

Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ergün Yurtbakan*, Salih Akyıldız**

Makale Geliş Tarihi: 19/02/2020

Makale Kabul Tarihi: 28/05/2020

DOI: 10.35675/befdergi.686853

Öz

Çalışmada aile okul algısı ve katılımı ölçeği geliştirmek amaçlanmaktadır. Ölçek Trabzon'un 4 ilçesinden uygun örnekleme yolu ile seçilen 319 ebeveyne uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 26 sorudan oluşan ölçeğin 4 boyutta toplandığı görülmüştür. Toplam Cronbach's Alpha katsayısı 0.907 bulunan ölçeğin faktörlerinin α değerleri 0.723 ile 0.866 arasında değişmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testi sonucu geçerli ve güvenilir 26 maddeden oluşan 4 faktörlü ölçek elde edilmiştir (KMO= .891; Bartlett testi değeri $\chi^2=3890.110$; $sd=325$, $p=.000$). Testler sonucu geçerli ve güvenilir 26 maddeden oluşan 4 faktörlü ölçek elde edilmiştir. Ailelerin okul algılarını ve katılımlarını tek seferde ölçmeye yarayan ölçek sayesinde ailelerin okul algılarında ve katılımlarında demografik özelliklerinin etkisi incelenebilir.


Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, okul algısı, ölçek

Family School Perception and Involvement Scale: A Validity and Reliability Study

Abstract

The present study was aimed to develop a scale of family school perception and involvement. The scale was applied to 319 parents selected with convenience sampling from 4 districts of Trabzon. As a result of the exploratory factor analysis, it was observed that the scale consisting of 26 questions was collected in 4 dimensions. The alpha values of the factors of the scale with a total Cronbach's Alpha coefficient of 0.907 range from 0.723 to 0.866. Result of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's test a 4-factor scale consisting of 26 valid and reliable items was obtained (KMO= .891; Bartlett's test value $\chi^2=3890.110$; $sd=325$, $p=.000$). As a result of the tests, a 4-factor scale consisting of 26 valid and reliable items was obtained. Thanks to the scale that measures families' school perceptions and involvement at one time, the effect of demographic characteristics on families' school perceptions and involvement can be examined.

Keywords: Family involvement, school perception, scale

* Milli Eğitim Bakanlığı, Maçka Ce-Zi-Ne Kardeşler İlkokulu, Trabzon, Türkiye, gamsiz6436@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8811-6320 

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, sakyildiz61@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8569-7411 

Giriş

Eğitim kalitesinin yükselmesinde kullanılabilecek en önemli stratejilerden biri de ailelerin eğitime dahil edilmesidir (Lindberg & Demircan, 2013). Ailelerin; iyi anne babalık, ödevlere yardımcı olma gibi evin dışında; okulun hedeflerini belirleme, hedefler için okul aile dayanışması yapma, okulda düzenlenen etkinliklere katılma, öğretmen ve idare ile iletişim kurma gibi konularda; ailelerin okul yönetimine ve karar verme aşamalarına dahil edilmesi aile katılımı olarak tanımlanmaktadır (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Abouchaar & Desforjes, 2003). Veli, öğrenci, öğretmen ve okula fayda sağlayan aile katılımı (Ertem & Gökalp, 2020); öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Christenson, 2004; Lara & Saracosti, 2019). Akademik alanda öğrencilerin başarılarını arttıran aile katılımı, duygusal alanda öğrencilerin okul motivasyonlarını, tutumlarını arttırmaktadır (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Gonida & Cortina, 2014; Sheldon, 2003). Sosyal alanda ise öğrencilerin uyumsuz davranışlarının, disiplin olaylarının ve okul devamsızlıklarının azalmasına yardımcı olmaktadır (Kotaman, 2008; Sezer, 2017). Bunun yanında aile katılımı öğrenci, aile ve öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmekte; ailelerin, aile katılım farkındalıklarını ve okul ile işbirliğini arttırmaktadır (Sağlam & Çalışkan, 2017). Bu sayede aileler, çocuklarının eğitimlerine destek olma konusunda özgüven kazanmaktadır.

İlkokul döneminde çocuğu olan ailelerde daha fazla görülen ve sınıf seviyesinin artmasıyla azalan aile katılımı (Jeynes, 2012); velilerin sosyoekonomik düzeylerine, çalışma durumlarına ve öğretmen tutumlarına göre değişiklik göstermektedir (Atakan, 2010; Erdener & Knoepfel, 2018; Ertem & Gökalp, 2020; Kotaman, 2008; Sağlam & Çalışkan, 2017; Sliwka & Istance, 2006). Çalışma saatleri ile okul saatlerinin çakışması (McGhee, 2007), çocuk sayısının fazla olması (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005), ev işlerinin yoğunluğu (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019), aile katılımının gereksiz olduğu düşüncesi (Crites, 2008) gibi etkenler aile katılımını engellemektedir. Bazı aileler ise okulla iletişim kurma çabası içinde olmasına rağmen, öğretmenlerin ve okul idaresinin olumsuz tutumu nedeniyle aile katılımını gerçekleştirilememektedirler. Çünkü öğretmenler ve okul idaresi aile katılımını sadece veli toplantısı olarak görmektedir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Selanik Ay & Aydoğdu, 2016). Halbuki velilerin okulda düzenlenen tüm faaliyetlere katılma isteği, iyi bir okul iklimi için önemlidir (Griffith, 1998). Hatta bu iklimi oluşturmak, sürdürmek, beslemek ve desteklemek için ailelerin öğrencilerle ve okulda görevli personellerle birlikte çalışması gerekmektedir (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Bunun sonucunda ailelerin okulla daha fazla ilgilendikleri görülmektedir (Bryk & diğerleri, 2010). Bu nedenle okullar, bölgelerindeki ailelerin okula katılımlarını geliştirici etkinlikler düzenlemelidir (Berkowitz & diğerleri, 2017). Ailelerin ilgi ve yetenek alanlarından okulda faydalanılabilir, aileler evde ziyaret edilebilir, okulda ailenin de içinde olduğu eğlenceli etkinlikler (oyun şenliği, turnuvalar, bayram kutlamaları, vb.) düzenlenebilir. Bu sayede ailelerin okul algıları da geliştirilebilir.

