

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

VELİLERİN ÖZEL OKULLARI TERCİH ETME NEDENLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elşan ADALETLİ

1800004558

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevil MOMENİ ŞABANİ

TEMMUZ 2024

T.C.

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

VELİLERİN ÖZEL OKULLARI TERCİH ETME NEDENLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elşan ADALETLİ

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevil MOMENİ ŞABANİ

Jüri Üyeleri : Dr. Öğr. Üyesi Sevil MOMENİ ŞABANİ

Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

Dr. Öğr. Üyesi Nuket AFAT

TEMMUZ 2024

ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında beni destekleyerek motive eden, tezimin oluşmasına katkıda bulunan değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevil MOMENİ ŞABANİ'ye şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatımda beni destekleyen bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, manevi varlıkları her zaman hissettiğim değerli anneme ve eşime sonsuz teşekkür ederim.

Elşan ADALETLİ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	iv
ŞEKİL LİSTESİ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Varsayımlar	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Eğitim Kavramı	6
2.2. Eğitim Sistemi	8
2.3. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı.....	11
2.4. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim.....	14
2.4.1. Temel Eğitim	15
2.4.1.1. Okulöncesi Eğitim	15
2.4.1.2. İlköğretim.....	18
2.4.1.3. Ortaöğretim	22
2.4.1.4. Özel Eğitim	25
2.4.1.5. Yükseköğretim	27
2.4.2. Özel Öğretim	32
2.4.3. Yaygın Eğitim.....	33
2.5. Özel Okullar	35
2.5.1. Özel Okul Kavramı.....	35
2.5.2. Özel Okulların Temel Özellikleri ve Yönetim Yapıları	37
2.5.3. Özel Okullarda Eğitim ve Öğretim.....	38

2.5.4. Türkiye’de Özel Okullara İlişkin Veriler	40
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Yöntemi	44
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	49
4. BULGULAR	51
4.1. Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler	51
4.2. Ölçek ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular	57
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	65
5.1. Tartışma ve Değerlendirme	65
5.2. Öneriler.....	69
KAYNAKÇA	71
EKLER	80

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1. Okulöncesi Eğitim İstatistikleri (2021-2022).....	18
Tablo 2.2. İlkokul Eğitim İstatistikleri (2021-2022)	21
Tablo 2.3. Ortaokul Eğitim İstatistikleri (2021-2022).....	22
Tablo 2.4. Ortaöğretim Eğitim İstatistikleri (2021-2022)	25
Tablo 2.5. Özel Eğitim İstatistikleri (2021-2022)	27
Tablo 2.6. Yükseköğretim İstatistikleri (2021-2022).....	32
Tablo 2.7. Yaygın Eğitim İstatistikleri (2021-2022)	36
Tablo 2.8. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı ve Sınıf Mevcutları.....	42
Tablo 2.9. Kademelere Göre Özel Okul Öğrencileri.....	43
Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Betimleyici İstatistikler.....	46
Tablo 3.2. Normallik Testi	48
Tablo 3.3. Örneklem Yeterliliği	49
Tablo 3.4. Güvenirlik Testi	50
Tablo 4.1. Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar	52
Tablo 4.2. Personel Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar	53
Tablo 4.3. Yönetim Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar.....	54
Tablo 4.4. Sistem Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar	55
Tablo 4.5. Kültür Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar	56
Tablo 4.6. Strateji Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar	57
Tablo 4.7. Yapı Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar	58
Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Ölçek ve Alt Boyutlar	59
Tablo 4.9. Yaşa Göre Ölçek ve Alt Boyutlar	60
Tablo 4.10. Eğitim Düzeyine Göre Ölçek ve Alt Boyutlar	61
Tablo 4.11. Anne-Baba Çalışma Durumuna Göre Ölçek ve Alt Boyutlar.....	63
Tablo 4.12. Aylık Ortalama Hane Gelirine Göre Ölçek ve Alt Boyutlar.....	64
Tablo 4.13. Aylık Ortalama Hane Gelirine Göre Alt Grup Farklılıkları.....	65

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. Etimolojik Olarak Eğitim	7
---	---



ÖZET

VELİLERİN ÖZEL OKULLARI TERCİH ETME NEDENLERİ

Elşan ADALETLİ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevil MOMENİ ŞABANİ

TEMmuz-2024

Hemen hemen tüm veliler, çocuklarını mümkün olan en iyi eğitim ortamında yetiştirmek istemektedir. Bu nedenle veliler, çocuklarının eğitim hayatlarını daha kaliteli kurumlardan almak istemekte ve bu konuda eğitim kalitesi, kültürel ve sosyal aktiviteleri daha iyi olan eğitim kurumlarını araştırmaktadırlar. Özel okulların son yıllarda eğitim kalitesi, laboratuvar ve araç-gereç imkânları, sınıf mevcudu vb. nedenlerden dolayı devlet okullarına göre daha iyi hizmet verdikleri dile getirilmektedir. Bu durum karşısında veliler, özel okulları tercih etmektedirler. Fakat özel okulu tercih etme nedenleri, velilerin düşünce, fikir, tutum ve davranışları açısından farklılık göstermekte, bu nedenle de tercih etmenlerinde farklılık göstermektedir. Bu araştırma ile de velilerin özel okulları tercih etmelerindeki faktörler incelenmiştir. Araştırma nicel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama tekniğinin kullanıldığı çalışmada 198 özel okul velisi ile anket görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada SPSS programı kullanılarak, frekans analizleri, normallik, geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Ayrıca velilerin demografik değişkenlerine göre özel okulu tercih nedenlerinin karşılaştırılması adına Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, veliler, eğitim kalitesi, sınıf mevcudu, personelin yetkin olması, kültürel ve sportif faaliyetlerinin devamlılığı ve başarısı, laboratuvarların nitelikli olması nedenlerinden dolayı özel okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin hane gelirlerine göre özel okulu tercihlerinde farklılık olduğu ve bu farklılığın hane geliri daha yüksek olan veliler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel öğretim kurumu, veli, eğitim, tercih.

ABSTRACT

REASONS WHY PARENTS PREFER PRIVATE SCHOOLS

Master's Thesis, Educational Administration and Supervision

Elşan ADALETLİ

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Sevil MOMENİ ŞABANİ

TEMMUZ-2024

Almost all parents want to raise their children in the best possible educational environment. For this reason, parents want to receive their children's educational life from higher quality institutions and in this regard, they search for educational institutions with better educational quality, cultural and social activities. In recent years, it has been stated that private schools provide better services than public schools due to the quality of education, laboratory and equipment facilities, class size, etc. In the face of this situation, parents prefer private schools. However, the reasons for preferring private schools differ in terms of parents' thoughts, ideas, attitudes and behaviors, and therefore the factors of preference also differ. This study examines the factors that influence parents' preference for private schools. The research was conducted with quantitative analysis method. In the study in which descriptive survey technique was used, a questionnaire interview was conducted with 198 private school parents. In the study, frequency analysis, normality, validity and reliability tests were conducted using SPSS program. In addition, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis tests were conducted in order to compare the reasons why parents prefer private schools according to demographic variables. According to the findings, parents stated that they prefer private schools because of the quality of education, class size, competent staff, continuity and success of cultural and sports activities, and qualified laboratories. In addition, it was concluded that there was a difference in parents' preference for private schools according to their household income and that this difference was in favor of parents with higher household income.

Keywords: Private education institution, parents, education, preference.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin kalkınma yolunda ilerleyebilmeleri için en önemli ihtiyaçlarından biridir. İnsan sermayesi geliştirme teorileri, eğitimin ulusal kalkınmaya ulaşmak için en iyi yatırım olduğunu vurgulamaktadır. Bu yatırımın geri dönüşü, uzun bir süre sonra ortaya çıkan toplumun ihtiyaçlarına uygun insan sermayesini üretmektir. Eğitim tüm insan toplumlarının temel faaliyetlerinden biridir çünkü bir toplumun varlığını sürdürmesi büyük ölçüde mirasının yeni nesillere aktarılmasına bağlıdır. En geniş anlamıyla eğitim, toplumun gelenek, görenek, beceri ve kültürünü genç nesillere aktarmaya çalıştığı bir süreçtir. Eğitim bir ulusu medenileştirir ve toplumdaki tüm gelişmeler için altyapı oluşturur. Bununla birlikte eğitim, ürünlerin öğrenciler olduğu bir endüstridir ve öğrencilerin, ideal olarak yaşamları boyunca oluşum sürecine katkıda bulunur. Eğitim, değerli olan ve ahlaki açıdan sakıncasız bir şekilde taşınması gereken bilginin aktarılmasıyla ilgilenen bir süreçtir.

Güncel perspektifler, bir ülkenin sosyo-ekonomik kalkınmasının tasarlanmasında eğitim sektörünün önemini vurgulamaktadır. Bireylerin kendine güvenen, daha bilinçli ve fiziksel olarak aktif olmalarını sağlama açısından bireysel yeteneklerini geliştirerek bilgi ve beceri geliştirme yoluyla ekonomik büyümeyi hızlandırmaktadır. Bu yönüyle ebeveynlerin çocukları için mümkün olan en iyi eğitim ortamını sağlamaları olağan bir durumdur. Ayrıca, çocukların gelişimi ve refahının yanı sıra sağlığının korunması ve geliştirilmesi de ebeveynlerin sorumluluklarından biridir (Coombs ve Hallak, 1987). Bu bağlamda çocuklarının daha iyi eğitim almasını isteyen veliler, alternatif yollar denemeye başlamışlardır. Bu da özel okulların artmasına sebebiyet vermiştir.

Türkiye’de özel öğretim kurumları, yerli veya yabancı özel grup veya kişiler tarafından kurulan, yönetilen ve sürdürülen, Özel Öğretim Kurumları Kanunu’na uygun, Milli Eğitim Bakanlığınca denetlenen ve ücretli eğitim kurumlarıdır (Subaşı ve Dinler, 2003: 18). Özel okullar, 5580 sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanunu kapsamında özel

kişiler veya özel kuruluşlar tarafından kurulup işletilmektedir. Türkiye’de 1965’ten beri özel okullar bulunmakla birlikte, 1985’ten bu yana hükümetin düzenlemelerinde ve teşviklerinde yapılan değişikliklerden sonra sayıları hızla artmıştır (Uygun, 2003). Özel okulların sayısı, 2014 yılında dershanelerin kapatılmasından sonra önemli ölçüde artmıştır. Çünkü bu dershanelerin çoğu, özel okula dönüştürülmüştür (Altun Aslan, 2019). Günümüz Türk eğitim sisteminde, özel okullar her düzeyde devlet okullarıyla benzer statüyü paylaşmakta, bu da eğitimde olumlu rekabeti teşvik etmektedir (Doğan, 2020). Türk halkının çoğu, özel okullardaki eğitim hizmetlerinin standardı (eğitim kalitesi, öğretmen kalitesi, daha küçük sınıf mevcutları, iletişim kalitesi, düzenli beslenme, güvenlik, fiziksel yapı, müfredat dışı etkinlikler, eğitimde teknoloji kullanımı) devlet okullarına göre nispeten daha yüksek algılandığı için, maddi gücü yetiyorsa özel okulları tercih etmektedir (Alpaykut, 2017; Doğan, 2020).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde de, özel öğretim kurumlarını tercih etme nedenleri benzerlik göstermektedir. Hâlihazırda birçok çalışma konuya ilişkin farklı görüşleri değerlendirmektedir. Örneğin, West (2001), Bosetti (2004), Jackson ve Bisset (2005) ve Ungerleider (2003) okulların itibarının ve sınav sonuçlarının ebeveynlerin okul seçimlerini yönlendiren temel özellikler olduğunu bulmuştur. Öte yandan, Van Pelt ve diğerleri (2007) ve Keskin ve Turna (2010) ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerinin çocukları için özel okul seçiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında, Beavis (2004) tarafından hazırlanan bir başka çalışmada, aile geçmişine ilişkin faktörlerin özel okulu seçen ebeveynlerle ilişkili olduğuna dair bulgular rapor edilmiştir. Devlet okullarından memnun olmayan ebeveynler çocuklarını genellikle özel okula göndermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitimi, meslekleri, eğitim ortamı, öğretmen öğrenci oranı ve özel okullardaki sınıfların daha küçük olması gibi ebeveynlere özel okul seçiminde yardımcı olan birkaç neden de bulunmaktadır. Etkileyen faktörlere yönelik bazı farklılıklar olsa da Dronkers ve Peter (2003) özel okullar ile devlet okulları arasındaki farklılıkların temelde okul ortamından kaynaklandığını belirtmiştir. Buddin ve diğerleri (1998) ise özel okulların başlıca ayırt edici avantajlarının daha bağımsız olmaları ve kendi kendilerini idame ettirebilmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler, söz konusu okulların sıkı öğrenci seçimleri göz önünde bulundurulduğunda bir okul seçmeye motive olmakta ve kendi çocuklarını kaydettirmek için bunu bir meydan okuma olarak hazırlamaktadır. Lutz (1996), Godwin ve diğerleri (1998); McEwan’a (2001) göre,

başarıyı artırma ya da engelleme potansiyeli temelde akran grubu tarafından etkilenebilir. Bunun yanı sıra, bu araştırmacılar hem ebeveynin sosyoekonomik statüsünün hem de okul yapısının özel okul seçiminde önemli rol oynadığı konusunda hemfikirdir. Coleman ve diğerleri (1982), Greeley (1982), Alexander ve Pallas (1983); Falsey ve Heyns (1984), Coleman ve Hoffer (1987), Langouët ve Léger (2000), Bernal (2005), Dimaki (2005), Dronkers ve Robert (2008), özel okul öğrencilerinin genellikle daha yüksek gelir düzeyine sahip, daha iyi eğitilmiş, daha fazla kültürel kaynağa sahip ve çocuklarına daha yüksek beklentiler yükleyen ailelerden geldiği konusunda hemfikirdir. Ebeveynlerin özel okulları tercih etmelerindeki diğer bir neden ise, özel öğretim kurumlarında bulunan öğretmen kadrosu ve kalitesidir. Wilkinson ve diğerleri (2004) ve Cengiz ve diğerlerinin (2007) çalışmalarında, velilerin özel okulu tercihlerinde nedenin, öğretmen kalitesi olduğu belirtilmiştir.

Tüm bu çalışmalar dikkate alındığında, özel öğretim kurumlarının tercih edilmesine ilişkin olarak Türkiye’deki durumun incelenmesi, bu çalışmanın motivasyonunu oluşturmaktadır. Bu yönüyle çalışma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde özel öğretim kurumlarında çocukları bulunan veliler ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma, “ebeveynlerin çocukları için özel öğretim kurumlarını tercih etme tutumlarının artmasının nedenlerini analiz etmek” amacıyla tasarlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Tüm dünyada hayatın her alanında özel sektörün kendine has bir önemi vardır. Gelişmekte olan ülkelerde, özellikle de Türkiye’de özel sektör, eğitimin teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde ebeveynlerin çocukları için özel öğretim kurumlarını tercih etmeye yönelik tutum artışının yönünü belirlemek netliği artırabilir. Bu araştırma, ebeveynlerin özel öğretim kurumlarına yönelik tutumlarının artmasının temel nedenlerine işaret edecektir. Bu yönüyle araştırmanın amacı, velilerin özel okulları tercih etme nedenlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere de yanıtlar aranmıştır.

- Ebeveynlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, aylık ortalama hane geliri) göre özel okulları tercih etme tutumlarında farklılık bulunmakta mıdır?

- Ebeveynlerin çocukları için özel eğitim kurumlarını tercih etme tutumlarında, özel eğitim kurumlarının nitelikleri (kültür yapısı, personel kalitesi, yönetim yapısı, sistem ve stratejisi) etkili midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, hükümet yetkililerinin özel eğitim kurumlarının standartları ve sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olacaktır. Politika yapıcılara yardımcı olacak ve politikaların uygulanmasından sorumlu olanlar için faydalı olacaktır. Ayrıca planlamacılara, araştırmacılara ve eğitimcilere hem kamu hem de özel sektördeki mevcut koşullar hakkında daha iyi bir vizyona sahip olmaları için yol gösterecek olan araştırma, hükümetin geride kalan sektör için çareler bulmasına da yardımcı olacaktır.

1.4. Varsayımlar

Çalışmaya katılım sağlamış olan velilerin, anket formuna vermiş olduğu cevapların samimi bir şekilde olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, öngörülen sürede tamamlanabilmesi için sadece İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde ortaöğretim düzeyinde özel eğitim kurumlarını tercih eden veliler ile sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılanların ilköğretim düzeyinde özel eğitim kurumlarına gittiği bilinmemekte, bu durum da çalışmanın kapsam açısından sınırlılığını oluşturmaktadır. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise, veri toplama döneminin Haziran-Eylül 2023 dönemi ile sınırlandırılmış olmasıdır.

1.6. Tanımlar

Özel eğitim kurumları; mali bağışlarını finanse etmek için ulusal veya yerel hükümete bağımlı olmayan, tipik olarak bir yönetim kuruluna ve bağımsız çalışmalarını sağlayan bir yönetim sistemine sahip olan eğitim kurumlarıdır (Arslan ve Altınışik, 2021).

Türk özel eğitim kurumları; yerli veya yabancı özel grup veya kişiler tarafından kurulan, yönetilen ve sürdürülen, Özel Eğitim Kurumları Kanunu'na uygun, Milli

Eğitim Bakanlığınca denetlenen ve ücretli eğitim kurumlarıdır (Subaşı ve Dinler, 2003: 18).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Kavramı

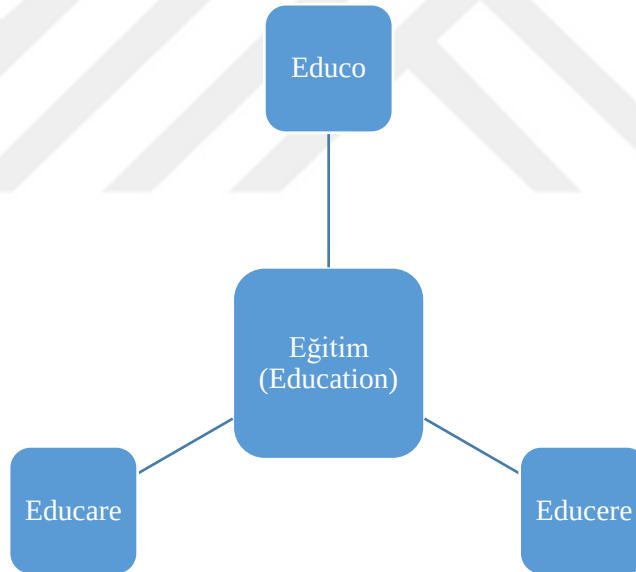
Eğitim, çeşitli resmi olan ve resmi olmayan sosyalleşme araçlarının aksi yönünde okullar veya okula benzer kurumlarda öğretme teknikleriyle ilgilenmekte olan disiplindir. Bu nedenle eğitimin, toplum yapısına ait değerlerin ve birikmekte olan bilgilerin aktarımı şeklinde ifade edildiği bilinmektedir. Bu manada, sosyal bilim üzerine çalışanların tabiriyle sosyalleşme ve kültürlenme ile eşdeğerdir. Yeni Gine kabileleri, Rönesans Floransalıları veya Manhattan'ın orta tabakaları içerisinde doğmuş olsun, çocuklar kültürsüz doğmaktadırlar. Eğitim, onlara bir kültürü öğrenmelerinde rehberlik etmek, davranışlarını yetişkinlik biçimlerine göre şekillendirmek ve onları sosyal yapı içerisindeki pozisyonlarına dâhil etme adına tasarlanmıştır. Kültür açısından en ilkel toplumlarda, genel itibarıyla çok az resmi öğrenme bulunmaktadır. Bunun aksine, gerçekleştirilen bütün etkinlikler genellikle okul ya da sınıf şeklinde tanımlanmakta ve toplum içerisinde çocuk dışında kalanların bir kısmı veya hepsi öğretmen sıfatında bulunmaktadır. Ayrıca, toplumların yapıları karmaşık bir hal aldığında, nesiller arasındaki aktarım düzeyi ve aktarıma konu olan bilgi, bir bireyin erişebileceği düzeyden daha fazla olmakta ve bu sebeple, daha seçkin ve etkin kültürel aktarım araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Demirel ve Kaya, 2006).

Toplum her zamankinden daha üst seviyede karmaşık bir yapı haline geldiğinde ve bununla birlikte okulların daha üst düzeyde kurumsallaşmalarının gerçekleşmesi sonucunda, eğitime ilişkin deneyimler, gündelik yaşam ile daha düşük seviyede ilişkili hale gelmekte, iş dünyasının bağlamında gösterme ve öğrenme meselesinden daha az ve uygulamadan daha soyut hale gelmektedir. Resmi bir atmosferde öğrenmenin bu şekilde yoğunlaşması, çocukların kendi kültürleri hakkında sadece gözlem yoluyla ve taklitçilikle bir şeyleri öğreneceklerinden daha fazla bir seviyede öğrenme potansiyellerinin olduğuna olanak tanımaktadır. Toplum eğitime günden güne daha üst düzeyde önem atfederken, aynı zamanda eğitim ile ilgili olarak, amaç, içerik, organizasyon yapısı ya da stratejiler konusunda formüller geliştirmeye başlamaktadır. Literatür, genç neslin yetiştirilmesi konusunda tavsiyelerle dolu hale gelmektedir.

Buradan yola çıkarak özetle, eğitime ait felsefelerin ve kuramların geliştiği dile getirilebilir (Aydın, 2007).

Eğitim, entelektüel, duygusal ve ruhsal olmak üzere tüm yönlerden gelişiminin sonucudur. Bu amaca doğru ilerlemenin en büyük girdisi ise alınan eğitimidir, çünkü eğitim insan kişiliğinin topyekûn gelişmesine yardımcı olmaktadır. Eğitim, insanlığın ilerlemesinin anahtarıdır. Değişimin sağlanmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitim, ulusal hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan sosyal, ekonomik ve kültürel dönüşümün güçlü bir aracı olarak kullanılmalıdır. Bu konuda liderlik özellikleri iyi olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adayları eğitimleri süresince bu konuda duyarlı hale getirilmelidir (Özkan, 2019).

Eğitimin etimolojik anlamına bakıldığında eğitim kelimesinin etimolojik olarak aşağıdaki Latince kelimelerden türediği söylenmektedir.



Şekil 2.1. Etimolojik Olarak Eğitim

- “Educare”, yetiştirmek, beslemek ve yetiştirmek anlamına gelmektedir.
- “Educere”, çıkarmak, yönlendirmek anlamına gelmektedir.
- “Educatum”, eğitme anlamına gelmekte, “Educo”, dışarıdan anlamına gelen “e” ve yönlendirmek, dışarı çıkarmak anlamına gelen “duco” kelimesinden oluşmaktadır.

Dolayısıyla eğitimin işlevi, çocukları yetiştirmek veya geliştirmektir. Eğitim kavramının en popüler anlamı, bir eğitim kurumunda gerçekleşen eğitim ve öğretim süreci ile özdeşleşmektedir. Bilgi ve bilgi edinmenin yanı sıra eğitim, ulusal değerleri, liderliği ve sorumlulukları da geliştirmekte ve teşvik etmektedir. Eğitim ayrıca bireyin çevreye uyum sağlamasına ve çevre üzerinde kontrol sahibi olmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenmede sosyal sorumlulukları geliştirmektedir (Balcı, 2007).

