

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

VELİLERİN ÖZEL OKUL SEÇİM KRİTERLERİ VE BU
KRİTERLERİN DAYANDIĞI KİŞİSEL DEĞERLERİ: BİR KARMA
YÖNTEM ARAŞTIRMASI

H. Derya KARAKURT
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

VELİLERİN ÖZEL OKUL SEÇİM KRİTERLERİ VE BU
KRİTERLERİN DAYANDIĞI KİŞİSEL DEĞERLERİ: BİR KARMA
YÖNTEM ARAŞTIRMASI

THE PRIVATE SCHOOL CHOICE CRITERIA OF PARENTS AND
THEIR PERSONAL VALUES DEPENDING ON THESE CRITERIA:
A MIXED METHOD RESEARCH

H. Derya KARAKURT
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR

İstanbul – 2021

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2021**

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

29/07/2021

Hatice Derya KARAKURT

ÖZGEÇMİŞ

1991	Özel Kùltür Lisesi
1995	Marmara Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakùltesi Kimya Anabilim Dalından mezuniyet
1997-2002	Özel Mimar Sinan Okulu’nda Fen Bilgisi/ Kimya Öğretmeni
2002-2018	FMV Özel Işık Okulları’nda Öğretmen/Yönetici
2019	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ababilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

ÖNSÖZ

Eğitim sektöründeki çalışmalarım sonucunda edindiğim tecrübelerimi, akademik platformda ifade edebilmek amacıyla, 2019 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans programına başvurdum. Yüksek lisans ile başlayan ikinci öğrenim serüvenim, ailemin ve danışmanımın teşvikleriyle tezli programa geçişim ve takibinde bu araştırmanın ortaya çıkması ile devam etti.

Bu süreç içinde, bilgisini ve zamanını esirgemeyerek beni her daim destekleyen, başarabileceğime inandıran, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, gerçek bir eğitimci, çok değerli danışmanım, Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımda aldığım tüm kararlarımda yanımda olan, başarılarımla gurur duyan, manevi desteğini her zaman hissettiğim, değerli annem Fatma DEMİRALP'e sevgilerimi ve saygılarımı sunarım. Benim bu günlere ulaşmamda gösterdiği tüm emeklerden dolayı kendisine çok teşekkür ederim. Yaşamımda karşılaştığım tüm zorluklarda, dualarıyla ve motivasyonu ile beni her zaman yukarı çeken biricik babama sonsuz minnetlerimi sunarım. Sevgili ablalarıma da bu süreç içinde bana olan inançları ve destekleri için ayrıca teşekkür ederim. Umarım ki, en kıymetlim biricik oğluma, yıllar sonra bile bu cesaretimle örnek olabilirim. Bu gayretimle eğitimin önemi konusunda, O'nun yaşamında bir farkındalık oluşturabilmeyi umut ediyorum. Tez yazım sürecinde benimle sabırla geçirdiği tüm zamanları için oğlumu sevgiyle kucaklıyorum ve teşekkür ediyorum.

Hayallerin bir zamanı olmadığını, yarım kalmış yaşanmışlıkların ve gerçek bir inancın en sonunda yerini bulacağını ve emeklerin boşa çıkmayacağını asla unutmamak gerekir.

Sevgiyle...

ÖZET

Dünyadaki hızlı gelişmelerin sonucunda toplumsal beklentiler artmış ve üretim/hizmet alanlarındaki arz talep dengelerinin değişmesiyle tüm sektörler ciddi bir rekabet olgusuyla karşı karşıya kalmıştır. Eğitim, çok boyutlu yapısı gereği dünyanın bu değişim ve dönüşüm sürecinden bağımsız düşünülemez. Ancak eğitimin çok büyük kamusal yapısının dönüştürülmesinde yaşanan aksaklıklar, küresel beklentileri karşılamaya yönelik girişimlerin yavaş kalmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda, eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik yapılandırmaların önemli bir yatırım alanı olduğu gözlenmiş ve yüksek beklentilerin satın alınması gereken hizmet olduğu görüşleri gündeme gelmiştir.

Türkiye’de özelleştirmenin eğitime yansımaları, 1980’li yıllardan itibaren özel okul sayılarındaki artışla görülmektedir. Özel sermaye ile kurulan okullar, kendi ekonomilerinin yönetiminde özerk olduklarından, devlet okullarına göre yeniliklere daha hızlı uyum sağlamaktadır. Bu sayede özel okullar, eğitim öğretim faaliyetlerindeki nitelikler yönüyle, günümüzde devlet okullarının alternatifidir. Son yıllarda özel okulların gerek sayı gerek çeşitlilik bakımından artışı, veliler açısından okul seçimlerini önemli bir karar problemi haline getirmiştir.

Bu araştırmanın amacı, özel okulların sağladığı çeşitli eğitim hizmetleriyle ilgili velilerin farkındalıklarını artırmak, okul seçimlerinde öncelik verdikleri kriterleri belirlemek, bu kriterlerin dayandığı kişisel değerlerini keşfetmek ve bu kişisel değerlerin açıklanması bağlamında özel okul yatırımcılarına ve yöneticilerine hizmet kalitesinin iyileştirilmesi yönünde bir katkı sunmaktır.

Bu çalışma, İç içe geçmiş (gömülü) desen kullanılarak gerçekleştirilmiş bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın merkezinde yer alan nitel yaklaşım nicel bir yaklaşımla desteklenmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında, Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP); nitel aşamasında, Basamaklama Yöntemi kullanılmıştır. Nicel aşamanın veri analizinde, her bir katılımcı ile özel okullara ait belirlenen kriterlerin göreceli karşılaştırmaları yapılmış, tüm karşılaştırmaların tutarlılıkları hesaplandıktan sonra bu kriterler ağırlıklarına göre sıralanarak, katılımcıların okul seçimindeki öncelikleri belirlenmiştir. Nitel aşamanın veri analizinde, Basamaklama görüşmelerinin verilerine, içerik analizi uygulanmış ve Neden-Sonuç Zinciri Teorisine (NSZ) göre içerik kodları oluşturulmuştur. İçerik kodlarına göre

Özet Çıkarım Matrisi hazırlanmış, Hiyerarşik Değer Haritası çizilmiş ve elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde Maksimum Çeşitlilik Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, özel okullarda veli konumunda olan ve çalışmaya gönüllü katılan kişiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularında, bir özel okulun seçim nedenini oluşturan en öncelikli kriterler olarak; *Akademik kadronun nitelikli olması, Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi ve Okulun ulusal sınavlardaki başarısının iyi olması* belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, velilerin bu kriterleri dayandırdığı kişisel değerleri olarak *mutluluk, başarı ve özgüven* ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Veli, Özel okul, Değer, İç içe geçmiş (Gömülü Desen), Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV), Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP).

ABSTRACT

As a result of rapid developments in the world, social expectations have increased; and with the change in the supply and demand balances, all sectors have come across a serious competition fact. Due to its multidimensional structure, education cannot be considered independent of this change and transformation period of the world. However, the hitches in the transformation of the great public structure of education have caused the attempts intended to meet the global expectations to stay slow. As a result of this, the configurations intended to increase the quality of education have been observed as an important investment area and the view that high expectations should be the service purchased has emerged.

The reflections of privatization in Turkey have been seen with the increase in the number of private schools since 1980's. The schools established with private funds adapt to innovations faster than public schools since they manage their own economies autonomously. Thereby, today private schools are in the state of an alternative for public schools in the aspects of qualities in education and teaching. In recent years, the increase in the number and variety of private schools have brought the *school choices* an important decision problem for parents.

The purpose of this research is to increase the awareness of parents about various education services provided by private schools, to determine the criteria they prioritize in the school choice, to discover the personal values on which these criteria are based, and to contribute to the private school investors and administrators in the improvement of service qualities of schools in the context of explaining these personal values.

This study is a mixed method research made by nested (embedded) design. The qualitative approach at the center of the research (*core study*) was supported by the quantitative approach. In the quantitative approach of the research, Analytic Hierarchy Process (AHP) Method was used and in the qualitative approach, Laddering Method was used. In the data analysis of the quantitative phase (AHP), relative comparisons of the criteria were made, vectors of priorities were constructed and consistency was calculated. In the data analysis of the qualitative phase, content analysis was applied to the findings of the Laddering interviews and content codes of the Means and Chain Theory were formed. By means of the content codes of the Laddering, a Hierarchical Value Map was drawn and the results were evaluated through the findings.

Maximum Variation Sampling Method was used in the selection of the study group of this research. The study group of the research consists of people who are parents of private schools and volunteered to attend the study.

In the findings of this research, the most decisive criteria that constitute the reason for choosing a private school are: The quality of the academic staff, the responses to the needs of the students in education by considering the individual differences and the success of the school in the national exams. As a result of the research, it appears that the personal values of the parents depending on these criteria were: happiness, success and self-confidence.

Key words: Parent, Private school, Value, Nested (Embedded) design, Multiple-criteria Decision Analysis (MCDM), Analytic Hierarchy Process (AHP).

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ETİK BEYAN	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLO LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Eğitimin Özelleştirilmesi	11
2.1.1. Dünya’da Eğitimde Özelleştirme.....	11
2.1.2. Türkiye’de Eğitimde Özelleştirme.....	13
2.2. Özel Okul Kavramı	14
2.2.1. Özel Okulların Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi	14
2.3. Türkiye’de Özel Okulların Tarihi Gelişimi	16
2.3.1. Cumhuriyet’ten Önce Özel Okullar	16
2.3.2. Cumhuriyet’ten Günümüze Özel Okullar.....	18
2.4. Türkiye’de Özel Okulların Yapı ve İşleyişi.....	20
2.4.1. Özel Okulların Mevzuatı	21
2.4.2. Türkiye’de Özel Okulların Mevcut Durumu	22
2.4.3. Türkiye’de Özel Okulların Sorunları	25
2.4.4. Özel Okulların Avantajları.....	26
2.5. Değer ve Değerler Kavramı	27

2.5.1. Değerlerin Özellikleri ve İşlevleri	28
2.5.2. Rokeach'ın Değerler Yaklaşımına ait Teorisi	30
2.6. Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar	32
2.6.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	32
2.6.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	35
3. YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Çalışma Grubu	46
3.2.1. Nitel Çalışma Grubu	46
3.2.2. Nicel Çalışma Grubu	47
3.3. Nicel Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi (ÇKKV)	48
3.3.1.1. Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP).....	51
3.4. Nitel Veri Toplama Araçları	61
3.4.1. Neden-Sonuç Zinciri Teorisi	62
3.4.1.1. Basamaklama Yöntemi.....	64
3.5. Verilerin Toplanması	69
3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	70
3.5.1.1. Nitel Yöntemin Geçerlik ve Güvenirliği	70
3.5.1.2. Nicel Yöntemin Geçerlik ve Güvenirliği	71
3.5.2. Araştırmacının Rolü.....	72
3.6. Verilerin Analizi	72
3.6.1. Basamaklama Yönteminden Elde Edilen Verilerin Analizi	72
3.6.1.1. İçerik Kodlarının Oluşturulması.....	74
3.6.1.2. Özet Çıkarım Matrisi.....	76
3.6.1.3. Hiyerarşik Değer Haritası.....	79
4. BULGULAR.....	80
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları.....	80
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	84
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	96
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	96
5.2. Öneriler	1044
KAYNAKÇA.....	1066
EKLER	121

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1. Türkiye’de Okul ve Öğretmen Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı.....	15
Tablo 2.2. Özel Okul Sayılarının Yıllara ve Seviyelere Göre Dağılımı.....	23
Tablo 2.3. Özel Okul Seviyelerine ve Yıllara Göre Öğrenci ve Öğretmen Sayılarının Dağılımı.....	24
Tablo 2.4. Amaç ve Araç Değerlerin Listesi (Rokeach, 1973)	31
Tablo 3.1. Temel Karma Yöntem Tasarımlarının Özeti.....	42
Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri	47
Tablo 3.3. Puanlama Ölçeği (Saaty, 2005).....	50
Tablo 3.4. Özel Okulların Nitelikleri.....	54
Tablo 3.5. Örnek 1- İkili Karşılaştırma Matrisi.....	55
Tablo 3.6. Örnek 2 - Dört Elemanlı İkili Karşılaştırma Matrisi	56
Tablo 3.7. Örnek 3 - İkili karşılaştırma matrisi	56
Tablo 3.8. Örnek 4 - İkili Karşılaştırma Matrisinin Normalizasyon Hesaplamaları	57
Tablo 3.9. Örnek 5 - Normalizasyon matrisi	57
Tablo 3.10. Örnek 6 - Öncelikler vektörünün hesaplanması	58
Tablo 3.11. Rassal Değer İndeksi	60
Tablo 3.12. Örnek 7 - Temel Kriterlerin Öncelikler Vektörü	60
Tablo 3.13. Örnek 8 – Akademik Faktörler Öncelikler Vektörü.....	61
Tablo 3.14. Örnek 9 – Temel Kriterler Öncelikler Vektörü	61
Tablo 3.15. Araştırmanın Nitel Aşamasında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	71
Tablo 3.16. Okul Seçim Kriterlerine İlişkin İçerik Kodları.....	74
Tablo 3.17. Özet Çıkarım Matrisi.....	76
Tablo 3.18. Akademik Kadronun Nitelikli Olması – Başarı Zinciri	77
Tablo 3.19. Eğitimde Bireysel Farklılıklar Gözetilerek Öğrencinin İhtiyaçlarına Cevap Verilmesi – Başarı Zinciri	77
Tablo 4.1. Katılımcıların Önceliklendirdiği Özel Okul Kriterleri.....	80
Tablo 4.2. Önceliklendirilen İlk Beş Okul Niteliğinin Katılımcılara Göre Dağılımı	81
Tablo 4.3. AHP’de Önceliklendirilen İlk Beş Okul Niteliğinin Katılımcı Sayısına Göre Dağılımları	82

Tablo 4.4.	Katılımcıların İlk Beş Önceliğindeki Tüm Alt Kriterlerin Temel Kriterlere Göre Dağılımları	83
Tablo 4.5.	Katılımcı Görüşlerinin NSZ Teorisine Göre Soyutlama Düzeyleri	90

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Değerlerin İnşası	30
Şekil 3.1. Karma Yöntem Araştırmasının Tasarımı	39
Şekil 3.2. Örnek Bir Karma Yöntem Tasarımının Bileşenleri	40
Şekil 3.3. Gömülü Desen (İç İçe Geçmiş Desen) Modeli	43
Şekil 3.4. Karma Yöntem Araştırmalarında Felsefi ve Metodolojik Yaklaşımlar	43
Şekil 3.5. Karma Yöntem Araştırmasının Gömülü Desen Tasarımı	45
Şekil 3.6. Karar Verme Sürecinin Basamakları.....	49
Şekil 3.7. Üç Seviyeli AHP Modeli.....	52
Şekil 3.8. Bir Karar Probleminin Hiyerarşik Yapısının Modellenmesi.....	52
Şekil 3.9. Neden-Sonuç Zinciri Teorisinin Kavramsal Yapısı	63
Şekil 3.10. Neden-Sonuç Zinciri Oluşumunun Modellenmesi.....	78
Şekil 3.11. Hiyerarşik Değer Haritası.....	79
Şekil 4.1. Örnek İlişkisel Zincir Haritası-1.....	92
Şekil 4.2. Örnek İlişkisel Zincir Haritası-2.....	93
Şekil 4.3. Örnek İlişkisel Zincir Haritası-3.....	94

KISALTMALAR LİSTESİ

AHP	: Analitik Hiyerarşi Prosesi (<i>Analytic Hierarchy Process</i>)
ÇKKV	: Çok Kriterli Karar Verme (<i>Multiple Criteria Decision Making</i>)
DTÖ	: Dünya Ticaret Örgütü
GATS	: Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (<i>General Agreement on Tariffs and Trade</i>)
HVM	: Hiyerarşik Değer Haritası (<i>Hierarchical Value Map</i>)
İTO	: İstanbul Ticaret Odası
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NSZ	: Neden-Sonuç Zinciri (<i>Means-End Chain</i>)
ÖÖKK	: Özel Öğretim Kurumları Kanunu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TED	: Türk Eğitim Derneği
TÖZOK	: Türkiye Özel Okullar Derneği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

Günümüzde özelleştirme, küreselleşmenin, ekonomik, siyasi ve kültürel alanlardaki dinamik oluşumları sonucunda toplumsal beklentileri karşılamak üzere ortaya çıkan bir trend olarak değerlendirilebilir. Özelleştirmenin yaygınlaşmasıyla rekabet olgusu, her alanda ve eğitimde hızla etkisini göstermiştir. Dolayısıyla gelişmekte olan toplumlar, yeni dünya düzeninde söz sahibi olmak için, küresel değerlere göre eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmak ve daha etkili hale getirmek durumundadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

İnsanlık, çağımızın bilgi ve teknoloji sistemleri sayesinde, dünyadaki tüm yeniliklerden ve gelişmelerden, hızla haberdar olmaktadır. Teknoloji, bilginin üretilmesini ve yaygınlaşmasını kolaylaştıran bir araçtır ve her sektördeki yenilikler ve dönüşümler için itici bir güç olmuştur. Dünyadaki gelişmeler karşısında, bireylerin hizmet kalitesi ve ürün niteliklerine yönelik beklentileri artmış ve sonuç olarak sektörlerdeki arz ve talep dengeleri günden güne değişmiştir. Dünyadaki bu yeni oluşumlar ile etkili olan küresel beklentilere karşı toplumların duyarsız kalmaları mümkün değildir.

Küreselleşme ve eğitim içi içe geçmiş iki olgu olduğundan, eğitimin tüm bu gelişmelerin dışında tutulması beklenemez. Nitekim bilgi ve teknoloji eğitim sistemlerine yön verirken; teknoloji ve bilgi eğitim aracılığıyla üretilir. Bilgi toplumlarının içinde yer almak isteyen ülkeler, eğitimi, bireysel, toplumsal ve evrensel tüm boyutlarıyla değerlendirmek, geliştirmek ve dönüştürmek zorundadır.

Eğitim, insan yaşamını çok yönlü etkilediği için toplumsal işleyişlerde bir *hak* olarak kabul edilmiştir ve bu yönüyle eğitim evrensel bir değerdir. Öte yandan eğitimin çok boyutlu ilişkileri olduğundan, tanımlanması zor bir kavramdır. Genel olarak eğitimi; belirli amaçlar doğrultusunda insan davranışlarında istenen gelişmeleri sağlamaya yönelik planlı ve sistemli faaliyetler olarak tanımlayabiliriz.

Eğitim, bireylerde gerekli bilgiyi oluşturma yanında; özgürlük, adalet, barış, evrensellik gibi toplumsal değerlerle ilgili farkındalıklar da oluşturur (Arslan ve Eraslan, 2003). Biesta (2015), eğitimin fonksiyonlarını; yeterlik, sosyalleşme ve öznellik olarak sınıflandırmaktadır. Yeterlik, kişinin yaşamı boyunca kazandığı tüm bilgi ve becerilerini etkili kullanabilmesiyle ilgilidir. Bireyin eğitimi, sosyal yaşamın içinde toplumsal değerlerle beslenir ve birey, kültürel, politik, dini, sosyal vb. birçok alanda kendini ifade edebilme

yeterliğine sahip olur. Bireyin eğitimi sonucunda toplumsal boyutu olan bazı öznel sonuçlar ortaya çıkabilir. Örneğin; birey, yaşamı içinde girişimcilik, sorumluluk, adalet gibi bazı değerlere karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilir (Biesta, 2015).

Eğitim, pozitif bilimlerden sosyal bilimlere, sanata ve spora kadar çok çeşitli alanlardaki öğrenimleri içerir. Bireyin aile içinde başlayan eğitimi okullarda edindiği kazanımlarla tüm yaşamına yansır. Bu nedenle okullar, bireyin kendini ifade etmesini ve topluma uyumlu olmasını sağlayan entellektüel birikimin, aracı kurumlarıdır. Eğitim yoluyla birey bilgiyi öğrenir, yeteneklerini keşfeder, yaşam becerilerini geliştirir ve tüm bunların sonucunda, topluma faydalı faaliyetlerde bulunmak üzere birtakım sosyal roller üstlenir (Esen, 2014).

Dünyanın endüstri tabanlı ekonomiden bilgi tabanlı ekonomiye geçişi sırasında, gelişmiş ülkelerde bilgi ve teknoloji temelli becerilere yönelik yeni iş sahaları oluşmuştur. Günümüzde özel sermaye sahipleri, takım çalışması, problem çözme, kriz yönetimi vb. gibi üst düzey çalışma becerileriyle donatılmış iş gücü arayışındadır. Dolayısıyla toplumlar, bilgi çağının beklentilerini karşılayacak şekilde eğitimin yeniden yapılandırılması gerektiğinin farkındadır. Çağımızın bilişim teknolojileri karşısında klasik eğitim anlayışı etkisini kaybetmiş ve ülkeler eğitim politikalarında sistem arayışlarına girmiştir. Böylece eğitim sistemlerindeki reformlarla dünyaya öncülük yapan ülkeler, küresel eğitimde değişim ve dönüşüm sürecini başlatmıştır. Aynı zamanda bu ülkeler, ekonomik politikalarında, beşeri sermaye yatırımlarını desteklemiş ve bunun sonucu olarak eğitim, uluslararası boyutlarda akademik başarının ölçüldüğü ve ülkelerin buna göre değer kazandığı yeni bir küresel yapı kazanmıştır.

1980'lerden itibaren kapitalizm ile yükselen neoliberal görüşler, küresel ekonominin çıkmaza girmesini öne sürerek, devletin kamusal alanlardaki görevlerinin sınırlandırılması yönünde politikalar izlemektedir. Ancak küresel dönüşümlerin hızı karşısında, devletlerin çabaları yavaş kalmış ve çok büyük olan kamusal yapıların dönüştürülmesinde aksaklıklar yaşanmıştır. Bu nedenle ülkeler, eğitim politikalarında küresel yapılara göre yeni stratejiler izlemek durumunda kalmış, sonuçta; ülkelerde eğitim hakkının ticari piyasası oluşmaya başlamıştır (Şentürk, 2010). Eğitimde özelleştirmenin Türkiye'deki etkileri, dünyadaki süreçlere pararel bir şekilde izlenmiş ve sektöre yansımaları 1980 yılı sonrasında özel öğretim kurumları sayılarındaki artışla görülmüştür.

Ekonomik özerkliği nedeniyle özel okullar, devlet okullarına göre yenilikleri daha yakın takip edebilmekte ve dolayısıyla değişimlere daha kolay uyum sağlamaktadır. Bu nedenle günümüzde özel okullar, eğitim faaliyetlerinde genellikle devlet okullarından daha iyi şartlar sunabildikleri için öğrenciler ve veliler tarafından tercih edilmektedir. MEB'nin örgün eğitim istatistik verileri incelendiğinde, yıllar içinde özel okullar ve bu okullara devam eden öğrenci sayılarında büyük bir artış gözlenmektedir. Özel okullara artan talebin devlet üzerindeki eğitim yükünü önemli ölçüde hafiflettiği söylenebilir. Ancak ülkedeki ekonomik istikrarsızlıklar, velinin finansına bağlı faaliyet gösteren özel okulların, her geçen yıl kapasite doluluğu konusunda sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır.

Eğitim hakkının ticarileşmesi konusunda, gerek dünyada gerek ülkemizde geçmişten günümüze kadar birçok olumsuz görüş bulunsa da günümüzde özel okullar niceliksel ve niteliksel açıdan göz ardı edilemez durumdadır. Özel okulların eğitime katkıları arasında; ülkenin eğitim kalitesini artırmak, gelir seviyesi yüksek aile çocuklarının devlet üzerindeki yükünü almak, maddi gücü olmayan başarılı öğrencilere burs vermek, ülkenin yabancı dil seviyesini yükseltmek sayılabilir (Uygun, 2003).

Eğitim sektöründe her geçen gün artan rekabet koşulları karşısında tutunmaya çalışan özel okullar, daha fazla tercih edilmek için nitelikli eğitim faaliyetlerine önem vermektedir. Günümüzde özel okullar, akademik niteliklerin yanında yabancı dil, sosyal, sportif ve kültürel faaliyetler, sınav başarıları, bireysel öğrenme, yemek, servis, temizlik vb. hizmetlerle devlet okullarına göre ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle çocukları için nitelikli eğitim arayışında olan veliler açısından özel okullar, aynı zamanda “kültürel prestij” sağlayan araçlar olarak değer kazanmaktadır (Kataoka, 2017). Yabancı alan yazındaki çeşitli çalışmalarda, (Benson vd., 2015; Bosetti ve Pyryt, 2007; Crozier, 2015; DiPerna ve Catt; 2016; Gerrard, 2018) okul seçimlerinin teorik çerçevesinin Pierre Bourdieu'nun (1970) “kültürel sermaye teorisine” dayandığı görülmüştür. Bourdieu (1970), kültürel sermayeyi, okul sürecinde eğitim yoluyla kazanılan ve aile yaşamı içerisinde doğal yolla edinilen çeşitli entelektüel niteliklerin toplamı olarak ifade eder (Akt. Avcı ve Yaşar, 2014). Yerli ve yabancı alan yazındaki araştırmalarda, “okul seçiminin”, toplumsal statüye katkı sağlayacak önemli bir stratejik karar olduğu yönünde düşüncelere rastlanmaktadır (Aslan, 2020; Kataoka, 2017). Berberoğlu (2005), öğrencileri hayata hazırlayan kurumlar olan okullardan, çocukların gelişimlerine çok yönlü katkı sağlayacak eğitim ve öğretim planlamaları

beklendiğini ifade etmektedir. Beamish ve Morey'e (2013) göre, ebeveynler, çocuklarının öğrenme ile meşgul olmasını ve okulun bu konuda yeterli desteği vermesini beklemektedir.

Literatürde alan yazında yapılan bazı araştırmalar, okul seçimlerinde nitelikli akademik eğitimin, okulun nicel birçok özelliğinden ön plana çıktığı sonucunu ortaya koymaktadır. Berberoğlu'na (2005) göre; okullar, eğitimin kalitesi, öğretim materyallerindeki çeşitlilik, sosyal etkinlikler, teknolojik altyapı vb. gibi birçok alanda değerlendirilebilir, ancak en tutarlı ölçme akademik başarının sürekliliğinin izlenmesi ile yapılabilir. Nitekim nitelikli bir eğitimin, öğrencinin bilişsel, davranışsal ve duygusal kazanımlarını önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, "okul seçimleri", bilinçaltındaki birtakım duygu ve düşüncelerle bağdaştırılan stratejik bir karar olarak değerlendirilebilir.

Dünyadaki iş yaşamının sert rekabetinin farkında olan ebeveynler, çocuklarının iyi bir meslek sahibi olması, sosyal yaşamdaki başarıları ve toplumsal statüleri konusunda gün geçtikçe daha fazla kaygılı olmaktadır. Bu nedenle ebeveynler, kendi imkanları ölçüsünde, çocuklarına en iyi eğitimi sağlayacak okulların arayışına girmektedir (Bosetti ve Pyryt, 2007). Veliler okul seçimlerinde akademik niteliğin yanında çocuklarındaki yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi için mutlu bir eğitim sürecini de önemsemektedir (Power, 2004).

Özel okulların eğitim hizmetlerine yönelik birçok kriter ile varlık göstermesi, veliler açısından karmaşık bir durum oluşturmaktadır. Nitekim velilerin çoğunlukla bu eğitim hizmetlerinin hepsinin farkında olması ve ne ölçüde nitelikli oldukları konusunda bilgi edinmesi kolay değildir. Günümüzde özel okulları tercih etmek isteyen veliler, çevreden edindikleri bilgiler, okulun tanıtımları ve okul yöneticileriyle bizzat görüşerek bilgi edinmeye çalışmaktadır. Ancak velilerin bu kanallarla edindiği birtakım bilgiler doğrultusunda yaptığı okul seçimlerinin, bazen eğitim süreci içinde memnuniyet oluşturacak yöndeki beklentilerini karşılamadığı görülmektedir. Bu nedenle velilerin okul seçimlerinde eğitim hizmetlerine ilişkin kriterleri daha iyi değerlendirmeleri ve çocuklarının yararına olan öncelikleri belirlemeleri için birtakım rasyonel süreçlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde nitelikli liselerde öğrenim görmek ve yükseköğretime yerleşmek merkezi sınavlarla gerçekleştiğinden, okul seçimlerinde okul başarıları önemli bir kriter haline gelmiştir. Veliler, okullardaki akademik başarıyı ilkökul seviyesinde nitelikli öğretmen ile sorgulamakta, ortaokul ve lise seviyesinde daha çok akademik kadronun nitelikli olması

yönünde arayışlar olmaktadır. Günümüzde veliler açısından çocuklarının nitelikli bir lisede öğrenim görmesi, iyi bir üniversiteye yerleşmenin ve dolayısıyla iyi bir meslek sahibi olmanın anahtarı olarak görülmektedir. Dolayısıyla birçok kritere bağlı olan okul seçimlerinin karmaşık karar sürecinin veli ve öğrencinin memnuniyeti yönünde sonuçlanmasını sağlamak için bu süreci bir de velilerin değerleri açısından ele almak gerektiği düşünülmektedir.

İnsan, yaşamının her alanında birtakım seçimlerle karşı karşıya kalmakta ve alternatifler arasından en iyi olana karar verirken, karmaşık bir süreci yönetmesi gerekmektedir. Kişi, bilinçli karar davranışlarını, bilinçaltındaki birtakım sosyal ve bireysel değerlerin (Rokeach, 1973) bağlamında gerçekleştirir. Dolayısıyla “değerler”, bireyin yaşantısını yakından etkileyerek, davranışlarına yön veren ve anlamlandıran, motivasyonel faktörler olarak ortaya çıkar (Özensel, 2003). Birey, yaşamında üstlendiği sosyal rollerde, kişisel değerlerinin yanında içinde yaşadığı toplumun değerlerini de dikkate alır.

Değerler, sosyal yaşamın içinde insanla varlık bulan gerçeklikler olduğu için durağan kalmaları beklenemez. Değerler, toplumlara ve zamanın gereksinimlerine göre değişebilir ve önem dereceleri bakımından toplumlara ve bireylere göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle insan yaşamının içindeki birçok seçim davranışını, içinde bulunduğu toplumun sosyal değerleri ve bu seçimlerin dayandığı kişisel değerleri bağlamında düşünmek gerekir.

Bu perspektiften değerlendirildiğinde, gerek veliler gerek özel okul yatırımcıları ve yöneticileri açısından, velilerin özel okul seçim davranışını, kişisel değerleri açısından ele alarak, özel okulların niteliklerinin nasıl konumlandırıldığını açıklayabilmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Dünyadaki neoliberal politikaların serbest piyasa girişimlerini teşvik etmesiyle, kamu mallarının özelleştirilmesi yönünde; sağlıktan, sosyal güvenliğe ve eğitime kadar pek çok alanda adımlar atılmıştır (Aslan, 2020). Neoliberalizm, kamu kurumlarında rekabet anlayışının olmaması nedeniyle tüketicinin daha kaliteli ürün ve hizmet beklentisinin karşılanamayacağını savunmaktadır. Son yıllarda, bu bakış açısı her sektörde etkisini gösterdiği gibi eğitim sektörünü de önemli ölçüde etkilemiştir. Küresel etkiler, Türkiye’deki eğitim alanına, 1980 yılı sonrasında sayıları hızla artan özel öğretim kurumlarıyla yansımıştır.

Eğitim, sadece bireyin kişisel gelişimine yapılan bir yatırım olarak düşünülemez. Eğitim aynı zamanda toplumsal çıktıları açısından ülke ekonomisine önemli katkılar sağlar. Ekonomik açıdan bakıldığında, eğitimde yaygınlaşan özelleştirme, kamu üzerindeki eğitim yükünü hafifletirken; beraberinde önemli ölçüde iş istihdamı sağlamaktadır. Ülke ekonomisinde özelleştirmenin payı, hükümetlerin bu konuda yürüttüğü teşvik politikalarıyla zaman içinde artmıştır. Dünyanın yeni iş gücü oluşumlarının eğitimden beklentileri artırması, bir yandan velileri nitelikli eğitim arayışlarına yöneltirken, diğer taraftan sektöre ciddi bir rekabet anlayışını da getirmiştir. Özel sermaye yatırımları ile kurulan okulların, önceliği kaliteli bir eğitim olmakla birlikte, karlılıklarını sağlayarak varlıklarını da sürdürmeleri gerekmektedir. Nitelikli eğitim çalışmaları özel okul giderlerini artırmakta ve artan maliyetlerin her yıl öğrenci ücretlerine yansıtılması sonucunda, özel okulların veliler tarafındaki ekonomik boyutu ortaya çıkmaktadır. MEB tarafından yayınlanan istatistik verilere göre, özel okul sayılarındaki artış, bu yönde bir talebin olduğunu gösterse de özel okullar her yıl artan okul ücretleri karşısında kapasitelerini doldurmakta zorlanmaktadır.