Etkili eğitimin önemli dinamiklerinden biri olan okullar; veliler öğrenciler ve içinde bulunduğu çevre tarafından farklı algılanabilmektedir. Okullar; öğrencileri koruyan (Yüner & Özdemir, 2017), eğitim-öğretim konusunda ailelerle işbirliği yapan, öğrencilerin tüm gereksinimlerini karşılayan (akademik, kişisel ve toplumsal), öğrencileri geliştiren, amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olan, kendilerini mutlu ve güvenli hissetmelerini sağlayan, içinde bulunduğu toplumun gelişmesine yardımcı olan, toplumu yönlendiren, demokratik ortamlar olarak algılanmaktadır (Ayaydın & Katılmış, 2017; Sarı & Cenkseven, 2008; Sarı, Ötünç & Erceylan, 2007; Yüksel & Hayırsever, 2019). Okul algısı; idareci, öğrenci ve öğretmenler tarafından okulun anlaşılıp anlamlandırılmasına denilmektedir (Öztabak, 2017). Okul algısını okulun fiziki durumu, paydaşların okulda kendilerini nasıl hissettiği ve okulda uygulanan kurallar ve demokrasi hakkındaki gözlemleri etkiler (Çalık, 2008; Yüner & Özdemir, 2017). Bunun yanında okul algıları, öğrencilerin sosyoekonomik durumuna ve okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre değişkenlik gösterebilmektedir (Toprakçı & Gülmez, 2018; Voight, Hanson, O'Malley & Adekanye, 2015).

Okul algısı, okula karşı sergilenen davranışların belirleyicisidir (Özdemir & Kalaycı, 2013). Bu nedenle ailelerin, çocuklarını korkmadan güvenle bırakabilecekleri yerler olduğuna inandırılmalı, çocuklarının ilgi ve yetenekleri, bireysel farklılıkları dikkate alınarak, zenginleştirilmiş materyallerle bilişsel ve sosyal gelişimleri desteklenmelidir (Nartgün & Kaya, 2016). Bunun yanı sıra okul-aile toplantıları daha işlevsel hale getirilmeli ve veli eğitimleri verilmelidir (Porsuk & Kunt, 2012). Bu sayede ebeveynlerin okul ile ilgili algıları gelişecek dolayısıyla da okul katılımlarının arttığı ve okulla daha çok işbirliği yaptıkları görülecektir (Griffith, 1997; Kılıç, 2019).

Literatüre bakıldığında okul aile işbirliğini (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014), okul yönetimine aile katılımını (Ergin & Kurum, 2013) ve veli katılımı (Erdener, 2013) aile katılımını belirlemek amaçlı sınırlı sayıda ölçek geliştirildiği görülmektedir (Lindberg & Demircan, 2013; Epstein & diğerleri, 2009). Algı ile ilgili olarak da öğrencilerin okul algısını (Çalık, 2008) ve velilerin okul iklim algısını (Ertem & Gökalp, 2020) ortaya çıkaracak az sayıda ölçek geliştirildiği görülmektedir. Gerek ailelerin okul katılımını gerekse de okul algısını belirlemeye yardımcı olacak ölçeklerin az olmasının yanında ailelerin, okul katılımlarını ve algılarını birlikte değerlendirmeye yardımcı olacak ölçeğin bulunmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu önemle çalışmada ailelerin okul algısı ve katılımlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma; ailelerin okul algılarını ve katılımlarını belirlemeye yardımcı güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Genel tarama modeli, çok elemanlı bir evrenin tamamının ya da evrenden alınan bir grup örnek veya örneklemeden yararlanarak genel bir yargıya

ulaşmak için kullanılmaktadır (Karasar 2016). Bu bağlamda ailelerin okul algılarını ve katılımlarını belirlemede kullanılacak ölçek geliştirilirken evrenden bir grup örneklem alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya uygun örnekleme yolu ile dahil edilen 319 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlere ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	257	80.6
Erkek	62	19.4
Mesleği		
Çalışmıyor	160	50.2
İşçi	39	12.2
Serbest Meslek	22	6.9
Memur	59	18.5
Diğer	39	12.2
Eğitim Durumu		
İlkokul	44	13.8
Ortaokul	56	17.6
Lise	94	29.5
Üniversite	25	39.1
Çocuğunun Okuduğu Sınıf		
1. sınıf	107	33.5
2. sınıf	55	17.2
3. sınıf	76	23.8
4. sınıf	81	25.4
Okul Ziyaret Sıklığı		
Dönemde 1 kez	27	8.5
Ayda 1 kez	107	33.5
2 haftada 1 kez	49	15.4
Haftada 1-2 kez	60	18.8
Her gün	76	23.8
Gelir Düzeyi		
Düşük	31	9.7
Orta	269	84.3
Yüksek	19	6.0
Toplam	319	100.0

Çalışmaya dahil edilen ebeveynlerin %80.6’sı kadın, %19.4’ü erkektir. Ebeveynlerin %39.1’inin üniversite, %29.5’inin lise, %21.3’ünün lisans, %17.6’sının ortaokul, %13.8’inin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin %50.2’sinin

