

Öğretmen-Veli İletişim Ölçeğinin Geliştirilmesi

Veda Yar Yıldırım¹ & Emel Tüzel İşeri²

Özet: Bu çalışmanın amacı “Öğretmen-Veli İletişim Ölçeği (ÖVİÖ)”ni öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik olarak geliştirmek; geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymaktır. ÖVİÖ, öğretmen veli iletişimini öğretmen, öğrenci ve veliye göre ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veliye göre aynı maddeler üzerinden düzenleme yapılarak öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere üç farklı ölçek olarak tasarlanmıştır. Çalışma gruplarını belirlemek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Taslak ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat ve Kahramanmaraş illerindeki öğretmen, öğrenci ve velilere uygulanmıştır. Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ 273 öğretmene, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ 448 Öğrenciye ve Velilere Yönelik ÖVİÖ 416 veliye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu, ölçeklerin tek faktörlü bir yapıda oldukları kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonu hesaplandığında, ölçeklerde .30’un altında madde bulunmamaktadır. Her üç ölçek için de %27’lik alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasındaki farklar her bir madde için de incelenmiştir. T-testi sonuçlarından, her bir maddenin üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasında anlamlı farkların olduğu ($p<0,001$) görülmüştür. Doğrulamalı faktör analizine göre uyum indeksleri incelendiğinde ölçeklere ilişkin tek faktörlü yapının kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Tek faktörlü 46 maddeden oluşan her bir ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı incelendiğinde Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ’nin .97, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ’nin .96 ve Velilere Yönelik ÖVİÖ’nin .98 olduğu bulunmuştur. Her üç ölçeğe dair yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilecek tek boyutlu ve 46 maddelik üç ölçme aracı geliştirildiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen-veli iletişimi, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

Geliş Tarihi: 28.06.2019 – **Kabul Tarihi:** 20.12.2019 – **Yayın Tarihi:** 17.03.2020

DOI: 10.29329/mjer.2020.234.24

The Development of Teacher-Parent Communication Scale

Abstract: The aim of this study is to develop the “Teacher-Parent Communication Scale (TPCS) for teachers, students and parents; to prove validity and reliability. TPCS was developed to measure teacher-parent communication according to teacher, student, and parent. Three different scales were designed and implemented

¹ Veda Yar Yıldırım, Assist. Prof. Dr., Department of Educational Sciences, Ksü, ORCID: 0000-0002-2129-4189

Correspondence: vedayaryildirim@gmail.com

² Emel Tüzel İşeri, Assist. Prof. Dr., Educational Sciences, Tokat Gaziosmanpaşa University, ORCID: 0000-0001-5638-0450

as teachers, students and parents by making arrangements on the same items according to teachers, students and parents. Convenience sampling method was used to determine the study groups. The draft scale was applied to teachers, students and parents in Tokat and Kahramanmaraş provinces in 2018-2019 academic year. The TPCS intended for teachers was applied to 273 teachers, the TPCS intended for students was applied to 448 and the TPCS intended for parents was applied to 416 parents. As a result of exploratory factor analysis, it was accepted that the scales had a single-factor structure. When total item correlation was calculated, it was found that there were no items below .30. The total scores of the scales were determined and as a result of item analysis over 27% sub group and 27% upper group, a statistically significant difference was found between 27% sub and upper groups for all three scales. In addition, the differences between the upper 27% and sub 27% of mean scores were examined for each item. T-test results showed that there are significant differences between the upper 27% and sub 27% mean scores of each item ($p < 0.001$). When the goodness of fit index was analyzed according to the confirmatory factor analysis, it was found that single-factor structure of the scales had an acceptable goodness of fit index. When the internal consistency reliability coefficient of each scale consisting of 46 items with a single-factor was examined, it was found that the TPCS intended for teachers was .97, the TPCS intended for students was .96 and the TPCS intended for parents was .98. The results obtained from the validity and reliability studies of all three scales indicate that three one-factor and 46-item measurement instruments have been developed to be able to obtain valid and reliable results.

Key words: Teacher-parent communication, scale development, validity, reliability

GİRİŞ

Okul ve aile toplumun temel bileşenleri, aynası sayılabilecek kurumlardır. Değişimin oldukça hızlı olduğu günümüzde toplumu değişime hazırlamak için okul ve ailenin değiştirilmesi gerekmektedir (Gülcan ve Taner, 2011). İçinde yaşanan topluma ayak uydurmak ve nesilleri geleceğe taşımak için okul aile dayanışması gerekmektedir. Her iki kurum da eğitim kavramının yaşadığı, uygulandığı yerlerdir. Birisi eğitimin formal biçimi, diğer informal biçimidir. Okul aile dayanışması, okul başarısının ön koşulu (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010), yaşam başarısının da gereğidir. Ailenin eğitim süreci içerisinde olması önemlidir. Çünkü eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir (Çelenk, 2003; Dam, 2008). Okul başarısı yaşam başarısını etkilemektedir (Glasser, 1999; Kasatura; 1991). Bu yüzden kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli iş birliğine, sağlıklı bir iş birliği içinse tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010). Aileler, yasal açıdan okulların etkili ilişkiler kurmak zorunda oldukları en yakın sosyal çevreyi oluşturmaktadırlar (MEB, 2004). Sistem yaklaşımı açısından ele alındığında eğitimin temel bileşenlerinden birisi okulsu diğeri ailedir. Buradan hareketle eğitime ilişkin çağdaş yaklaşımlar, okul ve ailelerin paylaşılmış sorumlulukları olduğunu kabul etmektedir (Çalık, 2007). Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001). Bu

noktada aileleri bilgilendirecek, bilinçlendirecek formal eğitim kurumu okul, dolayısıyla da öğretmendir. Aile faktörü, öğrencinin başarısı üzerinde en az okul kadar etkili görülmektedir (Shaw, 2008'den akt. Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Veli ile iletişimi öğretmenin yeterlik alanı olarak gören Çelik (2009) öğretmenin öğrencinin ailesini, çevresini tanıması, iş birliği yapması gerektiğinden söz etmektedir. Biller da (1997) öğretmenin kendisinin anne babaları ziyaret etmesi, derslere davet etmesi ve daha yakından tanıması gerektiğini belirtmektedir. Viechnicki (1997), öğretmenin öğrenciyi tanıması için özel dosya tutması ve o dosyada bulunması gerekenlerin; her çocuk için özel kayıtlar, derslerde yapılan gözlemler, çocuğun akranlarına ve kendisine ilişkin anketler, aile ve çevre araştırmasına ilişkin veriler, çocuk tarafından ortaya konulan ürünlerin örnekleri olmasını önermektedir. Özbaş ve Badavan (2009) literatüre dayanarak okul ile aileler arasındaki iş birliğinin boyutlarını; tanıma süreci, yönetime katılım sağlama, sınıf içi etkinliklerin gerçekleştirilmesi, disiplin sorunlarının çözümü, sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetleri olarak belirlemektedirler. Velilerle öğretmenler değişik yollarla iletişim halinde bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, çocukla ilgili özel tartışma ve görüşmelerin yapılacağı, ayrıca çocuğun aile çevresi konusunda öğretmenlerin bilgileneceği ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinliklerini görme fırsatı elde edebilecekleri anne-babaya açık sınıf içi etkinlikleri izleme günleridir (Çelenk, 2003).

