Causal attributions are defined as the way people describe and evaluate their or others’ behaviors. In the literature, it was found to directly and indirectly affect academic achievement as they influence parents’ expectations about their children’s future success, their parenting styles, and, therefore, the social and physical environment that they provide for their children. This study adapts the Parents’ Attributions and Perceptions Questionnaire (PAPQ) to Turkish and collects evidence about the questionnaire’s validity and reliability. The questionnaire comprises eight factors and 24 items designed to evaluate parents’ causal attributions based on ability, effort, luck, and strategy for success and failure. The participants were 340 parents (235 mothers and 105 fathers), aged between 25 and 35 years (128); and high school graduates (182) with a monthly income between 2,001 and 4,000 TL (98). The mean scores calculated for the questionnaire items ranged between 1.45 and 4.42. Adjusted item total correlations were calculated; it was found that the discriminating power of the items varied between 0.43 and 0.90. As a result of the CFA, the goodness of fit values of the questionnaire was calculated as $\chi^2/sd = 1.92$, $RMSEA = .056$, $SRMR = .053$, $CFI = .97$, and $GFI = .89$. The Cronbach’s alpha internal consistency coefficient was found to be .80. Based on these results, it was demonstrated that the PAPQ is a valid and reliable measuring instrument that can be used in Turkish.

**Keywords:** Parents’ casual attribution, Parental perceptions, Academic achievement, Success and failure.

**Article Type:** Research paper

---

**Ebeveyن Başarıya Dönük Nedensel Yüklemе Ölçeği (ENEYO): Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması**

**Öz**

Nedensel yüklemler, kişinin kendisinin ya da başkalarının davranışlarının açıklama ve değerlendirilmeye biçimini olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında nedensel yüklemlerin, ana baba büyükçülüğünü, çocuklarının gelecekteki başarılı bağınsa yönelik beklentileri, çocuk yetiştirmeye stili ve dolayısıyla çocuklara sundukları toplumsal ve fiziksel çevre ve etkilendiren etkenlerin aile ortamında doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada, Ebeveyn Başarıya Dönük Nedensel Yüklemelere Ölçeği (ENEYO)'nin Türkçe uygulanmasının yapılıp, ölçügen geçerlilik ve güvenirliğini ilgili kanıtlar ebeveyn oluna edilmiş amaçlandığını, ölçüğe; ana babaların hem başarı hem başarısızlık için yetenek, çaba, şans ve strateji özelliklerini temelinde yapılan nedensel yüklemleri değerlendirilmesi yönünden全く uygun ve 24 maddeden oluşmaktadır. Araştırma çalışmalarını Grubu tarafından yazılmış; 18 yaş ve 25 yaş arasında eğitim passe (128), ise mezunu (182), 2001-2000 TL arası değer (98), 235 Türkiye'li anneler ve 105 Türkiye'li baba olmak üzere toplam 340 ana babadan oluşmaktadır. ENEYO'nun madde ve iddianın hesaplanması puanların ortalamasını, 1.45-4.42 arasında değer formüllerinde. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır; madde ayrıntılı değerlendirmesini 0.43 ile 0.90 arasında değer formüllerini belirlemiştir. DFA sonucu ölçüğün uyumlu olduğu ölçüğü $\chi^2/sd=1.92$, $RMSEA= .056$, $SRMR= .053$, $CFI= .97$, $GFI= .89$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar temelinde, Ebeveyn Başarıya Dönük Nedensel Yüklemelere Ölçeği'nin Türkçeye kullanılabilecek geçerli ve güvenir bir ölçme aracı olduğunu ortaya konmuştur.
Introduction

The effects of parents on their children’s performance at school or, in particular, their academic achievement is now acknowledged by the literature. Moreover, parents’ behaviors, opinions, and emotions regarding their children’ school and academic success have short term effects (e.g. a school year) as well as long-term effects (e.g. academic motivation, school attendance). Considering Vygotsky’s (1978) theory, the most important reason for this is the mediating role of parents in the development and education of their children. Accordingly, in their direct and indirect interactions with their children, parents make use of their own personal values and beliefs, shaped by social, cultural, and historical characteristics of their communities. These values and beliefs, which provide the basis for parental behavior and opinions, are now conceptualized as parental cognition and regarded as the most important variable in the parenting process (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005, 2007; Lansford & Bornstein, 2011; Miller, 1995). Miller (1995) states that there may be two possible reasons for this. The first reason is that parents ask why questions about almost everything related to their children. Why did they get a weak grade in math, why do they not study for the classes, why are they acting like this? With such questions, parents try to understand the behavior of their children and try to answer these questions within the context of their own cognitive framework. Therefore, it is important to understand this cognitive framework as it contributes to explanations of the factors that affect the education and development of children. Another reason is that the parental cognition directly or indirectly affects all behaviors and emotions of parents toward their children, and, consequently, the entire development of their children. The direct impact of parental cognition can be explained with parental behaviors such as providing private lessons, books, computers, and other facilities or participating in the education of their children to support their academic success. However, the indirect effects of cognitions appear to be more important as they relate to causal attributions that form the basis of these behaviors. Accordingly, the thoughts of parents about the reason why their children exhibit certain types of behavior affect all their behaviors that seek to support the education and development of their children (Enlund, Aunola, Tolvanen, Lerkkanen, & Nurmi, 2017; Miller, 1995; Natale, Aunola, & Nurmi, 2009; Räty, Vänskä, Kasanen, & Kärkkäinen, 2002; Tõeväli & Kikas, 2017).

Causal Attributions for Success and Failure

Causal attribution describes the way people explain and evaluate their or others’ behaviors. For Weiner (Weiner, 2010), causal attributions for success and failure are related to how people explain the successes and failures of themselves or others. Weiner (Weiner, 2010) states that people’s attributions related to success/failure can be discussed in three dimensions. The first of them is the locus of control. Accordingly, the first question individuals ask in case of success/failure is whether it can be attributed to an internal or external factor. For example, a mother may attribute the success of her child in any lesson to the hard work of the child (internal) and failure of the child in another lesson to the teacher’s not paying enough attention to the child (external). The second dimension relates to the stability of the attribution about success/failure. Thus, a father may see the success of his child in a lesson as expected (stable) because of the aptitude of the child, whereas another father may explain his child’s failure with the child’s lack of interest in school or learning because he or she is in adolescence (unstable). The last factor Weiner (Weiner, 2010) mentions is the controllability of success or failure. Accordingly, a mother may believe that her child may be successful if he or she studies regularly (controllable) or her child may not be successful because he or she has the ability to graduate from secondary school at most (uncontrollable). In addition to these dimensions, it is emphasized that in case of failure, people explain the situation depending on four possible factors. Accordingly, ability as an immutable, uncontrollable, and internal feature; effort as a variable, controllable, and internal feature; teaching strategies/teacher adequacy as a changeable, uncontrollable, and external feature; and finally, luck as a changeable, uncontrollable, and external factor. Weiner (Weiner, 2010) argues that the parents’ attributions for success affect their expectations and feelings about the future success of their children. Moreover, it is maintained that these expectations and emotions affect the social and physical environment that parents offer to their children as well as their parenting styles and, therefore, have a direct and indirect
influence on children’s academic achievement. In support of these views, it is indicated in the literature that the expectations and behaviors of parents about their children’s education are the most important variable that influences academic achievement (Jeynes, 2005, 2007), and that there are positive significant correlations between these expectations and behaviors and the parents’ attributions for success (Georgiou, 1999; Natale et al., 2009; Tõeväli & Kikas, 2017).

Causal attributions of parents related to success and failure can vary depending on different factors. Literature shows that parents with a high level of education tend to attribute success to ability at a higher level compared with the parent with a lower level of education, and this is the case in Western communities more than in Asian ones (Enlund et al., 2017; Phillipson, 2006; Rytkönen, Aunola, & Nurmi, 2005). Additionally, causal attributions can vary depending on the gender and age of the child. For example, Räty et al. (2002) demonstrated that the success of boys in the field of mathematics is explained more with ability and the success of girls in the same field more with effort, whereas the achievements of girls in the verbal field are explained more with ability and that of boys more with effort. In the same study, it was further shown that the previous performance levels of children influenced the attributions of parents for success/failure, and the success of the students who are generally successful in mathematics is attributed to ability, while the mathematical success of an average or mediocre student is explained with effort. This is supported by the works of Kinlaw, Kurtz-Costes, and Goldman-Fraser (2001) (2001) and Natale et al. (2009). In the studies, it is noted that success is attributed more to ability, and failure is explained more with effort. Miller (1995) and Phillipson (2006) suggest that it may not be emotionally easy for parents to attribute failure to lack of ability, and it is easier to deal with effort instead. Additionally, Enlund et al. (2017), Kinlaw et al. (2001), Miller (1995), Rytkönen et al. (2005), and Räty et al. (2002) indicate that there is generally a very small likelihood to attribute success or failure to task difficulty/teaching strategies and luck. Phillipson and Phillipson (2012) note that attributions for success and failure are evaluated in a continuity ranging from luck (hardest) to effort (easiest).