Sonuç olarak, özel okullar, veli beklentilerini karşılayabildiği ölçüde tercih edildiğinden, sağladıkları tüm eğitim hizmetlerinin, veliler tarafından nasıl algılandığını bilmeleri önemlidir. Öte yandan velilerin, okul seçimi konusuna daha bilinçli yaklaşması için farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Her ne kadar veliler, okul seçimlerini çeşitli kriterleri göz önüne alarak gerçekleştirirler de temelde çocuklarının yararına karar vericilerdir. Bu nedenle yapılan tüm rasyonel değerlendirmelerin altında birtakım duygu ve inanç sistemi işlemektedir ve bu karar davranışını bilinçaltındaki değer, inanç ve alışkanlıklar yönlendirmektedir (Bosetti and Pyryt, 2007).

Bu araştırmanın probleminde velilerin özel okul seçim kriterlerinin neler olduğu ve bu kriterlerin hangi kişisel değerlerine dayandığının keşfedilmesi bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde “okul seçimi”, çocuklarına en iyi şartları sunabilmeyi amaçlayan veliler tarafında önemli bir stratejik karar haline gelmiştir. Veliler, çocuklarının gelecekte sosyal açıdan ayrıcalıklı olmasını önemseyerek, kendi imkanları ve menfaatleri doğrultusunda okul arayışlarına girmektedir.

Okul seçiminin aileler üzerinde oluşturduğu motivasyon, *zeki, başarılı, parlak, yetenekli* gibi yüksek entelektüel birikimi ifade eden değerlere, çocuklarının sahip olmasıdır. Bu motivasyonel unsurlar nedeniyle özel okullara devam eden öğrencilerin, devlet okullarında eğitim gören öğrencilere göre, toplumda ayrıştırıcı (*ödüllendirilmiş*) bir sıfat kazandığı düşünülmektedir. Nitelik ve kalite gibi kavramların son yıllarda eğitim sektöründe de sıkça kullanılması; bu anlamda daha etkili oldukları düşünülen özel okullara olan talebi artırmıştır. Özel okullar, artan talepler karşısında, öğrenci kapasitelerini artırarak, daha yüksek karlılık elde etmek ve gelirlerinin bir kısmını eğitim yatırımlarına aktararak, velilerin beklentilerini karşılamak yönünde ilerlemektedir. Öte yandan eğitimde özelleştirmenin yaygınlaşması ve artan veli beklentileri, sektörde ciddi bir rekabet ortamı oluşturmaktadır. Bu nedenle, özel okullar potansiyel velileri iyi tanımalı, tüm değişkenleri doğru analiz etmeli ve karşılığında etkili stratejiler geliştirmelidir. Araştırmanın kapsamı açısından, velilerin özel okul seçimlerinde, okulların çeşitli eğitim niteliklerine hangi anlamları yüklediğini anlamak önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, özel okulların sağladığı çeşitli eğitim hizmetleriyle ilgili velilerin farkındalıklarını artırmak, okul seçimlerinde öncelik verdikleri kriterleri belirlemek, bu kriterlerin dayandığı kişisel değerlerini keşfetmek ve bu kişisel değerlerin açıklanması bağlamında özel okul yatırımcılarına ve yöneticilerine hizmet kalitesinin iyileştirilmesi yönünde bir katkı sunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel okullar, eğitimin niteliğini artırarak ve ülkenin iş istihdamının bir paydaşı olarak, kültürel ve ekonomik sermayeye katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda özel okul yatırımlarının

artması ve kaliteli eğitim koşullarının sağlanması için veli beklentilerinin karşılanması önemlidir. Özel okul girişimcilerinin yatırımlarını planlarken tesis, arazi gibi fiziki özelliklerin yanında eğitim ve öğretim kalitesine yönelik fizibilite çalışmaları yapması öngörülmektedir.

Gelişmiş ülkeler, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin önem kazandığı yeni iş sahalarında nitelikli işgücü istihdamını talep etmektedir. Bu nedenle beşeri sermaye yatırımları, ülkelerin ekonomik politikalarında yer alırken; ülkeler, eğitim sistemlerinde yeni arayışlar içine girmiştir. Eğitim uzun soluklu bir süreç olduğundan eğitim programlarının işlevselliğinin denenmesi, sonuçlarının alınması ve dönüşümlerin sağlanması, kamuya ek maliyetler getirmektedir. Son yıllarda hükümet politikaları, kamu üzerindeki eğitim yükünü önemli ölçüde hafifleten özel okulları teşvik etmektedir. Ancak sayıları hızla artan özel sermayenin eğitime ve ekonomiye yüksek değer katması için doğru yönlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim sektörüne yeni girişler, varlıklarını sürdürmek ve karlılıklarını artırmak amacıyla olan özel okulları rekabet olgusuyla karşı karşıya bırakmıştır. Günümüzde özel okullar, sektördeki rekabet koşullarıyla baş edebilmek için etkili yönetim stratejileri izleyerek öğrenci kapasitelerini artırmak durumundadır. Dolayısıyla özel okulların veli beklentilerini karşılayabilmek için hem kendi velilerini hem de potansiyel velileri yakından takip etmesi gereklidir. Veliler ise kendi beklentilerini iyi tanımlayarak, çok sayıda ve çeşitlilikte olan özel okullar arasından, menfaatleri doğrultusundaki en doğru seçimi yapabilmelidir.

Bu bağlamda araştırmanın önemi; hem içerik hem de yöntem bakımından ele alınarak, literatüre katkı sağlayacağını düşündüğümüz farklılıkları şu şekilde sıralanmıştır:

- Yerli alan yazının (Aratemur Çimen, 2015; Bağcı; 2019; Bozyiğit, 2017; Ceylan, 2019; Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999; Nartgün ve Kaya, 2016; Polat ve Çelmeli 2015; Pulat; 2019; Uysal, 2017; Varlık ve Karataş, 2019) ve yabancı alan yazının (Beamish ve Morey, 2013; Benson vd., 2015; Bosetti ve Pyryt, 2007; Burgess vd., 2015; Hastings ve Weinstein, 2008; Kataoka; 2017) taranması sonucunda velilerin, okul seçimlerini ve beklentilerini ortaya koyan çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. İlgili araştırmalarda bulgular, çeşitli anket ve görüşme teknikleri kullanılarak elde edilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Bu araştırmada, özel okulların eğitim öğretim

hizmetlerine ilişkin tüm nitelikler, literatüre dayanarak tespit edilmiş, bu niteliklerin veliye göre öncelikleri belirlenmiş; “öncelikler”, “kişisel değerlerle” ilişkilendirilerek, “bir seçim nedeni” olması açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, okul seçim davranışının kişisel değerler bağlamında incelemesi yönüyle örnek bir çalışmadır.

- Alan yazında yapılan birçok çalışmada, özel okullara, veli beklentileri ve tercih nedenleri açısından tavsiyeler verilmektedir. Bu araştırmanın, velilerin kişisel değerlerini ortaya çıkarması yönüyle, özel okullara kendilerini değerlendirmek ve daha iyi ifade edebilmek anlamında farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın yöntemsel özelliği dikkate alındığında, velilere, okul seçim davranışı ve değerler konusunda farkındalık kazandıracağı öngörülmektedir.
- Literatür incelendiğinde, İç içe geçmiş (gömülü) desen çalışmalarının uygulamaları, araştırmanın merkezindeki yöntemle göre, nicel ise deneysel; nitel ise durum çalışmaları olarak değişmektedir. Bu araştırma, yöntemi açısından benzer çalışmalara göre değerlendirildiğinde, yöntemlerinin orijinalliği bakımından, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın nicel aşamasında, “Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV)” yöntemlerinden biri olan “Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP)” ve nitel aşamasında, bir görüşme yöntemi olan “Basamaklama” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarını daha iyi açıklayabilmek amacıyla AHP’den elde edilen veriler, nitel yöntemin içine gömülmüş ve Basamaklama görüşmelerinin yapılandırılması sağlanmıştır. Basamaklama görüşmelerinin nitel araştırmalarda kullanılan diğer görüşme yöntemlerinden farklılığı, belli bir sisteme göre kurgulanan sıralı sorular yoluyla Neden-Sonuç Zinciri Teorisinin soyutlama düzeyleri boyunca kişisel değerlere ulaşılmasıdır. Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ise nicel yöntemlerde kullanılan klasik istatistik veri analizlerinden farklı bir hesaplama şekli olan göreceli karşılaştırmalara dayalı sonuçları içermektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında özel okul velisi olan ve çalışmaya gönüllü katılan kişilerle sınırlıdır.

- Çalışmanın nitel aşamasındaki çalışma grubu, nicel analiz sonuçları tutarlı bulunan katılımcı sayısı ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılan yöntemlerin amacına uygun olması bakımından geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.
- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların samimi ifadelerde bulunduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

- **Veli:** Bir çocuğu koruyan, işlerine bakan ve her türlü davranışından sorumlu kişilerdir (TDK, 2021).
- **Özel okul:** Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek ve tüzel kişileri ve yabancılar tarafından özel sermaye ile kurulan öğretim kurumlarıdır (ÖÖKK, 2007).
- **Değer:** Değerler, arzu edilen sonuçlarla ve davranışlarla ilgili olan, seçimlerin yapılmasına ve durumun değerlendirilmesine rehberlik eden inançlardır (Schwartz, 2012).
- **İç içe geçmiş (Gömülü Desen):** İç içe geçmiş (gömülü) desen, birbirini takip eden nicel ve nitel yaklaşımlardan birinin diğerini destekleyecek şekilde kullanılmasıyla geliştirilen bir karma yöntem tasarımıdır (Creswell ve Plano Clark, 2011).
- **Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV):** Bir karar probleminin çözümünün birden fazla nitelik ve nicelik içeren kritere bağlı olarak gerçekleştirilmesi durumu, çok kriterli karar verme olarak adlandırılır (Özdemir, 2016).
- **Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP):** Saaty (1980) tarafından geliştirilen Analitik Hiyerarşi Prosesi, birden çok kriterin olduğu kompleks problem durumlarında, alternatifler arasından en uygun seçimin yapılmasını sağlayan bir yöntemdir (Özdemir ve Tüysüz, 2017).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimin Özelleştirilmesi

İnsan potansiyelinin ortaya çıkmasını sağlayan bir araç olması yönüyle eğitim, en temel insan haklarından biri olarak kabul edilir. Bu açıdan eğitim kamusal bir hizmettir ve devlet bütün vatandaşlarına ayırım yapmaksızın eğitim hizmetini sunmakla yükümlüdür. Ancak devletin, her bireyin bu temel haktan en yüksek düzeyde yararlanmasını sağlamak gibi bir sorumluluğu yoktur. Devlet, sosyal, politik, kültürel, ekonomik ve daha birçok işlevsel düzenin sağlanabilmesi için eğitim sorumluluğunu alır. Ayrıca devlet, toplumsal düzeni sağlayabilmek için işgücünün orantılı dağılımını eğitim yoluyla gerçekleştirir (Gök, 2004).

1960'lı yıllardan itibaren toplumları etkisi altına alan küreselleşme olgusu; eğitim, siyaset, ekonomi, sosyal politika ve kültür olmak üzere birçok alanda etkili olmuş ve hızlı değişimlere yol açmıştır (Çalık ve Sezgin, 2005; Karaman, 2010; Yirci ve Kocabaş, 2013; Yurdabakan, 2002). Küreselleşmenin etkileri ile serbest ekonomi politikaları hükümetler tarafından desteklenmiş ve ekonomik kalkınmanın bir ayağı olarak görülen özelleştirme hayata geçirilmiştir. Ancak toplumların ekonomik refah seviyesinin artmasında, eğitimin doğrudan ve dolaylı etkileri göz önüne alınırsa; özelleştirmenin birçok alanda olduğu gibi eğitimde de tartışılır olması söz konusudur (Yirci ve Kocabaş, 2013).

Toplumdaki bireylerin bir düzen içinde yetiştirilmesi için okullar aracı kurumlardır ve Milli eğitimi, sistemli bir şekilde nesillere aktarmakla yükümlüdür. Dolayısıyla okulların performansları ne kadar iyi olursa eğitimin niteliği de o oranda artacaktır. Çağımızda, teknolojinin geleneksel yöntemlere üstünlüğü, her alanda değişimleri tetiklemiş ve tüm sektörler gibi eğitim de bir dönüşüm süreci içine girmiştir. Ancak bu hızlı gelişmelerin eğitime yansımaları maliyetleri artırmış ve kamunun aşırı büyük yapılanması karşısında devlet, bu maliyetleri karşılayacak yeterli finansmanı bulamamıştır. Eğitimin bir kısmının özel sermayeye devredilmesi ile hem kamu üzerindeki yükün hafifletilmesi hem de toplumun bir kesiminin arzulanan nitelikte eğitime ulaştırılması amaçlanmaktadır.

2.1.1. Dünya'da Eğitimde Özelleştirme

İnsanlığın, yaşadığımız dünyadaki yeniliklerden çok hızlı haberdar olması, toplumların her alandaki değişimlere açık ve duyarlı olmasını gerektirmektedir. Dünyada çeşitlenen iş

olanaklarından yararlanmak isteyen iş gücünün serbest dolaşımı ile, toplumlar arasında üretim ve tüketim iç içe geçmiştir. Eğitim politikalarıyla insanlar arasında ortak anlayışlar gelişmiş ve ortak yaşam biçimleri oluşmuştur. Ekonomik olarak kalkınan ülkeler dünya pazarlarında daha çok söz sahibi olmuş ve rekabet üstünlüğünü elde tutabilmek için insan sermayesine yatırım yapmanın önemini fark etmiştir. Bu nedenle iş sahasının her alanında nitelikli insana ihtiyaç artmıştır. Küreselleşme, bilgi birikimini, çeşitliliğini ve zenginliğini artırmış, insanın daha konforlu bir yaşam şekline kavuşmasını sağlamıştır. İnsanın yeni düzenlere uyum sağlayabilmesi için eğitiminin yeniden yapılandırılması kaçınılmaz olmuştur (Balay, 2004).

1970’li yıllardan 1980’li yıllara kadar kapitalizmin piyasalardaki etkileri ekonomide sert dalgalanmalara neden olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrası kurulan sosyal refah devletlerinin rekabete kapalı tutumları nedeniyle özelleştirmeye karşı direnç göstermeleri, dünyayı ekonomik büyüme sorunlarıyla karşı karşıya getirmiştir. Gelişmiş ülkeler, dünyanın içine girdiği bu ekonomik darboğazdan çıkışının çözümü olarak, neoliberal ekonomik politikaları öne sürmüştür. Özelleştirme taraftarları, ekonomik dengeler açısından, kamu hizmetlerinin bir kısmının özel sektöre devredilerek, devletin üzerindeki mali yükün hafifletilmesi görüşlerini savunmuştur. Bu yaklaşımların ağırlık kazanmasıyla, devletin ticari faaliyet alanları zamanla sınırlandırılmış ve pek çok alana özel sermayenin girişi devletin denetimi ve gözetimi altında serbest bırakılmıştır. Özelleştirmenin gerekçesi olarak; kamusal hizmetlerin yetersizliği, yüksek maliyetlere karşın kalitesizlik, hantal kurumsal yapıların işleyişindeki aksaklıklar ve sektörde rekabetin olmaması gösterilmektedir.

Endüstrileşen ülkelerin, ekonomide hızlı dönüşümleri sağlayabilmek için nitelikli iş gücüne yönelmesi, ekonomik kalkınma ile eğitim yatırımları arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Ancak endüstrileşmeye paralel olarak yaygınlaşan eğitimin kamusal yönetimini sağlamak ve bürokratik yapıyı kontrol etmek kolay olmadığından, eğitimde standartların ve kalitenin sağlanması konusunda kaygılar artmıştır (Lee, 2002). Böylece dünya, doksanlı yıllardan itibaren eğitim ve öğretim alanlarında bir keşfetme sürecine girmiştir. Liberal ekonomiler, eğitim sektörünün ticari kapasitesinin karlılık beklentilerini karşılayacağını öngörerek, özel sermaye yatırımcılarını teşvik etmiştir. Bu gelişmeler altında Dünya Ticaret Örgütü’nün (DTÖ) yürüttüğü hizmetler sektörüne ilişkin ticaret anlaşması (GATS) ile eğitim, sağlık, iletişim, turizm ve daha birçok hizmet alanının küresel boyutta dönüşümü başlamıştır (Aydoğan, 2008).

2.1.2. Türkiye’de Eğitimde Özelleştirme

Dünyanın küreselleşme sürecinde ekonomik, politik ve teknolojik değişimler, toplumsal beklentileri artırmış ve sonuç olarak; ülkelerde kamu hizmetlerinin yeterliği tartışılır bir konu olmuştur. Dünyadaki değişimlerin etkileri ve Türkiye’nin dünya kapitalizmine uyum süreci 24 Ocak 1980 kararları ile başlar. 24 Ocak 1980 kararları, kamusal yapının sınırlandırılarak, serbest piyasa ekonomisine geçişin sağlanmasında önemli bir basamak olarak görülür (Aydoğan, 2008). Kamu hizmetlerinin bir kısmının özel sektöre devredilmesinin yasalaşmasıyla, kısa vadede ekonomik krizlerin aşılması ve uzun vadede ekonomik istikrarın ve büyümenin gerçekleşmesi amaçlanmıştır (Tokucu ve Yüce, 2013, s. 50). Eğitim, büyük bir kamusal yapıyı teşkil etmesi ve paydaş kitlesinin büyüklüğü nedeniyle, özel sektör açısından cazip bir yatırım alanı olmuştur. Türk Eğitim tarihine bakıldığında, Cumhuriyet dönemi öncesinde özel öğretim kurumlarının varlığı görülür. Ancak eğitim sistemindeki planlı atılımların Cumhuriyet dönemi ile yükselen ulusal bilinç ve modernleşme sürecinde gerçekleştiği bilinmektedir.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim sistemine yapılan müdahaleler dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Eğitimin kurumsal yapısından içeriğine kadar gerçekleştirilen bu dönüşümler, dönemin eğitim reformları olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin kamuya mal edilmesi yaklaşımı, 1950’li yıllara kadar kabul görmüş; dolayısıyla, bu tarihe kadar ülkede, sayılı özel okul yatırımı yapılmıştır. Bu tarihe kadar kurulan okulların büyük çoğunluğunun, Lozan Antlaşması ile güvence altına alınan, yabancı ve azınlık okullarından oluştuğu bilinmektedir. 1950’li yıllar itibarıyla, eğitimde kamusal yaklaşımlar değişmeye başlamış ve takiben dönemin Maarif Kolejleri kurulmuştur. 1965 yılında 347 tane özel okul ve bu okullarda öğrenim gören yaklaşık 60.000 öğrenci kayıtlara geçmiştir. Türk eğitim sisteminde önemli bir yer edinmeye başlayan özel okullar, 1965 tarihinde çıkarılan Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile yasal bir düzenlemeye tabi olmuştur (Gök, 2004). Eğitimde kamu maliyetlerinin azaltılması yönünde özelleştirme ilk defa, “Kendi okulunu kendin yap” kampanyalarıyla teşvik edilmiş ve 1990’lı yıllarda küresel aktörlerin devreye girmesiyle hız kazanmıştır (Aksoy, 2011).

Eğitimde kalitenin artırılması yüksek maliyetler gerektirdiğinden, daha yüksek beklentilerin, satın alınması gereken bir hizmet olduğu gerekçelendirilmiştir ve bu nedenle eğitim günümüze kadar ticarileşme yönünde hızla ilerlemiştir. Ülkemizde 1980 sonrasında

izlenen eğitim politikaları, devletin üzerindeki eğitim yükünü kısmen özel sektöre devrettiğini ve özelleştirmeye destek olduğunu göstermektedir (Bayram, 2015).

2.2. Özel Okul Kavramı

Özel okullar, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek ve tüzel kişiler ve yabancılar tarafından kurulan, faaliyetleri yasal düzenlemelerle belirlenen kurumlardır. Özel okullar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi altında okul öncesinden liseye kadar belli bir ücret karşılığında örgün eğitim öğretim hizmeti vermektedir.

2.2.1. Özel Okulların Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi

Türkiye'de özel öğretim kurumlarıyla ilgili faaliyetler kamu politikaları içinde değerlendirilir. T.C. Anayasası'nın 42. maddesinde, özel okullarla ilgili esasların kanunla düzenleneceği ifadesine yer verilmiştir. Böylece Türkiye'de özel öğretim kurumları Anayasa kapsamında güvence altına alınmıştır. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 6. maddesinde, özel okullardaki eğitim ve öğretimin Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütüleceği ifade edilmektedir. Özel öğretim kurumları tüm faaliyetlerini Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve gözetimi altında gerçekleştirir.

Son yıllarda dünyadaki tüm sektörler, daha kaliteli hizmet anlayışı üzerine kurulan rekabetçi bir yaklaşım benimsemiştir. Bu nedenle yeni iş sahaları nitelikli insan istihdamına önem vermiş ve bu sayede toplumlardaki eğitim bilinci artmıştır. Gelişmekte olan ülkemizin eğitime bakış açısı da bu doğrultuda yön almıştır. Ancak Türkiye'nin yıllar içinde artan genç nüfusu karşısında, devletin eğitim ihtiyaçlarını karşılama gücü, ülkedeki ekonomik istikrarsızlıklar nedeniyle yetersiz kalmıştır. Günümüzde kamu okullarının yenilikleri karşılayabilmesi ve nitelikli eğitimi tam anlamıyla sağlayabilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle ülkemizde eğitimin özelleştirilmesi, yıllar içindeki hükümet politikaları ile desteklenmiştir. On birinci Kalkınma Planı'nda (2019-2023) eğitimde özelleştirmenin yatırım teşvikleriyle destekleneceği açıklanmış; sektöre yatırım yapmak isteyen girişimciler için eğitim alanı daha cazip hale getirilmiştir. Özel sektöre yapılan yatırımlar, Türk Milli Eğitim sistemine hem akademik hem de ekonomik yönde katkı sağlamaktadır (İTO, 2006). Özel okullar, devlet okulları gibi temelde Milli Eğitimin öğretim programlarını uygulamaktadır; ancak özellikle yabancı dil öğretiminde nitelik ve ders saatleri bakımından devlet okullarından ileri düzeyde bir müfredat takip etmektedirler (Gürler, 2020; Uygun

2003). Özel okulların öğretim programlarındaki çeşitlilik ve devlet okullarından farklı olan diğer faaliyetleri, toplam eğitimde niteliği artırarak sektördeki rekabeti parlatmaktadır (Uygun, 2003). Dolayısıyla yıldan yıla artan talep ile yaygınlaşan özel okullar, öğretmen ve diğer personel istihdamına alan açarak, ülke ekonomisine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. *Tablo 2.1*'de, Türkiye'de Resmi ve Özel Okul sayılarının yıllara göre dağılımları ve bu okullardaki öğretmen istihdamı gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Türkiye'de Okul ve Öğretmen Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim Öğretim Yılı/ Okul Türü		Okul sayısı			Öğretmen sayısı		
		Toplam	Resmî	Özel	Toplam	Resmî	Özel
2000/'01	İlköğretim	36.072	35.356	716	345.015	330.806	14.209
2014/'15	İlkokul	27.544	26.339	1.205	295.252	273.058	22.194
2015/'16		26.522	25.133	1.389	302.961	277.053	25.908
2016/'17		25.479	24.155	1.324	292.878	269.770	23.108
2017/'18		24.967	23.349	1.618	297.176	268.210	28.966
2018/'19		24.739	22.931	1.808	300.732	268.065	32.667
2019/'20		24.790	22.808	1.982	309.247	275.733	33.514
Ortaokul							
2014/'15		16.969	15.858	1.111	296.065	273.049	23.016
2015/'16		17.343	15.788	1.555	322.680	291.392	31.288
2016/'17		17.879	16.398	1.481	324.350	295.575	28.775
2017/'18		18.745	16.876	1.869	339.850	302.257	37.593
2018/'19		18.935	16.875	2.060	354.198	312.761	41.437
2019/'20		19.268	16.917	2.351	371.590	328.646	42.944
Ortaöğretim							
2000/'01		6.291	5.807	484	139.969	131.309	8.660
2014/'15		9.051	7.448	1.603	298.378	267.265	31.113
2015/'16		10.550	7.627	2.923	335.690	277.188	58.502
2016/'17		11.076	8.458	2.618	333.040	280.471	52.569
2017/'18		11.783	8.794	2.989	347.969	284.518	63.451
2018/'19		12.506	8.917	3.589	371.234	296.662	74.572
2019/'20		13.046	9.164	3.882	380.631	305.055	75.576

MEB İstatistik verilerine göre, 2000 yılındaki okullaşma oranı içinde, özel okulların %2,83 paya sahip olduğu görülürken, bu oran 2019 yılında %14,39'a ulaşmıştır. Öğretmen istihdamı açısından incelediğimizde, 2000 yılında tüm özel okullarda sayı 22.869 iken, 2019 yılında bu sayı 152.034 olarak kayıtlara geçmiştir. Buna göre, yıllar içinde özel okullarda görev yapan öğretmen sayısı yaklaşık %7 artış göstermiştir.

Aralık, 2019 TÜİK raporuna göre, Türkiye'de eğitim harcamalarının 2018 yılında, bir önceki yıla göre en çok artış gösterdiği eğitim düzeyi, %27,3 ile okul öncesi eğitimi olmuştur (TÜİK, 2019). Türkiye'de 2000 yılından itibaren okul öncesi eğitime yapılan yatırımlar artmış ve MEB'na bağlı veya özerk faaliyet gösteren resmi ve özel kurumlar yaygınlaşmıştır.

Günümüzde okul öncesi özel öğretim kurumları, Milli Eğitim Sistemi içinde gerek akademik gerek ekonomik açıdan önemli bir yere sahiptir (Hasanbaşoğlu ve Durgun, 2016).

2.3. Türkiye’de Özel Okulların Tarihi Gelişimi

Türk Eğitim tarihi incelediğinde, özel okulların başlangıcının Tanzimat Dönemi’ne (1839-1876) dayandığı görülmektedir. Özel okul fikrinin, dönemin varlıklı ailelerinin, çocuklarına daha iyi eğitim sağlamak gayesiyle aldıkları özel derslerden ortaya çıktığı söylenebilir. Dönemin sosyal yapısına bakıldığında, özel öğretimi sadece eğitim boyutunda değil; kültürel, ekonomik, dini ve diğer boyutlarda da ele almak gerektiği görülür (Uygun, 2003, s. 108).

Batının modern eğitim anlayışı çerçevesinde gerçekleştirdiği eğitim reformlarında, Sanayi devriminin etkisi görülmektedir. Sanayi devriminin, dünyada yeni işgücü talepleri oluşturması karşısında, üst ve orta sınıfa mensup aileler, çocukları için özel öğretimi tercih etmeye başlamış ve bunun sonucu olarak; toplumlarda eğitime yatırım yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Batılı reformların Türk Eğitim sistemine yansımaları Tanzimat Dönemi (1839) ile başlar. Geçmişten günümüze özel öğretim kurumlarının yapılanmasının 1856 yılındaki Islahat Fermanı’na dayandığı resmi belgelerde yer almaktadır (Uygun, 2003, s. 109).

Tarihte, üst sınıfa mensup aile çocuklarına, ayrıcalıklı eğitim vermek amacıyla kurulan özel okullar, günümüzde artan veli talepleri karşısında yaygınlaşmıştır.

2.3.1. Cumhuriyet’ten Önce Özel Okullar

Osmanlı döneminde 18. Yüzyılın sonlarına kadar süregelen durağan yapı, eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bu dönemde yaygın olarak faaliyet gösteren sıbyan mektepleri ve medreseler, eğitim ve öğretimi yürüten kurumlar olmuştur (Akyüz, 2020, s. 88-94). Geleneksel eğitimde, her caminin yanında bir sıbyan mektebi veya bir medrese açılmış ve azınlıkların da kendi ibadet yerlerinin yanında kendi okullarını açmalarına izin verilmiştir (Vahapoğlu, 1997, s. 51).

1839 yılına kadar ülkede yaşanan çeşitli siyasi ve askeri olaylar nedeniyle, güvenlik açısından eğitimin yeniden yapılandırılmasının önem arz etmesi, eğitimin toplumsal yapıyı dönüştürme işlevinden öncelikli olarak görülmüştür. Ülkenin içinde bulunduğu sosyal,

politik ve siyasi durumunu takiben, istikrar ve düzenin sağlanması amaçlanarak, dönemin askeri okulları kurulmuştur. Yabancı öğretmenlerin askeri okullarda görev alması ve Batılı dillere öğretim programlarında yer verilmesi, eğitim alanında yapılan önemli reformlar olarak görülmektedir. Ayrıca 1824 yılında ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi ve 1830 yılında Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi, dönemin Batılı anlamdaki ilk önemli yenilikleri olarak nitelendirilebilir (Akyüz, 2011).

1839 yılında Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesi, eğitimde sistemli dönüşümlerin başlangıcıdır. 1872 yılında İstanbul'da yeni okulların kurulması projelendirilerek, öğretim metotlarında kazanılacak tecrübelerin, bu okulların yaygınlaştırılmasında kullanılması amaçlanmıştır. Çeşitli kaynakların dönemin eğitime yönelik dile getirdiği memnuniyetsizlikler, devletin ilkokulları yenileştirme yönünde adımlar atmasını gerektirmiştir. Ancak bu girişimler, yeterli kararlılığın gösterilememesi, eğitime aktarılan kaynakların yetersizliği, çevresel baskılar ve yetişmiş öğretmen açığı gibi sorunların sonucunda başarısız olmuştur. Yaşanan bu olumsuzluklar nedeniyle dönemin ileri gelen aileleri, çocuklarına daha iyi bir eğitim sağlamanın çabası içine girmiştir. Sonuç olarak, özel okulların yaygınlaşmasında, dönemin aristokratlarının nitelikli eğitim arayışları, azınlıkların ve yabancıların okullaşma girişimleri etkili olmuştur (Şimşek, 2014).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, özel okullar için önemli bir dönüm noktasıdır (Akyüz, 2020). Nitekim Nizamname ile yabancıların ve Türklerin özel okul girişimlerinin önü açılmıştır. Bazı kaynaklar Türklerin Tanzimat döneminde özel okul açmadıklarını belirtmekle birlikte, sayıca az da olsa, özel Türk okullarının kurulduğuna dair bilgiler bulunmaktadır. Selanikli bir eğitimci ve Atatürk'ün öğretmeni olarak bilinen Şemsi Efendi'nin, 1870 yıllarının başında Selanik'te bir özel okul açtığı bilinmektedir. Takiben İsmail Hakkı ve Derviş Efendi tarafından kurulan özel okulların sürdürülmesi, muhafazakar kesimin tutumları nedeniyle sancılı olmuş; fakat Selanikli zengin aileler bu okulları desteklemiştir. Bu dönemde, Türklerin özel okul girişimlerinin zayıf kalmasının nedeni, halkın geleneksel eğitim anlayışından paralı eğitime geçiş fikrine sıcak bakmaması olarak değerlendirilmektedir (Akyüz, 2020, s. 173). 1856 tarihindeki Islahat Fermanı ile azınlıklara okul açma hakkı verilmiş ve bu okullar yasal olarak tanınmıştır. Ancak ülkenin birlik ve bütünlüğüne zarar veren eğitim zihniyetine sahip olan bu okullar, ülke için tehlikeli birer unsur haline gelmiştir (Akyüz, 2020, s.174). Tanzimat döneminde, azınlıklara tanınan yeni hakları kendileri için fırsat bilen yabancıların, okul girişimlerinin arttığı görülmektedir.

1868 yılında kurulan Galatasaray Sultanisi, Türklerin açtığı ilk özel okul olarak kayıtlara geçmiştir. Ancak, okulun, Osmanlılık bilincinde bireyler yetiştirmek amacıyla devlet desteğiyle kurulmuş olması, özel girişimcilik ile kurulan bugünkü özel okul anlayışından uzaktır (Ergin, 1977, s. 482-486, akt. Uygun, 2003). Tanzimat döneminde yapılan yeniliklerin toplumsal ve siyasi katkılarının, devletin kötü gidişatına çözüm olacağı düşüncesi, tarihte önemli bir değerlendirme olarak yer almaktadır (Akyüz, 2011).

Meşrutiyet döneminde özel öğretim kurumlarının daha çok yaygınlaştığı görülmektedir. Yabancı okullara devam eden öğrenci sayılarındaki artış nedeniyle, Türk eğitim sistemine yönelik kaygıları artan idealistler ve özel okul girişimcileri, çeşitli cemiyetler ve dernekler kurmuştur (Akyüz, 2020, s. 277). 1914 yılındaki savaşın sonrasında, Osmanlı ile karşı karşıya kalan devletlerin açtığı yabancı okullardan pek çoğu ortadan kaldırılmıştır. Ancak 1918'deki yenilgi ile yabancı ve azınlık okullarının yolu tekrar açılmıştır (Akyüz, 2020, s. 278). Birinci Dünya Savaşı öncesinde yabancı ve azınlık okullarının ülkeye siyasi, politik ve kültürel açılardan zararları tecrübe edildiğinden, İttihat ve Terakki Hükümeti bazı tedbirler almaya karar vermiştir. Nitekim Türklerin özel okul girişimciliğini desteklemek amacıyla 1915'te Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi adı verilen bir genelge yayınlanmış ve yabancılardan okul açmalarına bazı kısıtlamalar getirilmiştir (Özkaya, 1993).

