, okul kararlarında ailelerin katılımının farkındalığı, diğer ailelerle deneyim ve bilgi paylaşımı edinmeleri olarak belirtilmektedir. Öğretmenler için beklenen sonuçları ise; liderlik rollerinde aile temsilcilerini kendileri ile eşit statüde görmeleri, politika gelişimi ve kararlarda bir faktör olarak aile görüşlerinin de farkındalığı olarak ifade edilmiştir.

1.4.1.6. Toplumla İşbirliği

Toplumla işbirliği genel anlamda; okulların, öğrencileri ve aileleri güçlendirmek ve desteklemek için toplum kaynakları ve hizmetlerinin belirlenip toplanması olarak tanımlanabilir (Sanders ve diğerleri, 1999).

Bu katılım türü, işbirliği etkinlikleri için eğitimle ilgili sorumlulukların paylaşımı, bütçe, personel ve yer problemlerini çözüme, öğrenciler için fırsatları oluşturma ve toplum programlarında ailelere yer vermeyi içermektedir. Toplum öğrencilerin sadece evlerinin ve okullarının bulunduğu yerler değil, aynı zamanda onların öğrenmesini ve gelişimini etkileyen sosyal ilişkileri de kapsamaktadır (Epstein, 1995). Toplum kaynakları okulları, aileleri ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için kullanılmalıdır. Okulların amaçlarına ulaşmasında toplum desteği büyük önem taşımaktadır. Toplumla işbirliği, okul programlarını, ailelerin çalışmalarını, öğrencilerin eğitimini ve gelişimini destekleyici okul dışı kaynakları ya

da hizmetleri belirleme ve okula uygun bir biçimde kullanma çalışmalarını kapsamaktadır. Bunun yanı sıra; öğrenci ve ailelere yönelik okul dışındaki sağlık, kültür, eğlence, sosyal 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 vermeyi içermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin, ailelerin ve okulun topluma yönelik hizmetleri (alt sınıflara ya da toplumun diğer kesimine yönelik resim, müzik, tiyatro gibi etkinlikler) de bu katılım türüne örnek olarak verilebilir (Epstein, 1995).

Okul, aileden sonra, toplumun gelişmesine ve değişmesine en çok katkıda bulunan kurumların başında gelir (Gül, 2009). Okul, okulun içinde bulunduğu toplumu sürekli olarak tanıyıp, değerlendirme çabasıdayken, toplumunda aynı biçimde okula ilişkin değerlendirmesi olur (Akyıldız, 1992). Bu ilişki karşılıklı olup, okul toplumun gelişimine katkıda bulunurken, toplumda okulu çeşitli yollarla destekler. Bu karşılıklı alışveriş, toplum ile okul arasında bir ortaklığın kurulmasına yardım eder (Gül, 2009).

Okul, içinde bulunduğu toplumun kaynaklarına ulaşmayı amaçladığında öncelikle, öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemeli, sonra bu ihtiyaçları karşılamak için sivil toplum örgütleriyle işbirliği yapmalıdır. Okul kendi kaynakları ile kolayca karşılayamayacağı ailenin temel ihtiyaçları (giyinme, beslenme vb), sağlık ihtiyaçları (aşılama, muayene vb) gibi ihtiyaçları konusunda sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmalıdır (Tutkun ve Köksal, 2002).

Okul-toplum ilişkilerinin geliştirilmesinde okul yöneticileri kilit personel olarak bir işleve sahip görülmelerine rağmen, bu çalışmaların etkili olarak yürütülmesinde, okul toplumunun bütün üyelerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri, toplumun yakın desteğini almak ve okula toplumsal destek sağlamak istiyorlarsa, iş grupları ve diğer toplum organizasyonları ile ilişkilerini geliştirme yollarını aramalıdır. Bu amaçla, toplum liderlerinden yararlanılabilir ve okul-toplum ilişkilerinin geliştirilmesine yardım edecek bir ekip oluşturulabilir (Gül, 2009).

Epstein (1995) toplumla işbirliğinin öğrenciler için beklenen sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir: gelecekteki eğitim ve kariyer seçeneklerinin farkındalığı, toplumla kurulan bağlantılarla öğrenciye ve ailesine yönelik programların,

hizmetlerin, kaynakların ve fırsatların özel yararlarının bilinmesidir. Aileler için beklenen sonuçlar; toplum etkinliklerinde diğer ailelerle kaynaşma, toplumun gelişiminde, okulun rolünün önemini fark etme; öğretmenler için beklenen sonuçları ise; müfredatı zenginleştirmede toplum kaynaklarının farkındalığı, ilgili ya da belirli alanlarda akranlarından farklı olan öğrencilere yardım etme ve ailelere sunulması gereken hizmetler şeklinde ifade edilmiştir.

1.4.2. Aile Katılımını Engelleyen Etmenler

Okul-aile ortaklığı süreci; aileler, öğretmenler, öğrenciler ve okullar açısından büyük önem taşımasına rağmen, bu sürecin uygulanmasında bir takım problemler yaşanmaktadır. Aile ile birlikte çalışmak, ortak hareket etmek kolay değildir, zahmetli bir iştir (McClain, 2006). Aile, öğretmen ve öğrenciler arasında önemli görüş ayrılıkları olabilir (Smit ve Liebenberg, 2003). Bu yüzden eğitimciler, bu durumun önündeki engellerin tespit etmelerinin yanı sıra ortadan kaldırmaya yönelik ve planlar yapmalıdırlar.

Türkiye’de Koçak (1988), Doğan (1995), Tutkun ve Köksal (2002), Kolay (2004), Cömert ve Güleç (2004), Şahin ve Ünver (2005), Ömeroğlu ve Can-Yaşar (2005), Çelik (2005), Kuzu (2006), Beydoğan (2006), Yiğit ve Bayrakdar (2006), Aslanargun (2007) tarafından yapılan araştırmalarda aile katılımını engelleyen etmenler incelenmiştir. Aile katılımı programlarının uygulanmasını engelleyen bu etmenler iki başlıkta toplanabilir. Bunlar;

(a) Okula bağlı engeller: İlk olarak okul yöneticisi ve öğretmenlerin aile katılım çalışmalarının önemine ilişkin yeterince bilgi, beceri ve deneyimlerinin olmaması, okuldaki öğrenmeye ailelerin desteğini çekecek yolları bilmemeleri temel engeller olarak tanımlanabilir. İkinci olarak ise, ailelerin katkısının çocuğun eğitiminde yararlı değil zararlı olacağını düşünmeleri, ailelerle nasıl iletişim kuracaklarını bilmemeleri veya bunun zaman kaybı olduğunu düşünmeleri onların ailelerle iletişimlerinde engel oluşturabilmektedir. Bunun yanında yöneticilerin iletişim becerilerinin yetersizliği, ailelerin katılımına ilişkin ilgisizlikleri, ailelerle çalışmak için isteksiz olmaları, iş yoğunlukları, ailelerin işleri zorlaştırdıklarına ilişkin görüşleri aile katılım çalışmalarının önündeki diğer engellerdir.

Okulla ilgili engeller; yönetici, öğretmen ve ailenin birbirini tanımaması, okul ve öğrenci ile ilgili bilgilerin ailelere öğrenciler aracılığıyla iletilmesi, aile katılımı

hizmetleri için okulun kaynaklarının (iletişim sistemi, makine, araç vb) yeterli olmaması gibi nedenlere bu başlıkta yer verilmektedir. Ayrıca aile katılımının okula finansman sağlama, törenlere katılma, veli toplantıları ve öğretmen görüşmeleri ile sınırlandırılması, ailelerin okula maddi kaynak sağlayan kişiler olarak görülmesi, de nedenler içerisindedir. Son olarak okul yöneticisi ve öğretmenlerin, ailelere ve onlarla ortaklığa karşı olumsuz tutumları, ailelerin çocuklarla ilgili durumlarda objektif olamayacaklarını ve kendi sınırlarını aşabileceklerini düşünmeleri de okuldan kaynaklanan en önemli engeller olarak belirtilmektedir.

(b) *Eve bağlı engeller:* Aile katılımının sadece okulda yapılan formal görüşmelere ve diğer etkinliklere katılma şeklinde tanımlanması, çocukların eğitiminin, sadece okulun sorumluluğu olarak görülmesi, ailelerin iş ya da başka bir nedenle okula ve öğrenciye yeterli zamanı ayıramamaları biçiminde belirtilmektedir. Bunlara ek olarak tek olan (ölmüş, boşanmış ya da ayrılmış anne-baba) veya az gelimli ailelerin, çocuğun ihtiyacı olan desteği ve yönlendirmeyi yapamayacaklarının düşünülmesi, çocuk sayısının fazlalığı nedeniyle anne-babanın çocuğa gösterdiği ilginin az olması, aile içinde şiddet ve çatışmanın olması durumunda eşlerin bu sorunla uğraşması, çocuğun eğitiminin ikinci plana atılması ifade edilmektedir. Son olarak ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, ailelerin okul etkinliklerine katılmada ve yeterli ilişki kurmada çekimser davranmaları ve ailelerin okuldan gönderilen yazıları anlamakta güçlük çekmeleri, ailelerin öğretmenle yaşadıkları olumsuz durumlar ve kendi öğrenciliklerine ilişkin olumsuz yaşantılar ailelerin okula ve öğretmenlere karşı önyargılı olmalarına neden olabilmektedir.

Bunun yanında alan yazında ailelerin çocuğun eğitime destek olma konusunda bilgi eksikliği, çocukları hakkında olumsuz bilgi almaktan çekinmeleri, okula ulaşım ile ilgili güçlükler de belirtilmektedir. Ailelerin çoğunlukla öğretmen ve yöneticilerle tanışmamaları, ailenin maddi olanakları ve okula maddi yardımdan kaçınmaları, yaşam koşullarının yetersizliği, aileler ve öğretmenlerin farklı kültürlerden olması nedeniyle eğitime ilişkin beklenti ve ilgisinin düşük olması ya da okulun beklentilerini karşılayamaması gibi engeller de katılım çalışmalarını olumsuz etkileyen durumlardandır. Sonuç olarak okul, ailelerin kültürleri ve yaşam tarzlarına duyarlı değilse aileler kendilerini yabancı hissedip okuldan uzak durmaya çalışmaktadırlar.

Başaran ve Koç (2001), anne-babaların okuldaki etkinliklere katılımının sınırlılığının nedenleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Anne-babalara göre nedenler ekonomik sebepler, etkinliklerin zamanı ve duyuru eksikliği şeklinde ifade edilirken idareciler düşük eğitim seviyesi, okul-aile işbirliğinin öneminin anlaşılmaması, işyerinden izin alamama ve anne-babaların çocukları hakkında şikâyet duyacağı endişesini neden olarak belirtmişlerdir. Koçak (1988) ise “Okul Aile İletişiminin Engelleri” başlıklı araştırmasında, yönetici-öğretmen-anne-babaların en önemli iletişim engeli olarak birbirlerini tanımamayı gördüklerini bulmuştur.

Türkiye’de yapılan çalışmalardan hareketle belirlenen engellere ek olarak Finders ve Lewis (1994) de ailelerin katılım ve işbirliği sürecini engelleyen etmenleri altı başlık altında ele almaktadır:

1. Anne- babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu; birçok anne-babanın olumsuz okul yaşantılarına sahip olmaları, okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır. Başarısız bir okul geçmişi olan, okulu terk etmiş ya da öğretmenlerle olumsuz anıları olan bireyler, çocuklarının okul yaşantılarına ve eğitim sürecine de yeterince katılmamakta ve okuldan uzak durmaktadırlar. Ailelerin okula yalnızca çocukları ile ilgili olumsuz bir durum olduğunda çağrılmaları da, bu olumsuz tutumları pekiştirmektedir.

2. Ailelerin ekonomik sorunları; Ailelerin okula çağrılma nedenleri arasında çoğu zaman gözlemlenen, okul yönetiminin kendilerinden ekonomik katkılar istenmesidir. Bu durum ailelerin okul etkinliklerine katılımında gönülsüz davranmalarına yol açmakta ve ailelerin okul için sağlayacağı katkıları da ortadan kaldırmaktadır.

3. Ailelerin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması; çalışanlar için etkinliklerin genellikle çalışma saati içinde düzenlenmesi, mesleki sorumluluk, ev hanımları için çocuk bakımı ve ev işleri aile-okul ortaklık sürecini olumsuz yönde etkilemektedir ve aileler okula katılım için yeterince zaman ayıramamaktadırlar.

4. Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması; eğitim düzeyi düşük olan veliler, okul etkinliklerinde nasıl görev alabilecekleri konusunda güvensiz davranmaktadırlar. Okula karşı olumlu yaklaşıma sahip olsalar bile anne-babalar,

eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle okul etkinliklerinde nasıl bir görev alabilecekleri konusunda güvensiz davranabilmektedirler.

5. Öğretmenlerin olumsuz tutumları: Öğretmenlerin ailelerin okula katılımı için zamanlarının olmadığı ve bu tür etkinliklere yeterince ilgi duymadıkları şeklindeki algıları, okul-aile ortaklığı sürecinin en önemli engellerinden birini oluşturmaktadır. Oysa aileler, okula nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda öğretmenlerin yol göstermelerini ve kendilerini somut olarak yönlendirmelerini beklemektedirler. Bazı ğretmenler, ailelerin sınıfa girmelerinden rahatsızlık duyarak, sınıf içi etkinliklerin yalnızca kendi sorumluluk alanlarına girdiğine inanmaktadırlar. Öğretmenlerin, ailelerin sınıfta karışıklığa ve dersin gerektiği biçimde yapılamamasına yol açacağından korkmaları da sınıf içi katılımın en önemli engellerinden biridir. Ayrıca ğretmenler ailelerin sınıf içinde bazı istenmeyen durumlarını görmelerini istememektedirler. Bu durumda ailelerin sınıf içi katılımlarına engel oluşturmaktadır.

6. Ev ve okul kültürünün farklılığı: Aileler ve öğretmenler birbirinden farklı kültürel yapılara sahiptirler. Bu kültürün farklı oluşu, okul tarafından okul kültürüne ve yapısına karşı duyarsızlık gibi sebepler oluşturmakta ve ailenin kendisini okula karşı yabancı hissetmesine sebep olmaktadır. Bu da okul-aile ortaklığını engelleyici bir başka etken olarak görülmektedir. Okul, ailelerin yaşam biçimi, sorunları, kültürü ve aile yapısına karşı duyarlı değilse, aileler okulda kendilerini yabancı hissetmekte ve gerekli işbirliği ortamı oluşmamaktadır.

Aile katılımının etkili ve başarılı olması, nitelikli bir eğitim-ğretim ortamı oluşturulabilmesi ve öğrencilerin donanımlı bir şekilde hayata hazırlanabilmeleri için bu engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu noktada, eğitim konusu bir ülkedeki bütün insanları doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği ve ülke kalkınmasına etki ettiği için başta eğitimcilere ve yöneticilere olmak üzere herkese görev düşmektedir (Aslanargun, 2007).

Aile ilişkilerinde dereceyi her zaman yüksek tutmak gerekmektedir. Engellere rağmen başarmak için okulların ailelerin katılım oranlarını arttırmaları gerekmektedir. Okullar, aile katılım derecesini yükseltebilir, bunu yüksek risk taşısa da, toplumdaki ailelerin desteğini alarak yapabilirler. Okullar, ailelerle çalışabilecekleri yollar belirlemeli, konuyla ilgili olarak ailelere destek

sağlamalıdır. Bu destekleme çocukların eğitimini garanti altına almaktadır (Smit ve Liebenberg, 2003).

1.4.3. Aile Katılımının Yararları

Bu çalışmada aile katılımının yararları çocuklar, aileler ve okul-öğretmenler üzerindeki etkileri olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

Aile Katılımının Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Okul aile ortaklığı çocukları her yönü ile tanımaya, sağlıklı bir kişilik geliştirmelerine, çocuğun var olan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine ve çocuğun başarılı olmasına yöneliktir. Baker ve Soden (1998) ailenin çocuğun eğitime katılımının, öğrencinin eğitim sürecinde hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Ailenin okul başarısının ne kadar önemli olduğunu düşünmesi ve çocuklarının daha fazla eğitim almaları için koydukları hedef, çocuğun ilköğretim ve ortaöğretimde başarılı olabilmesi için önemli faktörlerdendir. Bu iki değişken ailenin eğitim düzeyinden veya çocuğun sosyo-ekonomik ya da ailesinin sosyo-kültürel düzeyinden daha önemlidir (McIntosh, 2008).

Okul-aile ortaklığı öğrenci başarısının artması, katılım, güdülenme, kendine güven ve davranışların değişmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocukların okul ve öğretmenlere ilişkin olumlu tutumlar geliştirilmesinde de aile katılımı temel bir araç olarak tanımlanmaktadır (Burns,1993; Akt: Oğuz, 2008).

Anne-babaların eğitim-öğretime katılmaları, öğrencilerin davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesi, okuldaki disiplin sorunlarının azalması, öğrencilerin okula devamlarının ve akademik başarılarının artması gibi eğitim öğretimin pek çok alanında olumlu etkiler sağlamaktadır (Kotaman, 2008). Epstein ve Sheldon, (2002) anne-baba katılımının çocukların okula devamını arttırmada ve öğrencilerin mezun olmadan okuldan ayrılmaları olasılığının düşmesinde, rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Bunun yanında anne-babaların çocuklarının eğitim öğretimlerine katılmaları, öğrencilerin davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesine katkı sağladığı için okulda disiplin sorunlarının azalmasına, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlıklı bir ortamda yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Birçok araştırmacı da anne-baba katılımının öğrencilerin akademik başarıları

üzerindeki etkilerini incelemişlerdir (Hara ve Burke 1998; Sheldon, 2003; Çelenk 2003; Englund, Luckner, Whaley ve Egeland, 2004; Benoit 2008; Hill ve Tyson, 2009). Bu araştırmalar, anne-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine sistemli ve tutarlı bir biçimde katılmalarının çocuklarının akademik başarılarına katkı sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla anne-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılmalarının çocuklarının akademik gelişimi açısından önemi belirgin bir biçimde görülmüştür (Kotaman, 2008).

Başarının oluşumunda çocuğun öğrenmeye güdülenmesi önemli bir etkidir. Başarı güdüsünün oluşmasında sosyal çevrenin rolü oldukça büyüktür (Kasatura, 1992). Aile ilişkisi çocukların performansı üzerinde büyük bir rol oynamaktadır. Deutscher ve Ibe (2002) aile ilişkilerinin öğrencinin güdülenmesini iki şekilde etkilediğini belirtmektedir. Bunlardan ilki, ailelerle okul dışı yapılan müze, hayvanat bahçesi gibi yerlerin ziyaret edilmesine yönelik etkinliklerdir. Araştırmacılar, bu gezilerin gönüllü ailelerin, güdülenmesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedir. İkincisi ise sınıfta öğrenilenler dışında yeni ve farklı öğrenmelerle yeni bilgiler edinilmesi, öğretmenlerle sık sık konuşulmasıdır. Bu yolla ailelerin, çocuklarının güdülenmesi üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Öğrenci devamsızlığı ve okuldan kaçma, ilerleyen aşamada okulu bırakmanın işaretlerindedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okulu bırakmayı engellemek ve en aza indirmek için öğrenci katılımını ve güdülenmesini geliştirmeye ve sürdürmeye gerek vardır (Epstein ve Sheldon, 2002). Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein (2005) öğrenci güdülenmesinin aile katılımıyla ilişkisini araştırmıştır. İlköğretimden ortaöğretime kadarki öğrencileri kapsayan çalışmaları; aile katılımıyla okula bağlılık, içsel/dışsal güdülenme, algılama yeteneği, algı denetimi, özdenetim, hedefe hakim olma oryantasyonu, okuma güdülenmesi arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ailelerin katılımının öğrencinin sınıftaki katılımı üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenci katılımının geliştirilmesinde birbiriyle ilişkili olarak sürdürülen okul-aile ve toplum işbirliği programlarının önemli sonuçları olduğu bulunmuştur. Aile katılımı, ayrıca öğrencilerin sınıfta daha yüksek performans göstermelerine yardımcı olmakta, okulu bırakma olasılığını azaltmakta ve bunun

yanında öğrencilerin olası sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımını da düşürmektedir (Sheldon, 2007).

Güdülenme çocuğun başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte ailelerin çocuğun ev ödevlerine gereğinden fazla ilgi göstermesi, çocuğun ev ödevlerine yönelik olumsuz kontrol, ilgisizlik göstermesinin dışsal güdülenme ve düşük akademik başarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çocukların aldığı notlara karşı cesaretlendirici bir tutum sergileyen, içsel güdülenmeyi destekleyen ve çocuğa kendini idare etme hakkını tanıyan aile yapıları, içsel güdülenme ve yüksek akademik başarıya neden olmaktadır. (Ginsburg ve Bronstein, 1993). Grolnick ve Ryan (1989) çocuğun, kendi kendini yönetme denemelerinin aileler tarafından desteklenmesinin, örneğin itaat yerine bağımsızlık, ceza yerine akıl yürütmenin kullanılmasının ya da çocukların karar alma sürecine dâhil edilmesi gibi olumlu uygulamaların tercih edilmesinin, çocuğun sınıfta kendi kendini düzenleyen davranışlardaki, fark edilebilen yetkinliği ve derslerdeki başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Çocukların yetenekleri ve ailelerin sosyo-ekonomik durumları göz önüne alındığında bile, ailenin desteği, eylemleri, evde gösterdiği ilgi ve ailenin okul ve sınıf etkinliklerine katılımının çocukların başarısını, isteğini ve davranışlarını etkilediği bir gerçektir. Eğer aileler eğitimin önemini vurgulayarak çocuklarına ne yapıyor oldukları ve kendi okul yıllarında neler yaptıkları hakkında bilgiler verirlerse, öğrenciler kişisel ve akademik anlamda ilerleme kaydederler (Epstein, 1987). Hara ve Burke (1998) ailelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgilendiği durumlarda, çocukların hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde akademik başarılarının arttığını ve ailesi aile katılım programına katılan öğrencilerin başarısıyla, katılmayan öğrencilerin başarısı arasında özellikle okumada önemli bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer bir gelişme kelime bilgisinde de görülmüştür. Çelenk (2003), Englund ve diğerleri (2004) ve Benoit (2008) araştırmasında öğrencinin eğitiminde, çocuklarını okul başarısı konusunda destekleyen ailelerin çocuklarının, okul başarılarının daha yüksek olduğu ve ailelerin okula katkısının akademik performans üzerinde pozitif sonuçlarının olduğunu tespit etmişlerdir. Sheldon ve Epstein (2005) matematik odaklı aile ve toplum katılımı uygulamalarına evde yer verilmesinin, öğrencilerin daha iyi notlar almasına yardımcı olduğunu göstermişlerdir. Driessen ve

diğerleri (2005) araştırmalarında aile katılımının eğitimin niteliğini yükselterek, öğrencilerin bilişsel, sosyal kapasitelerini yükselttiğini, Hill ve Tyson (2009) ise 50 araştırmayı inceledikleri meta-analitik çalışmalarında, aile katılımının (genel aile katılımı ve okul temelli katılım) başarı ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu belirlemiştir.

Aile katılımı etkinlikleri, öğrenci başarısını ve belki de daha da önemlisi öğrencilerin başarmayla ilgili öz niteliklerini (örneğin; ödeve karşı tutum, kişisel rekabet algısı ve öz disiplin gibi) olumlu yönde etkilemektedir (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2001). Diğer taraftan ailelerin çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım göstermemesi ve olumsuz tutum sergilemesi çocuğun başarısını engellemektedir. Demirtaş ve Çınar (2004) öğrencilerin okuldaki başarılarını olumsuz etkileyen, engelleyen en önemli etkenin aile desteğinin yetersizliği, ilgisizliği ve bilgisizliğinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Aile Katılımının Aileler Üzerindeki Etkileri

Okul ve evdeki öğrenme arasında köprü kurularak anne-babalara çocuklarını anlama ve kavrama konusunda yeni fırsatlar verilmiş olmaktadır. Öğretmenlerin anne-babaları dinlemesi, ailelerin çocukları ile ilgili bilgileri karşılıklı paylaşımları, çocuklarının bakımı, gelişimi ve eğitimi ile ilgili öneriler almaları ve aile olarak rollerine teşvik edilmeleri sonucunda aileler, desteklendiklerine inanmaktadırlar (Sanders ve Epstein, 1998; Akt: Ersoy, 2003).

Sosyo-ekonomik statüsü yüksek aileler, çocuklarının hayata iyi başlamasını garantilemek isteyen aileler, oldukça fazla sorumluluk hissetmektedirler. Bu yüzden de çocuklarının geleceğini garantilemek için kendi kaynaklarının büyük payını çocuklarına ayırmaya hazırdırlar. Aileler bunu bir nevi kendi hayatlarını garanti altına almak için bir yatırım olarak görmektedirler. Çocuk büyüyüp, eğitimini tamamlayıp bir iş sahibi olduğunda ailelerine bakacağı umulur (European Commission, 2005). Bu nedenle, çocuklarının eğitimlerine katılmayı isterler. Hara ve Burke (1998) aile programına katılan ailelerin; öğretmenlere, öğrenmeye ve eğitime olan ilgilerinin arttığını, bu duruma paralel olarak çocuklarının da okula karşı ilgilerinin arttığını ve ailelerin öğretmenlere olan saygısının ve çocukları üzerindeki etkilerinin değiştiğini belirlemişlerdir.

Aileler, kendilerine telefon açılmasının sebebinin çocuklarının eğitiminin desteklenmesi ya da problemlerin önlenmesi amacıyla yapıldığını anladığında, ailelerin çocuklarını okula göndermemesi ya da evde tutması gibi sorunlarda ortadan kalkacaktır. Bunun yanı sıra, aile katılımı çalışmaları olumlu sonuçlar doğurmakla birlikte öğretmen ya da okulun ceza amaçlı yaklaşımı (öğrenciyi okuldan uzaklaştırmak, aile ya da öğrenciyi tehdit ve hatta hapis cezasıyla korkutmak) çoğunlukla, öğrenci ve aile katılımı üzerinde yıkıcı ya da bozucu bir etkiye neden olmaktadır (Epstein ve Sheldon, 2002).

Aileler, aile katılımı çalışmaları sonucunda, çocuklarına çok daha olumlu yaklaşmakta ve anne-baba olarak görevlerini yerine getirme konusunda daha istekli olmaktadır (Leik and Chalkley, 1990; Akt: Ersoy, 2003). Sanders ve diğerleri (1999) ailelerin, evde yapılan öğrenme etkinlikleriyle ve aile desteği, etkileşimi ile desteklenen okul çalışmalarından açık ve olumlu bir biçimde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Aile katılımının etkileri incelendiğinde, aile programlarının anne-babalar üzerindeki etkilerinin çocuklar üzerindeki etkilerden daha az ele alındığı görülmektedir (Özeke-Kocabaş, 2006). Bununla birlikte bu alandaki çalışmalar ailenin çocuğunun eğitimine katılmasının önündeki engellerin ortadan kalkmasına yardımcı olabilir.

Aile Katılımının Öğretmenler ve Okul Üzerindeki Etkileri

Öğretmenler, aile katılım çalışmaları aracılığı ile anne-babaları yakından tanıma fırsatı elde etmekte ve bu yolla, çocuğun eğitimi üzerinde anne-babaları çaba göstermeye daha kolay cesaretlendirebilmektedirler. Bu durum ise çocukların ve okulların başarı düzeyini artırmaktadır (Ersoy, 2003). Okulların ve hizmet ettikleri çocukların başarısı ancak çocukların başarılarının gelişiminde ailenin rolünün, etkinliklerinin ve etkisinin öneminin anlaşılmasıyla sağlanabilir (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2001).

Her çocuğun anne-babasını ve ev ortamını bilen öğretmen, çocuğun okula gelmeden önce sahip olduğu deneyimleri çok daha doğru bir şekilde değerlendirebilmektedir. Ayrıca bu bilgileri kullanarak yeni deneyimler için basamaklar inşa edebilmektedir (Ersoy, 2003).

Ev ile okul arasında işbirliği; bunun yalnızca aileler için önemli olmadığı, aynı zamanda okulların da, eğitimde başarı elde etmek için ailelerin desteğine ihtiyaç duyduğu gerçeğinin kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır (Berger, 1991). Weber (2010) araştırmasında ailenin eğitime katılmasıyla okullaşma oranının artması ve eğitim kalitesinin yükselmesi arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Bu durum özellikle dar gelirli ve az eğitilmiş aileler için daha da belirgindir.

Yüksek kalitede işbirliği programına katılan okullardan gelen raporlara göre aile gönüllüğü ve okul etkinliklerine katılım bu tür okullarda daha fazladır. Bu okullarda daha fazla aile, katılım sürecinde bulunmaktadır. Aynı zamanda işbirliği programının bir yıldan uzun sürdüğü ya da süreklilik gösterdiği okullarda disiplin problemlerinin oranında düşüş görüldüğü ortaya konmuştur (Sheldon ve Epstein, 2002; Sheldon, 2007).

Aileler, öğretmenlerle olan iletişimlerini sayesinde çocuklarını daha iyi tanıyıp, gereksinimleri ile daha yakından ilgilenebilirler. Öğretmenler de, ailelerden aldıkları bilgiler doğrultusunda öğrencilerinin gelişimlerine daha anlamlı katkılar da bulunabilirler. Öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin okul başarısını yükseltebileceği gibi okulda disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilir (Balkar, 2009).

Aile katılımı çalışmaları ile sınıfa ve okula daha fazla personel ve insan kaynağı sağlanmış olmaktadır. Böylelikle çocuklara etkili bir öğrenme ortamı sunulmakta ve öğretmen, çocukların bireysel gereksinimlerine daha fazla zaman ayırabilmektedir (Ersoy, 2003).

1.5. Ortaöğretimde Aile Katılımı ve Önemi

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Ortaöğretim, genel ortaöğretim, meslekî ve teknik ortaöğretim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir ve öğrenciler, istek ve

yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda bu programlardan birine yönelerek yetişme imkânını bulurlar (Yüksel-Şahin, 2008).

Ortaöğretim, çocukların ergenliğe girdiği bir dönemdir. Bu dönemde; aile, okul, çevre ilişkilerinde bir değişim ve yeniden yapılanma gözlenmektedir. Yapılan birçok çalışmada anne-babaların kendileri için okulda olduğunu bilen ergenlerin; mutluluk, sağlık ve yeterlilik ölçütleri ne olursa olsun, akranlarına göre daha sağlıklı, mutlu, ve yeterli oldukları saptanmıştır. Bu sonuç ergenin cinsiyetine, etnik ve toplumsal sınıfına, yaşına bakılmaksızın evli ya da boşanmış, tek ya da çift anne-babalı, varlıklı yada yoksul tüm aile türleri için geçerli olmaktadır (Steinberg, 2007).

Ergenlik döneminde gençler riske girmeye, değişim gerçekleştiğinde yeniden değişime isteklidirler. Anne – babalara ve öğretmenlere düşen görev, gençlerin bütün yönleriyle, tüm hak ve sorumlulukları ile katılımlarını sağlamaktır. Gençler okul yönetimlerinde, belediye meclislerinde, valiye ve başbakana danışmanlık komisyonlarında temsil edilmelidirler. Üniversite komisyonlarının çoğunda güçlü bir biçimde temsil edilmelidirler, okullarının mütevelli heyetlerinde seslerini duyurabilmelidirler. Toplumun onları kişisel olarak ilgilendiren her yönüne olabildiğince çok katılmaları için kendilerine meydan okunmalıdır (Adams, 1995).

Aileler çocuklarını sosyalleştirmede ilk rolü oynamalarına rağmen öğretmenlerin öğrenciler için desteği önemlidir (Jun-Li Chen, 2008). Sınıf öğretmenin özellikle sınıfı organize etme, karmaşık müfredatı yönetebilme, zaman, yer ve öğrencilerle olan iletişimi gibi yetenekleri eğitime değer katan en büyük ve önemli etken olabilir (Redding, 1997). Okullar, ergenlerin sağlıklı bir yola girebilmeleri ve o yolda kalmaları konusunda yardımcı olmak adına kritik bir role sahiptir. Ergenler, uyanık vaziyette buldukları vaktin çoğunu okulda geçirmektedirler. Bunun haricindeki mekânlar, ailenin yanı dâhil, okuldan daha az vakit geçirdikleri yerlerdir. Ergenlerin ayrıca, kişilik ve bağımsızlık konuları hakkında kendilerine yardım edecek olan, aile dışından yetişkinlerle de yakın ilişki kurmaya ihtiyaçları vardır. Özellikle aileden bağımsız hale gelme süreci, bu gelişimsel periyodun bir önceliğidir. Öğretmenler ergenlerin hayatında çok büyük ve olumlu bir etki bırakabilir, hatta onların hayatında koruyucu bir rol üstlenebilirler (Eccles ve Harold, 1993).

Aile – öğretmen iletişimi, okulda katılım ve evde eğitime katılım gibi aile katılımı (Dauber ve Epstein, 1993) türleri, ilköğretim düzeyinde de az olmasına rağmen, çocuklar ergenlik yıllarına girdiklerinde ve ortaöğretime geçtiklerinde bu katılım daha da azalmaktadır. Dauber ve Epstein (1993) araştırmalarında ilköğretimden ortaöğretime doğru katılımın düşüşünü etkileyen birçok faktör olduğunu tespit etmişlerdir. Örneğin, ortaöğretimin yapısal olarak daha karmaşık ve akademik olarak ilköğretimden daha zor olması bu nedenlerden ilkidir. Buna ek olarak çocukların birer genç olduklarında aile katılımına yönelik ihtiyaçları, isteklerinin değişmesi, aile ve öğretmenlerin kendi yetenekleri ve birbirlerine olan tutumları ile ilgili algılayış farklılıklarının onların uygulamalarını etkiliyor olması da belirtilebilecek diğer nedenlerdir. Ayrıca birçok ortaöğretim kurumunun yapısı okul-aile ortaklığı uygulamaları için uygun değildir. Her öğretmen ilköğretim öğretmeninden daha çok öğrenciye sahip ve her öğrenci ilköğretimdekinden daha fazla öğretmene sahiptir. Bu durum işbirliğini imkânsız kılmasa da hem öğretmenler hem de aileler için etkili iletişimi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, aileler ve öğretmenler arasındaki düzenli iletişim ortaöğretimde azalır (Beyer, Patrikakou ve Weissberg, 2003).

