

İstihdama Erişimde Eğitimin Rolü: Beklenti Teorisinin Bağlamsal Geçerliliği

Kamil YILDIRIM¹

Öz: Anne-babaların yaptığı özel eğitim yatırımı günümüze yaklaştıkça artmaktadır. Bu eğilimde, eğitimin istihdama erişimdeki rolüne ilişkin ebeveyn (anne-baba) beklentisi henüz incelenmemiştir. Bu çalışma ebeveyn görüşleri temelinde beklenti teorisinin özel eğitim yatırımları üzerindeki bağlamsal geçerliliğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel desende tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2022 Şubat-Haziran döneminde Aksaray ilinde zorunlu öğretim kademesindeki okullarda çocukları öğrenim gören 592 ebeveyn oluşturmuştur. Tesadüfi ve kartopu örnekleme yöntemiyle erişilen katılımcılardan elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler, açıklayıcı faktör analizi, ANOVA, YEM ile çözümlenmiştir. Vroom tarafından önerilen beklenti formülü $F=\sum(V \times I \times E)$ kullanılarak motivasyonel beklenti skoru 0.17 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre iyi eğitim aracılığıyla özel eğitim yatırımlarının istihdama ulaştıracağına ilişkin ebeveyn beklentisi düşüktür. Çalışma sonunda beklenti teorisinin Türkiye bağlamında özel eğitim yatırımları üzerinde geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorunlu öğretimde eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi ve alınan eğitim ile istihdam arasındaki bağın güçlendirilmesi ihtiyacı saptanmıştır. Ulaşılan sonuçlar eğitimin kalitesi, eğitimin istihdama erişimdeki rolü ve eğitimsel fırsat eşitliği açısından tartışılarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beklenti Teorisi, Eğitim, İstihdam, Ebeveyn, YEM

The Role of Education in Access to Employment: Contextual Validity of Expectation Theory

Abstract: The private direct education investment made by parents has steadily increased to date. In this trend, parental expectations regarding the role of education in accessing employment have not yet been examined. This study examined the contextual validity of expectation theory on private education investments based on parental views. The study was conducted using a survey method of correlational design. The study group consisted of 592 parents whose children were in formal compulsory schools in Aksaray province in February-June 2022. The data collected from the participants, accessed by random and snowball sampling, were analysed using descriptive statistics, exploratory factor analysis, ANOVA, and SEM. The motivational expectation score was calculated as 0.17 using the expectation formula $F=\sum(V \times I \times E)$ suggested by Vroom. Based on this score, the expectation of parents that private education investments will lead to employment through good education is very low. At the end of the study, it was concluded that the Expectancy Theory is valid for private direct education investments in Türkiye context. The need to improve the quality of education in compulsory education and strengthen the link between education and employment has been identified. The results were discussed in considering educational equity and the role of education in accessing employment and suggestions were developed.

Keywords: Expectation Theory, Education, Employment, Parent, SEM

Geliş Tarihi: 02.03.2024

Kabul Tarihi: 06.10.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye, kamiyildirim@aksaray.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5212-3905>

Atf için/ To cite:

Yıldırım, K. (2025). İstihdama erişimde eğitimin rolü: Beklenti teorisinin bağlamsal geçerliliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 1-18. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391745>

Eğitime yönelik yapılan harcamalar bir yatırım olarak tanımlanmaktadır. Devlet tarafından yapılan harcamalar kamu eğitim yatırımı (public education investment), özel kişiler tarafından yapılan eğitim harcamaları da özel eğitim yatırımı (private education investment) olarak nitelenmektedir. Bu çalışmada aileler tarafından yapılan eğitim harcamaları, ailelerin özel eğitim yatırımı (ÖEY) şeklinde ifade edilmektedir. Ulusal ve uluslararası karşılaştırmalar Türkiye’de kamu eğitim yatırımlarının azalma eğiliminde olduğunu, buna karşılık anne-babaların (ebeveynlerin) yaptığı özel eğitim yatırımının ise artma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2022; Uslu, 2020; Türk Eğitim Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2023; Türkiye İstatistik Kurumu [TUIK], 2022). Zorunlu örgün öğretimde kamu eğitim yatırımı oranı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkeleri genelinde 0.90; Avrupa Birliği (AB) ülkeleri genelinde 0.92 iken Türkiye’de 0.74’tür. Özel eğitim yatırımı oranı OECD ülkeleri genelinde 0.07, Avrupa Birliği (AB) ülkeleri genelinde 0.05 iken Türkiye için 0.16’dır (OECD, 2022, s.279). TUIK (2022) raporuna göre eğitim harcamalarının %72.5’i devlet tarafından %22’si ise hanehalkı tarafından yapılmaktadır. 2012’de MEB bütçesinden öğrenci başına yapılan harcama 1614 ABD doları iken 2020 yılında 1026 ABD dolarına gerilemiştir (Uslu, 2020).

Ebeveynlerin özel eğitim yatırımlarının artmasının sebepleri arasında kamunun eğitime yönelttiği kaynak miktarının azalmasının yanı sıra ulusal düzeyli sınavlarda yüksek başarı için yapılan ek harcamalar da bulunmaktadır. Nitelikli işlere ve istihdama giden yolda sınavların giderek artmakta olan rolü sebebiyle sınavda başarıyı sağlayacak yöntemlere yatırım yapılmaktadır (TEDMEM, 2023). Devlet okullarındaki eğitim hizmetinin sınav başarısında yetersiz kalması da ebeveynleri ek kaynak, özel ders, dersane, özel okul gibi alternatiflere yöneltmektedir (Akça, 2002; Atılgan, 2018; Demirbilek & Levent, 2019; TUIK, 2022). Kamu eğitim yatırımlarının azalmasına karşın ailelerin özel eğitim yatırımlarının artması en başta eğitimsel fırsat eşitliğini bozucu etki yaratacaktır. Bu sonucun yanı sıra devlet okullarında sunulan kamusal eğitime paralel başka bir eğitim sisteminin oluşmasına da yol açılmaktadır. Bu çerçevede ulusal düzeyli sınavların kamusal eğitimle bağının zayıflaması da olumsuz sonuçlar arasındadır. En nihayetinde eğitim sisteminin temel işlevleri olan tanıma-yöneltme-yetiştirme ve istihdamla buluşturma süreçleri zarar görecektir (Miningou & Vierstraete, 2013; OECD, 2021; Okpala ve diğerleri, 2001; United Nations Education Science Culture Organization [UNESCO], 2017; TEDMEM, 2023).

Özel eğitim yatırımı (ÖEY) ebeveynlerin ekonomik güçleriyle sınırlı olduğundan varsıllar ve yoksullar arasında istihdama erişim açısından bir fark oluşabilir. Ekonomik gücü olan ebeveynler özel eğitim yatırım miktarını artırmak suretiyle sınav başarısına ulaştıran alternatif eğitim destekleri alabilecektir. Bu durumun bir başka yönü özel eğitim yatırım miktarı ile çocukların gelecekte daha nitelikli iş bulabileceğine ilişkin beklenti arasındaki bağıdır. ÖEY sınırlı olanların ise çocuklarının geleceğine ilişkin beklentileri daha düşük olabilir. Bu durumun araştırılması eğitimsel fırsat eşitliği, kamusal eğitimin niteliği ve eğitim sisteminin temel işlevlerinin gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir. Oysa literatür taramasında özel eğitim yatırımlarının iyi eğitim aracılığıyla istihdama erişimine ilişkin beklentinin incelendiği ulusal düzeyde herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Problemin bağlamsal boyutuna karşın uluslararası boyutunun olması araştırılmasının önemini artırmaktadır. Araştırma boşluğunun yanı sıra hem politik düzeyde hem de uygulamadaki karşılığı dikkate alınarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Kamusal Eğitim Hizmeti

Eğitimin kişisel ve toplumsal getirileri sebebiyle eğitim yatırımı aslında insan sermayesine yatırım olarak değerlendirilmektedir (Karip, 2005; OECD, 2021). İnsan sermayesi kuramına göre belirli bir zaman ve yerde üretilen mal ve hizmetlerle insan sermayesi yatırımı ve bireysel gelir arasında doğrusal bir ilişki vardır (Becker, 2009; Schultz, 1961). Daha yüksek gelirli iş, daha verimli çalışma, daha sağlıklı, huzurlu ve kaliteli yaşam gibi eğitimin sağladığı faydalar hem devletin hem de hanehalkının eğitime yatırım yapmasını teşvik etmektedir (OECD, 2021). Anayasa hükümleri her bireyin eğitim hakkını içermekte ve kamusal eğitimi devletin asli görevi arasında saymaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2022). Örneğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. Maddesi “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” hükmünü içermektedir (<https://www.anayasa.gov.tr>). Eğitim, kamu hizmeti olarak görüldüğünden devlet tarafından denetlenmekte ve finanse edilmektedir. Öte yandan devlet okullarında verilen eğitim hizmetinin etkililiği ve

kalitesi tartışmalı bir alandır (Kara, 2020; TEDMEM, 2021; Yıldırım, 2012). Çocukların ve gençlerin öğrenmesinde devlet okullarındaki eğitimin etkisizliğine karşın ebeveyn ve ev ortamı niteliklerinin önemli payı raporlanmaktadır (Coleman, 1968; Lunenburg & Ornstein, 2022; TEDMEM, 2021; Yıldırım, 2012). Çocuğun içine doğduğu ev ortamının biçimlendirici etkisi fırsat eşitliği bakımından da önemli bir husustur (Miningou & Vierstraete, 2013; OECD, 2021; Okpala ve diğerleri, 2001).

Fırsat eşitliği etnik köken, dil, din, coğrafi, ebeveyn nitelikleri, sosyoekonomi gibi etkenlerden bağımsız şekilde öğrencilerin nitelikli eğitime erişim fırsatına sahip olmasını ifade etmektedir (UNESCO, 2017). Eğitimsel fırsat eşitliği insan sermayesi ve toplumsal hareketliliği geliştirmeyi hedeflemiştir. İstihdama ulaştırılan eğitimin bedava olması, bütün çocuklara ortak müfredatın uygulanması ve farklı niteliklere sahip öğrencilerin okul çatısı altında bir araya getirilmesi yoluyla eğitimsel fırsat eşitliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Fakat devlet okulları bu konuda tam etkili olamadığından sorunlar yaşanmaktadır (Coleman, 1968; Lunenburg & Ornstein, 2022).

