

Zorunlu Örgün Öğretim Okullarında Eğitimsel Etkililik: Anne-Baba Görüşleri Temelinde Bağlamsal Model Arayışı

Kamil Yıldırım¹

Öz

Öğrencilerin edinimi eğitimsel etkililik ölçütü olduğu gibi bağlamsal değişkenlerin etkilerinin azaltılması da eğitimsel etkililik ölçütüdür. Bu çalışmada, anne-babaların zorunlu örgün öğretim okullarında verilen eğitimin etkililiğine ilişkin algıları, bu algıları açıklayan bağlamsal değişkenleri içeren bir modelin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışma nicel verilere dayalı betimsel ve ilişkisel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2021 Eylül-Kasım döneminde Aksaray ilinde zorunlu örgün öğretim kademesinde öğrencisi olan anne-babalar oluşturmaktadır. Katılımcılara kolay ulaşılabılır ve kartopu örneklemeyle erişilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracıyla toplam 296 anne-babaya ait veri incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra açıklayıcı faktör analizi, kümeleme analizi, tek yönlü varyans analizi, χ^2 (Chi-Square) ve lojistik regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okuldaki eğitimin kısmi düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Anne-baba eğitimsel etkililik algısı ile okul türü, okul kademesi, yerleşim yeri ve aile büyüklüğünün anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Model denemeleri okulun türü, okul kademesi ve ailenin büyüklüğünü içeren bir model üretmiştir. Kalabalık ailelere göre küçük aileler okuldaki eğitimin etkisiz olduğunu algılamaktadır. Ebeveynler, özel okula göre devlet okullarındaki eğitimin ve meslek liselerindeki eğitimin etkisiz olduğunu algılamaktadır.

Anahtar Sözcükler

Eğitimsel etkililik
Bağlamsallık
Okul etkililiği ölçümü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
15 Şubat 2023
Kabul Tarihi
01 Ağustos 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Educational Effectiveness in the Compulsory Formal Schools: Looking for a Contextualized Model Based on Parents' Views

Abstract

Student attainment is a measure of educational effectiveness and reducing the impact of contextual variables is also an indicator of it. This study aimed at identifying parents' perceptions about educational effectiveness in compulsory formal schools and finding a model containing contextual variables. It was conducted by descriptive and correlational design using quantitative data. The study group consisted of parents whose children were attending compulsory formal schools located in Aksaray Province between September and November 2021. Participants were accessed through snowball and convenience sampling. Data collected from 296 parents with the instrument developed by the researcher were analyzed. Besides descriptive statistics, exploratory factor analysis, cluster analysis, one-way variance analysis, chi-square, and logistic regression analysis were used. The study identified the education at school was partially effective. Relationships between parents' perceptions of educational effectiveness and school type, school level, residential area, and family size were meaningful. Trials for the model identified the significant predictors as school type, school level, and family size. Small-sized families perceived that education in compulsory formal schools is ineffective compared to big-sized families. Parents also perceived that education in public schools was ineffective compared to private schools and education in vocational high schools was ineffective.

Keywords

Educational effectiveness
Contextuality
Measuring school effectiveness

Article Info

Received
February 15, 2023
Accepted
August 01, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Yıldırım, K. (2023). Zorunlu örgün öğretim okullarında eğitimsel etkililik: Anne-baba görüşleri temelinde bağlamsal model arayışı. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 224-240. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1251484>

¹  Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, kamilyildirim@aksaray.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

Improving students' attainment in terms of knowledge, skills, and abilities is an indicator of the effectiveness of education systems. Besides, countries make effort to improve the factors influencing students' attainment (Hanushek & Woessmann, 2011; Lockheed & Hanushek, 1994; Lunenburg & Ornstein, 2022; Özdemir, 1995). International comparisons reveal Turkey's below-average performance and indicate the problems of equity and significant differences between schools, geographical regions, and socioeconomic groups for long years (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020; Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2021). Low educational effectiveness means low-skilled human capital. According to human capital theory, prior attainment forms subsequent attainments (Schultz, 1961). Therefore, human capital is an accumulative process. Ongoing lower knowledge, skills and ineffectiveness cause social and economic problems requiring investigations.

Studies on educational effectiveness were mainly conducted from the perspectives of teachers and administrators. However, parents are one of the shareholders of educational effectiveness (Coleman, 1968; Grissmer & Ross, 2000; Mayer & Peterson, 1999; Yıldırım, 2012). And differences between the views of educators and parents' views and the need for studies investigating parents' views were reported (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007; Portela & Camanho, 2007; Weininger & Lareau, 2003). But literature review revealed very scarce studies based on the parent's perspective.

The recent tendency in educational effectiveness is to measure students' social, emotional, sportive, and artistic attainments not only their academic achievements (Gill, Ashton, & Algina, 2004). Relevant literature includes the overwhelming studies conducted by using students' academic performance and analyzed at the system level (Hanushek & Woessmann, 2011; Scheerens, 2015). As systems-level studies swallow contextual differences, their validity decreases. Therefore, studies conducted at the micro level and considering contextual variables are needed. Such studies can contribute to the educational effectiveness realm by investigating both the influence of contextual variables and multidimensional student attainments.

This study aimed at investigating educational effectiveness in compulsory formal schools from the parents' perspective by considering both the students' attainment and contextual variables that would affect their attainments. Operationally it sought to answer the following research questions:

1. How are the perceptions of parents related to the educational effectiveness in compulsory formal schools?
2. What are the relationships between parents' perceptions and contextual variables?
3. Is there any significant contextual model explaining parents' perceptions of educational effectiveness?

Method

The study group consists of parents whose children were attending compulsory formal schools located in Aksaray Province during the term of September and November 2021. Participants were accessed through snowball and convenience sampling. Data were collected by the cross-section survey method using a questionnaire including the researcher-made instrument and contextual items. This instrument was developed considering both the literature review and research problems. Validity and reliability were measured with expert views, piloting, structure analysis, and internal consistency analyses. Before starting the analysis, missing, outliers, and normal distribution with one dependent variable were checked. The skewness scores were computed (± 1 boundaries) for the normal distribution because the study has only one dependent variable. Missing and outliers were checked by descriptive statistics (max, min, mean, s), and any situation requiring intervention was not observed. In addition, exploratory factor analysis, one-way variance analysis, chi-square, and multinomial logistic regression were implemented.

Findings

The average score of parents' perceptions about the effectiveness of education at school is 2.65 ($S = .63$), which indicates partial effectiveness. By using cluster analysis, groups were generated based on the relative of each participant's perception score. F test [$F_{(2-293)} = 732.439, p = .000$] confirmed the distinguished groups. 27% of parents perceived ineffectiveness, 36% of them perceived partial effectiveness and the rest of them (37%) viewed the education in the school as effective.

Relationships between clusters generated based on parents' perception of the educational effectiveness and contextual variables were analyzed by chi-square (χ^2) as all the variables are categorical. Contextual variables were the child's gender, school type (public-private), school level (primary, lower secondary, vocational secondary, academic secondary), residential area, parent's educational level, monthly income, and family size. χ^2 displayed the significant relationships between school type, school level, residential area, family size, and effectiveness groups. Multinomial logistic regression analysis was performed to test the joint influence of these

significant variables. Predictors were put into the analysis as a block. Predictors' meaningful contribution to the model was observed ($-2LL = 231.485$; $X^2 = 65.527$, $df = 18$, $p = .000$). Since the alternative hypothesis arguing the difference between the data set and the model was declined, it confirmed the fit between the model and the data set ($Pearson's X^2 = 111.594$, $p = .164$; $Deviation X^2 = 114.620$, $p = .120$) (Çokluk, 2010). Nagelkerke's score, one of the *Pseudo-R*² scores showing the power of the relationship between predictors and dependent variable, was .224, which means one unit change of all significant predictors explain the 22.4% of the change in the dependent variable. This score also means that variables out of the study may explain the rest of the $\frac{3}{4}$ change in the dependent variable. Other than residential area, school type ($-2LL = 244.444$; $X^2 = 12.959$, $df = 2$, $p = .002$), school level ($-2LL = 252.809$; $X^2 = 21.324$, $df = 6$, $p = .002$), and family size ($-2LL = 244.652$; $X^2 = 13.167$, $df = 6$, $p = .040$) are all significant predictors, which are able to distinguish whether a parent is member of an ineffective or partially effective group.

Discussion and Conclusion

Parents perceived partial effectiveness of education in the compulsory formal schools. This result contradicts the high educational effectiveness identified based on the perception of teachers and administrators (Abdurrezzak & Uğurlu, 2016; Ada & Ayık, 2009; Helvacı & Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Yıldızbaş, Özkul, Doğan, & Abdurrezzak, 2023). This contradiction confirms the differences between the parent's perspective and school educators' perspective (Bakker et al, 2007; Portela & Camanho, 2007; Weininger & Lareau, 2003). Therefore, it supports the prior results suggesting the importance of considering the views of parents as school shareholders when assessing the educational effectiveness in the school (Bogetoft, Heinesen, & Tranæs, 2015; Miningou & Vierstraete, 2013; Okpala, Okpala, & Smith, 2001; Yumuşak & Korkmaz, 2022). On the other side, the result of partial educational effectiveness in the school is consistent with the prominent studies of educational effectiveness (Coleman, 1968; Jencks, 2002; Mayer & Peterson, 1999). Whereas, a small amount of change (22.4%) in the dependent variable explained by the independent variables in the current study refers to $\frac{3}{4}$ of change in the dependent variable may be explained by other variables such as school-related variables (teachers' professional capabilities, professional development activities, leadership, etc.). That means school-related variables are responsible for the educational effectiveness in compulsory formal schools.

This study identified a significant relationship between school type, school level, residential area, family size, and the groups of educational effectiveness. This result is harmonious with the result of a meta-analysis study conducted by Turgut (2021) who found a non-significant relationship between participants' gender and their perception of educational effectiveness. This result is also consistent with the study result by Houston, Henderson, Peterson and West (2022). Parents' perception of educational effectiveness in a school can change regarding the residential area. Despite the very small contribution of a particular school to students' learning, its educational effectiveness might be perceived as higher because of the school's location. Another side of this situation is that the qualities of students who were accepted to the school might form the perception of educational effectiveness related to the particular school (Moore, 2022). For instance, the lower academic achievement of students attending vocational high schools may form the perception of educational effectiveness in these schools (Karip, 2017). This result is partially consistent with the result by Kyriakides, Creemers and Charalambous (2019). Despite being debatable, the argument that private schools are more effective compared to public schools is harmonious with the public choice theory. The public choice theory argues that public institutions may become more effective through market mechanisms and a competitive environment (Scheerens, 2015). In the current result, market mechanisms and competition may take place behind the perception of private schools' effectiveness.

