

Eğitim Yaşantısına Ebeveyn Katılım Algısını Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme*

Developing a Model to Explain Perceptions of Parental Involvement to Education

Özer KAYA**, Hasan BACANLI***

ÖZ: Bu araştırmanın genel amacı, ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantısına katılımını betimleyen bir model tanımlamaktır. Nedensel modelleme yapılan çalışmada Aile Katılım Ölçeği, Ebeveyn Rol Yapısı Ölçeği, Okul Deneyimi Ölçeği, Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği, Algılanan Katılım Daveti Ölçekleri ve Ebeveynin Zaman ve Enerji Algısı Ölçekleri kullanılmıştır. Bu kapsamda kullanılan veri toplama araçları çocukları ilköğretim birinci kademe öğrenim gören 790 (418 anne, 372 baba) ebeveyne, sınıf öğretmenlerinin yardımıyla uygulanmıştır. Araştırmada veriler SPSS 16.0 ve AMOS 7.0 programlarıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ebeveynlerin özyeterlik düzeyleri yükseldikçe, rol yapıları aktifleştikçe ve geçmiş okul deneyimleri olumlu olarak algılandıkça çocuklarının eğitim yaşantılarına katılım düzeyleri artmaktadır. Ayrıca bu olumlu etkinin ebeveynlerin zaman ve enerji algısı ile diğerlerinden algıladıkları katılım daveti üzerinden olduğunu belirtmek mümkündür.

Anahtar sözcükler: Ebeveyn katılımı, öz yeterlik, rol yapısı, katılım davet algısı, zaman ve enerji algısı.

ABSTRACT: The overall goal of the study is to establish a model in which the relationship between parental involvement and motivational factors, parents' perceptions of invitations and perceived time and energy. The instruments used in the study which was a causal comparison model were Parent Involvement Questionnaire, Parental Role Construction Scale, School Experience Scale, Parental Efficacy Scale, Parents' Perceptions of Invitations for Involvement from the Others and Perceived Time and Energy Scale. The subjects of the research were composed of 790 parents (418 mothers, 372 fathers). The data were analyzed via SPSS 16.0 and AMOS 7.0 software. According to research findings, parents' perceptions of invitations for involvement from the others directly affected parental involvement. Meanwhile, it was found that parents' perceptions of invitations for involvement from the others and parental involvement had a positive relationship. Perceived time and energy directly affected parental involvement. Besides, it was found that perceived time and energy and parental involvement had also a positive relationship. Parents' perceptions of invitations for involvement from the others had a high level of effect and perceived time and energy had a low level of effect on parental involvement. Parents' motivational factors indirectly affected parental involvement. Meanwhile, they had a positive relationship.

Keywords: Parental involvement, parent efficacy, role construct, perceptions of invitations for involvement, perceived time and energy.

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979). Formal eğitim, okullarda verilmektedir. Okul, sosyal bir örgüttür. Girdisi ve çıktısı insandır. Girdiyi çevreden alır, belirli bir eğitim sürecinden sonra ürünü tekrar çevreye verir. Bu yüzden çevreyle sıkı bir ilişki içerisinde. Bu gibi örgütler, iş birliğinin tam olarak gerçekleştiği durumlarda amacına ulaşır, gerçekleşmeyen durumlarda ise tam olarak amacına ulaşamaz, sorunlar ortaya çıkar (Kolay, 2004). Temel bilgi ve becerilerin

* Bu çalışma birinci yazarın Prof. Dr. Hasan BACANLI danışmanlığında yapılan “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Ebeveyn Katılım Algısını Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, e-posta: ozerkaya@mynet.com

*** Prof. Dr., Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, e-posta: hasan.bacanli@gmail.com

kazandırılması amacı güden eğitim sisteminin, özellikle ilköğretim basamağında, üç önemli ögesini ebeveyn-öğrenci-öğretmen oluşturmaktadır ve bu ögelerin işbirliği içerisinde olmaları öğrenci başarısını artırmaktadır (Özyürek, 1983). Okullar ve aileler, çocukların psikolojik ve eğitsel gelişimini etkileyen önemli kaynaklardır ve iyi sonuçlar sadece bu iki kurumun ortak çalışmaları ile alınabilmektedir (Comer ve Haynes, 1991).

Çocukların eğitiminde önemli rol oynayan ebeveynlerle sıkı bir işbirliği oluşturmak ve onları da okulla işbirliği içinde olmaya isteklendirmek, okul açısından önemli bir kazanımdır. Eğitimde ebeveyn rolünün öneminin giderek daha çok fark edilmesiyle birlikte, ebeveynlerin okulda daha aktif rol almaları ve çocuklarının eğitim sürecine katılmaları yönünde isteklendirilmeleri, yönlendirilmeleri eğilimi giderek artmaktadır. Önemi ve sağladığı faydaları fark edilmeye başlanan ebeveyn katılımı, “anne-babanın, çocuğun eğitim yaşamına olumlu bir şekilde ve aktif olarak iştirak etmesi, çocuğun eğitim yaşamında yer alması”dır (Hoover-Dempsey, 1995). Araştırmalarda ebeveyn katılımının ev, okul ve işbirliği temelli olmak üzere genel olarak üç alt boyutta incelendiği görülmektedir. Ev temelli katılım, “*okul dışında ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim*” olarak ifade edilebilir. Ebeveynin okul dışı ortamlarda çocuğun öğrenme sürecine desteğini belirlemeye yönelik davranış ve etkinliklerden oluşur. Genel olarak, ev ödevlerine yardım etme, ödevleri kontrol etme ve eğitim sürecini takip etme gibi ebeveyn davranışlarıdır. Okul temelli katılım, “*çocuk odaklı biçimde ebeveynin okul içi etkinlikleri*” olarak tanımlanabilir. Ailenin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışlarıdır. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma, okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılma, sınıf içi etkinliklerde görev alma ve müsamerelere katılma gibi davranışları kapsar. Bu tür katılımda okulun ihtiyaçlarına ve okul meselelerine odaklanılır. İşbirliği temelli katılım ise “*ebeveynin, öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşimi*” olarak ifade edilebilir. Etkinlikler konusunda öğretmenle konuşmak, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşmek gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 2005).

