



## Family involvement at elementary school: A validity and reliability study<sup>1</sup>

## İlkokul ve ortaokullarda aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması

E. Nihal Ahioglu Lindberg<sup>2</sup>  
Kevser Oğuz<sup>3</sup>

### Abstract

The aim of the study was to adapt the subscales for parents and students of the Scale for School and Family Involvement in Elementary Schools developed by Sheldon and Epstein and the subscale for teacher developed by Epstein and Salinas. The scales were administered to 353 teachers, 319 parents and 382 students. The reliability of the scales has been determined by calculating the Cronbach Alpha internal consistency coefficient. On the other hand, the structural validity of the scales has been determined by confirmatory factor analysis. Although the scores of GFI is low, the scores of  $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR and CFI showing a good fit give information about the goodness of the scale validity. In conclusion, the reliability and validity scores show that the scales are suitable to use by Turkish subjects.

**Keywords:** Family involvement; Elementary school; Epstein's model; Teachers' scale; Parent' scale; Students' scale.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

### Özet

Bu çalışmada, İlk ve Ortaokullarda Okul ve Aile Katılımı ölçeğinin, Epstein ve Salinas tarafından geliştirilen anne-baba ve öğrenci ölçekleri ile Sheldon ve Epstein tarafından geliştirilen öğretmen ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçekler, 353 öğretmen, 319 anne-baba ve 382 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlikleri, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yoluyla belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yoluyla da yapı geçerliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Analizler sonunda uyum istatistiklerinden GFI değerlerinin kabul sınırlarının altında olmasına karşın,  $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR ve CFI değerleri kabul sınırlarında ya da Kabul sınırlarının üstündedir. Sonuç olarak, ölçeğin, çalışma sonunda elde edilen güvenilirlik ve geçerlilik değerlerine göre, ülkemizde kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile katılımı; İlkokul; Ortaokul; Epstein modeli; Öğretmen ölçeği; Anne-baba ölçeği; Öğrenci ölçeği.

## GİRİŞ

Aile katılımı; ailelerin evde, okulda ve toplum içerisinde öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin yaşamlarını etkileyecek okul kararlarında söz sahibi olması ve bunları yaparken diğer aileler, öğretmen ve idarecilerle iletişimlerini geliştirmelerini ve böylece hem okulda hem de evde öğrencilerin eğitsel ve kişisel koşullarının iyileştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım

<sup>1</sup> The study includes the results of the Master's thesis submitted to the Department of the Educational Sciences.

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Kastamonu University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, [ahioglu@kastamonu.edu.tr](mailto:ahioglu@kastamonu.edu.tr), [nihal@lindberg.im](mailto:nihal@lindberg.im)

<sup>3</sup> MA., Kastamonu Candaroglu Elementary School, [kevseroguz@hotmail.com](mailto:kevseroguz@hotmail.com)

doğrultusunda aile katılımı, Epstein'in (1995) de belirttiği gibi birbiriyle bağlantılı bir takım roller, görevler ve etmenler bütünüdür. Bununla birlikte katılım, okul ve aile arasında sağlanan işbirliğinden çok, ortaklığı içermektedir. Ortaklık kavramı ile vurgulanan, belirli konularda sağlanan işbirliğinden çok, aile, okul ve toplumun öğrenci gelişimi ve eğitiminde sürekli ve birlikte karar vermesinin ve hareket etmesinin gerekliliğidir (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn ve Van Voorhis, 2002).

Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren ailelerin eğitimdeki önemine yapılan vurgunun artması, öğrenci başarısını ve eğitimin etkililiğini artırma yollarına yönelik arayışlar, aile katılımı konusuna olan ilginin oluşmasında etkili olmuştur. Bu dönemde içeriğinin ve kapsamının ne olacağı ile ilgili tartışmalar devam ederken kavram, farklı modeller yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte Epstein'in (1995) "çakışan küreler" (overlapping spheres) kavramıyla açıklanan aile katılım modeli en fazla kabul gören modellerden biridir. Çakışan küreler kavramı; öğretim, yönetim ve öğrenme süreçlerinin birbiri ile olan karşılıklı ilişkisini tanımlamanın yanında bu ilişkiyi geliştirmeye yönelik okul ve ev temelli uygulamalar ile okul-aile iletişiminin geliştirilmesine yönelik uygulamaların önemine dikkat çekmektedir (Epstein, 2005). Bu modelde, altı farklı katılım türü tanımlanmaktadır (Epstein, 1995; Epstein ve diğ., 2002):

- Anne-babalık (Parenting) : Anne-babanın çocuğun okul başarısını desteklemeye yönelik daha çok ev temelli etkinlikleri ile çocuğun genel olarak gelişimi ve eğitimi ile ilgili olumlu uygulamalar,
- İletişim (Communication): Not kağıtları, telefon mesajları, e-posta gibi yollarla öğrenci ile ilgili anne-baba ve okul-öğretmen arasında karşılıklı bilgi alışverişinin sağlanması,
- Gönüllülük (Volunteering): Ailelerin, okula ekonomik, toplumsal vb. kaynak yaratılması yanında sınıfı ve/veya okul içinde yürütülecek tüm etkinliklerde gönüllü olarak yer alabilmelerini sağlayacak uygulamalar,
- Evde öğrenme (Learning at home): Farklı eğitim düzeylerinde çocuğu olan anne-babalara, çocuklarına, sınıf ve okul çalışmalarını ile ilgili tüm ödev ve sorumluluklarında nasıl yardım edebilecekleri ya da destek olabilecekleri konularında yardım ve bilgilendirme yapmayı içeren uygulamalar,
- Karar verme (Decision making): Anne-babaların, sınıf ve okulun tüm eğitim, öğretim ve idari yönetim süreçlerindeki karar verme aşamalarına dahil edilmesi ile ilgili uygulamalar,
- Toplumla işbirliği (Collaborating with the community): Öğrencilerin gelişimi ve eğitimini desteklemek için, toplumun öğrenci ve ailelere dönük her türlü hizmet ve olanakları konusundaki bilgilendirme ve işbirliklerini içermektedir.

Epstein'in (1995) katılım modeli, okul ve öğretmenlerin ailelerin katılımını nasıl sağlayabilecekleri, karşılaşabilecekleri zorluklar, öğretmen ve okulların aile katılımına yönelik anlayışlarının geliştirilmesi üzerinde durması yanında, her bir katılım türünün öğrenciler için olduğu kadar öğretmen ve anne-babalar ile ilgili sonuçlarını da tanımlayan kapsamlı bir yapı sunmaktadır. Bu yapı çerçevesinde oluşturulan ilkökul, ortaokul ve lise düzeyine uygun değerlendirme araçları ise, hem okullardaki katılım uygulamalarının değerlendirilmesi, katılım ihtiyacının belirlenmesi ve varsa eksikliklerin ortaya konması hem de katılımı geliştirmek için yapılması gerekenlerin, iyileştirilmesi/desteklenmesi gereken katılım türlerinin belirlenmesini mümkün kılmaktadır (Epstein ve Salinas, 1993; Epstein, Connors ve Salinas, 1993; Sheldon ve Epstein, 2007).