Cumhuriyet dönemine kadar geçen tarihsel süreçte, ülkede özel öğretim kurumları olarak, daha çok azınlık ve yabancı okulların varlık gösterdiği söylenebilir. Bu dönemde, yabancı okullar ülke bütünlüğüne zarar verici birtakım faaliyetlerde bulunmuşlardır; buna karşın eğitim anlayışlarındaki yenilikçi yönleriyle, Türk Eğitim sistemi içindeki yerleri göz ardı edilemez.

2.3.2. Cumhuriyet'ten Günümüze Özel Okullar

1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle ülkenin çağdaşlaşması yolunda, eğitimde dönüşüm hareketleri başlamıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Mustafa Kemal Atatürk, Türk Milli Eğitim sistemindeki eksiklikleri belirlemek ve çağın gereklerine uygun yeni politikaları oluşturmak üzere çalışmalar başlatmıştır. Atatürk'ün "*En önemli ve verimli vazifelerimiz Milli eğitim işleridir.*" ifadesi Türk Milleti'nin kurtuluşunun ancak nitelikli bir eğitim modeliyle sağlanabileceği yönündeki görüşleri desteklemektedir. Yeni Milli Eğitim sisteminin kurulmasında topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesi ve öğretim programlarının buna göre tasarlanması amaçlanmıştır. Cumhuriyet öncesindeki dönemde, mahalle

mektepleri, medreseler, Tanzimat okulları, yabancı okullar ve azınlık okullarından oluşan eğitim kurumları, birbirinden farklı sistemlerle insan yetiştirdiklerinden, toplumun eğitiminde dağınık bir yapı oluşmuştur. Eğitimin milli bütünlükten uzak dağınık yapısının, demokratik, bilimsel ve laik bir anlayış içinde yeniden örgütlenmesi gerekli görülmüştür (Aydoğdu, 2009; Çetin ve Gülseren, 2003). Bu tespitlerden hareketle 3 Mart 1924 tarihinde Meclise getirilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, kabulünden hemen sonra yürürlüğe konularak, Türk Eğitim tarihinde, ülkenin kültürel gelişimine katkı sağlayan ilk ve en önemli yenilikçi hareket olarak yerini almıştır. Bu kanunu takiben Şer'iyye ve Evkaf Vekaleti'ne bağlı veya vakıflarca yönetilen ülkenin bütün mektep ve medreselerinin ödenekleri, diğer tüm eğitim kurumları ile Maarif Vekaletine (Eğitim Bakanlığı) devredilmiştir (Aydoğdu, 2009; Demirtaş, 2008).

Bu gelişmelerin öncesinde, yabancı ve azınlık okullarıyla ilgili sorunlar, Lozan Antlaşması (1923) ile gündeme gelen azınlık haklarının korunması kapsamında devlet denetimine alınarak, çözüm oluşturulmaya çalışılmıştır (Ayhan ve Arslan, 2016). Tevhid-i Tedrisat ile eğitimde bütünlük ilkesi benimsendiğinden, bir süre sonra medreseler kapatılmış ve takiben yabancı okullarla ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. Yabancı okulların uyguladığı yenilikler, örnek teşkil ederek, eğitime büyük katkılar sağlamıştır. Yabancı okullarda akademik derslerin dışındaki sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin geleneksel eğitim sisteminden çok farklı olması, Tanzimat döneminde ve sonrasında, bu okulların popüleritesinin giderek artmasına neden olmuştur. Dönemin varlıklı ailelerinin bu okulları tercih nedenleri olan; yabancı dil öğretimi, çocuklarının görgülü ve ayrıcalıklı olarak yetişmesi, bireysel öğrenme, nitelikli öğretmen kadrosu ve okul binalarının fiziki görünümünün cezbedici olması, günümüzdekilerle benzerlik göstermektedir (Akyüz, 2020, s. 374-375).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Atatürk'ün özel okulları teşvik eden konuşmaları üzerine, Türk Eğitim Derneği (TED) tarafından birkaç büyük şehirde özel okullar açılmıştır. Ancak başlangıçta sayıca az olan özel okullar, 1960 yılları sonrasında, yabancı dil öğretimleri ve nitelikli eğitimleri yönüyle, artan talep karşısında yaygınlaşmaya başlamıştır (Kulaksızoğlu vd., 1999). 1980 sonrasında, Türkiye ekonomisinin serbestleşme sürecinde (Tüleykan ve Bayramoğlu, 2016), devletin her alanda özelleştirmeyi teşvik etmesiyle, özel okulların hızla yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Buna istinaden 8 Haziran 1965 tarihli 625 sayılı

Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamındaki bazı maddeler yeniden düzenlenerek, 28 Temmuz 1984 tarihinde Resmi gazetede yayınlanmış ve yürürlüğe konulmuştur.

29 Ekim 1923'te, Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra eğitim sistemindeki gelişmeler hız kazanmıştır. 1924 Anayasası'nda (Teşkilat-ı Esasiye Kanunu) her türlü resmi ve özel okulun kuruluşu serbest bırakılarak, eğitimde yenilikçi uygulamaların önü açılmış; fakat bu okulların tüm faaliyetlerini devletin denetimi ve gözetimi altında gerçekleştireceği belirtilmiştir. Yabancı ve azınlık okullarının durumuyla ilgili husus da Osmanlı Dönemi ile paralellik göstermekte, kurum açma izni ve eğitim öğretim faaliyetleri devletin denetimine bırakılmaktadır. 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu, öğretimde birlik sağlanması yönünde atılan önemli bir adımdır. Tanzimat Döneminden itibaren hayata geçirilmeye çalışılan birçok fikir ve uygulamaların bu kanunda yer aldığı görülmektedir (Yılmazlar, 2007).

2.4. Türkiye’de Özel Okulların Yapı ve İşleyişi

1982 Anayasası'nın 42. maddesinin 1. Fıkrasında, *“Kimse eğitim ve öğrenim hakkında yoksun bırakılamaz.”* ifadesiyle; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda, devletin görev ve sorumluluklarının altı çizilmiştir. Yine aynı maddenin 6. fıkrasında, *“Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esasların devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak yasayla düzenleneceği”* hükmünde; kamu hizmetlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin geleneksel işleyişi, yasal düzenlemeler içerisinde özel kişilerle paylaşılmıştır (Algan ve Algan, 2013). Böylece eğitim ve öğrenim hakkı devletin güvencesi altına alınırken, eğitim hizmetinin paydaşı olarak görülen özel okulların varlığı da Anayasa kapsamında kabul edilmiştir.

Türkiye’deki eğitim faaliyetleri “örgün” ve “yaygın” eğitim olarak sınıflandırılmaktadır. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun 2. maddesinde, örgün öğretim yapan özel okullar; Özel Türk Okulları, Yabancı Okullar, Azınlık Okulları ve Milletlerarası Okullar olarak adlandırılmaktadır (Aslan, 2019). Türk, yabancı ve azınlık okullarının işleyişlerine ait hususlar aynı özel öğretim kurumları kanunu altında birleştirilmiştir. Ancak bu okullar, kuruluş amaçları, kurucuları, öğrenci kabulleri ve öğretim programları açısından kendi aralarında farklılıklar göstermektedir. 5580 sayılı Kanun’un 5. maddesinde Milletlerarası okullarda yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim görebileceği belirtilmektedir. Yine aynı maddenin azınlık okulları ile ilgili hükmünde, yalnız

T.C vatandaşlığına mensup azınlıkların çocuklarının bu okullara devam edebileceği hususuna yer verilmiştir.

Günümüzün eğitim sisteminde, özel Türk okulu statüsünde hizmet veren çok sayıda okul öncesi eğitim kurumu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim bulunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti’nde özel okul statüsündeki öğretim kurumlarının tümü, eğitim ve öğretim faaliyetlerini MEB’nın denetimi ve gözetimi altında sürdürmektedir. Ancak bu okullardaki eğitimin ve yönetimin denetlenmesinde özel okulların yönetmeliğindeki esaslar dikkate alınır. 5580 sayılı ÖÖKK’nun 12. maddesinde, özel öğretim kurumlarının sadece kazanç elde etmek amacıyla kurulamayacağı, ancak eğitimin niteliğini artırmak ve geliştirmek adına yatırımlar yapmak yoluyla gelir sağlayabilecekleri ifade edilmektedir.

Özel okullar, ücret politikalarının dışında, personel seçimleri, personelinin özlük hakları ve uyguladıkları öğretim programları yönünden devlet okullarından farklılıklar gösterir. Özel okullar, hizmetlerini kamu bütçesinden karşılayan devlet okullarına göre, kendi giderlerini yöneterek eğitime yatırım yaparlar. Günümüzde özel okullar, nitelikli eğitim arayışında olan veliler için, devlet okullarının bir alternatifi durumundadır.

2.4.1. Özel Okulların Mevzuatı

Türkiye’de 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde: “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz... İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir*” hükümleri yer almaktadır. Anayasa’nın 42. maddesinde, eğitim ve öğrenim hakkı öncelikle devletin güvencesi altına alınmış ve kamu üzerindeki eğitim yükünü hafifleten özel öğretim kurumlarının varlığı da anayasa ile kabul edilmiştir. 1961 Anayasası döneminde özel okullarla ilgili düzenlemeler 8.06.1965 tarihli 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile belirlenmiştir. Yasanın zaman içinde güncellenmesini gerektiren değişiklikler nedeniyle yürürlükten kalkmasıyla 14.02.2007 tarihinde 26434 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu yürürlüğe girmiştir. ÖÖKK’nun 1. Maddesine göre, özel öğretim kurumu açma izni T.C vatandaşı olan gerçek kişilere ve özel hukuk tüzel kişilerine veya özel hukuk hükümlerine tabi tüzel kişilere verilir. Bu kanun kurum açma izni verilen kişiler tarafından kurulan tüm özel öğretim kurumları ile yabancılar tarafından açılmış özel öğretim kurumlarını kapsar.

ÖÖKK'nun 2. maddesinde, her türlü okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının özel öğretim kurumu statüsünde olabileceği belirtilmektedir. 2. Maddenin (c) bendinde, yabancılar tarafından kurulan özel okullar “Yabancı okullar” ve (e) bendinde Rum, Ermeni ve Musevi azınlıklar tarafından kurulan okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim okulları “Azınlık okulları” olarak tanımlanmıştır.

ÖÖKK'nun 3. maddesinde, bir kurumun öğrenci kaydı alabilmesi ve öğretime başlayabilmesi için önce kurum açma iznini alması gerektiği belirtilmiştir. Özel öğretim kurumlarının açılış ve işleyişleriyle ilgili usul ve esaslar 20.03.2012 tarihinde 28239 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Özel öğretim kurumu tüm eğitim öğretim faaliyetlerini Milli Eğitim Bakanlığı’nın izni ve denetimi altında gerçekleştirir. Bu kurumların yönetimi, eğitim ve öğretim faaliyetleri, Türk Milli Eğitimi’nin amaçları ve ilkeleri doğrultusundadır. ÖÖKK’nun “Mali Hükümler” başlıklı 12. maddesine göre, özel öğretim kurumları gelir ve gider yönetimi konusunda belli bir özerkliğe sahiptir, ancak gelirlerinin bir kısmını eğitim yatırımlarına aktarmakla yükümlüdür. Genel işleyişleri açısından özel okullarda uygulanan öğretim programları ile haftalık ders saatleri resmi okulların tabi olduğu esaslarla aynıdır. Ancak bu kurumlar, eğitim yatırımlarını gerekçelendirerek, Bakanlık izni ile farklı öğretim programları uygulayabilir ve haftalık ders çizelgelerini yeniden düzenleyebilir.

2.4.2. Türkiye’de Özel Okulların Mevcut Durumu

Günümüzde özel öğretim kurumları, ülkenin eğitim öğretim sisteminin önemli bir paydaşı olarak yerini almıştır. Özel öğretim kurumlarının giderleri kurucusu olan kişi veya kişilerce karşılanır. Özel okullar, giderlerini karşılayabilmek için her yıl yönetmeliklere bağlı olarak belirledikleri belli bir ücreti belli bir tarih aralığında ilan ederek, öğrenci velilerinden tahsil ederler. Özel öğretim kurumları öğrenim gören öğrenci sayılarının belirli bir yüzdesi oranında burslu öğrenci alır. Kamu okullarının giderleri devletin vatandaşlardan topladığı vergiler ile karşılanırken, özel okulların her yıl kendi bütçelerini oluşturmaları gerekmektedir. Özel okulların amacı, devlet okullarıyla aynı, öncelikli olarak eğitime hizmet etmek olmakla birlikte, eğitimin niteliğini artırmak yönünde önemli bir misyon da yüklenmişlerdir. Nitekim bu amaç altında özel okullar, eğitimin niteliğini artırmak için gelir getiren bazı yatırımlar ve hizmetler yapmak durumundadır.

Türkiye’de 1980 sonrası, ekonomideki serbestleşme politikalarının hayata geçirilmesi, özel okul sektörünü canlandırmış ve yıllar içinde özel okullarda niceliksel artış görülmüştür (Aslan, 2019). Uluslararası aktörlerin piyasalardaki aktif rolleri, eğitimde kamusal gücün zamanla azalmasına neden olmuştur. Temel insan haklarından biri olan eğitimin nitelik kazanmasının, ancak özelleştirme yoluyla sağlanabileceği yönünde izlenen bilinçli politikalar, özel sermaye yatırımlarına yansımış ve zamanla eğitimin ticarileşmesi kaçınılmaz olmuştur (Bayram, 2015).

Küreselleşen dünyadaki eğitimin dönüşümlerinden çok hızlı etkilenen özel öğretim kurumlarının, gelişmeleri yakından takip etmesi ve yeniliklere açık olması gerekmektedir. Ancak sürekli yenilenen teknolojiye ayak uydurmak, güncel öğretim modellerini uyarlayabilmek, nitelikli öğretmen kadrosunun istihdamını sağlamak ve diğer nedenler, belli bir maliyet artışına sebep olmaktadır. Görülüyor ki bu maliyetleri karşılayabilmek için, her yıl öğrenci kapasitesini doldurması gereken özel okullar, sektörde karşı karşıya kaldıkları sıkı rekabetle baş etmek durumundadır.

Tablo 2.2. Özel Okul Sayılarının Yıllara ve Seviyelere Göre Dağılımı

Eğitim-Öğretim Yılı	İlköğretim (İlkokul-Ortaokul)	Lise	Meslek Teknik Lisesi (Meslek Lisesi)	Toplam Okul Sayısı
2000/’01	716	459	25	1.200
2001/’02	628	460	22	1.110
2002/’03	608	337	11	956
2003/’04	613	467	14	1.094
2004/’05	674	582	19	1.275
2005/’06	728	628	22	1.378
2006/’07	757	696	21	1.474
2007/’08	866	711	21	1.598
2008/’09	907	783	27	1.717
2009/’10	879	709	22	1.610
2010/’11	898	774	24	1.696
2011/’12	931	840	45	1.816
2012/’13	992	904	126	2.929
2013/’14	1.071	972	426	3.476
2014/’15	1.205	1.111	429	3.919
2015/’16	1.389	1.555	419	5.867
2016/’17(I.Dönem)	1.274	1.414	368	5.264
2016/’17	1.324	1.481	372	5.423
2017/’18	1.618	1.869	383	6.476
2018/’19	1 808	2 060	413	7.457
2019/’20	1.982	2.351	401	8.215

Tablo 2.2’deki özel okul sayıları incelendiğinde, 2000-2001 eğitim öğretim yılında 716 olan ilköğretim okulları sayısının yıllar içinde artış göstererek, 2012 yılında toplam 1.896

sayısına (ilkokul ve ortaokul) ulaştığı görülmektedir. 2019 yılında özel ilkokul ve ortaokulların sayısı 4.333'e ulaşarak, 2000-2019 yılları arasında 6 kat büyüme göstermiştir. 2000 yılında özel meslek liseleri ve diğer tüm özel liselerin toplam sayısı 484 olarak kayıtlara geçerken, 2019 yılında 8 kat artış göstererek, 3.882 olarak tespit edilmiştir.

Bu veriler doğrultusunda, özel öğretim kurumlarının, kamu okullarından farklı olarak, sundukları birtakım eğitim hizmetlerinin, yıllar içinde sayılarına artış yönünde yansıdığı görülmektedir. Eğitimde özelleştirmenin süreç içinde yaygınlaşmasında, reform niteliğinde sayılabilecek iki önemli kararın olduğu söylenebilir. 2012 yılında 6287 sayılı kanun ile kesintili eğitime (4+4+4) geçiş yapılması, eğitimde özelleştirmenin önünü açmış ve sektörde daha hızlı bir dönüşüm süreci başlamıştır. Öte yandan 2014 yılında dershanelerin kapatılmasına ilişkin kanunun kabul edilmesiyle, belli şartları sağlayabilenlerin dönüştürülmesi faaliyetleri başlamıştır. Böylece özel örgün eğitim alternatifleri açısından, veli ve öğrenciler için daha geniş bir seçim yelpazesi oluşmuştur.

Tablo 2.3. Özel Okul Seviyelerine ve Yıllara Göre Öğrenci ve Öğretmen Sayılarının Dağılımı

Eğitim Öğretim Yılı	Okul Türü	Öğrenci Sayıları			Öğretmen Sayıları		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2000/'01	Özel Okul						
	İlköğretim	185.864	102.708	83.156	14.209	3.846	10.363
	İlkokul						
	2015/'16	232.039	122.834	109.205	25.908	5.865	20.043
	2016/'17(I.Dönem)	213.183	113.047	100.136	23.473	4.549	18.924
	2016/'17	213.113	112.985	100.128	23.108	4.421	18.687
	2017/'18	233.740	123.743	109.997	28.966	5.411	23.555
2018/'19	2018/'19	262.164	138.289	123.875	32.667	5.993	26.674
	2019/'20	274.018	143.914	130.104	33.514	6.462	27.052
	Ortaokul						
	2015/'16	232.039	122.834	109.205	25.908	5.865	20.043
	2016/'17(I.Dönem)	287.928	155.364	132.564	29.398	9.657	19.741
	2016/'17	288.766	155.819	132.947	28.775	9.285	19.490
	2017/'18	321.779	173.169	148.610	37.593	11.889	25.704
2018/'19	2018/'19	338.046	180.956	157.090	41.437	13.025	28.412
	2019/'20	347.495	185.980	161.515	42.944	13.488	29.456
	Özel Lise ve Özel Meslek Teknik Lisesi						
	2000/'01	57.354	31.733	25.621	8.660	3.997	4.663
	2015/'16	472.611	248.069	224.542	58.502	28.715	29.787
	2016/'17(I.Dönem)	500.441	276.642	223.799	54.369	24.058	30.311
	2016/'17	514.480	285.093	229.387	52.569	23.131	29.438
2017/'18	2017/'18	559.838	316.884	242.954	63.451	27.010	36.441
	2018/'19	581.693	331.006	250.687	74.572	30.752	43.820
	2019/'20	557.472	320.222	237.250	75.576	31.759	43.817

Tablo 2.3 incelendiğinde, 2000 yılında 185.864 olan özel ilköğretimlerdeki öğrenci sayısının, 2019 yılında 621.513'e ulaştığı görülmektedir. Benzer bir artış lise öğrenci sayılarında da görülmektedir. 2000 yılında, özel liselerde 57.354 öğrenci öğrenim görürken, 2019 yılında, bu sayı 557.472'ye ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında özel öğretim kurumlarına (okul öncesi eğitim dışında) devam eden 1.000.000'dan fazla öğrenci kayıtlara geçmiştir.

2019-2020 MEB İstatistik verilerine göre, Türkiye'de toplam 68.589 resmi ve özel örgün eğitim kurumu bulunmaktadır. Aynı yıl içinde 13.870 olarak kayıtlara geçen özel okullar, toplam sayı içinde yaklaşık %20'lik bir paya ulaşmıştır. 2000-2001 eğitim öğretim yılında özel ilköğretim okullarında ve özel liselerde öğrenim gören öğrenci sayısı 243.218 olmuştur. Bu sayı 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile karşılaştırıldığında yaklaşık %16.5 artış görülmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında resmi ve özel öğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı 16.658.076'dır. Aynı yıl içinde, özel öğretim kurumu altında faaliyet gösteren, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve liselere devam eden toplam öğrenci sayısı ise 1.468.198'dir. 2019-2020 verilerine göre, özel öğretim kurumları, öğrenci sayısı açısından toplam sayının %8.8'ini temsil etmektedir. Özel okullarda öğrenim gören öğrenci sayılarının yıllar içindeki artışı dikkat çekmektedir. Bu sayede özel okullar, kamu üzerindeki eğitim yükünü hafifletirken, öğretmen ve personel istihdamı açısından alan açarak, ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır.

Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim Programı 2006 yılında uygulamaya konulmuş ve geri bildirimler değerlendirilerek, 2012-2013 yılında mevcut programın güçlendirilmesine çalışılmıştır (MEB, 2013). MEB İstatistik verilerine göre, 2003-2004 eğitim öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı 13.285 iken, bu sayı 2019-2020 eğitim öğretim yılında 32.554 olarak kayıtlara geçmiştir.

2.4.3. Türkiye'de Özel Okulların Sorunları

Özel öğretim sektörünün en önemli sorunlarından biri maliyet yönetimidir. Kamu okullarındaki hizmetlerin tüm giderleri devlet bütçesinden karşılanırken; özel okullar, tüm eğitim giderlerini, okul ücretlerinden karşılamaktadır. Özel öğretim kurumları sahipleri, okul maliyetlerinin %60'ından fazlasının öğretmen ve personel giderlerine ait olduğunu belirtmektedir (İTO, 2006). Ayrıca yabancı öğretmen çalıştıran özel okullarda her yıl döviz kuruna bağlı ücretler söz konusudur. Birçok özel okul kendi mülkü olmayan binalarda

faaliyet gösterdiği için kira giderlerini karşılamak zorundadır. Velilerin özel okullardan akademik ve sosyal faaliyetler dışında farklı beklentileri de vardır. Bu nedenle özel okullar, devlet okullarından farklı olarak; güvenlik, temizlik, yemek, servis gibi birtakım ek hizmetler sunmaktadır. Özel okulların devlet okullarına göre tercih üstünlüğünü oluşturan bu hizmetler, ek maliyetler getirmektedir. Küresel dünyanın eğitimi göz önüne alındığında, özel okullar sadece sektördeki rekabetle değil, uluslararası platformdaki rekabet olgusuyla da baş etmek zorundadır. Dolayısıyla özel okullar, eğitim öğretimdeki niteliği artırmak amacıyla bazı uluslararası programlara, teknolojiye yeniliklere, nitelikli yabancı dil öğretimine vb. yatırım yapmak zorundadır. (İTO, 2006).

Günümüzde özel okulların yaşadığı en önemli sorunlardan biri olarak, kapasite doluluğunun sağlanamaması gösterilmektedir. Bunun nedeni son yıllarda artan özel okul sayılarına ve bu özel okulların yüksek kapasitelerle açılmalarına bağlanmaktadır. Ayrıca dershanelerin kapatılmasıyla, uygun şartları sağlayanların özel okula dönüştürülmesi, sektördeki sorunları daha da artırmıştır (TÖZOK, 2019). Özel okullar veliler için bir alternatiftir; ancak devlet, özel okulları ekonomik açıdan destekleyemediğinden, bu okullarda yeterli sayıda öğrenci öğrenim görememektedir. Eğitim, maliyetleri yüksek pahalı bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğrenci kapasitesini doldurmak amacıyla düşük ücretler açıklayarak sektörde zincir kuran okulların gerçekçi bir tablo ortaya koyduğu düşünülmemelidir (TÖZOK, 2019).

2.4.4. Özel Okulların Avantajları

Eğitim, literatürde bir hizmet sektörü olarak tanımlanmakla birlikte; temel amacı insan potansiyelinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu nedenle, eğitim alanındaki tüm hizmetler, niteliği artırmaya yönelik olmalıdır. Bir kurumun, sektörde fark oluşturmaya ve dolayısıyla tercih edilmesi için yenilikleri takip etmesi ve uyarlayabilmesi önemlidir. Özel okulların, genellikle devlet okullarına göre daha fazla imkanlara sahip olması, veliler açısından tercih nedenlerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla özel okullar, velilerin beklentilerini karşılayacak nitelikli hizmet anlayışına önem vermelidir (Bozyiğit, 2017).

Günümüzde velilerin beklentilerine cevap verebilecek çeşitlilikte ve sayıda özel okul bulunmaktadır. Veli açısından önemli bir gündem haline gelen “okul seçimi”, her toplumda farklı bir işleyişe sahip olsa da; genelde özel okulların, velilerin kaygılarını ve beklentilerini karşıladığı görülmektedir. Bosetti ve Pyryt (2007) okul seçimleri ile ilgili çalışmalarında;

ebeveynlerin, çocukları için yeterli öğrenme ortamları sunan okulları seçerken bilinçli bir motivasyonla hareket ettiklerini ortaya koymuştur. Alan yazındaki araştırmalarda, velilerin özel okullardan beklentileri arasında; nitelikli ve istikrarlı kadro, akademik gelişim, okulun sahip olduğu sosyal imkanlar ve yabancı dil öğretimi gösterilmektedir (Nartgün ve Kaya, 2016).

Özel okullar, öğretmen yeterlikleri bakımından kendi kriterlerini belirledikleri için kamu okullarına göre avantajlıdır. Diğer taraftan birçok özel okul, öğretmenlerine sağladığı çeşitli hizmet içi eğitimlerle, kendi kadrosunun donanımını artırmaktadır. Bu açıdan özel okullar, gerek donanım gerek kurum kültürü bakımından yatırım yaptıkları öğretmenlerinin, devamlılığını sağlamayı amaçlarlar.

Özel okullar, temelde MEB tarafından yayınlanan haftalık ders saatleri ve programına uymakla birlikte yeni düzenlemeler yapmak konusunda daha özerktir. Bireysel çalışmalar, etüt programları, uluslararası eğitim ve öğretim programları, teknoloji destekli dersler, zengin ders materyalleri, sınıf içi etkinlikler ve laboratuvar çalışmaları gibi faaliyetler, özel okulların hizmet açısından güçlü yönleridir.

Çağımızın dünyasında başarı sadece akademik açıdan ölçülmemektedir. Yirmi birinci yüzyılın eğitimden beklentileri daha çok sosyal becerilerin kazandırılması yönündedir. Dolayısıyla bir okulun sosyal imkanlarının zengin olması; öğrencilerin bireysel farklılıklarının keşfedilmesi ve geliştirilmesi açısından gereklidir ve önemli bir tercih sebebidir.

2.5. Değer ve Değerler Kavramı

İnsan, yaşamının gerçekliğine anlam katan değerleriyle var olur. Yaşamımızda karşımıza çıkan tüm seçimleri değer yargılarımıza göre değerlendirir, (doğru-yanlış, güzel-çirkin vb.) davranış ve tutumlarımızı buna göre belirleriz. İnsan, sosyal bir varlık olarak, toplumsal fayda sağlayan amaçları gerçekleştirmeye yönelir ve yaşamındaki tüm amaçları, duygu ve düşünceleriyle özdeşleştirerek, kendisi için daha anlamlı hale getirir. Dolayısıyla, yaşamın içinde karşı karşıya kalınan çeşitli seçimler sonucunda, ortaya çıkan inançlar (Rokeach, 1973); toplumsal ve bireysel değerlerin yansımasıdır. İnsan, içselleştirdiği değerlerle, sosyal yaşamla ahenkli davranışlar geliştirir ve değerler değişmediği müddetçe aynı durumlar karşısında farklı bir davranış şekli geliştirmez (Hökelekli, 2010).

Literatürdeki yerli çalışmalar (Bolay, 2004; Güngör, 2010; Uysal, 2003) ve yabancı çalışmalar (Feather, 1996; Rokeach, 1973; Schwartz ve Bilsky, 1987; Schwartz 1994; 1999) incelendiğinde, değer kavramının birçok tanımına rastlanmaktadır. Uysal’a (2003) göre değerler, insan davranışlarına yön veren ilke veya ilkelerdir. İnsanın sahip olduğu tüm değerler kendi varlık sebebini oluşturur. Değerler, bireyin yaşamındaki amaçları doğrultusunda aldığı kararları ve seçimleri belirlerken, hareket ettiği prensiplerin çerçevesini oluşturur (Aktepe ve Yel, 2009). Shwartz’a (1994) göre değerler, insanın bireysel ve toplumsal davranışlarını belirleyen ve ulaşmak istediği nihai duruma göre önem derecesi değişen yol gösterici prensiplerdir (Akt. Rohan, 2000). Rokeach (1973), değerleri; bireysel veya sosyal seçimler sonucunda ortaya çıkan, kalıcı inançlar olarak nitelendirmektedir.

Rokeach’ın (1973) sınıflandırmasına göre değerler ikiye ayrılır: “Amaç değerler” (*terminal values*) ve “Araç değerler” (*instrumental values*). Amaç değerler, belli bir davranış sonunda ulaşmak istenen nihai durumdur. Araç değerler ise nihai duruma ulaşmayı sağlayan eylemler ve araçlardır. Rokeach (1973) değerleri, bireysel veya sosyal anlam ifade etmesi bakımından da sınıflandırmaktadır. Örneğin; *barışçıl dünya, eşitlik, özgürlük, ulusal güvenlik, sosyal statü* gibi değerler sosyal yaşamla ilişkilidir. *Konforlu yaşam, başarı, mutluluk, iç huzur, özsaygı, bilgelik* gibi değerler ise; daha çok bireysel anlam ifade etmektedir (Akt. Rohan, 2000).

2.5.1. Değerlerin Özellikleri ve İşlevleri

Toplumsal düzen belli kurallarla sağlanır ve bu kurallar toplumsal değerlerle belirlenir. Dolayısıyla toplumsal yaşamın içinde insanın varlığı kendi değerleri ve toplumun değerleriyle bir bütündür. Değerler toplumsal yapılara göre farklılık gösterebilir; ancak bazı değerler, tüm toplumlar tarafından kabul görerek, evrensel bir boyut kazanmıştır. Örneğin, barışçıl bir yaklaşım dünyanın her yerinde takdirle karşılaşır (Hökelekli, 2010).

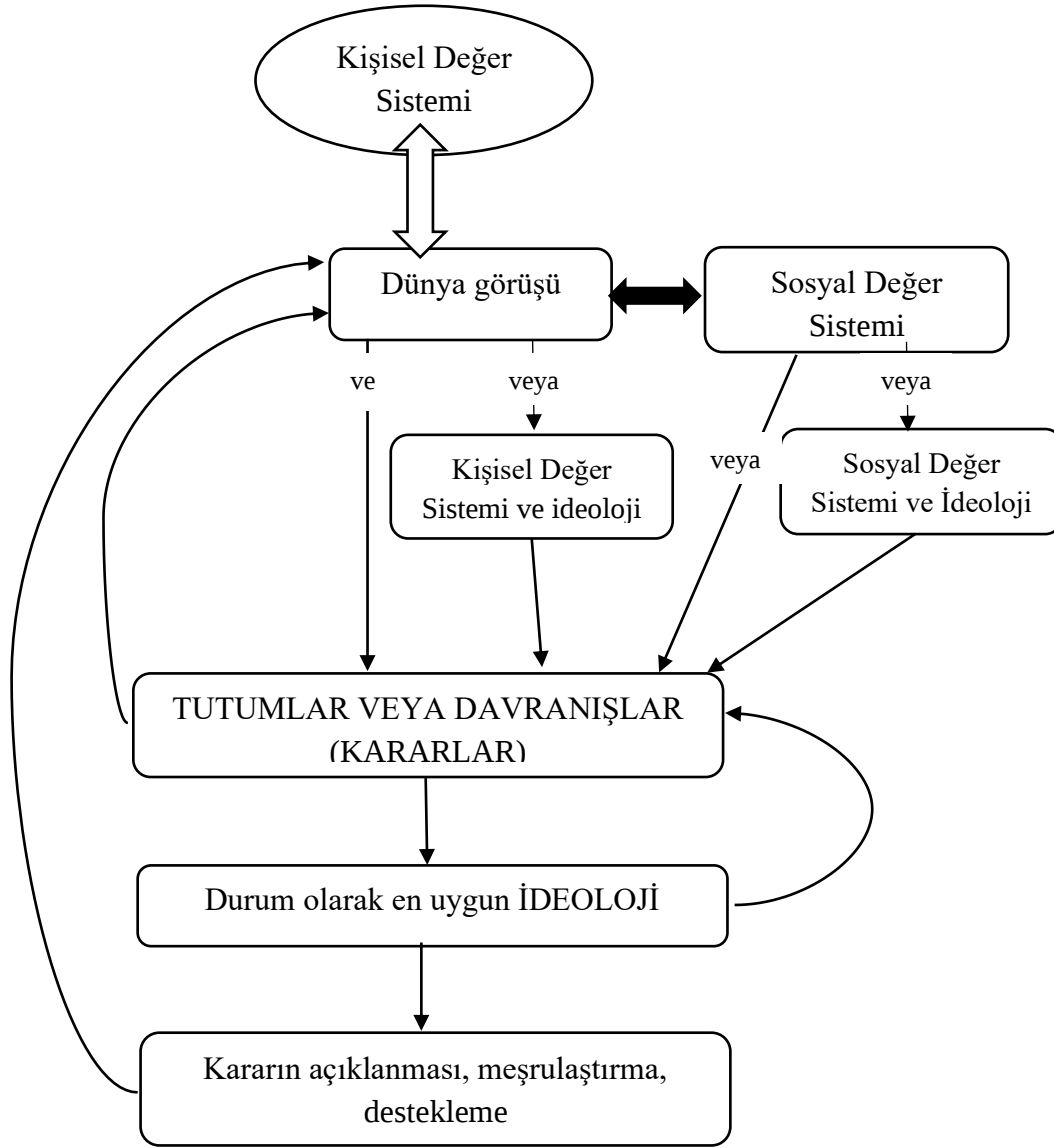
Değerler, zamanın yapısına uyum sağlayacak şekilde değişebilir ve bu değişim, sosyal yaşamın gelişmesi için gereklidir. Bu yönüyle değerlerin durağan bir yapısı yoktur. Ancak değerlerin bu özelliğini, tamamıyla değişim olarak değil, zamana göre evrilerek farklı şekillerde ortaya çıkan yeni olgular olarak değerlendirmek daha doğrudur (Ayhan, 2020; Özdaş, 2013). Değerler, yaşamda karşılaşılan her türlü seçimin bilinçli sistematik davranışlarla yönlendirilmesini sağlar ve diğer yandan seçimlere “mutluluk”, “memnuniyet” (Rokeach, 1973) gibi duygusal anlamlar da yükler (Korkmaz, 2013).