In the literature, there are also studies concerning the effects of parents’ attributions on the behavior and cognition of children related to school and education. Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen, and Rasku-Puttonen (2002), Enlund et al. (2017), Miller (1995), and Natale et al. (2009) assert that parents’ attributions for success/failure influence children’s subsequent achievements, their motivation for success, and feelings of self-sufficiency for success. Accordingly, it has been determined that in cases where success is attributed to ability, students’ success increased compared with the previous level, but in cases where success is attributed to effort, success and academic motivation decreased. One possible reason for this is that, as Weiner (2010) stressed, the positive attributions of parents strengthen children’s belief in their own abilities, and this is an important variable that helps to increase academic achievement. However, it is believed this can also be explained by the relationship between parents’ attributions for success and their expectations for the success of their children, as Phillipson (2006) stressed. In the study, it is noted that the parents who attribute academic achievement of their children to an external, controllable, or variable reason, rather than attributing it to ability, also have lower expectations regarding the future education and achievements of their children. Miller (1995) and Natale et al. (2009) noted that these low expectations relating to academic achievement are transmitted verbally and behaviorally to children through school and task-based interactions between parents and children in everyday life. Researchers argued that such interactions involving low expectations negatively affect children’s sense of self regarding their abilities as well as the levels of their school-oriented motives. However, there are also studies suggesting that parents’ attributions for success and failure affect the content and form of their interactions with their children. Rytkönen et al. (2005) have demonstrated that the parents who attribute the success of their children in school to ability tend to increase their support to, and participation in, their children’s schoolwork, which, in turn, has a positive effect on academic achievement. Weiner (2010) argues that in cases where failure is attributed to a controllable external cause, such as the lack of effort, children experience guilt and remorse, and in cases where it is attributed to an uncontrollable internal reason such as ability, they feel shame and inferiority. As aforementioned, all these emotional states negatively affect children’s school success.
Purpose and Significance of the Study

There are studies in Turkish literature that emphasized the role of parents in the education of children and their influence on their academic achievement. In these studies, which support the international literature, a positive relationship between parents’ support to, and participation in the education of their children, especially their home-based participation, and the academic achievement of their children has been shown (Anıl, 2009; Erdogan & Demirkasımoglu, 2010; İpek, 2011; Sabancı, 2009; Şad, 2012). However, in the studies aimed at parents’ participation in particular, the findings that reveal the limited, and even lack of, participation by parents despite the fact that both parents and teachers and principals believe in the importance and necessity of participation require more detailed research into the cause. Although the literature refers to certain characteristics of parents, schools, and children that prevent participation (education level, socioeconomic level, employment status, lack of openness to cooperation, and negative attitude about participation) (Basaran & Koc, 2001; Ceylan & Akar, 2011; Erdogan & Demirkasımoglu, 2010; Keceli-Kaysili, 2002; Lindberg, 2013; Sabancı, 2009; Şad, 2012), no study aiming to determine the beliefs and values of a parent about their roles in the education of their children and especially their personal and cultural attributions for success has been found, except for two studies (Kaya & Bacanlı, 2015; Lindberg, Yıldırım, Elvan, Oztürk, Recepgolu, 2019; Tekin, 2016). Kaya and Bacanlı (2015) focused on the role and competence perceptions of parents related to their roles and competencies for participation in the education of their children. They found that parents’ acknowledgment of the importance of their self-efficacy levels for supporting the education of their children and their own positive school experiences also increased their participation in the education of their children. Lindberg et al. (2019) designed a qualitative study based on interviews. The study focused on the expectations of parents regarding the educational future of their children. In the study, it was demonstrated that the expectation levels of the participants comprising mostly mothers regarding their children were shaped by the personal wishes of the participants rather than by the existing levels of success of their children. Another important finding from this study was that parents’ expectations that their children would be successful in school stemmed from their beliefs in the abilities or efforts of their children for schoolwork.

In the Turkish literature, no measurement tool aimed at determining the causal attributions of parents for success and failure with a cultural basis has been found. In this respect, the aim of the present study is to adapt the Parents’ Attributions and Perception Questionnaire (PAPQ), developed by Phillipson and Phillipson (2010), into Turkish culture and language. On the basis of the literature outlined above, it is believed that this study is important for two reasons. First, the scale adapted within the scope of the study will make it possible to determine the causal attributions of Turkish parents for the success and failure of their children, which have strong personal and socio-cultural foundations. Indeed, these causal attributions, as aforementioned, affect all academic and social relationships of parents with their children and, therefore, children’s school performances, their motivation toward school, and, eventually, their academic achievements. Second, it is also believed that this study will contribute to the advanced level applied studies to be conducted using the adapted scale on the influence of parents on their children’s school achievement as well as to the work aimed at developing these effects in a positive direction.

Method

Study Group

To control the possible effects of cultural and contextual factors in the data collection process of the research, a total of 340 parents living in different parts of Turkey were reached. Of the parents, 100 (29%) lived in Marmara and Aegean regions, 110 (32.3%) in the Central Anatolia region, 80 (23.5%) in the Black Sea region, and 50 (14.7%) in the Eastern Anatolia region. Additionally, 48 (14.1%) lived in metropolitan areas, 225 (66.2%) in provincial centers, and 67 (19.8%) in districts and smaller settlements.
Of the participants, 235 were mothers (69%) and 105 (30.9%) were fathers; 128 (37.7%) were aged between 20 and 35 years, 102 (30%) between 36 and 40 years, and 110 (32.4%) were above 40. Regarding their education levels, 83 parents (24.4%) were primary and secondary school graduates, 75 (22.1%) were high school graduates, and 182 were (53.5%) university graduates. Concerning the level of monthly income of the participants, 41 (12.1%) earned TL 2,000 and below per month, 98 (28.8%) between TL 2,001 and 4,000, 79 (22.2%) between TL 4,001 and 6,000, 59 (17.4%) between TL 6,001 and 8,000 TL, and 63 earned (18.5%) TL 8,001 and above. Of the participants, 178 (52.4%) had children attending primary school, 100 (29.4%) secondary school, and 62 (18.2%) high school.

Data Collection Tools

PAPQ, developed by Phillipson and Phillipson (2010) to measure the attributions of parents for the success and failure of their children in school-related activities, is a 24-item scale. The items in PAPQ contain statements about attributions for success and failure with factors of ability, effort, strategy, and luck. Accordingly, the factors are indicated as Success–Luck, Success–Ability, Success–Effort, Success–Strategy, Failure–Luck, Failure–Ability, Failure–Effort, and Failure–Strategy. For example, the item, “When my child does well in exams, it is likely because he or she is just lucky,” relates to the factor of Success–Luck, whereas the item, “When my child does poorly in the school math test, it is likely because he or she is not good at it,” falls under the factor of Failure–Ability. Parents are asked to rate their agreement with each item on a 5-point Likert-type scale ranging from 1 (I strongly disagree) to 5 (I strongly agree). In accordance with the aforementioned aim for the development of the scale and its basic theoretical structure, a separate score is obtained for each factor. Thus, the highest score of each factor is 15 and the lowest score is 3. The higher scores, for example, related to the factor of Success– Luck are interpreted as the parents attributing success of their children more to luck.

Confirmatory factor analysis (CFA) was used to determine the conformity of the eight-factor structure of the original scale to the theoretical structure. It was reported that as a result of the analysis, each factor had three items and R2 values ranging from medium to wide range, and the eight-factor structure of the scale was confirmed based on regression coefficients of the items of each factor (Phillipson & Phillipson, 2010). In the analysis concerning the fit of the CFA results obtained with the data, the ratio of χ2 to degrees of freedom (χ2/sd) was calculated as 1.56, GFI = .90, CFI = .94, and RMSEA = .05. Additionally, the Cronbach’s alpha, calculated for the entire 24-item scale, was .78. The Rasch analysis was used to obtain the averages that would enable nonlinear raw scores to be converted into linear ones in the form of standardized residual values. These residual values for the items obtained through the Rasch analysis contributed to increasing the chances of each item being loaded to the appropriate factor in the CFA. Moreover, the Rasch analysis based on the rating scale model was also used to determine whether the rating scale used on the questionnaire was functioning properly. As a result of the analysis, both in-fit and out-fit statistics were determined to be .99. In-fit and out-fit t-values were also calculated as .00; this value was considered to be another result of the data-model fit. The reliability coefficient for the surface of the item was determined to be .99; this value was interpreted as indicating that the difficulty levels of the items differed from each other. The person ability estimate mean was found as −.21, which meant that 215 participants in the sample found the items as relatively easy. In a sense, this revealed that the parents could be trusted to be capable of revealing their attributions about their children. For person fit measures, the in-fit mean square was 1.00, and the out-fit mean square was .99. In this measurement, the in-fit and out-fit t-value was −.30; this result was considered a sign of acceptable fit because of the person separation reliability of .75 (Phillipson & Phillipson, 2010).

Data Collection

The participants were contacted directly by the researcher or through the school counselor or classroom or branch teachers known to the researchers and faculty members at the education faculties in the respective regions or cities. Prior to the data collection process, the teachers who would act as mediators for contacting the parents during the data collection process were interviewed, and they
were informed about the purpose of the research, and how the data would be used. After they were informed, the link for the online form containing questions for demographic information about the participants as well as the item of the data collection tool were sent to the teachers. The online form primarily gave information about the purpose of the study, and how and where the data would be used, and mentioned the measures for ensuring the reliability of personal information. Thus, it was stressed that there was no question in the form that would indicate the identity of the respondent, and as the answers were filled out and sent online, it was impossible to link the respondent to the answers. It was further noted that participation in the study was voluntary; however, filling out and submitting the online form would mean being informed about the purpose and content of the study and agreeing to the researcher using the data.

Data Analysis

In this study, before performing CFA, assumptions were evaluated to determine whether the data set is suitable for the relevant analysis. Kline (2005) states that the sample size must be at least 200 for CFA to be applied. In this study, a sample group of 340 people was obtained. The second assumption specified for CFA is related to missing values. The data set was reviewed for the missing values, and it was determined that there was no missing value. The Mahalanobis distances for multivariate extreme values were examined. Accordingly, the chi-square values of the observations for 44 people were determined to be greater than .01, and the measurements for these people were removed from the data set. Then, it was checked whether the data showed multivariate normal distribution. Relative multivariate kurtosis (RMK) was evaluated for multivariate normality. Thus, the RMK value was calculated as 1.152. Although no standard cutting point was specified for this index (Jöreskog & Sörbom, 1993), Pellegrini and Scandura, 2005) stated that a value less than 3 is an acceptable level for multivariate normality. The scattering diagram was examined for linearity, and it was observed that the data did not deviate excessively from linearity. Finally, before performing CFA, multiple co-linearity between the variables was also examined. It was found that the VIF value for the variables was significantly lower than 10, and it was concluded that there was no multiple co-linearity for the data at hand.