Toplumsal hareketlilikteki payı açısından karşılaştırıldığında kişisel yeteneklerin ev nitelikleriyle birlikte, okula göre, daha belirleyici olduğu belirtilmektedir (Coleman, 1968; OECD, 2021; UNESCO, 2017; TEDMEM, 2023). Ebeveynler ve sahip oldukları sosyal sermaye çocukların akademik başarısında ve istihdama erişmesinde okuldan daha etkili olabilmektedir (Grissmer ve diğerleri, 2000; Yıldırım, 2012, 2018).

Kamusal Eğitim, Sınavlar ve İstihdam

Eğitime verilen önemin bir yönü, eğitimin nitelikli ve yüksek gelirli bir iş edinme yolu olarak görülmesidir (Issoufou & Altunay, 2020; OECD, 2021). Türkiye’de nüfus artışına uygun şekilde istihdam yaratılamaması ve kitle eğitiminde okullar arasında önemli nitelik farklılıkları sınavların eleme amaçlı kullanılmasına yol açmıştır (TEDMEM, 2023). Çoktan seçmeli test en sık kullanılan sınav yöntemi haline gelmiştir. Sınava hazırlık endüstrisi oluşmuş ve eğitim sisteminin öğrenci tanıma ve yönlendirme işlevini baskılamıştır (Atılğan, 2018; Demirbilek & Levent, 2019; TEDMEM, 2023). İstihdama giden yolda oldukça zorlayıcı sınavları başarıyla geçebilmek için okul dışı desteklere başvurulmaktadır. Kahveci (2009), Ankara’da ortaokul öğrencilerinin dörtte üçünün sınavlara hazırlık kapsamında özel ders aldığını ya da dershaneye gittiğini tespit etmiştir. Soru bankası, pratik soru çözümleri, özel ders, etüt, dersane gibi çeşitli destekler ebeveynler için ek harcama demektir. Sınavlara hazırlığın hem hanehalkına hem de kamusal eğitime maliyeti bulunmaktadır (Çalmaşur & Algur, 2020; Kahveci, 2009; Sakallı, 2010; TUIK, 2022). Devlet okullarındaki öğretim faaliyetleri de sınava hazırlık odaklı hale dönüşmektedir. Öğretim programları işlevsizleşmekte kamusal eğitime paralel başka bir eğitim yapısı devreye girmektedir (Atılğan, 2018; Demirbilek & Levent, 2019; TEDMEM, 2023). Fakat ekonomik gücü yetersiz olanlar söz konusu paralel uygulamanın dışında kalmaktadır. Öte yandan sınav soruları ve çözüm yöntemleri gerçek hayatın gerektirdiği girişimcilik, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, sorumluluk bilinci, sosyal uyum, sağlıklı bedensel ve duygusal gelişim gibi niteliklere hizmet etmediğinden sınavlar ülkenin toplumsal ve ekonomik gelişimini de olumsuz etkilemektedir (Yıldırım & Yenipınar, 2019).

Eğitim düzeyi ve istihdam arasındaki bağ (Issoufou & Altunay, 2020; OECD, 2021) ülkelerin bağlamsal şartlarına (kurumsal, iş piyasası, ekonomik, kültürel...) göre değişmektedir. Örneğin OECD ülkeleri genelinde 25-34 yaş grubunda her bir kademedeki mezun olanlar içinde istihdam edilenlerin %58’i ortaöğretim altı, %75’i ortaöğretim ve %85’i yükseköğretim mezunudur. Bu durum Küçükler (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkiye’deki belirli bir dönem için doğrulanırken günümüze yaklaştıkça zayıflamaktadır. Küçükler, 1923-2014 döneminde eğitim-istihdam ilişkisi ile eğitim-gelir beklentisinin eğitim düzeyi yükseldikçe güçlendiği sonucuna ulaşmıştır. İşsiz olanların %15’i ortaöğretim altı, %8’i ortaöğretim ve %6’sı yükseköğretim mezunudur. Bu eğilim, bir sonraki paragrafta ayrıntısı verildiği üzere, Türkiye’de tersine dönmektedir (OECD, 2022, s.64-72). Kalite göstergeleri olarak eğitim düzeylerine göre tahmini kazanç (expected earnings), gelişmiş ülkeler için geçerli olsa da gelişmemiş ülkelerde geçerli bir ölçü değildir. Çünkü eğitim düzeyi ve elde edilen kazanç ilişkisi zayıflamaktadır (Bukreev, 2019). Bir üst kademeye geçme ya da mezun olma gelişmiş bir ülkede güvenilir bir ölçü olarak kullanılabilirken gelişmekte olan ülkelerde sorunlu olabilmektedir (Bogetoft ve diğerleri, 2015). Türkiye bağlamında üst kademeye geçme ve mezun olma

öğrencinin bilgi ve becerisinin güvenilir bir göstergesi değildir (TEDMEM, 2021). PISA test sonuçlarının kullanılmasıyla mezuniyet oranlarının anlamsızlaşması da mezuniyet oranlarının güvenilir bir ölçü olmadığına işaret etmektedir (Bogetoft ve diğerleri, 2015).

Türkiye’de eğitim düzeylerine göre istihdam oranları farklı bir manzara sunmaktadır. TEDMEM (2023, s. 71) raporuna göre “2022 yılında istihdam edilenler içinde %24.1’i ortaöğretim mezunu iken %27.6’sı yükseköğretim mezunudur”. Toplam istihdam içinde ilkokul mezunu olanların oranı ise %48’dir. Üstelik açık işlerin %32’si için belirli bir eğitim düzeyi koşulu aranmamaktadır. İşsizler arasında genel lise mezunlarının oranı %16.2 iken yükseköğretim mezunu olanların oranı %28.8’dir (Türkiye İş ve İşçi Bulma Kurumu [İŞKUR], 2021). Türkiye’de iş piyasasında bir beceri uyumsuzluğundan bahsedilebilir. Yükseköğretim mezununun niteliğine uygun yeterince iş bulunmamaktadır (OECD, 2023). Bir başka söyleyişle Türkiye iş piyasası eğitim düzeyinin yükselmesini teşvik etmemektedir. Bu durumun eğitim ve istihdam ilişkisini zayıflatması beklenir.

Özel Eğitim Yatırımı

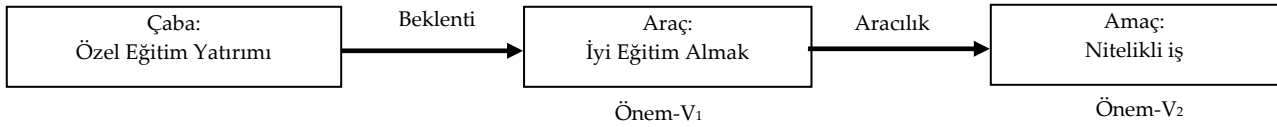
Kamunun üstlendiği maliyet *kamu eğitim yatırımı* olarak ifade edilirken ebeveynlerin üstlendiği maliyet *özel eğitim yatırımı* (ÖEY) olarak belirtilmektedir. Anne-babaların doğrudan ceplerinden yaptıkları eğitim harcamaları ÖEY olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2021). TUIK (2022) verilerine göre 2021’de zorunlu öğretimde öğrenci başına devletin yaptığı eğitim harcaması 9334 TL iken hanehalkının yaptığı harcama 2832 TL’dir. Ebeveynlerin çocukları için katlandığı eğitimsel harcamalar ders araç gereçleri, okula ulaşım-servis, okul dışı eğitimsel faaliyetler, yardımcı kaynaklar, dersane-etüt-özel ders masrafları, yemek, okul kıyafeti, teknolojik araçlar şeklinde sıralanabilir (Akça, 2002; OECD, 2020; Ulusoy & Yolcu, 2013; Yardımcıoğlu, 2012).

ÖEY, hanehalkının sosyoekonomik durumuna, ailenin büyüklüğüne, ebeveyn eğitim düzeyine ve yerleşim yerine göre değişebilmektedir (Almış & Karakütük, 2021; Çalmaşur & Algur, 2020; Kahveci, 2009; Karabacak, 2018; Ulusoy & Yolcu, 2013). Eve giren gelir miktarı ile eğitim için yapılan harcamalar arasında bir bağlantı söz konusudur. Evdeki yaşam koşullarının eğitim hizmetlerine erişimi etkileyebildiği raporlanmıştır (Okpala ve diğerleri, 2001; Miningou & Vierstraete, 2013). Bu durum Hindistan (Tilak, 2002) Vietnam (Quang, 2012) ve Kıbrıs (Andreou, 2012) için de geçerlidir. Çalmaşur ve Algur (2020) çocukların eğitimi için hanehalkı tarafından yapılan harcamanın ailenin aylık geliri, ebeveyn eğitim düzeyi, ailenin büyüklüğü ve çocukların okuldaki başarısından memnuniyete göre anlamlı şekilde değiştiğini bulmuşlardır. Almış ve Karakütük (2021) yerleşim yeri, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn mesleği, hanehalkı büyüklüğü ve eve giren gelirin çocukların eğitime devamında etkili faktörler olduğunu bulmuştur. Sakallı (2010), Ankara’daki ortaokul öğrencilerinin eğitimi için ailelerin yaptığı harcamaların çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde değişmediğini fakat sınıf düzeyine göre değiştiğini bulmuştur. Cinsiyetin harcamalar üzerinde etkili olmadığı sonucuna Yolcu ve Yeşilyurt Yalçın (2020) da ulaşmıştır. Bu sonuçlara karşın Uzunoğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi kapsamında araştırma cinsiyetin harcamalarla anlamlı ilişkisi raporlanmıştır. Ulusoy ve Yolcu (2013) ise okul türünün (devlet-özel) önemli bir değişken olduğunu bulmuştur. Kastamonu’da ilköğretim (ilkokul+ortaokul) düzeyinde ebeveynlerin yıllık ortalama eğitim harcaması devlet okulu için 1920 TL iken özel okulda bu miktar 10051 TL’dir. Karabacak (2018) TUIK hanehalkı tüketim harcamaları verilerine dayalı çalışmada hanehalkı aylık ortalama eğitim harcamasını 55 TL bulmuştur. ÖEY yerleşim yeriyle de ilişkili olabilir. Kırsal kesimde tarım ve hayvancılık uğraşısı çocukların ve gençlerin eğitim performansına ve özel eğitim yatırımlarına yansiyabilir. OECD (2023) raporuna göre Türkiye’de gelir ve istihdam bölgesel ve yerleşim yerine göre önemli ölçüde farklıdır. Örneğin istihdam oranı Kırklareli, Tekirdağ ve Edirne gibi illerin olduğu Trakya bölgesinde %53 iken Doğu Anadolu illerinde oldukça düşüktür özellikle Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt gibi illerde %30’dur.