Ancak Eccles ve Harold (1993), bu dönemde okul ve ailenin birlikte hareket etmesinin sağlıklı ergen gelişimini hızlandırdığını belirtmişlerdir. Araştırmalar incelendiğinde, aile katılımı ile ilgili çalışmalar çoğunlukla ilköğretim çağındaki çocukların anne-babalarıyla yürütülmektedir. Ergen ve ergen anne-babaları için bu konuda çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte ortaöğretim yıllarında dahi ailelerin okullarla işbirlikçi bir ilişki içinde olmalarını sağlamak için, etkili yollar vardır.

Günümüzde okul, aile ve toplum ilişkileri çerçevesinde, ailenin desteklenmesi konusundaki anlayış değişmiştir. Eski anlayışa göre, çocuğun bakımından aile sorumlu tutulurken, yeni anlayış, ailenin bu işi etkili yapabilmesi için, okulun desteğine ihtiyacı olduğunu kabul etmektedir (Kirschenbaum, n.d.). Comer ve Haynes (1991) de ailelerin eğitime dâhil olma konusunun tek başına ele alınmaması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmalarında okul personeli ile öğrenciler arasındaki zor etkileşimin her iki taraf için de düşük okul başarısına; sınırlı aile katılımına,

sıklıkla da olumsuz aile-personel etkileşimine sebep olan zor ve huzursuz okul ortamına yol açtığını bulmuşlardır.

Pek çok aile ergenlerin evde ya da okuldaki öğrenmesine katılmamaktadır. Bununla birlikte araştırmalar okul ve aile özelliklerinin ve tecrübelerinin belirgin bir şekilde aile katılımın türlerini ve seviyesini etkilediğini göstermiştir (Sanders ve diğerleri, 1999). Dombusch ve Glasgow (1996) ortaokul ve lise öğrencilerinin çok fazla öğretmenlerinin olduğunu ve bu öğretmenlerin fazla sayıda öğrenciye öğretmekle sorumlu olduğunu, bu yüzden öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve öğretmen-aile ilişkilerinin ilköğretimden farklılaştığını ileri sürmektedirler. Zaman ve kaynaklardaki sınırlılıklar yüzünden, ortaokul öğretmenleri bütün öğrencilerin aileleriyle iletişim ya da aktif kalıtımı destekleme konusunda yetersiz kalmaktadır.

Oğan'ın (2000) araştırmasında ailelerin çocuklarının okuluna huzur içinde gidemedikleri, bunun nedenlerinin başında da ailelerin öğretmenlerle görüşmelerinde bir takım olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmış oldukları sonucu bulunmuştur. Çalışmada ailelerin %76'sının Okul-Aile Birliğinin (OAB) amaçlarını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu oran erkeklerle karşılaştırıldığında özellikle eğitim düzeyi düşük kadınlarda artmaktadır. OAB toplantılarına katılmama nedenleri arasında, ailelerin büyük çoğunluğunun zamansızlık, okula davet edilmeme, görüşmelerin yararlı olmayacağı inancı nedeniyle OAB'nin toplantılarını katılmamaktadır. Araştırmaya katılan ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının akademik başarısına katkıda bulunmasını sağlayacak bir eğitim programı düzenlenmesi durumunda, sınıf ve okul etkinliklerine katılabilecekleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında son olarak araştırmada aylık ortalama gelir yükseldikçe ailelerin de düzenlenecek eğitim programlarına katılmaya daha istekli oldukları belirlenmiştir.

Aileler, lise yılları ile birlikte çocuklarına daha fazla bağımsızlık vermekte buna karşılık kendilerinin ergenin eğitimine katılım oranı azalmaktadır. Buna ek olarak ortaöğretim kurumları, aile katılımına fazla fırsat vermemekte ve ayrıca ilköğretim kurumlarından daha az önem vermektedirler (Vaden-Kiernan ve Chandler, 1996; Flaxman ve Inger, 1991). Bununla birlikte, aile katılımını destekleyen ve imkân veren okullarda, öğretmenler, öğrenciler, görevliler ve aileler arasında katılımı bütün sınıf düzeylerinde ve tüm okulda daha da geliştirecek ilişkiler oluşturulabilmektedir (Epstein, 1995; Sanders, Epstein ve Connors-Tadros, 1999).

Kuperminc, Darnell ve Alvarez-Jimenez (2007) liselerde aile katılımı ve akademik düzen arasındaki bağı ortaokullara göre daha güçlü olduğunu tespit etmiştir. Anne-babanın eğitime yüksek oranda katıldığı ailelerden gelen ergenlerin, okulda daha iyi performans sergiledikleri ve okulla daha çok ilgilendikleri görülmektedir (Streinberg, 2007).

Son zamanlarda birçok ailenin; ergen gelişimi, ortaöğretim organizasyonları ve halka yönelik programlar hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğu gözlenmektedir. Bütün aileler ergenlerin okulda başarılı olmalarını, ortaöğretimden mezun olmalarını ve kariyer elde etmek için eğitimlerine devam etmelerini istemektedirler. Ancak ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler, aile katılımının ve toplum iletişiminin önemli olduğuna inanmakla birlikte, bu inançlarının her zaman desteklenmediği görülmektedir (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn ve Van-Voorhis, 2002).

Keith, Keith, Quirk, Spurduto, Santillo ve Killings (1998) araştırmalarında lise 10. sınıf öğrencilerinin aile katılımının etkilerini boylamsal olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda aile katılımının 10. sınıf öğrencilerinin ortalama başarı düzeyi üstünde çok geniş ve önemli bir etkiye sahip olduğu, etkilerin cinsiyet açısından da aynı olduğu ve değişik etnik gruplar için de olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Ortaokullarda aile katılımıyla ilgili en geniş bilgi kaynaklarından biri de NELS:88'dir. Bu çalışma 24,000 den fazla sekizinci sınıf öğrencisine ve 20,000 den fazla aileye uygulanan anket sonuçlarını içermektedir. Genel olarak bulgular, ortaokulda aile katılımının akademik başarıyla olumlu bir ilişkisi olduğunu göstermektedir (Ho Sui-Chu ve Willms, 1996). Catsambis (1998) de benzer biçimde son sınıf lise öğrencilerinin eğitsel başarısında, aile katılımının etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda aile katılımının eğitsel başarı üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Wheeler (1992) de ilköğretim ve ortaöğretimde aile katılımının gençlerin istikrarlı ve üretken yetişkinler olabilmelerinin ön koşulu olduğunu belirtmiştir. Aileler çocuklarının eğitime katıldığında, öğrencinin başarısında bir artış ve öğrencilerin tutumlarında da bir gelişme olağan sonuçlardır. Derslere katılımda artış, daha az disiplin ihlali ve okula yönelik istekliliğin artması aile katılımıyla ilişkilendirilmektedir. Dahası, okul notları ve ailelerin desteği arasında pozitif bir bağlantı kurulmaktadır. (Deslandes,

Royer, Turcotte and Bertrand, 1997). Plank ve Jordan (1997) ise akademik konulardaki ve ortaöğretim sonrasına hazırlık dönemiyle ilgili olarak öğrenciler, aileler ve okul personeli arasındaki iletişim ve görüşmelerin, öğrencilerin ortaöğretim sonrasında eğitim kurumlarına girme şanslarını artırdığını belirlemiştir. Bunun yanında; aile – öğrenci ve okul görüşmelerinin birinci sınıftan ikinci sınıfa kadar olan dönemde başlamasının öğrencilerin lise sonrasıyla ilgili planları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve özellikle düşük gelirli öğrenciler için aile–öğrenci–okul ilişkisinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Catsambis ve Garland (1997) sekizinci sınıf ile on ikinci sınıf arasındaki öğrencilerde ailenin eğitime dâhil olmasının getirdiği değişimleri araştırmak amacıyla 1988 yılında yapılan Ulusal Eğitime Dair Boylamsal Bir Çalışma (National Educational Longitudinal Study) adlı çalışmadan elde edilen bilgileri yeniden analiz etmişlerdir. Analiz sonunda, lise boyunca ailelerin öğrencilerin bireysel davranışlarına daha az ilgi gösterirken onların okuldaki öğrenme şartlarıyla daha ilgili hale geldikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte sekizinci sınıf öğrenci velilerinin neredeyse tümü çocuklarının lise sonrası eğitime devam etmesini beklemekle birlikte bu velilerden çok azı çocuklarının üniversite eğitimi için maddi kaynak sağlamak amacıyla kesin adımlar atmaktadır. Lise son sınıf öğrencileri ile ilgili olarak ise pek çok aile çocuklarıyla lise sonrası eğitim konusunda tartışmalar yaşadığını ve ulaşabilecekleri maddi yardımlar konusunda çok az bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çocukları lise son sınıfta eğitim gören ailelerin büyük bir kısmı, çocuklarının lise sonrası eğitimini burslar ve bağışlar yoluyla desteklemeyi planlarken, bunlardan pek azı öğrenciler liseden mezun olmadan önce böyle programlara başvurduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, bulgular, pek çok ailenin okul binalarında ve lise eğitimi ile ilgili karar verme süreçlerinde yer almak konusunda gönüllü olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada lise sonrası eğitim giderlerini karşılamak amacıyla maddi birikim yapmak konusunda ailelere rehberlik hizmetleri sunmanın oldukça yararlı olabileceği de belirtilmiştir (Catsambis ve Garland, 1997).

Okul katılımının bütün türleri arasında, ailelerin ödevlere yardımcı olmasının başarıyı arttırmadaki en önemli katılım türlerinden biri olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında çocuklar da genellikle aileleri onlara yardım ettiğinde daha başarılı

olacaklarına inanmaktadırlar. Patal, Cooper ve Robinson (2008) ev ödevleri ile ilgili 14 çalışmanın meta-analizini yaptıkları araştırmada, ödev yapan öğrencilerin yapmayanlara göre araştırma değişkenleri açısından daha iyi sonuçlar aldıklarını belirlemişlerdir. Buna göre sonuçlar, ailenin ev ödevlerine yardımının öğrenci başarısında ve ödevin tamamlanmasında olumlu etkilerinin olduğunu ve ayrıca öğrencinin ödevle ilgili problemlerini de azalttığını, öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ödevlere aile yardımının başarıyla olumlu bir ilişkisi olduğuna ilişkin yaygın inanişe rağmen, araştırmalar bunun basit bir ilişki olmayabileceğini ileri sürmektedir. Ev ödevlerine aile katılımı ile başarı arasındaki ilişki ailelerin kullandığı stratejiler, çocukların yaşı, yetenek seviyesi, evdeki kaynaklar, ailelerin kendi kılavuzluk yetenekleri, öğrencinin katılımın yararı ile ilgili düşünceleri gibi etmenlerden etkilenebilmektedir (Patal ve diğerleri, 2008; Beyler ve diğerleri, 2003).

Aile katılımının yararları; öğretmenler, öğrenciler ve aileler tarafından bilinmediği ve inanılmadığı sürece, etkisinin de o denli az olabileceği düşünülmelidir. Bu sebeple, uygulamaları değiştirmeyi denemeden önce etkili bir işbirliği geliştirmek için işbirliği hakkındaki düşünceler anlamak önemlidir (Beyler ve diğerleri, 2003). Okul-Aile işbirliğinin sağlanabilmesi için özellikle ortaöğretim kurumları yöneticilerinin yaşanan sorunları doğru tespit etmesi, alınacak tedbirlerin işe yaraması bakımından gereklidir. Şahin (2009) araştırmasında mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ailelerle ilgili karşılaştıkları sorunları tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin aileler ile ilgili oldukça sık sorun yaşadıkları, özellikle iletişim ve işbirliği konusunda ailelere ulaşamadıkları ve yöneticilerin ailelerle ilgili karşılaştıkları sorunları algılamalarında cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mezun oldukları kurum, yöneticilik süresi ve çalışılan okul türü değişkenlerinin önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur. Labahn (1995) lise seviyesinde aile katılımını geliştirmek için kullanılabilecek birçok çözüm olmasına rağmen, en önemlisinin okul yöneticilerinin bu düşünceye tamamen katılmaları olduğunu belirtmiştir. Peiffer (2003) ise yöneticilerin aile katılımına karşı tutumlarının okul programlarında aile katılımının kapsamını belirlemede ana etken olduğunu söyleyerek bu görüşü onaylamıştır.

Lise yöneticileri aile katılımıyla ilişkilendirilen kalıplaşmış engelleri tanımlamakla kalmamalı, aynı zamanda aile katılımıyla ilgili anlamlı fırsatlar oluşturmak için de adımlar atmalıdır (Lebahn 1995; Coyote, 2007). Yöneticiler aile iletişiminin ve desteğinin öğrenci başarısı için hayati önem taşıdığına inanmalıdırlar (Ouimette, Feldman ve Tung, 2002). Plank ve Jondan (1997) lise döneminde çocuklarıyla beraber ders seçimlerini ve okul planlarını konuşamayan ya da konuşmayan ailelerin çocuklarının bu tartışmalara çocuklarıyla beraber katılan ailelerin çocuklarına göre üniversitelere gitme oranlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Eğer okullar ailelere aile - okul işbirliği programları ile rehberlik eder ve bilgi sağlarsa, aileleri daha az eğitim almış çocukların aileleri bile onların eğitimine daha fazla katılım gösterecektir.

Aile katılımı üzerinde sosyoekonomik statünün etkisi ile ilgili bulgular, bu konulardaki diğer çalışmaları desteklemektedir. Buna göre yabancılaşma hissi, güvensizlik, kültürel kaynakların azalması yüzünden daha az geliri olan aileler ve azınlık ailelerinin okul etkinliklerine katılımları diğer ailelere oranla azdır (Calabrese, 1990; Sanders ve diğerleri, 1999). Buna karşılık Epstein (1995) bütün okulların azınlık ve düşük gelirli aileleri de kapsayan hem aileler arasında hem de aileler ve okullar arasında anlamlı bağlar oluşturulmasını sağlayacak etkili ortaklık programları geliştirilmesini teşvik etmesinin önemli olduğunu savunmaktadır.

Araştırmalar öğrenci katılımıyla ilgili çok önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. İlk olarak devamsızlık, liselerde öğrencinin okulu bırakmasıyla ilgili önemli bir belirleyici unsurdur. Bu nedenle devamsızlık, okullarda gözlemlenmesi gereken ilk konulardan biridir. İkinci olarak, okullar öğrenciye rahat bir ortam sunarak ve onlara sınıfta var olmalarının önemli olduğu hissini vererek katılımın arttırılmasına katkıda bulunabilirler. Bununla birlikte öğrenci katılımının sorunlu olduğu okullarda, eğitimciler devamsızlığı azaltmak konusunda aile katılımını sağlamanın ötesine gitmeye gerek duyabilirler (Epstein ve Sheldon, 2002). Üçüncü olarak, öğrenci davranışları ile ilgili olarak eğitimci ve ailelerin birlikte çalışıp duruma anında müdahale ettiği durumlarda, bu çabaların özellikle olumsuz davranışların azaltılmasında etkili olacağı ortaya çıkmıştır. Dornbusch ve Ritter (1998) lise etkinlikleri ve aile katılımının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Aileleri okula katılım gösteren öğrencilerin katılmayanlara oranla

derslerinde daha yüksek notlar aldıkları bulunmuştur. Araştırmacılar aynı zamanda okul programlarına ve çalışmalarına en az katılım gösteren öğrencilerin, üvey anne ya da babası ile yaşayan ve sadece annesi ya da babası olan öğrenciler olduğunu bulmuşlardır (Dornbusch ve Ritter, 1998; Akt: Sanders ve diğerleri, 1999). Bununla birlikte Lee ve Green (2009) akademik başarısı yüksek öğrencilerin ailelerinin daha genç, eğitim seviyelerinin yüksek ve çocuklarıyla ilişkilerinin ve birbirleri arasındaki güven duygusunun daha iyi olduğunu belirtmektedir.

Ailelerle yapılan bir diğer çalışmada Ouimette ve diğerleri (2002), ortaöğretim seviyesindeki okullarda aile katılımını arttıran bir program geliştirmiştir. Bu program sayesinde işlerinden ya da ailedeki sorumluluklarından dolayı etkinliklere katılmayan aileler bile okul hakkında iyi bilgilendirildiklerini söylemektedirler. Birçok veli daha iyi bilgilendirildiklerini ve çocukları ile önceki okullarında olandan daha iyi iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler de ailelerinin katılımlarını, okulun katılımı arttırmasını ve benzer fikirlere sahip oldukları konularda onların rehberliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu programla öğrencileri iyi tanıyan öğretmenler ise öğrencilerin ve ailelerin bireysel öğrenme biçimlerini anlayıp aynı zamanda onlarla nasıl iletişim kurabileceklerini de öğrendiklerini belirtmişlerdir. Son olarak programın, güvenilir, yenilikçi ve bütün ailelere saygılı olmayı içeren bir okul kültürü yaratılmasında da etkili olduğu belirlenmiştir.

Lisede aile katılımı ile ilgili olarak Türkiye’de yapılan araştırmalar sınırlı olmakla birlikte araştırma sonuçları, anne-babaların bu dönemdeki çocukları ile ilgili eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Özeke-Kocabaş, 2002). Özcebe, Sönmez, Akıncı, Baycu, Karaçay, Kargın, Öncül ve Öz (2002) ergen ve annelerinin ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında, lise 1. sınıfa devam eden ergenlerin cinsiyet farkı olmaksızın problemlerini anneleriyle, yakın akrabalarıyla ve arkadaşlarıyla paylaştıkları ifade edilmiş ve annelerin ergenlikle ilgili problemler ve ergenlerle iletişim konusunda eğitilmeleri gerekliliği vurgulanmıştır. Annenin çocuğunun eğitimine katılımı önemli olmakla birlikte, babanın da çocuğunun eğitimine katılımı da benzer oranda önemlidir. Kocayörük ve Hatipoğlu-Sümer (2009) araştırmalarında baba katılım eğitiminin aile işlevlerine ve lise 9. Sınıf öğrencilerinin akran ilişkilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda,

baba katılım eğitiminin aile işlevlerinin artmasında olumlu bir etkisinin olduğu ve baba katılım eğitimi alan babaların çocuklarının akran ilişkileri üzerinde güven ve özdeşim alt boyutunda bu eğitimi almayan babaların çocuklarına göre ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Hamamcı ve Hamurlu (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ise annelerin babalara göre çocuklarının meslek gelişimine yardımcı olmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Babaları meslek gelişimine karşı olumlu tutumlara sahip olan çocukların mesleki kararsızlık düzeyi, babaları olumsuz tutuma sahip olanlardan anlamlı şekilde daha düşüktür.

Yüksel-Şahin'in (2008) 235 ortaöğretim öğrencisinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerini ele aldıkları çalışmalarında, öğrenciler PDR hizmetlerini en çok verilen hizmetten en az verilen hizmete doğru sıraladıklarında "çevre ve veliler ile ilişkiler"e, sıralamada dördüncü sırayı vermişlerdir. Kartal (2008) ise ailenin okul yönetimine katılımı konusunu incelemiştir. Araştırma sonunda, Anadolu liselerindeki öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde öğretmenle birlikte ailenin de yer aldığı, Anadolu öğretmen liseleri ile ilköğretim kurumlarındaki ailelerin okul yönetimine katılımının diğer eğitim kurumlarına göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Bu durum ortaöğretim kurumlarında aile katılım çalışmalarına ne kadar önem verildiğini göstermektedir.

İlköğretimdeki başarılı aile katılımı uygulamaları, ortaöğretim için her durumda uygun olmayabilir ve ayrıca lise yıllarında benzer aile katılım yöntemlerinin uygulanması muhtemelen başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Eğer okul yönetimi ailenin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılımını istiyorsa yöneticiler ilk olarak, lisede aile katılımının nasıl olması gerektiğini tanımlamalıdır ve gençlerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak aile katılımı modelleri oluşturmalıdırlar (Coyote, 2007). Sanders ve diğerleri (1999) farklı katılım biçimlerini içeren ortaklık programları geliştiren liselerin, daha fazla ailenin, çocuklarının evde ve okulda ki eğitimine katılmasını mümkün kıldığını ve kapsamlı ortaklık programları olan liselerde daha fazla ailenin, daha az eğitim geçmişi olanlar da dâhil, çocuklarının okul başarısına ve öğrenimine katıldığını bulmuştur.

Eğitim sürecine ailelerin katılımı ülkemizde yaygın bir şekilde uygulanır konuma henüz ulaşamamış, çağdaş eğitim sistemi içinde hak ettiği yeri alamamıştır. Dünyadaki ve ülkemizdeki çalışmalara bakıldığında, aile katılım programlarının daha

çok okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde çocukları olan anne-babalara yönelik hazırlandığı ve yürütüldüğü görülmektedir. Ancak araştırmaların da ortaya koyduğu gibi aile katılım programlarının yaygınlaşmasının, gerek çocukların akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine, gerekse anne-babaların gelişimlerine faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu süreci hızlandırmak ve aile katılım programlarının eğitim sisteminde gerektiği yeri almasını sağlamak için bu alanda yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır (Özeke-Kocabaş, 2006).

1.6. Türkiye’de Ortaöğretimde Aile Katılımının Değerlendirilmesi

İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de “Ortaöğretimde Aile Katılımı” ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Kullanılan ölçekler sınırlı sayıda olup, katılımı tüm boyutlarıyla inceleyen bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Tutkun ve Köksal (2002), çocukların okul başarılarının artırılması ve desteklenmesi için ailelerin ve okulun yapması gereken uygulamalarla ilgili ailelere yönelik “ev eğitim programı” ve okullara yönelik “okul programı” hazırlamıştır. Bu çalışma UNESCO tarafından yayınlanan Eğitimsel Uygulamalar Serisindeki “Aileler ve Öğrenme” adlı kitapçığın çevirisi niteliğindedir.

Başaran ve Koç (2001), Demirtaş ve Çınar (2004) yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okuldaki eğitime katılımı, başarı algıları ve eğitimle ilgili görüşlerine yönelik araştırmalar yapmışlardır. Başaran ve Koç, (2001) ailenin ilköğretim düzeyindeki çocuğun okuldaki eğitimine katılımı ile ilgili görüşleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koyarak katılım sağlayan bir model geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 1422 öğretmen, 280 yönetici ve bu okullarda kayıtlı 1120 öğrenci ve 1120 veli oluşturmuştur. Verileri toplamak için üç farklı anket geliştirilmiştir. Her bir anket iki bölümden oluşmuştur. Anket cevaplarının değerlendirilmesinde 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Anket taslakları içerik ve kapsam geçerliliğini sağlamak üzere Ankara ilinde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan uzmanların görüşleri alınmış ve bunlara göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anketlerin geçerlik çalışmalarını sürdürmek ve güvenilirliğini test etmek amacıyla Ankara İli’nin çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerini temsil edebileceği düşünülen merkez ilçelerinden on beş ilköğretim okulunda, her okul için o okulda görev yapan

bir müdür ve bir müdür yardımcısı yirmi beş sınıf veya branş öğretmeni, 40 öğrenci ve bu öğrencilerin velilerine anket uygulanmıştır. Ön uygulama sonunda ulaşılan birey sayısının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir. Demirtaş ve Çınar (2004) ise araştırmasında eğitimin önemli aktörleri olan öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin “başarı” algılarını belirlemeyi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 10 ilköğretim okulu ile 5 lise ve bu okullardaki 467 öğretmen, 46 yönetici, 635 öğrenci ve 327 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla öncelikle açık uçlu sorular düzenlenerek hazırlanmış formlar Malatya şehir merkezinde yer alan çeşitli okullardaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere uygulanmış ve verdikleri cevaplar anket maddelerine dönüştürülmüştür. Üçlü biçimde derecelendirilerek son şekli verilen ölçme aracı, örneklemdaki okullarda uygulanmıştır.

Bilgin (1990), Kıncal (1991), Koçak (1988) ve Akbaşı (2007) yöneticilerin, öğretmenlerin ve anne-babaların okul ve ailenin işbirliği, karşılaşılan engeller, okul-aile birliklerinin görevleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapmışlardır. Bilgin (1990) araştırmasında Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullarda okul ile ailenin işbirliği ve sorunlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Örneklem kapsamına 52 yönetici, 436 öğretmen, 1037 anne-babadan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, 1983 tarihli yönetmelik çerçevesinde ve üç ayrı formda düzenlenen anketler kullanılmıştır. Taslak olarak hazırlanan anketler, aynı evren üzerinde 50 kişilik bir gruba uygulanmıştır. “Anket Taslağını Değerlendirme Formu” ile de deneme grubunun görüşleri alınmıştır. Anket taslağı, uzmanlık alanları araştırma, ölçme ve değerlendirme olan üç üniversite öğretim üyesinin değerlendirilmesine sunulmuştur. Taslağa ilişkin eleştiri ve öneriler dikkate alınarak, gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Yönetici ve öğretmen anketi; üç bölüm halinde 120 sorudan oluşmuş, Anne-baba anketi ise üç bölüm halinde 119 sorudan oluşmuş olup 5’li Likert ölçekler kullanılmıştır. Kıncal’ın (1991) “Okul-Aile Birliğinin Fonksiyonunu Gerçekleştirme Düzeyi” isimli çalışması, okul-aile birliğinin fonksiyonunu gerçekleştirme düzeyinin incelenmesi, eğitsel ihtiyaçların karşılanması ve problemlerin çözümlenmesi amacıyla yöneliktir. Örneklem, 100 öğretmen ve idareci ile 924 kişilik öğrenci velisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket farklı okullardan 30 kişilik öğretmen ve

idareci grubuna, yine farklı okullarda çocuğu öğrenim gören 50 kişilik öğrenci velisi grubuna iki ayrı ön anket uygulanmıştır. Ön anket uygulaması sırasında öğretmen ve öğrenci velilerinin sözlü ve yazılı olarak belirttikleri aksaklıklar ankete son formunun verilmesinde göz önüne alınmıştır. Sonuçta biri öğretmen ve idarecilere, diğeri de öğrenci velilerine yönelik olmak üzere iki ayrı anket hazırlanmıştır. Öğretmen ve idarecilere yönelik anket 36 sorudan, öğrenci velilerine yönelik anket 43 sorudan oluşturulmuştur. Koçak (1998) ise Ankara'nın Çankaya İlçesindeki genel liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerle, anne-babalar arasındaki iletişim engellerinin neler olduğunu ve bu engellerin ne ölçüde bulunduğunu belirlemeye amaçlamıştır. Örneklem; 65 yönetici, 90 öğretmenden, 163 anne-babadan oluşmuştur. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından anket geliştirilmiştir. Wilson'un okul-aile iletişiminin anne-babalardan nasıl algılandığını saptamak üzere bilgi toplama aracı olarak kullandığı "Parent-School Communication Questionnaire"(P:S:C:Q) Türkçe'ye çevrilmiş ve ölçek hazırlanan taslağın genişletilmesi amacıyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda maddelerden 22 tanesi seçilmiştir. Ankette yer alan 22 madde, yönetici ve öğretmenlerle anne-babalardan oluşan iki ayrı gruba verileceği için maddeler buna uygun olarak iki ayrı biçimde ifade edilmiştir. Ankette 5'li Likert tipi derecelendirilmiş eşit aralıklı ölçek kullanılmıştır. Akbaşlı (2007) araştırmasında Konya İli ortaöğretim okullarındaki Okul Aile Birliklerinin (OAB) yönetimi, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre Okul Aile Birliklerinin görevlerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma niteliğinde olup anket, grup görüşmesi ve belge tarama teknikleriyle yürütülmüştür. Grup görüşmelerine 24 kişi katılmıştır. Konya'daki 15 ortaöğretim okulundaki 70 OAB yöneticisi (Müdür, Başkan, İlgili Müdür Yrd, İlgili öğretmen, bir veli), 295 öğretmen ve 365 veli örnekleme alınmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken, 2005'de uygulanmaya konulan "Okul-Aile Birliği Yönetmeliği" 6 maddedeki görevler temel alınmıştır. Form, OAB yönetimi, öğretmenlere ve velilere uygulanan sorulardan oluşturulmuş olup, maddeler 5'li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Hazırlanan ölçme aracında bulunan maddelerin, ölçülmek istenilen alanı kapsayıp kapsamadığı, ölçme amacına uygun olup olmadığı uzman görüşüne başvurularak belirlenmeye çalışılmıştır. OAB

yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrenci velilerine gurup görüşmesinde 5 soruluk ve alt açıklama soruları ile birlikte 34 açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Yılmaz'ın (1993), yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu “Eğitim Sistemimizin Toplumsal Dokusu: Okul-Çevre İlişkileri Açısından Eğitim Sürecine Toplumsal Katılım” isimli çalışması da, altı il kapsamında yer alan 12 ilçenin merkezinde bulunan bütün ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yönetici ve öğretmenleri örneklemini oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, biri “okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik bilgi toplama formu”, diğeri ise “çevre kurumlarının ilgilerine yönelik bilgi toplama formu” olmak üzere iki eşdeğer form olarak düzenlenmiştir. Bilgi toplama formları 4 bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm kişisel bilgiler 5 soru, “çevre kurumlarının ilgilerine yönelik bilgi toplama formu'nun” kişisel bilgiler 1. Bölümünde 2 soru, 2. Bölüm 11 soru, 3. Bölüm 4 soru, 4. Bölüm 20 soru 5'li Likert tipi ölçme aracı kullanılarak oluşturulmuş önerme maddelerinden oluşmaktadır. Katılım görevlerine ilişkin olarak 24 madde birer puan verilerek puanlanmış ve böylece çevre ilgilileri açısından “katılım alanları puanı (KAP)”, okul yetkilileri açısından da “katılımı kabul puanı (KKP)” hesaplanmıştır. Sonuçta her görev bölümüne ait (öğrenci-personal-donatım-finansman) ve her yönetim sürecine ait (karar, planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve denetleme) toplam puanlar bulunmuştur.

Satır (1996), Ankara'daki Özel Tevfik Fikret lisesi öğrenci anne-babalarının, çocuklarının akademik başarılarını artırmaya ilişkin eğitim gereksinmelerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara özel Tevfik Fikret Lisesi orta kısımda öğrenim gören 335 öğrenci ile bu öğrencilerin anne-babaları oluşturmaktadır. Veri toplamada kullanılmak üzere bir anket geliştirilmiştir. Anket sorularını oluşturmak üzere, anne ve babalarla yapılan bireysel görüşmelerde; çocuğun evde ders çalışması ve buna ilişkin alışkanlıkları, okul yaşamı ve başarısı ile ilgili davranışları ve çocuğun ders çalışmasını sağlama yönünde gösterdikleri davranışlarla ilgili görüşleri istenmiştir. On veliye ve aynı zamanda veli olan 2 öğretmene uygulanmış, 8 uzman da anketi inceleyerek, önerileri doğrultusunda ankete son şekil verilmiştir. Anket 31 sorudan oluşmaktadır. Anketteki kişisel bilgiler kısmındaki yer alan maddeler sınıflama ölçeğinde düzenlenerek buna uygun olarak kodlanmıştır.

Sarpkaya (2005), Gürlevik (2006), Çubukçu ve Girmen (2006) öğretmenlerin ve öğrencilerin liselerde disiplin sorunları, ev ödevleri ile ilgili görüşleri, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Sarpkaya (2005) araştırmasında liselerde görülen disiplin sorunlarının sıklığı ve önemi konusunda öğretmen ve öğrencilerin algılarını, bu algıların birbirlerine ve kişisel değişkenliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin en sık görülen disiplin sorunlarının nedenleriyle, sorunlarla ilgili okulda alınan önlemlerle ve onların çözüm önerilerini belirlemek, ayrıca bu grupların yaklaşımları arasındaki benzerliklerle farkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sorularına ilişkin veri toplamak için iki tür veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 57 maddelik 5'li Likert tipi ölçek Aydın İli Merkez İlçedeki 8 okuldaki 343 öğretmen ve 737 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini sağlamak için; öğretmen, yönetici ve öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Ölçek ifadeleri Türk dili uzmanlarınca incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlanması amacıyla Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversitelerinden eğitim yönetimi uzmanlarının görüşlerine başvurularak öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Ön uygulamada Cronbach Alfa değeri 63 öğretmen için 0.94, 63 öğrenci için ise 0.96 olarak bulunmuştur. Gürlevik (2006) araştırmasında, ortaöğretim matematik dersinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Çankaya İlçesindeki beş ortaöğretim kurumundaki 50 öğretmen ve bu okullarda eğitim gören 200 lise bir ve lise iki öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla bir anket geliştirilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin daha ayrıntılı görüşlerini saptamak için gönüllülük esasına göre belirlenen 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Geliştirilen anket üç eğitim programcısı, bir matematik eğitimcisi ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımıyla düzenlenmiştir. Ankette yer alan ifadelerin öğretmen ve öğrencilerce anlaşılıp anlaşılmadığını saptamak amacıyla 10 öğretmen ve 20 öğrenci üzerinde bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra anketler uygulanmıştır ve anketle ilgili güvenilirlik katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü öğretmen ve öğrencilere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümü matematik dersi ödevleri ile ilgili

sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen anketinde 43 soru bulunmaktadır. Öğrenci anketinde ise 42 soru vardır. Görüşme formunda ise 9 soru bulunmaktadır. Her iki grup anket de Likert tipi cevaplandırmaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çubukçu ve Girmen (2006), ortaöğretim düzeyindeki okulların, etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya ortaöğretim düzeyinden 69 öğretmen, 782 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen “etkili okul anketi” kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesinde Şişman’ın (1996), hazırlamış olduğu etkili okul anket formundan yararlanılmıştır. Hazırlanan anket formu; etkili okulda, okul yöneticisine ilişkin olarak olması gereken özellikler, göstermesi gereken davranışlar konusunda öğretmen ve öğrenci algıları, etkili okulda öğretmene ilişkin öğrenci algıları, okul kültürü, ortamı, okul çevresi ve veliler ilişkin öğretmen algıları ile ilgili maddeler içermektedir. Araçta yer alan maddeler, 5’li Likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiştir. Anketin Cronbach alfa değeri 0.89 olarak bulunmuştur.