Findings

Translation Process and Content Validity of PAPQ

In the process of adapting the scale, the adaptation steps specified by Hambleton and Patsula (1998) were followed. Accordingly, following the e-mail correspondence with the researchers who originally developed the scale, it was determined that the structural features of the scale were appropriate for the culture and language to which it would be adapted, and the permission was obtained from the researchers to adapt the scale to Turkish. After this stage, the scale was translated from English to Turkish by three experts who had a PhD degree in educational psychology and who were proficient in both languages. The first translations were examined individually in a meeting attended by all the experts who made the translations. In this meeting, the differences related to the translation of each item were discussed, and proposals for eliminating these differences were taken into consideration to give the scale its initial form. In this process, one expert with a PhD degree in Curricula and Teaching and another expert with a PhD degree in Measurement and Evaluation in Education were consulted for the statements designed to determine the parent’s attributions for success in spelling English words in item 15 (When my child comes in last in the school spelling test, it is likely because he or she is just unlucky) and item 18 (When my child does poorly in the school spelling test, it is likely because he or she is not good at it), in line with the recommendations of the experts in the translation group. In accordance with the recommendations of the experts from the specified fields, it was decided that it was appropriate to use the math test instead of the spelling test in the Turkish form. Thus, the process of translation into Turkish was completed by preserving 24 items of the scale.
Descriptive Statistics

After the completion of the translation process, the scale was applied to a sample group of 340 people. However, in the preliminary review process for determining the suitability of the data set for CFA, as noted above, it was decided in the analyses related to extreme values that the data for 44 people should be removed from the data set. Thus, the analysis was carried out with 296 people. The descriptive statistics on the data set are given in Table 1.

Table 1.
Descriptive Statistics Calculated for Items of PAPQ.

| Item Total | Corelation |
|------------|------------|
| 1. Factor – Success - Luck | .61 |
| M1 | 1.70 |
| M2 | 1.47 |
| M3 | 1.45 |
| 2. Factor – Success – Ability | .79 |
| M4 | 3.16 |
| M5 | 3.45 |
| M6 | 3.54 |
| 3. Factor – Success - Effort | .77 |
| M7 | 4.27 |
| M8 | 4.35 |
| M9 | 4.09 |
| 4. Factor – Success - Strategy | .84 |
| M10 | 4.42 |
| M11 | 4.31 |
| M12 | 4.27 |
| 5. Factor – Failure - Luck | .80 |
| M13 | 1.58 |
| M14 | 1.54 |
| M15 | 1.61 |
| 6. Factor – Failure - Ability | .83 |
| M16 | 3.04 |
| M17 | 2.65 |
| M18 | 3.30 |
| 7. Factor – Failure - Effort | .90 |
| M19 | 4.06 |
| M20 | 3.99 |
| M21 | 4.12 |
| 8. Factor – Failure - Strategy | .72 |
| M22 | 3.67 |
| M23 | 3.93 |
| M24 | 3.88 |

As a result of the analysis carried out, the mean scores calculated for each item of PAPQ varied between 1.45 and 4.42, as shown in Table 1. Item total correlations were calculated to determine the distinctiveness of each item in the scale, and it was found that the distinctiveness values varied between 0.43 and 0.90. It is stated that the values greater than .30 for the corrected item total correlation are within the acceptable limits (Büyüköztürk, 2011). Based on the results obtained in this study, it was understood that all scale items had high distinctiveness power based on the relevant factor.
Validity and Reliability of PAPQ

The path diagram for CFA, drawn for examining the data fit of the model for the eight-factor structure of the 24-item Turkish form of the original scale, is given in Figure 1.

Figure 1. An eight-factor Parents’ Attributions and Perceptions Questionnaire model showing the parental attributions of effort, ability, strategy, and luck on their children’s success and failures at school.

As shown in Figure 1, as a result of CFA wherein the construct of the scale, comprising eight factors and 24 items, it was determined that the item factor loading values (λs) ranged from .52 to .95. It was found that the t-values obtained as a result of the analysis were significant at the level of .05, and the
error variances of the items varied between .04 and .73. Standardized beta coefficients were in the range of .52 to .98. Based on these results, it was decided that none of the scale items needed to be removed. The statistics on the data fit of the CFA results obtained from PAPQ are given in Table 2.

Table 2.

| CFA Results |        |        |        |        |        |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|
|             | χ2     | sd     | χ2/sd  | RMSEA  | SRMR   | CFI    | GFI    | Cronbach Alpha |
|             |        |        |        |        |        |        |        |                 |
|             | 432.11 | 224    | 1.92   | .056   | .053   | .97    | .89    | .80              |

As shown in Table 2, all values for goodness of fit indices, mainly χ2/sd, were within the acceptable intervals. Thus, it was concluded that the scale items were a good representative of the construct aimed at measuring the attributions of parents, and because of the fit of items with the data, the measurements made using PAPQ had construct validity. These results were also consistent with the results of the study by Phillipson and Phillipson (2010) for developing the original scale. In the study for developing the original scale, the χ2/sd ratio was found as 1.56, RMSEA as 0.05, CFI as 0.94, and GFI as 0.90.

The interdimensional correlations in PAPQ are given in Table 3.

Table 3.

| Pearson Correlation Coefficients between Factors of PAPQ. |
|----------------------------------------------------------|
|              | Suc. Luck | Suc. Ability | Suc. Effort | Suc. Strategy | Fail. Luck | Fail. Ability | Fail. Effort | Fail. Strategy |
| Succes Luck  | Pearson Correl. | 1     | .11       | -.14**       | -.22**    | .30**     | -.004      | -.13*        | -.05        |
|              | p         | .05    | .01       | .000        | .000      | .94       | .01        | .31          |
| Succes Ability| Pearson Correl. | 1     | .31**     | .18**       | .03       | .11       | .13*       | -.01         |
|              | p         | .000   | .001      | .52         | .05       | .02       | .85        |
| Succes Effort| Pearson Correl. | 1     | .57**     | -.23**      | .11*      | .47**     | .31**      |
|              | p         | .000   | .000      | .04         | .000      | .000      |
| Succes Strategy| Pearson Correl. | 1     | -.35**   | .11*       | .49**     | .36**     |
|              | p         | .000   | .040      | .000        | .000      |
| Failur Luck  | Pearson Correl. | 1     | .07       | -.18**     | -.09      |
|              | p         | .197   | .002      | .104        |
| Failur Ability| Pearson Correl. | 1     | .34**     | .35**      |
|              | p         | .000   | .000      |
| Failur Effort| Pearson Correl. | 1     | .63**     |
|              | p         | .000   |

*p < 0.05  
**p < 0.01

Analysis related to Pearson correlation coefficients shows that there were low and moderate and negative and positive relations between the factors. However, there was no significant correlation between some factors. Thus, no significant correlation was found between the Success–Luck factor and the Failure–Ability factor (−.004, p > 0.05) and the Failure–Strategy factor (−.05, p > 0.01), between the
Success–Ability factor and the Failure–Luck factor (0.3, p > 0.05) and the Failure–Strategy factor (−0.1, p > 0.05), and between the Failure–Luck factor and the Failure–Ability factor (0.07, p > 0.05) and the Failure–Strategy factor (−0.09, p > 0.05). Additionally, it is believed that the fact that the correlations obtained were not too high can be considered as an indication that there was no problem of multiple co-linearity between scale factors (Dereli–Iman, 2013).

In this study, the Cronbach’s alpha internal consistency coefficient of the scale was determined as .80; Phillipson and Phillipson (2010) reported this coefficient as .78.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to adapt PAPQ, developed by Phillipson and Phillipson (2010), to determine parents’ attribution for the success and failure of their children to Turkish. In line with the theoretical structure, the scale has eight factors under the overall dimensions of success and failure: Success–Ability, Success–Effort, Success–Strategy, Success–Luck, Failure–Ability, Failure–Effort, Failure–Strategy, and Failure–Luck.

The results of fit indices obtained through CFA to determine whether the eight-factor structure of the original scale could be verified in Turkish culture support the model-data fit. As a result of the analysis, it was found that $\chi^2$/sd = 1.92, RMSEA = .05, SRMR = .05, CFI = .97, and GFI = .89. In the literature, it is noted that the $\chi^2$/sd ratio less than or equal to 2 and 3, the RMSEA value in the range of 0.06 to 0.08, the SRMR value less than or equal to 0.08, the CFI value of 0.90 and above, and the GFI value of 0.85 and above can be considered acceptable lower limits for the fit of the model with actual data (Tabachnick & Fidell, 2007). The results obtained in this study support good and even perfect fit between the model and the data, in parallel to the results obtained from the original scale.

The Cronbach’s alpha coefficient of the original scale was reported as .78. In this study, the Cronbach’s alpha coefficient of the scale was determined as .80. In the literature for the assessment of reliability, it is reported that the closeness of the Cronbach’s alpha coefficient to 1 is important, and the values closer to 1 indicate strong evidence of the reliability of the scale. In contrast, the Cronbach’s alpha coefficient below .70 or above .90 signifies a problem for the reliability of the scale (Şencan, 2005). The value obtained in this study is within the acceptable limits.