Öğretmen veli görüşmelerinde en çok öğrencilerin başarısızlık durumları ve sınıf içi problemler ön plana çıkmaktadır (Akbaba ve Samancı, 2003). Benzer bir araştırmada (Kıncal 1991) öğretmenlerle veliler arasındaki görüşmelerin %73'ünün ders başarı durumları hakkında olduğu görülmektedir. Oysa sadece sorunlar değil öğrencinin gelişimi ve başarısı da görüşülmelidir (Aydın, 2008: 28). Öğretmen veli görüşmelerinin konuları için Burns ve diğerleri (1992, akt. Çelenk, 2003) şunları önermektedir: Çocuğun gelişim düzeyi ve bireysel farkları, okuma alışkanlıkları ve programı, evde gerçekleştirilecek eğitim etkinlikleri sınıf içi çalışmalar, çoklu öğretim ortamlarından (kütüphane, eğlendirici çocuk yayınlar, televizyon vb.) yararlanma, öğretmen veli görüşmelerinin öğrencinin okul başarısındaki önemi.

Öğretmen Veli İletişiminin Önemi

Öğrencinin gelişimi için öğretmen veli görüşmeleri önemlidir ve bir o kadar da gereklidir (Burns ve diğerleri, 1992. akt. Çelenk, 2003; Calderhead, 1997; Doğru, 2005; Gökçe, 2000; Gülcan ve Taner, 2011; Kıncal, 1991). Görüşmelerde öğretmenler, veli, öğrenci, çevre arasında katalizör (Erkan, 1996) görevini üstlenmelidirler. Öğretmenle veli arasında düzenli iletişim; öğrenci gelişimine, sınıf başarısına, öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarına (Çelik, 2009), kaliteli bir eğitim ve okul başarısına (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010), okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılmasına, aileler arasında etkileşim ve iletişim oluşturulmasına, öğretmenlerin işlerine

katkıda bulunulmasına (Epstein, 1995 akt. Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010), etkili ve verimli öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesine, ailenin eğitime ilişkin bakış açısının olumlu yönde değiştirilmesine, öğrencinin öğrenme etkinliklerine güdülenmesine, benlik saygısının geliştirilmesine, öğrencinin çevreyi tanınmasına, çevreyle etkin bir bütünleşmeyi gerçekleştirmesine ve çevrenin olumsuz etkilerinden korunmasına (Belser, 1993; Burns, 1990; Gül, 1998; Özçınar, 2003; Uluğ, 1990, akt. Özbaş ve Badavan, 2009) katkıda bulunabilir.

Yukarıda ifade edildiği üzere öğretmen-veli iş birliği, iletişimi bu kadar önemli ise “Bu süreç tam anlamıyla işletilebiliyor mu?” sorusu akla gelmektedir. Alan yazı incelendiğinde eğitim çalışanlarının veli ile iletişimlerinin etkili ve verimli olmadığı görülmektedir (Akbaşlı ve Kavak 2008; Albayrak, 2004; Demirbulak, 2000; Doğan, 1995; Erdem ve Şimşek, 2009; Gülcan ve Taner, 2011; Kaşıkçı, 1996; Yılmaz, 2006). Konuyla ilgili, Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010)’in araştırmalarında, müdür ve öğretmenlerin velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları, velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Yurtdışı araştırmalarda da okul-veli iş birliği konusunda benzer bulguların çıkması (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010) bunun dünya çapında bir sorun olduğunu göstermektedir. Okul veli iletişiminin etkisiz olmasının sonucunda öğrencinin başarısızlığıyla birlikte okula olan ilgi ve isteğinin azalmasına neden olmaktadır (Özbaş ve Badavan, 2009). Erdoğan ve Demirkasımoğlu’nun (2010) araştırmasına göre, öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir olduğu, ancak çoğunun uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediği, ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğu, katılımın ise çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Ailelerin sürece katılımına engel olarak, ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırları gösterilmekte ve okullarda aile katılımını engelleyen etkenlerin giderilmesine veya katılımı artırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir.

Okul ile aile arasında iletişim, iş birliği eksikliğinin nedenleri arasında velinin ve öğretmenin böyle bir süreci nasıl yürütüleceği konusunda bilgi eksikleri (Şahin ve Ünver, 2005), mevcut okul aile iş birliği çalışmalarının ve veli toplantılarının verimsizliği (Çalık, 2007) sayılabilir. Öğretmenler veli ile konuşmalarını gerçekleştirirken alan bilgilerini, öğretmenlik formasyon bilgilerini kullanmaları gerekmektedir. Bu noktada eksikler göze çarpmaktadır. Öğretmen veli görüşmeleri kendiliğinden değil de planlı, programlı ve öğrencinin tüm yönleri dikkate alınarak gerçekleştirilirse süreç daha işlevsel olacak böylece eğitim amacına ulaşacaktır. Bu çalışma böyle bir ihtiyaca cevap vermek üzere

hazırlanmıştır. Yukarıda verilen alan yazın ışığında öğretmen veli iletişimine ilişkin ön plana çıkan boyutlar ana başlıklar halinde verilmesi gerekirse şunlar olduğu görülmektedir:

1. Öncelikle öğrencinin tanınması ve böylece bireysel farklılıklarının bilinmesi,
2. Öğrencinin ihtiyaçları,
3. Öğrencinin eğitimi,
4. Öğrencinin öğretimi,
5. Öğrencinin ev ortamı,
6. Öğretmen ile velinin iletişim şekli.

Bu boyutları içeren bir ölçek hazırlanıp öğrenci, öğretmen ve veli açısından iletişimin mevcut durumu ortaya konulursa, mevcut alanlara ilişkin çözüm önerilerinin aranması mümkün olacaktır. Böylelikle okul aile iş birliği daha işlevsel hale gelecektir. Buna bağlı olarak araştırmanın amacı “Öğretmen-Veli İletişim Ölçeği (ÖVİÖ)”ni öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik olarak geliştirmek; geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Öğretmen-Veli İletişim Ölçeği (ÖVİÖ) öğretmen veli iletişimini öğretmen, öğrenci ve veliye göre ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise ölçek maddeleri yer almaktadır. Ölçekte öğretmen veli iletişim durumunu ölçme amacıyla 46 madde bulunmaktadır. Ölçek öğretmen, öğrenci ve veliye göre aynı maddeler üzerinden düzenleme yapılarak öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere üç farklı ölçek olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Ölçekler 5’li likert olarak hazırlanmış ve katılımcılardan “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğunlukla”, “Her zaman” görüşlerinden birinde fikir belirtmeleri istenmiştir.

