

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNDE
EBEVEYN KATILIM ALGISINI AÇIKLAMAYA
YÖNELİK BİR MODEL GELİŞTİRME**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Özer KAYA

**ANKARA
Kasım, 2011**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNDE
EBEVEYN KATILIM ALGISINI AÇIKLAMAYA
YÖNELİK BİR MODEL GELİŞTİRME**

DOKTORA TEZİ

Özer KAYA

Danışman: Prof. Dr. Hasan BACANLI

**ANKARA
Kasım, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Özer KAYA'nın "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Ebeveyn Katılım Algısını Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme" başlıklı tezi, Kasım 2011 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Hasan BACANLI

.....

Üye : Prof.Dr. Yaşar ÖZBAY

.....

Üye : Prof.Dr. Ziya SELÇUK

.....

Üye : Prof.Dr. Galip YÜKSEL

.....

Üye : Doç.Dr. Tuncay ERGENE

.....

ÖN SÖZ

Özer KAYA

Bu araştırmanın temel amacı, ilgili literatür ışığında ebeveyn katılımında rol oynadığı düşünülen ebeveynin motivasyonel faktörleri, yaşam kaynağı algısı ve diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkenlerine dayalı bir model betimlemektir. Yapılan çalışma ile ebeveynin çocuklarının eğitim sürecine katılma kararı vermesine neden olan faktörler ortaya konmuş olacaktır. Bu şekilde katılımı sağlayan faktörler belirginleşecek ve öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimi için hızlandırıcı rolü olan ebeveyn katılımının artırılması maksadıyla yapılacak müdahaleler daha isabetli olacaktır.

Bu araştırma birçok kişinin yardımlarıyla yürütülmüştür. Burada bu kişilere teşekkürlerimi sunmak isterim.

Araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinde değerli öneri ve katkılarıyla her türlü ilgiyi, yardımı ve desteği gördüğüm; kendilerine her zaman rahatlıkla ulaşmama yardımcı olan değerli tez danışmanlarım Prof. Dr. Hasan BACANLI ve Prof. Dr. Serdar ERKAN’a teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama aşamasında Ankara ve Balıkesir ilindeki okul yöneticileri, öğretmenleri ve rehber öğretmenlerine yardımlarından dolayı ve velilere uygulama esnasındaki samimiyetlerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin hazırlanmasında desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, bana uygun bir çalışma ortamı sunan eşim Ebru’ya ve özellikle oğlum İlkin ve kızım İlgi’ye de teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çekirdek aileme gizli ve açıktan destek veren anne ve babama da minnetlerimi iletmek isterim.

ÖZET

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNDE EBEVEYN KATILIM ALGISINI AÇIKLAMAYA YÖNELİK BİR MODEL GELİŞTİRME

KAYA, Özer

Doktora Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan BACANLI

Kasım-2011, 137 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, çocukları ilköğretimde öğrenim gören ebeveynlerin motivasyonel faktörlerinin dışsal değişken ve diğerlerinden algılanan katılım daveti ile zaman ve enerji algısının aracı değişken olarak ele alınıp ebeveyn katılımıyla ilişkisini betimleyen bir model tanımlamaktır.

Nedensel modelleme yapılan çalışmada araştırmada Aile Katılım Ölçeği, Ebeveyn Rol Yapısı Ölçeği, Okul Deneyimi Ölçeği, Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği, Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği, Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği, Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği, Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği, Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı Ölçekleri kullanılmıştır. Bu kapsamda kullanılan veri toplama araçları, çocukları ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören 790 (418 anne, 372 baba) ebeveyne, sınıf öğretmenlerinin yardımıyla uygulanmıştır. Araştırmada veriler SPSS 16.0 ve AMOS 7.0 programlarıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; ebeveynlerin özyeterlik düzeyleri yükseldikçe, rol yapıları aktifleştikçe –çocuklarının eğitimlerinden birincil derece sorumlu olduklarına dair inanç arttıkça- ve geçmiş okul deneyimleri olumlu olarak algılandıkça çocuklarının eğitim yaşantılarına katılım düzeyleri artmaktadır. Ayrıca bu olumlu etkinin ebeveynlerin zaman ve enerji algısı ile diğerlerinden algıladıkları katılım daveti üzerinden olduğunu belirtmek mümkündür. Bir başka deyişle, motivasyonel faktörler, ebeveyn katılımını yeterli düzeyde zaman ve enerji algılayıp algılamamasına ile diğerlerinden katılım daveti algılayıp algılamamasına göre etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn katılımı, ebeveyn öz yeterliği, ebeveyn rol yapısı, geçmiş okul deneyimi, katılım davet algısı, zaman ve enerji algısı.

ABSTRACT

DEVELOPING A MODEL TO EXPLAIN PERCEPTIONS OF PARENTAL INVOLVEMENT IN ELEMANTARY SCHOOL STUDENTS

Özer KAYA

Doctorate Thesis, Department of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. Hasan BACANLI

November-2011, 137 papers

The overall goal of the study is to establish a model in which the relationship between parental involvement and motivational factors of parents is defined by considering the motivational factors as exogenous variables and mediator variables through parents' perceptions of invitations for involvement from others together with perceived time and energy.

The instruments used in the study which was a causal comparison model were Parent Involvement Questionnaire, Parental Role Construction Scale, School Experience Scale, Parental Efficacy Scale, Parents' Perceptions of Invitations for Involvement from School Scale, Parents' Perceptions of Invitations for Involvement from Teachers Scale, Parents' Perceptions of Invitations for Involvement from School Counselor Scale, Parents' Perceptions of Invitations for Involvement from Children Scale and Perceived Time and Energy Scale. The subjects of the research were composed of 790 parents (418 mothers, 372 fathers). The data were analyzed via SPSS 16.0 and AMOS 7.0 software.

According to research findings, parents' perceptions of invitations for involvement from the others directly affected parental involvement. Meanwhile, it was found that parents' perceptions of invitations for involvement from the others and parental involvement had a positive relationship. Perceived time and energy directly affected parental involvement. Besides, it was found that perceived time and energy and parental involvement had also a positive relationship. Parents' perceptions of invitations for involvement from the others had a high level of effect and perceived time and energy had a low level of effect on parental involvement. Parent's motivational factors indirectly affected parental involvement via parents' perceptions of invitations for involvement from the others and perceived time and energy.

Key Words: Parental involvement, parent efficacy, parent role construct, school experiences, perceptions of invitations for involvement, perceived time and energy.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii

BÖLÜM

I. GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	12
Araştırmanın Önemi	12
Varsayımlar.....	14
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	14
Tanımlar	14
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
Ebeveyn Katılımı İle İlgili Kuram ve Araştırmalar	15
Ebeveyn Katılımı ve Motivasyonel Faktörler.....	24
Ebeveyn Rol Yapısı	24
Ebeveyn Geçmiş Okul Deneyimi.....	26
Ebeveyn Öz Yeterliği.....	27
Ebeveyn Katılımı ve Diğerlerinden Algılanan Katılım Daveti.....	30
Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti.....	31
Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti.....	33
Çocuktan Algılanan Katılım Daveti.....	34
Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti.....	36
Ebeveyn Katılımı ve Yaşam Kaynakları.....	39
Ebeveyn Bilgi ve Becerisi.....	39
Ebeveyn Zaman ve Enerjisi.....	41
Ebeveyn Katılımı ve Demografik Değişkenler.....	42

	Sayfa
III. YÖNTEM.....	46
Araştırma Modeli.....	46
Araştırma Grubu.....	46
Veri Toplama Araçları.....	50
Kişisel Bilgi Formu.....	51
Aile Katılım Ölçeği.....	51
Ebeveyn Rol Yapısı Ölçeği.....	52
Okul Deneyimi Ölçeği.....	52
Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği.....	53
Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği	53
Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği.....	53
Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği.....	53
Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği.....	54
Ebeveynin Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği.....	55
Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği.....	55
Verilerin Toplanması.	56
Verilerin Analizi.....	57
Yapısal Eşitlik Modeli... ..	57
Uyum İyiliği Ölçüleri.....	59
IV. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYARLANMA ÇALIŞMALARI...	61
Veri Toplama Araçlarının Türkçeye Uyarlanması.....	61
Okul Deneyimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	62
Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları....	63
Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin Geçerlik ve	
Güvenirlik Çalışmaları.....	65
Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin Geçerlik ve	
Güvenirlik Çalışmaları.....	67
Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin Geçerlik ve	
Güvenirlik Çalışmaları.....	68
Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik	
Çalışmaları.....	70

	Sayfa
Ebeveyn Zaman ve Enerji Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	72
Ebeveyn Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	74
V. BULGULAR	76
YEM Sayıtlarının İncelenmesi.....	76
Modelin Belirlenmesi ...	78
Model Tahmini	81
Modelin İyileştirilmesi ve Yeniden Belirlenmesi.....	81
Doğrudan Etkiler ...	84
Dolaylı Etkiler	86
Toplam Etkiler	88
VI. TARTIŞMA VE YORUM	91
VII. SONUÇ VE ÖNERİLER	100
Sonuç	100
Öneriler	101
Uygulamacılara Yönelik Öneriler ...	101
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	105
EKLER	117

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarını Yapmak Maksudıyla Oluşturulan Grubun Demografik Özellikleri	47
2. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri	49
3. Okul Deneyimi Ölçek Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	63
4. Ebeveyn Öz Yeterliği Ölçek Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	65
5. Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	67
6. Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	68
7. Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	70
8. Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	72
9. Ebeveyn Zaman ve Enerji Algısı Ölçek Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	73
10. Ebeveyn Bilgi ve Beceri Algısı Ölçek Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	75
11. Ebeveyn Katılımını Yordayan Değişkenlerin Korelasyon Matrisi ve Tanılayıcı İstatistikler	80
12. Post Hoc Model Değişikliklerine İlişkin Genel Uyum Katsayıları	82
13. Dışsal Değişkenlerin Aracı Değişken Üzerinde ve Aracı Değişkenlerin İçsel Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri	84
14. Dışsal Değişken ve Aracı Değişkenlerin İçsel Değişken Üzerindeki Dolaylı Etkileri	87
15. Dışsal Değişken ve Aracı Değişkenlerin İçsel Değişken Üzerindeki Toplam Etkileri	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Ebeveyn Katılımına İlişkin Teorik Model	11
2. Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (1995-1997) Ebeveyn Katılım Süreci Modeli	21
3. Revize Edilmiş Ebeveyn Katılım Süreci Modeli	23
4. Okul Deneyimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği	62
5. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği	64
6. Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği	66
7. Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği	67
8. Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği	69
9. Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği	71
10. Ebeveyn Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği	73
11. Ebeveyn Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği	74
12. Hipotez Model	79
13. Nihai Model (Standartlaştırılmış Katsayılar)	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve gereksesi, varsayımlar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar kısımlarını içermektedir.

Problem Durumu

Tarihi süreç içerisinde insanların birey olarak yaşayabilmeleri ve toplum dışı kalabilmelerinin mümkün olamayacağı görüşünden hareketle, insanlar toplumun kurallarına uymak ve bu kuralları gerçekleştirmek için devlet organizasyonu yapmışlardır. Devlet, toplum kurallarını düzenlemiş ve hangi hakların kullanılacağını tespit ve tayin etmiştir. Sosyal devlet anlayışının gelişmesi ile devletin önemli görevlerinden biri topluma *eğitim hizmetlerinin sunulması* ve *eğitim kurumlarının yurt çapına yayılması* olmuştur (Yaman, 2000). 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinde ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi'nin 7. maddesinde, herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, ilköğretimin zorunlu olması gerektiği vurgulanmış ve eğitimin birinci basamağını oluşturan ilköğretimde öğrenim görmek ülkemizde de 1997 yılında zorunlu hâle getirilmiştir.

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değere sahip diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin sağlanabilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir (Tezcan, 1985). En bilindik tanımıyla ise eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979).

Formal eğitim, okullarda verilmektedir. Okul, sosyal bir örgüttür. Girdisi ve çıktısı insandır. Girdiyi çevreden alır, belirli bir eğitim sürecinden sonra ürünü tekrar çevreye verir. Bu yüzden çevreyle sıkı bir ilişki içerisinde. Bu gibi örgütler, iş

birliğinin tam olarak gerçekleştiği durumlarda amacına ulaşır, gerçekleşmeyen durumlarda ise tam olarak amacına ulaşamaz, sorunlar ortaya çıkar (Kolay, 2004).

Temel bilgi ve becerilerin kazandırılması amacı güden eğitim sisteminin, özellikle ilköğretim basamağında,  önemli öğesini ebeveyn-ğrenci-ğretmen oluşturmaktadır ve bu öğelerin işbirliği içerisinde olmaları ğrenci başarısını artırmaktadır (zyrek, 1983). Okullar ve aileler, çocukların psikolojik ve eğitsel gelişimini etkileyen önemli kaynaklardır ve iyi sonuçlar sadece bu iki kurumun ortak çalışmaları ile alınabilmektedir (Comer ve Haynes, 1991).

Günümüz toplumları içerisinde okul, yalnızca bilgi aktarmakla yükümlü bir kurum değildir. Okul bir yandan ocuk ve gençlerin yaşama hazırlanmaları ve sosyalleşmeleri sürecinde rol alırken, diğer yandan anne-babaların eğitimine de yardımcı olmak zorundadır (Zembat ve Unutkan, 2001). Okulun belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için ailenin de okulda verilen formal eğitim sürecine katılması ve destek vermesi gerekmektedir.

Eğitim sürecini desteklemesi beklenen aile, sosyal bir varlık olan insanın başka insanlarla birlikte yaşamasının en temel ve en özel birimidir. Çocuklar, doğdukları andan başlayarak genel olarak inançlarını, tutumlarını ve alişkanlıklarını biçimlendiren bir aile ortamında yaşarlar. Erken ocukluk yılları boyunca ebeveynler, günlük yaşam olayları içinde çocuklarının araştırmaları, çevreyle aktif etkileşim içine girmeleri ve gözlemlerini taklit etmeleri yoluyla öğrenmeleri için sonsuz olanaklar sunarlar.

Ebeveynler ocukların ilk öğretmenleridir ve evde gerçekleşen doğal öğrenme ortamı, bir öğretmenin yapılandırabileceği tüm durumlardan daha zengin olanaklar sunabilmektedir. Aile, ocuğun informal eğitiminin gerçekleştirildiği, okullar ise formal eğitimin verildiği kurumlar olarak görülmektedir (Pehlivan, 1997). Dolayısıyla, toplumsal amaçlara ulaşmada bu iki eğitim sürecinin birbiri ile bütünleşmesi ve tutarlılık göstermesi de büyük önem taşımaktadır.

Okulda yapılanlar evde anne-babalar tarafından desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Ancak bu iki farklı kurumun, çocukların eğitimleri konusunda ortak amaçlarına ulaşacak biçimde iş birliği yapar hâle getirilmesi

gereklidir. Konu, özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan ilköğretim için çok daha önemlidir; çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu yıllarda oluşmaktadır. Bu dönemde en önemli bilgi ve destek kaynağı olan ebeveyn ve öğretmenler çocuğun özellikle zihinsel gelişiminde yol gösterici olabilir, bir takım bilgiler vererek öğretici olabilir (Bacanlı, 2006). Çocuğun sosyal ve akademik yönden doyum sağlama ihtiyacının yoğun olduğu ve ilköğretimle örtüşen bu evrede, gerek ebeveynin gerekse öğretmenlerin çocuğun başarılı olma gereksinimi karşılayabilmeleri önemlidir. Bir öğrencinin hem başarılı olabilmesi hem de duygusal, sosyal, zihinsel, cinsel, ahlâki, kişilik yönünden bütün olarak gelişebilmesi için özellikle ebeveyni ve öğretmenleri tarafından iş birliği içerisinde desteklenmesi gerekir (Yıldırım, 2006).

Çocukların eğitiminde önemli rol oynayan ebeveynlerle sıkı bir işbirliği oluşturmak ve onları da okulla işbirliği içinde olmaya isteklendirmek, okul açısından önemli bir kazanımdır. Eğitimde ebeveyn rolünün öneminin giderek daha çok fark edilmesiyle birlikte, ebeveynlerin okulda daha aktif rol almaları ve çocuklarının eğitim sürecine katılmaları yönünde isteklendirilmeleri, yönlendirilmeleri eğilimi giderek artmaktadır. Günümüzde pek çok okul, ebeveyn katılımını artırmak amacıyla etkinlikler düzenlemekte ve müdahale planları belirlemektedir.

Önemi ve sağladığı faydaları fark edilmeye başlanan ebeveyn katılımı, “anne-babanın, çocuğun eğitim yaşamına olumlu bir şekilde ve aktif olarak iştirak etmesi, çocuğun eğitim yaşamında yer alması”dır (Hoover-Dempsey, 1995). Aynı zamanda ebeveyn katılımını “ebeveynlerin çocuklarına ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda becerilerini ortaya koyması süreci”, “anne babaların çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünü” olarak tanımlayan araştırmalar da bulunmaktadır (Şahin ve Ünver, 2005).

Araştırmalarda ebeveyn katılımının ev, okul ve işbirliği temelli olmak üzere genel olarak üç alt boyutta incelendiği görülmektedir:

1. Ev temelli katılım, “*okul dışında ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim*” olarak ifade edilebilir. Ebeveynin okul dışı ortamlarda çocuğun öğrenme sürecine desteğini belirlemeye yönelik davranış ve etkinliklerden oluşur. Genel olarak, ev ödevlerine yardım etme, ödevleri kontrol etme ve eğitim sürecini takip etme gibi ebeveyn davranışlarıdır.

2. Okul temelli katılım, “*çocuk odaklı biçimde ebeveynin okul içi etkinlikleri*” olarak tanımlanabilir. Ailenin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışlarıdır. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma, okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılma, sınıf içi etkinliklerde görev alma ve müsamerelere katılma gibi davranışları kapsar. Bu tür katılımı okulun ihtiyaçlarına ve okul meselelerine odaklanılır.

3. İşbirliği temelli katılım ise “*ebeveynin, öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşimi*” olarak ifade edilebilir. Etkinlikler konusunda öğretmenle konuşmak, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşmek gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Ebeveyn katılımının psikolojik değişkenlerle ve akademik başarıya katkı sağlayan diğer değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre:

- Öğrencilerin öz yeterlik (ben bu işi yapabilirim, ben bu işi yapabilecek güçteyim vb.) ve eğitim yaşantısına yönelik öz yeterlik algıları (Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 1996; Hoover-Dempsey ve ark., 2005),
- Sonuca yönelimli oluşları (Gonzalez, Holbein, ve Quilter, 2002),
- Okul yaşantıları ile ilgili öz kontrol algıları, kendini düzenleme bilgileri (bu işin nasıl yapılacağını biliyorum vb.) ve yetenekleri (Grolnick ve Slowiaczek, 1994),
- Uygun-olumlu okul davranışları, okul ile ilgili işlerle ilgilenme düzeyi ve eğitimin önemi ile ilgili inançları (bu işi yapmak istiyorum vb.) (Sheldon ve Epstein, 2002) ebeveyn katılımından etkilenmektedir.

İster ev temelli, ister okul temelli, ister ebeveyn-öğretmen işbirliği şeklinde olsun, ebeveyn katılımı öğrencinin okul başarısında olumlu bir etkidir (Deslandes ve Bertrand, 2005; Epstein ve Van Voorhis, 2001; Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Aynı zamanda ebeveyn katılımı ile sınıf tekrarı, okul terkleri, mezuniyet not ortalamaları, okul eğitsel kurslarına katılım oranı gibi okul başarısı ile ilgili olan değişkenler arasında da anlamlı ilişkiler gözlenmektedir (Barnard, 2004).

Benzer şekilde, ebeveyni aktif bir şekilde eğitimi ile ilgilenen, eğitimine katılan çocuklar, yüksek akademik başarı sergilemekte, okula devam etme oranları yüksek olmakta ve ödev yapmaya daha istekli olmaktadır (Hoover-Dempsey, Walker, Jones ve Reed, 2002). Üstelik bu olumlu etkiler, yalnızca ilköğretimde değil, orta öğretimde de devam etmektedir (Flynn, 2007).

Ebeveyn katılımı ile öğrencinin okul başarısı ve gelişim düzeyi arasındaki anlamlı ve olumlu ilişkiyi gösteren araştırmaların pek çoğu, ebeveynlerin neden çocuklarının eğitim yaşantılarına katıldıklarını ve bu katılımın çocuğa nasıl olumlu katkı sağladığını açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

Literatürdeki bu eksiklikten yola çıkarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantısına neden katıldıklarını, katılmaya ne zaman karar verdiklerini, katıldıklarında hangi davranışları sergilediklerini ve katılımın türünü nasıl seçtiklerini araştırmalarına konu edinen Hoover-Dempsey ve Sandler'a (1995) göre, ailenin çocuğun yaşantısına katılma kararı vermesine neden olan dört psikolojik faktör vardır. Bunlar:

1. Ebeveynin rol yapısı veya çocuklarının eğitimleri ile ilgili ne yapmaları gerektiğine yönelik inançları,
2. Eğitim yaşantısına yardım etmelerindeki öz yeterlik algıları veya çocuklarının okul başarılarını artırabilecek kapasitelerine olan inançları,
3. Ebeveynin okul yönetimi davet algısı veya çocuklarının eğitimlerine katılımlarının okul yönetimi tarafından teşvik edilmesi ve
4. Ebeveynin çocuklarının davet algısı veya eğitime katılımlarının çocukları tarafından arzu edilmesine yönelik algılarıdır.

Ebeveyn bu dört psikolojik faktöre göre katılım kararı vermekte, katılıma karar verildikten sonra kaynaklarla ilgili faktörler (ebeveyn zaman ve enerji algısı, ebeveyn bilgi ve beceri algısı ve ebeveynin çocuk ve öğretmenden algıladığı davet algısı) ebeveynin katılım biçimini belirlemektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995).

Walker ve arkadaşları (2005) da ebeveynin katılım kararı vermesinde etkili olan üç büyük faktör belirlemişler ve diğer değişkenleri bu faktörlerin altında ele almışlardır:

- Ebeveyn rol yapısı, geçmiş okul deneyimi ve öz yeterlik algısı değişkenleri *ebeveynin motivasyonel inançları* faktörü altında,
- Ebeveynin okuldan algıladığı genel davet algısı ve çocuk ve çocuğun öğretmeninden algıladığı özel davet algısı değişkenleri *ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davet algısı* faktörü altında,
- Ebeveynin katılım için uygun zaman ve enerji algısı ile katılım için gerekli bilgi ve beceri algısı değişkenleri ise *algılanan yaşam kaynakları* faktörü altında yer almaktadır.

Ebeveyni, çocuğun eğitim yaşantısına katılması için motive eden faktörlerin başında ebeveyn rol yapısı gelmektedir. Ebeveyn rol yapısı, *ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına ilişkin ne yapması gerektiğine yönelik inançları ve bu inançlar doğrultusundaki davranış biçimleridir* (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995). Katılıma yönelik rol yapısı, ebeveynlerin çocuklarının nasıl geliştikleri, çocuklarını etkili şekilde nasıl yetiştirecekleri ve çocuklarının başarılı olması için nasıl yardım edeceklerine ilişkin inançları tarafından belirlenmektedir.

Ebeveyn katılımı ile ebeveyn rol yapısı arasındaki ilişki bazı araştırmalarla doğrulanmaktadır. Örneğin, Sheldon (2002) ilköğretim öğrencilerinin ebeveynleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında ebeveynin rol yapısının ev temelli ve okul temelli katılım davranışlarını belirlediği sonucuna ulaşmıştır. Grolnick, Benjet, Kurowski ve Apostoleris'in (1997) araştırmalarında da ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantısında aktif rol almalarıyla ilgili inançları ile katılım düzeyi arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir. Diğer pek çok araştırmada da çocuğun eğitim yaşantısında aktif rol yapısına sahip ebeveynlerin, yani çocuğunun eğitsel konularıyla ilgili işlerinin birincil sorumluluğunun ailede olduğuna yönelik inancı olan ebeveynlerin, pasif rol yapısına sahip ebeveynlerden daha katılımcı davranışlar sergilediği yönündeki bulgular ortaya konmuştur (Deslandes ve Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey ve ark., 2005; Sheldon, 2002).

Benzer bulgular farklı kültürlerdeki çalışmalarda da gözlenmiştir. Chrispeels ve Rivero (2001), göçmen Latin ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri ile ilgili rolleri hakkındaki inançlarının, nasıl ve ne kadar katılmaları gerektiğine yönelik inançları ve katılım davetini nasıl yorumladıklarına göre belirlendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Gonzales ve Chrispeels (2004) de, ebeveyn eğitim programlarına katılan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Latin anne babalarının katılım davranışlarının en önemli belirleyicisinin rol yapıları olduğuna dikkat çekmiştir.

Ebeveynin çocuğun eğitimine katılması hakkındaki rol yapısı ile ilgili araştırmaların bir kısmında, rol yapısı ebeveynin geçmiş okul deneyimi ile birlikte ele alınmaktadır. Bu araştırmalara göre, başarılı okul deneyimi olan ebeveynler, okul personeli ile iletişim kurarken kendilerini daha yeterli ve bilgili hissetmekte (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004), olumsuz okul deneyimi olan ebeveynler ise çocuklarının okul yaşantılarını daha olumsuz algılama eğiliminde olmaktadır (Raty, 2007). Başaran ve Koç'un (2000) velilerin okuldaki toplantı ve faaliyetlere katılmama nedenlerine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, velilerin %10'una yakınının katılmama nedenlerini okulla ilgili değerlere yükledikleri (kendi öğrencilik yıllarında yaşadıkları olumsuzluklar, kendini okula ait hissedememe, çocuklarının okula gelmesini istememe vb.) sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveyn katılımının rol yapısı ve geçmiş okul deneyimi gibi motivasyonel faktörlerden etkilenmesinin yanı sıra, Bandura (1997) tarafından ifade edildiği şekliyle, "kişinin istenilen sonuçlara ulaşacak biçimde davranabilme yeteneğine inanç" anlamına gelen *öz yeterlik* tarafından da etkilenmektedir. Öz yeterlik, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkilemektedir (Green, Walker, Hoover-Dempsey ve Sandler, 2007).

Öz yeterlik algısı, genel öz yeterlik algısı ve karşılaşılan durumlara özgü öz yeterlik algısı olmak üzere iki bağlamda ele alınabilmektedir. Genel öz yeterlik algısı, günlük yaşamda karşılaşılan birçok stres verici duruma yönelik olarak bireyin başa çıkma yeterliğine ilişkin inancıdır. Spesifik, duruma özgü yeterlik inancı da bireyin belli bir duruma yönelik olarak başa çıkma yeterliğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Handy, Lyons ve Breakwell, 2006).

Duruma özgü yeterlik algısına karşılık gelen birçok öz yeterlik algısı bulunmaktadır. Ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılmasına ilişkin öz yeterlik algısı da duruma özgü öz yeterlik algılarından biridir. Buna göre, katılımın çocuğunun eğitsel yaşamında olumlu değişimlere neden olacağına inanan bir ebeveyn, çocuğunun eğitim yaşantısına aktif biçimde katılma yönünde olumlu karar verme eğiliminde

olacaktır. Öz yeterliği nispeten düşük olan ebeveyn ise katılım davranışlarını daha seyrek olarak sergileyecektir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Araştırmalar ebeveynin öz yeterlik algısı ile katılım biçimleri arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Örneğin Bandura ve arkadaşları (1996), çocuklarının akademik başarılarını yönetme ve destek olma konusunda yüksek öz yeterlik algısına sahip olanların düşük olanlara göre çocuklarının eğitim yaşantılarına daha etkili destek olduklarını belirtmiştir. Shumow ve Lomax (2002), ilk ve orta öğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin öz yeterlik algısı ile ebeveyn katılımı arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Grolnick ve arkadaşları da (1997) ilköğretim öğrencilerinin, öz yeterlik algısı yüksek olan ebeveynlerinin düşük olanlara göre, her üç katılım alanına da (davranışsal, “*evde öğrenciye yardım etmek*”; bilişsel, “*zihinsel alanlarda çocukla ilgilenme*”; kişisel, “*okul sürecini takip etmek*”) yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmalarda, öz yeterlik algısı ile rol yapısı arasında ilişki gözlenmektedir. Davranışlarının çocuğun öğrenmesine yardımcı olacağına inanan yüksek yeterlik algısına sahip bir ebeveyn, bu inancından dolayı daha aktif bir rol yapısı geliştirmektedir. Davranışlarının, çocuğu üzerinde herhangi bir etkisi olmadığına inanan düşük yeterlik algısına sahip bir ebeveyn ise daha pasif bir rol yapısı geliştirecektir. Düşük yeterlik algısı veya düşük beklenti düzeyi pasif rol yapısı ile birleşince düşük düzeyde katılıma neden olabilmektedir.

Görüldüğü gibi, yukarıda sunulan araştırmalarda, ebeveyn öz yeterliği, rol yapısı ve geçmiş okul deneyimi değişkenleri ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkinin varlığı doğrulanmakta; bu değişkenlerin ebeveyn katılımını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak, başka bazı araştırmalarda da bu değişkenlerin ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı, ebeveynin önemli gördüğü kişilerden davet algılayıp algılamamasına göre katılım davranışlarını etkiledikleri vurgulanmaktadır.

Ebeveynin, önemli gördüğü diğerlerinden algıladığı katılım daveti, katılım için karar vermesinde önemli bir belirleyicidir. Aktif rol yapısı ve ebeveyn öz yeterlik algısı değişkenlerinin ebeveyn katılımını artırmasına rağmen, önemli görülen kişilerin katılım için ebeveyni teşvik etmesi, ebeveynin çocuğun eğitim yaşantısına katılma kararı almasında önemli bir etkidir. Çünkü bu davet, ebeveyne katılım davranışlarının hoş

karşılandığı, değerli olduğu ve istenilen bir şey olduğunu hissettirmektedir. Katılım daveti, özellikle rol yapısı pasif olan ve öz yeterlik algısı nispeten zayıf olan ebeveynlerde daha da önemli bir rol oynamaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Katılım için davetler özellikle şu dört kaynaktan geldiğinde çok önemlidir:

1. Çocuktan/Öğrenciden,
2. Öğretmenden,
3. Rehber öğretmenden,
4. Okulun genelinden (okulun örgüt iklimi).

Okulun genelinden yapılan davetler önemlidir; çünkü ebeveyne okulda hoş karşılandığını ve katılımının önemli olduğu, beklenildiğini ve desteklendiğini hissettirir. Rehber öğretmenden gelen davetin çocuğun gelişimi için de önemli olduğunu hissettirmesi açısından önemi büyüktür. Öğretmenlerden gelen davet önemlidir; çünkü çocuğun öğrenim yaşantısına iştirak etmenin değerini ve gücünü vurgular. Öğrenciden gelen davetin büyük bir önemi vardır; çünkü ebeveynin çocuğun öğrenim ihtiyaçlarını karşılama fırsatı sağlar.