As aforementioned, this adaptation study aimed to determine whether the theory-based model (parents’ attributions for success and failure) could be verified. In this context, CFA was performed and the eight-factor structure of the scale in accordance with the construct defined at the original scale was validated; correlations were found between some factors/dimensions, or other factors were found to be unrelated. The correlation between the factors provides important information on the discrimination of the factors. Too high correlation estimation between the factors (0.85 and above) threatens the discriminant validity (Kline, 2005). Accordingly, the low and moderate levels of correlations that are significant between the factors in the study show that the relevant factor measures the attributions of parents for success and failure separately (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2018). However, in the present study, no significant correlation was found between the Success–Luck factor and the Failure–Ability factor and the Failure–Strategy factor, between the Success–Ability factor and the Failure–Luck factor, and the Failure–Strategy factor, and between the Failure–Luck factor and the Failure–Ability factor and the Failure–Strategy factor. However, this is supported by the initial measurement model. Additionally, Phillipson and Phillipson (2010) noted that each factor of the scale could be treated separately, and no a single total score from the scale would be calculated. In the present study, the results of CFA also prove that the model-data fit has been achieved, and the predicted relationships between the variables and the factors as well as among factors are verified. The basic model on which the scale is based (Weiner, 2010) and the literature on this topic (Lansford & Bornstein, 2011; Miller, 1995; Phillipson & Phillipson, 2010) show that success or failure in the academic field can be attributed to four different situations. Thus, the cause of success or failure in the academic field can be attributed to luck, effort, ability, or strategy. Additionally, in the literature, it is noted that parents attribute their
children’s success and failure mostly to ability and effort (Enlund et al., 2017; Kinlaw et al., 2001; Miller, 1995; Räty, Leinonen, et al., 2002; Rytkönen et al., 2005). In the studies, it is demonstrated that both success and failure are unlikely to be attributed to ability or strategy. The possible reason for this result may be parents’ placing greater emphasis on effort and strategy and lesser emphasis on luck in their communication with their children on the basis of academic success, as Phillipson and Phillipson (2010) noted. This is because it is easier to explain success with reference to a feature that can be more easily exemplified in everyday life, such as effort and strategy, instead of an external and uncontrollable feature that is more difficult to measure and exemplify, such as luck. Moreover, the results of the Rasch analysis conducted in the process of developing the original scale demonstrated that the most difficult items for parents to answer were those in which success and failure should be attributed to luck and failure to strategy and effort. In the analysis, the easiest items to answer were found to be the ones that attribute success and failure to strategy and effort. Accordingly, the results obtained on the interdimensional relationship pattern in this scale adaptation study support the basic theoretical model and the literature as well as the results obtained during the development of the original scale.

In conclusion, it can be said that the Turkish form of PAPQ is a valid and reliable measuring tool that can be used to measure the attributions of parents related to their children’s academic success and failure. Using this scale, it may be possible to describe success–failure attributions that affect the participation of parents in the education of their children and the support or guidance they provide for their children, which are important at an individual and socio-cultural level. Such descriptions will contribute to the improvement of the roles of parents, school managers, and teachers for participation in the development and education of children.

**Acknowledgments**

This study was produced from an international research project supported by TUBITAK 2219 International Postdoctoral Research Fellowship Program and carried out by the researcher between 2019-2020.
Giriş

Ana babaların, çocuklarının okulda gösterdiği performans ya da özel olarak akademik başarılarını üzerindeki etkileri bugün artık alaşınan tarafından tartışmasız kabul edilen bir gerçekçiktir. Vygotsky'nin (1978) kuramı temelinde düşünüldüğünde, bu gerçekliğin en önemli nedeni, ana babanın çocukun gelişimi ve eğitimindeki aracılı rolüdür. Buna göre ana babalar, çocukları ile kurdukları tüm doğrudan ve dolaylı etkileşimlerde; bulundukları toplumun kültürel, toplumsal ve tarihsel özellikleri temelinde biçimlenen kendi kişisel değer ve değerleri kullanmaktadırlar. Ana baba davranışlarına temel sağlayan bu değer ve inançlar, günümüzde ana babalık bilişleri (parental cognition) olarak kavramsallaştırılmaktadır ve ana babalık süreçinin en önemli etmeni ve bu süreçin merkezinde yer alan temel değişiklik olarak ele alınmaktadır (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005, 2007; Lansford & Bornstein, 2011; Miller, 1995). Miller (1995), bunun olası iki nedeni ikeni olabileceği belirtmektedir. Bunlardan ilki, ana babaların çocukları ile ilgili hemen hemen her konuda neden soruları soruyor olmalarıdır. Sözgelimi neden matematik dersinden zayıf not aldı, neden derslerine çalışmıyor, neden böyle davranıyor soruları yoluyla ana babalar, çocuğun davranışlarını anlamaya çalıştır ve bunu çoğulukla kendi kişisel süreçleri içerisinde yantlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla bu bilisel süreçlerin anlaşıma, çocukun eğitimi ve gelişimi etkenlerine etkileri ve etkilerini etkenlerin etmenlere döndük açıklamaları katkı sağlayıcı olması nedeniyle önemlidir. Bir diğer neden, ana baba biliselilerin, onların çocuklarına yönelik tüm davranışlarını, duygularını ve dolayısıyla çocuklarının tüm gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkiliyor olmasıdır. Ana baba biliselilerinin doğrudan etkisi, ana babaların çocuklarının akademik başarısını desteklemeye döndük özel ders, kitap, bilgisayar gibi olanaklar ya da onun eğitimine katkı veren bir ders ile açıklanabilir. Ancak bilişlerin dolaylı etkileri, belirtilen bu davranışların temelini oluşturutan nedensel yüklemeler ile ilgili olması nedeniyle daha önemlidir. Diğer neden, ana babaların çocuklarının belirli tür davranışları göstermesinin nedenine yönlendirici, onların davranışlarının eğitimi ve gelişimi destekleyince yönelik tüm davranışlarını etkilemektedir (Enlund, Aunola, Tolvanen, Lerkkanen, & Nurmi, 2017; Miller, 1995; Natale, Aunola, & Nurmi, 2009; Räty, Vänskä, Kasanen, & Kärkkäinen, 2002; Tõeväli & Kikas, 2017).

Başarı ve Başarısılıkla İlgili Nedensel Yüklemeler

Nedensel yükleme (casual attributions), kişinin kendisinin ya da başkalarının davranışlarını açıklama ve değerlendirme biçimini göstermektedir. Başarı ve başarısılıkla ilgili nedensel yüklemeler ise, Weiner (2010)'a göre, insanların kendilerinin ya da başkalarının başarıları ve başarısızlıklarını nasıl açıkladıkları ile ilgilidir. Weiner (2010), insanların başarı/başarısızlık ile ilgili yüklemlerinin üç boyutta ele alınabileceği belirtmektedir. Bunlardan ilki, kontrol odaklı (locus of control)'dır. Buna göre, bireyin başarı/başarısızlık durumunda ilk sorudu bunun içsel mi yoksa dışsal bir etmenle mi açıklanabileceğini öne çıkar. Örneğin, bir anne çocuğunun herhangi bir dersteki başarısını, onun çok çalışması (içsel) ve başka bir dersteki başarısızlığını ise öğretmenin ona yeterince ilgi göstermemesi (dışsal) gibi bir kaynağına yükleyerek açıklayabilir. İkincisi başarı-başarısızlıkla ilgili açıklamanın değişebilirliği (stability) ile ilgilidir. Buna göre, bireyin başarı/başarısızlık durumunda ilk sorudu bunun içsel mi yoksa dışsal bir etmenle mi açıklanabileceği öne çıkar. Örneğin, bir anne çocuğunun dersteki başarısının zeki olduğu için beklenir (sürekli) bir durum olduğuna yani derste bir başarıya olanak veren ve öğrenmeye ilgişsiz olması (sürekziz/destekiz) ile açıklayabilir. Weiner (2010)'ın bahsettiği son etmen, başarıya ya da başarısızlığa kontrol edilebilir olup olmadığı ile ilgilidir. Buna göre, anne eğer derslerinde düzenli olarak başarısız olursa çocuğun başarısız olmasının ya da başarıya olanak vermesi ile açıklanabilir (kontrol edilebilir).
Alanyazıda ana babaların başarısı ile ilgili genel evetle değerlendirmektedir. Alanyazın eğitim düzeyi yüksek olan babaların düşük olanlarına, annelerin babalarla ve batılı toplumlarına Asya toplumlarına göre başarı, daha çok yetenek yoluyla açıkladıklarını göstermektedir (Enlund vd., 2017; Phillipson, 2006; Rytkönen vd., 2005). Buna ek olarak, yetenekli beklentileri ile ilgili genel beklentileri, çocuğun cinsiyetine ve yaşına bağlı olarak değerlendirildiği belirtilmektedir. Örneğin Räty vd. (2002), erkeklerin matematik alanında gösterdiği özenliği, kızların ayrı alandaği başarısının daha çok çaba açıkladığı; bununla birlikte sozel alanındaki beklentiler incelendiğinde, kızların beklentilerinin birden belirlenmiştir. Bu çalışmalar, çocukların önceki performans düzeyinin ana babaların başarı-/başarısızlığa yönelik beklentilerini etkilediği; genelde beklentilerin matematik dersinde gösterdiği beklentinin, beklentinin, ortalama veya beklenti matematik başarısının ise çaba ile açıklanacağı belirlenmiştir. Bu bulguların, Kinlaw, Kurtz-Costes ve Goldman-Fraser (2001) ve Natale vd. (2009)'nün çalışmalarını de desteklemektektir. Çalışmalarında, başarılarının daha çok yetenekle, başarılarının ise daha çok çaba ile açıklanacağı belirlenmiştir. Miller (1995) ve Phillipson (2006), ana babaların beklentilerini, yetenek yoğunluğu gibi bir nedenle açıklamanın düydusal olarak kolay olmayabileceği; bunun yerine çaba'nın birden kolay edilebilir bir durum olduğunu biçiminde yorumlamaktadır. Buna ek olarak, Enlund vd. (2017), Kinlaw vd. (2001), Miller (1995), Rytkönen vd. (2005) ve Räty vd. (2002), başarının ya da başarısızlığın görev zorluğu/öğretim stratejileri ve çaba ile açıklanıp açıklanmadığını; genelbezi beklentilerin matematik dersinde gösterdiği beklentinin, beklenti ve davranışların, anne babaların çocuk yetiştirme stillerinde şans değişkenleri ile tanımlanması olumsuz yönde etkileşimi de desteklenmektedir. Phillips ve Phillipson (2010), başarı veya başarısızlığa yönelik beklentilerin, çaba ile açıklanırken, (en kolay) ile çaba (en zor) arasında değişen bir süreklilik içerisinde değerlendirildiği belirtmektedir. 

Alanyazın beklentilerini, çocukların okul ve eğitimde ilgili davranış ve bilişleri üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalarda da rastlanmaktadır. Aynola vd. (2002), Enlund vd. (2017), Miller (1995) ve Natale vd. (2009); ana babaların başarı-/başarısızlığa ilgili beklentilerini, çocukların daha sonraki başarısı, başarıya dönük güdüleri ile beklentiyi dönük öyetlerlilik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre, beklentilerin, yetenekle açıklanması durumlarında, öğrencinin başarıının, öncelikle görmek, başka bir beklentiyi açıklayabilmek, genelbezi beklentilerin, beklenti ve davranışların, anne babaların çocuk yetiştirme stillerinde şans değişkenleri ile tanımlanması olumsuz yönde etkileşimi de desteklenmektedir. Phillips ve Phillipson (2010), başarı veya başarısızlığa yönelik beklentilerin, çaba ile açıklanırken, (en kolay) ile çaba (en zor) arasında değişen bir süreklilik içerisinde değerlendirildiğini belirtmektedir. 