Çalışma Gurubu

Öğretmen-Veli İletişim Ölçeği’ni geliştirmek için öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere üç farklı gruba çalışılmıştır. Çalışma gruplarını belirlemek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıya daha kolay ulaşabileceği insanlardan veri toplama imkânı vermektedir (Balcı, 2004). Öğretmen-Veli İletişim Ölçeği 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat ve Kahramanmaraş illerinde uygulanmıştır. Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ 273 öğretmene, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ 448 öğrenciye ve Velilere Yönelik ÖVİÖ 416 veliye uygulanmıştır. Alan yazında örneklem sayısına dair farklı görüşler bulunmaktadır. Ho (2006) örneklem sayısının 100’ün altına düşmemesi veya madde sayısının 5 katını geçmesi gerekliliğinden söz etmektedir. Bu çalışmada yer alan her ölçek 46 maddeden oluşmaktadır. Buna göre öğretmen çalışma gurubu verileri madde

sayısının 6 katı, öğrenci çalışma grubu verileri madde sayısının 10 katı ve veli çalışma grubu verileri madde sayısının 9 katıdır. Bu açıdan çalışma gurupları faktör analizi yapmak için uygundur. Araştırmanın ölçek geliştirmek amacıyla oluşturulan öğretmen, öğrenci ve veli çalışma gruplarına ilişkin demografik verileri aşağıda verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (N=273)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%	
Cinsiyet	Kadın	142	52	Eğitim durumu	Lisans	241	86,8	
	Erkek	131	48		Lisansüstü	32	13,2	
	Toplam	273	100		Toplam	273	100	
Mesleki kıdem	1-5	48	17,6	Okul türü	Anaokulu	6	2,2	
	6-10	61	22,3		İlkokul	135	49,5	
	11-15	49	17,9		Ortaokul	63	23,1	
	15 +	115	42,1		Lise	69	25,3	
	Toplam	273	100,0		Toplam	273	100,0	
Mezuniyet	Eğ. fak.	207	75,8	Okuldaki süre	1-5	147	53,8	
	Fen-E.F.	33	12,1		6-10	58	21,2	
	Diğer	33	12,1			11-15	35	12,8
	Toplam	273	100,0				15 +	33
Branş	Okul önce	34	12,5	Toplam	273	100,0		
	Sınıf	100	36,6					
	Branş	139	50,9					
	Toplam	273	100,0					

Tablo 1'e göre öğretmenlerin 142'si (%52) kadın, 131'i (%48) erkektir. Mesleki kıdem açısından 48 (%17,6) öğretmen 1-5 yıl, 61 (%22,3) öğretmen 6-10 yıl, 49 (%17,9) öğretmen 11-15 yıl ve 115 (%42,1) öğretmen 15 yıl üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 207'si (%75,8) eğitim fakültesi, 33'ü (%12,1) fen-edebiyat fakültesi ve 33'ü (%12,1) diğer fakülte mezunlarıdır. Çalışmaya 34 (%12,5) okul öncesi öğretmeni, 100 (%36,6) sınıf öğretmeni ve 139 (%50,9) branş öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 241'i (%86,8) lisans, 32'si (%13,2) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin 6'sı (%2,2) anaokulunda, 135'i (%49,5) ilkokulda, 63'ü (%23,1) ortaokulda ve 69'u (%25,3) lisede çalışmaktadır. Buldukları okulda çalıştıkları süre açısından incelendiğinde 147 (%53,8) öğretmen 1-5 yıl aralığında, 58 (%21,2) öğretmen 6-10 yıl aralığında, 35 (%12,8) öğretmen 11-15 yıl aralığında ve 33 (%12,1) öğretmen ise 15 ve üzerindeki süredir halen buldukları okulda görev yapmaktadır.

Tablo 2. Öğrenci çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (N=488)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	242	49,6	Okul türü	Ortaokul	358	73,4
	Erkek	246	50,4		Lise	130	26,6
	Toplam	488	100,0		Toplam	488	100,0
Sınıf	5	24	4,9	Aile Eko. Durumu	Düşük	40	8,2
	6	15	3,1		Orta	402	82,4
	7	138	28,3		Yüksek	46	9,4
	8	181	37,1		Toplam	488	100,0
	9	45	9,2	Kardeş sayısı (Kendisi dahil)	Tek	19	3,9
	10	13	2,7		2	141	28,9
	11	46	9,4		3	193	39,5
	12	26	5,3		4 +	135	27,7
	Toplam	488	100,0		Toplam	488	100,0

Anne eğitimi	Okula gitmemiş	38	7,8	Baba eğitimi	Okula gitmemiş	31	6,4
	İlkokul	196	40,2		İlkokul	121	24,8
	Ortaokul	143	29,3		Ortaokul	164	33,6
	Lise	52	10,7		Lise	67	13,7
	Üniversite	59	12,1		Üniversite	105	21,5
	Toplam	488	100,0		Toplam	488	100,0

Tablo 2'ye göre öğrencilerin 242'si (%49,6) kız, 246'sı (%50,4) erkektir. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde öğrencilerin 24'ü (%4,9) 5. sınıf, 15'i (%3,1) 6. sınıf, 138'i (%28,3) 7. sınıf, 181'i (%37,1) 8. sınıf, 45'i (%9,2) 9. sınıf, 13'ü (%2,7) 10. sınıf, 46'sı (%9,4) 11. sınıf ve 26'sı (%5,3) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında 38'inin (%7,2) okula gitmemiş olduğu, 196'sının (%40,2) ilkokul mezunu olduğu, 143'ünün (%29,3) ortaokul mezunu olduğu, 52'sinin (%10,7) lise mezunu olduğu ve 59'unun (%12,1) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında 31'inin (%6,4) okula gitmemiş olduğu, 121'inin (%24,8) ilkokul mezunu olduğu, 164'ünün (%33,6) ortaokul mezunu olduğu, 67'sinin (%13,7) lise mezunu olduğu ve 105'inin (%21,5) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Okul türüne göre öğrencilerin 358'i (%73,4) ortaokul ve 130'u (%26,6) lise öğrencisidir. Öğrencilerin ailesinin ekonomik durumuna bakıldığında 40'ının (%8,2) düşük, 402'sinin (%82,4) orta ve 46'sının (%9,4) yüksektir. Ayrıca öğrencilerin 19'u (%3,9) tek çocuk, 141'i (%28,9) iki kardeş, 193'ü (%39,5) üç kardeş ve 135'i (%27,7) dört ve daha fazla kardeşidir.