Değerlerin özelliklerini bireysel ve toplumsal açıdan değerlendirdiğimizde, özetle şu şekilde sıralayabiliriz (Kaymakcan, 2010):

- Sosyal yaşamın beklentilerini karşılayan birtakım ölçütler
- Toplumsal yapıyı bütünleştirme
- Bireylerin iyiliğine yönelik inançlar ve duygular
- Davranışları yönlendiren güdüler

Değerler, bireyin yaşamında mümkün olan “en iyiyi” elde etmek için insanlar, nesneler, eylemler ve faaliyetlerin kapasiteleriyle ilgili yargılar üzerine inşa edilmiş, örtük analogik ilkelerdir. Kişinin değerler hiyerarşisi, yaşamında karşılaştığı çeşitli alternatifler içinden kendisi için en iyi olanı değerlendirmesine olanak sağlar. Sosyal değerler, insanın, yaşantısında en iyi şekli oluşturma kapasitesine yönelirken, diğer insanların değer önceliklerine göre, kendi değer sisteminde düzenlemeler yapmasını sağlar. Dolayısıyla değerler, kişinin “dünyaya bakış açısı”, nesnelerin nasıl olduğu ve olması gerektiğiyle ilgili tüm inançlarının toplamı olarak ortaya çıkar. Bir insanın ideolojisi ise, yaşamının her alanında, nesneler, eylemler, bireyler ve en iyi yaşam şekli arasında kurduğu ilişki veya bir dizi ilişkilerdir (Rohan, 2000).

Eğer bir kişinin değer öncelikleri “benlik” duygusuyla yakından ilişkiliyse (Feather, 1992); tüm tutumları ve kararları değer önceliklerine göre izlenebilmelidir. *Şekil 2.1*’de Kişisel ve toplumsal değer öncelikleri, dünya görüşleri, ideolojiler, tutumlar ve karar davranışları arasındaki ilişkiler gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Değerlerin İnşası

Kaynak: Rohan'dan (2000) uyarlanmıştır.

2.5.2. Rokeach'ın Değerler Yaklaşımına ait Teorisi

Rokeach, 1960'lı ve 1970'li yıllarda değerler üzerine yaptığı çalışmalarla alana önemli katkılar sunmuştur. Rokeach (1973), değerleri iki ayrı kümeye (*amaç ve araç değerler*) ayırarak, her bir küme içinde 18 değere yer vermiştir. Rokeach'a göre (1973), kişinin yaşamındaki amaçları gerçekleştirmesinde sergilediği her türlü tutum, davranış ve fikirler, iç dünyasını yansıtan amaç değerleriyle ilgilidir. Kişinin nihai sonuca ulaşmak için izlediği yol (örneğin; cesaret, sorumluluk vb.) ve başvurduğu araçlar amaç değerlerini oluşturur (Korkmaz, 2013).

Tablo 2.4. Amaç ve Araç Değerlerin Listesi (Rokeach, 1973)

Amaç Değerler (<i>Terminal values</i>)	
Sosyal Değerler	Kişisel Değerler
Barış içinde bir dünya	Rahat bir yaşam
Güzelliklerle dolu bir yaşam	Heyecanlı bir yaşam
Eşitlik	Başarma duygusu
Aile güvenliği	Mutluluk
Özgürlük	İç huzur
Olgun sevgi	Zevk
Milli güvenlik	Esenliğe kavuşmak
Sosyal tanınırlık	Öz saygı
Gerçek arkadaşlık	Bilgelik
Araç Değerler (<i>Instrumental Values</i>)	
Ahlaki Değerler	Güdüleyici Değerler
Açık fikirlilik	Hırs
Affedicilik	Yetkin olmak
Yardımseverlik	Temizlik
Dürüstlük	Cesaret
Sevecenlik	Yaratıcılık
Güler yüzlü olmak	Bağımsızlık
İtaatkarlık	Zeki olmak
Kibarlık	Mantıklı olmak
Sorumluluk	Otokontrol

Kişinin tüm değerleri, yaşam prensiplerinin önem derecesine göre, kendi iç dünyasında hiyerarşik bir düzen içinde yer alır. Rokeach'a göre (1973), bir kez kazanılan değer, kişinin tüm değerler dünyasının bir parçası haline gelir. İnsanın iç dünyasında, değerler sistemi, çatışmaları çözmek ve kararlar almak için, hazır genel bir plan olarak işler (Rohan, 2000). Rokeach'ın (1973) iki kümeye ayırdığı değerler her ne kadar farklı fonksiyonlara sahip olsa da temel olarak kişinin nihai duruma erişmesinde iç içe geçmiş roller oynar. Örneğin; insanın yaşamında karşılaştığı seçimlerde, ortaya koyduğu bir tutum, davranış ve düşünce, birden fazla amaç değere hizmet edebilir (Rokeach, 1973). Rokeach ve Ball (1989), bireylerin ve toplumların sadece belirli değerler açısından değil, değer öncelikleri (hiyerarşi) açısından da karşılaştırılabileceğini ifade etmektedir.

2.6. Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yabancı alan yazındaki çalışmalar incelenerek, araştırmanın kavramsal çerçevesinde ele alınan okul seçimi konusuyla ilgili farklı bakış açılarına yer verilmesi amaçlanmıştır.

“Parental Motivation in School Choice” adlı çalışmada, Bosetti ve Pyryt (2007), velilerin okul seçim davranışlarının altındaki motivasyonel faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada, “okul seçimleri”, sosyal statü kaygısı taşıyan veliler açısından stratejik bir karar olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada, velilerin, çocuklarının öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması yönünde, okul seçimini mantıklı bir süreç içinde yönettikleri sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada, velilerin okul seçiminde başvurdukları yöntemler arasında devlet veya özel okul velisi olma durumuna göre belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları; devlet okullarına yönelen velilerin, evlerine yakın bir okulu, ekonomik nedenlerle tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak veliler okul seçimlerini, çevreden alınan duyular, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, okul ziyaretleri ve öğrenci yorumları ile yapmaktadır.

Araştırmada, velilerin alternatif bir okul arayışında en önemli faktör olarak akademik başarı kaygısı gösterilmiştir. Bunu sırasıyla okulun önerdiği programlar, okulun değerleri ve eğitime bakış açısı takip etmektedir. Aileler, özel okul veya özel dini bir okulu tercih etmek konusunda belirgin ayrımı, dini okulların kendi inanç ve değerlerini karşılayacağı yönünde yapmaktadır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların okullara yönelik değerlendirmelerinde, en belirgin görüşler; akademik mükemmellik, üst düzey düşünme becerileri ve öz disiplin olarak tespit edilmiştir.

Kültürel ve ekonomik açıdan belli bir düzeyde olan aileler, değişen dünyada bilgi ekonomisinin öneminin farkındadır ve çocuklarına daha iyi eğitim sunma çabasıdadır. Bu aileler, iyi bir eğitim sunarak, çocuklarını ödüllendirdiklerini düşünmekte; dolayısıyla okullardan çocuklarının yeteneklerini keşfetmeleri ve değerli kılmaları yönünde beklentiye girmektedir. Araştırma sonuçları, okul seçimlerinde; değerler, tercihler, öğrenci gelişim programları, sosyal ağlar ve ebeveyn özelemleri gibi birçok rasyonel faktörün etken olduğunu

göstermektedir. Ayrıca araştırmada, eğitimde fırsat eşitliğinin önemi; seçimlerin, ancak veliler ve öğrenciler ihtiyaç duydukları programlara erişim sağlayabildikleri takdirde amacına ulaşacağı şeklinde açıklanmaktadır.

“Information, School Choice, And Academic Achievement: Evidence From Two Experiments” adlı araştırmada, Hastings ve Weinstein (2008), devlet okullarının düşük başarı düzeylerinin okul seçimlerine etkilerini, bir saha çalışmasıyla açıklamaya çalışmıştır. Araştırmanın amacı; devlet okulu velilerinin, okul başarılarıyla ilgili yeterli bilgiye ulaşması durumunda, okul seçimlerinde akademik olarak başarılı okulları ne ölçüde tercih edeceğini ortaya koymaktır.

Araştırmada, velilerin, okul başarılarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olması durumunda, daha bilinçli okul seçimi yapacakları; dolayısıyla düşük gelirli ailelerin dezavantajlı çocuklarının başarılarının artacağı vurgulanmıştır. Araştırmada, nitelikli eğitimin artmasına yönelik uygulanacak eğitim politikaları için bazı öneriler sunulmuştur: Devlet okulları, daha iyi eğitim vererek, bu okullarda öğrenim gören dezavantajlı öğrencilerin başarılarını artırabilir ve bu sayede öğrencilerin ilerdeki öğrenim hayatlarında başarılı okullarda öğrenim görmesini sağlayabilir. Ailelerin okul başarılarıyla ilgili farkındalıkları artırılarak, okul seçimlerine daha bilinçli yaklaşımları sağlanabilir ve böylece dezavantajlı öğrenciler daha iyi okullarda öğrenim görebilir. Araştırma sonuçlarında, okul başarılarında şeffaf olarak, düşük performans gösteren okulların başarı yönünde motive edilmesi ve eğitimde niteliğin bu yolla artırılması belirtilmektedir.

“School choice: What parents choose” adlı araştırmada, Beamish ve Morey (2013) Avusturalya’daki eğitim sisteminde ailelere tanınan okul seçim hakkı üzerinde çalışmıştır. Avusturalya’nın kırsal bölgesinde yapılan araştırma, küçük bir çalışma grubuyla okul seçimi üzerine yapılan bir anket çalışmasıdır. Araştırmada, katılımcılardan, bir grup okulu, akademik başarı, yemek servisi, okulun etik değerleri, yönetim biçimi ve ulaşım ücretleri gibi çeşitli farklı alanlarda değerlendirmeleri beklenmiştir.

Araştırmanın sonuçları okul seçimlerinde birden çok faktörün etkili olduğunu göstermektedir. Okul seçim davranışının iki önemli motivasyon kaynağı olarak; velilerin kendi özlemlerini çocuklarında giderme ihtiyacı ve çocukları için duydukları endişe belirtilmektedir.

Araştırmada okul seçim nedenleri, okul yönetimi ve lider ekipleri tarafından önem derecesine göre; akademik nitelik, öğrenciyle iletişim, okul etik değerleri, kaynaklar, lojistik konum olarak sıralanmıştır. Veliler açısından akademik başarı en çok dikkate alınan unsur olmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki neden olarak; ebeveynlerin çocukları için başarı kaygıları gösterilmektedir. Dolayısıyla veliler, doğru okul seçimini stratejik bir karar olarak görmektedir. Araştırmada ortaya çıkarılan diğer önemli unsur; öğrencilerin başarıları ve kişisel gelişimleri için okul yaşamında destek ve motivasyonun sağlanmasıdır. Ayrıca araştırmada, velilerin kendi değerleriyle okul uyumuna dikkat ettikleri, okullarda çocuklarının sağlığı ve güvenliğini önemsedikleri, okulların fiziksel koşulları konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu yönünde bazı sonuçlar da ortaya konulmuştur.

Araştırmada okullara yönelik öneriler şunlardır: (1) Okullar ücretleri açısından bulundukları çevrenin yaşam koşullarını iyi tanımak durumundadır. (2) Okullar, rakiplerinin stratejilerini takip etmek yerine başarılı öğrenciler yetiştirmek için eğitim çıktıları üzerine odaklanmalıdır.

“What Parents Want: School Preferences and School Choice” adlı araştırmada, Burgess, Greaves, Vignoles ve Wilson, (2015) tarafından ortaya konulan sorular şunlardır: Veliler okulların hangi özelliklerine değer vermektedir, okulun akademik başarısı mı yoksa farklı faktörler mi seçimlerde etkilidir, farklı sosyo-ekonomik yapıdaki aileler açısından okul seçimleri ne kadar farklılaşmaktadır? Ayrıca araştırmada ekonomik geliri düşük aile çocuklarının düşük performanslı okullarda öğrenim görme nedenlerinin açıklanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri, sosyoekonomik yapıları farklı birçok aile ile yapılan anket çalışmasıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngiltere’deki ailelerin okul seçim nedenlerini oluşturan üç özellik; akademik kalite, sosyo-ekonomik yapı ve ev-okul mesafesi olarak tespit edilmiştir. Sosyoekonomik yapıları farklı olan ailelerin okul seçimlerinde belirgin motivasyonel farklılıkların olduğu görülmüştür. Öte yandan araştırmada akademik başarının tüm gruplarda önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, bu yönde eğitim politikalarına ışık tutacak bazı önerilerde bulunmuştur: (1) Okulların başarılarını artırmak yönünde rekabetçi politikaların izlenmesi, (2) Yerleşimler açısından okul sayıları artırılarak, nitelikli eğitime erişimin sağlanması (3) Okulların sosyo-ekonomik yapılarının iyileştirilmesi ve devlet tarafından finanse edilen okullara yatırım yapılması.

2.6.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Hesapçıoğlu ve Nohutçu (1999), “*Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri*” adlı çalışmalarında, araştırma bulgularını ve sonuçlarını anket ve ölçek uygulamalarıyla elde etmiştir.

Araştırma bulgularında, velilerin seçtikleri okuldan beklentileri; nitelikli eğitim, öğrenciyi başarılı bir birey olarak yetiştirmek, iyi derecede yabancı dil öğretimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmek ve üniversiteyi kazandırmak şeklinde sıralanmıştır. Velilerin okul seçiminde öncelik verdiği ilk üç unsur; hizmeti veren insan faktörü, yabancı dil öğretimi ve öğrenci kişilik hizmetleridir. Bunları takiben, öğrencilerle iletişim ve öğrenme süreci, öğretmenlerin bilgi düzeyi ve aktarımı konusundaki yeterliği, okulun öğrenciler hakkında bilgilendirme yapması, okulun fiziki koşullarıyla ilgili temizlik, güvenlik, sosyal olanaklar, araç gereç donanımı gibi kriterler veliler tarafından önem verilen diğer unsurlar olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada okulların tanıtım çalışmalarıyla ilgili bulgular şunlardır: (1) Okul yöneticileri “doğrudan tanıtıma” yönelmektedir. (2) Okullar tanıtım çalışmalarını, veli, öğrenci iletişimi yüksek öğretmenlerin görüşlerini alarak ve diğer okulların izledikleri stratejileri takip ederek yapmaktadır. Okulların izlediği diğer yöntemler arasında; velilerle iletişim, okulun faaliyetleriyle ilgili bilgilendirmeler, öğrencilere yönelik etkinlikler, oku-aile birliği çalışmaları ve mezunlar ile iş birliği sıralanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, velilerin okul tercihlerindeki önceliği; eğitim-öğretim kadrosunun niteliğidir. Okul ortamının sağlıklı, huzurlu ve güvenli olması da tercih nedenleri arasındadır.

Demir (2000) çalışmasında, veli beklentileri açısından resmi ve özel ilköğretim okullarını incelemiştir. Bu çalışmada, velilerin okullardan beklentilerinin ağırlıklı olarak öğretmen yeterliği konusunda olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, özel okul velilerinin okulun fiziki olanaklarıyla ilgili beklentilerinin devlet okulu velilerine göre daha fazla olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Parlar (2006) çalışmasında velilerin okul tercihlerini etkileyen faktörleri ve özel okulların durumunu incelemiştir. Araştırma genel bir tarama çalışması olup, veriler anket ile toplanmıştır. Araştırmaya ait bulgular 14 boyut altında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre velilerin okul seçimlerinde önem verdikleri kriterler şunlardır: öğretmenlerin mesleki becerileri, okulun yabancı dil öğretimindeki yeterliği, okulun

öğrencinin kişilik gelişimleri konusunda sağladığı olanaklar ve eğitim sürecinde öğrenci başarısı. Ayrıca velilerin mutlu ve güvenli bir okul ortamını önemseydiği de araştırma bulgularında yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre velilerin özel okuldaki beklentileri; nitelikli eğitim, çocuklarının başarılı olması, iyi bir meslek kazandırmak, öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek, yabancı dil öğretimi ve üniversiteyi kazandırmak şeklindedir.

Çelikten (2010) çalışmasında, özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, velilerin okul tercihi yaparken, eğitim kadrosuna, yabancı dil öğretime ve akademik başarıya önem verdiği sonucu ortaya konulmuştur. Araştırmada okul ücretlerinin ve okulun dünya görüşünün diğer tercih kriterlerinin gerisinde kaldığı bulgusuna rastlanmaktadır. Ayrıca araştırmada, özel okul tercihlerinde, okulun, güvenlik, temizlik ve yemek konusundaki hizmetlerinin de eğitim kadar önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nartgün ve Kaya (2016), özel okullarla ilgili araştırmasında, veli beklentilerini açıklamaya çalışmıştır. Araştırma velilerle yapılan görüşme bulgularının betimlendiği nitel bir çalışmadır. Araştırmanın amacı velilerin özel okullardan beklentilerini ortaya koyarak, okul yöneticilerinin okul imajını yönetmeleri konusunda perspektif kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Araştırmada velilerin büyük çoğunluğunun okul imajına ilişkin olumlu görüşler bildirdiği belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, velilerin okul tercih nedenleri arasında; okul ortamı, okulun yönetim anlayışı, kurumsallık, okulun ekonomik boyutu, okul kültürü, okulun sosyal alanlardaki faaliyetleri, okulun iletişim kanalları, okulun öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermesi gibi kriterler yer almaktadır. Ayrıca araştırmada, velilerin okul tercihlerinde önemli görülen diğer kriterler olarak; nitelikli eğitim kadrosu, kadro istikrarının sağlanması ve yabancı dil öğretiminde çeşitlilik belirtilmektedir.

Araştırmada, velilerin, çocuklarının kişilik gelişimini sağlayan mutlu bir okul ortamında eğitim görmelerini önemseydikleri ve bu nedenle özel okullarda, öğretmenlerin ve okul yönetiminin yaklaşımlarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin özel okullardan beklentileri olarak; yabancı dil öğretimi, okulun fiziki şartlarının yeterliği, güvenlik, okulun sosyal olanakları, kaliteli beslenme ve temizlik kriterleri sıralanmıştır.

Bozyiğit (2017) “*Özel Okulların Eğitim Hizmetlerine İlişkin Veli Beklentisi ve Algısı*” adlı nitel çalışmasında, velilerin özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, veliler öncelikle öğretmenlerin öğrencilerle iletişimine önem vermektedir. Araştırmacı, öğretmen kadrosunun, okul memnuniyetini oluşturan bir unsur olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmen niteliği ve akademik başarının okul seçiminde en önemli kriterler olduğu belirtilmiş ve diğer kriterler olarak okulun görüşü, sosyal faaliyetleri, disiplin, okul mesafesi ve nitelikli yöneticiler sıralanmıştır. Araştırmacı özel okullara öğretmen kadrosu, yabancı dil saatleri ve sosyal aktivitelerle ilgili tavsiyelerde bulunmaktadır.

Uysal (2017), velilerin özel okul tercih nedenlerini incelediği çalışmasında, velilerin karar süreçlerini ve özel okullardan beklentilerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, eğitim kalitesinin özel okul tercih nedeni olması durumunun, ilkokul ve ortaokul velilerine göre farklılık gösterdiği belirtilmiş ve ortaokullarda yüksek öncelik taşıyan bu özelliğin nedeni olarak liseye geçiş ve üniversite sınavları gösterilmiştir. Velilerin ilerleyen yaşlarda özel okul seçimlerinde kültür-inanç faktörüne daha fazla önem verdiği sonucu ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmada, velilerin ilerleyen yaşlarda okulun hizmet kalitesine daha çok önem verdiği bulgusuna rastlanmış ve bunun gerekçesi olarak bireylerin zaman içinde sorumluluklarının artması gösterilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölüm içinde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın yöntemi, özel okul seçim kriterleri üzerinden velilerin kişisel değerlerine ulaşmak üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın yöntemine süreç içinde karar verilmiş, sonuçların daha açıklayıcı ve anlamlı olması düşünülerek, “karma yöntem” tercih edilmiştir. Araştırmanın iki farklı bileşeni olan okul seçim kriterlerine (nitelikler) ve kişisel değerlere ilişkin veriler, sırayla nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Karma yöntem araştırmasının tasarımı olarak, “İç içe geçmiş (gömülü) desen” kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde, yöntem bilimcilerin karma çalışmalar için tasarladığı birden fazla tipolojiye (Cresswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Morse, 2003) rastlanmaktadır. Bu çalışmada, Creswell ve Plano Clark’ın (2011) karma yöntemler tipolojisinde yer alan iç içe geçmiş (gömülü) desen tasarımı, araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle tercih edilmiştir.

Creswell’e (2006) göre, karma yöntemler; bir veya çoklu çalışmalardan oluşan bir araştırmanın kapsamında, nicel ve nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi, bağlantıların kurulması ve birleştirilmesiyle ortaya çıkan tasarımlardır (Akt. Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s. 119).

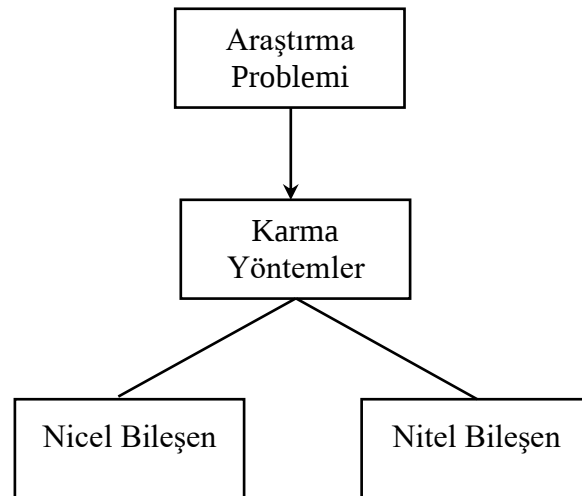
Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntem araştırmalarını, farklı yöntemlerin yaklaşımlarının, kavramlarının ve dillerinin harmanlandığı veya birleştirildiği bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır (Akt. Johnson vd., 2007, s.120). Patton (2002), karma yöntemlerde farklı veri kaynakları ve tasarım öğeleri kullanmanın, araştırmaya farklı bakış açıları kazandırdığını belirtmiştir (Akt. Johnson vd., 2007, s. 120). Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yaklaşımların birleştirilmesindeki amaç; araştırma bulgularının açıklanmasına derinlik ve doğruluk boyutları kazandırmaktır (Johnson vd., 2007, s. 123).

Nicel desenlerin pozitivist veya objektivist bilimsel yaklaşımına karşın nitel desenlerin yapılandırmacı veya yorumlayıcı yaklaşımı, farklı bakış açılarını yansıtsa da her iki

yöntemin amacı gerçeğe ulaşmayı sağlamaktır (Alkan vd., 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 48-49). Ancak bu farklı yaklaşımların birbirlerine göre sınırlılıklarının olması, araştırmacıyı daha karmaşık problemlerin çözümünde karma yöntemlere yönlendirir. Karma yöntem araştırmaları, kapsamlı ve tamamlayıcı yönüyle, nitel ve nicel araştırmalara göre daha açıklayıcı ve anlaşılır sonuçlar ortaya koyar (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Nicel araştırmaların doğası gereği, geniş kitlelere ulaşarak, genel sonuçların ortaya konulduğu büyük bir veri kaynağı elde edilir. Ancak araştırmanın bazı safhalarında nicel verilerin sonuçlarının bireyselleştirilmesine ihtiyaç duyulabilir ve bu durum araştırmacıyı daha küçük gruplarla çalışmanın mümkün olduğu, nitel bir desene yönlendirir. Ayrıca araştırmanın süreci içinde ortaya çıkan farklı soruların cevabını tek başına nitel ve nicel verilerin karşılayamaması durumunda da karma yöntem çalışmalarına başvurulur. Farklı paradigmlarla ilişkilendirilen tek desenli yaklaşımlara göre, karma yöntemlerin çoklu dünya görüşlerine yer vermesi, paradigmları uzlaştırması ve pragmatizmi temel alması, güçlü yönleri olarak nitelendirilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

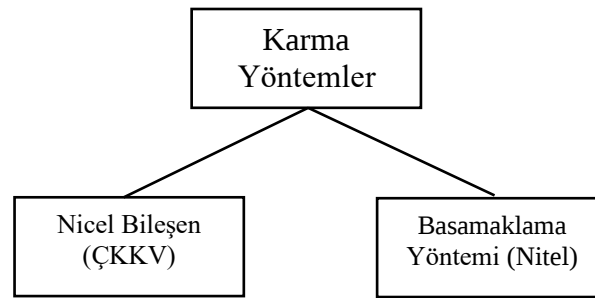
Tashakkori ve Teddlie (2003), karma yöntem araştırmalarının pragmatizmle ilişkisini belli argümanlara dayandırmaktadır. Bu argümanlara göre, bir araştırmanın öncelikli aşaması; problemin tanımlanmasıdır. Ayrıca bir araştırmanın amacına yönelik hareket edilerek, desenlerin felsefi yaklaşımlarından bağımsız, doğasına uygun birleştirilmesi öngörülmektedir.



Şekil 3.1. Karma Yöntem Araştırmasının Tasarımı

Kaynak: Guetterman ve Fetters'den (2018) uyarlanmıştır.

Karma yöntem çalışmalarında, desenin belirlenmesinden önce araştırma probleminin çok açık bir şekilde tanımlanması gerekir (Tashakkori ve Teddlie, 2003). Bazı araştırma problemlerinin başlangıcında, desene karar vermek mümkündür; dolayısıyla sabit bir karma yöntem belirlenebilir. Ancak araştırmanın süreci içinde karşılaşılan durumlara bağlı olarak, belli aşamalar geçildikten sonra da desene karar verilebilir ve bu yönüyle karma yöntemler, araştırmacıya esneklik tanır. Araştırma deseninin süreç içinde belirlenmesi, araştırmacının genellikle bir veri kaynağını yeterli bulmaması ve bu nedenle farklı veri kaynaklarına ihtiyaç duyması durumunda ortaya çıkar (Morse ve Niehaus, 2009). *Şekil 3.2*'de karma yöntem çalışmalarına bir örnek olarak, bu çalışmanın tasarımıda kullanılan nicel ve nitel bileşenler gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Örnek Bir Karma Yöntem Tasarımının Bileşenleri

Kaynak: Guetterman ve Fetters'den (2018) uyarlanmıştır.

Literatürde karma yöntem tasarımlarının çeşitlilik gösterdiği ve farklı sınıflandırmaların yapıldığı bilinmektedir. Bir karma yöntem araştırmasının tasarımının belirlenmesinde, tipoloji temeline dayalı yaklaşımlar benimsenebilir veya dinamik yaklaşımlar izlenebilir. Araştırmanın amacına ve problemine uygun bir desenin belirlenmesi ve uygulanması, tipoloji temelli bir yaklaşımdır. Karma yöntem çalışmalarında tipolojiye dayalı yaklaşımlar, sürecin planlanması, süreç içinde karşılaşılan problemlere çözüm oluşturulması ve aşamaların sırayla izlenebilmesi yönüyle önerilmektedir. Karma yöntemlerde dinamik yaklaşımlar, uygun bir desen belirlemek yerine, araştırmanın çoklu bileşenleri arasındaki etkileşimlere ve bağlantılara odaklanan bir çalışma şeklini içerir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Dolayısıyla karma yöntem çalışmalarının dinamik yaklaşımlarla tasarlanabilmesi için bu alanda daha çok çalışmanın yapılarak belli bir uzmanlığa ulaşılması önerilmektedir.

Bryman (2006), karma yöntem araştırmalarındaki önceliğin tipolojiden çok, araştırmanın boyutlarına verilmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu boyutları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Nicel ve Nitel verilerin eş zamanlı veya sıralı toplanması (Morgan, 1998)
- Nicel ve nitel verilerin önceliğinin belirlenmesi (Morgan, 1998)
- Verileri birleştirmedeki amacın açıklanması (örneğin; üçgenleme, açıklama, keşfetme) (Greene, Caracelli ve Graham, 1989).
- Araştırma sürecinde çoklu stratejilere hangi aşamalarda ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi (araştırma sorularının oluşturulmasında, verilerin toplama aşamasında, verilerin analizinde veya verilerin birleştirilmesinde) (Tashakkori ve Teddlie, 1998).

Greene vd., (1989), karma yöntem araştırmasına karar verilirken bazı gerekçelere dayandırılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda bir araştırmanın amaçlarını da ifade eden bu gerekçeleri, şöyle özetleyebiliriz (Akt. Fırat vd., 2014):

- **Üçgenleme (*Triangulation*):** Bir sorunun çözümlenmesinde eş zamanlı fakat birbirinden bağımsız toplanan nicel ve nitel verilerin analiz edilmesiyle paralel sonuçlara ulaşılmasını test etmeye yönelik bir yaklaşımdır (Giannakaki, 2005).
- **Tamamlayıcılık (*Complementarity*):** Bir araştırmanın nicel aşamasından elde edilen ampirik bulguların yorumlanarak, anlamlılığının artması amacıyla nitel yaklaşımlara yönelmek (Giannakaki, 2005) veya nitel bir yaklaşımı nicel bir veri setiyle desteklemektir (Creswell ve Plano Clark, 2011).
- **Gelişim (*Development*):** Bir araştırmada sıralı kullanılan yöntemlerden birincisinde elde edilen bulguların diğer yöntem ve aşamaları belirlemesidir (Baki ve Gökçek, 2012).
- **Başlatma (*Initiation*):** Araştırmada bir yöntemden elde edilen sorular ve sonuçlarla ortaya çıkan paradoks ve çelişkilerin keşfi için diğer yöntemin sorularının yapılandırılmasıyla oluşan bakış açısidir (Greene vd., 1989).
- **Genişletme (*Expansion*):** Araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemler kullanarak kapsamını genişletmektir (Doyle, 2016; Greene vd., 1989).

Bu çalışmada tercih edilen karma yöntem tasarımının dayandırıldığı gerekçeleri şu şekilde açıklayabiliriz:

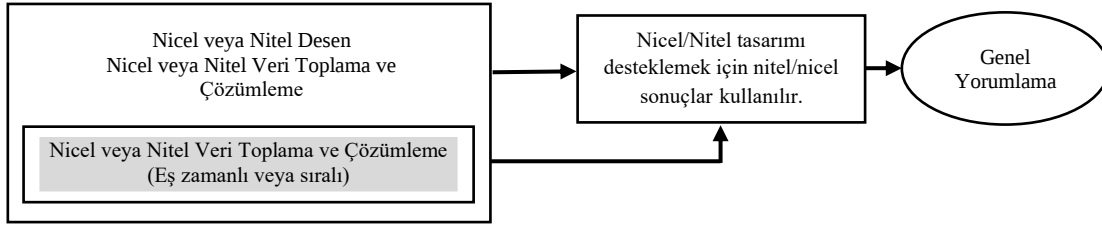
Araştırmanın temel amacında ortaya çıkan kişisel değerlerle ilgili sonuçların daha anlamlı ve açıklayıcı olması düşünülerek nicel sorular ve çözümleri ortaya konulmuştur (*başlatma*). Velilerin özel okul seçim kriterlerinin belirlenmesi şeklinde geliştirilen nicel bir yaklaşımın sonucunda, yöntem açısından uygun olduğu düşünülen AHP kullanılarak, araştırmanın nitel yöntemi desteklenmiştir (*tamamlayıcılık*). AHP yönteminin veri toplama ve analizi aşamaları, araştırmanın kapsamını genişletmektedir (*genişletme*). Ayrıca araştırmanın merkezindeki Basamaklama görüşmeleri, AHP yönteminden elde edilen sonuçlara göre yapılandırılarak geliştirilmiştir (*gelişim*).