Alanyazın beklentilerini, çocukların okul ve eğitimde ilgili davranış ve bilişleri üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalarda da rastlanmaktadır. Aynola vd. (2002), Enlund vd. (2017), Miller (1995) ve Natale vd. (2009); ana babaların başarı-/başarısızlığa ilgili beklentilerini, çocukların daha sonraki başarısı, başarıya dönük güdüleri ile beklentiyi dönük öyetlerlilik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre, beklentilerin, yetenekle açıklanması durumlarında, öğrencinin başarıının, öncelikle görmek, başka bir beklentiyi açıklayabilmek, genelbezi beklentilerin, beklenti ve davranışların, anne babaların çocuk yetiştirme stillerinde şans değişkenleri ile tanımlanması olumsuz yönde etkileşimi de desteklenmektedir. Phillips ve Phillipson (2010), başarı veya başarısızlığa yönelik beklentilerin, çaba ile açıklanırken, (en kolay) ile çaba (en zor) arasında değişen bir süreklilik içerisinde değerlendirildiğini belirtmektedir. 

Alanyazın beklentilerini, çocukların okul ve eğitimde ilgili davranış ve bilişleri üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalarda da rastlanmaktadır. Aynola vd. (2002), Enlund vd. (2017), Miller (1995) ve Natale vd. (2009); ana babaların başarı-/başarısızlığa ilgili beklentilerini, çocukların daha sonraki başarısı, başarıya dönük güdüleri ile beklentiyi dönük öyetlerlilik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre, beklentilerin, yetenekle açıklanması durumlarında, öğrencinin başarıının, öncelikle görmek, başka bir beklentiyi açıklayabilmek, genelbezi beklentilerin, beklenti ve davranışların, anne babaların çocuk yetiştirme stillerinde şans değişkenleri ile tanımlanması olumsuz yönde etkileşimi de desteklenmektedir. Phillips ve Phillipson (2010), başarı veya başarısızlığa yönelik beklentilerin, çaba ile açıklanırken, (en kolay) ile çaba (en zor) arasında değişen bir süreklilik içerisinde değerlendirildiğini belirtmektedir.
arttığını, bunun da akademik başarı üzerinde olumsuz olduğu ortaya koymuştur. Buna ek olarak Weiner (2010) da, başarısızlığa önceden gelmiş olup, bu durumu edinmiş bir durumda çocuk, suçluluk ve pişmanlık; kontrol edilememeyen yetenek gibi içsel bir nedene bağlı durumda ise korkunç ve aşırı dalgıç davranışlar yaşandığı iddia etmektedir. Bu, bu duyguların ortaya çıkmasıyla birlikte, çocukların okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

**Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Yapılan tarama da Türkçe alanyazında da ana babaların çocuğun eğitimindeki rolü ve özellikle akademik başarı üzerinde gelişimleri göstermektedir. Bu arastırmalarla, kullanılan alanların beklentileri destekler nitelikte, genel olarak ana babaların çocukların eğitimindeki rolü ve özellikle akademik başarı üzerinde olumsuz olduğu ortaya konmaktadır (Anıl, 2009; Erdoğan & Demirkasımoglu, 2010; İpek, 2011; Sabancı, 2009; Şad, 2012). Bununla birlikte, özellikle ana baba katılımına yönelik çalışmalarda, genellikle ana babaların çocuklar için destek, katılım ve özellikle ev temelli katılım ile çocukların akademik başarıları arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Anıl, 2009; Erdoğan & Demirkasımoglu, 2010; Keçeli-Kaysılı, 2002; Lindberg, 2013; Sabancı, 2009; Şad, 2012). Bu bakış açısı, tüm belgeleri ve eğitimdeki anlamlı rolüne inanarak, özellikle ana baba katılımının sınırlı ve hatta yokluğu ortaya koyan bulgular, bunun nedeni ile ilgili daha ayrıntılı incelemler yapmak zorundaysa inanılmaktadır. Ancak alanyazında katılmaya engelleyen ana babaya, okula, çocuğun kendine özgü özgünlüğünü niteliklerine (eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, çalışma durumu, işbirliğiyle açık olmama, katılımla ilgili olumsuz tutum gibi) değinilmekle birlikte (Basaran & Koc, 2001; Ceylan & Akar, 2011; Erdoğan & Demirkasımoglu, 2010; Türkiye, 2013; Sabancı, 2009; Şad, 2012), üç çalışma dışında (Kaya & Bacanlı, 2015; Lindberg, Yıldırım, Elvan, Öztürk & Recepoglu, 2019; Teker, 2016) ana babaların çocukların eğitimlerinin eğitimlemlerini ile ilgili rol ve yeterlilik algıları üzerinde durulmuştur. Çalışmada, ana babaların çocukların eğitimlerinin eğitimlemlerini desteklemeye yönelik özetlenmesi, çocukların eğitimlerinin eğitimlemlerinde önemli olanlara yönelik rolüleri kabul edilor olmalardır ve ayrıca kendi geçmiş okul deneyimlerinin olumlu olmasının onların çocukların eğitimlerine olumlu bir etki ettirildiği belirtilmiştir. Lindberg vd. (2019)’ın çalışması ise görümsmeye dayalı nitel bir çalışma olarak değerlendirilmişdir. Çalışmada, ana babaların çocukların eğitimde geleceğinde ne ilgili beklenipleri üzerinde durulmuştur. Çalışmada çoğunlukla annelerden oluşan çalışma grubundan, çocuklara ilgili bekleniplerinin çocukların var olan başarı düzeyinden çok, kimliklerinin çocukların ilgili kişisel istekleri ile birlikte olumlu bir ortamda kullanılmıştır. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu da ana babaların çocukların eğitimine olumlu bir etki ettirildiği ve bu etkilerin de çocuklarının okul başarılarına yönelik yetenek ve beklentileri olanlarının olumlu olması sağlanmıştır.

Türkçe alanyazında, ana babaların başarı ve başarısızlıkla ilgili bilgilerinin biri ve kültür temelleri olan nedensel yüklemeleri ortaya koymaya yönelik bir ölçme araçına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada Philipson ve Philipson (2010) tarafından geliştirilen Ebeveyn Başarıya Dönüş Nedensel Yüklemeleri Ölçeği (ENEDVÖ)’nin Türkiye’de uygulanması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, yukarıda belirtilen alanlarda, ancak en önemli nitelikli olduğu ve bu araştırmada önemli bir nitelikli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, ana babaların çocuklarının eğitimlemlerini ile kendi�ciilikleri ile birlikte, çocukların okul performanslarını, okula yönelik güdülerini ve sonuç olarak olumlu etki ederlikleri etkilemektedir. İkinci olarak, bu çalışmaların, uygulanması olmasa da çocuklarla çalışan olanlar, çocukların okul performanslarını, okula yönelik güdülerini ve sonuç olarak olumlu etki ederlikleri etkilemektedir.
Çalışma Grubu

Araştırmanın veri toplama sürecinde kültürel ve bağlamsal faktörlerin olması etkilerini kontrol edebilmek için Türkiye’nin farklı bölgelerinde yaşayan toplantı 340 ana babaya ulaşılmıştır. Ana babaların 100’ü (%29) Marmara ve Ege bölgesinde; 110’u (%32.3) Orta Anadolu, 80’i (%23.5) Karadeniz ve 50’si (%14.7) Doğu Anadolu bölgesinde yaşamaktadır. Buna ek olarak 48’i (%14.1) büyükşehir, 225’i (%66.2) il merkezi, 67’si (%19.8) ilçe ve daha küçük yerleşim yerlerinde yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 235'i anne (%69) ve 105'i de (%30.9) babadır ve 128'i (%37.7) 20-35 yaş aralığında, 102'si (%30) 36-40 yaş arasındayken, 110’u (%32.4) 40 yaş ve üzerindedir. Ana babaların 83’ü (%24.4) ilk ve ortaokul mezunu, 75'i (%22.1) lise, 182’si (%53.5) üniversite mezunudur. Katılımcıların aylık gelir düzeyi analizler, katılımcıların 41’nin (%12.1) aylık 2000 TL ve altı, 98’nin (%28.8) 2001-4000 TL arası, 79’nun (%23.2) 4001-6000 TL arası, 59’nun (%17.4) 6001-8000 TL arası ve son olarak 63’nün (%18.5) 8001 TL ve üstü aylık gelirinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcıdan 178’nin (%52.4) çocuğu ilkokul, 100’nün (%29.4) çocuğu ortaokul ve 62’sinin (%19.8) çocuğu da lise düzeyinde eğitim almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ana babaların, çocukların, okul çalışmalarındaki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin yüklemelerini ölçmek için Phillipson ve Phillipson (2010) tarafından geliştirilen ENEYÖ, 24 maddelik bir ölçektir. ENEYÖ’deki maddeler hem başarı hem başarısızlıkla ilgili yetenek, çaba, strateji kullanımı ve şans boyutları ile ilgili yüklemeleri içeren betimlemeler içermektedir. Bu doğrultuda boyutlar; Başarı-Şans, Başarı-Yetenek, Başarı-Çaba, Başarı-Strateji, Başarısızlık-Şanssızlik, Başarısızlık-Yetenek, Başarısızlık-Çaba, Başarısızlık-Strateji biçiminde belirtilmektedir. Örneğin “Çocuğum sınavlarda başarılı olduğunda, bu büyük olasılıkla şanslı olduğu içindir” maddesi Başarı-Şans boyutu altında, “Çocuğum okulda Matematik sınavından kötü not alırsa, bu büyük olasılıkla bu konuda iyi olmadığı içindir.” maddesi ise Başarısızlık-Yetenek boyutu altında yer almaktadır. Ana babalardan, ölçekteki her bir madde ile ilgili değerlendirmeleri, Kesinlikle katılmıyorum (1) ile Kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen 5'li likert tipi ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Ölçeğin yukarıda bahsedilen geliştirme amacı ve dayandığı temel kuramsal yapısı ile uyumlu bir biçimde, ölçek uygulaması sonucunda her bir alt boyut için ayrı bir puan elde edilmektedir. Buna göre her bir boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan ise 3'dür. Örneğin Başarı-Şans boyutu ile ilgili puanın puan, ana babanın, çocuğunun başarısını açıklarken şans faktörünü daha fazla yükleme yaptığı biçiminde yorumlanmaktadır.