Açıkalm (1989) öğretmen ve velilerin görüşlerine başvurduğu araştırmasında, özel lise velilerinin, kişilik özellikleri, okuldan beklentileri, öğretmen-okul ile ilişkilerinin devlet lisesi velilerinden farklı olduğu yargısı sınımayı amaçlamıştır. Araştırmada Türk Eğitim Derneği (TED), Özel Yenışehir Koleji, Yükseliş Koleji, Tevfik Fikret Liseleri ile Ankara ilinde en az üç yıl üniversiteye öğrenci yerleştirme oranı en yüksek olan Atatürk Anadolu, Ankara, Bahçelievler Deneme, Kocatepe Mimar Kemal ve Mustafa Kemal Lisesi örnekleme dâhil edilmiştir. Bu liselerin her şubesinden iki veli ve sınıf öğretmenleri anket verilen, görüşme yapılan grupları oluşturmuştur. Özel liselerden 56 veli, 38 sınıf öğretmeni devlet liselerinden 96 veli 151 öğretmen örnekleme oluşturmuştur. Verilerin toplanması aşamasında veliler ve öğretmenler için ayrı ayrı anketler geliştirilip kullanılmıştır.

Şahin (2009) araştırmasında, mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin velilerle ilgili karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. İstanbul İli Avrupa yakasında faaliyet gösteren Endüstri Meslek, Kız Meslek ve Ticaret Meslek Liselerinde görev yapan 300 okul yöneticisine araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Veri toplama aracı okul yöneticilerinin bazı kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla 7 kişisel bilgi sorusu ve yöneticilerin veliler ile ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan 30 soru

olmak üzere toplam 37 sorudan oluşmaktadır. Anket cevaplarının değerlendirilmesinde 5'li Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Yıldırım (2006), Aksoy, Kahraman ve Kılıç (2008) ve Çolak (2008) öğrencilerin akademik başarısı, öğrenci başarılarını etkileyen faktörler, ergenlerin algıladıkları ebeveyn destek davranışlarına yönelik araştırmalar yapmışlardır. Yıldırım (2006) aştırmasında, gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8-11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordadığı incelenmiştir. Araştırmaya 8, 9, 10 ve 11. Sınıftan toplam 962 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği; ASDÖ-R, Türkiye koşullarında Yıldırım (2004b) tarafından geliştirilmiştir. ASDÖ-R'de üç alt ölçek (AİD: Aile Desteği, ARD: Arkadaş Desteği, ÖÖD: Öğretmen Desteği) ve toplam 50 madde bulunmaktadır. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin geçerliği faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği yolu ile incelenmiştir. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin güvenilirliği için önce Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, ayrıca test tekrar test güvenilirliği (rxx) incelenmiştir. ASDÖ-R (Algılanan Sosyal Destek Ölçeği)'nin tümü için Alfa: 0.91, rxx: 0.93; AİS (Aile Sıkıntısı) için Alfa: 0.83, rxx: 0.81; ARS (Arkadaş Sıkıntısı) için Alfa: 0.77, rxx: 0.81; ÖYS (Öğretim Yaşamı Sıkıntısı) için Alfa: 0.83, rxx: 0.86; GÇS (Geniş Çevre Sıkıntısı) için Alfa:0.75, rxx: 0.82 bulunmuştur. Aksoy, Kahraman ve Kılıç (2008) araştırma, anne-baba desteği ve izleme davranışlarının ergenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 9 ve 10. sınıfa devam eden toplam 177 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak 26 maddeden oluşan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan “Anne-Baba Destek ve İzleme Davranışları” anketi kullanılmıştır. Ölçme aracının geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ankette 15 madde ebeveynlerin izleme davranışlarını, 11 madde de ebeveynlerin destek davranışlarını içermektedir. Ankette 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Çolak (2008) çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Meslek lisesinde öğrenim gören 150

öğrenci araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Anket öğrencilerin kişisel özellikleri ile başarılarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Değerlendirme sorularında 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır. Bu çerçevede anketten alınan puan yükseldikçe öğrencilerin ilgili görüşü daha çok destekledikleri düşünülmektedir.

Oğan (2000), Kartal (2008), Kotaman (2008) ve Oğuz (2008) velilerin okul ve aile ile iletişimi, eğitim beklentileri, ilk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı, anne-babaların çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyi, okul - aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisine, yönelik çalışmalar yapmışlardır. Oğan (2000) araştırmanın örneklemini, Hamdullah Suphi İlköğretim Okulu’ndan 240, Ömer Seyfettin Lisesi’nden 97 öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırma için gerekli veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir bilgi toplama aracı yolu ile toplanmıştır. Bilgi toplama aracının geliştirilmesinde Okul-Aile Birliği Yönetmeliği incelenmiş, ilgili alan yazın taranmış, bir taslak hazırlanıp 70 veli üzerinde ön deneme yapılarak sorular yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen araç, iki rehberlik ve psikolojik danışman ile eğitim bilimleri öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuş son şeklini almıştır. Bilgi toplama aracı 3 bölüm ve 52 sorudan oluşmaktadır. Kartal (2008) araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi, ilköğretim, lise, anadolu liseleri, anadolu öğretmen liseleri, anadolu imam- hatip liseleri, anadolu güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, sosyal bilimler liseleri, fen liseleri, yabancı dil ağırlıklı liseler, anadolu tapu ve kadastro meslek liselerinin temel işleyişlerini belirten yönetmeliklerinde, velinin okuldaki kararlara katılımları ile ilgili maddeler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu yönetmeliklerin maddelerinde ifade edilen komisyon üyeliği, kurul üyeliği, yönetime görüş ve öneri belirtme ile yönetime yardımcı olma şeklinde dört temel kategori üzerinde çalışılmıştır. Sonuçta maddelerdeki karara katılım bu dört kategoriye göre belirlenmiştir. Kotaman (2008) araştırmasında ise okur-yazar Türk ana-babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri incelenmiştir. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından 5’li Likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Katılım ölçeği demografik özelliklerle ilgili 6 soru içeren anketten ve Likert tipi 23 madde içeren tutum ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçekte, ev ödevleri, veli toplantısı, evde öğrenme, okulda öğrenme,

iletişim konularında sorular bulunmaktadır. Araştırmaya 24'ü erkek ve 37'si kadın olmak üzere 61 ana-baba katılmıştır. Ana-babaların çocuklarının eğitimlerine katılımlarını değerlendiren tutum ölçeği alan yazındaki ana-baba katılımı türleri gözönüne alınarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Tutum ölçeğinin Cronbach Alfa değeri 0.91 olarak tespit edilmiştir. Tutum ölçeğinin içerik geçerliği Pennsylvania Eyalet Üniversitesinde Eğitim Bilimleri alanında doktora yapan altı öğrenci tarafından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirmecilerden, her maddenin ana-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımını ne kadar ölçtüğünü 0-100 arasında puanlamaları istenmiştir. Bu puanların ortalamaları alınmış ve ortalama olarak 80 puanın altında kalan sekiz madde tutum ölçeğinden çıkartılmıştır. Oğuz (2008) araştırmasında, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, öğretmen aile işbirliği ile ailelerin eğitim ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğu, bu işbirliğinin öğrenci başarısına nasıl katkı sağladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem 233 aileden oluşmaktadır. Bu araştırmada verileri toplamak amacı ile anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 13 tane bağımsız değişkenden oluşan kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise ailelerin okul aile işbirliğini gerçekleştirme durumunu, okul aile işbirliğini kimlerle kurduğunu ve ailenin çocukların eğitiminde yeterlilik durumlarının tespitine yönelik toplam 31 soru yer almaktadır. Sorular 5'li Likert derecelendirme ölçeği ile düzenlenmiştir.

Alan yazında yer alan tüm araştırmalar toplu olarak değerlendirildiğinde, kullanılan veri toplama araçlarında aile katılımı ile ilgili olarak Epstein, Connors ve Salinas (1993) tanımladığı modelde yer alan “anne-babalık”, “iletişim”, “gönüllülük”, “evde öğrenme”, “karar verme” ve “toplumla işbirliği” boyutlarıyla ilgili ayrı ayrı bilgi toplandığı, ancak tüm boyutların beraber değerlendirildiği herhangi bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle aile katılımı boyutlarının bütün olarak değil sadece belirli boyutlar temelinde incelendiği anlaşılmaktadır. Bu durumun aile-okul işbirliği ile ilgili bütünsel ve kapsamlı bakış açısı oluşturmayı engelleyebileceği düşünülmektedir. Bunun yanında; birkaç araştırma dışında (Örneğin, Yıldırım, 2006; Kotaman, 2008) genel anlamda araştırmalarda veri toplama aracı olarak geliştirilen anketlerin geçerlilik ve güvenilirliğine dayalı herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Araştırmalarda geçerlilik

adına sadece ön uygulama ya da pilot uygulama ve uzman görüşüne başvurulduğu görülmektedir.

1.7. Problem Durumu

Yukarıda belirtilen nedenlerle bu çalışma aile katılımının Epstein ve diğerleri'nin (1993) tanımladığı ve ilgili alanda en fazla kabul gören modelinden hareketle bütün olarak değerlendirilmesini mümkün kılan “Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği”nin ve öğretmen, öğrenci ve veli formlarının Türkçe’ye uyarlanması ile ilgilidir.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Epstein ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen ve özgün adı “High School and Family Partnerships Teacher Parent Students Survey” olan “Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği: Öğretmen, Öğrenci ve Veli Formları”nın Türkçe’ye uyarlanmasıdır. Bu amaçla, çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Aile katılımı öğretmen ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik düzeyi nedir?
2. Aile katılımı öğrenci ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik düzeyi nedir?
3. Aile katılımı veli ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik düzeyi nedir?

1.9. Araştırmanın Önemi

Çocukların, gelişimsel görevlerini başarılı bir biçimde yerine getirebilmeleri, eğitilmeleri ve başarılı birer birey olmalarında iyi bir eğitim ortamının yanı sıra ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı da büyük önem taşımaktadır. Okullar ne kadar donanımlı olsalar da, aileler tarafından desteklenmediği sürece istenildiği ölçüde etkili olamamaktadırlar. Bu durum okulöncesi ve ilköğretimde önemli olduğu kadar ortaöğretimde de etkili ve önemlidir. Ortaöğretimde genç, ergenlik dönemine girmiş hem ruhsal hem de fizyolojik olarak değişimler yaşamaktadır. Bu dönem gençlik döneminin en önemli evresini oluşturmaktadır. Gencin bu dönemi, sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi, olumlu bir kişilik gelişimi, ilgisine ve yeteneklerine uygun bir meslek seçimi, başarısı; ancak ailenin ve okulun ortaklığıyla mümkün olmaktadır.

Okul-aile ortaklığının gerçekleşmesinde her iki tarafında rollerini iyi bilmeleri ve bu alandaki yeterliliklerini geliştirmeleri gerekir. Tüm bunların öncesinde ise her iki tarafında aile katılımının önemini farkında olmaları önemlidir. Aile katılımının özellikle ergenlik döneminde ergenin okul başarısı, sosyal becerileri, toplumla ilişkileri ve gelecekteki meslek/egitim fırsatları ile ilgili seçimleri ve böylelikle de potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmesine olanak verdiği belirtilmektedir (Epstein, 1995).

İlgili araştırmalarda da belirtildiği gibi Türkiye’de ortaöğretim okullarında aile katılımı ile ilgili çalışmaların çok sınırlı olması, eğitimde aile katılımını tüm boyutları ile değerlendiren bir ölçme aracının bulunmaması ve ayrıca var olan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlikleri ile ilgili sınırlılıklar nedeniyle belirtilen ölçeklerin Türkçe’ye uyarlanması önemli olduğu düşünülmüştür. Bunun yanında bu ölçekler; bir uzmana gerek duyulmadan okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından kullanılabilir. Bu da aile katılımını arttırmaya yönelik uygulamalar düşünüldüğünde çalışmanın önemini arttırmaktadır. Buna ek olarak ölçeklerin her bir boyutunun tek başına da ilgili boyutla ilgili değerlendirme yapmak isteyen araştırmacı ya da okul yöneticileri/öğretmenler tarafından kullanımının mümkün olması çalışmanın önemini gösteren bir diğer özelliktir. Böylelikle ortaöğretimde çocukların eğitiminde ailenin ve okulların rolünün ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, okul-aile ortaklığının nasıl sağlanacağına ilişkin aile katılımının tüm boyutlarını içeren bir ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları iki ana başlıkta ele alınmıştır:

- Araştırma verilerinin Kastamonu İl merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen, öğrenci ve velilerden toplanmış olması.

- Her ne kadar çalışmaya katılan öğretmen, öğrenci ve velilere ölçekleri doldurmaları için bir haftalık bir zaman tanınmış olsa da ölçeklerin uzun olmasının onların yanıtlarını etkilemiş olması olasılığı bu çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölüm; araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, ölçek uyarlama aşamaları ve verilerin toplanması ve verilerin analizi ana başlıkları çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu doğrultuda araştırmada Epstein ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen “Ortaöğretimde Aile Katılımı: Öğretmen, Öğrenci ve Veli Formları”nın Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Kastamonu il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ile onların ailelerinden oluşturmaktadır. Kastamonu ilinde beş anadolu lisesi, dört genel lise, dört meslek lisesi, bir fen lisesi olmak üzere toplam on dört ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu on dört ortaöğretim kurumundan araştırmaya katılmayı kabul eden 221 öğretmen, 285 öğrenci ve 252 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Her bir gruba ait demografik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen grubunun dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Alanlarına Göre Sayıları.

	Frekans	Yüzde
Öğretmen	202	91,4
Danışman	2	,9
Yönetici	17	7,7
Toplam	221	100,0

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen grubundan 202’si (%91,4) branşlarda ders veren öğretmen, 17’si (%7,7) yönetici ve 2’si (%0,9) ise Danışman olarak görev yapmaktadır. Bu kişilerin 126’sı (%57,0) erkek, 95’i (%43,0) ise kadındır.

Araştırmaya katılan 221 öğretmen grubundan 73'ü (%33,03) meslek lisesinde görev yaparken, 148'i (%66,97) ise genel liselerde görev yapmaktadır. Bunun yanında toplam 221 öğretmen grubundan 189'u (%85,5) 10. Sınıflara ders verirken, 32'si (%14,5) diğer sınıflara (9,11,12. Sınıflar) ders verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen katılımcıların 29'u (%13,1) edebiyat dersi, 28'i (%12,7) İngilizce dersi, 27'si (% 12,2) matematik dersi, 21'i (%9,5) geometri dersi, 16'sı (%7,2) tarih dersi, 11'i (%5,0) biyoloji dersi, 9'u (%4,1) coğrafya dersi, 8'i (%3,6) din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, 5 'i (%2,3) trafik-ilk yardım, kimya ve resim-müzik dersi, 3'ü (%1,4) felsefe dersi, 2'si (%0,9) beden eğitimi ve fizik dersi, 1'i (%0,5) sağlık bilgisi dersi, 62'si (%28,1) ise diğer dersleri (meslek dersleri; örneğin muhasebe, çocuk gelişimi, elektrik gibi) verdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumları ile ilgili bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul.

	Frekans	Yüzde
Üniversite	201	91,0
Master	19	8,6
Doktora	1	,5
Toplam	221	100,0

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 221 (%100) kişinin oluşturduğu öğretmen grubundan 201 kişi (%91,0) üniversite mezunu, 19 kişi (%8,6) yüksek lisans, 1 kişi (%0,5) doktora yaptığını ifade etmiştir.

Araştırmanın öğrenci grubunu, 285 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu gruptaki kişilerden 82'si (%28,8) erkek, 203'ü (%71,2) kız öğrencilerdir. Öğrencilerden 230'u (%80,7) 1995 doğumlu iken, 32'si (%11,2) 1994 doğumlu, 10'u (%3,5) 1993 doğumlu, 7'si (%2,5) 1996 doğumlu, 3'ü (%1,1) 1992 doğumlu, diğer üç kişi ise 1990, 1997, 1999 doğumludur.

Bu duruma ek öğrencilerin 101'i (%35,43) meslek lisesi, 184'ü (%64,57) ise genel liselerde eğitim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci grubunun babalarının eğitim durumu ile ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Babaların Eğitim Durumları.

	Frekans	Yüzde
Liseyi bitirememiş	93	32,6
Lise mezunu	78	27,4
Yüksekokul mezunu ya da diğer bir eğitim	12	4,2
Üniversite mezunu	52	18,2
Yüksek lisans ya da üstü	12	4,2
Bilmiyorum	38	13,3
Toplam	285	100,0

Tablo 3’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 93’ünün (%32,6) liseyi bitiremediği, 78’inin (%27,4) lise mezunu olduğu, 52’sinin (%18,2) ise üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenci grubunun annelerinin eğitim durumu ile ilgili bilgiler ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Annelerin Eğitim Durumları.

	Frekans	Yüzde
Liseyi bitirememiş	154	54,0
Lise mezunu	50	17,5
Yüksekokul mezunu ya da diğer bir eğitim	5	1,8
Üniversite mezunu	27	9,5
Yüksek lisans ya da üstü	5	1,8
Bilmiyorum	44	15,4
Toplam	285	100,0

Tablo 4’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 154’ünün (%54,0) liseyi bitiremediği, 50’sinin (%17,5) lise mezunu olduğu, 27’sinin (%9,5) ise üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın veli grubunu, 252 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan veli grubundaki katılımcıların öğrencilere yakınlığı ile ilgili bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Velilerin Öğrenciye Yakınlığı.

	Frekans	Yüzde
Anne	132	52,4
Hala/ Teyze	2	,8
Baba	99	39,3
Amca /Dayı	1	,4
Büyükbaba	2	,8
Vasi	1	,4
Abi /Abla	6	2,4
Diğer	9	3,6
Toplam	252	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan velilerden 132'sini (%52,4) anneler, 99'unu (%39,3) ise babalar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin eğitim durumlarıyla ilgili bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrenci Velilerinin Eğitim Durumları.

	Frekans	Yüzde
İlköğretim	108	42,9
Liseyi bitirememiş	15	6,0
Lise mezunu	79	31,3
Üniversiteden terk	2	,8
Üniversite mezunu	41	16,3
Yüksek Lisans/Doktora	7	2,8
Toplam	252	100,0

Tablo 6'da da görüldüğü gibi araştırmaya katılan velilerden 108'i (%42,9) ilköğretim, 79'u (%31,3) lise, 41'inin (%16,3) ise üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan velilerden 168'inin (%66,7) tam zamanlı işte çalıştığı, 70 (%27,8) velinin ise işsiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin meslekleri ile ilgili durumları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Velilerin Meslekleri.

	Frekans	Yüzde
Mimar-mühendis	5	2,0
Doktor	1	,4
Serbest meslek	31	12,3
Çiftçi	16	6,3
Polis	3	1,2
Memur	140	55,6
İşçi	37	14,7
Eğitmen	17	6,7
Hukukçu	2	,8
Toplam	252	100,0

Tablo 7’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan velilerden 140’nın (%55,6) memur, 37’sinin (%14,7) işçi, 31’nin (%12,3) serbest meslek, 17’sinin (%6,7) eğitmen, 16’sının (%6,3) çiftçi olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe’ye uyarlaması yapılan ve Epstein ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen “Ortaöğretim Aile Katılımı Ölçeği”nin özgün formları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Ölçek, ortaöğretim kurumlarının öğrencilerini ve onların ailelerini bilgilendirebilecekleri programlar geliştirmeye başlamalarına yardım etmek üzere geliştirilmiştir. Bir proje kapsamında geliştirilen ölçek, okullara işbirliği programlarını her yıl geliştirebilmeleri yanında ailelerin, öğrencilerin ve okulların öğrenci başarısını desteklemeye yönelik sorumluluk paylaşımının farkına varmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 2002).

Ölçek paralel üç farklı formdan oluşmaktadır. Formlardan ilki öğretmenlere, ikincisi öğrencilere ve üçüncüsü de anne-babalara yöneliktir. Ölçek genel olarak katılımcıların okul programları ve uygulamalarının katılımı destekleme düzeyi ve biçimi ile ilgili görüşlerini değerlendirmektedir. Her formda verileri yorumlamada kullanılmak üzere temel demografik bilgiler de istenmektedir. Bunun yanında

katılımcıların kendi görüş ve önerilerini belirtebilmeleri için açık-uçlu sorulara da yer verilmiştir.

Her bir form ve bu formların altındaki maddeler içeriklerine bağlı olarak farklı boyutlarda yer almaktadır. Her bir boyut ile ilgili maddeler araştırmacının amacına bağlı olarak bütün olarak kullanılabilmesi gibi ayrı ayrı da kullanılabilir.

Öğretmen, öğrenci ve veli formlarıyla ilgili bilgiler aşağıda ayrıntıları ile verilmektedir.

2.3.1. Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği – Öğretmen Formu

Bu form 10 madde, 112 alt sorudan oluşmaktadır. 1. madde yer alan alt sorular 1-4 (kesinlikle katılmıyorum---kesinlikle katılıyorum); 2. madde de yer alan alt sorular 1-4 (önemli değil, geliştirilmesi gerekmekte, güçlendirilmesi gerekmekte, güçlü); 3. madde de yer alan alt sorular 1-4 (önemli değil---çok önemli); 4. madde de yer alan alt sorular 1-9 (Hiç, %0, %5, %10, %25, %50, %75, %90, her zaman); 5. madde de yer alan alt sorular 1-4 (önemli değil---çok önemli); 6. madde de yer alan alt sorular 1-8 (%0, %5, %10, %25, %50, %75, %90, %100); 7. madde de yer alan alt sorular 1-4 (güçlü destek---destek yok); 8. madde de yer alan alt sorular 1-3 (birincil sorun, ikincil sorun, sorun değil) biçiminde Likert tipi ölçeklerden oluşurken; 9. madde de yer alan 14 alt soru ile 10. madde yer alan 4 alt soru demografik özellikleri içeren sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmen formundaki sorular yoluyla öğretmenlerin aile katılımına, okullarının aile katılımı ile ilgili çalışmalarına, okullarında geliştirilmesini istedikleri programlara, diğer eğitimcilerin/ailelerin ve toplumun aile katılımı destekleme düzeyleri ile ilgili tutumları ve profesyonel yargıları sorgulanmaktadır. Bunun yanında açık uçlu maddeler ile öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri ve geçmişleri sorgulanmaktadır.

Ayrıca formda altı açık uçlu soru ile de öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili kişisel görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin yorumları “Ortaöğretimde Aile Katılımı: Öğretmen Ölçeği”ndeki araştırma verilerini açıklamaya yardım etmede örnekler ve bakış açıları sağlayabilmektedir. Açık uçlu sorulardan; **a**, **b**, **c** ve **e** alt soruları okul-aile işbirliği uygulamalarında ihtiyaç duyulan görüşlerle, madde 2 ve 3’ü desteklemektedir. Buna ek olarak **d** alt sorusu,

öğretmenlerin velilerden yapmasını beklediği uygulamalar hakkında bilgi almaya yönelik olan madde 5'i ve son olarak f alt sorusu cevabın içeriğine bağlı olarak okul gelişimiyle ilgili başka görüşler sağlayabilmektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

Epstein ve diğerleri (1993) "Ortaöğretimde Aile Katılımı: Öğretmen Ölçeği"nin analiz başlıklarını 23 alt boyutta toplamıştır. Bu boyutlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Özgün Ortaöğretim Öğretmen Ölçeğinin Boyutları.

	Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.	Öğretmenin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu	9	Mad 1
2.	Öğretmenin Ortaöğretim Kurumları ile İlgili Tutumu	3	Mad 1
3.	Öğretmenin Bulunulan Çevre ile İlgili Tutumu	2	Mad 1
4.	Öğretmen Bildirimleri --- İletişim	3	Mad 2
5.	Öğretmen Bildirimleri --- Evde Öğrenme	4	Mad 2
6.	Öğretmen Bildirimleri --- Karar Verme	3	Mad 2
7.	Öğretmen Bildirimleri --- Anne-babalık*	1	Mad 2
8.	Öğretmen Bildirimleri --- Gönüllülük*	1	Mad 2
9.	Öğretmen Bildirimleri --- Toplumla İşbirliği*	1	Mad 2
10.	Öğretmenlerin Okuldaki Katılıma Yönelik Etkinliklerle İlgili Bildirimleri	13	Mad 2
11.	İletişim --- Öğretmenler için Önemi	5	Mad 3
12.	Evde Öğrenme --- Öğretmenler için Önemi	4	Mad 3
13.	Toplumla İşbirliği --- Öğretmenler için Önemi	2	Mad 3
14.	Gönüllülük --- Öğretmenler için Önemi*	1	Mad 3
15.	Anne-Babalık --- Öğretmenler için Önemi*	1	Mad 3
16.	Karar Verme --- Öğretmenler için Önemi*	1	Mad 3
17.	Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Etkinliklerin Önemi	15	Mad 3
18.	Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları	8	Mad 4
19.	Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri --- Anne-Babalık	3	Mad 5
20.	Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri --- Evde Öğrenme	7	Mad 5
21.	Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri --- Tüm Katılım Türleri	13	Mad 5
22.	Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri	10	Mad 7
23.	Öğretmenlerin Bulunulan Çevredeki Sorunlara İlişkin Görüşleri	7	Mad 8

*Tek ya da iki sorudan oluşan bu boyutların kullanımı; araştırmanın amacına bağlı olarak araştırmacının isteğine bırakılmıştır.

2.3.2. Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği – Öğrenci Formu

Bu form, 10 madde 131 alt sorudan oluşmaktadır. 1. madde de yer alan alt sorular 1-4 (kesinlikle katılıyorum----kesinlikle katılmıyorum); 2. madde de yer alan alt sorular 1-2 (doğru, yanlış); 3. madde de yer alan alt sorular 1-5 (Hiçbir zaman, bir kez, 2-3 defa, hafta da bir, her gün); 4. madde de yer alan alt sorular 1-4 (bu okulda önemli değil, okul başlamalı, okul daha iyisini yapabilir, okul şuan iyi yapıyor); 5. madde de yer alan alt sorular 1-2 (bana uygun, bana uygun değil); 6. madde de yer alan alt sorular 1-3 (benim gibi değil, biraz benim gibi, tam benim gibi); 7. madde de yer alan alt sorular 1-3 (anne-baba karar verir, birlikte karar veririz, ben karar veririm) biçiminde Likert tipi ölçeklerden oluşurken; 8. madde de yer alan 6 alt soru; 9. madde de yer alan 8 alt soru; 10. madde de yer alan 8 alt soru ise demografik özellikleri içeren sorulardan oluşmaktadır.

Ölçek, öğrencilerin genel olarak okulla ilgili tutumlarını, ailenin okulla bağlantılı konularda nasıl iletişim kurduklarını, okulun aileleri ile nasıl etkileşim kurduğu, işbirliğinde öğrencilerin rolü, okullarında geliştirilmesini istedikleri ev-okul ilişki biçimleri, kendileri ya da aileleri tarafından ortaöğretim için hazırlanan etkinlikler, gelecek planları, ev ödevi modelleri, okul/aile ve toplum temelli deneyimleri ile ilgili bilgi ve tutumları ile aile geçmişlerini değerlendiren maddeler ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Ayrıca formdaki son beş açık uçlu soru ile öğrencilerin kişisel görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Öğrencilerin yorumları “Ortaöğretimde Aile Katılımı: Öğrenci Ölçeği”ndeki araştırma verilerini açıklamaya yardım etmede örnekler ve bakış açıları sağlayabilmektedir. Açık uçlu sorulardan; **a** alt sorusu öğrencilerin kendileri ve aileleri için işe yarayan işbirliği uygulamaları hakkında görüş sağlamaktadır. Bunun yanında **b** ve **c** alt soruları öğrencilerin aile katılımı için okulun programlarına eklemesi gerektiğini düşündüğü madde 4 ve 5 ’deki belirli uygulamaları; **d** alt sorusu da velilerin ve öğrencilerin okula nasıl katkıda bulunacağı konusundaki önerilerini belirlemeye yöneliktir. Son olarak; **e** alt sorusu ise yorumların içeriğine bağlı olarak her ölçeği desteklemektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

Epstein ve diğerkleri (1993) “Ortaöğretimde Aile Katılımı: Öğrenci Ölçeği”nin analiz başlıklarını 24 boyutta toplamıştır. Bu boyutlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Özgün Ortaöğretim Öğrenci Ölçeğinin Boyutları.

	Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.	Öğrencinin Okula Karşı Tutumu	8	Mad 1
2.	Öğrencinin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu	4	Mad 1
3.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi—Anne-babalık	3	Mad 1
4.	Öğrencilerin Toplumsal Destek ile İlgili Bildirimleri*	2	Mad 1
5.	Öğrencinin İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş ile İlgili Bildirimi	2	Mad 2
6.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi--- İletişim	5	Mad 3
7.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi---Gönüllülük	3	Mad 3
8.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi--- Evde Öğrenme	7	Mad 3
9.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi---Karar Verme*	1	Mad 3
10.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi---Toplumla İşbirliği*	2	Mad 3
11.	Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi	17	Mad 3
12.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi --- İletişim	6	Mad 4
13.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi --- Gönüllülük	2	Mad 4
14.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi --- Anne-babalık*	1	Mad 4
15.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi --- Evde Öğrenme	7	Mad 4
16.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi --- Karar Verme	2	Mad 4
17.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi ---Toplumla İşbirliği*	1	Mad 4
18.	Okulun Tüm Aile Katılımı Çeşitlerine Desteği	19	Mad 4
19.	Öğrencinin Desteği---Karar Verme Bildirimi	11	Mad 5
20.	Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ile İlgili Bildirimi	6	Mad 6
21.	Öğrencinin Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi	6	Mad 6
22.	Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü	19	Mad 7
23.	Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti	5	Mad 8
24.	Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi	11	Mad 10

*Tek ya da iki sorudan oluşan bu boyutların kullanımı; araştırmanın amacına bağlı olarak araştırmacının isteğine bırakılmıştır.

2.3.3. Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği – Veli Formu

Bu form, 13 madde, 152 alt sorudan oluşmaktadır. 1. madde de yer alan alt sorular 1-4 (kesinlikle katılıyorum----kesinlikle katılmıyorum); 2. madde de yer alan alt sorular 1-5 (Hiçbir zaman, 1-2 defa, ayda bir, haftada bir, hergün); 3. madde de yer alan alt sorular 1-5 (Hiçbir zaman, 1-2 defa, ayda bir, haftada bir, hergün); 4. madde de yer alan alt sorular 1-4 (benim için önemli değil, okul başlamalı, okul daha iyi yapabilirdi, okul şimdilik çok iyi yapıyor); 5. madde de yer alan alt sorular 1-4 (hiç, bir defa, 2-3 defa, 4 ve daha fazla); 6. madde de yer alan alt sorular 1-4 (hiç, bir defa, 2-3 defa, 4 ve daha fazla) biçiminde Likert tipi ölçeklerden oluşurken; 7. madde de yer alan 7 alt soru; 8. madde de yer alan 19 alt soru; 9. madde de yer alan 8 alt soru; 10. madde de yer alan 4 alt soru; 11. madde de yer alan 18 alt soru; 12. madde de yer alan 12 alt soru; 13. madde de yer alan 6 alt soru ise demografik özellikler içeren sorulardan oluşmaktadır.

Formda; anne-babaların ortaöğretim okullarına yönelik tutumları, ergenlerin eğitimine katılımı ile ilgili ailenin yaptığı etkinlikler, okulun aileleri okul etkinliklerine ve eğitime nasıl katabileceği ile ilgili çalışmalar, okullarında geliştirilmesi gereken çalışmalar, ailelerin ergenlik, ev ödevleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca genel olarak toplumsal temelli bilmek istedikleri konuların yanı sıra, ailelerin geçmişleri ve deneyimlerini belirlemeye yönelik maddeler ve açık-uçlu sorular da bulunmaktadır.

Formun son kısmında bulunan altı açık uçlu soru ile ailelerin kişisel görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Velilerin yorumları “Ortaöğretimde Aile Katılımı: Veli Ölçeği”ndeki araştırma verilerini açıklamaya yardım etmede örnekler ve bakış açıları sağlayabilmektedir. Açık uçlu sorulardan; **a** alt sorusu çocuk yetiştirme becerileri ve ergen gelişimiyle ilgili ailelerin daha fazla bilgi istediği konular hakkındaki görüşlerini almaya yönelikken; **b**, **c**, ve **d** alt soruları velilerin aile katılımı için okulun programlarına eklemesi gerektiğini düşündüğü madde 4, 5 ve 6’daki belirli uygulamaları desteklemektedir. Buna ek olarak; **e** alt sorusu velilerin okula nasıl yardım edebileceği konusundaki soruları içeren madde 2’yi; **f** alt sorusu ise yorumların içeriğine bağlı olarak velilerin okulun gelişimi hakkında neler yapılabileceği ile ilgili görüşlerini almaya yöneliktir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

Epstein ve diğeri (1993) ‘‘Ortaöğretimde Aile Katılımı: Veli Ölçeği’’nin analiz başlıklarını 24 alt boyutta toplamıştır. Bu boyutlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Özgün Ortaöğretim Aile Ölçeğinin Boyutları.

	Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1.	Ailelerin Ortaöğretim Kurumları ile İlgili Tutumları	14	Mad 1
2.	Aile Katılımı ile İlgili Öğretmen Tutumları	8	Mad 1
3.	Ailenin Bulunulan Çevre ile İlgili Tutumları	2	Mad 1
4.	Öğrencinin Okulla İlgili Tutumu ile İlgili Aile Bildirimi	1 1	Mad 1, Mad 12
5.	Etkinlikler – Anne-Babalık	6	Mad 2
6.	Etkinlikler – İletişim	4	Mad 3
7.	Etkinlikler – Gönüllülük	3	Mad 3
8.	Etkinlikler – Evde Öğrenme	6	Mad 2
9.	Etkinlikler – Karar Verme	3	Mad 3
10.	Evde Aile Katılımı	13 2	Mad 2, Mad 3
11.	Etkinlikler – Toplumla İşbirliği*	1	Mad 2
12.	Okulda Aile Katılımı	8	Mad 3
13.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Anne-Babalık	4	Mad 4
14.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – İletişim	6	Mad 4
15.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Evde Öğrenme	4	Mad 4
16.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Karar Verme	2	Mad 4
17.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Gönüllülük*	1	Mad 4
18.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Toplumla İşbirliği*	1	Mad 4
19.	Okulun Aile Katılımına Gösterdiği Destek	18	Mad 4
20.	Anne-babaların Okuldan Eve Dönük İletişimlerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri	3 5	Mad 5, Mad 6
21.	Anne-babaların Okulun Gönüllü Çalışma İsteklerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri	3	Mad 5,
22.	Ailelerin Okulun Kurduğu Tüm İletişimlerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri	7 7	Mad 5, Mad 6
23.	Anne-babaların Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri	6	Mad 12
24.	Anne-babaların Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı ile İlgili Bildirimleri	4	Mad 12

*Tek ya da iki sorudan oluşan bu boyutların kullanımı; araştırmanın amacına bağılı olarak araştırmacının isteğine bırakılmıştır.

2. 4. Ölçek Uyarlama Aşamaları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde öncelikle ölçeğin uygulama aşamalarına dair bilgiler yer alırken, ikinci bölümde ise veri toplama süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.4.1. Ölçeğin Uyarlama Aşamaları

Ölçeğin uyarlanması Hambleton ve Patsula'nın (1999) kültürler arası ölçek uyarlamaya ilişkin önerileri temelinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre ilk olarak ölçeğin kullanılabilmesi için araştırmacının kendisinden e-posta yoluyla izin alınmıştır. İzin yazısı EK.1'de verilmiştir. Ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanması, üç aşamada tamamlanmıştır:

1. Özgün ölçekler, her iki dile hakim olan ve aynı zamanda test yapısı hakkında bilgisi olan uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından eğitim bilimleri alanındaki iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında ölçekte bazı düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen bu ölçek, öğretmen, veli ve öğrencilerden oluşan onar kişilik küçük bir grupta denenmiştir. Bu deneme sonrasında ölçekler üzerinde yeniden düzenlemeler yapılmış ve son olarak uzmanlar tarafından özgün madde yapıları ile olan tutarlılıkları incelenmiştir.
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 denkliliğini sağlamak için ölçekler iki eğitim programcısı ve iki eğitim psikolojisi alanında doktoralı uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, formlarda değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Ölçekler Üzerinde Yapılan Değişiklikler.

Form	Özgün Ölçekteki İlgili Madde/ Soru No	Türkçe Ölçekteki İlgili Madde/ Soru No	Değiştirilen	Eklenen	Çıkartılan
Öğretmen	9/e	9/e	-----	X	X
	9/k	-----	-----	-----	X
	9/m	9/l	X	-----	-----
	9/n	9/m	X	-----	-----
	10/d	-----	-----	-----	X
Öğrenci	8/b	-----	-----	-----	X
Veli	6/c	6/c	X	-----	-----
	12/d	-----	-----	-----	X

Öğretmen Formu;

■ 9. maddenin e alt sorusu öğretmenlerin verdiği derslerle ilgilidir. Ortaöğretim müfredatında olmayan Fen ve Türkçe dersleri maddeden çıkarılarak, ortaöğretim müfredatında olan Edebiyat, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Milli Güvenlik bilgisi, Trafik ve ilk yardım ile Felsefe dersleri seçeneklere eklenmiştir.

■ 9. maddenin k alt sorusu etnik kökenle ilgilidir ve ABD’de olduğu kadar belirgin etnik köken farklılıkları Türkçe’de ifade edilemeyeceğinden ve ayrıca aile katılımı ile ilgili bir konuda bunun önemli olmayacağı varsayımından hareketle ölçekten çıkarılmıştır.

■ 9. maddenin m alt sorusu ile n alt sorusunda, öğretmenlerin çeşitli durumlara yönelik davranışlarıyla ilgili olarak öğrencilerin oranını tahmin etmeleri istenmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerden tahminlerini kendileri yazmaları yerine bu değerler seçenek olarak verilmiş ve öğretmenin sadece ilgili seçeneği işaretlemesi istenmektedir.

■ 10. maddenin d alt sorusu öğretmenlere de kendi etnik kökeni sorulmaktadır. Bu soruda etnik kökenle ilgili olduğu için maddeden çıkarılmıştır.

Öğrenci Formu;

■ 8. maddenin b alt sorusu okul programları ile ilgili bir sorudur. Türkiye’de şu an uygulanan, eğitim sisteminde ortaöğretim okullarında böyle bir uygulama olmadığı için maddeden çıkarılmıştır.

Veli Formu;

■ 6. maddenin c alt sorusunda ikinci el ev eşyası satışı ya da okul mezunları günü ile ilgilidir. Bu madde kermes/okulu öğretmenlerle tanışmaya davet biçiminde değiştirilmiştir.

■ 12. maddenin d alt sorusu da okul programları ile ilgili bir sorudur. Türkiye’de şu an uygulanan, eğitim sisteminde ortaöğretim okullarında böyle bir uygulama olmadığı için maddeden çıkarılmıştır.

3. Hambleton ve Patsula'nın (1999) kültürler arası ölçek uyarlamasıyla ilgili belirledikleri son aşama ölçeğin istatistiksel analizi ile ilgili çalışmaları içermektedir. Bu aşama veri analizi kısmında ayrıntılı olarak anlatılmaktadır.

2. 4. 2. Veri Toplama Süreci

Veriler, Kastamonu il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarındaki öğretmenler, öğrenciler ve velilerden elde edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci formları araştırmacı tarafından ilgili okullarda uygulanmıştır. Ölçeğin veli formu ise, öğrenciler ya da öğretmenler tarafından velilere iletilmiş, veliler ölçeği doldurduktan sonra aynı yolla ölçeği araştırmacıya ulaştırmışlardır.

Tüm formlarda (öğretmen, öğrenci, veli) gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Kastamonu Milli Eğitim Müdürlüğünden hem uygulama izni (Milli Eğitim Müdürlüğünün izin yazısı EK.2'tedir) hem de Kastamonu'daki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayıları ve bu okullarda okuyan öğrenci sayıları alınmıştır.

Çalışmanın başında Kastamonu ilindeki öğretmen ve öğrenci sayıları göz önüne alınarak, uygulama için her gruptan 300 kişiye ulaşılması planlanmıştır. Bu doğrultuda Kastamonu'daki yedi ortaöğretim okulu belirlenmiştir. Bu okulların belirlenmesinde, okulların genel, mesleki, anadolu ve fen liselerinin oransal olarak eşit temsil edilmesi amaçlanmıştır. Ancak uygulama sırasında seçilen ortaöğretim kurumlarında yeterli sayıya ulaşılamamıştır. Bu durumun; okul yönetiminin araştırmaya yönelik tutumu, öğretmen ve öğrencilerin ölçek doldurmaya ilişkin olumsuz tutumları, isteksiz oluşları, çoğu öğrencinin yurttan kalması, bu güne kadar birçok defa ölçek doldurdıkları halde geri dönüşümlerin olmaması, velilerin eğitim düzeyinin düşük olması, Kastamonu dışında olmaları gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle yeterli sayıya ulaşmak için Kastamonu ilindeki tüm ortaöğretim kurumları araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle daha önce belirlenen okullara ek olarak diğer yedi ortaöğretim kurumuna da veri toplamak için ulaşılmıştır.

Uygulama sırasında ölçeklerin geri dönüşümlerini kontrol edebilmek için öğretmen, öğrenci ve veli formları ayrı ayrı olmak üzere 1'den 300'e kadar numaralandırılmıştır.

Araştırma verileri 21.04.2011 ve 21.06.2011 tarihleri arasında toplanmıştır. Formların uygulama süresi otuz-otuz beş dakika arasında değişmektedir. Öğrenci formlarının bir kısmı rehberlik saatinde uygulanırken bir kısmı ise öğrencilere evde uygulamaları için verilmiştir. Öğretmen ve velilere de 7 veya 10 gün süre verilmiştir. Ancak bu süre kimi durumlarda iki haftaya kadar uzatılmıştır.

Ölçek formları toplandıktan sonra bütün formlar gözden geçirilmiş, eksik doldurulan formlar analiz dışı bırakılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmen, öğrenci ve velilerden toplanan veriler üzerinde iç tutarlılık güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) için bilgisayar destekli veri analiz programları kullanılmıştır.

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

2.5.1. Özgün Ölçeğin Geliştirilmesinde Kullanılan İstatistikler

Özgün ölçekte, ölçeğin geçerlilikle ilgili ölçümleri yapılmamış, sadece Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu durumun nedeni araştırmacılar tarafından ölçek puanlarının güvenirliğini maksimize etmesi sağlayacak ölçek maddelerine karar verebilmek ve aynı zamanda araştırma amaçları doğrultusunda yeterli görüldüğü için sadece madde analizi yapıldığı biçiminde açıklanmaktadır. Güvenirlik katsayısı hesaplanırken EK.3'deki boyutlar kullanılmıştır. Likert tipi bir ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için Cronbach alfa ya da Alfa katsayısı olarak bilinen güvenirlik ölçütünün kullanılması gerekir. Buna göre birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin alfa katsayısı yüksek olur. Ölçeğin alfa katsayısı ne kadar yüksek olursa, bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiri ile tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yordayan maddelerden oluştuğu varsayılır (Özgüven, 2000).

2.5.2 Uyarlama Çalışmasında Kullanılan İstatistikler

Güvenirlilik ile İlgili Analizler

Bu çalışmada ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alfa güvenirlilik değeri hesaplanmıştır. Boyut sayısı belirlenen ölçekler için hem boyutlar temelinde ayrı ayrı, hem de ilgili ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa, test puanlarının güvenirliliğinin bir alt kestiricisi olarak ve özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır. Hesaplanmasında, testi oluşturan maddelerin varyanslarının toplam puanların varyansına bölünmesi temel alındığından, test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Alfa değeri 0 ile 1 arası değerler alır ve Likert tipi bir ölçekte yeterli Cronbach Alfa Katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır. Ancak kabul edilebilir bir değer en az 0.7 olması arzu edilir. İnceleme türü çalışmalarda bu değer 0.5'e kadar makul kabul edileceği de bazı araştırmacılarca öngörülmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007).

Geçerlilik ile İlgili Analizler

Ortaöğretim Aile Katılımı Ölçeği'nin uyarlaması amacını taşıyan bu çalışmada, ölçeğin geçerliliği için yapı geçerliliği ile ilgili ölçümler yapılmıştır. Yapı geçerliliği ölçeğin hangi kavram ve özelliklerini ölçtüğünün belirlenmesidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007). Diğer bir ifadeyle testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen yapıyı gerçekte ne derece ölçebildiği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili bilgiyi de elde etmek için de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA'ya ilişkin ilgili varsayımlar (örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık, tekillik, uç değerler) analize başlanılmadan test edilmiştir. Bu doğrultuda ölçeklerin yapı geçerliliği incelenirken, verilerin DFA için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meğher-Olkin (KMO) ve Barlett kürsellik testleri uygulanmıştır. KMO'nun .60'dan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi ise değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler (Büyüköztürk, 2002). Ölçeklerin KMO değerleri Öğretmen ölçeğinde .73, Öğrenci ölçeğinin .68, Veli ölçeğinin ise .76 bulunmuştur. Her üç ölçekte de Barlett testi anlamlı ($p < .01$) bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle değişkenler arasında yüksek

korelasyonlar mevcuttur ve veriler çoklu normal dağılımdan gelmiş demektir. KMO değerinin .60'dan yüksek ve 1'e yakın olması, Barlett testinin de 0'a yakın olması nedeni ile eldeki veri grubunun ve örneklem büyüklüğünün Doğrulayıcı Faktör Analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Günümüzde DFA kuramsal yapıların var oluşunu test etmek için kullanılmaktadır. DFA gizli değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidel, 2001). DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Bazen bu analiz "kuramsal yapı"nın ya da "model"in doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır (Maruyama, 1998). Bu doğrultuda DFA, yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Kline, 2011).

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen (önerilen) model ile elde edilen (gözlenen) verinin ne oranda uyduğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunar (Sümer, 2000). DFA'da gözlenen değişkenler, belirli faktörlere önceden atanmışlar ya da sabitlenmişlerdir. Araştırmacı kurama dayalı olarak, tanımladığı faktörler arasında ilişki bulunduğunu ya da bazı faktörlerin ilişkisiz olduğunu analiz öncesinde öngörebilir (Şencan, 2005). Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) bu varsayımlar deneysel bir tabana oturtulmaya çalışılır. DFA'da araştırmacı kaç faktörün olduğunu ve bunların birbirleri ile ilişkili olup olmadığını önceden kendisi saptar (Avşar, 2007). Bunun yanında bu analiz hangi değişkenlerin hangi faktörler üzerinde yüklü olacağına, hangi faktörlerin birbirleri ile ilişkili olacağını (korelasyonlu) araştırmacıya kendisinin tayin etmesi imkanı sunar (Thompson, 2004).

DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum iyiliği indeksleri, modelin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için veri-model uyumunun ne düzeyde sağlandığına ilişkin bilgi vermektedir. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi, İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA). DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir göstergesi olarak görülebilmektedir (Sümer, 2000). Model

veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0.05'den küçük olması beklenir. Buna karşılık GFI değerinin 0.85'ten, AGFI değerinin 0.80'den yüksek ve RMS değerinin ise 0.10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Bu çalışmada model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden alan yazında en çok kullanılanları ve uyarlanan model için de gerekli olan Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), Ki-Kare'nin Serbestlik Derecesine oranı (χ^2/sd) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyi Uyum İndeksi (GFI), ölçüt olarak alınmıştır.

Aşağıda uyarlaması yapılan ölçeklerin boyutları ve boyutları oluşturan maddeler ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Her bir boyuta ilişkin örnek sorular EK. 4'de verilmiştir.

2.5.2.1. Ortaöğretim Öğretmen Ölçeği Boyutları

Öğretmen ölçeği çeviri ve düzeltmelerden sonra tamamı 10 madde 107 alt sorulardan oluşmaktadır. 1. madde, 18 alt soruya; 2. madde, 14 alt soruya; 3. madde, 15 alt soruya; 4. madde, 8 alt soruya; 5. madde, 15 alt soruya; 6. madde, 6 alt soruya; 7. madde, 9 alt soruya; 8. madde, 6 alt soruya; 9. madde, 13 alt soruya; 10. madde, 3 alt soruya ayrılmıştır.

10 maddeden 8'i aile katılımı ile ilgili ölçek maddeleridir. Analize tabi tutulan bu maddeler DFA kullanımı için kendi içerisinde 8 boyutta ele alınmıştır. Bunun yanında, özgün ölçekle ilgili güvenilirlik analizlerinde 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 belirtilmiştir. Bu yanıt sonrasında özgün ölçekte yer verilmeyen ölçek soruları, uyarlama aşamasında analizlere dâhil edilmiştir.

Bunun yanında özellikle DFA analizleri için her bir boyuta düşmesi gereken soru sayısının 3 ve üstü olması gerektiği için (Kline, 2011) özgün ölçekte belirlenmiş

bazı boyutlar birleştirilmiştir. Ancak birleştirilen boyutların hem kavramsal hem de kuramsal yapıyı destekliyor olması hem de özgün boyutlardan tamamen farklı yeni bir boyut tanımı yapılmamış olması nedeniyle açımlayıcı faktör analizi yapılmamıştır. Açımlayıcı faktör analizi, özellikle ölçek geliştirme ya da uyarlama aşamalarında ölçek maddelerinin faktörlerini belirlemek için kullanılabilir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada yukarıda da belirtilen nedenlerle buna gerek duyulmamıştır. Böylelikle uyarlanan öğretmen ölçeğindeki boyutlar ve özgün ölçekte birleştirilen boyutların numaraları da Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Uyarlanan Ortaöğretim Öğretmen Ölçeğinin Boyutları.

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

Özgün boyutlardan farklı olarak her bir boyuta atanan maddelerle ilgili bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

1. Boyut: Öğretmenin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu:

Bu boyut 1.maddenin, 13 alt sorusunu içermektedir ve öğretmenin aile katılımı ile ilgili tutumunu belirlemeye yöneliktir.

Öğretmen ölçeğinin 1. boyutu, özgün ölçekteki 1. boyutta yer alan soruları ve ayrıca özgün ölçekle ilgili analizlere dâhil edilmeyen b, g, h, i, n alt soruları

eklenerek oluşturulmuştur. Ayrıca e alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır.

Birinci maddeden elde edilecek sonuçlar, öğretmenlerin okul ve aile işbirliği hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi yanında genel olarak okul ve sınıf düzeyinde geliştirilecek uygulama ve projeler için de temel sağlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

2. Boyut: Öğretmenin Ortaöğretim ve Bulunulan Çevrenin Desteği ile İlgili Görüşleri:

Birinci maddenin, 5 alt sorusu, öğretmenin ortaöğretim ve bulunulan çevrenin desteği ile ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

Öğretmen ölçeğinin 2. boyutu, özgün ölçekteki 2. (Öğretmenin Lise ile İlgili Tutumu) ve 3. (Öğretmenin Bulunulan Çevre ile İlgili Tutumu) boyutlarının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu boyutla ilgili maddeler, öğretmenlerin okul ve okulun bulunduğu çevre ile ilgili tutumları yanında aile katılımını sağlama yönünde buldukları okul ve çevreden ne kadar destek gördükleri ile ilgili görüşleri konusunda da bilgi sağlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

3. Boyut: Öğretmenlerin Okuldaki Katılıma Yönelik Etkinliklerle İlgili Bildirimleri:

Bu boyut 2. maddenin, 14 alt sorusunu ile ölçülmektedir ve bu maddelerle öğretmenlerden her bir katılım türü ile ilgili olarak okulun halihazırdaki durumunu değerlendirmeleri istenmektedir.

Öğretmen ölçeğinin 3. boyutu, özgün ölçekteki 4. (Öğretmen Bildirimlerinden İletişim), 5. (Evde Öğrenme), 6. (Karar Verme), 7. (Anne-babalık) 8. (Gönüllülük), 9. (Toplumla İşbirliği) ve 10. (Öğretmenlerin Okuldaki Katılıma Yönelik Etkinliklerle İlgili Bildirimleri) boyutların birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu boyutla ilgili maddelerden öğretmenlerin katıldığı uygulamalardan hangisinin güçlü olduğu, geliştirilmesi ya da güçlendirilmesi gerektiği yönünde bilgi sağlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

4. Boyut: Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Aile Katılımı Etkinliklerinin Önemi:

Bu boyut 3. maddenin, 15 alt sorusu ile değerlendirilmektedir ve öğretmenlere göre okuldaki tüm aile katılımı etkinliklerinin önemi ile ilgili düşüncelerini belirlemeye yöneliktir.

Öğretmen ölçeğinin 4. boyutu, özgün ölçekteki 11. (İletişim - Öğretmenler için Önemi), 12. (Evde Öğrenme - Öğretmenler için Önemi), 13. (Toplumla İşbirliği - Öğretmenler için Önemi), 14. (Gönüllülük - Öğretmenler için Önemi), 15. (Anne-Babalık - Öğretmenler için Önemi), 16. (Karar Verme - Öğretmenler için Önemi) ve 17. (Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Etkinliklerin Önemi) boyutların birleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

Üçüncü maddeden elde edilecek sonuçlar, okulların ve öğretmenlerinin aile katılımında önemli olduğunu düşündükleri yolların belirlenmesine olduğu kadar, aile katılımını geliştirmeye yönelik bazı proje ve uygulamalar için de temel sağlayabilecektir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

5. Boyut: Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları

Bu boyut 4. maddede yer alan soruları içermektedir. Dördüncü maddenin, 8 alt sorusu, öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yolları, onlarla iletişim kurmak için ne tür uygulamalar yaptıkları ile ilgilidir.

Öğretmen ölçeğinin 5. boyutu, özgün ölçekteki 18. (Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları) boyuta karşılık gelmektedir ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu maddeden elde edilecek sonuçlar, ailelerle işbirliği ve iletişimi geliştirmek için okulların hangi tür projeleri ve uygulamaları geliştirmeleri gerektiği ile ilgili öngörülere temel sağlayacak bilgiler vermektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

6. Boyut: Öğretmenlerin, Ailelerin Tüm Aile Katılımı Çeşitlerindeki Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri

Bu boyut 5. maddede yer alan soruları içermektedir. Beşinci maddenin, 15 alt sorusu, öğretmenlerin, ailelerin tüm aile katılımı türlerindeki sorumluluklarının neler olduğu ile ilgili bildirimlerini içermektedir.

Öğretmen ölçeğinin 6. boyutu, özgün ölçekteki 19. (Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri - Anne-Babalık), 20. (Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri - evde öğrenme) ve 21. (Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri - Tüm Katılım Türleri) boyutların birleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

Beşinci maddeden elde edilecek sonuçlar, öğrencilere yarar sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde velilerin sorumluluklarının neler olabileceği/olması gerektiği ile ilgili bilgiler vermesi yanında okulların aile katılımı ile ilgili proje ve uygulamaları geliştirme sürecinde velilerin hangi konularda yardıma ihtiyacı olabileceği konusunda da öngörüler sağlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

7. Boyut: Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri

Bu boyut 7. maddede yer alan soruları içermektedir. Yedinci maddede yer alan 9 soru, öğretmenlerin aile katılımının desteklenmesi ile ilgili görüşlerine yöneliktir.

Öğretmen ölçeğinin 7. boyutu, orijinal ölçekteki 22. boyuta (Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri) karşılık gelmektedir ve j alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır.

Yedinci maddeden elde edilecek sonuçlar, güçlü işbirliği programlarının geliştirilmesinde karşılıklı desteği arttırmak için okulların yapması gereken proje ve uygulamalara ilişkin temel bilgileri vermektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

8. Boyut: Öğretmenlerin Bulunulan Çevredeki Sorunlara İlişkin Görüşleri

Bu boyut 8. maddede yer alan soruları içermektedir. Sekizinci maddede yer alan 6 soru ile öğretmenlerin bulunulan çevredeki sorunlara ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlere göre bu okulda verilen hizmetin niteliği ve öğretmenlerin eğittikleri toplumu nasıl gördüklerini belirlenmeye çalışılmaktadır.

Öğretmen ölçeğinin 8. boyutu, özgün ölçekteki 23. boyuta (Öğretmenlerin Bulunulan Çevredeki Sorunlara İlişkin Görüşleri) karşılık gelmektedir ve g alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır.

Bu boyutla ilgili maddelerden elde edilecek sonuçlar, okulların, aileler ve toplumdaki diğer bireylerin bulunulan çevre ile ilgili çözüm gerektiren sorunlar

konusunda işbirliği yapmalarını sağlayacak proje ve uygulamaların geliştirilmesine yardım etmektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

2.5.2.2. Ortaöğretim Öğrenci Ölçeği Boyutları

Öğrenci ölçeği çeviri ve düzeltmelerden sonra, tamamı 9 madde 118 alt sorudan oluşmaktadır. Birinci madde, 19 alt sorudan; 2. madde, 18 alt sorudan; 3. madde, 19 alt sorudan, 4. madde, 12 alt sorudan; 5. madde, 10 alt sorudan; 6. madde, 19 alt sorudan; 7. madde, 5 alt sorudan; 8. madde, 8 alt sorudan; 9. madde, 8 alt sorudan oluşmaktadır.

Öğrenci ölçeğinde bulunan 1., 2., 3., 4., 5., 6. maddeleri ile 7. maddenin b alt sorusu, 9. maddenin f alt sorusu analize tabi tutulmuştur.

Yedinci maddenin a, c, d, e soruları, 8. maddenin tüm alt soruları ile 9. maddenin a, b, c, d, e, g, h soruları ise demografik özellikleri içeren sorulardan oluştuğundan dolayı analize tabi tutulmamıştır.

Bunun yanında, özgün ölçekle ilgili güvenirlik analizlerinde 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 belirtilmiştir. Bu yanıt sonrasında özgün ölçekte yer verilmeyen ölçek soruları, uyarılama aşamasında analizlere dâhil edilmiştir.

Analize tabi tutulan maddeler DFA kullanımını için kendi içerisinde 8 boyuta atanmıştır. Bu boyutlar ve özgün ölçekte birleştirilen boyutların numaraları Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13. Uyarlanan Ortaöğretim Öğrenci Ölçeğinin Boyutları.

Özgün Ölçeğin Boyut Numaraları	Uyarlama Sürecinde Belirlenen Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1. 2. 3.	1. Öğrencinin Okula ve Aile Katılımına İlişkin Tutumu	17	Mad 1
6. 7. 8. 9. 10. 11.	2. Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi	18	Mad 2
4. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18.	3. Öğrencinin Okulun Tüm Aile Katılımı Türleri ile İlgili Desteğine Yönelik Bildirimi	21	Mad 1, Mad 3
19.	4. Öğrencinin Karar Verme Etkinliklerine Gösterdiği Destek	12	Mad 4
20. 21.	5. Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ve Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi	10	Mad 5
22.	6. Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü	19	Mad 6
23.	7. Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti	5	Mad 7
24.	8. Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi	11	Mad 9

Özgün boyutlardan farklı olarak her bir boyuta atanan maddelerle ilgili bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

1. Boyut: Öğrencinin Okula ve Aile Katılımına İlişkin Tutumu

Bu boyut 1. maddede yer alan soruları içermektedir. Birinci maddenin, 17 alt sorusu, öğrencinin okula ve aile katılımına ilişkin tutumunu belirlemeye yöneliktir. İki soru ise öğrencilerin okulun tüm aile katılımı türleri ile ilişki çalışmalarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Öğrenci ölçeğinin 1. boyutu, özgün ölçekteki 1. (Öğrencinin Okula Karşı Tutumu), 2. (Öğrencinin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu), 3. (Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi - Anne-babalık) boyutlarının birleştirilmesi ve ayrıca özgün ölçekle ilgili analizlere dâhil edilmeyen 1. maddedeki b, e, f, k, ö, r, s, u alt soruları eklenerek oluşturulmuştur. Ayrıca k, ö, p, ü alt soruları güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır.

Birinci boyutla ilgili sonuçlar; öğrencilerin okul-aile işbirliğindeki rolünü ve okula yönelik tutumlarını geliştirmek için okulların ne tür proje ve uygulamalar geliştirebileceğine yönelik bilgiler vermektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

2. Boyut: Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi

Bu boyut 2. maddede yer alan soruları içermektedir. İkinci maddenin 18 alt sorusu, öğrencinin tüm aile katılımı türlerine yönelik etkinliklerle ilgili bildirimlerini içermektedir. Bu boyutla ilgili sorularda öğrencilerden ailelerinin tüm aile katılımı etkinliklerine katılımı ve ayrıca kendileri ile etkileşimlerinin sıklığına yönelik bilgi alınması amaçlanmaktadır.

Öğrenci ölçeğinin 2. boyutu, özgün ölçekteki 6. (Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi - İletişim), 7. (Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi - Gönüllülük), 8. (Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi - Evde Öğrenme), 9. (Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi - Karar Verme) 10. (Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi - Toplumla İşbirliği) ve 11. (Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi) boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Bu boyuttan elde edilecek sonuçlar, aile katılımını geliştirmek için öğrenciler ve ailelere yönelik ne tür proje ve uygulamalar geliştirebileceği ile ilgili bilgi vermektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

3. Boyut: Öğrencinin Okulun Tüm Aile Katılımı Türleri ile ilgili Desteğine Yönelik Bildirimi

Bu boyut 1. maddeden 2 soru ve 3. maddenin de tüm sorularını içermektedir. 3. maddenin, 21 sorusu ve 1. maddenin ş ve t soruları, öğrencinin okulun tüm aile katılımı türlerine verdiği destek ile ilgili bildirimleri içermektedir.

Öğrenci ölçeğinin 3. boyutu, özgün ölçekteki 4. (Öğrencilerin Toplumsal Destek ile İlgili Bildirimleri), 12. (Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi - İletişim), 13. (Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi - Gönüllülük), 14. (Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi - Anne-babalık), 15. (Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi - Evde Öğrenme), 16. (Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi - Karar Verme), 17. (Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi - Toplumla İşbirliği) ve 18 (Okulun Tüm Aile Katılımı Çeşitlerine Desteği) boyutlarının birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Bu boyut tüm katılım türleri ile ilgili olarak gerçekleştirilen ve işbirliği gerektiren uygulamalarda öğrenci görüşlerine dayalı olarak okulların, velilerin katılımını sağlama konusunda ne kadar başarılı olduğu ile ilgili profilini sunmaktadır.

Maddeler her katılım türü için kullanılabilecek sadece bir kaç uygulamayı kapsamaktadır. Örnekler velilerin okul programlarının nerde güçlü ya da gelişime ihtiyacını olduğunu düşündüğü hakkında fikir vermektedir.

Bu boyutla ilgili sorulardan elde edilecek sonuçlar, aile katılım programı için programa eklenmesi, güçlendirilmesi ve güçlü tutulması gereken uygulamaların belirlenmesine yardım etmektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

4. Boyut: Öğrencinin Karar Verme Etkinliklerine Gösterdiği Destek

Bu boyut 4. maddede yer alan soruları içermektedir. 4. maddenin, 12 sorusunda, öğretmenlerin aile katılımıyla ilgili olarak öğrencilere sunduğu 12 uygulamanın öğrenci için uygunluğu sorgulanmaktadır. Bu madde, öğrencinin karar verme etkinliklerine ilişkin desteği ile ilgilidir.

Öğrenci ölçeğinin 4. boyutu, özgün ölçekteki 19. boyuta (Öğrencinin Desteği - Karar Verme Bildirimi) karşılık gelmektedir ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu boyutla ilgili sorulardan elde edilecek sonuçlar, öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmalarına yardım etmek için okulların ne tür proje ve uygulamalar geliştirebileceği konusunda bilgi sağlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

5. Boyut: Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ve Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi

Beşinci maddenin, 10 sorusu, öğrencilerin kendi sorumlulukları ve bağımsız hareket etme durumlarını nasıl değerlendirdikleri ile ilgilidir.

Öğrenci ölçeğinin 5. boyutu, özgün ölçekteki 20. (Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ile İlgili Bildirimi) ve 21. (Öğrencinin Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi) boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur ve d, f alt soruları güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır.

Beşinci maddeden elde edilecek sonuçlar, aileleri ile işbirliği yapmak ve onların okulda aktif rol almalarını sağlamak için öğrencilerden nasıl yardım alınabileceği ile ilgili proje ve uygulamaların geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

6. Boyut: Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü

Bu boyut 6. maddenin sorularını içermektedir. Altıncı maddenin, 19 alt sorusu ile gençlerin belirli alanlarda kendi kendilerine ve aileleri ile birlikte nasıl karar verdikleri belirlenmek istenmektedir. Bu maddelerle öğrencilerin ev ve aile ile konulardaki karar süreçlerine ne kadar katılım gösterdikleri, yönerge aldıkları ya da okulla ve diğer konular ile ilgili olarak kararlarını kendilerinin almalarının beklendiği belirlenmeye çalışılmaktadır.

Öğrenci ölçeğinin 6. boyutu, özgün ölçekteki 22. boyuta (Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü) karşılık gelmektedir ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu boyutla ilgili maddelerden elde edilecek sonuçlar, okulla ilgili karar süreçlerinde gençlerin bakış açısından aile ve öğrencilere yardım edebilmeye yönelik proje ve uygulamaların geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

7. Boyut: Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti

Bu boyut 7. maddenin sorularını içermektedir. Yedinci maddenin, b sorusu, öğrencinin okuldan ne kadar memnun olduğuyla ilgilidir.

Öğrenci ölçeğinin 7. boyutu, özgün ölçekteki 23. boyuta (Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti) karşılık gelmektedir ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

8. Boyut: Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi

Dokuzuncu maddenin, f alt maddesi öğrencinin evde ders çalışırken ihtiyaç duyduğu kaynaklarla ilgili bildirimine yöneliktir.

Öğrenci ölçeğinin 8. boyutu, özgün ölçekteki 24. boyuta (Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi) karşılık gelmektedir ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu boyutla ilgili maddelerden elde edilen sonuçlar; okulların, işbirliği sağlamaya yönelik etkinlikleri planlarken aile ve gençlerin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik proje ve uygulamalar geliştirmelerini desteklemektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

2.5.2.3. Ortaöğretim Veli Ölçeği Boyutları

Veli ölçeği çeviri ve düzeltmelerden sonra 13 madde ve 148 alt sorudan oluşmaktadır. Birinci madde, 21 alt sorudan; 2. madde, 13 alt sorudan; 3. madde, 8 alt sorudan; 4. madde, 18 alt sorudan, 5. madde, 7 alt sorudan; 6. madde, 8 alt sorudan; 7. madde, 7 alt sorudan; 8. madde, 19 alt sorudan; 9. madde, 8 alt sorudan; 10. madde, 4 alt sorudan; 11. madde, 18 alt sorudan; 12. madde 11 alt sorudan ve 13. madde, 6 alt sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 7., 8., 9., 10., 11., 12. maddelerin a, b, c, d, e, f, g, h, i, k soruları demografik bilgilerin sorgulanmasına yöneliktir.

Bunun yanında, özgün ölçekle ilgili güvenirlik analizlerinde 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 belirtilmiştir. Bu yanıt sonrasında özgün ölçekte yer verilmeyen ölçek soruları, uyarlama aşamasında analizlere dâhil edilmiştir.

Analize tabi tutulan maddeler DFA kullanımını için kendi içerisinde 7 boyuta atanmıştır. Bu boyutlar ve özgün ölçekte birleştirilen boyutların numaraları Tablo 14'de gösterilmektedir.

Tablo 14. Uyarlanan Ortaöğretim Aile Ölçeğinin Boyutları.

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

Özgün boyutlardan farklı olarak her bir boyuta atanan maddelerle ilgili bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

1. Boyut: Ailelerin Ortaöğretim ve Aile Katılımı ile İlgili Tutumları

Bu boyut 1. madde altında yer alan soruları içermektedir. Birinci maddenin, 21 sorusu, ailelerin ortaöğretim ve aile katılımı ile ilgili tutumlarını belirlemeye yöneliktir.