### **Aile Katılımının Yararları**

Argon ve Kıyıcı (2012), Aslanargün (2007), Akay ve Küçükkaragöz (2014), Englund, Luckner, Whaley ve Egeland (2004), Fan ve Chen (2001), Hill ve Tyson (2009), İpek (2011), McClain (2006), Şad (2012) katılımın öğrenciye dönük bilinen en önemli yararının, akademik başarıdaki artış olduğunu göstermektedir. Üstelik Epstein ve Jansorn (2004), Sanders (2001) ve Weber (2010), aile ve okul özellikleri ne olursa olsun, bu özelliklere uygun katılım programları hazırlanıp

uygulandığında, öğrenci başarısı ile ilgili artışın gözlenmeye devam ettiğini de vurgulamaktadır. Öğrenci başarısı yanında aile katılımının, öğrencinin okula devamı, okul ve öğrenmeye güdülenmesi ile üst eğitim kurumlarına devam etme olasılığını arttırdığı da ortaya konmuştur (Barnard, 2004; Weber, 2010). Toplumsal beceriler düzeyinde ise, alanyazın, aile katılımının okullarda yaşanan disiplin sorunlarının azaltılması ve öğrencilerde olumlu toplumsal becerilerin geliştirilmesi üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir (Adams, Womack, Shatzer, Coldarella, 2010; Sheldon ve Epstein, 2002; Petrie, Bunn ve Byrne, 2007). Bununla birlikte katılımın sadece öğrenciye dönük değil, anne-baba, öğretmen ve genel olarak okullara yönelik olumlu etkilerinden de bahsedilmektedir.

Alanyazında aile katılımını sağlamaya yönelik çalışma ve uygulamaların, başta sosyoekonomik ve eğitim düzeyi düşük anne-babalar olmak üzere, tüm anne-babaların, kendi çocuklarının eğitiminde önemli olduklarını ve çocuğun gelişim ve eğitimini desteklemeye yönelik her türlü çabalarının değerli görüldüğünü anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Epstein, 1995; Epstein ve diğ., 2002). Böyle bir durum ise anne-babaların okulda verilen eğitimi daha fazla destekleyip daha fazla katılım göstermelerini sağlamaktadır (Epstein ve Sheldon, 2002; Hara ve Burke, 1998). Bunun yanında katılım çalışmaları nedeniyle okul ve öğretmenlerle daha fazla iletişim kuran anne-babalar hem çocuklarının yetenek, ilgi ve özelliklerini daha iyi tanıma şansı elde edebilmekte hem de genel olarak okulun işleyişi ve yapısı ile ilgili bilgi edinebilmektedir (Epstein, 1995; Epstein ve diğ., 2002; Epstein ve Sheldon, 2002; Hara ve Burke, 1998). Katılım uygulamaları, yukarıda da belirtildiği gibi, çocuğun eğitimi ve gelişimini desteklemeye yönelik ortaklık temelli tüm çalışma ve uygulamaları içermekte ve bu durum, aile-öğretmen-okul yönetimi ve bütün olarak okulla toplum arasındaki etkileşimleri de arttırmaktadır. Epstein (1995), Haynes, Comer, Hamilton-Lee (1989), McClain (2006) ve Tunçel (2008) bu karşılıklı etkileşimlerin, genel olarak, okulların etkililiğini arttırdığını belirtmektedir. Bunun yanında artan etkileşimler, öğretmenlerin, sınıf ve okul etkinliklerinde katılım uygulamalarını daha fazla destekleyip katılımı arttırmaya yönelik daha fazla çalışma yapmalarını da sağlamaktadır (Epstein, 2008; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002; Shumow, Harris, 2000).

### **İlkokul ve Ortaokulda Aile Katılımının Değerlendirilmesi**

Yapılan incelemede Türkiye’de ilk ve ortaokul düzeyinde aile katılımının değerlendirilmesine yönelik bazı ölçme araçlarına rastlanmıştır. Çayırılı (1998) ve Gül (2007) tarafından geliştirilen ölçme araçları, genel olarak öğretmen ve veli bakış açısından okul-aile ilişkilerinin niteliğini belirlemeye yöneliktir. Bu araçlarla ilgili herhangi bir geçerlik ve güvenilirlik bilgisine rastlanmamıştır. Atayeter (2004), okulun ve okuldaki etkinliklerin velilere tanıtılması ve velilerin okul yönetimine katılımlarını arttıracak okul-veli işbirliği uygulamalarının nasıl olması gerektiği ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerini almaya yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Beşli likert tipi sorulardan oluşan ölçek de, belirtilen amaçla bağlantılı 31 soru bulunmaktadır. Ölçeğin boyutları ile ilgili bir bilgiye ulaşılamamıştır. Ölçeğin güvenirliliği, .933 olarak ifade edilmiştir. Özbaş ve Badavan (2009), tarafından kullanılan ölçek ise, yönetici ve velilerin, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gerekenler ve mevcut durumda neler yaptıklarını belirlemeye yönelik 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte; tanıma süreci, yönetime katılım sağlama, sınıf içi etkinliklerin gerçekleştirilmesi, disiplin sorunlarının çözümü, sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul-aile ilişkileri boyutlarını içeren toplam 30 soru bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği için hesaplanan KMO değeri .91 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise  $\chi^2/sd$  oranı 5’ten küçük ve RMSEA değeri .055 olarak bulunmuştur.

Öğretmen, veli ve yöneticilerin, velilerin okula katılımı ile aile katılımını engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerini almak için Yaylacı (1999) tarafından geliştirilen ölçek ise, beşli likert tipi 44 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin altı boyutlu bir yapısı vardır: Okul çalışanı olarak ailenin okula katılımı, okulu

benimseyici ve okula yandaş olarak ailenin okula katılımı, evdeki öğretmen olarak ailenin okul katılımı, birlikte öğrenici olarak ailenin okula katılımı, karar verici olarak ailenin okula katılımı, katılımın engelleri ve katılımı ilgili düşünceler. Geçerlilik için hesaplanan faktör yükleri .51-.67, .35-.74, .46-.75, .30-.77, .44-.74 ve .33-.70 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise .51 ile .81 arasında değişmektedir.