Katılım davet algısı ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişki çeşitli araştırmalarla doğrulanmaktadır. Örneğin, Anderson ve Minke'nin (2007) araştırmalarında, diğerlerinden algılanan katılım davet algısının ebeveyn katılım türlerine doğrudan ve en büyük etkiyi yaptığı ve öğretmenden algılanan katılım davetinin ebeveynin motivasyonel faktörleri ile ebeveyn katılımı arasında aracı bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Bununla beraber,

➤ Farklı etnik kimliğe ve sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda yapılan araştırmada, okul ikliminin ebeveyn katılımını artırdığı (Griffith, 1998),

➤ İlk ve ortaöğretimde, öğretmenin katılım davetinin, okul ve ev temelli ebeveyn katılımı için aileyi cesaretlendirmede en güçlü belirleyici olduğu (Dauber ve Epstein, 1993),

➤ Dört, beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin ebeveynleriyle yapılan araştırmada, öğretmenin katılım davetinin, ebeveyn katılımı için güçlü bir belirleyici olduğu (Closson, Wilkins, Sandler ve Hoover-Dempsey, 2004),

➤ Çocukları 1-6. sınıflara giden ebeveynler ile yapılan araştırmada, çocuktan algılanan katılım daveti değişkeninin ev temelli ve okul temelli ebeveyn katılımı için önemli düzeyde belirleyici olduğu (Green ve arkadaşları, 2007),

➤ Çocuktan algılanan katılım daveti değişkeninin, ev temelli ebeveyn katılımı için en güçlü belirleyici olduğu (Walker ve arkadaşları, 2005) sonuçları ortaya konmuştur.

Davet algısı değişkeni gibi motivasyonel faktörler ile ebeveyn katılımı arasında aracı rol oynayan diğer bir değişken ise ebeveynin yaşam kaynakları algısıdır. Bu bağlamın içine ebeveynin bilgi, beceri, zaman ve enerji algıları girmektedir.

Ebeveynin bilgi ve becerileri ile ilgili algıları katılım biçimlerini etkilemektedir. Örneğin bir ebeveyn, sosyal bilimlerden ziyade matematik konusunda bilgili olduğunu düşünüyorsa, çocuğunun matematik ödevine yardım etmede daha istekli davranacaktır. Benzer biçimde kendini topluluk önünde konuşmada yetenekli algılayan ebeveyn, bu alanda yeteneği olmadığına inanan ebeveyninden daha büyük olasılıkla mesleği hakkında sınıf karşısında bilgi vermede istekli olacaktır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995).

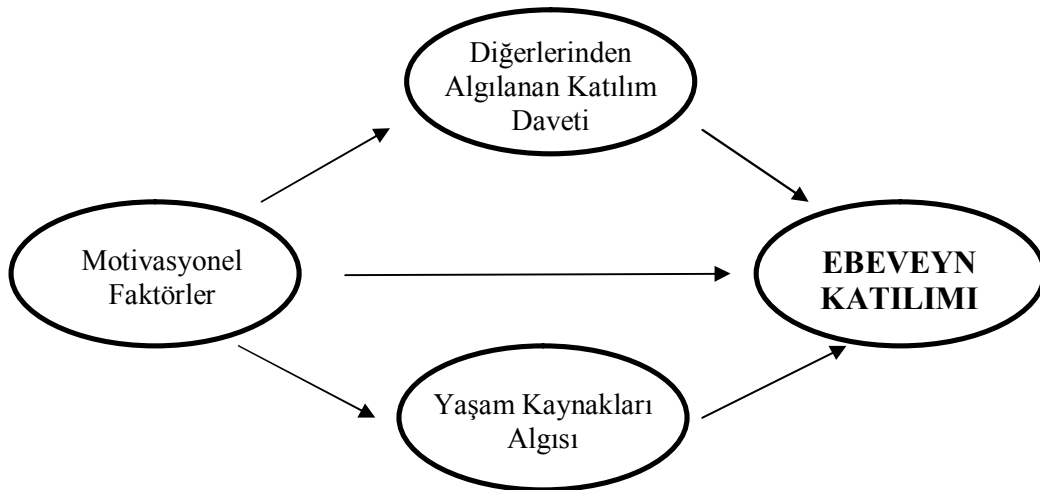
Ebeveynlerin zaman ve enerjileri ile ilgili algıları da çocuklarının eğitim yaşantılarına katılımlarında belirleyici bir rol oynar. Özellikle ailenin diğer sorumlulukları için gerekli olan zaman ve enerji algıları, katılım davranışlarında önemli bir belirleyici olmaktadır (Hoover-Dempsey ve ark., 1995). Aynı zamanda, çalışma saatlerinin katı olduğu bir iş yerinde çalışan, birden fazla işte çalışan ve ağır mesai koşullarında çalışan ebeveynler, okulda, evdeki katılıma göre daha az katılımcı olmaktadır (Griffith, 1998).

Ebeveynin yaşam kaynakları algısı ile katılım davranışları arasındaki ilişki bazı araştırmalarla da doğrulanmaktadır. Örneğin, çocukları ilkokul 1-6 düzeyinde öğrenim gören ebeveynlerde zaman ve enerji algısı ve çocukları ilkokul 4-6 düzeyinde öğrenim gören ebeveynlerde bilgi ve beceri algısı ev, okul ve toplam ebeveyn katılımı için önemli düzeyde yordayıcı olmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005). Benzer şekilde, Green ve arkadaşlarının (2007) araştırmalarında, ebeveynin zaman ve enerji algısının, ev temelli ve okul temelli ebeveyn katılımı için önemli düzeyde belirleyici olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, literatürde ebeveyni çocuğun eğitim yaşantısına katılmaya yönelten faktörler çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Bu araştırmalardan, ebeveynin katılım kararı almasında motivasyonel faktörlerin, önemli görülen diğerlerinden algılanan katılım davetinin ve yaşam kaynaklarının etkili olduğu; ancak bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ne yönde olduğu ve hangisinin daha güçlü bir belirleyici olduğu konusunda ortak bir yargının oluşmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmalardan aktarılan tüm bilgi ve ipuçları, eğitim yaşantısına ebeveyn katılımı ile ilişkili bir dizi değişkenin varlığını kanıtlar niteliktedir. Ancak söz konusu kanıtlar, ebeveyn rol yapısı, geçmiş okul deneyimi, öz yeterlik algısı, diğerlerinden algılanan katılım daveti ve ebeveyn yaşam kaynakları algısı değişkenleri ile ebeveyn katılımının tümünün var olabileceği bir neden-sonuç ve ilişki dizgesinin bulunabileceğine açıklık getirmemektedir. Çünkü söz konusu değişkenlerle ebeveyn katılım davranışları arasında ikili ilişkiler, ilişkisel ya da neden-sonuç ilişkisi bağlamında ele alınmış olmakla birlikte, söz konusu değişkenler bir arada incelenmemiştir.

Literatürdeki araştırma sonuçları, sınırlılıkları ve önerilerinden hareketle, motivasyonel faktörlerin ebeveyn katılımını *doğrudan* ve diğerlerinden algılanan katılım daveti ile yaşam kaynakları üzerinden *dolaylı* olarak ne düzeyde etkilediğine yönelik bir model (Şekil 1) oluşturulmuştur. Modelde motivasyonel faktörler dışsal (ekzojen) değişken; diğerlerinden algılanan katılım davet algısı ve ebeveynin yaşam kaynakları algısı aracı (mediator) değişken; ebeveyn katılımı ise içsel (endojen) değişken olarak tanımlanmıştır. Bu çalışma, söz konusu modeli test etme amacı taşımaktadır.



Şekil 1. Ebeveyn Katılımına İlişkin Teorik Model

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim öğrencilerinde ebeveyn katılımının belirleyicilerini ortaya koymak ve bu belirleyicilerden hangisinin ebeveyn katılımını daha güçlü yordadığını bir model çerçevesinde incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Ebeveyn katılımı, ebeveynin motivasyonel faktörleri, zaman ve enerji algısı ve diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerinin bir model kapsamında açıklanabildiği bir yapıdır.
2. Ebeveynin zaman ve enerji algısının ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi vardır.
3. Ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davetinin ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi vardır.
4. Ebeveynin motivasyonel faktörlerinin ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan ve zaman ve enerji algısı ile diğerlerinden algıladığı katılım daveti değişkenleri üzerinden dolaylı bir etkisi vardır.

Araştırmanın Önemi

Okul personelinin ve rehber öğretmenlerin, ebeveynin eğitim sürecine katılımının sağladığı faydaların farkında oldukları ve bu konuda çaba sarf ettikleri düşünülmektedir. Ancak buna rağmen eğitim sürecine ebeveyn katılımının yeterli düzeyde gerçekleşmediği değerlendirilmektedir. Yapılan çalışma ile ebeveynin çocuklarının eğitim sürecine katılma kararı vermesine neden olan faktörler ortaya konmuş olacaktır. Bu şekilde katılımı sağlayan faktörler belirlenecek ve katılımın artırılması maksadıyla yapılacak müdahaleler daha isabetli olacaktır.

Ebeveynlerin çocukların eğitim yaşantılarına katılımlarının belirleyicileri çeşitli ülkelerde incelenmiş olmasına rağmen, ülkemizde benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma yapılmış ülkelerdeki ebeveynlerden farklı kültürel özellikler sergileyen ülkemizdeki anne babaların eğitime katılımlarının belirleyicilerinin

ortaya konması, bu konudaki müdahaleler için daha kültüre özgü yaklaşımların sergilenmesini sağlayabilecektir.

Araştırmada motivasyonel faktörler çerçevesinde incelenen ebeveyn rol yapısı ve ebeveyn öz yeterlik algısının katılım davranışları ile ilişkisi gözler önüne serilecektir. Buradan yola çıkarak, rehber öğretmenlerin eğitim öğretim yılı içerisinde ailelere yönelik hazırladıkları seminer, çalışma grupları veya konferanslara rol yapısı ve öz yeterlik algısı düzeyini artırıcı konuların bilgilerini eklemesi, ihtiyaca yönelik bir uygulama yapma fırsatını da doğuracaktır.

Ebeveyn katılımı ile okul personeli, rehber öğretmen ve öğretmen katılım davet algısı arasındaki ilişkinin ortaya konması, rehber öğretmenlerin okul personeli ve öğretmenlere yönelik yürüttüğü müşavirlik hizmetlerinde bir kanıt olarak kullanılabilir. Eğitim sistemi içerisinde önemli bir yeri olan ve her geçen gün önemi artan rehberlik hizmetleri açısından, rehber öğretmenden algılanan katılım daveti değişkeninin de modele dâhil edilmesi rehberlik hizmetlerinin yararlarından birini de ortaya koymuş olacaktır. Ayrıca çocuktan algılanan katılım daveti ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiden yola çıkarak öğrencilere ebeveynlerini nasıl eğitim yaşantılarına katabileceklerine yönelik öneriler de sunulabilir.

Ebeveynin zaman ve enerji algısının ebeveyn katılımı üzerindeki etkisinden yola çıkarak, ebeveynin eğitim sürecine katılması yönündeki arzularını dile getiren devlet kurumlarına, özellikle okul ve işbirliği temelli ebeveyn katılımı için gerekli olan zaman ihtiyacına yönelik önerilerde de bulunulabilir.

Ayrıca literatür incelendiğinde ebeveyn rol yapısı, geçmiş okul deneyimi, öz yeterlik algısı, okul personelinden-rehber öğretmenden-öğretmenden-çocuktan algılanan katılım daveti ve zaman ve enerji algısının okul-işbirliği-ev temelli ebeveyn katılım biçimleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile literatürdeki bu boşluk da doldurulmuş olacaktır.

Varsayımlar

1. Bu çalışma, ebeveynin katılım algısına dayalı olarak yapılmıştır. Diğer kişilerin (çocuğun, öğretmenin vb.) ebeveyn katılımını nasıl algıladığı değerlendirilmemiştir. Ebeveynlerin, katılım davranışlarını gerçekçi olarak algıladıkları ve ifade ettikleri varsayılmıştır.

2. Araştırmada ebeveyn katılımının kalitesi değerlendirilmemiştir. Ebeveyn davranışları niceliksel olarak ölçülmüş ve bu duruma göre araştırma sonuçları ortaya konmuştur. Yani, ebeveynin çocuğun başarısı hakkında öğretmenle konuşup konuşmadığına bakılarak ebeveyn katılımı hakkında karar verilmiş, öğretmenle yapılan konuşmanın verimli geçtiği varsayılmıştır. Benzer şekilde, ebeveynin çocuğu ile birlikte geçirdiği zamanın sıklığına dikkat edilmiş, birlikte geçirilen zamanın kaliteli olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, çocukları anaokulu ve ilköğretim birinci kademe düzeyinde öğrenim gören ebeveynler üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilköğretim birinci kademenin üstünde öğrenim gören gruplara yönelik olarak genellenemez.

Tanımlar

Ebeveyn Katılımı: Anne-babanın çocuğun eğitim yaşamına olumlu bir şekilde ve aktif olarak iştirak etmesidir, çocuğun eğitim yaşamında yer almasıdır. Ev temelli (ev ödevine yardım etme vb.), okul temelli (okul etkinliklerine katılma vb.) ve ebeveyn-öğretmen işbirliği (ev ödevleri ile ilgili öğretmen ile konuşmak vb.) temelli davranışlar olmak üzere üç ebeveyn katılım türü bulunmaktadır.

Ebeveyn Rol Yapısı: Ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına ilişkin ne yapması gerektiğine yönelik inançları ve bu inançlar doğrultusundaki davranış biçimleridir.

Ebeveyn Öz Yeterliliği: Ebeveynin, çocuğunun eğitim yaşantısı için istenilen sonuçlara ulaşacak biçimde davranabilme yeteneğine olan inancıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, ebeveyn katılımı ile ilgili kuram ve araştırmalar, ebeveyn katılımı ve motivasyonel faktörler, ebeveyn katılımı ve diğerlerinden algılanan katılım daveti, ebeveyn katılımı ve yaşam kaynakları algısı ile ebeveyn katılımı ve demografik değişkenlere ilişkin çalışmaları içermektedir.

Ebeveyn Katılımına İlişkin Kuram ve Araştırmalar

Ebeveyn katılımı, anne-babanın çocuğun eğitim yaşamına olumlu bir şekilde ve aktif olarak iştirak etmesi, çocuğun eğitim yaşamında yer alması, ebeveynin becerilerini ortaya koyma sürecidir (Hoover-Dempsey, 1995). Diğer bir tanımlamayla ebeveyn katılımı, anne babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür (Şahin ve Ünver, 2005).

Ebeveyn katılımı ev, okul ve işbirliği temelli olmak üzere genel olarak üç alt boyutta incelenmektedir:

1. Ev temelli katılım, ebeveyn ile çocuk arasında okul dışında gerçekleşen etkileşimlerdir. Genel olarak, ev ödevlerine yardım etme, ödevleri kontrol etme ve eğitim sürecini takip etme gibi ebeveyn davranışlarıdır.

2. Okul temelli katılım, çocuk odaklı biçimde ebeveynin okul içi etkinlikleridir. Ebeveynin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışlardan oluşur. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma, okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılma, sınıf içi etkinliklerde görev alma ve müsamerelere katılma gibi davranışları kapsar.

3. İşbirliği temelli katılım, ebeveynin, öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşimleridir. Etkinlikler konusunda öğretmenle konuşmak, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşmek gibi etkinliklerdir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Ebeveyn katılımını, ebeveynin sahip olduğu kaynakları çocuğa tahsis etmesi olarak ele alan araştırmalar bulunmaktadır (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Ebeveyn katılımını bu şekilde ele alan araştırmalar, katılımı üç alt boyutta incelemişlerdir:

1. Davranışsal boyut, ebeveynin okuldaki faaliyetlere aktif olarak katılması,
2. Duyuşsal boyut, ebeveynlerin okula karşı sergiledikleri tutumlar,
3. Bilişsel boyut, ebeveynin çocuk için zihinsel uyarıcı ortamları hazırlaması, bilişsel gelişim için gerekli araç-gereçleri sağlamasıdır.

Ebeveyn katılımının ebeveyn üzerinde çeşitli olumlu etkileri bulunmaktadır. Ebeveynlerin, çocukların eğitim yaşantılarına katılımları, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunmakta ve ebeveynlerin okula daha yapıcı ve olumlu şekilde bakmalarını sağlamaktadır (Satır, 1996). Ebeveynler eğitime katılarak, çocuklarının eğitimlerinde kendi rollerinin önemini, kendi ilgi, yetenek ve becerilerinin farkına varmakta, becerilerini geliştirmekte ve kuruma ve öğretmene olan güvenleri artmaktadır. Çocuklarının eğitimi konusunda karşılaştıkları zorluklarda, okulla beraber çözüm yolları aramaktadırlar. Çocuk yetiştirme ile ilgili bilgi ve deneyimlerini diğer anne babalarla paylaşarak çocuklarının gelişimine çok yönlü katkıda bulunmaktadır.

Katılımın, ebeveyn üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra çocuklar üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Çocuklar, ebeveynleri eğitim yaşantısına katıldığında, onlarla ilgilendiğinde daha başarılı olmaktadır. Ebeveyn katılımı ile sınıf tekrarı, okul terkleri, mezuniyet not ortalamaları, okul eğitsel kurslarına katılım oranı gibi okul başarısı ile ilgili olan değişkenler arasında da anlamlı ilişkiler vardır (Barnard, 2004). Ebeveyni aktif bir şekilde eğitimi ile ilgilenen, eğitimine katılan çocuklar, yüksek akademik başarı sergilemekte, okula devam etme oranları yüksek olmakta ve ödev yapmaya istekli olmaktadır (Hoover-Dempsey, Walker, Jones ve Reed, 2002). Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin eğitim yaşantısına, ev ve okul temelli ebeveyn katılımı, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğunun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğunun başarısızlığında olumlu sözlerle yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarıları yüksektir (Satır, 1996). Örneğin, ilk okuma-yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim yardımı sağlayan ve bu amaçla okul ile yakın işbirliğine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir (Çelenk, 2003).

Ebeveynin çocuğun eğitim yaşantısına katılımının olumlu etkileri yalnızca ilköğretimde değil, orta öğretimde devam etmektedir (Flynn, 2007). Ebeveyn katılımı ile çocuğun yaşı ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara göre, çocuğun yaşı ve sınıf düzeyi yükseldikçe katılım düzeyi azalmaktadır (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Bunun nedenleri arasında öğrencinin erken çocukluktan ergenliğe geçiyor olması, özerk olma ihtiyacının artması ve akran ilişkilerinin odak haline gelmesi yer almaktadır. Buna rağmen lise yılları da dâhil olmak üzere uygun ebeveyn katılım davranışları olumlu öğrenci sonuçlarını artırmaktadır (Hill ve Taylor, 2004).

Bu araştırmalara ek olarak ebeveyn katılımının psikolojik değişkenlerle ve akademik başarıya katkı sağlayan diğer değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre:

- Öğrencilerin öz yeterlik (ben bu işi yapabilirim, ben bu işi yapabilecek güçteyim vb.) ve eğitim yaşantısına yönelik öz yeterlik algıları (Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 1996; Hoover-Dempsey ve ark., 2005),
- Sonuca yönelimli oluşları (Gonzalez, Holbein, ve Quilter, 2002),
- Okul yaşantıları ile ilgili öz kontrol algıları, kendini düzenleme bilgileri (bu işin nasıl yapılacağını biliyorum vb.) ve yetenekleri (Grolnick ve Slowiaczek, 1994),
- Uygun-olumlu okul davranışları, okul ile ilgili işlerle ilgilenme düzeyi ve eğitimin önemi ile ilgili inançları (bu işi yapmak istiyorum vb.) (Sheldon ve Epstein, 2002) ebeveyn katılımından etkilenmektedir.

Araştırmalar, ebeveynler ile işbirliği geliştirmenin öğretmene sağladığı çeşitli faydaları da ortaya koymaktadır. Ebeveyn ile işbirliğini geliştirmiş öğretmenler, stres düzeylerinin azaldığını, daha etkili öğretim yöntemlerini kullanmaya başladıklarını ve uzmanlık ve otorite güçlerinin arttığını hissettiklerini ifade etmektedirler (Lazar ve Slostad, 1999). Ayrıca ebeveyn katılımını sağlayan öğretmenler, işlerinden dolayı daha fazla saygı gördüklerini hissettiklerini de belirtmektedirler (Hara ve Burke, 1998).

Genel olarak, ebeveyn katılımının; eğitsel değerlere dayalı olarak, aileleri, öğretmenleri, yöneticileri ve öğrencileri bir araya getirerek eğitim gereksinmelerinin uygun biçimde karşılanması için bu grupların birbirlerinden neler bekleyebilecekleri ve birbirlerine nasıl yardım edecekleri konusunda bir görüş birliği sağlaması; yönetsel sorunların azalması; eğitim-öğretimin kalitesinin artması; rehberlik hizmetlerinde artış olması; okula daha çok maddi destek yapılması; disiplin sorunlarının azalması; ailenin

çocuğu ile ilgili bilmesi gerekli bilgilerin ortaya çıkarak bunların aileye aktarılabilmesi; çocuğun ilgisinin ve bilgisinin artması; katılım yoluyla okulda karşılaşılan problemlerin daha kolay çözülmesi gibi faydaları bulunmaktadır (Pehlivan, 1997).

Bununla beraber ebeveynin çocuğun eğitim yaşantısına katılımının her zaman olumlu sonuçları olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Özellikle çocukların eğitimleri ile ilgili her türlü hususa aşırı biçimde katılan (overly involved) ebeveynlerin, öğretmenlerin uzmanlık ve otorite güçlerinin zayıflamasına ve öğrencilerin bağımsızlıklarını engelleyerek beceri geliştirememelerine neden olduklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada, ebeveyn katılımı tanımlanırken ve ölçülürken “anne ve babanın çocuğun eğitim yaşantısına olumlu bir şekilde iştirak etmesi” dikkate alınmıştır.

Ebeveynlerin, çocukların eğitim yaşantısına katılmasının bilinen pek çok faydalarına rağmen yine de ebeveynleri bu davranışlardan alıkoyan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler ebeveyn katılımında birer engel olarak ortaya çıkabilmektedir.

Ebeveyn Katılımının Engelleri

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantılarına katılımları arzu edildiği kadar kolay olmayabilir. Katılıma yönelik engeller bulunabilir. Bu engeller şu şekilde sıralanabilir:

1. Ebeveynin kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu: Birçok anne babanın olumsuz okul yaşantılarına sahip olmaları, okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve okul ile ilgili faaliyetlerden uzak durmalarına neden olmaktadır.

2. Ebeveynin ekonomik sorunları: Ebeveynin okula çağırılma nedenleri arasında, okula ekonomik katkı sağlamalarının istenmesi yer almaktadır. Ekonomik sıkıntılar, ailelerin okul etkinliklerine katılımında gönülsüz davranmalarına yol açmaktadır.

3. Ebeveynin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması,

4. Ebeveynin eğitim düzeyinin düşük olması,

5. Öğretmenlerin olumsuz tutumları: Öğretmenlerin, ebeveynin eğitime katılım için zaman ayırmadıkları ve bu tür etkinliklere yeterince ilgi duymadıkları şeklindeki algıları, okul-ebeveyn iş birliğinin en önemli engellerindendir.

6. Ev ve okul kültürünün farklılığı (Pehlivan, 1997).

Yaylacı (1999) katılımın önündeki engelleri araştırdığı çalışmada şu faktörlere vurgu yapmıştır:

1. Ailenin geçmiş deneyimlerinden doğan okulla ilgili olumsuz düşünceleri,
2. Okul personeliyle önceden yapılmış karşılıklı eylemlerden ve çatışmalardan doğan yabancılaşma duygusu,
3. Anlamlı katılım için fırsatların eksikliği,
4. Ulaşımda yaşanan zorluklar,
5. Katılımın değişik çeşitleri için yetersiz yönetim ve destekleme.

Başaran ve Koç (2000) araştırmalarında ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılmama nedenleri araştırmış ve bu nedenlere ilişkin veli ile öğretmen görüşleri arasındaki çelişkileri ortaya koymuşlardır. Buna göre, ebeveynler katılmama nedenlerini, okuldaki faaliyet ve etkinliklerin zamanı ve parasal nedenler olarak sıralamaktadır. Okulla ilgili etkinliklerin çalışma saatlerinde yapılması ve genellikle para toplanması amacıyla velinin okula çağırılması nedeniyle okul temelli从不 katılımından kaçınılmaktadır. Yönetici ve öğretmenler ise ebeveyn katılımının düşük olmasının nedenlerini ebeveynin ilgisiz ve isteksiz olması, eğitim düzeylerinin düşük olması, eğitimin önemi konusunda duyarsız olmaları, eğitimi sadece okulun görevi olarak görmeleri, işlerinden izin alamamaları, para isteneceği endişeleri olarak sıralamaktadırlar.

Altun'un (2009) öğrencilerin başarısızlık nedenlerini araştırdığı çalışmada, başarısızlık nedenleri veli, öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından sıralamıştır. Buna göre her üç grup da ebeveynin çocuğun eğitime olan ilgisizliğini birinci sıraya yerleştirmiştir. Ebeveynlere göre ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ebeveynin çocuğun derslerine farklı nedenlerden dolayı yardımcı olamaması engelleri ortaya konurken, öğrencilere göre ebeveynin eğitime önem vermemesi engeli, öğretmene göre ise yine ebeveynin eğitime önem vermemesi, eğitimin gerekliliğine inanmaması, ebeveynin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve eğitimsizliği engellerini çocuğun başarısızlık nedenleri arasında göstermişlerdir.

Ebeveyn ve sosyal çevreden kaynaklanan sorunlar, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından en önemli sorunlar olarak görülmektedir. Özellikle ebeveynin eğitime ilişkin duyarsızlığı katılım davranışlarının önündeki en önemli engeldir. Ayrıca okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin girişimcilik ruhunun eksik olması da ebeveyn katılımının teşvik edilmesinde bir sorun olmaktadır (Ekinci, 2010).

Ebeveyn Katılımının Belirleyicileri

Ebeveyn katılımı, çocukların olumlu eğitim yaşantıları için önemli bir etken olmasına rağmen, ebeveyni katılım davranışları için motive eden faktörler çok fazla bilinmemektedir.

Ebeveyn katılımı ile öğrencinin okul başarısı ve gelişim düzeyi arasındaki anlamlı ve olumlu ilişkiyi gösteren araştırmaların pek çoğu, ebeveynlerin neden çocuklarının eğitim yaşantılarına katıldıklarını ve bu katılımın çocuğa nasıl olumlu katkı sağladığını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) ebeveyn katılımını sorgulamış ve Şekil 2’de görülen Ebeveyn Katılım Süreci modelini geliştirmişlerdir.

Ebeveyn Katılım Süreci Modelinin temel ilgi konusu, ebeveyn katılımı ve katılımın çocuklar ve ergenlerin gelişimine olan etkisidir. Model, ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantısına neden katıldıkları ve katıldıklarında çocuklarının okul başarısına nasıl etkiledikleri üzerine durmaktadır. Model, şu soruları sormaktadır:

1. Ebeveyn çocuğun eğitim yaşantısına neden katılır?
2. Ebeveyn ne zaman katılmaya karar verir?
3. Katıldıklarında hangi davranışları sergilerler, ne tür çocuk yetiştirme tutumları sergilerler, katılımın türünü nasıl seçerler?
4. Ebeveynin katılım davranışları öğrencide ne tür etkiler yaratır?

Model, 5 ardışık basamaktan oluşmaktadır. **Birinci basamak**, ailenin çocuğun yaşantısına katılım sağlama kararı vermesine neden olan 4 psikolojik faktörü içermektedir. Bunlar:

- a. Ebeveynin rol yapısı veya çocuklarının eğitimleri ile ilgili ne yapmaları gerektiği ile ilgili inançları,
- b. Eğitim yaşantısına yardım etmelerindeki öz yeterlik algıları veya çocuklarının okul başarılarını artırabilecek kapasitelerine olan inançları,
- c. Ebeveynin okul yönetiminden algıladığı katılım daveti veya çocuklarının eğitimlerine katılımlarının okul yönetimi tarafından teşvik edilmesi ve
- d. Ebeveynin çocuklarından algıladığı katılım daveti veya eğitime katılımlarının çocukları tarafından arzu edilmesine yönelik algıları.

Basamak 5

Öğrenci Sonuçları	
Bilgi ve beceri	Okul başarısına yönelik yeterlik algısı

**Basamak 4**

Ara Değişkenler	
Ebeveynin gelişime uygun davranışlar sergilemesi	Ebeveyn davranışları ile okul beklentileri arasındaki uyum

**Basamak 3**

Ebeveyn Katılımının Çocuğun Okul Sonuçlarına Etkisinin Mekanizması		
Model olma	Güçlendirme	Bilgi Verme

**Basamak 2**

Ebeveynin Katılım Biçimi (Etkileyen Faktörler)		
Ebeveynin bilgi ve becerisi	Ebeveynin zaman ve enerjisi	Çocuktan ve okuldan algılanan özel davet

**Basamak 1**

Ebeveynin Katılım Kararı (Etkileyen Faktörler)			
Ebeveynin rol yapısı	Ebeveynin öz yeterlik algısı	Okuldan algılanan genel davet	Çocuktan algılanan genel davet

Şekil 2. Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (1995-1997) Ebeveyn Katılım Süreci Modeli

İkinci basamak, katılıma karar verildikten sonra kaynaklarla ilgili faktörlerin (ebeveynin zaman ve enerjisi, ebeveynin çocuk ve öğretmenden algıladığı katılım daveti) ebeveynin katılım biçimini belirlediğini ileri sürmektedir.

Üçüncü basamak, katılım süreci boyunca ebeveynlerin kullandığı mekanizmaları (model olma, pekiştirme, öğretme) veya hangi ebeveyn tarzının çocuğun okul sonuçlarını etkilediğini açıklar.