The study concluded that parents' perception of educational effectiveness in the school is formed broadly by the perception of school type and students' qualities in the school. From the perspective of diminishing the influence of contextual variables (Kyriakides et al., 2019), the need for improvement of education provision in public schools and vocational high schools is identified.

Giriş

Öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi eğitim sistemlerinin etkililik göstergesidir. Öğrenci edinimi bakımından toplumsal kesimler, okullar ya da bölgesel farklılıklar hem de fırsat eşitliği meselesidir. Ülkeler, öğrenci edinimlerinin iyileştirilmesinin yanı sıra bu edinimler üzerinde etkili olan faktörleri iyileştirmeye çaba harcamaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2011; Lockheed ve Hanushek, 1994; Lunenburg ve Ornstein, 2022; Özdemir, 1995). Uluslararası karşılaştırmalarda Türkiye'nin ortalamasının altındaki performansının yanı sıra okullar, bölgeler ve sosyoekonomik kesimler arasındaki anlamlı farklılıklar eğitimsel etkililik ve fırsat eşitliği sorununa işaret etmektedir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020; Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2021). Eğitimsel etkililiğin düşük olması düşük bilgi ve becerili insan kaynağı demektir. İnsan sermayesi teorisine göre insan sermayesi birikimli bir süreçtir, önceki edinimler sonrakileri etkiler (Schultz, 1961). Sürekli eksik bilgi, beceri ve etkisizlik sonraki süreçlere de olumsuz yansıtacağından toplumsal ve ekonomik problemlere yol açar. Bu durum önemli bir sorundur ve sebeplerinin incelenmesi gerekir.

Öğretim programları-öğretim faaliyetleri-ölçme değerlendirme ve iyileştirme ilişkisinde öne çıkan unsur okullar ve öğretmenlerdir. Fakat anne-baba ve öğrenci nitelikleri de eğitimsel etkililik ve verimlilikte önemlidir (Coleman, 1968; Grissmer ve Ross, 2000; Mayer ve Peterson, 1999; Yıldırım, 2012). Eğitimcilerin bakışı ile anne-babaların bakışı arasında farklılık olduğu raporlanmaktadır (Bakker, Denessen ve Brus-Laeven, 2007; Portela ve Camanho, 2007; Weininger ve Lareau, 2003). Eğitimsel etkililiği anne-baba bakış açısıyla incelemek, bilgi birikimine ve uygulamaya katkı yapabilir. Uygulama bakımından eğitim kurumlarının dışarıdan nasıl görüldüğü, eğitimsel etkililiğin anne-baba tarafından nasıl algılandığı bilindiğinde geliştirilmesi gerekli yönler saptanabilir. Politik düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen ve öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi amaçlayan destekleme ve yetiştirme kursları (örn., İYEP) ya da BİLSEM gibi projelerin (MEB, 2022) etkisine ilişkin dolaylı bilgi sunabilir. Okul etkililiği alanyazınında öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde etkisi incelenen değişkenlerin etki büyüklüğü analizlerinde (Creemers ve Kyriakides, 2008; Scheerens, 2015) açıklanamayan varyansın büyük olması, daha başka değişkenlerin dikkate alınması gereğine işaret etmektedir. Etkililik modellerine dâhil edilebilecek değişkenler arasında okul dışı unsurlar, öğrencinin sosyal, duygusal, kişisel nitelikleri, anne-baba desteği de vurgulanmaktadır (Lee ve Shute, 2010; Kyriakides, Creemers ve Charalambous, 2019; Molden, 2016). Türkiye'deki okul etkililiği çalışmalarında anne-baba bakış açısının ihmal edildiği raporlanmıştır (Yumuşak ve Korkmaz, 2021). Bu çalışma öncelikle anne-baba görüşleri temelinde eğitimsel etkililik algısını ortaya koymayı, ardından bu algıyla ilişkili bağlamsal faktörleri tespit etmeyi ve eğitimsel etkililiği açıklayıcı bir modeli keşfetmeyi amaçlamaktadır. Böylece eğitimsel etkililiğin bağlamsal etkenleri anne-baba bakış açısıyla ortaya konulabilir ve hem araştırma boşluğunun giderilmesine hem de uygulamada insan sermayesinin geliştirilmesi yönünde yapılacak müdahalelere kanıt temeli sunulabilir. İzleyen satırlarda kavramsal, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

Eğitimsel Etkililik

Eğitimsel etkililik, eğitimin üretim fonksiyonu temelinde elde edilen sonuçları iyileştirmeye odaklı bir çalışma alanı olarak belirlenmiştir (Balci, 2001). Öğretmen, yönetsel uygulamalar, motivasyon, öğretim faaliyetleri gibi girdi ve süreç değişkenlerine müdahale edilerek en önemli çıktı olan öğrenci gelişimi üzerindeki etkiler incelenmiştir (Şişman, 2002). Coleman'ın (1968) ve Jencks'in (2002) raporlarından günümüze yaklaştıkça eğitimsel etkililiğe yaklaşım ve odaklanılan değişkenler önemli ölçüde değişmiştir. Okulların bağlamı ve okulun çevresinin etkisi, öğrencinin öznel iyiliği gibi çeşitli unsurlar dikkate alınmaya başlamıştır (OECD, 2020). Eğitimsel etkililik çalışmalarında öne çıkan temel konu hangi değişkenlerin kullanılacağı ve bunların nasıl ölçüleceğidir (Scheerens, 2015).

Eğitimsel etkililik farklı bakış açılarıyla ölçülebilmektedir. Öncelikle hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrencilere edindirilmesi ve onların çeşitli yönleriyle geliştirilme düzeyi eğitimsel etkililik hakkında bilgi sağlamaktadır (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Scheerens, 2015; Şişman, 2002). Bunun yanı sıra öğrencinin edinimi üzerinde cinsiyet, yerleşim yeri, okul türü, sosyoekonomik ardülke etkisinin azaltılması da eğitimsel etkililik ölçütüdür (Kyriakides ve diğ., 2019). Okullardaki eğitimin etkililiğine ilişkin farklı zaman dilimlerinde beliren eğilimleri ve bu eğilimlerin etkililik tanımlarını ortaya koyan Cheng (2013) günümüze yaklaştıkça okulların dikkatini kendi iç dinamiklerinden dış dinamiklere yönelttiğini açıklar. Bu eğilime bağlı olarak paydaşların ve hayatın gerektirdiği taleplere uygun şekilde öğrenci gelişimini çok boyutlu sağlama çabalarını vurgular.

Okul etkililiği ölçümlerinde dört farklı model raporlanmaktadır: (a) Kaba edinim (raw attainment) modelinde belirli bir zaman noktasında ortalama ders başarısı ölçülmektedir. (b) Bağlamsallaştırılmış edinim (contextualized attainment) modelinde öğrencinin çeşitli arka plan bilgisi öğrenilerek eğitimsel edinimi anlamlandırılmaktadır. (c) Okulun katkısı (school value-added) modelinde belirli bir ders ve belirli bir sınıfta (örneğin 9. sınıf matematik) öğrencinin başlangıç ve bitiş edinimi karşılaştırılmaktadır. (d) Bağlamsallaştırılmış okul katkısı (contextualized

school value-added) modelinde öğrencinin başlangıç ve bitiş edinimleri arasındaki fark öğrencinin çeşitli arka plan bilgisiyle anlamlandırılmaktadır. Bu modelde belirli bir ders ve belirli bir sınıf temelinde etkililik ölçümü yapıldığından kurumsal düzeyde etkililik oldukça sınırlanmaktadır (Moore, 2022). Eğitimsel etkililik çalışmaları ağırlıklı rasyonel paradigma kapsamında incelenmektedir. Belirlenen amaca ulaştırabilecek alternatif davranışlar arasından en uygununun tercih edilmesi rasyonel paradigmanın temel ilkesidir. Başlıca rasyonel modeller eğitimin üretim fonksiyonu, rasyonel planlama (synoptic planning), olasılık teorisi, sibernetik ve kamu tercihi teorisidir (Scheerens, 2015). *Eğitimin üretim fonksiyonu* girdilerin süreç aracılığıyla değer katılmış çıktılara dönüştüğünü varsayar (Bogetoft, Heinesen ve Tranæs, 2015; Hanushek, 1987; Lunenburg ve Ornstein, 2022; Okpala, Okpala ve Smith, 2001). Eğitimsel etkililik uygulamada okul etkililiği şeklinde belirmektedir (Scheerens, 2015).