Alanyazında aile katılımı türlerine yönelik öğretmen, yönetici ve veli görüşlerini almaya yönelik ölçeklere de rastlanmıştır. Şaban ve Şeker (2010) tarafından Gürşimşek'in okulöncesi eğitimde aile katılımını değerlendirmek için geliştirdiği ölçekten uyarladıkları Aile katılım ölçeği, katılımı, üç boyutta ele almaktadır: Okul temelli katılım, ev temelli katılım, okul-aile işbirliği temelli katılım. Ölçekte beşli likert tipi 34 madde bulunmaktadır. Ölçek boyutlarının güvenilirlik katsayıları .85, .83 ve .79 biçimindedir. Her üç ölçeğin madde analizi sonunda madde-toplam korelasyonları .55 ile .75 arasında değişmektedir. Gürbüz Türk ve Şad'ın (2010) velilerin çocuklarının eğitimlerine katılım düzeylerini ölçmek için geliştirdikleri ölçek, 54 madde ve sekiz boyuttan oluşmaktadır: Öğretmen/okul ile iletişim, ev ödevlerine yardım, kişisel gelişim, gönüllülük, çocukla iletişim, ev ortamını düzenleme, kişisel gelişimi destekleme, sosyo-kültürel gelişimi destekleme. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şöyledir:  $\chi^2=1334.85$ ,  $df=636$  ( $\chi^2/df=2.09$ ), GFI=.90, AGFI=.88, NNFI=.92, CFI=.93, RMSEA=.042, RMR=.057, SRMR=.043. Sabancı (2009) tarafından geliştirilen bir ölçek ise, okul-aile işbirliğini geliştirmeye yönelik, öğretmen ve yöneticiler ile velilerin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan iki alt formdan oluşmaktadır. Beşli likert tipi sorulardan oluşan ölçekler, altı boyutlu bir yapı altında toplanmaktadır. Bu boyutlar: İletişim, gönüllülük, evde öğrenme, anne-babalık, işbirliği ve karar verme. Otuzbeş soru ve altı boyuttan oluşan öğretmen ve yönetici formu, toplam varyansın %56.960'nı açıklamaktadır. Yirmi üç sorudan ve 6 boyuttan oluşan veli formu ise, toplam varyansın %60.727'sini açıklamaktadır. Öğretmen ve yönetici formunun güvenilirlik düzeyi .95; veli formunun ise .91 olarak hesaplanmıştır. Son olarak Başaran ve Koç (2001), ilkökul ve ortaokul düzeyinde velilerin, aile katılımı ile ilgili düşünceleri, katılımı engelleyen etmenler ve bu engelleri aşmaya yönelik önerilerini belirleyip, katılımı arttırmaya yönelik bir model oluşturmayı amaçladıkları çalışmalarında da veli, öğrenci ve öğretmen-yönetici görüşlerini almak için üç ayrı ölçek geliştirmişlerdir. Her üç ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler alınmakta, ikinci bölümde ise katılımcıların velilerin okul yönetimine katılımları ile ilgili görüşleri alınmaktadır. Veli ve yönetici-öğretmen ölçeklerinin katılımı ilgili 6 boyutlu bir yapısının olduğu belirtilmektedir. İlk boyut, "ailenin çocuğun eğitimine okul içinde yapacağı katkılar" olarak tanımlanmıştır. Bu boyutla ilgili hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .71 olarak belirtilmiştir. Bu boyut, toplam varyansın %19.04'nü açıklamaktadır. İkinci boyut "ailenin çocuğun eğitimine okul dışında yapacağı katkılar" biçiminde tanımlanmıştır. Bu boyutla ilgili hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .66'dır ve toplam varyansın %18.66'sını açıklamaktadır. Üçüncü boyut "ailenin çocuğun eğitimine halen uygulamada olan mevzuat açısından katılımı mümkün olan konular" başlığını taşımaktadır. Bu boyutla ilgili Cronbach alfa katsayısı .71 ve toplam varyansın %16.09'nu açıklamaktadır. Dördüncü boyut "ailenin çocuğun eğitimine halen uygulamada olan mevzuat açısından katılımı mümkün olmayan konular" biçimindedir. Bu boyut için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .91 ve toplam varyansın %37.36'nı açıklamaktadır. Beşinci boyut "ailelerin çocuğun eğitimine katılımını sağlayıcı ortamın hazırlanması" olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait Cronbach alfa katsayısı .90 ve toplam varyansın %18.85'ni açıklamaktadır. Son boyut ise, "ailelerin çocuğun eğitimine katılımını sağlayıcı ortamın sürekliliğinin sağlanması" biçimindedir. Bu boyutla ilgili hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .81 ve toplam varyansın %12.06'nı açıklamaktadır. Araştırma raporunda öğrenci ölçeğinin geliştirilip uygulandığı belirtilmekle birlikte herhangi bir istatistiksel bilgiye rastlanmamıştır.

Epstein (2008), öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin aile katılımının önemini, etkilerini bilmediği ya da inanmadığı sürece, katılım çalışmalarının uygulanabilirliğinin azalacağını ve etkilerinin ise daha

sınırlı olacağını belirtmektedir. Ancak aile katılımının, sadece yönetsel ya da ekonomik yönleri ile değil, bir bütün olarak tüm türleri (anne-babalık, evde öğrenme, iletişim, gönüllülük, karar verme ve toplulukla işbirliği) göz önüne alınarak değerlendirilmesi, okullarda yapılacak uygulamalar ve/veya hazırlanacak aile katılımı eylem planlarının da temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda katılımı mümkün kılacak bir okul ortamı oluşturabilmek için öncelikle katılım sürecine katılacak, destekleyecek, katkı sağlayacak aktörler olarak öğrenci, anne-baba ve öğretmenlerin ortaklık hakkındaki tutum, görüş ve önerilerinin tanımlanması önemlidir (Beyer, Patrikakou, Weissberg, 2003; Epstein, 2008).

Epstein ve Salinas (1993) ve Sheldon ve Epstein (2007), ilk ve ortaokullarda aile katılımının nasıl işlediği, eksikliklerin ya da geliştirilmesi gerekenlerin neler olduğu ve bütün bunlarla ilgili olarak öğrenci, veli ve öğretmenlerin düşünce ve tutumlarını değerlendirmeye yönelik bir dizi ölçek geliştirmişlerdir. Ölçekler, katılımcıların görüş ve tutumları yanında, aile katılımı uygulamalarına verdikleri desteği de ortaya koymayı mümkün kılmaktadır. Bunun yanında okullar ya da bir sınıf öğretmeni de ölçekler yoluyla kendi sınıf düzeyi ya da okulundaki aile katılım uygulamalarını bir uzmana gerek duymadan değerlendirebilmektedir. Ölçeklerin kullanımı ile ilgili bu kolaylık, gerek sınıf ya da okul düzeyinde hazırlanacak yıllık aile katılımı eylem planlarının oluşturulması, gerekse bu planların uygulanması sürecinde, öğretmen ve yöneticileri destekleyici bir özelliktir. Ölçeklerle ilgili bir diğer önemli özellik, ölçeklerde yer alan herhangi bir alt boyuta dair öznel değerlendirme yapılmak istendiği ya da öğretmen, veli ya da öğrenci görüşlerine ihtiyaç duyulduğu durumlarda, ilgili boyut/boyutlar, ölçeğin bütününden bağımsız olarak da kullanılabilir.

Öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerini almaya yönelik bu ölçekler, birbirine paralel ya da kimi durumda birbirini destekleyici maddeler içermektedir. Böylelikle her üç ölçeğin, aynı okulda uygulanmasından elde edilecek sonuçlar yoluyla, hem eğitimin yararlanıcıları ve uygulamacıları olan tüm grupların görüşleri alınabilmekte hem de onların öğrencinin eğitimi ile ilgili uygulama ve düzenlemelere yönelik katılımları sağlanmış olmaktadır. Bu çalışmada da Epstein ve Salinas (1993) ve Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen öğretmen, veli ve öğrenci ölçeklerinin uyarlanması amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, Kastamonu il merkezinde bulunan ilkökuller ve ortaokullardaki öğretmen, öğrenci ve veliler ile yürütülmüştür. Okullarda çalışan öğretmenlere, aynı okuldaki 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin velilerine araştırma (içeriği, amacı ve sonuçların nasıl kullanılacağı) hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirme sonrasında araştırmaya katılmayı kabul eden 353 öğretmen, 319 veli ve 382 öğrenciden çalışmanın verileri elde edilmiştir.