Beklenti Teorisi

Latince *movere* sözcüğü hareket etmek anlamına gelmektedir. Motivasyon kapsamında kişileri nelerin motive ettiği ve nasıl gerçekleştiğini açıklayan kuramlar geliştirilmiştir (Buchanan & Huczynski, 2017; Lunenburg & Ornstein, 2022). Motivasyon kuramlarından biri olan beklenti teorisinin (expectancy theory) ilk hali 1930’lu yıllarda Edward C. Tolman tarafından önerilmiştir. Beklenti teorisine göre kişiyi arzulanan sonuçlara götürecek davranışlar, bu sonuçlara ulaşabileceğine ilişkin beklentiler tarafından yönlendirilir. Eğer

daha çok paraya ihtiyaç duyuyorsanız ve daha sıkı çalışmanın sonucunda daha çok para kazanabileceğinizi umuyorsanız daha sıkı çalışmaya başlarsınız. Fakat sıkı çalışmanıza karşın para yerine yalnızca teşekkür alıyorsanız sıkı çalışmaktan vazgeçersiniz. 1964’lerde ise Victor H. Vroom beklenti teorisini $F = \sum(V \times I \times E)$ şeklinde formüllemiştir. Formüldeki değişkenlerden herhangi birinin yokluğu motivasyon yaratmayacaktır. Formülde Beklenti (Expectancy-E), çabanın aracı performansı sağlayacağına ilişkin inançtır. Beklenti 0 – 1 arasında puanlanır. Eğer kişi çabasına rağmen gerekli performansı sergileyemeyeceğine inanıyorsa 0 (sıfır) ile puanlanır. Aracı performans (Instrument-I), örneğin işe ulaşmada iyi eğitim alma, yani araçsallık 0 – 1 arasında puanlanır. Eğer kişi iyi eğitim almanın işe ulaştırmayacağını düşünüyorsa 0 ile tersi durumda 1 ile puanlanır. Değer (Valence-V), elde edilecek sonuca verilen önemin gücüdür ve ± 1 arasında puanlanır. Değer hem aracı performansa (iyi eğitim) verilen önem hem de asıl amaca (nitelikli iş) ulaşmaya verilen önemin toplamını ifade eder (Buchanan & Huczynski, 2017; Lunenburg & Ornstein, 2022). Beklenti teorisi, çocukların iyi eğitim yoluyla istihdama erişebilmeleri kapsamında ebeveynlerin yaptıkları özel eğitim yatırımlarına uyarlandığında Şekil 1 ile görselleştirilen teorik bağlantı üretilebilir.



Şekil 1. Beklenti teorisinin özel eğitim yatırımlarına uyarlanması

Beklenti teorisinin özel eğitim yatırımlarına uyarlanmasında (adapting) eğitim harcamaları çaba olarak (E), çocukların okulda iyi eğitim alması (bilgi ve becerileri edinme) araç performansı (I) olarak ve eğitim aracılığıyla istihdama ulaşılmaya verilen önem değeri (V) olarak uygulamaya aktarılabilir.

İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması araştırmanın odaklandığı “kamusal eğitim”, “kamu eğitim yatırımı”, “özel eğitim yatırımı”, “eğitim performansı”, “istihdama verilen önem” değişkenleri ve “hanehalkı eğitim harcaması” ve “beklenti teorisi” anahtar kavramları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hanehalkı eğitime harcamasına ilişkin çok sayıda çalışmanın olduğu gözlemlenmiştir (Almış & Karakütük, 2021; Andreou, 2012; Çalmaşur & Algur, 2020; Kahveci, 2009; Karabacak, 2018; Quang, 2012; Sakallı, 2010; Tilak, 2002; Ulusoy & Yolcu, 2017; Uzunoğlu, 2022; Yolcu & Yeşilyurt Yalçın, 2020). Fakat beklenti teorisinin özel eğitim yatırımlarına uyarlandığı herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Beklenti teorisinin farklı alanlara uyarlandığı çalışmalardan biri Özasan ve Özasan (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar uzaktan öğretimde öğretmenlerin kendilerini geliştirme motivasyonlarını beklenti teorisi perspektifiyle incelemişlerdir. Örgün öğretimde görev yapan 12 öğretmenden nitel veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan öğretimde arzulan sonuca elde edebileceklerine ilişkin beklentilerini zayıflatan temel faktörlerin öğretim süresinin kısa olması, öğrenci devamsızlığı ve öğrencilerle kısıtlı etkileşim olduğunu saptamışlardır. Bümen ve Uslu (2020) beklenti teorisini öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetine bağlı motivasyonları üzerine uyarlayarak bir ölçek geliştirmiştir. Beklenti-Değer-Ödül bileşenlerinden ödül bileşeni yerine “Bedel” bileşenini kullanmışlardır. Araştırmacılar İzmir’de zorunlu örgün öğretim okullarında görevli öğretmenlerden çevrimiçi ortamda veri toplamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre beklenti ve değer değişkenleri aralarında yüksek ilişki sergilerken bedel değişkeni beklenti ve değer ile düşük ilişkiye sahiptir. Öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinde öğrenmiş olduklarını sınıflarında uygulayabileceklerine ilişkin yüksek beklenti ve yüksek değer skorlarına sahipken orta düzeyde bedeli olacağını değerlendirmişlerdir. Ha ve Sung (2011) Güney Kore’de örgün öğretimde performansa dayalı teşvik sistemini beklenti teorisi perspektifiyle değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri söz konusu programın vadettiği teşvike ilişkin beklentinin düşük, bu teşviki elde edebilmek için gerekli araçsal performansın düşük ve atfedilen değerin (öğretmenlerin vaat edilen teşviki önemsemeleri) düşük düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar öğretmenlerin deneyiminin ve Sesheng kültürünün (para için rekabet edilmesinin ayıplanması) sonuçları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erez ve Isen (2002) beklenti teorisi kapsamında pozitif duyguların performansı, beklenti ve değer öğelerini

etkilediğini fakat araçsallık algısını etkilemediğini bulmuşlardır. Eğer çıktıya ulaştıracak performans belirtilirse bu kez pozitif duyguların beklenti teorisinin üç ögesini de etkilediğini raporlamışlardır.

Literatür taraması beklenti teorisinin bağlama duyarlı olduğunu göstermektedir. İlgili çalışmaların sonuçları Şekil 1 ile görselleştirilen teorik ilişkinin Türkiye'nin bağlamsal koşullarında geçerli olmayabileceğine işaret etmektedir. Bu sebeple beklenti teorisinin Türkiye'de özel eğitim yatırımlarına uyarlanması hem ilgili araştırmalar hem de kuramsal çerçeve birlikte dikkate alınarak aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H₁: Özel eğitim yatırımı (Çaba) ile iyi eğitim alma (araç) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₂: Aracı performans ile istihdama erişime verilen değer (Değer) arasında anlamlı ilişki yoktur.

H₃: Aracı performans aracılığı ile çabanın istihdama ulaştıracağına verilen değer arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Amaç ve Alt Problemler

Bu çalışma, beklenti teorisinin bağlamsal geçerliğini özel eğitim yatırımları üzerinde incelemeyi amaçlamaktadır. Ebeveyn bakış açısıyla özel eğitim yatırım miktarı, iyi eğitim alma ve istihdama erişim arasındaki bağlantıya ilişkin literatür ve ilgili araştırma sonuçları temelinde geliştirilen hipotezler test edilmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlerin yanıtlanmasına çalışılmaktadır.

- 1) Beklenti teorisinin bileşenlerine ilişkin katılımcıların algıları nasıldır?
- 2) Beklenti teorisinin bileşenleri (çaba, araç, değer), hanehalkı geliri, ebeveyn eğitim düzeyi ve yerleşim yerine göre anlamlı farklılık sergilemekte midir?
- 3) Çaba (özel eğitim yatırımı), araç (iyi eğitim alma) ve değer (istihdam) arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Beklenti teorisi özel eğitim yatırımları üzerinde geçerli midir?

Yöntem

Bu çalışma tarama yöntemiyle elde edilen nicel verilere dayalı ilişkisel bir çalışmadır. Tarama yönteminde belirli bir zaman diliminde çok sayıda kişinin belirli bir konuda görüşleri saptanmaktadır. İlişkisel çalışmalarda ise neden-sonuç ilişkisi dışında iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı incelenmektedir (Cohen ve diğerleri, 2018; Fraenkel ve diğerleri, 2012). Mevcut çalışmada özel eğitim yatırımlarının (çaba) okuldaki eğitimin niteliği (performans) aracılığıyla öğrencileri istihdama ulaştırma beklentisi (anne-baba beklentisi) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın evrenini 2022 Şubat-Haziran arasında çocuğu Aksaray İlinde zorunlu örgün öğretim kademesindeki okullarda öğrenim gören ebeveynler oluşturmaktadır. Ebeveynlere öğrenciler aracılığıyla ulaşılmıştır. Şehir merkezi, ilçeler ve köyler dâhil il genelinde zorunlu örgün öğretim kapsamında 413 okulda 76 116 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %65'i şehir merkezinde, %16'sı ilçe merkezinde, %12.7'si ise köylerde öğrenim görmektedir. Toplam 30 özel okulda 2603 (%3) öğrenci bulunmakta olup özel okulların biri dışında tamamı şehir merkezinde bulunmaktadır. Kademelere göre dağılımda öğrencilerin %36'sı ilköğretim, %35'i ortaokul ve %30'u lise kademesinde bulunmaktadır (Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2022).