Eğitimsel Etkililik Ölçümü

Eğitimsel etkililik ölçüleri üzerinde henüz bir uzlaşma bulunmamaktadır. Kullanılan ölçüler *odaklanılan konu ve bağlama* göre belirlenmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2022). Eğitimsel etkililiği Sosyal Sistem Teorisi kapsamında ele alan Hoy ve Miskel (2013) girdi, süreç ve çıktı değişkenlerinin etkililik ölçütü olarak kullanılabilirliğini belirtmektedir. Girdiler *öğrenci kaynaklı, okul kaynaklı ve çevresel kaynaklı* girdiler şeklinde sınıflandırılabilir gibi *fiziki girdiler ve beşeri girdiler* şeklinde de sınıflandırılabilir. Bir başka sınıflandırmada girdiler dört ana grupta tanımlanmaktadır: *Aile arka planı, akran etkileri, okul girdileri ve öğrencinin nitelikleri*. Aile, anne-babanın eğitim düzeyi, eve giren gelir, anne-babanın çocukla ilgilenme süresi ve kalitesi, göçmenlik, ana dili-öğretim dili uyumu gibi öğrencinin gelişimiyle ilişkilendirilebilecek ev ile ilgili öğeleri içermektedir. Akran etkileri kapsamında öğrencinin gelişimini etkileyebilecek arkadaş grubunun ve grup dinamiklerinin etkileri dikkate alınmaktadır. Okul girdileri, öğretmenlerin mesleki uzmanlık düzeyi, mesleki deneyimleri, öğretim yöntemleri, yönetsel tarz, okul iklimi, okul büyüklüğü, sınıf mevcudu gibi unsurları içermektedir. Öğrencinin nitelikleri arasında ise yetenekleri, ilgileri, isteklilik düzeyleri, öğrenme stilleri gibi öğrencinin bireysel özellikleri yer almaktadır (Johnes, Portela ve Thanassoulis, 2017; Lockheed ve Hanushek, 1994; OECD, 2020; Şişman, 2002). Girdi, süreç ve çıktı ölçülerine ilişkin literatür taraması (Bogetoft ve diğ., 2015; Johnes, Portela ve Thanassoulis, 2017; Lunenburg ve Ornstein, 2022; Miningou ve Vierstraete, 2013; Şişman, 2002; Yıldırım, 2012) sıklıkla kullanılan ölçüler arasında alt yapı yeterliliği, öğretmen nitelikleri, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına yapılan harcama, müfredat yoğunluğu, öğretim faaliyetlerinin niteliği, anne-baba katılımı, öğrenci nitelikleri (sorumluluk bilinci, isteklilik, başarıma arzusu), sınav başarısı, kazanılan bilgi-beceri-tutum-değer, mezuniyet, paydaşların memnuniyeti, istihdam ve elde edilen gelir bulunmaktadır. Sınav başarısı sıklıkla kullanılan bir çıktı ölçütü olmasına karşın eleştirilmektedir. Çünkü belirli çevrelerde yer alan okulların, öğrencinin sınav başarısına anlamlı katkısı olmasa bile etkili, kaliteli algılanabilmektedir (Grissmer ve Ross, 2000; Houston, Henderson, Peterson ve West, 2022; Karip, 2017). Okul etkililiği araştırmalarında 1980'li yıllara kadar öğrencilerin akademik başarısına odaklanılırken sonraki araştırmalar öğrencilerin sosyal edinimlerini de içermeye başlamıştır (Gill, Ashton ve Algina, 2004). Çoklu ölçü kullanılması kapsamında toplumsal kurallara uyma, sosyal ve duygusal iyi olma, sanatsal beceriler, sportif yeteneklerin geliştirilmesi gibi çeşitli yönlerin kullanılması önerilmektedir (Houston ve diğ., 2022). Geniş örneklemli sonuç değerlendirmeye niteliğindeki test sonuçlarının (PISA, TIMSS, PIRLS vb.) eğitim kalitesini temsil etme gücünün sınırlı olduğu raporlanmıştır (Hanushek ve Woessmann, 2011; Scheerens, 2015). Eğitimin kalitesine ilişkin ölçüleri (measures) belirleyebilmek miktarına göre çok daha zordur (Johnes ve diğ., 2017). Türkiye bağlamında üst kademeye geçme veya mezun olma öğrencinin bilgi ve becerisinin güvenilir bir göstergesi değildir. Sınav odaklı öğretim, okul dışındaki sınava hazırlık çabaları ve öğrenci niteliğinin edinimlerdeki payını artırmıştır. Belirli nitelikte öğrencilerin belirli okullarda toplanması okul etkililiği hakkında yanıltıcı algılara yol açabilmektedir (Karip, 2017; TEDMEM, 2021). PISA test sonuçlarının kullanılmasıyla mezuniyet oranlarının anlamsızlaşması da mezuniyet oranlarının güvenilir bir ölçü olmadığına işaret etmektedir (Bogetoft ve diğ., 2015).

Eğitimsel Etkililiğin Bir Paydaşı Olarak Anne-Babalar

Eğitimsel etkililiğin paydaşları arasında öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, anne-babalar ve üst düzey yöneticiler ile çevresel otoriteler sıralanabilir. Anne-babalar eğitimsel etkililikte fark yaratan bir unsurdur. Okul etkililiğindeki farklılığın önemli bir kısmı anne-baba niteliklerince açıklanmaktadır (Coleman, 1968; Hanushek ve Woessmann, 2011; Jencks, 2002). Çocuğun içine doğduğu ev ortamının biçimlendirici etkisi fırsat eşitliği bakımından da önemli bir husustur. Farklı arka plana sahip öğrencilerin okul çatısı altında bir araya getirilerek ortak müfredatın uygulanması yoluyla eğitimsel fırsat eşitliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Fakat okullar bu konuda tam etkili olamadığından sorunlar yaşanmaktadır. Toplumsal hareketlilikteki payı açısından karşılaştırıldığında kişisel yeteneklerin ev arka planıyla birlikte, okula göre daha belirleyici olduğu raporlanmaktadır (Coleman, 1968; Jencks, 2002; Mayer ve Peterson, 1999). Anne-babanın okuldaki eğitimi destekleyici katkısı, okuldakilerle olumlu iletişimi ve çocuğun öğrenmesine katkısı okuldaki eğitimsel etkililiği artırmaktadır (Molden, 2016). Anne-babalar ve sahip oldukları sosyal sermaye (Bourdieu) çocukların akademik başarısında ve istihdama erişmesinde okuldan daha etkili olabilmektedir (Grissmer ve Ross, 2000; Weininger ve Lareau, 2003). Cheng (2013) okuldaki eğitimsel etkililiğe farklı paydaşların farklı bakış açılarıyla bakabileceğini

bu durumun eğitimsel etkililik alanına esneklik sağlayabileceğini belirtmektedir. Portela ve Camanho (2007) okulların katkısına hem anne-baba bakış açısı hem de okuldaki eğitimcilerin bakış açısıyla bakmıştır. Anne-babalar, kısıtlı kaynakların, olumsuz çevre ve kalitesiz öğretmenler sebebiyle okulların katkısının (value added) düşük olduğunu değerlendirmişlerdir. Eğitimciler ise ebeveyn ilgisizliğinin öğretmenlerin ve okulların performansına olumsuz yansımaları vurgulamıştır. Örnekte verilen görüş farklılığı başka çalışmalarda da vurgulanmıştır (Bakker ve diğ., 2007; Portela ve Camanho, 2007; Weininger ve Lareau, 2003).

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitimsel etkililik kapsamında okul düzeyinde yapılan meta analiz çalışmalarına (Creemers ve Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Scheerens, 2015) dayalı saptanan okul değişkenleri etki büyüklüğüne (d coefficient) göre şu şekilde sıralanmıştır: izleme ve değerlendirme, anne-baba katılımı, liderlik, öğrenme zamanı, olumlu bir iklim, ev ödevi, farklılaştırma. Anılan meta-analiz çalışmalarındaki etki büyüklüklerinin orta ve küçük olması açıklanamayan varyans miktarının fazla olduğuna işaret etmektedir. Özellikle öğrenci arka planı bu açıklanamayan varyansın önemli bir kısmını oluşturabilir (Scheerens, 2015). Eğitimsel etkililik araştırmaları çoğunlukla ilköğretim kademesine odaklanmakla birlikte (Lunenburg ve Ornstein, 2022) günümüze yaklaştıkça örgün öğretimin tamamını kapsayıcı bir eğilim gözlemlenmektedir. Örneğin Lee ve Shute (2010) literatür taramasına dayalı çalışmalarında İngiltere’de örgün öğretim (K-12) kademesinde eğitimsel etkililik faktörlerini saptamıştır. Öğrenci katılımı (kurallara uyma, derse katılım, isteklilik), öğrenme stratejileri (not alma, ödev yapma, soru sorma), okul iklimi (ilişkiler, öğrenmeye önem, liderlik) ve anne-baba katılımı (etkinliklere destek, okula katkı, öğrenci ihtiyaçlarını temin) öğrencilerin akademik performanslarını büyük ölçüde açıklamaktadır. Uzun süreli benzer bir çalışma Chicago devlet okullarında gerçekleştirilmiştir (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu ve Easton, 2010). Bu çalışmada Lee ve Shute (2010) tarafından saptanan faktörlerin yanı sıra öğretimsel liderlik ve mesleki uzmanlığın öğrencilerin akademik performanslarında etkili olduğu belirlenmiştir. Okpala ve diğerleri (2001) ilköğrencilerinin matematik başarıları ile çocuğa derslerinde anne-babanın yardım etme düzeyi, sosyoekonomik düzey ve eğitimsel harcamalar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Düşük gelirli bir yörede gerçekleştirilen çalışma sonunda sosyoekonomik düzey ile çocuğun matematik performansı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kyriakides ve diğerleri (2019) ikincil veri analiziyle eğitimsel etkililiğin öğrencilerin sosyoekonomik arka planı ve cinsiyet değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışma sonucunda sosyoekonomik faktörün kontrol edilmesiyle öğrencilerin edimleri arasındaki farkın azaldığını saptamışlardır. Cinsiyet anlamlı bir faktör değildir. Molden (2016) öğretmenlerle anne-babalar arasındaki iletişimin niteliğinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini raporlamıştır. Öte yandan belirli kesim çocuklarının belirli okullara gitmesi, öğrenci kompozisyonu bakımından okullar arasındaki farklılıkları daha çarpıcı hâle getirmektedir (Kyriakides ve diğ., 2019). Houston ve diğerleri (2022) anne-babaların okuldaki eğitimin kalitesine ilişkin algısının, okulun bulunduğu yere ilişkin daha önce oluşmuş algıya göre değiştiğini saptamışlardır. Yüksek statüde algılanan bir yerleşim yerinde belirli bir okul aslında öğrenci gelişimine çok katkı yapmasa dahi okul daha etkili olarak algılanmaktadır. Moore (2022) Hindistan’da okul etkililiği varyansının yarısından fazlasının okul dışındaki faktörlerle açıklandığını raporlamıştır. Ayrıca bir okulun eğitimsel etkililik algısının o okulun aldığı öğrencilerin niteliklerine ilişkin algıya dayalı olarak biçimlendiğini saptamıştır. Ölçülen okul etkililiğinin yarından fazlasının öğrencinin önceki edimleriyle açıklanabileceğini raporlamıştır. Etkili okul çalışmalarında devlet okullarına alternatif olan özel okullar ve misyon okulları (örneğin Katolik Okulları, İmam-Hatip Okulları vb.) ilgi çekmektedir. Bu tür okulların öğrenci öğrenmesi, gelişimi ve performansı bakımından devlet okullarına göre daha etkili oldukları raporlanmaktadır (Burney, Johnes, Al-Enezi ve Al-Musallam, 2013; Gill ve diğ., 2004; Scheerens, 2015; TEDMEM, 2021).

Ulusal düzeyde alanyazın taraması, okul etkililiğine ilişkin çok sayıda çalışma olduğunu göstermiştir. Günümüze yakın dönemde gerçekleştirilenlerden en ilgili olanlar ağırlıklı olarak öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiştir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016, 2019; Ada ve Ayık, 2009; Çevrik ve Koçak, 2022; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Yıldızbaş, Özkul, Doğan ve Abdurrezzak, 2023). Bu çalışmalarda okulun yüksek düzeyde etkili algılandığı saptanmıştır. Türkiye’de 2010-2020 arasındaki okul etkililiği odaklı çalışmaları meta-analiz yöntemiyle inceleyen Yumuşak ve Korkmaz (2021) öğrenci ve anne-babaların görüşlerine dayalı çalışma eksikliğini belirlemiştir.