Eğitimin kapsamı hayatın kendisi kadar geniştir. Hayatın eğitim kapsamına girmeyen hiçbir yönü veya boyutu yoktur. Aslında, tüm eğitim hayattır ve tüm yaşam eğitimidir. Eğitim hayat boyu süren bir süreçtir. Eğitim örgün, yaygın ve gayri resmidir, aynı şekilde eğitim kurumları da örgün, yaygın ve gayri resmidir. İnsan her zaman her kaynaktan öğrenebilmektedir. Eğitim, bireyin estetik, kültürel, etik, entelektüel, fiziksel, dini, sosyal, ruhsal ve mesleki gelişimi ile ilgilidir. Eğitim, öğrencileri belirli bir topluma uymaları için hazırlamaktan uzaklaşmakta, ancak onlara daha büyük bir dünya ailesine ait olduklarını hissettirmeye çalışmaktadır (Arı, 2018).

2.2. Eğitim Sistemi

Eğitim sistemine ait yorumlama ya da eleştirilerin getirilmesi, öncelikle, eğitimin bir sistem olarak kabul edilmesi ile ilişkilidir. Bu nedenle eğitim sistemini oluşturan öğelerin irdelenmesi gerekmektedir. İlk olarak sistem kavramına bakıldığında, sistemin belirli parçalardan meydana gelen fakat aynı zamanda kendisinin de bir başka sistem içerisinde öge sıfatıyla görevi bulunan parçalar bütünü şeklinde tanımlaması yapılabilmektedir. Balcı (2007) çalışmasında sistem kavramı ile ilgili olarak, parçaların hem kendi içlerinde hem de diğer çevre faktörleri kapsamındaki öğelerle ilişki halinde bulunduğu, bu ilişkinin sonucunda belirli bir amaç dâhilinde hareket ettiği bütün şeklinde bahsetmiştir. Bu yönüyle sistem kavramı için, belirli parçalardan meydana gelen, ki buna sistem teorisi içerisinde öge denilmektedir, bu parçaların diğer parçalar ile arasındaki ilişkinin, bütün olarak düşünüldüğünde bir amaç için hareket etmesi ve bütün şeklinde özgürlüğü bulunan bir yapı şeklinde tanımlaması yapılabilmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere her bir sistemin belirli bir hedefi/amacı bulunmaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi adına parçaların bir araya gelmesi ve bütünü oluşturmaları gerekmektedir. Parçaların bir araya gelmesiyle oluşan bütün için, parçaların bağıllık içerisinde bulunması gerekmektedir (Başaran, 2006).

Bütün sistemlerin, kendine ait alt sistemleri bulunmaktadır. Bu alt sistemler ana sisteme ait yapı, süreç ve işlevlerine yönelik kendine has nitelikte bulunmaktadır. Ana sistemi oluşturan alt sistemlerin kendi içerisinde belirli düzeyde bağılılığı bulunmaktadır. Stoner ve Freeman (1989), yukarıda sistem kavramına ilişkin tanımlamada verildiği gibi, alt sistemlerin üst yapı olarak ana sistemi oluşturduğunu ifade etmekte ve bu bütün olan sistemin de aslında başka bir üst sistemin alt sistemi olduğunu belirtmektedir. Bu durumu örnekle açıklamak gerekirse, öğretmen, sınıflar ve yönetim gibi alt sistemlerden oluşan okulun, aslında eğitim sisteminin bir alt sistemi olduğu dile getirilebilir. Başaran ve Çınkır (2013) ise bu alt sistemleri sınıflandırmakta ve kendi görevlerine göre 5'e ayırmaktadır. Bunlar, alışveriş alt sistemleri, üretim alt sistemleri, uyarılma alt sistemleri, yaşatma alt sistemleri ve yönetim alt sistemleridir.

Sistem yaklaşımına ilişkin olarak, eğitim sistemi ve bunun yapılandırılmasında genel olarak kullanılan 3 sistem kuramı bulunmaktadır. Bu kuramlar, genel sistemler kuramı, açık sistem kuramı ve toplumsal sistem kuramıdır. Aşağıdaki paragraflarda bu üç sistem yaklaşımı da açıklanacaktır.

Yönetime düşünce ve uygulamada yeni boyutlar getiren ve örgütü bir bütün olarak inceleyen sistem yaklaşımı, genel sistemler kuramına dayandırılan ve sistem analizi olarak da adlandırılan bir çağdaş yönetim tekniğidir. Ludwing Von Bertalanffy 1920'li yıllarda gelişen durumları anlama adına sistem düşüncesinin kullanılması gerektiğini gündeme getirmiştir. Bütün sistemleri etkileyen disiplinlerin bulgularından yararlanarak, bütünleşik bir yapı ve işleyişi açıklayarak ona genel sistem kuramı adını vermiştir. Boulding (1956), genel sistemler kuramına göre sistemi karmaşıklık düzeyini temel alarak sınıflandırmıştır. Bunlar statik bir yapıya sahip olan sistemler (binalar, tesisler), dinamik bir yapıya sahip olan sistemler (makineler), otomatik bir yapıya sahip olan sistemler (bilgisayarlar), öz yaşamlı bir yapıya sahip olan sistemler (bakteriler, mantarlar, hücreler), bitki düzeyindeki sistemler, hayvan düzeyindeki sistemler, insan düzeyindeki sistemler, örgüt sosyal sistemler, deneyüstücü sistemlerdir. Bu sınıflandırmada bir sistem olarak yer alan örgüt, çevresinden kaynakları alıp, bu kaynakların işlenmesiyle mal ve hizmet üretilip tekrar çevresine sunan ve çevresiyle ilişkili ve etkileşim halinde olan açık sistemdir (Mütefekkir ve Yolcu, 2023).

Açık sistem yaklaşımı, çevresinden doğrudan etkilenme özelliğinin yanında, tüm değişkenleri kapsaması, değişkenler arasındaki etkileşim süreçlerini açıklaması bakımından yönetim alanında birçok çalışmanın temelini oluşturmuştur. Şahin (2006), evrende bir birinden bütünüyle bağımsız, hiç etkileşimi olmayan sistem örneğini göstermenin zor olduğunu, her sistemin doğrudan ya da dolaylı diğer sistemlerle etkileşim içerisinde ve o sistemlerin ya alt ya da üst sistemi olduğunu belirtmiştir. Bir sistemin açık sistem özelliği göstermesi için, büyüme ve kendini koruma eğilim ve yeteneğine sahip olması, diğer sistemlerden aldığı girdileri işleyip ürüne dönüştürerek diğer sistemlere çıktı vermesi ve iç ve dış çevresiyle etkileşim içerisinde olması ve aynı zamanda bir başka sistemin alt ve üst sistemi olması gerekmektedir. Bu özellikleri taşımayan sistemler kapalı sistem özelliğini göstermektedir. Açık sistemlerin büyüme ve kendini koruma eğilim ve yeteneğine sahip olması doğal olarak değişime ve yenileşmeye açık olmasıyla ilgilidir. Açık sistemler amaçlarını gerçekleştirmek ve varlığını sürdürebilmek için değişime ve yenileşmeye bağlı olarak faaliyet alanlarını genişletme eğilimi göstermektedirler (Çelen vd., 2011).

Açık sistem kuramı örgütün çevresiyle ilişkisini ve çevresine açık olmasını savunurken birçok yönetim biliminin alt disiplinlerine katkıda bulunmuştur. Yönetim biliminin alt disiplini olan eğitim, yönetim alanına da yeni bir bakış açısı getirmenin yanında eğitim örgütlerinin açık bir sosyal sistem olarak incelenmesine de imkân vermiştir. Bütün sosyal sistemler ortak amaçlara yönelimlidir ve hepsinin bir kuruluş amacı bulunmaktadır. İnsanlar ortak amaçlar için bir araya gelerek sınırları belirli bir çevrede sosyal sistem özelliği gösteren örgütsel bir yapı oluşturmaktadır (Başaran ve Çinkır, 2013). Sosyal sistemler, biçimsel olan ya da biçimsel olmayan bir yapı halinde doğal olarak meydana gelen, küçük toplulukların oluşturduğu rol, norm, beklenti ya da kural bütünü çerçevesinde işlenen ve sonuçta katı bir yapı haline gelen bir kültür kalıbıdır (Tecim, 2004).

Eğitim sisteminin oluşumu, yapısı ve süreçlerinin anlaşılır olabilmesi için genel sistemler kuramı kapsamında eğitimi bir sistem olarak incelenmesinde yarar bulunmaktadır.

Eğitim işlev olarak, insanlık tarihi kadar eskidir. Günümüzde ise bilimsel temele dayalı olarak yeni süreçler toplamıdır. Eğitim yaşam boyu devam eden bir olgu, planlı eğitsel faaliyetlerin bir sistemi olduğundan sosyal, siyasal, kültürel ve bireysel boyutlarında

meydana gelen değişimlerin etkisiyle tanımlanması güç bir kavramdır. Varış'ın (1985) ifadesiyle, yıllardır tanımlaması yapılan eğitimin, pedagoji, terbiye ya da tedris gibi kavramların yerine kullanıldığı ve genel itibariyle tanımını net bir şekilde yapılmayan soyut bir kavram olarak nitelendirildiği belirtilmiştir. Eğitimin soyut bir kavram olması algı farklılığı yaratmakta ve bu durum eğitimin değişik tanımlarının yapılmasına neden olmaktadır. Söz konusu bu soyut kavram bilim, hizmet, kazanım, öğretim, kurum, kültür, sistem olarak anlamlandırılmış ve somutlaştırılmıştır (Başaran, 2007).

Toplumların yerleşik hayata geçmesiyle beraber, ihtiyaçlarına binaen kurumlar oluşturdıkları bilinmektedir. Bu yönüyle eğitim sisteminin de, toplumların zaman içerisinde ihtiyacını oluşturan ve yapısal-işlevsel bakımdan bu ihtiyacının yerine getirilmesini sağlayan bir sistem şeklinde ifade edilmesi mümkündür. Eğitim sistemine ait alt sistemler olarak farklı unsurlar dile getirilebilir. Öğretmen ya da yönetici olarak beşeri sermaye, eğitimin sürdürülebilirliğini sağlama adına finansal kaynakların olması, eğitim yapılarına ilişkin fiziki imkânlar ve eğitimi daha iyi acıkama ve aktarma adına teknoloji, bu alt sistemlere örnek olarak verilebilir. Dile getirilen bu alt sistemler belirli bir amaç doğrultusunda bir araya gelmekte ve üst yapı olarak eğitim sistemini oluşturmaktadır. Bunun sonucunda ise, eğitim adına üretim sağlanmaktadır. Alt sistemler ya da öğeler içerisinde en önemlisi ise insandır. Bu önüyle eğitim sisteminin gelişimi de insanın gelişimine bağlı olmaktadır (Özyılmaz, 2013).

2.3. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı

Devletin belirleyici ve düzenleyici etkisi, diğer kamusal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da tarihin her döneminde görölmektedir. 18. Yüzyılın sonundan itibaren Avrupa'da başlayan, devlet ve toplumları etkileyen yeni felsefi yaklaşımlarla eğitim alanında "milli", "kitlesele" ve devletin denetimindeki okullar aracılığıyla yürütölen "resmi" eğitim anlayışı temelinde yenileşme hareketleri başlamıştır (Şimşek, 2012). Ülkemizde tarihi süreçte eğitim toplum, eğitim devlet ilişkileri, sistem ve olgu temelinde irdelendiğinde Osmanlıdan günümüze amaç, yapı ve programlar önemli değişim geçirmiştir. Osmanlı Devleti'nde eğitimde yenileşme hareketleri Nizamı Cedit Fermanıyla askeri okulların açılması ile başlamış olmaktadır. Eğitim alanında bir takım yasal düzenlemeler yapılmış, eğitimin işlerliği ve denetimiyle alakalı

örgütsel yapı oluşturulmuş ve eğitim bir kamu hizmeti olarak görülmeye başlanmıştır (Okutan, 2010).

Türkiye’de eğitimin devlet tarafından işletilmesi fikri ilk defa II. Mahmut döneminde dile getirilmiştir. Bu döneme kadar eğitim ve öğretimin devlet, vakıflar ve dini topluluklar tarafından yürütüldüğü bilinmektedir. Eğitimde uygulanmak istenilen yenilikler ve yapılacak çalışmaların yürütülebilmesi amacıyla Meclis’i Umur-I Nafia (1933) kurulmuştur. Bu kuruluşun eğitim sistemimizin düzenleme işleriyle görevli ilk yapılanma olduğu düşünülebilmektedir. Daha sonra ülkedeki sıbyan, rüşdiye ve mekatib-i aliye okullarının koordinasyonuna sağlama amacıyla 1839 yılında Mekatib-i Rüşdiye Nazırlığı kurulmuştur. Vakıflar ve Mekatib-i Rüşdiye Nazırlığı tarafından yürütülen eğitim ve öğretim hizmetleri, 17.03.1857 tarihinden itibaren Maarif-i Umumiye Nezareti bünyesinde verilmiştir. Bu gelişme ile eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütecek bir nazır Osmanlı hükümeti içinde bulunmuştur. Nezaretin bünyesinde okullar sıbyan, rüştiye ve mekatib-i funun olarak üç kademe olarak düzenlenmiştir (Erdoğan, 1996).

Eğitim sistemimizin hukuki anlamdaki ilk düzenlemesi, 1869 yılındaki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’dir. Bu hukuki düzenlemeyle eğitim hakkı ve yönetimi, eğitimin yapılanması, eğitimin finansmanı, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamları, taşra örgütü ve sınav uygulamaları ile ilgili düzenleme yapılmıştır. Merkezi yapıda ilmi ve idari şeklinde iki birimden oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif ile il seviyesinde Maarif Meclis yapıları oluşturulmuştur. 1872 senesinde Meclis-i Kebir-i Maarif daireleri öğretim kademelerine göre yeniden yapılandırılmıştır. Bunlar, Mekatib-i Sıbyan (İlkokul), Mekatib-i Rüştiye (Ortaokul), Mekatib-i Aliye (Yüksek Okul), Telif ve Tercüme ile Matbaalardır (Yayın). 1911 tarihli “*Maarif-i Umumiye ve Teşkilatı Nizamnamesi (Eğitim Teşkilat Tüzüğü)*” ile merkez hizmetleri idare ve teftiş şeklinde iki ayrı sınıflandırmaya tabi tutulmuş, istihdam edilecek müfettişlerin, orta ve yüksek okul öğretmenleri içerisinde belirlenmesi esası getirilmiş ve maarif teşkilatı bütünsel bir yapı kazanmıştır (Erdoğan, 1996).

Kurtuluş Savaşının devam ettiği sürede Maarif Nezareti adı altında olmak üzere İstanbul’da, Maarif Vekâleti şeklinde ise Ankara’da iki farklı isim ve şehirde eğitim bakanlığının bulunduğu bilinmektedir. Meclis’in açılmasıyla beraber 02.05.1920 tarih ve 3 sayılı Kanun ile kurulmuş olan ve 11 vekâletten meydana gelen bugünkü adıyla

Bakanlar Kurulu olan o zamanki ismiyle İcra Vekilleri Heyeti içerisinde Eğitim Bakanlığı da yer almaktaydı. Kurtuluş Savaşı'nın sona ermesi ile birlikte İstanbul'da bulunan Maarif Nezareti kaldırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, cumhuriyetin kurulduğu tarihten itibaren günümüze kadar farklı isimler altında çalıştığı bilinmektedir. Bu isimler aşağıda dönemlere göre sıralanmıştır (MEB, 2019);

- 1923-1935 dönemini kapsayan zamanlarda “*Maarif Vekâleti*”
- 1935-1941 dönemini kapsayan zamanlarda “*Kültür Bakanlığı*”
- 1941-1946 dönemini kapsayan zamanlarda “*Maarif Vekilliği*”
- 1944-1950 dönemini kapsayan zamanlarda “*Milli Eğitim Bakanlığı*”
- 1950-1960 dönemini kapsayan zamanlarda “*Maarif Vekâleti*”
- 1960-1983 dönemini kapsayan zamanlarda “*Milli Eğitim Bakanlığı*”
- 1983-1989 dönemini kapsayan zamanlarda “*Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı*”
- 1989 senesinden sonra ise “*Milli Eğitim Bakanlığı*” adıyla çalışmalarını yürütmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 1933 senesi ile birlikte yürürlüğe girmiş olan 2287 sayılı “Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun”a göre düzenlenmiştir. 1941 senesinde “*Mesleki ve Teknik Tedrisat Genel Müdürlüğü*” yerine “*Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı*” oluşturulmuştur. Bu gelişmeyle Milli Eğitim Bakanlığının görevleri Müsteşarlık ve Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı arasında paylaşılmıştır. Bu uygulamada Müsteşarlık genel eğitim ve öğretimden sorumlu birimleri, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı da teknik eğitim öğretimden sorumlu birimleri yönetmekten sorumludur (Kılıç, 2016).

Merkez ve taşra teşkilatlarının verimini ve etkililiğini artırmak, sistem bütünlüğünü sağlamak amacıyla 29 Ekim 1980 ve 27 Şubat 1982 tarihlerinde yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim sistemine ilişkin idari ve yapılanma problemleri, 7. Milli Eğitim Şurası (1962) ve daha sonra toplanan yedi milli eğitim şurasında tartışılmış, özellikle Onuncu Milli Eğitim Şurası'nda (1981) bilimsel çözüm önerileri geliştirilerek sistemin yeniden örgütlenmesi karara bağlanmıştır.

Türk eğitim sisteminin örgütlenme ve yönetim şeması, 3979 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun hükümlerince yeniden

düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle merkez, taşra ve yurt dışı şeklinde teşkilatlanma başlıklarıyla sistem yapılandırılmıştır. Söz konusu yasa ile merkez örgütünün, bakanlık, müsteşarlık, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleriyle yardımcı birimler, sürekli kurullar ve bağlı kuruluşlardan oluşması sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na ait örgütsel yapılanma farklı kanun değişiklikleriyle oluşturulmuştur. 14.09.2011 tarihi ile yürürlüğe girmiş olan 652 sayılı “*Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname*” ile Bakanlığın bazı genel müdürlükleri kaldırılmış, bazıları birleştirilerek sayıları azaltılmış, bazılarının adı güncellenerek merkez teşkilatı yeniden düzenlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının vizyon, misyon ve temel değerleri Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2019);

“vizyonu; hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyle yetiştiren bir eğitim sistemi, misyonu; düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş, milli kültür ve demokrasinin bilincinde, iletişime ve paylaşıma açık, sanat duyarlılığı, özgüveni, özsaygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek, öğrenmeyi bir yaşam tarzı haline getiren, sağlıklı ve mutlu bireyler yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktır”.

2.4. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim

Bugünkü Türk eğitim sistemiyle ilgili olarak literatürde eklektik şeklinde ifade edilen seçmeci bir yaklaşım içerisinde olduğu dile getirilebilir. Türk eğitim sisteminin tarihsel bir arka plana sahip olduğu bilinmektedir. Bu Osmanlı Devleti'nde bulunan eğitim sistemi ile ilişkilendirilmiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yenilik hareketi başlamış ve bu durum eğitim sistemine de yansımıştır. Konu ile ilgili olarak düzenlemelere gidildiği görülmüştür. Bu nedenle, Türk eğitim sisteminin açıklanmasında, Tanzimat'tan sonra gerçekleşen hareketlerin ve doğu-batı ayrışmasının ve bunun toplum üzerindeki etkisinin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim sisteminin oluşumunda bu durum etkindir. Bu yenilik hareketiyle birlikte gelenek ile çağdaşlaşma bir arada yürütülmek istenmiştir. Bununla birlikte Osmanlıcılık, Batıcılık gibi çeşitli fikir ve düşüncelerin de ortaya çıkması, eğitim sisteminin oluşturulmasında farklı sentezlerin bir araya getirilmesine neden olmuştur.

Hatta bu durum Cumhuriyetin ilanından sonra da devam etmiş ve Batıdan eğitim uzmanlarının gelmesi ve eğitim sisteminin oluşturulması sağlanmıştır. Bu dönemde köy enstitüleri ya da terbiye enstitüleri gibi öğretmenlerin ve öğrencilerin yetiştirilmesini sağlayan birimler oluşturulmuştur. Sonuç olarak Batıdaki okullar ve eğitim sistemlerine ilişkin görüşler, Türkiye içerisinde de tartışılmıştır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010).

Günümüz eğitim sisteminin benimsemiş olduğu felsefenin, Cumhuriyetin ilanından sonra geliştiği dile getirilebilir. Bu dönemde Atatürk'ün dile getirmiş olduğu ilkeler çerçevesinde laiklik, milliyetçilik, sosyal adalet, demokrasi gibi ilkelerin benimsendiği sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte doğu-batı sentezi kapsamında hem geleneksel düşüncelerin olduğu hem de çağdaş düşüncelerin olduğu milli bir sistemin inşası gerçekleştirilmek istenmiştir. Fakat buna karşın yıllar geçmesine rağmen istenilen sistemin gerçekleşmediği ve ezberci bir yapıda sistemin oluşturulduğu dile getirilebilir. Bununla birlikte eğitim sistemi içerisinde ideolojik tartışmaların da bulunması, eğitim sisteminin tartışılmasına yol açmıştır. Son dönemlerde ise ezberci eğitim ile ilişkilendirilen ilerlemeci eğitim anlayışına alternatif olarak ama benzeri bir tür olan yapılandırmacı yaklaşım düşüncesi hâkim olmuştur (Gürsel, 2008).

Türk eğitim sistemiyle ilgili olarak, amaçlanan bireyin, hem gelenekleri ile hem de çağdaş sistemler ile birlikte hareket etmesi gerektiği dile getirilebilir. Bir başka söylemle, Türk eğitim sisteminin birey yetiştirmeye yönelik amacı gelenek ve çağdaş sistemlerin sentezlenmesi ile gerçekleşmektedir. Bununla birlikte bu bireyin aynı zamanda toplumsal konularda da hassasiyetinin olması, toplumun menfaatlerini gözetmesi, eğitim ile birlikte sosyal birliğin ve beraberliğin sağlanmasında katkı sunması beklenmektedir. Böylelikle eğitim ile beraber toplumsal ve bireysel boyut arasında etkileşimin kurulması amaçlanmıştır (Şişman, 2009).

2.4.1. Temel Eğitim

2.4.1.1. Okulöncesi Eğitim

6287 sayılı “*İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*”a göre zorunlu ilköğretim çağının 6-13 yaş aralığında olması gerekmektedir. Buna binaen okulöncesi eğitime ilişkin yaş aralığı ise 0-68 ay aralığında olan çocukları kapsamaktadır. 1739 sayılı “*Milli Eğitim Temel Kanunu*”nun

21'inci maddesinden hareketle okulöncesi eğitimi veren kurumların bağımsız “anaokulu” şeklinde kurabileceği, bununla birlikte gerekli görülmesi halinde belirli bölgelerde ilköğretim kurumlarına bağlı “ana sınıfı” şeklinde ya da farklı öğretim kurumlarına bağlı “uygulama sınıfı” şeklinde de açılabilmesi belirtilmiştir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

İş Kanunu'na bağlı olarak işletilen kurumlarda işverenlerin, okulöncesi eğitim kurumları adı altında kurumlar oluşturabilmeleri için gerekli olan koşullar ile diğer durumların, Milli Eğitim ve Çalışma bakanlıklarınca düzenlenmiş olan tüzük çerçevesinde yerine getirmesi beklenmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarına yönelik ihtimam, yakın döneme kadar gerekli ölçüde verilmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirttiği ölçüde okul öncesi eğitimin, anaokulu ve anasınıfı şeklinde ayrıştığı, 36-66 aylarını dolduran çocukların anaokulunda, 48-66 aylarını dolduran çocukların da anasınıfında eğitim görmesi planlanmıştır (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018).