Ebeveyn katılımının psikolojik değişkenlerle ve akademik başarıya katkı sağlayan diğer değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre; öğrencilerin öz yeterlik (ben bu işi yapabilirim, ben bu işi yapabilecek güçteyim vb.) ve eğitim yaşantısına yönelik öz yeterlik algıları (Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 1996; Hoover-Dempsey ve ark., 2005); sonuca yönelimli oluşları (Gonzalez, Holbein, ve Quilter, 2002); okul yaşantıları ile ilgili öz kontrol algıları, kendini düzenleme bilgileri (bu işin nasıl yapılacağını biliyorum vb.) ve yetenekleri (Grolnick ve Slowiaczek, 1994); uygun-olumlu okul davranışları, okul ile ilgili işlerle ilgilenme düzeyi ve eğitimin önemi ile ilgili inançları (bu işi yapmak istiyorum vb.) (Sheldon ve Epstein, 2002) ebeveyn katılımından etkilenmektedir.

Ebeveyn katılımı ile öğrencinin okul başarısı ve gelişim düzeyi arasındaki anlamlı ve olumlu ilişkiyi gösteren araştırmaların pek çoğu, ebeveynlerin neden çocuklarının eğitim yaşantılarına katıldıklarını ve bu katılımın çocuğa nasıl olumlu katkı sağladığını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Literatürdeki bu eksiklikten yola çıkarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantısına neden katıldıklarını, katılmaya ne zaman karar verdiklerini, katıldıklarında hangi davranışları sergilediklerini ve katılımın türünü nasıl seçtiklerini araştırmalarına konu edinen Hoover-Dempsey ve Sandler’a (1995) göre, ailenin çocuğun yaşantısına katılma kararı vermesine neden olan dört psikolojik faktör vardır. Bunlar: ebeveynin rol yapısı, öz yeterlik algısı, okul yönetiminden algıladığı katılım daveti ve çocuğundan algıladığı katılım davetidir. Ebeveyn bu dört psikolojik faktöre göre katılım kararı vermekte, katılıma karar verildikten sonra kaynaklarla ilgili faktörler (ebeveyn zaman ve enerji algısı, ebeveyn bilgi ve beceri algısı ve ebeveynin çocuk ve öğretmenden algıladığı davet algısı) ebeveynin katılım biçimini belirlemektedir.

Walker ve arkadaşları (2005) da ebeveynin katılım kararı vermesinde etkili olan üç büyük faktör belirlemişler ve diğer değişkenleri bu faktörlerin altında ele almışlardır: Ebeveyn rol yapısı, geçmiş okul deneyimi ve öz yeterlik algısı değişkenleri *ebeveynin motivasyonel inançları* faktörü altında; ebeveynin okuldan algıladığı genel davet algısı ile çocuk ve çocuğun öğretmeninden algıladığı özel davet algısı değişkenleri *ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davet algısı* faktörü altında; ebeveynin katılım için uygun zaman ve enerji algısı ile katılım için gerekli bilgi ve beceri algısı değişkenleri ise *algılanan yaşam kaynakları* faktörü altında yer almaktadır.

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

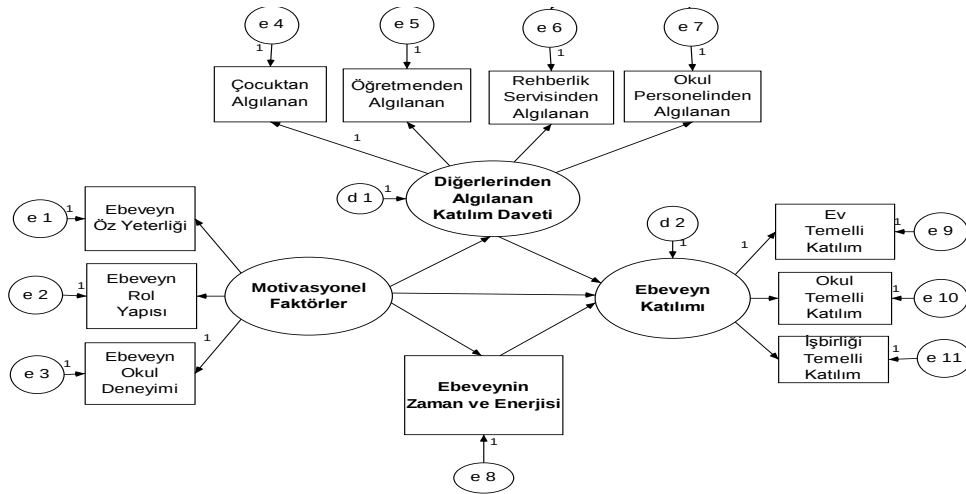
Ebeveynin çocuğun eğitime katılması hakkındaki rol yapısı ile ilgili araştırmaların bir kısmında, rol yapısı ebeveynin geçmiş okul deneyimi ile birlikte ele alınmaktadır. Bu araştırmalara göre, başarılı okul deneyimi olan ebeveynler, okul personeli ile iletişim kurarken kendilerini daha yeterli ve bilgili hissetmekte (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004), olumsuz okul deneyimi olan ebeveynler ise çocuklarının okul yaşantılarını daha olumsuz algılamaya eğiliminde olmaktadır (Raty, 2007). Ebeveyn katılımının rol yapısı ve geçmiş okul deneyimi gibi motivasyonel faktörlerden etkilenmesinin yanı sıra, Bandura (1997) tarafından ifade edildiği şekliyle, “kişinin istenilen sonuçlara ulaşacak biçimde davranabilme yeteneğine inanç” anlamına gelen *öz yeterlik düzeyi* tarafından da etkilenmektedir. Öz yeterlik, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkilemektedir (Green, Walker, Hoover-Dempsey ve Sandler, 2007).