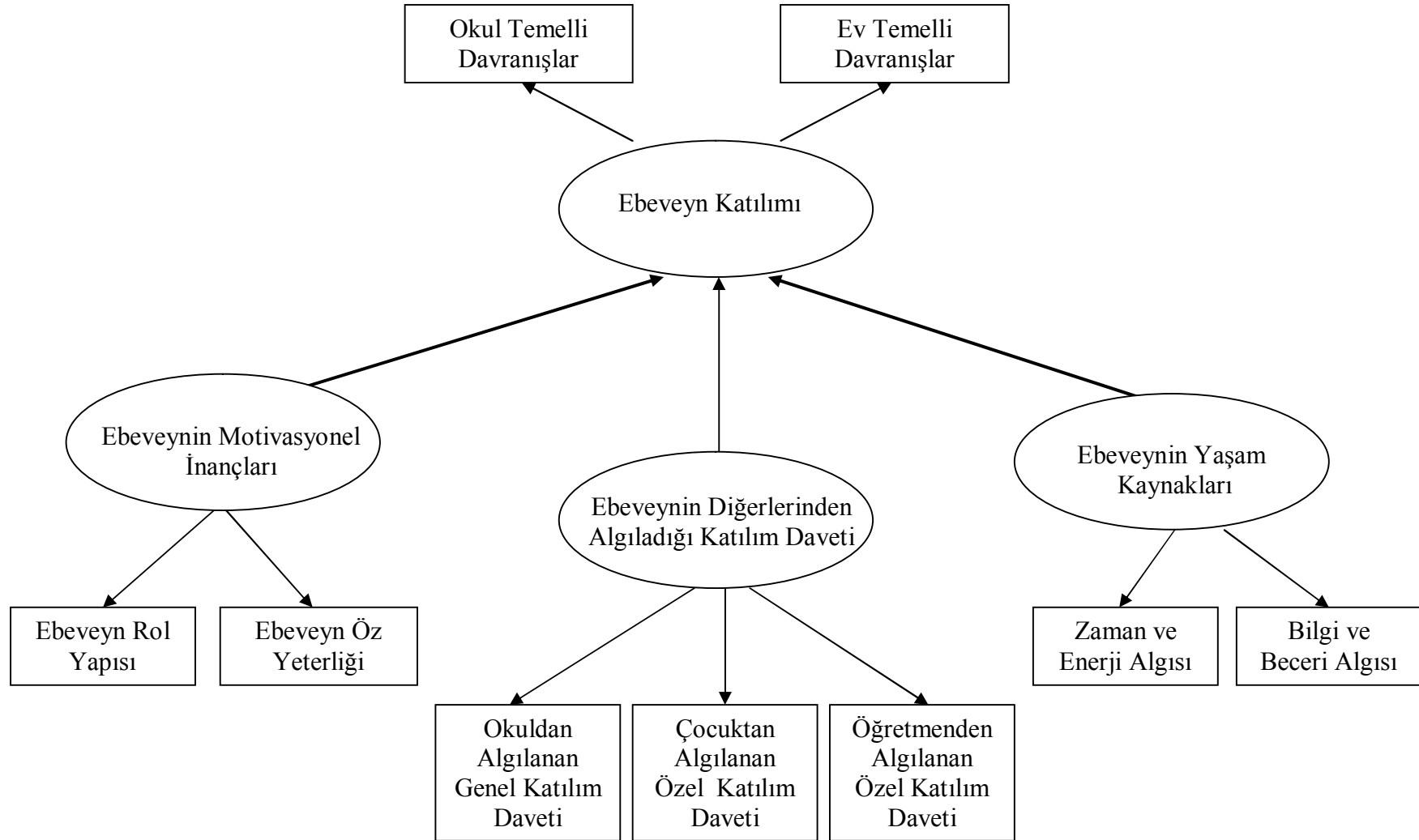
Dördüncü basamak, bu mekanizmanın çocuğun gelişimsel ihtiyaçları ve okul beklentileriyle ne kadar uyum gösterdiğini açıklar.

Beşinci basamak ise öğrencinin okul sonuçlarını (bilgi ve becerisi ile öz yeterlik algısı) gösterir.

Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (1995) ebeveyn katılım süreci modeli Walker ve arkadaşları (2005) tarafından ebeveyn katılımının altında yatan psikolojik faktörlerin ayrıntılı biçimde ortaya konması ve bu gelişimin altında yatan kavramsal ve metodolojik sürecinin betimlenmesi amacıyla revize edilmiştir. Ebeveyn katılım sürecinin revize edilmiş modeli Şekil 3'de görülmektedir.

Walker ve arkadaşları (2005) ebeveynin katılım kararı vermesinde etkili olan üç büyük faktör belirlemişler ve diğer değişkenleri bu faktörlerin altında ele almışlardır:

- Ebeveyn rol yapısı ve öz yeterlik algısı değişkenleri *ebeveynin motivasyonel inançları* faktörü altında,
- Ebeveynin okuldan algıladığı genel davet algısı ve çocuk ve çocuğun öğretmeninden algıladığı özel davet algısı değişkenleri *ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davet algısı* faktörü altında,
- Ebeveynin katılım için uygun zaman ve enerji algısı ile katılım için gerekli bilgi ve beceri algısı değişkenleri ise *algılanan yaşam kaynakları* faktörü altında yer almaktadır.



Şekil 3. Revize Edilmiş Ebeveyn Katılım Süreci Modeli

Ebeveyn Katılımı ve Motivasyonel Faktörler

Ebeveyn katılımının iki inanç sistemi tarafından motive edildiği öne sürülmektedir: Ebeveynin rol yapısı ve çocuğun okul başarısına yardım etmedeki öz yeterlik algısı. Ebeveyn rol yapısı, çocuğun eğitsel sonuçları için kişisel veya paylaşılmış sorumluluk duygusunu ve çocuğun başarısı için eğitime katılıp katılmamaya yönelik inançları içermektedir. Çocuğun okul başarısına yardım etmedeki öz yeterlik algısı ise çocuğa eğitim konusunda yardım etme gücüne olan inancı içermektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995). Başka bazı araştırmalarda, ebeveyni katılım kararı vermesine motive eden faktörler arasına ebeveynin kendi okul deneyimleri de dâhil edilmiştir. Buna göre, olumlu veya başarılı bir okul geçmişi olan ebeveyn, çocuğun eğitim yaşantısına daha fazla katılmaktadır (Walker ve arkadaşları, 2005).

Ebeveyn Rol Yapısı

Rol, kişinin, kendisinin ve diğer grup üyelerinin sorumlulukları, hakları ve yükümlülükleri hakkındaki inançlarıdır. Ebeveyn rol yapısı ise, ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına ilişkin ne yapması gerektiğine yönelik inançları ve bu inançlar doğrultusundaki davranış biçimleridir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995; Hoover-Dempsey, Wilkins, Sandler ve O'Connor, 2004).

Ebeveyn rol yapısı aktif ve pasif rol yapısı olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif ebeveyn rol yapısı, çocuğun eğitsel konularla ilgili işlerinin birincil sorumluluğunun ailede olduğuna ve bu sorumlulukların yerine getirilmesinde ebeveynin aktif rol oynamasına yönelik inançtır. Pasif ebeveyn rol yapısı ise, çocuğun eğitsel konularla ilgili işlerinin birincil sorumluluğunun okulda olduğuna ve bu sorumlulukların yerine getirilmesinde ebeveynin yalnızca okul talep ettiğinde rol oynamasına yönelik inançtır (Hoover-Dempsey, Walker ve Sandler, 2005).

Katılıma yönelik rol yapısı, ebeveynlerin çocuklarını etkili şekilde nasıl yetiştirecekleri ve çocuklarının başarılı olması için nasıl yardım edeceklerine ilişkin inançları tarafından belirlenir. Aynı zamanda çocuğun okula ilişkin yaşantısında anne-babanın nasıl davranması gerektiğine yönelik bireysel ve grup beklentileri de rol

yapısını belirler. Rol yapısı, sosyal olarak yapılandığı için, ait olunan grubun beklentileri tarafından şekillenir. Ebeveynin, okula yönelik bireylerle ve gruplarla girdiği yaşantılar yoluyla oluşur. Bu yaşantılar çoğunlukla okula ilişkin ebeveynin kendi yaşantısı, daha önceki katılım tecrübeleri ve çocuğun okul sürecine ilişkin diğerleriyle (öğretmenler, diğer veliler vb.) yaşantısını içerir. Sosyal olarak yapılandığı için de ebeveynin katılıma yönelik rol yapısı değişime açıktır (Chrispeels ve Rivero, 2001; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Genel olarak, çocuğun eğitim yaşantısına katılımı hakkında ebeveyn rol yapısı şu etkileşimlerle oluşmaktadır:

- a. Ebeveynin, çocuğun uygun ve arzu edilen gelişimsel sonuçları hakkındaki inançları,
- b. Bu sonuçlar için kimin sorumlu olduğuna dair inançları,
- c. Ebeveyn davranışları ile ilgili grup üyelerinin (aile, öğretmenler, diğer ebeveynler vb.) beklentileri (Hoover-Dempsey, Walker ve Sandler, 2005).

Araştırmalar, ebeveynin katılım kararını vermesinde rol yapısının etkili olduğunu doğrulamaktadır. Yüksek düzeyde rol yapısına sahip ebeveynler çocuklarının eğitim yaşantısına daha yüksek düzeyde katılmaktadır (Anderson ve Minke, 2007). Diğer pek çok araştırmada da çocuğun eğitim yaşantısında aktif rol yapısına sahip ebeveynlerin pasif rol yapısına sahip ebeveynlerden daha katılımcı davranışlar sergilediği yönündeki bulgular gözler önüne serilmiştir (Deslandes ve Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey ve ark., 2005; Sheldon, 2002).

Benzer bulgular farklı kültürlerdeki çalışmalarda da gözlenmiştir. Örneğin Drummond ve Stipek (2004), beyaz, siyah ve Latin Amerikalı öğrencilerin ebeveynleri ile yaptıkları araştırmalarında rol yapısının ebeveyni katılım yönünde motive ettiğini belirtmişlerdir. Chrispeels ve Rivero (2001), göçmen Latin ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri ile ilgili rolleri hakkındaki inançlarının, nasıl ve ne kadar katılmaları gerektiğine yönelik inançları ve katılım davetini nasıl yorumladıklarına göre belirlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Gonzales ve Chrispeels

(2004), ebeveyn eğitim programlarına katılan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Latin anne babalarının katılım davranışlarının en önemli belirleyicisinin rol yapıları olduğuna dikkat çekmiştir.

Rol yapısı ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çoğunda, rol yapısı ebeveyn katılımını doğrudan etkilemektedir. Ancak bu araştırmaların bazılarında, rol yapısı ile ebeveyn katılımının pozitif yönde ilişkili olduğu fakat beklenen düzeyde ilişkili olmadığı belirtilmektedir. Üstelik diğerlerinden algılanan katılım daveti ve ebeveyn yaşam kaynakları değişkenleri aracı değişken olarak modele girdiğinde rol yapısı değişkeninin aile katılımı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Ebeveynin önemli gördüğü kişilerden davet algılayıp algılamamasına göre rol yapısı değişkeni aile katılım davranışlarını etkilemektedir (Anderson ve Minke, 2007).

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, ebeveyn katılımı ile ebeveyn rol yapısı değişkenleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Rol yapısının ebeveyn katılımına olan etkisinin bazı araştırmalarda doğrudan, bazılarında ise katılım daveti ve yaşam kaynakları değişkenleri üzerinden dolaylı olduğu belirtilmektedir.

Ebeveyn Okul Deneyimi

Geçmişte yaşanan okul ile ilgili olumsuz deneyimler, olumsuz tutumların gelişmesine neden olmaktadır. Anne-babaların kendi geçmişlerindeki olumsuz okul tecrübeleri de okula yönelik olumsuz tutumların gelişmesine ve okuldan uzak durma kaçınma öğrenmesine yol açabilmektedir. Bu durumda okul ile ilgili olumsuz tutumlar, ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılımını olumsuz olarak etkilemektedir (Pehlivan, 1997)

Başaran ve Koç (2000) velilerin okuldaki toplantı ve faaliyetlere katılmama nedenlerine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, velilerin %10'una yakınının katılmama nedenlerini okulla ilgili değerlere yükledikleri (kendi öğrencilik

yıllarında yaşadıkları olumsuzluklar, kendini okula ait hissedememe, çocuklarının okula gelmesini istememe vb.) sonucuna ulaşmışlardır.

Başarılı okul deneyimi olan ebeveynler, okul personeli ile iletişim kurarken kendilerini daha yeterli ve bilgili algılamakta (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004), olumsuz okul deneyimi olan ebeveynler ise çocuklarının okul yaşantılarını daha olumsuz algılama eğiliminde olmaktadır (Raty, 2007).

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, ebeveynlerin okul yaşantıları ile ilgili kendi tecrübeleri olumlu ise çocuğunun eğitim yaşantısına katılma eğilimlerinin fazla, olumsuz ise katılma eğilimlerinin düşük olduğu görülmektedir.

Ebeveynin Çocuğun Okul Başarısına Yardım Etmedeki Öz Yeterlik Algısı

Öz yeterlik, kişinin istenilen sonuçlara ulaşacak biçimde davranabilme yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Öz yeterlik algısı bireysel amaçları belirlemede ve amaçlara ulaşma konusunda kararlılık göstermede önemli bir belirleyicidir (Green, Walker, Hoover-Dempsey ve Sandler, 2007).

Bandura (1997), öz yeterlik algısının dört büyük alandaki kişisel yaşantılar zemininde oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Kişisel uzmanlık yaşantıları (belirli bir alandaki amaçlara ulaşma başarısı): Çocuğa okul başarısı için yardım etmeye yönelik ebeveyn öz yeterliği, çocuğun öğrenmesine yardım etme işindeki başarılı tecrübelerle oluşmaktadır.

2. Gözlem yaşantıları (benzer diğerlerinin belirli bir alandaki amaçlarına ulaşma başarısının gözlemlenmesi): Çocuğa okul başarısı için yardım etmeye yönelik ebeveyn öz yeterliği, okulla ilgili işlerde başarılı biçimde çocuğuna yardım eden yetişkinlerin gözlenmesi ile oluşmaktadır.

3. Sözel ikna (başarılı olacağına ilişkin önemli kabul edilen kişilerden görülen cesaretlendirme): Çocuğa okul başarısı için yardım etmeye yönelik ebeveyn öz yeterliği, ebeveyn için önemli görülen kişilerin cesaretlendirmeleriyle oluşur.

4. Psikolojik uyarılmışlık (amacın önemi ve onu başaracak kişisel yetenek bilgisi gibi fiziksel ve duygusal durumlar): Çocuğa okul başarısı için yardım etmeye yönelik ebeveyn öz yeterliği, herhangi bir şüphe oluştuğunda başarılı olduğuna dair olumlu duygulardan oluşan, diğerlerinden aldığı gerçekçi cesaretlendirme ve destekle oluşur.

Öz yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, başarılı şekilde yapabilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargılarıdır. Öz yeterlik teorisi, beklentilerin, davranışsal ve duyuşsal çıktılarının birincil belirleyicisi olduğunu savunmaktadır. Buna göre, eğer bir ebeveyn ev ödevine yardım etmenin çocuğu için bir fark yaratacağına inanırsa, ev ödevine yardım ederek katılım davranışları sergileyecektir (Bandura, 1986).

Ebeveynler katılıma ilişkin kararlarını davranışlarının olası sonuçlarını düşünerek verirler (Bandura, 1997; Hoover-Dempsey, Bassler ve Brissie, 1992). Öz yeterliği yüksek olan ebeveyn, çocuğunun eğitim yaşantısına aktif biçimde katılma yönünde olumlu karar verme eğiliminde olacaktır. Nispeten öz yeterliği düşük olan ebeveyn ise katılım davranışlarını daha seyrek sergileyecektir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Öz yeterlik düzeyleri yüksek ebeveynler, çocuklarına daha zengin yaşantılar sağlamakta, problem çözücü beceriler kazandırmakta, daha dolaylı çözüm önerileri vermekte, daha az emir niteliğinde önerilerde bulunmakta, problemlerin çözümünde yardımsever, öğretici ve örnek olmakta, sözel reddetmeleri daha az kullanmakta, şefkat ve daha fazla kabul jestleri göstermektedir. Diğer yandan düşük ebeveyn öz yeterliği, daha az etkili ebeveynlik uygulamalarına yol açmaktadır. Yani bu ebeveynlerin, ebeveynlik görevini yerine getirirken aktif yönlendirmeyi daha az kullanmaları ve daha büyük oranda çocuklarını ihmal ve istismar etmeleri söz konusu olmaktadır (Belsky, 1984). Çocuklar öz yeterliğini ebeveynlerini gözleyerek ve dinleyerek öğrenmektedir. Öz yeterlik algısı düşük ebeveynler, çocuklarının kendi yeteneklerini görmelerini sağlayabilecek olan çabalarını olumsuz olarak algılamakta

ve bunu çocuğa yansıtmakta, bu da çocuğun uyumunu güçleştirmektedir (Jones ve Prinz, 2005).

Araştırmalar ebeveynin öz yeterliği ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Örneğin Bandura ve arkadaşları (1996), çocuklarının akademik başarılarını yönetme ve destek olma konusunda yüksek öz yeterlik algısına sahip olanların düşük olanlara göre çocuklarının eğitim yaşantılarına daha etkili destek olduklarını ve bu çocukların etkili öğrenme konusunda kendini yönetme becerilerini daha etkili kullandıklarını belirtmiştir. Shumow ve Lomax (2002) da, ilk ve orta öğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin öz yeterlik algısı ile katılım davranışları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Grolnick ve arkadaşları da (1997) ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik algısı yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara göre her üç katılım alanında da (davranışsal:evde öğrenciye yardım etmek, bilişsel: zihinsel alanlarda çocukla ilgilenme, kişisel: okul sürecini takip etmek) yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmalarda öz yeterlik algısı ile rol yapısı arasında ilişki görülmektedir. Davranışlarının çocuğun öğrenmesine yardımcı olacağına inanan yüksek yeterlik algısına sahip bir ebeveyn, bu inancından dolayı daha aktif bir rol yapısı geliştirmektedir. Davranışlarının, çocuğu üzerinde herhangi bir etkisi olmadığına inanan düşük yeterlik algısına sahip bir ebeveyn ise daha pasif bir rol yapısı geliştirecektir. Düşük yeterlik algısı veya düşük beklenti düzeyi pasif rol yapısı ile birleşince düşük düzeyde katılıma neden olabilmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Anderson ve Minke'nin (2007) araştırmalarında ebeveyn öz yeterlik algısı değişkeninin yalnızca ev temelli katılımı doğrudan etkileyen bir faktör olduğu gözlenmiştir. Okul temelli aile katılımı ile bir ilişkisi olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Deslandes ve Bertrand'ın (2005) araştırmalarında katılımcının cinsiyeti, çalışma durumu, eğitim düzeyi, aile büyüklüğü, öğrencinin cinsiyeti ve aile içindeki yeri değişkenleri kontrol edildiğinde, ebeveyn öz yeterlik algısının ev temelli katılım için yordayıcı olduğu gözlenmiştir. Öz yeterliğin okul temelli veya işbirliği temelli katılım davranışlarıyla ilişkisi gözlenmemiştir.

Green ve arkadaşlarının (2007) araştırmalarında ise, ebeveyn öz yeterliği değişkeninin ev temelli ve okul temelli ebeveyn katılım davranışları için önemli düzeyde belirleyici olduğu sonucu ortaya konmuştur. Ev temelli katılım için en güçlü belirleyici olan öz yeterlik, okul temelli katılım için negatif ve düşük düzeyde bir belirleyici olarak görünmektedir.

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, öz yeterlik algısı ile ebeveyn katılımı arasında ilişki olduğu; özellikle ev temelli katılım için öz yeterlik algısının güçlü bir belirleyici olduğu; okul ve işbirliği temelli katılım için bazı araştırmalarda etkisinin olmadığı, bazılarında etkinin düşük olduğu, bazılarında ise negatif yönde etkisinin olduğu sonuçlarının ortaya konduğu görölmektedir.

Ebeveynin Diğerlerinden Algıladığı Katılım Daveti

Önemli kabul edilen diğerlerinden algılanan katılım daveti, ebeveynin katılım için karar vermesinde önemli bir belirleyicidir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Aktif rol yapısı, geçmiş okul deneyimi ve ebeveyn öz yeterlik algısı, katılımı artırmasına rağmen, diğerlerinin katılım için ebeveyni teşvik etmesi, ebeveynin katılım kararı vermesinde önemli bir faktördür. Çünkü bu davet, ebeveyne sergilediği katılım davranışlarının hoş karşılandığı, değerli olduğu ve diğerleri tarafından istenilen bir şey olduğunu hissettirir.

Ebeveyn katılımı için davetler özellikle şu dört kaynaktan geldiğinde çok önemlidir:

1. Okul personelinden (okulun örgüt iklimi),
2. Öğretmenlerden,
3. Çocuktan ve
4. Rehber öğretmenden.

Okul personelinden yapılan davetler önemlidir; çünkü ebeveyne okulda hoş karşılandığını, katılımının önemli olduğu, beklendiği ve desteklendiğini hissettirir. Öğretmenlerden gelen davet önemlidir; çünkü çocuğun öğrenim yaşantısına iştirak etmenin değerini ve gücünü vurgular. Çocuktan gelen davetin büyük bir önemi vardır; çünkü ebeveynin çocuğun öğrenim ihtiyacına yanıt vermesini sağlar. Rehber

öğretmenden gelen davetler, çocuklarının ruhsal gelişimine de vurgu yaptığı için önemlidir.

Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti: Okul İklimi

Okul, eğitim sisteminin bir alt sistemidir. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Yönetim sisteminin okula uygulanmasından eğitim yönetimi, eğitim yönetimi ilkelerinin okula uygulanmasından okul yönetimi ortaya çıkar. Okul yönetimi, okulun amaçlarına uygun olarak yaşamasını sağlar (Başaran ve Koç, 2000).

Okul yönetiminde rol oynayan ögeler, iç ögeler (müdür, öğretmen, öğrenci, memur vb.) ve dış ögeler (anne-baba, il-ilçe müdürlükleri, esnaflar vb.) olarak iki öğeye ayrılmaktadır. Dış ögeler, okul dışında olan ancak okulu etkileyen unsurlardır. Okul çevre ilişkilerinde en belirleyici unsur ise anne-babalardır. Okulun aile ile ilişkileri artırıcı tedbirleri alması ve okulu anlaşılabilir bir dille aileye anlatması, okul yönetiminin önemli görevleri arasındadır (Bursalıoğlu, 1991).

Okulun yapısını ve idari uygulamalarını içeren okul ortamının kalitesi, ebeveyn-okul ilişkisini geliştirir. Okul-ebeveyn ilişkisi, ebeveynin okulda hoş karşılandığı bilgisi, öğrencinin öğrenim durumu ve gelişimi hakkında bilgilendirilmesi, okul personelinin onların düşüncelerine ve ilgilerine saygı duyması gibi özellikler içerir (Griffith, 1998).

Okul iklimi, ebeveynin katılım ile ilgili fikrini etkilemektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Öğrencilerin ailelerine karşı okul personelinin olumlu tutumu ebeveyn katılımını artırmaktadır. Okul personelinin ebeveyn ile etkili biçimde çalışması (önem verildiğini hissettirir biçimde ebeveynle ilgilenmek, ebeveynlere katılımları için belirgin ve olumlu geri bildirimlerde bulunmak vb.) okulun katılım için ebeveyni davet etmesinin önemli bir parçasıdır (Anson ve arkadaşları, 1991).

Özellikle okul müdürünün okul ikliminin ebeveynler tarafından hoş karşılanması konusunda geliştirici, destekleyici ve devam ettirici bir rolü

bulunmaktadır. Griffith (2001) okul müdürünün ailenin eğitim yaşantısına katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi kurma görevi üzerine vurgu yapmıştır.

Araştırmalar, okul personelinin ebeveyni katılım için teşvik etmesinin ebeveyn katılımını artırdığını doğrulamaktadır. Örneğin, Başaran ve Koç (2000) ebeveynlerin okuldaki toplantı ve faaliyetlere katılmama nedenlerine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, ebeveynlerin %70'i katılmama nedenlerini okul personeli ve yöneticilere yüklemektedir (okul personelinin misafirperver olmaması, toplantı yapılacak sınıfların düzenlenmemiş olması, ailelerin görüş ve önerilerinin alınmaması, para isteneceği endişesi vb.). Ayrıca ebeveynlerin %62'si okul yönetimi istediği zaman, %42'si ise okul aile birliği istediği zaman okula gittiklerini ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde Griffith (1998) farklı etnik kimliğe ve sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda yaptığı araştırmasında okul ikliminin katılımı artırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Örneğin okul tarafından hoş karşılandığını belirten ebeveynler diğer ebeveynlere göre daha katılımcı davranmaktadır. Aileler hoş karşılanmadığını hissettiklerinde ise okul ve öğretmenle ilişki kurmaktan kaçınmaktadır (Yaylacı, 1999).

Okuldan algılanan davet algısı ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiye dikkat çeken araştırmalara rağmen Green ve arkadaşlarının (2007), araştırmalarında, okuldan algılanan katılım daveti değişkeninin ev temelli ve okul temelli aile katılım davranışları ile ilişkili olduğu ancak her ikisi için de önemli düzeyde belirleyici olmadığı sonucu ortaya konmuştur.

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, okul personelinin algılanan katılım davetinin ebeveyn katılımı için doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğu, özellikle okul müdürünün önemli rolünün çeşitli araştırmalarda vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti

Okul ikliminin ebeveynin çocuğun eğitim yaşantısına katılımındaki belirleyici rolü gibi, bireysel olarak öğretmenin ebeveyn katılımı ile ilgili uygulamaları da ebeveyn katılımında önemli bir belirleyicidir.

Öğretmen davetinin özel bir önemi vardır, çünkü ebeveynin çocuğuna nasıl yardım edeceğini, nasıl destek olacağını öğretmene sorma ve öğrenme olanağı sağlar (Epstein ve Van Voorhis, 2001). Öğretmen daveti aynı zamanda ebeveynin eğitim öğretim sürecine katılımının olumlu karşılandığı, çabalarının verimli ve değerli olduğunu hissetmesine yol açar. Üstelik ebeveyn-öğretmen ilişkisindeki güvenin gelişmesine ve etkili biçimde işbirliği yapabilmesine katkısı olur. Güven ve işbirliğinin gelişmesi için her iki tarafın da çabası gerekmesine rağmen öğretmen daveti bu ilişki için iyi bir başlangıç olmaktadır (Closson, Wilkins, Sandler ve Hoover-Dempsey, 2004).

Öğretmenin katılım daveti, ebeveynler tarafından şu faktörlerle tanımlanmaktadır:

- ✓ Öğretmenlerle sohbet etmekten hoşlanma,
- ✓ Rahatça soru sorabilme,
- ✓ Öğretmenin çocuklar için gerekli özeni gösterdiğine inanmaları ve
- ✓ Fikir ve önerilerin önemsendiğine inanmaları (Kohl, Lengua ve McMahon, 2002).

Araştırmalar öğretmenden algılanan katılım daveti ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Örneğin, Anderson ve Minke'nin (2007) ilköğretimde öğrenim gören 202 öğrencinin ebeveynlerinin çocuklarının eğitim yaşantılarına katılım düzeylerinin belirleyicilerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenden algılanan katılım davetinin ebeveyn katılım davranışlarıyla en güçlü ilişkiye sahip değişken olduğu ve ebeveynin rol yapısı ile aile katılımı arasında aracı bir rol oynadığı sonucu ortaya konmuştur.

Dauber ve Epstein (1993) ilk ve ortaöğretimde öğretmen daveti ve okul programlarının okul ve ev temelli katılım için aileyi cesaretlendirmede en güçlü belirleyici olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bu araştırmada, öğretmen davetinin özellikle ev ödevlerine katılımda ve akademik performansı geliştirmede etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Ebeveynler, okuldaki toplantı ve faaliyetlere katılmama nedenlerini %60 oranında öğretmenlere yüklemektedir. Bu nedenler arasında, öğretmenin aile katılımına ilgisiz olması, velileri azarlaması, küçümsemesi, yeterince zaman ayırmaması ve çocukları şikâyet ediyor olması yer almaktadır. Ayrıca ebeveynlerin %73'ü öğretmen istediği zaman okula gittiklerini ifade etmektedir (Başaran ve Koç, 2000).

Öğretmenin ebeveyni katılım için teşvik etmesi, veli toplantılarına katılma, okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılım, evde ödevlere ve derslere yardım etme ve bilgilendirme davranışlarında artış meydana getirmektedir (Hoover-Dempsey ve arkadaşları, 1987).

Öğretmenlerden algılanan katılım daveti ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiye dikkat çeken araştırmalara rağmen, araştırmaların bazılarında öğretmenlerden algılanan katılım daveti değişkeninin ev temelli ve okul temelli ebeveyn katılım davranışları ile ilişkili olduğu ancak ev temelli aile katılımı için önemli düzeyde belirleyici olmadığı sonucu ortaya konmuştur (Green ve arkadaşları, 2007).

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, öğretmenlerden algılanan katılım daveti değişkeninin ebeveyn katılımı için güçlü ve olumlu bir belirleyici olduğu görülmektedir.

Çocuktan Algılanan Katılım Daveti

Çocuktan algılanan katılım daveti öğretmenlerden algılanan katılım daveti gibi ebeveyn katılımında önemli bir belirleyicidir. Çocuktan gelen davet, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına karşılık vermelerini kolaylaştırmakta

(Baumrind, 1991) ve aynı zamanda ebeveynlerin okul ile ilgili davranışlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Ng, Kenney-Benson, ve Pomerantz, 2004).

Çocuk, öğrenme yaşantısı için, okuldaki durumu için veya okul faaliyetlerine katılım için açıkça yardım talebinde bulunabilir. Öğrenci, ailesinin katılmasından hoşlandığı için veya çalışırken karşılaştığı bir zorluktan dolayı yardım isteyebilir. Öğrenci talepleri açık olduğunda ve belirgin bir alanda katılım istendiğinde ebeveynler olumlu biçimde karşılık verme eğilimindedirler (Hoover-Dempsey ve ark., 1995).

Çocuk davetleri oldukça açık biçimde gözlenebildiği gibi çocukların katılım davetleri örtük/dolaylı da olabilir, ebeveynler gözlemleri ile davet algılayabilirler ve bu davet açıkça bir yardım talebi şeklinde görünmeyebilir. Örneğin çocuğunun bir zorlukla karşılaştığını fark eden ebeveyn, okul işlerini takip ederek ve doğrudan öğretme yoluna giderek katılım davranışlarını artırmaktadır (Hoover-Dempsey ve ark., 2001). Öğrencinin ödevini yaparken sergilediği davranışlar da örtülü davet olabilir. Ebeveynlerin açıkça söylenmemiş öğrenci ihtiyaçlarına da anında karşılık verdikleri ve çocukların ödevlerine başlamalarındaki çelişkilerle baş etmek için ev ödevi rutinleri geliştirdikleri gözlenmektedir (Xu ve Corno, 1998).

Araştırmalar çocuktan algılanan katılım daveti ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Örneğin, ebeveynlerin %38'i çocukları istediği zaman okula gittiklerini ifade etmektedir (Başaran ve Koç, 2000). Çocuktan algılanan katılım daveti, ev-okul-işbirliği temelli ebeveyn katılımı için en güçlü belirleyici olarak rol oynamaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Araştırmaların bazılarında, çocuktan algılanan katılım davetinin sadece ev ve okul temelli katılım için (Green ve arkadaşları, 2007), bazılarında sadece ev temelli katılım için güçlü bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Walker ve arkadaşları, 2005).

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, çocuktan algılanan katılım daveti değişkeninin tüm ebeveyn katılım boyutları için güçlü ve olumlu yönde belirleyici olduğu; özellikle ev temelli katılım için en güçlü belirleyici olduğu görülmektedir.

Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti

Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir (Kuzgun,1992). Rehberlik, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesini ve doyum verici uyumlar sağlarnasında gerekli olan tercihleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerilerin kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır (Tan, 1992).

Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etme amacı taşıyan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, en geniş hizmet alanını okullarda bulmuştur. Günümüzde neredeyse her okulun rehberlik servisi bulunmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okullarda şu hizmet alanlarında görev yapmaktadırlar:

1. Psikolojik Danışma Hizmetleri
2. Bireyi Tanıma Hizmetleri
3. Bilgi Toplama Hizmetleri
4. Yerleştirme Hizmetleri
5. İzleme Hizmetleri
6. Alıştırma-Oryantasyon Hizmetleri
7. Müşavirlik (Konsültasyon) Hizmetleri
8. Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri
9. Çevre ve Veli İle İlişkiler (Kepçeoğlu, 1997).

