

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Şahin DÜNDAR¹

ÖZET

Bu çalışma Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilen Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması ilkokul-ortaokul (n=302) ve lise öğrencilerinden (n=393) elde edilen veriler ile her iki grup için ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, ölçeğin Türkçe formunun her iki grupta da dört faktörlü olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ilkokul-ortaokul öğrencilerinde .83 ile .87 arasında; lise öğrencilerinde ise .79 ile .83 arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlar, Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği'nin Türkçe formunun, algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek olmak üzere dört faktörlü olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik katılım, Anne-baba akademik katılımı, Öğretmen akademik katılımı, Akademik izleme, Akademik destek

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.19>

¹ Yrd. Doç. Dr. – Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü – sahindundar@hotmail.com

GİRİŞ

Öğrencilerin eğitiminde anne-baba ve öğretmen katılımı, ilgili araştırma sonuçlarıyla birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında çok kritik bir öneme sahiptir. Sosyalleşmenin ilk başladığı yer olarak aile ve ilk rol model olarak da anne-baba, devamında ise formal bir eğitim sürecinin başladığı okullar öğrenci yaşamında önemli etkilere sahip olmaktadır (Adeyemo, 2005). Öğrencilik yıllarında anne-babalardan ve öğretmenlerden alınan akademik destek, öğrencilerin akademik yaşamlarını etkilediği gibi psikolojik ve sosyal uyum gibi birçok boyutta da kendini gösterebilmektedir. Anne-babalar ve öğretmenler çocukların okula ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutum ve algılarının oluşmasında önemli bir yere sahiptirler ve bu noktada öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde sorumluluğu da paylaşmaktadırlar (Koutsoulis & Campbell, 2001).

Anne-Baba Katılımı ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Öğrencinin eğitiminde aile katılımı ve aile katılımının öğrenci üzerindeki etkisi pek çok araştırmacı için uzun yıllardır önemli bir çalışma alanı olmuştur (Mji & Mbinda, 2005). Anne-baba akademik katılımının, başta akademik başarı, akademik öz yeterlik, akademik motivasyon, okula yönelik tutum olmak üzere bir çok olumlu akademik çıktı üzerinde önemli bir rolü olduğu ifade edilmektedir (Koutsoulis & Campbell, 2001; Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001; Hill & Taylor, 2004; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005; Weiser & Riggio, 2010). Örneğin, Marchant, Paulson ve Rothlisberg (2001) beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada aile katılımı ile öğrencilerin başarıları, akademik yeterlilikleri ve motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Benzer şekilde Weiser ve Riggio'nun (2010) yaptıkları araştırma da aile katılımı ile öğrencilerin genel öz-yeterlilikleri, akademik öz yeterlilikleri ve başarı beklentileri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca aile katılımının ve aile eğitim arzusunun, başarı beklentisinin anlamlı yordayıcısı olduğu da tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada Wagner ve Phillips (1992) ise baba desteği ile akademik yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Diğer taraftan Koutsoulis ve Campbell (2001) tarafından yapılan çalışmada ise anne-baba baskısının öğrencilerin okula yönelik tutumlarında, eğitim arzularında, matematik ve fen bilimler algılarında ve başarılarında negatif yönde yordayıcı olduğu; ancak, anne-baba desteğinin öğrencilerin okula yönelik tutumlarında, eğitim arzularında, matematik ve fen bilimler algılarında doğrudan, başarılarında ise dolaylı yoldan pozitif yönde yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2006), 8-11. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada aile desteğinin öğrenci başarısının pozitif yönde anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Karadağ (2007) ilköğretim beşinci sınıflar ile yapmış olduğu çalışmada, okul ile ilgili sorunlarını anne-babalarına daha fazla anlatan öğrencilerin derslerinde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Woolley, Kol ve Bowen (2009) ise anne-babaların akademik izlemelerinin öğrencilerin okul memnuniyetlerinde pozitif yönde önemli bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmadan elde edilen diğer önemli bir bulgu da anne-baba desteğinin ve akademik izlemesinin öğretmen desteğinin de pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır. Benzer şekilde Adeyemo'nun (2005) çalışması da anne-baba akademik katılımının öğrencinin akademik öz yeterliğinin pozitif yönde anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Régner, Loose ve Dumas (2009) anne-baba ve öğretmen akademik katılımı (akademik izleme ve akademik destek boyutlarında) ile öğrencilerin öğrenmeye ve