Özgün ölçeğin sekiz boyutlu yapısının kuramsal yapısı uygunluğunu belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekte, her bir boyuttaki üç maddenin olduğu, orta – geniş aralığına dahil edilmiş 92 değerlerine sahip ve her bir faktöre yönelen medijellerin 40% değerini kapsayan temel, maddenin ve boyutunur (E) Katsayıları temelinde sekiz boyutlu ölçetenin doğrulandığı belirtmektedir (Phillipson & Phillipson, 2010). Elde edilen DFA sonuçlarının veri ile uyumuna ilişkin analizlerde; 3'nin serbestlik derecesine oranı (χ2/df) 1.56, GFI=.90, CFI=.94, RMSEA= .05 olarak hesaplanmıştır. Sonun yanı sıra 24 maddelik ölçegen tamamı için hesaplanan Cronbach alpha değeri, .78 olarak hesaplanmıştır. Örneğin, 24 maddelik ölçependen alınan örnek, 215 puanın standartize edilmiş değeri .21 olarak belirtilmiştir. Bu değerlendirme sonucu her bir alt boyut için ayrı bir puan elde edilmektedir. Bu sonuçlar, ölçekte, veriyle uyumlu bir yapıya sahip olduğu ve uyumlu bir biçimde yorumlanabilir. Ayrıca ölçekte bir öznitelik modeline dayanmış Rasch analizi kullanılmıştır. Ancak, ölçekte, genellikle bir izleme yönü belirlemek için de dereceleme ölçeginin fonksiyonel olarak işleyip işlemeliği belirlemek için de dereceleme ölçeginde dayanacak Rasch analizi kullanılmıştır. Ana analiz sonuçunda hem uyum içi hem uyum dışı istatistikler .99 olarak belirlenmiştir. Uyum içi ve uyum dışı t değerleri de .00 olarak hesaplanmıştır; bu değer veri modeli uyumuna ilişkin bir diğer sonuç olarak kabul edilmiştir. Madde uyumluğunu, iki gruplu, yani genellikle gürültülü katsayısı .99 olarak belirlenmiştir; bu değer, medijellerin, ölçümlerin birbirinden farklı olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Bireysel yeteneğe ilişkin tahminin oratalama -.21 olarak belirlenmiştir; bu sonuç, örneklemektedeki 215 katılmcının medijelleri, genellikle koyabilecek yetenek gösterdiği biçiminde yorumlanmıştır. Bu nedenle, ana babalar, çocukların, ölçümleri, belirlenmesi ve güvenilirlik önemli ölçüde ortaya koymaktadır. Bir anlamda, bu durum, ana babalar, çocukların, ölçümleri, belirlenmesi ve güvenilirlik önemli ölçüde ortaya koymaktadır.
düzeyindeki uyum ölçülerinde, uyum içi ortalama kareler ortalaması 1.00 ve uyum dışı ortalama kareler ortalaması da .99 olarak belirlenmiştir. Bu ölçümde uyum içi ve uyum dışı t değerleri -.30 olarak belirlenmiş; bu sonuç, birey_CM_ukin içindeki güvenilirlık katsayısının .75 olması nedeniyle kabul edilebilir bir uyumun işaretleri olarak kabul edilmiştir (Phillipson & Phillipson, 2010).

Verilerin Toplanması
Katılımcılara gerek araştırma gerekse ilgili bölge ya da şehirdeki Eğitim Fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının tanıdığı okul ya da sınıf rehber öğretmenleri veya branş öğretmenleri aracılığıyla ulaşmıştır. Veri toplama sürecinden önce, veri toplama sürecinde ana babalarla ulaşılmıştır. Öğretim elemanların, verilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Veri toplama sürecinin başlaması için online form kullanıldı. Forma, veri toplama sürecinin nedeni belirtilmiş, veri toplamak istenen bireyin belleğini sağlaması ve verilerin güvenilir bir şekilde toplanması için gereken önlemler de belirtilmiştir. Verilerin toplandığı online formun linki öğretmenlere iletilmiştir. Forma, veri toplamanın nedeni, veri toplamak istenen bireyin izin vermesi ve veri toplamanın güvenilir olduğunu belirtmiştir. Verilerin Analizi
Bu çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizinde, veri setinin uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. DFA analizi için örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada 340 kişilik bir örneklem bulunmaktadır. Veri setinde verilerin normal dağılımı gözlemlediği, veri setinde kayıp değerler yokken, veri setinde kayıp değerleri yokken, veri setinde çok değişken normal dağılımı olup olmadığını belirlemek için Relative Multivariate Kurtosis (RMK) değerine bakılmıştır. Yapılan incelemede RMK değerleri, 1,152 olarak hesaplanmıştır. Bu indeks için, standard bir kesim noktası belirlenemekle birlikte (Jöreskog & Sörbom, 1993) 1,152 değerinin çok değişken normal dağılımı olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte, çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Çok değişkenli normal dağılım için Relative Multivariate Kurtosis (RMK) değeri kullanılmıştır. Yapılan incelemede RMK değeri, 1,152 olarak hesaplanmıştır. Bu indeks için, standart bir kesim noktası belirlenemekle birlikte (Jöreskog & Sörbom, 1993) 1,152 değerinin çok değişken normal dağılımı olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte, çok değişkenli normal dağılım için Relative Multivariate Kurtosis (RMK) değeri kullanılmıştır. Yapılan incelemede RMK değeri, 1,152 olarak hesaplanmıştır. Bu indeks için, standart bir kesim noktası belirlenemekle birlikte (Jöreskog & Sörbom, 1993) 1,152 değerinin çok değişken normal dağılımı olduğunu belirtmektedir. 

Bulgular

ENEYÖ’nün Çeviri Süreci ve Kapsam Geçerliği
Ölçeğin uyarlama sürecinde Hernbalt ve Parksula (1998) tarafından belirtilen uyarlama basamakları izlenmiştir. Bu göre, ölçülmgi geliştirilen araçtirmaclilarla e-posta yoluyla yapılan görüşmelerden sonra hem ölçülgmi yapısal özelliklerinin uyarlama yapılacak kültür ve dil için uygun olduğu karari verilmesi hem de ölçülgmi Türkiye’ye uyarlamaalanca için araçtirmaclardan izin alınmıştır. Bu aşamadan sonra ölçülgmi Eğitim Psikolojisi alanında doktora derecesine sahip ve her iki dile hakim üç uzman tarafından Inglilizce’den Türkiye’ye çevrilmiştir. Bu ilk çeviri çalışmalarında yapılan tüm çeviri, çeviriyi yapan uzmanların tamamının katıldığı bir toplantıda tek tek incelenmiştir. Bu incelemede, her bir maddenin çeviri ve ilgili farklılıklar üzerinde durulmuştur; bu farklılıklar ortadan kaldırılmaya yönelik çeviri önerilerine göre ölçülmgi ilk şekli olduğu öne sürülmiştir. Bu sürecte, ölçülgmi 15. (Çocuğum okulun hecelme sınavında sonucu olduğunda, bunun nedeni büyük olasılıkla şanslı olmasından) ve 18. (Çocuğum okuldu heceleme...
sınavında kötü not aldığında, bu büyük olasılıkla bu konuda iyi olmadığını (veya maddelerinde yer alan ve İngilizce diliindeki kelime hecelenmesi ile ilgili başarıya dönük ana baba yüklemelerini ortaya koymayı amaçlayan ifadeler için, çeviri grubundaki uzmanların önerileri doğrultusunda, Eğitim Programları ve Öğretimi ile Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarından birer Doktoralı uzmana danışmıştır.

Eğitim Programları ve Öğretimi ile Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarından birer Doktoralı uzmana danışmıştır. Belirtilen alanlardan uzmanların önerileri doğrultusunda Heceleme testi'nin Türkçe formda Matematik testi olarak kullanılması uygun olduğuna karar verilmiştir. Böylece ölçeğin 24 maddesi korunarak Türkçeye çeviri süreci tamamlanmıştır.