çalışmadığı, %18.5'inin memur, %12.2'sinin işçi olduğu, %12.2'sinin diğer meslek grubuna ait olduğu ve %6.9'unun serbest meslek yaptığı görülmektedir. Ebeveynlerin %84.3'ünün orta, %9.1'inin düşük, %6.0'ının yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülürken, % 0.6'sının gelirinin olmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının %33.5'i 1. sınıfta, %25.4'ü 4. sınıfta, %23.8'i 3. sınıfta ve %17.2'si 2. sınıfta öğrenim görmektedir. Ebeveynlerden %33.5'inin okulu ayda 1 kez, %23.8'inin her gün, %18.8'inin haftada 1-2 kez, %15.4'ünün 2 haftada 1 kez, %8.5'inin dönemde 1 kez ziyaret ettiği tespit edilmiştir.

Veri toplama aracı

Çalışma için veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Aralık ayında toplanmıştır. Ölçeğin hazırlanma aşamasında; öncelikle madde havuzu oluşturulmuş, sonra uzman görüşü alınmış, daha sonra pilot çalışma yapılmış, en sonunda geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir (Bozdoğan & Öztürk, 2008; Bozdoğan, 2009). Madde havuzu oluşturulurken aile katılımı ve okul algısı ile ilgili literatür okunmuş, aile katılımı ve okul algısı ile ilgili ölçekler incelenmiştir (Alisinoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Çalık, 2008; Ergin & Kurum, 2013; Ertem & Gökalp, 2020; Lindberg & Demircan, 2013). Daha sonra ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği için alınması gereken uzman görüşü (Kline, 2011), daha önce ölçek geliştirme çalışmaları yapmış hem 2 konu alanı (program geliştirme ve hayat bilgisi uzmanlık alanı) hem de 1 ölçme değerlendirme (kimya eğitimi alanı) uzmanından alınmıştır. Uzmanlara gönderilen taslak ölçekteki maddeler; aile okul algısı, öğrenci gelişimi, ebeveyn gelişimi ve aile katılımındaki engeller faktörlerine göre yazılmıştır. Maddelerin, faktörle ilişkisini inceleyen uzmanlar, 56 maddelik taslak ölçekten 10 maddeyi faktörlerle ilişkisi olmadığı gerekçesiyle çıkarılmasını istemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 46 maddeye düşürülen taslak ölçek “Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde 5’li likert biçiminde düzenlenerek pilot uygulama hazır hale getirilmiştir. Pilot çalışma olarak Trabzon’un Ortahisar ilçesindeki bir okulun bir sınıfındaki 20 öğrenci velisine uygulanmıştır. Ebeveynler tarafından anlaşıldığı ifade edilen ölçek, çalışma grubuna uygulanmak üzere internet ortamına aktarılmış, öğretmenlere veli gruplarına dağıtılmak üzere mail ve sosyal medya programlar aracılığı (Whatsapp, instagram, facebook) ile gönderilen ölçekteki veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının aralık ayında toplanmıştır. Öğretmenlerle paylaşılan ölçek, daha önce öğretmenler tarafından oluşturulan veli whatsapp gruplarına gönderilmiş ve tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak veliler tarafından sanal ortamda doldurulmuştur. Aynı velilerin ölçeği 1’den fazla doldurmasının önüne geçmek için cevaplar 1 ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uygun davranılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışma grubundan edinilen verilerin yeterlilik düzeyini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi (Tavşancıl, 2002), verilerin fazla değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermek için de Bartlett’s testi yapılmıştır (Otrar, Gülten,

Özkan, 2012). Test sonuçlarına göre; KMO= .891; Bartlett testi değeri $\chi^2=3890.110$; $sd=325$ ($p=.000$) elde edilmiş, verilerin normal dağılımdan geldiği görülmüş, yorumlanabileceği düşünülmüştür. Verilerin faktör analizine uygunluğu Bartlett testinin anlamlı olmasına ($p<.05$) ve KMO'nun 0.60'dan büyük olmasına bağlıdır (Field, 2009; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Anlamlılığı ve normal dağılımı test edilen ölçeğin yapı geçerliliği ve yapı faktörünün testi için AFA (açımlayıcı faktör analizi) ve Varimax metodu ile döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi, bir özel değişkenin bileşene katkı sağlama derecesi ve veriler içinde bulunan bileşenlerin oluşturulmasıyla ilgilendir. Faktör yüklerinin, işleme alınması için Varimax rotasyonunda 0.30 faktör yüküne sahip olması ve birden fazla faktörde verdiği yüksek değer farkının 0.10'dan fazla olması gerekmektedir. Aksi halde binişik madde olacağı için ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Akdağ, 2011; Comrey & Lee, 1992 akt. Dede & Yaman, 2008; Field, 2002). Ölçeğe 0.30'dan büyük maddeler alınarak 26 maddeye düşürülmüş, 4 faktörden oluşan ölçekteki maddelerin binişik olmadığı görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki olası ilişki ortaya çıkarılmaya ve bundan hareketle faktör bulmaya çalışılırken; doğrulayıcı faktör analizinde, değişkenler arasında belirli bir ilişki ya da kuramın test edilmesi amaçlanmaktadır (Altunışık, Coşkun Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2014; Büyüköztürk, 2003; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). Ayrıca DFA yurtdışında geliştirilen ölçeklerin uyarlanmasında sıklıkla kullanılan bir analizdir ve önceden yapı geçerliliği denenmiş olan bir ölçeğin yapısının uyarlanmak istenen dil ve kültürde korunup korunmadığını test etmek için yapılır (Seçer, 2015). Ölçeğin ilk defa geliştirilen bir ölçek olması sebebi ile DFA yapılmamıştır.