Okulöncesi eğitimin çocuklara sağlamış olduğu katkılara ilişkin olarak literatür incelendiğinde, okul öncesi eğitimi görmüş olanların diğerlerine göre motor becerilerinde, zihinsel ve psikolojik açıdan daha gelişmiş bulundukları; bununla birlikte sonraki eğitim hayatlarında ise akademik başarılarının daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, eğitilebilir düzeyde olan zekâ özürlü çocukların, okul öncesi eğitimle birlikte hâlihazırdaki zihinsel kapasitelerinin artırılması mümkündür (Erkunt, 1986). Bu konuda gerçekleştirilen en büyük yanlışın ebeveynlerin tutumu olduğu dile getirilebilir. Ebeveynler okul öncesi eğitim faaliyetlerinden yeterince yararlanmamakta ya da okulöncesi eğitim kurumlarına çocuklarını maddi olanaksızlıktan dolayı götürememektedir. Bunun sonucunda ise çocuğun bireysel gelişimi eksik kalmaktadır. 0-6 yaş aralığı tüm çocuklar için çok önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun gelişimi hızlı bir biçimde şekillenmektedir. Bu dönem içerisinde sağlanan eğitimle birlikte çocuk, ilerleyen yıllarda karakterinin oluşturulmasında başarılı olacaktır (Oğuzkan ve Gürel, 1992). Yine bu dönemde kazanılmış olan gelişimler, ilerleyen dönemlerde kişinin alışkanlık, yaşam biçimi, inanç, etik değerler ve yargılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum ayrıca akademik başarıyı da etkilemekte ve sonraki eğitim süreçlerine olumlu yönde katkısı olduğu eğitimsel taraflardan da dile getirilmektedir (Erbay, 2008).

Okulöncesi eğitime yönelik amaçlar, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 20'nci maddesinde dile getirilmiştir. Bu amaçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- i. Çocuklara yönelik bedensel kazanımların geliştirilmesiyle birlikte duygu gelişiminin sağlanması ve iyi alışkanlıkların kazanımının sağlanması,
- ii. Çocukların ilköğretim düzeyine iyi bir şekilde hazırlanmasının sağlanması;
- iii. Koşulları elverişli olmayan çevre ya da ailelerden gelen çocukların eşit bir şekilde eğitim kazanımlarının sağlanması ve bunun için yeterli ortamın sağlanması;
- iv. Türkçe'nin anlaşılır ve düzgün bir biçimde konuşulmasının sağlanmasıdır.

Okulöncesi problemleri ve olası çözüm önerileri şunlardır (Arıbaş, 2002; Konan, 2002; Erdem, 2005a; Kerem ve Cömert, 2005; Akçay, 2006; Yılmaz, 2020):

- Okul öncesi eğitimin, örgün eğitim içerisinde zorunlu olarak kabul edilmemesi, sistemin zaaflarındandır. Bu nedenle bilhassa 5-6 yaş aralığında eğitim veren anaokulunun zorunlu olarak kabul edilmesi gerekli görülmektedir.
- Yine okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında alınmamasından kaynaklı olarak, bina, araç-gereç eğitimci istihdamı gibi konularda planlama dışında tutulması ve geçirilmesi durumu ile karşılaşlabilmektedir. Bu nedenle planlama dâhilinde okul öncesi eğitimin de bulunması gerekmektedir.
- Özel anaokullarının fiyatlandırması çoğu aile için karşılanamayacak düzeydedir. Eğitim sistemi içerisinde zorunluluk durumu gerçekleşirse, bu sorunun da çözümü mümkün görülmektedir.
- Kurumlar içerisinde okul öncesi eğitimini almamış ya da tamamlamamış bireylerin istihdamı söz konusudur. Gerekli düzenlemelerle beraber bu sorunun çözümünün de sağlanması olanaklıdır.
- Okul öncesi eğitime ilişkin olarak zorunlu eğitim kapsamında sınırlandırılmaması bir sonucu olarak, okullaşma oranlarında da olumsuz etki söz konusudur. Bu durumun çözümü için de zorunlu eğitim kapsamına okul öncesi eğitimin alınması gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitime yönelik olarak ebeveynlerin bilgi düzeyleri istenilen seviyede değildir. Bu nedenle ebeveynlere yönelik bilinçlendirme politikaları geliştirilmelidir.

Tablo 2.1. Okulöncesi Eğitim İstatistikleri (2021-2022)

Okul Türü		Okul öncesi eğitim (Resmi + Özel)	Anaokulları toplamı (Resmi + Özel)	Anasınıfları toplamı (Resmi + Özel)
Okul/ Kurum		36 644	14 124	22 520
Şube		109 851	55 055	54 796
Öğrenci sayısı	Toplam	1 885 004	876 066	1 008 938
	Erkek	975 006	455 799	519 207
	Kadın	909 998	420 267	489 731
Öğretmen sayısı	Toplam	107 171	63 142	44 029
	Erkek	6 479	3 929	2 550
	Kadın	100 692	59 213	41 479
Derslik		92 910	55 989	36 921

Kaynak: MEB Resmi İstatistikler, 2022.

2021-2022 yılı verilerine bakıldığında, okul öncesi eğitim resmi ve özel olarak ve anaokulları ve anasınıfları olarak sınıflandırılmıştır. 2021-2022 döneminde toplam okulöncesi kurum sayısı 36.644, öğrenci sayısı ise 1,8 milyon olarak gösterilmiştir. Öğretmen sayılarına bakıldığında 107 bin öğretmenin okulöncesi eğitim kurumlarında çalıştıkları görülmektedir. Toplam 92.910 dersliğin olduğu okul öncesi eğitim kurumlarında, yaklaşık 56 bin dersliğin anaokullarında, yaklaşık 37 bin dersliğin ise anasınıflarında olduğu görülmektedir.

2.4.1.2. İlköğretim

İlköğretim kademesinde verilen eğitimin bireysel ve toplumsal açıdan faydaları, hayatın ekonomik, sosyal, kültürel, düşünsel, teknolojik vs. tüm alanlarında etkiye bulunmaktadır. Bir ülkedeki kültürel sürekliliğin sağlanmasında, toplumun demokratik olarak yapılandırılmasında, ülkedeki yaşam şartlarının düzeltilmesi ve kalitesinin yükseltilmesi açısından nitelikli bir ilköğretim eğitimi verilmesi ön koşul olarak yer almaktadır (Balcı, 2007).

Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitiminin ilk basamağında ilköğretim kademesi yer almaktadır. İlköğretim kademesi, ilkokul ve ortaokullarda verilen eğitimi kapsamaktadır. İlköğretim kurumları ilkokul ve ortaokul olmak üzere bağımsız okullar şeklinde kurulması esastır. Bununla birlikte şartlar ve imkanlar dâhilinde ortaokullar, ilkokullarla ya da liselerle birlikte de kurulabilir. İlköğretim kurumları; 1. sınıftan

başlayarak 4. sınıfın sonuna kadar süren dört yıllık ve zorunlu eğitimi kapsayan ilkokullar ile, 5. sınıftan sınıfın sonuna kadar süren dört yıllık zorunlu ve farklı programlar arasında olanak sağlayan ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşmaktadır. Dağınık ve az nüfusa sahip olan yerlerde, köyler grup haline getirilerek, merkezi durumdaki köylerde ilköğretim bölge okulları ve bu okullara bağlı pansiyonlar, gruplamanın uygun olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okulları kurulmaktadır (Resmi Gazete, 1973, Yeniden düzenleme: 30/3/2012-6287/9 md.).

İlkokul ve ortaokullardaki eğitim Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün, imam hatip ortaokullarındaki eğitim ise Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğunda yürütülmektedir. Türkiye'de zorunlu ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubunda yer alan çocukları kapsamaktadır. İlkokulların 1. sınıflarına ilgili yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydedilmesi zorunludur. Öte yandan çocuğun gelişimine bağlı olarak okula erken başlaması veya kaydının ertelenmesi ile ilgili hususlar ilgili yönetmelikler ile düzenlenmektedir (Gürsel, 2008).

Eğitim kademesi içerisinde zorunlu olan ilköğretim kademesinin amacı, vatandaşlar içerisinde ortaklığın yetiştirilmesidir. Bir başka söylemle ortak vatandaşlık olgusunun oluşturulmasıdır. Bu yönüyle, ilköğretim düzeyindeki bir eğitimin sağlamış olduğu toplumsal fayda diğer kademelerinkinden çok daha fazladır. Bu nedenle diğer toplumlarda da ilköğretim kademesine çok daha fazla önem verilmektedir. Toplumu meydana getiren kişilerin demokrasi, toplumsal adalet, birlik gibi tutum ve davranışları sergilemesi, ilköğretim döneminde alınmış olan eğitim ve öğretim neticesinde olmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim kademesinin önemi büyüktür (Erdem, 1998a; Erdem, 1998b; Erdem, 2005b).

İlköğretim kademesinin sağlamış olduğu faydalar, sanayileşmiş/gelişmiş ülkelere göre gelişmekte olan ülkelerde daha fazladır. Konu ile ilgili olarak Kavak ve Burgaz'ın (1994) çalışmasında, bireyin geliştirilmesinde ilköğretim kademesinin önemi vurgulanmıştır. Bu durum beşeri sermaye kuramı doğrultusunda değerlendirildiğinde, bireyin gelişimi ile birlikte gelecek dönemdeki gelir düzeyinin yükseltilmesi beklenmektedir.

İlköğretim kademesine yönelik olarak oluşan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin değerlendirmeler aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Arıbaş, 2002; Konan, 2002; Erdem, 2005a; Akçay, 2006; Gültekin ve Kılıç, 2014; Yılmaz, 2020):

- İlköğretim kademesine yönelik olarak sağlanmış olan finansmanların yetersiz olduğu dile getirilebilir. Bu durum okullar için daha fazla sorunları da beraberinde getirmesine neden olmaktadır. Bununla ilgili olarak bakanlığın daha fazla bütçe ayırması, sorunun çözümünde etkili olacaktır.
- İlköğretim kademesinde oluşan sorunlardan bir diğeri, fiziki mekânların yetersizliğidir. Bu durum eğitim ve öğretimin kalitesini de olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu yönüyle ilköğretim kademesindeki binaların eğitim ve öğretimin amacına uygun bir şekilde dizayn ve inşa edilmesi gerekmektedir.
- Dile getirilebilecek diğeri bir sorun, rehberlik hizmetlerine yöneliktir. İlköğretim kademesinde rehberlik hizmetinin sınırlı ya da yetersiz bir şekilde verildiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak bakanlığın rehber öğretmen kadrolarına yönelik yeterli sayıda istihdam etmesi, sorunun çözüme kavuşmasını sağlayacaktır.
- Özel eğitim gerektiren öğrencilerin, ilköğretim kademelerinde eğitim ve öğretim hizmetlerinden faydalanmaları sınırlıdır. Konu ile ilgili olarak, kaynaştırma eğitimlerinin eksiksiz ve yeterli düzeyde verilmesi gerekmektedir.
- İlköğretim kademesine yönelik eleştirilerden bir diğeri de okula başlama yaşı ile ilgilidir. Çocukların hazırbulunuşluk açısından 60-69 ay arasında olması okuma-yazma etkinlikleri açısından yeterli görünmemektedir. Uzmanların 5-6 yaş grubundaki çocuklar için okula hazırlanma dönemi olarak nitelendirmesi ve 72 aya kadarki dönemde okul öncesi eğitim içerisinde bulunmasının gerekliliği, sorunun kaynağı olarak görülmektedir. Bu nedenle, okula başlama yaşlarında da düzenlemelere gidilmesi çözüm adına etkin olacaktır.

Tablo 2.2. İlkokul Eğitim İstatistikleri (2021-2022)

Okul Türü		İlkokul (Resmi)	İlkokul (Özel)
Okul/ Kurum		22 480	2 039
Öğrenci sayısı	Toplam	5 122 012	311 889
	Erkek	2 634 214	162 916
	Kadın	2 487 798	148 973
Öğretmen sayısı	Toplam	275 767	34 710
	Erkek	102 916	6 491
	Kadın	172 851	28 219
Derslik		238 019	31 040

Kaynak: MEB Resmi İstatistikler, 2022.

2021-2022 dönemine ait ilkökul kademesindeki eğitim istatistiklerine bakıldığında, 22480 resmi, 2039 özel kurumun olduğu, 5,2 milyon öğrencinin devlet okullarında buna karşın 311 bin öğrencinin ise özel okullarda eğitim aldıkları görülmüştür. 238 bin dersliğin olduğu devlet okullarında 275 bin öğretmenin görev yaptığı bununla birlikte 31 bin dersliğin olduğu özel okullarda 34 bin öğretmenin görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 2.3. Ortaokul Eğitim İstatistikleri (2021-2022)

Okul Türü		Ortaokul (Resmi)	Ortaokul (Özel)
Okul/ Kurum		16 652	2 284
Öğrenci sayısı	Toplam	4 948 410	344 657
	Erkek	2 514 906	182 275
	Kadın	2 433 504	162 382
Öğretmen sayısı	Toplam	337 433	39 314
	Erkek	141 882	11 981
	Kadın	195 551	27 333
Derslik		169 890	28 476

Kaynak: MEB Resmi İstatistikler, 2022.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu verilere bakıldığında, 2012-2022 döneminde 16652 resmi, 2284 özel ortaokul bulunmaktadır. Resmi okullarda okuyan öğrencilerin sayısı 4,9 milyon iken özel okullarda okuyan öğrenci sayısı 344 bindir. Resmi okulların derslik sayısı 169,8 bin, özel okulların derslik sayısı ise 27,4 bindir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 337 bin iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı ise 39,3 bindir.

2.4.1.3. Ortaöğretim

Ortaöğretim kademesi ilköğretim kademesinde öğretilen temel bilgilerin ve becerilerin daha derin ve geniş perspektifte öğrencilere kazandırılarak öğrencilerin yaşama ve mesleklerine hazırlanmalarını sağlamasının yanı sıra ülkelerin kalkınmasında önemli role sahip olan teknik elemanların ve teknisyenler gibi ara elemanların yetiştirildiği öğretim kademesidir (Özyılmaz, 2013).

Bunun yanı sıra ortaöğretim kademesi, yükseköğretim kademesine dayanak sağlamakta, bireylerin yükseköğretim kurumlarına devam edebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırmaktadır. Ülkelerin küresel ekonomide rekabet edebilmeleri ve giderek artan teknoloji odaklı bir pazarda kendilerine yer edinebilmeleri için gerekli olan özel beceri ve yetenekleri vatandaşlarına kazandırabilmelerinin temelinde nitelikli bir orta öğretimin verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Aydın, 2007).

Türkiye’de ortaöğretim kademesi; ilköğretime dayalı olarak dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarıyla mesleki eğitim merkezlerinin tamamını kapsamaktadır. Bu okullardan ve kurumlardan mezun olanlara, başarıyla tamamladıkları programın özelliğine göre diploma verilmektedir. Öte taraftan mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin mezun olabilmeleri için tarafından belirlenen fark derslerini tamamlaması gerekmektedir (Arı, 2018).

Ortaöğretim eğitimi; Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Programları yürüten Liseler ile Anadolu İmam Hatip Liselerini kapsamaktadır. Bu eğitim 14-17 yaş arasındaki çocuklara yönelik olup Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu

altında gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretim kademesinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi ise, özel eğitim meslek okullarında, özel eğitim uygulama okullarında ve özel eğitim meslek liselerinde verilmekte ve MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğunda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra tüm kademelerde ve türlerde özel öğretim okulları ve kurumları açılabilceğı gibi bu kurumlar Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağılı olarak faaliyet göstermektedir (Yılmaz, 2020).

Genel ortaöğretime yönelik olarak oluşan problemler ve çözüm önerileri aşağıdaki maddelerde sıralanmıştır (Arıbaş, 2002; Konan, 2002; Erdem, 2005a; Akçay, 2006; Başkan ve Deniz, 2015; Yılmaz, 2020):

- Genel sınıflandırmasına tabi ortaöğretim kademesindeki okullar çok çeşitli dizayn edilmiştir. Bu nedenle bu sınıflandırmaya tabi okulların “yerleşke lise” sınıflandırmasıyla ayrılması sağılanabilir. Böylelikle okul sınıflandırmaları, çok programlı liseler içerisinde program şeklinde yer alabilir.
- Genel sınıflandırmasına tabi ortaöğretim kademesindeki okullar çağın gerektirdiğı ölçüde eğitim ve öğretim hizmetlerini vermekte kısıtlıdır. Bu nedenle özellikle ders programları ve müfredatlarda değışikliğıe gidilmesi, eğitim kalitesinin artırılmasını sağılayacaktır.
- Genel sınıflandırmasına tabi ortaöğretim kademesindeki okullarda eğitim gören öğrencilerin, yükseköğretime geçişte sıkıntılar yaşadığı görölmektedir. Bu yönüyle, öğrencilerin ilköğretim kademesinden başlayarak belirli bir plan çerçevesinde eğitim hayatlarına devam etmelerini sağılayacak yönlendirmelere ve rehberlik hizmetine ihtiyacı bulunmaktadır. Bu yöntemin sağılanması, eğitim kalitesini artıracğı gibi, beşeri sermaye olarak ülkenin de gelişimini sağılayacaktır.

Mesleki-teknik sınıflandırmasına tabi ortaöğretim kademelerine yönelik oluşan sorun ve çözümler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Arıbaş, 2002; Konan, 2002; Kazu, 2002; Erdem, 2005a; Akçay, 2006; Sönmez, 2008; Yılmaz, 2020):

- Eğitim açasından akademik başarı elde eden öğrencilerin mesleki-teknik kademesindeki okulları seğımediğı görölmektedir. Bu nedenle mesleki-teknik

sınıflandırmasına tabi ortaöğretim kademesindeki okulların daha cazip hale getirilmesi sağlanmalıdır.

- Mesleki-teknik sınıflandırması içerisindeki ortaöğretim kademesindeki okulların çok fazla farklı isimler altında eğitim hizmeti verdiği görülmektedir. Bu nedenle, mesleki ağırlıklı liselerin “meslek lisesi” adı altında, teknik ağırlıklı liselerin ise “teknik lise” adı altında toplanması ve faaliyetlerine buna göre devam etmesi gerekmektedir.
- Ortaöğretim kademesi içerisindeki mesleki-teknik sınıflandırması şeklindeki okullardan mezun olan öğrencilerin, sonraki hayatlarında iş bulma anlamında sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Bu durum, hem eğitim faaliyetlerindeki okullar açısından hem de işletmeler açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle işgücü piyasasına yönelik mesleki tecrübelerini edinecek eğitim faaliyetlerinin hâkim olduğu müfredat düzenlemesi gerçekleştirilmelidir.
- Ortaöğretim kademesi içerisindeki mesleki-teknik sınıflandırması şeklindeki okullardan mezun olan öğrencilerin yükseköğretim kademelerine geçişlerde de problemler olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu kademedен mezun olan öğrencilerin yükseköğretime geçişlerinde planlamalar yapılmalı, yükseköğretim kurumları ona göre dizayn edilmelidir.

Tablo 2.4. Ortaöğretim Eğitim İstatistikleri (2021-2022)

Okul Türü		Genel Ortaöğretim	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim
Okul/ Kurum		6 761	4 349
Öğrenci sayısı	Toplam	4 092 604	1 833 717
	Erkek	1 999 223	1 187 968
	Kadın	2 093 381	645 749
Öğretmen sayısı	Toplam	193 589	143 953
	Erkek	90 350	72 863
	Kadın	103 239	71 090
Derslik		113 356	74 835

Kaynak: MEB Resmi İstatistikler, 2022.

Ortaöğretim kademesinde bulunan genel ve mesleki-teknik ortaöğretim kademelerine ait istatistikler Tablo 2.4’te verilmiştir. Genel ortaöğretim sayısı 6761, mesleki ve

teknik ortaöğretim sayısı ise 4349'dur. Genel ortaöğretimde okuyan öğrenci sayısı 4 milyon iken, mesleki ve teknik ortaöğretimde okuyan öğrenci sayısı ise 1,8 milyondur. Genel ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmen sayısı 193 bin, mesleki ve teknik ortaöğretimde görev yapan öğretmen sayısının ise 143 bin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte genel ortaöğretim kademesinde 113356 derslik bulunurken, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 74835 derslik vardır.

2.4.1.4. Özel Eğitim

Özel eğitimi tanımlayan bir unsur, eğitim programlarının bu bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde hazırlanması ve gerekli program uyarlamalarının yapılmasıdır. Özel gereksinimi olan bireyler için hazırlanacak eğitim programları bireyin bulunduğu sınıf düzeyine uygun eğitimi programlarından yararlanılarak her bir birey için bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının hazırlanmasıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin bireysel farklılıkları doğrultusunda eğitim ortamları da farklılaşabilecektir. Ülkemizde bütünleştirilmiş eğitim öncelikli konu olarak ele alınmaktadır. Buna göre durumları uygun olan bireylerin genel eğitim ortamlarına katılımlarına öncelik verilmektedir (Demirel ve Kaya, 2006).

Ancak genel eğitim ortamlarından yararlanamayacak öğrencilerin gereksinimlerine de özelliklerine uygun olarak farklı düzenlemeler yapılabilmektedir. Bu bireyler için uygun eğitim ortamlarının da en az kısıtlayıcı ortamlar olduğu belirtilmektedir. Aynı özel eğitim, aynı üstün özelliklere ya da yetersizliklere sahip çocukların aynı ortamlarda eğitim almaları esasına dayanan bir özel eğitim uygulamasıdır. Genel eğitim ortamlarından yararlanamayan çocuklar ayrı özel eğitim uygulamalarına katılırlar (Balcı, 2007).

Bunlar, görme engelliler, zihin yetersizliği olan öğrenciler için açılan özel eğitim uygulama merkezi, işitme engelliler okulu gibi yetersizlik türüne göre açılan okullardır. Birlikte eğitim ise yaygın olarak kaynaştırma eğitimi şeklinde uygulanmaktadır. Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde

gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını, ifade eder. Ancak son yıllarda kaynaştırma teriminin yerini bütünleştirme kavramı almıştır (Arı, 2018).

Türkiye’de özel eğitim; Karacaoğlu’na (2002) göre özel eğitim gerektiren çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve bu çocuklar için geliştirilmiş programlar ile bu çocukların engellerine ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de özel eğitim hizmetleri, çocukların engel gruplarına göre oluşturulmuş özel eğitim okullarında, normal okulların özel gereksinimli çocuklar için oluşturulmuş ayrı sınıflarında ve normal öğrencilerle birlikte eğitim alabilecekleri kaynaştırma şeklinde yürütülmektedir. Ülkemizde her okulda görme engelli, işitme engelli, zihinsel, bedensel ve uzun süreli hasta çocuklar için eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın bir koşulu olarak hem eğitim öğretim hizmetleri hem de okulların fiziki koşullarıyla uyumlu olacak şekilde düzenlenmiştir.