Alanyazın öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olabilecek bağlamsal değişkenler arasında özellikle öğrenci, ev ve anne-baba nitelikleri ile bulunulan yerleşim yeri ve belirli okul türünün etkili olabileceğine işaret etmektedir (Burney ve diğ., 2013; Creemers ve Kyriakides, 2008; Gill ve diğ., 2004; Hattie, 2009; Houston ve diğ., 2022; Lee ve Shute, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2022; Okpala ve diğ., 2001; Scheerens, 2015; TEDMEM, 2021; Yumuşak ve Korkmaz, 2021). Alanyazın temel alınarak öğrencinin cinsiyeti, devam ettiği okulun türü ve düzeyi, yaşadığı yerleşim yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, eve giren gelir düzeyi, ailenin büyüklüğü değişkenlerinin öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkisine dayalı bir model test edilebilir.

Anne-babalar, çocukların evdeki eğitimsel nitelikleri, okuldaki performansları ve okulun katkısı hakkında bilgi sahibidirler. Bu nedenle okulun eğitimsel etkililiği anne-baba görüşlerine dayalı ortaya konulabilir. Böylece

öğretmen ve yöneticilerin yanı sıra anne-baba görüşlerinin saptanması okulun eğitimsel etkililiğine ilişkin bilgi birikimine katkı yapabilir. Alanyazın, anne-baba bakış açısına dayalı eğitimsel etkililik çalışmalarına ihtiyacı raporlamaktadır (Okpala ve diğ., 2001; Portela ve Camanho, 2007; Yumuşak ve Korkmaz, 2021).

Amaç ve Alt Problemler

Bu çalışma, anne-baba bakış açısıyla zorunlu örgün öğretim okullarındaki eğitimsel etkililiği hem öğrenci edinimi hem de öğrenci edinimini etkileyen faktörler temelinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik aşağıdaki alt problemlerin yanıtlanmasına çalışılmaktadır.

1. Zorunlu öğretim okullarındaki eğitimin etkililiğine ilişkin anne-baba algısı nasıldır?
2. Anne-baba eğitimsel etkililik algısıyla bağlamsal değişkenler arasındaki ilişkiler nasıldır?
3. Anne-baba eğitimsel etkililik algısını açıklayan anlamlı bağlamsal bir model var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nicel verilere dayalı betimsel ve ilişkisel desende gerçekleştirilmiştir. Betimsel ilişkisel desen, değişkenleri betimleyerek aralarındaki ilişkileri incelemektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Eğitimsel etkililik ölçüm modeli olarak bağlamsallaştırılmış öğrenci edinimi (contextualized attainment) kullanılmıştır. Bu model, kurumsal temsiliyeti sağlaması ve edinimin anlamlandırılması bakımından araştırma amacına hizmet etmektedir (Moore (2022).

Katılımcılar

Çalışma grubunu 2021 Eylül-Kasım döneminde Aksaray ilinde (köy, ilçe, şehir merkezi) zorunlu örgün öğretim kademesinde öğrencisi olan anne-babalar oluşturmaktadır. Katılımcılara çoklu örnekleme (kolay ulaşılabilir ve kartopu) yöntemiyle erişilmiştir. Belirli bir ilde zorunlu örgün öğretim kademesinde çocuğu olma koşulu dikkate alındığından amaçlı örnekleme yapılmıştır. Araştırmacının iletişim hâlinde olduğu katılımcılar aracılığıyla diğer katılımcılara ulaşıldığından kartopu örnekleme gerçekleştirilmiştir. İletişim kurulan ve amaçlı örnekleme koşulunu karşılayanların örnekleme girme şansı eşit olduğundan tesadüfi örnekleme yapılmıştır (Cohen ve diğ., 2018). Çalışma grubunu oluşturan anne-babaların demografik özellikleri Tablo 1 ile verilmektedir. Görüşülen ve anketi dolduranların %60'ı annelerden oluşmaktadır. Köyde yaşayanların oranı %14.5 iken şehirde yaşayanların oranı %61.1'dir. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre dağılımında en büyük oranı lise mezunları (%27) ve lisans mezunları (%25) oluşturmaktadır. İlkokul mezunu anne-baba oranı %20 iken ortaokul mezunu olanların oranı %17'dir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Değişkenler | f/% | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Toplam |
|--|-----|------|------|------|------|------|-----|--------|
| Ebeveyn | f | 180 | 116 | | | | | 296 |
| 1: Anne; 2: Baba | % | 60.2 | 39.8 | | | | | 100 |
| Yerleşim Yeri | f | 43 | 72 | 181 | | | | 296 |
| 1: Köy; 2: İlçe; 3: Şehir | % | 14.5 | 24.3 | 61.1 | | | | 100 |
| Eğitim Düzeyi: 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Ortaöğretim; 4: Ön lisans; 5: Lisans; 6: Lisansüstü | f | 61 | 52 | 80 | 22 | 75 | 6 | 296 |
| | % | 20.6 | 17.6 | 27.0 | 7.4 | 25.3 | 2.0 | 100 |
| Aylık Eve Giren Gelir (TL): | f | 120 | 125 | 51 | | | | 296 |
| 1: 5000 ve daha az; 2: 5000-10 000 arası; 3: 10 000 ve üstü | % | 40.5 | 42.2 | 19.2 | | | | 100 |
| Aile Büyüklüğü (Aynı evde birlikte yaşayanların sayısı) | f | 45 | 114 | 84 | 53 | | | 296 |
| 1: 2-3; 2: 4; 3: 5; 4: 6 ve üstü | % | 15.3 | 38.5 | 28.4 | 17.9 | | | 100 |
| Çocuğun cinsiyeti | f | 134 | 162 | | | | | 296 |
| 1: Kız; 2: Erkek | % | 45.3 | 54.7 | | | | | 100 |
| Çocuğun öğrenim gördüğü okulun türü | f | 260 | 36 | | | | | 296 |
| 1: Devlet; 2: Özel | % | 87.8 | 12.2 | | | | | 100 |
| Eğitim kademesi: 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Meslek Lisesi; 4: Diğer Lise | f | 67 | 104 | 22 | 103 | | | 296 |
| | % | 22.6 | 35.1 | 7.4 | 34.8 | | | 100 |

Çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde eve giren toplam gelir miktarına göre dağılım incelendiğinde aylık 5 bin TL ve altında geliri olanların oranı %40.5'tir. Aylık geliri 5 -10 bin TL arasında olanların oranı %42.2'dir. Eve giren aylık gelir miktarına göre katılımcı anne-babaların orta ve alt gelir grubunda yoğunlaştığı söylenebilir. Sosyo-kültürel ve ekonomik göstergeler dikkate alınarak yapılan oranlamada alt düzeyde olanların oranı OECD ülkeleri genelinde %15 iken Türkiye'de %69 olarak belirtilmektedir (TEDMEM, 2014). Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen hane halkı işgücü araştırmasına göre kamu ve özel sektör birlikte ortalama yıllık gelir 7.342 \$ US (aylık ortalama 2 141 TL) olarak hesaplanmıştır. Ortalama eğitim süresi ise 7.5 yıldır

(Patrinos, Psacharopoulos ve Tansel, 2019). Aynı evde birlikte yaşayanların sayısı bakımından katılımcıların yaklaşık %14'ü 2-3 kişilik iken %38.5 dört kişilik ailelerdir. Geriye kalan %47.7 ise en az 5 ve üstü aynı evde birlikte yaşayan ailelerdir. Evdeki bilgisayar ve internet erişimi açısından yalnızca %14.2'si bilgisayar olmadığını %8.1 ise internete erişim olmadığını ifade etmiştir. Evinde bir bilgisayar olanların oranı %43.2 iken katılımcıların %27'si iki bilgisayara sahip olduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların çocuklarının %45'i kızdır. Çocukların büyük çoğunluğu (%87.8) devlet okullarında öğrenim görmektedir. Özel okulda öğrenim görenlerin oranı %12.2 olup bu oran 2020 yılı Türkiye geneli örgün öğretim istatistikleriyle uyumludur (Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı [MEB SGB], 2021). Çocukların öğrenim gördüğü kademelere göre dağılımında ilkokulların oranı %22.6 iken ortaokulda öğrenim görenlerin oranı %35'tir. Lise düzeyi mesleki, genel ve akademik olarak sınıflandırılmıştır. Meslek liselerinde öğrenim görenlerin oranı %7.4 iken genel liselerde olanlar %24.3 ve akademik liselerde (fen liseleri, sosyal bilimler liseleri) olanlar %10.5'tir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada standart bir ölçek kullanılmamıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracıyla toplanmıştır. Nicel çalışmalarda geçerlik sağlamak için en sıklıkla içerik, kapsam, ölçüt ve dış geçerlik kontrol edilmektedir (Büyükoztürk, 2012; Cohen, Manion ve Morrison, 2018; Karasar, 2009). Bu çalışmanın veri toplama aracının geçerliği alanyazın taranarak, uzman görüşü alınarak, ön uygulama yapılarak ve istatistiksel olarak (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapı geçerliği çözümlenerek sağlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliği ise istatistiki yoldan iç tutarlık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyon katsayısı hesaplanarak kontrol edilmiştir. Geçerlik-güvenirlik için ayrıca bir başlık açılmadan izleyen satırlarda veri toplama aracının oluşturulma ve geçerlik-güvenirlik sağlama yollarının ayrıntısı verilmektedir.

Geliştirme sürecinde geçerlik iki farklı boyut göz önüne alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. İlki okulun eğitimsel etkililiğinin temsilcisi olarak öğrencinin eğitimsel edinim durumu, ikincisi ise bağlamsal değişkenlerin temsilcisi olarak öğrenci, ailesi, yerleşim yeri ve okulla ilgili demografik değişkenlerdir. Öğrencinin edinim durumunu tespit edebilmek amacıyla zorunlu örgün öğretim programlarında yer verilen ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların temsil edilmesi dikkate alınmıştır. Bu kapsamda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Millî Eğitimin Genel Amaçları (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2022) ve derslerin genel amaçları (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2020) incelenmiştir. Ayrıca alanyazın taramasında belirlenen ilgili çalışmalarda (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019; Ada ve Ayık, 2009; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Yıldızbaş ve diğ., 2023) veri toplama araçları incelenmiştir. Önceki çalışmalar arasında anne-baba görüşlerine dayalı bir veri toplama aracına erişilememiştir. Bu çalışma anne-baba görüşlerine dayalı olduğundan araştırmanın amacı, geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik ilkeleri gözetilerek madde sayısı ve madde ifadesi düzenlenmiştir. İlk aşamada 15 demografik ve dört boyutta (akademik, kişisel-sosyal, özel yetenek, tutum-değer) 39 eğitimsel edinim olmak üzere toplam 54 madde üretilmiştir.