Bir bütünün parçaları olarak görülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir bölümü (psikolojik danışma, bireyi tanıma, yerleştirme ve izleme) doğrudan doğruya bireylerle ilgilidir. Hizmet alanlarının bir kısmı ise

(müşavirlik, araştırma-değerlendirme, veli ile ilişkiler) doğrudan bireyle ilgili değildir.

Doğrudan öğrenciye yönelik olmadığı halde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine önemli katkıları bulunan çevre ve veli ile ilişkiler hizmeti, öncelikle rehberlik servisinin ebeveyni katılıma teşvik etmesiyle mümkündür. Rehberlik servisleri bu hizmeti çeşitli konferanslar, seminerler, toplantılar, birebir yüz yüze görüşmeler, ev ziyaretleri şeklinde sunmaktadır.

Ebeveynin, öğrencilerin ve öğretmenlerin rehberlik servिसinden beklentilerini inceleyen araştırmada Tatlıhoğlu (1999), her üç grubun da öğrenci ile ilgili olarak veliye bilgi verme, sorunların çözümünde yardımcı olma konularında beklentileri olduğu görülmektedir. Araştırmada göze çarpan husus, özellikle ebeveynlerin yalnızca çocuklarına yönelik değil kendilerine yönelik de taleplerinin olması ve bu taleplerin ebeveyn kanalından değil rehberlik servisi kanalından başlatılmasını dolaylı olarak belirtmiş olmalarıdır. Yani, ebeveyn, katılım için rehberlik servिसinden davet edilme beklentisi içerisinde.

Ebeveyn beklentisi ile ilgili olarak, dünyada rehberlik hizmetlerin temel eğitimde yer almasının gerekçesi uzmanlarca birkaç noktada toplanmıştır. Bu nedenlerden birisi, velilerin, ilkokul yıllarının, çocukların sonraki dönem gelişmeleri açısından öneminin farkına varıp bu yöndeki bilinç düzeyinin artması ile bu hizmetleri talep etmeleridir. Bu konudaki görüşler sonraki yıllarda ampirik çalışmalarla desteklenmiş ve yapılan araştırmalar gerek velilerin, gerekse okuldaki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ilköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduğunu ve bu alanda beklentileri olduğunu ortaya koymuştur (Erkan,1997).

Geleneksel aileden çekirdek aileye geçiş, çocuk eğitiminde ailenin rolünü etkileyen çevresel etmenlerin artması, ailenin fonksiyonlarından bazılarının okula kayması ve kadının çalışma hayatına katılması, rehberlik hizmetlerini zorunlu kılan ailesel faktörlerdir. Bu faktörler aynı zamanda, ailenin katılım davranışları sergilemesinin önünde bir engeldir. Bu nedenle rehber öğretmenlerin de ebeveynin

katılması için teşvik edici olması, ebeveyn beklentilerinin karşılanması için davet edici olması gerekmektedir.

Ebeveynin katılım için teşvik edilmesi gereği ve rehberlik servisine yönelik oluşan beklentiler yalnızca ebeveynlerden değil öğretmen ve yöneticilerden de gelmektedir. Başaran'ın (2008) araştırmasına göre, yönetici ve sınıf öğretmenleri rehberlik servisinden en çok veli ile ilişkileri geliştirme yönünde beklenti içerisindeyler.

Yönetici ve öğretmenler tarafından talep edilen beklentilerin karşılanması “çevre ve veli ile ilişkiler” hizmet alanıyla karşılanabileceği gibi “müşavirlik (konsültasyon)” hizmetiyle de karşılanabilir. Rehber öğretmen ile birlikte çocukla ilgili tüm kişilerin işbirliği içinde, çocuğun gelişmesine ve eğitimine yönelik olarak kurulan bir yardım ilişkisi olarak tanımlanan müşavirlik (konsültasyon) çalışmaları, ilköğretimde rehber öğretmen ile öğretmen ve/veya ana baba ve/veya yönetici işbirliği içinde gerçekleşen çalışmalardır. Bu çalışmalar yoluyla doğrudan ebeveyne yönelik hizmet verilebileceği gibi, ebeveynin katılımı için teşvik edici olan veya katılım için davet edici olan kişilere (yönetici, öğretmen, öğrenci vb.) yönelik olarak da hizmet verilebilir. Dolaylı verilen hizmet ile ebeveynin katılım için nasıl teşvik edileceği hakkında bilgilendirme, yönlendirme yapılabilir.

Öğretmen ve velilerden oluşan bir grupta çocuğun gelişim dönemlerinin tipik özellikleri ve muhtemel sorunları tanıtılmasıyla, yetişkinlerin davranışlarında olumlu değişimler gözlenmektedir. Yani müşavirlik hizmetiyle hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin davranışlarında değişimler sağlanabilmektedir. Bu hizmetle, ebeveynlerin katılım davranışları doğrudan şekillendirilebilirken, yönetici ve öğretmenlerin ebeveyn ile ilişkilerine yön verilerek ebeveyn katılımına dolaylı olarak şekil verilebilir (Söker, 2007).

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, doğrudan rehber öğretmenden algılanan katılım daveti değişkeni ile ilgili olarak yapılmış bir araştırmaya rastlanılmadığı; yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin rehberlik servisinden beklentileri üzerine yapılmış araştırmalarda rehberlik servisinden sorunların çözümünde aile ile

işbirliği yapması yönünde bir beklenti olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra rehberlik servisinin ebeveyn ile görüşmelerinde ebeveyn katılımı için doğrudan teşvik edici olabildiği; yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile çalışmalarında ise ebeveyn katılımı için uygun davranış tarzları hakkında bilgi verme, yönlendirme hizmetleri ile de dolaylı olarak ebeveyn katılımı sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Ebeveynin Yaşam Kaynakları

Ebeveynin yaşam kaynakları, ebeveynin çocuğun eğitim yaşantısına katılımı için önemli bir belirleyicidir. Yaşam kaynakları bağlamının içine ebeveynin bilgi ve beceri algısı ile zaman ve enerji algısı değişkenleri girmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997; Walker ve arkadaşları, 2005).

Ebeveynin Bilgi ve Becerisi

Ebeveynin bilgi ve becerileri ile ilgili algıları, çocuğun eğitim yaşantısına katılımını etkilemektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995). Ebeveynlerin katılım kararı alma sürecinde belirleyici faktörlerden olan bilgi ve beceriler bir set halinde Aile Katılım Süreci Modelinde birlikte yer almaktadır. Örneğin bir ebeveyn, kendinin sosyal bilimlerden ziyade matematik konusunda bilgili olduğunu düşünüyorsa, çocuğunun matematik ödevine yardım etmede daha istekli davranmaktadır. Benzer biçimde, kendini topluluk önünde konuşmada yetenekli algılayan ebeveyn de bu alanda yeteneği olmadığına inanan ebeveynenden daha fazla sınıf önünde mesleği hakkında bilgi vermede istekli olmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Ebeveynler eğer bilgi ve becerilerini yeterli görüyorsa, çocuğun eğitim yaşantısına katılma eğiliminde olmakta, bilgi ve becerilerini yeterli görmüyorsa katılımından kaçınma eğiliminde olmaktadır. Kaçınma durumunda ailenin diğer üyelerinden yardım talep etme, öğrenciden okuldan daha fazla bilgi edinmesini isteme veya öğretmeni, akrabaları arayarak yardım isteme gibi davranışları tercih etmektedirler (Baumrind, 1999).

Ebeveynin bilgi ve beceri algısı, çocuğun sınıf düzeyi yükseldikçe değişmektedir. Öğrenci daha karmaşık ders konularına ve dolayısıyla daha zor ödevlere geçtikçe ebeveyn kendini daha yetersiz hissetmekte ve katılım davranışları azalmaktadır (Adams ve Christenson, 2000). Artık ebeveynin yardım yöntemi öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve okulun beklentilerine cevap verememektedir (Hoover-Dempsey ve ark., 1995).

Özellikle, eğitim düzeyi düşük ebeveynler, çocuğun eğitim yaşantısına katılacak bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedir. Ebeveynlerin %10'u okuldaki toplantı ve faaliyetlere katılmama nedenlerini eğitim düzeylerinin düşük olmasına yüklemektedir (Başaran ve Koç, 2000).

Araştırmaların, ebeveynin bilgi ve beceri algısı ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi doğrulamasına rağmen, başka bazı araştırmalarda ebeveyn bilgi ve beceri algısı değişkeninin ev temelli ve okul temelli aile katılım davranışları ile ilişkili olduğu ancak her iki aile katılımı için de önemli düzeyde belirleyici olmadığı sonucu ortaya konmaktadır (Green ve arkadaşları, 2007).

Benzer şekilde Anderson ve Minke'nin (2007) ilköğretimde öğrenim gören öğrenci ebeveynlerinin çocuklarının eğitim yaşantılarına katılım düzeylerinin belirleyicilerini inceledikleri araştırmalarında, ebeveynin yaşam kaynağı algısı aile katılım davranışlarıyla ilişkili görünmemektedir.

Walker ve arkadaşlarının (2005), aile katılımının belirleyicilerini araştırdıkları çalışmalarında, ebeveynin yaşam kaynaklarının aile katılımı için moderatör değişken olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun için bilgi ve beceri algısı ve zaman ve enerji algısı değişkenlerini üst grup ve alt grup olmak üzere kendi içlerinde iki gruba ayırmışlardır. Yüksek düzeyde bilgi, beceri, zaman ve enerji algılayan gruptaki ebeveynlerin motivasyonel inançları ve davet algıları ile aile katılım davranışları arasındaki ilişki anlamlı düzeyde yüksektir. Hiyerarşik regresyon analizinde de iki grup arasında değişkenler arasındaki ilişkinin farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Örneğin, düşük düzeyde bilgi, beceri, zaman ve enerji belirten ebeveyn grubunda, algılanan yaşam kaynakları değişkenleri, ev temelli katılım için güçlü bir

belirleyici olarak gözlenmektedir. Aynı şekilde yüksek düzeyde bilgi, beceri, zaman ve enerji belirten ebeveyn grubunda, algılanan yaşam kaynakları değişkenleri, okul temelli katılım için güçlü bir belirleyici olarak gözlenmektedir.

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, ebeveynin bilgi ve beceri algısı ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkinin farklı sonuçlarla sunulduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda bilgi ve beceri algısının katılım için belirleyici olduğu ortaya konulurken; bazı araştırmalarda katılımda herhangi bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya konulmuştur.

Ebeveynin Zaman ve Enerjisi

Ebeveynlerin zaman ve enerjileri ile ilgili algıları çocuklarının eğitim yaşantılarına katılımlarında belirleyicidir. Özellikle ailenin diğer sorumlulukları için gerekli olduğunu düşündüğü zaman ve enerjisi, katılım davranışlarında önemli bir engelleyici faktördür (Hoover-Dempsey ve ark., 1995).

Araştırmalar ebeveynin zaman ve enerji algısı ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Örneğin, Hoover-Dempsey ve Sandler (1995), ebeveynin zaman ve enerji algısının aile katılımı için önemli bir belirleyici olduğunu ileri sürmüş ve araştırmalarında zaman ve enerji algısını bağımsız bir değişken olarak ele almışlardır. Aynı zamanda bu değişkenin özellikle motivasyonel faktörlerin aile katılımı ile ilişkisinde aracı değişken olarak çalıştığını vurgulamışlardır. Ebeveynin motivasyonel inançları yüksek düzeyde olduğunda, bunun ebeveyn katılımına olan etkisinin ebeveynin zaman ve enerji ve bilgi ve beceri algıları tarafından sınırlandırıldığına dikkat çekmişlerdir. Lopez (2001) ve Smrekar ve Cohen-Vogel (2001) gibi araştırmacılar da benzer şekilde ebeveynin yaşam kaynakları algısının aile katılımında aracı değişken olarak rol aldığı bulgularını aktarmışlardır.

Ebeveynler, okuldaki toplantı ve faaliyetlere katılmama nedenlerini %40 oranında zaman ve enerjilerine yüklemektedir. Özellikle, diğer çocuklarını

bırakacakları yerin olmaması, işten izin alamamaları ve okulun çok uzak olması gibi nedenlerle katılamadıklarını ifade etmektedirler (Başaran ve Koç, 2000).

Ebeveynin zaman ve enerji algısı, ev-okul-işbirliği temelli ebeveyn katılımı için önemli bir belirleyici olmasına rağmen, özellikle okul ve işbirliği temelli katılım için ev temelli katılıma göre daha güçlü bir belirleyicidir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005; Green ve arkadaşları, 2007).

Araştırmaların, zaman ve enerji algısı ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi doğrulamasına rağmen, başka bazı araştırmalar, iki değişken arasında ilişki olmadığını belirtmektedir (Anderson ve Minke, 2007). Bunun nedenleri arasında zaman ve enerjisi olmadığını düşünen ebeveynlerin, çocuklarının öğretmenleri tarafından eğitim yaşantısına davet edildiklerinde ne olursa olsun, bir yolunu bularak katılma eğiliminde oldukları belirtilmektedir.

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, zaman ve enerji algısı ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişki konusunda farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanılmaktadır. Bazı araştırmalar zaman ve enerji algısının önemli bir belirleyici olduğunu belirtirken, başka bazı araştırmalar zaman ve enerji algısının katılım için belirleyici olmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır.

Ebeveyn Katılımı ve Demografik Değişkenler

Ebeveynin motivasyonel faktörleri, katılım davet algıları ve yaşam kaynakları değişkeninden sonra ebeveyn katılımı ile ilgili pek çok araştırmada gözlenen demografik değişkenlerin ve demografik değişkenler ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkinin incelenip ele alınmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Ebeveyn katılımı ile ilgili yapılan –özellikle ilişkisel- araştırmalarda demografik değişkenler ön plana çıkmaktadır. Ebeveynin ve çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıf düzeyi, ebeveynin eğitim ve gelir düzeyi, çalışma saatleri, medeni durumları ve aile üye sayısı gibi pek çok değişkenin ebeveyn katılımı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu araştırmalarda elde edilen sonuçlar arasındadır.

Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuştur:

✓ Ebeveynin cinsiyeti, çalışma durumu, eğitim düzeyi, aile büyüklüğü ve öğrencinin cinsiyeti değişkenleri ebeveyn katılımı ile ilişkilidir. Buna göre:

➤ Anneler babalardan daha fazla çocuğun eğitim yaşantısına katılmaktadır. Ebeveynler kız çocukların eğitim yaşantısına erkek çocuklarınkinden daha fazla katılmaktadır (Deslandes ve Bertrand, 2005).

➤ Düşük eğitim düzeyine sahip ve bekr ebeveynler, çocukların eğitim yaşantısına daha az katılmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek geleneksel aileden gelen ergenlerin ebeveynleri, düşük eğitim düzeyine sahip geleneksel olmayan ebeveynlerden daha katılımcı davranmaktadır (cesaretlendirme ve övme yöntemlerini kullanmaları, ev ödevlerine yardım etme, okul ile ilgili daha çok sohbet etme, okul faaliyetlerine katılma vb.) (Deslandes, Potvin ve Leclerc, 1999).

➤ Eğitim düzeyi yüksek ve ev dışında çalışmayan ebeveyn daha fazla okul temelli katılmaktadır (Epstein, 1989).

➤ Az sayıda çocuğa sahip ebeveynler, daha çok çocuğa sahip ebeveynlerden daha fazla ev ödevine yardım etmektedir (Eccles ve Harold, 1996).

➤ Katı alışma saatleriyle çalışan, birden fazla işte çalışan ve ağır mesai koşullarında çalışan ebeveynler özellikle okulda daha az katılımcı olmaktadırlar (Griffith, 1998).

➤ Bakıcı, büyükanne-baba ve akraba gibi çocuğun bakımını üstlenen birinin varlığı ebeveynin katılımını azaltmaktadır (Weiss ve arkadaşları, 2003).

✓ çocuğun yaşı ve sınıf düzeyi yükseldikçe katılım düzeyi azalmaktadır (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Bunun nedenleri arasında öğrencinin erken çocukluktan ergenliğe geçiyor olması, özerk olma ihtiyacının artması ve akran ilişkilerinin odak haline gelmesi yer almaktadır (Matza, Kupersmidt ve Glenn, 2001; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, ve Darling, 1992). Ebeveynler lisede öğrenim gören çocuklarının eğitim yaşantısına ilköğretimde öğrenim gören çocuklarından daha az doğrudan katılmaktadır (Cooper, Lindsey ve Nye, 2000).

Araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan değişkenlerden birisi de ebeveynin sosyo-ekonomik düzeyidir. Pek çok araştırmada sosyo-ekonomik durum, ebeveyn katılımı ile ilişki içerisinde değerlendirilir. Çeşitli araştırmalarda farklı sosyo-ekonomik düzeydeki aileler arasında katılım yönünden anlamlı farklılıklar gözlenmesine rağmen (Başaran ve Koç, 2000; Griffith, 1998; Sheldon, 2002) diğer bulgular sosyo-ekonomik düzeyin katılımı ile ilişkili olmadığı yönündedir (Grolnick ve ark., 1997; Simon, 2004). Sosyo-ekonomik düzeyin farklı gruplarında yapılan araştırmalarda bile sosyo-ekonomik düzeyin ebeveynlerin çocuğun eğitim yaşantısına neden katıldıklarını açıklamadığı ve yine benzer gruplardaki ailelerin neden farklı kalıtım davranışları sergilediğini açıklayamadığı görülmektedir (Griffith, 1998; Xu ve Corno, 2003).

Ebeveyn Katılım Süreci Modelinde, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet gibi demografik değişkenlerden ziyade bununla ilişkili olan kaynaklardaki farklılıklara odaklanmanın daha uygun olduğu belirtilmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Özellikle bilgi, beceri, zaman ve enerji gibi kaynakların algısına odaklanmak ebeveyn, öğretmen ve öğrenci için ilgili kaynaklardaki değişimleri yaratmada etkili olmaktadır.

Söz konusu model, demografik değişkenler ve özellikle sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili kaynakların gücünü ortaya koyabilmektedir. Örneğin bir ebeveynin katılım için algıladığı zaman ve enerjisi sosyo-ekonomik düzeyden etkilenmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin belirsiz, uzun ve esnek olmayan çalışma ortamı ebeveynin katılımını etkilemektedir (Griffith, 1998; Weiss ve ark., 2003). Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin düşük öğrenim düzeylerinden dolayı okulla ilgili bilgi ve beceri düzeyleri de düşük olmaktadır (Horvat ve ark., 2003). Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin düşük stres ve depresyon toleranslarından dolayı zaman, enerji, bilgi ve becerileri de fiziksel ve ruhsal sağlık durumlarından kolayca etkilenmektedir (Weiss ve ark., 2003). Sonuç olarak düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin değil, düşük zaman, enerji, bilgi ve beceri algısına sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmaları daha zor olmaktadır.

Benzer şekilde annelerin babalara göre daha fazla katılması, sınıf düzeyi arttıkça katılım düzeyinin azalması, kız çocukların eğitim yaşantısına erkek çocuklarından daha fazla katılınması ebeveynin motivasyonel faktörlerinin bir sonucu olarak görülmektedir. Ülkemiz açısından da değerlendirecek olursak, ebeveyn katılımında etkili olan faktör anne ya da baba olmak değil, toplum ve aile içinde üstlendikleri rollerin farklılığıdır (Güngörmüş, 1990). Yani düşük düzeyde katılan bir baba, baba olduğu için değil, rol yapısı pasif olduğu için, çocuğunun eğitimi konusunda sorumluluğu kendisinde görmediği için düşük düzeyde katılmaktadır.

Aynı şekilde, çocuk sayısı arttıkça katılımın azalması çocuk sayısından değil çocuk sayısı ile rol yapısı ve zaman ve enerji algısı arasındaki negatif ilişkiden kaynaklanmaktadır. Çocuğun sınıf düzeyi yükseldikçe katılımın azalmasındaki etken de sınıf düzeyi ile ebeveyn rol yapısı ve öz yeterlik algısının negatif ilişkili olmasından ileri gelmektedir (Hoover-Dempsey ve Jones, 1997).

Ebeveyn katılımı ile demografik değişkenler arasındaki ilişki ile ilgili olarak yukarıda sıralanan araştırma sonuçları göz önüne alındığında, ebeveyn katılımının belirleyicilerini araştırmak amacıyla demografik değişkenlerden ziyade bununla ilişkili kaynaklardaki farklılıklara odaklanmanın daha uygun olacağı değerlendirilmiş ve bu araştırmada motivasyonel faktörlerin, önemli görülen diğerlerinden algılanan katılım davetinin ve yaşam kaynakları algısının ebeveyn katılımı üzerindeki belirleyici rolü araştırılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinde eğitim sürecine ebeveyn katılımının belirleyicileri ortaya konmaya çalışılmaktadır. Araştırmada, var olduğu düşünülen bir durumun varlığı denetlenmeye ve durum betimlenmeye çalışılmaktadır. Belirli bir konuda var olan durumu değiştirmek için herhangi bir etki oluşturmada, durumla ilişkili olabilecek değişkenler arasında nedensel ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışan araştırma modeli “nedensel-karşılaştırma modeli” veya “nedensel modelleme” adlarıyla anılmakta olup, nedensel modellemede değişkenler arasındaki neden-etki ilişkisi araştırmacının kuramsal kurgusuna bağlı olarak değişebilmektedir (Ullman, 1998). Bu nedenle bu araştırma nedensel modellemeye dayalı bir araştırmadır.

Araştırmada içsel (endogeneous, yordanan, bağımlı) değişken ebeveyn katılımı, dışsal (exogeneous, yordayıcı, bağımsız) değişken motivasyonel faktörler, aracı (mediator) değişkenler olarak ise ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım daveti ve ebeveynin yaşam kaynakları algısı değişkenleri ele alınmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinde eğitim sürecine ebeveyn katılımının belirleyicileri bir model çerçevesinde araştırılmıştır. Modeli test etmeden önce veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını

gerçekleştirmek amacıyla 314 kişilik bir araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırma, Ankara ilinde farklı sosyokültürel ve ekonomik özelliklere sahip oldukları düşünülen dört semtteki (Sincan, Karapürçek, Çayyolu, Eryaman) okullarda gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına katılan grubun özellikleri Tablo-1’de özetlenmiştir.

Tablo-1. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarını Yapmak Maksudıyla Oluşturulan Grubun Demografik Özellikleri

Özellikler	Alt Gruplar	Sayı	%
Ebeveyn Cinsiyeti	Anne	171	% 54
	Baba	143	% 46
Öğrenci Cinsiyeti	Erkek	164	% 52
	Kız	150	% 48
Sınıf Düzeyi	Anaokulu	47	% 15
	1. Sınıf	42	% 13
	2. Sınıf	58	% 18
	3. Sınıf	46	% 15
	4. Sınıf	65	% 21
	5. Sınıf	56	% 18
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	İlkokul ve altı	54	% 18
	Ortaokul	61	% 19
	Lise	110	% 35
	Üniversite ve üstü	89	% 28
TOPLAM	314		

Tablo-1’de görüldüğü gibi geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına katılanların %54’ü anne, %46’sı babadır. Ebeveynlerin %18’inin eğitim düzeyi ilkokul ve altı, %19’unun ortaokul, %35’inin lise ve %28’inin üniversite ve üstüdür. Ebeveynlerin %52’si erkek çocuklarını, %48’i ise kız çocuklarını dikkate alarak veri toplama araçlarını doldurmuşlardır. Çocukların %15’i anaokulunda, %13’ü birinci sınıfta,

%18'i ikinci sınıfta, %15'i üçüncü sınıfta, %21'i dördüncü sınıfta ve %18'i beşinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Söz konusu modeli test etmek amacıyla ikinci bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları çocukları anaokulu ve ilköğretim birinci kademedede öğrenim gören 1000 anne/babaya uygulanmak üzere gönderilmiştir. Ölçeklerin 928'i geri dönmüştür. %7'lik bir kısmın geri dönüşü olmamış, %93'ü ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Bu oranın, diğer araştırmalardaki geri dönüş oranlarıyla kıyaslandığında yüksek düzeyde olduğu değerlendirilmektedir. Bu yüksek geri dönüş yüzdesinin, araştırmanın amacı ve öneminin öğretmenlere iyi anlatılmış olmasından ve hem öğretmenler tarafından hem de yönerge yardımıyla ebeveynlere iyi anlatılabilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, demografik değişkenlerin ebeveyn katılımına olan etkisi incelenmemiş olmasına rağmen, yine de oluşturulan araştırma grubunun evreni temsil etme gücü artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma grubunun seçimi sürecinde, öncelikle uygulamaların yapılacağı şehirler belirlenmiştir. Sosyokültürel ve ekonomik anlamda çeşitliliğin sağlanabilmesi maksadıyla, Türkiye İstatistik Kurumu verileri dikkate alınarak, Batı Anadolu bölgesinden Ankara ile Batı Marmara bölgesinden Balıkesir şehirleri seçilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma grubunun evreni temsil etme gücünün yüksek olması için şehirlerdeki farklı semtlerde yer alan devlet okullarında çalışma yapılmıştır. Bu okullarda her sınıf düzeyinden (anaokulu, 1, 2, 3, 4 ve 5.sınıf) rastgele seçimler yapılmış ve ölçekler bu gruplara uygulanmıştır.

Veri analizleri öncesi katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar gözden geçirilmiştir. Bu inceleme sonucunda, ölçek maddelerinin çoğunu boş bırakan veya tüm maddelerde aynı seçeneği işaretleyen (hepsinde 1 veya 6 numaralı seçeneği işaretleyenler gibi) katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. Böylelikle araştırma 790 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri Tablo-2'de özetlenmiştir.

Tablo-2. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Özellikler	Alt Gruplar	Sayı	%
Ebeveyn Cinsiyeti	Anne	418	% 53
	Baba	372	% 47
Öğrenci Cinsiyeti	Erkek	324	% 41
	Kız	466	% 59
Sınıf Düzeyi	Anaokulu	61	% 8
	1. Sınıf	110	% 14
	2. Sınıf	156	% 20
	3. Sınıf	195	% 24
	4. Sınıf	107	% 14
	5. Sınıf	161	% 20
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	İlkokul ve altı	227	% 29
	Ortaokul	117	% 15
	Lise	193	% 25
	Yüksekokul	84	% 10
	Üniversite ve üstü	169	% 21
Çalışma Saatleri	Kişiyeye bağlı	442	% 56
	Kişiyeye bağlı değil	348	% 44
Çocuk Sayısı	Tek çocuk	118	% 15
	İki çocuk	489	% 61
	Üç çocuk	146	% 19
	Dört ve daha fazla	37	% 5
TOPLAM	790		

Tablo-2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %53’ü anne, %47’si babadır. Yaş ortalamaları babaların 38,5, annelerin ise 34,7’dir. Ebeveynlerin %29’unun eğitim düzeyi ilkököl ve altı, %15’inin ortaokul, %25’inin lise, %10’unun

yüksekokul ve %21'inin üniversite ve üstüdür. %56'sının çalışma saatleri kendilerine bağlı, %44'ünün ise kendilerine bağlı değildir. Ebeveynlerden %15'inin tek çocuğu, %61'inin iki çocuğu, %19'unun üç çocuğu ve %5'inin dört ve daha fazla çocuğu vardır. Ebeveynlerin %41'i erkek çocuklarını, %59'u ise kız çocuklarını dikkate alarak veri toplama araçlarını doldurmuşlardır. Çocukların %8'i anaokulunda, %14'ü birinci sınıfta, %20'si ikinci sınıfta, %24'ü üçüncü sınıfta, %14'ü dördüncü sınıfta ve %20'si beşinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur.

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Aile Katılım Ölçeği
3. Ebeveyn Rol Yapısı Ölçeği
4. Okul Deneyimi Ölçeği
5. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği
6. Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği
7. Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği
8. Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği
9. Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği
10. Ebeveynin Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği
11. Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır. Ayrıca veri toplama araçlarından Okul Deneyimi Ölçeği, Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği, Diğerlerinden Algılanan Katılım Daveti Ölçekleri ve Ebeveyn Yaşam Kaynağı Ölçekleri için Türk ebeveynlerden oluşan örneklemede farklı bir yapı çizebileceği değerlendirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve bilgiler Bölüm IV'de sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu annelik/babalık durumu, çocuğun cinsiyeti, sınıfı, ebeveynin sahip olduğu çocuk sayısı, ebeveyn yaşı, medeni durumu, mesleği, çalışma saatleri, gelir düzeyi ve eğitim düzeyini içeren kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Aile Katılım Ölçeği

Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından (2000) geliştirilen Aile Katılım Ölçeği (Family Involvement Questionnaire) toplam 25 maddeden ve 3 alt ölçekten (Ev Temelli Katılım, Okul Temelli Katılım, Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım) oluşmaktadır. Her bir madde 5’li Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır (1-her zaman, 2-sık sık, 3-bazen, 4-nadiren, 5-hiçbir zaman). Aile Katılım Ölçeğinin her alt ölçeğinden alınan düşük puanlar ailenin eğitime katılım düzeyini göstermektedir. Ölçeğin orijinal uygulamasında güvenirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır.

Gürşimşek’in (2003) Türk örnekleme üzerinde 200 ebeveynle yürüttüğü çalışmada ölçme gücü açısından düşük maddeler çıkarılmış ve 21 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .79, .69, .84 ve tüm ölçek için .87 olarak belirlenmiştir. Faktörlere ilişkin faktöriyel genişlik açıklığı Okul Temelli Katılım alt boyutu için .45 - .68 arası, Ev Temelli Katılım alt boyutu için .52 - .73 arası ve Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım alt boyutu için .60 - .77 olarak bulunmuştur. Üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %63.199’dur. Bu bulgular, ölçeği oluşturan üç faktörün birlikte maddelerdeki toplam varyansı ve ölçeğe ilişkin varyansı yeterli düzeyde açıkladıklarını göstermektedir.

Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2005) tarafından 161 babadan oluşan örnekleme yapılan diğer bir çalışmada ölçeğin alt ölçekler için güvenirlik katsayısı sırasıyla .83, .72 ve .90 ve tüm ölçek için .92 olarak belirlenmiştir. Okul Temelli Katılım alt ölçeği, ailenin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışları tanımlayan 7 maddeden (“Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılıyorum”, “okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılıyorum”, “okula maddi katkı

sağlayacak etkinliklere katılıyorum” vb.); Ev Temelli Katılım alt ölçeği, ailenin okul dışı ortamlarda çocuğun öğrenme sürecine desteğini belirlemeye yönelik davranış ve etkinlikleri tanımlayan 5 maddeden (“Çocuğuma hikâyeler okurum ya da anlatırım”, “çocuğuma evde öğrenme materyalleri sağlarım” vb.); Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım alt ölçeği ise ailenin öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşim düzeyini tanımlamaya yönelik 9 maddeden (“Evde yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenle konuşurum”, “problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşürüm” vb.) oluşmaktadır.