Tablo 3. Veli çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (N=416)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	197	47,4	Çocuk sınıf düz.	1	2	,5
	Erkek	219	52,6		2	11	2,6
	Toplam	416	100,0		3	9	2,2
Yaş	20-30	33	7,9	4	11	2,6	
	31-40	171	41,1	5	42	10,1	
	41-50	181	43,5	6	36	8,7	
	51 +	31	7,5	7	77	18,5	
	Toplam	416	100,0	8	105	25,2	
Çocuk okul	İlkokul	33	7,9	9	35	8,4	
	Ortaokul	257	61,8	10	24	5,8	
	Lise	126	30,3	11	33	7,9	
	Toplam	416	100,0	12	31	7,5	
Ekonomik durum	Düşük	34	8,2	Toplam	416	100,0	
	Orta	352	84,6	Çocuk sayısı	1	15	3,6
	Yüksek	30	7,2		2	122	29,3
	Toplam	416	100,0		3	148	35,6
			4 +		131	31,5	
Medeni durum	Evli	396	95,2	Toplam	416	100,0	
	Bekar/boşanmış	11	2,6				
	Eşini kaybetmiş	9	2,2				
	Toplam	416	100,0				

Eğitim durumu	Okula gitmemiş	9	2,2	Görüşme Sıklığı	Haftada 1	32	7,7
	İlkokul	135	32,5		Haftada 1+	32	7,7
	Ortaokul	128	30,8		Ayda 1	255	61,3
	Lise	60	14,4		Ayda 1+	57	13,7
	Üniversite	78	18,8		Hiçgitmem	40	9,6
	Lisansüstü	6	1,4				
	Toplam	416	100,0		Toplam	416	100,0

Tablo 3'e göre çalışmaya katılan velilerin 197'si (%47,4) kadın, 219'u (%52,6) erkektir. Velilerin 33'ü (%7,9) 20-30 yaş aralığında, 171'i (%41,1) 31-40 yaş aralığında, 181'i (%43,5) 41-50 yaş aralığında ve 31'i (%7,5) 51 ve üzeri yaş aralığındadır. Velilerden 33'ünün (%7,9) çocuğu ilkokula, 257'sinin (%61,8) çocuğu ortaokula ve 126'sının (%30,3) çocuğu da liseye gitmektedir. Velilerin 396'sı (%95,2) evli, 11'i (%2,6) boşanmış ve 9'u (%2,2) da eşini kaybetmiştir. Velilerden 9'u (%2,2) okula hiç gitmemiş, 135'i (%32,5) ilkokul mezunu, 128'i (%30,8) ortaokul mezunu, 60'ı (%14,4) lise mezunu, 78'i (%18,8) üniversite mezunu ve 6'sı (%1,4) lisansüstü mezunudur. Velilerin çocuklarının sınıf düzeyine göre 2'sinin (%0,5) 1. sınıf, 11'inin (%2,6) 2. sınıf, 9'unun (%2,2) 3. sınıf, 11'inin (%2,6) 4. sınıf, 42'sinin (%10,1) 5. sınıf, 36'sının (%8,7) 6. sınıf, 77'sinin (%18,5) 7. sınıf, 105'inin (%25,2) 8. sınıf, 35'inin (%8,4) 9. sınıf, 24'ünün (%5,8) 10. sınıf, 33'ünün (%7,9) 11. sınıf ve 31'inin (%7,5) 12. sınıf öğrencilerinin velisi oldukları görülmektedir. Velilerin 15'i (%3,6) tek çocuk, 122'si (%29,3) iki çocuk, 148'i (%35,6) üç çocuk ve 131'i de (%31,5) dört ve daha fazla çocuk sahibidir. Velilerin çocuklarının öğretmenleriyle görüşme sıklığına bakıldığında, velilerin 32'sinin (%7,7) haftada bir, 32'sinin (%7,7) haftada birden fazla, 255'inin (%61,3) ayda bir, 57'sinin (%13,7) ayda birden fazla öğretmenle görüşme yapmakta ve 40 velinin de (%9,6) öğretmenle görüşmeye hiç gitmediği görülmektedir.

Ölçeğin Oluşturulma Süreci

Ölçek geliştirmek amacıyla öncelikle literatür taraması, madde havuzu oluşturma ve uzman görüşü alma süreçleri izlenmiştir. Ölçeklerin madde yazım sürecinde ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiştir. Okul yöneticilerine, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere öğretmen-veli iletişimine dair tecrübeleri, yaşadıkları sorunlar, gördükleri eksiklikler ve beklentilerine dair görüşleri sorulmuştur. Alan yazın ve görüşler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü (2 Eğitim Yönetimi ve Denetimi-1 Eğitim Programları ve Öğretim) alınarak 46 maddeli ölçeklere son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeklerin analizleri yapılmadan önce, hazırlanan taslak ölçek için uzman görüşü alınmış; kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği test edilmiştir.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı ve Barlett Küresellik testi; yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi

(DFA), güvenilirlik için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı; maddelerin iç geçerliği ve madde ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonu ve alt grup %27 üst grup %27 ortalamaları t-testine bakılmıştır. Faktör analizi ölçeğin yapı geçerliğini inceleme yollarından birisidir (Büyüköztürk, 2019). Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak yeni bir yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Can, 2014). Bu araştırmada öğretmen-veli iletişimini öğretmen, öğrenci ve velilere göre ölçecek bir yapıyı değişkenleriyle birlikte ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Verilerin analizinde temel bileşenler (principal components) metodu uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Bu işlemlerin ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) Mplus 7.4 programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması öncesinde, analiz sonuçlarını etkileyebilecek uç değerlerin bulunmaması, normal dağılımı ve örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu varsayımları test edilmiştir. Madde toplam korelasyonuna bakılmış ve .30'un altında madde olmadığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonlarının Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ'nde ,319 ile ,792 aralığında, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ'nde ,416 ile ,784 ve Velilere Yönelik ÖVİÖ'nde ,50 ile ,845 aralığında olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonları yorumlanırken .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt etmekte olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple, her üç ölçek için de atılması gereken madde olmamıştır.

Tablo 4. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları

	Öğretmen	Öğrenci	Veli
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü	,943	,970	,974
Bartlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri	10416,390	18034,136	20171,749
Serbestlik derecesi	1035	1035	1035
Anlamlılık düzeyi	0,000	0,000	0,000

Tablo 4'de görüldüğü üzere KMO testi sonuçları incelendiğinde KMO değerinin .60'ı geçtiği ve Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ için ,943, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ için ,97 ve Velilere Yönelik ÖVİÖ için ,974 bulunduğu görülmektedir. Buna göre, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için "mükemmel derecede" yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Bartlett Küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu, elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu yani verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. Elde edilen test sonuçları, ölçme aracının açımlayıcı faktör analizine devam edilmesinde uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019).