performansa yönelik amaçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Söz konusu çalışmada, akademik başarı, cinsiyet ve yeterlilik kontrol edildiğinde anne-baba akademik desteğinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlarını (öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma) pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Buna karşılık, anne-baba akademik izlemesinin ise öğrencilerin hem öğrenmeye yönelik amaçlarını (öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma) hem de performans-yaklaşma amaçlarını pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen Katılımı ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında etkili olan diğer faktörlerden biri de öğretmenlerden görülen destektir. Ebeveynler gibi öğretmenlerin de çocukların ve ergenlerin akademik çıktıları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Öğretmenler, öğretim programlarının uygulayıcısı olarak öğrenciler ile doğrudan etkileşim yoluyla ve ebeveynler aracılığıyla, dolaylı olarak, çocuklar üzerinde etkili olma potansiyeline sahiptirler (Mercer, Nellis, Martínez & Kirk, 2011; Turner, Gray, Anderman, Dawson & Anderman, 2013). Ayrıca, çocukların günlerinin önemli bir kısmını okulda geçirmeleri, öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkisini daha da artırmaktadır (Metheny, McWhirter & O'Neil, 2008). Bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmen desteğinin önemini vurgulamaktadır. Örneğin Woolley, Kol ve Bowen (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmen desteği arttıkça öğrencilerin okul memnuniyetleri ve istedik davranışları da artmaktadır. Ayrıca, öğretmen desteği, diğer sosyal ortam faktörlerinin (anne-baba desteği, anne-babanın akademik izlemesi, arkadaş desteği ve okul içi arkadaş davranışları) içinde öğrencilerin okul memnuniyeti üzerinde en yüksek yordama gücüne sahip faktör olarak bulunmuştur. Benzer şekilde Sakiz, Pape ve Hoy (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen desteği arttıkça öğrencilerin ait olma duygularının, akademik hoşlanma düzeylerinin, akademik öz yeterliklerinin ve akademik çaba düzeylerinin arttığı buna karşılık akademik çaresizlik düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Law (2011) hiyerarşik lineer model kullandığı çalışmasında öğretmen desteği ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur. Wentzel, Battle, Russell ve Looney'nin (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen desteğinin öğrencilerin derslere ilgi düzeylerinin ve sosyal amaçlarının; Marchant, Paulson ve Rothlisberg'in (2001) yaptıkları çalışmada da öğretmen desteğinin akademik yeterliliğin ve akademik motivasyonun pozitif yönde anlamı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Reddy, Rhodes ve Mulhall (2003) ise yaptıkları boylamsal çalışmada öğretmen desteği ile öğrencilerin depresyon düzeyleri arasında negatif yönde, öğrencilerin özsaygı düzeyleri arasında ise pozitif yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Diğer bir deyişle öğretmen desteği arttıkça öğrencilerin depresyon düzeyleri düşmekte buna karşılık özsaygıları artmaktadır. Benzer şekilde Karadağ'ın (2007) çalışması da daha fazla öğretmen desteği alan öğrencilerin derslerinde daha fazla başarılı olduklarını göstermiştir. Régner, Loose ve Dumas (2009) akademik başarı, cinsiyet ve yeterlilik kontrol edildiğinde öğretmen akademik katılımının öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlarını (öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma) ve performansa yönelik amaçlarını (performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) pozitif yönde yordadığını bulmuşlardır.

Yukarıda bulguları özetlenen çalışmalardan da görüldüğü gibi anne-baba ve öğretmen akademik katılımı, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında önemli etkilere sahiptir. Bu nedenle bu konuda yapılacak çalışmalarda anne-baba ve öğretmen akademik katılımını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir alternatif ölçme araçlarının varlığı da önem kazanmaktadır. Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı Régner, Loose ve Dumas (2009)