Ebeveyn Rol Yapısı Ölçeği

Ebeveyn rol yapısı ölçme araçları Başaran ve Koç (2000) danışmanlığında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından ailenin okuldaki eğitime katılımı konusunu mercek altına aldıkları araştırmada geliştirilmiştir. Rol kuramı ile tutarlı olarak rol yapısı, kişinin verilen rol içinde ne yapması gerektiğine ilişkin inançları ve rol performansı ile ilgili davranışları temelinde tanımlanmıştır. Ölçek ile ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılımına yönelik inançları değerlendirilmektedir.

455 velinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada ailenin çocuğun eğitimine okul içinde ve dışında yapabileceği katkılara dair inançları ölçülmektedir. Güvenirlilik katsayıları .72 olarak ölçülmüştür. 15 maddeden oluşan ölçekte her bir madde 5’li Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır (1-tamamen katılıyorum, 2-katılıyorum, 3-kısmen katılıyorum, 4-katılmıyorum, 5-hiç katılmıyorum). Ölçekten alınan düşük puanlar bireyin aktif bir rol yapısına sahip olduğu anlamına gelmektedir. Alınan puanlar yükseldikçe ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılması yönündeki inançları zayıflamakta, diğer bir deyişle pasif rol yapısına sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Okul Deneyimi Ölçeği

Okul Deneyimi Ölçeği, Hoover-Dempsey ve Sandler tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynin geçmiş okul deneyimlerine dayanarak okula

yönelik genel tutumunu ölçmektedir. Yedili Likert tipindeki ölçekte yanıtlayıcılar okula yönelik belirtilen cümlelerde kendilerine yakın gelen uçlarda işaretleme yapmaktadırlar. Ölçek altı cümleden oluşmaktadır. Her cümle iki zıt sıfat içermektedir (Öğretmenlerim: 1-kıbardı, 7-kabaydı). Düşük puanlar okula yönelik güçlü olumlu değerleri/çekiciliği, yüksek puanlar ise okula yönelik düşük çekiciliği belirlemektedir. Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (2005) araştırmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği

Ölçek, ebeveynlerin çocuklarının okul başarıları için yardım etme davranışları ile ilgili yeteneklerine olan inançlarını değerlendirmek amacıyla Hoover-Dempsey ve arkadaşları (1992) tarafından 12 madde ve beşli Likert tipi ile geliştirilmiştir. Walker ve arkadaşları (2005) tarafından modelin revize edildiği çalışmada ise ölçek, 7 maddeye indirilmiş ve beşli Likert biçiminde uyarlanmıştır (1-tamamen katılıyorum, 5-kesinlikle katılmıyorum). Ölçekten alınan düşük puan, ebeveynin çocuklarının okul başarıları için yardım etme davranışlarına yönelik öz yeterlik algısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .78 olarak ölçülmüştür.

Diğerlerinden Algılanan Katılım Daveti Ölçekleri

Ebeveynin diğerlerinden algıladığı davet algıları, Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği, Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği, Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği ve Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

Walker ve arkadaşları (2005) tarafından Griffith'in (1996) Ebeveyn Doyum Ölçeği'nden uyarlanmıştır. Ebeveynin, okul personeli (okul müdürü, müdür yardımcıları, diğer öğretmenler vb.) tarafından çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaları için ne düzeyde davet edildiğini değerlendirmesi amacıyla

kullanılmaktadır. 889 altıncı sınıf öğrenci velisiyle yapılan pilot çalışmada 11 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek boyut olarak belirlenen ölçek, beşli Likert tipi ile ölçülmektedir (1-tamamen katılıyorum, 5-kesinlikle katılmıyorum). Buna göre ölçekten alınan düşük puan, ebeveynin okul personeli tarafından yüksek düzeyde eğitim yaşantısına katılması yönünde davet algıladığı anlamına gelmektedir. Walker ve arkadaşlarının (2005) araştırmalarında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak ölçülmüştür.

Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

Walker ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynlerin çocuklarının öğretmenleri tarafından eğitim yaşantısına katılmaları için ne sıklıkta davet edildiğini değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Altı maddeden oluşan ve tek boyut olarak belirlenen ölçek, beşli Likert tipi bir ölçektir (1-her zaman, 5-hiçbir zaman). Buna göre ölçekten alınan düşük puan, ebeveynin öğretmen tarafından yüksek düzeyde eğitim yaşantısına katılması yönünde davet algıladığı anlamına gelmektedir. Walker ve arkadaşlarının (2005) araştırmalarında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak ölçülmüştür.

Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

Araştırmacı (Özer KAYA) tarafından geliştirilen ölçek, ebeveynin, rehber öğretmen tarafından çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaları için ne düzeyde davet edildiğini değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Sekiz maddeden oluşan ve tek boyut olarak belirlenen ölçek, beşli Likert tipi bir ölçektir (1-tamamen katılıyorum, 5-hiç katılmıyorum). Buna göre ölçekten alınan düşük puan, ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılması yönünde rehber öğretmenden yüksek düzeyde davet algıladığı anlamına gelmektedir.

Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

Walker ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynlerin çocukları tarafından eğitim yaşantısına katılmaları için ne sıklıkta davet edildiğini

değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Altı maddeden oluşan ölçek, beşli Likert tipi bir ölçektir (1-her zaman, 5-hiçbir zaman). Buna göre ölçekten alınan düşük puan, ebeveynin çocuğu tarafından yüksek düzeyde eğitim yaşantısına katılması yönünde davet algıladığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .70 olarak ölçülmüştür.

Yaşam Kaynakları Ölçekleri

Ebeveynin yaşam kaynakları, Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği ile Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği

Walker ve arkadaşları (2005) tarafından ebeveynlerin, çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmaları için gerekli olan zaman ve enerji düzeyleri hakkındaki algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte ebeveynlere belirli katılım alanlarıyla ilgili ne kadar zaman ve enerjileri olduğunu algıladıkları sorulmaktadır. Altı maddeden oluşan ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir (1-tamamen katılıyorum, 5-kesinlikle katılmıyorum). Ölçekten alınan düşük puan, ebeveynin yeterli düzeyde zaman ve enerjisi olduğuna inandığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak tespit edilmiştir.

Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği

Walker ve arkadaşları (2005) tarafından ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmaları için gerekli olan kişisel bilgi ve beceri düzeyleri hakkındaki algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Dokuz maddeden oluşan ölçek, beşli Likert tipi bir ölçektir (1-tamamen katılıyorum, 5-kesinlikle katılmıyorum). Ölçekten alınan düşük puan, ebeveynin yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğuna inandığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .83 olarak ölçülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplama sürecinde, okullarda görevli rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinin yardımı alınmıştır. Okullara gidilmeden önce okul rehberlik şubeleri aranarak uygulamanın yapılacağı sınıflar ve sınıf öğretmenleri belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde okullara gidildiğinde okul rehber öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Kasım-Aralık 2009 tarihinde, araştırma verilerinin toplanması için ise Mayıs-Haziran 2010 tarihinde ölçekler uygulanmıştır.

Uygulama için öğretmenler ile görüşen araştırmacı, öncelikle kendisini tanıtmış, ardından araştırma ve veri toplama araçları hakkında bilgi vermiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler yardımıyla velilere testleri ulaştırması ve toplaması sağlanmıştır. Testler velilere zarflar içerisinde teslim edilmiş ve bu şekilde teslim alınmıştır.

Her zarfın içerisine iki adet test formu konulmuştur. Gönüllülük esasına göre her öğrencinin hem annesi hem babası testleri doldurabilmiştir. Araştırmada, ailenin katılım düzeyi ölçülmemiş, anne veya babanın birey olarak katılım düzeyi ölçülmüştür. Herhangi bir öğrencinin annesinin rol yapısı, öz yeterlik düzeyi ve geçmiş okul tecrübesi babaninkinden farklı olabilecek ve bu değişkenlerin ebeveyn katılımı üzerindeki etkisi de birbirinden farklı olarak (anneninki babadan veya babaninki anneden bağımsız olarak) gerçekleşecektir. Bu nedenle, araştırmada öğrencilerin ister annesinin ister babasının isterse her ikisinin ayrı ayrı testleri doldurabilmesine imkân sağlanmıştır.

Araştırmada veri toplamak maksadıyla kullanılan ölçekler, 84 maddeden oluşmaktadır. Ebeveynlerin bu uzunluktaki bir test formunu gönüllü olarak doldurmalarını sağlayabilmek için, ölçeklerin yer aldığı formdaki açıklamalar bölümüne, araştırmanın amacı ve araştırma sonuçlarının eğitime sağlayabileceği olumlu etkiler belirtilmiş ve testleri samimiyetle doldurmaları için teşvik edilmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra öncelikle cevap kağıtları genel bir kontrolden geçirilerek boş bırakan ya da hatalı cevaplayan ailelerin cevap kağıtları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Daha sonra tüm veriler bilgisayar ortamına girilerek ölçeklerin toplam puanları elde edilmiştir. Ölçeklerin puanlama işlemleri ve veri analizi, SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Science) ve AMOS 7.0 paket programları kullanılarak, bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemesinde yapısal eşitlik modelinde (YEM) yer alan path analizi yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu yöntem, sürekli ya da kesikli birden fazla değişken ve bağımlı değişken arasındaki bir dizi ilişkiyi incelemeye izin vermektedir (Ullman, 1998). Yöntem ayrıca, herhangi bir kurama bağlı olarak geliştirilen bir modelin yollarla resimleştirilmesine izin vererek, modeldeki değişkenler arası ilişkilerin net bir şekilde görülebilmesine ve kavramsallaştırılabilmesine olanak sağlamaktadır (Byrene, 1998).

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi üç ardışık aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaların ilkinde, veri setinde yer alan değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) sayıltılarını ne derece karşıladıkları araştırılmıştır. İkinci aşamada, önerilen model ve alternatif modeller (model modifikasyon) test edilmiş, son aşamada ise benimsenen modelde doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin parametre tahminleri verilmiştir. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

Yapısal Eşitlik Modeli

YEM gösterge ve gizil değişkenler arasındaki “nedensel” ilişkilere yönelik denenceleri sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır. YEM, regresyon modelindeki değişkenler arasında yordayıcı yapısal ilişkiyle faktör analizindeki gizil faktör yapıları kapsamlı tek bir analizde birleştirmektedir. YEM ile genellikle önerilen kuramsal bir modelin sınanması ya da bir bağlamda denencelerin test edilmesi amaçlanmaktadır ve sonuçta birden fazla alternatif modelin

karşılaştırılması yoluyla veriyi en iyi tanımlayan modelin saptanması hedeflenmektedir. Bu nedenle YEM geleneksel regresyon modellerinin bir uzantısıdır. YEM kullanarak model sına; sırasıyla modelin belirlenmesi, modelin tanımlanması, modelin eldeki veriyle uyumunu sına ve son olarak gerektiğinde modifikasyonlar yapma şeklinde dört aşamalı bir süreçtir. Bu süreç her zaman bir modelin betimlenmesiyle başlar (Sümer, 2000).

Çeşitli semboller yardımıyla modelin diyagramı çizilerek, model bir dizi eşitlik olarak tanımlanır. Bu eşitlikler, gösterge ve gizil değişkenler arasında kestirilen ilişkileri karşılayan model parametrelerini tanımlar. YEM’de değişkenler gizil/örtük değişkenler (latent variable) ve gösterge/gözlenen değişkenlerden (observed variable) oluşur. Örtük/gizil değişkenler teorik olarak var oldukları düşünülen ancak bir takım göstergeler (indicator) aracılığıyla ölçülebildikleri varsayılan yapılardır. Gösterge değişkenler araştırmacının doğrudan ölçtüğü ya da gözlediği değişkenleri ifade eder. Bir gizil değişken en az iki gösterge tarafından tanımlanır. Gösterge değişkenler kare veya üçgenle ifade edilirken, gizil değişkenler daire şeklinde sunulur. Değişkenler arasındaki ilişkiler, oklarla gösterilmektedir. Oklar bir ya da iki yönlüdür. Tek yönlü oklar, iki değişken arasında hipotez edilen doğrudan bir ilişkiyi ifade eder. İki yönlü oklar ise, etkinin yönünün belli olmadığı iki değişken arasındaki korelasyonu gösterir. Modeldeki değişkenlerden biri, bağımsız değişkendir ve modeldeki diğer değişkenleri etkilediği varsayılır. Buna göre, .10 civarında standartlaştırılmış yükler düşük düzeyde, .30 civarında standartlaştırılmış yükler orta düzeyde, .50’den büyük standartlaştırılmış yükler yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2007).

Bir model test edilirken belirli aşamalardan geçen bir yol izlenir. Öncelikle test edilecek olan model veya modellerin oluşturulması gerekmektedir. Bu aşamada test edilmek istenen değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasına ilişkin literatürün taranmış olması ve modelin kuramsal temele göre oluşturulması uygun olan yöntemdir. Bir modelde bütün parametrelerin betimlenmesinin ardından istenilen kovaryans matrisinin hesaplanması ve modelin sına; ancak önerilen modelin tanımlanması ile mümkündür. Model tanımlamada ilk aşama, veri matrisindeki bütün

sayısal değerleri ve ölçülecek parametre sayısını tespit etmektir. Bir modelde kaç adet varyans, kovaryans ve bağlantının hesaplanacağını belirlenmesi model tanımlaması olarak ifade edilir. Modelin betimlenmesi ve tanımlanmasını takiben verilerin toplanmasına geçilir. Eldeki veri üzerinden model parametreleri hesaplanır. Hesaplama önemli olan, önerilen modelle eldeki verinin ne oranda uyduğu. Başka bir tanımla uyuma, ölçülen değişkenler arasında gözlenen kovaryans matrisi ile model tanımlamayla vardanan kovaryans matrisinin ne oranda benzeştiğidir. Bunun için de çeşitli uygunluk testleri kullanılmaktadır (Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

Uyum İyiliği Ölçüleri

Herhangi bir modelin bir bütün olarak kabul edilebilir olması için, modeldeki ilişkilerin veriyle ne kadar tutarlı olup olmadığını yordamaya çalışan bazı uyum iyiliği kriterlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması gerekmektedir. YEM’de uyumun değerlendirilmesi aşamasında en yaygın olarak kullanılan uygunluk testleri aşağıda sıralanmıştır:

Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness Of Fit): YEM’de uyum iyiliği değerlerinin bazıları örneklem büyüklüğüne duyarlıdır. Örneklem büyüdükçe değerler olduğundan iyi çıkmaktadır. Ki-kare de örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için modelin uygunluğunu denetlemek için uygun olmasa da, uyum kötülüğü kriteri olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Şimşek, 2007). Buna göre, bir model testi sonrasında üretilen ki-kare değerinin serbestlik derecesi ile karşılaştırıldığında göreceli olarak yüksek olması kötü bir uyumun göstergesi olarak yorumlanabilir. Eğer veri ile model mükemmel ise, elde edilen değerin 0’a yakın olması ve anlamlılık değerinin (p değeri) anlamlı olmaması gerekir. Modelde düzeltme indislerine bağlı olarak modele yeni parametrelerin eklenmesinin uyuma katkısının belirlenmesi aşamasında da kullanılmaktadır.

Mutlak Uyum İndeksi (RMSEA): Örneklemde gözlenen değişkenler arasındaki kovaryansla modelde önerilen parametreler arasındaki kovaryans matrisi arasındaki farkın, yani hatanın derecesi temelinde geliştirilmiş olan uyum

indeksleridir. “0” a yakın bir değer vermesi istenir. .01 ile .08 arasında olan olan RMSEA değerleri modelin veriye uygunluğunu göstermektedir.

RMR (Root Mean Square Residual): Literatürde sıklıkla geçen bir diğer uyum kriteridir. Bu değer standardize edilmiş hali de SRMR’dir. I. ve II. Tip hatadan kaçınmak için RMR ile birlikte bağımsız modellerle karşılaştırmaya dayalı istatistiklerden birinin (örneğin NFI) kullanılması tavsiye edilmektedir (Şimşek, 2007).

Uyum İyilik İndeksleri: GFI, modelin örneklemdeki varyans-kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir. GFI, değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve örneklem genişliğine çok duyarlı olduğu için büyük N’lerde daha küçük bir değer verir. Değerler .90 ve üzeri ise iyi uyum olarak kabul edilir. AGFI, örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. Bu değerler de 0 ile 1 arasında değişir. Değerler .95 ve üzeri mükemmel uyum, .90 ve üzeri de tatminkar düzeyde uyum olarak kabul edilir.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Indices, CFI): CFI, bağımsızlık modelinin ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen YEM modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır ve ikisi arasındaki oranı yansıtan 0 ile 1 arasında bir değer verir. Değerler 1’e yaklaştıkça modelin daha iyi bir uyum verdiği kabul edilir. Değerler .90 ve üzerinde ise iyi uyum olarak değerlendirilir. Bu test NFI’nın (Normed Fit Index) örneklem büyüklüğüne duyarsızlaştırılmış halidir. CFI’nın normal dağılım varsayımının ihmal edilmediği durumlarda oldukça güvenilir ve yanıltıcı olmayan kestirimler yaptığı belirlenmiştir.

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI): NFI, CFI’ya benzerdir, ancak Ki Kare dağılımının gerektirdiği sayıltılara uyma zorunluluğu olmaksızın karşılaştırma yapar. NFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve .95 ve üzeri mükemmel uyuma, .90 ve .94 arası değerler de kabul edilir uyuma karşılık gelirler.

BÖLÜM IV

VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ

UYARLANMA ÇALIŞMALARI

Bu bölümde, veri toplama araçlarından Okul Deneyimi Ölçeği, Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği, Diğerlerinden Algılanan Katılım Daveti Ölçekleri ve Ebeveyn Yaşam Kaynağı Ölçeklerinin Türk ebeveynlerden oluşan örnekleme farklı bir yapı gösterebileceği değerlendirilerek yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Okul Deneyimi Ölçeği, Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği, Diğerlerinden Algılanan Katılım Daveti Ölçekleri ve Ebeveyn Yaşam Kaynağı Ölçeklerinin Türkçeye Uyarlanması

Bu çalışmada Walker ve arkadaşlarının (2005) çalışmasındaki ölçek ifadeleri kullanılmıştır. Türkçeye uyarlanma aşamasında şu basamaklar izlenmiştir:

(a) Ölçekler yurt dışında eğitim görmüş üç İngilizce öğretmeni ve yurt dışı deneyimi olan iki psikolojik danışma ve rehberlik alanı çalışanı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir.

(b) Türkçeye çevrilen ölçekler iki İngilizce öğretmeni tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiş ve orijinal ölçekle benzerlikleri karşılaştırılmıştır.

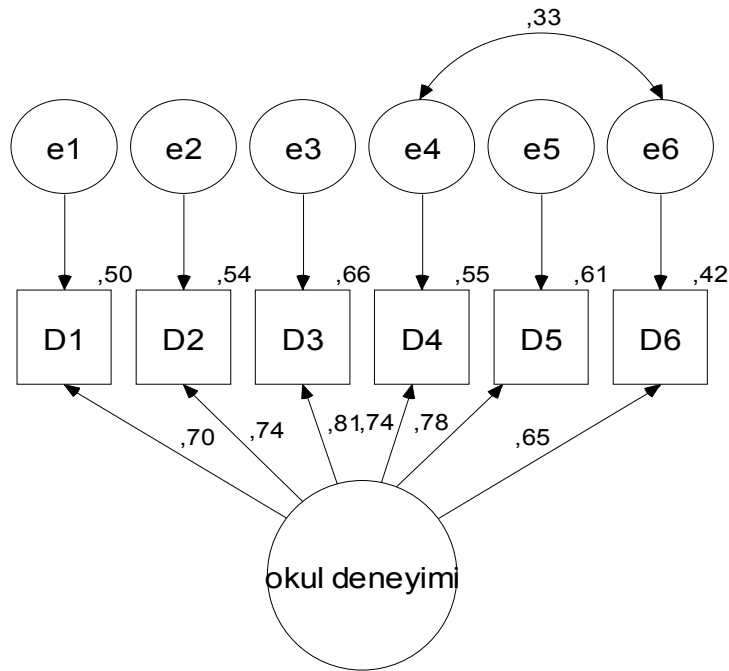
(c) Tez danışmanı ile birlikte tüm maddeler tek tek incelenmiş ve cümleler anlaşılır, açık ifadeler şeklinde hazırlanmıştır.

(ç) Ölçekler 60 kişilik bir gruba uygulanmış; anlaşılmayan veya istenilen anlamda anlaşılmayan maddeler belirlenerek Türkçe öğretmenleri ile birlikte yeniden düzenlenmiştir.

Daha sonra ölçekler, çocukları ilköğretimde öğrenim gören 314 veliye uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklere ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okul Deneyimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Okul Deneyimi Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Tek boyutlu olduğu gözlenen ölçek için Doğrulayıcı Faktör Analizi de yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %61'ini açıklayan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir (KMO: .88; Barlett test: .000). Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda görülmektedir.



Şekil 4. Okul Deneyimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği *

Şekil 4'te ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyde yapısal katsayı ağırlıklarıyla ebeveyn okul deneyimi değişkeninde temsil edildikleri görülmektedir ($\lambda = .65 - .81$). Modele ilişkin genel uyum katsayıları incelendiğinde, bağımsızlık model katsayısının çok yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(15)} = 118.100$). Bu bulgu veri setinden elde edilen varyans-kovaryans matrisinin test edilmeye

* Daire içerisindeki “e” sembolleri dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir.

uygun ve gizil değişken ile göstergeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, önerilen modelin veri setindeki gözlenen değişimi daha iyi açıkladığı söylenebilir ($\chi^2_{(8)}=8.366$, $p>.000$). Ayrıca önerilen modele ilişkin diğer genel uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.97, AGFI=.92, CFI=.99, NFI=.93, RMSEA=.01). Uyum iyilik değerleri incelendiğinde Okul Deneyimi Ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinde beklenen ve gözlenen değerlerin birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek bir boyuttan oluştuğu ve söz konusu maddelerden elde edilen toplam puanın okul deneyimi puanını vereceğini belirtmek doğru olacaktır.

Okul Deneyimi Ölçeğinin güvenirliğini test etmek için Cronbach-Alfa katsayıları, madde-toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

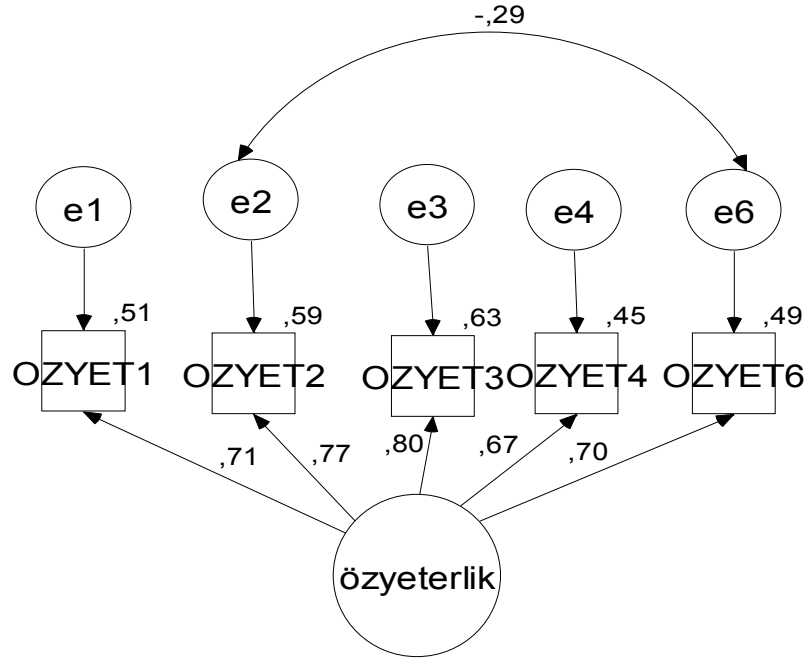
Tablo 3. Okul Deneyimi Ölçek Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında α
D1	,626	,857
D2	,657	,851
D3	,715	,840
D4	,695	,844
D5	,688	,845
D6	,640	,853

Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öz Yeterlik Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Tek boyutlu olduğu gözlenen ölçek için Doğrulayıcı faktör Analizi de yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %50'sini açıklayan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir (KMO: ,84; Barlett test: ,000). İki maddenin faktör yükünün düşük olduğu görülmüş ve maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucunda açıklanan varyans 11 puan

artarak %61'e çıkmıştır. Madde çıkarıldığında Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda görülmektedir.



Şekil 5. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği *

Şekil 5’de ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyde yapısal katsayı ağırlıklarıyla ebeveyn özyeterliği değişkeninde temsil edildikleri görülmektedir ($\lambda=.67 - .80$). Modele ilişkin genel uyum katsayıları incelendiğinde, bağımsızlık model katsayısının çok yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(10)}=110.942$). Bu bulgu veri setinden elde edilen varyans–kovaryans matrisinin test edilmeye uygun ve gizil değişken ile göstergeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, önerilen modelin veri setindeki gözlenen değişimi daha iyi açıkladığı söylenebilir ($\chi^2_{(4)}=.98, p>.000$). Ayrıca önerilen modele ilişkin diğer genel uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.99, AGFI=.99, CFI=.99, NFI=.99, RMSEA=.01).

Öz Yeterlik Ölçeğinin güvenirliğini test etmek için Cronbach-Alfa katsayıları, madde-toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları

* Daire içerisindeki “e” sembolleri dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir.

hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Ebeveyn Öz Yeterliği Ölçek Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

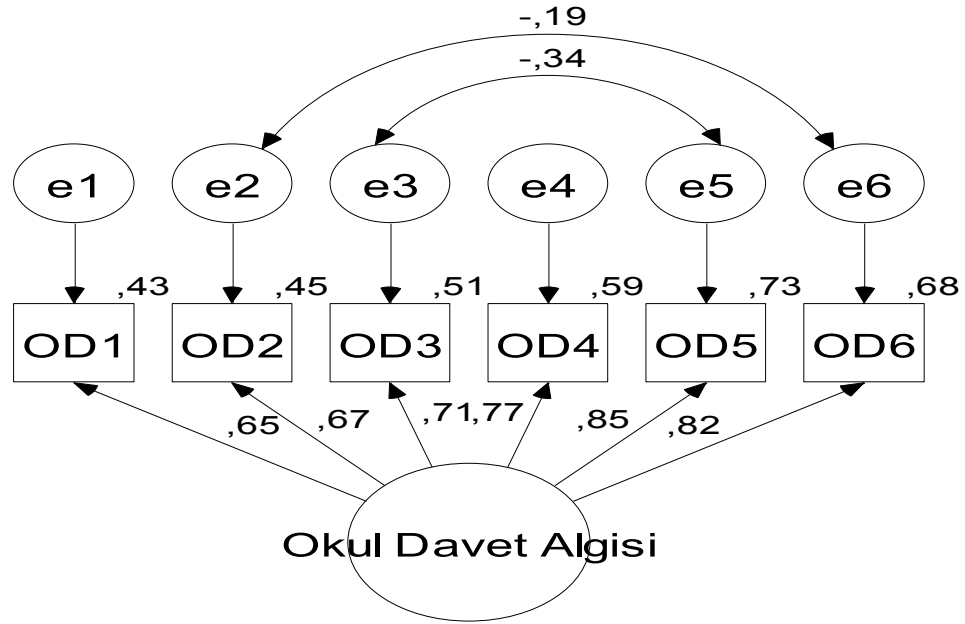
	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında α
yeterlik1	,659	,804
yeterlik2	,644	,809
yeterlik3	,717	,787
yeterlik4	,610	,817
yeterlik6	,598	,821

Diğerlerinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ebeveynin diğerlerinden algıladığı davet algıları, Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği, Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği, Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği ve Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Tek boyutlu olduğu gözlenen ölçek için Doğrulamalı Faktör Analizi de yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %61'ini açıklayan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir (KMO: ,85; Barlett test: ,000). Veriler üzerine yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları aşağıda görülmektedir.



Şekil 6. Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği *

Şekil 6’da ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyde yapısal katsayı ağırlıklarıyla ebeveynin okul personelinden algıladığı katılım daveti değişkeninde temsil edildikleri görülmektedir ($\lambda=.65 - .85$). Modele ilişkin genel uyum katsayıları incelendiğinde, bağımsızlık model katsayısının çok yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(15)}=149.066$). Bu bulgu veri setinden elde edilen varyans–kovaryans matrisinin test edilmeye uygun ve gizil değişken ile göstergeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, önerilen modelin veri setindeki gözlenen değişimi daha iyi açıkladığı söylenebilir ($\chi^2_{(7)}=13.723$, $p>.000$). Ayrıca önerilen modele ilişkin diğer genel uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.97, AGFI=.91, CFI=.95, NFI=.91, RMSEA=.06).

Okul Personelinden Algılanan Davet Algısı Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için Cronbach-Alfa katsayıları, madde-toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik değeri ise .95 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

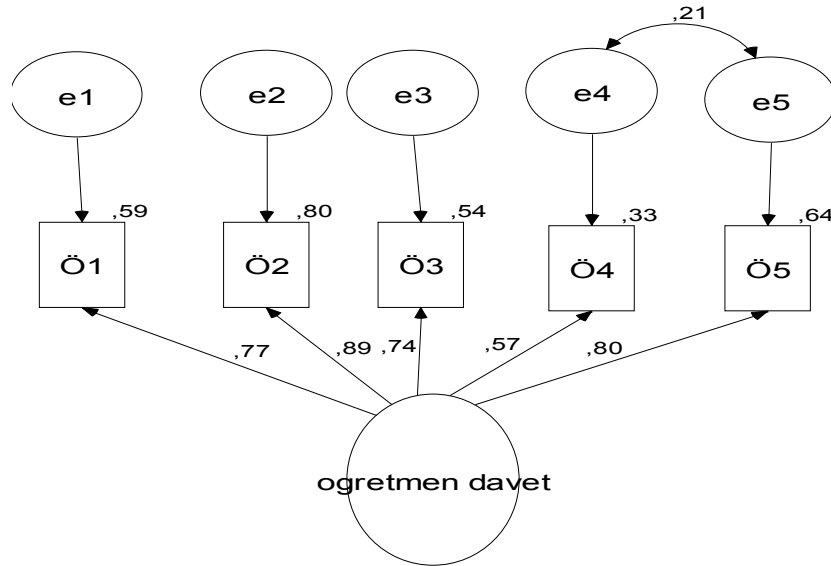
* * Daire içerisindeki “e” sembolleri dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir.

Tablo 5. Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında α
OD1	,594	,860
OD2	,558	,864
OD3	,635	,852
OD4	,716	,837
OD5	,755	,830
OD6	,751	,830

Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Tek boyutlu olduğu gözlenen ölçek için Doğrulayıcı Faktör Analizi de yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %57'sini açıklayan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir (KMO: ,85; Barlett test: ,000). Faktör yükü düşük olan bir madde çıkarılmış ve açıklanan varyans 8 puan artarak %65 olmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda görülmektedir.



Şekil 7. Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği *

* * Daire içerisindeki “e” sembolleri dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir.