Görüldüğü gibi, yukarıda sunulan araştırmalarda, ebeveyn öz yeterliği, rol yapısı ve geçmiş okul deneyimi değişkenleri ile ebeveyn katılımı arasındaki ilişkinin varlığı doğrulanmakta; bu değişkenlerin ebeveyn katılımını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak, başka bazı araştırmalarda da bu değişkenlerin ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı, ebeveynin önemli gördüğü kişilerden davet algılayıp algılamamasına göre katılım davranışlarını etkiledikleri vurgulanmaktadır. Ebeveynin, önemli gördüğü diğerlerinden algıladığı katılım daveti, katılım için karar vermesinde önemli bir belirleyicidir. Aktif rol yapısı ve ebeveyn öz yeterlik algısı değişkenlerinin ebeveyn katılımını artırmasına rağmen, önemli görülen kişilerin katılım için ebeveyni teşvik etmesi, ebeveynin çocuğun eğitim yaşantısına katılma kararı almasında önemli bir etkidir. Çünkü bu davet, ebeveyne katılım davranışlarının hoş karşılandığı, değerli olduğu ve istenilen bir şey olduğunu hissettirmektedir. Katılım daveti, özellikle rol yapısı pasif olan ve öz yeterlik algısı nispeten zayıf olan ebeveynlerde daha da önemli bir rol oynamaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Katılım için davetler özellikle şu dört kaynaktan geldiğinde çok önemlidir: çocuktan/öğrenciden, öğretmenden, rehber öğretmenden ve okulun genelinden (okulun örgüt iklimi). Okulun genelinden yapılan davetler önemlidir; çünkü ebeveyne okulda hoş karşılandığını ve katılımının önemli olduğu, beklenildiğini ve desteklendiğini hissettirir. Rehber öğretmenden gelen davetin çocuğun gelişimi için de önemli olduğunu hissettirmesi açısından önemi büyüktür. Öğretmenlerden gelen davet önemlidir; çünkü çocuğun öğrenim yaşantısına iştirak etmenin değerini ve gücünü vurgular. Öğrenciden gelen davetin büyük bir önemi vardır; çünkü ebeveynin çocuğun öğrenim ihtiyaçlarını karşılama fırsatı sağlar.

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

Sonuç olarak, literatürde ebeveyni çocuğun eğitim yaşantısına katılmaya yönelten faktörler çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Bu araştırmalardan, ebeveynin katılım kararı almasında motivasyonel faktörlerin, önemli görülen diğerlerinden algılanan katılım davetinin ve yaşam kaynaklarının etkili olduğu; ancak bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ne yönde olduğu ve hangisinin daha güçlü bir belirleyici olduğu konusunda ortak bir yargının oluşmadığı anlaşılmaktadır. Literatürdeki araştırma sonuçları, sınırlılıkları ve önerilerinden hareketle, motivasyonel faktörlerin ebeveyn katılımını *doğrudan* ve diğerlerinden algılanan katılım daveti ile yaşam kaynakları üzerinden *dolaylı* olarak ne düzeyde etkilediğine yönelik bir model (Şekil 1) oluşturulmuştur. Modelde motivasyonel faktörler dışsal (ekzojen) değişken; diğerlerinden algılanan katılım davet algısı ve ebeveynin zaman ve enerji algısı aracı (mediator) değişken; ebeveyn katılımı ise içsel (endojen) değişken olarak tanımlanmıştır. Bu çalışma, söz konusu modeli test etme amacı taşımaktadır.



Şekil 1. Hipotez model

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim öğrencilerinde ebeveyn katılımının belirleyicilerini ortaya koymak ve bu belirleyicilerden hangisinin ebeveyn katılımını daha güçlü yordadığını bir model çerçevesinde incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- Ebeveyn katılımı; ebeveynin motivasyonel faktörleri, zaman ve enerji algısı ve diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerinin bir model kapsamında açıklanabildiği bir yapıdır.
- Ebeveynin zaman ve enerji algısının ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi vardır.

- Ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davetinin ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi vardır.
- Ebeveynin motivasyonel faktörlerinin ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan ve zaman ve enerji algısı ile diğerlerinden algıladığı katılım daveti değişkenleri üzerinden dolaylı bir etkisi vardır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 790 ebeveyn katılmıştır. Araştırmaya katılanların %53'ü anne, %47'si babadır. Yaş ortalamaları babaların 38,5, annelerin ise 34,7'dir. Ebeveynlerin %29'unun eğitim düzeyi ilköğretim ve altı, %15'inin ortaokul, %25'inin lise, %10'unun yüksekokul ve %21'inin üniversite ve üstüdür. %56'sının çalışma saatleri kendilerine bağlı, %44'ünün ise kendilerine bağlı değildir. Ebeveynlerden %15'inin tek çocuğu, %61'inin iki çocuğu, %19'unun üç çocuğu ve %5'inin dört ve daha fazla çocuğu vardır. Ebeveynlerin %41'i erkek çocuklarını, %59'u ise kız çocuklarını dikkate alarak veri toplama araçlarını doldurmuşlardır. Çocukların %8'i anaokulunda, %14'ü birinci sınıfta, %20'si ikinci sınıfta, %24'ü üçüncü sınıfta, %14'ü dördüncü sınıfta ve %20'si beşinci sınıfta öğrenim görmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Aile Katılım Ölçeği: Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilen Aile Katılım Ölçeği, toplam 25 maddeden ve 3 alt ölçekten (Ev Temelli Katılım, Okul Temelli Katılım, Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım) oluşmaktadır. Her bir madde 5'li Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır (1-her zaman, 2-sık sık, 3-bazen, 4-nadiren, 5-hiçbir zaman). Ölçeğin orijinal uygulamasında güvenirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Gürşimşek'in (2003) Türk örneklemini üzerinde 200 ebeveynle yürüttüğü çalışmada ölçeğin gücü açısından düşük maddeler çıkarılmış ve 21 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .79, .69, .84 ve tüm ölçek için .87 olarak belirlenmiştir. Faktörlere ilişkin faktöriyel genişlik açıklığı okul temelli katılım alt boyutu için .45 - .68 arası, ev temelli katılım alt boyutu için .52 - .73 arası ve okul aile işbirliği temelli katılım alt boyutu için .60 - .77 olarak bulunmuştur. Üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %63.199'dur.