Bu çalışmanın karma yöntem tasarımı olan İç içe geçmiş (gömülü) desen, Creswell ve Plano Clark'ın (2011) tipolojisinde yer almaktadır. Creswell ve Plano Clark'ın (2011) tipolojisinde ortaya konulan dört temel tasarım *Tablo 3.1*'de gösterilmektedir. Karma yöntem araştırmaları literatürde yeterli örneği teşkil etmesi açısından çok yenidir; dolayısıyla karma yöntem yaklaşımları güncellenen bir süreçtir.

Tablo 3.1. Temel Karma Yöntem Tasarımlarının Özeti

Tasarım modeli	Varyantlar	Aşamaların Önceliği	Ağırlık	Karma
Yakınsak (paralel)	1.Yakınsak 2.Veri dönüşümü 3.Nicel verinin doğrulanması 4.Çok aşamalı	Eş zamanlı: nicel ve nitel aynı zamanda	Genellikle eşit	Yorumlama veya analiz safhasında
İç içe geçmiş (Gömülü) desen	1.Gömülü deneysel 2.Gömülü ilişkisel	Eş zamanlı veya sıralı	Eşit değil	Bir veri seti farklı tür veri kullanan daha büyük çaplı diğer yaklaşımın içine gömülür.
Açıklayıcı	1.Süreç izleme odaklı açıklamalar 2.Katılımcı seçimi	Sıralı: Nicel veri analizinden nitel veri analizine	Genellikle nitel	İki aşama arasında bağlantı kurma (veriyi birleştirme)
Keşfedici	1.Ölçme aracı geliştirme 2.Kuram geliştirme	Sıralı: Nitel veri analizinden nicel veri analizine	Genellikle nicel	İki aşama arasında bağlantı kurma (veriyi birleştirme)

Kaynak: Kettles M., Creswell, J. W., & Zhang, W. (2011). Mixed methods research in mental health nursing.

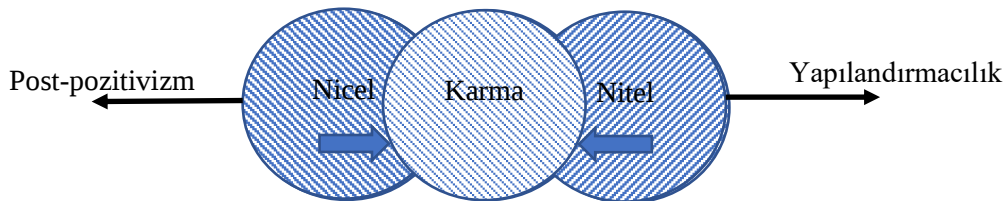


Şekil 3.3. Gömülü Desen (İç İçe Geçmiş Desen) Modeli

Kaynak: Clark, V. L. P., Creswell, J. W., Green, D. O. N., & Shope, R. J. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches.

İç içe geçmiş (gömülü) desen tasarımlarında, birbirini takip eden nicel ve nitel yaklaşımlardan biri, diğerini destekleyecek şekilde kullanılarak, araştırma yeni bakış açıları ve fikirler bakımından zenginleştirilir (Kettles vd., 2011). Gömülü desen tasarımlarında bir veri setinin diğer veri setiyle desteklenmesindeki amaç; araştırmanın merkezindeki yaklaşımı farklı boyutlarda ele almaktır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Literatürde gömülü tasarıma ait uygulamaların çoğunlukla, nicel çalışmaların (deneysel) nitel yaklaşımlarla desteklendiği *deneysel* araştırmalardan veya kapsamlı nitel bir çalışmanın içine nicel verilerin gömüldüğü *durum* çalışmalarından oluştuğu görülmektedir. Araştırmacı nicel ve nitel veri toplanmasını gerektiren iki farklı grup araştırma sorusuna cevap arıyorsa, karma yöntem gömülü desene başvurur (Clark vd., 2008, s. 374). Bu desende bütünün bir parçasını oluşturan ikincil veri seti (nitel veya nicel), araştırmanın amaçları göz önüne alınarak, temel yaklaşımın öncesinde, eş zamanlı veya sonrasında toplanabilir (Sandelowski, 1996).

Araştırmanın merkezindeki desenin felsefi yaklaşımına göre, farklı araştırma sorularının ortaya çıkması durumunda da ikinci bir veri setine ihtiyaç duyularak karma yöntem araştırmalarına başvurulur. Bu araştırmanın merkezindeki nitel yaklaşımla ortaya çıkarılması düşünülen olguların (kişisel değerler) anlamlı şekilde açıklanmasında, rasyonel bir bakış açısına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle, araştırmayı destekleyen nicel desenin post-pozitivist yaklaşımları ile iki farklı dünya görüşünün uzlaşması sağlanmıştır.



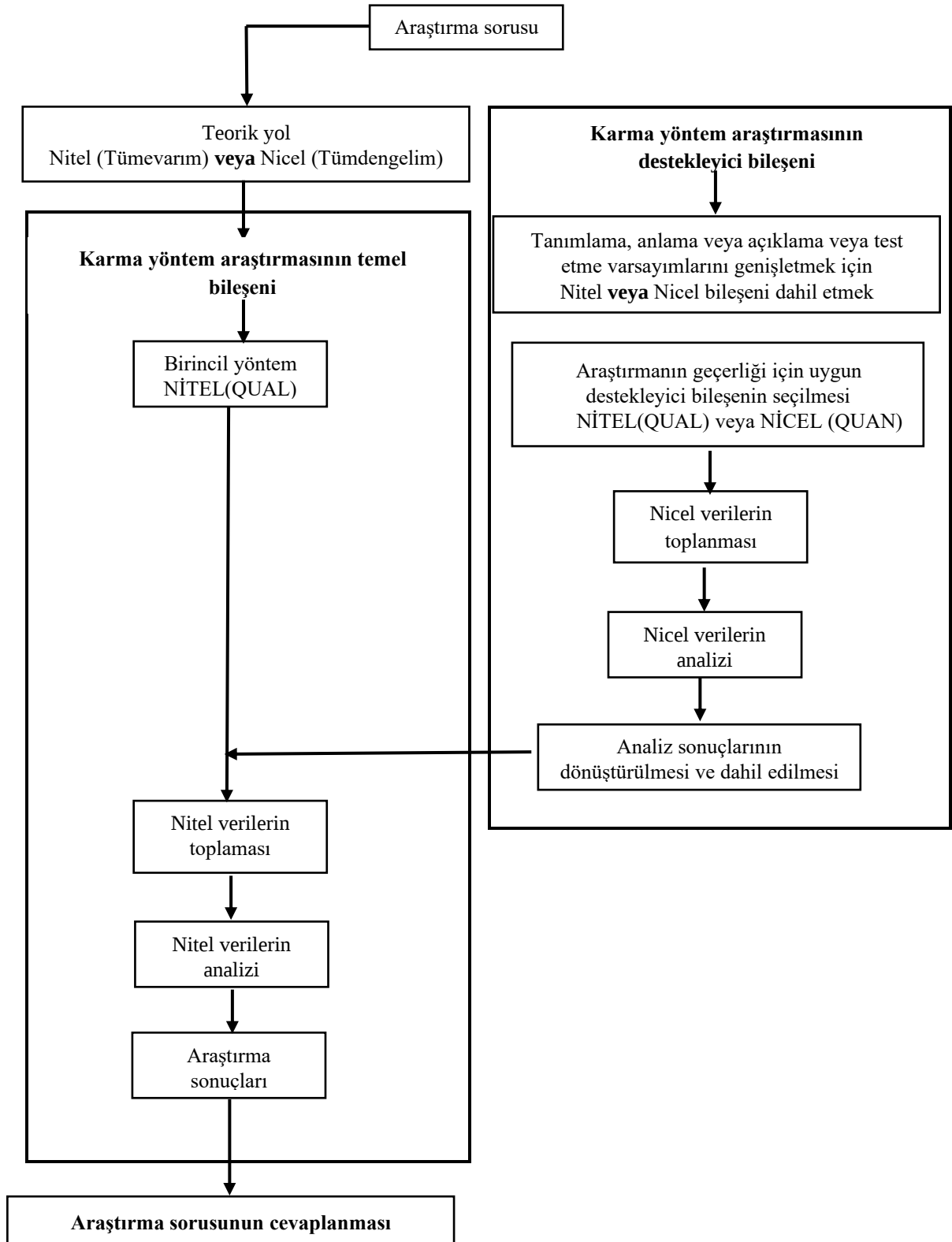
Şekil 3.4. Karma Yöntem Araştırmalarında Felsefi ve Metodolojik Yaklaşımlar

Kaynak: Creswell ve Plano Clark'dan (2018) uyarlanmıştır.

Bir karma yöntem araştırması genel olarak birleştirme düzeyi (tamamen veya kısmen karma), yöntemlerin önceliği (eş baskın veya baskın) ve bu aşamaların zamanlaması (eş zamanlı veya sıralı) bakımından sınıflandırılmaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Morse (2009), araştırmanın geçerliği için bütünsel bir bakış açısının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Morse (2009), karma yöntem tasarımlarını oluşturan bileşenlerin eş zamanlı veya sıralı uygulanabildiğine, çekirdek yöntem (core method) olarak belirlenen bileşenin sonuçlarının tek başına anlam ifade ettiğine fakat destekleyici ikinci yöntemin tamamlanmamış olabileceğine dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, bir tüketici davranışı bağlamında nitel yöntemle ortaya çıkarılmak istenen olgular (*kişisel değerler*) tek başına anlamlıdır. Ancak bir tüketici davranışına (*okul seçimi*) neden olan tüm etmenleri minimum düzeye indirerek, davranışın belirleyicisi olan temel unsurun (*öncelikler*) ortaya çıkarılması ile araştırma sonuçlarına daha güçlü dayanaklar oluşturulacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmada kullanılan İç içe geçmiş (gömülü) desen tasarımının nicel ve nitel verilerinin hangi aşamalarda birleştirildiği *Şekil 3.5*'de gösterilmiştir.



Şekil 3.5. Karma Yöntem Araştırmasının Gömülü Desen Tasarımı

Kaynak: Morse'dan (2009) uyarlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nitel Çalışma Grubu

Bu araştırmada, velilerin okul seçimlerinde etkili olduğu düşünülen kişisel değerlerine, birebir görüşmeler yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Nitel bir araştırmada seçilen çalışma grubunun, araştırmada incelenen olguyu en iyi ortaya çıkarabilecek kişi topluluklarından oluşması, geçerli ve tutarlı sonuçların elde edilmesi açısından önemlidir. (Baltacı, 2018). Araştırmanın hedefindeki çalışma grubu; özel okul velileridir. Özel okulların seçim nedenini oluşturan kriterlerin, kişisel değerler bağlamında anlaşılması amaçlanarak, çeşitli özel okullarda veli statüsünde olan kişiler arasından gönüllü olanlar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri, basamaklama yöntemi ile toplanmıştır. Basamaklama yönteminin sonuçlarıyla ilgili bir genelleme yapılması beklenmediği için geniş bir örneklem büyüklüğüne ihtiyaç yoktur. Literatürde basamaklama yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların, genellikle 15 ile 40 kişiden oluşan çalışma gruplarını içerdiği görülmüştür (Kangal, 2013). Diğer nitel yaklaşımlarda olduğu gibi Basamaklama görüşmelerinde de önemli olan, ortaya çıkarılması planlanan olguyu en iyi temsil eden kişilerin seçilmesidir.

Maksimum çeşitlilik örneklem yönteminde amaç; küçük bir grupla yapılan çalışmalarda, bir genelleme yapmadan farklı ve ortak bakış açılarına göre bir olguyu açıklayabilmektir.

Patton (1987), küçük bir örneklemle sağlanan maksimum çeşitliliğin, araştırmaya katkılarını şu şekilde belirtmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018)

- Örnekleme karşılaşılan her farklı durumun kendi boyutları içinde değerlendirilmesini ve anlaşılmasını sağlar.
- Birbirinden çok farklı durumlar içindeki ortaklıkların keşfedilmesini ve anlamlandırılarak, açıklanmasını sağlar.

Bu çalışmada, farklı okullardan seçilen 27 gönüllü özel okul velisi maksimum çeşitlilik yöntemini karşılamaktadır. Katılımcılara hazır bir zemin oluşturmak amacıyla, literatürdeki araştırmalar incelenerek, özel okulların ortak nitelikleri (kriterler) belirlenmiş ve benzer nitelikler aynı kavramlar altında toplanmıştır. Bu nitelikler üzerinden yapılan görüşmelerde,

okul seçimlerindeki farklı davranış ve tutumların ortaya çıkarılması, her durumun kendi içinde değerlendirilmesi ve açıklanması amaçlanmıştır.

3.2.2. Nicel Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırmasının merkezinde nitel bir yaklaşım olduğu için öncelikle örneklem seçimi bunu karşılayacak şekilde planlanmıştır. Ancak araştırmanın süreci içinde nitel yöntemin geliştirilmesi için rasyonel bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuş ve başlangıçta 27 katılımcıyla planlanan görüşmeler öncesinde, nicel bir yöntemin uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun belirlenen nicel yöntemin özelliği gereği, verilerin birtakım hesaplamaları sonucunda tutarlı bulunan 22 katılımcının değerlendirmeleri ile nitel örneklem oluşturulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kişilerin demografik özelliklerinin dağılımı *Tablo 3.2*'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Eğitim Durumu	Şehir	Seviye
K(1)	Erkek	52	Öğretmen	Lisans	Hatay	Lise
K(2)	Kadın	50	Yönetici	Lisans	İstanbul	Ortaokul
K(3)	Kadın	40	Öğretmen	Yüksek Lisans	İstanbul	İlkokul/Ortaokul
K(4)	Kadın	48	Psikolog	Yüksek Lisans	İstanbul	Lise
K(5)	Kadın	45	Psikolog	Lisans	İstanbul	İlkokul
K(6)	Kadın	40	Öğretmen	Lisans	İstanbul	İlkokul
K(7)	Kadın	40	Öğretmen	Lisans	İstanbul	Ortaokul
K(8)	Kadın	43	İnşaat Mühendisi	Yüksek Lisans	İstanbul	Ortaokul
K(9)	Kadın	40	Öğretmen	Lisans	İstanbul	Lise
K(10)	Kadın	51	Öğretmen	Lisans	Hatay	Lise
K(11)	Kadın	43	İnşaat Mühendisi	Lisans	İstanbul	Ortaokul
K(12)	Kadın	37	Öğretmen	Yüksek Lisans	İstanbul	Ortaokul
K(13)	Erkek	39	Öğretmen	Lisans	İstanbul	İlkokul
K(14)	Erkek	41	Öğretim Üyesi	Doktora	Kayseri	İlkokul
K(15)	Kadın	52	Uluslararası İlişkiler	Lisans	İstanbul	Lise
K(16)	Kadın	43	Matematik	Lisans	İstanbul	İlkokul/Ortaokul
K(17)	Kadın	57	Öğretmen	Lisans	İstanbul	Ortaokul/Lise
K(18)	Kadın	42	Editör	Lisans	İstanbul	Lise
K(19)	Erkek	42	Öğretmen	Yüksek Lisans	İzmir	İlkokul
K(20)	Erkek	55	Okul Müdürü	Lisans	İstanbul	İlkokul
K(21)	Kadın	36	Öğretmen	Yüksek Lisans	İstanbul	İlkokul
K(22)	Kadın	51	Ticaret	Lisans	İstanbul	Lise

3.3. Nicel Veri Toplama Araçları

Karma yöntem araştırmasının nicel veri toplama aracı Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinden (ÇKKV) biri olan Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP)'dir.

3.3.1. Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi (ÇKKV)

İnsan, yaşamı boyunca içinde bulunduğu koşullar ve gelecek planlarıyla ilgili farklı önem derecelerinde pek çok karar almak durumunda kalır. Türk Dil Kurumu tarafından karar sözcüğü “*Bir iş ya da sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı*” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Kişi, hayatın rutininde karşısına çıkan birçok seçeneği çoğunlukla sıradan bir eylem gibi değerlendirerek, çeşitli kararlar alır. Dolayısıyla karar vermek kişinin yaşantısı içinde en sık deneyimlediği eylemlerden biridir. Ancak karşılaşılan her durumla ilgili pratik kararlar almak her zaman mümkün olmaz. Çünkü insan, yaşamı içinde, belirsiz, yüksek riskli ve kompleks durumlarla karşılaşabilir. Örneğin; bazı karar sonuçlarının, kişinin yaşamında değişimlere sebep olması, o kararın önemini artırır. Ayrıca bazı kararlar vardır ki, kişi dışında aile bireylerini de doğrudan veya dolaylı etkileyerek, karar sürecini daha karmaşık hale getirir (Tekin ve Ehtiyar, 2010). Geri dönüşümü mümkün olmayan kararlar söz konusu ise, tüm kriterler etraflıca gözden geçirilerek, en iyi seçimi yapmak gerekir. Bu gibi durumlarda sezgisel kararlar almak çoğunlukla zayıf ve yanıltıcı olacağından, kişi bazı yöntemler kullanarak, kararlarına güçlü dayanaklar oluşturmak ister.

Karar verme süreci, kişinin, tecrübeleri, fikirleri, gelecekle ilgili planları, var olan şartları gibi birden fazla nitel faktöre bağlı olabilir. Çoklu değişkenlerin karar üzerinde etkili olması durumunda, rasyonel yöntemlere başvurmak daha güvenilirdir (Arslankaya ve Göraltay, 2019). Karar verme eylemi, rasyonel süreçlerin izlenmesini gerektiren bazı basamaklardan oluşur.

Bir karar verme sürecinin basamakları *Şekil 3.6*'da gösterilmiştir (Lewis, Goodman ve Fandt, 2004).



Şekil 3.6. Karar Verme Sürecinin Basamakları

Kaynak: Lewis, P. S., & Goodman, S. H. (2000). *Management: Challenges in the 21st century*. Kırıl'ın (2015), “Yönetimde Karar ve Etik Karar Verme Sorunsalı” adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Karar verme sürecinde hiyerarşik bir düzenin oluşturulması, nelerin nereye dahil edileceği konusunda sistematik bir yol izlenmesini sağlar. Karar hiyerarşileri yeterince ayrıntılı olmalıdır; problem açık bir şekilde tanımlanmalı ancak duyarlılığı kaybedecek kadar kapsam alanı genişletilmemelidir. Problemin çözümünü olumlu ve olumsuz etkileyebilecek çevresel faktörler gözden geçirilmelidir. Seçeneklerin değerlendirileceği tüm kriterler belirlenmeli, önem derecesine göre sıralanmalı ve gerekirse eleme yapılmalıdır. Problem sürecine dahil edilecek kişiler önceden belirlenmelidir (Saaty, 1994).

Çok kriterli karar verme süreçleri, bir amaca hizmet eden birden çok kriterin aynı anda değerlendirilebildiği, en iyi seçimin yapılmasını sağlayan ve birden çok kişinin karar sürecine dahil edilebildiği rasyonel yaklaşımlardır (Ballı Erkan, 2019; Özdemir, 2016). ÇKKV yöntemleri kontrollü bir karar süreci oluşturarak, amaca hızlı şekilde ulaşılmasını sağlar (Erbay ve Akyürek, 2020).

ÇKKV yöntemlerinin üstünlüğü, problem durumunun önceden tanımlı unsurlara göre analiz edilmesini sağlayan sistematik bir işleyişinin olmasıdır. ÇKKV unsurları; karar verici/vericiler, amaç, karar kriterleri, seçenekler ve sonuç, olarak sınıflandırılır.

- **Karar verici/vericiler:** Var olan seçenekleri değerlendirerek seçme eyleminde yetki ve sorumluluk alan kişi veya kişilerdir.
- **Amaç:** Seçim eylemi sonucunda yürütülen tüm faaliyetlerden ortaya çıkan yeni durumdur.
- **Karar kriterleri (nitelik, ölçüt):** Karar seçeneklerinin kalite ve verimlilik gibi belli parametrelere göre değerlendirilmelerini sağlayan temel özelliklerdir (Karakaşoğlu, 2008).
- **Seçenekler:** Karar probleminin çözümü için geliştirilen kontrollü yaklaşımlardır (alternatifler, planlar, stratejiler) (Karakaşoğlu, 2008).
- **Ölçme:** ÇKKV nitel faktörlerinin analitik değerlendirilmesini sağlayan nicel yöntemlerdir. Nitel faktörler *Tablo 3.3*'de verilen bir puanlama ölçeğine göre göreceli karşılaştırılarak öncelikler sayısallaştırılır (Özdemir ve Tüysüz, 2017).
- **Sonuç:** Karar sürecinin sonundaki seçimin mevcut duruma yansımasıdır.

Tablo 3.3. Puanlama Ölçeği (Saaty, 2005)

Önem Derecesi	Tanım	Açıklama
(1)	Eşit önemli	Her iki kriterin eşit olması
(3)	Çok az önemli	Bir kriterin diğerinden biraz üstün tutulması
(5)	Kuvvetli derecede önemli	Bir kriterin diğerinden daha üstün tutulması
(7)	Çok kuvvetli derecede önemli	Bir kriterin diğerinden çok üstün tutulması
(9)	Mutlak önemli	Bir kriterin diğerinden çok yüksek derecede üstün tutulması
(2,4,6,8)	Ara değerler	1-3, 3-5, 5-7, 7-9 değerlerinin ara değerleri

Literatürde çok kriterli karar verme problemlerinde, çoğunlukla birbiriyle çatışan kriterlerin çözümlenmesini sağlayan farklı modeller yer almaktadır. Hwang ve Yoon (1981), ÇKKV modellerini hesaplama yöntemlerindeki farklılıklara göre; “*puanlama/değer atama modeli*” (AHP), “*uyum/uyumsuzluk modeli*” (ELECTRE) ve “*uzlaşma modeli*” (VIKOR) olarak üç grupta toplamıştır (Akt. Kuru ve Akın, 2012). Chai, Liu ve Ngai (2013), ÇKKV modellerini “*çok nitelikli fayda/değer modelleri*” (AHP ve AAS), “*sıralama modelleri*”

(ELECTRE ve PROMETHEE), “uzlaşma modelleri” (TOPSIS ve VIKOR) ve diğer (DEMATEL ve SMART) olmak üzere dört sınıfta ele almaktadır (Akt. Özdemir, 2016).

Özetle; Çok kriterli karar verme genel olarak üç adımlı bir yöntemdir (Karakaşoğlu, 2008):

- Karar verme probleminin tüm kriterleri ve seçenekleri belirlenir.
- Kriterler önem derecelerine göre değerlendirilir.
- Kriterleri karşılayan tüm seçenekler sıralanır.

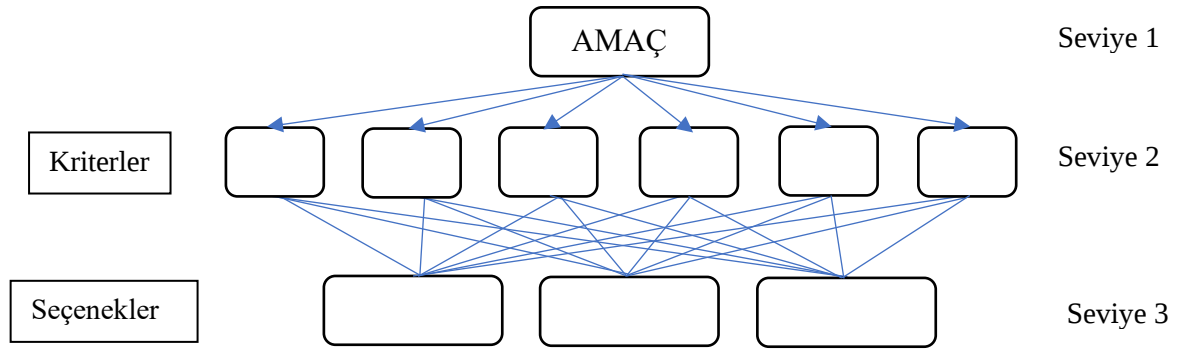
3.3.1.1. Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP)

Çok kriterli karar verme yöntemlerinden biri olan Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP), Thomas Saaty (1980) tarafından geliştirilmiştir. Saaty (1990), karar verme sürecinin en üretkenlik gerektiren aşamasının olasılıkla kriterlerin belirlenmesi olduğunu öne sürmüştür. Analitik hiyerarşi prosesinin özelliği, faktörler bir kez belirlendikten sonra, amaca yönelik kriterlerin, alt kriterlerin ve seçeneklerin hiyerarşik yapıda ardışık olarak düzenlenebilmesidir. ÇKKV yöntemlerinde hiyerarşik düzen iki amaca hizmet eder (Saaty, 1990):

- Problem durumunun tüm faktörleri arasındaki kompleks ilişkilere genel bir bakış açısı oluşturur.
- Karar vericinin, hiyerarşinin her bir basamağındaki sorunları kendi içinde ağırlıklarına göre değerlendirmesini ve böylece homojen unsurları hassaslıkla karşılaştırmasını sağlar.

AHP yöntemi, bir karar probleminin birden çok sayıda kriter ve seçenek içermesi durumunda ikili karşılaştırmalarla kriterlerin ağırlıklarına göre değerlendirilmesini sağlayarak, en iyi seçimin yapılmasını mümkün kılar (Özdemir, 2020). Bir ölçek uygulayarak nesneleri ölçen klasik ölçme yöntemlerinin aksine, AHP’de, en küçük birim nesne olarak kabul edilir ve nesneler küçük parçalara ayrılarak ikili karşılaştırmalar yapılır. Ölçek, nesnelerden sonra gelir. Bu nedenle nicel bir birime ihtiyaç duyulmaz, göreceli değerlendirmeler yapılır. Böylece ikili karşılaştırmalarla türetilen ölçek, gerçek sayılardan oluşan bir ölçek gibi işlev görerek, mümkün olabilen en güçlü ölçek türüne dönüşür (Saaty,

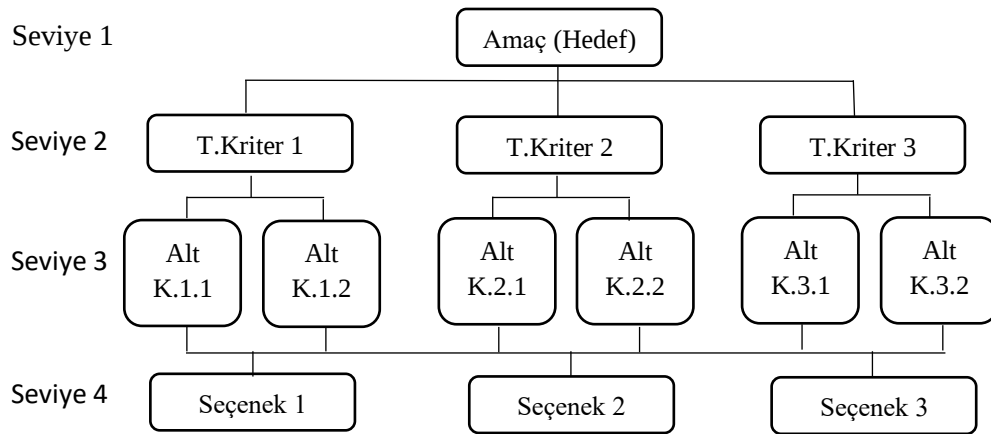
1994). Şekil 3.7’de üç seviyeden oluşan bir karar verme hiyerarşisi gösterilmiştir (Saaty ve Vargas, 2001).



Şekil 3.7. Üç Seviyeli AHP Modeli

Kaynak: Saaty and Vargas’dan (2001) uyarlanmıştır.

Şekil 3.8’de dört seviyeden oluşan bir karar probleminin hiyerarşik yapısı modellenmiştir.



Şekil 3.8. Bir Karar Probleminin Hiyerarşik Yapısının Modellenmesi

Analitik Hiyerarşi Prosesinin uygulaması üç aşamada gerçekleşir (Özdemir, 2016):

- Birinci aşamada, amacın belirlenmesi için karar problemi tanımlanır. Sonra, amacı gerçekleştirmeye yönelik temel kriterler, alt kriterler ve seçenekler belirlenir. Hiyerarşik yapı oluşturulur.
- İkinci aşamada, hiyerarşik yapıdaki her seviye için ikili karşılaştırma matrisleri hazırlanır. Tüm matrislere normalizasyon işlemi uygulanır ve öncelikler hesaplanır.

- Üçüncü aşamada, matrislerin tutarlılık hesapları yapılır. Öncelikli kriterleri karşılayan seçenekler sıralanır.

Bu araştırmada, ÇKKV yöntemlerinden, Analitik Hiyerarşi Prosesi'nin nasıl uygulandığı üç aşama altında açıklanmıştır.

a. Problemin tanımlanması

Bu araştırmanın Çok Kriterli Karar Verme probleminde, velilerin özel okul seçimlerinde hangi kriterlere öncelik verdiği sorusuna cevap aranmaktadır. Günümüzde özel okullar devlet okullarına göre farklı ve daha iyi yönde sundukları çeşitli eğitim hizmetleri nedeniyle tercih edilmelidir (Uysal, 2017). Bu hizmetler, aynı zamanda özel okulların seçim nedenlerini belirleyen kriterleri (nitelikler) göstermektedir. Seçim nedenini oluşturan öncelikli kriterler, her kişi için farklı olabilir. Ayrıca kişilerin yaşamışlıklarına bağlı olarak, nitelik algıları değişmiş olabilir. Karar vericinin amaçları, stratejileri, deneyimleri, algıları, kişisel özellikleri gibi birçok faktör, önceliklerin değişmesine neden olur. Tüm seçeneklerin farkında olarak, eşit önem derecesinde aynı anda değerlendirme yapmak, kişiler için zor bir eylemdir. Bu durumda önceliklerin belirlenmesi konusunda rasyonel yaklaşımlar, daha güvenilir sonuçlar ortaya koyar.

b. Kriterlerin belirlenmesi/ Hiyerarşik yapının oluşturulması

Okul seçimleriyle ilgili yerli ve yabancı alan yazındaki araştırmalar incelenmiş ve özel okulların nitelikleri beş temel tema altında (Akademik Faktörler, Okulun Olanakları, Yönetsel Faktörler, Destekleyici Ortam, Çevresel Faktörler) toplanmıştır.

Tablo 3.4'de bu araştırmada değerlendirilen özel okul nitelikleri, temel kriterler ve alt kriterler olarak sınıflandırılarak gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Özel Okulların Nitelikleri

Temel Kriterler/ Alt Kriterler
Akademik Faktörler
Akademik kadronun nitelikli olması
Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi
Öğretim programlarının teknoloji ile desteklenerek güncel ve zengin olması
Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi
Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması
Okulun uluslararası üyeliklerinin ve eğitim iş birliklerinin olması
Öğretim programlarına ayrılan sürenin yeterli olması
Okulun Olanakları
Okulun fiziki mekanlarının yeterli olması (kütüphane, laboratuvar, konferans salonu, spor ve sosyal tesisleri, sınıflar vb.)
Eğitimde kullanılan araç, gereç ve kaynakların kaliteli ve zengin olması
Okulun güvenlik hizmetlerinin iyi olması
Okulun düzenli ve kaliteli beslenme imkanı sağlaması
Okulun tam gün çalışan sağlık personeli bulundurması
Okulun temizlik ve hijyen koşullarının iyi olması
Okulun öğrenciye servis imkanı sağlaması
Yönetmel Faktörler
Akademik kadronun devamlılığının sağlanması konusunda okula duyulan güven
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması
Okulun ekonomik açıdan avantajları (ücretinin uygunluğu, ödeme kolaylıkları, burs imkanları)
Okul liderlerinin öğrencilerle iletişimde yönetsel açıdan başarılı olmaları
Okulun bir üst öğretime devam edebilme avantajının olması
Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması
Okulun tam gün eğitim vermesi
Destekleyici Ortam
Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi
Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi
Okul yönetiminin velilerle iletişim metotlarının başarılı olması
Okulun, kadrosu, öğrencileri ve mezunları ile birlik ve bütünlük algısının güçlü olması
Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği
Arkadaşların veya kardeşlerin de aynı okulda öğrenim görüyor olması
Çevresel Faktörler
Okulun kurumsal itibarının güçlü olması
Okulun yönetsel sahipliği açısından güven oluşturmaları
Okulun sosyal çevre açısından iyi bir konumda bulunması
Velilerin sosyoekonomik açıdan benzer yapıda olması
Okulun iyi bir imajının olması nedeniyle çevreden tavsiye edilmesi
Okulun eve veya işyerine yakın olması
Özel bir okulda okumanın ayrıcalıklı olması görüşü

Kaynak: (Bağcı, 2019; Beamish ve Morey, 2013; Bosetti ve Pyryt, 2007; Bozyiğit, 2017; Burgess vd., 2015; Çelikten, 2010; Ceylan, 2019; Demir, 2000; Hastings ve Weinstein, 2008; Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999; Karataşoğlu, 2018; Nartgün, 2016; Parlar, 2006; Polat ve Çelmeli, 2015; Uysal, 2017)

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından alan yazına dayanarak belirlenen tüm özel okul niteliklerinin (kriterler), katılımcılara göre önceliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada AHP'nin hiyerarşik yapısında; amaç, temel kriterler ve alt

kriterlerden oluşan üç seviye bulunmaktadır. Araştırmacı, AHP yöntemini sırasıyla aşağıdaki adımları izleyerek uygulamıştır.