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde öncelikle analize alınan 46 maddelik her bir ölçeğe ilişkin faktör sayısını belirlemek üzere özdeğerler ve varyanslar incelenmiştir. Yapılan ilk analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ'nin 8 faktörlü, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ'nin 6 faktörlü ve Velilere Yönelik ÖVİÖ'nin 5 faktörlü bir yapı gösterdiği bulunmuştur. Tablo 5'de yapılan ilk analize ilişkin özdeğer ve açıklanan varyanslar verilmiştir.

Tablo 5. Açıklanan Toplam Varyans

Ölçekler	Faktör	Başlangıç Değerleri		
		Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplamalı Varyans Yüzdesi
Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ	F1	20,468	44,495	44,495
	F2	3,191	6,938	51,433
	F3	2,130	4,629	56,062
	F4	1,550	3,370	59,432
	F5	1,475	3,206	62,639
	F6	1,266	2,752	65,390
	F7	1,181	2,567	67,957
	F8	1,097	2,386	70,342
Öğrencilere Y. ÖVİÖ	F1	22,250	48,369	48,369
	F2	2,657	5,776	54,145
	F3	1,755	3,815	57,960
	F4	1,657	3,603	61,563
	F5	1,221	2,654	64,216
	F6	1,078	2,343	66,560
Velilere Y. ÖVİÖ	F1	26,398	57,387	57,387
	F2	2,848	6,192	63,579
	F3	1,714	3,726	67,304
	F4	1,336	2,905	70,209
	F5	1,094	2,379	72,587

Tablo 5 incelendiğinde ÖVİÖ faktör analizi sonuçları öğretmenler için 8 faktör, öğrenciler için 6 faktör ve veliler için 5 faktörlü bir yapı önermektedir. Faktör analizi sonucu önerilen faktör sayıları özdeğeri 1'in üzerinde olan bileşenlerdir. Öğretmenlere yönelik ÖVİÖ'nde özdeğeri 1'in üzerinde olan 8 faktör bulunmaktadır ve bu 8 faktörün varyansa yaptığı toplam katkı %70,342'dir. Öğrencilere yönelik ÖVİÖ'nde özdeğeri 1'in üzerinde 6 faktör bulunmakta ve bu 6 faktörün varyansa yaptığı toplam katkı %66,560'dır. Velilere yönelik ÖVİÖ'nde ise özdeğeri 1'in üzerinde 5 faktör bulunmakta ve bu 5 faktörün varyansa yaptığı toplam katkı %72,587'dir. Ancak faktör sayısının belirlenmesinde her faktörün varyansa yaptığı katkıda önemli görülmektedir. Üç ölçek için de bakıldığında, birinci faktörün toplam varyansa yaptığı katkı öğretmenlere yönelik ÖVİÖ'nde %44,495, öğrencilere yönelik ÖVİÖ'nde %48,369 ve velilere yönelik ÖVİÖ'nde %57,387 iken, bu oran üç ölçek için de ikinci faktörde oldukça düşüktür. Diğer faktörlerde de oldukça düşüktür. Birinci faktörün açıkladığı varyansın dikkate değer olması ölçeklerin tek boyutlu yapı gösterdiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Lord (1980)'a göre birinci faktörün özdeğer ve açıkladığı varyans yüksek, ikinci faktörde bu değer oldukça düşük olması, buna karşılık ikinci faktörle

sonraki faktörlerin değerlerinin birbirine yakın olması tek boyutluluğu gösterir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 227). Ayrıca ölçeklerin tek boyutlu olduğunun göstergelerinden biri de birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün özdeğerinin 3 katından fazla olması kuralına uymasındır (Büyüköztürk, 2019; Sulocum ve Zumbo, 2011). Farklı kaynaklar bu farkın 4 katı olması gerektiğinden de bahsetmekte ve 4 katı kuralı karşılandığında otomatik olarak 3 katı kuralının da karşılandığı ifade edilmektedir (Sulocum ve Zumbo, 2011). Buna göre Tablo 5 incelendiğinde, Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ’nde birinci faktörün özdeğeri ikinci faktörün özdeğerinin 6,41 katı ($F1/F2=20,468/3,191$); Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ birinci faktörün özdeğeri ikinci faktörün özdeğerinin 8,37 katı ($F1/F2=22,250/2,657$); Velilere Yönelik ÖVİÖ birinci faktörün özdeğeri ikinci faktörün özdeğerinin 9,26 katı ($F1/F2=26,398/2,848$) olduğu görülmektedir. Her üç ölçekte de özdeğerler açısından birinci faktörle ikinci faktör arasındaki fark 4 katından fazladır. Bu durum ise ölçeklerin tek boyutlu birer yapıda olduğunun göstergelerindedir. Üç ölçeğin de tek faktörlü bir yapıya uygun olması sebebiyle, faktör analizi yapılırken ölçeklere döndürme yapılmamış ve bileşenler matrisinde (component matrix) madde yük değerlerine bakılmıştır. Maddelerin ölçekte kalması için faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüt olarak kabul edilmekle (Büyüköztürk, 2019) birlikte; 0,30’ un üzerinde olan maddelerin de ölçekte kalabileceği ifade edilmektedir (Kline, 2014). Buna göre üç ölçekten de atılan madde olmamıştır. Faktör yük değerleri Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ için ,800 ile ,420 aralığında; Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ için ,788 ile ,497 aralığında ve Velilere Yönelik ÖVİÖ için ,849 ile ,482 aralığında bulunmaktadır.

Ayrıca her üç ölçek için, ölçeklerdeki maddelerin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla ölçeklerin toplam puanları belirlenerek %27’lik alt grup ve %27’lik üst grup üzerinden madde analizi yapılmıştır. Grup puanlarının ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Alt-Üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonuçları

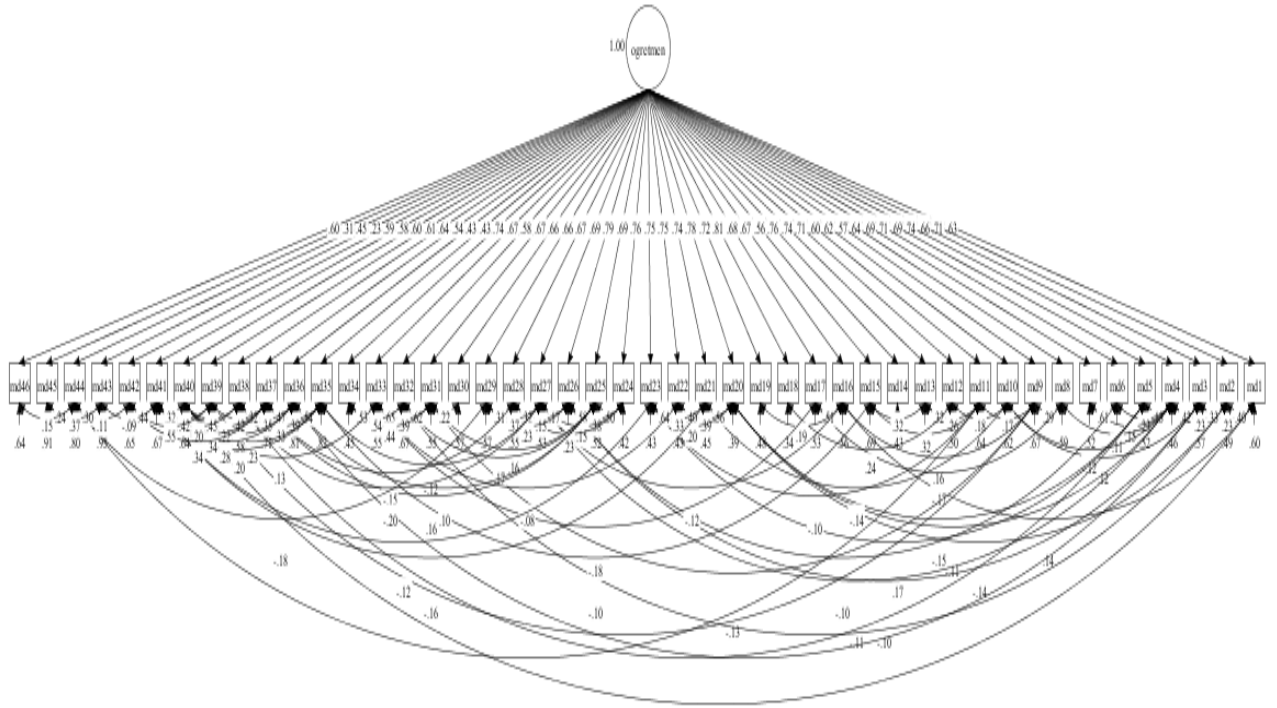
Ölçekler	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmene göre ÖVİÖ	%27’lik alt grup	74	3,25	,34	146	32,26	.000*
	%27’lik üst grup	74	4,68	,15			
Öğrenciye göre ÖVİÖ	%27’lik alt grup	132	1,77	,39	262	52,97	.000*
	%27’lik üst grup	132	4,28	,37			
Veliye göre ÖVİÖ	%27’lik alt grup	112	1,54	,36	222	56,60	.000*
	%27’lik üst grup	112	4,32	,37			

*p<.001

Tablo 6’ya göre her üç ölçek için de %27’lik alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasındaki farklar her bir madde için de incelenmiştir. T-testi sonuçlarından, her bir maddenin üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasında anlamlı farkların olduğu ($p<0,001$) görülmüştür. Bu sonuç ölçeklerin madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

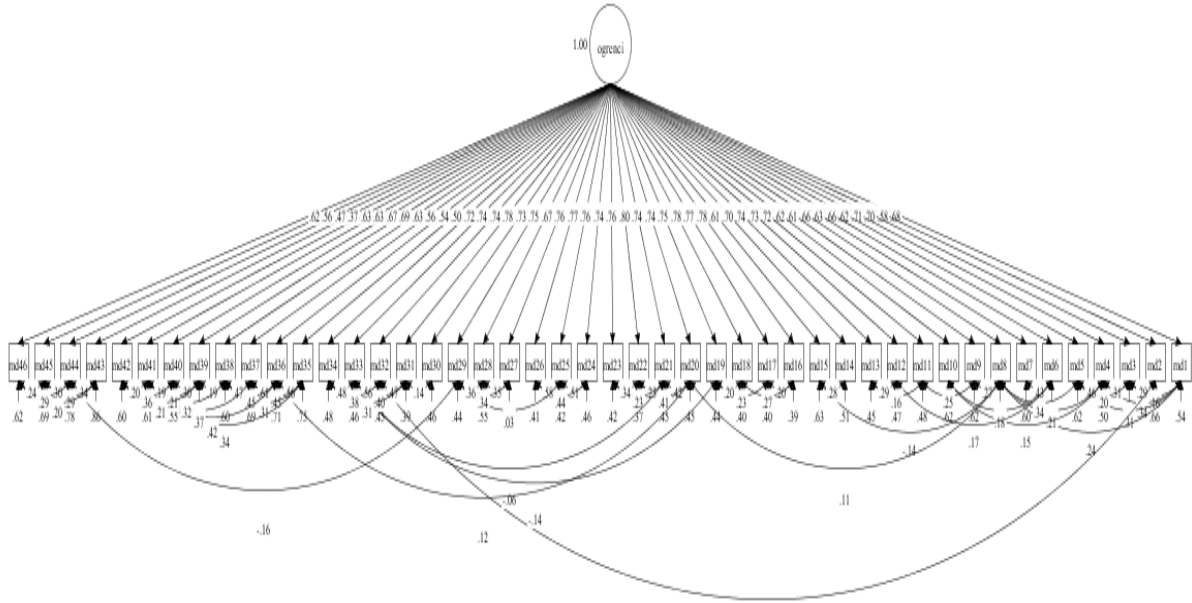
Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi yapılan ölçekler için, verilerin tek faktörlü yapıyı destekleyip desteklemediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen diyagramlar aşağıdaki Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir. Elde edilen modeller sonucunda uyumluluk indekslerine bakılmıştır. Kline (2015)'a göre bulgular sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI'nin 90'dan büyük olduğu durumlarda model kabul edilebilir.