Ebeveyn Rol Yapısı Ölçeği: Başaran ve Koç (2001) danışmanlığında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ile ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılımına yönelik inançları değerlendirilmektedir. Güvenirlik katsayısı .72 olarak ölçülmüştür. Her bir madde 5'li Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe ebeveynin çocuğunun eğitim yaşantısına katılması yönündeki inançları zayıflamakta, diğer bir deyişle pasif rol yapısına sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin faktöriyel genişlik açıklığı .35 - .79 arasındadır. Ölçeğe ilişkin açıklanan varyans ise %37,709'dur.

Okul Deneyimi Ölçeği: Hoover-Dempsey ve Sandler tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynin geçmiş okul deneyimlerine dayanarak okula yönelik genel tutumunu ölçmektedir. Yedili Likert tipindeki ölçekte yanıtlayıcılar okula yönelik belirtilen cümlelerde kendilerine yakın gelen uçlarda işaretleme yapmaktadırlar. Ölçek altı cümleden oluşmaktadır. Her cümle iki zıt sıfat içermektedir (Öğretmenlerim: 1-kıbardı, 7-kabaydı). Düşük puanlar okula yönelik güçlü olumlu değerleri/çekiciliği, yüksek puanlar ise okula yönelik düşük çekiciliği belirlemektedir. Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (2005) araştırmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin

faktör yükleri .65 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87, test-tekrar test güvenirlik değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği: Ölçek, ebeveynlerin çocuklarının okul başarıları için yardım etme davranışları ile ilgili yeteneklerine olan inançlarını değerlendirmek amacıyla Hoover-Dempsey ve arkadaşları (1992) tarafından 12 madde ve beşli Likert tipi ile geliştirilmiştir. Walker ve arkadaşları (2005) tarafından modelin revize edildiği çalışmada ise ölçek, 7 maddeye indirilmiş ve beşli Likert biçiminde uyarlanmıştır. Ölçekten alınan düşük puan, ebeveynin çocuklarının okul başarıları için yardım etme davranışlarına yönelik öz yeterlik algısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .78 olarak ölçülmüştür. Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yükleri .67 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84, test-tekrar test güvenirlik değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Okul Personelinden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği: Walker ve arkadaşları (2005) tarafından Griffith'in (1998) Ebeveyn Doyum Ölçeği'nden uyarlanmıştır. Ebeveynin, okul personeli (okul müdürü, müdür yardımcıları, diğer öğretmenler vb.) tarafından çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaları için ne düzeyde davet edildiğini değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Beşli Likert tipi ile ölçülmektedir. Walker ve arkadaşlarının (2005) araştırmalarında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak ölçülmüştür. Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yükleri .65 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87, test-tekrar test güvenirlik değeri ise .95 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği: Walker ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynlerin çocuklarının öğretmenleri tarafından eğitim yaşantısına katılmaları için ne sıklıkta davet edildiğini değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Altı maddeden oluşan ölçek, beşli Likert tipi bir ölçektir. Walker ve arkadaşlarının (2005) araştırmalarında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .81 olarak ölçülmüştür. Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yükleri .57 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87, test-tekrar test güvenirlik değeri ise .98 olarak hesaplanmıştır.

Rehber Öğretmenden Algılanan Katılım Daveti Ölçeği: Kaya (2011) tarafından geliştirilen ölçek, ebeveynin, rehber öğretmen tarafından çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaları için ne düzeyde davet edildiğini değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Sekiz maddeden oluşan ölçek, beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin faktör yükleri .75 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95, test-tekrar test güvenirlik değeri ise .98 olarak hesaplanmıştır.

Çocuktan Algılanan Katılım Daveti Ölçeği: Walker ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynlerin çocukları tarafından eğitim yaşantısına katılmaları için ne sıklıkta davet edildiğini değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Altı maddeden oluşan ölçek, beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .70 olarak ölçülmüştür. Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yükleri .59 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84, test-tekrar test güvenirlik değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır.