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha; okul algısı .836, öğrenci gelişimi .866, veli gelişimi .852, aile katılımı .723 ve toplam .907 olarak bulunmuştur. Ölçeklerde güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değerinin 0.60 ile 0.80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Bu bağlamda geliştirilen aile okul algısı ve katılımı ölçeğinin aile katılımı alt boyutu orta diğer alt boyutları ile birlikte ölçeğin yüksek güvenilir olduğu görülmektedir.

Bulgular ve Yorum

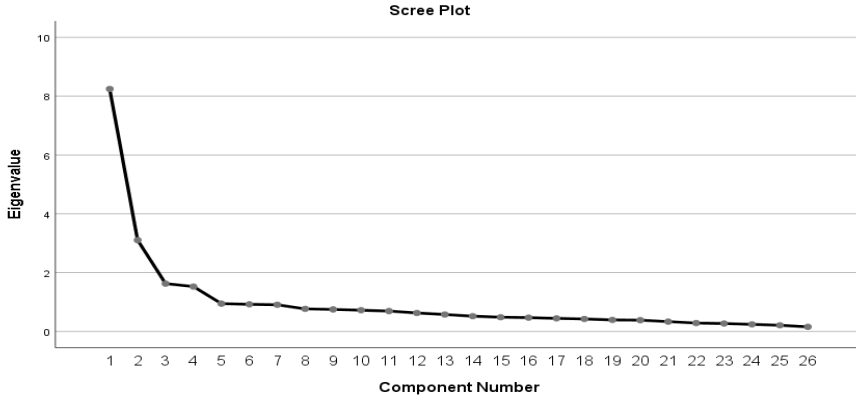
Çalışmanın bu bölümünde, geliştirilen ölçeğin güvenilir ve geçerli olma düzeyinin ortaya çıkarılma sürecine değinilmiştir.

Faktör analiziyle ilgili elde edilen bulgular ve açıklanan varyans Tablo 2'de gösterilmiştir (Bknz. Tablo 2).

Tablo 2.
Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%
1	8,247	31,718	31,718	8,247	31,718	31,718	4,263	16,398	16,398
2	3,104	11,940	43,658	3,104	11,940	43,658	4,106	15,791	32,188
3	1,625	6,249	49,907	1,625	6,249	49,907	3,809	14,651	46,839
4	1,525	5,864	55,771	1,525	5,864	55,771	2,322	8,932	55,771
5	,945	3,634	59,405						
6	,921	3,543	62,948						
7	,906	3,485	66,433						
8	,766	2,947	69,380						
9	,748	2,876	72,256						
10	,721	2,772	75,027						
11	,692	2,660	77,688						
12	,627	2,411	80,098						
13	,575	2,211	82,309						
14	,518	1,993	84,302						
15	,483	1,859	86,161						
16	,468	1,800	87,962						
17	,444	1,709	89,671						
18	,423	1,626	91,297						
19	,392	1,507	92,803						
20	,382	1,470	94,273						
21	,333	1,283	95,556						
22	,284	1,093	96,648						
23	,268	1,032	97,681						
24	,240	,922	98,602						
25	,208	,801	99,403						
26	,155	,597	100,000						

Analizler sonucunda ölçeğin 26 maddeden oluştuğu ve 4 faktörde toplandığı görülmektedir. Faktörlerin birincisinin toplam varyansın %16.398'ini, ikincisinin %15.791'ini, üçüncüsünün %14.651'ini ve sonuncusunun da %8.932'sini oluşturduğu; bu dört faktörün de ölçeğin toplam varyansının %55.771'ini oluşturduğu görülmektedir. Kline (1994) açıklanan toplam varyansın %40 oranında olması gerektiğini ifade etmektedir.



Şekil 1. Yamaç eğim grafiği

AFA sonucunda ölçekte bulunan 46 maddeden 20'sinin faktör yükü .30'dan düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde bir maddenin yükünün en az .30 olması gerekmektedir (Kalaycı, 2009). Ölçeğin kaç maddeden oluştuğunu ve kaç faktörden oluştuğunu görmek için Yamaç Eğim Grafiğine (ScreePlot) bakılmıştır ve sonuçlar şekil 1'de gösterilmiştir. Yamaç Eğim Grafiği'nde ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin boyutları adlandırılırken daha önce geliştirilen ölçekler incelenmiş ve okul algısı ve okul katılımı boyutları bu ölçeklerden alınmış, öğrenci ve veli gelişimi boyutu ise maddelerin öğrenci ve velilere fayda sağlıyor olması nedeni ile verilmiştir.

Tablo 3.

Faktör Analizi Sonrasında Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Component			
	1	2	3	4
10 Okul eğitim-öğretim hakkında yol gösterir.	.849			
7 Okul saygın bir kurumdur.	.810			
15 Okul, hakkında güzel düşünceler beslediğim yerdir.	.721			
14 Okul; öğretmen, öğrenci, veli ve topluma yönelik eğitsel faaliyetlerin düzenlendiği önemli bir kurumdur.	.691			