Şekil 7’de ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyde yapısal katsayı ağırlıklarıyla öğretmenlerden algılanan davet değişkeninde temsil edildikleri görülmektedir ($\lambda=.57 - .89$). Modele ilişkin genel uyum katsayıları incelendiğinde, bağımsızlık model katsayısının çok yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(10)}=113.874$). Bu bulgu veri setinden elde edilen varyans–kovaryans matrisinin test edilmeye uygun ve gizil değişken ile göstergeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, önerilen modelin veri setindeki gözlenen değişimi daha iyi açıkladığı söylenebilir ($\chi^2_{(4)}=6.690$, $p>.000$). Ayrıca önerilen modele ilişkin diğer genel uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.99, AGFI=.95, CFI=.97, NFI=.94, RMSEA=.05).

Öğretmenlerden Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin güvenirliğini test etmek için Cronbach-Alfa katsayıları, madde-toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik değeri ise .98 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

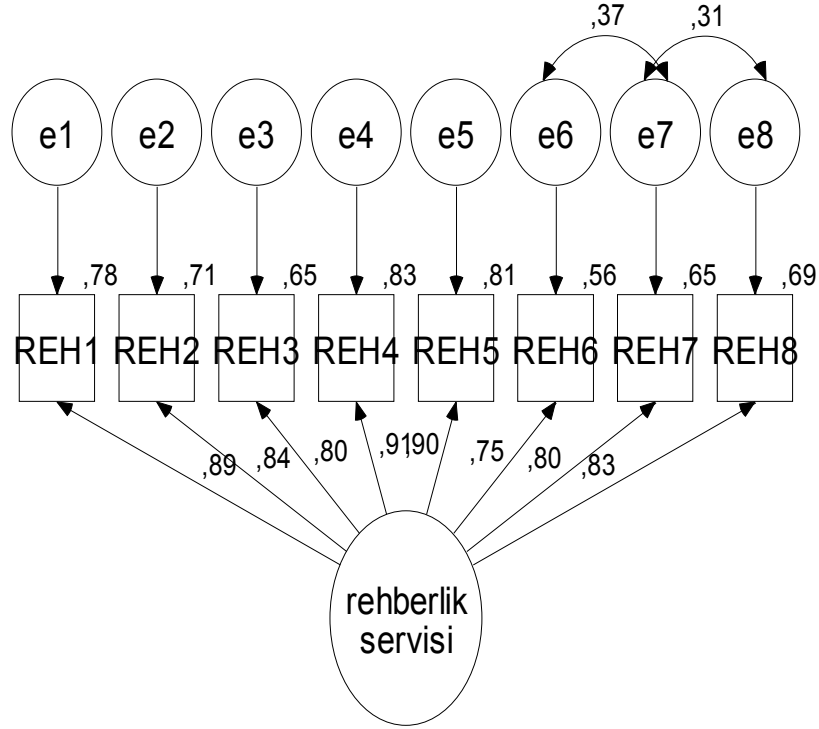
Tablo 6. Öğretmenlerden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında α
Ö1	,682	,833
Ö2	,767	,814
Ö3	,666	,837
Ö4	,569	,863
Ö5	,741	,818

Rehber Öğretmenlerden Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçek, ebeveynin rehber öğretmen tarafından çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaları için ne düzeyde davet edildiğini değerlendirmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikli olarak, Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçek maddelerine dayalı madde havuzu oluşturulmuş ve faktör yapısını belirlemek amacıyla Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Tek boyutlu olduğu gözlenen ölçek için Doğrulayıcı Faktör Analizi de yapılmış ve benzer

sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %68'ini açıklayan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir (KMO: ,91; Barlett test: ,000). Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda görülmektedir.



Şekil 8. Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği *

Şekil 8’de ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyde yapısal katsayı ağırlıklarıyla rehber öğretmenden algılanan davet değişkeninde temsil edildikleri görülmektedir ($\lambda=.75 - .90$). Modele ilişkin genel uyum katsayıları incelendiğinde, bağımsızlık model katsayısının çok yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(28)}=826.716$). Bu bulgu veri setinden elde edilen varyans–kovaryans matrisinin test edilmeye uygun ve gizil değişken ile göstergeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, önerilen modelin veri setindeki gözlenen değişimi daha iyi açıkladığı söylenebilir ($\chi^2_{(17)}=64.690$, $p>.000$). Ayrıca önerilen modele ilişkin diğer genel uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.95, AGFI=.90, CFI=.97, NFI=.94, RMSEA=.06).

* * Daire içerisindeki “e” sembolleri dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir.

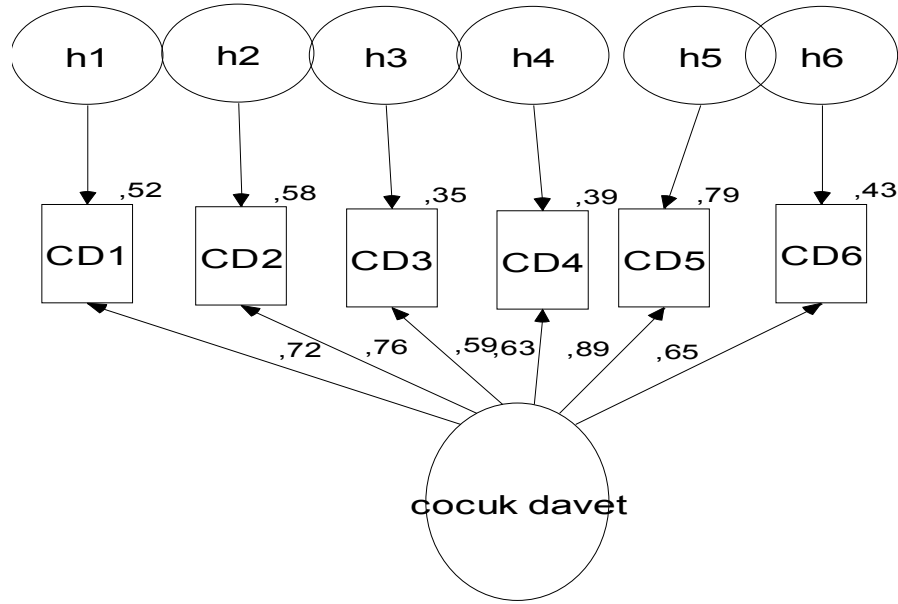
Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin güvenirliğini test etmek için Cronbach-Alfa katsayıları, madde-toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik değeri ise .98 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında α
REH1	,81	,94
REH2	,81	,94
REH3	,76	,95
REH4	,86	,94
REH5	,84	,94
REH6	,78	,95
REH7	,83	,94
REH8	,81	,94

Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çocuktan Algılanan Katılım Daveti ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Tek boyutlu olduğu gözlenen ölçek için Doğrulayıcı Faktör Analizi de yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %55'ini açıklayan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir (KMO: ,86; Barlett test: ,000). Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda görülmektedir.



Şekil 9. Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği *

Şekil 9’da ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyde yapısal katsayı ağırlıklarıyla çocuktan algılanan davet değişkeninde temsil edildikleri görülmektedir ($\lambda=.59 - .89$). Modele ilişkin genel uyum katsayıları incelendiğinde, bağımsızlık model katsayısının çok yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(15)}=104.326$). Bu bulgu veri setinden elde edilen varyans–kovaryans matrisinin test edilmeye uygun ve gizil değişken ile göstergeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, önerilen modelin veri setindeki gözlenen değişimi daha iyi açıkladığı söylenebilir ($\chi^2_{(9)}=17.073$, $p>.000$). Ayrıca önerilen modele ilişkin diğer genel uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.96, AGFI=.91, CFI=.91, RMSEA=.06).

Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için Cronbach-Alfa katsayıları, madde-toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

** Daire içerisindeki “e” sembolleri dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir.

Tablo 8. Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında α
CD1	,578	,815
CD2	,650	,800
CD3	,530	,823
CD4	,565	,819
CD5	,761	,779
CD6	,603	,811

Yaşam Kaynakları Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

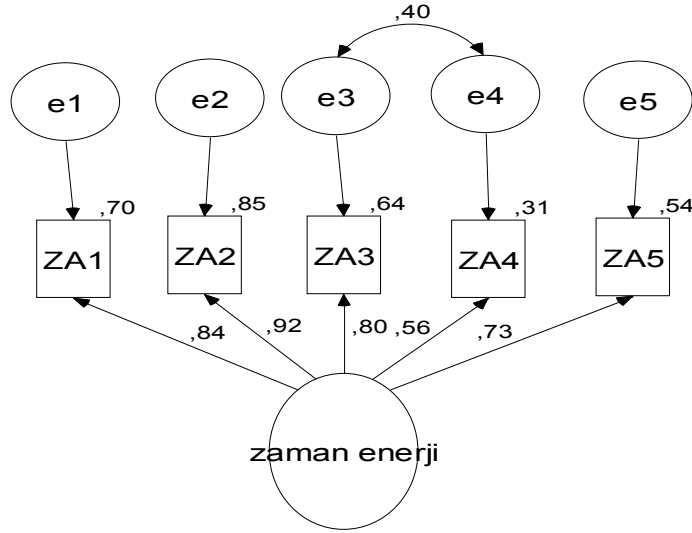
Ebeveynin yaşam kaynakları, Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği ve Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Ölçekleri ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Zaman ve Enerji Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Zaman ve Enerji Algısı Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Tek boyutlu olduğu gözlenen ölçek için Doğrulayıcı faktör Analizi de yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %69'unu açıklayan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir (KMO: ,85; Barlett test: ,000). Yapılan DFA'da maddelerin boyuta yükleri yüksek olmasına rağmen iyilik değerleri düşük çıkmıştır. 6. maddenin ölçekten çıkarılmasıyla değerler de uygun hale gelmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Şekil 10'da ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyde yapısal katsayı ağırlıklarıyla zaman ve enerji algısı değişkeninde temsil edildikleri görülmektedir ($\lambda=.56 - .92$). Modele ilişkin genel uyum katsayıları incelendiğinde, bağımsızlık model katsayısının çok yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(10)}=176.343$). Bu bulgu veri setinden elde edilen varyans-kovaryans matrisinin test edilmeye uygun ve gizil değişken ile göstergeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu

göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, önerilen modelin veri setindeki gözlenen değişimi daha iyi açıkladığı söylenebilir ($\chi^2_{(4)}=2.315$, $p>.000$). Ayrıca önerilen modele ilişkin diğer genel uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.99, AGFI=.98, CFI=.99, NFI=.99, RMSEA=.00).



Şekil 10. Ebeveyn Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği *

Zaman ve Enerji Algısı Ölçeğinin güvenirliğini test etmek için Cronbach-Alfa katsayıları, madde-toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik değeri ise .84 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

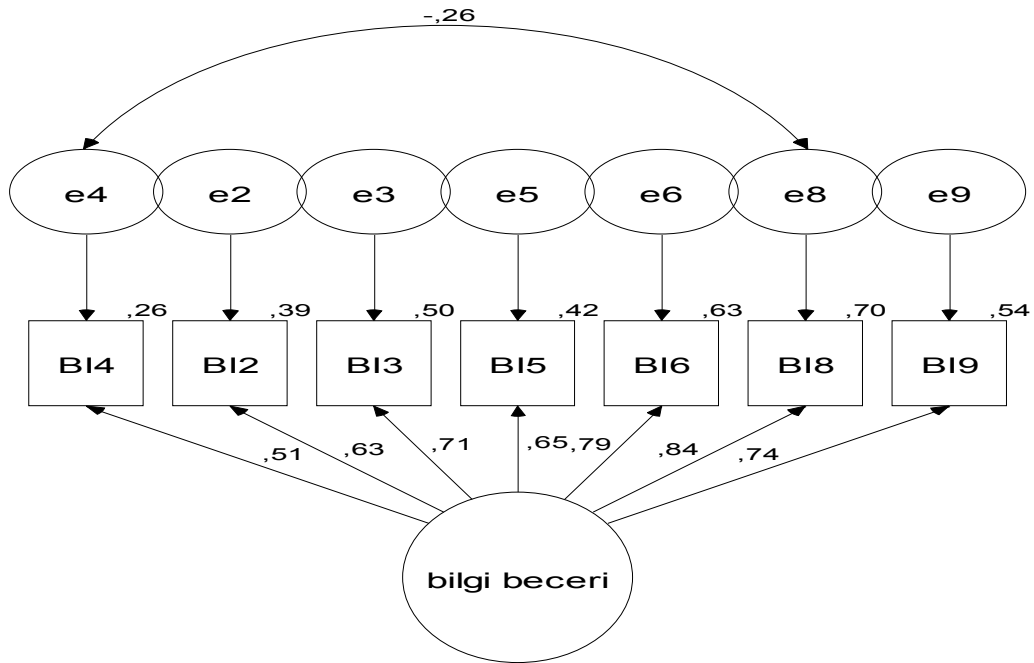
Tablo 9. Ebeveyn Zaman ve Enerji Algısı Ölçek Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında α
ZA1	,734	,851
ZA2	,815	,833
ZA3	,800	,834
ZA4	,581	,881
ZA5	,673	,865

* * Daire içerisindeki “e” sembolleri dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir.

Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmış ve direct oblimin döndürme uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %61'sını açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir (KMO: ,86; Barlett test: ,000). Ancak faktör yükü düşük olan iki madde ölçekten çıkarılmış ve açıklanan varyans 8 puan düşerek %53 olmuştur. Tek boyutlu bir yapı elde edilen ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıda görülmektedir.



Şekil 11. Ebeveyn Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Grafiği *

Şekil 11’de ölçeği oluşturan maddelerin yüksek düzeyde yapısal katsayı ağırlıklarıyla bilgi ve beceri algısı değişkeninde temsil edildikleri görülmektedir ($\lambda=.51 - .84$). Modele ilişkin genel uyum katsayıları incelendiğinde, bağımsızlık model katsayısının çok yüksek bir değere sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(21)}=149.421$). Bu bulgu veri setinden elde edilen varyans–kovaryans matrisinin test edilmeye uygun ve gizil değişken ile göstergeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu

* * Daire içerisindeki “e” sembolleri dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir.

göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak, önerilen modelin veri setindeki gözlenen değişimi daha iyi açıkladığı söylenebilir ($\chi^2_{(13)}=17.886$, $p>.000$). Ayrıca önerilen modele ilişkin diğer genel uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.97, AGFI=.94, CFI=.96, RMSEA=.04).

Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için Cronbach-Alfa katsayıları, madde-toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik değeri ise .96 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Ebeveyn Bilgi ve Beceri Algısı Ölçek Maddeleri Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında α
Bİ2	,578	,815
Bİ3	,626	,807
Bİ4	,438	,844
Bİ5	,539	,822
Bİ6	,697	,800
Bİ8	,676	,802
Bİ9	,648	,804

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde ilköğretim öğrencilerinin eğitim yaşantılarında ebeveyn katılımının açıklanmasına yönelik bulgular verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle YEM sayıtlarının incelenmesi sunulmuş, sonra hipotez (önerilen) ve alternatif modellere ilişkin açıklamalar yapılmış, bunu modellerin istatistiksel olarak karşılaştırılması ve modellerin uyum düzeylerine ilişkin katsayılarının verilmesi izlemiştir. Son aşamada ise, kabul edilen modele ilişkin parametre tahminleri verilmiştir.

YEM Sayıtlarının İncelenmesi

Sayıtların incelenmesi sürecinin ilk aşamasında eksik değer incelemesi yapılmıştır. 844*167 büyüklüğündeki veri matrisinde değişkenlerin hiçbirinde eksik değerlerin oranı % 5'i aşmadığından veri kaybını önlemek amacıyla 189 eksik değer için series mean yöntemi kullanılarak veri ataması yapılmıştır.

Bu işlemi takiben standartlaştırılmış puanı ($Z_{.001}=3.29$) değerinden büyük, 12 ölçekteki 46 gözlem univariate aykırı değer (outlier) olduğu gerekçesiyle, Mahalanobis uzaklık değeri $X^2_{12,.001}=29.42$ 'den büyük 8 gözlem multivariate aykırı değer olduğu gerekçesiyle veri setinden çıkarılmıştır.

Bu işlemler dışında, veri setinde tolerans, VIF ve koşul endekslerine bağlı olarak iki değişken arasında (öz yeterlik ve bilgi ve beceri algısı) çoklu değişimin (multicollinearity) olduğu sonucuna varılmıştır. Sıfıra yaklaşan tolerans ve 5-10'dan büyük VIF olmamasına (Ek-1) rağmen, .50'den büyük iki varyansın eşlik ettiği .30'dan büyük koşul endeksine rastlandığı için bilgi ve beceri algısı değişkeni modelden çıkarılmıştır.

Ayrıca ölçeklerin normal dağılım özelliklerine ne derece sahip oldukları Kolmogorow - Smirnow test ve değişkenlerin eğiklik - basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Bulgular 12 değişkenin pozitif yönde (sağa çarpık) çarpık olduğunu göstermektedir. Ayrıca iki değişkenin normal dağılıma göre daha sivri, altı değişkenin ise normale göre daha basık olduğu saptanmıştır (Ek-2).

YEM'in gücü normal dağılıma sahip değişkenler arasında doğrusal ilişkiler bulunması durumunda artmaktadır. Değişkenlerin normal dağılım özelliklerine sahip olmamaları durumunda ise, dönüşümler yapılmaktadır (Tabachnick ve Fidel, 1996). Ancak bu çalışmada yer alan ölçme araçlarının sayıca fazla olması, eğiklik ve basıklık özelliklerinin hem yön hem de şiddet olarak farklılık göstermesi, çeşitli dönüşüm tekniklerinin bir arada kullanılmasını gerektirdiğinden, analiz sonuçlarının yorumlanmasını güçleştirecektir. Ayrıca gerek merkez limit teoremi, gerekse de büyük sayılar kanununa göre, örneklem büyüdükçe evren değerlerine yaklaşılmaktadır. Bu sayıltıdan hareketle, YEM analizleri sırasında ham puanlar üzerinden işlem yapılmıştır. Bununla birlikte, değişkenler normal dağılmadıklarından I. tip hata yapmamak amacıyla analizde kuvvetli kestirim yöntemi kullanılmıştır. Wothke (1993), normal dağılım gibi pürüzlerin giderilme yollarından biri olarak Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Unweighted Least Square-ULS) yönteminin kullanılmasını önermiştir. Bu nedenle, bu araştırmada da ULS yöntemi kullanılmıştır.

YEM değişkenler arasındaki kovaryanslara dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Çoğu kez 200 kişilik bir örneklem en azından orta büyüklükteki modeller için yeterli görülmekle birlikte, çoklu regresyonda olduğu gibi, beklenen etki büyüklükleri ve değişkenlerin dağılımları analizin gücünden etkilenmektedir. Bu nedenle her bir parametre için 10 kişiden az olmamak kaydıyla ($n = 20$) örneklem büyüklüklerinin belirlenmesi önerilmektedir (Kline, 2005). Buna göre, önerilen modelde 27 parametre (free) yer almaktadır. $(N/Parametre)=790/27=29.26$ 'dır. Bu oran, YEM'in test edilebilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna işaret etmektedir.

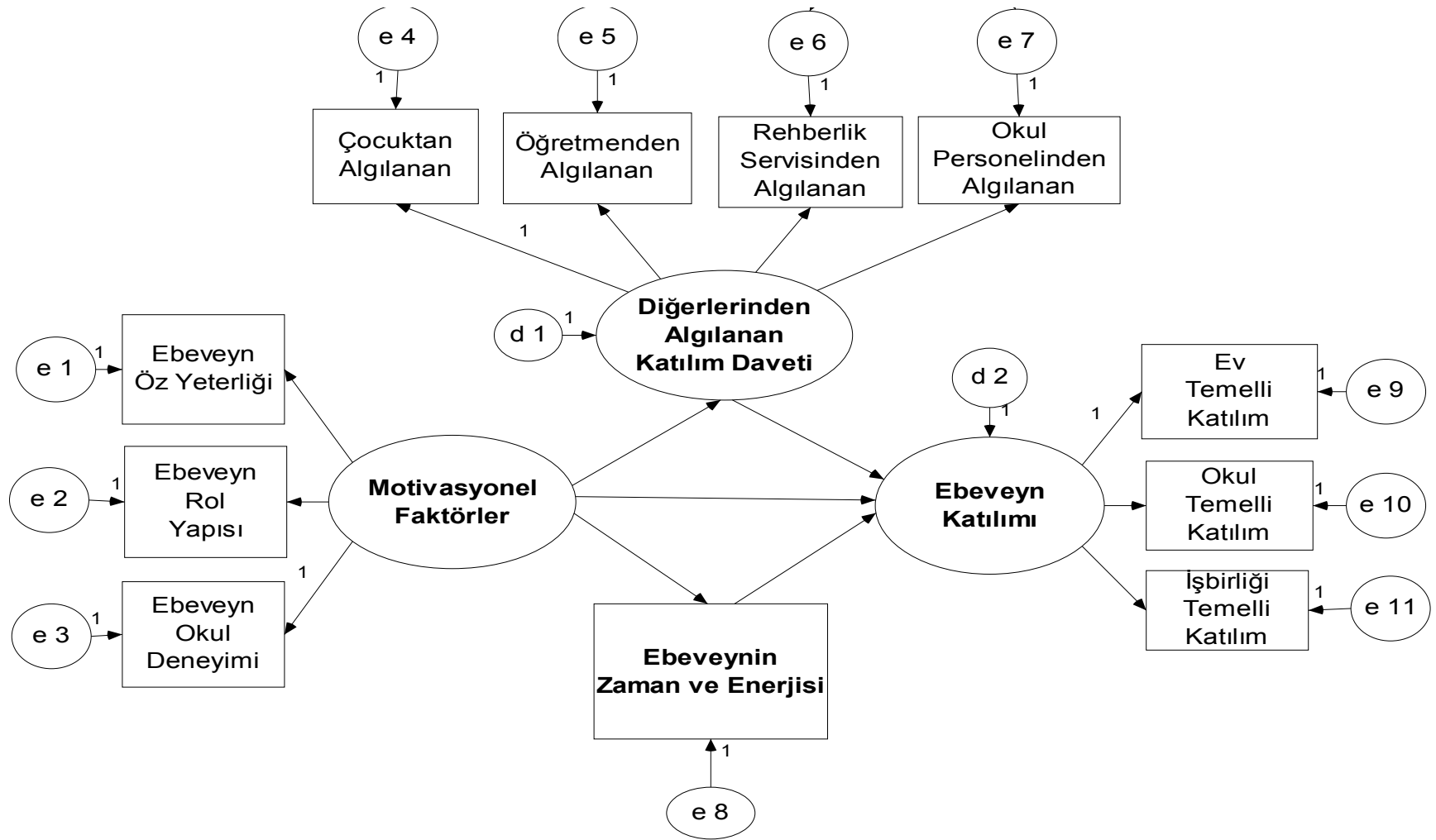
Modelin Belirlenmesi

Modelde üç gizil (latent) değişken ve bir gösterge değişken yer almaktadır. Gizil değişkenler; *motivasyonel faktörler* (ebeveyn öz yeterliği, rol yapısı ve geçmiş okul deneyimi), *diğerlerinden algılanan katılım daveti* (çocuktan, öğretmenden, okul personelinden ve rehber öğretmenden algılanan davet) ve *ebeveyn katılımı* (okul temelli, ev temelli ve işbirliği temelli katılım) değişkenlerinden oluşmaktadır. Gösterge değişken ise zaman ve enerji algısıdır. Hipotez model Şekil 12’de verilmiştir.

Şekil 12’de tek yönlü oklar öngörülen doğrudan etkileri belirtmektedir. Ayrıca E (error) sembolleri ilgili gösterge değişkenlerde, D (disturbance) sembolleri gizil değişkenlerde dışsal değişkenlerce açıklanmayan varyans miktarını belirtmektedir. İki değişken arasında bir okun bulunmaması ise, modelde iki değişken arasında bir ilişkinin ya da etkinin öngörülmediğini göstermektedir. Bu açıklamalara ek olarak, modelde gizil değişkenler daire, gösterge değişkenler kare ile belirtilmiştir.

Modelde, Şekil 12’de görüldüğü gibi, ebeveynlerin motivasyonel faktörlerinin ebeveyn katılımını etkilediği öne sürülmektedir. Bir başka deyişle, ebeveynlerin öz yeterlik düzeyleri, rol yapıları ve geçmiş okul deneyimleri ebeveyn katılımını etkilemektedir. Ayrıca modele göre, ebeveynlerin zaman ve enerji algıları ve diğerlerinden hissettikleri katılım daveti ebeveyn katılımını doğrudan etkilemektedir. Buna ek olarak, ebeveynin motivasyonel faktörleri, zaman ve enerji algıları ve katılım davet algılarını etkilemektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin öz yeterlik düzeyleri, rol yapıları ve geçmiş okul deneyimleri ebeveyn katılımını hem doğrudan hem de zaman ve enerji algıları ve davet algıları aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

Modelin testinden önce Tablo-11’de görüldüğü gibi analize tabi tutulan verilere ait korelasyon matrisi ve betimleyici istatistikler oluşturulmuştur.



Şekil 12. Hipotez Model

Tablo-11. Ebeveyn Katılımını Yordayan Değişkenlerin Korelasyon Matrisi ve Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Öz Yeterliği	1,00										
2. Rol Yapısı	,33**	1,00									
3. Okul Deneyimi	,18**	,04	1,00								
4. Zaman ve Enerji Algısı	,47**	,31**	,14**	1,00							
5. Çocuktan Algılanan Davet	,29**	,31**	,08*	,25**	1,00						
6. Öğretmenden Algılanan Davet	,13**	,30**	-,02	,12**	,12**	1,00					
7. Okul Personelinden Algılanan Davet	,34**	,36**	,09*	,28**	,22**	,25**	1,00				
8. Rehber Öğretmenden Algılanan Davet	,28**	,33**	,10**	,23**	,18**	,17**	,54**	1,00			
9. Okul Temelli Ebeveyn Katılımı	,24**	,40**	,14**	,35**	,41**	,30**	,32**	,26**	1,00		
10. Ev Temelli Ebeveyn Katılımı	,37**	,26**	,10**	,38**	,37**	,23**	,24**	,16**	,46**	1,00	
11. İşbirliği Temelli Ebeveyn Katılımı	,32**	,31**	,15**	,44**	,51**	,32**	,28**	,22**	,65**	,55**	1,00
Aritmetik Ortalama	9,16	25,59	10,75	10,02	12,05	8,90	13,86	21,43	18,96	12,52	22,40
Standart Sapma	3,32	7,31	5,67	4,16	4,52	4,03	5,42	8,86	7,21	4,43	8,86
Alt-Üst Değerler	5-25	5-75	6-42	5-25	6-30	5-25	6-30	8-40	7-35	5-25	9-45

**P<0,01, *p<0,05

Model Tahmini

Toplanan veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, modelde yer alan değişkenlerin birbiriyle ilişkisiz olduğunu öngören bağımsızlık modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=2474.617$, $p=.000$). Başka deyişle bağımsızlık modeline ilişkin uyum katsayısının çok yüksek bir değere sahip olması veri setinden elde edilen varyans-kovaryans matrisinin test edilmeye uygun olduğu, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Analizin ikinci adımında, hipotez model (önerilen) test edilmiştir. Hipotez modelin uyum katsayıları Satorra-Bentler $X^2_{38}=146.073$, $p<.000$ 'dır. Ki- Kare (X^2) en yaygın kullanılan mutlak uyum endekslerden biridir ve X^2 endeksi doğal olarak uyumun ne kadar kötü olduğunu kestirmektedir. Bu nedenle "0" değeri mükemmel uyumu gösterirken, yükselen X^2 değerleri gözlenen kovaryans matrisinin modele dayalı olarak üretilen (hesaplanan) kovaryans matrisinden ne ölçüde ayrıldığına bir göstergesidir. Dolayısıyla, büyük X^2 değerleri önerilen modelin eldeki veriye uymadığını göstermektedir. Ancak X^2 değerleri örneklem büyüklüklerine duyarlı olduklarından başka uyum endekslerinin kullanılması önerilmektedir (Sümer, 2000).

Bu bilgidan hareket ederek, bağımsız model ile karşılaştırıldığında, önerilen modelin önemli ölçüde daha yüksek uyum katsayılarına sahip olduğu ($NFI=.94$, $GFI=.95$, $AGFI=.94$, $SRMR=.05$) ve veri setinde yer alan değişkenler arasındaki değişimi açıklamada kabul edilebilir düzeyde yeterli olduğu ileri sürülebilir.

Modelin İyileştirilmesi ve Yeniden Belirlenmesi

Daha iyi uyum katsayıları ve daha ekonomik bir model elde edebilmek amacıyla post hoc model değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel test sonuçlarına (modifician indices, par change) ve kuramsal bilgilere dayalı olarak hipotez modele bir korelasyon eklenmiş, bir path de çıkarılmıştır.

Tablo 12’de test edilen modellere ilişkin X^2 , sd, NFI, GFI, AGFI, SRMR ve X^2 fark testi sonuçları verilmiştir.