Öğretmenlerin 183'ü (%51,8) kadın ve 170'i (%48,2) erkektir. Öğretmenlik deneyimlerinin ortalaması 11,1 yıldır. Ek olarak öğretmenlerin 264'ü 4 yıllık fakülte mezunu iken, 45'i 2 yıllık yüksekokul, 35'i lisans tamamlama ve 9'u da yüksek lisans eğitimi almıştır. Çalışmaya katılan 382 öğrenciden 221'i (% 57,9) kız, 161'i (% 42,1) ise erkektir. Öğrencilerin %34,03'ü 8.sınıf, %16,23'ü 7.sınıf, %31,41'i 6.sınıf ve %18,32'si de 5.sınıf öğrencisidir. Son olarak veli grubunu, 197 anne (%61,8), 120 baba (%37,6) ve 2 akraba (%0,6) oluşturmaktadır. Velilerin çoğunluğu ilköğretim (167, %52,4) mezunu iken, 99'u (%31) lise ve dengi okul, 11'i (%3,4) yüksek okul, 37'si (%11,6) üniversite ve son olarak 5'i (%1,6) yüksek lisans / doktora mezunudur.

### İlköğretimde okul ve aile katılımı ölçeği: Veli, öğrenci ve öğretmen ölçekleri

Bu çalışmada Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeğinin veli ve öğrenci alt ölçekleri ile Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeğinin öğretmen alt ölçeğinin uyarlaması yapılmıştır. Aşağıda her bir ölçeğin özgün formu ile ilgili bilgiler verilmektedir.

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

Bu ölçek 12 soru ve 130 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, öğretmenlerin aile katılımı, aile katılımını sağlamak için kullandıkları yöntemler, öğretmenlerin çalıştıkları okulda ve kendi sınıflarında geliştirilmesini istedikleri işbirliği programları ile ilgili profesyonel yargılarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bunun yanında ölçekte, öğretmenlerin kendi okullarında ve sınıflarında etkili bir aile-okul işbirliği programı oluşturabilmek için gerekli 6 aile katılımı boyutuna ilişkin uygulamalar açısından, sınıfın ve okulun hangi noktada olduğu da değerlendirilmektedir. Sorular, Likert tipi derecelendirilmiş (Kesinlikle katılıyorum-Kesinlikle katılmıyorum, Önemli değil-çok önemli gibi) eşit aralıklı ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Altı açık uçlu soru ile de öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili kişisel görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Aile katılımının tüm türleri ile ilgili detaylı tanımlama yapmayı sağlamak için özgün ölçek, 22 alt boyuttan oluşmaktadır. Bununla birlikte, 9.boyut, 4, 7, 8. boyutlarda yer alan tüm alt maddelerle 5.boyuttaki 3 maddeyi; 15.boyut, 16.boyutta yer alan maddeleri; 10.boyut, 11, 12, 13 ve 14. boyuttaki tüm maddeleri kapsamaktadır. Bunun yanında 1.maddede yer alan maddelerin tamamının, güvenilirlik ile ilgili analizlere 1 ya da 2.boyut altında dahil edilmek yerine tekil olarak kullanılması önerilmiştir. Özgün öğretmen ölçeğinin boyutları ve bu boyutlar için hesaplanan güvenilirlik düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Öğretmen Formunun Boyutları ve Güvenirlik düzeyi*

Boyutlar	Madde sayısı	Güv.	Soru no
1.Öğretmenlerin aile ve toplum katılımına yönelik tutumları	11	.72	1
2.Öğretmenlerin ailelerin gücü ile ilgili görüşleri	2	.69	1
3.Öğretmenlerin ailelerle iletişim kurma yolları	6	.69	2
4.Öğretmenlerin II.tip eylemlere verdikleri önem – İletişim	6	.75	6
5.Gönüllülerin sınıf etkinliklerine nasıl katılabilecekleri	7	.74	3A ve 6
6.Gönüllülerin okul etkinliklerine nasıl katılabilecekleri	7	.56	3B
7.Öğretmenlerin IV.tip eylemlere verdikleri önem - Evde Öğrenme	6	.77	6
8.Öğretmenlerin VI.tip eylemlere verdikleri önemi - Toplumla İşbirliği	2	.82	6
9.Öğretmenlerin ailelerin katılımı ile ilgili tüm etkinliklerdeki önemi	17	.89	6
10.Öğretmenlerin tüm okul programının aile katılımını sağlama düzeyi konusundaki fikirleri	12	.91	5
11.Öğretmenlerin okul programında yer alan Tip I ile ilgili etkinliklere ilişkin görüşleri - Anne-babalık	2	.85	5
12.Öğretmenlerin okul programında yer alan Tip II ile ilgili etkinliklere ilişkin görüşleri – İletişim	4	.78	5
13.Öğretmenlerin okul programında yer alan Tip III ile ilgili etkinliklere ilişkin görüşleri – Gönüllülük	2	.79	5
14.Öğretmenlerin okul programında yer alan Tip IV ile ilgili etkinliklere ilişkin görüşleri - Evde Öğrenme	2	.86	5
15.Öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili tahminleri	8	.89	4

16.Öğretmenlerin ailelerin Tip IV ile ilgili etkinliklerine ilişkin tahminleri- Evde öğrenme	5	.90	4
17.Öğretmenlerin ailelerin sorumlulukları ile ilgili bildirimleri	13	.84	7
18.Öğretmenlerin işbirliğini destekleme ile ilgili görüşleri	8	.91	8
19.Karar verme - Öğretmenin önemi*	1		6
20.Anne-babalık - Okul programındaki yeri*	2		5
21.Karar verme - Okul programındaki yeri *	1		5
22.Toplumla işbirliği - Okul programındaki yeri *	1		5

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

Tabloda belirtilen sorular dışında kalan Soru 9, bir maddeden oluşmaktadır ve aile katılımının bir önceki yılla karşılaştırıldığında ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Soru 10, öğretmenin okuldaki çalışmaları ve öğrencilerine dönük bilgi alma amaçlı maddelerden (Hangi sınıf düzeyinde ders veriyorsunuz, hangi dersleri öğretiyorsunuz, öğrencilerinizden başarısı ortalama düzeyde olanların yüzdesi nedir vb.) oluşmaktadır. Soru 11, beş maddeden oluşmaktadır ve öğretmenin mesleki deneyim ve eğitim geçmişini sorgulamaktadır. Son olarak Soru 12, öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları ile ilgili kişisel görüş, düşünce ve önerilerini almaya yönelik beş açık uçlu maddeden oluşmaktadır (Epstein ve Salinas, 1993).