tarafından geliştirilen Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğini Türkçeye uyarlayarak, ilkokul-ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Edirne’de öğrenim gören 695 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 54’ü (% 7.8) ilkokul, 248’i ortaokul (% 35.7) ve 393’ü (% 56.5) lise öğrencisidir. Çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler birleştirilerek bu öğrenciler ilkokul-ortaokul grubu olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak, analizler 302 ilkokul-ortaokul ve 393 lise öğrencisinden elde edilen veriler üzerinden olmak üzere iki grup için ayrı ayrı yapılmıştır. İlkokul-ortaokul grubunun 138’i (% 45.7) kız öğrencilerden, 164’ü (% 54.3) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. On beş öğrenci yaşlarını belirtmemiş olmakla birlikte, bu gruptaki öğrencilerin yaşları 9 ile 15 arasında değişmektedir ($\bar{X}=11.76$, $S=1.43$). Bu öğrencilerin 54’ü (% 17.9) dördüncü, 67’si (% 22.2) beşinci, 65’i (% 21.5) altıncı, 57’si (% 18.9) yedinci ve 59’u (% 19.5) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Lise grubunun ise 246’sı (% 62.6) kız öğrencilerden, 147’si (% 37.4) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Lise öğrencilerinden de 12 öğrenci yaşlarını belirtmemiş olmakla birlikte, bu grubun yaşları 14 ile 19 arasında değişmektedir ($\bar{X}=16.13$, $S=1.24$). Lise öğrencilerinin 96’sı (% 24.4) 9. sınıfta, 96’sı (% 24.4) 10. sınıfta, 99’u (% 25.2) 11. sınıfta ve 102’si (% 26.0) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği

Çalışmada uyarlaması yapılan *Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği* Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek anne-babaların ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik işlerine katılım düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışması, yaşları 13-16 arasında değişen 503 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir (Régner, Loose & Dumas, 2009). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Régner, Loose ve Dumas (2009) kuramsal çerçeveye dayalı olarak *algılanan anne-baba akademik izleme* (4 madde), *algılanan anne-baba akademik destek* (4 madde), *algılanan öğretmen akademik izleme* (4 madde), ve *algılanan öğretmen akademik destek* (4 madde) olmak üzere dört faktörlü bir ölçek tasarlamışlardır. Ancak yaptıkları faktör analizinde, anne-babalara ilişkin maddeler, algılanan anne-baba akademik izleme ve algılanan anne-baba akademik destek olarak ayrışırken, öğretmenlere ilişkin maddeler “beklemedikleri şekilde” anne-babalara ilişkin maddelerdeki gibi algılanan akademik izleme ve algılanan akademik destek şeklinde değil, tek bir faktör altında toplanmıştır. Bunun sonucunda, ölçeğin nihai faktörleri şu şekilde belirlenmiştir: (1) *Algılanan anne-baba akademik destek* (4 madde, $\alpha=.75$), (2) *Algılanan anne-baba akademik izleme* (4 madde, $\alpha=.73$) ve (3) *Algılanan öğretmen akademik katılımı* (8 madde, $\alpha=.82$) (Régner, Loose & Dumas, 2009, 266-268). Ölçekte anne-baba ve öğretmenlere yönelik oluşturulan ifadeler birbirinin aynısıdır. Örneğin, anne-baba boyutunda “Annem ve babam ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler” maddesi, öğretmen boyutunda “Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler” şeklindedir. Öğrenciler, ölçekteki ifadelerle ilişkin görüşlerini 5 dereceli ölçek üzerinden (1=*kesinlikle katılmıyorum*, 5=*kesinlikle katılıyorum*) belirtmektedirler (Régner, Loose & Dumas, 2009, 266).

Uyarılama Süreci

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması için Isabelle Régner'den e-mail yoluyla izin alınmıştır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde, ölçek öncelikle her iki dile de hâkim olan üç kişi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu üç Türkçe çeviriden, bir tanesi araştırmacının kendisi olmak üzere iki kişi tarafından her bir madde için en iyi Türkçe karşılık seçilmiştir. Sonraki süreçte, Türkçe maddeler yine her iki dile hâkim iki farklı kişi tarafından İngilizcesi ile karşılaştırılarak kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra elde edilen Türkçe form her iki dile de hâkim iki kişi tarafından tekrar İngilizceye geri çevrilmiştir. Sonraki süreçte orijinal İngilizce ölçek ile Türkçe çeviriden elde edilmiş olan İngilizce ölçekler karşılaştırılmış ve maddeler arasında anlamsal bakımdan bir tutarsızlık olmadığı görülmüştür. Son olarak, Türkçe maddelerin anlaşılabilirliği konusunda bir sınıf öğretmeninden ve birinin alanı eğitim bilimleri diğer ikisinin alanı Türk Dili olan üç akademisyenden görüş alınmış ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak Türkçe ölçeğe son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik analizi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu süreçte ölçek hem üç faktörlü (algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek ve algılanan öğretmen akademik katılım) hem de dört faktörlü (algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek) olarak test edilmiştir. Nihai orijinal Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği üç faktörlü çıkmış olmasına rağmen, bu çalışmada iki nedenden dolayı ölçek hem üç faktörlü hem de dört faktörlü olarak test edilmiştir: (1) Régner, Loose ve Dumas (2009) ölçek maddelerini yapılandırırken kuramsal temelden hareketle ölçeği dört faktörlü olarak tasarlamışlardır; (2) Öğretmen davranışları ve öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci alguları kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir (Jia vd., 2009; Gu, Lai & Ye, 2011; Zhou, Lam & Chan, 2012). Bu çerçevede, elde edilen DFA sonuçlarına göre üç faktörlü ya da dört faktörlü modelden hangisinin Türk kültüründe daha iyi sonuçlar verdiği tartışılmıştır. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde Ki-Kare Uyum Testi (X^2), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (RMSEA), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) ve Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Kare Kökü (SRMR) uyum indeksleri temel alınmıştır (Bayram, 2010; Meydan & Şeşen, 2011). Ayrıca, modellerin karşılaştırılması için diğer bir deyişle model değişikliğinin uyum indekslerine anlamlı düzeyde katkı sağlayıp sağlamadığını test etmek için de X^2 fark istatistiği (ΔX^2) kullanılmıştır (Byrne, 2001; Bayram, 2010). Güvenirlik analizi için ise Cronbach Alfa (α) güvenirlilik katsayısı, madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2005).