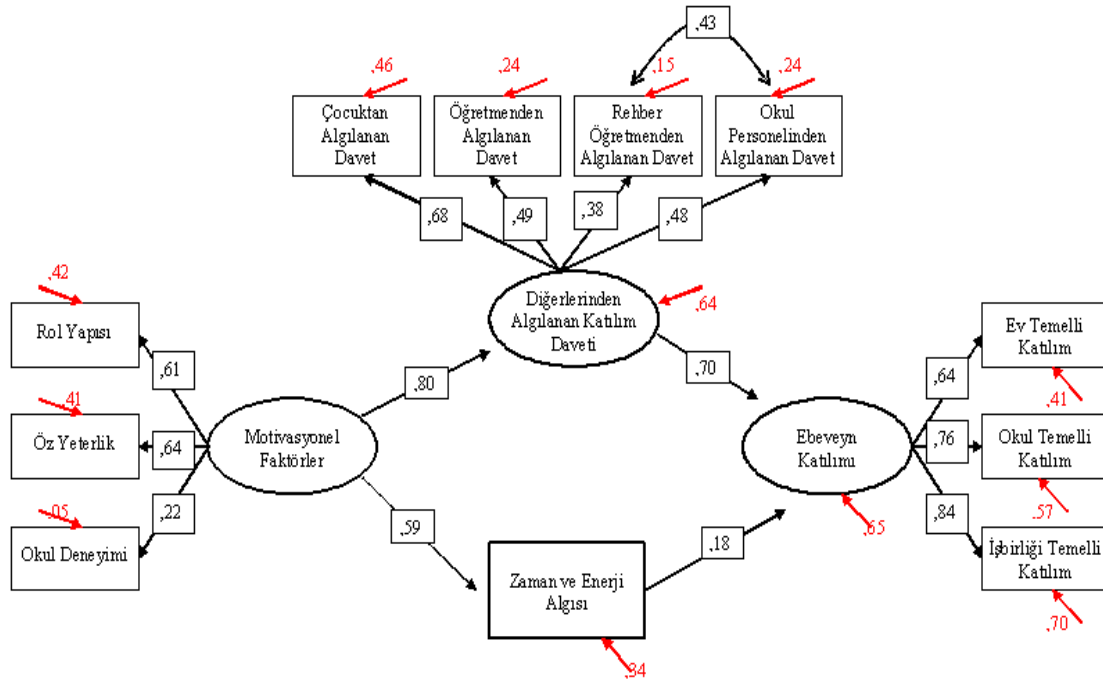
Zaman ve Enerji Algısı Ölçeği: Walker ve arkadaşları (2005) tarafından ebeveynlerin, çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmaları için gerekli olan zaman ve enerji düzeyleri hakkındaki algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte ebeveynlere belirli katılım alanlarıyla ilgili ne kadar zaman ve enerjileri olduğunu algıladıkları sorulmaktadır. Altı maddeden oluşan ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak tespit edilmiştir. Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yükleri .56 ile .92 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88, test-tekrar test güvenirlik değeri ise .84 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçeklerin puanlama işlemleri ve veri analizi, SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Science) ve AMOS 7.0 paket programları kullanılarak, bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemesinde yapısal eşitlik modelinde (YEM) yer alan path analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Analiz sonuçlarına göre, modelde yer alan değişkenlerin birbiriyle ilişkisiz olduğunu öngören bağımsızlık modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=2474.617$, $p=.000$). Başka deyişle bağımsızlık modeline ilişkin uyum katsayısının çok yüksek bir değere sahip olması veri setinden elde edilen varyans-kovaryans matrisinin test edilmeye uygun olduğu, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir. Analizin ikinci adımında, hipotez model (önerilen) test edilmiştir (Satorra-Bentler $X^2_{38}=146.073$, $p<.000$). Bağımsız model ile karşılaştırıldığında, önerilen modelin önemli ölçüde daha yüksek uyum katsayısına sahip olduğu (NFI=.94, GFI=.95, AGFI=.94, SRMR=.05) ve veri setinde yer alan değişkenler arasındaki değişimi açıklamada kabul edilebilir düzeyde yeterli olduğu ileri sürülebilir. Daha iyi uyum katsayıları ve daha ekonomik bir model elde edebilmek amacıyla post hoc model değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına bağlı olarak rehber öğretmenden algılanan davet ile okul personelinin algılanan davet değişkenleri arasında hipotez modele ilişki eklenmiştir. Bu ilişkinin eklenmesi hipotez modelde önemli bir iyileşme sağlamıştır ($X^2=67.20$, $p<.000$). Öte yandan, değişiklik işaretleri (modifician indices) test sonuçlarına göre, motivasyonel faktörler ebeveyn katılımını doğrudan değil, dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle motivasyonel faktörler ile ebeveyn katılımı arasındaki yol silinmiştir ($X^2=0.20$, $p>.000$). Sonuç olarak, benimsenen nihai modele ilişkin uyum istatistikleri $X^2=79.05$ (sd=40), GFI=0.99, AGFI=0.98, NFI=0.97 ve SRMR=0.04'dür. Söz konusu katsayılar, nihai modelin gözlenen verilere mükemmel bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Nihai model Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Nihai model

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

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

4.2. Tartışma

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

Motivasyonel faktörlerden rol yapısının katılıma yönelik etkisi ile ilgili olarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri ile ilgili davranışlarının, çocuğun eğitim yaşamına nasıl ve ne kadar katılmaları gerektiğine yönelik inançlarına göre belirlendiğini söylemek mümkündür (Chrispeel ve Rivero, 2001). Ebeveyn rol yapısı, ebeveyn katılımını olumlu yönde etkilemektedir. Buna göre, ebeveynin eğitimle ilgili sorumluluk algıları azaldıkça, yani pasif rol yapısına sahip olduğunda; çocuğunun eğitim yaşamına katılımı azalmakta; ebeveynlerin sorumluluk algıları arttıkça, yani çocuklarının eğitimleri ile ilgili alanlarda kendi sorumluluklarının da olduğunu düşündüklerinde eğitime katılım düzeyleri artmaktadır (Deslandes ve Bertrand, 2005).

Ebeveynin motivasyonel faktörleri dışsal değişkeninin bir diğer gösterge değişkeni olan ebeveynin kendi okul tecrübesi ebeveyn katılımında belirleyici olmaktadır. Kendi okul yaşantısını olumlu olarak algılayan ebeveynler, çocuklarının eğitim yaşamına daha çok katılmaktadır. Bahse konu araştırma sonucu da literatürle tutarlıdır. Örneğin, Manz, Fantuzzo ve Power'a (2004) göre olumlu okul deneyimi olan ebeveynler okul personeli ile (müdür, öğretmen, rehber öğretmen vb.) iletişim kurarken kendilerini daha rahat, yeterli ve bilgili hissetmektedir. Bu durum da okul personelinin gelen mesajları davet olarak algılamalarını artırmaktadır. Ayrıca Raty (2007) olumsuz okul deneyimi olan ebeveynlerin çocuklarının okul yaşantılarını olumsuz olarak algıladığını ve katılım düzeylerinin düşük olduğunu, Chrispeel ve Rivero (2001) ebeveynin okula ilişkin kendi geçmiş olumlu yaşantılarının katılımı artırdığını belirtmiştir. Bir başka deyişle ebeveyn, kendi okul tecrübesi olumlu ise çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaya daha istekli olmaktadır.