Evrenden uygun örneklemeyle (tesadüfi ve kartopu) erişilen ebeveynler çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygun örnekleme araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği kişilerden veri toplamasını sağlamakla birlikte araştırma sonuçlarının genellemesini sınırlandırmaktadır (Cohen ve diğerleri, 2018; Fraenkel ve diğerleri, 2012). Bu sebeple bu araştırmanın genelleme iddiası bulunmamaktadır. Çalışma grubundaki katılımcılara ulaşma sürecinde araştırmacı iletişim halinde olduğu ebeveynlere, onların tanıdıkları anne-babalara ve onların da tanıdığı ebeveynlere erişmiştir. Tablo 1, çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin demografik bilgilerini içermektedir.

Katılımcıların beşte üçünü anneler oluşturmaktadır. Katılımcıların yarıdan fazlası (%57) şehir merkezinde yaşarken yalnızca %16 (f=97)'sı köyde yaşamaktadır. Katılımcıların beşte biri ilkokul mezunu iken yaklaşık %30'u ortaöğretim mezunudur. Yükseköğretim mezunu olanların oranı ise %28'dir. Eve giren aylık ortalama gelir bakımından ebeveynlerin yaklaşık yarısı (%46) 5000 TL altında gelir sahibidir. Ebeveynlerin %29.1'i 5001-7500 arası aylık gelire sahip iken dörtte biri (f=149) 7500 ve daha fazla aylık gelire sahiptir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	f/ %	1	2	3	4	Toplam
Ebeveyn	f	365	227			592
1: Anne; 2: Baba	%	61.7	38.3			100
Yerleşim Yeri	f	97	156	339		592
1: Köy 2: İlçe; 3: Şehir	%	16.4	26.4	57.3		100
Eğitim Düzeyi: 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Ortaöğretim; 4: Yükseköğretim	f	121	130	174	167	592
	%	20.4	22.0	29.4	28.2	100
Aylık Eve Giren Gelir (TL): 1: 2500 ve daha az; 2: 2501-5000; 3: 5001-7500, 4: 7501 ve üstü.	f	43	228	172	149	592
	%	7.3	38.5	29.1	25.2	100

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Yıldırım (2023) tarafından geliştirilen veri toplama aracından yararlanılmıştır. Söz konusu veri toplama aracında ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için yaptıkları harcamaların türleri, çocukların okuldaki akademik, toplumsal ve özel yetenek edinimlerine ilişkin görüşlerini ölçmeye yönelik maddeler ile çocukların gelecekte istihdam sahibi olmalarına ilişkin görüşlerine yönelik maddeler yer almaktadır. Anılan veri toplama aracındaki maddeler, beklenti teorisinin çaba, aracı performans ve değer boyutlarına göre boyutlandırılmıştır. Beklenti teorisinin bileşenlerinden çaba, ebeveynlerin yaptığı özel eğitim yatırımlarıyla temsil edilmiştir. ÖEY anne-babaların çocuklarının eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları aylık harcamaları ifade etmektedir. Bu harcama türlerinin literatürle (Almuş & Karakütük, 2021; Çalmaşur & Algur, 2020; Karabacak, 2018; OECD, 2021) uyumlu olduğu görülmüştür.

a) Çocuğun eğitimi için gerekli araç, gereç, ek kaynak vb. için aylık ortalama harcama miktarı (1: 100 TL'den az, 2: 101-200 TL arası, 3: 201-300 TL arası, 4: 301-400 TL arası, 5: 401-500 TL arası, 6: 501 TL ve üstü).

b) Çocuğun eğitimi için gerekli teknolojik cihaz, internet vb. aylık ortalama harcama miktarı (1: 250 TL'den az, 2: 251-500 TL arası, 3: 501-750 TL arası, 4: 751-1000 TL arası, 5: 1001-1250 TL arası, 6: 1251 TL ve üstü).

c) Çocuğun eğitimi için gerekli servis, yemek, vb. için aylık ortalama harcama miktarı (1: 250 TL'den az, 2: 251-500 TL arası, 3: 501-750 TL arası, 4: 751-1000 TL arası, 5: 1001-1250 TL arası, 6: 1251 TL ve üstü).

d) Okul aidatı, özel ders, etüt, kurs vb. için aylık ortalama harcama miktarı (1: 500 TL'den az, 2: 501-1000 TL arası, 3: 1001-1500 TL arası, 4: 1501-2000 TL arası, 5: 2001-2500 TL arası, 6: 2501 TL ve üstü).

Beklenti teorisinin "araç" bileşeni, ebeveyn görüşlerine dayalı olarak, okulda iyi eğitim alma ile temsil edilmiştir. Okulda iyi eğitim alma ise çocukların buldukları düzeyin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumu edinme durumu ile temsil edilmiştir. Bu kapsamda akademik (örneğin çocuğuma matematik alanında düzeyinin gerektirdiği bilgi ve beceriler kazandırılmıştır), sosyal (örneğin okul, çocuğuma toplumsal kurallara uygun davranmayı öğretmiştir) ve özel yetenek (örneğin bu okulda müzik eğitimiyle çocuğuma bir müzik aletini kullanmayı öğretmişlerdir) boyutlarına yer verilmiştir. Ayrıca beklenti kuramının "değer" bileşeni eğitim aracılığıyla istihdama erişime verilen önem ile temsil edilmiştir. Bu çerçevede toplam üç madde ile ebeveynlerin beklentileri öğrenilmeye çalışılmıştır (örneğin çocuğumun ileride iş bulup çalışmasında okulda öğrendiklerinin belirleyici olduğunu düşünüyorum). Tablo 2 veri toplama aracındaki maddelerin ve boyutların tanımlayıcı istatistiklerini göstermektedir. Veri toplama aracı anket formunda düzenlenmiş olup ilk bölümü araştırma hakkında kısa bilgi, etik kurallar ve araştırmaya katılım onam kısmını içermekteydi. İkinci bölümdeki demografik sorular ikamet edilen yer, ebeveyn eğitim düzeyi, eve giren aylık ortalama gelir miktarı, çocuğun eğitim aldığı okulun türü, kademesi, çocuk için ortalama bir öğretim yılında yapılan eğitimsel harcama bilgilerine yönelikti. Son bölümde Likert tipi [1: Hiç (1.00-1.75), 2: Az (1.76-2.50), 3: Kısmen

(2.51-3.25), 4: Çok (3.26-4.00)] maddeler bulunmaktaydı (Tablo 2).

Veriler hem basılı hem de elektronik anket (Google Forms) yoluyla toplanmıştır. Basılı anketlerin uygulanmasında bu konuda eğitim verilen anketörler de görev almıştır. 157 basılı ve 495 elektronik olmak üzere toplam 652 anket formu uygulanmıştır. Normlara uygun doldurulmayan anketler ile uç değer kontrolünde analiz dışı bırakılan anketler sonrasında toplam 592 katılımcıya ait veri incelenmiştir.

Veri Analizi

Basılı ve elektronik anketlerdeki veriler kod verilerek araştırmacının kişisel bilgisayarına aktarılmıştır. Verilerin analize hazırlanmasında uç değer ve kayıp veri analizi betimleyici istatistiklerle (maksimum, minimum, $\%, f, \bar{x}, ss$) kontrol edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013, s.71) ilişki temelli parametrik testler için kayıp verilerin giderilmesini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öncelikle kayıp verilerin dağılımında belirli bir sistematik modelin olmadığı; rastlantısal dağılım olduğu gözlemlendiğinden veri setinde kayıp veriler seri ortalamalarıyla değiştirilmiş olup bu oran %2'den daha azdır. Bağımlı değişkenler (çaba, araç, değer) için z (standart puan) skorlarının ± 3.29 ($p < .001$) sınırını aşmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra değişkenlerin çarpıklık (skewness, kurtosis) katsayıları ± 2 aralığındadır. Bu durum normal dağılıma işaret etmektedir (George & Mallery, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). Betimsel istatistikler için yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) hesaplanmıştır. Betimsel istatistiklerin yanı sıra anlamlı farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Ayrıca Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Yol Analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenti teorisinin bileşenleri olan *çaba* (dört madde, özel eğitim yatırımı), *araç performans* (10 madde, akademik, yetenek ve sosyal gelişim) ile *değer* (üç madde, eğitim aracılığıyla istihdam) boyutlarının yapısal geçerliği AFA ile incelenmiştir (Varimax döndürme ile temel eksen faktör analizi, $KMO = .793$ ve $Bartlett p = .000$, açıklanan varyans .63). Öz değeri 1'den büyük beş faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Maddelerin faktör yükleri $|.685|$ ile $|.877|$ arasında değişmektedir. AFA ile belirlenen faktör yapıları ve içerikleri Tablo 2'de verilmektedir. Faktör yapıları dikkate alınarak indeks değişkenler (Pakd, Psos, Pyet) üretilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı olan beklenti teorisinin özel eğitim yatırımları üzerindeki geçerliğini test edebilmek için kovaryans temelli yapısal eşitlik modellemesi (Structural Equation Modelling, SEM) kullanılmıştır. Kovaryans temelli SEM özellikle teorik gerekçesi olan modellerin ilişki yapısını incelemekte tercih edilmektedir. SEM kapsamında yol analizi (path analyse) hem ölçüm hem de yapısal modelleri içermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 720). Model ile veri seti uyumunu kontrol etmek için $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$, $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$, $0.90 \leq CFI, NFI \leq 1.00$ değerleri dikkate alınmıştır. Yol analizi IBM SPSS 24 AMOS paket programıyla gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik, Etik İlkelere Uyum

Bu çalışmada veriler seçkisiz örnekleme türü olan uygun örneklemeyle erişilen katılımcılardan toplandığı için dış geçerliği sınırlıdır. Bununla birlikte çalışmanın kendi içinde tutarlılığı ve ölçme işleminin güvenilirliğine ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracındaki maddelerin ölçme aracı ile tutarlılığı ve ölçme aracının genelindeki iç tutarlılık göstergeleri olan madde-toplam korelasyon değerlerinden hiçbiri .30 altında olmadığından maddelerin ilgili yapıyla uyumlu olduğu söylenebilir (Tablo 2). Buna ek olarak 'madde silindiğinde α skorları' güvenilirliğe işaret etmektedir.