BULGULAR

Tablo 1'de Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği'nin üç faktörlü ve dört faktörlü yapısının test edildiği doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri ilkökul-ortaokul ve lise öğrenci grubu için ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 1. Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeği uyum indeksleri

Model	sd	X ²	X ² /sd	AGFI	GFI	CFI	RMSEA	SRMR	ΔX^2	Δsd
İlkokul-Ortaokul Grubu										
Üç Faktörlü	101	355.27***	3.52	.82	.87	.91	.09	.05	91.21***	3
Dört Faktörlü	98	264.06***	2.69	.87	.91	.94	.08	.04		
Lise Grubu										
Üç Faktörlü	101	246.87***	2.44	.90	.93	.95	.06	.05	23.88***	3
Dört Faktörlü	98	222.99***	2.28	.91	.93	.96	.06	.05		

*** $p < .001$

Tablo 1’de görüldüğü gibi, hem ilkokul-ortaokul hem de lise öğrenci grubunda ölçeğin dört faktörlü yapısı (algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek) üç faktörlü yapıya göre (algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek ve algılanan öğretmen akademik katılım) daha iyi uyum değerleri vermiştir. Kabul edilebilir uyum indeksleri olarak AGFI için alt sınırın .85; GFI için .90; CFI için .95; RMSEA için üst sınırın .08; SRMR için üst sınırın .10; X^2/sd için de üst sınırın 3 olarak önerildiği (Hu & Bentler, 1999; Byrne, 2001; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Bayram, 2010; Meydan & Şeşen, 2011) göz önünde bulundurulduğunda, *Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği*’nin dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca, üç faktörlü ve dört faktörlü modeli karşılaştırmak için hesaplanan X^2 fark istatistiğinden elde edilen sonuçlar her iki grupta istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (ΔX^2 (İlkokul-Ortaokul)(3)=91.21, $p < .001$; ΔX^2 (Lise)(3)=23.88, $p < .001$). Bu bulgu da dört faktörlü ölçeğin her iki öğrenci grubunda anlamlı düzeyde daha küçük X^2 değeri ürettiğini ve modele daha fazla katkı sağladığını göstermektedir (Byrne, 2001; Bayram, 2010).

Ölçeğin dört faktörlü yapısının daha iyi uyum sonuçları vermesi ve bu sonucun X^2 fark testi ile de desteklenmesi nedeniyle ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları dört faktörlü yapı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, Tablo 2’de Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği’nin DFA sonucunda dört faktörlü modelinden elde edilen faktör yükleri; güvenilirlik çalışmaları kapsamında faktörlere göre hesaplanan madde-toplam, madde-kalan korelasyon katsayıları ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilkokul-ortaokul öğrencilerinden elde edilen algılanan anne-baba akademik izleme boyutu faktör yükleri .68 ile .85 arasında; algılanan anne-baba akademik destek boyutu faktör yükleri .74 ile .77 arasında; algılanan öğretmen akademik izleme boyutu faktör yükleri .78 ile .84 arasında ve algılanan öğretmen akademik destek boyutu faktör yükleri .67 ile .80 arasında değişmektedir. Lise öğrencilerinden elde edilen algılanan anne-baba akademik izleme boyutu faktör yükleri ise .59 ile .75 arasında; algılanan anne-baba akademik destek boyutu faktör yükleri .61 ile .81 arasında; algılanan öğretmen akademik izleme boyutu faktör yükleri .64 ile .78 arasında ve algılanan öğretmen akademik destek boyutu faktör yükleri .70 ile .78 arasında değişmektedir.