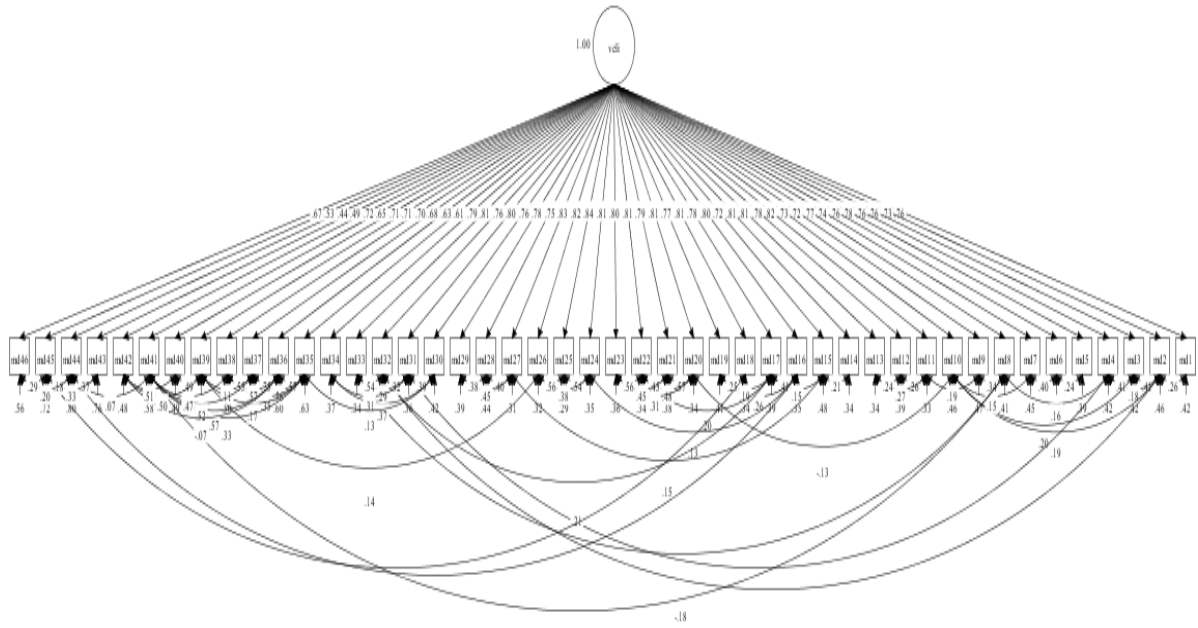
Şekil 1. Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ bulguları incelendiğinde RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI 90'dan büyük olduğu için model kabul edilebilir ($\chi^2/df= 1,96 <4$; CFI=0.92; TLI=0.91; RMSEA=0.06; SRMR=0.05). Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .97 bulunmuştur. DFA sonucunu gösteren Şekil 1'de her bir maddenin faktör yükleri yer almaktadır. Modelde aynı faktöre bağlı bazı maddeler arasında yüksek korelasyon çıktığından dolayı maddelerin hata ölçümleri bağlanmıştır. Model sonucunda her bir maddenin faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ bulguları sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI 90'dan büyük bulunduğu için model kabul edilebilir ($\chi^2/df= 2,47 <4$; CFI=0.92; TLI=0.91; RMSEA=0.06; SRMR=0.05). Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .96 bulunmuştur. DFA sonucunu gösteren Şekil 2'de her bir maddenin faktör yükleri yer almaktadır. Modelde aynı faktöre bağlı bazı maddeler arasında yüksek korelasyon çıktığından dolayı maddelerin hata ölçümleri bağlanmıştır. Model sonucunda her bir maddenin faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür.



Şekil 3. Velilere Yönelik ÖVİÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi

Velilere Yönelik ÖVİÖ bulguları sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI 90'dan büyük olduğu görüldüğü için model kabul edilebilir ($\chi^2/df= 2,76 <4$; CFI=0.92; TLI=0.91; RMSEA=0.06; SRMR=0.05). Velilere Yönelik ÖVİÖ'nin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ölçeğin tamamı için .98 bulunmuştur. DFA sonucunu gösteren Şekil 3'te her bir maddenin faktör yükleri yer almaktadır. Modelde aynı faktöre bağlı bazı maddeler arasında yüksek korelasyon çıktığından dolayı maddelerin hata ölçümleri bağlanmıştır. Model sonucunda her bir maddenin faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Öğretmen-veli iletişimini öğretmen, öğrenci ve veliye göre ölçmek amacıyla geliştirilmek istenen ölçekler için öncelikle konuya ilişkin alan yazın taranmış, ilgili taraflardan görüş alınmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşü alınmış ve Öğretmenlere Yönelik taslak ÖVİÖ 273 öğretmene, Öğrencilere Yönelik taslak ÖVİÖ 488 öğrenciye ve Velilere Yönelik taslak ÖVİÖ 416 veliye uygulanmıştır. Her üç ölçek için madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve ölçekten atılan madde olmamıştır. Her üç ölçek için de tüm veri seti ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Üç ölçek için de bakıldığında, birinci faktörün toplam varyansa yaptığı katkı Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ'nde %44,495, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ'nde %48,369 ve Velilere Yönelik ÖVİÖ'nde %57,387 iken, bu oran üç ölçek için de ikinci faktörde oldukça düşük bulunmuştur. Ayrıca Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ'nde birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin 6,41 katı, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ'nde birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin 8,37 katı, Velilere Yönelik ÖVİÖ'nde ise birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin 9,26 katı olduğu görülmektedir. Bu sebeple ölçeklerin tek faktörlü bir yapıda oldukları kabul edilmiştir. Üç ölçeğin de tek faktörlü bir yapıya uygun olması sebebiyle, faktör analizi yapılırken ölçeklere döndürme yapılmamış ve bileşenler matrisinde (component matrix) madde yük değerleri incelenmiştir. Üç ölçekten de atılan madde olmamıştır. Faktör yük değerlerinin Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ için ,800 ile ,420 aralığında; Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ için ,788 ile ,497 aralığında ve Velilere Yönelik ÖVİÖ için ,849 ile ,482 aralığında olduğu görülmektedir. Tek faktörlü 46 maddelik her bir ölçek için de %27'lik alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasındaki farklar her bir madde için de incelenmiştir. T-testi sonuçlarından, her bir maddenin üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasında anlamlı farkların olduğu ($p<0,001$) görülmüştür. Bu nedenle her üç ölçeğin de maddelerinin madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin tek faktörlü yapıyı destekleyip desteklemediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Her üç ölçeğin de bulguları sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI 90'dan büyük hesaplandığı için modeller kabul edilebilir (Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ- $\chi^2/df= 1,96<4$; CFI=0.92; TLI=0.91; RMSEA=0.06; SRMR=0.05/ Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ-

$\chi^2/df= 2,47<4$; CFI=0.92; TLI=0.91; RMSEA=0.06; SRMR=0.05/ Velilere Yönelik ÖVİÖ $\chi^2/df= 2,76 <4$; CFI=0.92; TLI=0.91; RMSEA=0.06; SRMR=0.05). Tek faktörlü 46 maddeden oluşan her bir ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı incelendiğinde Öğretmenlere Yönelik ÖVİÖ'nin .97, Öğrencilere Yönelik ÖVİÖ'nin .96 ve Velilere Yönelik ÖVİÖ'nin .98 olduğu bulunmuştur.

Her üç ölçeğe dair yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilecek 46 maddelik ve tek faktörlü üç ölçme aracı geliştirildiğini göstermektedir.