9	Okul öğrenci başarısı için işbirliğine ihtiyaç duyar.	,642
11	Okul, eğitim-öğretim sürecine öğretmen ve öğrencilerin yanında aileleri ve çevreyi de dahil eder.	,602
2	Okul, eğitimin tüm paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, veli) gelişim merkezidir.	,577
17	Okul, öğrencilerin daha başarılı olması için sık sık eğitim-öğretim faaliyetleri düzenleyen bir kurumdur.	,549
28	Öğrencinin özgüveninin artması için okul ziyareti gereklidir.	,810
27	Öğrencinin okulda daha mutlu olması için veli ziyareti gereklidir.	,801
29	Öğrencinin sosyal becerilerinin gelişmesinde okul ziyareti önemlidir.	,769
24	Velinin okulu ziyaret etme sıklığı çocuğun okula gitme isteğini artırır.	,710
30	Öğrencinin, öğretmenini önemsemesi için velisinin okulu sık sık ziyaret etmesi gerekir.	,664
26	Çocuğun okuldaki uyumsuz davranışlar sergilemesinin nedeni, velisinin okulu az ziyaret etmesidir.	,617
25	Velinin okul ziyaret sıklığı, çocuğunun başarısını etkiler.	,521
31	Okulda düzenlenen faaliyetler sayesinde çocuğumun okuldaki durumundan daha iyi haberdar olurum.	,712
34	Velinin eğitim-öğretim farkındalığının artmasında, okulda düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetleri önemlidir.	,671
32	Okulda düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetleri sayesinde, çocuğuma uyumsuz davranışlarında nasıl davranmam gerektiğini daha iyi öğrenirim.	,670
33	Okulda düzenlenen faaliyetler veli ve öğretmen arasındaki iletişimin güçlenmesinde önemlidir.	,669
35	Okul idaresi ile veli arasındaki iletişimin kalitesi, ortak düzenledikleri faaliyetlere bağlıdır.	,668
37	Okulda düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetlerinin işe yararlılığı, velilerin daha sonraki faaliyetlere katılma isteğinde etkilidir.	,622
38	Veliler arasındaki etkili iletişimin kurulmasında okulda düzenlenen faaliyetler önemlidir.	,607
45	Okul idaresinin veliye karşı tutumu, velinin okul ziyareti sıklığını etkiler.	,793
42	Öğretmenin, veliye karşı tutumu okul ziyaretinde önemlidir.	,644
44	Okulda düzenlenen faaliyetlerin sıklığı, okul ziyaretinde önemli rol oynar.	,617

46	Veliler arası iletişimin gücü okul ziyaretini etkiler.	,525
----	--	------

Maddelerin faktör yükleri 0.30'dan büyük olanları alınmış olması nedeniyle Tablo 2'de bu değer altındaki maddeler gösterilmemiştir. Ayrıca maddelerin iki faktörden de yük alanlarından 0.10'dan büyük olmasına dikkat edilerek, madde hangi faktörde yüksek değerli ise o faktörün altında gösterilmiştir. Elde edilen maddelerin hangi faktörde bulunduğu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Analiz Sonucu Oluşan Faktörler ve Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Maddeler
Okul algısı	8 madde	2, 7, 9, 10,11, 14, 15, 17
Öğrenci gelişimi	7 madde	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Ebeveyn gelişimi	7 madde	31, 32, 33, 34, 35, 37, 38
Okul katılımındaki engeller	4 madde	42, 44, 45, 46

Dört faktörden oluşan ölçeğin birinci faktörü okul algısı 8 maddeden (2, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17. maddeler), ikinci faktörü öğrenci gelişimi 7 maddeden (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. maddeler), üçüncü faktörü ebeveyn gelişimi 7 maddeden (31, 32, 33, 34, 35, 37, 38. maddeler) ve son faktörü okul katılımı 4 maddeden (42, 44, 45, 46. maddeler) oluşmaktadır. Hiç ters maddesi olmayan ölçek son haliyle 26 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 5.

Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği Maddelerinin Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt ve Üst Grup Puanları Arasındaki İlişisiz T Testi Sonuçları

Faktörler	Madde No	Alt %27 Grup n= 180		Üst %27 Grup n= 180		t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Okul Algısı	M2	3,56	0,98	5,00	0,00	13,41	,000**	,306
	M7	4,52	0,90	5,00	0,00	4,89	,000**	,348
	M9	4,24	1,11	5,00	0,00	6,28	,000**	,379
	M10	4,44	0,83	5,00	0,00	6,27	,000**	,370
	M11	3,65	1,01	5,00	0,00	12,32	,000**	,382
	M14	3,53	0,76	5,00	0,00	17,82	,000**	,427
	M15	3,97	0,88	5,00	0,00	10,77	,000**	,399
	M17	3,13	0,88	5,00	0,00	19,53	,000**	,483
Öğrenci Gelişimi	M24	2,38	0,81	5,00	0,00	29,80	,000**	,576
	M25	2,03	0,91	5,00	0,00	30,10	,000**	,423
	M26	1,00	0,00	4,61	0,59	56,13	,000**	,469
	M27	2,20	0,79	5,00	0,00	32,40	,000**	,670
	M28	2,25	0,85	5,00	0,00	29,70	,000**	,681

	M29	2,03	0,87	5,00	0,00	31,47	.000**	,680
	M30	1,20	0,40	5,00	0,00	85,90	.000**	,538
	M31	2,47	0,82	5,00	0,00	28,462	.000**	,490
	M32	2,81	0,75	5,00	0,00	26,694	.000**	,588
Ebeveyn Gelişimi	M33	3,59	0,87	5,00	0,00	17,075	.000**	,578
	M34	3,05	0,80	5,00	0,00	22,446	.000**	,621
	M35	2,41	0,81	5,00	0,00	29,251	.000**	,557
	M37	2,60	0,97	5,00	0,00	22,818	.000**	,520
	M38	2,87	0,99	5,00	0,00	19,899	.000**	,644
	M42	2,66	1,123	5,00	0,00	19,298	.000**	,372
Okul Katılımındaki Engeller	M44	2,02	0,93	5,00	0,00	29,295	.000**	,537
	M45	2,09	0,92	5,00	0,00	29,039	.000**	,454
	M46	2,97	1,05	5,00	0,00	17,744	.000**	,541