Yazıcıoğlu’na (2018) göre, ülkemizde özel gereksinimli çocuklara ilişkin en kapsamlı yasal düzenleme 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedir. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte veya ayrı şekilde olarak en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmeleri için eğitim hizmetleri de günden güne iyileştirilmektedir.

Tablo 2.5. Özel Eğitim İstatistikleri (2021-2022)

Okul Türü		Okulöncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim
Okul/ Kurum		148	463	455	507
Öğrenci sayısı	Toplam	8 182	173 488	192 952	98 064
	Erkek	5 446	111 552	121 860	60 715
	Kadın	2 736	61 936	71 092	37 349
Öğretmen sayısı	Toplam	1 339	3 798	4 910	8 723
	Erkek	344	1 513	2 257	4 082
	Kadın	995	2 285	2 653	4 641
Derslik		898	4 960	1 217	4 102

Kaynak: MEB Resmi İstatistikler, 2022.

Özel eğitim kurumlarına ait 2021-2022 dönemi istatistiklerine bakıldığında, 148 okulöncesi, 463 ilkokul, 455 ortaokul ve 507 ortaöğretim kademesinde okul

bulunduğu görülmektedir. Okulöncesi kademesinde 8182 öğrenci eğitim görürken 1339 öğretmen görev almaktadır. İlkokul kademesinde ise 173488 öğrenci, 3798 öğretmen bulunmaktadır. Ortaokul kademesindeki öğrenci sayısı 192952 ve öğretmen sayısı ise 4910’dur. Son olarak ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmen sayısı 8723 iken öğrenci sayısı 98064’tür.

2.4.1.5. Yükseköğretim

Ülkemiz yükseköğretiminin tarihi kökleri, Fatih Sultan Mehmed tarafından kurulan “Sahn-ı Seman” adı verilen dönemin en önemli eğitim kurumlarının kurulmasına kadar gitmektedir. Çağdaş anlamda üniversite kavramıyla ilişkilendirilebilecek yükseköğretim kurumları, çalışmalarına 18. yüzyılda başlamıştır. Bilindiği üzere üniversiteler son iki asırda devletlerin eğitim, araştırma ve insan kaynağı ihtiyaçlarının karşılanması gibi önemli işlevler üstlenmiştir (Eren, 2020). Bu bağlamda ilk yükseköğretim kurumu olan Mühendishâne-İ Bahrî-i Hümâyûn 1795 yılında kurulmuştur. Bugün bu kurum İstanbul Teknik Üniversitesi’nin (İTÜ) atası sayılmaktadır. Tanzimat’a kadar açılan yükseköğretim kurumları, Osmanlı modernleşmesinin erken döneminin doğasını yansıtacak şekilde, çoğunlukla askeri alanda ihtiyaç duyulan becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmiştir. Tanzimat’ın ilanından önce yeni ve sivil bir bürokrasi inşa etme gündemi yükseköğretimi de zorunlu hale getirdi. Merkezileşme ve modernleşme isteyen imparatorluk yöneticileri için yükseköğretim önem kazanmıştır. İlerleyen yıllarda Tıphane-i Âmire (Sıbbi Mektep-1827), Mekteb-i Tıbbiye-i Şâhâne (Sıbbi Mektep-1839), Mekteb-i Mülkiye (Devlet Mektebi-1859), Mekteb gibi yeni okullar açılmıştır. -i Tıbbiye-i Mülkiye (Mekteb-i Tıbbiye-1867) ve Mekteb-i Hukuk-u Şâhâne (Hukuk Mektebi-1880) (Erkek, 2009).

İlk sivil yükseköğretim kurumları da bu okullar arasındaydı. Bu okullar isim ve yer değiştirerek varlıklarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Yukarıda belirtilen eğitim kurumlarının dışında, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren üniversite (Darülfünun) kurma fikri gündeme gelmiştir. Ali Paşa, Fuad Paşa ve Cevdet Paşa, üniversitelerin temelini oluşturmak üzere 1851 yılında “Ercümen-i Daniş” adında bir ilimler akademisi kurdular. Böylece darülfünun hazırlıkları başladı. Darülfünun adı ilk olarak Saffet Paşa’nın Maarif Nazırı olduğu 1869 Maarif Nizamnamesi’nde geçmektedir. 1870 yılında kurulan Darülfünun-ı Osmani, dönemin teamülleri gereği uzun ömürlü

olamamıştır ve 1871 yılında kapatılmıştır. 1874 yılında Saffet Paşa'nın girişimleriyle Darülfünun-ı Sultani açılmıştır. Bu okul, Avrupa'daki muadilleri gibi İlahiyat, Tıp, Yollar ve Köprüler (Turuk ve Maabir), Hukuk ve Edebiyat olmak üzere beş bölümden oluşuyordu (Demirel, 2012).

II. Abdülhamid döneminde dönemin ihtiyaçlarına göre dört yıllık okullar ve meslek okulları açılmaya devam edilmiştir. Bu okullar 1890'larda İmparatorluğun diğer bölgelerine yayılmaya başladı. Bu arada 1890'lı yıllara kadar çeşitli aşamalardan geçen darülfünun kuruluş çalışmaları da devam etti. “Darülfünun-i Şâhâne” ancak 1900 yılında Sadrazam Sait Paşa'nın önerileri üzerine kalıcı olarak eğitime başlamıştır. Ulum-i Ali-i Diniye (Din Fakültesi), Ulum-i Riyaziye (Matematik Fakültesi) ve Ulum-i Tabiiye olmak üzere üç şube (Fizik Bilimleri Fakültesi) kurulmuştur. Daha önce hukuk ve tıp fakülteleri açıldığı için Darülfünun'a dâhil edilmediler. Cağaloğlu'ndaki Mekteb-i Mülkiye binasında eğitime başlayan kurum, 1909 yılında Darülfünun-ı Osmani adını almıştır (Songur, 2014).

İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra yükseköğretim konusu giderek önem kazanmaya başlamıştır. Maarif Nazırı (Maarif Nazırı) Emrullah Efendi, eğitimdeki reform ve düzenlemelerin ilköğretim düzeyinde değil, yükseköğretim düzeyinde başlaması gerektiğini savundu. Meşrutiyet Dönemi'ndeki genel durum yükseköğretimi de etkilemiştir. 1909 yılında Mühendis Mekteb-i Âlîsi (Mühendislik Mektebi), Hendese-i Mülkiye Nafia Nezareti'ne bağlanmıştır. Darülfünun'un eğitim programı yenilenerek müfredata tarih, edebiyat ve felsefe dersleri eklendi. Emrullah Efendi, 1912'de bir yönetmelikle Darülfünun'u yeniden örgütledi. Taşradaki Tıp ve Hukuk Mektepleri de Darülfünun'a bağlandı, üniversite beş şubeye bölündü. Ancak kurum en iyi yıllarını Balkan Savaşları döneminde (1912-1913) yaşamıştır. Birinci Dünya Savaşı sırasında, 1915 yılında yapılan bir reformla 19 Alman profesör ve bir Macar profesör Darülfünun'a dahil edildi. Yine 1914 yılında savaş sırasında Darülfünun'un konferans salonunda kadınlara yönelik kurslar ve konferanslar vermeye başlandı ve akabinde İnas Darülfünunu oldu. 1919'da üniversiteye “bilimsel özerklik” verildi (Özkan, 2018).

Cumhuriyet Dönemi'nde eğitimin modernleştirilmesi için çaba sarf eden yetkililer, İstanbul'un en önemli kamu binalarından biri olan Harbiye Nezareti binasını 1924 yılında Darülfünun'a verdiler. Aynı yıl Darülfünun bütçesini bütçeden ayırdılar. 493

Sayıli Kanun ile Maarif Vekâlet'ine bağlanmıştır. Böylece üniversitenin kendi bütçesi ve tüzel kişiliği olmuştur. Ayrıca 1924 yılında Cumhuriyetin ilanından sonra ilk yükseköğretim kurumu olarak Zonguldak Maden Mühendis Mekteb-i Ali (Zonguldak Maden Yüksek Okulu) açılmıştır. 1927 yılında Bakanlar Kurulu, eğitim kalitesini artırmak amacıyla lise mezunu olmayan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına kayıtlarına izin veren yönetmeliğin kaldırılmasına karar verdi. 1925 yılında Ankara'da kurulan Mektep-i Hukuk, yükseköğretim açısından olduğu kadar hukuk sisteminin modernleşmesi açısından da son derece önemliydi. Daha sonra Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü (1933), Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi (1935) ve Siyasal Bilgiler Fakültesi (Mülkiye 1936) kurulmuştur (Başoğlu, 2022).

Darülfünun reformu tartışmaları bu dönemde İstanbul'da ön plana çıktı. İsviçre'den davet edilen Profesör Albert Malche, konuyla ilgili yapılması gerekenleri içeren bir rapor hazırladı. Çalışma sonucunda 31 Mayıs 1933 tarih ve 2252 sayılı kanunla Darülfünun kapatılmış ve 1 Ağustos 1933'te İstanbul'da İstanbul Üniversitesi kurma görevi Maarif Vekâletine verilmiştir. Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dağıntık fakülteler ile İstanbul'da bir üniversite çatısı altında toplanan fakültelerden oluşan bir yükseköğretim sistemi idi. Savaştan sonra 13 Haziran 1946'da kabul edilen 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversite "özerklik ve tüzel kişilik" kazanmıştır (Erdem, 2012).

1946'da Türkiye'de üç üniversite vardı. Bunlar, İstanbul Üniversitesi (1933), İstanbul Teknik Üniversitesi (1944) ve Ankara Üniversitesi'dir (1946). Eğitim sistemindeki gelişmeler ve toplumsal talepler sonucunda 1955-1957 yılları arasında Türkiye'nin farklı bölgelerinde dört yeni üniversite kurulmuştur. 1955 yılında Ege Üniversitesi (İzmir) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon) ve Atatürk Üniversitesi (Erzurum) açılmıştır. 1956 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin (ODTÜ-Ankara) kuruluşu 7334 sayılı Kanunla kanunlaştırılmıştır. Sonraki yıllarda başka üniversiteler de kurulmuş; 1967- Hacettepe Üniversitesi (Ankara) 1971- Boğaziçi Üniversitesi (İstanbul) 1973- Dicle Üniversitesi (Diyarbakır) 1975- İnönü Üniversitesi (Malatya) 1982- Anadolu Üniversitesi (Eskişehir), Akdeniz Üniversitesi (Antalya), Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir), Trakya Üniversitesi (Edirne), Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Van), Gazi Üniversitesi (Ankara) ve Marmara Üniversitesi (İstanbul) (Sargın, 2007).

1970’li yıllarda toplumsal talepler Anadolu’da yeni üniversitelerin açılmasını gündeme getirirken, Türkiye’deki üniversite sayısı 18’e yükseldi. 6 Kasım 1981’de Yükseköğretim Kurulu’nun kurulmasıyla yeni bir dönem başladı. Yükseköğretime erişimin kolaylaşmasıyla birlikte kurum sayısı da hızla artmıştır. Bu dönemde yapılan mevzuat değişiklikleri ile 1984 yılında Türkiye’nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi kurulmuştur. 2003 yılında 53 olan devlet üniversitesi sayısı 2018 yılında 129’a ulaşmıştır. Ayrıca 72 adet kar amacı gütmeyen vakıf üniversitesi bulunmaktadır (Günay ve Günay, 2011).

Tüm dünyada olduğu gibi Türk yükseköğretim sisteminde de dönüşüm 2000’li yıllarda başlamış ve yükseköğretim alanı istikrarlı bir şekilde genişlemiştir. Vakıf üniversitelerinin sayısı ile birlikte farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrenci sayısı da artmıştır. Günümüzde ülkemizdeki üniversitelere bilgi toplumu ve ekonomi dinamikleri hâkimdir. Türkiye gerçeklerini göz önünde bulundurarak evrensel kalite standartlarında ve gerekliliklerde iş gücü yetiştirmek için çalışıyoruz. Kalite ve kalite güvence standartlarını yükseltmek için de yoğun bir şekilde çalışıyoruz. YÖK’ün temel odak noktası, yükseköğretim yoluyla eğitimin kalitesini artırmak ve sosyal ve ekonomik ilişkileri geliştirmektir (Çelik ve Gür, 2014).

2547 sayılı “Yükseköğretim Kanunu”nun, 4. maddesine göre yükseköğretimin amacı; *“(i) Ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, (ii) Bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, (iii) Araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim tekniğinin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, (iv) Hükümet tarafından istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, (v) Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri söz ve yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktır”.*

Yükseköğretim kademesine yönelik olarak oluşan problemler ve bunlara yönelik çözüm önerileri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Arıbaş, 2002; Konan, 2002; Erdem, 2005a, Akçay; 2006; Aykaç ve Kar, 2018; Yılmaz, 2020):

- Yükseköğretim kademesindeki kurumların yeterli düzeyde hem yönetim açısından hem de finans açısından özerk değildir. Bu nedenle yönetim ve finansal özerklik adına problemlerin çözülmesi için özerkliğin artırılması

gerekmektedir. Bu konu ile ilgili olarak yükseköğretim kademesi içerisindeki atamalar ve kademeler arasındaki yükselmelerin de kişisel inisiyatif dışında sisteme bağlanması da gerekmektedir.

- Yükseköğretim kademesi içerisindeki demokrasi istenilen düzeyde değildir. Özellikle ideolojik farklılıklardan dolayı atama ve yükselmelerde problemler yaşanmaktadır. Bu durum işe alım sürecinde de geçerlidir. Bu durumun çözümü adına demokratik ve bilimsel ortamın sağlanması gerekmektedir.
- Bir diğer sorun çağdaş eğitime yönelik eğitim teknolojilerinin yeterince yerleşmemiş olmasıdır. Bu nedenle çağdaş eğitim teknolojilerine uygun olarak yükseköğretim kurumlarında yeni düzenlemelerin yapılması ve ilgili alt yapının sağlanması gerekmektedir.
- Dile getirilebilecek diğer bir husus yükseköğretim kademelerinde araştırma-geliştirme (ar-ge) faaliyetlerinin sınırlılığıdır. İstenilen düzeyde ve nitelikte olmayan bu faaliyetlerin daha geniş kapsamda ve yüksek kalitede gerçekleşmesi sağlanmalıdır.
- Yükseköğretim kademelerinden mezun olanlara yönelik olarak geri dönütlerin sınırlı olduğu bilinmektedir. Konu ile ilgili olarak mezunların izlenmesi, sonraki hayatlarına yönelik verilerin düzenli ve detaylı tutulması, yükseköğretim kurumlarının düzenlenmesini de kolaylaştıracaktır. Bu nedenle daha işlevsel verilerin detaylı bir şekilde tutulmasını sağlayacak sistemin yerine getirilmesi sağlanmalıdır.
- Son olarak, yükseköğretim kademelerinden mezun olanların işgücü piyasası içerisinde problem yaşamadan istihdam edilmelerini sağlayacak piyasa mekanizmalarının sağlanması gerekmektedir. Bu yönüyle yükseköğretim kademelerinin işgücü piyasasına yönelik düzenlenmesi gerekmektedir.

Tablo 2.6. Yükseköğretim İstatistikleri (2021-2022)

Öğrenim Düzeyi	Önlisans	Lisans	Y. Lisans	Doktora
Öğrenci sayısı	3 250 101	4 579 047	358 271	109 540
Üniversite Türü	Vakıf	Vakıf MYO		Devlet
Üniversite sayısı	75	4		129

Kaynak: Yök Resmi İstatistikler, 2022.

Yükseköğretim Kurulu istatistiklerine 2021-2022 döneminde önlisans programlarında 3,2 milyon, lisans programlarında 4,6 milyon, yüksek lisans programında 358 bin ve doktora programında 109 bin öğrenci bulunmaktadır. 2021-2022 döneminde üniversitelerin türlerine göre sayılarına bakıldığında 75 vakıf, 4 vakıf meslek yüksekokulu ve 129 devlet üniversitesi olduğu görülmektedir.

2.4.2. Özel Öğretim

Bu kurumlar, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yasasına bağlı olarak özel ve tüzel kişilerce açılmakta, her kademe ve türdeki okullarla dersane ve kursları kapsamaktadır. Türkiye’de resmi eğitim kurumları dışında özel ya da tüzel kişilerce açılan özel öğretim kurumları da MEB’in gözetim ve denetimi altında eğitim-öğretim hizmeti vermektedir. Türkiye’de giderek çeşitli alanlarda gündeme gelen özelleştirme, eğitim alanında da önem kazanmakta, eğitim hizmetlerinin bir kısmının özel sektöre yerine getirilmesi teşvik edilmektedir. Özel öğretim kurumları şunlardan oluşmaktadır (Arı, 2018):

- Özel Türk Okulları,
- Özel Azınlık Okulları,
- Özel Yabancı Okullar,
- Özel Uluslar Arası Okullar,
- Özel Dershaneler, Özel Kurslar,
- Özel Ve Mesleki Teknik Kurslar,
- Motorlu Taşıt Sürücü Kursları,
- Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri.

Özel öğretim kurumlarından özel okullar ile ilgili ayrıntılı bilgiler ileriki başlıklarda aktarılmıştır.

2.4.3. Yaygın Eğitim

Okul dışında gerçekleşen eğitimler, çeşitli adlarla tanımlanır. Bütün dünyada okul dışı eğitim önem kazanmakta, eğitimin merkezi, okul dışına kaymaktadır. Yaygın eğitiminde hedef kitle, herkeştir. Yetişkin eğitimi, diploma ve sertifikaya dönük ya da herhangi bir belgeye bağlı olmaksızın hedef grubu belli, amaçlı, planlı bir faaliyettir. Programların kapsamını, birey ve toplumun ihtiyaçları belirler. Öğrenme ihtiyacı duyulan her konu, yaygın eğitimin konusu olabilir. Yaygın eğitim, kuralları esnek bir eğitim olarak tanımlanır (Taymaz, 1993).

Yaygın eğitime hemen her devirde rastlamak mümkündür. Eski çağlardan itibaren yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim çalışmaları vardır. Toplumların tarihinde ortaya çıkan bazı önderler ve peygamberler, öncelikle yetişkinlere hitap etmişlerdir. Efsaneler ve destanlar da birer yaygın eğitim aracıdır. Türklerde Selçuklu ve Osmanlı döneminde yaygın eğitimle ilgili faaliyetler gerçekleştiren çeşitli kurumlar vardır (Balcı, 2007).

Dünyada 1960 yıllardan sonra yetişkin eğitimi daha çok gelişmeye başlamıştır. Devletler, bu konuya daha çok önem vermeye başlamışlardır. Halk eğitimi, toplumsal değişme ve kalkınmayı hızlandıran, uluslaşmayı sağlayan bir araç olarak görülmüştür. Geçen on yıllarda dünyada bu konuda uluslararası düzeyde birçok toplantı yapılmıştır. Avrupa Birliği eğitim programlarının bir boyutunu da yetişkin eğitimi konusu oluşturmaktadır. Dünyada örgün ve yaygın eğitim arasındaki yapay ayırım da giderek ortadan kalkmaya başlamaktadır. Okulların, bireylerin yaşam boyu eğitim ihtiyacını karşılamada yetersiz kalması, sürekli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamaması, yetişkin eğitime olan ilgiyi artırmıştır (Arı, 2018).

İlgili yasal metinlere göre yaygın eğitimin amaç ve işlevleri, Anayasa ve milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, planlı kalkınma amaçları, toplumun yapısal özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda bütün bireylere aşağıdaki hizmetleri sunmaktır (Erdem, 1998c; Erdem, 2005a);

- Bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamak,
- Bireylere mesleki ve teknik bilgi ve beceriler kazandırmak,

- Bireylerin sahip oldukları mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek,
- Bireylerin hayat standardını ve yaşama sevincini yükseltmek,
- Bireyleri yararlı vatandaşlar durumuna getirmek,
- Okuma yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
- Çağın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
- Milli kültür değerlerini koruyucu, tanıtıcı, geliştirici, benimsetici nitelikte eğitimler gerçekleştirmek,
- Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
- Boş zamanlarını iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
- Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonominin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânları hazırlamak,
- Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanları, hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Yaygın eğitime yönelik olarak dile getirilebilecek problemler ve çözüm önerileri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur (Arıbaş, 2002; Erdem, 2005a; Akçay, 2006; Türkoğlu ve Uça, 2011):

- Yaygın eğitimin örgün eğitimden farklı bir sınıflandırmaya tabi olduğu görölmektedir. Bu nedenle farklı bir sistemde bulunduğu dile getirilebilir. Bu durumun çözümü adına bütüncül bir sistemin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanması adına hem örgün hem de yaygın eğitim sisteminin eşgüdömlü bir biçimde işlerliğinin sağlanması gerekmektedir.
- Toplum içerisinde bulunan bireylerin, yaşam boyu eğitim kapsamında eğitimlerini sürdürmeleri sınırlıdır. Bu nedenle tüm bireylerin yaşam boyu eğitimlerinin sağlanması gerekmektedir. Yaygın eğitim sisteminin bu amaca yönelik olarak gelişimi sağlanmalıdır.

- Dile getirilebilecek diğer bir problem, yaygın eğitim sistemine ait faaliyetlerin sınırlı sayıda olmasıdır. Bu yönüyle yaygın eğitim sisteminin kapsamında genişletme sağlanmalı ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmelidir.

Tablo 2.7. Yaygın Eğitim İstatistikleri (2021-2022)

Okul Türü		Yaygın Eğitim (Resmi)	Yaygın Eğitim (Özel)
Okul/ Kurum		1 675	17 950
Öğrenci sayısı	Toplam	3 421 931	2 873 597
	Erkek	1 209 851	1 863 286
	Kadın	2 212 080	1 010 311
Öğretmen sayısı	Toplam	16 220	84 658
	Erkek	8 097	40 602
	Kadın	8 123	44 056
Derslik		8 209	124 235

Kaynak: MEB Resmi İstatistikler, 2022.

2021-2022 dönemi yaygın eğitim istatistiklerine bakıldığında resmi okulların sayısının 1675, özel okulların ise 17950 olduğu görülmektedir. Resmi okullarda eğitim gören öğrenci sayısı 3,4 milyon iken özel okullarda eğitim gören öğrenci sayısı ise 2,8 milyondur. Özel öğretim okullarındaki derslik sayısı 124235 iken görev yapan öğretmen sayısı 84658'dir. Resmi okullardaki derslik sayısı 8209 ve öğretmen sayısı ise 16220'dir.

2.5. Özel Okullar

2.5.1. Özel Okul Kavramı

Özel okul, devlet okulundan farklı olarak devlet tarafından yönetilmeyen veya finanse edilmeyen bir okuldur. Ayrıca bağımsız okullara ilişkin tanımlamada terim olarak, hükümet dışı, finansı bağımsız kurumlar ya da devlet dışındaki okullar olarak da bilinmektedirler. Genellikle öğrencilerinden alınan ücretlerle finanse edilmektedirler. Özel veya bağımsız okullar, mali bağışlarını finanse etme adına ulusal ya da bölgesel

hükümete bağımlı değildir. Özel sektöre ait olmadıkça, tipik olarak bir yönetim kuruluna ve bağımsız çalışmalarını sağlayan bir yönetim sistemine sahiptirler. Dile getirilen eğitim kurumlarında okuyan çocuklar veya ebeveynleri bölgelerinde devlet tarafından finanse edilen okullardan memnun olmadıklarını dile getirmektedirler. Bununla birlikte akademik hünerleri, diğer branşlardaki yetileri ya da farklı inançları sebebiyle seçilmektedirler (Arslan ve Altınışik, 2021).