Bu çalışma ile üç farklı grup olan öğretmen, öğrenci ve velilere göre öğretmen-veli iletişimini ölçmek amacıyla kullanılabilecek olan üç farklı ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilme aşamasında doğrulayıcı faktör analizinin aynı veri seti üzerinden yapılması çalışmanın sınırlılığıdır. Bu sebeple yeni bir veri seti ile geçerlik ve güvenirliğin sınanması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

Ölçeklerin kullanılacağı ileriki çalışmalarda ÖVİÖ aynı gruba ilkokul ve devamında ortaokulda uygulanıp boyamsal bir çalışma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Ölçekler özel okullarda ve devlet okullarında uygulanıp sonuçlar incelenebilir. Diğer taraftan öğretmen-veli iletişimine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri arasındaki farklılıklar her üç gruba uygulanan ölçek sonuçları karşılaştırılarak ortaya koyulabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. ve Samancı, O. (2004). *İlköğretimde veli-öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi*, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler. Ankara, 1, 1435-1440.
- Akbaşlı, S.ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-22.
- Albayrak, F. (2004). *İlköğretim Okullarının Yönetiminde Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katkısı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2008) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem Pegem A Yayıncılık.
- Biller, K. (1997). *Sosyal felsefeci olarak 21. yüzyılın öğretmenleri*. Uluslararası dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı, Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calderhead, J. (1997). *Öğretmenlerin uzmanlığının tanınması ve geliştirilmesi*. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı, Ankara: Millî Eğitim Basımevi,
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, (3) 123-139.

- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2046> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Çelik, V. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Doğan, E. (1995). *Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, Ç. T. (2005). *Okul-Öğretmen-Aile İş Birliğinin Sınıf Yönetime Etkisinin Sınıf Yönetimine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Erdem, A.R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1627> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erkan, S. (1996). *Geleceğin eğitim sisteminde sınıf öğretmenliği*. Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumu (30 Eylül-4 Ekim), Ankara.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. (Çev.: Kıvılcım Teksöz), İstanbul: Beyaz.
- Gökçe, E. (2000). *İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi*. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (15-16 Ekim 1998), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gülcan, M. G., Taner, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 129- 144.
- Ho, R. (2006). *Handbook Of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. Florida: Chapman & Hall/CRC Press.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (13. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kaşıkcı, M. (1996). *İlköğretimde Velilerle İş Birliği Kurmada Öğretmenlerin Kendi Yeterlikleriyle İlgili Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul Aile İş Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th Edition). New York: Guilford Publications.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2004). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *25620 Sayılı Resmi Gazete*.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69-81.

- Slocum-Gori, S. L., & Zumbo, B. D. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: Using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, 102(3), 443-461. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9682-8>
- şahin, F. T., Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Türkiye İstatistik Yıllığı (2004). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Viechnicki, K. (1997). Öğrenci dosyalarının değerlendirilmesinin öğretmenin sınıf içi etkinliklerine olan etkisi. (Çev: Gökçe, E.) A.Ü. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 351-365.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2006). İlköğretim Okullarında Etkililik Sağlanması İçin Öğretmenlerin Ailelerden Beklentileri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

The Development of Teacher-Parent Communication Scale

EXTENDED SUMMARY

Qualified teacher-parent communication is part of qualified education. If the current situation of communication is revealed for teachers and parents, it will be easier to search for and find solutions for the existing areas. In this way, school-family cooperation will become more functional. Accordingly, the aim of this study is to develop the “Teacher-Parent Communication Scale (TPCS) for teachers, students and parents; to prove validity and reliability.

Teacher-Parent Communication Scale (TPCS) was developed to measure teacher-parent communication according to teacher, student, and parent. There are 46 items in the scale to measure teacher-parent communication status. Three different scales were designed and implemented as teachers, students and parents by making arrangements on the same items according to teachers, students and parents.

In order to develop the Teacher-Parent Communication Scale, three different groups were studied as teachers, students and parents. Convenience sampling method was used to determine the study groups. Teacher-Parent Communication Scale was applied in Tokat and Kahramanmaraş provinces in 2018-2019 academic year. The TPCS intended for teachers was applied to 273 teachers, the TPCS intended for students was applied to 448 and the TPCS intended for parents was applied to 416 parents.

Expert opinion was obtained for the prepared draft scale; the context validity and face validity of the scales were tested. Within the scope of the validity and reliability of the scales, Kaiser-Meyer-Olkin coefficient and Barlett Sphericity test; exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis for construct validity; Cronbach’s Alpha reliability coefficient for reliability; for the internal validity and item discrimination of the items, item total correlation and sub-group-upper group averages of 27% t-test were tested.

When the KMO test results are examined, it is seen that the KMO value exceeds .60 and it is found .943 for TPCS intended for Teachers; .97 for TPCS for Students and .974 for TPCS intended for and 974 for parents. The chi-square value was significant at .01 level; the data came from the multivariate normal distribution.

Exploratory factor analysis was performed with the whole data set for all three scales. When the three factors were analyzed, the contribution of the first factor to the total variance was 44.495% for TPCS intended for teachers, 48.369% for TPCS intended for students and 57.387% for TPCS intended for parents. In addition, the eigenvalue of the first factor was 6.41 times of the second factor in TPCS intended for teachers, the eigenvalue of the first factor was 8.37 times of the second factor in TPCS

intended for students and the eigenvalue of the first factor was 9.26 times of the second factor in TPCS intended for parents. Therefore, it was accepted that the scales had a single-factor structure.

Since all three scales were suitable for a single-factor structure, no factor rotation was performed and factor load values were examined in the component matrix. No item was removed from all three scales. It was seen that factor load values for TPCS intended for teachers were between ,800 and ,420; for TPCS intended for students were between ,788 and ,497 and for TPCS intended for parents is between ,849 and ,482.

When total item correlation was calculated, it was found that there were no items below ,30. It is seen that total-item correlations were between ,319 and ,792 for TPCS intended for teachers, between ,416 and ,784 for TPCS intended for students and between ,50 and ,845 for TPCS intended for parents. The total scores of the scales were determined and as a result of item analysis over 27% sub group and 27% upper group, a statistically significant difference was found between 27% sub and upper groups for all three scales. In addition, the differences between the 27% upper and 27% sub of mean scores were examined for each item. T-test results showed that there are significant differences between the upper 27% and sub 27% mean scores of each item ($p < 0.001$).

When the goodness of fit index was analyzed according to the confirmatory factor analysis, it was found that single-factor structure of the scales had an acceptable goodness of fit index. When the internal consistency reliability coefficient of each scale consisting of 46 items with a single-factor was examined, it was found that the TPCS intended for teachers was ,97, the TPCS intended for students was ,96 and the TPCS intended for parents was ,98.

The results obtained from the validity and reliability studies of all three scales indicate that three single-factor and 46-item measurement instruments have been developed to be able to obtain valid and reliable results.

In this study, three different scales have been developed which can be used to measure teacher-parent communication according to three different groups, teachers, students and parents. It is the limitation of the study that the confirmatory factor analysis was performed on the same data set. For this reason, it is recommended to test validity and reliability with a new data set and compare the results.