**p<0,01

Tablo 5'te %27 alt ve üst grup puanları arasında farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları görülmektedir. Teste göre puanların 4.89 ile 85.90 arasında değişkenlik gösterdiği fakat her bir maddenin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin madde toplam korelasyon puanlarının ise 0.306 ile 0.681 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin maddelerinde herhangi bir sorun olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada ailelerin okul algılarını ve katılımlarını belirlenmesi amacıyla geliştirilen ve 56 maddeden oluşan ölçek, daha önce çok sayıda ölçek geliştirme çalışması yapan 3 konu alanı uzmanının (öğretim programı, hayat bilgisi, ölçme değerlendirme uzmanı) görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliği açısından konu ile ilgili olmadığı düşünülen 10 madde ölçekten çıkarılmış ve 46 maddeden oluşan ölçek, öğrenci ailelerine uygulanmıştır. Faktör analizinden sonra ölçekte kalan 26 madde 4 faktörde toplanmıştır. Faktörlerin birincisi olan okul algısı 8, öğrenci gelişimi ve ebeveyn gelişimi olan ikinci ve üçüncü faktör 7, son faktör olan aile katılımındaki engeller 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği, tüm alt boyutlarda Cronbach's Alpha değeri ile hesaplanmıştır.

Analizler sonucunda aile okul algısı ve katılımı ölçeğinin 4 faktörün eigen değerine göre toplam varyansın %55.771 olduğu, maddelerin ayırıcı olduğu ise Varimax dik döndürme tekniği ile belirlenmiştir ve maddelerin yüklerinin 0.521-0.810 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörlerden birincisi olan okul algısı faktörü toplam varyansın %16.398'ini, öğrenci gelişimi faktörü %15.791'ini, ebeveyn gelişimi faktörü %14.651'ini ve okul katılımındaki engeller faktörü %8.932'sini; bu dört faktör de ölçeğin toplam varyansının %55.771'ini oluşturmaktadır. Ergin ve Kurum'un, (2013) 3 faktörlü okul yönetimine katılım ölçeğinde; okul toplum işbirliği faktörünün %24.963'ünü, okulun rolü faktörünün %19.905'ini, ailenin rolü

faktörünün %19.487'sini, bu üç faktörün de toplam varyansın %56.171'ini oluşturduğu görülmüştür. Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, (2014) okul aile işbirliği ölçeğinde açıklanam toplam varyans %63'tür (eğitim, duyuru panoları ve yazışmalara yönelik çalışmalar faktör %21.67, ev ziyaretleri ve ailenin eğitim etkinliklerine katılımına ilişkin çalışmalar %16.58, çocuğu tanımaya ve aileleri toplantılardan haberdar etmeye yönelik çalışmalar %13.80 ve etkili iletişim kurmaya yönelik çalışmalar %10.94). Ertem ve Gökalp'in, (2017) okul iklimi algısı ölçeğinde toplam varyansın %51.68 (okuldaki fiziki şartlara ilişkin düşünceler % 15.26, öğretmenlere ilişkin düşünceler % 11.3, okuldaki demokrasiye ve kurallara ilişkin düşünceler %10.5, okul ile ilgili duygular % 7.7, derse ilişkin düşünceler %6.7) olduğu görülmektedir. Bu anlamda geliştirilen okul algısı ve aile katılımı ile ilgili ölçeklerin toplam varyansının %51-57 arasında değiştiği görülmektedir.

Analizler sonucunda elde edilen 26 soruluk 4 faktörlü ölçek ve faktörlerin altındaki maddelere bakıldığında; faktörlerin, okul algısı 8 madde, öğrenci gelişimi 7 madde, ebeveyn gelişimi 7 madde ve okul katılımındaki engeller 4 madde alt boyut olarak adlandırılmıştır. Epstein ve arkadaşları tarafından geliştirilen Lindberg ve Demircan, (2013) tarafından uyarlama çalışması yapılan aile katılımı ölçeği ise orijinal hali 8 boyutlu iken uyarlama çalışması sonrası 7 boyuta düşmüştür. Bu boyutlar; anne babaların okul katılımına yönelik tutumları, evde aile katılımı, okulda aile katılımı, anne babalara göre okulda aile katılımı etkinlikleri, anne-babalara göre okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığı, anne-babaların öğrencinin sorumlulukları ile ilgili bildirimleri, anne-babalara göre öğrencinin destek ve yönlendirme ihtiyacıdır. Epstein (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Erdener (2013) tarafından yapılan veli katılımı ölçeği ise; ebeveynlik, evde öğrenme, okul etkileşimleri ve karar verme olmak üzere 4 boyuta sahiptir. Ergin ve Kurum'a, (2013) ait okul yönetimine katılım ölçeği; okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü olmak üzere 3 boyutta toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, (2014) tarafından geliştirilen okul aile işbirliği ölçeği; eğitim, duyuru panoları ve yazışmalara yönelik çalışmalar, ev ziyaretleri ve ailenin eğitim etkinliklerine katılımına ilişkin çalışmalar, çocuğu tanımaya ve aileleri toplantılardan haberdar etmeye yönelik çalışmalar ve etkili iletişim kurmaya yönelik çalışmalar olmak üzere 5 faktörde 21 sorudan oluşmaktadır. Schueler ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyum çalışması Ertem ve Gökalp (2017) tarafından yapılan velilerin okul iklimi algısı ölçeği; okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, öğretmenlere ilişkin düşünceler, okuldaki demokrasiye ve kurallara ilişkin düşünceler, okulla ilgili duygular, derse ilişkin düşünceler olmak üzere 22 sorudan oluşan 5 faktörlü bir ölçektir. Gerek veli katılımı gerekse okul algısı ile ilgili yapılan ölçek çalışmalarının 21-33 sorudan oluştuğu ve 3-5 boyutlu olduğu ve boyutlarının farklı isimlerden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmadaki ölçeğin boyutlarının farklı adlandırılmasının nedeni boyutları oluşturan maddelerin içerikleridir. Çünkü ölçeklerde boyutlar oluşturulurken maddelerin içerikleri göz önünde bulundurulur (Kalaycı, 2009).