Veli ölçeğinin 1. boyutu, özgün ölçekteki 1. (Ailelerin Lise ile İlgili Tutumları), 2. (Aile Katılımı ile İlgili Öğretmen Tutumları), 3. (Ailenin Bulunulan Çevre ile İlgili Tutumları) boyutlarının birleştirilmesi ve 4. boyutun madde 1/1 sorusu yanında ayrıca özgün ölçekle ilgili analizlere dâhil edilmeyen 1. madde deki e, i, o, r ve s alt soruları eklenerek oluşturulmuştur. Ayrıca m alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır.

Bu boyutla ilgili sorulardan elde edilecek sonuçlar, okulların öğrenci ve okul-aile işbirliği ile ilgili olumlu tutum ve görüşleri arttırmak için yapabilecekleri proje ve uygulamalara temel sağlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

2. Boyut: Evde Aile Katılımı

Bu boyut 2. maddenin 13 sorusu ve 3. maddenin bir sorusunu kapsamaktadır ve aile katılımı ilgili evde yapılabileceklerle ilişkin bilgileri sorgulamaya yöneliktir. Bu boyutla ilgili sorularda velilerin 15 farklı katılım ve etkileşim biçimini bu yıl ne kadar sıklıkta kullandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Veli ölçeğinin 2. boyutu, özgün ölçekteki 6. boyutun (Etkinlikler - İletişim) madde 3/g alt sorusu ile 5. (Etkinlikler - Anne-Babalık), 8. (Etkinlikler – Evde Öğrenme), 10. (Evde Aile Katılımı) ve 11. (Etkinlikler – Toplumla İşbirliği) boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Ayrıca 3/h alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır.

Bu boyutla ilgili sorulardan elde edilecek sonuçlar, okulların evde veli katılımını arttırmaya yönelik proje ve uygulamaları planlama ve geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

3. Boyut: Okulda Aile Katılımı

Bu boyut 3. maddenin sorularını içermektedir. Üçüncü madde 7 sorudan oluşmakta ve velilerin okul içerisindeki aile katılım etkinliklerine ne sıklıkta katıldıklarını belirlemeye yöneliktir.

Veli ölçeğinin 3. boyutu, özgün ölçekteki 6. boyutun (Etkinlikler - İletişim) madde 3/c, d alt soruları ile 7. (Etkinlikler – Gönüllülük), 9. (Etkinlikler – Karar Verme) ve 12. (Okulda Aile Katılımı) boyutların tüm sorularının birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Bu boyutla ilgili sorulardan elde edilecek sonuçlar, okulların, okulda genel olarak veli katılımını arttırmak için proje ve uygulamaları planlama ve geliştirme sürecinde temel sağlayacak bilgiler vermektedir (Epstein ve diğerleri, 1993a).

4. Boyut: Ailelerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirimleri

Bu boyut 4. maddenin sorularını içermektedir. Dördüncü maddenin 18 sorusu, ailelerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin görüşlerini sorgulamaktadır. Bu madde okulların tüm katılım türleri ile ilgili işbirliğini sağlamaya yönelik uygulamalarda, veli katılımını sağlama konusunda ne kadar başarılı olduklarını belirlemeye yöneliktir. Sorularda yer alan örnekler yoluyla, velilerin, okul programlarının hangi noktalarda güçlü ya da gelişime ihtiyacı olduğu yönündeki görüşleri hakkında da bilgi vermektedir.

Veli ölçeğinin 4. boyutu, özgün ölçekteki 13. (Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Anne-Babalık), 14. (Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler - İletişim), 15. (Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Evde Öğrenme), 16. (Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Karar Verme) 17. (Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler - Gönüllülük), 18. (Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Toplumla İşbirliği) ve 19. (Okulun Aile Katılımına Gösterdiği Destek) boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

5. Boyut: Ailelerin, Okuldan Eve Dönük Tüm İletişimlerin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri

Bu boyut 5. ve 6. maddelerin sorularını içermektedir. Beşinci maddenin 7 sorusu ile 6. madde'nin 8 sorusu ailelerin, okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığı ile ilgili bildirimlerini kapsamaktadır. Beşinci madde de okulların gençlerin eğitimindeki 7 yönü velilere ne kadar sıklıkta bildirdiğini sormaktadır. Altıncı madde ise okulların velileri haberdar etmek için ne kadar sıklıkla verilen 8 iletişim stratejisini kullandığını sormaktadır.

Bu boyut, özgün ölçekteki 20. (Anne-babaların Okuldan Eve Dönük İletişimlerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri), 21. (Anne-babaların Okulun Gönüllü Çalışma İsteklerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri) ve 22. (Ailelerin Okulun Kurduğu Tüm İletişimlerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri) boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Beşinci, altıncı ve yedinci maddeler daha çok bilgiyle daha çok veliye ulaşmak için okulların geliştirebileceği proje ve uygulamalara yönelik bilgi sağlamaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

6. Boyut: Anne-Babaların Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri

Bu boyut 12. maddenin 6 sorusunu içermektedir. Bu sorular, anne-babaların öğrencinin sorumlulukları ile ilgili bildirimlerini kapsamaktadır. Bu madde velilere gençlerin bağımsız olma ve sorumluluk alma yönündeki davranışlarını nasıl değerlendirdiklerini sormaktadır.

Veli ölçeğinin 6. boyutu, özgün ölçekteki 23. boyuta (Anne-babaların Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri) karşılık gelmektedir ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu boyutla ilgili sorulardan elde edilecek cevaplar, yeni işbirliği etkinlikleri için planlar yapılırken velilerin ve çocuklarının farklı özellik ve durumlarına özgü çözümler bulabilmek için okulların geliştirebileceğini proje ve uygulamalar için öneriler sunmaktadır (Epstein ve diğerleri, 1993a).

7. Boyut: Anne-Babaların Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı ile İlgili Bildirimleri

Bu boyut 12. maddede j bölümünün beş sorusunu içermektedir. Bu sorular, anne-babaların öğrencinin destek ve yönlendirme ihtiyacı ile ilgili bildirimlerini kapsamaktadır.

Yedinci boyut, özgün ölçekteki 24. boyuta (Anne-babaların Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı ile İlgili Bildirimleri) karşılık gelmektedir ve ayrıca özgün ölçekle ilgili analizlere dâhil edilmeyen 12. madde deki j bölümünün 5. seçeneği eklenerek oluşturulmuştur.

III. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde “Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği”nin öğretmen, öğrenci ve veli ölçekleri için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonuçları verilmektedir.

3.1. Ölçeklerin Güvenirlik Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa Güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa Katsayıları her bir formun boyutları için ayrı ayrı ve ölçeklerin tamamına ilişkin ayrı olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa hesaplamalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1.1. Öğretmen Ölçeği Güvenirlik Bulguları

Öğretmen ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.84 bulunmuştur. Öğretmen formunun boyutları ve öğretmen formunun bütününe ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15. Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları —Öğretmen Formu.

	Boyutlar								Ölçeğin Tamamı
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Madde Sayısı	13	5	14	15	8	15	9	6	85
Cronbach Alfa	0.72	0.77	0.87	0.90	0.80	0.89	0.84	0.81	0.84

Tablo 15’deki değerlere göre, öğretmen ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, 1. boyut için 0.72; 2. boyut için 0.77; 3. boyut için 0.87; 4. boyut için 0.90; 5. boyut için 0.80; 6. boyut için 0.89; 7. boyut için 0.84; 8. boyut için 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen formunun tüm boyutları ve ölçek maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma, madde kaldırıldığında ölçek ortalaması, madde toplam korelasyonuna ait istatistikler EK. 5’de verilmiştir. Buna göre öğretmen ölçeğinin birinci boyutunda yer alan soruların, soru toplam korelasyonu .103 – .703, ikinci boyutta .511 – .569, üçüncü boyutta .462 – .602, dördüncü boyutta .406 – .697, beşinci boyutta .323 – .626, altıncı boyutta .236 – .665, yedinci boyutta .353 – .726, sekizinci boyutta ise .389 – .704 arasında değişmektedir.

3.1.2. Öğrenci Ölçeği Güvenirlik Bulguları

Öğrenci ölçeğinin tamamına ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,84 bulunmuştur. Öğrenci formunun boyutları ve öğrenci formunun bütününe ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16. Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları —Öğrenci Formu.

	Boyutlar								Ölçeğin Tamamı
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Madde Sayısı	17	18	21	12	10	19	5	11	113
Cronbach Alfa	0.67	0.85	0.87	0.75	0.62	0.79	0.65	0.82	0.84

Tablo 16’deki değerlere göre, öğrenci formunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, 1. boyut için 0.67; 2. boyut için 0.85; 3. boyut için 0.87; 4. boyut için 0.75; 5. boyut için 0.62; 6. boyut için 0.79; 7. boyut için 0.65; 8. boyut için 0.82; olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci formunun tüm boyutları ve ölçek maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma, madde kaldırıldığında ölçek ortalaması, madde toplam korelasyonuna ait istatistikler EK.5’de verilmiştir. Buna göre öğrenci ölçeğinin birinci boyutunda yer alan soruların, soru toplam korelasyonu .092 – .516, ikinci boyutta .356 – .557, üçüncü boyutta .258 – .590, dördüncü boyutta .283 – .455, beşinci boyutta .198 – .376, altıncı boyutta .217 – .516, yedinci boyutta .282 – .493, sekizinci boyutta .352 – .597 arasında değişmektedir.

3.1.3. Veli Ölçeği Güvenirlik Bulguları

Veli ölçeğinin tamamına ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.89 bulunmuştur. Veli formunun boyutları ve veli formunun bütününe ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları —Veli Formu.

	Boyutlar							Ölçeğin Tamamı
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Madde Sayısı	21	14	7	18	15	6	5	86
Cronbach Alfa	0.77	0.81	0.82	0.84	0.85	0.74	0.61	0.89

Tablo 17’deki değerlere göre, veli ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, 1. boyut için 0.77; 2. boyut için 0.81; 3. boyut için 0.82; 4. boyut için 0.84; 5. boyut için 0.85; 6. boyut için 0.74; 7. boyut için 0.61 olarak hesaplanmıştır.

Veli formunun tüm boyutları ve ölçek maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma, madde kaldırıldığında ölçek ortalaması, madde toplam korelasyonuna ait istatistikler EK. 5’de verilmiştir. Buna göre veli ölçeğinin birinci boyutunda yer alan soruların, soru toplam korelasyonu .042 – .571, ikinci boyutta .111 – .663, üçüncü boyutta .440 – .658, dördüncü boyutta .185 – .614, beşinci boyutta .314 – .635, altıncı boyutta .420 – .531, yedinci boyutta .225 – .448 arasında değişmektedir.

3.2. Ölçeğin Geçerlilik Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde, üç örneklem grubundan (öğretmen, öğrenci ve aile) elde edilen veriler üzerinde doğrusal faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir anlayışın ve önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada DFA

kullanılmasının nedeni ise özgün ölçeğin faktör yapısının Türk öğretmen, öğrenci ve veliler üzerinde yürütülen bu çalışmayla doğrulanıp doğrulanmadığını incelemektir.

DFA’da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. DFA sonucunda uyum iyiliği indeksleri elde edilir. Uyum iyiliği indeksleri, modelin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için veri-model uyumunun ne düzeyde sağlandığına ilişkin bilgi vermektedir. Diğer bir ifadeyle uyum iyiliği indeksleri modelin kabul edilmesi veya reddedilmesi kararının verildiği aşamadır. Modelin uygunluğu incelenirken DFA ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden bu çalışma için gerekli olan Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Ki-Kare’nin Serbestlik Derecesine (χ^2/sd) oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (Goodnes of Fit Index, GFI), ölçüt olarak alınmıştır.

3.2.1. Öğretmen Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ile İlgili Bulguları

Öğretmen ölçeğinde 8 boyutlu DFA uygulanmıştır. DFA yapılırken modelin uygunluğu için gerekli ölçütler incelenmiştir ve DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ölçeğin modelle iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Sonuçlar Tablo. 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları.

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

Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), örneklem büyüklüğüne duyarlıdır. Örneklem büyüklüğü arttıkça χ^2 değeri de artmaktadır. χ^2 testinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığına bağlı olarak büyük örneklerde χ^2/sd oranına bakılarak değerlendirme yapılabilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada χ^2 değeri 5916.79, serbestlik derecesi (sd) 3457 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler birbirine oranlandığında, χ^2/sd oranının 1,71 olduğu görülmektedir.

Steiger ve Lind (1980) tarafından geliştirilen yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değeri bu çalışmada 0.057 olduğu görülmektedir.

Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR) evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır (Kline, 2011). SRMR değeri bu çalışmada 0.077 bulunmuştur.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) mevcut model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile H_0 'ın kovaryans matrisini karşılaştırır. CFI modeldeki kovaryans ve korelasyon matrisinin kaçının gözlenen veriler tarafından tekrar oluşturulabilme oranını ifade eder. Bu çalışmada CFI değeri, 0.85 bulunmuştur.

Jöreskog ve Sörbom (1993) tarafından geliştirilen İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) χ^2 ye alternatif olarak, model uyumunun örneklemden bağımsız olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada GFI değeri 0.61 olarak bulunmuştur.

3.2.2. Öğrenci Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ile İlgili Bulguları

Öğrenci ölçeğinde 8 boyutlu DFA uygulanmıştır. DFA yapılırken modelin uygunluğu için gerekli ölçütler incelenmiştir ve DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ölçeğin modelle iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo. 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrenci Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları.

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
DFA	9990.65	6187	1.61	0.047	0.072	0.80	0.62

Bu çalışmada χ^2 değeri 9990.65, serbestlik derecesi (sd) 6187 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2/sd oranının 1.61 olduğu görülmektedir.

RMSEA değerinin bu çalışmada 0.047 olduğu görülmektedir. RMSEA ile amaç hatayı minimize etmektir. RMSEA 0-1 arasında değerler alır. 0'a yakın değerler mükemmel uyuma işaret eder.

SRMR, evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır (Kline, 2011). SRMR değeri bu çalışmada 0.072. bulunmuştur.

CFI, mevcut model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile H0'ın kovaryans matrisini karşılaştırır. CFI modeldeki kovaryans ve korelasyon matrisinin kaçının gözlenen veriler tarafından tekrar oluşturulabilme oranını ifade eder. Bu çalışmada CFI değeri, 0.80 bulunmuştur.

GFI, χ^2 ' ye alternatif olarak, model uyumunun örneklemeden bağımsız olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. GFI, modelin örneklemedeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir. Bu çalışmada GFI değeri 0.62 bulunmuştur.

3.2.3. Veli Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ile İlgili Bulguları

Veli ölçeğinde 7 boyutlu DFA uygulanmıştır. DFA yapılırken modelin uygunluğu için gerekli ölçütler incelenmiştir ve DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ölçeğin modelle iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Sonuçlar Tablo. 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Veli Ölçeği Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları.

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

Ki-Kare İyilik Uyumu (χ^2) değeri, gözlenen korelasyon matrisinin kuramsal korelasyon matrisinden ne derece uzaklaştığının ölçüsünü verir. χ^2 değeri tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. χ^2 oluşturulan modelin veri tabanına mutlak uygunluğunu değerlendiren önemli bir testtir ama örneklem büyüklüğüne duyarlıdır. Örneklem büyüklüğü arttıkça χ^2 değeri de artmaktadır. χ^2 testinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığına bağlı olarak büyük örneklemelerde χ^2/sd oranına bakılarak değerlendirme yapılabilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada χ^2 değeri 6149.80, serbestlik derecesi (sd) 3547 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler birbirine oranlandığında, χ^2/sd oranının 1. 73 olduğu görülmektedir.

RMSEA, önerilen modelin parametreleri arasındaki kovaryans matrisiyle örnekleme gözlenen değişiklikler arasındaki kovaryans matrisi arasındaki farka

(hata) dayanan bir uyum ölçüsüdür. RMSEA ile amaç hatayı minimize etmektir. RMSEA bu çalışmada 0.054 olduğu görülmektedir.

SRMR, evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır (Kline, 2011). SRMR değeri bu çalışmada 0.079 bulunmuştur.

CFI, mevcut model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile H0'ın kovaryans matrisini karşılaştırır. CFI modeldeki kovaryans ve korelasyon matrisinin kaçının gözlenen veriler tarafından tekrar oluşturulabilme oranını ifade eder. CFI ile elde edilen modelin bağımsız model olup olmadığı kontrol edilir (Kline, 2011). Bu çalışmada CFI değeri, 0.87 bulunmuştur.

GFI, önerilen modelce hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını gösterir. GFI, χ^2 'ye alternatif olarak, model uyumunun örneklemden bağımsız olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Diğer bir ifade ile GFI, modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir. Bu araştırmada GFI değeri 0.64 bulunmuştur.

IV. BÖLÜM

4. TARTIŞMA

Bu çalışma Epstein ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen ve özgün adı “High School and Family Partnerships Teacher Parent Students Survey”olan “Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği: Öğretmen, Öğrenci, Veli Formları”nın Türkçe’ye uyarlanması amaçlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesi sürecinde titiz bir çalışma yapılmış ve ölçek maddelerinin değerlendirdiği özelliği tam anlamıyla ölçmesi için hem Türkçe hem de İngilizce’yi iyi düzeyde bilen uzmanlardan yardım alınmıştır. Çalışmanın örneklemini; 221 öğretmen, 285 öğrenci ve 252 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Bu örneklemden elde edilen verilerden hareketle her bir form ile ilgili geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alfa, yapı geçerliliğini incelemek üzere de hem özgün ölçek için oluşturulan hem de uzman görüşüyle doğrulanan yapının sınanması için Doğrusal Faktör Analizi (DFA) hesaplanmıştır.

Bu bölümde; öğretmen, öğrenci ve veli ölçeklerine ilişkin tartışma bulguları yer almaktadır. Bulgular her bir ölçek için ayrı ayrı yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmen Ölçeği

Öğretmen ölçeği ile ilgili güvenilirlik ve geçerlilik analizlerinin sonuçları ayrı ayrı tartışılmıştır.

4.1.1. Ölçeğin Güvenirliliği

Öğretmen ölçeği, özgün ölçekteki 23 boyutun tekrar düzenlenip 8 boyut altında toplanmasıyla oluşturulmuştur.

Boyutların Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları 0.72 – 0.90 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.84 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının 0.80 – 1.00 arasında bir sonuç elde edilmesi, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2002). Diğer bir ifadeyle bu durum ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğunu ve iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu ifade eder.

Ölçeğin birinci boyutu; öğretmenin aile katılımına yönelik tutumuyla ilgili olup 13 sorudan oluşmaktadır. Bununla birlikte e alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada bu boyutla ilgili Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı 0.72 hesaplanmıştır; özgün ölçekte de bu boyutla ilgili sonuç 0.81 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında; bu çalışmadan elde edilen sonucun özgün boyuttaki ile paralel olduğu görülmektedir. Ancak küçük de olsa özgün boyuta göre güvenirliliğin düşük çıkması, özgün boyutta güvenirlilik analizine dâhil edilmeyen fakat araştırmanın amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak b, g, h, i, n alt sorularının boyuta dahil edilmesinden kaynaklanabilir. Bunun yanında sonucun öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarındaki aile katılımı hakkında bilgilerinin yetersizliğinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özgan ve Aydın'ın (2010) da belirttiği gibi ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin aile katılımına karşı olumsuz tutumlarının olduğu bilinmektedir. Araştırmacılar ayrıca yönetici ve öğretmenlerin okul-aile işbirliğine karşı olumsuz düşüncelere sahip olduklarını da belirlemişlerdir. Oysa öğretmenlerin okul-aile ortaklığına karşı olumlu tutum sergilemeleri gerekir. Olumlu tutuma sahip bir öğretmen, velilerle iletişimini güçlendirmeye çalışarak, öğrencilerini daha iyi tanıyıp gelişimlerini daha yakından bilmek için ailelerden aldığı bilgiler doğrultusunda öğrencilerin gelişimlerine daha anlamlı katkılarda bulunabilir. Aslanargun (2007) öğretmenlerle aileler arasındaki güçlü iletişimin öğrencilerin okul başarısını yükseltebileceği gibi okuldaki disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyici olduğunu belirtmektedir. Balkar'a (2009) göre veliler, öğretmenlerin kendilerine daha yakın ve ilgili davranışlarının okul ile olan iletişimlerini artıracaklarını belirtmiştir. Epstein ve diğerleri (2002) yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarının velilerin okula olan ilgi düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Turan ve diğerleri (2010) öğretmenin yaptığı ev ziyaretlerinin, hem öğrencinin okula ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmesinde, hem de veliler için kendilerini önemli görme, okula ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirme, okulla iletişim ve eğitim-öğretim sürecine katılma gibi olumlu yönde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ailelere en çok ve doğrudan iletişime geçen kişiler öğretmenlerdir ve dolayısıyla onların sergileyeceği tutumlar aile katılımının başlaması, sürekli hale gelmesi ve sonuçta başarıya ulaşmasında önemli etkenlerdir. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve

davranışları ise okul- aile işbirliğinin en önemli engellerindendir. Oysa aileler okula nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda öğretmenlerin kendilerine yol göstermelerini ve yönlendirmelerini beklemektedirler.

Ölçeğin ikinci boyutu; öğretmenin lise ve bulunulan çevre ile ilgili tutumuyla ilgili olup 5 sorudan oluşmaktadır. Özgün ölçekteki; 2. ve 3. boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı 0.77 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 2. boyutunun sonucu 0.70; 3. boyutunun sonucu 0.73 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında; bu çalışmadan elde edilen sonucun daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bu boyutun iç tutarlılığının ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aile katılımı uygulamalarının geniş bir biçimde yer aldığı okullarda, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tutumları; okulu, aileleri ve öğrencileri de etkileyecektir. Öğretimin temel ögesi öğretmenlerdir. Okulun belirlemiş olduğu etkinlikleri uygulayacak kişi öğretmendir. Öğretmenin sergilediği olumsuz tutum, aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasına engel oluşturabilir. Diğer taraftan aile katılımının etkilerini, kazandırdıklarını ve önemini çok iyi bilen bir öğretmen tüm etkinlikleri gerçekleştirmek için çaba sarf edecektir. Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi ve aileler tarafından engellerin ortadan kaldırılması için öncelikli görev, okul yöneticilerine ve öğretmenlerine aittir.

Ölçeğin üçüncü boyutu; öğretmenlerin okuldaki katılıma yönelik etkinliklerle ilgili bildirimleriyle ilgili olup 14 sorudan oluşmaktadır. Özgün ölçekteki 4. 5. 6. 7. 8. 9. ve 10. boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 4. boyutun sonucu 0.65; 5. boyutun sonucu 0.65; 6. boyutun sonucu 0.66; 10. boyutun sonucu 0.78 olarak bulunmuştur. Yedi, 8. ve 9. boyutlar özgün ölçek geliştirme sürecinde araştırmacı tarafından, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak analize dâhil edilmemiştir. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında; bu çalışmadan elde edilen sonucun güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ailelerin çocuğun eğitimine katılımı okulöncesi dönemde etkili olurken, ilköğretimde sınırlı seviyede bir katılım, ortaöğretimde ise yok denecek kadar azalmaktadır. Öğretmenler de aileler gibi çocuklar büyüdükçe bağımsızlaşır düşüncesinden hareketle aile katılımını ilerleyen

yıllarda daha az benimsemektedirler. Oysa aile katılımının yararları okulöncesi ve ilköğretimle sınırlı değildir. Çocuklar ergenlik çağına girdiklerinde öğrenmede ailenin katılımı ayrı bir önem taşımaktadır. Ortaöğretim yapısal olarak okulöncesi ve ilköğretime göre daha zordur ve çocuklar birer ergen olduklarında aile katılımına yönelik ihtiyaç ve istekleri de değişir. Wheeler (1992) ortaöğretimde aile katılımının gençlerin istikrarlı ve üretken yetişkinler olabilmelerinin ön koşulu olduğunu belirtmiştir. Aileler çocuklarının eğitimlerine katıldıklarında, öğrencilerin derslere katılımında artış olduğu, daha az disiplin sorunu yaşadıkları, akademik başarılarının ve okula devamlılıklarının arttığı ve aynı zamanda ergenliğin çalkantılarını da daha az hissettikleri belirtilmektedir. Epstein (1995) ise ortaöğretimde bütün okulların azınlık ve düşük gelirli aileleri de kapsayan, aileler ve okullar arasında anlamlı bağlar oluşturan etkili ortaklık programları geliştirilmesini teşvik etmektedir.

Ölçeğin dördüncü boyutu; öğretmenlere göre okuldaki aile katılımıyla ilgili tüm etkinliklerin önemi ile ilgili olup 15 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekte yer alan; 11. 12. 13. 14. 15. 16. ve 17. boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 11. boyutun sonucu 0.68; 12. boyutun sonucu 0.75; 13. boyutun sonucu 0.77; 17. boyutun sonucu 0.90 olarak bulunmuştur. 14. 15. ve 16. boyutların ise özgün ölçeğin geliştirilme sürecinde araştırmacı tarafından araştırma amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak analize dâhil edilmediği belirlenmiştir. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında; bu çalışmadan elde edilen sonucun güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyut aile katılımıyla ilgili tüm katılım biçimlerini içermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin aile katılımının genel olarak önemine ilişkin düşüncelerini ortaya koyması açısından da değerlidir. Bundan dolayı da ölçeğin bütününe güvenirliliği açısından da önemli bir belirleyici olduğuna inanılmaktadır.

Ölçeğin beşinci boyutu; öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yolları ile ilgili olup 8 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 18. boyuta karşılık gelmektedir. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 0.66 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, bu

çalışmadan elde edilen sonucun, özgün boyuttakiyle paralel olduğu, hatta elde edilen sonucun özgün boyuttaki sonuçtan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da bu boyutla ilgili ölçek sorularının kendi içlerinde tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iletişim kurma yoluyla aile katılımını sağlaması önemlidir. Öğretmenler okul ile ev arasında işbirliğini sağlamak için, öncelikle etkili iletişim becerileri geliştirmelidirler. Öğretmen aileyle kurduğu sağlıklı bir iletişim sonucu, çocuğu kolay tanıyabilir ve çocukla ilgili karşılaşılabilecek problemleri daha kolay çözebilir. Etkili bir aile öğretmen iletişimi, çocukların öğrenmelerini desteklemeye ve okul-aile işbirliğinin büyüerek gelişmesine yardım eder. Her öğretmen, amaca uygun olarak ev ve okul arasında kurulacak iletişim biçimlerinde farklı teknikler kullanabilir. Örneğin, ailelere ev ziyaretleri, okul-veli toplantıları düzenleyebilir, öğrencilerin yardımıyla okul gazetesi çıkarabilir, resim sergileri, seminerler düzenleyebilir, çeşitli konularda broşürler hazırlayabilirler. Yüz yüze görüşmelerin gerçekleşmeyeceği durumlarda ise telefon görüşmeleri yapabilirler. Epstein (1995) aile ile iletişimde olmanın basit bir zorunluluk olduğunu dile getirmektedir. Epstein ve Sheldon (2002) ise bu zorunluluğu etkili bir şekilde yerine getiren ailelerde büyük ölçüde katılımın arttığını belirlemişlerdir.

Ölçeğin altıncı boyutu; öğretmenlerin, ailelerin sorumlulukları ile ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik olup 15 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekte yer alan, 19. 20. ve 21. boyutların birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise; 19. boyutun sonucu 0.53; 20. boyutun sonucu 0.80; 21. boyutun sonucu 0.84 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, birbirleri ile karşılaştırıldığında, bu çalışmadan elde edilen sonucun, özgün ölçekten elde edilen sonuçtan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, bu boyut altındaki soruların kendi içlerinde oldukça tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğretmenler aile katılımının sağlanmasında ve gelişmesinde önemli bir role sahiptir ve tüm ailelere çocukları için iyi bir ev ortamı oluşturmaları konusunda yardım eder. Buradaki amaç, çocuklarının gelişimi ile ilgili farkındalıklarını arttırmak yanında, okul-aile işbirliğinin gelişmesine de yardım etmektir (Epstein, 1995). Öğretmenler öğretim süreci boyunca öğrencilere gerekli tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırsalar da, tüm bu değerler evde

desteklenmediği sürece etkileri uzun süre olamayacaktır. Öğretmenler aileyi tanımak, öğrencinin ev ortamını görmek ve okul-aile işbirliğini geliştirmek için ev ziyaretleri yapabilirler. Böylece öğretmen çocuğu daha iyi tanıyabilme fırsatını yakalayacaktır. Ailelerde böylelikle öğretmenle daha iyi bir iletişime girebileceklerdir. Böyle bir ortamda karşılıklı güven ve anlayış daha kolay olacaktır. Epstein ve Sheldon (2002) öğretmenlerin ev ziyaretlerinin, öğrencilerin devamsızlık oranını düşürdüğünü belirlemişlerdir.

Ölçeğin yedinci boyutu; öğretmenlerin aile katılımının desteklenmesine yönelik görüşleri ile ilgili olup 9 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekte yer alan 22. boyuta karşılık gelmektedir ve j alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise bu boyutla ilgili sonuç 0.85 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında birbirine paralel sonuçlar elde edildiği, uyarlanan boyutun özgün ölçekteki boyuta yakın güvenilirlikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin aile katılımını desteklemesi, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltebileceği gibi okuldaki disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilir. Diğer taraftan okuldaki devamsızlık oranını düşürmek ya da engellemek için öğrenci katılımının ve güdülenmesinin de bu yönde gelişmesi gerekir. Öğrencinin okula karşı güdülenmesinin artması, aile ve öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen okul ve aile arasındaki ilişkiyi etkili ve güçlendirdiği oranda, öğrencinin okulla ilgili güdüsü de artacaktır. Deutscher ve Ibe (2002) sınıfta öğrenilenler dışında bilgi edinilmesi, öğretmenlerle sık sık konuşulması ve okul dışı eğitsel etkinliklerin çocukların güdülenmesi üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Ölçeğin sekizinci boyutu; öğretmenlerin bulunulan çevredeki sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili olup, 6 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekte yer alan 23. boyuta karşılık gelmektedir ve g alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı değeri 0.81 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise bu boyutla ilgili sonuç 0.73 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, sonuçların birbirine paralel olduğu görülmektedir; hatta bu çalışmadan elde edilen sonucun, özgün boyuttan elde edilen sonuca göre yüksek

olduğu görülmektedir. Bu durum ilgili boyuttaki soruların kendi içlerinde tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim döneminde gencin her şeyden önce zamana ve hoşgörüyeye ihtiyacı vardır. Ergenlik döneminde genç, bir kimlik bunalımı yaşar ve bir kişilik arayışı içerisinde dir. Gençte bu kimlik arayışı içinde kendisini arkadaş grubuna kabul ettirme isteği vardır. Genç bu dönemde ait olduğu sosyal grubun etkisi altındadır. Ait olduğu grubun etkisi ile uyuşturucu, alkol, sigara, kumar gibi kötü alışkanlıklar bile edinebilir. Öğretmenler ergenlerin hayatında büyük ve olumlu bir etkiye sahiptir ve ergenlerle ilişkilerde öğretmenler anlayışlı olmalıdırlar. Bunun yanında okul-aile işbirliği uygulamaları bu sorunları azaltmada ve engelleme de oldukça etkilidir.

Öğretmen ölçeğinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için yapılan hem her bir boyut için ayrı ayrı hem de ölçeğin tamamı için yapılan güvenilirlik analizlerinde, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayılarının, özgün ölçektekiyle paralel olduğu hatta bazı boyutlarda özgün ölçekten elde edilen sonuçlardan yüksek çıktığı görülmektedir. Elde edilen bu değerler her bir boyut için ve ölçeğin tamamı için kabul edilebilir düzeyde olup, ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Ölçeğin Geçerliliği

Öğretmen ölçeğinin yapısal geçerliliği 221 öğretmenden oluşan örneklem grubu üzerinde, 85 maddeye indirgenen ve 8 boyutta ele alınan ölçek verileri üzerinde uygulanan DFA ile belirlenmiştir. Gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinden χ^2 değeri, 5916.79; sd değeri, 3457; p değeri ise 0.000 anlamlıdır. Örneklem büyüdükçe χ^2 analiz sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır. Bu nedenle büyük örneklerde χ^2/sd oranına bakılması gerekir. Bu çalışmada hesaplanan χ^2/sd oranı 1.71 olarak bulunmuştur. Veri ile model arasındaki uyum yüksekse elde edilen χ^2 değerinin 0'a yakın olması beklenir. Bu oranın 2 ve 3'ten küçük ya da eşit olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Schreiber, Stage, King, Nora ve Barlow, 2006). Kline (2011) ise büyük örneklerde χ^2/sd oranının 3'ün altında olmasının mükemmel uyuma, 5'in altında olmasının ise orta düzeyde uyuma karşılık geldiğini belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değer model ve veri arasında mükemmel bir uyumu işaret ettiği görülmektedir.

DFA analizi sonucu elde edilen uyum indekslerinden RMSEA değeri, 0.057 olarak bulunmuştur. RMSEA ile amaç hatayı minimize etmektir. RMSEA 0-1 arasında değerler alır. RMSEA değerinin 0'a yakın değerler alması beklenmektedir. Yapılan çalışmalar, modelin yapısı göz önünde bulundurularak, RMSEA değerinin 0.06 – 0.08 arasında ya da bu değerlerden küçük olmasının iyi bir uyumu gösterdiğini belirtmektedir (Schreiber ve diğerleri, 2006). Ulaşılan RMSEA değerinin, 0.06 – 0.08 değerlerinden küçük olması nedeniyle model-veri arasında iyi bir uyumu gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışmada SRMR değeri 0.077 olarak bulunmuştur. SRMR değerinin 0'a yakın değerler alması mükemmel bir uyuma işaret eder. Schreiber ve diğerleri, (2006) SRMR değerinin 0.08'den küçük ya da eşit olmasının iyi bir model uyumunun işareti olduğunu belirtmektedirler. Ulaşılan sonuç, model ile veri arasında iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir.