Tablo 2. Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeği faktör yükleri, madde-toplam, madde-kalan korelasyon katsayıları ve Cronbach alfa değerleri

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri		r Madde-Toplam		r Madde-Kalan		
	İÖ-ÖÖ	L	İÖ-ÖÖ	L	İÖ-ÖÖ	L	
Faktör 1. Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme							
<i>($\alpha_{İlkokul-Ortaokul}=.85$; $\alpha_{Lise}=.79$)</i>							
2.	Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.	.85	.75	.87	.81	.76	.65
3.	Annem ve babam okul ile ilgili işlerimin sonuçlarını takip ederler.	.80	.75	.82	.79	.68	.63
4.	Annem ve babam derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.	.73	.75	.82	.81	.66	.64
1.	Annem ve babam ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.	.68	.59	.81	.75	.64	.51
Faktör 2. Algılanan Anne-Baba Akademik Destek							
<i>($\alpha_{İlkokul-Ortaokul}=.83$; $\alpha_{Lise}=.79$)</i>							
5.	Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar.	.77	.81	.83	.83	.70	.67
6.	Annem ve babam yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.	.76	.64	.82	.74	.69	.55
7.	Annem ve babam okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.	.75	.72	.81	.81	.65	.63
8.	Annem ve babam ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.	.74	.61	.82	.74	.64	.52
Faktör 3. Algılanan Öğretmen Akademik İzleme							
<i>($\alpha_{İlkokul-Ortaokul}=.87$; $\alpha_{Lise}=.83$)</i>							
10.	Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.	.84	.78	.87	.84	.76	.70
9.	Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.	.79	.64	.85	.77	.74	.58
12.	Öğretmenlerim derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.	.79	.75	.84	.81	.72	.65
11.	Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimin sonuçlarını takip ederler.	.78	.77	.85	.82	.71	.67
Faktör 4. Algılanan Öğretmen Akademik Destek							
<i>($\alpha_{İlkokul-Ortaokul}=.83$; $\alpha_{Lise}=.83$)</i>							
15.	Öğretmenlerim okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.	.80	.75	.87	.84	.74	.70
13.	Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimde zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar.	.76	.76	.80	.81	.65	.66
14.	Öğretmenlerim yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.	.76	.70	.80	.79	.67	.62
16.	Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.	.67	.78	.79	.83	.60	.69
Tüm ölçek için $\alpha_{İlkokul-Ortaokul}=.93$; $\alpha_{Lise}=.89$							

İÖ-ÖÖ=İlkokul-Ortaokul Grubu; L=Lise Grubu; Tüm korelasyon katsayıları $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Yine Tablo 2’de ölçeğin faktörlerine göre maddelerin madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları verilmiştir. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği’nin ilkökul-ortaokul öğrenci grubundan elde edilen *madde-toplam* korelasyon katsayıları; algılanan anne-baba akademik izleme boyutunda .81 ile .87 arasında, algılanan anne-baba akademik destek boyutunda .81 ile .83 arasında, algılanan öğretmen akademik izleme boyutunda .84 ile .87 arasında, algılanan öğretmen akademik destek boyutunda ise .79 ile .87 arasında değişmektedir. *Madde-kalan* korelasyon katsayıları, algılanan anne-baba akademik izleme boyutunda .64 ile .76 arasında, algılanan anne-baba akademik destek boyutunda .64 ile .70 arasında, algılanan öğretmen akademik izleme boyutunda .71 ile .76 arasında ve algılanan öğretmen akademik destek boyutunda .60 ile .74 arasında değişmektedir. Lise öğrencileri için *madde-toplam* korelasyon katsayıları, algılanan anne-baba akademik izleme boyutunda .75 ile .81 arasında, algılanan anne-baba akademik destek boyutunda .74 ile .83 arasında, algılanan öğretmen akademik izleme boyutunda .77 ile .84 arasında ve algılanan öğretmen akademik destek boyutunda .79 ile .84 arasında değişmektedir. *Madde-kalan* korelasyon katsayıları ise algılanan anne-baba akademik izleme boyutunda .51 ile .65 arasında, algılanan anne-baba akademik destek boyutunda .52 ile .67 arasında, algılanan öğretmen akademik izleme boyutunda .58 ile .70 arasında, algılanan öğretmen akademik destek boyutunda ise .62 ile .70 arasında değişmektedir. Her iki gruptan da elde edilen bütün madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayıları pozitif yönde ve $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca ölçeğin faktörlerinden ve tüm ölçekten oldukça yüksek Cronbach Alfa değerleri elde edilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi Cronbach Alfa katsayıları ilkökul-ortaokul grubunda faktörlere göre .83 ile .87 arasında; lise grubunda ise .79 ile .83 arasında değişmektedir. Tüm ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı, ilkökul-ortaokul öğrenci grubunda .93; lise öğrencilerinde ise .89 olarak bulunmuştur. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği’nin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeği faktörleri arası korelasyon katsayıları