Faktör yapılarının iç tutarlılık katsayıları da ($.503 < \alpha < .793$) yapılan ölçme işleminde elde edilen puanların kendi içinde uyumlu ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçme aracı geneli için α iç tutarlılık katsayısı .802 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre, ölçme işleminin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Araştırmanın ulaştığı sonuçların birbiriyle uyumlu olması da iç tutarlılığı desteklemektedir. Bu çalışmanın etik ilkelere uygunluğu Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 22/02/2022 tarih ve 2022/01-35 sayılı karar ile onaylanmıştır.

Bulgular

Beklenti Teorisinin Bileşenlerine İlişkin Katılımcıların Algıları Nasıldır?

Tablo 2 beklenti teorisinin bileşenlerini oluşturan maddelerin tanımlayıcı istatistiklerini göstermektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde ebeveynlerin özel eğitim yatırım miktarları verilmektedir. Zorunlu öğretim kapsamında ebeveynler aylık ortalama 1 335 TL ($ss=805.5$) ÖEY yapmaktadır. Çocukların öğrenim seviyesine ve okula göre bu miktar anlamlı biçimde değişmektedir [$F_{(4-587)}=16.486$, $p = .000$]. İlkokul seviyesinde 1 051 TL ($ss = 611$), ortaokul seviyesinde 1 248 TL ($ss= 725$), Meslek Lisesinde 1265 TL ($ss = 628$), Anadolu liseleri için 1567 TL ($ss= 881$) ve Fen ve Sosyal Bilimler gibi akademik odaklı liseler için 1 938 TL ($ss = 1055$) olarak değişmektedir. Ayrıca devlet okulu ve özel okul için söz konusu eğitim yatırımı anlamlı şekilde değişmektedir [$t_{(1-590)} = 29.285$, $p = .000$]. Devlet okulunda okuyan bir öğrenci için 1 203 TL ($ss = 635$) harcama yapılırken özel okul için bu miktar 2 700 TL ($ss = 1 088$)'dir.

Tablo 2. Veri Aracındaki Maddelerin Ve Boyutların İstatistik Skorları

Madde kodu ve içeriği	\bar{x}	ss	ζ	B	Mt	Ms	
Çaba (Eğitim Yatırımı)	C4. Çocuğun eğitimi için gerekli araç, gereç, ek kaynak vb. için aylık ortalama harcama miktarı	215.0	127.2	.73	.06	.537	.685
	C5. Çocuğun eğitimi için gerekli teknolojik cihaz, internet, bakım, fatura vb. için aylık ortalama harcama	240.7	184.8	2.12	6.29	.451	.718
	C6. Çocuğun eğitimi için gerekli ulaşım, servis, yemek, harçlık vb. için aylık ortalama harcama	356.4	255.4	1.30	1.96	.618	.615
	C7. Çocuğun eğitimi için gerekli okul aidatı, etüt, özel ders, dersane vb. için aylık ortalama harcama	522.8	465.7	2.04	4.51	.547	.661
Çaba	1334.9	805.5	1.67	3.72		$\alpha =.733$	
Akademik edinim	B13. Bu okul çocuğuma, ana dilini etkili kullandırmaktadır (okurken, yazarken, iletişimde).	2.76	1.16	-.33	-1.37	.327	.784
	B14. Çocuğuma matematik alanında düzeyinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmıştır.	2.67	1.05	-.23	-1.15	.645	.601
	B15. Çocuğuma fen alanında düzeyinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmıştır.	2.60	1.05	-.21	-1.16	.664	.590
	B16. Bu okul çocuğuma bir yabancı dili kullanma bilgi ve becerisi kazandırmakta başarılıdır.	2.18	1.15	.41	-1.29	.492	.689
Akademik edinim	2.63	.98	-.22	-1.06		$\alpha =.731$	
Özel Yetenek	B17. Bu okuldaki müzik eğitimiyle çocuğuma bir müzik aletini kullanmayı öğretmektedirler.	1.82	1.05	.94	-.51	.665	.643
	B18. Çocuğuma görsel sanatlar eğitimi verilerek bu alanda eserler üretmeyi öğretmektedirler.	1.98	1.09	.68	-.93	.637	.673
	B19. Spor eğitimi verilerek bir spor dalında bilinçli şekilde uğraşmayı öğretmektedirler.	2.25	1.08	.24	-1.23	.543	.775
	Özel yetenek gelişimi	2.02	.89	.61	-.60		$\alpha =.777$
Sosyal Gelişim	B10. Bu okul, çocuğuma toplumdaki kurallara uygun davranmayı öğretmektedir.	3.02	1.07	-.75	-.76	.383	.752
	B11. Araç ve eşyalara zarar vermeden temiz ve dikkatli kullanmayı öğretmekte başarılıdır.	3.28	.83	-.97	.25	.556	.503
	B12. Çocuğumun, temiz olmasını ve kişisel bakımına özen göstermesini öğretmekte başarılıdır.	3.33	.86	-1.12	.39	.556	.496
	Sosyal Gelişim	3.21	.72	-.66	-.29		$\alpha =.673$
Değer (İstihdam)	B28. Onun ileride iş bulup çalışmasında aldığı eğitim türünün belirleyici olduğunu düşünüyorum.	3.30	.89	-1.16	.51	.659	.793
	B29. Onun ileride iş bulup çalışmasında okulda öğrendiklerinin belirleyici olduğunu düşünüyorum.	3.23	.95	-1.06	.09	.732	.719
	B30. Onun ileride iş bulup çalışmasında okuldaki başarı durumunun belirleyici olduğunu düşünüyorum.	3.32	.95	-1.26	.49	.675	.777
	Eğitim aracılığıyla istihdama erişim	3.28	.80	-1.09	.46		$\alpha =.831$

Ç: Çarpıklık katsayısı (StE=.100), B: Basıklık katsayısı (StE=.201), Mt: Madde-toplam korelasyonu, Ms: Madde Silinirse Cronbach's Alpha

Tablo 2 en az harcamanın araç-gereç, ek kaynak gibi materyal temini için ($\bar{x} =215$ TL, $ss=127$); en fazla harcamanın okul aidatı, etüt, özel ders gibi okul dışı destekler ($\bar{x} =523$ TL, $ss=466$) için yapıldığını göstermektedir. Ebeveynler bu harcamaları çocuklarının okulda iyi eğitim almaları için (araç performans)

yapmaktadır. İyi eğitim, bu çalışmada, çocukların bilgi ve becerileri edinme durumu ile tanımlanmıştır. Beklenti teorisinin araç performans bileşeni okulda bilgi ve becerilerin edinilme durumuyla temsil edilmiştir. Bu kapsamdaki maddelerin skorları şu şekilde yorumlanmıştır: [1: Hiç (1.00-1.75), 2: Az (1.76-2.50), 3: Kısmen (2.51-3.25), 4: Çok (3.26-4.00)]. Ebeveynler okulda verilen eğitimin özellikle yetenek geliştirme boyutunda iyi olmadığını ($\rho = 2.02$, $ss = .89$) düşünmektedir. Bu boyutta en düşük yön müzik eğitimindedir ($\rho = 1.82$, $ss = 1.05$). Akademik boyutta ise kısmen iyi eğitim verilmektedir ($\rho = 2.63$, $ss = .98$). Bu boyutta ise yabancı dil eğitiminin yetersiz olduğu düşünülmektedir ($\rho = 2.18$, $ss = 1.15$). Sosyal boyut görece en yüksek ortalamaya ($\rho = 3.21$, $ss = .72$) sahip olmasına karşın ölçek düzeyi kısmen düzeyindedir. Çocukların kişisel bakımına özen göstermeleri ($\rho = 3.33$, $ss = .86$) ile araç ve eşyaları dikkatli kullanmaları ($\rho = 3.28$, $ss = .83$) okuldaki eğitimin çok iyi olduğu algılanan yönlerdir. Beklenti teorisinin değer bileşeni ebeveynlerin eğitim aracılığıyla istihdama erişime ilişkin görüşleriyle ölçülmüştür. Anne-babaların istihdama ulaşmada eğitimin aracı rolüne “çok” değer verdikleri ($\rho = 3.28$, $ss = .80$) söylenebilir. Bu boyutta en yüksek değer çocuğun ileride iş bulup çalışmasında okuldaki başarı durumunun belirleyiciliğine ilişkindir ($\rho = 3.32$, $ss = .95$). Beklenti teorisi $F = \sum(V \times I \times E)$ formülüne göre motivasyon skorunu 0-1 arasında değerlendirmekte ve motivasyon skoru 1’e yaklaştıkça motivasyonun yüksek olduğu kabul edilmektedir (Buchanan & Huczynski, 2017; Lunenburg & Ornstein, 2022). Formüldeki bileşenlerin mevcut araştırmadaki ortalama değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Söz konusu değerler 0-1 aralığında dönüştürüldüğünde çaba (E) 0.32, araç performans (I) 0.66 ve değer (V) 0.82 skorları hesaplanmıştır. Yerlerine konulduğunda $F = \sum(0.82 \times 0.66 \times 0.32) = 0.17$ değeri elde edilmektedir. Bu değere göre iyi eğitim aracılığıyla özel eğitim yatırımlarının istihdama ulaştıracağına ilişkin beklenti çok düşüktür.

Beklenti Teorisinin Bileşenleri (Çaba, Araç, Değer), Hanehalkı Geliri, Ebeveyn Eğitim Düzeyi ve Yerleşim Yerine Göre Anlamlı Farklılık Sergilemekte Midir?