Model veri uyumu göstergelerinden olan CFI ve GFI değerleri 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır. Değerin 1'e yaklaşması uyum iyiliğinin arttığını gösterir. Artmalı uyum indekslerinden olan CFI değerinin 0.95'in üstünde olması çok iyi bir uyumu, 0.90 – 0.95 arasında olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Bu çalışmada CFI değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada CFI değerinin 0.90'a yakın bir değer almasının, model-veri uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Kline (2011), Schreiber ve diğerleri (2006) mutlak uyum indekslerinden GFI değerinin 0.95 ve üzeri olmasının çok iyi bir uyumu gösterdiğini belirtirken; Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald (1988) ise GFI değerinin 0.85 ve üzerinde olduğu durumlarda uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler. GFI, modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir. Bu çalışmada GFI değeri 0.61 olarak bulunmuştur. Ölçekte boyut sayısının fazla olması GFI değerinin düşmesine neden olduğu, ölçekte yer alan bazı maddelerin ölçekte belirtilen boyutun dışındaki boyutlara kaydırıldığı ve ölçekten çıkarıldığı durumlarda güvenilirlikte, χ^2/sd oranının da, RMSEA ve SRMR değerlerinde bir düşüş söz konusu olmuştur. Diğer bir ifadeyle güvenilirliğin düştüğü ve hata miktarının arttığı görülmüştür. Ancak uzmanlarca da güvenilirliğini olumsuz etkilemesi, boyutlarda istenen düzeyde madde kalmayacağından ve doğrulanan yapının korunmak istenmesi sebebiyle böyle bir yol

izlenmemiştir. Ayrıca χ^2/sd oranı, RMSEA, SRMR değerlerinin kabul sınırlarında olduğu; GFI ve CFI değerlerinin ise kabul sınırlarının altında olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak CFI ve GFI'nın düşük olmasına karşın, diğer indekslerdeki özellikle χ^2/sd oranı, RMSEA, ve SRMR değerlerinin kabul sınırlarında ve iyi uyumu gösteriyor olması ölçeğin yapı geçerliliğinin uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle elde edilen bu sonuçların ulaşılabilen en iyi ve kabul edilebilir değerler olduğu görülmüştür.

DFA ile yapı geçerliliği incelenen öğretmen ölçeği boyutlarının elde edilen uyum indeksi sonuçlarından hareketle model veri uyum indeksleri bütünüyle incelendiğinde; χ^2/sd oranı, model ile veri arasında mükemmel bir uyumun olduğu, RMSEA ve SRMR değerinin ise model ile veri arasında iyi bir uyumu gösterdiği, CFI değerinin ise kabul edilebilir özellikte olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak model-veri uyumu göstergelerinden GFI değerlerinin ise kabul edilebilir değerlerden düşük çıkmasına karşı ölçeğin yapısının korunması açısından boyutlarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

4.2. Öğrenci Ölçeği

Öğrenci ölçeği ile ilgili güvenirlik ve geçerlilik analizlerinin sonuçları ayrı ayrı tartışılmıştır.

4.2.1. Ölçeğin Güvenirliği

Öğrenci ölçeği özgün ölçekteki 24 boyutun tekrar düzeltilip 8 boyut altında toplanmasıyla oluşturulmuştur. Bununla beraber özgün ölçeğin 5. boyutu güvenirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır ve analizlere dâhil edilmemiştir. Boyutların Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları 0.62 – 0.87 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.84 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğunu ve iç tutarlılık anlamındaki güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı ne kadar yüksek olursa bu ölçekte bulunan maddelerin, o ölçüde birbiri ile tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yordayan maddelerden oluştuğu varsayılır.

Ölçeğin birinci boyutu öğrencinin okula ve aile katılımına yönelik tutumuyla ilgili olup 17 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut, özgün ölçekteki 1. 2. 3. boyutlarının

birleştirilmesi ve ayrıca özgün ölçekte analize dâhil edilmeyen 1. madde deki b, e, f, k, ö, r, s, u alt soruları eklenerek oluşturulmuştur. Yapılan analizlerde k, ö, p, ü alt sorularının güvenilirliği büyük ölçüde düşürdüğü tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada bu boyutla ilgili Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı 0.67 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 1. boyutun sonucu 0.81; 2. boyutun sonucu 0.63; 3. boyutun sonucu 0.53 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birbirleri ile karşılaştırıldığında, bu çalışmadan elde edilen sonucun özgün boyuttaki sonuçlara göre biraz düşük olduğu görülmektedir. Ancak küçükte olsa özgün boyuta göre güvenirliliğin düşük çıkması özgün boyutta güvenirlilik analizine dâhil edilmeyen fakat araştırmanın amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak boyuta dâhil edilmesinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte bu durum ülkemizde genel olarak ortaöğretim kurumlarında çoğu öğrencinin okul, okul programları ve öğretmenler hakkında bilgi sahibi olmayışlarıyla ilgili olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin tutumları okul-aile işbirliği çalışmalarını da etkileyecektir. Olumlu bir etkileşim olması için öğrencilerin okul-aile işbirliğindeki rolünü ve okuldaki tutumlarını geliştirmek için okulların proje ve uygulamalar geliştirmesi gerekir. Elde edilen sonucun güvenirliliği düşük çıkmasına rağmen ölçekten çıkarılmamıştır. Çünkü aile katılımı sadece öğretmen ve aile birlikteliğiyle gerçekleşmez, öğrencilerinde bu sürece dâhil olması gerekir. Sheldon (2007) okul, aile ve toplum işbirliği programlarının öğrenci katılımını geliştirdiğini ve öğrenci katılımı üzerine önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Epstein (1995) ise okul-aile-toplum ilişkisi modelinin merkezinde öğrencinin yer aldığını ve okul-aile ilişkisinin her bir çocuğun kişiliğini tanımladığını ve her bir çocuğun özel olduğunu ifade eder. Aynı zamanda okul-aile ilişkisinin öğrencilerde okul doyumunu artırdığını belirtmektedir. Öğrencilerin okula ve liselere ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde aile katılımı temel bir araçtır. Ayrıca Epstein (1995) öğrencilerin; okul-aile ve toplum programları ile pozitif kişilik, okulun önemini farkındalığı, kendi ilerleyişinin ve derecelerini ilerletmenin farkındalığı, yetişkinlerle iletişimde beceri, ev ödevlerini tamamlama, okul çalışmalarına karşı pozitif tutum, okul kararlarında aile temsilcilerinin farkındalığı ve gelecekteki eğitim ve çalışma için kariyer ve seçeneklerin farkındalığı gibi aile katılımının birçok yararı olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin ikinci boyutu öğrencinin tüm aile katılımı etkinliklerine yönelik bildiri ile ilgili olup 18 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 6. 7. 8. 9. 10. ve 11. boyutlarının birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 6. boyutun sonucu 0.69; 7. boyutun sonucu 0.65; 8. boyutun sonucu 0.79; 11. boyutun sonucu 0.84 olarak bulunmuştur. 9. ve 10. boyutlar ise özgün ölçeğin geliştirilme sürecinde araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak analize dâhil edilmemiştir. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, bu çalışmadan elde edilen sonucun özgün boyuttaki sonuçlara göre paralel olduğu, hatta çalışmadan elde edilen sonucun yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum oldukça iyi bir gelişmedir, ölçeğin oldukça tutarlı ve güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle bu durum bu boyutta yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğunu ve iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu ifade eder. Bu boyut öğrencinin aile katılımıyla ilgili tüm katılım biçimlerini içermesi bakımından da ayrı bir öneme sahiptir. Aynı zamanda öğrencinin aile katılımının hayatındaki farkındalığı ve öğrencinin aile katılımının önemine ilişkin düşüncelerin ortaya çıkması bakımından da değerlidir. Bundan dolayı da ölçeğin bütününe güvenirliliği açısından da önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin üçüncü boyutu öğrencinin okulun tüm aile katılımı çeşitlerine desteği ile ilgili bildirimleriyle ilgili olup 21 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki, 4. 12. 13. 14. 15. 16. 17. ve 18. boyutlarının birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 12. boyutunun sonucu 0.73; 13. boyutunun sonucu 0.67; 15. boyutunun sonucu 0.78; 16. boyutunun sonucu 0.63; 18. boyutunun sonucu 0.90 olarak bulunmuştur. 4. 14. ve 17. boyutlar özgün ölçeğin geliştirilme sürecinde araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak analize dâhil edilmemiştir. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birbirleri ile karşılaştırıldığında, bu çalışmadan elde edilen sonucun özgün boyuttaki sonuçlara göre paralel olduğu, hatta çalışmadan elde edilen sonucun yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum ölçeğin tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin buldukları okullarda uygulanan

programlara dair düşünceleri, görüş ve önerileri uygulanan programın eksikliklerini ortaya çıkarırken, güncellenmesini ve gelişmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu boyuttan elde edilecek yanıtlar programların öğrencilerin isteklerine ve bireysel farklarına göre yenilenecek düzenleme şansı bulabilirler.

Ölçeğin dördüncü boyutu öğrencinin karar verme etkinliklerine ilişkin desteği ile ilgili olup 12 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 19. boyuta karşılık gelmektedir. Bu çalışmada bu boyutla ilgili Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 0.84 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında birbirine paralel sonuçlar elde edildiği, uyarlanan boyutun özgün boyuta yakın güvenilirlikte olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonucun biraz düşük çıkmasının nedeni olarak ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler okuldaki kararlara katılmada daha az etkilidirler. Oysa sınıfta alınacak öğrencilerle ilgili kararların, öğrencilerden fikirlerini düşüncelerini, önerilerinden faydalanılarak alınması sıcak bir sınıf ikliminin oluşmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu şekilde alınan kararlar, tüm öğrenciler tarafından önemsenerek uygulanabilir. Diğer taraftan okullarda aile katılımı programlarının olması sınıftaki öğrenci katılımını da etkileyebilir. Sheldon (2007) öğrenci katılımı, öğrencilerin daha yüksekse bir performans göstermesine yardımcı olduğunu ve okulu bırakma davranışlarının azaldığını, aynı zamanda öğrencilerin olası alkol, sigara kullanımını düşürdüğünü belirtmektedir.

Ölçeğin beşinci boyutu öğrencinin kendi sorumluluğu ve yönlendirilme ihtiyacı ile ilgili bildirim ile ilgili olup 10 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 20. boyut ve 21. boyutlarının birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Ayrıca d, f alt soruları güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada bu boyutla ilgili Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.62 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 20. boyutunun sonucu 0.60 ve 21. boyutunun sonucu 0.58 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında sonuçların birbirine paralel olduğu görülmektedir; hatta bu çalışmadan elde edilen sonuç, özgün boyuttan elde edilen sonuca göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum oldukça iyi bir gelişmedir, ölçeğin oldukça tutarlı ve

güvenirlilikte olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile bu durum ölçekte bulunan maddelerin aynı özelliğin öğelerini yordayan maddelerden oluştuğunu ifade eder.

Ölçeğin altıncı boyutu öğrencinin aile içindeki karar alma sürecindeki rolü ile ilgili olup 19 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 22. boyuta karşılık gelmektedir. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 0.81 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, uyarlanan boyutun özgün boyuta yakın güvenirlilikte olduğu görülmektedir. Elde edilen sonucun biraz düşük çıkmasının nedeni aile içerisinde alınan kararlarda öğrencilerin yeterince yer almayışı düşünülebilir. Oysa ailesi tarafından öğrenmeye, başarılı olmaya güdülenen, çalışma ortamı sağlanan, duygu ve düşüncelerine değer verilen, aile içerisinde kendisine söz hakkı verilerek alınan kararlarda fikirleri, düşünceleri ve önerileri dikkate alınan çocuk, çevresindeki diğer insanlarla etkileşime girdiğinde özgüveni yüksek, cesaretli, saygılı ve sevgi dolu bir birey olacağı düşünülmektedir. Aile katılımı çocukların kendi rollerinin de ne kadar önemli olduğunu fark etmelerini de sağlayabilir. Epstein ve diğerleri (2002) bilgilendirilen, değer verilen, cesaretlendirilen, uyanık farkında olan ailelere sahip öğrencilerin daha iyi akademik çalışmalar yaptıklarını ve daha pozitif okul davranışları ve diğer pozitif davranışlara sahip olduklarını dile getirmektedir.

Ölçeğin yedinci boyutu öğrencinin okuldan memnuniyeti ile ilgili olup, 5 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 23. boyuta karşılık gelmektedir. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.65 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 0.71 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında birbirine paralel sonuçlar elde edildiği, uyarlanan boyutun özgün boyuta yakın güvenirlilikte olduğu görülmektedir. Öğrenci okulundan, sınıfından ve öğretmeninden memnun olduğunda okula sevecek ve isteyerek gelecektir. Bu da onların derslerine odaklanmalarını, ders çalışmaktan hoşlanmalarını daha az devamsızlık yapmalarını, kendilerini önemli hissetmelerini, iyi arkadaşlıklar kurmalarını, okuldaki faaliyetlere katılmaktan zevk almalarını ve başarılı olmalarını sağlayabilir. Epstein ve Sheldon (2002) okul özellikleri ve uygulamaları öğrenciler arasındaki devamsızlık ve kaçma durumunun oranını etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Ölçeğin sekizinci boyutu öğrencinin evdeki kaynaklarla ilgili bildirimleri ile ilgili olup, 11 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 24. boyuta karşılık gelmektedir. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 0.77 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında elde edilen sonucun, özgün boyuttakinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bu boyutun oldukça tutarlı ve güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin evde, kendisine hem ödevlerinde hem de sosyal hayatında birçok kaynağın olması öğrencinin güdülenmesini sağlayacaktır. Bu da onun hem evdeki hem de okuldaki tutum ve davranışlarına yansiyacak, eylemlerini isteyerek ve severek yapacağı düşünülebilir.

Öğrenci ölçeğinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için yapılan hem her bir boyut için ayrı ayrı hem de ölçeğin tamamı için yapılan güvenilirlik analizlerinde, Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayılarının, özgün ölçektekiyle paralel olduğu hatta bazı boyutlarda özgün ölçekten elde edilen sonuçlardan yüksek çıktığı görülmektedir. Elde edilen bu değerler her bir boyut için ve ölçeğin tamamı için kabul edilebilir düzeyde olup ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Ölçeğin Geçerliliği

Öğrenci ölçeğinin yapısal geçerliliği, 285 öğrenciden oluşan örneklem grubundan elde edilen, 113 soruya indirgenen ve 8 boyutta ele alınan ölçek verileri üzerinde uygulanan DFA ile belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinden χ^2 değeri 9990.65 bulunurken, sd değeri 6187 bulunmuştur. χ^2 değeri özgün modelin gözlenen veriye makul uygunluğunu sıyanan Ho hipotez testini gerçekleştirmeyi sağlar. χ^2 değeri, örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve büyük örneklemelerde χ^2/sd oranına bakılarak değerlendirme yapılabilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu çalışmada χ^2/sd oranı 1.61 bulunmuştur. χ^2 değeri 0'a ne kadar yakın olursa model ile veri arasındaki uyumun o kadar yüksek olduğu söylenebilir. Schreiber ve diğerleri (2006) χ^2/sd oranı için kabul edilebilir değer 2 ve 3'den küçük ya da ona eşit olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Sümer (2000) ise χ^2/sd oranının 5'e eşit veya 5'ten küçük olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Son olarak Tabachnick ve Fidell (2001) ise, bu oranın 2 ya da 2'den küçük

olmasının model ile veri arasında mükemmel bir uyum varlığını gösteren bir kanıt olarak ele alınabileceğini ifade etmektedir. Bu durumda bu çalışmada ulaşılan sonucun, model ile veri arasında mükemmel bir uyumu işaret ettiği görülmektedir.

Hata miktarını gösteren ve önemli bir uyum iyiliği indeksi olan RMSEA değerinin 0'a yakın olması beklenmektedir. Jöreskog ve Sörbom, (1993), Sümer (2000) bu değer, 0.05'e eşit ve 0.05'ten küçük olmasının model ile veri arasında mükemmel bir uyuma işaret ettiğini belirtmektedirler. Bu çalışmada ulaşılan RMSEA değeri 0.045 bulunmuştur. Bu durumda belirlenen model için hata miktarının düşük olduğu ve dolayısıyla model ile veri arasında mükemmel bir uyumun var olduğu söylenebilir.

Bir diğer uyum indeksi olan SRMR değeri evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarını göstermektedir (Kline, 2011). Bu yüzden bu değer, 0'a yakın değerler alması beklenmektedir. Bu çalışmada ulaşılan SRMR değeri 0.072'dir. Schreiber ve diğerleri (2006) SRMR değerinin 0.08'den küçük veya eşit olmasının iyi bir model uyumunun göstergesi olduğunu belirtmektedirler.

Karşılaştırmalı uyum indeksi olan CFI ile İyi uyum indeksi olan GFI, 0 ile 1 arasında değerler alır. Değerin 1'e yaklaşması uyum iyiliğinin arttığını gösterir. Bu çalışmada CFI değeri 0.80 olarak bulunmuştur. Sümer (2000), Tabachnick ve Fidell (2001), CFI'nın 0.90 veya onun üzerinde bir değer almasının iyi bir uyumun göstergesi olduğunu belirtmektedirler. Elde edilen CFI değerinin 0.90'a yakın bir değer alması, model ile veri arasında kabul edilebilir bir uyumun olduğu biçiminde yorumlanabilir. İyi uyum indekslerinden biri olan GFI değeri içinse, Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald (1988) 0.85 ve üzerindeki değerlerin uyum için kabul edilebilir bir düzey olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada elde edilen GFI değeri 0.62 bulunmuştur. Ölçek de boyut sayısının fazla olması GFI değerinin düşmesine neden olduğu, ölçekte yer alan bazı maddelerin ölçekte belirtilen boyutun dışındaki boyutlara kaydırıldığı ve ölçekten çıkarıldığı durumlarda güvenilirlikte, χ^2/sd oranının da, RMSEA ve SRMR değerlerinde bir düşüş söz konusu olmuştur. Diğer bir ifadeyle güvenilirliğin düştüğü ve hata miktarının arttığı görülmüştür. Ancak uzmanlarca da güvenilirliğini olumsuz etkilemesi, boyutlarda istenen düzeyde madde kalmayacağından ve doğrulanan

yapının korunmak istenmesi sebebiyle böyle bir yol izlenmemiştir. Ancak CFI ve GFI'nın düşük olmasına karşın, diğer indekslerdeki özelliklerde χ^2/sd oranı, RMSEA, ve SRMR değerlerinin kabul sınırlarında ve iyi uyumu gösteriyor olması, ölçeğin yapı geçerliliğinin uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle elde edilen bu sonuçlar ulaşılabilen en iyi ve kabul edilebilir değerler olarak görülmüştür.

DFA ile yapı geçerliliği incelenen öğrenci ölçeği boyutlarının elde edilen uyum indeksi sonuçlarından hareketle model veri uyum indeksleri bütünüyle incelendiğinde; χ^2/sd oranı, RMSEA değerinden hareketle model ile veri arasında mükemmel bir uyumun olduğu, SRMR değerinin ise model ile veri arasında iyi bir uyumu gösterdiği, CFI değerinin ise kabul edilebilir özellikte olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak model-veri uyumu göstergelerinden GFI değerlerinin ise kabul edilebilir değerlerden düşük çıkmasına karşın ölçeğin yapısının korunmak istenmesi nedeniyle modelde değişiklik yapılmamıştır.

4.3. Veli Ölçeği

Veli ölçeği ile ilgili güvenilirlik ve geçerlilik analizlerinin sonuçları ayrı ayrı tartışılmıştır.

4.3.1. Ölçeğin Güvenirliliği

Veli ölçeği özgün ölçekteki 24 boyutun tekrar düzeltilip 7 boyut altında toplanmasıyla oluşturulmuştur. Boyutların Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları 0.61 – 0.85 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.89 bulunmuştur. Bu durum ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğu ve iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Ölçeğin birinci boyutu ailelerin, lise ve aile katılımına yönelik tutumuyla ilgili olup 21 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 1. 2. ve 3. boyutların birleştirilmesi, 4. boyutun madde 1 /1 alt sorusunun eklenmesi ve özgün ölçekle ilgili analizlere dâhil edilmeyen 1. maddedeki e, i, o, r ve s alt soruları eklenerek oluşturulmuştur. Ayrıca bu boyuttaki m alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.77 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 1. boyutun sonucu

0.86; 2. boyutun sonucu 0.78 ve 3. boyutun sonucu 0.57 bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, genel itibariyle uyarlanan boyutun özgün boyutla paralel olduğu fakat güvenilirliğin biraz düşük çıktığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden birinin, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak analize dâhil edilmeyen maddelerin boyuta dâhil edilmesi olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin bulunduğu eğitim kademesinin de sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Aileler ortaöğretim döneminde çeşitli nedenlerle çocuklarının eğitim ve öğretimlerine katılmamaktadırlar. Eccles ve Harold (1996) ilköğretimden ortaöğretime doğru anne-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katkı oranlarının düştüğünü belirtmektedir. Bu durumun nedeni olarak anne-babaların bu konuyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmayışı ve eğitim seviyelerinin düşük olması gösterilmektedir. Bu çalışmaya katılan velilerin çoğunun eğitim durumları ilk ya da ortaöğretimdir. Kotaman (2008) üniversite mezunu anne-babaların, üniversite mezunu olmayanlara göre çocukların eğitim-öğretimlerine anlamlı bir düzeyde daha fazla katıldıklarını bulmuştur. Eğitim durumunun düşük olması, ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan aile katılımının önemi aileler tarafından bilinmesine rağmen, uygulanmasında bir takım problemler yaşanabilmektedir. Buna ek olarak aile, öğretmen ve öğrenciler arasında konuyla bağlantılı olarak fikir ayrılıkları olabilmektedir. Bu durum gözden tekrar geçirilerek, ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarındaki engeller kaldırılabilir ve okul-aile ilişkisi güçlendirilebilir. Beydoğan (2006) öğretmenlerin, evde ve okulda ortaya çıkan güçlükleri çözüme velilerle çift yönlü etkileşime dayalı bir işbirliği geliştirmeleri gerektiğini, bunun sonucunda da ailelerin katılımının, öğretmenlerin tutumunun ve öğrencilerin de öğrenme alışkanlıklarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir. Aslanargun (2007) ise ailelerin okula katılımlarını engelleyen bazı etmenlerin olduğunu, öğrencilerin okul başarısını sağlayabilmek için okuldan ya da ailelerden kaynaklanan sıkıntıların belirlenip ortadan kaldırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Ölçeğin ikinci boyutu evde aile katılımı ile ilgili olup, 14 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 6. boyutun madde 3/g alt sorusunun eklenmesi ve özgün ölçekteki 5. 8. 10. ve 11. boyutların birleştirilmesi ile

oluşturulmuştur. Bu boyutta yer alan 3. maddenin h alt sorusu güvenilirliği düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 5. boyutun sonucu 0.63; 8. boyutun sonucu 0.77; 10. boyutun sonucu 0.82 olarak bulunmuştur. Onbirinci boyut ise özgün ölçeğin geliştirilme sürecinde araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak analize dâhil edilmemiştir. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, birbirine paralel sonuçlar elde edildiği, uyarlanan boyutun özgün boyuta yakın güvenilirlikte olduğu görülmektedir. Okullar öğrencilere gerekli tüm tutum ve davranışları kazandırsalar da, okulun kazandırdığı değerler evde desteklenmediği sürece etkili olmamaktadır. Ailelerin çocuklarını öğrenmeye teşvik etmesi, okulda öğrendiklerini evde tekrar etmesi ve pekiştirmesi için çocuklarına yardımcı olmaları, onların başarılı olmasını sağlayabilmektedir. Oğan (2000) evde eğitim desteği vermenin, çocuğu çalışmaya güdülemenin, verimli ders çalışma yollarını göstermenin, ev ödevlerinde yardım etmenin okulun olduğu kadar ailenin de sorumluluk alanına girdiğini belirtmektedir. Tutkun ve Köksal (2002) ev ve okul arasındaki bağlantıyı kolaylaştıran uygulamalardan birinin ev ödevleri olduğunu belirtmektedir. Sui-Chu ve Willms (1996) evde yapılan okulla ilgili etkinliklerin akademik başarıyı kazanmada çok güçlü bir ilişki sağladığını ifade ederken, Deutscher ve Ibe (2002) ise ev etkinliklerinin çocukların eğitiminde cesaretlendirici ve katkı sağlayıcı bir etkisi olduğundan bahsetmektedir.

Ölçeğin üçüncü boyutu okulda aile katılımı ile ilgili olup 7 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 6. boyutunun madde 3/c ve d alt soruları ile 7. 9. ve 12. boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 7. boyutun sonucu 0.67; 9. boyutun sonucu 0.66 ve 12. boyutun sonucu 0.81 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, genel olarak birbirine paralel sonuçlar elde edildiği, uyarlanan boyutun özgün boyuta yakın güvenilirlikte olduğu görülmektedir. Okulun amaçlarına kolaylıkla ulaşabilmesi için ailelerin okula gelmeleri, okul ya da sınıf içi etkinliklere yönelik çalışmaları desteklemeleri ve katılmaları önemlidir. Gül (2009) öğrencinin ailesinin yakın desteğini gördüğünde kendine olan güveninin arttığını ve bu durumun

başarısını olumlu şekilde etkilediğini belirtmektedir. Kirschenbom ve Warner (2007) ise ailelerin çoğunun katılımın önemini anlamadığını, bu nedenle okulların ailelere bu sorumluluklarını hatırlatması gerektiğini belirtmektedir. Aileler sadece çocuklarının okulda yaptıklarını görmekle yetinmemeli, çocuğunun okulda başarılı olmasına katkıda bulunacak sınıf ya da okulda yapılan çalışmalara da katılmalıdırlar. Epstein (1995) ise ailelerin okuldaki etkinliklere katıldığında öğretmenlerin işlerinin önemini anladıklarını, okuldaki konforu artırmaya çalışacaklarını ve okula değer verilmesinin ne kadar önemli olduğunu kavradıklarını belirtmiştir.

Ölçeğin dördüncü boyutu ailelerin okuldaki aile katılımı etkinliklerinin tamamına ilişkin bildirimleri ile ilgili olup, 18 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 13. 14. 15. 16. 17. 18. ve 19. boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 13. boyutun sonucu 0.71; 14. boyutun sonucu 0.77; 15. boyutun sonucu 0.78; 16. boyutun sonucu 0.65 ve 19. boyutun sonucu 0.91 olarak bulunmuştur. Özgün ölçeğin analizlerinde 17 ve 18. boyutlar araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ve araştırma sorularına bağlı olarak analize dâhil edilmemiştir. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, birbirine paralel sonuçlar elde edildiği, uyarlanan boyutun özgün boyuta yakın güvenilirlikte olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki soruların ailelerin okul programlarının nerede ya da hangi konularda güçlü ya da gelişime ihtiyacı olduğunu ile ilgili düşüncelerini ortaya koyuyor olması önemlidir. Dolayısıyla okul yönetimi bu boyutla ilgili sorulardan hareketle aile katılımını sağlama konusundaki eksikliklerini görerek, aile programları ile bu eksikliklerini gidermesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Hara ve Burke (1998) aile programına katılan ailelerin öğretmenlere, öğrenmeye ve eğitime olan ilgilerinin arttığını, bu duruma paralel olarak da çocuklarının da okula karşı ilgilerinin arttığını ve ailelerin öğretmenlere olan saygıları ve çocuklar üzerindeki etkilerinin değiştiğini belirtmektedirler.

Ölçeğin beşinci boyutu ailelerin, okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığına yönelik bildirimleri ile ilgili olup, 15 alt sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 20. 21. ve 22. boyutların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise 20. boyutun sonucu 0.73; 21. boyutun sonucu 0.75

ve 22. boyutun sonucu 0.82 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında sonuçların birbirine paralel olduğu, hatta bu çalışmadan elde edilen sonucun, özgün boyuttan elde edilen sonuca göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bu boyutun oldukça tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Okul ile aile arasında iyi bir iletişimin oluşturulması güçlü bir etkileşimi sağlayabilir. Okulun kuracağı sağlıklı bir iletişimle çocuk daha kolay tanınabilir ve çocukla ilgili oluşabilecek sorunlar daha kolay çözülebilir. Epstein (1995) okul ve ev arasında iki yönlü bir iletişimin olması gerektiğini, bu iki yönlü iletişimin ise öğrencinin gelişimi için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Okullar ile aileler arasında kurulan iletişimin, ailelerin çocuklarının eğitimine katılmalarına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Benoit (2008) aile - öğretmen iletişimin sıklığını ve etkililiğini artıran stratejilerin, ev ve okul arasındaki ilişkiyi daha ileriye götürdüğünü, bu suretle öğrencinin akademik başarısının da artmasını sağladığını belirtmektedir. Epstein (1995) ise okul ve aile arasındaki iletişimin, ailelerin okul programlarını ve politikalarını anlaması, çocuklarının gelişimine ilişkin farkındalık kazanmaları ve ayrıca çocukların problemlerine etkili bir şekilde yaklaşabilmelerini sağlaması bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin altıncı boyutu anne-babaların öğrencinin sorumluluklarına yönelik bildirimleri ile ilgili olup, 6 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 23. boyuta karşılık gelmektedir. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise bu boyutla ilgili sonuç 0.71 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birbirleri ile karşılaştırıldığında, bu çalışmadan elde edilen sonucun özgün boyuttaki sonuçlarla paralel olduğu, hatta bu çalışmadan elde edilen sonucun yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum, bu boyutun oldukça tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Her anne-baba, çocuklarının sorumluluklarının farkında olmasını ister. Bu nedenle çocuklarından beklediği sorumlulukları yerine getirebilmeleri için onlara yaşlarına ve isteklerine göre görevler vermeleri, onların sorumluluk almalarında etkili olabilmektedir. Tutkun ve Köksal (2000) ailenin beklentileri ve yönlendirmesinin, çocukları için ölçütler koyması ve onlar için neyin önemli olduğunu belirlemesinin gerektiğini ve yüksek fakat erişilebilir akademik standartlar koyan ailelerin çocuklarının okulda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Ölçeğin yedinci boyutu anne-babaların öğrencinin destek ve yönlendirme ihtiyacı ile ilgili bildirimleriyle ilgili olup, 5 sorudan oluşmaktadır. Bu boyut özgün ölçekteki 24. boyuta karşılık gelmektedir ve ayrıca özgün ölçeğin geliştirilme sürecinde, analizlere dâhil edilmeyen 12. maddedeki j alt sorusunun 5. seçeneği eklenerek oluşturulmuştur. Bu çalışmada bu boyutla ilgili olarak Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı 0.61 olarak hesaplanmıştır; özgün ölçekte ise bu boyutla ilgili sonuç 0.70 olarak bulunmuştur. Özgün ölçekten ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında elde edilen sonucun, genel itibariyle özgün boyutla paralel olduğu fakat biraz düşük çıktığı görülmektedir. Ortaöğretimde gençler, riske girmeye, değişime isteklidirler. Ayrıca bu dönemde gençler bağımsızlıklarına düşkündürler. Aileler ve öğretmenlerin, gençlere yaklaşımlarında esnek ve anlayışlı olmaları gerekir. Grolnick ve Ryan (1989) bu dönemdeki gençlerin özerklik ihtiyacını ve kontrol mekanizmasının içselleştirilmesinin pozitif etkisini vurgulamaktadır. Ailelerin bu dönemdeki genç üzerinde aşırı denetim uygulaması ve katı kurallarla çocuğu sınırlandırmasının, bireyi olumsuz yönde etkileyeceğini, gençlerin bu dönemde esnekliğe ve özerkliğe ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir.

Veli ölçeğinin güvenirlilik düzeyini belirlemek için yapılan hem her bir boyut için ayrı ayrı hem de ölçeğin tamamı için yapılan güvenirlilik analizlerinde, Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayılarının, özgün ölçektekiyle paralel olduğu hatta bazı boyutlarda özgün ölçekten elde edilen sonuçlardan yüksek çıktığı görülmektedir. Elde edilen bu değerler her bir boyut için ve ölçeğin tamamı için kabul edilebilir düzeyde olup ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Ölçeğin Geçerliliği

Veli ölçeğinin yapısal geçerliliği, 252 veliden oluşan örneklem grubu üzerinde 86 maddeye indirgenen ve 7 boyutta ele alınan ölçek verileri üzerinde uygulanan DFA ile belirlenmiştir. DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerinden χ^2 değeri 6149.80 bulunmuştur. Ancak örneklem büyüdükçe analiz sonuçlarının daha anlamlı çıkması için χ^2/sd oranına bakılması gerekir. Bu çalışmada sd değeri 3547 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen χ^2/sd oranı ise 1.73 bulunmuştur. Sümer (2000), bu oranın 5'e eşit veya 5'ten küçük olmasının modelin kabul edilebilir olduğunu gösteren bir işaret olduğunu belirtmektedir. Schreiber ve diğerleri (2006)

ise kabul edilebilir χ^2/sd oranının 2 ve 3'den küçük ya da eşit olması biçiminde ifade etmektedirler. Kline (2011) χ^2/sd oranının 3'ün altında olmasının mükemmel uyuma, 5'in altında olmasının ise orta düzeyde uyuma karşılık geldiğini ifade etmektedir. Belirtilen yazarların bu oran hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak, bu çalışmada elde edilen sonucun model ile veri arasında mükemmel bir uyumu işaret ettiği görülmektedir.

Diğer bir uyum istatistiği olan RMSEA bu çalışmada 0.054 olarak bulunmuştur. RMSEA model ile veri arasındaki hata oranını gösterir. Bu yüzden RMSEA değerinin 0'a yaklaşması beklenmektedir. Schreiber ve diğerleri (2006) RMSEA değerinin iyi bir uyumu göstermesi için 0.06 – 0.08 arasında ya da bu değerlerden küçük olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen RMSEA değeri 0.06'dan küçük olması nedeniyle model-veri arasında iyi bir uyumun olduğu görülmektedir.

SRMR değerinin de 0'a yakın değerler alması beklenmektedir. Bu çalışmada ulaşılan SRMR değeri 0.079 bulunmuştur. Schreiber ve diğerleri (2006) SRMR değerinin 0.08'den küçük veya eşit olması iyi bir model uyumunun göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald (1988) ise bu sınırı 10'a çıkabileceğini belirtmektedirler. Ulaşılan SRMR değeri ile model-veri arasında iyi bir uyumun olduğu söylenebilir.