Faktörler	1	2	3	4
1. Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	-	.86***	.42***	.40***
2. Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	.85***	-	.37***	.39***
3. Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	.65***	.67***	-	.91***
4. Algılanan Öğretmen Akademik Destek	.52***	.68***	.83***	-

Diyagonalin altındaki değerler ilkökul-ortaokul grubu öğrencilerine, üstündekiler ise lise öğrencilerine aittir.

*** $p<.001$

Tablo 3’te görüldüğü gibi Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği’nin faktörleri arasındaki korelasyon değerleri ilkökul-ortaokul öğrencilerinden elde edilen verilerde .52 ile .85 arasında; lise öğrencilerinden elde edilen verilerde ise .37 ile .91 arasında değişmektedir ve her iki grupta da elde edilen tüm korelasyon katsayıları pozitif yönde ve $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilen Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda ilkökul-ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Régner, Loose ve Dumas (2009) Algılanan Anne-Baba

ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğini geliştirirken hem anne-baba hem de öğretmen için akademik katılımı, akademik izleme ve akademik destek boyutlarında ölçecek dört faktörlü bir ölçek tasarlamışlardır. Ancak yaptıkları faktör analizinde, anne-baba akademik katılımına ilişkin maddeler *algılanan anne-baba akademik izleme* ve *algılanan anne-baba akademik destek* olarak ayrıştırırken öğretmen akademik katılımı maddeleri akademik izleme ve akademik destek olarak ayrı faktörlerde toplanmamıştır. Régner, Loose ve Dumas (2009, 267) bu bulguyu “öğrencilerin öğretmenlerinin akademik katılımlarını *akademik destek* ve *akademik izleme* olarak ayrıştıramadıkları” şeklinde yorumlamışlardır. Yapılan bu uyarılama çalışmasında ise Régner, Loose ve Dumas’ın (2009) kuramsal temelden hareketle dört faktörlü bir ölçek tasarlamış olmaları ve öğretmen davranışlarının ve buna ilişkin öğrenci algılarının kültürden kültüre farklılık gösterebileceği (Jia vd., 2009; Gu, Lai & Ye, 2011; Zhou, Lam & Chan, 2012) nedeniyle ölçeğin faktör yapısı Régner, Loose ve Dumas’ın (2009) başlangıçta tasarladıkları gibi hem dört faktörlü hem de sonuç olarak elde ettikleri gibi üç faktörlü olarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilerek her iki model karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, *Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği*’nin Türkçe formu, hem ilkokul-ortaokul hem de lise örnekleminde dört faktörlü olarak anlamlı düzeyde daha iyi uyum sonuçları vermiştir. Ayrıca dört faktörlü ölçek ile güvenilirlik analizi kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa, madde-toplam ve madde-kalan analizleri sonuçları da her iki grupta oldukça yüksek sonuçlar vermiştir. Yüksek Cronbach Alfa değerlerinin elde edilmiş olması, madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayılarının pozitif yönde ve her birinin istatistiksel olarak anlamlı olması faktörlerdeki maddelerin homojen olduğunu ve ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2005). Elde edilen bulgular temelinde, sonuç olarak *Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği*’nin Türkçe formunun, *algılanan anne-baba akademik izleme* (4 madde), *algılanan anne-baba akademik destek* (4 madde), *algılanan öğretmen akademik izleme* (4 madde) ve *algılanan öğretmen akademik destek* (4 madde) olmak üzere dört faktörlü olarak kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Adeyemo, D. A. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3 (1), 163-180. <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?40>
Erişim Tarihi: 15.01.2012
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99-123.
- Gu, H., Lai, S. L. & Ye, R. (2011). A cross-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School Psychology International*, 32 (1), 20-34.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 161-164.