**ENEYÖ Uygulaması ile ilgili Betimsel İstatistikler**

Çeviri sürecinin tamamlanmasından sonra ölçek, 340 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Ancak veri setinin DFA için uygunluğunu belirlemek için yapılan ön inceleme sürecinde, daha önce de belirtildiği gibi üç değerler ile ilgili analizlerde, 44 kişiye ait verilerin veri setinden çıkarılması uygun olduğuna karar verilmiştir. Böylece analizler, 296 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri seti ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

| Madde Toplam Korelasyonu |
|--------------------------|
| **X** | Mod | Medyan | SS | Min. | Max. |
| 1. Boyut - Başarı-Şans |
| M1 | 1.70 | 1.00 | 1.00 | 1.09 | 1 | 5 | .61 |
| M2 | 1.47 | 1.00 | 1.00 | 0.78 | 1 | 5 | .79 |
| M3 | 1.45 | 1.00 | 1.00 | 0.80 | 1 | 5 | .77 |
| 2. Boyut - Başarı-Yetenek |
| M4 | 3.16 | 4.00 | 3.00 | 1.29 | 1 | 5 | .66 |
| M5 | 3.45 | 4.00 | 4.00 | 1.23 | 1 | 5 | .84 |
| M6 | 3.54 | 4.00 | 4.00 | 1.23 | 1 | 5 | .81 |
| 3. Boyut - Başarı-Çaba |
| M7 | 4.27 | 4.00 | 5.00 | 0.93 | 1 | 5 | .79 |
| M8 | 4.35 | 5.00 | 5.00 | 0.86 | 1 | 5 | .84 |
| M9 | 4.09 | 4.00 | 4.00 | 0.96 | 1 | 5 | .69 |
| 4. Boyut - Başarı-Strateji |
| M10 | 4.42 | 5.00 | 5.00 | 0.81 | 1 | 5 | .78 |
| M11 | 4.31 | 5.00 | 5.00 | 0.88 | 1 | 5 | .87 |
| M12 | 4.27 | 5.00 | 4.00 | 0.87 | 1 | 5 | .80 |
| 5. Boyut - Başarısızlık – Şans |
| M13 | 1.58 | 1.00 | 1.00 | 0.88 | 1 | 5 | .80 |
| M14 | 1.54 | 1.00 | 1.00 | 0.90 | 1 | 5 | .90 |
| M15 | 1.61 | 1.00 | 1.00 | 1.01 | 1 | 5 | .83 |
| 6. Boyut - Başarısızlık - Yetenek |
| M16 | 3.04 | 4.00 | 3.00 | 1.29 | 1 | 5 | .46 |
| M17 | 2.65 | 2.00 | 2.00 | 1.28 | 1 | 5 | .43 |
| M18 | 3.30 | 4.00 | 4.00 | 1.28 | 1 | 5 | .52 |
| 7. Boyut - Başarısızlık - Çaba |
| M19 | 4.06 | 4.00 | 4.00 | 0.95 | 1 | 5 | .72 |
| M20 | 3.99 | 4.00 | 4.00 | 0.95 | 1 | 5 | .78 |
| M21 | 4.12 | 4.00 | 4.00 | 0.91 | 1 | 5 | .84 |
| 8. Boyut - Başarısızlık - Strateji |
| M22 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 1.12 | 1 | 5 | .61 |
| M23 | 3.93 | 4.00 | 4.00 | 0.97 | 1 | 5 | .77 |
| M24 | 3.88 | 4.00 | 4.00 | 1.02 | 1 | 5 | .74 |
Yürütülen analizler sonucunda, Tablo 1’de de görüldüğü gibi ENEYÖ’nün her bir maddesi için hesaplanan puanların ortalaması, 1.45 ile 4.42 arasında değişmektedir. Ölçeğeki her bir maddenin ayırt ediciliğini belirlemek için madde toplam korelasyonları hesaplanmış; ayırt edicilik değerlerinin 0.43 ile 0.90 arasında değiştiği görülmektedir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile ilgili olarak .30’dan büyük olan değerlerin kabul sınırlarında olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada edilen sonuçlar doğrultusunda, ölçek maddelerinin tamamının ilgili boyut temelinde yüksek ayırt edilcik gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır.

**ENEYÖ’nün Geçerliliği ve Güvenirliliği**

Özgün ölçeğin 24 maddelik Türkçe formunun sekiz faktörlü yapısı için oluşturululan modelin veriye uyumunu incelemek için yapılan DFA’ya yönelik path diyagramı Şekil 1’de yer almaktadır.
Şekil 1'de görüldüğü üzere ölçeğin sekiz boyut ve 24 maddeden oluşan yapısının test edildiği DFA sonucunda, madde faktör yük değerlerinin (λ) .52 ile .95 arasında değiştiği belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin .05 anlamlılık düzeyinde manidar olduğu, maddelere ait hata varyanslarının da .04 ile .73 arasında değiştiği belirlenmiştir. Standartlaştırılmış beta katsayıları ise .52 - .98 aralığında. Bu sonuçlardan hareketle, ölçekte maddelerinden herhangi birinin çıkarılmasına gerek olmadığı karar verilmiştir.

ENEYÖ'den elde edilen DFA sonuçlarının veri ile uyumuna ilişkin istatistikler ise Tablo 2'de verilmiştir.

Table 2.
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

| χ²    | sd     | χ²/sd | RMSEA | SRMR | CFI    | GFI     | Cronbach Alpha |
|-------|--------|-------|-------|------|--------|---------|--------------|
| 432.11| 224    | 1.92  | .056  | .053 | .97    | .89     | .80          |

Tablo 2'de görüldüğü gibi, başta χ²/sd olmak üzere uyum iyiliği indekslerine ait tüm değerler, kabul aralıklarında yer almaktadır. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin, ana babaların başarıya dönük yüklemelerini ölçmeyi amaçlayan yapının iyi birer temsilci olduğu; ayrıca maddelerin veriyle uyumu olması nedeniyle de ENEYÖ yoluya elde edilen ölçümünün yapi geçeriğini sahib olduğunu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, Phillipson ve Phillipson (2010)'ın özgün ölçek geliştirme çalışmasındaki sonuçlarla da uyumludur. Özgün ölçek geliştirme çalışmasında, χ²/sd oranı 1.56, RMSEA 0.05, CFI 0.94 ve GFI 0.90 olarak belirtilmiştir.

ENEYÖ'de yer alan boyutlar arası korelasyonlar Tablo 3'te verilmiştir.

Table 3.
ENEYÖ'nün Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

| Başarı Şans | Başarı Yetenek | Başarı Çaba | Başarı Strateji | Bszlük Şans | Bszlük Yetenek | Bszlük Çaba | Bszlük Strateji |
|------------|----------------|-------------|-----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| Başarı Şans| Pearson Kor. Kat | 1           | -.14*           | -.22**      | -.004          | -.13**      | -.05           |
| p          | .05            | .01         | .000            | .000        | .94            | .01         | .31            |
| Başarı Yetenek | Pearson Kor. Kat | 1          | .31**          | .18**       | .03            | .11**       | .13**         |
| p          | .000           | .001        | .52            | .05         | .02            | .85         |               |
| Başarı Çaba | Pearson Kor. Kat | 1          | .57**          | -.23**      | .11**          | .47**       | .31**         |
| p          | .000           | .000        | .04            | .000        | .000           |             |               |
| Başarı Strateji | Pearson Kor. Kat | 1          | -.35**         | .11**       | .49**          | .36**       |               |
| p          | .000           | .040        | .000           | .000        | .000           |             |               |
| Bszlük Şans | Pearson Kor. Kat | 1          | .07            | -.18**      | -.09           |             |               |
| p          | .197           | .002        | .104           |             |               |             |               |
| Bszlük Yetenek | Pearson Kor. Kat | 1        | .34**          | .35**       |               |             |               |
| p          | .000           | .000        |               |             |               |             |               |

*p< 0.05
**p< 0.01
Pearson korelasyon katsayları ile ilgili analizler, boyutlar arasındaki düşük ve orta düzeyde; negatif ve pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bazı boyutlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Bildirinin son kısmında belirtildiği gibi, Cronbach alfa katsayı, ölçek güvenirliliğini oluşturur ve katsayının 0.70'un altında ya da 0.90'un üstünde olması genellikle uygun kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Çalışmadan elde edilen sonuçlar, özgün ölçekten elde edilen sonuçlara paralel biçimde model veri arasındaki iyi ve hatta mükemmel uyumu desteklemektedir.
uyumun sağlandığını; değişkenlerin faktörlerle, faktörlerinde kendi aralarında öngörülen ilişkilerin doğrulandığını kanıtlatmaktadır. Ölçeğin dayandığı temel model (Weiner, 2010) ve bu konudaki alanyazın (Lansford & Bornstein, 2011; Miller, 1995; Phillipson & Phillipson, 2010) akademik alandaki başarı ya da başarısızlığın olası dört farklı duruma atf yapılarak açıklanabilirliği göstermektedir. Buna göre, akademik alandaki başarı ya da başarısızlığın nedeni; şans, çaba, yetenek ya da strateji temelinde yapılacak yüklemeler yoluyla açıklanabilirme olabilmektedir. Bunun yanında alanyazın da ana babaların çocuklarının başarı ya da başarısızlıklarını bir nedene bağlı olduğu durumlarda, en fazla yükme yaptığı değişkenlerin de yetenek ve çaba olduğunu göstermektedir (Enlund et al., 2017; Kinlaw et al., 2001; Miller, 1995; Räty, Vänskä, et al., 2002; Rytkönen et al., 2005). Çalışmalarda hem başarı hem başarısızlığın şans faktörüne; başarısızlığın ise yetenek ya da stratejiye yükme yapılarak açıklanmasına pek olası bir durum oldumadığı ortaya konmaktadır. Bu sonucun olası nedeni, Phillipson ve Phillipson (2010) da belirttiği gibi, ana babaların, çocuklarıyla akademik başarı temelinde kurdukları kurallar, yetenek ve çaba gibi stratejilerin daha fazla vurgularken, şansı daha az vurguluyor olmaları olabilir. Çünkü başarıların, çaba ve strateji gibi günlük yaşamda daha kolay örneklenir ve somutlaştırılırken, şansı gibi ölçülmesi ve somutlaştırılması zor olan dışsal ve kontrol edilemez bir özellikte açıklanmasından daha kolaydır. Üstelik özgün ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan Rasch analizinin sonuçları, ana babaların yanıtlanması en zor maddelerin, başarı ve başarısızlığın şans durumuna ve ayrıca başarısızlığın da yetenek ve strateji durumlarına bağlı olduğu dayanıkların maddeleri olduğunu ortaya koymıştır. Analizde, yanıtlanması en kolay maddeler ise, başarı ve başarısızlığın strateji ve çaba yükleyerek açıklanan maddeler olarak belirlenmiştir. Buna göre bu ölçek uyarma çalışmasında boyutlar arasındaki ilişki öntüne alınmıştır. ENEYÖ’nün Türkçe formunun, ana babaların çocuklarının akademik başarı ve başarısızlığı ile ilgili yüklemelerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiş, çocukların gösterdikleri düzeyde ya da rehberliği etkileเย ve bireysel olduğu kadar sosyokültürel düzeyde de önemlidir. Öğrencinin akademik başarı-başarısızlık yüklemelerinin betimlenmesi zorunludur. Bu tür betimlemeler ise çocukların gelişim ve eğitiminde, ana babaların hem okul yöneticisi ve öğretmenlerin hem de ana babaların gerekli ve önemine inanan, eğitici ve katılımcı rollerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, ENEYÖ’nün Türkçe formunun, ana babaların çocuklarının akademik başarı ve başarısızlığı ile ilgili yüklemelerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiş, çocukların gösterdikleri düzeyde ya da rehberliği etkileye ve bireysel olduğu kadar sosyokültürel düzeyde de önemlidir. Öğrencinin akademik başarı-başarısızlık yüklemelerinin betimlenmesi zorunludur. Bu tür betimlemeler ise çocukların gelişim ve eğitiminde, ana babaların hem okul yöneticisi ve öğretmenlerin hem de ana babaların gerekli ve önemine inanan, eğitici ve katılımcı rollerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacaktır.
References
Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. Eğitim ve Bilim, 34(152), 87–100. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewArticle/594
Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. Reading Research Quarterly, 37(3), 310–327. https://doi.org/10.1598/rrq.37.3.3
Basaran, Semra; Koc, F. (2001). Ailenin Çocuğun Okul Adaylığı ve Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model. Ministry of Education.
Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (13th ed.). Ankara: Pegem Publishing.
Ceylan, M., Akar, B., Dan, P., & Lisesi, K. (2011). Ortaöğretimde Okul- Aile İşbirliği lle İlişkili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). Cankırı Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences, 1(2), 43–64.
Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (5th ed.). Ankara: Pegem Publishing.
Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of social problem solving for children questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1), 491–498.
Enlund, E., Aunola, K., Tolvanen, A., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2017). Parental ability attributions regarding children’s academic performance: Person-oriented approach on longitudinal data. Journal of Applied Developmental Psychology, 52(April), 12–23. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.06.003
Erdogan, C; Demirkasımoglu, N. (2010). Teachers’ and School Administrators’ Views of Parent Involvement in Education Process. Educational Administration: Theory and Practice, 16(3), 399–431.
Fan, X.; Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students’ Academic Achievement: A Meta-Analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1–22.
Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. British Journal of Educational Psychology, 69(3), 409–429. https://doi.org/10.1348/000709999157806
Hambelton, Ronald K.; Patsula, L. (1998). Adapting Tests for Use in Multiple Languages and Cultures. Social Indicators Research, 45(1), 153–171.
İpek, C. (2011). The Effects of Parent’s Educational Involvement, School Attitudes and Some Family Related Factors on the Primary School Students’ National Level Assessment Test Scores. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(2).
Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. Urban Education, 40(3), 237–269. https://doi.org/10.1177/0042085905274540
Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. Urban Education, 42(1), 82–110. https://doi.org/10.1177/0042085906293818
Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. USA: Scientific Software International.
Kaya, Ö.; Bacanlı, K. (2015). Eğitim Yaşantısına Ebeveyn Katılım Algısını Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme. Hacettepe University Journal of Education, 31(2), 1–1.
Keçeli-Kaysili, B. (2002). Akademik Başıntının Arttırılmasında Aile Katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 069–083. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000115