- Çalışma grubundaki katılımcılar tarafından okul seçim kriterleri olarak belirlenen 34 alt kriterin ikili karşılaştırmaları yapılmıştır. Matrislere normalizasyon işlemi uygulanarak, alt kriterler önceliklendirilmiştir. Sonra matrislerin tutarlılıkları hesaplanmıştır.
- Temel kriterlerin ikili karşılaştırmaları yapılmıştır. Matrislere normalizasyon işlemi uygulanarak, temel kriterler önceliklendirilmiştir. Sonra matrislerin tutarlılıkları hesaplanmıştır.
- Her seviyedeki alt kriterlerin temel kriterlere göre ağırlıkları hesaplanmıştır.
- Ağırlıkları alınan tüm kriterler önceliklerine göre sıralanmıştır.

c. İkili Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması

AHP'nin hiyerarşik yapısı içinde tüm kriterler ikişerli olarak ele alınıp değerlendirilir. Bu işlem, her bir ikili değerlendirmenin yapılması ve diğer kriterlerin bir süreliğine göz ardı edilmesi şeklinde yürütülür. AHP ile karşılaştırılacak “n” tane nesnenin olduğunu ve her bir nesnenin “W” ağırlığında olduğunu varsayalım. Her bir nesnenin ($n_1, n_2, n_3, \dots, n_n$) birbirlerine göre ağırlıklarını ($W_1, W_2, W_3, \dots, W_n$) karşılaştırmak için bir ölçekten yararlanmak gerekir (Satı, 1994). Bu karşılaştırmaların yapılabilmesi için *Tablo 3.3*'de gösterilen 1'den 9'a kadar puanlanan bir ölçek kullanılır.

Tablo 3.5. Örnek 1- İkili Karşılaştırma Matrisi

n_1	n_2	$n_3...$	n_n
n_1	W_1/W_1	W_1/W_2	W_1/W_3 W_1/W_n
n_2	W_2/W_1	W_2/W_2	W_2/W_3 W_2/W_n
$n_3...$	W_3/W_1	W_3/W_2	W_3/W_3 W_3/W_n
...			
n_n	W_n/W_1	W_n/W_2	W_n/W_3 W_n/W_n

Tablo 3.6'da AHP hiyerarşisinin bir seviyesini oluşturan dört kriterin ikili karşılaştırma matrisi yer almaktadır. Örneğin birinci kriter (K1), ikinci kriterden (K2) kuvvetli derecede

önemliyse “a” değeri “5” puanını alır. Bu durumda ikinci kriterin (K2), birinci kriterle (K1) karşılaştırılması “1/a” olur; yani “1/5” puanını alır (Ecer ve Küçük, 2008). Bir kriterin kendisiyle karşılaştırılmasında üstünlük söz konusu olmayacağından eşit önem derecesinde kabul edilerek “1” puanını alır.

Tablo 3.6. Örnek 2 - Dört Elemanlı İkili Karşılaştırma Matrisi

Amaç	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3	Kriter 4
Kriter 1	1	a	b	c
Kriter 2	1/a	1	d	e
Kriter 3	1/b	1/d	1	f
Kriter 4	1/c	1/e	1/f	1

AHP yönteminde tutarlı sonuçlar elde etmek için oransal olarak birbirine yakın veya bir açıdan benzer özellikteki homojen unsurların karşılaştırmaları önemlidir. Kişiler 1-9 aralığından daha büyük oranlardaki uygun ilişkisel karşılaştırmaları yapmakta zorlanırlar. Oranlar büyüdükçe, bir grupta oransal olarak büyük olan nesnenin diğer bir grupta oransal olarak en küçük birimi oluşturması şeklinde farklı kümeler elde edilir. Dolayısıyla nesneler önce kümeler içinde sonra kümeler arasında değerlendirilir (Saaty, 1994).

Tablo 3.7’de “Akademik Faktörler” temel kriteri altındaki yedi alt kriterin ikili karşılaştırmalarına ait, bir katılımcı tarafından doldurulan örnek matris yer almaktadır.

Tablo 3.7. Örnek 3 - İkili karşılaştırma matrisi

Akademik Faktörler	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3	Kriter 4	Kriter 5	Kriter 6	Kriter 7
Kriter 1	1	2	2	1/3	1/3	2	2
Kriter 2	1/2	1	1/2	1/3	1/3	2	2
Kriter 3	1/2	2	1	1/3	1/3	2	2
Kriter 4	3	3	3	1	1/2	2	2
Kriter 5	3	3	3	2	1	2	2
Kriter 6	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1	1/2
Kriter 7	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1

AHP’de ilişkili matrislerin karşılaştırmalarından sonra izlenen adım “normalizasyon” işlemidir. Bu işlemde önce matrisin her bir sütunu toplanır sonra her bir matris elemanı elde edilen toplam değere bölünür.

Tablo 3.8. Örnek 4 - İkili Karşılaştırma Matrisinin Normalizasyon Hesaplamaları

Akademik Faktörler	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3	Kriter 4	Kriter 5	Kriter 6	Kriter 7
Kriter 1	$\frac{1}{9}$	$\frac{2}{12}$	$\frac{2}{10,5}$	$\frac{0,33}{4,99}$	$\frac{0,33}{3,49}$	$\frac{2}{13}$	$\frac{2}{11,5}$
Kriter 2	$\frac{0,5}{9}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{0,5}{10,5}$	$\frac{0,33}{4,99}$	$\frac{0,33}{3,49}$	$\frac{2}{13}$	$\frac{2}{11,5}$
Kriter 3	$\frac{0,5}{9}$	$\frac{2}{12}$	$\frac{1}{10,5}$	$\frac{0,33}{4,99}$	$\frac{0,33}{3,49}$	$\frac{2}{13}$	$\frac{2}{11,5}$
Kriter 4	$\frac{3}{9}$	$\frac{3}{12}$	$\frac{3}{10,5}$	$\frac{1}{4,99}$	$\frac{0,5}{3,49}$	$\frac{2}{13}$	$\frac{2}{11,5}$
Kriter 5	$\frac{3}{9}$	$\frac{3}{12}$	$\frac{3}{10,5}$	$\frac{2}{4,99}$	$\frac{1}{3,49}$	$\frac{2}{13}$	$\frac{2}{11,5}$
Kriter 6	$\frac{0,5}{9}$	$\frac{0,5}{12}$	$\frac{0,5}{10,5}$	$\frac{0,5}{4,99}$	$\frac{0,5}{3,49}$	$\frac{1}{13}$	$\frac{0,5}{11,5}$
Kriter 7	$\frac{0,5}{9}$	$\frac{0,5}{12}$	$\frac{0,5}{10,5}$	$\frac{0,5}{4,99}$	$\frac{0,5}{3,49}$	$\frac{2}{13}$	$\frac{1}{11,5}$
Toplam	9	12	10,5	4,99	3,49	13	11,5

Tablo 3.9. Örnek 5 - Normalizasyon matrisi

Akademik Faktörler	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3	Kriter 4	Kriter 5	Kriter 6	Kriter 7
Kriter 1	0,1111	0,1667	0,1905	0,0661	0,0946	0,1538	0,1739
Kriter 2	0,0556	0,0833	0,0476	0,0661	0,0946	0,1538	0,1739
Kriter 3	0,0556	0,1667	0,0952	0,0661	0,0946	0,1538	0,1739
Kriter 4	0,3333	0,25	0,2857	0,2004	0,1433	0,1538	0,1739
Kriter 5	0,3333	0,25	0,2857	0,4008	0,2865	0,1538	0,1739
Kriter 6	0,0556	0,0417	0,0476	0,1002	0,1433	0,0769	0,0435
Kriter 7	0,0556	0,0417	0,0476	0,1002	0,1433	0,1538	0,0870

Normalize edilmiş matrisin satırlarının aritmetik ortalamaları hesaplanır. Öncelikler vektörü elde edilir.

Tablo 3.10. Örnek 6 - Öncelikler vektörünün hesaplanması

Akademik Faktörler	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3	Kriter 4	Kriter 5	Kriter 6	Kriter 7	Ortalama (w)
Kriter 1	0,1111	0,1667	0,1905	0,0661	0,0946	0,1538	0,1739	0,1367
Kriter 2	0,0556	0,0833	0,0476	0,0661	0,0946	0,1538	0,1739	0,0964
Kriter 3	0,0556	0,1667	0,0952	0,0661	0,0946	0,1538	0,1739	0,1151
Kriter 4	0,3333	0,25	0,2857	0,2004	0,1433	0,1538	0,1739	0,2201
Kriter 5	0,3333	0,25	0,2857	0,4008	0,2865	0,1538	0,1739	0,2691
Kriter 6	0,0556	0,0417	0,0476	0,1002	0,1433	0,0769	0,0435	0,0727
Kriter 7	0,0556	0,0417	0,0476	0,1002	0,1433	0,1538	0,0870	0,0899

Başlangıçtaki ikili karşılaştırma matrisi ile “öncelikler vektörü” (aritmetik ortalamalar) çarpılarak öncelikler matrisi hesaplanır.

$$\begin{bmatrix} 1 & 2 & 2 & 1/3 & 1/3 & 2 & 2 \\ 1/2 & 1 & 1/2 & 1/3 & 1/3 & 2 & 2 \\ 1/2 & 2 & 1 & 1/3 & 1/3 & 2 & 2 \\ 3 & 3 & 3 & 1 & 1/2 & 2 & 2 \\ 3 & 3 & 3 & 2 & 1 & 2 & 2 \\ 1/2 & 1/2 & 1/2 & 1/2 & 1/2 & 1 & 1/2 \\ 1/2 & 1/2 & 1/2 & 1/2 & 1/2 & 2 & 1 \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} 0,1367 \\ 0,0964 \\ 0,1151 \\ 0,2201 \\ 0,2691 \\ 0,0727 \\ 0,0899 \end{bmatrix}$$

$$= 0,1367. \begin{bmatrix} 1 \\ 1/2 \\ 1/2 \\ 3 \\ 3 \\ 1/2 \\ 1/2 \end{bmatrix} + 0,0964. \begin{bmatrix} 2 \\ 1 \\ 2 \\ 3 \\ 3 \\ 1/2 \\ 1/2 \end{bmatrix} + 0,1151. \begin{bmatrix} 2 \\ 1/2 \\ 1 \\ 3 \\ 3 \\ 1/2 \\ 1/2 \end{bmatrix} + 0,2201. \begin{bmatrix} 1/3 \\ 1/3 \\ 1/3 \\ 1 \\ 2 \\ 1/2 \\ 1/2 \end{bmatrix}$$

$$\begin{array}{c}
\begin{pmatrix} 1/3 \\ 1/3 \\ 1/3 \\ 1/2 \\ 1 \\ 1/2 \\ 1/2 \end{pmatrix} + 0,2691 \cdot \begin{pmatrix} 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \\ 1 \\ 2 \end{pmatrix} + 0,0727 \cdot \begin{pmatrix} 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \\ 1/2 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1,0463 \\ 0,709 \\ 0,8629 \\ 1,7245 \\ 2,0791 \\ 0,5366 \\ 0,6542 \end{pmatrix} \leftarrow \text{Öncelikler Matrisi}
\end{array}$$

Öncelikler matrisinin her bir elemanı öncelikler vektörünün elemanlarına bölünür.

$$1,0463 / 0,1367 = 7,6540$$

$$0,709 / 0,0964 = 7,3548$$

$$0,8629 / 0,1151 = 7,4970$$

$$1,7245 / 0,2201 = 7,8351$$

$$2,0791 / 0,2691 = 7,7261$$

$$0,5366 / 0,0727 = 7,3810$$

$$0,6542 / 0,0899 = 7,2770$$

Yukarıda elde edilen yedi değerin ortalaması hesaplanarak en büyük özdeğer ($\lambda_{\max}$) bulunur.

$$\lambda_{\max} = \frac{7,6540 + 7,3548 + 7,4970 + 7,8351 + 7,7261 + 7,3810 + 7,2770}{7} = 7,5321$$

İkili karşılaştırmalarda kişisel yargıların kararın niteliğini etkilemesi mümkün olabileceği için tutarlılık hesaplamasının yapılması önemlidir. AHP’de Tutarlılık İndeksi (CI) ve Tutarlılık Oranı (CR) olarak geliştirilen hesaplama formülleri bulunmaktadır. Bu değerlerin 0,1’i aşmaması karar sürecine devam edilebileceği anlamına gelir. Eğer sonuçlar (x) kabul edilebilir sınırlar içinde değilse ($x > 0,1$), sürece devam edebilmek için başlangıçtaki karşılaştırma matrisinin tekrar gözden geçirilmesi ve düzeltmelerin yapılması gerekir (Tüzemen ve Özdağoğlu, 2007).

$$CI = \frac{\lambda_{\max} - n}{n-1}$$

Tutarlılık indeksinin (CI) hesaplanmasında gerekli olan değerler, $\lambda_{\max}$ en büyük özdeğer ve n kriter sayısıdır.

$$\text{Bu durumda: } CI = \frac{7,5321 - 7}{(7-1)} = 0,0887$$

Tutarlılık İndeksinin sıfır değerine yakın olması başlangıçtaki matris değerlendirmesinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu gösterir.

Tutarlılık İndeksinin Rassal İndeks değerine (*Bakınız Tablo 3.11*) bölünmesiyle Tutarlılık oranı (CR) hesaplanır. Tutarlılık oranının 0,1 değerinden küçük olması tutarlılığın uyum sınırları içinde olduğunu gösterir.

Tablo 3.11. Rassal Değer İndeksi

Rassal İndeksi (RI) Değerleri															
n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
RI	0	0	0,58	0,9	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49	1,51	1,48	1,56	1,57	1,59

$$CR = \frac{CI}{RI}$$

$$\text{Bu durumda: } CR = 0,0887 / 1,32 = 0,0672$$

Tutarlılık oranı (CR) <0,1 olduğu için kabul edilebilir sınırlar içindedir.

Bu çalışmadaki temel kriterlerin ikili karşılaştırmalarına ait öncelikler vektörü *Tablo 3.12*'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Örnek 7 - Temel Kriterlerin Öncelikler Vektörü

Temel Kriterler	1	2	3	4	5	Ortalama (w)	%
1	0,375	0,48	0,375	0,2727	0,25	0,3505	35,05
2	0,1875	0,24	0,375	0,2727	0,25	0,2650	26,50
3	0,125	0,08	0,125	0,2727	0,1667	0,1539	15,39
4	0,1875	0,12	0,0625	0,1364	0,25	0,1513	15,13
5	0,125	0,08	0,0625	0,0455	0,0833	0,0793	7,93

Araştırmada tüm ikili karşılaştırmalara ait öncelikler vektörlerinin % ağırlıkları hesaplanmıştır. *Tablo 3.13*'de "Akademik Faktörler" matrisine ait öncelikler vektörünün % ağırlıklarının hesaplanması gösterilmiştir. *Tablo 3.14*'de temel kriterlerin ikili karşılaştırmalarına ait öncelikler vektörü ve % ağırlıkları gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Örnek 8 – Akademik Faktörler Öncelikler Vektörü

Akademik Faktörler	Öncelikler vektörü	%
1	0,1367	13,67
2	0,0964	9,64
3	0,1151	11,51
4	0,2201	22,01
5	0,2691	26,91
6	0,0727	7,27
7	0,0899	8,99

Tablo 3.14. Örnek 9 – Temel Kriterler Öncelikler Vektörü

Temel Kriterler	Öncelikler vektörü	%
1	0,3505	35,05
2	0,2650	26,50
3	0,1539	15,39
4	0,1513	15,13
5	0,0793	7,93

Temel Kriterlerin öncelikler vektörüne göre, Akademik Kriterlerin öncelikler vektörünün tüm elemanlarının tekrar ağırlıkları hesaplanmıştır. Bu sonuca göre kriter 5'in (okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması) akademik faktörler içinde en yüksek değere sahip olduğu hesaplanmıştır.

$$(13,67 \times 35,05) / 100 = 4,79$$

$$(9,64 \times 35,05) / 100 = 3,38$$

$$(11,51 \times 35,05) / 100 = 4,03$$

$$(22,01 \times 35,05) / 100 = 7,71$$

$$(26,91 \times 35,05) / 100 = 9,43$$

$$(7,27 \times 35,05) / 100 = 2,55$$

$$(8,99 \times 35,05) / 100 = 3,15$$

Diğer ikili karşılaştırma matrislerine de aynı işlemler sırasıyla uygulanmıştır. Böylece kendi alanlarının ağırlıkları içinde tekrar ağırlıkları alınan tüm kriterler sıralanmıştır.

3.4. Nitel Veri Toplama Araçları

Karma yöntem araştırmasının nitel veri toplama araçları: Neden-Sonuç Zinciri Teorisine dayanan Basamaklama Yöntemidir.

3.4.1. Neden-Sonuç Zinciri Teorisi

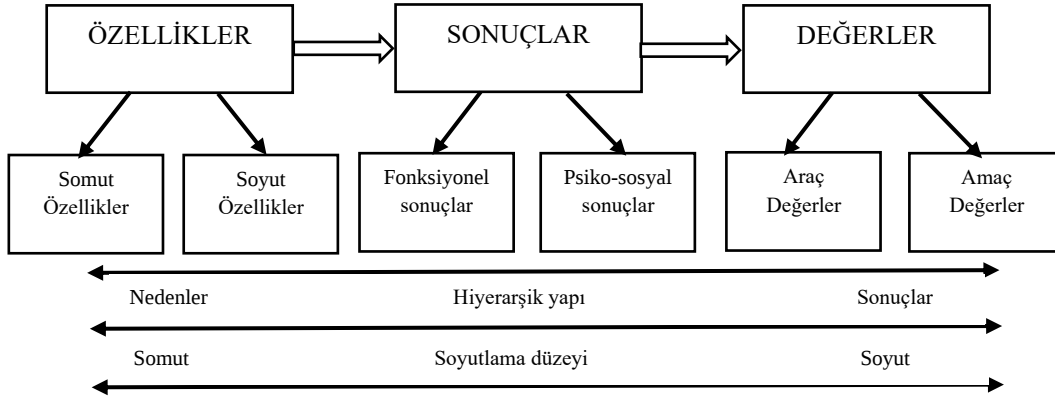
Neden-Sonuç Zinciri Teorisi, tüketici davranışlarının kişinin nihai hedefini gerçekleştirmesindeki etkisini açıklamaya çalışan bir modellemedir (Gutman, 1982). Neden-Sonuç Zincirinin teorik çerçevesi, Hinkle (1965) tarafından geliştirilen Basamaklama yöntemine göre çizilmiştir. NSZ Teorisi, işlevselliği yönüyle birçok alanda kullanılan popüler bir yaklaşımdır (Veludo-de- Oliveira ve diğer, 2006, s. 628).

Değerler, bireyin yaşamının her alanında, davranışlarına yön veren etkili güçlerdir (Gutman, 1982; Rokeach, 1968; Yankelovich, 1981). Gutman (1982) tüketici davranışlarıyla kişisel değerler arasındaki ilişkinin, pazarlama planlamaları ve stratejilerine yol gösterebileceği yönünde görüşlerini bildirmiştir. Örneğin; bir kişinin giyimine özen göstermesi sıradan bir davranış şekli olarak, görünürde çok anlam ifade etmeyebilir. Ancak bu davranışın altındaki motivasyon kaynağı (örneğin, ilgi çekmek, başarı, düzen) davranışa farklı bir boyut kazandırır. Motivasyonel faktörler kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Dolayısıyla bir ürün veya hizmetle ilgili herkesin algısı ve tutumu farklı olabilir. Neden-Sonuç modellemesinde, “nedenler (*means*)”; nesneler (ürünler) veya (koşmak, okumak gibi) bireyleri angaje eden davranışlardır. Nedenlerin dayanakları olan “sonuçlar (*ends*)”; mutluluk, güvenlik, başarı gibi değerlerdir (Rokeach, 1973).

NSZ Teorisi, bir ürün veya hizmetin tercih edilmesinde tüketici motivasyonunun açıklanmasını sağlayan iki varsayım üzerinde durmaktadır: (1) seçim süreçlerine yön veren nihai durumları anlamak (2) bireyin değerleriyle bağdaşan çok fazla sayıdaki ürünün kategorize edilmesiyle seçim karmaşıklığını azaltmak. Teorinin diğer varsayımlarına göre; tüm tüketici davranışlarının belli sonuçları vardır ve tüketiciler belli davranışları belli sonuçlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler (Gutman, 1982). NSZ teorisinde, tüketici ürüne ait bilgileri zihinsel yapısı içinde hiyerarşik bir düzene göre konumlandırır. Ürüne ait bilgiler soyutlama düzeyleri boyunca kategorize edilerek kişinin dünyasında anlamlı hale getirilir. Bunun sonucu olarak tüketiciler, ürün ve hizmet tercihinin neden olan motivasyonel faktörleri, bunların kullanımından doğan sonuçları ve nihai değerlerini öğrenirler (Gutman, 1982).

Gutman’ın (1982), NSZ Teorisi, nitelikler, sonuçlar ve değerler olmak üzere üç basamaklı bir hiyerarşik yapıdan oluşmaktadır (Kangal, 2013). Tüketicinin ürün bilgisinin soyutlanmasında üç anahtar kavram kullanılmaktadır: Nitelikler (*attributes*) (A), sonuçlar

(consequences) (C) ve değerler (values) (V) (Reynolds ve Gutman, 1988). En alttaki soyutlama düzeyinde, ürüne ait fiziksel özellikleri (somut) ve ürünün algılanma şeklini (soyut) ifade eden “nitelikler” bulunur. İkinci soyutlama düzeyinde psikososyal ve fonksiyonel sonuçları olan tüketim davranışları yer alır. En üst düzeyde tüketicinin araç ve amaç değerleri bulunmaktadır (Reynolds ve Gutman, 1988; Reynolds ve Olson, 2001). Reynolds ve Gutman (1988) basamaklama yönteminde, bilişsel yapıdaki bu kavramların hiyerarşik düzendeki ilişkilerini göstermektedir (Akt. Wu ve Fu, 2011).



Şekil 3.9. Neden-Sonuç Zinciri Teorisinin Kavramsal Yapısı

Kaynak: Thomson ve Chen'den (1998) uyarlanmıştır (Akt. Kangal, 2013)

Tüketim alışkanlıkları zaman içinde hangi ürünlerin tercih edileceği veya edilmeyeceği ve tercih edilenlerin hangi şartlarda kullanılacağı yönünde yargılar oluşmasını sağlar. Neden-Sonuç zincirindeki bağlantıları anlayabilmek için ürünleri fonksiyonel açıdan benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırmak önemlidir. Bu yaklaşım bazı ürünlerin neden tercih edilmediğini veya düşünüldüğünü ve tercih edilmesi durumunda ortaya çıkacak sonuçların görülmesini sağlar. Örneğin; bir kişinin özel okullarla ilgili algısı nitelikli akademik kadro, yabancı dil ve sosyal imkanlar gibi özellikler olabilir. Ancak hizmete ilişkin atfedilen bu özellikler, tüketim eylemini yapan kişi için değerlerin gerçekleşmesindeki memnuniyet oranı kadar anlam ifade eder.

Tüketicie bir ürünü tercih etmesinin nedeni sorulduğunda, genellikle karşılaşılan cevaplar, niteliklerin ihtiyaçlarını karşıladığı yönünde olur. Ancak ürünün uygun olması satın alma davranışı hakkında çok az bilgi verir. Tüketicinin ürüne yönelik tepkileri sıklıkla marka, kalite, fiyat avantajı gibi nitel ve nicel anlamlar ifade eder (Wansink, 2003).

Tüketici davranışları kısa ve uzun vadede doğrudan veya dolaylı fizyolojik (açlık ve susuzluğun giderilmesi ve diğer fiziksel ihtiyaçlar); psikolojik (benlik kaygısı, gelecek kaygısı) ve sosyolojik (toplumsal statü, grup aidiyeti) belli sonuçlar üretir.

Ürün kullanımından ortaya çıkan sonuçlar tüketiciye “fayda” sağlayan, arzu edilen şekilde olabildiği gibi, istenmeyen durumlar da ortaya çıkabilir. Örneğin bir diş macunu markası yüksek koruyucu etkisi nedeniyle bir tüketici için fayda sağlarken, zayıf beyazlatma özelliği nedeniyle diğer bir tüketici açısından dezavantajlı bir ürün olarak nitelendirilebilir. Doğrudan sonuçlar tüketilen ürün veya tüketim eyleminden kaynaklanır. Dolaylı sonuçlar diğer insanlar tarafından verilen olumlu veya olumsuz tepkilerle tüketici davranışlarını yönlendirir. Ayrıca doğrudan sonuçlar dolaylı sonuçları da doğurabilir. Örneğin yeni bir giysi almak kişiyi mutlu edebilir (doğrudan sonuç) ve başka insanların beğenisini kazanmak kişiye daha iyi hissettirebilir (dolaylı sonuç). Neden-Sonuç zincirinin teorik çerçevesi, istenmeyen sonuçları asgariye indirerek, fayda sağlayacak sonuçlara yönelik tüketici davranışlarının ortaya çıkarılmasını sağlar (Reynolds ve Gutman, 1988).

3.4.1.1. Basamaklama Yöntemi

Basamaklama, Neden-Sonuç Zinciri Teorisi ile ilişkilendirilen Nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Philips ve Reynolds, 2009). Basamaklama, bir davranış, ürün ve hizmet niteliğinin tüketicinin bilişsel yapısında nasıl konumlandırıldığını keşfetmeye yarayan ve belli prosedürleri olan, derinlemesine bire bir görüşme yöntemidir (Reynolds ve Gutman, 1988; Veludo-de- Oliveira vd., 2006, s. 630). Basamaklama yöntemi, bireysel davranışların kişisel değerlerden ortaya çıktığı düşüncesine dayanan Neden-Sonuç Zinciri Teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Gutman, 1982). Araştırmacı açısından verilerin toplanması ve analizinde uygulanacak prosedürlerin hazır olması, bu yöntemin avantajı olarak değerlendirilebilir.

Hinkle (1965), Ohio State Üniversitesi’nde klinik psikoloji alanında yaptığı doktora çalışmasında insanların inanç yapılarını basit ve sistematik bir şekilde ele alarak daha üst düzey kişisel değerlere ulaşmayı amaçlamıştır. Basamaklama, insanların kavram ve inançlarını modellemek üzere ilk defa bu çalışmada kullanılmış bir yöntemdir. Ancak basamaklama teriminin literatüre kazandırılması, Hinkle’ın araştırmasında kullandığı bu yöntemin daha sonra Bannister ve Mair (1968) tarafından ele alınmasıyla sağlanmıştır.

Basamakla yöntemi ilk önce psikoloji alanında etkin şekilde kullanılmış, sonra pazarlama, reklamcılık, mimarlık, bilişim teknolojileri ve organizasyonel yönetim alanlarındaki çalışmalara da yayılmıştır. Basamaklama yöntemi temelde en eski bilişsel yaklaşımlardan biri olan Kelly'nin (1955) kişisel yapılandırma teorisine (Personal Construct Theory) dayanmaktadır. Kelly, bireylerin sonlu sayıdaki yapıların hiyerarşik düzeni aracılığıyla kendi dünyalarının şablonunu oluşturduğunu ve bu şekilde geliştirdikleri basit bir yöntemle bir kutbun diğerine göre tercih üstünlüğünün sağlandığını savunur (Veludo-de-Oliveira vd., 2006, s. 626). Kişiler, her yeni durumu kendi içinde yapılandırarak, anlamlandırmaya çalışır. Kişilerin aynı durum karşısında yapılandırma şekli, yaşantılarıyla ilişkili olarak farklılık göstereceğinden aynı sonuçların ortaya çıkması beklenemez. Dolayısıyla farklı sonuçlar, kişilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları durumlarda, bireysel farklılıklarından ortaya çıkan kendi seçimlerini oluşturur.

Basamaklama yöntemi pazarlama alanında tüketici davranışlarını anlamak için kullanılmıştır. Tüketim olgusunu derinlemesine anlamak için, tüketicinin mevcut ürünü bilişsel olarak nasıl konumlandığını ve yeni ürünleri konumlandırmak için hangi stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini açıklamak gerekir (Reynolds ve Gutman, 1988). Basamaklama görüşmelerinde, katılımcıya tekrarlı ve interaktif sorular yöneltilerek sonuçların ve kişisel değerlerin ortaya konulması amaçlanır (Veludo-de-Oliveira vd., 2006, s. 631). Kişisel değerler, sosyolojik (makro) ve psikolojik (mikro) açıdan iki teorik temelli yaklaşıma göre sınıflandırılabilir (Reynolds, 1985). Basamaklama yöntemi katılımcının (tüketim davranışını gösteren kişi) bir ürün veya hizmetle ilgili algıladığı tüm ayırt edici, anlamlı özellikleri sıralaması ile başlar. Görüşmeyi yapan kişi, tüm özelliklerin ayrıştırılarak ikiye indirildiğinden emin olduğunda, katılımcının bir yönde seçim yapmasını bekler. Görüşmeler sırasında izlenen prosedür, bir durumun arkasındaki görünmeyeni ortaya çıkarma benzerliği açısından, bir psikolog ile danışanı arasındaki görüşmeye benzer özellik gösterir. Ancak psikolojide bu yöntem, problemin temeline inmeye hizmet ederken, pazarlama alanında tüketicinin satın alma davranışının altındaki nedenlerin anlaşılması amaçlanır (Wansink, 2003). Görüşmeler, katılımcıya, *"Bu sizin için neden önemli?"* şeklinde yöneltilen bir sorunun cevabını takip eden tekrarlı soruların yöneltilmesiyle ilerler (Reynolds ve Gutman, 1988). Wansink (2000) kişisel değerlere ulaşıncaya kadar soruların sürekli yinelendiğini belirtir. Basamaklama görüşmelerinin akışı katılımcının verdiği cevaplara göre ilerlediğinden, her bir görüşme kişiye özeldir (Reynolds ve Gutman, 1988).

Woodruff ve Gardial (1996) tekrarlayan soruların görüşmeyi sıkıcı hale getirebileceğini belirterek, metodolojinin güvenilir olarak işleyebilmesinde; katılımcıların, yöntemin özellikleriyle ilgili önceden bilgilendirilmelerinin önemli olduğunu savunur (Akt. Veludo-de- Oliveira vd. 2006, s. 631). Basamaklama görüşmelerinde farklı problemler ile de karşılaşılabilir. Bazı durumlarda katılımcının “*Bu sizin için neden önemli?*” şeklinde yöneltilen soruya akılcı cevaplar verme arayışına girmesi sonucunda, suni soyutlama basamakları oluşabilir ya da katılımcı davranışlarını haklı çıkarmak için argümanlar geliştirebilir (Botschen vd., 1999, akt. Veludo-de- Oliveira vd., 2006, s. 631). Ayrıca görüşmelerin her katılımcıyla aynı düzen içinde ilerlemesi mümkün olmayabilir. Örneğin katılımcının konuyla ilgili önceden bir bilgi birikimi olmayabilir, sorunun cevabını bilmeyebilir, sessiz kalabilir ya da soruyu kişiselleştirebilir. Bazen görüşmeyi yapan kişi, katılımcının konuyu bir üst soyutlama düzeyine taşıyamaması, aynı yerde kalması ya da geriye dönmesi gibi durumlarda görüşmeye müdahale ederek, yönlendirme yapabilir (Reynolds ve Gutman, 1988).

Reynolds ve Gutman (1988) görüşmeler sırasında tespit edilen bu problemlere çözüm üretmek veya asgariye indirmek için bazı önerilerde bulunmuştur (Akt. Kangal, 2013).

- Durumsal bir bağlamı çağrıştırmak: Katılımcının kendini daha rahat ifade edebilmesi için yöneltilen soru bir durum üzerinden kurgulanır.
- Bir durum veya ürün yokluğunu varsaymak: Katılımcı daha ileri bir soyutlama düzeyine çıkamadığı zaman ürünün olmadığı durumları düşünmeye teşvik edilir.
- Negatif basamaklama: Katılımcının bir davranışı neden yaptığına dair düşüncesinin olmadığı durumlarda tersi durum düşündürülerek görüşme ilerletilmeye çalışılır.
- Yaş geriletme: Katılımcının geçmişteki deneyimlerini hatırlaması sağlanarak, şimdiki duruma uyarlaması beklenir.
- Üçüncü kişi sorgulaması: Eğer katılımcı durumu kişiselleştirip konu hakkında konuşmakta çekimser davranırsa, üçüncü bir kişinin aynı durumla karşılaşması üzerine sohbet ortamı oluşturulur. Başka bir kişiyle ilgili durumu değerlendirdiğini düşünen katılımcı cevapları konusunda daha rahat davranır.

- Yeniden yönlendirme: Görüşmeyi yapan kişi katılımcının verdiği cevaplar üzerinde tekrar düşünmesini sağlamak için bir süre sessiz kalabilir ya da verilen cevabı tekrar soru şeklinde yöneltebilir.