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80 (5), 1514-1530.
- Karadağ, İ. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8 (1), 108-127.
- Law, Y. K. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 73-84.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505-519.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S. & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49 (3), 323-338.
- Metheny, J., McWhirter, E. H. & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 218-237.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mji, A. & Mbinda, Z. (2005). Exploring high school science students' perceptions of parental involvement in their education. *Psychological Reports*, 97 (1), 325-336.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15 (1), 119-138.
- Régner, I., Loose, F. & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (2), 263-277.
- Sakiz, G., Pape, S. J. & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74. <http://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/> Erişim Tarihi: 30.11.2013
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S. & Anderman, E. M. (2013). Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and

- perceived teacher support change across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, 38 (4), 316-327.
- Wagner, B. M. & Phillips, D. A. (1992). Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children's perceived academic competence. *Child Development*, 63, 1380-1391.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 85-104.
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13, 367–383.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Woolley, M. E., Kol, K. L. & Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 43-70.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Zhou, N., Lam, S. F. & Chan, K. C. (2012). The Chinese classroom paradox: A cross-cultural comparison of teacher controlling behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1162-1174.

The Adaptation of the Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale into Turkish

Şahin DÜNDAR²

Introduction

Parental and teacher involvement in students' education, when considered with the findings of relevant research, are of critical importance in students' academic and social lives. Family as a first step in socialization, parents as first role models, and schools in later years all have crucial effects on students' lives (Adeyemo, 2005). Parents and teachers can cause students to develop positive or negative attitudes towards or perceptions about schools, and they share responsibilities in students' academic, social, and emotional outcomes (Koutsoulis & Campbell, 2001). Parental involvement in children's education and its effects on children has been an important subject in many studies for decades (Mji & Mbinda, 2005). It is well-documented that parental academic involvement plays an important role for a variety of positive academic outcomes such as academic achievement, academic self-efficacy, academic motivation, and positive attitudes towards school (Koutsoulis & Campbell, 2001; Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001; Hill & Taylor, 2004; Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005; Weiser & Riggio, 2010). The other important influential factor in students' academic and social lives is teacher involvement. Teachers have a substantial potential to impact students, both directly as practitioners of formal curriculum and indirectly over parents (Mercer, Nellis, Martínez, & Kirk, 2011; Turner, Gray, Anderman, Dawson, & Anderman, 2013). The importance of parental and teacher academic involvement in children's education merits alternative valid and reliable instruments to measure parental and teacher involvement. Thus, the purpose of the present study is to adapt the *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* developed by Régner, Loose, and Dumas (2009) into Turkish, and to examine its validity and reliability on both elementary-middle school students and high school students.

Method

Participants. A total of 695 students participated in the study, in Edirne. Out of 695 students, 302 were elementary-middle school students; 393 were high school students. Analyses of the data were made separately for the two groups, respectively.

Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale. The *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* as adapted into Turkish was originally developed by Régner, Loose, and Dumas (2009). This scale was developed to measure parents' and teachers' involvement in students' academic work, and its reliability and validity studies were carried out with 503 students with ages ranging from 13 to 16 years old (Régner, Loose, & Dumas, 2009). In the process of the instrument construction, Régner, Loose, and Dumas (2009) hypothesized a four-factorial scale as *perceived parental academic monitoring* (4 items), *perceived parental academic support* (4 items), *perceived teacher academic monitoring* (4 items), and *perceived teacher academic support* (4 items), based on the theoretical framework. However, as a result of the factor analyses, they found that items related to perceived teacher academic involvement "unexpectedly" did not yield sub-dimensions such as academic monitoring and

² Asst. Prof. Dr. – Trakya University Education Faculty Department of Elementary Education - sahindundar@hotmail.com

academic support, unlike the case in the parental involvement area, and so were grouped under one common factor. Finally, the scale's factors were determined as follows: (1) Perceived parental academic support (4 items, $\alpha=.75$), (2) Perceived parental academic monitoring (4 items, $\alpha=.73$), and (3) Perceived teacher academic involvement (8 items, $\alpha=.82$) (Régner, Loose, & Dumas, 2009, 266–268). Items in the scale related to parents and teachers are identical. For instance, the item in the parental-related perceptions “My parents monitor whether I have done my homework” is rewritten as “My teachers monitor whether I have done my homework” for the teacher-related perceptions. Students rated their agreement on a 5-point scale (1=strongly disagree, 5=strongly agree) (Régner, Loose & Dumas, 2009, 266).