CFI ve GFI değerlerinin 1'e yakın olması model ile veri arasındaki uyumun göstergesidir. Sümer (2000), Tabachnick ve Fidell (2001), CFI değerinin 0.90 veya üzerinde bir değer almasının iyi bir uyumun göstergesi olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada CFI değeri 0.87 bulunmuştur. CFI değerinin 0.90'a yakın bir değer almasının model ile veri uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Bir iyilik uyum indeksi olan GFI değeri bu çalışmada 0.64 bulunmuştur. Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald (1988) GFI değerinin 0.85 ve üzerinde olduğu durumlarda uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen GFI değeri 0.85'in altında olduğu görülmektedir. Ölçekte boyut sayısının fazla olması GFI değerinin düşmesine neden olduğu, ölçekte yer alan bazı maddelerin ölçekte belirtilen boyutun dışındaki boyutlara kaydırılması ve ölçekten çıkarıldığı durumlarda güvenilirlikte, χ^2/sd oranının da, RMSEA ve SRMR değerlerinde bir düşüş söz konusu olmuştur. Diğer bir ifadeyle güvenilirliğin düştüğü

ve hata miktarının arttığı görülmüştür. Ancak uzmanlarca da güvenilirliği olumsuz etkilemesi, boyutlarda istenen düzeyde madde kalmayacağından ve doğrulanan yapının korunmak istenmesi sebebiyle böyle bir yol izlenmemiştir. Sonuç olarak CFI ve GFI'nın düşük olmasına karşın, diğer indekslerdeki özelliklerde χ^2/sd oranı, RMSEA, ve SRMR değerlerinin kabul sınırlarında ve iyi uyumu gösteriyor olması ölçeğin yapı geçerliliğinin uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle elde edilen bu sonuçlar ulaşılabilen en iyi ve kabul edilebilir değerler olarak görülmüştür.

DFA ile yapı geçerliliği incelenen veli ölçeği boyutlarının elde edilen uyum indeksi sonuçlarından hareketle veri uyum indeksleri bütünüyle incelendiğinde; χ^2/sd oranı, model ile veri arasında mükemmel bir uyumun olduğunu, RMSEA ve SRMR değerleri ise model ile veri arasında iyi bir uyum gösterdiğini, CFI değerinin ise kabul edilebilir özellikte olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak model-veri uyumu göstergelerinden GFI değerlerinin ise kabul edilebilir değerlerden düşük çıkmasına karşı ölçeğin yapısının korunması açısından boyutlarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ

Bu araştırmada Epstein ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen “Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği: Öğretmen, Öğrenci, Veli Formları”nın Türkçe’ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçeklerin Türkçe formlarının güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır.

Özgün öğretmen ölçeği 112 alt soru ve 23 boyut, öğrenci ölçeği 131 alt soru ve 24 alt boyuttan, veli ölçeği 152 alt soru ve 24 boyuttan oluşmaktadır. Gerekli düzeltmelerden sonra, öğretmen ölçeği 107 alt soru ve 8 boyut, öğrenci ölçeği 118 alt soru ve 8 boyut, veli ölçeği ise 148 alt soru ve 7 boyut olarak belirlenmiştir.

Ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için her bir ölçeğin tamamı ve her bir boyutu için ayrı ayrı Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Güvenirliliği olumsuz etkileyen öğretmen ölçeğinden 3, öğrenci ölçeğinden 12 ve veli ölçeğinden 2 alt soru ölçeklerden çıkarılmıştır. Özgün ölçekle, uyarlanan ölçek birbirleri ile karşılaştırıldığında güvenilirlik düzeyleri bazı boyutlarda benzer, bazılarında özgün ölçekten oldukça yüksek ve bazı boyutlarda küçük de olsa bir düşüş gözlenmiştir. Ölçeklerin bazı boyutlarında belirlenen bu düşüşün nedeni olarak o boyutla ilgili ortaöğretim kurumlarında herhangi bir etkinliğin olmayışı ya da çalışmanın yürütülmemiş olması görülmektedir. Bununla birlikte kavramsal yapıyı bozmamak için bu boyutlar ölçeklerden çıkarılmamıştır. Ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için yapılan hem her bir boyut için ayrı ayrı hem de ölçeğin tamamı için yapılan güvenilirlik analizlerinde elde edilen değerler kabul edilebilir düzeyde olup ölçeklerin iç tutarlılık güvenirliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeklerin yapısal geçerliliğini belirlemek için DFA uygulanmıştır. DFA analizi için özgün ölçekteki tek bir maddeden oluşan boyutlar, benzer boyutlar altında birleştirilmiştir. Bu birleştirme sonucunda öğretmen ve öğrenci ölçeği 8 boyut ve veli ölçeği 7 boyut şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan DFA sonucunda öğretmen ölçeğinde elde edilen χ^2/sd değeri model ile veri arasında mükemmel bir uyumun olduğunu, RMSEA ve SRMR değerlerinin iyi bir uyum gösterdiği, CFI değerinin kabul edilebilir sınıra yakın olduğu belirlenmiştir. GFI değerinin ise kabul edilebilir değerlerin altında olduğu belirlenmiştir. Ancak bu düşüşün nedeninin, ölçeklerdeki

boyutların sayısı ile ilişkili olabileceği düşünülmekte ve ancak ölçeğin yapısının korunmak istenmesi, diğer uyum iyiliği indeksi değerlerinin düşmesi ve ayrıca boyutlarda istenen düzeyde madde kalmayacağı için herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Öğrenci ölçeğinde ulaşılan χ^2/sd oranı ve RMSEA değerinin model ile veri arasında mükemmel bir uyumu, SRMR değerinin iyi bir uyumu gösterdiği, CFI değerinin ise kabul edilebilen düzeye yakın olduğu belirlenirken, GFI değerinin ise kabul değerlerinin altında olduğu belirlenmiştir. Boyutlarda istenen düzeyde soruların olması ve doğrulanın yapının korunmak istenmesi nedeniyle ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Veli ölçeğinden elde edilen χ^2/sd oranı model ve veri arasında mükemmel bir uyumu, RMSEA ve SRMR değerlerinin iyi bir uyumu gösterdiği, CFI değerinin ise kabul edilebilir düzeye yakın olduğu belirlenmiştir. Kabul edilebilen sınır altında olan GFI değerine karşın, ölçeğin yapısının korunması ve boyutlarda istenen düzeyde maddenin olmasını sağlamak için ölçekte herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. DFA’da incelenen öğretmen, öğrenci ve veli ölçeklerinden elde edilen uyum indeksi sonuçlarına göre model-veri arasında iyi bir uyumun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ölçeklerin yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında uyarlanan geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılan “Ortaöğretimde Aile Katılımı Ölçeği: Öğretmen, Öğrenci, Veli Formları”nın güvenirlikleri ve geçerliliklerinin yüksek olması, bu ölçeklerin Türkiye’de Ortaöğretimde Aile Katılımı ile ilgili çalışmalarda kullanılabileceğini göstermektedir.

5. 1. ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Uyarlanan ölçeğin her bir boyutu araştırmacının amaçlarına bağlı olarak ayrı ayrı kullanılabilir. Bu yüzden birçok araştırmaya öncülük edebileceği düşünülmektedir.

- Ortaöğretimde Aile Katılımı ile ilgili çalışmalar yetersizdir. Bu ölçek yapılacak olan çalışmaların artmasına ve ortaöğretimde aile katılımı ile ilgili daha fazla bilgiye ulaşılmasına yardım edeceği düşünülmektedir.

■ Aynı zamanda okullar, bu ölçekleri ihtiyaçlarına göre, aile katılımını geliştirmeye yönelik programlarda kullanabilir. Buna göre okullar, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre var olan okul-aile işbirliği düzeyini belirleyebilecekleri gibi, doğrudan bu işbirliğini sağlama konusunda boyutlardan hangisinde eksiklikleri olduğunu da görebileceklerdir. Bu da okulların okul-aile ortaklığı çalışmalarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

■ Son olarak bu ölçeklerin çeşitli kanun ve yönetmeliklerde de (Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16.maddesi, 11868 sayılı Liseler Yönetmeliği, Okul-Aile Birliği Yönetmeliği vb.) belirtildiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm ortaöğretim okullarında aile katılımının geliştirilmesine yönelik projelerin oluşturulmasını ve yürütülmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1989). Özel ve Devlet Liselerinde Veli Beklentilerinin Örgütsel ve Yönetimsel Boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 85-91.
- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlamak*. B. Onur (Düz.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Akbaşlı, S. (2007). *Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Konya İli Örneği)*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, A. B., Kahraman, Ö.G. ve Kılıç, Ş. (2008). Ergenlerin Algıladıkları Ebeveyn İzleme ve Destek Davranışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 1-14.
- Akyıldız, H. (1992). Öğretmen Açısından Okul-Toplum Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 189-198.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. SPSS Uygulamalı*. Adapazarı: 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.
- Arcan, K. (2006). *Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin, Akademik Başarıları ile Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, B. (2006). *Ailenin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımına Etkisi (Türkiye ve Hollanda'daki İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Çalışma)*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 119-135.
- Avşar, F. (2007). *Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Beck Depresyon Envanteri Üzerine Bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri. Y. Özden, (Ed.). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Babadoğan, C. (1990). Ev Ödevlerinin Eğitim Programı İçindeki Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 745-766.
- Baker, A.J.L., and Soden, L.M. (1998). The Challenges of Parent Involvement Research *ERIC/CUE digest number 134* No. EDOUD984). U.S.; New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- 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.
- Başaran, E. İ. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul* (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, T. 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.
- Benoit, J. B. (2008). A Research Paper Related To The Effects of Parent-Teacher Communication On Student Academic Performance. *Unpublished master thesis, Faculty of D'Youville College Department of Education*. Retrieved From: www.bootz.us/bbenoit/parentinv.pdf 9 December 2010.
- Berger, H. E. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, 91, 209-219.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 75-90.
- Beyer, R. D., Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2003). Developmentally Appropriate School-Family Partnerships for Adolescents. Retrieved from: <http://www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2003-2.pdf>. 24 February 2011.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and Parents' Perceptions of Parent Involvement in Brazilian Early Years and Primary Education. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 227-241.
- Bilgin, M. (1990). *Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (1972). Okul-Çevre İlişkinine Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 75-80.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calabrese, R. L. (1990). The Public School: A Source of Alienation for Minority Parents. *The Journal of Negro Education*, 59 (2), 148-154.
- 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.
- Catsambis, S., & Garland, J. E. (1997). Parental Involvement In Students' Education During Middle School and High School. *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Report n. 18*. Retrieved From: www.csos.jhu.edu/crespar/.../report18.pdf. 2 November 2010.
- Catsambis, S. (1998). Expanding Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education Effects on High School Academic Success. *Center for the Education of Students Placed at Risk, Report n. 27*, 1-34.
- Cole, D. A. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Comer, J. P. & Haynes, N. M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 91, 271-277.
- Coşkun, Y. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Aile İçi İlişkilerinin, Öğrenilmiş Güçlük Düzeylerini Yordama Gücü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 43-65.
- Coyote C. Principal Attitudes Toward Parental Involvement in South Dakota Secondary Schools [online]. Ph.D. dissertation, University of Central Dakota, USA, 2007. P.65. Retrieved From: <http://people.usd.edu/~mbaron/edad885/Sample%20Proposal.pdf>, 18 Mart 2011.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi*, VI (1), 131-145.
- Çakmakçı, F. (2003). *Ailenin Okula Katılımı*. Yayınlanmamış, yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.

- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul - Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online Dergisi*, 2 (2), 28-34.
- Çelik, N. (2005). *Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, S. (2008). *Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Innercity Elementary and Middle School. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- DeHass, A. G. (2005). Facilitating Parent Involvement: Reflecting on Effective Teacher Education. *Teaching and Learning*, 19 (2), 57-76.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. "Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği)", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, sözlü bildiri, (6-9 Temmuz 2004), Malatya 2004, s. 1-14.
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2007). Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices. *The School Community Journal*, 17 (2). 27-44.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand. R. (1997) School Achievement at the Secondary Level: Influence of Parenting Style and Parent Involvement in Schooling. *McGill Journal of Education*, 32 (3), 191-207.
- Deutscher, R. & Ibe, M. (2002). Relationships Between Parental Involvement and Children's Motivation. *Lewis Center For Educational Research*. Retrieved from: www.lewiscenter.org/research/relationships.pdf. 10 April 2011.
- Driessen, A., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 509-532.
- Doğan, E. (1995). *Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri (Keçiören İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dornbush, S.M., & Glasgow, K. L. (1996). The Structural Context of Family-School Relations. In A. Booth and J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they*

affect educational outcomes? (pp. 35-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Durağan, Y. P. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eccles, J.S., & Harold, R. D. (1993). Parent-School Involvement During the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family Involvement In Children's And Adolescents' Schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family School Links: How Do They Effect Educational Outcomes?* (pp 3-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elmacıoğlu, T. (1992). *Aile İçi İletişimin, Gencin Okul Başarısına Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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), 723-726.
- Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136.
- Epstein, J. L. (1992). School And Family Partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed., 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L., Connors, L J., & Salinas, K. C. (1993). *High School And Family Partnerships: Surveys and Summaries (Questionnaires for teachers, parents, and students)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J. L., Connors, L J., & Salinas, K. C. (1993a). *High School and Family Partnerships: How to Summarize your High School's Survey Data*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share. *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 (JESPAR)*, 1 (3), 263-278.

- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308-318.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Jansorn-Rodriguez, N. (2004). School, Family and Community Partnerships Link the Plan. *Education Digest*, 67 (6), 19-23.
- Epstein, J. L. (2008). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 8 (2), 16-22.
- Erdem, A.R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin Eğitim Öğretime Katkı Sağlamada Öğrenci Velilerini Okula Çekme Başarısı. *Elementary Education Online*, 8 (2), 357-378.
- Ersoy, Ö. (2003). Aile Katılım Çalışmaları. E. Ömeroğlu, (Ed.), *36-72 Aylık Çocukların Eğitimi İçin Yıllık Plan Örnekleri ve Aile Katılımı Çalışmaları* (1. Baskı) içinde (115-229). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- European Commission. (2005). Private Household Spending on Education & Training. Final Project Report. Retrieved From: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc274_en.pdf, 18 August 2011.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why Some Parents Don't Come To School. *Educational Leadership*, 51, 50-54.
- Flaxman, E., & Inger, M. (1991). Parents and Schooling in the 1990s. *The ERIC Review*, 1 (3), 2-6.
- Georgiou, N. S. (2007). Parental Involvement: Beyond Demographics. *International Journal About Parents in Education*, 1 (0), 59-62.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/ Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64 (5), 1461-1474.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.

- Gordon, Thomas. (1999). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. (Çev. Emel Aksay) İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81* (2), 143-154.
- Gümüseli, A.İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni, 2* (6), 14-17.
- Gül, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, T., Ertürk, G.H., Özyürek, A., Şahin-Tezel, F., Kıldan, O.A., Cavkoytar, A., ve diğer. (2010). *Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürlevik, G. (2006). *Ortaöğretim Matematik Derslerinde Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamamcı, Z., ve Hamurlu, M. K. (2005). *Anne Babaların Meslek Gelişimine Yardımcı Olmaya Yönelik Tutumları ve Bilgi Düzeylerinin Çocuklarının Mesleki Kararsızlıkları İle İlişkisi*. Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10), 55- 69.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the Validity of Adapted Tests: Myths to be Avoided and Guidelines for Improving Test Adaptation Practices. *Journal of Applied Testing Technology, 1*, 1-30.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent Involvement: The Key To Improved Student Achievement. *School Community Journal, 8* (2), 219-228.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi* (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology, 45* (3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., 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.
- Ho Sui-Chi, E., & Willms, D. J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievement. *Sociology of Education, 69*, 126-141.

- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling With the SIMPLIS Command Language*. Scientific Software International, Lincolnwood.
- Jun-Li Chen, J. (2008). Grade-Level Differences: Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and Achievement among Hong Kong Students. *School Psychology International*, 29 (2), 183-198.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerini Karşılama Düzeyi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, S. (2008). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 23-30.
- Kasatura, İ. (1992). *Okul Başarısı'ndan Hayat Başarısı'na* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kaya, A. (Ed.). (2010). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Artırılmasında 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., Santillo, 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.
- Kirschenbaum, H. (n.d.). From Public Relations to Partnerships: A Changing Paradigm in School, Family, and Community Relations. The Communitarian Network. Retrieved From: http://www.gwu.edu/~ccps/pop_schl.html, 30 December 2011.
- Kıncal, Y. R. (1991). *Okul-Aile Birliğinin Fonksiyonunu Gerçekleştirme Düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıncal, Y. R. (2000). *Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları*. (3.Basım). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Kline, R. B (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Kocayörük, E. ve Hatipoğlu-Sümer, Z. (2009). Baba Katılım Eğitiminin Aile İşlevlerine ve Ergenlerin Akran İlişkilerine Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5 (1), 3-17.

- Koçak, Y. (1988). *Okul-Aile İletişiminin Engelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 94-103.
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2007). Parent Involvement in the Academic Adjustment of Latino Middle and High School Youth: Teacher Expectations and School Belonging as Mediators. *Journal of Adolescence*, 31 (4), 469-483.
- Kuzu, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Labahn, J. (1995). Education and Parent Involvement in Secondary Schools: Problems, Solutions and Effects. *Educational Psychology Interactive*. Retrieved January 5, 2011 from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/parinvol.html>
- Lee, J. K., & Green, K. (2009). Hmong Parental Involvement and Support: A Comparison Between Families of High and Low Achieving High School Seniors. *Hmong Studies Journal*, 9, 1-27.
- Lickona, T. (1988). How Parents and Schools Can Work Together to Raise Moral Children. *Educational Leadership*, 45 (8), 36-38.
- Makarenko, A.S. (1992). *Çocuk Eğitimi* (2. Baskı). (D. Cemgil, Çev.). İstanbul: Sorun Yayınları. (Progress Yayınlarının Eğitim Üzerine Makaleler adlı Fransızca (1967) aslından Türkçeye çevrilmiştir.)
- 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.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of Structural Equation Modelling*, Sage Publication, California.
- McClain, H. R. (2006). Family-School Collaboration: The Benefits and Barriers. Unpublished Master Thesis, The College of William and Mary Williamsburg, VA, Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/.../download?...> , 18 March 2011

- McIntosh, J. (2008). Family Background, Parental Involvement, and Academic Achievement in Canadian schools. *Journal of Economic Literature Classification Numbers: 120 J62*. 1-23, Retrieved from: <http://economics.ca/2008/papers/0071.pdf>, 5 December 2010.
- Oğan, M. (2000). *Okul, Okul Aile Birliği ile Ana-Baba İletişimi ve Velilerin Eğitim Beklentisi (Ömer Seyfettin Lisesi ve Hamdullah Suphi İlköğretim Okulu Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, O. (2008). *Öğretmen Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oktay, A. (1997). *Çocuk ve Okul*. Gündelik Hayata Kılavuz Dizisi 8, Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Ouimette, M. Y., Feldman, J., & Tung, R. (2002). Collaborating for High School Student Success: A Case Study of Parent Engagement at Boston Arts Academy. *The School Community Journal*, 16 (2), 91-114.
- Ömeroğlu, E. ve Can-Yaşar, M. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (62). Erişim: yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/omeroglu-yasar.htm.
- Özcebe, H., Sönmez, R., Akıncı, Ö., Baycu, Ş., Karaçay, D., Kargın, S., ve diğer. (2002). Adölesanlar ve Anneleri Arasındaki İletişim. *Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni*, 23 (3), 1-7.
- Özeke-Kocabaş, E. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 143-150.
- Özgan, H., ve Aydın, Z. "Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri", 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, sözlü bildiri, (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ 2010, s. 802-811.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler* (4. Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Özyürek, L. (1983). Çocuğumun Öğretmeni (Veli-Öğretmen İlişkisi Konusunda Küçük Bir İnceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 16. (2), 61-76.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039-1101.
- Pehlivan, İ. (1997). Okula Aile Katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 53, 4-7.

- Peiffer, P. (2003). An Examination of Attitudes of High School Principals Toward Parental Involvement in Michigan's Schools. (Doctoral dissertation, Central Michigan University, 2003). *Dissertations International Abstracts*, 64 (02), 63.
- Plank, S. B., & Jordan, W. J. (1997). Reducing Talent Loss: The Impact of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Enrollment (Report No. 9). *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk*, 1-53.
- Redding, S. (1997). Akademik Achievement, Poverty and the Expectations of Parents and Teachers. *The School Community Journal*, 7 (2), 87-103.
- Rosental, D. M., & Sawyers, I. Y. (1996). Building Successful Home/School Partnership. *Childhood Education*, 72 (4), 194-200.
- Sanders, M. G., Epstein, J. L., & Connors-Tadros, L. (1999). *Family partnerships with high schools: The parents' perspective* (Rep. No. 32). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların (Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları: Aydın Merkez İlçe Örneği*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarpkaya, R. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. Sarpkaya, R. (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (1. Baskı) içinde (1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Satır, S. (1996). *Özel Tefik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne-Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saunders, J.C. (n.d.). Parental Involvement Home Environment, Parent/School Contact and Parents' Perceptions of Students' Academic Success in Middle School Student. www.aug.edu/mpa/.../Parental%20Involvement.pdf.
- 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). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35 (1), 4-26.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Test. *The Urban Review*, 35 (2), 149-165.

- Sheldon, S. B., & 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.
- Solak, A. "Çocuk Suçluluğu ve Aile", Hegem Amasya Sempozyumu Aile Konulu Bildiriler (22-24 Mayıs 2008), Ankara 2009, s.152.
- Smit, A. G., & Liebenberg, L. (2003). Understanding the Dynamics of Parent Involvement in Schooling Within The Poverty Context. *South African Journal of Education*, 23 (1), 1-5.
- Steiger, J. H. & Lind, J.C. (1980). *Statistically-Based Tests for the Number of Common Factors*. Paper Presented at the Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (F. Çok, H. Ercan, M. Atar, E. Uçar, S.A. Sevim, M. Bağlı, A. Aypay, T. Şener, R. Parmaksız, C. Satman, T. Yiğit ve E. G. Kapçı, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Strom. R. D. (1984). The Home-School Partnership: to Share Accountability. *Clearing House*, 57 (7), 313-317.
- Sui-Chu, H. E., & Willms, D. J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 23-30.
- Şahin, M. A. (2009). *Mesleki Ortaöğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Veliler İle İlgili Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik* (1.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. C., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Thompson, B. (2004), *Explatory and Confirmatory Factor Analysis Understanding Concepts and Applications*. Washington DC: American Psychological Association.
- Tunçel, M. (2008). *Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, M., Bozkurt, E., ve Polat, F. “Öğretmen Ev Ziyaretlerinin Öğrenci Okul Başarısına ve Tutumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri”, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, sözlü bildiri, (20-22 Mayıs 2010), Elazığ 2010, s. 918-922.
- Tutkun, Ö. F. ve Köksal, A. E. (2002). Okul- Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 216-224.
- Vaden-Kiernan, N., & Chandler, K. (1996). Parents’ Reports of School Practices to Involve Families. *National Center for Education Statistics*, 1-15. Retrieved from: <http://nces.ed.gov/pubs/97327.pdf>. 4 April 2011.
- Vural, B. (2005). *Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği* (3.Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yelok, F. E. (2006). *Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.
- Yıldız, N. (1999). *Çocukların Okul Başarısında Aile ve Çevresel Faktörlerin Rolü: Orta İkinci Sınıf Öğrencileri İle İlgili Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (1993). *Eğitim Sistemimizin Toplumsal Dokusu: Okul-Çevre İlişkileri Açısından Eğitim Sürecine Toplumsal Katılım*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F., ve Özaltarı, I. “Fen ve Teknoloji Dersinde Ev Ödevlerine Aile Katılımı: Bir Olgu Bilim Çalışması”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, sözlü bildiriler, (20-22 Mayıs 2010), Elazığ 2010, s. 287-292.

- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki Öğrenci Görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-26.
- Weber, A. (2010). Can Family Involvement Improve Educational Outcomes in Developingcountries? Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10419/37533>. 12 December 2010.
- Wheeler, P. (1992). Promoting Parent Involvement in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 76 (546), 28-35

EKLER

EK – 1
ÖLÇEK KULLANIMI İZİN YAZISI

2010/4/27

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.

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN İZİN YAZISI

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.MEM.4.37.00.09.020- 25648

06 Aralık 2010

Konu : Anket

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 12.11.2010 tarih ve 347 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına Bağlı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı öğrencisi Ayşe Nur DEMİRCAN'ın İlimiz merkez ilçe ortaöğretim okullarında eğitim alan öğrenciler ve görev yapan öğretmenlere yönelik **"Ortaöğretimde Aile Katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması ve Tarama Çalışması"** konulu araştırma yapmasının uygun görüldüğü ile ilgili 03.12.2010 tarih ve 23434 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.

Nihat TARAKCI
Milli Eğitim Müdürü

EK:

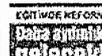
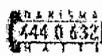
- 1-1 ad. Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-1 ad.Anket Formu (15 sayfa)
- 3-2 ad.Taahhütname (2 sayfa)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sayı : 511
Tarih: 08.12.2010

Güçlü



Milli Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-214 1001-2145494
Faks: 0366 2146494
kastamonu.meb.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr



EK – 3
ÖZGÜN VE UYARLANAN ÖLÇEKLERİN ANALİZ BAŞLIKLARI İLE
BİRLİKTE BOYUTLARI

Özgün Ölçekte Ortaöğretimde Öğretmen Ölçeği Analiz Başlıkları

	Başlıklar	Maddeler	Ort.	S. S.	Gvnrlik	Madde No
1.	Öğretmenin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu	9	3.47	.38	.81	Mad 1
2.	Öğretmenin Ortaöğretim Kurumları ile İlgili Tutumu	3	2.69	.59	.70	Mad 1
3.	Öğretmenin Bulunulan Çevre ile İlgili Tutumu	2	2.57	.68	.73	Mad 1
4.	Öğretmen Bildirimleri – İletişim	3	2.98	.53	.65	Mad 2
5.	Öğretmen Bildirimleri – Evde Öğrenme	4	2.42	.41	.65	Mad 2
6.	Öğretmen Bildirimleri – Karar Verme	3	2.35	.52	.66	Mad 2
7.	Öğretmen Bildirimleri – Anne-babalık*	1				Mad 2
8.	Öğretmen Bildirimleri – Gönüllülük*	1				Mad 2
9.	Öğretmen Bildirimleri – Toplumla İşbirliği*	1				Mad 2
10.	Öğretmenlerin Okuldaki Katılıma Yönelik Etkinliklerle İlgili Bildirimleri	13	2.53	.34	.78	Mad 2
11.	İletişim – Öğretmenler için Önemi	5	3.36	.47	.68	Mad 3
12.	Evde Öğrenme – Öğretmenler için Önemi	4	3.04	.58	.75	Mad 3
13.	Toplumla İşbirliği – Öğretmenler için Önemi	2	2.80	.81	.77	Mad 3
14.	Gönüllülük – Öğretmenler için Önemi*	1				Mad 3
15.	Anne-Babalık – Öğretmenler için Önemi*	1				Mad 3
16.	Karar Verme – Öğretmenler için Önemi*	1				Mad 3
17.	Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Etkinliklerin Önemi	15	3.03	.54	.90	Mad 3
18.	Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları	8	22.72	17.84	.66	Mad 4
19.	Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri – Anne-Babalık	3	3.80	.30	.53	Mad 5
20.	Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri – Evde Öğrenme	7	3.56	.39	.80	Mad 5
21.	Öğretmenlerin Ailelerin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri – Tüm Katılım Türleri	13	3.53	.34	.84	Mad 5
22.	Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri	10	2.91	.48	.85	Mad 7
23.	Öğretmenlerin Bulunulan Çevredeki Sorunlara İlişkin Görüşleri	7	1.50	.31	.73	Mad 8

*Tek ya da iki sorudan oluşan bu boyutlar ile ilgili olarak güvenilirlik analizi yapılmamıştır.

Özgün Ölçekte Ortaöğretimde Öğrenci Ölçeği Analiz Başlıkları

	Başlıklar	Maddeler	Ort.	S. S.	Gvnrlik	Madde No
1.	Öğrencinin Okula Karşı Tutumu	8	2.76	.53	.81	Mad 1
2.	Öğrencinin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu	4	2.59	.61	.63	Mad 1
3.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi – Anne-babalık	3	3.24	.57	.53	Mad 1
4.	Öğrencilerin Toplumsal Destek ile İlgili Bildirimleri*	2				Mad 1
5.	Öğrencinin İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş ile İlgili Bildirimi	2	1.78	.54	.75	Mad 2
6.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi – İletişim	5	1.73	.66	.69	Mad 3
7.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi – Gönüllülük	3	1.77	.83	.65	Mad 3
8.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi – Evde Öğrenme	7	3.43	.83	.79	Mad 3
9.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi – Karar Verme*	1				Mad 3
10.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi – Toplumla İşbirliği*	2				Mad 3
11.	Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi	17	2.54	.61	.84	Mad 3
12.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi – İletişim	6	2.45	.69	.73	Mad 4
13.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi – Gönüllülük	2	2.44	.98	.67	Mad 4
14.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi – Anne-babalık *	1				Mad 4
15.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi – Evde Öğrenme	7	2.45	.65	.78	Mad 4
16.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi – Karar Verme	2	2.35	.81	.63	Mad 4
17.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi – Toplumla İşbirliği*	1				Mad 4
18.	Okulun Tüm Aile Katılımı Çeşitlerine Desteği	19	2.41	.60	.90	Mad 4
19.	Öğrencinin Desteği---Karar Verme Bildirimi	11	.74	.26	.84	Mad 5
20.	Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ile İlgili Bildirimi	6	2.30	.40	.60	Mad 6
21.	Öğrencinin Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi	6	1.61	.41	.58	Mad 6
22.	Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü	19	2.30	.32	.81	Mad 7
23.	Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti	5	2.95	.54	.71	Mad 8
24.	Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi	11	.70	.24	.77	Mad 10

*Tek ya da iki sorudan oluşan bu boyutlar ile ilgili olarak güvenirlik analizi yapılmamıştır.

Özgün Ölçekte Ortaöğretimde Aile Ölçeği Analiz Başlıkları

	Başlıklar	Maddeler	Ort.	S. S.	Gvnrlik	Madde No
1.	Ailelerin Ortaöğretim Kurumları ile İlgili Tutumları	14	2.70	.46	.86	Mad 1
2.	Aile Katılımı ile İlgili Öğretmen Tutumları	8	2.70	.48	.78	Mad 1
3.	Ailenin Bulunulan Çevre ile İlgili Tutumları	2	2.34	.71	.57	Mad 1
4.	Öğrencinin Okulla İlgili Tutumu ile İlgili Aile Bildirimi	2	3.34	.86	.62	Mad1, Mad 3
5.	Etkinlikler – Anne-Babalık	6	4.17	.64	.63	Mad 2
6.	Etkinlikler – İletişim	4	2.14	.68	.59	Mad 3
7.	Etkinlikler – Gönüllülük	3	1.91	.83	.67	Mad 3
8.	Etkinlikler – Evde Öğrenme	6	3.41	.72	.77	Mad 2
9.	Etkinlikler – Karar Verme	3	1.68	.72	.66	Mad 3
10.	Evde Aile Katılımı	14	3.55	.56	.82	Mad2, Mad 3
11.	Etkinlikler – Toplumla İşbirliği*	1				Mad 2
12.	Okulda Aile Katılımı	8	1.90	.66	.81	Mad 3
13.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Anne-Babalık	4	2.82	.57	.71	Mad 4
14.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – İletişim	6	3.06	.55	.77	Mad 4
15.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Evde Öğrenme	4	2.75	.63	.78	Mad 4
16.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Karar Verme	2	2.99	.83	.65	Mad 4
17.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Gönüllülük*	1				Mad 4
18.	Okulun Etkinlikleri ile İlgili Bildirimler – Toplumla İşbirliği*	1				Mad 4
19.	Okulun Aile Katılımına Gösterdiği Destek	17	2.90	.52	.91	Mad 4
20.	Anne-babaların Okuldan Eve Dönük İletişimlerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri	8	1.79	.55	.73	Mad5, Mad 6
21.	Anne-babaların Okulun Gönüllü Çalışma İsteklerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri	3	1.76	.95	.75	Mad5,
22.	Ailelerin Okulun Kurduğu Tüm İletişimlerinin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri	14	1.68	.50	.82	Mad5, Mad 6
23.	Anne-babaların Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri	6	2.46	.43	.71	Mad12
24.	Anne-babaların Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı ile İlgili Bildirimleri	4	1.69	.53	.70	Mad12

*Tek ya da iki sorudan oluşan bu boyutlar ile ilgili olarak güvenilirlik analizi yapılmamıştır.