Kinlaw, C. R., Kurtz-Costes, B., & Goldman-Fraser, J. (2001). Mothers’ achievement beliefs and behaviors and their children’s school readiness: A cultural comparison. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(5), 493–506. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00090-9

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed). New York: Guilford.

Lansford, J. E., & Bornstein, M. H. (2011). Parenting attributions and attitudes in diverse cultural contexts: Introduction to the special issue. *Parenting, 11*(2–3), 87–101.

Lindberg, E. N. (2013). Turkish parents’ and teachers’ opinions towards parental participation in a rural area. *Middle East Journal of Scientific Research, 17*(3), 321–328.

Lindberg, E. N., Yıldırım, E., Elvan, Ö., Öztürk, D., & Recepoğlu, S. (2019). Parents’ Educational Expectations: Does It Matter for Academic Success? *SDU International Journal of Educational Studies, 6*(2), 150–160. https://doi.org/10.33710/sduijes.596569

Miller, S. A. (1995). Parents’ Attributions for Their Children’s Behavior. *Child Development, 66*(6), 1557–1584. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00952.x

Natale, K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Children’s school performance and their parents’ causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(1), 14–22. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.002

Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2005). Construct equivalence across groups: An unexplored issue in mentoring research. *Educational and Psychological Measurement, 65*(2), 323–335.

Phillipson, S. (2006). Cultural variability in parent and child achievement attributions: A study from Hong Kong. *Educational Psychology, 26*(5), 625–642. https://doi.org/10.1080/01443410500390772

Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2010). The involvement of Hong Kong parents in the education of their children: A validation of the Parents’ Attributions and Perception Questionnaire. *Educational Psychology, 30*(6), 625–649. https://doi.org/10.1080/01443410.2010.496900

Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2012). Children’s cognitive ability and their academic achievement: The mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review, 13*(3), 495–508.

Räty, H., Leinonen, T., & Snellman, L. (2002). Parents’ educational expectations and their social-psychological patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46*(2), 129–144.

Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K., & Kärkkäinen, R. (2002). Parents’ explanations of their child’s performance in mathematics and reading: A replication and extension of Yee and Eccles. *Sex Roles, 46*(3–4), 121–128. https://doi.org/10.1023/A:1016573627828

Rytkönen, K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Parents’ causal attributions concerning their children’s school achievement: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*(4), 494–522.

Sabanc, A. (2009). Views of primary school administrators, teachers and parents on parent involvement in Turkey. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research, 36*, 245–246.

Şad, S. N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students’ Turkish, math, and science & technology achievement. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research, 48*, 135–154.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin publishing

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). Boston, MA: Pearson.

Tekin, A. K. (2016). Parental perceptions of life context variables for involvement in their young children’s education. *Education 3-13, 44*(3), 353–366.

Töeväli, P. K., & Kikas, E. (2017). Relations among parental causal attributions and children’s math performance and task persistence. *Educational Psychology, 37*(3), 332–345.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. (Eds. M. Cole, V.Joh-Steiner, S. Scribner, E. Souberman). Massachusetts: Harvard University Press.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28–36. https://doi.org/10.1080/00461520903433596
Appendix.

*Parental Attribution Scale (Turkish form)*

| Faktör                | Madde no | İfade                                                                 |
|-----------------------|----------|------------------------------------------------------------------------|
| Başarı Şans           | 1        | Çocuğum bir çalışma kağıdını iyi bir biçimde tamamlarsa, bu büyük olasılıkla şanslı olduğu için. |
|                       | 2        | Çocuğum sınavlarda başarılı olursa, bu büyük olasılıkla şanslı olduğu için.                                                                 |
|                       | 3        | Çocuğum okula iyi notlar alırsa, bu büyük olasılıkla şanslı olduğu için.                                                                 |
| Başarı Yetenek        | 4        | Çocuğum okula bir ödül alırsa, bu büyük olasılıkla çok zeki olduğu için.                                                                 |
|                       | 5        | Çocuğum ödevlerinden yüksek notlar aldıguna, bunun nedeni büyük olasılıkla çok parlak bir öğrenci olmasıdır.                               |
|                       | 6        | Çocuğum sınavlarda başarı olursa, bu büyük olasılıkla çok parlak bir öğrenci olduğu için.                                                                 |
| Başarı Çaba           | 7        | Çocuğum okulun Matematik sınavında birinci olduğunda, bu büyük olasılıkla çok çalıştığı için.                                                                 |
|                       | 8        | Çocuğumun okul notları iyi olursa, bu büyük olasılıkla çok çalıştığı için.                                                                 |
|                       | 9        | Çocuğum okula bir ödül alırsa, bu büyük olasılıkla çok çalıştığı için.                                                                 |
| Başarısızlık Şanssızlık| 10       | Çocuğum ödevleri için yüksek notlar aldığında, bu büyük olasılıkta etkili çalışma yöntemleri olduğu için.                               |
|                       | 11       | Çocuğum okulun Matematik sınavında başarılı olduğunda, bunun nedeni büyük olasılıkla dersle ilgili etkili çalışma yöntemlerini bilmesidir. |
|                       | 12       | Çocuğum ödevlerinden yüksek notlar aldıguna, bu büyük olasılıkla bununla ilgili kullanışlı yöntemleri olduğu için.                     |
| Başarısızlık Yetenek  | 13       | Çocuğum okula bir ödül alırsa, bu büyük olasılıkla şanslı olmadığı için.                                                                 |
|                       | 14       | Çocuğum ödevlerinden zayıf notlar aldığında, bu büyük olasılıkla şanslı olmadığı için.                                                                 |
|                       | 15       | Çocuğum okulun Matematik sınavında sonuncu olduğunda, bunun nedeni büyük olasılıkta şanslı olmamasıdır.                               |
| Başarısızlık Çaba     | 16       | Çocuğum bir çalışma kağıdının sadece yansısını tamamlarsa, bu büyük olasılıkla bununla iyi olmadığı için.                               |
|                       | 17       | Çocuğum okula zayıf notlar aldığında, bu durumun nedeni büyük olasılıkla pek parlak bir öğrenci olmasıdır.                               |
|                       | 18       | Çocuğum okuldaki Matematik sınavında kötü not aldıguna, bu büyük olasılıkla bununla iyi olmadığı için.                               |
| Başarısızlık Strateji | 19       | Çocuğum ödevlerinden zayıf notlar aldığında, bu büyük olasılıkla çok çalıştığı için.                                                                 |
|                       | 20       | Çocuğum çalışma kağıtlarının sadece yarısını tamamlarsa, bu büyük olasılıkla yeterince çok çalıştığı için.                               |
|                       | 21       | Çocuğumun okul notları zayıf olursa, bu büyük olasılıkla yeterince çalıştığı için.                                                                 |
| Başarısızlık Strateji | 22       | Çocuğum okula bir ödül alırsa, bu büyük olasılıkla bununla ilgili kullanışlı yöntemleri olmadığı için.                               |
|                       | 23       | Çocuğum çalışma kağıtlarının sadece yarısını tamamlarsa, bu büyük olasılıkla onunla ilgili etkili çalışma yöntemlerini bilmediği için. |
|                       | 24       | Çocuğumun okul notları zayıf geldiğinde, bunun nedeni büyük olasılıkla işe yarar ders çalışma yöntemlerini bilmemesidir. |