The Adaptation Process. The permission to adapt the *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* into Turkish was obtained from Isabelle Régner by e-mail. In the adaptation process, the scale was first translated from English to Turkish by three people who are proficient in both languages. Then, out of these three Turkish translations the best Turkish statement was chosen for each item by two people, one of whom is the author of this article. Next, the Turkish items were checked by comparing to the English items by two different people who are proficient in both languages, and corrections were made when needed. After that, the Turkish scale was back-translated to English by two people proficient in both languages, and the English scales—that is, the original English scale and the new English scales obtained from the translated Turkish form—were compared to each other. It was seen that there was no inconsistency between the items on the different scales, semantically. Finally, opinions about the understandability of the Turkish items were received from one elementary school teacher and three academicians, one majoring in educational sciences and two majoring in Turkish language. Based on the suggestions, necessary changes were made, and the final Turkish scale was formed.

Data Analysis. Confirmatory factor analysis (CFA) was used for the validity study. In this process, the scale was tested both as three factors (perceived parental academic monitoring, perceived parental academic support, and perceived teacher academic involvement) and as four factors (perceived parental academic monitoring, perceived parental academic support, perceived teacher academic monitoring, and perceived teacher academic support). Although the original *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* was found to consist of three factors, in the present study the scale was tested both as three factors and as four factors for two reasons: (1) Régner, Loose, and Dumas (2009) hypothesized four factors for the scale based on the theoretical framework, and (2) teacher behaviors and student perceptions related to the teacher behaviors change from culture to culture (Jia et al., 2009; Gu, Lai, & Ye, 2011; Zhou, Lam, & Chan, 2012). In this regard, the determination of which model (i.e., three-factor structure or four-factor structure) fits the data better in regard to Turkish culture was discussed based on the CFA results. To evaluate the results of CFA, chi-square goodness of fit (X^2), comparative fit index (CFI), root mean square error of approximation (RMSEA), goodness of fit index (GFI), adjusted goodness of fit index (AGFI), and standardized root mean square residual (SRMR) fit indices were taken into account (Bayram, 2010; Meydan & Şeşen, 2011). To compare models, i.e., to test whether the model change improved fit indices significantly, X^2 difference test (ΔX^2) was used (Byrne, 2001; Bayram, 2010). For reliability analysis, Cronbach's Alpha (α), item-total, and item-remainder correlation coefficients were calculated (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2005).

Findings

CFA results revealed that the four-factor model (perceived parental academic monitoring, perceived parental academic support, perceived teacher academic monitoring, and perceived teacher academic support) produced much better fit indices as compared to the three-factor model (perceived parental academic monitoring, perceived parental academic support, and perceived teacher academic involvement) both for elementary-middle school students and high school students. Moreover, X^2 difference test comparing the three-factor model and four-factor model showed significant differences between the two models, both for elementary-middle school students and high school students ($\Delta X^2_{(\text{Elementary-Middle School})}(3)=91.21, p<.001$; $\Delta X^2_{(\text{High School})}(3)=23.88, p<.001$), suggesting that the four-factor scale improved the model fit (Byrne, 2001; Bayram, 2010). Since the four-factor scale yielded much better fit indices, and was also supported by the X^2 difference test, reliability analyses were performed on the four-factor scale. All item-total and item-remainder correlation coefficients were found to be positive and statistically significant at $p<.001$ for both elementary-middle school students and for high school students. Furthermore, high Cronbach's Alpha reliability coefficients were calculated for both elementary-middle school students and for high school students in terms of factors and total scale. For elementary-middle school students, Cronbach's Alpha reliability coefficients were found to range between .83 and .87; for high school students they ranged between .79 and .83. For the total scale, Cronbach's Alpha reliability coefficients were found .93 for elementary-middle school students and .89 for high school students.

Conclusion and Discussion

This study was carried out to adapt the *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* developed by Régner, Loose, and Dumas (2009) into Turkish. Results showed that the Turkish *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* yielded much better fit indices as a four-factor scale both for elementary-middle school students and for high school students. Moreover, coefficients obtained from Cronbach's Alpha, item-total, and item-remainder calculations showed that the Turkish *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* has item homogeneity and internal consistency both for elementary-middle school students and for high school students (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2005). To conclude, the Turkish adaptation of the *Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale* is a valid and reliable instrument and can be used as a four-factor scale including *perceived parental academic monitoring* (4 items), *perceived parental academic support* (4 items), *perceived teacher academic monitoring* (4 items), and *perceived teacher academic support* (4 items).

Key words: Academic involvement, Parental academic involvement, Teacher academic involvement, Academic monitoring, Academic support

Atıf için / Please cite as:

Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması [The adaptation of the perceived parental and teacher academic involvement scale into Turkish]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 369-382. <http://ebad-jesr.com/>