Tablo 3, çaba, araç ve değer bileşenlerinin hanehalkı geliri, ebeveyn eğitim düzeyi ve yerleşim yerine göre değişme durumuna ilişkin ANOVA sonuçlarını göstermektedir. Katılımcıların çabaları *yerleşim yerine göre* [$F_{(2-589)} = 15.744$, $p = .000$] *eğitim düzeylerine göre* [$F_{(3-588)} = 28.590$, $p = .000$] ve *eve giren gelir düzeyine göre* [$F_{(3-588)} = 47.283$, $p = .000$] anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Köyde yaşayanlar aylık ortalama 941 TL eğitim harcaması yaparken ilçedekiler 1.333 TL ve şehir merkezlerinde yaşayanlar 1.448 TL eğitim harcaması yapmaktadır. Post-hoc analizi anlamlı farklılığın köy-ilçe ve köy-şehir merkezi arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Beklenti Teorisi Bileşenlerinin (Çaba, Araç, Değer) Yerleşim Yeri, Ebeveyn Eğitim Düzeyi ve Eve Giren Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre Değişme Durumu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	\bar{X}	ss	df	F	p	Fark
Çaba	1-Köy	97	940.72	551.05	2	15.744	.000	1 ve 2
	2-İlçe	156	1333.01	797.99	589			
	3-Şehir Merkezi	339	1448.67	835.86	591			
	Toplam	592	1334.96	805.50				
Araç	1-Köy	97	2.38	0.64	2	7.892	.000	1 ve 3
	2-İlçe	156	2.65	0.65	589			
	3-Şehir Merkezi	339	2.68	0.65	591			
	Toplam	592	2.62	0.65				
Değer	1-Köy	97	3.16	0.88	2	1.248	.288	
	2-İlçe	156	3.30	0.77	589			
	3-Şehir Merkezi	339	3.31	0.79	591			
	Toplam	592	3.28	0.80				
Çaba	1-İlkokul	121	1057.44	603.49	3	28.590	.000	1 ve 4
	2-Ortaokul	130	1101.15	564.50	588			
	3-Lise	174	1283.05	744.21	591			
	4-Yükseköğretim	167	1772.16	963.24				
	Toplam	592	1334.96	805.50				
Araç	1-İlkokul	121	2.57	0.66	3	7.033	.000	1 ve 4
	2-Ortaokul	130	2.48	0.64	588			
	3-Lise	174	2.59	0.68	591			
	4-Yükseköğretim	167	2.80	0.60				

	Toplam	592	2.62	0.65			
Değer	1-İlkokul	121	3.28	0.80	3		
	2-Ortaokul	130	3.22	0.79	588	.729	.535
	3-Lise	174	3.27	0.82	591		
	4-Yükseköğretim	167	3.35	0.79			
	Toplam	592	3.28	0.80			
Çaba	1-2500 TL ve altı	43	843.02	373.30	3		1-3; 1-4
	2-2501-5000 TL	228	1064.69	605.60	588		2-3; 2-4
	3-5001-7500 TL	172	1327.32	576.57	591	47.283	.000
	4-7501 TL ve üstü	149	1899.32	1049.40			
	Toplam	592	1334.96	805.50			
Tablo 3 Devam							
Araç	1-2500 TL ve altı	43	2.60	0.63	3		
	2-2501-5000 TL	228	2.58	0.66	588		
	3-5001-7500 TL	172	2.57	0.63	591	2.930	.033
	4-7501 TL ve üstü	149	2.76	0.66			
	Toplam	592	2.62	0.65			
Değer	1-2500 TL ve altı	43	3.22	0.81	3		
	2-2501-5000 TL	228	3.35	0.76	588		
	3-5001-7500 TL	172	3.29	0.78	591	1.335	.262
	4-7501 TL ve üstü	149	3.19	0.89			
	Toplam	592	3.28	0.80			

Eğitim düzeyleri arttıkça çabanın arttığı gözlemlenmektedir. Post-hoc analizi yükseköğretim düzeyinde eğitim alanlarla diğer düzeyler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Örneğin yükseköğretim mezunları ortalama 1.772 TL eğitim yatırımı yaparken ilkökul mezunları 1.057 TL; ortaokul mezunları 1.101 TL ve Lise mezunları 1.283 TL yatırıma yapmaktadır. Eve giren aylık ortalama gelir düzeyi arttıkça çabanın da arttığı görülmektedir. Özellikle gelir düzeyi “5001-7500 TL arası” olan ve “7501 TL ve üstü” gelir düzeyinde olanlar ile daha alt düzey gelire sahip olanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Çocukların okulda iyi eğitim alma durumuna ilişkin algı köyde yaşayanlar aleyhine anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre yükseköğretim düzeyinde eğitim alanların lehine çocukların okulda iyi eğitim alma durumu anlamlı şekilde değişmektedir. Eve giren gelir düzeyine göre ise çocukların okulda iyi eğitim alma algısı alt gruplar arasında anlamlı şekilde değişmemektedir. Katılımcıların değer algısı yerleşim yeri, eğitim düzeyi ve eve giren aylık ortalama gelire göre anlamlı biçimde değişmemektedir. Beklenti teorisi bileşenlerinden çaba ve performans, ebeveynlerin yerleşim yeri, eğitim düzeyi ve aylık ortalama gelir değişkenlerine göre anlamlı şekilde değişirken değer algısı anılan değişkenlerden etkilenmemektedir.

Çaba (Özel Eğitim Yatırımı), Araç (İyi Eğitim Alma) ve Değer (İstihdam) Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?

Tablo 4, beklenti teorisi bileşenleri olan çaba, araç ve değer arasındaki korelasyon skorlarını göstermektedir. Korelasyon katsayılarına (r) göre çaba ve araç performans arasında anlamlı pozitif yönlü fakat zayıf bir ilişki vardır ($r = .11, p = .01$). Çaba ve değer arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Araç performans ve değer arasında ise anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki mevcuttur ($r = .35, p = .01$). Korelasyon katsayısına ait sonuçlar, beklenti kuramına göre şu şekilde değerlendirilebilir: Çocuklarının iyi eğitim alması için katılımcıların sergiledikleri çaba ile okulda verilen eğitim arasında zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Öte yandan iyi eğitim aracılığıyla çocukların gelecekte iş bulabileceklerine ilişkin katılımcıların daha güçlü beklentileri olduğu söylenebilir. Oysa yaptıkları eğitimsel harcamalarla çocuklarının gelecekte iş sahibi olmaları arasında bir ilişki saptanamamıştır.

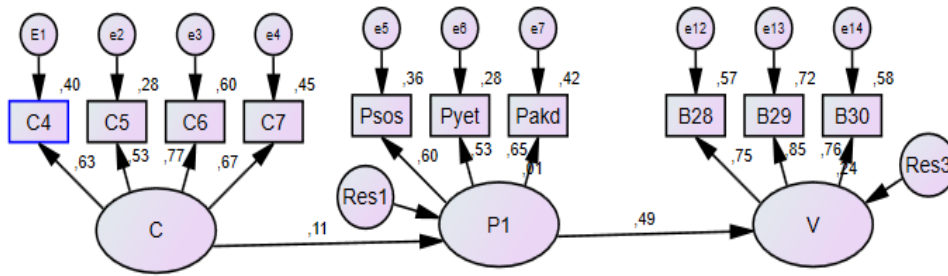
Tablo 4. Beklenti Teorisi Bileşenleri Olan Çaba, Araç ve Değer Arasındaki İlişkiler (N=592)

Beklenti teorisi bileşenleri	Çaba	Araç	Değer
Çaba	1		
Araç	.108**	1	

** Korelasyon değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Beklenti Teorisi Özel Eğitim Yatırımları Üzerinde Geçerli Midir?

Beklenti teorisinin özel eğitim yatırımlarına uyarlanması giriş kısmında teorik olarak modellenmişti (Şekil 1). Bu teorik modelin geçerliğini sınamak üzere yol analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle ölçüm modelleri test edilmiş ve AFA ile belirlenen yapıların teyit edildiği gözlemlenmiştir. Yol analizinde 10 adet gözlenen; 15 adet gizil değişken yer almıştır. Maximum Likelihood yöntemiyle gerçekleştirilen yol analizinde üretilen diyagram ve modelin veri setiyle uyumuna ilişkin bilgiler Şekil 2’de verilmektedir. Uyum indeksi değerleri model ile veri setinin iyi düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmanın hipotezlerini test etmek için modelde yer alan değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir (Tablo 5).



Şekil 2. Yol analizi diyagramı

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul edilebilir	Gözlemlenen değer
χ^2/sd (ki kare/serbestlik derecesi)	≤ 3	≤ 5	3.1 (103.4/33)
RMSEA (Yaklaşık hata ort. Karakökü)	≤ 0.05	≤ 0.08	0.06
GFI (İyi uyum indeksi)	$0.95 \leq$	$0.90 \leq$.97
AGFI (Düzeltilmiş iyi uyum indeksi)	$0.90 \leq$	$0.85 \leq$.94
CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi)	$0.95 \leq$	$0.90 \leq$.95
TLI (Tucker-Lewis indeksi)	$0.95 \leq$	$0.90 \leq$.94

Kaynak: Tabachnick & Fidell, 2013, s. 720

Araştırmada geliştirilen ilk hipotez “H₁: Çaba (C) ile Araç (P) arasında anlamlı bir ilişki yoktur” hipoteziydi. Tablo 5, C ile P arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ($r = .114$, $p = .052$) yani ebeveyn eğitim harcamaları ile okulda verilen eğitim arasında anlamlı ilişki olmadığını gösterdiğinden araştırma hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın ikinci hipotezi “H₂: Araç (P) ile değer (V) arasında anlamlı bir ilişki yoktur” hipoteziydi. P ile V arasında anlamlı bir ilişki ($r = .491$, $p = .001$) olduğundan hipotez reddedilmiştir. Yani okuldaki iyi eğitim ile istihdama erişim arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Determinasyon katsayısı ($R^2 = .24$) V’deki bir birimlik değişimin %24’ünün P’deki değişimle açıklanabileceğini göstermektedir. Açıklanamayan varyans yüksek olduğundan Türkiye bağlamında istihdama erişimde eğitim dışında başka faktörlerin etkili olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi “H₃: Araç aracılığı ile çabanın istihdama ulaştıracağına verilen değer arasında anlamlı bir ilişki yoktur” hipoteziydi. Standartlaştırılmış dolaylı etki değeri anlamlı olmadığından ($r=.059$, $p=.708$) hipotez kabul edilmiştir. Yani Türkiye bağlamında özel eğitim yatırımlarının okuldaki eğitim aracılığıyla istihdama ulaştıracağı iddiası geçerli değildir.