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmış ve okul algısı alt boyutu 0.836, öğrenci gelişimi alt boyutu 0.866, veli gelişimi alt boyutu 0.852, aile katılımındaki engeller alt boyutu ise 0.723 olan ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .907 olduğu belirlenmiş ve tüm alt boyutlarının güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Lindberg ve Demircan'ın, (2013) aile katılımı ölçeğinde Cronbach alpha değerinin 0.84, Erdener'in, (2013) Türkçe'ye uyarladığı veli katılımı ölçeği Cronbach alpha değerinin .934, Ergin ve Kurum'a, (2013) ait okul yönetimine katılım ölçeğinin Cronbach alpha değerinin .935, Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, (2014) okul aile işbirliği ölçeğinin Cronbach alpha değerinin .93, Ertem ve Gökalp'in, (2017) okul iklimi algısı ölçeğinin Cronbach alpha değerinin .83 olduğu görülmüştür. Hem aile katılımı hem de okula algısı ile ilgili ölçeklerin Cronbach alpha değerlerinin .83 ile .94 arasında yer aldığı görülmektedir.

Ailelerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, eğitim durumu, meslek, gelir durumu, yaşadığı bölge ve yerleşim yeri, okul ziyaret sıklığı, çocuk sayısı, çocuğunun sınıf düzeyi, çocuğunun bulunduğu eğitim kademesi) okul algıları ve aile katılımında ne derece etkili olduğunu belirlemek amaçlı kullanılabilir. Elde edilen sonuçlar ışığında okul yöneticileri ve çalışanlarının aile algı ve katılımlarını arttırmak için yapabilecekleri konusunda yol gösterici olabilir. Ayrıca ailelerin okul ile birlikte düzenledikleri etkinliklerin, onların okul algısında ve katılımında herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığını belirlemek amaçlı deneysel çalışmalarda kullanılabilir. Ayrıca ölçek kullanılarak aile katılımının ve okul algısının öğrencilerin okula devam-devamsızlık durumlarında, okul başarısında, disiplin sorunlarında, sosyal ilişkilerinde ne kadar etkili olduğunu görmek amaçlı kullanılabilir. Etkili olması halinde ailelerin eğitimde ne kadar önemli olduklarını görmelerine ve okulla olan işbirlikleri artırmalarına yardımcı olabilir. Ölçek kullanılarak, ailelerin okul algısı ve katılımlarının okul iklimini yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmamaktadır. Çalışmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Aralık ayında toplanmıştır ve çalışma boyunca tüm etik kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Akdağ, M. (2011). *SPSS'de istatistiksel analizler*. <https://www.iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS%20testleri.doc>.
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (6. baskı)*. Sakarya Kitabevi.

- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ayaydın, Y. & Katılmış, A. (2017). Okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin velilerin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 11-28.
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L. & Benbenishty, R. (2017). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 1-31.
- Bozdoğan, A. E. (2009). Bir küresel ısınma tutum ölçeği geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitü Dergisi*, 182, 232-247.
- Bozdoğan, A. E. & Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-80.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q. & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Geliştirilmiş 3. baskı*. PegemA Yayınları.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Delaware.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2), 19-37.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K., Jansorn, N., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S. & Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd ed.)*. Corwin Press.

- Erdener, M. A. (2013). *Parents' perceptions of their involvement in schooling* (Unpublished doctoral dissertation). University of Clemson, South Carolina.
- Erdener, M. A. & Knoepfel, R. C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 1-13. <https://doi.10.21890/ijres.369197>.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoglu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Ergin, D. Y. & Kurum, G. (2013). *Okul yönetimine aile katılımı ölçeğinin geliştirilmesi*. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 6-9 Haziran 2013, Çanakkale.
- Ertem, H. Y. & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35(1), 78-91.
- Field, A. (2002). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. SAGE Publications.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Griffith, J. (1997). Student and parent perceptions of school social environment: are they group based? *The Elementary School Journal*, 99(1), 135-150.
- 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.
- Günay Bilaloğlu, R. & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. <https://doi: 10.16986/HUJE.2018043536>.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (4. baskı)*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMood)*, 6(1), 47-8.

- Kılıç, Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve anne-babaların gözünden okul aile işbirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 525-558. <https://doi.10.17494/ogusbd.548531>.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Knisely, K. (2011). *Literature review: How much does parental involvement really affect the student's success?* http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Lara, L. & Saracostti, M. (2019) Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10(1464), 1-5. <https://doi:10.3389/fpsyg.2019.01464>.
- Lindberg, N. & Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: Aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçe'ye uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(3), 64-78.
- McGhee, C. (2007). *A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in Delaware* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Delaware.
- Nartgün, Ş. & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Otrar, M., Gülten, D. Ç. & Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 305-318.
- Özdemir, M. & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Öztabak, M. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 103-124.
- Porsuk, A. & Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 203-218.
- Sağlam, M. & Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

- Sarı, M., Ötünç, E. & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Selanik Ay, T. & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 562-590. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.04626>.
- Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 199-219.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Sliwka, A. & Istance, D. (2006). Parental and stakeholder 'voice' in schools and systems. *European Journal of Education*, 41(1), 29-43.
- Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013). Parental perceptions of the roles of home and school in health education for elementary school children in Finland. *Health Promotion International*, 28(2), 244-56. <https://doi.org/10.1093/heapro/das004>.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Toprakçı, E. & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m>.
- Voight, A., Hanson, T., O'Malley, M. & Adekanye, L. (2015). The racial school climate gap: Within-school disparities in students' experiences of safety, support, and connectedness. *American journal of community psychology*, 56(3-4), 252-267. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9751-x>.
- Yüksel, M. & Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 401-434. <https://doi.org/10.30964/auedbf.526881>.
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041-1060.