Literatürde basamaklama görüşmelerinin üç genel yöntem üzerinden yapılabileceği belirtilmektedir: (1) Üçlü sınıflandırma (2) Tüketici tercihi farklılıkları (3) Duruma göre farklılıklar (Reynolds ve Gutman, 1988, akt. Kangal, 2013).

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen görüşme yöntemi, “Tüketici tercihi farklılıklarıdır”. Bu yöntemde bir ürünün veya hizmetin diğerine göre tercih üstünlüğü oluşturan farklılıklarının anlaşılması sağlanır. Araştırmanın nicel aşamasında, AHP ile önceliği belirlenen kriter üzerinden basamaklama görüşmeleri başlatılır.

Araştırmadaki örnek görüşmelerden biri şu şekilde ilerlemiştir:

Araştırmacı: “... yaptığımız karşılaştırmalar sonucunda, “eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi”, bir okul seçiminde sizin en öncelikli belirleyiciniz oldu. Bu konuyu biraz açar mısınız?”

Katılımcı: “... üniversite aşamasında değil ama özellikle ilkokul, ortaokul ve lise aşamasında, ben, her öğrencinin kendine özel olduğunu düşünüyorum... hepsinin kendine özgü bir karakteri ve algılarının yüksek olduğu bir yönleri var. Ben, buna göre tavır sergilenmesinin eğitimde daha çok başarı getireceğini düşünüyorum.

Araştırmacı: “... burada tam olarak kastettiğiniz şeyin, öğrencilerin farklılıklarını keşfetmek ve buna göre bir yöntem belirlemek olduğunu söyleyebilir miyiz?”

Katılımcı: “Aynen...”

Araştırmacı: “Peki... öğrencilerin farklılıklarını keşfetmek, sizce neden önemli?”

Katılımcı: “...yani, daha kısa sürede öğrenmeyi sağlayabiliriz... zorlanmadan ve öğrenciyi de bıktırmadan... kişi bir şeyi sevdikçe öğrenmeye başlar bence...”

Araştırmacı: “Bir öğrencinin kısa sürede, bıkmadan, severek öğrenmesi dediniz. Bununla ne anlatmak istediniz?”

Katılımcı: “... özellikle ülkemiz şartları, öğretimin eğitimden önce gelmesini gerektiriyor... kısa sürede daha fazla şey öğrenebilmenin, çocuğun rakiplerinden bir adım öne çıkabilmesi için fayda olabileceğini düşünüyorum... çünkü hayat öldüğümüz güne kadar rekabet... bulunduğumuz seviyede bile bizimle eş durumundaki kişilerle bir rekabet içindeyiz.”

Araştırmacı: “Rekabetin neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?”

Katılımcı: “... bir alanda ön plana çıkabilmenin, kişisel gelişimi olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.”

Araştırmacı: “Kişisel gelişim neden önemlidir?”

Katılımcı: “...daha mutlu olacağını düşünüyorum.”

Literatürde, iki çeşit basamaklama yöntemi yer almaktadır: Klasik Basamaklama ve Sert Basamaklama (Philips ve Reynolds, 2009). Türkçe alan yazında “klasik basamaklama” (soft laddering) olarak geçen yöntemde, katılımcının aktif olduğu bir sohbet ortamı oluşturularak, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme gerçekleştirilir (Kangal, 2013). Literatürde “sert basamaklama” (hard laddering) olarak geçen diğer yöntemde, veriler anket soruları üzerinden toplanır. Klasik basamaklama görüşmelerinin analiz safhasındaki iş yükü daha fazladır. Sert basamaklamada, anket sorularının ilerletilmesiyle soyutlama düzeylerine ve amaçlara ulaşmak, daha pratiktir. Buna karşın sert basamaklama yönteminin geçerliği ve güvenilirliği ile klasik yöntemle karşılaştırmalı sonuçları konusunda çok az şey bilinmektedir. Örneğin ankette listelenen bazı sonuçlar ve amaçlar, katılımcı için çok şey ifade etmeyebilir ve katılımcı mecburen yakın seçeneklere yönelebilir (Botschen vd., 1999). Sert basamaklamanın diğer avantajları coğrafi sınırlılıklar, zaman ve maliyet olarak sıralanmıştır. Öte yandan sert basamaklama, klasik yöntemin derinlemesine birebir görüşmeleri ile oluşturulan anlamlı basamaklarının zenginliği karşısında zayıf kalmaktadır (Kaciak vd., 2010, s. 161).

Her iki yönteminde birbirine göre zayıf ve güçlü yanları bulunmaktadır. Önemli olan planlanan araştırmada hangi yöntemin daha verimli sonuçlar vereceğine karar vermektir. Katılımcılarla yapılan her bir görüşme kişiye özeldir. Dolayısıyla araştırmacının görüşmeyi katılımcı açısından iyi yönetmesi verimliliği artıracaktır. Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülerek, klasik basamaklama yöntemi tercih edilmiştir. Klasik

basamaklamada, katılımcılarla derinlemesine yapılan görüşmelerle, kişilerin bakış açılarının daha iyi anlaşılacağı ve doğal soyutlama düzeylerinin sonucunda, kişisel değerlerin ortaya çıkarılacağı düşünülmüştür.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izin Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasından önce gönüllü iki katılımcı ile pilot görüşmeler yapılmış ve karşılaşılan aksaklıklar tespit edilerek, veri toplama süreci buna göre kurgulanmıştır. Araştırmacının ön görüşmeler sonucunda edindiği izlenimlerini ve sürecin daha verimli yönetilmesini sağlayan tedbirleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Çok Kriterli Karar Verme matrisini doldurmak için katılımcıların detaylı bir açıklamaya ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Bu amaçla, çizelgenin nasıl doldurulacağını içeren bir yönerge hazırlanmış ve gerekli durumlarda katılımcılara yönerge üzerinden açıklamalar yapılmıştır.
- Çok Kriterli Karar Verme matrislerinin tutarlılık analizleri yapıldıktan sonra geçerli olmayan sonuçlar için düzeltmeler istenmiştir. Pilot görüşmeye katılan iki katılımcıdan edinilen izlenimler doğrultusunda, ÇKKV matrisini doldurmak için yeterli sürenin 40 dakika olduğu belirlenmiştir.
- Tutarlılık analizleri tamamlandıktan sonra, katılımcılarla bire bir on-line görüşmeler yapılmıştır.
- Basamaklama görüşmelerinin standart bir akışı olmakla birlikte, genellikle sohbet niteliğinde yürütülen görüşmeler zaman zaman bütünden uzaklaşmış ve araştırmacı, görüşmelerin ana çerçeve içinde kalmasını sağlamak için prosedürlere uygun müdahaleler yapmak durumunda kalmıştır.
- Katılımcılarla yapılan pilot görüşmelerin ortalama 25-30 dakika sürdüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla diğer katılımcılara görüşmenin ortalama süresi hakkında ön bilgi verilmiştir.

Araştırmanın verileri, sırasıyla 2021 Nisan ve 2021 Mayıs aylarında olmak üzere iki aşamalı süreçte toplanmıştır. Birinci aşamada, gönüllü katılımcılardan “Çok Kriterli Karar Verme” matrisini doldurmaları istenmiştir. ÇKKV matrisinin çizelgesi ile çizelgenin nasıl doldurulacağına ilişkin bir yönerge tüm katılımcılara e-mail yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılardan sadece dört kişi, yönergeye uygun şekilde gönderilen çizelgeyi doldurarak tekrar e-mail yoluyla araştırmacıya ulaştırmıştır. Diğer yirmi üç katılımcı ile belirlenen gün ve saatte on-line görüşmeler yapılarak çizelge doldurulmuştur. Toplam yirmi yedi katılımcıdan toplanan verilerin tutarlılık hesapları yapıldıktan sonra, yedi katılımcıya düzeltmeler için geri dönüş yapılmış ve üç gün süre verilmiştir. Bu süre sonucunda sadece iki katılımcı çizelgelerin geri dönüşünü sağladığından, ikinci aşamaya yirmi iki katılımcıyla devam edilmiştir.

Veri toplamanın ikinci aşaması olan basamaklama görüşmeleri için katılımcılarla uygun bir zaman planlaması yapılmış ve herhangi bir aksaklık yaşanmadan tüm on-line görüşmeler planlanan tarih ve süre içinde tamamlanmıştır.

3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.5.1.1. Nitel Yöntemin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmaların geçerliği için karşılanması gereken koşul, bir olgunun tarafsız şekilde yansıtılarak, inanılabilirliğinin sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmak için bazı yöntemlere başvurulması önerilmektedir: Uzman görüşü, katılımcı teyidi ve uzun süreli etkileşim (Başkale, 2016). Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı Basamaklama Yöntemi, katılımcılarla birebir derinlemesine yapılan özel bir görüşme şeklindedir. Basamaklama yönteminin üstünlüğü, araştırmacının belli prosedürleri izleyerek, amaca ulaşmaya çalıştığı; fakat görüşmelerin bir sohbet ortamında ilerletilebildiği, dolayısıyla samimi olması yönüyle inandırıcılığıdır. Nitel araştırmalarda ortaya konulan gerçekler, kişilere, kişilerin içinde bulunduğu durumlara ve zamana göre değişkenlik gösterebilir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda benzer gruplarla tekrar eden çalışmaların aynı sonuçları ortaya koyacağına ilişkin bir beklenti içine girilmez. Araştırmacı amaca uygun belirleyeceği en uygun örneklem seçimiyle, bir olguya ilişkin güvenilir sonuçları elde etmeye odaklanır. Nitel araştırmalarda ortaya konulan sonuçlar, zamana ve araştırmacının gözlemine göre değişebilir. Farklı araştırmacıların gözlemlerinin ve değerlendirmelerinin benzer olmaması nitel araştırmaların doğasına uygundur. Ancak

sonuçların yorumlanmasında araştırmacıların farklılığından kaynaklanan değişkenliği en aza indirmek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Basamaklama yöntemi görüşmelerinde, belli prosedürlerin izlenmesi ve verilerin analizi için kullanılacak şablonların sabit olması, araştırmanın tekrarlanması durumundaki güvenilirliği artırmaktadır.

Tablo 3.15. Araştırmanın Nitel Aşamasında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Faktör	Nitel yaklaşım	Uygulamalar
İç geçerlik	İnanılrlık	- Katılımcıların görüşlerini samimiyetle paylaşmasını sağlamak amacıyla, görüşmelerde belli bir süre sınırlaması yapılmamıştır. - Görüşme tekniği gereği, araştırmacı görüşmenin akışını katılımcıların verdiği cevaplar üzerinden ilerleterek, tarafsız davranmıştır. - Görüşmelerin sonucunda ortaya çıkan olgular, katılımcıların ifade ettiği kişisel değerleridir. - Araştırmada, katılımcıların demografik özelliklerinin genel dağılımına yer verilmiştir. - Araştırma sonuçlarının açıklanmasında, katılımcıların benzer ve farklı tüm görüşleri dikkate alınmıştır.
Dış geçerlik	Aktarılabirlik	- Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenen gönüllü katılımcılardan oluşmaktadır. - Katılımcılar tanımlanmıştır. - Basamaklama görüşmeleri, NSZ teorik çerçevesine dayanmaktadır. Dolayısıyla farklı gruplara uygulanabilirlik açısından diğer araştırmacılar için hazır bir şablondur.
Güvenirlik	Çalışmanın tekrarı, benzer koşullarda, benzer katılımcılarla benzer sonuçları üretir mi?	- Araştırmanın her aşaması için detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. - Araştırma yöntemleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. - Basamaklama görüşmeleri öncesinde, pilot görüşmeler yapılarak, aksaklıklar belirlenmiş ve önlemler alınmıştır. - Araştırma sürecinde uzman desteği alınmıştır.

Kaynak: Başkale, 2016'dan uyarlanmıştır.

3.5.1.2. Nicel Yöntemin Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmalarda geçerli ve güvenilir sonuçlar için, doğru veri aracının kullanılması, analizlerin dikkatli yapılması ve araştırma tasarımının amaca uygun olması gerekir. Araştırmanın nicel veri toplama aracı olarak, ÇKKV yöntemlerinden biri olan Analitik Hiyerarşi Prosesi tercih edilmiştir. Bu veri aracının uygun görülmesi, nicel aşamada önceliklerin belirlenmesiyle ilgili bir problemin ortaya konulmasından kaynaklanmaktadır. AHP süreci sıralı adımların izlenmesiyle gerçekleştirilir. (1) Karşılaştırılacak kriterlerinin belirlenmesi (2) Matrislerin hazırlanması (3) İkili karşılaştırma sonuçlarının analiz edilmesi

(4) Tutarlılık hesapları. Dolayısıyla AHP, nicel verilerin toplanması ve analizi aşamalarında geçerliği ve güvenilirliği sağlayan bir yöntemdir.

3.5.2. Araştırmacının Rolü

Pozitivizm ve postpozitivizm yaklaşımlarına göre bir araştırmanın gerçekliğe uygunluğu, genellenebilirliği ve tekrarlı çalışmaların tutarlılığı önemlidir. Nitel çalışmaların sosyal olguları keşfetmeye yönelik çalışma sahası, katı yaklaşımların tersine esnek bir desen gerektirir. Nicel araştırmaların nesnelliği karşısında nitel araştırmaların yorumlayıcı yaklaşımlarının inandırıcılığı önemlidir (Arastaman vd., 2018). Araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından, araştırmacının konuya hakim olması ve görüşmeleri iyi yönetebilmesi gerekir. Araştırmacının görüşme tekniği konusunda bazı becerilere (samimi, tarafsız, tutarlı, konuşkan vb.) sahip olması beklenir.

Bu çalışmada, öncelikle araştırmacı, nitel yaklaşıma yönelik araştırma problemini belirlemiştir. Araştırmacı, mesleğinin öğretmenlik olması ve uzun yıllar özel sektörde öğretmenlik ve idarecilik görevlerinde bulunması nedeniyle eğitim sahasıyla ilgili tecrübelerini bilimsel yöntemlerle birleştirmek istemiş ve araştırma konusunu kendi alanına yönelik belirlemiştir. Araştırmacı, nicel ve nitel aşamaların yöntemlerine hakim olarak, tüm analizleri titizlikle tamamlamış, uzman görüşü almış, görüşmelerde elde edilen bulguları katılımcıların onayına sunmuş ve bu bulguların yorumlanmasında tarafsız, açık ve anlaşılır bir yol izlemiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında sırasıyla; basamaklama verilerinin içerik analizinin yapılması, özet çıkarım matrisinin hazırlanması ve hiyerarşik değer haritasının oluşturulması işlemleri yapılmıştır.

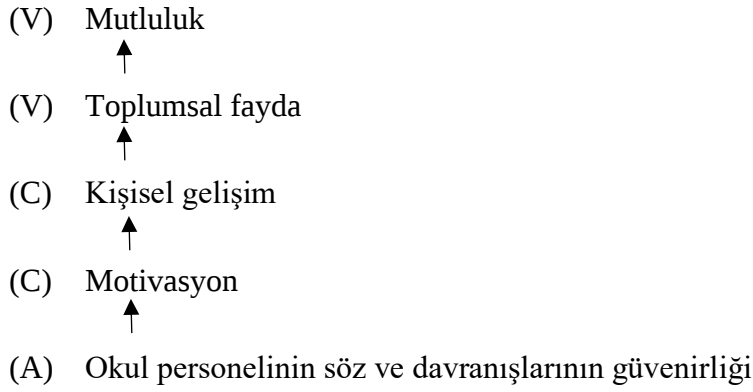
3.6.1. Basamaklama Yönteminden Elde Edilen Verilerin Analizi

Basamaklama görüşmelerinden elde edilen veriler üç aşamada analiz edilerek yorumlanır (Reynolds ve Gutman, 1988): (1) görüşme verilerinin indirgenmesi, (2) özet çıkarım matrisinin hazırlanması (3) hiyerarşik değer haritasının oluşturulması.

Basamaklama verilerinin indirgenmesi, nitelikler (*attributes*) ile motivasyonel faktörler (*values*) arasındaki bağlantıların titizlikle incelenmesiyle gerçekleştirilir. Araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşmeler, onaylarına sunulurken, sesli kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye katılan toplam yirmi iki katılımcıdan on dokuzu sesli ve görüntülü kayıt alınmasına, iki katılımcı ise sadece sesli kayıt alınmasına izin vermiştir. Bir katılımcı görüşmenin kayıt altına alınmasına izin vermediği için yazılı kayıt tutulmuştur. Ses kayıtları tekrarlı şekilde dinlenerek, anahtar kelimeler tespit edilmiş ve anlamlı zincir ilişkiler belirlenmiştir. Bu aşamayı takiben, tespit edilen anahtar kelimeler için standart içerik analizi prosedürü uygulanmıştır (Reynolds ve Gutman, 1988). İçerik analizinde, karmaşık ham verilerin indirgenmesiyle elde edilen anahtar kelimeler, benzer ifadeleri ve anlamları içermesi yönüyle titizlikle değerlendirildikten sonra gruplandırılır. İçerik analizinde, verilerin kavramsallaştırılması ve birbiriyle ilişkili kavramları en iyi açıklayabilecek temaların belirlenmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 1988).

Bu çalışmaya katılan yedi kişinin okul seçimindeki motivasyonel kaynağı (*attributes*) olarak “Akademik kadronun nitelikli olması” belirlenmiştir. Bu özelliğe yönelik katılımcıların ortaya koyduğu; *öğrencinin gelişimi, öğrencinin öğrenmesi, potansiyeli fark etmek, rehberlik yapmak* şeklindeki bazı görüşler “Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek” kavramı altında toplanmıştır. Örneğin, araştırmada “meslek sahibi olmak” kavramı ile ilişkilendirilen katılımcı görüşleri; *geleceğini kurmak, yaşamını sürdürürebilmek, doğru mesleği seçmek vb.* şeklindedir. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmelerden ortaya çıkan benzer görüşlerin indirgendiği tüm kavramlar *Tablo 3.16’da* ve *Tablo 4.5’de* gösterilmiştir. Bu kavramlar, verilerin analizinde NSZ teorisinin hiyerarşik yapısına göre düzenlenmiştir. Örneğin, yukarıdaki örneklerde verilen; “Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek ve meslek sahibi olmak” kavramları, NSZ teorisinin hiyerarşik yapısında fonksiyonel sonuçlara karşılık gelmektedir.

Bu şekilde Basamaklama verilerinin ayrıştırılmasıyla elde edilen tüm kavramlar, Neden-Sonuç Zincirinin “özellik – sonuç - değer” (attribute – conclusion – value) hiyerarşisine (ACV) göre sınıflandırılmıştır. Örneğin, “Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği” üzerine yapılan bir görüşmeden ortaya çıkan katılımcı görüşlerinin, (*yanlış davranışların okuldan uzaklaştırması, farkına varılmayan yetenek, topluma karşı yarar sağlamak, mutlu bir birey olmak*) NSZ’nin soyutlama düzeylerinde indirgendiği kavramlarla oluşturulan hiyerarşik yapısı şu şekildedir.



3.6.1.1. İçerik Kodlarının Oluşturulması

Araştırmada okul seçim kriterlerinin yansıttığı tüm verilere ilişkin içerik kodları *Tablo 3.16*'de yer almaktadır.

Tablo 3.16. Okul Seçim Kriterlerine İlişkin İçerik Kodları

Kod	Özellikler	Kod	Sonuçlar	Kod	Değerler
	A.Somut Özellikler		C.Fonksiyonel Sonuçlar		D.Araç Değerler
01	Akademik kadronun nitelikli olması	10	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek	20	Toplumsal fayda
02	Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi	11	Bir üst öğrenime devam edebilmek	21	Ekonomik tatmin
03	Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması	12	Meslek sahibi olmak	22	Üretkenlik
04	Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi	13	Yurtdışında eğitim fırsatları	23	Güven
05	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması	14	Nitelikli iş imkanları		
		15	Rekabet edebilmek		
	B.Soyut Özellikler		D.Psikososyal Sonuçlar		E.Amaç Değerler
06	Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi	16	Yaşam kalitesinin artması	24	Başarı
07	Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi	17	Motivasyon	25	Mutluluk
08	Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği	18	Kişisel gelişim	26	Öz güven
09	Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması	19	Değer çatışması		

Tablo 3.16 incelendiğinde, özelliklerden değerlere doğru ilerlendiğinde daha soyut ve bireysel anlam ifade eden kavramlarla karşılaşıldığı görülmektedir.

Analizin üçüncü aşamasında özet çıkarım matrisi oluşturulur. Özet çıkarım matrisi unsurlar arasındaki ilişkileri ve dereceleri sayısal açıdan gösteren kare şeklindeki bir tablodan oluşur. Matriste satırlar sütunlarla tek yönlü ilişkilendirilir ve bir unsurun diğer bir unsurla doğrudan ve dolaylı bağlantısı sayısal olarak ifade edilir. Katılımcıların ürüne/hizmete ilişkin tüm görüşleri matrisin hücrelerine kodlanarak, ana düşünce şeklinin sayısal bir çıkarımı elde edilir. Birbiriyle komşu iki unsur arasında doğrudan bir ilişki vardır. Dolaylı ilişkiler, iki unsur arasına, farklı en az bir unsurun girmesiyle oluşur. İki kod arasındaki ilişkileri göstermek için kullanılan sayısal ifadedeki ilk sayı doğrudan ilişki sayısını, araya bir nokta konularak yazılan ikinci sayı, dolaylı ilişki sayısını belirtir. Örneğin, *Tablo 3.17*'deki özet çıkarım matrisinde “1.4” olarak belirtilen sayısal ifadeden, birinci unsur ile on sekizinci unsur arasında bir doğrudan ilişki ve dört dolaylı ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Özet çıkarım matrisinin satırlarını özellikler, sonuçlar ve değerler oluştururken, özelliklerin birbirleriyle ilişkisi olmadığından, sütunlarda sadece sonuçlar ve değerler yer alır (Kangal, 2013). Özet çıkarım matrisi oluştururken tüm komşu unsurlar arasındaki ilişkiler, yani A ile B, B ile C ve C ile D belirlenir ve A-B-C-D zinciri oluşturulur. Her ilişki zincirinin bir değere ulaşması beklenmez ancak büyük çıkarım matrisinin oluşturulmasında unsurlar arasındaki tüm ilişkilerin gösterilmesi önemlidir (Reynolds ve Gutman, 1988). Buna karşın hiyerarşik değer haritası oluşturulurken, tüm ilişki zincirlerinin gösterilmesi, karmaşık bir yapıya neden olacağından, mümkün olmayabilir. Bu nedenle hangi ilişki zincirlerin haritada yer alması gerektiğine kesme noktası sayısı (*cut-off point*) (Costa vd., 2004, s. 409) belirlenerek karar verilir. Kesme noktası sayısı, iki kod arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin hiyerarşik değer haritasında yer alabilmesi için gereken minimum sayı olarak açıklanabilir (Costa vd., 2004, s. 409). En uygun kesme noktasının belirlenmesinde güçlü ilişki zincirleri dikkate alınırken, verilerin yorumlanmasında anlamlı etkiye sahip dolaylı ilişkilerin gözden kaçırılmaması önemlidir. Reynolds ve Gutman'ın (2001) yaklaşımına göre, araştırmacı kesme noktasını belirlerken bilgilendirme ve yorumlama düzeyi en yüksek ilişkilere ulaşmak amacıyla birden fazla sayıda kesme noktası denemelidir. Yaklaşık 50-60 unsurdan oluşan bir değer haritasının oluşturulmasında 3 ile 5 arasında bir kesme noktasının belirlenmesi önerilmektedir (Reynolds ve Gutman, 1988).

Bu araştırmanın hiyerarşik değer haritasını oluştururken, kesme noktası (cut-off point) “2” olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öncelikle bu sayıya eşdeğer ve üzerindeki, tamamlanmış ilişki zincirleri, haritada yer almaktadır. Kesme noktasıyla, katılımcıların belirtmiş olduğu ifadeler sınırlandırıldığından, anlaşılır ve açıklayıcı bir haritanın oluşturulması mümkündür. *Tablo 3.17*’de okul seçim kriterlerine ilişkin özet çıkarım matrisi gösterilmiştir.

3.6.1.2. Özet Çıkarım Matrisi

Tablo 3.17. Özet Çıkarım Matrisi

Kod	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1	7.0	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.3	0.4	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.3	0.3	0.1
2	0.0	0.0	0.0	1.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0
3	0.0	3.0	0.1	0.1	0.2	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0
4	1.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0
5	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1
6	5.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.3	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4	0.2	0.0
7	1.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0
8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0
9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1
10	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0	1.0	0.0	7.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0
11	0.0	0.0	2.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
12	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	3.0	0.0
13	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
14	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	1.0	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
15	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
16	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	0.0
17	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	1.0	2.0
18	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	3.0	2.0	0.0
19	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0
20	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0
21	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	0.0
22	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0
23	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	1.0
24	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0
25	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
26	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0

Özet çıkarım matrisindeki bir unsurun diğer unsurlarla dolaylı ve doğrudan ilişkilerini daha iyi anlayabilmek için örnek olarak *Tablo 3.18* ve *Tablo 3.19* düzenlenmiştir.

Tablo 3.18. Akademik Kadronun Nitelikli Olması – Başarı Zinciri

0	1	10	17	18	24	25	0
1	0.0	7.0	0.3	0.4	0.3	0.3	8,3
10	0.0	0.0	7.0	4.0	0.0	0.0	11
17	0.0	0.0	0.0	1.0	3.0	1.0	5.0
18	0.0	0.0	1.0	0.0	3.0	2.0	6.0
24	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0
25	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	31,3

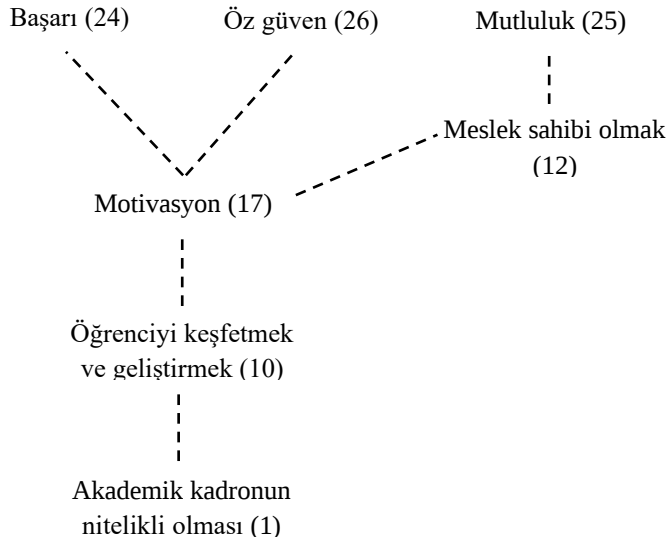
Tablo 3.19. Eğitimde Bireysel Farklılıklar Gözetilerek Öğrencinin İhtiyaçlarına Cevap Verilmesi – Başarı Zinciri

0	6	10	17	18	24	25	0
6	0.0	5.0	0.3	0.2	0.4	0.2	6,1
10	0.0	0.0	7.0	4.0	0.0	0.0	11
17	0.0	0.0	0.0	1.0	3.0	1.0	5.0
18	0.0	0.0	1.0	0.0	3.0	2.0	6.0
24	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0
25	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	29,1

Analizin dördüncü aşamasında *Tablo 3.17*'de yer alan özet çıkarım matrisindeki veriler kullanılarak hiyerarşik değer haritası (*Hierarchical Value Map*) oluşturulur. Matrisin içeriği doldurulurken, katılımcılara ait bireysel basamaklar doğrudan ve dolaylı bileşenlerine ayrılmış ve ilişkisel zincirler ortaya çıkmıştır (*bakınız Tablo 3.17*). Okul seçim kriterlerine yönelik en bilgilendirici yaklaşımların yer alması amacıyla, hiyerarşik değer haritasındaki zincirler, anlamlılık ifade edecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. HVM oluşturulmasında öncelikle komşu unsurlar arasındaki doğrudan ilişkilerin değerlendirilmesi önerildiğinden (Reynolds ve Gutman, 1988) başlangıç noktası olarak, ilk satırda tanımlanan kod ile başlayarak ilerlemek en verimli yöntemdir. Bu çalışmada kesme noktası “2” olarak belirlendiği için, bu sayıya eş değer ve üzerinde olan ilişkisel zincirler HVM’da yer almaktadır.

Tablo 3.17 incelendiğinde, birinci satırdaki (1) numaralı kod ile sütundaki (10) numaralı kod arasında 7.0 doğrudan ilişki olduğu görülmektedir. Bu değer kesme noktasının üzerinde olduğu için başlangıç zinciri olarak “*akademik kadronun nitelikli olması – öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek*” alınır (1, 10). (1-10) zincirini takiben satırdaki (10) numaralı koda gidildiğinde, sütunlardaki (17) ve (18) numaralı kodlarla ilişkili iki ayrı zincire (1-10-17 ve 1-10-18) ulaşılmaktadır. (1-10-17) zinciri takip edildiğinde, satırdaki (17) numaralı kodun sütunlardaki (12), (24) ve (26) numaralı kodlarla doğrudan ilişkileri görülmektedir.

Bu uzantılardan oluşan yeni zincirler (1-10-17-12), (1-10-17-24) ve (1-10-17-26) şeklindedir. (1-10-17-24) ve (1-10-17-26) şeklinde ilerleyen zincirler nihai bir değere ulaştığı için tamamlanmıştır. (1-10-17-12) zinciri üzerinden satırdaki (12) numaralı koda gelindiğinde, sütundaki (25) numaralı koda ulaşılır ve zincir tamamlanır. Bir sonraki aşamada, özet çıkarım matrisinin satırlarında yer alan diğer kodlar sırasıyla izlenerek, kesme noktasına eş değer ve üzerindeki diğer zincirlere ulaşarak, hiyerarşik değer haritası oluşturulur.



Şekil 3.10. Neden-Sonuç Zinciri Oluşumunun Modellenmesi

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna ve amaçlarına ilişkin nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu çalışmanın nicel aşamasında, özel okulların sağladığı çeşitli eğitim öğretim hizmetleriyle ilgili velilerin farkındalıklarını artırmak ve velilerin özel okul seçimlerinde öncelik verdikleri kriterleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçları gerçekleştirmek için uygulanan Analitik Hiyerarşi Prosesinde, otuz dört özel okul kriterinin ikili karşılaştırmaları ve tutarlılık ölçütleri sonucunda, katılımcıların dokuz kriteri önceliklendirdikleri tespit edilmiştir. Bu önceliklendirmelerin katılımcılara göre dağılımları *Tablo 4.1*'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Önceliklendirdiği Özel Okul Kriterleri

Özel Okul Nitelikleri (Kriterler)	Katılımcılar
1. Akademik kadronun nitelikli olması	K4, K5, K6, K15, K16, K19, K20
2. Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi	K8, K10, K14, K21, K22
3. Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması	K1, K9, K17
4. Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi	K3, K13
5. Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi	K2
6. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması	K12
7. Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi	K18
8. Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği	K7
9. Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması	K11

Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların (velilerin) %31,8'inin okul seçimlerinde en fazla dikkate aldıkları kriterin "Akademik kadronun niteliği" olduğu görülmektedir. Araştırmada, okul seçimlerinde en belirleyici olan kriterlerin katılımcılara göre dağılımları; Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilmesi, %22,7; Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması,%13,6; Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi,%9; Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi, Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması, Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi, Okul personelinin söz ve

davranışlarının güvenilirliği, Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması, %4,5 şeklindedir.