Tablo 5. Modelin Maksimum Olabilirlik Regresyon Puanları

Hipotezler	Standardize edilmemiş ilişki	Standard Hata	Standardize Etki	p	Hipotez Kabul/Red
C → P	.062	.032	.114	.052	Kabul
P → V	.762	.105	.491	***	Red
C → V	-.016	.042	.059	.708	Kabul

İlişki 0.001 düzeyinde anlamlıdır. **. İlişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada beklenti teorisinin bağlamsal geçerliğinin özel eğitim yatırımları üzerinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede beklenti teorisinin özel eğitim yatırımları üzerinde geçerliği Türkiye bağlamında sınanmıştır. Çalışma kapsamında ailelerin, çocuklarının eğitimi için, yapmış oldukları harcamalar özel eğitim yatırımı olarak ifade edilerek beklenti teorisinin çaba girdisini temsil etmiştir. Okulda çocuklara verilen eğitimin niteliği performans ögesini temsil ederken alınan eğitimin çocukları istihdama ulaştıracağına ilişkin beklenti ise değer unsurunu temsil etmiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan ilki “iyi eğitim aracılığıyla özel eğitim yatırımlarının istihdama ulaştıracağına ilişkin beklentinin çok düşük (0.17) olmasıdır. Ebeveynler daha iyi eğitim için çaba göstermelerine ve iyi eğitimin istihdama erişimdeki rolüne değer vermelerine karşın okulda verilen eğitimin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Çalışmanın bu sonucu az sayıdaki başka çalışmalarla karşılaştırıldığında kısmi uyum olduğu söylenebilir. Özaslan ve Özaslan (2022) uzaktan öğretimde öğretmenlerin beklentilerinin düşük düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Bümen ve Uslu (2020) beklenti teorisini öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetine uyarlamış ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetinde öğrendiklerini derslerinde uygulama beklentilerinin yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Ha ve Sung (2011) ise Güney Kore’de öğretim performansını artırmaya yönelik teşvik uygulamasına ilişkin öğretmenlerin düşük düzeyde beklentisi olduğunu saptamışlardır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği 2022 yılı Şubat-Haziran döneminde zorunlu örgün öğretim okulları genelinde, hanehalkı aylık ortalama 1335 TL ÖEY yapmaktadır. Bu miktar önceki çalışmalarda (Ulusoy & Yolcu, 2013; Karabacak, 2018; TUIK, 2022) bulunan miktarlardan daha yüksektir. Bunun sebebi enflasyon payı ve hesaplama yöntemi olabilir. Hesaplama yöntemi açısından mevcut çalışmada harcama türlerine göre önceden saptanan aralıkların orta noktasına göre hesaplama yapılmıştır. Doğrudan katılımcı beyanına bağlı hesaplama farklı olabilir. Öte yandan en büyük harcama dilimi (okul dışındaki ilave eğitimler özel ders, etüt, dersane...) hususunda araştırma sonuçları arasında bir uyum bulunmaktadır (Akça, 2002; Atılğan, 2018; Çalmaşur & Algur, 2020; Sakallı, 2020; TUIK, 2022). Örneğin Ankara’da ortaokul öğrencileri için ailelerin yapmış olduğu eğitim harcamasının yaklaşık %68’inin sınavlara hazırlık kapsamında yapıldığı raporlanmıştır (Kahveci, 2009). Bu sonucun yanı sıra Türkiye bağlamında hanehalkının eğitim harcaması miktarındaki artma eğiliminin devam ettiği söylenebilir. Kamu eğitim yatırımları azalırken hanehalkı eğitim harcaması artmaktadır (OECD, 2022; Uslu, 2020; TEDMEM, 2023; TUIK, 2022). Bu durum, eğitimsel fırsat eşitliği bakımından sorunun daha belirgin hale geldiğini göstermektedir. Çalışmanın bir başka sonucu bu çıkarımı desteklemektedir. Özel eğitim yatırım miktarı ebeveyn eğitim düzeyi, eve giren aylık ortalama gelir ve yerleşim yerine göre anlamlı şekilde değişmektedir. Araştırmanın bu sonucu önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Almış & Karakütük, 2021; Çalmaşur & Algur, 2020; Kahveci, 2009; Karabacak, 2018; Ulusoy & Yolcu, 2013).

Bu çalışmada zorunlu örgün öğretim okullarında verilen eğitimin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler okulda verilen eğitimin özellikle yetenek geliştirme ve yabancı dil edindirme bakımından yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu hususta önceki çalışmaların sonuçları arasında uyuma olmadığı görülmektedir. Örneğin Ankara’da ortaokul ve lise düzeyinde (Köse, 2021), Uşak’ta ilkokul ve ortaokul düzeyinde (Çevrik & Koçak, 2022), Van Edremit’te ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde (Yıldızbaş ve diğerleri, 2023) görev yapan eğitimcilerin görüşlerine göre okullardaki eğitimin çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan PISA, TIMSS gibi uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde ortalamaların altında performans sergilenmektedir (OECD, 2022; TEDMEM, 2021). Türkiye’de eğitim sorunlarını inceleyen Kara (2020) yetersiz öğretim sorununu belirtmiştir. Sonuçlardaki uyumsuzluğun kaynakları veri toplama araçlarının geçerliğindeki farklılık olabileceği gibi görüşü alınan katılımcıların farklılığı da olabilir. Alanyazın okuldaki eğitimcilerle ebeveynlerin görüşleri arasında farklılık olduğunu raporlamaktadır (Bakker ve diğerleri, 2007; Portela & Camanho, 2007; Weininger & Lareau, 2003).

Ebeveynlerin istihdama ulaşmada eğitimin aracı rolüne “çok” değer verdikleri fakat eğitim aracılığıyla özel eğitim yatırımlarının istihdama ulaştırma bağının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstihdama

ulaşmada eğitimin açıklayıcılık oranının düşük olması, eğitim dışı faktörlerin önemine işaret eder ki bu durum toplumsal ve ekonomik gelişmede eğitimin işlevinin zayıflaması anlamına gelir. Eğitim dışı faktörlerin başında hanehalkı sosyoekonomik durumu gelmektedir (Coleman, 1968; Miningou & Vierstraete, 2013; OECD, 2021; Okpala ve diğerleri, 2001; TEDMEM, 2023; Yıldırım, 2012). Eğitimin, fırsat eşitliğini sağlamadaki rolünün zayıflaması, Türkiye'nin gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşma iddiasını zayıflatmaktadır (Yıldırım & Yenipinar, 2019). Gelişmiş ülkelerin özelliklerinden biri eğitim ile istihdama erişim ve yüksek gelir elde etme arasındaki güçlü bağıdır (Bukreev, 2019; Issoufou & Altunay, 2020; OECD, 2021).

Çalışma sonunda beklenti teorisinin Türkiye bağlamında özel eğitim yatırımları üzerinde geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teori, değer verilen hedefe hizmet eden performansın sergilenmesi için kişinin çaba göstermesi halinde motivasyonel beklentinin oluşacağını iddia etmektedir. Bileşenlerden herhangi birinin düşük değer alması beklentiye zayıflatmaktadır. İstihdama erişimde iyi eğitimin rolüne değer verilmesine karşın zorunlu örgün öğretim okullarında verilen eğitimin ebeveyn beklentisini karşılamaması özel eğitim yatırımlarının okuldaki eğitim ile istihdama ulaştıracağı beklentisini zayıflatmıştır.

Uygulamaya ve Araştırmaya Yönelik Öneriler

Zorunlu örgün öğretim okullarında öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye yönelik hem okulların fiziki koşullarında hem de öğretim programlarında düzenleme yapılmalıdır. Bu çalışmada okulda verilen eğitimin istihdama erişimi sağlamada düşük etkisi ($R^2 = .24$) eğitim dışı faktörlerin rolünün araştırılması ihtiyacına işaret etmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının genellenmesinde sınırlılıklar mevcuttur. Eğitimsel harcamaların tespit edilme yöntemi ve ebeveynlerin çocukları hakkındaki görüşlerinin özneliği sonuçları sınırlandırmaktadır. Öte yandan eğitimcilerin görüşlerinin yanı sıra ebeveyn görüşlerinin ortaya konulması eğitimsel sorunların çözümü açısından bir katkı olarak değerlendirilebilir. Sınırlılıklarına karşın bu çalışma beklenti teorisini özel eğitim yatırımları üzerinde sınıyarak araştırma alanına katkı sağlamaktadır.

Yazarın Beyanı

Etik Kurul Kararı: Bu makalenin dayandığı araştırmanın etik ilkelere uygunluğu Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 22/02/2022 tarih ve 2022/01-35 sayılı karar ile onaylanmıştır.