Extended Abstract

One of the most important strategies that can be used to increase the quality of education is the inclusion of families in education (Lindberg and Demircan, 2013). Family's involvement in decision making processes such as good parenting and helping with the homework outside the house; determining school goals, making school family solidarity for the goals, communicating with the teacher and the administration; inclusion of families in school management and decision making is defined as family involvement (Alisinanoğlu, Bay and Şimşek, 2014; Abouchaar & Desforjes, 2003). Parent, student, teacher, family participation that benefits the school (Ertem ve Gökalp, 2020) supports students' academic, social and emotional development (Christenson, 2004; Lara and Saracostti, 2019).

Schools are perceived as democratic environments (Ayaydın and Katılmış, 2017; Sarı and Cenkseven, 2008; Sarı, Ötünç and Erceylan, 2007; Yüksel and Hayırsever, 2019) that protect students (Yüner and Özdemir, 2017), cooperate with families on education, meet all needs of students (academic, personal and social), develop students, help them achieve their goals, direct society. However, these perceptions differ depending on the socioeconomic status of the students and the level of development of the region where the school is located (Toprakçı and Gülmez, 2018; Voight, Hanson, O'Malley and Adekayne, 2015).

When the related literature is examined, it is seen as a shortcoming that there is not any scale that will help to determine the school attendance and perception of the school, as well as the lack of a scale that will help families to evaluate their school involvement and perceptions together. In this regard, it is aimed to develop the scale of families' school perception and involvement in the research.

319 parents were included through a case study, suitable for a reliable and valid scale development study that helps identify families' perceptions and involvement in the school. Looking at the demographic characteristics of the parents, 80.6% of them are women and 19.4% are men. It is seen that 29.5% of parents are high school, 21.3% are undergraduate, 17.6% are secondary school, 13.8% are primary school, 12.2% are associate degree and 5.6% are graduate. It is seen that 50.2% of the parents do not work, 18.5% are civil servants, 12.2% are workers, 12.2% belong to the other professional group and 6.9% are self-employed. While 84.3% of the parents have medium income, 9.1% have low, and 6.0% have high income, 0.6% have no income. 33.5% of parents' children study in the 1st grade, 25.4% in the 4th grade, 23.8% in the 3rd grade, 17.2% in the 2nd grade. It is ascertained that 33.5% of the parents visit the school once a month, 23.8% every day, 18.8% once or twice a week, 15.4% once in 2 weeks and 8.5% once in a term.

Firstly, an item pool was created at the preparation stage of the scale; and then it was taken from both 2 subject areas and 1 assessment and evaluation specialist who had previously developed scale development studies. As it does not correspond to the

scope, 10 items were removed from the draft scale of 56 items, and the scale with 46 items was arranged and the final version of the pilot implementation was given in the form of a 5-point Likert scale with the choice options like *Strongly Disagree (1)*, *Disagree (2)*, *Neither Agree Nor Disagree (3)*, *Agree(4)*, *Strongly Agree (5)*. It was applied as a pilot study to 20 parents in a class of a school in Trabzon's Ortahisar district. The scale, expressed to be understood by the parents, was transferred to the internet medium to be applied to the study group and sent to the teachers via mail and social media programs to be distributed to the parent groups. The scale distributed to the social groups of the classes created by the teachers from the parents was filled in a virtual environment. Answers are limited to 1 to prevent the same parents from filling the scale more than once.

For the test of the construct validity and structure factor of the scale whose significance and normal distribution were tested, the principal components analysis rotated by EFA (exploratory factor analysis) and Varimax method were performed. Items larger than 0.30 were taken to the scale and decreased to 26 items, and it is seen that items consisting four elements are not cyclical. Confirmatory factor analysis (CFA) was not performed while developing the scale since there was no adaptation study. The reliability of the scale was calculated with the Cronbach's Alpha. Cronbach's Alpha is found to be .836 in school perception, .866 in student development, .852 in parent development, .723 in family involvement and .907 in total.

According to the Eigen value of 4 factors, the total variance of the family perception and involvement scale prepared as a result of the analyzes was 55.771%. The items' being separator was determined by Varimax vertical rotation technique and it was observed that the loads of the items ranged between 0.521-0.810. Considering the factors obtained and the items below; factors such as school perception, student development, parental development and school involvement were named as sub-dimensions. The reliability of the scale was calculated with the Cronbach's Alpha reliability coefficient and school perception sub-dimension was determined as 0.836, student development sub-dimension as 0.866, parent development sub-dimension as 0.852, and obstacles in family involvement sub-dimension as 0.723 and all of its sub-dimensions turned out to be reliable. The significance of each item between the 27% lower and upper groups was tested by independent t-test and it is assumed that the scores vary between 4.89 and 56.13 according to the test; however, each item appears to be meaningful ($p < .05$). The item-total correlation scores of the scale ranged from 0.306 to 0.681. In that sense, it is seen that there is no problem in the items of the scale.

The scale developed to determine the perceptions and involvement of the families were found to be valid and reliable and can be used to determine the perceptions and involvement of the families.