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

Bu ölçek, 11 soru ve 95 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte anne-babaların okul; çocuğun eğitiminde kullanılabilecek katılım uygulamaları; okulun aileleri bilgilendirme ve katılımı sağlama konusunda yaptıkları; ailelerin çocukları, okul ve çocuklarının bulunduğu sınıf düzeyi ile kurulan iletişim hakkında öğrenmek istedikleri ile ev ödevine yönelik tutumları değerlendirilmektedir. Bunun yanında ölçek yoluyla anne-babaların aile katılımı ile ilgili kendi kişisel geçmişleri ve deneyimleri de sorgulanmaktadır. Sorular, Likert tipi derecelendirilmiş (Kesinlikle katılıyorum-Kesinlikle katılmıyorum, Çoğunlukla-Asla gibi) eşit aralıklı ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Son olarak, öğretmen ölçeğinde olduğu gibi, ölçekte velilerin kendi görüş ve önerilerini belirtebilecekleri açık-uçlu sorular bulunmaktadır. Özgün ölçek, 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Bununla birlikte 7.boyut; 8, 9, ve 11.boyuttaki tüm alt soruları kapsamaktadır. Özgün veli ölçeğinin boyutları ve güvenilirlik düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** *Veli Formunun Boyutları ve Güvenirlilik düzeyi*

Boyutlar	Madde sayısı	Güv.	Soru no
1.Okula davet	5	.84	1
2.Çocuğun okuldaki gelişimi ile ilgili kurulan bilgi verici iletişimler	5	.87	1
3.Ev ödevleri ile ilgili veli-çocuk etkileşimlerini destekleme	2	.64	1
4.Toplumla ilişkiler	2	.73	1
5.Okul iklimi	4	.88	2
6.Okulda aile katılımı - iletişim – gönüllülük	4	.76	3
7.Evde aile katılımı - evde öğrenme / okuma dilbilgisi matematik ev ödevi	10	.89	3
8.Evde aile katılımı – okuma / dilbilgisi	4	.76	3
9.Evde aile katılımı – matematik	3	.82	3
10. Evde aile katılımı – fen bilgisi	3	.81	3
11.Okul çalışmalarını takip etme- genel olarak evde katılım	3	.72	3
12.Anne-babalık rolü yapılanması	10	.88	4

13. Anne-baba yeterlik algısı	8	.82	5
14. Anne-babanın toplumsal ilişki ağı*	10	-	6 ve 7
15. Diğer ailelerle kurulan iletişimin konusu	17	.96	8

\*Bu boyutla ilgili olarak velilerden, çocuklarının eğitim gördüğü okuldaki diğer velilerle kurdukları iletişimin sıklığı, ilişki ağlarının büyüklüğü ve okul dışından ailelerle ilişkilerinin sıklığı dair bilgi vermeleri istenmektedir.

Tabloda yer almayan Soru 9 tek bir maddeden oluşmaktadır. Bu madde, velinin, diğer ailelerden aldığı destek ve ne kadar destek aldığı konusundaki kişisel görüşlerinin tanımlanmasına yöneliktir. Soru 10 ise, on maddeden oluşmakta ve formu dolduran veli ile ilgili demografik bilgilerin alınmasına yöneliktir. Son olarak Soru 11 ise, okulun, çocuklarının eğitimleri ile ilgili hangi konularda yardım ve destek verebileceği ile ilgili veli görüşlerini almaya yönelik tek bir maddeden oluşmaktadır (Sheldon ve Epstein, 2007).

#### *Aile Katılımı Ölçeği: Öğrenci Formu*

Öğrenci ölçeği, 7 soru ve 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ve güdülerini, aile katılımı ile ilgili görüşlerini, okulun işbirliği konusundaki yaklaşımına ilişkin algılarını ve bireysel/aile bilgilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sorular, Likert tipi derecelendirilmiş (Kesinlikle katılıyorum-Kesinlikle katılmıyorum, Çoğunlukla-Asla gibi) eşit aralıklı ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Ölçeğin son bölümünde öğrencinin, aile katılımı ile ilgili kendi deneyimlerini yazabileceği bir de açık uçlu soru bulunmaktadır. Özgün ölçek, 11 alt boyuttan oluşmaktadır. Özgün ölçeğin boyutları ve güvenilirlik düzeyleri Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrenci Formunun Boyutları ve Güvenirlilik düzeyi

Boyutlar	Soru Sayısı	Güv.	Soru No
<b>Öğrenci Güdüsü ve Tutumu</b>			
1. Kendine güven	5	.75	1
2. Ait olma duygusu	5	.68	1
3. Aile katılımı ile ilgili görüşler	3	.80	2
<b>Aile Katılımı</b>			
4. Okulda aile katılımı	4	.71	3
5. Anne-babanın ev ödevlerini izlemesi	3	.69	3
6. Aile katılımı – okuma	4	.80	3
7. Aile katılımı – matematik	3	.83	3
8. Aile katılımı – fen	3	.76	3
<b>Okul-aile ilişkileri</b>			
9. Karşılama biçimi	5	.74	4
10. Ev ödevlerinde iletişimi destekleme	3	.83	4
11. Diğer ailelerle ilişkiler*	2	-	5

\*Özgün ölçeğin geliştirilmesi sırasında tek ya da iki maddeden oluşan bu boyutlar ile ilgili olarak güvenilirlik analizi yapılmamıştır.

Tabloda yer almayan Soru 6, öğrenci ve ailesi ile ilgili demografik bilgilerin alınmasına yönelik maddelerden oluşmaktadır. Soru 7'de ise, öğrenciden, ailesinin katıldığı ve kendisi için yararlı ya da eğlenceli olan bir okul etkinliğini anlatması istenmektedir.

#### **Veri Toplama Süreci**

Ölçeklerin tamamına erişebilmek ve sonrasında da Türkçe'ye uyarlanmak üzere kullanılabilmesi için yazarlara e-posta yoluyla ulaşılmış ve izinleri alınmıştır. Bu iznin alınmasından sonra ölçekler, ilk olarak, her iki dile hakim olan iki uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. İkinci aşamada,



Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçekler, iki farklı uzman tarafından tekrar özgün diline çevrilmiştir. Bu işlemden sonraki aşamada, özgün ölçeklerdeki maddeler ile Türkçe'den yapılan çeviri ile ulaşılan ölçek maddeler arasındaki dil denkliği incelenmiştir. Bu aşamada, her iki çeviride yer alan uzmanlarla çevireye dair denkliğin sağlanamadığı durumlara dair görüşülmüş ve ölçeklerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çeviri ile ilgili bu işlemden sonra, eğitim programları ve eğitim psikolojisi alanlarından ikişer doktoralı uzman tarafından, ölçek maddelerinin, anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal açılarından değerlendirilmesi yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan gözden geçirmelerin ardından ölçeklere son halleri verilmiş ve sonrasında da uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) hesaplanmıştır. DFA, katılımcı sayısına olduğu kadar boyutlara ya da faktörlere düşen madde sayılarına da duyarlıdır. Katılımcı sayısı için belirtilen alt değer, 200'dür (Kline, 2011) ve bu çalışmadaki katılımcı sayısı alt değerden fazladır. Ancak ölçeklere ait kimi boyutlara düşen madde sayısının, 3'den az olması, DFA için bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Jöreskog ve Sörbom,1993; Kline, 2011). Bu nedenle ölçekleri geliştiren grup üyelerine e-posta yoluyla ulaşılarak, öğretmen ölçeğinin 22, veli ölçeğinin 14 ve öğrenci ölçeğinin 11 boyutlu yapısının gözden geçirmelerle yeniden tanımlanıp tanımlanamayacağı ile ilgili görüş sorulmuştur. Araştırmacıların önerileri doğrultusunda ve aile katılım modelini destekler biçimde boyutlar yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenmiş boyutlarla ilgili bilgiler Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

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

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

**Tablo 5.** Veli Ölçeğinin Uyarlama Sürecinde Analiz İçin Belirlenen Boyutları

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

**Tablo 6.** Öğrenci Ölçeğinin Uyarlama Sürecinde Analiz İçin Belirlenen Boyutları

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

DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada Kline (2011, s.204) ile Schreiber, Stage, King, Nora ve Barlow (2006) tarafından belirtilen ve araştırmalarda da en fazla kullanılan Ki-Kare Uyum Testi ( $\chi^2$ ), Ki-Kare'nin Serbestlik Derecesine ( $\chi^2/sd$ ) oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) sonuçları kullanılmıştır. DFA ile hesaplanan ( $\chi^2/sd$ ) oranının 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Model veri uyumu için GFI değerinin .90'dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0.05'den küçük olması beklenir. Bunun yanında CFI'nin 0.90 veya üzerinde bir değer alması, GFI değerinin 0.85'den ve RMS değerinin ise 0.10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumuna yönelik kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Harrington, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2001).