Özel okulların, eğitim verecekleri öğrencileri seçebilme hakları olmakta ve tamamen veya kısmen, kamu (hükümet) finansmanı yolu ile desteklenmeye güvenmek yerine öğrencilerinden eğitim ücreti alarak finanse edilmektedirler. Özel okulların bazılarında öğrenciler, öğrencinin sahip olduğu yeteneklere ya da kabiliyetlerine göre (örneğin, spor, sanat ya da akademik burslar), okul tarafından desteklenebilmektedir. Bu şekilde çocuğunu özel okula gönderen ailelerin oranı oldukça yüksektir (Şişman, 2021).

Bazı özel okullar, Roma Katolikliği, Protestanlığın veya Museviliğin çeşitli dalları gibi belirli bir dini mezhep veya dinle alakalıdır. Bağımsız okulların dini bir bağlantısı olsa da, dış kuruluşlara mali bir bağımlılık veya onlara bağlı yönetim varsa, terimin kesin kullanımı dar görüşlü (ve diğer) okulları ayrı tutmaktadır. Bu tanımlar genel itibarıyla hem ilköğretim hem de ortaöğretim adına eşit bir şekilde geçerli olmaktadır (Çalık, 2022).

Birleşik Krallık, Avustralya ile Kanada dâhil olmak üzere diğer bazı İngiliz Milletler Topluluğu ülkelerinde, terimin kullanımı genellikle ilk ve orta eğitim düzeyleriyle sınırlı olup üniversitelerde ve diğer üçüncül kurumlarda neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Kuzey Amerika'daki özel öğretim, okul öncesi eğitimden yükseköğretim kurumlarına kadar uzanan tüm eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Orta düzey, üniversite hazırlık kurumlarını ya da "hazırlık okullarını", yatılı okulları ve gündüz okullarını içermektedir (Arı, 2018).

Özel ortaöğretim okullarında öğrenim ücreti okuldan okula değişmekte ve okulun konumu, ebeveynlerin ödeme istekliliği, akran eğitimi ve okulun finans yapısı gibi pek çok etmene bağlı olmaktadır. Okulların iddiasına göre yüksek ücretler, en iyi öğretmenlere daha yüksek maaş ödeme adına ve aynı zamanda düşük öğrenci-öğretmen seviyesi, küçük sınıflar ve aşağıdakiler gibi hizmetler de dâhil olmak zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sağlamak için kullanılmaktadır. Öğrenme

ortamlarının çeşitlendirilmesi ve kütüphaneler, bilim laboratuvarları ve bilgisayarlar şeklinde olabilmektedir (Arslan ve Altınışık, 2021).

Bazı özel okulların yatılı hizmet verdiği görülmektedir. Bu tür okulların büyük bir kısmının askeri akademi şeklinde bulunduğu dile getirilebilir. Bunun dışında dini okul statüsünde bulunan mezhepsel okullar, özel okulların bir alt kategorisi içerisinde bulunmaktadır. Bu tür okullar, devam eden öğrencilere kendi özel inançlarının gerekliliklerini ve geleneklerini aşlamak için olağan akademik konularla birlikte din eğitimi vermektedir. Diğerleri, akademisyenler ve din arasındaki ince ayrımı korurken, kurucuların inançlarını neye dayandıklarını açıklamak için genel bir etiket olarak mezhebi kullanmaktadırlar. Bunlar, genel itibariyle Roma Katolik okulları olarak dile getirilebilecek okulları içermektedir. Özel öğretim sektörü içerisinde temsili olan farklı dini grupların olduğu da bilinmektedir. Bunlar arasında Protestan, Yahudi, Müslüman ve Ortodoks Hristiyanlar bulunmaktadır. Bağımsız okullar veya çevrimiçi okullar şeklindeki pek çok eğitim alternatifi özel bir biçimde sübvansede edilmektedir (Şişman, 2021).

Özel okullar genel itibariyle bazı devlet düzenlemelerinden muaf tutulmakta, ancak çoğu eğitim kalitesi adına sınıfların eğitim içeriği ile alakalı yönetmeliklere uymaktadır. Dini özel okullar, genel itibariyle bölgesel devlet okullarınca sağlanmış olan kurslara din eğitimi eklemektedir. Özel öğretim okulları, öğrencilerin bireysel gereksinimlere göre uyarlanmış hizmetler vererek öğrencilerinin hayatlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nitelikteki okullar, engelli öğrencilerin öğrenimine destek olunması adına özel ders veren okulları ve kurumları kapsamaktadır (Çalık, 2022).

2.5.2. Özel Okulların Temel Özellikleri ve Yönetim Yapıları

Türkiye’de eğitim ve öğretim işleri devlet okulları ile 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığından alınan izinle gerçek ve tüzel kişilerce açılabilen özel okullar aracılığıyla gerçekleşmektedir. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa göre özel öğretim kurumu kapsamına Özel öğretim kurumu, özel okul öncesi kurumu, özel ilkokul, özel ortaokul, özel ortaöğretim kurumu, azınlık okulları, yabancı okullar, Sosyal etkinlik merkezi, Mesleki eğitim merkezi, Özel öğretim kursu, Uzaktan öğretim kurumu, Milletlerarası özel öğretim

kurumu, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, Motorlu taşıt sürücülerini gibi çeşitli kurslar girmektedir. Özel okullar, 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu uyarınca özel kişiler veya özel kuruluşlar tarafından kurulur ve işletilir. Türkiye'deki özel okullar dört kategoriye ayrılmaktadır (MEB, 2007):

- Özel Türk Okulları (Türk vatandaşları tarafından kurulan okullar).
- Özel Azınlık Okulları (Lozan Sözleşmesi kapsamında Rum, Ermeni ve Musevi azınlıklar tarafından kurulan okullar).
- Özel Yabancı Okulları (Lozan Sözleşmesi kapsamında Amerikan, Alman, Fransız ve İtalyan vatandaşları tarafından kurulan okullar. Türk öğrenciler kayıt yaptırabilir).
- Özel Uluslararası Okullar (Yalnızca yabancı öğrenciler için).

Özel okulların açılabilmesi kurum açma izni alınması zorunludur. Kurum açma izin başvuruları ilgili milli eğitim müdürlüğüne yapılmaktadır. Valiliklerce yapılan incelemeler sonucunda açılması uygun bulunan okullara ilişkin başvurular kurum açma izni verilmek üzere Milli Eğitim Bakanlığına gönderilir. Askeri okullar, emniyet teşkilatına bağlı okullar ve din eğitimi-öğretimi yapan kurumların aynı veya benzeri özel öğretim kurumları ise açılmamaktadır (MEB, 2007).

Özel okullaşma süreci Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren başlamış, Cumhuriyetten sonra da devam etmiştir. 1980'li yıllarda yaşanan toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmelerle birlikte bireylerin toplum içindeki statü kaygısı, kendilerini çok yönlü yetiştirerek daha kaliteli bir yaşam sürmek istemeleriyle birlikte Türkiye'de özel okul sayılarındaki artış süreci hız kazanmıştır. Tüm bunların yanında hükümetlerin özel okulları teşvik politikaları özel okul sayılarındaki artışı hızlandırmıştır (Eren, 2005).

2.5.3. Özel Okullarda Eğitim ve Öğretim

İkinci Dünya Savaşından 1970'li yıllara değin, işçi sınıfının çocukları düşük eğitim imkânları ile yetismekte ve bu durum eğitim açısından sorun olarak karşılanmaktaydı. Orta sınıf, devlet okulları ya da özel okullar aracılığıyla kendi toplumsal statülerinin yeniden üretimlerinin sağlanması geliştirilmekte, eğitim imkanlarının az olduğu mahallelerde bulunan işçi sınıfının çocuklarıysa düşük eğitimin önemli olmadığı iş kollarına yönelmekteydi. Zaman içinde ülkeler, eğitim fırsatlarını ve zorunlu eğitim

sürelerini giderek artırma yolunda politikalar uygulamışlardır (Karavuş Altınok, 2019).

Türkiye için özel okul tarihine ait tarihsel gelişime yakından bakıldığında, 1950’li yıllara değin özel okul sayısının daha az olduğu, 1960’lı yıllarda ise artmaya başladığı görülmektedir. 1960’lı yıllarda 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun çıkarılmasıyla özel okullarla ilgili sürecin hızlanması sağlanmış, 1970’li yılların politik karışıklıkları nedeniyle sayısı azalmış, 1980 sonrasında ise tekrar artmıştır. 1980 sonrasında özel okul sayısının artmasında Beşinci Kalkınma Planında özel okulların teşvik edileceğinin açıkça ifade edilmesi de etkilidir. Öte yandan yabancı özel okullardan ziyade, Türk özel okullarının oranında, 2000’li yıllarda gözle görülür bir şekilde artış gerçekleşmiştir. 1980 sonrası kalkınma planlarında, MEB Şura ve Stratejik Planlarında alınan kararlarda hükümetlerin özel okulların eğitim alanında olma- sına çoğunlukla olumlu baktığı anlaşılmaktadır. Özel okulların sayıca artışı ve özel okullara yönelik olarak perspektif açısından olumlu yaklaşımın geliştirilmesi, Türkiye ekonomisinin 1980’li yıllar içerisinde liberal değişim yaşamasıyla özelleştirme hareketlerinin yoğunluk kazanması gösterilebilir (Gümüş, 2015).

Hükümetler 1980’li yıllardan itibaren özel sektörün gelişimi adına yeni politikalar sunmuştur. Bu durum eğitim sektörünü de etkilemiş ve kapasitelerin artırılması adına yasal düzenlemeler yapmışlardır. Bu düzenlemelere “özel okullara yönelik teşvik” olarak bakılabilir. Bu teşviklere 2014-2015 eğitim-öğretim yılından sonra özel okullar da kapsam alanı içerisine alınmıştır. Bu teşvik hem özel okul sahiplerini hem de öğrenci velisini ilgilendirmiştir. Bu teşvik, Milli Eğitim Bakanlığının öğrenci velilerine yönelik gerçekleştirdiği, dolaylı değil direk yapılan ilk teşvik olmuştur (Karavuş Altınok, 2019).

Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında da özel okullardaki öğrenci sayısının artması hedeflenmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2021). Özel okulların teşvik edilmesinin arka planında devlet okullarının finans kaynaklarının azlığı olabilir. Nitekim Türkiye, kamu kaynaklarından eğitime ayrılan pay bakımından OCED ülkelerinin gerisinde bulunmaktadır. Bu durum hiç kuşkusuz, resmi okullarda olan eğitim ve öğretimin kalitesini negatif etkileyen etmenlerden biridir. Yıllar içindeki kamu kaynaklarından eğitime ayrılan payın (Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla) GSYH’ye oranının seyrine yakından bakıldığında da istikrarlı bir artışın olmadığı

anlaşılmaktadır. Nitekim 2011 yılında bu oran %3,52 iken, 2014'te %4,16'a yükselmiş, 2021'de 2011 yılının da gerisinde olan %3,41'e düşmüştür (MEB, 2021).

Eğitime ayrılan finans kaynaklarının fazla olması doğrudan nitelikli eğitimin göstergesi olamaz. Önemli olan eğitime ayrılan kaynakların nasıl ve nereye harcandığıdır. Finansman kaynaklarına uluslararası karşılaştırmalar çerçevesinde bakmak, ülkelere özgü çıkarımların gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Türkiye'nin yükseköğretim kademesinden önceki kademelere ilişkin olarak öğrenci başına gerçekleştirdiği harcamaya bakıldığında 4.594 dolar olduğu görülmektedir. Bu durum ile Türkiye bu konuda harcaması en düşük kalan ülkeler arasındadır. Türkiye bu harcama miktarıyla, OECD ülkelerinin öğrenci başına yaptığı harcama düzeyi ortalamasının (9.999 dolar) da gerisinde bulunmaktadır. Yükseköğretim kademesi adına da durumun farklı olmadığı dile getirilebilir. Eğitim kurumlarına yönelik gerçekleştirilen harcamalardan önemli olan diğer bir harcama kalemi ise, kamu ve özel olarak gerçekleştirilen harcamaların toplam eğitim kurumları için gerçekleştirilen harcamalar içerisindeki yeridir. Türkiye'de yükseköğretim kademesinden önceki eğitim kademelerini kapsayan kamu harcamalarının toplam harcama içerisindeki oranı, %73,1 ile OECD ortalaması olan %90,1'ten oldukça düşüktür. Bu durum dile getirilen kademelere özgü olarak hane halkı harcamalarının da içinde bulunduğu özel harcamaların Türkiye'de daha üst seviyede olduğunu göstermiştir. Öyle ki, zorunlu eğitim kapsamındaki ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde harcamaların %14'ünü hane halkı harcamaları kapsamındadır. Bu veriler ışığında hane halkı harcamalarının kamu harcamalarına karşın çok daha yüksek oranda gerçekleştiği dile getirilebilir. Oysaki Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki eğitim zorunlu eğitim kapsamındadır ve bu kademelerde devlet okullarının parasız ve nitelikli eğitimin ana sağlayıcı olması beklenmektedir. Bu çerçevede devlet okullarına ait gereksinim tabloları oluşturulmalı ve paydaşlar tarafından bunlar sorgulanmalı ve tablonun oluşturulmasına destek sunulmalıdır. Gerekli olan eğitim materyallerinin ise, devlet aracılığıyla yerine getirilmesi sağlanmalıdır (TEDMEM, 2020).

2.5.4. Türkiye'de Özel Okullara İlişkin Veriler

Devlet okullarında nitelikli eğitim öğretim beklentisinin karşılığını alamadığını düşünen veliler, bu beklentilerini gerçekleştirebilecek özel okullara yönelebilmektedir. Bu durumla birlikte eğitim, kamusal bir hizmetten ziyade parayla alınan satılan bir

meta olarak yeniden tanımlanmaktadır. Türkiye’de özel okulların yaygınlaşması nedenlerinin arasında; devlet okullarındaki kapasite ve nitelik yetersizliğinin yanında bireylerin farklı ve bireyselleştirilmiş eğitim alma isteklerinin olması, özel okullarda yabancı dil öğretiminin daha iyi olması, devlet okullarına göre oldukça daha az mevcutlu sınıfların olması, sınavlara hazırlık sürecinde öğrenciye daha iyi hazırlanma imkânı sağlaması gibi nedenler de etkilidir (Korkut ve Doğan, 2002).

Türkiye’de devlet okullarına yönelik finans aktarımının OECD ülkelerine göre düşük olduğu, devlet okullarıyla özel okullara ait sınıflardaki mevcutların oluşturduğu farktan da anlaşılmaktadır. Kademelere göre öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı ve sınıf mevcutlarının OECD ortalamasına kıyasla daha fazla olduğu Tablo 8’deki verilerden anlaşılmaktadır.

Tablo 2.8. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı ve Sınıf Mevcutları

		Türkiye	OECD ortalaması
	Sınıf mevcudu (Devlet)	23	21
İlkokul	Sınıf mevcudu (Özel)	18	20
	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	17	15
	Sınıf mevcudu (Devlet)	26	23
Ortaokul	Sınıf mevcudu (Özel)	18	22
	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	16	13

Kaynak: OECD, 2020.

Kademelere göre öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı ve sınıf mevcutlarının yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde; Türkiye’de, devlet okullarında ilkokul kademesindeki ortalama sınıf mevcudunun 23, özel okullardaki ortalama sınıf mevcudunun 18 olduğu görülmektedir. Ortaokul kademesinde sınıf mevcutları incelendiğinde; devlet okullarında 26 olan ortalama sınıf mevcudunun, özel okullarda 18 olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına

yakından bakıldığında ise; ilkokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 17 iken, ortaokul kademesinde bu sayısının 16 olduğu ve bu öğrenci mevcutlarının OECD ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2020). Türkiye’de kademelere göre özel okullardaki öğrenci oranları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 2.9. Kademelere Göre Özel Okul Öğrencileri

	Okulöncesi eğitim	İlkokul	Ortaokul	Genel ortaöğretim	Mesleki ve teknik ortaöğretim	Toplam
2012-13	11,6	3	3,2	7,1	0,9	3,3
2013-14	12,8	3,3	3,3	7,4	3,2	4
2014-15	14,8	3,7	4,2	9,3	3,1	5,2
2015-16	15,9	4,3	5,7	20,4	4,1	7,5
2016-17	15,5	4,3	5,4	20	4,9	7,6
2017-18	15,7	4,6	6	22,7	4,7	8,3
2018-19	16,5	5	6,2	22,1	5,1	8,7
2019-20	17,7	5,2	6,3	19,4	5,6	8,8

Kaynak: Eğitim Reformu Girişimi, 2021.

2019-2020 döneminde özel öğretim kurumları mali krizler yaşamasına rağmen, 2020’de özel okul sayısı mesleki ve teknik öğretim hariç tüm kademelerde artmaya devam etmiştir. Özel okulların sayısı 2019’dan 2020’ye %8,3 artarken, kademeler arasında en yüksek artış %14,1’le ortaokuldadır. Ortaokul (6,3), özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci oranı sıralamasında genel ortaöğretim (%19,4) ve okulöncesi eğitimin (%17,7) ardından üçüncü sırada yer almaktadır (Tablo 2.9). Alanyazında Türk Eğitim Sisteminde özel okullar ve özel okullarla ilgili düzenlemelerin, fırsat eşitliği, sosyal adalet, azınlık eğitimi, sosyal hareketlilik gibi konularla ilişkilendirildiği görülmektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının da teşvikiyle son sürat devam eden özel okullaşma olgusu, parası olan velinin okul seçebilme özgürlüğünün olduğu algısını oluşturmakta ve devletin sosyal adaleti sağlaması gerekliliğini olumsuz etkilemektedir. Bu adaletsiz durum da eğitimde sınıflar arası dengenin nasıl sağlanacağı sorusunu ortaya çıkarmakta, resmi ve özel

okul arasında fiziki ve eğitim öğretim koşulları açısından eşitsizliğe ve devlet okulundan başka tercih hakkı olmayan alt sosyo-ekonomik sınıf için de ciddi ölçüde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır (Karavuş Altınok, 2019).

Eğitim, bireysel olduğu kadar toplumsal bir süreçtir. Bu nedenle bir ülkedeki eğitimle ilgili göstergeler, toplumsal ve ekonomik durumun anlaşılmasını sağlayabilmektedir. Gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmek için eğitim önemli bir işleve sahiptir. Son dönemde eğitim alanındaki en güncel politikalardan biri özel okullaşma oranını artırmaktır. Bu oranın artması adına özel okula giden öğrenci velilerine yönelik “eğitim ve öğretim desteği” adı altında teşvik düzenlemeleri bile yapılmıştır. Sonuç olarak, özel okullaşmaya verilen bu destek Türkiye'deki özel okullaşma, politika uygulamaları arasında yerini almıştır. Bu destekle devlet, okullar arası farklılıkları, dolayısıyla eğitimde eşitsizliği beslemiştir. Oysa iyi bir eğitim almak vatandaşlık hakkıdır ve eğitim toplumların gelişmişliğini doğrudan etkileyen en önemli alanlardan biridir. Eğitim Plansız ve denetimsiz bir şekilde hızlı bir özel okullaşma süreciyle piyasa şartlarına bırakılmamalıdır (Çalık, 2022).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma tasarımının, bir sonuca varmak için bulguları açıklayacak genel bir plan olduğu belirtilmiştir. Araştırmalar için geliştirilen soruların yanıtlanmasını destekleyecek bazı ilgili yöntemler kullanılarak verilerin analiz edildiği bir metodolojidir. Araştırma tasarımı, araştırmacının gerekli verileri toplamak için popülasyona nasıl ulaşacağını tanımlayan ve böylece toplanan verileri analiz etmek için kullanılacak metodolojiyi açıklayan genel bir eylem planıdır. Böylece, seçilen değişkenler arasındaki ilişki belirlenecektir (Saunders vd., 2016). Sosyal bilimler alanındaki ampirik araştırmaların çoğu nicel araştırmalarla ilgilenmektedir, çünkü bu tür ampirik araştırmalar uygulamalı araştırmacılardan ziyade temel araştırmalara cevap vermeye çalışmaktadır. Ayrıca, araştırmacının mülakata, derinlemesine görüşmelere ve açık uçlu sorulara odaklanmak zorunda kalacağı nitel araştırmaya kıyasla, nicel araştırmacının bulgular ve gerçekler hakkında çıkarımlar yapmak için analiz etmesi daha kolay olacaktır (Punch, 2014). Bu araştırma, araştırmacının betimsel analiz, frekans analizi ve diğer ilgili analiz yöntemleri yardımıyla sayısal verilerle ilgileneceği nicel araştırma yöntemini izlemiştir. Ayrıca, betimsel araştırma bulgular hakkında çıkarımlar yapılmasına yardımcı olarak oluşturulan araştırma sorusunun cevaplanmasını desteklemektedir (Karasar, 2013). Bu yönüyle betimsel tarama yönteminin benimsendiği bu çalışmada, demografik değişkenlere göre velilerin özel okulu tercih etme nedenlerindeki farklılaşma incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan ve çocuklarını özel ortaokula gönderen velilerdir. Küçükçekmece’de 2022-2023 dönemi Milli Eğitim İstatistiklerine göre özel orta öğretim kurum sayısı 22’dir. Bu eğitim kurumlarında eğitim gören ortaokul öğrenci sayısı ise 1015’tir. Örneklem belirlenirken, Yazıcıoğlu ve Erdoğan’ın (2004) çalışmasında dile getirilen örneklem belirleme tablosuna göre %95 güven aralığında 1000 evren büyüklüğü için örneklem sayısının 198 olduğu

görülmektedir. Buna göre bu çalışmada elde edilen örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğü hesaplamasında G*Power analizi de gerçekleştirilmiştir. Buna göre 0,2 etki büyüklüğü, %85 güç ve %5 hata payı için tek bir gruba ait ve parametrik olmayan testler için belirlenen örneklem büyüklüğünün 190 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu da, bu çalışmada kullanılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak araştırmanın örnekleme, rahatlıkla iletişim kurulabilen, çalışma hakkında bilgi verildikten sonra kendi rızası ile araştırmaya katılmayı kabul eden ve kolayda örneklem yöntemi (Saunders vd., 2016) ile belirlenen 198 kişiden oluşmuştur. Kolayda örnekleme, ana kütleden belirlenecek olan örnek parçanın, araştırmacı tarafından yargıları dâhilinde belirlenmiş olan tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. İlgili örneklemede veriler, ana kütle içerisinde en kolay, hızlı ve ekonomik bir biçimde elde edilmektedir (Malhotra, 2004: 321). Katılımcılara daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşılması, veri toplamada daha düşük maliyetli olması yönünden çalışmada kolayda örnekleme tekniği seçilmiştir. Ayrıca ölçek kullanımına uygunluğu sebebiyle de kolayda örnekleme tekniği tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara yönelik demografik değişkenler ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Betimleyici İstatistikler