Motivasyonel faktörlerin son değişkeni olan ebeveynin öz yeterlik algısının ebeveyn katılımında belirleyici olması ile ilgili araştırma sonuçları da literatürle tutarlıdır. Konu ile ilgili

olarak Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (2005) araştırmasında öz yeterlik algısının ebeveyn katılımı için önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Grolnick ve arkadaşları (1997) da öz yeterlik algısı yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara göre yüksek düzeyde çocuklarının eğitim yaşamına katıldıklarını belirtmiştir.

Ebeveynin motivasyonel faktörleri ile ebeveynin çocuğun eğitim yaşamına katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara genel olarak bakıldığında, motivasyonel faktörlerin ebeveyn katılımını doğrudan etkilediği görülmektedir. Ancak mevcut araştırmanın analiz sonuçlarına göre, ebeveynin motivasyonel faktörlerinin üç ebeveyn katılım boyutuyla ilişkili olmasına rağmen, diğerlerinden algılanan katılım daveti ve zaman ve enerji algısı aracı değişkenleri modele dâhil edildiğinde ebeveyn katılımı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Buna karşın, motivasyonel faktörlerin ebeveyn zaman ve enerji algısı ile ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım daveti üzerinden ebeveyn katılımını dolaylı olarak ve olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya konmuştur.

Yukarıda sunulan bulguların yanı sıra, ebeveynin motivasyonel faktörleri, diğerlerinden algılanan katılım daveti ile zaman ve enerji algısı değişkenlerini güçlü bir biçimde etkilemektedir. Yani ebeveynin rol yapısı aktifleştikçe, öz yeterlik düzeyi arttıkça ve geçmiş okul yaşantılarını olumlu olarak algıladıkça, diğerlerinin davranışlarını katılım daveti olarak algılama düzeyi ve katılım için algıladıkları zaman ve enerji düzeyleri artmaktadır. Kısaca bu araştırmanın bulgularından biri olan ebeveynin motivasyonel faktörlerinin yüksek düzeyde olmasının ebeveyn katılım düzeyinin yüksek olmasını sağladığına ilişkin bulgu literatürle tutarlı görünmektedir. Ancak bu etkinin doğrudan bir etki değil, ebeveyn zaman ve enerji algısı ile ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım daveti üzerinden dolaylı bir etki olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın en çarpıcı bulgusu, diğerlerinden algılanan katılım davetinin, ebeveyn katılımını en güçlü biçimde etkileyen değişken olarak rol oynamasıdır. Diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkeni, motivasyonel faktörler ile ebeveyn katılımı arasında aracı değişken durumundadır. Bir başka deyişle motivasyonel faktörler, ebeveyn katılımını katılım için davet algılayıp algılamamasına göre etkilemektedir. Ebeveynler, önemli gördükleri diğerlerinden (çocuk, öğretmen, rehber öğretmen, okul personeli vb.) çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmaları için davet edildiklerini algıladıkça, çocuklarının eğitim yaşamına daha çok katılmaktadırlar.

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

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

Deslandes ve Bertrand'ın (2005) araştırmasında ev temelli ebeveyn katılımı için çocuktan algılanan katılım davetinin, okul temelli ebeveyn katılımı için ise öğretmenden algılanan katılım davetinin daha güçlü belirleyici olduğu görülmektedir. Anson ve arkadaşları (1991) ise okul personelinin ebeveynlere yönelik olumlu tutumlarının ebeveynin çocuklarının eğitim yaşantısına katılım düzeylerini artırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar okul personelinin ebeveyn ile etkili biçimde çalışmasının (önem verildiğini hissettirir biçimde ebeveynle ilgilenmek, ebeveynlere katılım için belirgin ve olumlu geri bildirimde bulunmak vb.) okul personelinin katılım davetinin önemli bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Griffith'e (1998) göre de okul personeli tarafından olumlu biçimde karşılandığını belirten yani okul personelinin katılım daveti algılayan ebeveynler diğer ebeveynlere göre daha fazla katılım davranışları sergilemektedir. Araştırmacılar özellikle okul müdürünün ebeveyn ilişkisini geliştirici, destekleyici ve devam ettirici rolünü vurgulamaktadır. Başaran ve Koç'un (2001) araştırmasında da ebeveynlerin %62'sinin okul yönetimi istediği zaman, %42'sinin ise okul-aile birliği istediği zaman okula gittikleri bulgusu da yer almaktadır.

Diğerlerinden algılanan katılım daveti değişkeninin önemli bir alt boyutunu oluşturan ve çoğu zaman okul yönetiminin bir parçası olarak da görülen rehber öğretmenden algılanan katılım daveti ile ilgili olarak; çeşitli araştırmalarda hem müdür/müdür yardımcılarının, hem öğretmenlerin, hem de ebeveynlerin rehberlik servisinden pek çok beklentileri olduğu gözlenmektedir. Bu beklentiler rehberlik servisinden alacakları katılım davetlerine icabet edecekleri anlamına gelmektedir. Örneğin, Tatlılıoğlu'nun (1999) araştırmasında, her üç grubun da (ebeveyn, öğretmen, öğrenci) öğrenci ile ilgili olarak veliye bilgi verme, sorunların çözümünde yardımcı olma konularında beklentileri olduğu görülmektedir. Araştırmada göze çarpan husus, özellikle ebeveynlerin yalnızca çocuklarına yönelik değil kendilerine yönelik de taleplerinin olması ve bu taleplerin ebeveyn kanalından değil rehberlik servisi kanalından başlatılmasını dolaylı olarak belirtmiş olmaları hususudur. Benzer şekilde Erkan (1997) gerek velilerin, gerekse okuldaki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ilköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduğunu ve bu alanda beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Yani, ebeveyn, katılım için rehberlik servisinden davet edilme beklentisi içerisindedir ve davet algıladıkça katılım düzeyi artmaktadır.