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

## BULGULAR

Boyutların yeniden düzenlenmesinden sonra, eldeki verilerin DFA için uygun olup olmadığına karar vermek için DFA'ya ilişkin ilgili varsayımlar (örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, uç değerler, ) test edilmiştir. Çalışmada analizlere geçmeden önce tüm formlar incelenmiş ve eksik doldurulan formlar analiz dışında bırakılarak kayıp değerler analiz dışında tutulmuştur. Öğretmen ölçeğinin KMO değeri .82, veli ölçeğinin KMO değeri .91 ve öğrenci ölçeğinin KMO değeri .92 bulunmuştur. Verilerin normallik sayıltısına bakmak için ise Bartlett Küresellik Testi uygulanmış ve tüm ölçeklerde sonuçlar  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak KMO ve Bartlett testlerinden elde edilen bulgular DFA yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise uygun olduğunu göstermektedir. Çok değişkenli normallik, saçılma diyagramları (scatterplot) ile kontrol edilmiş ve uygun olduğu görülmüştür (Çokluk ve diğerleri, 2010). Uç değerler, verilerin girişinde ortaya çıkan yanlış girişlerdir (Kline, 2011). Veri girişleri tamamlandıktan sonra kontrol edilmiş ve şüpheli girişler düzeltilmiştir. Kimi durumlarda ise, ilgili ölçek veri setinden tamamen çıkarılmıştır.

### Öğretmen Ölçeği ile İlgili Bulgular

#### *Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları*

Ölçeğin 9 faktörden oluşan modelinin eldeki verilerle uyum derecesini incelemek amacıyla yapılan DFA'da, 1. sorunun 1 maddesi, ilgili faktörle ilişkisine dair standardize edilmiş katsayıları anlamlı çıkmadığı ( $p > .05$ ) için modelden çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Uyum indekslerinin sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Ölçeği Uyum İndeksleri.

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

Uyarlanan öğretmen ölçeğinin yapı geçerliliği ile ilgili analizler sonunda model-veri uyumu için hesaplanan  $\chi^2$  değeri, anlamlı bulunmuştur  $\chi^2(sd=4619)= 10000$ ,  $p<.01$ . Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayıları, .34 ile .89 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde anlamlıdır.

#### *Güvenirlilik Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Elde edilen verilerden hareketle öğretmen ölçeğinin her bir boyutu ve tamamı için ayrı ayrı alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Öğretmen Ölçeği Boyutları ve Bütününe Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Ölçeğin Bütünü
	Boyut	Boyut	Boyut	Boyut	Boyut	Boyut	Boyut	Boyut	Boyut	
Cronbach $\alpha$	.78	.73	.67	.65	.88	.89	.89	.91	.83	.89

Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı .65 ile .91 arasında değişmektedir. Elde edilen bu katsayılar, kabul edilebilir sınırlarda olup, ölçeğin, iç tutarlılığının iyi ve dolayısıyla güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### **Veli Ölçeği ile İlgili Bulgular**

##### *Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları*

Veli ölçeğinin 6 faktörden oluşan modelinin elde edilen verilerle uyum derecesini incelemek amacıyla yapılan DFA ile ilgili analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Veli Ölçeği Uyum İndeksleri.

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

Uyarlanan veli ölçeğinin yapı geçerliliği ile ilgili analizler sonunda model-veri uyumu için hesaplanan  $\chi^2$  değeri anlamlı bulunmuştur  $\chi^2(sd=2330)= 4713.74$ ,  $p<.01$ . Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .38 ile .61 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde anlamlıdır.

#### *Güvenirlilik Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Elde edilen verilerden hareketle veli ölçeğinin her bir boyutu ve tamamı için ayrı ayrı alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Veli Ölçeği Boyutları ve Bütününe Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	5. Boyut	6. Boyut	Ölçeğin Bütünü
Cronbach $\alpha$	.88	.73	.92	.88	.84	.93	.95

Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı .73 ile .93 arasında değişmektedir. Bu katsayılar, kabul sınırlarında olup, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### **Öğrenci Ölçeği ile İlgili Bulgular**

##### *Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları*

Öğrenci ölçeğinin 3 faktörden oluşan modelinin elde edilen verilerle uyum derecesini incelemek amacıyla yapılan DFA ile ilgili analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrenci Ölçeği Uyum İndeksleri.

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

Uyarlanan öğrenci ölçeğinin yapı geçerliliği ile ilgili analizler sonunda model-veri uyumu için hesaplanan  $\chi^2$  değeri anlamlı bulunmuştur  $\chi^2(sd=776)= 2271.05$ ,  $p<.01$ . Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .70, .72 ve .79'dur ve tümü .01 düzeyinde anlamlıdır.

#### Güvenirlilik Düzeyi ile İlgili Bulgular

Elde edilen verilerden hareketle veli ölçeğinin her bir boyutu ve tamamı için ayrı ayrı alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

**Tablo 10.** Öğrenci Ölçeği Boyutları ve Bütününe Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	Ölçeğin Bütünü
Cronbach $\alpha$	.78	.91	.81	.93

Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları kabul sınırlarında olup, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA

Günümüzde hem alan yazın hem de bu konudaki yasal düzenlemeler, aile katılımının, ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki önem ve etkililiğini vurgulamakla birlikte, aile katılımı ile ilgili uygulamalarda beklenen gelişmelerin sağlanamadığı görülmektedir. Epstein (2008), bunun en önemli nedeninin anne-baba ve öğretmenler ile yöneticilerin, bu konulardaki bilgilerinin sınırlılığı olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle de etkili bir işbirliği ortamı yaratabilmek için, öncelikle öğrenci, veli ve öğretmenlerin işbirliği hakkındaki düşüncelerinin, beklentilerinin ve süreç içerisindeki sorumluluklarına dair görüşlerinin anlaşılması önemlidir (Beyer ve diğ., 2003; Epstein, 2008). Bu genel kabulden hareketle bu çalışmada, Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı öğretmen alt ölçeği ile Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile Katılımı Ölçeğinin veli ve öğrenci alt ölçeklerinin 'Türkçe' ye uyarlanması amaçlanmıştır.