Destek ve teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurumdan mali destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Akça, Ş. (2002). *Ailelerin ilköğretim kademesinde yaptıkları eğitim harcamaları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2022). *Örgün öğretim istatistikleri 2021-2022 Öğretim yılı*. <https://aksaray.meb.gov.tr/www/strateji-gelistirme-hizmetleri/dosya/37>.
- Almış, S., & Karakütük, K. (2021). Türkiye'de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel ve sosyoekonomik değişkenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 110-149. <https://doi.org/doi:10.9779.pauefd.840809>
- Andreou, S. (2012). Analysis of household expenditure on education in Cyprus. *Cyprus Economic Policy Review*, 6(2), 17-38.
- Atılgan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi/Ege Journal of Education*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eggefd.363268>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03055690601068345>
- Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2015.06.025>
- Buchanan, D. A., & Huczynski, A. A. (2017). *Organizational behaviour* (9th ed.). Pearson.
- Bukreev, I. A. (2019). Methodological techniques for evaluating the efficiency of private investment in education. *Digest Finance*, 24(1), 53-63. <https://doi.org/10.24891/df.24.1.53>
- Bümen, N., & Uslu, Ö. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde beklenti-değer-bedel ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 905-942. <https://doi.org/10.17152/gefad.787116>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1) 7–22. <https://doi.org/10.17763/haer.38.1.m3770776577415m2>
- Çalmaşur, G., & Algur, G. (2020). Hanehalklarının eğitim harcamalarını etkileyen faktörler: Erzurum ili üzerine bir uygulama. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(1), 13-28. <https://doi.org/10.47358/sentez.2020.1>
- Çevrik, M., & Koçak, S. (2022). Karizmatik liderlik ile kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3), 1-15.
- Demirbilek, M., & Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 57-79. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.586835>
- Erez, A., & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1055–1067. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1055>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Grissmer, D. W., Flanagan, A., Kawata, J. H., Williamson, S., & LaTourrette, T. (2000). *Improving student achievement: What state NAEP test scores tell us*. Rand Corporation.
- Ha, B. W., & Sung, Y.K. (2011). Teacher reactions to the performance-based bonus program: how the expectancy theory Works in the South Korean school culture. *Asia Pacific Educ. Rev.* 12, 129-141. <https://doi.org/10.1007/s125-64-010-9131-z>
- Issoufou, M. B. D., & Altunay, E. (2020). The relationship between levels of personal economic returns and education indicators. *International Journal of Social Sciences and Education Research Online*, 6(4), 556-568. <https://doi.org/10.24289/ijsser.811985>
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sisteminde uygulanan sınavların ailelere maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içerisindeki payı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kara, M. (2020). The problems of Turkish education system according to the opinions of stakeholders in education. *KEFAD*, 21(3), 1650-1694.
- Karabacak, T. (2018). *Türkiye’de hane halklarının eğitim harcamalarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 195-209.
- Köse, M. F. (2021). Okul performansı değerlendirme ölçeği. *Millî Eğitim*, 50, 53-71.
- Küçüker, E. (2017). Türkiye’de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001388
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2022). *Educational administration: Concepts and practices* (7th ed.). Sage.
- Miningou, É. W., & Vierstraete, V. (2013). Households' living situation and the efficient provision of primary education in Burkina Faso. *Economic modelling*, 35, 910-917. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2013.03.002>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2021). *Education at a Glance*. OECD Publication.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2022). *Education at a Glance*. OECD Publication.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2023). *OECD Economic surveys: Turkey 2023*. OECD Publication. <https://doi.org/10.1787/864ab2ba-en>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00220670109596579>
- Özaslan, G., & Özaslan, A. (2022). Using expectancy theory as a lens for exploring the reasons behind teachers' lack of motivation for self-development in online teaching. *Behaviour & Information Technology*, 16, 1-15. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2103026>
- Portela, M. C., & Camanho, A. S. (2007). *Performance assessment of Portuguese secondary schools*. [Working Paper in Economics, No. 07]. Universidade Católica Portuguesa.
- Quang, V.H. (2012). Determinants of educational expenditure in Vietnam. *International Journal of Applied Economics*, 9(1), 59-72.
- Sakallı, F. (2010). *İlköğretim okulu öğrenci velilerinin eğitim harcamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (TEDMEM) (2021). *Eğitim değerlendirme raporu 2020*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (TEDMEM) (2023). *Sınavların gölgesinde eğitim sistemi*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Tilak, J. B. (2002). *Determinants of household expenditure on education in rural India* (No. 88). National Council of Applied Economic Research.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). *Eğitim harcamaları istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2021-45553>
- Türkiye İş ve İşçi Bulma Kurumu (İŞKUR). (2021). 2021 yılı işgücü piyasası araştırması raporu. <https://media.iskur.gov.tr/51145/turkiye.pdf>
- Ulusoy, B., & Yolcu, H. (2013). Household education expenditure of families at primary education level. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 1-27. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.311a>
- United Nation Education Science Culture Organization (UNESCO) (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publications. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Uslu, B. (2020). 12 yıllık zorunlu eğitim döneminde Türk eğitim sisteminin sayısal görünümü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 150-164. <https://doi.org/10.17244/eku.802696>
- Uzunoğlu, B. (2022). *Ailelerin erken çocukluk eğitim hizmeti tercihleri ile eğitim harcamalarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00034-2)
- Yardımcıoğlu, F. (2012). *Eğitim harcamaları, ekonomik büyüme ve gelir dağılımı ilişkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yolcu, H., & Yeşilyurt Yalçın, E. (2020). Ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi eğitim harcamaları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 30, 2448-2477. <https://doi.org/10.26466/opus.733398>
- Yıldırım, K. (2023). Zorunlu öğretimde eğitimsel etkililik ve anne-babaların yaptığı eğitim yatırımlarının verimliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3),731-750. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.1363594>
- Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2019). Qualitative analysis of the instructional accountability phenomenon based on the school administrators' views. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 151-162. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2420>
- Yıldırım, K. (2018). The role of teachers' characteristics in relation to socio-economic structure and the school's cultural dimensions. *The Journal of Mehmet Akif Ersoy University Education Faculty*, (48), 31-53.
- 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., & Abdurrezzak, S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin alguları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 636-651. <https://doi.org/10.24315/tred.1080133>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

National and international comparisons show that public education investments tend to decrease in Türkiye, while private education investments made by parents tend to increase (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2022; Uslu, 2020; Turkish Think-Tank Association [TEDMEM], 2023; Turkish Statistics Institute [TUIK], 2022). While the cost undertaken by the public is expressed as public education investment, the cost undertaken by parents is stated as private education investment (PEI) (OECD, 2021). Educational expenses made by parents for their children can be listed as course materials, transportation to school, out-of-school educational activities, additional resources, tutor-private courses, meals, school uniforms, and technological tools (Akça, 2002; OECD, 2020; Yardımcıoğlu, 2012). PEI can vary regarding the socioeconomic status of the household, the size of the family, the education level of the parents, and the residential area (Almış & Karakütük, 2021; Çalmaşur & Algur, 2020; Kahveci, 2009; Karabacak, 2018; Ulusoy & Yolcu, 2013).

Since PEI is limited in terms of the economic power of the parents, there may be a gap in access to employment via education between the rich and the poor. By increasing the amount of private education investment, parents with economic power would buy alternative education support that leads to success in the crucial exams.

The first version of the expectancy theory, one of the motivation theories, was proposed by Edward C. Tolman in the 1930s. According to the expectancy theory, the behaviours that will lead the person to the desired results are guided by the expectations that they can achieve. Victor H. Vroom formulated the expectation theory in 1964 as $F = \sum(V \times I \times E)$. The absence of any variables in the formula will not result in motivation (Buchanan & Huczynski, 2017; Lunenburg & Ornstein, 2022). In adapting prospect theory to private education investments, education expenditures can be operationalized as effort (E), children's good education at school (acquiring knowledge and skills) as instrumental performance (I), and the importance given to accessing employment through education as value (V).

In the literature review, it has been observed that there are many studies on household education expenditure (Almış & Karakütük, 2021; Andreou, 2012; Çalmaşur & Algur, 2020; Kahveci, 2009; Karabacak, 2018; Quang, 2012; Sakallı, 2010; Tilak, 2002; Ulusoy & Yolcu, 2013). However, no study could be found in which the expectancy theory was adapted to private education investments. On the other hand, the literature review shows that expectancy theory is context-sensitive (Issoufou & Altunay, 2020; OECD, 2021). The tendency to increase the probability of finding a job as the level of education increases does not work well in developing countries such as Türkiye (Bukreev, 2019; OECD, 2022, pp. 64-72).

This study aims to examine the contextual validity of expectancy theory on private education investments. In adapting the Expectancy Theory to private education investments made by parents in Türkiye, the hypotheses developed based on the relevant research and the theoretical framework were tested.

Method

This correlational study uses quantitative data obtained by the survey method. The data collection tool in the study was developed by Yildirim (2023). The population consists of parents whose children are studying in schools at the compulsory formal education level in Aksaray Province between February and June 2022. The parents accessed by convenience sampling from the population formed the study group. The researcher accessed the parents he was in contact with and the parents they knew, and these parents led the researcher to access other parents. The questionnaire was administered both in print and electronically. In the analysis of the data, percentage (%), frequency (*f*), arithmetic mean (\bar{x}), and standard deviation (*S*) were calculated for descriptive statistics. In addition to descriptive statistics, the existence of a significant difference was examined with a one-way analysis of variance (ANOVA). In addition, Pearson Product Moments Correlation Coefficient (*r*), Exploratory Factor Analysis (EFA), and Path Analysis were performed. The covariance-based structural equation model (SEM) was used to test the validity of the expectancy theory on private direct education

investments. Path analysis in SEM includes both measurement and structural models (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 720).

Results and Discussion

Between February and June 2022, when the study was carried out, households spent an average of 1335 TL per month in compulsory formal education schools. This amount is higher than those of previous studies computed (Ulusoy & Yolcu, 2013; Karabacak, 2018; TUIK, 2022). The reason for this may be the inflation rate and the calculation method. The amount of private education investment significantly varies regarding the parent's education level, the average monthly income entering the house, and the residential area. This result is consistent with the results of previous studies (Almuş & Karakütük, 2021; Çalmaşur & Algur, 2020; Kahveci, 2009; Karabacak, 2018; Ulusoy & Yolcu, 2013).

Based on the correlation coefficients (r), there is a significant positive but weak relationship between effort and performance ($r=.11$, $p=.01$). There is no significant relationship between effort and value. There is a significant positive, and moderate relationship between performance and value ($r=.35$, $p=.01$).

In this study, it was concluded that the education given in compulsory formal education schools is mediocre. Parents perceive that the education given by the formal compulsory schools is insufficient specifically for skill development and foreign language acquisition. It is seen that there is no agreement between the results of previous studies on this issue (Çevrik & Koçak, 2022; Köse, 2021; Yıldızbaş et al., 2023). Within this scope, the performance of Türkiye should be considered because it is below average in international student assessments such as PISA and TIMSS (OECD, 2022; TEDMEM, 2021).

The study found that parents highly value "the intermediary role of education" in reaching employment, and they think that the link between private education investments through education and employment is weak. The low explanatory rate of education in accessing employment indicates the importance of non-educational factors, which means that the function of education in social and economic development is weak. At the forefront of non-educational factors is the socioeconomic status of the household, which threatens equality in education (Coleman, 1968; Miningou & Vierstraete, 2013; OECD, 2021; Okpala et al., 2001; TEDMEM, 2023; Yıldırım, 2012).

At the end of the study, it was concluded that the expectation theory is valid for private education investments in the Turkish context. The low value of any of the components of the expectancy theory weakens the motivational expectation (Buchanan & Huczynski, 2017; Lunenburg & Ornstein, 2022). The expectation that private education investments will lead to employment through good education is very low (0.17). Although the role of a good education is valued in access to employment, the fact that the teaching given in compulsory formal education schools does not meet the parents' expectations weakened the motivational expectation that private education investments will lead to education at school and employment.

The results lead to some suggestions for application and research areas. In compulsory formal education schools, arrangements should be made both in the physical conditions of the schools and in the teaching programs to improve the student's abilities. In this study, the low impact ($R^2=.24$) of school education in providing access to employment indicates the need to investigate the role of non-educational factors.

The Board of Ethical Rules in Human Researches of Aksaray University has confirmed that this study complies with the ethical rules by the decree of 2022/01-35 numbered and 22/02/2022 dated decision.