Değişkenler		Frekans (n)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kadın	153	77,3
	Erkek	45	22,7
Yaş	20-26	61	30,8
	27-35	88	44,4
	36-44	33	16,7
	45-54	15	7,6
	55 ve üzeri	1	0,5
Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değilim	3	1,5
	İlkokul	2	1
	Ortaokul	9	4,5
	Lise	9	4,5
	Lisans	87	43,9
	Lisansüstü	88	44,4
Anne-Baba Çalışma Durumu	Her ikisi de çalışıyor	92	46,5
	Sadece baba çalışıyor	45	22,7
	Sadece anne çalışıyor	19	9,6
	Her ikisi de çalışmıyor	42	21,2
Aylık Ortalama Hane Geliri	8500 TL'den az	25	12,6
	8501-13000 TL	38	19,2
	13001-19000 TL	82	41,4
	19001-25000 TL	23	11,6
	25001-34999 TL	13	6,6
	35000 TL ve üzeri	17	8,6

Tablo 3.1. araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik özellikleri vermektedir. Araştırmada analize dâhil edilen 198 katılımcıya ait veri bulunmaktadır. Anket formunda bulunan ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için yöneltilen sorulara karşılık olarak verilen cevapların istatistiklerine bakıldığında, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kadın (n=153; %77,3) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların neredeyse yarısı 27-35 yaş aralığındadır (n=88; %44,4). 20-26 yaş aralığında olan katılımcıların oranı %30,8 (n=61), 36-44 yaş aralığında olan katılımcıların oranı %16,7 (n=33) ve 45-54 yaş aralığında olan katılımcıların oranı ise %7,6'dır (n=15). 55 ve üzeri yaş grubunda bulunan 1 (%0,5) katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların, eğitim düzeylerine bakıldığında, lisans ve lisansüstü mezuniyeti bulunanlar birbirlerine oldukça yakın olup, örneklemin büyük çoğunluğunu kapsamaktadırlar. Lisans mezunu olan katılımcıların oranı %43,9 (n=87) iken lisansüstü mezunu olan katılımcıların oranı %44,4'tür (n=88). Lise ve dengi okullardan ile ortaokuldan mezun olan katılımcıların oranı aynı şekilde olup %4,5'tur (n=9). İlkokul mezunu olan katılımcının oranı %1 (n=2) iken okur-yazar olmayan

katılımcıların oranı ise %1,5'tur (n=3). Araştırma kapsamında katılımcıların çalışma durumları da incelenmiş olup, hem anne hem de babanın çalıştığı ailelerin oranı %46,5'tir (n=92). Sadece babanın çalıştığı ailelerin oranı %22,7 (n=45) ve sadece annenin çalıştığı ailelerin oranı ise %9,6'dır (n=19). Anne ve babanın çalışmadığı aileler ise %21,2 (n=42) oranına sahiptir. Katılımcıların demografik verilerine ilişkin son değişken aylık ortalama hane geliridir. Katılımcıların çoğunluğu (n=82; %41,4) 13001-19000 TL arasında aylık ortalama hane gelirine sahip olduklarını belirtmiştir. 8501-13000 TL arasında aylık ortalama hane geliri olan katılımcıların oranı %19,2 (n=38), 8500 TL'den az aylık ortalama hane gelirine sahip olan katılımcıların oranı ise %12,6'dır (n=25). 19001-25000 TL arasında aylık ortalama hane geliri olan katılımcıların oranı %11,6 (n=23), 25001-34999 TL arasında aylık ortalama hane geliri olan katılımcıların oranı %6,6 (n=13) ve 35000 TL ve üzeri aylık ortalama hane gelirine sahip katılımcıların oranı ise %8,6'dır (n=17).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların özel okulları tercih etme nedenlerini belirlemek için, Karataş ve Varlık'ın (2019) "Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 6 alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Personel alt boyutunda 6, Yönetim alt boyutunda 5, Sistem alt boyutunda 6, Kültür alt boyutunda 6, Strateji alt boyutunda 5 ve Yapı alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçek olup, 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğe ait KMO değeri ,947 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin toplam varyansı %69,707'dir. Ayrıca orijinal ölçekte olduğu gibi faktör analizi sonucunda 6 alt boyut olduğu görülmüştür. Ölçeğe ait güvenirlik testi, bir iç tutarlılık analizi olan Cronbach Alpha ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin (α) katsayısı ,966 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, hangi sınıflandırmaya ait analizlerin gerçekleştirilmesi, bazı ön testlere bağlıdır. Örneklem yığınlarının normal dağılım içerisinde olup olmadığı konusunda şüphe varsa, normallik varsayımına karşı test edilmesi gerekmektedir. Elde edilen sonuçların daha sağlıklı olması adına, öncelikle normallik testlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Gamgam ve Altunkaynak, 2017). Bu nedenle parametrik mi yoksa

parametrik olmayan testlerin mi gerçekleştirileceğinin belirlenmesi adına gerçekleştirilen normallik testi bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Personel	,136	198	,000	,932	198	,000
Yönetim	,162	198	,000	,876	198	,000
Sistem	,181	198	,000	,877	198	,000
Kültür	,148	198	,000	,890	198	,000
Strateji	,127	198	,000	,935	198	,000
Yapı	,117	198	,000	,917	198	,000
Ölçek	,114	198	,000	,921	198	,000

Araştırmada kullanılan “Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği”ne ait normallik testi bulguları Tablo 3.2.’de verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, hem Kolmogorov-Smirnov testinde hem de Shapiro-Wilk testinde, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlılık değerinin 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış olup, elde edilen değerler $\pm 2,0$ ’den fazla bulunmuştur. Bu durumda verilerin normal dağılım içerisinde olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle ölçek ve alt boyutları ile demografik değişkenler arasında gerçekleştirilecek olan analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 3.3. Örneklem Yeterliliği

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,947
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5095,840
	df	528
	Sig.	,000

Araştırmada, örneklem büyüklüğünün yeterliliği adına KMO ve Bartlett testi gerçekleştirilmiştir. teste ait anlamlılık değerinin 0,05’ten küçük olduğu ve KMO değerinin ,947 olduğu Tablo 3.3’den görülmektedir. KMO değerinin minimum 0,60

olması kabul edilebilir bir yeterlilik olup, burada, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Güvenirlik Testi

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
Personel	6	,829
Yönetim	5	,881
Sistem	6	,871
Kültür	6	,891
Strateji	5	,809
Yapı	5	,855
Ölçek	33	,966

Araştırmadan elde edilen güvenirlilik testi sonuçlarına bakıldığında, personel alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ,829; yönetim alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ,881; sistem alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ,871; kültür alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ,891; strateji alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ,809; yapı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ,855 ve ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ,966 olduğu görülmektedir. Literatürde (Özdamar, 1999; Uzgören, 2012), Cronbach Alpha katsayısının ,80-1,00 arasında olduğu durumlar yüksek düzeyde güvenilir olarak kabul edilmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ölçek geneli ve tüm alt boyutlarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın anket formunda ayrıca demografik bilgilerin toplanacağı bir kısım da bulunmaktadır. Bu kısımda katılımcıların, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve hane gelirine yönelik sorular bulunmaktadır. Demografik bilgilere ait kısım araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler hakkında çalışmaya katılım sağlayacak katılımcılara detaylı bilgi verilecek ve çalışmaya katılma konusunda rızaları sorulmuştur. Veriler araştırmacının kendisi tarafından yüz yüze görüşme

yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada yanıltma tekniğinden yararlanılmamıştır. Yapılacak olan çalışmanın uygulama grubuna psikolojik ya da fiziksel herhangi bir zarara yol açabileceği düşünülmemektedir. Anket formlarında kişisel tanım yapılabilecek herhangi bir soru ya da çapraz sorularla çıkarım yapılabilecek bir durum bulunmadığından, katılımcılar tamamen anonim şekilde kayıt altına alınmıştır.

Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Demografik bilgiler ve ölçeğe ait tanımlayıcı istatistikler, frekans analizleri ile, ölçek güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi ile, normallik testi, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile geçerlik analizi ise doğrulayıcı faktör analiz ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin ve alt boyutlarının değişkenlere göre anlamlı farklılıklarının olduğunu belirlemek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis fark analizleri gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu başlık altında araştırma kapsamında anket formu ile elde edilen verilere ait bulgular yer almaktadır.

4.1. Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Araştırmada velilerin özel okulu tercih etme nedenleri incelendiğinden, bu başlık altında, ölçek geneli ve alt boyutlarına ait ortalama değer ve standart sapmalarına ait bulgular incelenmiştir.

Tablo 4.1. Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanlar

	$\bar{X}$	SS
Personel	3,7870	,73408
Yönetim	4,0202	,83307
Sistem	3,9024	,75774
Kültür	3,9865	,76003
Strateji	3,8455	,72585
Yapı	3,9747	,81332
Ölçek Geneli	3,9169	,67929

Ölçek ve alt boyutlarına ait ortalama puanlar ve standart sapmalarına bakıldığında, katılımcıların, özel okulları tercih etme nedenlerinde hangi faktörlerin daha öne çıktığı görülmektedir. Ölçek 5’li Likert tipi bir ölçek olduğundan, en düşük 0, en yüksek ise 5 puanlamaya göre ölçeklendirilmiştir. Puan aralıklarının belirlenmesinde 1,00-1,80 çok önemsiz; 1,81-2,60 önemsiz, 2,61-3,40 ne önemli ne önemsiz; 3,41-4,20 önemli ve 4,21-5,00 çok önemli şeklinde belirtilmektedir (Gülünay, 2022). Elde edilen bulgulara göre katılımcılar, özel okulu tercih etme açısından en fazla yönetim alt boyutuna önem vermektedirler. Yönetim alt boyutuna ait ortalama puan $4,0202 \pm ,83307$ şeklindedir. Bu durum önemli derecede bulunmuştur. Bu faktörü daha sonra $3,9865 \pm ,76003$ ortalama puanla kültür alt boyutu, $3,9747 \pm ,81332$ ortalama puanla yapı alt boyutu ve $3,9024 \pm ,75774$ ortalama puanla sistem alt boyutu takip

etmektedir. Personel alt boyutuna ait ortalama puan $3,7870 \pm ,73408$ iken strateji alt boyutuna ait ortalama puan $3,8455 \pm ,72585$ 'dir. Ölçek geneli için ortalama puan ise $3,9169 \pm ,67929$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular için genel bir değerlendirme yapılması gerekirse, katılımcıların özel okulu tercihlerindeki faktörlerde yüksek oranda tümüyle bir tercihlerinin söz konusu olduğu dile getirilebilir. Tüm alt boyutların ortalama puanları önemli derecede kabul edilmektedir. Bu nedenle katılımcıların tüm alt boyutları önemli olarak dikkate aldıkları belirtilebilir. Alt boyutlar arasında bir sıralama yapılması gerekirse, en yüksek ortalama puandan en düşük ortalama puana doğru olan sıralama ise Yönetim, Kültür, Yapı, Sistem, Strateji ve Personel şeklindedir.

Tablo 4.2. Personel Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar

	$\bar{X}$	SS
1. Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kadrolarının nitelikli olması	3,61	1,021
2. Öğretmenlerin alanlarında yetişmiş ve donanımlı olmaları	3,88	1,033
3. Öğretmenlerin kadro sürekliliğinin sağlanması (sürekli öğretmen değiştirmeme)	3,32	1,120
4. Okuldaki yardımcı personel hizmetlerinin niteliği	3,80	,871
5. Okul personelinin öğrencilere karşı ilgisi, sevecen ve hoşgörülü olmaları	4,11	,928
6. Öğretmen ve idarecilerle rahatça iletişim kurulabilmesi	3,99	1,010

Tablo 4.2. personel alt boyutuna ait, katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan oluşturulan ortalama puanları ve standart sapmalarını göstermektedir. Katılımcıların özel okulu tercih etme nedenleri arasında en yüksek ortalama puana sahip madde $4,11 \pm ,928$ ortalama puan ile “Okul personelinin öğrencilere karşı ilgisi, sevecen ve hoşgörülü olmaları” şeklindeki maddedir. Katılımcıların çocuklarını özel okula gönderme nedenleri arasında en fazla okul personelinin ilgili olması durumu önemli gözükmektedir. Bunun haricinde “Öğretmen ve idarecilerle rahatça iletişim kurulabilmesi” şeklinde belirtilen 6.maddeye ilişkin olarak katılımcıların vermiş oldukları cevap ortalamaları $3,99 \pm 0,010$ şeklinde hesaplanmıştır. Personel alt boyutuna ait en düşük ortalama puan ise $3,32 \pm 1,120$ ortalama puan ile “Öğretmenlerin

kadro sürekliliğinin sağlanması” şeklindeki 3.maddeye aittir. “Öğretmenlerin alanlarında yetişmiş ve donanımlı olmaları” şeklindeki maddeye ait ortalama puan $3,88 \pm 1,033$, “Okuldaki yardımcı personel hizmetlerinin niteliği” şeklindeki maddeye ait ortalama puan $3,80 \pm 1,871$ ve “Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kadroların nitelikli olması” şeklindeki maddeye ait ortalama puan ise $3,61 \pm 1,021$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.3. Yönetim Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar

	$\bar{X}$	SS
7. Velilere çocuklarının gelişimine katkıda bulunmalarında yardımcı olabilecek bilgileri içeren periyodik konferanslar düzenlenmesi	4,00	,977
8. Okulun yemekhanesinin, kantininin, kafeteryasının temizliği ve kullanılan malzemelerin temiz olması	4,22	,960
9. Çocuklara sağlanan beslenme imkânlarının kalitesi	4,04	1,039
10. Okulda güvenlikten sorumlu görevlilerin olması	4,07	1,045
11. Okulun disiplin (ödül ve ceza) politikası	3,78	1,033

Katılımcıların yönetim alt boyutu özelinde özel okulları tercih etme faktörlerine bakıldığında, en yüksek ortalama puanın $4,22 \pm 1,960$ ortalama puan ile “Okulun yemekhanesinin, kantininin, kafeteryasının temizliği ve kullanılan malzemelerin temiz olması” şeklindeki maddeye ait olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar, özel okulu tercih etmelerinde yemekhane ve kantin hizmetlerinin iyi olması faktörlerine önem vermektedirler. Özel okullarda periyodik bir şekilde konferansların düzenlenmesi de $4,00 \pm 1,977$ ortalama puan ile katılımcıların önemini kazanmakta ve özel okulu tercih etme nedenleri arasında görülmektedir. Okulda güvenlikten sorumlu bir görevlinin bulunması ($4,07 \pm 1,045$) ve çocuklara sağlanan beslenme imkânlarının olması ($4,04 \pm 1,039$) durumları da, velilerin özel okulu tercih etme nedenleri arasında önem arz etmektedir. Bu alt boyut arasında en az öneme sahip durum ise $3,78 \pm 1,033$ ortalama puan ile “Okulun disiplin (ödül ve ceza) politikası”dır.

Tablo 4.4. Sistem Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar

	$\bar{X}$	SS
12. Okulun alt sistemlerinin (sağlık, rehberlik, ölçme-değerlendirme, program geliştirme gibi) iyi işlemesi	4,07	,898
13. Tam gün eğitim verilmesi	3,13	1,096
14. Derslerin ilgi çekici biçimde işlenmesi, etüt imkânları ve ders çalışma ortamlarının niteliği	4,04	,923
15. Okulun sürekli kendini geliştirme çabası içinde olması	4,04	1,014
16. Laboratuvarların yeterli sayıda, nitelikte olması ve etkili biçimde kullanılması	4,13	,966
17. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan araç-gereçlerin amaca uygunluğu, çeşitliliği ve kalitesi	4,01	,918

Katılımcıların özel okulları tercih etme faktörlerinden sistem alt boyutuna ait maddelere vermiş oldukları cevap ortalamaları Tablo 4.4'te gösterilmektedir. Buna göre katılımcılar, en fazla “Laboratuvarların yeterli sayıda, nitelikli ve etkili bir biçimde kullanılması” maddesini tercih etmişlerdir. $4,13 \pm ,966$ ortalama puana sahip ilgili maddeye göre veliler, çocuklarının, nitelikli bir laboratuvar çalışması yapabilmeleri için özel okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Velilerin, özel okulu tercih etmelerinde etken olan konulardan bir diğeri ise, özel okulların sağlık, rehberlik, ölçme-değerlendirme ($4,07 \pm ,898$) gibi konularda iyi sistemlerinin olmasıdır. Katılımcıların özel okulu tercihlerindeki diğer etmenler ise 4,04 ortalama puan ile “derslerin ilgi çekici bir biçimde işlenmesi ve etüt imkânları” ile “okulun sürekli gelişim içerisinde olması”dır. Bunun haricinde yüksek öneme sahip olan bir diğer madde ise $4,01 \pm ,918$ ortalama puan ile “Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan araç-gereçlerin amaca uygunluğu, çeşitliliği ve kalitesi” maddesidir. Özel okulların tercih edilmesinde sistem alt boyutuna ait maddeler içerisinde en düşük ortalama puana sahip madde ise “Tam gün eğitim verilmesi” maddesidir. Velilerin, özel okulu tercihlerinde, özel okulların tam gün eğitim vermesi, önem derecesi açısından düşük bir öneme sahiptir. Bu nedenle ilgili maddeye yönelik ortalama puan $3,13 \pm 1,096$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.5. Kültür Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar

	$\bar{X}$	SS
18. Okulun kurumsal kültürünün gelişmiş olması	3,96	,928
19. Okulun en az bir yabancı dil öğretme imkânı sağlaması	4,08	1,002
20. Okulun kültürel ve sportif alanlarda girdiği yarışmalardaki başarısı	3,92	,939
21. Okul kütüphanesindeki olanakların yeterliliği	4,02	,985
22. Okulun çevredeki bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı	4,08	,843
23. Manevi veya ideolojik yapısının uygunluğu	3,87	,963

Özel okulların tercih edilmesinde, kültür faktörüne ait maddelere yönelik ortalama puanlar, Tablo 4.5'te verilmektedir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar, “Okulun en az bir yabancı dil öğretme imkânı sağlaması” ve “Okulun çevredeki bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı” maddelerine yüksek düzeyde önem vermekte olup, ilgili maddelere yönelik ortalama puanlar sırasıyla $4,08 \pm 1,002$ ve $4,08 \pm ,843$ şeklinde hesaplanmıştır. Eğitim sistemi içerisinde ve sonrasında yabancı dil öğreniminin önemi bilinen bir gerçektir. Bu nedenle katılımcıların, en yüksek ortalama puan ile ilgili maddelere yönelik tutumları, literatür (Gülünay, 2022) ile de uyumludur. Okul kütüphanesinin olanaklarının yeterli olması, velilerin özel okulu tercih etmelerindeki diğer önemli bir etmendir. Katılımcılar, ilgili maddeye yönelik olarak $4,02 \pm ,985$ ortalama puan ile yüksek düzeyde önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Kültür alt boyutuna ait en düşük ortalama puan ise $3,92 \pm ,939$ ortalama puan ile “Okulun kültürel ve sportif alanlarda girdiği yarışmalardaki başarısı” maddesidir. Puan ortalaması açısından yüksek önem derecesine sahip olsa da, diğer maddelere göre göreli olarak daha düşük bir puana sahiptir.

Tablo 4.6. Strateji Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar

	$\bar{X}$	SS
24. Sınavsız olarak bir üst öğretime devam etme olanağı	3,18	1,174
25. Akademik programların yanı sıra öğrencilerin hayatta kullanabilecekleri pratik becerilerini geliştirmeye yönelik programlar uygulanması (esnek müfredat)	4,08	,860
26. Okulda öğrencilerin kişilik gelişimine ilişkin beklentileri sağlayacak olanakların varlığı	3,96	,926
27. Üst okullara veya mesleklere, okulun etkili bir yönlendirme programı uygulaması	3,95	,933
28. Öğrencilerin ders başarısızlığı, sosyal ilişkiler ve psikolojik sorunları gibi alanlarda etkili bir şekilde psikolojik yardım hizmetlerinin verilmesi	4,06	,897

Strateji alt boyutuna ait maddelere yönelik puan ortalamalarının verildiği Tablo 4.6’da, en yüksek ortalama puana sahip madde, $4,08 \pm ,860$ ile “Akademik programların yanı sıra öğrencilerin hayatta kullanabilecekleri pratik becerilerini geliştirmeye yönelik programlar uygulanması (esnek müfredat)” maddesidir. Katılımcılar ayrıca, özel okulu tercih ederken, psikolojik yardım hizmetlerinin verilmesine de dikkat etmektedirler. Özel okulun tercih edilmesinde bu durumun önemi $4,06 \pm ,897$ puan ortalaması ile de gözükmetedir. Son dönemlerde hemen hemen her düzeydeki öğrencinin sınav kaygısı ya da farklı nedenlerden dolayı psikolojik olarak problemler yaşaması, velilerin istemediği bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, özel okullarda verilen psikolojik desteğin, bu durumu çözebileceğini düşünmüş olabilirler. Strateji alt boyutunun en düşük seviyede ortalama puanına sahip olan maddesi ise $3,18 \pm 1,174$ ortalama puan ile “Sınavsız olarak bir üst öğretime devam etme olanağı” maddesidir. İlgili maddeye yönelik yorum olarak velilerin, çocuklarının merkezi sınavlarda başarılı olmalarını istemeleri dile getirilebilir. Merkezi sınavlara verilen bu öneme dayanarak veliler, özel okulların tercihinde kararsız bir şekilde kalmıştır denilebilir.

Tablo 4.7. Yapı Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlar

	$\bar{X}$	SS
29. Eğitim kalitesinin yüksek olması	4,13	,994
30. Sınıf mevcutlarının istenilen seviyede olması	4,11	,942
31. Okuldaki malzemelerin (sıra, masa, sandalye, tahta gibi) öğrencilerin fiziksel gelişimine uygunluğu	4,02	,974
32. Okula ulaşım kolaylığı, ısınma ve temizlik imkânlarının iyi olması	4,13	,851
33. Okulun ücretinin aile bütçesine uygunluğu ve ödemelerde getirdiği kolaylıklar	3,49	1,297

Yapı alt boyutuna ait maddelerin ortalama puanları Tablo 4.7’de verilmektedir. Katılımcılar tüm maddelere yönelik olarak önemli düzeyde tutumları olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili alt boyutta en yüksek ortalama puan, 4,13±,994 ile “Eğitim kalitesinin yüksek olması” ve 4,13±,851 ile “Okula ulaşım kolaylığı, ısınma ve temizlik imkânlarının iyi olması” maddelerine aittir. Özel okulların tercih edilmesinde, katılımcıların, eğitim kalitesi ve ısınma, temizlik gibi imkânlarla önem verdikleri ve bu nedenle özel okulları tercih ettikleri dile getirilebilir. Katılımcıların özel okulları tercih etmelerindeki bir diğer neden ise, sınıf mevcutlarının, devlet okullarına göre daha düşük sayıda olmasıdır. Bu durum ile ilgili maddeye yönelik olarak katılımcılar, 4,11±,942 ortalama puan ile, düşüncelerini belirtmiş ve bu durumun kendileri için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yönetim alt boyutundaki en düşük ortalama puana sahip olan madde ise “Okulun ücretinin aile bütçesine uygunluğu ve ödemelerde getirdiği kolaylıklar” maddesidir. İlgili maddeye yönelik ortalama puan 3,49±1,297’dir.