Ölçeği geliştiren grupla yapılan yazışmalardan sonra özgün öğretmen ölçeğinin 22 boyutlu yapısı 9, veli ölçeğinin 14 boyutlu yapısı 6 ve öğrenci ölçeğinin 11 boyutlu yapısı da 3 boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Bununla birlikte verilerin DFA için uygun olup olmadığı ile ilgili analizler, her üç ölçek için de model-veri uyumunu ortaya koymuştur. DFA yoluyla elde edilen uyum indekslerinin sonuçları da aynı biçimde her üç ölçekte model-veri uyumu için gerekli ölçütlerin karşılandığını ortaya koymuştur. Alan yazında GFI değerinin 0.85 ve üzeri, CFI değerinin 0.90 ve üzeri ve RMS değerinin ise 0.10'dan düşük olmasının, modelin gerçek verilerle uyumuna yönelik kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Harrington, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada elde edilen GFI değeri, belirtilen değerlerin altında hesaplanmıştır. Bu nedenle öncelikle ölçeklerde yer alan bazı soruların ilgili oldukları farklı bir başka boyuta kaydırılması ya da ölçekten çıkarılması yoluna gidilmiştir. Ancak bu durumda ölçeğin güvenilirliği ve yapı geçerliliğine ilişkin bilgi veren uyum indekslerinden RMSEA ve SRMR indeks puanları ile  $\chi^2/sd$  oranında düşüş gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle güvenilirlik düşmüş ve hata miktarı artmıştır. Bu nedenle güvenilirliği olumsuz etkilemesi, boyutlarda istenen düzeyde soru kalmayacak olması ve doğrulanan yapının korunması istenmesi sebebiyle soruların

farklı boyutlara kaydırılması ya da ölçekten çıkarılması gibi bir yol izlenmemiştir. Sonuç olarak kabul sınırlarının altında olmasına karşın, diğer indekslerdeki özellikle de  $\chi^2/sd$  oranı, RMSEA, SRMR ve CFI değerlerinin kabul sınırlarında ve iyi uyumu gösteriyor olması ve bu indekslerin yeterli olacağına ilişkin açıklamalar doğrultusunda (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Harrington, 2008; Kline, 2011; Schreiber, Stage, King, Nora, Barlow, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2001) ölçeklerin yapı geçerliliğinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeklerin güvenilirlik düzeyini gösteren iç tutarlılık katsayıları ise, kabul sınırlarının üstündedir. Likert tipi ölçeklerde Cronbach Alfa Katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte kabul edilebilir alt değer 0.7 olarak ifade edilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2007). Bu çalışma kapsamında uyarlanan öğretmen ölçeğinin üç ve dördüncü boyutlarına ilişkin katsayılar belirtilen alt sınırdan düşüktür. Sınıfta gönüllü katılımı adlı üçüncü boyut için belirlenen katsayı .67 iken özgün ölçeğin geliştirilmesi sırasında hesaplanan katsayı .74'dür. Benzer biçimde aile katılım modelinin gönüllü çalışmaları ile ilgili bir diğer boyutu olan okulda gönüllü katılımı başlıklı dördüncü boyuta ilişkin katsayı .65 iken özgün ölçekte bu boyuta ilişkin katsayı .56 olarak belirlenmiştir. Gönüllülük, anne-babaların sınıf içinde ve dışında ya da okul içinde ve dışında okulu, öğretmenleri ve öğrencileri desteklemek için zaman ve yeteneklerini paylaşmalarını mümkün kılan etkinlikleri içermektedir. Bu çalışmalar, öğretmene eğitimle ilgili etkinliklerde yardımcı olmak ya da kendi bilgi, beceri ya da deneyimleri yoluyla sınıf çalışmalarına katkı sağlamak; okul yönetimi ile ilgili etkinliklerden okulun diğer kurumlarla ilişki kurması ve sürdürmesine yardımcı olma, okulda yürütülen tüm çalışmaları kendi bilgi, beceri ve olanakları çerçevesinde destekleme gibi başlıkları içermektedir. Sınıfta gönüllü katılımı ile ilgili olarak ölçekte "Sınıfta çocuklara kitap okur", "Belirli beceri alanlarında çocuklara özel ders verir" gibi maddeler de bulunmaktadır. Okulda gönüllü katılımı ile ilgili olarak ise "Kütüphane, bilgisayar odası ve diğer alanlarda görev alır", "Takviye amaçlı dersler verir" gibi maddeler bulunmaktadır. Ancak alanyazında öğretmen ve okul yönetimlerinin belirtilen türdeki katılımı çok fazla kabul etmedikleri, anne-babaların daha çok ev temelli katılım göstermelerinin kabul gördüğü biçiminde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Sabancı, 2009; Şad ve Gürbüz Türk, 2013). Bu genel kabulün ölçeklerin uyarlanması sürecinde de etkili olduğu, bu durumun da hem özgün ölçekte hem de uyarlanan ölçekteki ilgili boyutlara ilişkin değerlerin, düşük çıkmasına neden olabileceğine inanılmaktadır. Ancak öğretmen ölçeğinin bütününe ait iç tutarlılık katsayısının yüksek ve ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan DFA ile elde edilen değerlerin kabul düzeyinde olması nedeniyle, ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılacak ölçümlerde ölçeğin bu boyutlarının da kullanılabileceğine inanılmaktadır.

## SONUÇ

Uygulamanın, sadece bir şehirdeki veli ve öğretmenlerle sınırlı tutulması, çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca ölçeklerdeki soru ve madde sayısının fazlalığı, konu ile ilgili daha fazla bilgi alınmasını mümkün kılıyor olmakla birlikte, verilen yanıtların güvenilirliğini düşürebilmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımı uygulamaları ile ilgili alan yazındaki genel sınırlılık, varolan çalışmaların da daha çok belirli türdeki (örn. Evde öğrenme, karar verme gibi) katılım türleri ile sınırlı olması koşulları, öğrencilerin gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlardaki başarı düzeylerinin düşüklüğü ile ilgili tartışmalar (Özenç ve Arslanhan, 2010) temelinde ele alındığında, bu konuda daha fazla ve derinliğine çalışmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bunun yanında özellikle toplumsal gelişim açısından eğitim sürecinde öğrenci başarısının artırılması ve gelişiminin desteklenmesinin önemli olduğu ve bunların da ailelerin desteği olmadan başarılamayacağına yönelik yapılan vurgular, bu konudaki araştırma ihtiyacını daha da arttırmaktadır. Dolayısıyla öğretmen, öğrenci ve ailelerden alınan bilgiler temelinde hazırlanacak aile katılımı program ve uygulamaları; ulaşılması zor gözüyle bakılan ailelerin olduğu çevrelerde bile aile

katılımının artırılmasını, katılımın sadece “ekonomik katılım” ile sınırlandırılmak ve hatta tanımlanmak yerine eğitsel boyutu ile tanımlanmasını mümkün kılacaktır.