Veri toplama aracının içerik geçerliği uzman görüşleriyle sağlanmıştır. Doktorasını eğitim yönetimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme ve eğitim programları ve öğretim alanında yapmış üç uzmanın görüşü doğrultusunda madde silme, madde birleştirme, yeniden ifade etme yolları ile 15 demografik ve 22 eğitimsel edinim olmak üzere toplam 37 madde elde edilmiştir. Karasar (2009) "*asil araştırma için planlanana benzer koşullarda ve onu temsil edebilecek daha küçük birimlerde ve araştırmacının da katılımıyla ön deneme yapılmasını*" s. 156) önermektedir. Ön deneme kapsamında 2021 Eylül ayının sonunda veri toplama aracı yüz yüze görüşülerek 20 anne-babaya uygulanmıştır. Karasar (2009) ön uygulamada "*araştırılan konuya bağlı olmakla birlikte 50 kişiye erişilmesi*" (s. 156) koşulunu belirtmektedir. Bu koşul bakımından mevcut çalışmanın ön uygulamadaki eriştiği kişi sayısı bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ön uygulamada anne-babalardan beşi köyde, 13'ü ise şehir merkezinde yaşamaktaydı. Eğitim düzeylerine göre dağılımda beş ilkokul, 4 ortaokul, 5 lise ve 4 lisans düzeyinde eğitilmiş anne-baba bulunmaktaydı. Eve giren aylık gelir miktarı bakımından dokuz anne-baba 5 bin TL ve daha az aylık gelire sahip olduğunu bildirirken 10 bin TL ve üzeri aylık gelire sahip olanların sayısı dörttür. Aynı evde birlikte yaşayanların sayısı bakımından dört kişilik aileye sahip olanlar 11 iken yedi katılımcı beş ve üzeri kişinin aynı evde birlikte yaşadıklarını bildirmiştir. Evdeki bilgisayar sayısı bakımından beş kişi bilgisayar olmadığını, dokuz kişi ise bir bilgisayar olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların yalnızca ikisi evde internet bağlantısının olmadığını belirtmiştir. Ön uygulama sonucunda silme, birleştirme ve yeniden ifade etme işlemiyle 15 demografik ve 16 eğitimsel edinim maddesi olmak üzere toplam 31 maddelik bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Ön uygulamada güvenilirlik kontrolü iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha =.754) ve madde-toplam puan korelasyon katsayısı (.30 üstü) ile kontrol edilmiştir. Veri toplama aracı bu haliyle ana uygulamada kullanılmıştır.

Ana uygulamada veri toplama aracı hem basılı halde hem de elektronik anket (Google form) şeklinde uygulanmıştır. Anket formu şeklinde düzenlenen veri toplama aracında birinci kısım araştırmaya ilişkin bilgi ve etik kurallar ile araştırmaya katılım onayını içermekteydi. İkinci kısımda demografik sorular vardı. Veri toplama aracındaki maddeler anne-babanın sosyoekonomik durumu, aile büyüklüğü, ikamet edilen yer, çocuğun cinsiyeti, öğrenim gördüğü kademe, okulun türü (devlet-özel), çocuğun okula yönelik tutumu, okul faaliyetlerindeki çabası

ve okuldaki eğitimsel edinimlerine ilişkindir. Likert tipi maddeler dört ölçekli [1: Etkisiz (1.00-1.75), 2: Az etkili (1.76-2.50), 3: Kısmen etkili (2.51-3.25), 4: Çok etkili (3.26-4.00)] düzenlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, iletişim hâlinde olduğu anne-babalara, onların tanıdıkları başka anne-babalara ve onların da önerdiği başka anne-babalara erişmiştir. Araştırmacının yanı sıra eğitilen anketörler veri toplama aracını uygulamıştır. Anne-babaların tercihleri doğrultusunda elektronik anketin erişim bağlantısı kısa mesaj ve e-posta yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. 197'si elektronik anket olmak üzere toplam 304 anne-babaya veri toplama aracı uygulanmıştır. 2021 Kasım ayı sonunda veri toplama süreci tamamlanarak analiz aşamasına geçilmiştir.

Veri Analizi

Analiz başlangıcında hem basılı hem elektronik formlardan elde edilen veriler istatistik paket programına (IBM SPSS 22) aktarılmıştır. Elektronik formlardan sekiz tanesi standartlara uygun doldurulmadığından (yarısından fazlası boş, maddelerin tamamı aynı seçeneekli) analizden çıkarılmıştır. Analize hazırlık kapsamında uç değer, kayıp veri, tek değişkenli normallik dağılımı kontrol edilmiştir. Kayıp ve uç değer kontrolü tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada tek bağımlı değişken (eğitimsel etkililik algı puanı) kullanıldığından çarpıklık katsayıları temelinde normal dağılım kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayısı (skewness) ± 1 değerlerine yakın olduğundan tek değişkenli normallik dağılımının sağlandığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2015).

Ana uygulama verilerinde eğitimsel edinim maddelerinin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır (temel bileşenler, Varimax döndürme, öz değeri 1 ve üstü, KMO = .820 ve Bartlett $p = .000$). AFA sonucunda, faktör yükleri $|.515|$ ile $|.860|$ arasında değişen 14 maddenin dört boyut altında toplandığı ve toplam varyansın %64.67'sini açıkladığı gözlemlenmiştir. Birden fazla faktördeki yük değeri .10 altındaki iki madde çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Tablo 2, yapıları ve içeriklerini göstermektedir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı ise özel yetenek için 20.43, tutum ve değer için 17.89, akademik beceriler için 13.44 ve kişisel-toplumsal beceriler için 12.93 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları .651 ve .793 arasındadır. Kişisel-Toplumsal Beceriler boyutunun iç tutarlılık katsayısı orta düzeyde olmasına karşın veri toplama aracının geçerliliği, maddelerin içeriği ve madde-toplam puan korelasyon değerlerinin .30 üzerinde olması (Büyüköztürk, 2012) dikkate alınarak muhafaza edilmiştir.

AFA analizine bağlı olarak her bir katılımcı için *eğitimsel etkililik algı puanı* hesaplanmıştır. Hesaplanan eğitimsel etkililik algı puanları temelinde katılımcılar üç algı grubuna (1-Etkisiz, 2-Kısmen Etkili, 3-Etkili) ayrılmıştır. Bu kapsamda hiyerarşik kümeleme (Ward's Clustering Method with squared euclidean distance) analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi ile üretilen grupların kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir (Bağımlı değişken: Eğitimsel etkililik puanları, Bağımsız değişken: Etkililik grupları). ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuş böylece kümeleme analiziyle üretilen grupların tam ayrıştığı teyit edilmiştir [$F_{(2, 293)} = 732.439, p = .000$].

Kümeleme analiziyle üç kategorili bir bağımlı değişken üretilmiştir. Bu değişken ile cinsiyet, yerleşim yeri, eğitim düzeyi gibi kategorik değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin kategorik olduğu durumlarda ilişkilerin analizi için X^2 analizi yapılmaktadır (Pallant, 2015; Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013). Etki büyüklüğü (effect size) kontrolü için X^2 analizinde Phi Coefficient ve Cramer's V dikkate alınmıştır. Phi ve Cramer's V için etki büyüklükleri iki kategori için küçük = .01, orta = .30, büyük = .50; üç kategori için küçük = .07, orta = .21, büyük = .35; dört kategori için küçük = .06, orta = .17, büyük = .29 olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2015).

Anlamlı ilişkiye sahip değişkenler belirlendikten sonra grup üyeliğini tahmine dayalı bir model keşfedilmeye çalışılmıştır. Kategorik bir bağımlı değişkeni tahmin etmek üzere çoklu bağımsız değişkenin (sürekli veya kesikli) kullanıldığı analiz lojistik regresyon analizidir. Lojistik regresyon analizi, parametrik analizlerin temel varsayımları olan normal dağılım, süreklilik gibi varsayımları gerektirmemektedir (Çokluk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada bağımlı değişkenin ikiden fazla kategorisi olduğundan ve çok sayıda bağımsız değişken kullanıldığından multinomial lojistik regresyon yöntemi ve olabilirlik (likelihood ratio) tekniği kullanılmıştır. Katılımcı sayısı ($n = 296$) bu yöntem için uygundur. Değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) için Tablo 6'da β değerlerinin standart hataları ($sh < 2$) kontrol edilmiş (Çokluk, 2010) ve değişkenler arası yüksek ilişkiye rastlanmamıştır. Analizlerde anlamlılık ölçütü $p \leq .05$ alınmıştır.

Etik Konular

Bu çalışmanın etik kural ve ilkelere uygunluğu Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu kararıyla onaylanmıştır. Veri toplama aracının ilk sayfası onam ve bilgilendirme sayfası olarak düzenlenmiş ve gönüllü katılım onayı alınmıştır.