Okul personelinin algılanan katılım daveti ile rehber öğretmenden algılanan katılım daveti değişkenleri modelde birbiriyle ilişkili görünmektedir. Bu durum, rehber öğretmenlerin okul yönetiminin bir parçası olarak algılandığını göstermektedir. Bu bulgu değerlendirilecek olursa, ebeveynler, okul personelinin davranışlarının davetkâr olup olmadığını değerlendirirken rehber öğretmenlerin davranışlarını da düşünerek değerlendirme yapmaktadır ya da rehber öğretmenler okul yönetiminin katılım ile ilgili genel hareket tarzları doğrultusunda hareket etmektedirler. Kısaca, bu araştırmanın bulgularından biri olan ebeveynin diğerlerinden algıladığı katılım davet düzeyinin yüksek olmasının ebeveyn katılım düzeyinin yüksek olmasını sağladığına ilişkin bulgu literatürle tutarlı görülmektedir.

Araştırmada göze çarpan diğer bir bulgu ise zaman ve enerji algısının ebeveyn katılımına olan oldukça sınırlı etkisidir. Ebeveyn katılımının engellerinde de görüldüğü gibi ebeveynin zaman ve enerji kaynağı katılım için önemli bir faktördür. Bir başka deyişle rol yapısı aktif, öz yeterlik algısı yüksek ve geçmiş okul deneyimi olumlu olsa bile ebeveyn, yeterli zaman ve enerjisi olduğuna inanmıyorsa katılım düzeyi düşmektedir. Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) araştırmalarında ebeveynin zaman ve enerji algısının katılım için önemli bir belirleyici olduğu ve motivasyonel faktörler ile katılım arasında aracı değişken olarak rol aldığını belirtmişlerdir. Ebeveynin motivasyonel inançları yüksek düzeyde olduğunda bunun ebeveyn katılımına olan etkisinin zaman ve enerji algısı tarafından sınırlandırıldığına da dikkat çekmişlerdir. Başaran ve Koç (2001) da ebeveynlerin %40'ının çocuklarının eğitim yaşantılarına katılmama nedeni olarak

zaman ve enerji yetersizliğini göstermişlerdir. Hoover-Dempsey ve Sandler (2005) ise zaman ve enerji algısını okul temelli katılım için daha güçlü bir belirleyici olarak görmektedir. Pehlivan'ın da (1997) belirttiği gibi ebeveynin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması katılımın önünde bir engel olmaktadır. Bu sonuçlar Anderson ve Minke'nin (2007) "yeterli zaman ve enerjileri olmasa bile ebeveynler davet edildiklerinde çocuklarının eğitim yaşamına katılmak için bir yol bulurlar" sonucu ile tutarlı görülmemektedir. Ancak mevcut araştırmada zaman ve enerji algısının ebeveyn katılımına olan oldukça sınırlı etkisi, zaman ve enerjinin ebeveyn katılımı önünde bir engel olduğu fakat ebeveynin bu engeli aşma yollarını büyük ölçüde becerdikleri sonucuna ulaşmamıza imkân verebilir. Ayrıca zaman ve enerji algısı yolu kullanılmadan da ebeveyn katılımı artırılabilir. Diğerlerinden algılanan katılım daveti yolunun kullanılması ile de ebeveyn katılımı gerçekleşmektedir. Aslında bu açıdan yaklaşıldığında, motivasyonel faktörleri yüksek ve diğerlerinden katılım daveti algılayan ebeveynlerin yeterli zaman ve enerjileri olduğuna inanmasalar bile katıldıkları sonucuna varılabilmektedir. Kısaca, bu araştırmanın bulgularından biri olan ebeveynin zaman ve enerji algısının yüksek olmasının ebeveyn katılım düzeyinin yüksek olmasını sağladığına; ancak bu ilişkinin düşük düzeyde olduğuna ilişkin bulgu literatürle tutarlı görülmektedir.