## KAYNAKÇA

- Adams, M.B., Womack, S.A., Shatzer, R.H., Coldarella, P. (2010). Parent involvement in school-wide social skills instruction: Perceptions of a home note program. *Education*, 130(3), 513-528.
- Akay, Y., Küçükkaragöz, H. (2014). Aile katımlı performans görevlerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişimi ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 47-66. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6586>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., 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.
- Argon, T., Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95
- Aslanargün, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Atayeter, H. (2004). *İlköğretim Okullarında Okul Aile İşbirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Barnard, W.M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26 (1), 39-62.
- Beyer, R. D., Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P. (2003). Developmentally appropriate school-family partnerships for adolescents. [Online] Retrieved on 24-February-2011, at URL: <http://www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2003-2.pdf>.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Çayırılı, E. (1998). *İlköğretim I. kademedeki okul-aile ilişkisi ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J.L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2005). A case study of the partnership schools comprehensive school reform (CSR) model. *The Elementary School Journal*, 106, 151-170.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8 (2), 16-22.
- Epstein, J. L., Connors, L.J., Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: How to summarize your high school's survey data*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Epstein J.L., Jansorn. N.R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *The Education Digest*, 69 (6), 19-23.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., Voorhis, F.L.V. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

- Epstein, J.L., Salinas, K.C. (1993). *Survey of Teacher in Ementary and Middle Grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308-318.
- Erdoğan, Ç., Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde Çocuk Başarısı için Okul-Aile İşbirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüzürk, O., Şad, S.N. (2010). Turkish parental involvement scale: Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.
- Harrington, D. (2008) *Confirmatory Factor Analysis*, pp.53. New York: Oxford University Press.
- Hara, S.R. & Burke, D.J. (1998). Parent involvement: The Key to improve student achievement. *The School Community Journal*, 8 (2), 9-19.
- Haynes, N., Comer, J., Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90.
- Hill, N. E., Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P., Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education* 18 (7), 843-867.
- İpek, C. (2011). Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 69-79.
- Jöreskog, K., Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling With the SIMPLIS Command Language*. Scientific Software International, Lincolnwood.
- Kline, P. (2000). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- McClain, H.R. (2006). *Family-School Collaboration: The Benefits and Barriers*. Unpublished Master Thesis, School of Education, Curriculum and Instruction, Williamsburg.
- Özbaş, M., Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmaktaki oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 50-68.
- Özenç, B. ve Arslanhan, S. (2010). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. [Online]: [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA\\_2009\\_Sonucularina\\_Iliskin\\_Bir\\_Degerlendirme.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA_2009_Sonucularina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf) adresinden 24 Nisan 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Petrie, J., Bunn, F., Byrne, G. (2007). Parenting programmes for preventing tobacco, alcohol or drugs misuse in children <18: A Systematic review. *Health Education Research*, 22(2), 177-191. DOI:10.1093/her/cyl061.
- Sabancı, A. (2009). Türkiye'de veli katılımına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 245-262.
- Sanders, M.G. (2001). Schools, families, and communities partnering for middle level students' success. *NASSP Bulletin*, 85, 627.
- 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., Epstein, J.L. (2007). *Student survey of family and community involvement in the elementary and middle grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Shumow, L., Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in low-income urban communities. *School Community Journal* 10 (1): 9-24. [Online]: Retrieved on 24-April-2011, at URL: <http://www.adi.org/journal/ss00/ShumowHarrisSpring2000.pdf>.
- Saban, İ. A., Şeker, M. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 361-390.
- Şad, S.N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, Math and Science & Technology achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49 (Fall), 173-196.
- Şad,S.N., Gürbüztürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Tabachnick, B. C., Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- 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.
- Yaylacı, A.F. (1999). *İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Weber, A. (2010). *Can family involvement improve educational outcomes in developing countries?*. [Online]: Retrieved on 12-December-2010, at URL: <http://hdl.handle.net/10419/37533>

### **Extended English Abstract**

**Purpose and significance:** Parental participation is an approach which includes practices supporting and educating parents, providing their involvement to education, enhancing the educational and academic experiences of children, establishing and improving mutual communication among parents, teachers and schools as whole, improving educational programs, settings and applications through the participation and contributions of families, etc. Previous research shows that parental participation increase the academic success, motivation for learning, school attendance, classroom participation, and the advancement to higher education. On the other hand, in order to develop and improve efficient settings for parental participation, it is first necessary to provide information about what students, teachers, and parents think on the parents' participation in education. The literature showed that most of the measurement tools regarding parental participation are intended for taking opinions of parents, teachers and administrators in general as well as focusing on a few dimensions of parental participation. In this regard, the aim of the study was to adapt the subscales for parents and students of the Scale for School and Family Involvement in Elementary Schools, which has been developed by Sheldon and Epstein (2007) as well as the subscale for teacher of the Scale for School and Family Involvement in Elementary Schools developed by Epstein and Salinas (1993).

**Methods:** The permission for adapting the scales was taken through e-mail by the developer team. The teacher scale is formed as 12 questions and 130 items. They were questioning perspectives and opinions of teachers on parental participation, methods or strategies they use for involving parent, involvement programs teacher believe that they must be developed in their school and classes. Beside, teachers evaluate the present situation of their own studies and the school they work in



regards to parental participation. The parent scale is formed as 11 questions and 95 items. They were questioning perspectives and opinions of parents on school, methods and strategies for parental involvement school using, the information they need about their children, school, class and the ways of communication etc., and their attitude on homework. Finally, student scale is formed as 7 question and 50 items. In the scale, they were questioning students' attitude through school and their motivation on schooling, their opinion on parental participation, their perception on the way of the school about cooperation with parents.

After the translation procedure, four experts with PhD degrees in educational curriculum and educational psychology evaluated the scale items in terms of meaning, phrase, experience, and concept. After corrections were made in the scales in accordance with expert opinions, the scales were administered to 353 teachers, 319 parents and 382 students.

The reliability of the scales has been determined by calculating the Cronbach Alpha internal consistency coefficient. On the other hand, the structural validity of the scales has been determined by confirmatory factor analysis.

**Results:** Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale for teachers was found to be .89, while the parents' scale was found to be .95 and the students' scale was found to be .93. After corresponding with the developer team of the scales on dimensions of scales, the structure of the teacher scale convert from 22 dimensions to 9 dimensions, the structure of parent scale with 14 dimensions converted to 6 dimensions and the structure of student scale with 11 dimensions converted to 3. The Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Bartlett's Test measure of sampling adequacy was used to examine the appropriateness of Confirmative Factor Analysis. The results showed conformity of model-data. Accordingly, the value of KMO index for teacher scale is .82, .91 for parent scale and .92 for student scale. The results of the Bartlett's test of sphericity applied for testing the assumption of the normality of data was significant at  $p < .01$  for all scales.

The result of confirmatory factor analysis are following: the rate of  $\chi^2/sd$  for teacher scale was 2.1, RMSEA 0.058, SRMR 0.072, CFI 0.89, GFI 0.63. The rate of  $\chi^2/sd$  for parent scale was 2.02, RMSEA 0.059, SRMR 0.060, CFI 0.95, GFI 0.69. Finally, the rate of  $\chi^2/sd$  for student scale was 2.9, RMSEA 0.071, SRMR 0.066, CFI 0.95, GFI 0.77.

**Discussion and Conclusions:** When the fit indexes of model-data were addressed on whole, it was observed that the rates of  $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR and CFI were suitable to general rules of these indexes cut off levels, whereas the rates of GFI was under the cut off levels. Although the scores of GFI is low, the scores of  $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR and CFI showing a good fit give information about the goodness of the scale validity. In conclusion, the reliability and validity scores show that the scales are suitable to use by Turkish subjects.