Tablo 2

AFA Sonucu Elde Edilen Yapılar ve İçerikleri

| Yapı | Madde | Faktör Yük Değeri | \bar{x} | S | Çarpıklık $Sh = .142$ | Madde-Toplam Puan İlişkisi |
|---|--|-------------------|-----------|------|-----------------------|----------------------------|
| Tutum, Değer | M5. Çocuğum okula giderken coşkulu, neşeli ve mutludur. | .692 | 2.79 | .968 | -.322 | .449 |
| | M6. Çocuğum, zor olsa bile konuları en ayrıntısıyla öğrenebilmek için çaba harcamaktadır. | .860 | 2.89 | .951 | -.486 | .479 |
| | M7. Çocuğum, üstlendiği sorumlulukları yerine getirebilmek için gayret göstermektedir. | .830 | 3.05 | .902 | -.616 | .456 |
| | Tutum ve değer (Cronbach's Alpha = .786) | | 2.91 | .787 | -.528 | |
| Kişisel-Toplumsal Beceriler | M10. Bu okul, çocuğuma toplumdaki kurallara uygun davranmayı öğretmektedir. | .591 | 3.01 | 1.08 | -.743 | .361 |
| | M11. Araç ve eşyalara zarar vermeden temiz ve dikkatli kullanmayı öğretmekte başarılıdır. | .735 | 3.31 | 0.77 | -.990 | .456 |
| | M12. Çocuğumun, temiz olmasını ve kişisel bakımına özen göstermesini öğretmekte başarılıdır. | .785 | 3.40 | 0.81 | -1.317 | .466 |
| | M20. Bu okulda toplumsal, kültürel ve dini değerlere saygılı olmayı öğretmektedirler. | .577 | 3.32 | 0.81 | -1.083 | .389 |
| | Kişisel-Toplumsal Beceriler Boyutu (Cronbach's Alpha = .651) | | 3.26 | 0.61 | -.579 | |
| Akademik Beceriler | M13. Bu okul çocuğuma, Türkçeyi etkili kullanmayı ve okuma alışkanlığı kazandırmıştır. | .515 | 2.77 | 1.17 | -.345 | .431 |
| | M14. Çocuğuma matematik alanında düzeyinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmıştır. | .834 | 2.69 | 1.05 | -.236 | .644 |
| | M15. Çocuğuma fen alanında düzeyinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmıştır. | .825 | 2.61 | 1.05 | -.200 | .651 |
| | M16. Bu okul çocuğuma bir yabancı dili kullanma bilgi ve becerisi kazandırmakta başarılıdır. | .576 | 2.25 | 1.18 | .326 | .618 |
| | Akademik Beceriler (Cronbach's Alpha = .769) | | 2.58 | 0.86 | -.042 | |
| Özel Yetenek | M17. Bu okuldaki müzik eğitimiyle çocuğuma bir müzik aletini kullanmayı öğretmektedirler. | .818 | 1.92 | 1.11 | .764 | .532 |
| | M18. Çocuğuma görsel sanatlar eğitimi verilerek bu alanda eserler üretmeyi öğretmektedirler. | .813 | 2.05 | 1.10 | .594 | .515 |
| | M19. Spor eğitimi verilerek bir spor dalında bilinçli şekilde uğraşmayı öğretmektedirler. | .752 | 2.35 | 1.06 | .130 | .404 |
| | Özel Yetenek (Cronbach's Alpha = .793) | | 2.11 | 0.92 | .534 | |
| Eğitimsel Etkliliklik Skorları (İndeks = Tutum-Değer+Kişisel-Toplumsal Beceriler+Akademik Beceriler+Özel Yetenek) (Cronbach's Alpha = .847) | | | 2.64 | 0.63 | .199 | |

Bulgular

Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre izleyen satırlarda sunulmaktadır.

Zorunlu Öğretim Okullarındaki Eğitimin Etkililiğine İlişkin Anne-Baba Algıları Nasıldır?

Anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarının ortalaması 2.65 ($S = .63$) olup kısmi etkililiğe işaret etmektedir. Tablo 3, eğitimsel etkililik algılarına göre katılımcıların dağılımını göstermektedir. Kümeleme analizi bağıl yöntemle katılımcıların birbirlerine göre durumu temelinde grupları oluşturmuştur. F testi [$F_{(2-293)} = 732.439$, $p = .000$] kümeleme analizi sonuçlarını teyit etmektedir. Tablo 3'e göre anne-babaların %27'si zorunlu örgün öğretim okullarındaki eğitimin etkisiz olduğunu düşünmektedir. Kısmen etkili olduğunu düşünenler (%36) ile etkili olduğunu düşünenlerin oranı (%37) birbirine yakındır.

Tablo 3

Kümeleme Analiziyle Belirlenen Eğitimsel Etkililik Algı Grupları

| Eğitimsel Etkililik | N (%) | \bar{x} | S | Min | Mak | F | Sig. (p) |
|---------------------|-----------|-----------|-----|------|------|-------------|----------|
| 1: Etkisiz | 80 (%27) | 1.88 | .22 | 1.25 | 2.17 | 732.439 | .000 |
| 2: Kısmen Etkili | 106 (%36) | 2.52 | .19 | 2.19 | 2.86 | $df: 2-293$ | |
| 3: Etkili | 110 (%37) | 3.32 | .33 | 2.89 | 4.00 | | |

Anne-Baba Eğitimsel Etkililik Algısıyla Bağlamsal Değişkenler Arasındaki İlişki Nasıldır?

Eğitimsel etkililik algı grupları etkisiz, kısmi ve etkili şeklinde oluşturulmuştur. Anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarıyla çeşitli faktörler arasındaki ilişki, χ^2 ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te

gösterilmiştir. Çocuğun cinsiyeti, öğrenim görülen okulun türü, okulun kademesi, ikamet yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, eve giren aylık gelir düzeyi ve aile büyüklüğü eğitimsel etkililik algı gruplarıyla ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 4

Eğitimsel Etkililik Algı Gruplarıyla Kategorik Bağlamsal Değişkenlerin İlişkisi

| Değişken | Kategori | Etkisiz | | Kısmi | | Etkili | | Total | | Chi-Square Test | |
|---------------|--------------------|---------|------|-------|------|--------|------|-------|------|-----------------|----------------------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | Pearson X^2 | Asymp. Sig (2 sided) |
| Cinsiyet | Kız | 34 | 11.5 | 50 | 16.9 | 50 | 16.9 | 134 | 45.3 | .404 | .817 |
| | Erkek | 46 | 15.5 | 56 | 18.9 | 60 | 20.3 | 162 | 54.7 | sd | <i>Phi</i> |
| | Toplam | 80 | 27.0 | 106 | 35.8 | 110 | 37.2 | 296 | 100 | 2 | .037 |
| Okul Türü | Devlet | 78 | 26.4 | 97 | 32.8 | 85 | 28.7 | 260 | 87.8 | 19.822 | .000 |
| | Özel | 2 | 0.7 | 9 | 3.0 | 25 | 8.4 | 36 | 12.2 | sd | <i>Phi</i> |
| | Toplam | 80 | 27.0 | 106 | 35.8 | 110 | 37.2 | 296 | 100 | 2 | .259 |
| Okul Düzeyi | İlkokul | 13 | 4.4 | 26 | 8.8 | 28 | 9.5 | 67 | 22.6 | 29.689 | .000 |
| | Ortaokul | 25 | 8.4 | 38 | 12.8 | 41 | 13.9 | 104 | 35.1 | sd | <i>Cramer's V</i> |
| | Meslek Lisesi | 16 | 5.4 | 4 | 1.4 | 2 | 0.7 | 22 | 7.4 | 7 | .224 |
| | Diğer Lise | 26 | 8.8 | 38 | 12.8 | 39 | 13.1 | 103 | 34.8 | | |
| Yerleşim | Köy | 22 | 7.4 | 10 | 3.4 | 11 | 3.7 | 43 | 14.5 | 15.097 | .005 |
| | İlçe | 15 | 5.1 | 28 | 9.5 | 29 | 9.8 | 72 | 24.3 | sd | <i>Cramer's V</i> |
| | Şehir | 43 | 14.5 | 68 | 23.0 | 70 | 23.6 | 181 | 61.1 | 4 | .160 |
| Eğitim Düzeyi | İlkokul | 19 | 6.4 | 20 | 6.8 | 22 | 7.4 | 61 | 20.6 | 9.113 | .167 |
| | Ortaokul | 17 | 5.7 | 20 | 6.8 | 15 | 5.1 | 52 | 17.6 | sd | <i>Cramer's V</i> |
| | Lise | 26 | 8.8 | 28 | 9.5 | 26 | 8.8 | 80 | 27.0 | 6 | .124 |
| | Yükseköğretim | 18 | 6.1 | 38 | 12.8 | 47 | 15.9 | 103 | 34.8 | | |
| Aylık Gelir | 5 000 TL'den az | 37 | 12.5 | 42 | 14.2 | 41 | 13.9 | 120 | 40.5 | 2.679 | .613 |
| | 5-10 000 TL arası | 32 | 10.8 | 47 | 15.9 | 46 | 15.5 | 125 | 42.2 | sd | <i>Cramer's V</i> |
| | 10 000 TL'de fazla | 11 | 3.7 | 17 | 5.7 | 23 | 7.8 | 51 | 17.2 | 4 | .067 |
| Aile Büyüklük | 2-3 Kişilik | 7 | 2.4 | 18 | 6.1 | 20 | 6.8 | 45 | 15.2 | 19.092 | .004 |
| | 4 Kişilik | 21 | 7.1 | 41 | 13.9 | 52 | 17.6 | 114 | 38.5 | sd | <i>Cramer's V</i> |
| | 5 Kişilik | 29 | 9.8 | 30 | 10.1 | 25 | 8.4 | 84 | 28.4 | 6 | .180 |
| | 6 ve daha fazla | 23 | 7.8 | 17 | 5.7 | 13 | 4.4 | 53 | 17.9 | | |
| Toplam | | 80 | 27.0 | 106 | 35.8 | 110 | 37.2 | 296 | 100 | | |

İlk olarak öğrencilerin cinsiyeti ile anne-babaların eğitimsel etkililik algıları arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Test sonuçlarına göre cinsiyet ile eğitimsel etkililik algısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2(2-293) = .404, p \geq .05; Phi = .037$]. Okul türü (devlet okulu ve özel okul) ile anne-babaların eğitimsel etkililik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özel okulda öğrencisi olanlar eğitimin daha etkili olduğu algısına sahiptir [$X^2(2-293) = 19.822, p = .000; Phi = .259$]. *Phi* değeri iki kategorili bağımsız değişken için orta büyüklükte bir etki değerine karşılık gelmektedir (Pallant, 2015, 220). Okul kademeleriyle eğitimsel etkililik ilişkisinin de anlamlı olduğu gözlemlenmektedir [$X^2(8-287) = 29.689, p = .000; Cramer's V = .224$]. Meslek liselerindeki eğitimsel etkililik için düşük algıya sahip olanlar daha fazla iken etkililiğin yüksek olduğunu algılayanların oranı anlamlı şekilde daha azdır. Etki büyüklüğü, bağımsız değişkeni kategori sayısı ikiden fazla olduğu için *Cramer's V* ile kontrol edilmiştir. Orta büyüklükte etki büyüklüğü gözlemlenmiştir. Yerleşim yeri değişkeni ile eğitimsel etkililik anlamlı bir ilişkiye sahiptir [$X^2(4-291) = 15.097, p = .005; Cramer's V = .160$]. Anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algıları şehirden köye doğru azalmaktadır. Etki büyüklüğü ise küçüktür. Anne-babanın eğitim düzeyi ve anne-babaların eğitimsel etkililik algıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2(6-289) = 9.113, p \geq .05; Cramer's V = .124$]. Benzer şekilde eve giren gelir düzeyi ve eğitimsel etkililik algıları arasında da anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2(4-291) = 2.679, p \geq .05; Cramer's V = .124$]. Öte yandan aile büyüklüğü ile eğitimsel etkililik anlamlı bir ilişkiye sahiptir [$X^2(6-289) = 19.092, p = .004; Cramer's V = .180$]. Anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algıları aile büyüdükçe azalmaktadır. Etki büyüklüğü ise küçüktür.

Anne-Baba Eğitimsel Etkililik Algısını Açıklayan Anlamlı Bağlamsal Model Var mıdır?