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

4.3. Öneriler

Araştırmada sadece ebeveynlerin katılım ile ilgili görüşleri alınmıştır. Sonraki araştırmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin de ebeveynlerin katılımı ile ilgili değerlendirmelerinin alınması katılıma farklı bir görüş kazandıracaktır. Araştırma verileri öğrencilerin hem anne hem de babalarından toplanmıştır. Anne ile baba birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş ve her birinin katılım belirleyicileri incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda anne ve babayı bağımsız olarak değil, bir bütün olarak algılayıp öğrencinin eğitim yaşantısına anne veya babanın katılımının belirleyicilerinin araştırılması, literatüre farklı bir boyut kazandıracaktır. Bu araştırmada ebeveyn katılımının öğrenci, öğretmen ve ebeveyne yönelik olumlu etkileri olduğu, literatüre dayalı olarak varsayılmıştır. Ebeveyn katılımının varsayılan olumlu etkilerinin devlet/özel okul, sınıf düzeyi, ebeveynin eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre doğrulanmasına ihtiyaç vardır. Çünkü araştırma verilerinin toplanması sürecinde özellikle öğretmenlerden ebeveyn katılımının her zaman olumlu bir sonucu olmadığı gibi yorumlar alınmıştır. Bu görüşlerin, sonraki çalışmalarda araştırılması ve katılımın kim tarafından, ne zaman ve nasıl sergilendiğinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya konmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Anderson, K.J. & Minke, K.M. (2007). Parental involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Anson, A., Cook, T., Grady, M., Haynes, N. & Comer, J. (1991). The comer school development program: A theoretical analysis. *Urban Education*, 26, 56-82.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başaran, S. ve Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Mili Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Chrispeels, J. H. & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119-169.
- Comer, J.P. & Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-194.
- Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 333.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Gonzalez, A.R., Holbein, M.F.D. & Quilter, S. (2002). High school student's goal orientation and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99 (1), 53-80.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 327-350.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Reports*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path enhanced achievement*. Nashville: Vanderbilt University.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T & Sandler, H. M. (2005). *Parents motivations for involvement. School-family partnership for children's success*. Columbia: Columbia University.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Jones, K. P. (1997). *Parental role construction and parental involvement in children's education*. Presenting Paper at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Kaya, Ö. (2011). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde ebeveyn katılım algısını açıklamaya yönelik bir model geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, [Çevrim-içi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dergiler/164/kolay.htm>], Erişim tarihi: 01.10.2011.
- Manz, P.H., Fantuzzo, J.W. & Power, T.J. (2004). Multidimensional assesment of family involvement among urban, elementary students. *Journal of School Psychology*, 42 (6), 461-475.
- Özyürek, L. (1983). Çocuğumun öğretmeni. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 61-74.
- Pehlivan, İ. (1997). Okula aile katılımı. *Yaşadıkça Eğitim*, Temmuz-Ağustos, 53.

- Raty, H. (2007). Parents' own school recollections influence their perception of the functioning of their child's school. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 387-398.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Tatlıhoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Walker, 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.

Extended Abstract

Parent involvement in education is associated with positive outcomes for students, teachers, and parents; however, little is known how parents decide to be involved in children's education. This study examined the motivational factors (parent efficacy, role construct, school experiences), parents' perceptions of invitations (from child, teacher, school counselor and principal), and perceived time and energy that influence parents' decisions to become in their children's education. Specifically, the study tested the first level of Hoover-Dempsey and Sandler's (1995) model of parental involvement process which addresses the question: why do parents become involved in their children's education?

Grounded in relevant literature, the model suggested that specific constructs are key to understanding parents' involvement decisions. Parental role constructions frames what parents believe they are supposed to do with regard to their children's education and the patterns of parental behavior that follow those beliefs. Role construction for involvement is influenced by parents' beliefs about how children develop, what parents should do to rear their children effectively, and what parents should do at home to help children succeed in school. Role construction is also shaped by the expectations of individuals and groups important to the parent about the parent's responsibilities relevant to the child's schooling.

Parents' sense of efficacy defines how effective parents believe they can be influencing their child's educational outcomes. Self-efficacy is a significant factor in decisions about the goals one chooses to pursue as well as effort and persistence in working toward the accomplishment of goals (Bandura et al., 1996). Self-efficacy, like role construction, is socially constructed.

Parents' perceptions of invitations from child, teacher, school counselor and principal shape parents' beliefs about expectations for their involvement. Although strong role construction and efficacy may precipitate involvement, invitations to involvement from child, teacher, school counselor and principal also serve as an important motivator of involvement because they suggest to the parent that participation in the child's learning is welcome, valuable, and expected by the child, teacher, school counselor and principal.

Parents' thinking involvement is also influencing by parents' beliefs about being needed in the educational process and their perceptions of others demands on their time and energy, particularly in relation to other family responsibility and varied work responsibilities or constraints.

This research was conducted on 790 parents. The demographics of the sample were as follows: Approximately %53 of the respondents were mothers and %47 were fathers. The educational level of parents were %29 primary school or less, %15 secondary school, %25 high school, and %31 college or high.

The initial model did not demonstrate adequate fit or fit indexes. Consequently, we examined index and expected change statistics. An examination of the direct effects indicated that not all paths in revised model were significant. The paths from motivational factors to parental involvement were not significant. Finally according to research findings:

1. Parents' motivational factors directly affected parents' perception of invitations from the others ($\beta=.80$, $p<.001$), perceived time and energy ($\beta=.59$, $p<.001$), and indirectly affected parental involvement ($\beta=.67$, $p<.001$). Meanwhile, they had a positive relationship.

2. Parents' perception of invitations from the others directly affected parental involvement ($\beta=.70$, $p<.001$). Meanwhile, they had a positive relationship.

3. Parents' perceived time and energy directly affected parental involvement ($\beta=.18$, $p<.001$). Meanwhile, they had a positive relationship.

Research findings seem to be consistent with the literature. Unlike previous research, parents' motivational factors and parents' perception of invitations from the others impact quite strongly on the parental involvement. This result was due to the Turkish culture-specific behaviors are evaluated. In addition, different from the literature, the parents invited detects and motivational factors is high, even if there is time and energy has found a way to participate.

Overall, the study supported the predictions made Hoover-Dempsey and Sandler (1995) regarding the motivating influencing of parental role consruction, sense of efficacy, perceptions of the invitation from the others and perceived time and energy on parents' involvement activities. Parents' motivational factors indirectly affected parental involvement. Specifically, rather than construing the two predictors constructs as contributing directly to parents' involvement, the findings suggested that perceptions of invitations for involvement from the others is proximal to parents' involvement, while perceptions of time and energy is important but more distal.

Future research should be focused on replicating these results with other populations (secondary school, high school) and other predictors (parents' educational aspirations for their childrens).

These findings also hold implications for parents, tecahers, principals, and policy makers interested in strengthening family-school partnerships and their influence on children's educational outcomes. For example, tecaher invitations appeared in these result to have a direct affect on parents' decisions to become involeved in their children education. The findings suggest that effort to increase and enhance teacher invitations to involvement should be supported.