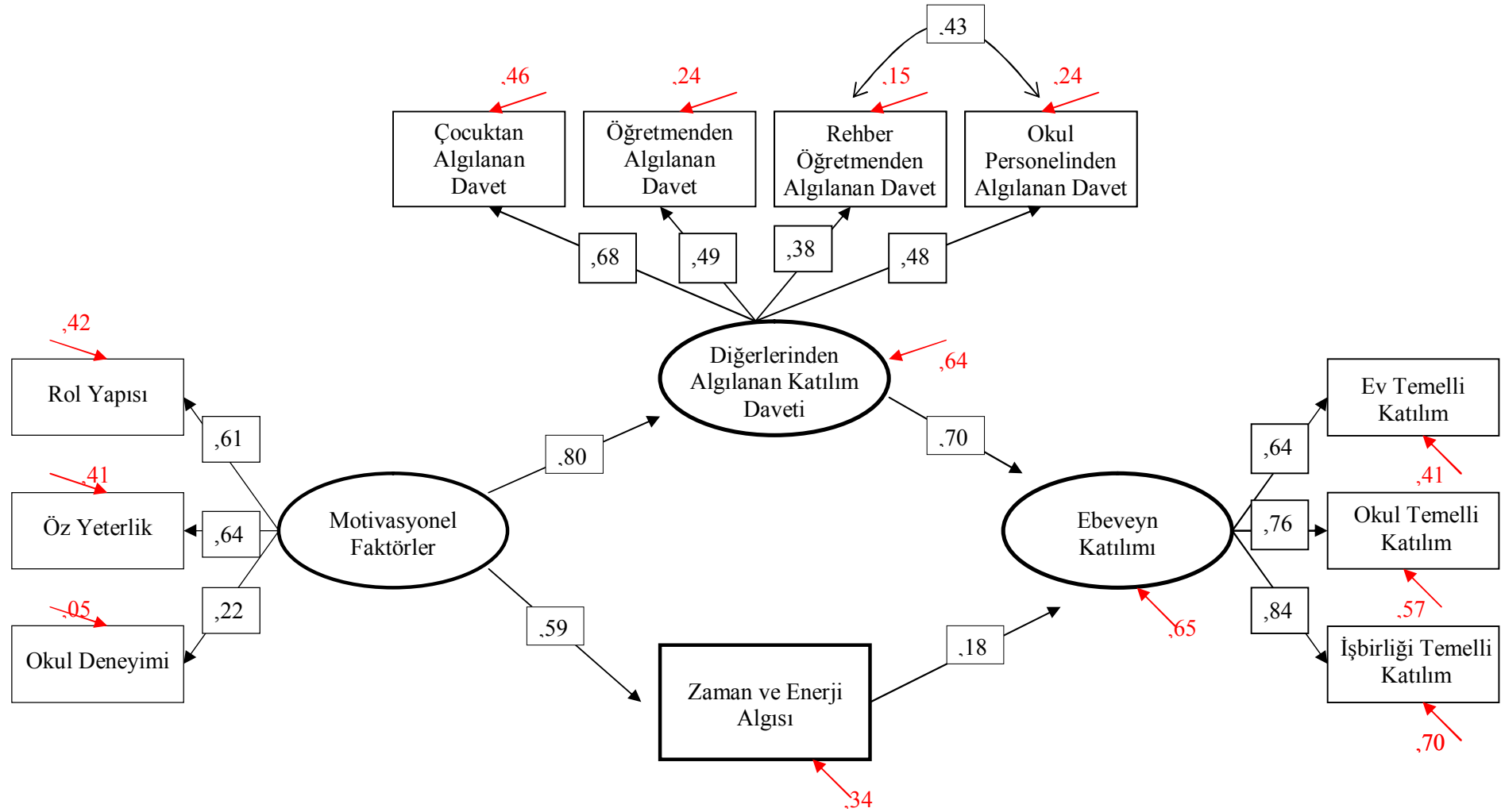
Tablo 12. Post Hoc Model Değişikliklerine İlişkin Genel Uyum Katsayıları

Model	X^2	sd	NFI	GFI	AGFI	SRMR	ΔX^2
Model 1							
Hipotez Model	146.05	38	.94	.95	.94	.05	
Model 2							
Rehberlik Servisinden $\longleftrightarrow$ ve Okul Personelinden Algılanan Davet arasında korelasyon eklendi.	78.85	39	.97	.98	.98	.04	67.20***
Model 3							
Motivasyonel Faktörler $\longrightarrow$ Ebeveyn Katılımı arasındaki path silindi.	79.05	40	.97	.99	.98	.04	0.20

*** .000

Tablo 12’de M.I. test sonuçlarına bağlı olarak rehber öğretmenden algılanan davet ile okul personelinden algılanan davet değişkenleri arasında hipotez modele ilişki eklenmiştir. Bu ilişkinin eklenmesi hipotez modelde önemli bir iyileşme sağlamıştır ($X^2=67.20$, $p<.000$). Öte yandan, modifiçian indices test sonuçlarına göre, motivasyonel faktörler ebeveyn katılımını doğrudan değil, dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle motivasyonel faktörler ile ebeveyn katılımı arasındaki yol silinmiştir ($X^2=0.20$, $p>.000$). Sonuç olarak, benimsenen nihai modele ilişkin uyum istatistikleri $X^2=79.05$ (sd=40), GFI=0.99, AGFI=0.98, NFI=0.97 ve SRMR=0.04’dür. Söz konusu katsayılar, nihai modelin gözlenen verilere mükemmel bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Nihai model standartlaştırılmış katsayılar Şekil 13’de verilmiştir.

Şekil 13. Nihai Model (Standartlaştırılmış Katsayılar)



Doğrudan Etkiler

Analizler sonucunda elde edilen, dışsal değişkenin aracı değişkenler üzerinde ve aracı değişkenlerin içsel değişken üzerindeki doğrudan etkileri Tablo 13 üzerinde sunulmaktadır.

Tablo 13. Dışsal Değişkenin Aracı Değişkenler Üzerinde ve Aracı Değişkenlerin İçsel Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri

DEĞİŞKENLER	Ebeveynin Motivasyonel Faktörleri	Ebeveynin Diğerlerinden Algıladığı Katılım Daveti	Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı	Ebeveyn Katılımı
Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı	.59			
Ebeveynin Diğerlerinden Algıladığı Katılım Daveti	.80			
Ebeveyn Katılımı		.70	.18	
Okul Personelinden Algılanan Davet		.48		
Rehber Öğretmenden Algılanan Davet		.38		
Öğretmenden Algılanan Davet		.49		
Çocuktan Algılanan Davet		.68		
Öz Yeterlik	.64			
Rol Yapısı	.61			
Okul Deneyimi	.22			
İşbirliği Temelli Katılım				.84
Okul Temelli Katılım				.76
Ev Temelli Katılım				.64

Tablo 13’de de görüldüğü gibi, ebeveynin çocuktan, öğretmenenden, rehber öğretmenenden ve okul personelinden algıladığı katılım davet düzeyi, ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılımının güçlü bir yordayıcısıdır ($\beta=.70$). Bir başka deyişle çocuktan, çocuğunun öğretmeninden, rehber öğretmenenden ve okulun diğer personelinden algılanan katılım daveti düzeyi arttıkça ebeveyn katılım düzeyi de artmaktadır. Bu bulgu “Ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davetinin, ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkisi vardır.” hipotezini doğrulamaktadır.

Ayrıca ebeveynin zaman ve enerji algısının ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılımı üzerinde sınırlı düzeyde de olsa bir etkisi bulunmaktadır ($\beta=.18$). Bir başka deyişle algılanan zaman ve enerji düzeyi arttıkça ebeveyn katılım düzeyi de artmaktadır. Bu bulgu “Ebeveynin zaman ve enerji algısının, ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan etkisi vardır.” hipotezini doğrulamaktadır.

Değişkenlerin ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan etkileri karşılaştırıldığında, diğerlerinden algılanan katılım davetinin yüksek düzeyde, ebeveynin zaman ve enerji algısının ise düşük düzeyde ebeveyn katılımını açıkladığı bulunmuştur.

Araştırmanın başlangıcında ebeveyn katılımı ile ebeveynin motivasyonel faktörleri arasında doğrudan bir ilişki öngörülmesine karşın, post-ad hoc model değişiklikleri sırasında, iki değişken arasındaki ilişkinin modele anlamlı bir katkı sağlamadığı bulunmuştur ($\Delta X^2=0.20$, $p>.05$). Buna göre, ebeveynin motivasyonel faktörlerinin ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi yoktur.

Ebeveynin motivasyonel faktörleri değişkeni göz önüne alındığında, söz konusu değişkenin ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım daveti üzerinde olumlu yönde ve doğrudan bir etkisi olduğu ($\beta=.80$) görülmektedir. Bir başka deyişle öz yeterlik algısı, rol yapısı ve olumlu okul deneyimi düzeyi yükseldikçe çocuklarının, öğretmenlerinin, rehber öğretmenin ve okulun diğer personelinin davranışlarını katılım daveti olarak algılama düzeyi artmaktadır. Ayrıca ebeveynin motivasyonel faktörlerinin ebeveynin zaman ve enerji algısına olumlu yönde ve doğrudan bir etkisi olduğu ($\beta=.59$) da görülmektedir. Bir başka deyişle ebeveynlerin öz yeterlik algısı, rol yapısı ve olumlu okul deneyimi düzeyi yükseldikçe çocuklarının eğitim

yaşantısına katılmak amacıyla daha fazla zaman ve enerjiye sahip olduklarını düşünmektedirler.

Gösterge değişkenlerin örtük değişkenler üzerindeki temsil güçlerine bakacak olursak;

a. Ebeveynin motivasyonel faktörleri örtük değişkeni üzerinde öz yeterlik algısı ($\beta=.64$) ile rol yapısı ($\beta=.61$) gösterge değişkenlerinin yüksek düzeyde temsil gücü olduğu; okul deneyimi ($\beta=.22$) değişkeninin ise düşük düzeyde temsil gücü olduğu,

b. Diğerlerinden algılanan katılım daveti örtük değişkeni üzerinde çocuktan algılanan katılım daveti ($\beta=.68$) gösterge değişkeninin yüksek düzeyde temsil gücü olduğu; öğretmenden ($\beta=.49$), okul personelinden ($\beta=.48$) ve rehber öğretmenden ($\beta=.38$) algılanan katılım davetinin ise orta düzeyde temsil gücü olduğu; okul personelinden algılanan davet ile rehber öğretmenden algılanan davet arasında .43 düzeyinde bir ilişki olduğu,

c. Ebeveyn katılımı örtük değişkeni üzerinde ise işbirliği temelli ebeveyn katılımının yüksek düzeyde ve en fazla ($\beta=.84$), okul temelli ebeveyn katılımının ($\beta=.76$) ve ev temelli ev katılımının ise ($\beta=.64$) yüksek düzeyde temsil gücü olduğu gözlenmektedir.

Sunulan neden-etki ve korelasyonel ilişkilerin yanı sıra, dışsal değişkenin ve aracı değişkenlerin içsel değişkene dolaylı etkileri de söz konusudur. Söz konusu dolaylı etki aşağıda sunulmaktadır.

Dolaylı Etkiler

Ebeveyn katılımı içsel değişkenine etki eden dışsal değişken ve aracı değişkenlerin içsel değişken üzerindeki dolaylı etkileri Tablo 14 üzerinde sunulmaktadır.

Nihai model göz önüne alınarak hesaplanan etkiye bakıldığında, ebeveynin öz yeterlik algısı, rol yapısı ve okul deneyiminden oluşan ebeveynin motivasyonel

faktörleri değişkeninin ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılımı değişkenine diğerlerinden algılanan katılım daveti ve zaman ve enerji algısı değişkenleri üzerinden dolaylı ve olumlu yönde bir etkisinin ($\beta=.67$) olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle öz yeterlik algısı, rol yapısı ve olumlu okul deneyimi düzeyi yükseldikçe diğerlerinden katılım daveti algıladıkları ve çocuklarının eğitim yaşantısına katılmak amacıyla daha fazla zaman ve enerjiye sahip olduklarını düşündükleri ve bu iki değişken üzerinden dolaylı olarak ebeveyn katılımının arttığı anlaşılmaktadır. Bu durumda diğerlerinden algılanan katılım daveti ve zaman ve enerji algısı değişkenleri, ebeveynin motivasyonel faktörleri ve ebeveyn katılımı değişkenlerinin aracı değişkenleri durumundadır. Bu bulgu, “ebeveynin motivasyonel faktörleri, diğerlerinden algılanan katılım daveti ve zaman ve enerji algısı üzerinden ebeveyn katılımını etkilemektedir” hipotezini doğrulamaktadır.

Tablo 14. Dışsal Değişken ve Aracı Değişkenlerin İçsel Değişken Üzerindeki Dolaylı Etkileri

DEĞİŞKENLER	Ebeveynin Motivasyonel Faktörleri	Ebeveynin Diğerlerinden Algıladığı Katılım Daveti	Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı
Ebeveyn Katılımı	,67		
Okul Personelinden Algılanan Davet	,39		
Rehber Öğretmenden Algılanan Davet	,31		
Öğretmenden Algılanan Davet	,40		
Çocuktan Algılanan Davet	,55		
İşbirliği Temelli Katılım	,56	,59	,15
Okul Temelli Katılım	,51	,54	,14
Ev Temelli Katılım	,43	,45	,12

Ebeveynin motivasyonel faktörleri değişkeninin ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım daveti değişkeni üzerinde olumlu yönde ve doğrudan bir etkisi olduğu ($\beta=.80$) gözlenmişti. Motivasyonel faktörlerin diğerlerinden algılanan katılım daveti gösterge değişkenleri üzerindeki dolaylı etkilerine bakacak olursak; çocuktan algılanan katılım davetini yüksek düzeyde ($\beta=.55$), okul personelinden ($\beta=.39$), rehber öğretmenden ($\beta=.31$) ve öğretmenden ($\beta=.40$) algılanan katılım davetini ise orta düzeyde etkilediği görülmektedir.

Ayrıca dışsal değişkenin ve aracı değişkenlerin ebeveyn katılımı gösterge değişkenleri üzerindeki dolaylı etkileri şu şekildedir:

a. Ebeveynin motivasyonel faktörleri değişkeninin işbirliği temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.56$) düzeyinde, okul temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.51$) düzeyinde ve ev temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.43$) düzeyinde etkili olduğu gözlenmiştir.

b. Diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkeninin işbirliği temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.59$) düzeyinde, okul temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.54$) düzeyinde ve ev temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.45$) düzeyinde etkili olduğu gözlenmiştir.

c. Ebeveynin zaman ve enerji algısı değişkeninin işbirliği temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.15$) düzeyinde, okul temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.14$) düzeyinde ve ev temelli ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde ($\beta=.12$) düzeyinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Toplam Etkiler

Dışsal değişken olan ebeveynin motivasyonel faktörleri ve aracı değişkenler olan diğerlerinden hissedilen katılım daveti ve ebeveynin zaman ve enerji algısı değişkenlerinin içsel değişken üzerindeki toplam etkilerine ilişkin hesaplanan path katsayıları Tablo 15’de sunulmaktadır.

Nihai model göz önüne alınarak hesaplanan ve Tablo 15’de sunulan toplam etkilere bakıldığında, ebeveyn katılımı değişkeni üzerinde en çok toplam etkiye sahip olan değişkenin diğerlerinden algılanan katılım daveti olduğu görülmektedir ($\beta=.70$). Bununla birlikte ebeveynin motivasyonel faktörleri değişkeninin ebeveyn katılımına toplam etkisi ($\beta=.67$) de yüksek orandadır ve ikinci sırada yer almaktadır. Son sırada ise ebeveynin zaman ve enerjisinin toplam etkisi ($\beta=.18$) yer almaktadır.

Tablo 15. Dışsal Değişken ve Aracı Değişkenlerin İçsel Değişken Üzerindeki Toplam Etkileri

DEĞİŞKENLER	Ebeveynin Motivasyonel Faktörleri	Ebeveynin Diğerlerinden Algıladığı Katılım Daveti	Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı	Ebeveyn Katılımı
Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı	.59			
Ebeveynin Diğerlerinden Algıladığı Katılım Daveti	.80			
Ebeveyn Katılımı	.67	.70	.18	
Okul Personelinden Algılanan Davet	.39	.48		
Rehber Öğretmenden Algılanan Davet	.31	.38		
Öğretmenden Algılanan Davet	.40	.49		
Çocuktan Algılanan Davet	.55	.68		
Öz Yeterlik	.64			
Rol Yapısı	.61			
Okul Deneyimi	.22			
İşbirliği Temelli Katılım	.56	.59	.15	.84
Okul Temelli Katılım	.51	.54	.14	.76
Ev Temelli Katılım	.43	.45	.12	.64

Ebeveyn katılımına toplam etkisi bulunan değişkenlerden diğerlerinden algılanan katılım davetinin ve ebeveynin zaman ve enerjisinin etkileri doğrudan

etkililerdir. Ebeveynin motivasyonel faktörlerinin etkisi ise diğerlerinden algılanan katılım daveti ve ebeveynin zaman ve enerjisi üzerinden dolaylı bir etkidir.

Görüldüğü gibi, ebeveynin motivasyonel faktörlerinin dışsal değişken olarak ve diğerlerinden algılanan katılım daveti ve zaman ve enerji algısının aracı değişken olarak ebeveyn katılımı ile ilişkili olduğu bulgularla desteklenmektedir. Bu durum oluşturulan modelin söz konusu çalışma grubuna uygun olduğuna ilişkin hipotezi desteklemektedir.

Yukarıda ilgili başlıklar altında sunulan değişkenler arası doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerin, literatürde yer alan araştırmalar ve/veya ipuçlarından elde edilebilecek çıkarımlar doğrultusunda tartışılması, söz konusu bulguların literatürle tutarlılığının aranması anlamına gelmekte ve bir bakıma literatüre dayalı geçerliğini sınavı bir nitelik içermektedir. Bu bağlamda tartışma ve yorum bölümünde söz konusu bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmakta ve yorumlanmaktadır.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın temel amacı, ilgili literatür ışığında ebeveyn katılımında rol oynadığı düşünülen ebeveynin motivasyonel faktörleri, zaman ve enerji algısı ve diğerlerinden algıladığı katılım daveti değişkenlerine dayalı bir model betimlemektir. Bu doğrultuda hipotez bir model oluşturulmuş ve söz konusu hipotez modelin gözlenen verilere uygunluğu test edilmiştir. Oluşturulan hipotez model, iyileştirme basamaklarından sonra gözlenen verilerle yüksek düzeyde uyum göstermiştir. Söz konusu modelde içsel değişken olarak yer alan ebeveyn katılımı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin bulgular önemli ölçüde literatürle tutarlı görünmektedir.

Araştırmanın dışsal değişkeni, ebeveyn rol yapısı, öz yeterlik algısı ve geçmiş okul deneyiminden oluşan ebeveynin motivasyonel faktörleridir. Mevcut araştırmada ebeveynin motivasyonel faktörlerinin ebeveyn katılımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlenmektedir. Rol yapısı, öz yeterlik algısı ve geçmiş okul deneyiminden oluşan ebeveynin motivasyonel faktörleri değişkeni ebeveyn katılımı ile olumlu yönde ilişkilidir. Bu bulgu çeşitli araştırmalar tarafından da doğrulanmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995, 1997, Walker, 2005).

Motivasyonel faktörlerden rol yapısının katılıma yönelik etkisi ile ilgili olarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri ile ilgili davranışlarının, çocuğun eğitim yaşamına nasıl ve ne kadar katılmaları gerektiğine yönelik inançlarına göre belirlendiğini söylemek mümkündür (Chrispeel ve Rivero, 2001). Ebeveyn rol yapısı, ebeveyn katılımını olumlu yönde etkilemektedir. Buna göre, ebeveynin eğitimle ilgili sorumluluk algıları azaldıkça, yani pasif rol yapısına sahip olduğunda; çocuğunun eğitim yaşamına katılımı azalmakta; ebeveynlerin sorumluluk algıları arttıkça, yani çocuklarının eğitimleri ile ilgili alanlarda kendi sorumluluklarının da

olduğunu düşündüklerinde eğitime katılım düzeyleri artmaktadır (Deslandes ve Bertrand, 2005).

Rol yapısı ile ilgili mevcut bulgu, çeşitli araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin; ebeveynin sorumluluklarını yerine getirmemesinin yani eğitimde tüm sorumluluğu okula yüklemesinin (Altun, 2005), ebeveynin duyarsızlığının (Ekinci, 2000) katılımın önünde bir engel olduğu ve aktif rol yapısının ebeveyni katılım yönünde teşvik ettiği (Anderson ve Minke, 2007; Drummond ve Stipek, 2004) bulguları mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Bu araştırma bulgularının yanı sıra Başaran ve Koç (2000) ebeveynlerin katılım düzeyleri ile ilgili engelleyici faktörleri okul personeli örnekleminde araştırmış ve okul personelinin (müdür, öğretmen, rehberlik servisi vb.) katılımın önünde en büyük engelin ebeveynlerin motivasyonel faktörlerinin düşük olmasını gördüğünü belirtmiştir. Buna göre ebeveynin ilgisiz ve isteksiz olması, çocuklarının eğitimini önemsiz görmeleri, eğitimi sadece okulun görevi olarak görmeleri katılımın önündeki en önemli engellerdendir.

Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (2005) araştırmasında da ebeveyn katılımı için okul temelli rol yapısının negatif anlamda belirleyici olduğu sonucu ortaya konmuştur. Okul temelli rol yapısı düzeyi arttıkça -yani çocuğun eğitiminde birincil sorumluluğun okula ait olduğuna inanma- katılım düzeyi düşmektedir. Mevcut araştırmada ise rol yapısının pasif olmasının katılım üzerindeki negatif etkisi ortaya konmuştur. Böylece iki araştırma sonucu birbirini doğrulamıştır.

Ebeveynin motivasyonel faktörleri dışsal değişkeninin bir diğer gösterge değişkeni olan ebeveynin kendi okul tecrübesi ebeveyn katılımında belirleyici olmaktadır. Kendi okul yaşantısını olumlu olarak algılayan ebeveynler, çocuklarının eğitim yaşamına daha çok katılmaktadır. Bahse konu araştırma sonucu da literatürle tutarlıdır. Örneğin, Manz, Fantuzzo ve Power'a (2004) göre olumlu okul deneyimi olan ebeveynler okul personeli ile (müdür, öğretmen, rehber öğretmen vb.) iletişim kurarken kendilerini daha rahat, yeterli ve bilgili hissetmektedir. Bu durum da okul personelinin gelen mesajları davet olarak algılamalarını artırmaktadır. Ayrıca Raty

(2007) olumsuz okul deneyimi olan ebeveynlerin çocuklarının okul yaşantılarını olumsuz olarak algıladığını ve katılım düzeylerinin düşük olduğunu, Chrispeel ve Rivero (2001) ebeveynin okula ilişkin kendi geçmiş olumlu yaşantılarının katılımı artırdığını belirtmiştir. Anne-babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu katılımın önünde bir engel olabilmektedir (Pehlivan, 1997). Bir başka deyişle ebeveyn, kendi okul tecrübesi olumlu ise çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaya daha istekli olmaktadır.

Motivasyonel faktörlerin son değişkeni olan ebeveynin öz yeterlik algısının ebeveyn katılımında belirleyici olması ile ilgili araştırma sonuçları da literatürle tutarlıdır. Konu ile ilgili olarak Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (2005) araştırmasında öz yeterlik algısının ebeveyn katılımı için önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Grolnick ve arkadaşları (1997) da öz yeterlik algısı yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara göre yüksek düzeyde çocuklarının eğitim yaşamına katıldıklarını belirtmiştir.

Araştırmalar ebeveynin öz yeterliği ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Örneğin Bandura ve arkadaşları (1996), çocuklarının akademik başarılarını yönetme ve destek olma konusunda yüksek öz yeterlik algısına sahip olanların düşük olanlara göre çocuklarının eğitim yaşantılarına daha etkili destek olduklarını ve bu çocukların etkili öğrenme konusunda kendini yönetme becerilerini daha etkili kullandıklarını belirtmiştir. Shumow ve Lomax (2002) da, ilk ve orta öğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin öz yeterlik algısı ile katılım davranışları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Grolnick ve arkadaşları da (1997) ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik algısı yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara göre yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynin motivasyonel faktörleri ile ebeveynin çocuğun eğitim yaşamına katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara genel olarak bakıldığında, motivasyonel faktörlerin ebeveyn katılımını doğrudan etkilediği görülmektedir. Ancak mevcut araştırmanın analiz sonuçlarına göre, ebeveynin motivasyonel faktörlerinin üç ebeveyn katılım boyutuyla ilişkili olmasına rağmen, diğerlerinden algılanan katılım daveti ve zaman ve enerji algısı aracı değişkenleri modele dâhil

edildiğinde ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Buna karşın, motivasyonel faktörlerin ebeveyn zaman ve enerji algısı ile ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım daveti üzerinden ebeveyn katılımını dolaylı olarak ve olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya konmuştur.

Ebeveynin motivasyonel faktörlerinin ebeveyn katılımı üzerindeki etkileri ile ilgili olarak, Anderson ve Minke (2007) rol yapısı ile katılım arasında pozitif ilişki olmasına rağmen beklenen düzeyde bir etki düzeyi olmadığını da belirtmiştir. Aynı zamanda davet algısı ve yaşam kaynakları algısı modele girdiğinde rol yapısının etkisinin doğrudan değil dolaylı olduğunu da vurgulamışlardır.

Benzer şekilde Reed ve arkadaşları (2000) öz yeterlik algısının da ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan ancak sınırlı bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Deslandes ve Bertrand (2005) ise motivasyonel faktörlerin diğer değişkenler üzerinden ebeveyn katılımını dolaylı ve olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Yukarıda sunulan bulguların yanı sıra, ebeveynin motivasyonel faktörleri, diğerlerinden algılanan katılım daveti ile zaman ve enerji algısı değişkenlerini güçlü bir biçimde etkilemektedir. Yani ebeveynin rol yapısı aktifleştikçe, öz yeterlik düzeyi arttıkça ve geçmiş okul yaşantılarını olumlu olarak algıladıkça, diğerlerinin davranışlarını katılım daveti olarak algılama düzeyi ve katılım için algıladıkları zaman ve enerji düzeyleri artmaktadır.

Kısaca bu araştırmanın bulgularından biri olan ebeveynin motivasyonel faktörlerinin yüksek düzeyde olmasının ebeveyn katılım düzeyinin yüksek olmasını sağladığına ilişkin bulgu literatürle tutarlı görünmektedir. Ancak bu etkinin doğrudan bir etki değil, ebeveyn zaman ve enerji algısı ile ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım daveti üzerinden dolaylı bir etki olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın en çarpıcı bulgusu, diğerlerinden algılanan katılım davetinin, ebeveyn katılımını en güçlü biçimde etkileyen değişken olarak rol oynamasıdır. Diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkeni, motivasyonel faktörler ile ebeveyn katılımı arasında aracı değişken durumundadır. Bir başka deyişle motivasyonel

faktörler, ebeveyn katılımını katılım için davet algılayıp algılamamasına göre etkilemektedir. Ebeveynler, önemli gördükleri diğerlerinden (çocuk, öğretmen, rehber öğretmen, okul personeli vb.) çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmaları için davet edildiklerini algıladıkça, çocuklarının eğitim yaşamına daha çok katılmaktadırlar.

Diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkeninin gözlenen değişkenlerinden önemli biri çocuktan algılanan katılım davetidir. Çocuğun ebeveyne yönelik yaptığı katılım daveti, özellikle ev temelli katılımı en önemli belirleyici konumdadır. Çocuktan davet geldikçe ebeveyn, katılım davranışlarının beklendiği ve arzu edildiği mesajını almakta ve katılım artmaktadır. Ebeveynler özellikle çocukları ev ödeviyle ilgili soru sorduğunda ve okul ile gelecek planları gibi tartışmalar açıldığında katılmaktadırlar (Deslandes ve Bertrand, 2005).

Anderson ve Minke'nin (2007) araştırmasında da diğerlerinden algılanan katılım davetinin ebeveyn katılım boyutlarına doğrudan ve en güçlü etkiyi yaptığı sonuçları ortaya konmuştur. Buna göre, çocuk ve ebeveyn ilişkisi karşılıklıdır, birbirini etkileyicidir. Çocuğun ebeveyni katılım için davet etmesi, ebeveynin katılım düzeyini artırmakta; ebeveynin katılımı da çocuğun ebeveyni katılım için davet etme düzeyini artırmaktadır. Deslandes ve Clautier (2002) de çocuktan ve diğerlerinden algılanan katılım davetinin ebeveyni daha istekli, çalışmaya ve fikir paylaşımına daha açık hâle getirdiğini belirtmiştir. Çocuktan gelen davet ile ilgili en güçlü sonuçlar Deslandes ve Bertrand'in (2005) araştırmalarında ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya göre 9. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinde katılım için en önemli ve tek belirleyici çocuğun katılım davetidir.

Başaran ve Koç'un (2000) araştırmasında, ebeveynlerin %38'i çocukları istediği zaman okula gittiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada aynı kavram kullanılsa da çocuklarından gelen davetleri dikkate alarak katılan ebeveyn grubuna vurgu yapılmıştır. Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (2005) araştırmalarında da katılımın tüm boyutları için çocuktan algılanan katılım daveti güçlü bir belirleyici olarak rol oynamaktadır. Özellikle ev temelli katılım için çocuk daveti en güçlü belirleyici konumundadır.

Diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkeninin önemli bir alt boyutunu öğretmenlerden algılanan katılım daveti oluşturmaktadır. Öğretmenlerden algılanan katılım daveti ebeveyn katılımı için güçlü bir belirleyicidir. Öğretmenlerden algılanan katılım daveti, ebeveyne çocuğuna nasıl yardım edeceğini, nasıl destek olacağını öğretmene sorma ve öğrenme olanağını sunduğu için ebeveyn katılımında en güçlü belirleyicidir. Ayrıca öğretmenin katılım daveti, ebeveyne katılımının olumlu karşılandığı, çabalarının verimli ve değerli olduğunu hissetmesine yol açmaktadır (Epstein ve Van Voorhis, 2001). Öğretmenlerin olumsuz tutumları ise ebeveyne katılımının hoş karşılanmadığı, gerekli ve değerli görülmediği mesajını vermekte ve katılımın önünde engel teşkil etmektedir (Pehlivan, 1997).

Öğretmenlerden algılanan katılım davetinin yanı sıra davetin içeriği de önem taşımaktadır. Davet özellikle parasal taleplerden dolayı geliyorsa katılımın önünde engel olabilmektedir. Başaran ve Koç (2000) ebeveynlerin %60'ının öğretmenlerin ilgisizliğini, ebeveynleri küçük düşürücü davranışlarda bulunmasını yani katılımlarının hoş karşılanmadığını hissettirmesini katılım engeli olarak gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca ebeveynlerin %73'ü çocuklarının öğretmenlerinin istediği zaman okula gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu oran okul ve işbirliği temelli katılım için öğretmenlerden algılanan davetin çok güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bu sonuca paralel olarak Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (2005) araştırmasında öğretmenlerden algılanan katılım davetinin ev temelli katılım için de güçlü bir belirleyici olduğu ancak okul temelli katılım için daha güçlü bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Drummond ve Stipek'in (2004) araştırmasında da öğretmenlerin ebeveynlere belirli alanlarda öneri sunduğu durumlarda, ebeveynin öneri sunulan alanlardaki katılım düzeyinin arttığı sonucu ortaya konmuştur.

Anderson ve Minke'nin (2007) araştırmasında da öğretmenlerden algılanan katılım davetinin ebeveyn katılımı ile en güçlü etkiye sahip olmasının yanı sıra rol yapısı ile katılım arasında aracı rol oynadığı da ortaya konmuştur.

Deslandes ve Bertrand'ın (2005) araştırmasında ev temelli ebeveyn katılımı için çocuktan algılanan katılım davetinin, okul temelli ebeveyn katılımı için ise

öğretmenden algılanan katılım davetinin daha güçlü belirleyici olduğu görülmektedir. Anson ve arkadaşları (1991) ise okul personelinin ebeveynlere yönelik olumlu tutumlarının ebeveynin çocuklarının eğitim yaşantısına katılım düzeylerini artırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar okul personelinin ebeveyn ile etkili biçimde çalışmasının (önem verildiğini hissettirir biçimde ebeveynle ilgilenmek, ebeveynlere katılım için belirgin ve olumlu geri bildirimde bulunmak vb.) okul personelinin katılım davetinin önemli bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Griffith'e (1998) göre de okul personeli tarafından olumlu biçimde karşılandığını belirten yani okul personelinin katılım daveti algılayan ebeveynler diğer ebeveynlere göre daha fazla katılım davranışları sergilemektedir. Araştırmacılar özellikle okul müdürünün ebeveyn ilişkisini geliştirici, destekleyici ve devam ettirici rolünü vurgulamaktadır.

Başaran ve Koç'un (2000) araştırmasında da ebeveynlerin %62'sinin okul yönetimi istediği zaman, %42'sinin ise okul-aile birliği istediği zaman okula gittikleri bulgusu da yer almaktadır.

Diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkeninin önemli bir alt boyutunu oluşturan ve çoğu zaman okul yönetiminin bir parçası olarak da görülen rehber öğretmenlerden algılanan katılım daveti ile ilgili olarak; çeşitli araştırmalarda hem müdür/müdür yardımcılarının, hem öğretmenlerin, hem de ebeveynlerin rehberlik servisinden pek çok beklentileri olduğu gözlenmektedir. Bu beklentiler rehberlik servisinden alacakları katılım davetlerine iştirak edecekleri anlamına gelmektedir.

Örneğin, Tatlıhoğlu'nun (1999) araştırmasında, her üç grubun da (ebeveyn, öğretmen, öğrenci) öğrenci ile ilgili olarak veliye bilgi verme, sorunların çözümünde yardımcı olma konularında beklentileri olduğu görülmektedir. Araştırmada göze çarpan husus, özellikle ebeveynlerin yalnızca çocuklarına yönelik değil kendilerine yönelik de taleplerinin olması ve bu taleplerin ebeveyn kanalından değil rehberlik servisi kanalından başlatılmasını dolaylı olarak belirtmiş olmaları hususudur.

Benzer şekilde Erkan (1997) gerek velilerin, gerekse okuldaki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ilköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç

duyduğunu ve bu alanda beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Yani, ebeveyn, katılım için rehberlik servisinden davet edilme beklentisi içerisinde ve davet algıladıkça katılım düzeyi artmaktadır.

Okul personelinden algılanan katılım daveti ile rehber öğretmenlerden algılanan katılım daveti değişkenleri modelde birbiriyle ilişkili görünmektedir. Bu durum, rehber öğretmenlerin okul yönetiminin bir parçası olarak algılandığını göstermektedir. Bu bulgu değerlendirilecek olursa, ebeveynler, okul personelinin davranışlarının davetkâr olup olmadığını değerlendirirken rehber öğretmenlerin davranışlarını da düşünerek değerlendirme yapmaktadır ya da rehber öğretmenler okul yönetiminin katılım ile ilgili genel hareket tarzları doğrultusunda hareket etmektedirler.

Kısaca, bu araştırmanın bulgularından biri olan ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davet düzeyinin yüksek olmasının ebeveyn katılım düzeyinin yüksek olmasını sağladığına ilişkin bulgu literatürle tutarlı görülmektedir.

Araştırmada göze çarpan diğer bir bulgu ise zaman ve enerji algısının ebeveyn katılımına olan oldukça sınırlı etkisidir. Ebeveyn katılımının engellerinde de görüldüğü gibi ebeveynin zaman ve enerji kaynağı katılım için önemli bir faktördür. Bir başka deyişle rol yapısı aktif, öz yeterlik algısı yüksek ve geçmiş okul deneyimi olumlu olsa bile ebeveyn, yeterli zaman ve enerjisi olduğuna inanmıyorsa katılım düzeyi düşmektedir.

Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) araştırmalarında ebeveynin zaman ve enerji algısının katılım için önemli bir belirleyici olduğu ve motivasyonel faktörler ile katılım arasında aracı değişken olarak rol aldığını belirtmişlerdir. Ebeveynin motivasyonel inançları yüksek düzeyde olduğunda bunun ebeveyn katılımına olan etkisinin zaman ve enerji algısı tarafından sınırlandığına da dikkat çekmişlerdir.

Başaran ve Koç (2005) da ebeveynlerin %40'ının çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmama nedeni olarak zaman ve enerji yetersizliğini göstermişlerdir. Hoover-Dempsey ve Sandler (2005) ise zaman ve enerji algısını okul temelli katılım

için daha güçlü bir belirleyici olarak görmektedir. Pehlivan'ın da (1997) belirttiği gibi ebeveynin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması katılımın önünde bir engel olmaktadır.

Bu sonuçlar Anderson ve Minke'nin (2007) "yeterli zaman ve enerjileri olmasa bile ebeveynler davet edildiklerinde çocuklarının eğitim yaşamına katılmak için bir yol bulurlar" sonucu ile tutarlı görülmemektedir. Ancak mevcut araştırmada zaman ve enerji algısının ebeveyn katılımına olan oldukça sınırlı etkisi, zaman ve enerjinin ebeveyn katılımı önünde bir engel olduğu fakat ebeveynin bu engeli aşma yollarını büyük ölçüde becerdikleri sonucuna ulaşmamıza imkân verebilir. Ayrıca zaman ve enerji algısı yolu kullanılmadan da ebeveyn katılımı artırılabilir. Diğerlerinden algılanan katılım daveti yolunun kullanılması ile de ebeveyn katılımı gerçekleşmektedir. Aslında bu açıdan yaklaşıldığında, motivasyonel faktörleri yüksek ve diğerlerinden katılım daveti algılayan ebeveynlerin yeterli zaman ve enerjileri olduğuna inanmasalar bile katıldıkları sonucuna varılabilmektedir.

Kısaca, bu araştırmanın bulgularından biri olan ebeveynin zaman ve enerji algısının yüksek olmasının ebeveyn katılım düzeyinin yüksek olmasını sağladığına; ancak bu ilişkinin düşük düzeyde olduğuna ilişkin bulgu literatürle tutarlı görülmektedir.

Sonuç olarak; araştırmada oluşturulan modelde, çocukları ilköğretim düzeyinde öğrenim gören ebeveynlerin motivasyonel faktörlerinin dışsal değişken olarak ve diğerlerinden algılanan katılım daveti ile zaman ve enerji algısının aracı değişken olarak ebeveyn katılımı ile ilişkili olduğuna ilişkin hipotez, bulgularla doğrulanmıştır. Ebeveynlerin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe, rol yapıları aktifleştikçe ve geçmiş okul deneyimleri olumlu olarak algılandıkça çocuklarının eğitim yaşantılarına katılım düzeyleri artmaktadır. Ayrıca bu olumlu etkinin ebeveynlerin zaman ve enerji algısı ile diğerlerinden algıladıkları katılım daveti üzerinden olduğunu belirtmek mümkündür. Bir başka deyişle, motivasyonel faktörler, ebeveyn katılımını yeterli düzeyde zaman ve enerji algılayıp algılamamasına ve diğerlerinden katılım daveti algılayıp algılamamasına göre etkilemektedir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ebeveyn katılımının açıklanmasına yönelik geliştirilen modele ilişkin elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar göz önüne alınarak ebeveyn katılımıyla ilgili yapılacak yeni araştırmalara ve uygulamacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulardan aşağıda sıralanan sonuçlar elde edilmiştir:

1. Model kapsamında ele alınan ebeveynin motivasyonel faktörleri, zaman ve enerji algısı ve diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkenleri doğrudan ve dolaylı olarak ebeveyn katılımıyla ilişkili olup, geliştirilen bu model bir bütün olarak ebeveyn katılımını açıklamaktadır.
2. Diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkeni ebeveyn katılımını doğrudan, olumlu yönde ve güçlü bir biçimde etkilemektedir.
3. Ebeveynin zaman ve enerji algısı değişkeni ebeveyn katılımını doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. Ancak etki katsayısı düşük düzeydedir.
4. Ebeveynin motivasyonel faktörleri değişkeni, diğerlerinden algılanan katılım daveti ve ebeveynin zaman ve enerji algısı değişkenlerini doğrudan, olumlu yönde ve güçlü bir biçimde etkilemektedir. Ayrıca ebeveynin motivasyonel faktörleri ebeveyn katılımını diğerlerinden algılanan katılım daveti ve zaman ve enerji algısı değişkenleri üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Aracı değişkenler modele eklendiğinde, motivasyonel faktörler ile ebeveyn katılımı arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda özellikle psikolojik danışma ve rehberlik alanı araştırmacıları ve uygulamacıları ile eğitim ile ilgili tüm kişi ve kurumlara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Ebeveyn katılım modeli bir ağaç gibi düşünülecek olursa, öncelik ağacın köklerinin beslenmesindedir. Modelin kökünde yer alan motivasyonel faktörlerin beslenmesi ebeveyn katılımı için önem arz etmektedir. Bu maksatla, kapsamlı rehberlik programları, rehber öğretmenlerin sistemli ve etkili rehberlik hizmetlerini sunmasında oldukça önemli bir işleve sahiptir. Söz konusu program dâhilinde, bu araştırmada önerilen modelde elde edilen katsayılara dayalı olarak, ebeveynlere öz yeterlik düzeylerini artırmaya, rol yapılarını aktif biçime getirmeye yarayan programların psikoeğitimlerle sunulması ve böylelikle ebeveyn katılımlarının artmasının desteklenmesi uygun olacaktır.

2. Sadece motivasyonel faktörlere yönelik müdahale sergilenirse başarısız olunacaktır. Aynı zamanda, diğerlerinden algılanan katılım davetinin ve zaman ve enerji algısının artması için de çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda;

a. Diğerlerinden algılanan katılım davetine yönelik olarak;

(1) Rehber öğretmenler,

(a) Öğretmenlerden ve okul personelinden algılanan katılım davetinin artmasının, ebeveyn katılımını artırdığı bilgisini öğretmen ve okul personeli ile paylaşmalıdır.

(b) Müşavirlik hizmetleriyle öğretmenlerin ve okul personelinin, ebeveynlere yönelik olumlu tutumlarını artırıcı tedbirler almalıdır.

(c) Öğrencilerin anne-babalarından yardım istemeleri/davet etmeleri konusunda öğretmenleri, öğretici ve teşvik edici olmaları yönünde bilgilendirmelidir.

(d) Öğrencilere yönelik sergilenen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde anne-babalarından yardım istemeleri yani anne babalarını davet etmeleri konusunda teşvik edici olmalıdırlar.

(e) Rehber öğretmenden algılanan davetin de ebeveyn katılımı için önemli bir belirleyici olduğu göz önüne alınarak, ebeveynlerle olan ilişkisinde davet edici olmalıdır.

(2) Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından özellikle ebeveynlere yönelik olarak olumlu okul iklimi oluşması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

(3) Katılım davetinin, “para istenecek” tarzda düşüncelere yol açmasını engelleyecek şekilde katılım davetinin kalitesini artırıcı önlemler alınmalıdır.

(4) Ailelere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine sergilenmesi gereken işbirliğinin nasıl olacağı ve gerçekleştirildiği takdirde neler sağlayacağı önceden gösterilmelidir.

b. Zaman ve enerji algılarını artırmaya yönelik olarak;

(1) Ebeveyne çocuğunun eğitimi için zaman ayrılması konusunda kamu ve özel sektörlerin farkındalık kazanması için bilgilendirme çalışması yapılmalıdır.

(2) Toplantı, koordine gibi buluşmaların daha çok hafta sonu gibi günlerde düzenlenmesi için önlem alınması konusunda teşvik edici olunmalıdır.

c. Geçmiş okul deneyiminin olumlu etkisi göz önüne alındığında, şu anki öğrencilerin okul deneyimlerinin –akademik başarısı ne olursa olsun- olumlu olması için çaba sarf edilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, ilköğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan ebeveynler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Daha üst eğitim-öğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveyn katılım belirleyicilerin de araştırılması faydalı olacaktır.

2. Bu çalışmada yalnızca ebeveynlerin katılım ile ilgili görüşleri alınmıştır. Sonraki araştırmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin de ebeveynlerin katılımı ile ilgili ifadelerinin alınması katılıma farklı bir görüş kazandıracaktır. Bir başka deyişle, bu çalışmada ebeveynlerin katılım algısı sorgulanmıştır. Sonraki araştırmalarda katılımın nesnel ölçütlere göre gözlenmesi ve bu gözlenen katılımın belirleyicilerinin araştırılması, istenilen davranışların sergilenmesi için yapılacak müdahalelerin daha isabetli olmasını sağlayacaktır.

3. Mevcut çalışmada, ebeveyn katılımının kalitesi ölçülmemiştir. Yani sadece katılıp katılmadıkları ölçülmüş, katılımda sergilediği anne-baba tutumları değerlendirilmemiştir. Sonraki araştırmalarda katılımın içeriğinin de araştırılması gerekli müdahalenin daha isabetli olmasını sağlayacaktır.

4. Her ne kadar rol yapısı ile ilişkili olsa da ebeveynin çocuğunun eğitim görmesine yönelik tutumlarının da araştırmaya dâhil edilmesi modeli daha zengin hâle getirecektir.

5. Çalışmanın araştırma grubunu Ankara ve Balıkesir ilinde yaşayan anne babalar oluşturmuştur. Her ne kadar araştırma grubunun seçiminde evreni temsil etme gücü aranmış olsa da sonraki araştırmalarda, ülkenin diğer coğrafi bölgelerinde yaşayan anne babaların da araştırma grubuna dâhil edilmesi, sonuçların genellenebilirliği açısından daha uygun olacaktır.

6. Araştırma verileri öğrencilerin hem anne hem de babalarından toplanmıştır. Anne ile baba birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş ve her birinin katılım belirleyicileri incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda anne ve babayı bağımsız olarak değil, bir bütün olarak algılayıp öğrencinin eğitim yaşantısına anne

veya babanın katılımının belirleyicilerinin araştırılması, literatüre farklı bir boyut kazandıracaktır.

7. Bu araştırmada demografik değişkenlerin ebeveyn katılımına olan etkisi incelenmemiş; bunlarla ilişkili olduğu değerlendirilen rol yapısı, öz yeterlik algısı, geçmiş okul deneyimi, zaman ve enerji algısı ve ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım daveti ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda demografik değişkenlerin de ebeveyn katılımına olan etkisinin incelenmesi maksadıyla bu değişkenler modele dâhil edilebilir. Örneğin zaman ve enerji algısının ebeveyn katılımına olan etkisinin cinsiyete veya okulun uzaklığına göre farklılık gösterip göstermediği farklı bir araştırmaya konu olabilir.

8. Bu çalışmanın araştırma grubunu çocukları anaokulu ile ilköğretim beşinci sınıf arasında öğrenim gören ebeveynler oluşturmuştur. Bu grubun dışında kalan ebeveynlerin katılımlarının belirleyicilerinin de araştırılması grupların karşılaştırılması açısından faydalı olabilecektir.

9. Bu araştırmada ebeveyn katılımının öğrenci, öğretmen ve ebeveyne yönelik olumlu etkileri olduğu, literatüre dayalı olarak varsayılmıştır. Ebeveyn katılımının varsayılan olumlu etkilerinin devlet/özel okul, sınıf düzeyi, ebeveynin eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre doğrulanmasına ihtiyaç vardır. Çünkü araştırma verilerinin toplanması sürecinde özellikle öğretmenlerden ebeveyn katılımının her zaman olumlu bir sonucu olmadığı gibi yorumlar alınmıştır. Bu görüşlerin, sonraki çalışmalarda araştırılması ve katılımın kim tarafından, ne zaman ve nasıl sergilendiğinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya konmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, V. ve Diken, İ.H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Altun, S.A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Anderson, K.J. ve Minke, K.M. (2007). Parental involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Anson, A., Cook, T., Grady, M., Haynes, N. ve Comer, J. (1991). The comer school development program: A theoretical analysis. *Urban Education*, 26, 56-82.
- Arabacı, N. ve Aksoy, A.B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- Arditti, A.J. (1992). Noncustodial parents: Emergent issues of diversity and process. *Single Parent Families. Diversity, Myths, and Realities (Shirley M.H. Hanson)*. Bölüm 13:283-304.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (İkinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme* (On İkinci Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, A. (1994). Batı ülkelerinde eğitim gündeminin ana konusu: Etkin okul, etkin müdür. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 198, 16-18.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnard, W.M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26 (1), 39-62.
- Başaran, S. ve Koç, F. (2000). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Mili Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Başaran, M. (2008). İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. *Family Transitions* (P.A.Cowan ve M. Hetherington), 111-164. Hillsdale, NJ:Earlbaum.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*. 55, 83-98.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Sekizinci Basım. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cabrera, N. ve arkadaşları. (2004). Low-income fathers' involvement in their toddlers' lives: Biological fathers from the Early Head Start Research and evaluation study. *Fathering*, 2(1), 5-30.
- Chih-Lun, H. (2007). Family, schools and Taiwanese children's outcomes. *Educational Research*, 49(2), 115 – 125.
- Chrispeels, J. H. ve Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119–169.

- Closson, K.E., Wilkins, A.S., Sandler, H.M. ve Hoover-Dempsey, K.V. (2004). *Crossing cultural boundaries: Latino parents' involvement in children's education*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Comer, J.P. ve Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Coleman, P.K. ve Karraker, K.H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49, 13-24.
- Cooper, H., Nye, B.A. ve Lindsay, J.J. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Dauber, S. L. ve Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and Schools in a Pluralistic Society* (N. F. Chavkin). Albany: State University of New York Press.
- Deslandes, R. ve Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes, R. ve Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.
- Doğru, Ç. T. (2005). *Okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Drummond, K.V. ve Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197-213.

- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Elmacıoğlu, T. (2007). *Başarıda aile faktörü* (Dokuzuncu Basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Epstein, J.L. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (1ve2), 161-168.
- Epstein, J. L. ve Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-194.
- Erdem, A.R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378.
- Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 333.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Evans, C. (1997). Turkish fathers' attitudes to and involvement in their fathering role: A low socio-economic sample. Boğaziçi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Flouri, E. (2005). Father's involvement and psychological adjustment in Indian and white British secondary school age children. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(1), 32-39.
- (2004). Correlates of parents' involvement with their adolescent children in restructured and biological two-parent families: The role of child characteristics. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 148-156
- Flynn, G.V.(2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching and Learning*, 4(2), 23-30.

- Gonzalez, A.R., Holbein, M.F.D. ve Quilter, S. (2002). High school student's goal orientation and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.
- Gonzales, M. ve Chrispeels, J.H. (2004). *Do educational programs increase parenting practices at home? Factors influences Latino parent involvement*. Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, California.
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. ve Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99 (1), 53-80.
- Grolnick, W. ve Slowiaczek, M.L. (1994). Parents involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 327-350.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. ve Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. ve Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465-488.
- Güngörmüş, Ö.O. (2006). *Baba ve çocuk*. İstanbul:Morpa Yayınları.
- (1994). Çocuğun zekası, akademik başarısı ve benlik kavramına babanın etkisi. *Pedagoji Dergisi*, 3, 147-186.
- Güngörmüş, Ö.O. ve Arkonaç, S. (1998). İki farklı eğitim düzeyinde baba olma algısı. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 253-263.

- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Hendy, J., Lyons, E. ve Breakwell, G.M. (2006). Genetic testing and the relationship between spesific and general self-efficacy. *British Journal of Health Psychology*, 11 (2), 221-233.
- Hara, S. R., and Burke, D.J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *The School Community Journal*, 8 (2), 9-19.
- Hastings, R.P. ve Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Health*, 107 (3), 222-232.
- Hill, N. E. ve Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. ve Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed, R. P., DeJong, J. M. ve Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3) 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J. M., Jones, K.P. ve Reed, R.P. (2002). Teachers involving parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867

- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. ve Brissie, J.S. (1987). Parent involvement: contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. ve Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K.V. ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V. ve Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Reports*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. ve Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path enhanced achievement*. Nashville: Vanderbilt University.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T ve Sandler, H. M. (2005). *Parents motivations for involvement. School-family partnership for children's success*. Columbia: Columbia University.
- Hoover-Dempsey, K.V. ve Jones, K. P. (1997). Parental role construction and parental involvement in children's education. *Presenting Paper at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Johnston, C. ve Mash, E.J. (1989). A measure of parenting and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167-175.
- Jones, T.L. ve Prinz, R.J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25 (3), 341-363.
- İkiz, E.F. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 346-356.
- Kaya, Ö.M. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kaya, R. (2007). *The attitudes of preschool teachers toward parent involvement*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Keane, T. (2007). Improving parent involvement in schools: A cultural perspective. *Rivier Academic Journal*, 3 (2), 1-4.
- Kebeci, S. (2006). *Okul aile birliğinin okul performansı üzerindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kepçeoğlu, M. (1997). Psikolojik danışma ve rehberlik. Kadioğlu Basımevi. Ankara.
- Kline, R.B. (2005). Principal and practise of structural equation modeling. New York: The Guilford Press.
- Koçak, A.A. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Kohl, G. W., Lengua, L. J. ve McMahon, R. J.(2002). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501–523.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164,
- Kuzgun, Y. (1999). İlköğretimde rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (1992). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzu, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lazar, A. ve Slostad, F. (1999). How to overcome to parent-teacher partnership. *Clearing House*, 72(4), 206-210.

- Manz, P.H., Fantuzzo, J.W. ve Power, T.J. (2004). Multidimensional assesment of family involvement among urban, elemantary students. *Journal of School Psychology*, 42 (6), 461-475.
- Miedel, W. T. ve Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Montigny, F. ve La Charite, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept Analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49 (4), 387-396.
- Ng, F. F., Kenney-Benson, G. A. ve Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75(3),764-780.
- Özdemir, E. (2008). Anadolu liselerinde görev yapan idareci ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini benmimseme düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, L. (1983). Çocuğumun öğretmeni. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 61-74.
- Parke, R. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage and Family Review*, 29, 43-58.
- Pehlivan, İ. (1997). Okula aile katılımı. *Yaşadıkça Eğitim, Temmuz-Ağustos*, 53.
- Pleck, J. (2007). Why could involvement benefit children? Theoretical perspectives. *Applied Development Science*, 11(4), 196-202.
- Pleck, J. ve Hofferth, L. (2008). Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents. *Fathering*, 6(3), 267-286.
- Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Raty, H. (2007). Parents' own school recollections influence their perception of the functioning of their child's school. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 387-398.
- Reed, R.P., Jones, K.P., Walker, J.M. ve Hoover-Dempsey, K.V. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. *Presenting Paper at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Satr, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sheldon, S. B. ve 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. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Shumow, L. ve Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2, 127-150.
- Söker, V. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri (Zonguldak Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stacy, O. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42(1).
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Çev.:Figen Çok ve ark.). Ankara:İmge Kitabevi.
- Sümer, N., (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-73.
- Şahin, F.T. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.

- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. İstanbul: HYB Yayınları.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim-Online*, 1, 12-16.
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları. Ankara:Ekinoks Yayınları.
- Xu, J. ve Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers CollegeRecord*, 100, 402–436.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). Using multivariate statistics (Third Edition). Harper Collins College Publishers.
- Tan, H. (1992). Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.
- Tatlıhoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını, No:150.
- Tomul, E. (2008). Türkiye’de ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin eğitime katılım üzerindeki görelî etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 153-168.
- Ullman, J.B. (1998). Structural equation modeling. In using multivariate statistics (Tabachnick, B.G. ve Fidel, L.S.). Third Edition. Nex York:Harper Collins Collage Publishers.
- Voydanoff, P. ve Donnelly, B. (1998). Parents’ risk and protective factors as predictors of parental well-being and behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 344-355.
- Vural, D.E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Walker, M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R, Sandler, H.M. ve Hoover-Dempsey, K.V., (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.

Watkins, T.J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14.

Wothke, W. (1993). Nonpositive definite matrices in structural modeling. *Testing Structural Equation Models* (K.A. Bollen ve J.S. Long). London:Sage.

Yaman, H. (2000). *Eğitim hakkı*. <http://www.turkhukuk sitesi.com>.

Yaylacı, A.F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı (Ankara örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, İ. (2006). *Anne-baba desteği ve başarı*. Ankara:Anı Yayıncılık.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (2001). *Çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

EKLER

Ek-1 : Değişkenlerin Tolerans ve Varyans Şişme Değerleri

Ek-2 : Ölçeklerin Normal Dağılım Değerleri

Ek-3 : Aile Katılım Ölçeği

Ek-4 : Ebeveyn Rol Yapısı Ölçeği

Ek-5 : Okul Deneyimi Ölçeği

Ek-6 : Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği

Ek-7 : Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

Ek-8 : Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

Ek-9 : Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

Ek-10 : Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

Ek-11 : Ebeveynin Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği

Ek-12 : Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği

Ek-1: Değişkenlerin tolerans ve varyans şişme değerleri

Gösterge Değişkenler	Tolerans	VIF
Öz yeterlik	0,48	2,15
Rol Yapısı	0,69	1,44
Okul Deneyimi	0,94	1,06
Algılanan Zaman Enerji	0,53	1,89
Algılanan Bilgi Beceri	0,35	2,43
Okul Personelinden Algılanan Davet	0,62	1,61
Rehber Öğretmenden Algılanan Davet	0,67	1,50
Öğretmenden Algılanan Davet	0,62	1,62
Çocuktan Algılanan Davet	0,51	1,96
Okul Temelli Ebeveyn Katılımı	0,47	2,14
Ev Temelli Ebeveyn Katılımı	0,50	2,04
İşbirliği Temelli Ebeveyn Katılımı	0,56	2,15

Ek-2: Ölçeklerin Normal Dağılım Değerleri

Ölçekler	N	Eğiklik	sh eğiklik	Basıklık	sh basıklık	Kolmogorov-Smirnov		
						İstatistik	Sd	p
Öz yeterlik Ölçeği	790	,495	,087	-,512	,174	,114	790	,000
Rol Yapısı Ölçeği	790	,502	,087	,174	,174	,077	790	,000
Okul Deneyimi Ölçeği	790	1,322	,087	1,300	,174	,204	790	,000
Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği	790	,556	,087	-,030	,174	,096	790	,000
Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği	790	,758	,087	,292	,174	,101	790	,000
Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği	790	,616	,087	-,163	,174	,105	790	,000
Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği	790	,358	,087	-,739	,174	,108	790	,000
Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği	790	1,044	,087	,882	,174	,138	790	,000
Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği	790	,461	,087	-,454	,174	,088	790	,000
Okul Temelli Ebeveyn Katılımı Ölçeği	790	,067	,087	-,667	,174	,051	790	,000
Ev Temelli Ebeveyn Katılımı Ölçeği	790	,134	,087	-,585	,174	,061	790	,000
İşbirliği Temelli Ebeveyn Katılımı Ölçeği	790	,415	,087	-,427	,174	,072	790	,000

Ek-3: Aile Katılım Ölçeği

İFADELER		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılırım.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	Çocuğumun okul aktiviteleri ile ilgili olarak öğretmeni ile haberleşirim.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Sınıf kuralları konusunda çocuğumun öğretmeni ile konuşurum.	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.	Çocuğumun günlük aktiviteleri konusunda öğretmeni ile konuşurum.	1	2	3	4	5
8.		1	2	3	4	5
9.	Çocuğumun başarıları ile ilgili olarak öğretmeni ile konuşurum.	1	2	3	4	5
10.		1	2	3	4	5
11.	Çocuğuma evde öğrenme materyalleri sağlarım (TV, bilgisayar, kitap, VCD gibi).	1	2	3	4	5
12.		1	2	3	4	5
13.	Okul gezilerine çocuğum ile birlikte katılırım.	1	2	3	4	5
14.		1	2	3	4	5
15.	Çocuğumu hayvanat bahçesi, sinema, tiyatro, müze gibi etkinliklere götürürüm.	1	2	3	4	5
16.		1	2	3	4	5
17.	Çocuğumun öğretmeni ile kişisel ya da ailevi konuları paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
18.		1	2	3	4	5
19.	Çocuğumu öğrenme yaşantıları konusunda teşvik ederim.	1	2	3	4	5
20.		1	2	3	4	5
21.	Sınıf içi etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5

Ek-4: Ebeveyn Rol Yapısı Ölçeği

İFADELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Aile, çocuğuna eğitim konusunda teşvik edici olmalıdır.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	Aile, çocuğunun okulu ve öğretmenlerini sevmesine yardım etmelidir.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Aile, çocuğunun başarı durumunu öğrenmek için veli toplantılarına katılmalıdır.	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.	Aile, Okul- Aile Birliği ve Okul Koruma Derneğinde görev almalıdır.	1	2	3	4	5
8.		1	2	3	4	5
9.	Aile, çocuğunun öğretmeni ile işbirliği yapmalıdır.	1	2	3	4	5
10.		1	2	3	4	5
11.	Aile, çocuğunun okulundaki etkinlikleri takip etmelidir.	1	2	3	4	5
12.		1	2	3	4	5
13.	Aile, okula maddi yardımda bulunmalıdır.	1	2	3	4	5
14.		1	2	3	4	5
15.	Aile, çocuğuna okulda gerekli olan araç gereçleri sağlamalıdır.	1	2	3	4	5

Ek-5: Okul Deneyimi Ölçeği

					Her iki ifade de bana uygun değil						
1.	Okulumu:	severdim	1	2	3	4	5	6	7	sevmezdim	
2.			1	2	3	4	5	6	7		
3.	Öğretmenlerim:	Beni önemserdi	1	2	3	4	5	6	7	beni önemsemezdi	
4.			1	2	3	4	5	6	7		
5.	Kendimi:	ait hissederdim	1	2	3	4	5	6	7	dışlanmış hissederdim	
6.			1	2	3	4	5	6	7		

Ek-6: Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği

İFADELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Okulda başarılı olması için çocuğuma nasıl yardım edeceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	Okulda iyi notlar alması için çocuğuma nasıl yardım edeceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Çocuğumun öğrenmesine nasıl yardım edeceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5

Ek-7: Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

İFADELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Okul personeli (müdür, müdür yardımcıları ve diğer öğretmenler) çocuğumla ilgili konularda ilgili davranır ve benimle işbirliği yapar.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	Çocuğumun okulunda okul personeli tarafından velilere yönelik faaliyetler planlanır.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Okul personeli çocuğumu ilgilendiren herhangi bir problem hakkında beni hemen bilgilendirir.	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5

Ek-8: Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

İFADELER		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Öğretmeni, çocuğumun ev ödevlerine yardım etmemi ister.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	Öğretmeni, çocuğumla okulda geçirdiği gün hakkında konuşmamı ister.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Öğretmeni, çocuğuma okulla ilgili konularda yardım etmemi ister.	1	2	3	4	5

Ek-9: Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

İFADELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi (PDR) çocuğumla ilgili konularda ilgili davranır ve benimle işbirliği yapar.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	PDR servisi tarafından velilere yönelik faaliyetler (konferans, seminer, toplantı vb.) planlanır.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	PDR servisi çocuğumun gelişimi hakkında beni bilgilendirir.	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.	PDR servisine ilettiğim sorunlar dikkatle dinlenir ve sorunun çözümü için gayret gösterilir.	1	2	3	4	5
8.		1	2	3	4	5

Ek-10: Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği

İFADELER		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Çocuğum, ev ödevi ile ilgili bazı konuları açıklamamı ister.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	Çocuğum, okulda geçirdiği gün hakkında benimle konuşur.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Çocuğum, okulla ilgili konularda kendisine yardım etmemi ister.	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5

Ek-11: Ebeveynin Bilgi ve Beceri Algısı Ölçeği

İFADELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Çocuğumla okulda geçirdiği gün hakkında nasıl konuşacağımı biliyorum.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	Okuldaki özel etkinliklerden (kermes, şiir dinletisi vb.) haberdarım.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Çocuğumun öğretmeni ile nasıl konuşacağımı biliyorum.	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.	Çocuğumun öğretmeni ile etkili iletişime geçmek için çeşitli yollar biliyorum.	1	2	3	4	5

Ek-12: Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği

İFADELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Çocuğumla okulda geçirdiği gün hakkında konuşmak için yeterince zamanım ve enerjim var.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.	Çocuğumun öğretmeni ile etkili iletişim kurmak için yeterince zamanım ve enerjim var.	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.	Çocuğumun ev ödevlerine yardım etmek için yeterince zamanım ve enerjim var.	1	2	3	4	5