Bir önceki aşamada anne-baba eğitimsel etkililik algısı ile okul türü, okul kademesi, yerleşim yeri ve aile büyüklüğü arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştu. Bu değişkenlerin birlikte etkisini temsil eden bir model aramak üzere Çok Değişkenli Lojistik Regresyon (Multinomial Logistic Regression-MLR) analizi yapılmıştır. Bağımlı değişkenin üç kategorisi arasından "etkili" kategorisi referans kategori olarak belirlenmiştir. Bu durumda "etkisiz" ve "kısmi etkili" görüşünde olanların (odds) bu gruptaki varlığını anlamlı şekilde destekleyen değişkenler modeli oluşturacaktır. Tablo 5, eğitimsel etkililik modelindeki değişkenlerin anlamlılığını göstermektedir.

Tablo 5

Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişken Üzerindeki Açıklayıcı Katkılarının Anlamlılığı

| Effect | Model Fitting Criteria | | | Likelihood Ratio Tests | | |
|---------------|------------------------|----------------------|------------------------------------|------------------------|----|------|
| | AIC of Reduced Model | BIC of Reduced Model | -2 Log Likelihood of Reduced Model | Chi-Square | sd | Sig. |
| Intercept | 271.485 | 345.292 | 231.485 ^a | .000 | 0 | . |
| Okul Türü | 280.444 | 346.871 | 244.444 | 12.959 | 2 | .002 |
| Aile Büyüklük | 272.652 | 324.317 | 244.652 | 13.167 | 6 | .040 |
| Yerleşim | 271.435 | 330.481 | 239.435 | 7.950 | 4 | .093 |
| Okul Düzeyi | 280.809 | 332.474 | 252.809 | 21.324 | 6 | .002 |

Bağımsız değişkenler aynı anda analize alınmıştır. Bağımsız değişkenlerin modele anlamlı katkı yaptığı gözlemlenmiştir ($-2LL = 231.485$; $X^2 = 65.527$, $sd = 18$, $p = .000$). Model ile veri seti arasındaki uyum desteklenmiştir çünkü farkın olduğunu iddia eden alternatif hipotez reddedilmiştir (*Pearson's* $X^2 = 111.594$, $p = .164$; *Deviation* $X^2 = 114.620$, $p = .120$). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren *Pseudo- R²* skorlarından Nagelkerke değeri .224 olup bağımsız değişkenlerin birlikte bağımsız değişkendir bir birimlik değişiminin %22.4'ünü açıkladığını ifade etmektedir. Bu skor, araştırmaya dâhil edilmeyen başka değişkenlerin eğitimsel verimliliğinin yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ünü açıklayacağı anlamına gelmektedir. Yerleşim yeri değişkeni dışındaki diğer değişkenlerin modele anlamlı katkı yaptıkları söylenebilir. *Okul türü* ($-2LL = 244.444$; $X^2 = 12.959$, $sd = 2$, $p = .002$), *okul düzeyi* ($-2LL = 252.809$; $X^2 = 21.324$, $sd = 6$, $p = .002$) ve *aile büyüklüğü* ($-2LL = 244.652$; $X^2 = 13.167$, $sd = 6$, $p = .040$) bir ebeveynin okulda verilen eğitime ilişkin olarak *etkisiz* ve *kısmi etkili* grup üyeliğini tahmin etmede anlamlı yordayıcıdır. Modele anlamlı katkı yapan bağımsız değişkenlerin alt kategorilerinin katkısının anlamlılığını gösteren parametre tahminleri (parameter estimates) Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Parametre Tahminlerine İlişkin Bulgular

| | Bağımlı Değişken Eğitimsel Etkililik | β | S.H. | Wald | sd | p | Exp(B) e ^{β} |
|---------------|--------------------------------------|----------------|------|-------|----|------|--|
| Etkisiz | Sabit | -1.252 | .849 | 2.177 | 1 | .140 | . |
| | Devlet Okulu | 1.911 | .776 | 6.064 | 1 | .014 | 6.761 |
| | Özel Okul | 0 ^b | . | . | 0 | . | . |
| | Aile 2-3 kişilik | -1.581 | .621 | 6.470 | 1 | .011 | .206 |
| | Aile 4 kişilik | -1.285 | .465 | 7.631 | 1 | .006 | .277 |
| | Aile 5 kişilik | -.403 | .474 | .725 | 1 | .395 | .668 |
| | Aile 6 ve daha fazla | 0 ^b | . | . | 0 | . | . |
| | İlkokul | -.506 | .452 | 1.252 | 1 | .263 | .603 |
| | Ortaokul | -.308 | .391 | .619 | 1 | .431 | .735 |
| | Lise-Mesleki | 2.281 | .823 | 7.677 | 1 | .006 | 9.784 |
| Lise-Genel | 0 ^b | . | . | 0 | . | . | |
| Kısmen Etkili | Sabit | -.652 | .575 | 1.288 | 1 | .256 | . |
| | Devlet Okulu | 1.164 | .432 | 7.238 | 1 | .007 | 3.201 |
| | Özel Okul | 0 ^b | . | . | 0 | . | . |
| | Aile 2-3 kişilik | -.247 | .511 | .233 | 1 | .629 | .781 |
| | Aile 4 kişilik | -.424 | .435 | .948 | 1 | .330 | .655 |
| | Aile 5 kişilik | -.066 | .467 | .020 | 1 | .888 | .936 |
| | Aile 6 ve daha fazla | 0 ^b | . | . | 0 | . | . |
| | İlkokul | -.184 | .371 | .246 | 1 | .620 | .832 |
| | Ortaokul | -.186 | .336 | .306 | 1 | .580 | .831 |
| | Lise-Mesleki | .467 | .908 | .265 | 1 | .607 | 1.596 |
| Lise-Genel | 0 ^b | . | . | 0 | . | . | |

a. Referans kategori: Etkili. b. Bu parametre analiz dışı kaldığından sıfır olarak girilmiştir.

Alt kategorilerin sonucusu referans olarak alınmıştır. Tablo 6'ya göre okuldaki eğitimi "etkisiz" olarak algılayan bir ebeveynin böyle düşünmesine yol açan anlamlı parametreler *devlet okulu* olması ($\beta = 1.911$, $Wald = 6.064$, $p = .014$), meslek lisesi olması ($\beta = 2.281$, $Wald = 7.677$, $p = .006$) ve küçük aile olmasıdır. β skorlarının negatif değer alması aile büyüklüğü ile etkisizlik algısının ters yönlü olduğunu göstermektedir. Referans alınan altı ve daha fazla kişiden oluşan aileye doğru negatif değerler azalmaktadır. Örneğin 2-3 kişilik aile ($\beta = -1.581$, $Wald = 6.470$, $p = .011$) ile dört kişilik aile ($\beta = -1.285$, $Wald = 7.631$, $p = .006$) karşılaştırıldığında negatifliğin azaldığı gözlemlenmektedir. Tablo 6'da kısmi etkililik algısına yol açan anlamlı parametreler arasında yalnızca devlet okulu anlamlı ayırt edici etki yaratmaktadır ($\beta = 1.164$, $Wald = 7.238$, $p = .007$). Değişkenlerin modele anlamlı katkı

yapmasına karşın, sabit (constant) değeri ($\beta = -1.252$, $Wald = 2.177$, $p = .140$) dikkate alındığında bu değişkenlerden oluşan modelin anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarını ayırt etmede anlamlı olmadığı söylenebilir. Modelde yer alan değişkenlerin dışında başka değişkenler eklendiğinde model anlamlı hâle gelebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, anne-baba bakış açısıyla zorunlu örgün öğretim okullarındaki eğitimsel etkililiği öğrenci edinimi ve bu edinimi etkileyen faktörler temelinde incelemiştir.

Anne-babalar, okuldaki eğitimin kısmi düzeyde etkili olduğunu algılamaktadırlar. Bu sonuç, öğretmen algılarına dayalı tespit edilen okulların yüksek düzeyde etkili olduğu algısıyla çelişmektedir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016, Ada ve Ayık, 2009; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Yıldızbaş ve diğ., 2023). Bu çelişki anne-baba görüşleriyle okulda görevli eğitimcilerin görüşleri arasındaki farklılığı teyit etmektedir (Bakker ve diğ., 2007; Portela ve Camanho, 2007; Weininger ve Lareau, 2003). Buradan hareketle, okul etkililiğini değerlendirirken okulun paydaşı olan anne-babaların da görüşlerinin alınmasının önemine ilişkin önceki araştırma sonuçları güç kazanmaktadır (Bogetoft ve diğ., 2015; Miningou ve Vierstraete, 2013; Okpala ve diğ., 2001; Yumuşak ve Korkmaz, 2022). Öte yandan okulların kısmi etkili bulunması, okul etkililiğine ilişkin köklü ve yaygın sonuçlarla uyumludur (Coleman, 1968; Jencks, 2002; Mayer ve Peterson, 1999). Bununla birlikte bu çalışmada bağımsız değişkenlerin birlikte bağımlı değişkendeki bir birimlik değişimin %22.4'ünü açıklaması başka değişkenlerin (örneğin öğretmen nitelikleri, liderlik, mesleki öğrenme gibi) eğitimsel verimliliğin yaklaşık dörtte üçünü açıklayacağı dikkate alınmalıdır. Yani okul değişkenleri okul etkililiğini açıklayabilen önemli değişkenlerdir.

Bu çalışmada; çocuğun cinsiyeti, okul türü, okul kademesi, ikamet yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, eve giren aylık gelir düzeyi ve aile büyüklüğünün eğitimsel etkililik algı gruplarıyla ilişkisi incelenmiştir. Analiz sonucunda anne-baba eğitimsel etkililik algısının *okul türü*, *okul kademesi*, *yerleşim yeri* ve *aile büyüklüğü* değişkenleriyle anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Bu sonuç, Turgut (2021) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasının sonuçlarıyla uyumludur. Anılan çalışmada etkili okul algısıyla katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Houston ve diğerleri (2022) tarafından ulaşılan sonuçla uyumludur. Yerleşim yerine göre belirli bir okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin anne-baba algıları değişebilmektedir. Yüksek statüde algılanan bir yerleşim yerinde belirli bir okul aslında öğrenci gelişimine çok katkı yapmasa dahi daha etkili olarak algılanmaktadır. Bu durumun tersi ise okulun aldığı öğrencilerin niteliğinden kaynaklı bir eğitimsel etkililik algısının oluşmasıdır (Moore, 2022). Örneğin meslek lisesine giden öğrencilerin özellikle akademik başarı yönünden diğer okullara göre farklı olması bu okullardaki eğitimsel etkililik algısını şekillendirmektedir (Karip, 2017). Kyriakides ve diğerleri (2019) tarafından ulaşılan sonuçla kısmen örtüşmektedir. Cinsiyet ve eğitimsel etkililik arasında anlamlı bir ilişki saptanmaması bakımından uyumlu iken sosyoekonomik faktör bakımından uyumsuzdur. Çünkü Kyriakides ve diğerleri (2019) sosyoekonomik faktörün kontrol edilmesiyle öğrencilerin edinimleri arasındaki farkın azaldığını saptamışlardır.