Uyarlanan Ölçekte Ortaöğretimde Öğretmen Ölçeği Analiz Başlıkları

	Başlıklar	Maddeler	Ort.	S.S	Gvnrlik	Madde No
1.	Öğretmenin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu	13	38.1	5,1	.72	Mad 1
2.	Öğretmenin Ortaöğretim ve Bulunulan Çevrenin Desteği ile İlgili Görüşleri	5	12.6	2.9	.77	Mad 1
3.	Öğretmenlerin Okuldaki Katılıma Yönelik Etkinliklerle İlgili Bildirimleri	14	34.8	6.0	.87	Mad 2
4.	Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Aile Katılımı Etkinliklerinin Önemi	15	46.4	7.2	.90	Mad 3
5.	Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları	8	35.5	11.8	.80	Mad 4
6.	Öğretmenlerin, Ailelerin Tüm Aile Katılımı Çeşitlerindeki Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri	15	50.5	6.4	.89	Mad 5
7.	Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri	9	26.1	4,8	.84	Mad 7
8.	Öğretmenlerin Bulunulan Çevredeki Sorunlara İlişkin Görüşleri	6	13.6	3.0	.81	Mad 8

Uyarlanan Ölçekte Ortaöğretimde Öğrenci Ölçeği Analiz Başlıkları

	Başlıklar	Maddeler	Ort.	S.S	Gvnrık	Madde No
1.	Öğrencinin Okula ve Aile Katılımına İlişkin Tutumu	17	45.8	5.8	.67	Mad 1
2.	Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi	18	51.2	12.2	.85	Mad 2
3.	Öğrencinin Okulun Tüm Aile Katılımı Türleri ile İlgili Desteğine Yönelik Bildirimi	21	49.8	11.4	.87	Mad 1, Mad 3
4.	Öğrencinin Karar Verme Etkinliklerine Gösterdiği Destek	12	15.9	2.8	.75	Mad 4
5.	Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ve Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi	10	23.1	3.3	.62	Mad 5
6.	Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü	19	43.8	5.9	.79	Mad 6
7.	Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti	5	14.1	2.8	.65	Mad 7
8.	Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi	11	15.7	3.0	.82	Mad 9

Uyarlanan Ölçekte Ortaöğretimde Aile Ölçeği Analiz Başlıkları

	Başlıklar	Maddeler	Ort.	S.S	Gvnrlik	Madde No
1.	Ailelerin Ortaöğretim ve Aile Katılımı ile İlgili Tutumları	21	57.9	7.4	.77	Mad 1
2.	Evde Aile Katılımı	14	49.9	11.2	.81	Mad 2, Mad 3
3.	Okulda Aile Katılımı	7	15.6	6.0	.82	Mad 3
4.	Ailelerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirimleri	18	50.2	10.3	.84	Mad 4
5.	Ailelerin, Okuldan Eve Dönük Tüm İletişimlerin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri	15	29.7	8.6	.85	Mad 5, Mad 6
6.	Anne-Babaların Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri	6	13.4	3.1	.74	Mad12
7.	Anne-Babaların Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı ile İlgili Bildirimleri	5	8.7	2.3	.61	Mad12

EK – 4
UYARLANAN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ ÖLÇEKLERİNİN HER
BİR BOYUTUNA İLİŞKİN ÖRNEK MADDE VE SORULAR

ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ

1. BOYUT: Öğretmenin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu

MADDE 1. Bu anket sizden aile katılımı hakkındaki mesleki görüşlerinizi belirtmenizi istemektedir. Lütfen kendi fikir ve deneyimlerinizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum
--------------------------	---------------	----------------	---------------------------

a.	İyi bir lise için aile katılımı önemlidir.	①	②	③	④
b.	Her aile çocuklarının lisedeki okul başarısını artırma gücüne sahiptir.	①	②	③	④
c.	Aile katılımı, öğretmenin etkililiğini artırabilir.	①	②	③	④

2. BOYUT: Öğretmenin Ortaöğretim ve Bulunulan Çevrenin Desteği ile İlgili Görüşleri

MADDE 1. Bu anket sizden aile katılımı hakkındaki mesleki görüşlerinizi belirtmenizi istemektedir. Lütfen kendi fikir ve deneyimlerinizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum
--------------------------	---------------	----------------	---------------------------

a.	Bu çevrede yaşayanlar, bu liseyi desteklemektedir.	①	②	③	④
b.	Bu lise, okulu geliştirmeye yönelik yeni şeyler denemesiyle tanınır.	①	②	③	④
c.	Bu okulda, öğretmenlerin pek çok kararda büyük payı vardır.	①	②	③	④

3. BOYUT: Öğretmenlerin Okuldaki Katılma Yönelik Etkinliklerle İlgili Bildirimleri

MADDE 2. Okullar farklı çevrelerden gelen, farklı ihtiyaçları ve becerileri olan ailelere hizmet vermektedir. Sıradaki sorular değişik yollarla 10. sınıf öğrencilerinizin ailelerinin eğitimine katılımını sağlama konusundaki görüşlerinizi sormaktadır. Lütfen her katılım türü için bir seçenek işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Önemli Değil	② Geliştirilmesi Gerekmemekte	③ Güçlendirilmesi Gerekmemekte	④ Şu An Güçlü Bir Program
----------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------

a.	Çocuk yetiştirme becerileri ve ergen gelişimi konusunda aileleri bilgilendirme	①	②	③	④
b.	Ailelere sınıf çalışmaları, beceriler ve dersler hakkında, çocuklarıyla nasıl konuşacakları konusunda onlara yardımcı olacak bilgiler verme	①	②	③	④
c.	Aileleri, gençlere lise sonrasındaki eğitim ve kariyer planlarında nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirme	①	②	③	④

4. BOYUT: Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Aile Katılımı Etkinliklerinin Önemi

MADDE 3. Öğretmenler öğrencilerine yardımcı olmak için pek çok etkinlik arasından seçimler yapmaktadır. 10. Sınıf öğrencilerinizle yürüttüğünüz aşağıdaki etkinliklerden her birinin sizin için ne kadar önemli olduğunu gösteren seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Önemli Değil	② Biraz Önemli	③ Oldukça Önemli	④ Çok Önemli
----------------	----------------	------------------	--------------

a.	Ailelerin gönüllü olarak katılımlarını sağlamak	①	②	③	④
b.	Velilere çocuklarıyla sınıfta öğrendikleri hakkında konuşmalarına yardım edecek fikirler sunmak	①	②	③	④
c.	Ailelerden çocuklarının yetenek, ilgi ya da ihtiyaçları hakkında bilgi istemek	①	②	③	④

5. BOYUT: Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları

MADDE 4. Öğretmenler çeşitli yollar kullanarak öğrenci velileriyle iletişim kurmaktadır. Lütfen bu yıl içinde aşağıdaki biçimlerde iletişim kurduğunuz 10.sınıf öğrenci velilerinin yüzdesini tahmin etmeye çalışınız. Lütfen işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız ve her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz.

	Uygun Değil	0%	5%	10%	25%	50%	75%	90%	Her Zaman
a.	mektup ya da küçük notlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b.	telefon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c.	gösteri, spor etkinlikleri ya da diğer etkinlikler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. BOYUT: Öğretmenlerin, Ailelerin Tüm Aile Katılımı Çeşitlerindeki Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri

MADDE 5. Sıradaki ölçek sizden 10. sınıf öğrencilerinizin aileleri tarafından yapılması gerektiğini düşündüğünüz etkinlikler hakkındaki mesleki görüşlerinizi istemektedir. 10. sınıf öğrencileriniz için bu etkinliklerin önemini en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

①	Önemli Değil	②	Biraz Önemli	③	Oldukça Önemli	④	Çok Önemli
---	---------------------	---	---------------------	---	-----------------------	---	-------------------

AİLELERİN SORUMLULUKLARI		①	②	③	④
a.	Evde ders çalışmaları için zaman ve sessiz bir ortam oluşturmaları	①	②	③	④
b.	Çocuklarının her yıl ne öğrenmesi gerektiğini bilmeleri	①	②	③	④
c.	Gençleri sınıf etkinliklerine katılmaları konusunda cesaretlendirmeleri	①	②	③	④

7. BOYUT: Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri

MADDE 7. Sıradaki soru size aile katılımı ile ilgili olarak diğerlerinin desteğini nasıl aldığınızı sormaktadır. Lütfen her biri için bir seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

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

Her biri aile katılımını ne kadar desteklemekte?		①	②	③	④
a.	Siz, kişisel olarak	①	②	③	④
b.	Okuldaki diğer öğretmenler	①	②	③	④
c.	Müdür	①	②	③	④

8. BOYUT: Öğretmenlerin Bulunulan Çevredeki Sorunlara İlişkin Görüşleri

MADDE 8. Bu lisenin bulunduğu toplumsal çevrenin aşağıdaki konulardaki durumunu nasıl tanımlarsınız? Her satır için bir seçenek işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

①	Birincil Sorun	②	İkincil Sorun	③	Sorun Değil
---	-----------------------	---	----------------------	---	--------------------

a.	İşsizlik	①	②	③
b.	Gençlerden oluşan çeteler	①	②	③
c.	Madde kullanımı	①	②	③

ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ

1. BOYUT: Öğrencinin Okula ve Aile Katılımına İlişkin Tutumu

MADDE 1. Bu madde size okulunuzun ve ailenizin şu anda birlikte nasıl çalıştığını ve ayrıca okulunuz hakkındaki görüşlerinizi sormaktadır. Lütfen aşağıdakiler hakkında nasıl hissettiğinizi anlatan seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum
--------------------------	---------------	----------------	---------------------------

a.	Okulumda aileler iyi karşılanır.	①	②	③	④
b.	Bu okuldaki öğretmenler bana karşı ilgilidir.	①	②	③	④
c.	Öğretmenlerimin çoğu velimi tanımaktadır.	①	②	③	④

2. BOYUT: Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi

MADDE 2. Kimi aileler evde ya da okulda olup bitenlere diğer ailelerden daha çok katılım göstermektedir. Bu yıl içinde sizin veliniz için en sık söz konusu olan durumu sıklık durumunu gösteren seçeneği işaretleyiniz. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Hiçbir Zaman	② Bir kez	③ 2-3 defa	④ Haftada Bir	⑤ Hergün
----------------	-----------	------------	---------------	----------

Bu okulda bir yıl içinde, aile ne kadar sıklıkla yapar?		①	②	③	④	⑤
a.	Bana okulla ilgili övgüde bulunur ve beni cesaretlendirir.	①	②	③	④	⑤
b.	Benimle bir geziye çıkar ya da özel günlere benimle katılır.	①	②	③	④	⑤
c.	Ev ödevlerim, işler ve diğer sorumluluklarımla ilgili olarak zamanı planlamamda yardımcı olur	①	②	③	④	⑤

3. BOYUT: Öğrencinin Okulun Tüm Aile Katılımı Türleri ile İlgili Desteğine Yönelik Bildirimi

MADDE 3. Liseler Ailelerin Katılımını Sağlamak İçin Farklı Yollara Başvururlar. Okulunuzun Aşağıdakilere Yönelik Çalışmaları İle İlgili Düşüncelerinizi Belirten Seçeneği İşaretleyiniz. Size Uyduğunu Düşündüğünüz Madde Konusunda; Aşağıdaki Tablodaki Bilgiyi Kullanınız. Lütfen Her İfade İçin Bir Seçeneği İşaretleyiniz Ve İşaretlenmemiş Seçenek Bırakmayınız.

① Bu Okulda Önemli Değil	② Okul Çalışmaya Başlamalı	③ Okul Daha İyisini Yapabilirdi	④ Okul Şu An İyi Yapıyor
--------------------------	----------------------------	---------------------------------	--------------------------

Okulum;	①	②	③	④
a. Ailemin ergenleri daha iyi anlamasına yardımcı olur.	①	②	③	④
b. Ailemi üniversite ya da kariyer planlamada bana nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirir.	①	②	③	④
c. Velimi okul tarafından düzenlenen programlara ya da etkinliklere davet eder.	①	②	③	④

4. BOYUT: Öğrencinin Karar Verme Etkinliklerine Gösterdiği Destek

MADDE 4. Her öğretmen aile katılımını sağlamak için farklı yollar kullanır. Aşağıdaki etkinlik türleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Bana UYGUN	② Bana UYGUN DEĞİL
--------------	--------------------

Bir öğretmenin sizden bu şeyleri yapmanızı istemesi size uygun olur mu?	①	②
a. Velime bir hikâye ya da proje hazırlarken bana bazı fikirler vermesini sorma	①	②
b. Güncel olaylar hakkında velimle konuşmak	①	②
c. Bilgi ya da görüş almak için velimle görüşmek	①	②

5. BOYUT: Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ve Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi

MADDE 5. Gençler için bir şeyleri yapmanın farklı yolları vardır. Siz her bir madde için kendinizi nasıl tanımlarsınız? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Benim Gibi Değil	② Biraz Benim Gibi	③ Tam Benim Gibi
--------------------	--------------------	------------------

Sizin gibi mi değil mi?		①	②	③
a.	Okuldan gönderilen notları düzenli olarak eve getirir.	①	②	③
b.	Kendi kararlarını vermek hoşuna gider.	①	②	③
c.	Arkadaşlarından farklı olmak hoşuna gitmez.	①	②	③

6. BOYUT: Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü

MADDE 6. Aileler değişik yollarla kural ve kararları belirler. Sizin için bu kararlar nasıl verilir? Aileniz mi karar verir, birlikte mi verirsiniz yoksa size mi bırakır? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tablodaki bilgiyi kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Anne-Baba Karar Verir	② Birlikte Karar Veririz	③ Ben Karar Veririm
-------------------------	--------------------------	---------------------

a.	Dışarı çıkabileceğin arkadaşlar	①	②	③
b.	Evle ilgili işleri ya da zorunlu görevleri yapma	①	②	③
c.	Üniversiteye gidip gidemeyeceğin	①	②	③

7. BOYUT: Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti

b.	Bu dönem okuldan ne kadar memnunsunuz? (Her satır için bir işaret koyunuz).	① ÇOK MEMNUN	② MEMNUN	③ MEMNUN DEĞİL	④ HİÇ MEMNUN DEĞİL
	Derslerden....	①	②	③	④
	Öğretmenlerden....	①	②	③	④
	Çalışmanızdan ve ilerlemenizden....	①	②	③	④

8. BOYUT: Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi

f.	Evinizde çalışmalarınıza yardımcı olabilecek neler bulunmaktadır? (Olanların hepsini işaretleyiniz)
	O (a) Telefon
	O (b) Televizyon
	O (c) Bilgisayar

VELİ ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ

1.BOYUT: Ailelerin Lise ve Aile Katılımı ile İlgili Tutumları

MADDE 1.Öncelikle bu okul hakkında ne düşündüğünüzü bilmek istiyoruz. Yanıtlarınız, bu okulla ilgili planlarımızda bize yardımcı olacaktır. Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Kesinlikle Katılıyorum	② Katılıyorum	③ Katılmıyorum	④ Kesinlikle Katılmıyorum
--------------------------	---------------	----------------	---------------------------

a.	Okulda iyi karşılanırım.	①	②	③	④
b.	Liseden sadece herhangi bir sorun olduğu durumlarda haber almaktayım.	①	②	③	④
c.	Çocuğumun eğitimine şu andakinden daha fazla katılım göstermek istiyorum.	①	②	③	④

2. BOYUT: Evde Aile Katılımı

MADDE 2. Anne-babaların lisedeki çocuklarının okullarıyla ilgili evde de yapabilecekleri farklı şeyler vardır. Bu yıl çocuğunuzla aşağıdakileri ne kadar sıklıkta yaptınız? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Hiçbir Zaman	② 1-2 defa	③ Ayda Bir	④ Haftada Bir	⑤ Hergün
----------------	------------	------------	---------------	----------

a.	Çocuğum kendi yazdığı bir şeyi okuduğunda onu dinlerim	①	②	③	④	⑤
b.	Evde yapacağı bir ödev konusunda onunla konuşurum.	①	②	③	④	⑤
c.	Çocuğumun kişisel bir sorununu çözmesine yardım ederim.	①	②	③	④	⑤

3. BOYUT: Okulda Aile Katılımı

MADDE 3. Anne-babalar çeşitli yollarla lisedeki çalışmalara katılırlar. Bu yıl çocuğunuzun okulunda düzenlenen aşağıdaki etkinliklere ne kadar sıklıkla katıldınız? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Hiçbir Zaman	② 1-2 defa	③ Ayda Bir	④ Haftada Bir	⑤ Hergün
----------------	------------	------------	---------------	----------

Bu yıl ne kadar sıklıkla yaptınız...		①	②	③	④	⑤
a.	Okul-aile birliği toplantılarına gittim.	①	②	③	④	⑤
b.	Lisede gönüllü olarak çalıştım	①	②	③	④	⑤
c.	Okulda düzenlenen spor, oyun, konser ya da diğer öğrenci aktivitelerine katıldım.	①	②	③	④	⑤

4. BOYUT: Ailelerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirimleri

MADDE 4. Okullar ailelerin katılımını sağlamak için farklı yöntemler kullanırlar. Okulunuzun aşağıdaki etkinlikler/çalışmalarla ilgili düşüncelerinizi belirtmek için her satırdaki sadece bir seçeneği size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Benim için Önemli Değil	② Okul Çalışmaya Başlamalı	③ Okul Daha İyi Yapabilirdi	④ Okul Şimdilik Çok İyi Yapıyor
---------------------------	----------------------------	-----------------------------	---------------------------------

a.	Çocuğumun gelişimini ve problemlerini anlamamda yardım etmektedir.	①	②	③	④
b.	Çocuğumun bağımsız ve özgüveni olmasına yardım etmem için bana yardım etmektedir.	①	②	③	④
c.	Çocuğumun seçebileceği okul programları hakkında bilgi sağlamaktadır. (üniversiteye hazırlık ya da mesleki alanda vb.)	①	②	③	④

5. BOYUT: Ailelerin, Okuldan Eve Dönük Tüm İletişimlerin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri

MADDE 5. Geçen Eylülde okul açıldığından beri OKUL SİZİ aşağıdakilerle ilgili olarak ne kadar bilgilendirdi? Her satır için bir seçeneği size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; aşağıdaki tabloda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz ve işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

① Hiç Bilgi Vermedi	② 1 Defa	③ 2-3 Defa	④ 4 Defa ve Daha Fazla
---------------------	----------	------------	------------------------

Bu yıl okul beni...		①	②	③	④
a.	Çocuğumun notları	①	②	③	④
b.	Çocuğumun gelecek yıl seçebileceği / alacağı dersler	①	②	③	④
c.	Okuldaki çalışmalara nasıl gönüllü olarak destek verebileceğim	①	②	③	④

6. BOYUT: Anne-Babaların Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri

j. Lisedeki çocuğunuzu nasıl tanımlarsınız? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda aşağıda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.			
① Benim Gençliğimdeki Gibi Değil ② Benim Gençliğime Biraz Benziyor ③ Tıpkı Benim Gençliğimdeki Gibi			
Çocuğum...Kendi kararlarını vermek hoşuna gider.	①	②	③
Çocuğum...Pek çok özgün fikri vardır.	①	②	③
Çocuğum...Çoğu konuda güvenilir biridir.	①	②	③

7.BOYUT: Anne-Babaların Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı ile İlgili Bildirimleri

j. Lisedeki çocuğunuzu nasıl tanımlarsınız? Size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda aşağıda verilen bilgileri kullanınız. Lütfen her ifade için bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.			
① Benim Gençliğimdeki Gibi Değil ② Benim Gençliğime Biraz Benziyor ③ Tıpkı Benim Gençliğimdeki Gibi			
Çocuğum... Arkadaşlarından farklı olmak hoşuna gitmez.	①	②	③
Çocuğum... Birilerinden fikir almadan bir şeylere başlayamaz.	①	②	③
Çocuğum... Bir yetişkinden çok çocuk gibi davranır.	①	②	③

EK – 5
UYARLANAN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ ÖLÇEKLERİNİN
BOYUTLARI VE ÖLÇEK SORULARINA İLİŞKİN İSTATİSTİKLER

Öğretmen Ölçeğinin Boyutları ve Ölçek Sorularına İlişkin İstatistikler

1. Boyut : Öğretmenin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
1a	3,52	,795	34,53	,644
1b	3,17	,755	34,88	,412
1c	3,33	,818	34,72	,560
1d	2,28	,896	35,77	-,235
1e	3,29	,835	34,76	,664
1f	2,45	,855	35,60	,185
1g	2,51	,887	35,54	,103
1h	2,72	,881	35,33	,318
1i	3,34	,802	34,71	,703
1j	2,84	,808	35,21	,416
1m	2,43	,864	35,62	,287
1n	3,22	,910	34,83	,119
1o	2,94	,654	35,11	,522

2. Boyut: Öğretmenin Ortaöğretim ve Bulunulan Çevrenin Desteği ile İlgili Görüşleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
1k	2,43	,799	10,15	,492
1l	2,43	,821	10,15	,542
1ö	2,51	,778	10,08	,567
1p	2,52	,754	10,07	,511
1r	2,69	,912	9,89	,569

3. Boyut: Öğretmenlerin Okuldaki Katılma Yönelik Etkinliklerle İlgili Bildirimleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
2a	2,51	,672	32,24	,466
2b	2,35	,720	32,40	,548
2c	2,55	,663	32,20	,560
2d	2,72	,740	32,03	,525
2e	2,54	,729	32,21	,529
2f	2,38	,680	32,38	,546
2g	2,46	,690	32,29	,593
2h	2,59	,644	32,16	,602
2i	2,50	,678	32,25	,466
2j	2,73	,644	32,02	,542
2k	2,64	,684	32,11	,568
2l	2,17	,806	32,58	,462
2m	2,22	,686	32,53	,510
2n	2,41	,730	32,34	,590

4. Boyut: Öğretmenlere Göre Okuldaki Tüm Aile Katılımı Etkinliklerinin Önemi

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
3a	3,59	,652	42,86	,433
3b	3,12	,766	43,33	,586
3c	2,82	,886	43,62	,562
3d	3,51	,678	42,94	,487
3e	3,40	,704	43,04	,592
3f	3,26	,735	43,18	,595
3g	3,04	,791	43,41	,697
3h	3,05	,796	43,39	,661
3i	2,95	,705	43,50	,601
3j	2,85	,800	43,60	,610
3k	2,80	,778	43,64	,664
3l	3,06	,727	43,38	,607
3m	2,98	,707	43,46	,548
3n	3,28	,633	43,17	,406
3o	2,75	,879	43,70	,501

5. Boyut: Öğretmenlerin Ailelerle İletişim Kurma Yolları

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
4a	2,96	2,251	32,51	,323
4b	5,99	2,428	29,48	,541
4c	6,69	2,006	28,78	,428
4d	5,34	2,354	30,13	,453
4e	2,91	2,148	32,55	,626
4f	3,58	2,324	31,89	,576
4g	3,46	2,358	32,01	,565
4h	4,54	2,384	30,92	,551

6. Boyut: Öğretmenlerin, Ailelerin Tüm Aile Katılımı Çeşitlerindeki Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
5a	3,58	,602	46,90	,530
5b	3,25	,743	47,23	,522
5c	3,24	,777	47,24	,489
5d	3,32	,714	47,16	,548
5e	3,45	,598	47,03	,614
5f	3,28	,688	47,20	,550
5g	3,42	,673	47,06	,566
5h	3,40	,637	47,08	,573
5i	3,40	,651	47,08	,619
5j	3,31	,704	47,17	,636
5k	3,39	,662	47,09	,665
5l	3,23	,741	47,25	,597
5m	3,42	,713	47,06	,236
5n	3,28	,647	47,20	,598
5o	3,52	,622	46,96	,608

7. Boyut: Öğretmenlerin Aile Katılımının Desteklenmesi ile İlgili Görüşleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
7a	3,20	,818	22,90	,542
7b	3,18	,716	22,92	,684
7c	3,05	,696	23,05	,634
7d	3,24	,859	22,86	,626
7e	3,12	,830	22,98	,726
7f	3,33	,806	22,77	,599
7g	2,46	,795	23,64	,360
7h	2,03	,868	24,07	,353
7i	2,49	,877	23,61	,518

8. Boyut: Öğretmenlerin Bulunulan Çevredeki Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
8a	1,56	,734	11,99	,389
8b	2,22	,757	11,33	,704
8c	2,47	,704	11,08	,677
8d	2,40	,684	11,15	,673
8e	2,44	,634	11,10	,557
8f	2,46	,621	11,09	,446

Öğrenci Ölçeğinin Boyutları ve Ölçek Sorularına İlişkin İstatistikler

1. Boyut: Öğrencinin Okula ve Aile Katılımına İlişkin Tutumu

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
1a	2,78	,816	43,05	,509
1b	3,25	,704	42,58	,443
1c	3,02	,757	42,80	,337
1d	2,86	,869	42,96	,441
1e	2,79	1,031	43,04	-,106
1f	1,99	,915	43,84	,159
1g	2,84	,766	42,99	,175
1h	2,16	,942	43,67	-,092
1i	2,86	,867	42,96	,423
1j	2,62	,846	43,20	,359
1k	2,84	,865	42,99	,516
1l	3,61	,707	42,22	,119
1m	2,79	,815	43,03	,497
1n	3,08	,925	42,74	,285
1o	1,55	,779	44,27	-,104
1ö	2,74	,918	43,09	,357
1s	2,05	,896	43,77	,359

2. Boyut: Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
2a	4,04	1,144	47,16	,500
2b	3,67	1,420	47,53	,426
2c	2,43	1,305	48,77	,445
2d	3,15	1,453	48,05	,431
2e	4,22	1,024	46,98	,430
2f	2,94	1,469	48,26	,356
2g	3,01	1,419	48,19	,546
2h	3,02	1,410	48,18	,487
2i	2,19	1,103	49,01	,462
2j	1,62	1,060	49,58	,356
2k	2,28	1,296	48,92	,381
2l	2,78	1,147	48,42	,557
2m	2,09	1,130	49,11	,501
2n	1,95	1,332	49,25	,410
2o	3,36	1,302	47,84	,511
2ö	1,89	1,145	49,31	,477
2p	2,57	1,278	48,63	,498
2r	3,99	1,297	47,21	,482

**3. Boyut: Öğrencinin Okulun Tüm Aile Katılımı Türleri ile İlgili Desteğine
Yönelik Bildirimi**

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
1p	2,68	,971	47,15	,277
1r	2,27	,979	47,57	,258
3a	2,51	1,013	47,33	,473
3b	2,52	1,040	47,32	,339
3c	2,24	,965	47,60	,273
3d	1,93	,939	47,91	,518
3e	2,48	1,030	47,36	,588
3f	2,75	1,079	47,08	,532
3g	1,75	,944	48,09	,344
3h	2,46	1,043	47,38	,548
3i	2,87	1,065	46,97	,492
3j	2,57	1,087	47,27	,580
3k.	2,04	1,034	47,80	,581
3l	2,53	1,005	47,31	,590
3m	2,30	1,087	47,54	,472
3n	2,70	1,135	47,14	,438
3o	2,03	,954	47,81	,570
3ö	2,21	1,087	47,63	,502
3p	2,65	1,092	47,19	,442
3r	2,01	,964	47,82	,499
3s	2,32	1,028	47,52	,326

4. Boyut: Öğrencinin Karar Verme Etkinliklerine Gösterdiği Destek

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
4a	1,23	,420	14,69	,413
4b	1,21	,408	14,71	,455
4c	1,33	,471	14,59	,428
4d	1,41	,493	14,51	,394
4e	1,13	,337	14,79	,422
4f	1,19	,390	14,73	,392
4g	1,31	,464	14,61	,318
4h	1,16	,369	14,76	,399
4i	1,51	,501	14,41	,425
4j	1,66	,473	14,26	,283
4k	1,32	,468	14,60	,378
4l	1,46	,499	14,46	,370

5. Boyut: Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ve Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
5a	2,32	,713	20,79	,218
5b	2,28	,697	20,83	,340
5c	2,71	,585	20,41	,271
5d	2,46	,679	20,65	,366
5e	2,19	,769	20,92	,198
5f	2,20	,726	20,91	,285
5g	2,14	,795	20,98	,277
5h	2,14	,711	20,98	,289
5i	2,20	,676	20,91	,292
5j	2,47	,669	20,64	,376

6. Boyut: Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
6a	1,60	,667	42,15	,253
6b	1,72	,685	42,02	,222
6c	2,57	,638	41,18	,297
6d	2,81	,481	40,94	,385
6e	2,47	,679	41,28	,427
6f	2,57	,676	41,18	,440
6g	2,66	,524	41,09	,300
6h	2,80	,493	40,94	,386
6i	2,60	,570	41,15	,273
6j	2,05	,606	41,69	,217
6k	1,96	,914	41,79	,478
6l	2,28	,814	41,46	,516
6m	2,32	,792	41,42	,483
6n	1,83	,884	41,92	,507
6o	1,74	,870	42,01	,425
6ö	2,32	,628	41,43	,303
6p	2,51	,597	41,24	,307
6r	2,29	,567	41,45	,271
6s	2,63	,533	41,12	,344

7. Boyut: Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
7b1	2,68	,783	11,43	,493
7b2	2,78	,873	11,32	,405
7b3	3,27	,830	10,84	,282
7b4	2,66	,971	11,45	,356
7b5	2,72	,899	11,39	,471

8. Boyut: Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
9Fa	1,21	,408	14,52	,597
9Fb	1,23	,420	14,51	,589
9Fc	1,72	,448	14,01	,396
9Fd	1,69	,464	14,05	,480
9Fe	1,49	,501	14,25	,479
9Ff	1,54	,499	14,19	,473
9Fg	1,18	,384	14,55	,365
9Fh	1,53	,500	14,21	,553
9Fi	1,60	,490	14,13	,535
9Fj	1,30	,460	14,43	,352
9Fk	1,25	,431	14,49	,593

Veli Ölçeğinin Boyutları ve Ölçek Sorularına İlişkin İstatistikler

1. Boyut: Ailelerin Ortaöğretim ve Aile Katılımı ile İlgili Tutumları

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
1a	2,95	,740	54,96	,467
1b	3,02	,755	54,89	,561
1c	2,79	,843	55,12	,175
1d	3,10	,771	54,81	,486
1e	2,43	,914	55,48	,158
1f	2,79	,802	55,12	,233
1g	2,58	,822	55,33	,469
1h	2,75	,850	55,16	,555
1i	2,17	,849	55,74	-,078
1j	2,28	,857	55,63	,042
1k	2,29	,838	55,62	,241
1l	3,16	,833	54,75	,390
1m	2,77	,870	55,13	,509
1n	3,11	,755	54,80	,324
1o	2,64	,842	55,27	,410
1ö	2,87	,845	55,04	,571
1p	3,48	,858	54,42	,413
1r	2,21	,853	55,69	-,103
1s	3,14	,881	54,77	,416
1ş	2,59	,854	55,32	,291
1t	2,77	,890	55,14	,414

2. Boyut: Evde Aile Katılımı

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
2a	3,96	1,343	45,90	,663
2b	3,76	1,354	46,10	,567
2c	3,52	1,441	46,34	,615
2d	2,71	1,406	47,15	,517
2e	4,21	2,808	45,65	,228
2f	3,96	1,462	45,90	,361
2g	3,41	1,449	46,45	,440
2h	4,04	1,267	45,83	,621
2i	3,23	1,372	46,63	,597
2j	2,75	1,358	47,11	,432
2k	3,66	1,225	46,20	,588
2l	3,84	1,266	46,02	,556
2m	2,63	1,225	47,23	,440
3g	4,19	1,102	45,67	-,111

3. Boyut: Okulda Aile Katılımı

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
3a	2,58	1,264	13,05	,658
3b	2,18	1,139	13,45	,532
3c	2,41	1,270	13,22	,601
3d	2,85	1,302	12,78	,647
3e	1,52	1,046	14,11	,440
3f	2,17	1,351	13,46	,582
3h	1,90	1,210	13,73	,473

4. Boyut: Ailelerin Okuldaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Tamamına İlişkin Bildirimleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
4a	2,81	,838	47,37	,502
4b	2,83	,852	47,35	,510
4c	2,78	,931	47,40	,476
4d	3,04	,920	47,13	,507
4e.	2,96	,946	47,21	,477
4f	2,77	2,786	47,41	,185
4g	3,10	,914	47,08	,542
4h	2,77	,868	47,41	,504
4i	2,86	,858	47,32	,562
4j.	2,75	,808	47,43	,581
4k	2,42	1,066	47,76	,433
4l	2,51	,886	47,67	,614
4m	2,67	,947	47,50	,607
4n	2,68	,907	47,50	,560
4o	2,60	,894	47,58	,505
4ö	3,23	,924	46,95	,463
4p	2,78	,997	47,40	,532
4r	2,63	,938	47,55	,505

5. Boyut: Ailelerin, Okuldan Eve Dönük Tüm İletişimlerin Sıklığı ile İlgili Bildirimleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
5a	2,60	1,050	27,17	,469
5b	1,99	1,014	27,77	,527
5c	1,85	1,031	27,92	,531
5d	1,77	,974	27,99	,635
5e	1,88	,985	27,88	,546
5f	2,52	1,024	27,25	,474
5g	1,88	1,038	27,88	,533
6a	1,66	,987	28,10	,432
6b	2,01	1,082	27,76	,314
6c	1,92	,988	27,85	,471
6d	2,24	1,086	27,52	,376
6e	2,25	,989	27,51	,469
6f	2,23	,982	27,54	,566
6g	1,67	,964	28,09	,546
6h	1,29	,726	28,47	,443

6. Boyut: Anne-Babaların Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Bildirimleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
12J1	2,15	,835	11,24	,433
12J3	2,33	,792	11,07	,511
12J4	2,14	,717	11,25	,487
12J8	2,05	,753	11,35	,496
12J9	2,50	,749	10,90	,531
12J11	2,23	,799	11,17	,420

7. Boyut: Anne-Babaların Öğrencinin Destek ve Yönlendirme İhtiyacı ile İlgili Bildirimleri

Sorular	Ortalama	S.S	Soru Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Soru Toplam Korelasyonu
12J2	1,52	,711	7,20	,448
12J5	1,95	,726	6,78	,225
12J6	1,92	,746	6,80	,368
12J7	1,79	,787	6,93	,356
12J10	1,54	,716	7,19	,431

YEMİN BELGESİ

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kastamonu

Kastamonu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliğine göre hazırlamış olduğum "Ortaöğretim 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

Ayşe Nur DEMİRCAN



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ayşe Nur DEMİRCAN
Doğum Yeri : Cide
Medeni Hali : Bekar
Yabancı Dili : İngilizce
E – posta : _aysenur_@windowlive.com
nihal.lindberg@acdoc.eu.

Eğitim Durumu

Lisans : Ankara, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi 2002

Yüksek Lisans : Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 2012

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl : Yurt Yöneticiliği (Müdür Yrd.) 2004
Hukuk Bürosu (Yönetici Asistanı) 2006

Katıldığı Seminer/Kurslar : İngilizce Kursu (60 saat - 2009)
Okul Öncesi Eğitim Semineri (60 saat - 2011)

Aldığı Sertifikalar : Bilgisayar İşletmeni Sertifikası - 2003

Yayınları (SCI ve diğer) :

Ahioglu-Lindberg, E.N., Ülker, G., **Demircan, A. N.**, Oguz, K., Küçük, Z. (2011). Çocuk Oyunlarına Tarihsel - Kültürel Bakış Kastamonu İli Örneği. **Günümüzde Çocuk Oyunlarında Ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları No. 3281, syf. 212-224.