4.2. Ölçek ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Ana kütle içerisinde elde edilen iki farklı bağımsız örneklemin bir biri ile arasındaki benzerliğin test edilmesinde parametrik olmayan testler içerisinde Mann-Whitney U testi yapılmaktadır. Örneklem seçimlerinin birbirinden bağımsız olarak gerçekleşmesi ve iki farklı örneklemin ana kütle içerisinde olup olmadığını incelemektedir. Bu

karşılaştırma, ikiden fazla grupların olduğu durumlarda ise Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilmektedir (Göktolga, 2017). Bu nedenle bu çalışmada, ikili grup arasındaki bu karşılaştırma Mann-Whitney U testi ile ikiden fazla grup arasındaki karşılaştırma ise Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilmiş olup, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Ölçek ve Alt Boyutlar

Değişken	Cinsiyet	n	Sıralı Ort.	U	p
Personel	Kadın	153	96,87	3040,5	,232
	Erkek	45	108,43		
Yönetim	Kadın	153	99,48	3439,0	,992
	Erkek	45	99,58		
Sistem	Kadın	153	97,61	3153,0	,388
	Erkek	45	105,93		
Kültür	Kadın	153	98,99	3364,5	,816
	Erkek	45	101,23		
Strateji	Kadın	153	99,74	3406,0	,913
	Erkek	45	98,69		
Yapı	Kadın	153	96,90	3044,5	,236
	Erkek	45	108,34		
Ölçek	Kadın	153	97,60	3152,0	,390
	Erkek	45	105,96		

Tablo 4.8, cinsiyete göre ölçek ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testine ait sonuçları vermektedir. Özel okul tercihlerinde, personel ($p: 0,232 > 0,05$), yönetim ($p: 0,992 > 0,05$), sistem ($p: 0,388 > 0,05$), kültür ($p: 0,816 > 0,05$), strateji ($p: 0,913 > 0,05$) ve yapı ($p: 0,236 > 0,05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($p: 0,390 > 0,05$), cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Tüm alt boyutlar ve ölçek geneline ait anlamlılık değerleri 0,05'ten büyük olduğundan, cinsiyete göre özel okulu tercihlerinin katılımcılar özelinde anlamlı bir farklılaşmasının olmadığı dile getirilebilir. Elde edilen bu bulguya göre, katılımcıların özel okulu tercihlerinde cinsiyete göre istatistiksel anlamda farklılığın olmadığı, tüm katılımcıların özel okulu tercihlerinde benzer şekilde düşündükleri ifade edilebilir. Bununla birlikte sıralı ortalamalar açısından değerlendirildiğinde, strateji alt boyutu haricindeki tüm alt

boyutlar ve ölçek genelinde, erkek katılımcıların sıralı ortalaması kadın katılımcıların sıralı ortalamasına göre daha yüksektir.

Araştırma kapsamında katılımcıların yaş gruplarına göre özel okulu tercih faktörleri de incelenmiş olup, elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir. Yaş grupları, ikiden fazla gruba sahip olduğundan burada Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4.9. Yaşa Göre Ölçek ve Alt Boyutlar

Değişken	Yaş Grubu	n	Sıralı Ort.	χ^2	P
Personel	20-26	61	102,70	,424	,980
	27-35	88	98,14		
	36-44	33	96,36		
	45 ve üzeri	16	100,30		
Yönetim	20-26	61	92,84	4,892	,299
	27-35	88	106,16		
	36-44	33	92,74		
	45 ve üzeri	16	96,53		
Sistem	20-26	61	98,57	2,232	,693
	27-35	88	102,43		
	36-44	33	90,08		
	45 ve üzeri	16	103,00		
Kültür	20-26	61	104,20	3,464	,483
	27-35	88	94,07		
	36-44	33	96,68		
	45 ve üzeri	16	114,47		
Strateji	20-26	61	104,45	4,501	,342
	27-35	88	96,57		
	36-44	33	87,77		
	45 ve üzeri	16	119,57		
Yapı	20-26	61	103,03	4,431	,351
	27-35	88	93,19		
	36-44	33	100,45		
	45 ve üzeri	16	114,60		
Ölçek	20-26	61	101,67	2,129	,712
	27-35	88	98,11		
	36-44	33	93,38		
	45 ve üzeri	16	107,93		

Katılımcıların yaş gruplarına göre özel okulları tercih etme nedenlerine bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Teste ilişkin anlamlılık değerlerine bakıldığında, tüm alt boyutlar ve ölçek geneli için anlamlılığın 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir (p_{Personel} ; ,980>0,05; $p_{\text{Yönetim}}$; ,299>0,05; p_{sistem} ; ,693>0,05; $p_{\text{Kültür}}$; ,483>0,05; p_{strateji} ; ,342>0,05; $p_{\text{Yapı}}$; ,351>0,05; $p_{\text{ölçek}}$; ,712>0,05;). Yaş grupları arasında 55 ve üzeri olan katılımcı sayısı sadece 1 olduğundan, bu gruba ait katılımcılar 45 ve üzeri olarak gruplanmıştır. Yaş grupları için sıralı ortalamalara

bakıldığında, personel alt boyutunda en yüksek ortalama (102,70) sahip yaş grubunun 20-26 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Yönetim alt boyutunda ise en yüksek sıralı ortalama sahip yaş grubu 106,16 ile 27-35 yaş aralığındaki gruba aittir. Sistem alt boyutu için bu durum ise, 103,0 sıralı ortalama ile 45 ve üzeri yaş grubuna aittir. 114,47 sıralı ortalama ile en yüksek ortalama sahip kültür alt boyutuna ait yaş grubu ise 45 ve üzeri yaş grubuna aittir. Strateji alt boyutu için sıralı ortalamanın en yüksek olduğu yaş grubu ise 119,57 ile yine 45 ve üzeri yaş grubuna aittir. Benzer bir durum yapı alt boyutu ve ölçek geneli için de geçerlidir. Elde edilen bu bulgulara göre, 45 ve üzeri yaş grubunun ölçek geneli, yapı, strateji, kültür ve sistem alt boyutlarına daha fazla önem verdiği istatistiksel açıdan olmasa da sıralı ortalamalara göre belirtilebilir.

Tablo 4.10. Eğitim Düzeyine Göre Ölçek ve Alt Boyutlar

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	Sıralı Ort.	χ^2	P
Personel	Lisans düzeyinin altı	23	89,8	2,645	,266
	Lisans	87	94,8		
	Lisansüstü	88	106,68		
Yönetim	Lisans düzeyinin altı	23	89,11	1,823	,402
	Lisans	87	96,64		
	Lisansüstü	88	105,04		
Sistem	Lisans düzeyinin altı	23	81,2	2,742	,254
	Lisans	87	102,88		
	Lisansüstü	88	100,94		
Kültür	Lisans düzeyinin altı	23	86,24	2,313	,315
	Lisans	87	105,32		
	Lisansüstü	88	97,21		
Strateji	Lisans düzeyinin altı	23	87,52	1,276	,528
	Lisans	87	102,6		
	Lisansüstü	88	99,56		
Yapı	Lisans düzeyinin altı	23	97,63	0,133	,936
	Lisans	87	101,15		
	Lisansüstü	88	98,36		
Ölçek	Lisans düzeyinin altı	23	85,7	1,571	,456
	Lisans	87	100,25		
	Lisansüstü	88	102,36		

Araştırma kapsamında özel okulu tercih etme nedenleri açısından, katılımcıların eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığı yönünden gerçekleştirilen analiz sonuçlarında, katılımcıların eğitim durumları arasında birleştirmeler yapılmıştır. Çalışmada, eğitim düzeyi için okur-yazar olma (n=3), ilkokul (n=2), ortaokul (n=5) ve lise (n=6) düzeylerinde de sınıflandırma yapılmış fakat katılımcıların çok küçük bir kısmı bu eğitim düzeylerine sahip oldukları ve bu nedenle yeterli sayıda olmadıkları

için gruplar içerisinde birleştirme yapılmıştır. Katılımcıların anket formunda düzenlenmiş şekliyle okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyleri, lisans düzeyinin altı şeklinde gruplandırılmıştır. Bunun gerçekleştirilmesinin amacı, eğitim düzey gruplarına göre katılımcı sayısının oldukça düşük kalmasıdır. Sonuç olarak katılımcıların eğitim durumuna göre, özel okulu tercih etme nedenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Personel ($p: ,266 > 0,05$), Yönetim ($p: ,402 > 0,05$), Sistem ($p: ,254 > 0,05$), Kültür ($p: ,315 > 0,05$), Strateji ($p: ,528 > 0,05$), Yapı ($p: ,936 > 0,05$) ve Ölçek ($p: ,456 > 0,05$) genelinde elde edilen bulguların anlamlı olmadığı görülmüştür. Tüm alt boyutlar ve ölçek geneli için elde edilen anlamlılık değerlerine bakıldığında hepsinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle, hiçbir eğitim düzeyinde özel okulu tercih etme nedenleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamıştır. Buna göre katılımcıların, eğitim durumlarına göre özel okulu tercih etmelerinde bir farklılık yoktur denilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir analiz ise, anne-babanın çalışma durumuna göre özel okulu tercih etme nedenlerinde bir farklılığın olup olmamasıdır. İlgili analize ait bulgular, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11. Anne-Baba Çalışma Durumuna Göre Ölçek ve Alt Boyutlar

Değişken	Çalışma Durumu	n	Sıralı Ort.	χ^2	P
Personel	Her ikisi de çalışıyor	92	100,39	,789	,852
	Sadece baba çalışıyor	45	98,37		
	Her ikisi de çalışmıyor	42	103,24		
	Sadece anne çalışıyor	19	89,63		
Yönetim	Her ikisi de çalışıyor	92	97,88	,254	,968
	Sadece baba çalışıyor	45	99,78		
	Her ikisi de çalışmıyor	42	103,15		
	Sadece anne çalışıyor	19	98,63		
Sistem	Her ikisi de çalışıyor	92	102,73	,996	,802
	Sadece baba çalışıyor	45	93,36		
	Her ikisi de çalışmıyor	42	101,20		
	Sadece anne çalışıyor	19	94,66		
Kültür	Her ikisi de çalışıyor	92	97,36	5,569	,135
	Sadece baba çalışıyor	45	105,27		
	Her ikisi de çalışmıyor	42	109,36		
	Sadece anne çalışıyor	19	74,42		
Strateji	Her ikisi de çalışıyor	92	98,45	1,931	,587
	Sadece baba çalışıyor	45	96,22		
	Her ikisi de çalışmıyor	42	97,61		
	Sadece anne çalışıyor	19	116,55		
Yapı	Her ikisi de çalışıyor	92	97,58	3,293	,349
	Sadece baba çalışıyor	45	100,61		
	Her ikisi de çalışmıyor	42	110,19		
	Sadece anne çalışıyor	19	82,53		
Ölçek	Her ikisi de çalışıyor	92	98,54	,763	,858
	Sadece baba çalışıyor	45	100,42		
	Her ikisi de çalışmıyor	42	104,44		
	Sadece anne çalışıyor	19	91,05		

Tablo 4.11 incelendiğinde, Personel ($p: ,852>0,05$), Yönetim ($p: ,968>0,05$), Sistem ($p: ,802>0,05$), Kültür ($p: ,135>0,05$), Strateji ($p: ,587>0,05$), Yapı ($p: ,349>0,05$) alt boyutlarında ve Ölçek ($p: ,858>0,05$) genelinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguya göre, katılımcıların anne-baba çalışma durumuna göre özel okulu tercih etme nedenlerinde bir farklılık bulunamamıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamasına rağmen, anne-babanın her ikisinin de çalışmadığı katılımcılarda, personel (103,24), yönetim (103,15), kültür (109,36), yapı (116,55) alt boyutlarında ve ölçek genelinde (104,44) en yüksek sıralı ortalamaya sahip olduğu belirtilebilir.

Tablo 4.12. Aylık Ortalama Hane Gelirine Göre Ölçek ve Alt Boyutlar

Değişken	Hane Geliri	n	Sıralı Ort.	χ^2	P
Personel	8500 TL'den az	25	74,04	7,925	,160
	8501-13000 TL	38	111,96		
	13001-19000 TL	82	98,51		
	19001-25000 TL	23	102,93		
	25001-34999 TL	13	94,69		
	35000 TL ve üzeri	17	112,88		
Yönetim	8500 TL'den az	25	91,98	5,616	,345
	8501-13000 TL	38	112,54		
	13001-19000 TL	82	95,26		
	19001-25000 TL	23	97,46		
	25001-34999 TL	13	83,19		
	35000 TL ve üzeri	17	117,09		
Sistem	8500 TL'den az	25	80,86	8,618	,025
	8501-13000 TL	38	106,29		
	13001-19000 TL	82	98,12		
	19001-25000 TL	23	98,61		
	25001-34999 TL	13	86,73		
	35000 TL ve üzeri	17	129,38		
Kültür	8500 TL'den az	25	98,24	5,172	,395
	8501-13000 TL	38	116,58		
	13001-19000 TL	82	96,30		
	19001-25000 TL	23	91,65		
	25001-34999 TL	13	83,73		
	35000 TL ve üzeri	17	101,29		
Strateji	8500 TL'den az	25	93,86	7,667	,176
	8501-13000 TL	38	113,49		
	13001-19000 TL	82	95,20		
	19001-25000 TL	23	97,11		
	25001-34999 TL	13	74,54		
	35000 TL ve üzeri	17	119,62		
Yapı	8500 TL'den az	25	95,38	3,656	,600
	8501-13000 TL	38	108,83		
	13001-19000 TL	82	95,99		
	19001-25000 TL	23	89,76		
	25001-34999 TL	13	97,42		
	35000 TL ve üzeri	17	116,41		
Ölçek	8500 TL'den az	25	88,18	6,002	,306
	8501-13000 TL	38	113,24		
	13001-19000 TL	82	95,59		
	19001-25000 TL	23	94,13		
	25001-34999 TL	13	90,19		
	35000 TL ve üzeri	17	118,71		

Tablo 4.12 katılımcıların aylık ortalama hane gelirlerine göre, özel okulu tercih etme nedenlerin bir farklılığın olup olmadığını belirlemek adına gerçekleştirilen analiz sonuçlarını vermektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, sistem alt boyutunda anlamlılık değerinin $0,025 < 0,05$ olduğu görülmektedir. Buna göre, sistem alt boyutunda, katılımcıların aylık ortalama hane gelirlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu dile getirilebilir. Diğer alt boyutlar olan personel ($p: ,160 > 0,05$), yönetim ($p: ,345 > 0,05$), kültür ($p: ,395 > 0,05$), strateji ($p: ,176 > 0,05$), yapı ($p: ,600 > 0,05$) ve ölçek genelinde ($p: ,306 > 0,05$) ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. post-Hoc analizine ait bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Aylık Ortalama Hane Gelirine Göre Alt Grup Farklılıkları

	(I)	(J)	(I-J)	p
Sistem	35000 TL ve üzeri	8500 TL’den az	,81412	,043

Tablo 4.13’te gösterilen bulgulara göre, katılımcılardan 35000 TL ve üzeri aylık ortalama hane geliri bulunan katılımcıların, 8500 TL’den az aylık ortalama hane geliri olan katılımcılara göre sistem alt boyutuna daha yüksek düzeyde önem verdikleri belirtilebilir. Modele ilişkin anlamlılık değerinin $0,05$ ’ten küçük olması, bu durumun istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre, aylık ortalama hane geliri daha yüksek olan katılımcılar, daha düşük aylık ortalama hane geliri olan katılımcılara göre, laboratuvar, program geliştirme, ders ve etüt imkânları ile araç-gereçlerin amaca uygunluğu bakımından özel okulu daha yüksek düzeyde tercih etmektedirler.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Tartışma ve Değerlendirme

Özel okulların başarıyı artırmada devlet okullarından daha etkili olmasının beklendiği belirtilmektedir (Yenilmez ve Özbey, 2006; Zeybekoğlu, 2007). Özel okullar, devlet okullarına kıyasla daha yüksek derecede rekabet baskısıyla karşı karşıya kaldıklarından, daha kaliteli eğitim sunmaya teşvik edilmektedirler. Bu yönüyle öğrencilerinin beşeri sermayesini geliştirmek için daha iyi bir konumdadırlar (DeAngelis vd., 2020). Başarı kriterlerine ek olarak, özel okullar talep eden aileler için farklı eğitimler sunmakta, daha iyi akranlar, daha fazla okul güvenliği ve disiplini ve daha çeşitli ders dışı etkinlikler sunmaktadır (Figlio ve Stone, 2000). Bu beklentiye (veya varsayıma) dayanarak, ebeveynler çocuklarını varsayılan faydalar ile gelir/kredi kısıtlamaları arasındaki dengeye göre bu okullara göndermektedir. Bu nedenle, velilerin özel okulları tercihlerinde birden fazla etmenler/değişkenler olduğu dile getirilebilir.

Literatürde özel okul eğitiminin devlet okulu eğitiminden daha üstün olduğunu ileri süren araştırmalar mevcuttur. Braun, Jenkins ve Grigg (2006) devlet ve özel okullar arasındaki okuma ve matematik puanlarını analiz etmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin ve okulların seçilmiş özelliklerini kontrol etmiş ve hem okuma hem de matematik puanlarının özel okul öğrencileri için daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Neal'ın (2008) araştırması da benzer bir şekilde özel okulların başarılarının devlet okulların başarılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, okulu bırakma oranı devlet okullarına kıyasla daha düşüktür ve daha fazla öğrenci yükseköğrenim görmüştür.

Velilerin özel okulları tercih etmelerinin altında birçok faktör bulunmaktadır. Bu çalışma ile birlikte, velilerin özel okulu tercih etmelerindeki faktörler belirlenmiş ve demografik değişkenlere göre karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmanın ana amacı, velilerin özel okulları tercih etme nedenlerinin incelenmesidir. İlk olarak bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt problemlerden “Ebeveynlerin çocukları için özel öğretim kurumlarını tercih etme tutumlarında, özel öğretim kurumlarının nitelikleri (kültür yapısı, personel kalitesi, yönetim yapısı, sistem ve stratejisi) etkili midir?” şeklindeki soruya yanıt aranmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgularda ilk olarak velilerin, özel okulu tercih etmelerindeki ana nedenler incelenmiştir. “Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği” özelinde, personel, yönetim, sistem, kültür, strateji ve yapı açısından özel okulların tercih edilmesindeki etmenler incelendiğinde, velilerin en fazla yönetim açısından artıları olduğu için özel okulları tercih ettikleri görülmektedir. Okul yemekhanesi, kantin ve kafeterya alanlarının bulunması ve düzeni, okulda güvenlik açığının bulunmaması, çocuklar için sağlanan beslenme imkânlarının bulunması, velilerin gelişimine katkı sunacak eğitim ve konferansların düzenlenmesi ve belirli bir disiplin içerisindeki yönetimin sunulması gibi etmenlerin oluşturduğu yönetim, özel okulların tercih edilmesinden en yüksek öneme sahiptir. Elde edilen diğer bir bulgu, yönetimden sonra en yüksek öneme sahip olan faktörün kültür olduğu yönündedir. Özel okulların kurumsal kültür açısından daha gelişmiş bir yapıda olması, en az bir yabancı dil eğitimini kaliteli bir şekilde vermesi, kültürel, bilimsel ve sportif faaliyetlerinin devamlılığı ve başarısı, manevi ya da ideolojik yapısından kaynaklı olarak kültür faktöründen dolayı, veliler, özel okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Özel okulların, devlet okullarına göre yönetim ve kültür açısından daha iyi bir konumda olması, velilerin tercihlerinin bu yönde kullanılmasına neden olmuştur. Literatürde de, bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer bir şekilde bulgulara ulaşılmıştır. Nartgün ve Kaya (2016) çalışmalarında, velilerin özel okulları tercih etmelerinde, kaliteli bilimsel ve kültürel etkinliklerinin ve başarılarının olmasını dile getirmiş ve akademik başarının önemine dikkat çekmişlerdir. Bir başka çalışmada, nitelikli öğretmen ve kadronun bulunmasından kaynaklı olarak özel okulların tercih edildiği belirtilmiştir (Bozyiğit, 2017).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, velilerin, özel okulu tercihlerinde, eğitim kalitesinin yüksekliği, okul personelinin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının ilgili ve hoşgörülü olması, laboratuvarların yeterli sayıda ve nitelikli olması ve öğrencilerin gündelik hayatta kullanabilecekleri pratik bilgileri vermesi dile

getirilebilir. Elde edilen bu bulgular literatürde, Altun Aslan (2020), Bağcı (2019) ve Parlar'ın (2006) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Bağcı (2019), yabancı dil ve akademik başarı açısından velilerin özel okulları tercih ettiklerini belirtmiştir. Altun Aslan'ın (2020) çalışmasında ise, laboratuvar vb. gibi alanların, özel okullarda daha fazla ve etkin bir şekilde kullanıldığı belirtilmiş olup, velilerin bu nedenle özel okulu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Parlar'ın (2006) çalışmasında da, özel okul personellerinin öğrencilere karşı tutumlarından dolayı velilerin özel okulları tercih ettikleri ifade edilmiştir.

Velilerin özel okulu tercih etmelerinde önem düzeyi açısından en düşük etmen ise, özel okulların tam gün eğitim vermesi ve sınavsız bir şekilde bir üst öğretime devam etme olasılığının olmasıdır. Hesapçıoğlu ve Nohutçu'nun (1999) çalışmalarında da benzer bir şekilde bulguya ulaşılmış olup, sınavsız bir şekilde üst öğretime devam edilme olanağının olması, özel okulu tercih faktörlerinde en düşük öneme sahiptir. Parlar (2006) da çalışmasında velilerin özel okulu tercihlerindeki faktörleri incelemiş olup, önem düzeyi açısından en düşük öneme sahip olunan faktörün, sınavsız geçiş hakkının bulunması ve tam gün eğitim verilmesi olduğunu belirtmiştir.

Çalışmanın diğer bir alt problemi ise “Ebeveynlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, aylık ortalama hane geliri) göre özel okulları tercih etme tutumlarında farklılık bulunmakta mıdır?” şeklindedir.