Okul türü (devlet-özel), okul düzeyi (ilkokul, ortaokul, akademik lise, meslek lisesi) ve aile büyüklüğü bir ebeveynin okulda verilen eğitime ilişkin olarak *etkisiz* ve *kısmi etkili* grup üyeliğini tahmin etmede anlamlı yordayıcıdır. Bir başka söyleyişle anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarını biçimlendiren temel faktörler okulun devlet ya da özel okul olup olmaması, okulun meslek lisesi olup olmaması ve ailenin büyüklüğüdür. Özel okulların, devlet okullarına göre daha etkili olduğuna ilişkin iddia tartışmalı olsa da kamu tercihi teorisiyle uyumludur. Kamu tercihi teorisi, pazar mekanizmaları ve rekabet ortamını kullanarak devlet kurumlarının daha etkili hâle getirileceğini öngörmektedir (Scheerens, 2015). Mevcut çalışmada özel okulların daha etkili algılanmasının arka planında kamu tercihi teorisinin önerdiği pazar mekanizması ve rekabet koşulları yer alıyor olabilir. Ayrıca misyon okullarının devlet okullarına göre daha etkili olduğu raporlanmıştır (Gill ve diğ., 2004; TEDMEM, 2021). Bu durum, okulun geneline yansıyan güçlü bir iddianın motive ettiği özel bir çabanın anne-babaların olumlu algı geliştirmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma sonunda anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarının ağırlıklı okula ve okula giden öğrencilerin niteliğine ilişkin yaygın algıya göre biçimlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bağlamsal değişkenlerin etkisinin azaltılması perspektifine (Kyriakides ve diğ., 2019) göre devlet okullarının, meslek liselerinin eğitimsel etkililiklerinin geliştirilme ihtiyacı saptanmıştır.

Önceki çalışmalarda eğitimsel çıktı öğrencilerin test sonuçlarıyla temsil edilmiştir (Hanushek ve Woessmann, 2011). Bu çalışmada, önceki çalışmalardan farklı olarak, eğitimsel çıktı akademik performansın yanı sıra öğrencinin sosyal ve özel yetenek yönleri ile temsil edilmiştir. Öğrencilerin okuldaki kazanımları sadece akademik bilgi ve becerilerle sınırlı değildir (Scheerens, 2015). Öğrenciler toplumsal yaşama uyumun yanı sıra müzik, resim ve spor gibi alanlarda da bilgi ve beceriler edinmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin özel yetenek edinimlerinin düşük düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Eğitimsel etkililiğin geliştirilmesi yönünde müdahale edilebilecek yönlerin başında öğrencilerin ilgi ve yetenekleri gelmektedir. Aslında yasal düzenlemeler ve politika düzeyindeki planlar (MEB, 2022; Mevzuat Bilgi Sistemi, 2022) öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesini gerektirmesine karşın uygulamada bu durumun tam gerçekleştirilmediği söylenebilir. Özel yetenek gelişiminin yanı sıra akademik

edinim kapsamında özellikle matematik başarılarına ilişkin ulusal düzeydeki sınav sonuçları (TEDMEM, 2020) ve uluslararası düzeydeki öğrenci başarısını değerlendirme sınavlarındaki Türkiye'nin performansı (OECD, 2020) bu çalışmanın ulaştığı sonuçla uyumludur. Ayrıca, Patrinos ve diğerleri (2019) tarafından raporlandığı üzere eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerini inceleyen önceki çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretim süresi (years of schooling) dikkate alınmakta fakat eğitim kademeleri göz ardı edilmektedir. Mevcut çalışmada eğitim kademelerine duyarlı yapılan analizler, önceki çalışmaların eksik bıraktığı boşluğu doldurmada bir katkı olarak nitelenebilir. Bu çalışmanın bir diğer farkı mikro düzeyde gerçekleştirilmesidir. Okul etkililiğine odaklı çalışmaların çoğunda ülke düzeyinde analizler, bireysel çeşitliliği yuttuğundan bağlamsal duyarlılıkları zayıflamaktadır. Bu çalışma mevcut gerçekliği yansıtmaya bakımından alandaki bilgi birikimine katkı yapabilir.

Çalışma grubunun belirli bir ilde ikamet edenleri içermesi çalışmanın sonuçlarını sınırlandırmaktadır. Anne-babaların, çocuklarının okuldaki performansları hakkında duygusal davranarak gerçek dışı görüş bildirme olasılığı bir başka sınırlılıktır. Araştırmanın veri toplama aracı standart bir ölçek olmayıp araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle ulaşılan sonuçlar veri toplama aracındaki maddelerle sınırlıdır.

Anne-baba görüşlerine dayanarak Bağlamsallaştırılmış Eğitimsel Etkililik modelinde gerçekleştirilen bu çalışmanın sonunda örgün zorunlu öğretimde okullarda verilen eğitimin kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve okulun türü, kademesi, yerleşim yeri ve ailenin büyüklüğünün anlamlı değişkenler olduğu belirlenmiştir. Bu değişkenler fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından dikkate alınması gereken değişkenlerdir. Çalışmanın sonuçları politik, uygulama ve araştırma bakımından yansımaları sahiptir. Okulun kısmen etkili görülmesi ve bu değerlendirmede okul değişkenlerinin payı politik düzeyde geliştirme yönlü arayışlara ihtiyacı bildirmektedir. Anne-babaların okulun etkililiğini değerlendirirken okulda yapılanları değil öğrenci niteliğini dikkate alması, okulun kendini tanıtmaya sorununa işaret etmektedir. Bu nedenle okuldaki uygulayıcıların okuldaki faaliyetleri anne-babalara tanıtılmaları gerekmektedir. Gelecekte eğitimsel etkililik çalışmaları için anne-baba görüşlerini derinliğine inceleyebilecek nitel yöntem veya karma yöntemli çalışmalar önerilir. Anne-baba bakışıyla okuldaki eğitimcilerin bakışındaki farklılık dikkate alınarak veri çeşitlemeye dayalı araştırmalar önerilir. Ayrıca, devlet okulları ve özellikle meslek liselerindeki eğitimsel etkililiğin düşük algılanmasında öğrenci niteliklerinin aracı etkisini inceleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Mali Destek

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22/02/2022 tarihli ve 2022/01-35 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça / References

- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215-242.
- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82.
- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192. doi: 10.1080/03055690601068345
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bogetoft, P., Heinesen, E., & Tranæs, T. (2015). The efficiency of educational production: A comparison of the Nordic countries with other OECD countries. *Economic Modelling*, 50, 310-321.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworh, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burney, N. A., Johnes, J., Al-Enezi, M., & Al-Musallam, M. (2013). The efficiency of public schools: The case of Kuwait, *Education Economics*, 21(4), 360-379. doi:10.1080/09645292.2011.595580
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. C. (2013). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1) 7-22.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Çevrik, M. ve Koçak, S. (2022). Karizmatik liderlik ile kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3), 1-15.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Gill, M. G., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Authoritative schools: A test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 389-409.
- Grissmer, D. W., & Ross, J. M. (2000). *Analytic issues in the assessment of student achievement*. NCES. Washington, DC: US Department of Education.
- Hanushek, E. A. (1987). Educational production function. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of education research and studies* (pp. 33-42). New York: Pergamon.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek, S. J. Machin, & L. Woessmann (Eds), *Handbook of the Economics of Education*, 3, 89-200 Amsterdam: Elsevier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Houston, D. M., Henderson, M., Peterson, P. E., & West, M. R. (2022). Status, growth, and perceptions of school quality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(1), 105-126.

- Jencks, C. (2002). Does inequality matter? *Daedalus*, 131(1), 49-65.
- Johnes, J., Portela, M., & Thanassoulis, E. (2017). Efficiency in education, *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 331-338. doi: 10.1057/s41274-016-0109-z
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (2017). *İyi okullar mı, iyi öğrenciler mi?* <http://www.tedmem.org> adresinden elde edildi.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri: Üsküdar ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Charalambous, E. (2019). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: Implications for promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 286-308. doi: 10.1080/09243453.2018.1511603
- Lee, J., & Shute, V. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 Performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45, 185-202.
- Lockheed, M. E., & Hanushek, E. (1994). *Concepts of educational efficiency and effectiveness*. Human Resource Development and Operations Policy Working Paper Serious. Washington DC: World Bank.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2022). *Educational administration: Concepts and practices* (7th ed.). London: Sage.
- Mayer, S. E., & Peterson, P. E. (Eds.). (1999). *Earning and learning: How schools matter*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2022). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *İdare faaliyet raporu 2021*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı [MEB SGB]. (2021). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. <https://sgb.meb.gov.tr/www/icerikgoruntule.php?KNO=424> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2020). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 13.08.2020 adresinden elde edildi.
- Miningou, É. W., & Vierstraete, V. (2013). Households' living situation and the efficient provision of primary education in Burkina Faso. *Economic modelling*, 35, 910-917.
- Molden, S. A. (2016). *Teacher and parent perceptions and preferences regarding effective school to home communication*. (Unpublished doctoral dissertation). Holy Family University, Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- Moore, R. (2022). Variation, context, and inequality: Comparing models of school effectiveness in two states in India. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 588-609. doi: 10.1080/09243453.2022.2089169
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2020). *Education at a glance*. Paris: OECD Publication.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., & Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 109-116.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 377-389.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual*. New York: McGraw Hill.
- Patrinos, H. A., Psacharopoulos, & Tansel, A. (2019). *Returns to investment in education: The case of Turkey*. Policy Research Paper 8789. Retrieved from <http://www.worldbank.org/research>
- Portela, M. C., & Camanho, A. S. (2007). Performance assessment of Portuguese secondary schools. *Working Paper in Economics, No. 07*. Universidade Católica Portuguesa.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. doi: 10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31. doi: 10.1080/09243453.2013.858754
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.

- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New York: Pearson.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM]. (2021). *Eğitim değerlendirme raporu 2020*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family–school relations, *Poetics*, 31, 375-402.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü. ve Abdurrezzak, S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 636-651. doi: 10.24315/tred.1080133
- Yumuşak, H. ve Korkmaz, M. (2021). Okul etkililiği konulu tez ve makalelerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1771-1800.