Buna göre velilerin demografik farklılıklarına göre özel okulu tercihlerindeki etmenlerin değişip değişmediği de incelenmiştir. İlk olarak velilerin cinsiyetlerine göre, özel okulu tercih etmelerindeki nedenlerin değişip değişmediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, velilerin cinsiyetlerine göre özel okulu tercih etme nedenlerinde bir farklılığın olmadığı yönündedir. Bu durum tüm faktörler için de geçerlidir. Literatür incelendiğinde, Mermertaş (2014), Uysal (2017) ve Demir'in (2000) çalışmalarında da, cinsiyete göre, özel okulu tercih etme nedenlerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Bu yönüyle, bu çalışmadan elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir. Buna karşın Çelikten'in (2010) çalışmasında ise, kadın velilerin erkek velilere göre, sistem açısından özel okulu tercih etme nedenlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel okul tercihlerini etkileyen faktörlerde demografik değişkenlere göre farklılığın olmadığı bir diğer değişken ise, velilerin yaş gruplarıdır. Elde edilen bulgular, velilerin yaş gruplarına göre, özel okulu tercih etme nedenlerinin farklılaşmadığını göstermektedir. Literatürde Mermertaş'ın (2014) ve Demir'in (2000) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmış olup, velilerin yaş gruplarına göre, özel okulu tercih etmelerindeki faktörler değişmemektedir. Bu yönüyle elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalar ile örtüşmektedir. Bununla birlikte Çelikten (2010) çalışmasında, velilerin yaşları artıkça yapı açısından özel okulu tercihlerinde de artış gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Velilerin eğitim düzeyine göre, özel okulu tercih etme nedenlerinde farklılığın olup oluşmadığı incelenmiş olup, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre velilerin eğitim düzeyinin hangi seviyede olduğu açısından, velilerin özel okulu tercihleri farklılaşmamaktadır. Bu sonuç aynı zamanda, araştırmaya katılan velilerin benzer bir düşünce içerisinde olduğunu da göstermektedir. Literatürde Parlar (2006) ve Bayram'ın (1997) çalışmalarında da, velilerin eğitim düzeyine göre özel okulu tercih etme nedenlerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu yönüyle, elde edilen bulgular, literatürdeki çalışmalar ile örtüşmektedir. Uysal'ın (2017) çalışmasında ise, lisansüstü eğitim düzeyinde olan velilerin, eğitim kalitesi açısından özel okulu tercih etme düzeylerinin, diğer eğitim düzeyine sahip velilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel okulun tercih edilmesinde anne-babanın çalışma durumuna göre farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, velilerin çalışma durumlarına göre, özel okulu tercih etme nedenlerinde bir farklılığın olmadığı yönündedir. Veliler arasında, her ikisinin de çalıştığı ya da çalışmadığı, sadece babanın ya da annenin çalıştığı örneklem bulunmakta olup, bu farklılığın özel okulu tercihlerinde oluşmadığı görülmüştür. Parlar'ın (2006) çalışmasında da, velilerin çalışma durumuna göre özel okulu tercih etme nedenlerinde farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Hesapçıoğlu ve Nohutçu'nun (1999) çalışmasında, sadece babanın çalıştığı durumlarda, özel okulun tercih edilmesinde kültür ve strateji açısından daha yüksek önem verildiği ifade edilmiştir.

Çalışmada demografik değişkenlere göre anlamlı farklılığın bulunduğu tek değişken, velilerin aylık ortalama hane gelirleridir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, okulun

sağlık, rehberlik programlarının bulunması, derslerin ilgi çekici düzeyde gerçekleştirilmesi, laboratuvarların nitelikli olması gibi özellikleri içeren sistem boyutu açısından daha yüksek hane gelirine sahip olan velilerin, daha düşük hane gelirine sahip olan velilere göre önem düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelikten'in (2010) çalışmasında da velilerin hane gelirleri açısından anlamlı farklılığın olduğu, daha yüksek hane gelirine sahip olan velilerin daha düşük hane gelirine sahip olan velilere göre okulun eğitim kalitesi gibi etmenlerden dolayı daha yüksek düzeyde özel okulu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın literatürde Mermertaş (2014) ve Parlar'ın (2006) çalışmalarında, velilerin aylık ortalama hane gelirlerine göre özel okulu tercih faktörlerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Eğitim sorunlarının hem hükümet hem de sivil toplum kuruluşları aracılığıyla çözülmesi, modern liberal demokratik devletin bir özelliğidir. Üretken bir hükümetin yükü dağıtması beklenmektedir. Özel okulların bir devletin ekonomik, kültürel, bilimsel ve demokratik kalitesine katkısı tartışılmazdır. Bir ülkede özel okulların varlığının bir diğer avantajı da özel ve kamu sektörlerinde olumlu rekabete katkı sağlamasıdır. Bu yönüyle özel okullar hükümetler adına yatırım yükünü de hafifletmektedir. Özel okullar ayrıca devlet okulu sınıflarındaki aşırı öğrenci sayısını azaltarak hükümetlere yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle eğitim ile birlikte elde edilen akademik başarının, güncel hayat içerisinde de sürdürülebilmesinin sağlanmasını isteyen veliler, özel okulların tercih edilmesini, bu yönde kolaylaştırıcı ve esnek müfredat programları uygulamaları nedeniyle tercih etmektedirler.

5.2. Öneriler

- Katılımcılar, özel okulları tercih etme nedenleri içerisinde, özel okulların yönetim açısından devlet okullarına göre daha iyi bir konumda olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle, devlet okullarının kantin, kafeterya, güvenlik, velilerin gelişimine katkı sunacak eğitim ve konferanslar açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Tüm bu dile getirilenler, özel okul tercihlerinde velilerin önem verdiği etmenlerdir.
- Katılımcılar, özel okul tercihlerine yönelik tutumlarında, özel okulların kültür alanında devlet okullarına göre daha iyi bir durumda olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre yabancı dil, spor faaliyetlerine yönelik etkinlikler ve bilimsel

faaliyetlerin devlet okullarında da daha geliştirilerek sürdürülmesi gerekmektedir.

- Katılımcılar, özel okul eğitim kalitesinin, personelin öğrencilere yaklaşımlarının, laboratuvar ve kütüphane gibi alanların daha iyi olmasından dolayı özel okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, devlet okullarında laboratuvar ve kütüphane alanlarının daha da geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca devlet okullarında, personellerin öğrencilere ve velilere yaklaşımları konusunda daha hoşgörölü ve ilgili olması beklenmektedir. Buna yönelik olarak personellere kurum içi eğitim verilebilir.
- Katılımcıların gelir düzeylerinin orta düzeyde olup, yine de özel okulu tercih etme nedenleri olduğu düşünöldüğünde, daha fazla imkâna ulaşma adına özel okul burslarının artırılması önerilebilir. Bu yönüyle, özel okullar burs konusunda teşvik edilmelidir.
- Özel okul ücretlerinin hükümetler tarafından daha fazla denetim altında olması gerekmektedir.
- Devlet okullarına laboratuvar, kütüphane, eğitim teknolojileri vb. gibi eğitim kalitesini artıracak etmenlere yönelik yapılan yatırımlar artırılarak veliler için daha cazip hale getirilmelidir.
- Öğretmen ve yönetici eğitimleri kamu ve özel kuruluşlarla işbirliği içinde yürütölmelidir.
- Eğitim materyallerinin paylaşılması için merkezler oluşturulabilir.
- Devlet okulları ve özel okullar arasındaki işbirliği, toplantılar, çalıştaylar ve eğitim materyalleri ve tesislerinin değişimi yoluyla kolaylaştırılmalıdır.
- Devlet okulları sınıf mevcudu, eğitim materyalleri, personel, eğitim programları, ulusal sınav sistemi ve okulların bütçelerinde iyileştirmeler yapılarak daha rekabetçi hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akçay, C. (2006). Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alexander, K. L. & A. M. Pallas (1983). Private Schools and Public Policy: New Evidence on Cognitive Achievement in Public and Private Schools. *Sociology of Education* 56(4): 170-182.

Alpaykut, S. (2017). Evaluation of student parent's satisfaction levels from fee-paying schools by structural equation modelling. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(2), 355–368.

Altun Aslan, E. (2019). Private schools in Turkey. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263–276.

Altun Aslan, E. (2020). Toplumsal statü ve okul seçimleri: kültürel sermaye yatırımı olarak özel okullar. *Alternative Politics/Alternatif Politika*, 12(2).

Arı, A. (Ed.). (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Eğitim Yayınevi.

Arıbaş, S. (2002). Türk Eğitim Sistemi. A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro Yayıncılık.

Arslan, M. M., & Altınışık, S. (2021). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

Aykaç, M., & Kar, B. B. (2018). Yükseköğretimde devlet ve vakıf üniversiteleri: Sorunlar ve politika önerileri. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (642), 769-792.

Bağcı, Z. Ç. (2019). Özel okul velilerinin okuldan beklentilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Balcı, A. (2007). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. Ankara: PEGEM Yayınları.

Başaran, İ. E. (2006). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık ve Basım Yayın.

Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2013). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Başkan, A., & Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinlenme sorunları (Malatya ili örneği). *Turkish Studies*, 10(7), 179-196.

Başıoğlu, T. (2022). Türkiye’de Üniversite ve Yüksek Öğretime Dair Telif Eserler (1980’den Günümüze). *İslam Araştırmaları Dergisi*, (48), 183-260.

Bayram, B. (1997). *Özel okul velilerinin beklentileri ile ekonomik durumu müsait olduğu halde devlet okullarına yönelen velilerin beklentilerinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak özel okullarda görülen kapasite boşluğunun nedenlerini tespit etmeye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Beavis, A. (2004). Why parents choose private or public schools. Australian Council for Educational Research (ACER).

Bernal, J. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779-792.

Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405.

Boulding, K. (1956). General systems theory: The skeleton of science. *Management Sciences*, 2(3), 197-208.

Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. *International Congress on Politic, Economic and Social Studies (ICPESS)*, 2, 521-543.

Braun, H., Jenkins, F., & Grigg, W. (2006). A Closer Look at Charter Schools Using Hierarchical Linear Modeling. NCES 2006-460. National Center for Education Statistics.

Buddin, R. J., Cordes, J. J., & Kirby, S. N. (1998). School choice in California: who chooses private schools?. *Journal of Urban Economics*, 44(1), 110-134.

Cengiz, G., Titrek, O., & Akgün, Ö. E. (2007). Öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde okullarla ilgili faktörlerin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-22.

Coleman, J. S. & T. Hoffer (1987). Public and Private High Schools. The Impact of Communities. New York, Basic Books.

Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared. New York, Basic Books.

Coombs, P. H., & Hallak, J. (1987). Cost analysis in education: A tool for policy and planning. EDI Series in Economic Development, The Johns Hopkins University Press.

Çalık, T. (2022). Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9.

Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Neden yükseköğretim reformu gerekli. *Yeni Türkiye*, 58, 719-724.

Çelikten, S. B. (2010). *Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DeAngelis, C. A., Wolf, P. J., Maloney, L. D., & May, J. F. (2020). Charter School Funding: Inequity Surges in the Cities. School Choice Demonstration Project.

Demir, Z. (2000). *Öğrenci velilerinin beklentileri açısından özel ve resmi okulların karşılaştırılması (Niğde il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Demirel, F. (2012). Osmanlı eğitim sisteminin modernleşmesi sürecinde hiyerarşi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 507-530.

Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). Eğitim bilimine giriş. *İstanbul: Pegem Yayıncılık*.

Dimaki, K., Kaminioti, O., Kostaki, A., Psarakis, S. & Tsourti, Z. (2005). Educational and Occupational Preferences of High School Students in Greece. *Education and Training*, 47(6):432-446.

Doğan, S. (2020). As an educationalist working for a public school, would you send your child to a private school? Private schools in Turkey. *Research in Pedagogy*, 10(2), 417-435.

Dronkers, J. & Robert, P. (2008). School Choice in The Light of The Effectiveness Differences of Various Types of Public and Private Schools in 19 OECD Countries. *Journal of School Choice*, 2(3):260-301.

Dronkers, J., & Robert, P. (2003). The effectiveness of public and private schools from a comparative perspective. European University Institute, Florence.

Eğitim Reformu Girişimi (2021). Eğitim İzleme Raporu-2021. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari/>

Erbay, E. (2008). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Erdem, A. R. (2005a). Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (1998a). İlköğretimimizde yeniden yapılanma. Yaşadıkça Eğitim, 58, 26-32.
- Erdem, A. R. (1998b). İlköğretimle ilgili sürdürülen ve planlanan çalışmaların stratejik planlama açısından değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: V. Cumhuriyet'in 75. Yılında İlköğretim, I. Ulusal Sempozyumu 27-28 Kasım 1998, Ankara.
- Erdem, A. R. (1998c). 21. Yüzyıla girerken nasıl bir insan modeli yetiştirelim?. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2005b). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. Üniversite ve Toplum, 5(2).
- Erdem, A. R. (2012). Atatürk'ün liderliğinde üniversite reformu: yükseköğretim ve bilim tarihimizde dönüm noktası. *Belgi Dergisi*, (4), 376-388.
- Erdoğan, T. (1996). Maarif-i umumiyye nezareti teşkilatı. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 51(1).
- Eren, E. (2020). Yeni tip koronavirüs' ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153-162.
- Eren, H. (2005). *Özel Okullar*. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Erkek, M. S. (2009). *II. Meşrutiyet döneminde Türk eğitim sistemindeki gelişmeler ve Ethem Nejat Bey*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkunt, N. (1986). Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Falsey, B. & B. Heyns (1984). The College Channel: Private and Public Schools Reconsidered. *Socio logy of Education* 57(2): 111-122.
- Figlio, D. N., & Stone, J. A. (2000). Are private schools really better?. In *Research in labor economics* (pp. 115-140). Emerald Group Publishing Limited.
- Gamgam, H., & Altunkaynak, B. (2017). SPSS uygulamalı parametrik olmayan yöntemler. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update. Allyn & Bacon.
- Godwin, K., Kemerer, F., Martinez, V., & Ruderman, R. (1998). Liberal equity in education: A comparison of choice options. *Social Science Quarterly*, 502-522.

Göktolga, Z., G. (2017). İktisadi ve İdari Bilimler İçin İstatistik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Greeley, A. M. (1982). Catholic High Schools and Minority Students. New Brunswick, Transaction Books.

Gültekin, M., & Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 85-111.

Gülünay, S. (2022). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi (Sivas ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Gümüş, A. (2015). Küreselleşme bağlamında değişen eğitim politikaları. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları* (s. 168-169). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-22.

Gürsel, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Kavramlar-Süreçler ve Uygulamalar*. Eğitim Yayınevi.

Hesapçıoğlu, M., & Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 183-202.

Jackson, C. & Bisset, M. (2005). Gender and School Choice: Factors Influencing Parents When Choosing Single-Sex or Co-Educational Independent School for Their Children. *Cambridge Journal of Education*, 35(2):195-211.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Modelleri* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, S., & Varlık, S. (2019). Velilerin özel öğretim kurumlarını tercih etmesine etki eden faktörlerin incelenmesi: Ölçek geliştirme çalışması. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 8(1), 1-15.

Karavuş Altınok, S. (2019). Eğitim ve öğretim desteğinin özel okullaşmaya etkisinin sosyolojik analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kavak, Y., & Burgaz, B. (1994). *Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kazu, İ. Y. (2002). Türk milli eğitim sisteminde mesleki ve teknik eğitim. M. Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik Mesleği* (s.229-250). Ankara: Üniversite Kitabevi.

Kerem, E. A., & Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172.

Keskin, H., & Turna, G. B. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler Rize örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411-426.

Kılıç, M. (2016). Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim Tarihi (1886-1986). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Konan, N. (2002). Türkiye eğitim sisteminin yapısı. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine* (s.265-290). Ankara: Ütopya Yayınları.

Korkut, H., & Doğan, E. (2002). Eğitimde özelleştirme ve özel öğretim kurumlarının sorunları. *Eğitimde Özelleştirme, Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 30-42.

Langouet, G., & Léger, A. (2000). Public and private schooling in France: an investigation into family choice. *Journal of Education Policy*, 15(1), 41-49.

Lutz, S. (1996). The impact of school choice in the United States and The Netherlands on ethnic segregation and equal educational opportunity. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 48-54.

Malhotra, N. K. (2004). *Marketing Research an Applied Orientation*. Pearson Prentice Hall, New Jersey.

McEwan, P. J. (2001). The Effectiveness of Public, Catholic, and Non-Religious Private Schools in Chile's Voucher System. *Education Economics* 9(2): 103-128.

MEB (2007). Özel Öğretim Kurumları Kanunu. Kanun No: 5580, c: 46, s: 26434, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

MEB (2019). Milli eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını.

MEB (2021). Milli Eğitim İstatistikleri 2006-2021, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

MEB (2022). Resmi İstatistikler, <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>

Memduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2010). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Mermertaş, M.F. (2014), *Özel eğitim kurumlarının tercih nedenleri ile öğrencilerin memnuniyeti arasındaki ilişki: Şırnak örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şırnak.

Mütefekkir, B., & Yolcu, İ. U. (2023). Akıllı örgütler ve bilgi yönetimi. Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Araştırmalar XX, 101.

Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.

Neal, D. (2008). The Role of Private Schools in Education Markets (No. 219). Working Paper.

OECD (2020). Education at a Glance: OECD indicators. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/315d95e6-en/index.html?itemId=/content/component/315d95e6-en>

Oğuzka, Ş., & Gürel, O. (1992). Okul Öncesi eğitimi. İstanbul: Oğul Matbaacılık.

Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.

Özdamar, K. (1999). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizleri-1 SPSS-Minitab. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özkan, S. (2018). Darü'l-Fünundan üniversiteye Türk yükseköğretiminde zihniyet dönüşümü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 840-856.

Özkan, U. B. (2019). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. *Ankara: Pegem Akademi*, 4.

Özyılmaz, Ö. (2013). Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları. Ankara: Pegem Akademi.

Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Punch, F. K. (2014). Sosyal Araştırmalara Giriş. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sargın, S. (2007). Türkiye'de üniversitelerin gelişim süreci ve bölgesel dağılımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 133-150.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). Research Methods for Business Students. Pearson.

Saylık, A., Saylık, N., & Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: Bir metafor çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546.

Songur, H. (2014). Hukuk tarihi bakımından Osmanlıdan cumhuriyete yükseköğretim meselesi-yök'ün ilahiyat fakülteleri lisans program değişikliği bağlamında. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 191-211.

Sönmez, M. (2008). Türkiye'de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84.

Stoner, J.A., & Freeman, R.E. (1989). *Management, Business and Economics*. North America: Prentice Hall.

Subaşı, B., & Dinler, A. (2003). *Dünya ve Türkiye'de Özel Okullar*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Şahin, M. (2006). *Sistem Yaklaşımı*. C. Koparal (Ed.). *Yönetim Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şimşek, S. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri bağlamında 1980 sonrasında Türkiye'de eğitim iktidar ilişkileri. *Yayınlanmamış yüksek lisan tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82.

Şişman, M. (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tanrısevdi, F., & Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 5(3), 223-240.

Taymaz, H. (1993). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 19(2), 75-100.

TEDMEM (2020). Bir bakışta eğitim. <https://tedmen.org/mem-notlari/degerlendirme/biir-bakista-egitim-2020>

Türkoğlu, A., & Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.

Ungerleider, C. (2003). *Failing our kids: How we are ruining our public schools*. Toronto, ON: McClelland and Stewart Ltd.

Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.

Uysal, B. S. (2017). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uzgören, N. (2012). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatistiksel Yöntemler ve SPSS Uygulamaları*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.

Van Pelt, D., Allison, P. A., & Allison, D. J. (2007). Ontario's private schools: Who chooses them and why?. Vancouver, BC: Fraser Institute.

Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

West, D. (2001). Why Providence parents send their children to private schools, and what would bring them back. Brown University, Taubman Center for Public Policy

Wilkinson, D., Macintosh, A., & Denniss, R. (2004). The accountability of private schools to public values. Canberra: Australia Institute.

Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 431-448.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.

Yılmaz, Ö. (2020). Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zeybekoğlu, A. (2007). Pazarlama ve özel okullar: Okul müdürlerinin hedef pazarlamadaki rolü. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 173-186.

EKLER

Ek. 1. Anket Formu

Sayın Katılımcı,

Velilerin özel okul tercih nedenleri ile ilgili bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Bu amaçla düzenlenen bu bilgi toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel

bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde ise, okul tercih nedenleri ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formun ikinci bölümünde yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği ifadenin karşısında yer alan beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretleyerek (X) belirtiniz.

Bu bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, ölçekte yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Elşan ADALETLİ
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet

Kadın () Erkek ()

2. Yaş

20-26 () 27-35 () 36-44 () 45-54 () 55 ve üzeri ()

3.Eğitim Düzeyi

Okur-yazar değilim () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Lisans () Lisansüstü ()

4. Anne-baba çalışma durumu

Her ikisi de çalışıyor () Sadece baba çalışıyor ()

Her ikisi de çalışmıyor () Sadece anne çalışıyor ()

5. Aylık ortalama hane geliri

8500 TL'den az () 8501-13000 TL () 13001-19000 TL ()
19001-25000 TL () 25001- 34999 TL () 35000 TL ve üzeri ()

II. BÖLÜM: ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARININ TERCİH EDİLMESİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER ÖLÇEĞİ

*1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum

PERSONEL					
Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kadrolarının nitelikli olması					
Öğretmenlerin alanlarında yetişmiş ve donanımlı olmaları					
Öğretmenlerin kadro sürekliliğinin sağlanması (sürekli öğretmen değiştirmeme)					
Okuldaki yardımcı personel hizmetlerinin niteliği					
Okul personelinin öğrencilere karşı ilgisi, sevecen ve hoşgörülü olmaları					
Öğretmen ve idarecilerle rahatça iletişim kurulabilmesi					
YÖNETİM					
Velilere çocuklarının gelişimine katkıda bulunmalarında yardımcı olabilecek bilgileri içeren periyodik konferanslar düzenlenmesi					
Okulun yemekhanesinin, kantininin, kafeteryasının temizliği ve kullanılan malzemelerin temiz olması					
Çocuklara sağlanan beslenme imkânlarının kalitesi					
Okulda güvenlikten sorumlu görevlilerin olması					
Okulun disiplin (ödül ve ceza) politikası					
SİSTEM					
Okulun alt sistemlerinin (sağlık, rehberlik, ölçme-değerlendirme, program geliştirme gibi) iyi işlemesi					
Tam gün eğitim verilmesi					
Derslerin ilgi çekici biçimde işlenmesi, etüt imkânları ve ders çalışma ortamlarının niteliği					
Okulun sürekli kendini geliştirme çabası içinde olması					
Laboratuvarların yeterli sayıda, nitelikte olması ve etkili biçimde kullanılması					
Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan araç-gereçlerin amaca uygunluğu, çeşitliliği ve kalitesi					
KÜLTÜR					
Okulun kurumsal kültürünün gelişmiş olması					
Okulun en az bir yabancı dil öğretme imkânı sağlaması					
Okulun kültürel ve sportif alanlarda girdiği yarışmalardaki başarısı					
Okul kütüphanesindeki olanakların yeterliliği					
Okulun çevredeki bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı					
Manevi veya ideolojik yapısının uygunluğu					
STRATEJİ					
Sınavsız olarak bir üst öğretime devam etme olanağı					
Akademik programların yanı sıra öğrencilerin hayatta kullanabilecekleri pratik becerilerini geliştirmeye yönelik programlar uygulanması (esnek müfredat)					
Okulda öğrencilerin kişilik gelişimine ilişkin beklentileri sağlayacak olanakların varlığı					
Üst okullara veya mesleklere, okulun etkili bir yönlendirme programı uygulaması					
Öğrencilerin ders başarısızlığı, sosyal ilişkiler ve psikolojik sorunları gibi alanlarda etkili bir şekilde psikolojik yardım hizmetlerinin verilmesi					
YAPI					
Eğitim kalitesinin yüksek olması					
Sınıf mevcutlarının istenilen seviyede olması					
Okuldaki malzemelerin (sıra, masa, sandalye, tahta gibi) öğrencilerin fiziksel gelişimine uygunluğu					
Okula ulaşım kolaylığı, ısınma ve temizlik imkânlarının iyi olması					
Okulun ücretinin aile bütçesine uygunluğu ve ödemelerde getirdiği kolaylıklar					