Bu sonuçlar incelendiğinde, araştırmanın amaçlarına uygun sonuçları daha iyi açıklayabilmek amacıyla, her bir katılımcının ilk beş önceliğinde yer alan kriterler belirlenmiş ve *Tablo 4.2*'de, bu kriterlerin dağılımları gösterilmiştir. Toplam otuzdört kriter arasından yirmi bir tanesi katılımcıların ilk beş önceliği arasında yer almaktadır (*Bakınız Tablo 4.2*). Bu sayının toplam kriterlerin yarısından fazlasını karşılaması ve ön görüşme yapılan iki katılımcının sıraladığı yaklaşık on kriterin bunlar arasında yer alması nedeniyle, araştırma sonuçlarının değerlendirmeleri ilk beş öncelik dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablo 4.2. Önceliklendirilen İlk Beş Okul Niteliğinin Katılımcılara Göre Dağılımı

Okul Nitelikleri	Katılımcılar																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Akademik kadronun nitelikli olması			3	1	1	1	4	4	5				3	2	1	1		3	1	1		
Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi	1					2		2					4	3	5	2			2	2		
Öğretim programlarının teknoloji ile desteklenerek güncel ve zengin olması	5														4					4		
Eğitimde bireysel farklılıklar gözlemlenerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi	4	3	4	2	4	4	3	1		1	3			1	3		2	2			1	1
Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması	1			3					1	4							1				2	2
Okulun uluslararası üyeliklerinin ve eğitim iş birliklerinin olması		5			3				3						2							
Öğretim programlarına ayrılan sürenin yeterli olması				4					2					4		4			5			
Okulun fiziki mekanlarının yeterli olması																	4					4
Eğitimde kullanılan araç, gereç ve kaynakların kaliteli ve zengin olması										4		5					3					5
Okulun düzenli ve kaliteli beslenme imkanı sağlaması													5									
Okulun tam gün çalışan sağlık personeli bulundurması														5								
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması												1										
Okulun ekonomik açıdan avantajları																5						
Okul liderlerinin öğrencilerle iletişimde yönetsel açıdan başarılı olmaları											4					3						
Okulun bir üst öğretime devam edebilme avantajının olması							5															
Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması	2							3		5	1						5	5		3	3	

Okul Nitelikleri	Katılımcılar																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi	2	4	2			5			4	2	5	2	2					1	3	5		
Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi	3		1		5	3	2			3	2	3	1						4		5	3
Okul yönetiminin velilerle iletişim metotlarının başarılı olması							5															
Okulun, kadrosu, öğrencileri ve mezunları ile birlik ve bütünlük algısının güçlü olması			5																			
Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği					5	2		1													4	

Tablo 4.3. AHP’de Önceliklendirilen İlk Beş Okul Niteliğinin Katılımcı Sayısına Göre Dağılımları

Okul Nitelikleri (Kriterler)	Katılımcı sayısı
1. Akademik kadronun nitelikli olması	14
2. Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi	9
3. Öğretim programlarının teknoloji ile desteklenerek güncel ve zengin olması	3
4. Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi	16
5. Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması	7
6. Okulun uluslararası üyeliklerinin ve eğitim iş birliklerinin olması	4
7. Öğretim programlarına ayrılan sürenin yeterli olması	5
8. Okulun fiziki mekanlarının yeterli olması	2
9. Eğitimde kullanılan araç, gereç ve kaynakların kaliteli ve zengin olması	4
10. Okulun düzenli ve kaliteli beslenme imkanı sağlaması	1
11. Okulun tam gün çalışan sağlık personeli bulundurması	1
12. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması	1
13. Okulun ekonomik açıdan avantajları	1
14. Okul liderlerinin öğrencilerle iletişimde yönetsel açıdan başarılı olmaları	2
15. Okulun bir üst öğretime devam edebilme avantajının olması	1
16. Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması	8
17. Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi	12
18. Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi	12
19. Okul yönetiminin velilerle iletişim metodlarının başarılı olması	1
20. Okulun, kadrosu, öğrencileri ve mezunları ile birlik ve bütünlük algısının güçlü olması	1
21. Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği	4

Tablo 4.3 incelendiğinde, katılımcılardan ilk beş önceliğinde yer alan kriterlerin, kişi sayısına göre dağılım oranları şu şekildedir: Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi (%72,7); Akademik kadronun nitelikli olması (%63,6); Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi (%54,5); Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi (%54,5); Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması (%36,4); Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması (31,8). Araştırma bulgularında, özel okul kriterleri arasında en fazla değerlendirilen iki kriterin (*Akademik kadronun nitelikli olması*

ve Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi) katılımcıların yarısından fazlasının ilk beş önceliğinde yer alması dikkat çeken bir sonuç olmuştur. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu olarak, katılımcıların okul seçimlerinde, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin desteklenmesine ve okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarına önem vermesi gösterilebilir.

Tablo 3.17 incelendiğinde, “Akademik kadronun nitelikli olması” ve “Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi” kriterlerinin aynı kavramla (*Öğrencinin yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi*) doğrudan ilişkilendirildiği ve en güçlü ilişkisel zincirlerin bu kavramlar arasında kurulduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularında, velilerin okul seçimlerinde öğrencilerin kişilik gelişimlerine yönelik faaliyetlere önem verdiğinin tespit edilmesi, bu güçlü ilişkisel zincirleri doğrulayacak yöndedir.

Tablo 4.4. Katılımcıların İlk Beş Önceliğindeki Tüm Alt Kriterlerin Temel Kriterlere Göre Dağılımları

Alt Kriterler	Kriterler
Akademik kadronun nitelikli olması	Akademik Faktör
Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi	Akademik Faktör
Öğretim programlarının teknoloji ile desteklenerek güncel ve zengin olması	Akademik Faktör
Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi	Akademik Faktör
Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması	Akademik Faktör
Okulun uluslararası üyeliklerinin ve eğitim iş birliklerinin olması	Akademik Faktör
Öğretim programlarına ayrılan sürenin yeterli olması	Akademik Faktör
Okulun fiziki mekanlarının yeterli olması	Okulun Olanakları
Eğitimde kullanılan araç, gereç ve kaynakların kaliteli ve zengin olması	Okulun Olanakları
Okulun düzenli ve kaliteli beslenme imkanı sağlaması	Okulun Olanakları
Okulun tam gün çalışan sağlık personeli bulundurması	Okulun Olanakları
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması	Yönetsel Faktörler
Okulun ekonomik açıdan avantajları	Yönetsel Faktörler
Okul liderlerinin öğrencilerle iletişimde yönetsel açıdan başarılı olmaları	Yönetsel Faktörler
Okulun bir üst öğretime devam edebilme avantajının olması	Yönetsel Faktörler
Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması	Yönetsel Faktörler
Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi	Destekleyici Ortam
Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi	Destekleyici Ortam
Okul yönetiminin velilerle iletişim metotlarının başarılı olması	Destekleyici Ortam
Okulun, kadrosu, öğrencileri ve mezunları ile birlik ve bütünlük algısının güçlü olması	Destekleyici Ortam
Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği	Destekleyici Ortam

Tablo 4.4 incelendiğinde Akademik Faktörlere ait tüm alt kriterlerin ilk beş öncelik arasında yer aldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın önemli diğer bir bulgusu, çevresel faktörlere ait belirlenen hiçbir kriterin katılımcıların ilk beş önceliği arasında yer almamasıdır. Katılımcıların okul seçimlerindeki ilk beş önceliği değerlendirildiğinde, “Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması”, Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi” ve “Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi” kriterlerinin de diğer kriterlere göre yüksek önem derecesinde olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmanın nitel aşamasında, nicel aşamada önceliklendirilen özel okul seçim kriterlerinin dayandığı kişisel değerlerin anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, Basamaklama görüşmelerinin ilerletilmesiyle, katılımcıların önceliklendirdikleri kriterlerle ilgili algıları ve görüşleri tespit edilmeye çalışılmış ve NSZ’nin soyutlama düzeyleri boyunca bu kriterlerin dayandığı kişisel değerlere ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırmanın nitel bulgularını ortaya koymak amacıyla, katılımcılar tarafından en çok önceliklendirilen kriterler üzerinden yapılan örnek görüşmelere yer verilmiştir.

“Akademik kadronun nitelikli olması” üzerine (K20) ile yapılan görüşme:

Araştırmacı: *“Bir okulda akademik kadronun nitelikli olması gerektiğini düşünüyorsunuz. Bu sizin için neden önemli?”*

Katılımcı: *“Eğitimin yapısı bu diye düşünüyorum... yani kadro olmadan bir şeyi başarmak çok zor. Bir eğitim programının içeriği ne kadar zengin olursa olsun, onu yürütebilecek olan, ortaya çıkarabilecek olan eğitim kadrosudur... eğitim kadrosu nitelikli değilse sonuç alamazsınız.”*

Araştırmacı: *“Eğitim kadrosu nitelikli değilse sonuç alamazsınız dediniz. Peki, bu durumda bir okulda kadronun nitelikli olmaması durumunda ne gibi sonuçlar beklersiniz?”*

Katılımcı: *“Çocuk yerinde sayar (kod10)... belki program gereği bazı şeyler yerine getirilir ancak çocuğa bir şey kazandıramazsınız. Akademik nitelik dediğimde yani... öğretmenin kattığı, gözlemlediği, öğrenciye farklı bir şeyleri de eklediği bir süreç (kod10) ... pek çok zeki çocuk var... iyi bir öğretmen olmadığı zaman heba olup gidiyor (kod10). Onu ortaya çıkaracak farklı yönleriyle, farklı zenginlikleriyle öğretmen (kod10)...”*

Araştırmacı: “Öğretmenin öğrenciye katkıları olmalı dediniz. Bunu biraz açar mısınız?”

Katılımcı: “Kişisel gelişimi etkilemek (kod18), liderlik görevini yapabilmek, çocuğa rehberlik yapabilmek (kod18) ... bunlar çok önemli. Birçok öğretmen var... ancak bakıyorsunuz çocuk bir öğretmene farklı çalışıyor... Matematik öğretmenin yaklaşımından dolayı bakıyorsunuz çocuk farklı çalışıyor, farklı ilgi gösterebiliyor. İşte orda öğretmenin niteliği ortaya çıkıyor... Çocuğun ilgisini çekebilecek yaklaşım her öğretmende de yok tabi ... Önemli olan ilgiyi çekebilmek, aktarabilmek... farklı şekilde anlatabilmek.”

Katılımcı: “Öğretmen nitelikli olursa çocuğun kişisel gelişimini destekler dediniz. Kişisel gelişim neden önemli?”

Araştırmacı: “Çocuğun ilgisi doğrultusunda seçeceği mesleğin (kod12) temelini atmış oluyor... Çocuğun ilgi alanına doğru araştırmaya yönlendiriyor. Bu da hayatında farklı alan açıyor ve o alanda ilerlemesini sağlıyor... Maalesef bizim meslek seçimlerimiz (kod12) 12. sınıfa kadar şekillenmiyor... Farklı ülkelerde daha yedi, sekiz yaşlarında daha iyi yönlendirmeler yapılabiliyor. Biz çok eksikiz yani yeteneğe göre eğitim veremiyoruz, hepsini genelleştiriyoruz.”

Araştırmacı: “Aktardıklarınızdan anladığım kadarıyla meslek seçiminin önemli olduğunu söylüyorsunuz. Pekiyi, bir bireyin yaşamında meslek seçimini bu kadar önemli yapan nedir?”

Katılımcı: “Mesleğini severek yapan üretken (kod22) olabilir... Mutlu (kod24) olabilir... Her insanın üretebileceği (kod22) alanlar vardır, farklı şeyler keşfedebilecek ... onu mutlu eden (kod25).”

Katılımcı (K20) ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre nitelikli akademik kadro, öğrencinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, meslek sahibi olmak, kişisel gelişim, üretkenlik ve mutluluk kavramlarıyla bağdaştırılmıştır. Katılımcıyla yapılan görüşmenin sonucunda, nitelikli akademik kadro ile ilişkilendirdiği kişisel değerinin “mutluluk” olduğu anlaşılmıştır.

“Akademik kadronun nitelikli olması” üzerine (K6) ile yapılan görüşme:

Araştırmacı: “Bir okulun akademik kadrosunun niteliği sizin için ne ifade ediyor?”

Katılımcı: “Öğrencileri eğitim öğretim hayatlarında daha iyi noktaya getirebilmek (kod10) için önemli. Potansiyellerini ortaya çıkarmaya yardımcı olmak için (kod10).”

Araştırmacı: “Öğrencinin potansiyelinin ortaya çıkması neden önemli?”

Katılımcı: “Çocuğun kendi hayatında daha başarılı (kod24) bir birey olabilmesi için, kendini daha iyi tanımlayabilmesi (kod18) için, kendinin farkında olması için (kod18)... bizler aslında rehberleriz. Ne kadar iyi rehberler olursa çocukların hayatına ışık tutan, kendilerini o kadar iyi geliştirirler (kod18) diye düşünüyorum.”

Araştırmacı: “Kendini tanımlamak, farkında olmak derken tam olarak neyi ifade etmek istediniz?”

Katılımcı: “Hayatta mutlu olmayı sağlayan bazı kriterler var diye düşünüyorum. Kişinin başarıdan aldığı haz (kod17)... zamanla gelişecek öğrencideki akademik özgüven (kod17), bunlar mutlu (kod25) eder bireyi.”

Katılımcı (K6) ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre nitelikli akademik kadro, öğrencinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, başarı, kişisel gelişim, motivasyon ve mutluluk kavramlarıyla bağdaştırılmıştır. Katılımcıyla yapılan görüşmenin sonucunda, nitelikli akademik kadro ile ilişkilendirdiği kişisel değerinin “mutluluk” olduğu anlaşılmıştır.

“Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi” üzerine (K10) ile yapılan görüşme:

Araştırmacı: “Diğer kriterlere göre eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesinin neden daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz?”

Katılımcı: “Ben de devlet okulunda, lisede bir öğretmenim ve gördüğüm şeyler gelen öğrenciler arasında çok ciddi farklılıkların olduğu... öğrenme bozuklukları olanlar, fiziksel sorunları olanlar... ve biz bu kadar kalabalık sınıflarda birebir onlara yeterli derecede vakit ayıramıyoruz (k10). Çünkü yetiştirmemiz gereken bir müfredat var ve bu müfredat çok ağır... ama bitirmemiz gerekiyor. Çünkü sonunda bir sınav var... çok üzüldüğüm bir şeydir bu...”

teneffüslerde, farklı zamanlarda bu çocuklara ulaşmaya çalışsak da sınıf mevcutlarımız 40 kişi... böyle bir şeye yetmemiz mümkün değil... Bu çocuklarda yarış olmaması lazım, sabit oturması lazım, göz göze temas olması gerekiyor. Devlet okullarında bunların sağlanması mümkün değil... Netice olarak ben oğlumu özel bir okula verdim ve vermemim nedeni bu farklılığın görülebilmesiydi (kod10) ... aynı zamanda ... rahatsızlığı nedeniyle yüzmesi gerekiyordu ve bu okulun yüzme havuzu vardı. Yani oğlumun bireysel ihtiyaçlarının karşılanacağını düşünerek bu okulu tercih ettim."

Araştırmacı: "Konuşmanızın içeriğinde çocukların farklılıklarının gözetilmediğini vurguladınız. Peki, çocukların farklılıklarının tespit edilememesi, nasıl sonuçlar doğurabilir?"

Katılımcı: "Ben bunun örneklerini de yaşadım... Bizim okulumuzda da dikkat eksikliği olan, okuma yazma sorunu olan... her sınıfta var... çocuk sıkılıyor, çocuğun dolaşması gerekiyor, dolaştığı için fırça yiyor, fırça yedikçe dersten nefret ediyor (kod17). Dersten nefret ettiği için okula gelmek istemiyor (kod17) ... Özel okulda benim beklentimi çok mu karşıladılar... Hayır, ama... çok üzülerek söylüyorum... bu tip dikkati dağınık çocuklara... klasik sistemden gelen matematik, fen bilecek... odaklı insanların yanlış davranışlarının çok öğrenciyi okuldan kopardığına (kod17) gerçekten şahit oldum... Özel okulda şunu biliyordum... kötü davranılmadı... yarışa sokulmadı... yüzme yarışlarındaki başarılarıyla onurlandırıldı (kod17). Bunlar onu motive (kod17) etti. Şu an akademik başarısı çok yüksek olmasa da en azından okulu seviyor (kod17), okulda seviliyor. Bunlar da veriş nedenimin bir nebze karşılığı diye düşünüyorum."

Araştırmacı: "Konuşmanızdan şunu anlıyorum ki özel okulun bu anlamda en büyük avantajı motivasyonel faktörler olmuş. Öğrenci motivasyonunun neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?"

Katılımcı: "... Bizim gibi kişiler çocuklarına kitaplar, okumak dışında bir şey bırakmayacak. Yani o, üniversiteye gidip, kendi geleceğini kendisinin kurması gerektiğini (kod12) öğrendi ve bunun okuldan geçtiğini anladı... bu tür çocuklar... başarısızlığı daha kolay kabulleniyorlar... Çünkü deneyemiyor, sıkılıyor. En azından bunların olabirliğini, deneyerek öğrenebildiğini görmesi, onu yakın vadede... okulun, bilginin güzelliği... gelecekte de mesela iyi bir hukuk fakültesi kazanmak (kod12) gibi plan yapmaya hazırladı."

Araştırmacı: “*Motivasyonu gelecek ve meslek edinmek ile ilişkilendirdiniz. Meslek edinmek neden önemli?*”

Katılımcı: “*...kimin söylediğini unuttum ama... severek eğer işini yapıyorsan hiç çalışmamışsındır demektir... İnsanın geleceğinde...mutlu olması (kod25), buna bağlı olarak ... iyi bir yaşama ulaşması güzel şeyler bence.”*

K(10) ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesi, öğrencinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, motivasyon, meslek sahibi olmak, ve mutluluk kavramlarıyla bağdaştırılmaktadır. Katılımcı, eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi kavramını, öğrencinin akademik yaşamında önemli bir motivasyonel faktör olarak değerlendirerek, kendi yaşantısı ile ilişkilendirmiş ve açıklamaya çalışmıştır. Katılımcıyla yapılan görüşmenin sonucunda, bu kavram ile ilişkilendirdiği kişisel değerinin “*mutluluk*” olduğu anlaşılmıştır.

“Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması” üzerine (K9) ile yapılan görüşme:

Araştırmacı: “*Yaptığınız değerlendirmeler sonucunda, okulun ulusal sınavlardaki başarısının, sizin için en önemli okul seçim kriteri olduğu sonucuna ulaştık. Bu konuya biraz açıklık getirebilir misiniz?*”

Katılımcı: “*...Aynı seviyedeki çocukların bir arada bulunması ilk tercih sebebim. İkincisi gelecek kaygısı (kod11) ... sınav başarısının ülkemizde önemli bir kriter olması... resim, müzik gibi alanlardan milyonda bir kişi bir yerlere geliyorsa, akademik başarıdan daha zorlu ancak daha çabuk istenilen yere ulaşıldığını düşünüyorum.”*

Araştırmacı: “*Neden ülkemizde gelecek kaygısı olduğunu düşünüyorsunuz?*”

Katılımcı: “*... en azından çocuklarımız akademik başarılı olsun, yurt dışına adım atabilsin (kod13) ... çünkü akademik olarak başarılı çocukların çoğu yurt dışına adım atmakta daha öndeler.”*

Araştırmacı: “*Yurtdışında okumanın avantajlarını biraz açabilir misiniz?*”

Katılımcı: “*Yurtdışında herhangi bir üniversiteyi bitirmek (kod13) Türkiye’de çok önemli artılar sağlıyor... iş bulmak (kod14) açısından.”*

Araştırmacı: “*Konuşmanızdan yurtdışında okumanın Türkiye’de daha iyi iş fırsatları sağlayacağı sonucunu çıkardım. Daha iyi iş fırsatlarıyla tam olarak ne anlatmak istediniz?*”

Katılımcı: “... para (kod21) *mutluluk getirmez diye söyleniyor ama mutluluğun (kod25) önünü açtığı alanlar da çok fazla günümüzde.*”

K(9) ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması, *bir üst öğrenime devam edebilmek, yurtdışında eğitim fırsatları, nitelikli iş imkanları, ekonomik tatmin, mutluluk kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir.* Katılımcının görüşüne göre, akademik olarak aynı başarı düzeyine sahip çocukların bir arada bulunacağı bir eğitim ortamı iki önemli avantaj sağlamaktadır; yurtdışında eğitim fırsatları ve nitelikli iş imkanları. Katılımcı, nitelikli iş imkanlarının getireceği ekonomik tatminin bireyin nihai durumunda mutlulukla sonuçlanacağını belirterek, kendi kişisel değerinin “*mutluluk*” olduğunu ortaya koymaktadır.

“Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi” üzerine (K3) ile yapılan görüşme:

Araştırmacı: “*Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi sizin için neden önemli?*”

Katılımcı: “*Çünkü çocuklarımızın yeteneklerinin keşfedilmediğini (kod10) düşünüyorum. Çocukların sadece ana derslerinin başarıları üzerinden gidiliyor, eğitim sistemimizde ve bazen bu çocukların kaybedildiğini düşünüyorum... Neden bir çocuk gerçekten yetenekli olduğu bir alanda ilerlemesin... Bir çocuk birçok farklı alanda başarılı olabilir ama önemli olan onun yeteneğini bulmak... çocuk şu konuda çok yetenekli, bu becerisini mi geliştirsek diye bir gün duymadım (kod10)*”

Araştırmacı: “*Çocuğun yeteneklerinin keşfedilmesi neden önemli?*”

Katılımcı: “*En ufak bir iş (kod17)... yaptığı iş ne olursa olsun (kod12) eğer o işin hakkını veriyorsa... mutlu (kod25) olduğu için hakkını veriyordur bence.*”

K(3) ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi, *öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek, motivasyon, meslek sahibi olmak, mutluluk kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir.* K(3), görüşmesinde; öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve farklı alanlardaki

başarılarıyla motive edilmesi sonucunda, sevdiği bir işi yapabilmesinin mümkün olacağından bahsederek, bu ilişkileri “mutluluk” değeri ile eşleştirmektedir.

Tablo 4.5’de tüm katılımcıların önceliklendirdikleri kriterler üzerinden yapılan görüşmelerden ortaya çıkan kavramlar, Neden-Sonuç Zincirinin soyutlama düzeylerinde, sonuçlar ve değerlere indirgenerek gösterilmektedir.

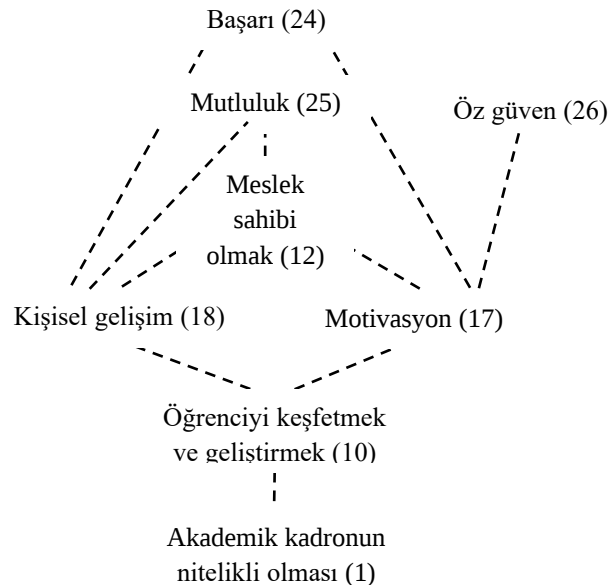
Tablo 4.5. Katılımcı Görüşlerinin NSZ Teorisine Göre Soyutlama Düzeyleri

ÖZELLİKLER/ KATILIMCI GÖRÜŞLERİ	SONUÇLAR	DEĞERLER	KOD
Akademik kadronun nitelikli olması			01
Öğrencinin gelişimi	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
İş yaşamında başarı	Nitelikli iş imkanları		14
K(4): Vizyoner olmak/ Donanımlı olmak	Kişisel gelişim		18
Refah bir hayat/ İyileşen yaşam koşulları	Yaşam kalitesinin artması		16
Kendini gerçekleştirmek		Başarı	24
Öğrencinin öğrenmesi/ Potansiyeli fark etmek	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
Yetkinlik/ Ayaklarının üzerinde durabilmek	Güven		23
K(5): Hayatta varlık göstermek		Başarı	24
Rehberlik yapmak/ Potansiyelin ortaya çıkması	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
Kendini geliştirmek	Kişisel gelişim		18
K(6): Başarıdan alınan haz	Motivasyon		17
Mutluluk		Mutluluk	25
Çocuklara ulaşabilmek	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
İyi iletişim	Motivasyon		17
K(15): Varlık göstermek		Başarı	24
Çocuklara sosyal ve psikolojik anlamda yaklaşmak	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
K(16): Öğrenciyle ilgilenmek/ Önemsemek/ Motivasyon	Motivasyon		17
Kendini ifade edebilmek		Özgüven	26
Öğrenciyi etkilemek/ Ufkunu açmak	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
K(19): Çocuğun potansiyeli/ Gelişimi	Kişisel gelişim		18
Mutluluk		Mutluluk	25
Rehberlik yapmak/ Farklı yönleri ortaya çıkarmak	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
Kişisel gelişimi etkilemek	Kişisel gelişim		18
K(20): İlgili doğrultusunda meslek kazandırmak	Meslek sahibi olmak		12
Üretken olmak	Üretkenlik		22
Mutlu olmak		Mutluluk	25
Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi			02
Yurtdışında eğitim görmek	Yurtdışında eğitim fırsatları		13
Özel sektörde iş bulma şansı	Nitelikli iş imkanları		14
K(2): Daha rahat bir yaşam	Yaşam kalitesinin artması		16
Vizyon sahibi olmak	Kişisel gelişim		18
Yaşamın farkında olmak/ Var olmak		Başarı	24
Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması			03
Bir üst öğrenime devam edebilmek/ Üniversiteye gitmek	Bir üst öğrenime devam edebilmek		11
Ülkemizde meslek eğitimine doğru yön vermek	Meslek sahibi olmak		12
K(1): Meslek liselerinin önünü açmak	Nitelikli iş imkanları		14
Para kazanabilmek	Ekonomik tatmin		21
Paranın mutluluk getirmesi		Mutluluk	25
Gelecek kaygısı/ Akademik başarı	Bir üst öğrenime devam edebilmek		11
Akademik başarı/ Yurtdışına adım atmak	Yurtdışında eğitim fırsatları		13
K(9): Yurtdışında bir üniversiteyi bitirmenin avantajları	Nitelikli iş imkanları		14
Günümüzde paranın mutluluk getirmesi	Ekonomik tatmin		21
		Mutluluk	25
Üniversiteyi kazanmak	Bir üst öğrenime devam edebilmek		11
K(17): Dünya vatandaşı olmak	Kişisel gelişim		18
Mutlu olmak		Mutluluk	25
Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi			04
Çocukların yeteneklerinin keşfedilmesi	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
K(13): İşini hakkını vererek yapmak	Motivasyon		17
Bir iş sahibi olmak	Meslek sahibi olmak		12
Mutlu olmak		Mutluluk	25

ÖZELLİKLER/ KATILIMCI GÖRÜŞLERİ	SONUÇLAR	DEĞERLER	KOD
Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi			04
K(3): Yetenekler doğrultusunda yol haritası belirlemek/ İlgi alanlarına göre şekillendirmek	Kişisel gelişim		18
Sevilen mesleği yapmak	Meslek sahibi olmak		12
Hayatta mutlu bir birey olmak		Mutluluk	25
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması			05
K(12): Çocukların daha iyi gözlemlenmesi	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
Bireysel olarak ilgilenebilmek/ Motivasyonun artması	Motivasyon		17
Özgüvenli hissetmek	Özgüven		26
Mutlu olmak		Mutluluk	25
Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi			06
K(8): Farklılıkların hoşgörülle karşılanabilmesi	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
Akademik başarının artması	Motivasyon		17
Başarılı olmak		Başarı	24
K(10): Öğrenciler arasındaki farklılıkların görülmesi	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
Motivasyon	Motivasyon		17
Hedef belirlemek/ Meslek seçmek/ Geleceğini kurmak	Meslek sahibi olmak		12
Mutlu bir birey olmak		Mutluluk	25
K(14): Öğrencilerin farklılıklarına farklı yaklaşımlar	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
Rekabet edebilmek/ Rakiplerden öne çıkabilmek	Rekabet edebilmek		15
Kişisel gelişimin olumlu etkilenmesi	Kişisel gelişim		18
Toplumda var olmak		Başarı	24
K(21): Öğrenciyi keşfetmek	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
İnanç, istek ve hedeflerin oluşması	Motivasyon		17
Kendini gerçekleştirmek		Başarı	24
K(22): Öğrencinin vizyonunun şekillendirmek	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
İnsiyatif alabilmek/ İnsanlarla iyi iletişim kurmak	Kişisel gelişim		18
Başarısızlığın mutsuzluk getirmesi	Başarı		24
		Mutluluk	25
Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi			07
K(18): Öğretmen öğrenciyi tanımalı/ İletişim kurmalı	Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek		10
İyi bir üniversiteye yerleşmek	Bir üst öğrenime devam edebilmek		11
İyi iş imkanları	Nitelikli iş imkanları		12
Refah içinde bir yaşam	Yaşam kalitesinin artması		16
Mutlu olmak		Mutluluk	25
Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği			08
K(7): Yanlış davranışların okuldan uzaklaştırması	Motivasyon		17
Farkına varılmayan yetenek	Kişisel gelişim		18
Topluma karşı yarar sağlayamamak	Toplumsal fayda		20
Mutlu bir birey olmak		Mutluluk	25
Okulun dünya görüşü/felsefesi açısından veliye uygun olması			09
K(11): Aile ile aynı değerlere sahip olmak	Değer çatışması		19
Değer çatışması/ Güven kaybı	Güven		23
Özgüven		Özgüven	26

Araştırmanın bulgularında en güçlü doğrusal ilişkili zincirlerin (1 – 10), (6 – 10) ve (3 – 11) arasında olduğu saptanmıştır. “Akademik kadronun nitelikli olması (kod1)” kavramı üzerinden yedi katılımcıyla yapılan görüşmelerde, tüm katılımcıların bu kavramı, “Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek (kod10)” kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir (Bakınız Tablo 3.17). Kod10 (Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek) takip edildiğinde kod17 (Motivasyon) ve kod18 (Kişisel gelişim) ile ilişkili iki ayrı doğrusal zince ulaşmaktadır. Tablo 3.16’da (1-10-17) ve (1-10-18) zincirlerinin kod12 (Meslek sahibi olmak) ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Özet çıkarım matrisindeki kesme noktası kriterine (cut-off “2”) göre motivasyon (kod17) ve kişisel gelişim (kod18) kavramlarıyla meslek sahibi olmak (kod12) kavramı arasında sınırda bir ilişki olduğu görülmüştür. (1-10-17) zincirinin uzantısında,

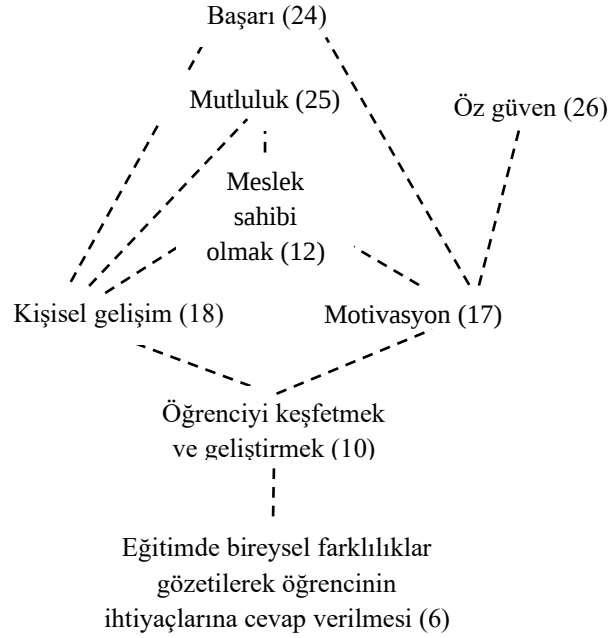
motivasyon (kod17) ile *başarı (kod24)* arasında kesme noktası sınırının üzerinde bir değer olduğundan, (1-10-17-24) zincirinin güçlü bir ilişki zinciri olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Aynı zamanda birinci zincir (1-10-17) takip edilerek, *motivasyon (kod17)* ile *özgüven (kod26)* arasındaki diğer bağlantıya ulaşılmaktadır (1-10-17-26). İkinci zincirin (1-10-18-12) uzantısı (*kod25*) “*Mutluluk*” amaç değerine ulaştığından (1-10-18-12-25) zincirinin sonuçlanmış olduğunu söyleyebiliriz. *Şekil 3.11*’de (1-10) zincirindeki tüm ilişkili kavramlar gösterilmiştir. *Şekil 4.1*’de gösterildiği şekilde, NSZ’nin fizyolojik (kod10 ve kod12) ve psikososyal (kod17 ve kod18) sonuçlarının ortaya koyduğu amaç değer (*kod25*) “*Mutluluk*” olmuştur. *Şekil 4.1*’e göre (1-10-18) zincirinin uzantıları takip edilerek, amaç değerlere ulaşılabilir. Ayrıca *Şekil 4.1*’deki ilişkisel zincir haritasında aynı psikososyal sonuçların farklı amaç değerlere hizmet ettiği sonucu da gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Örnek İlişkisel Zincir Haritası-1

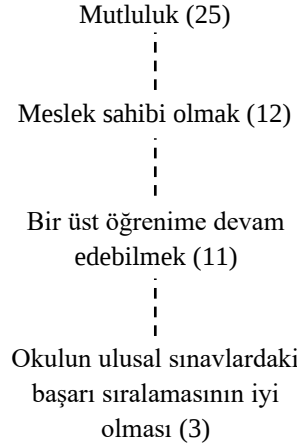
“*Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi (kod6)*” kavramı üzerinden beş katılımcıyla yapılan görüşmelerde, tüm katılımcıların bu kavramı, “*Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek (kod10)*” kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir (Bakınız Tablo 3.17). Araştırmanın önemli bulgularından biri de “*Akademik kadronun nitelikli olması(kod1)*” ve “*Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi(kod6)*” kavramları üzerinden yapılan tüm görüşmelerde, bu iki kavramın “*Öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek(kod10)*” kavramı ile eşleştirildiği olmuştur. Dolayısıyla kod6 takip edilerek kod1 ile aynı bağlantılara ulaşılmaktadır.

Bu bulguya dayanarak farklı tüketici davranışlarının aynı sonuçlara ve değerlere hizmet edebileceği varsayımında bulunabiliriz. Şekil 4.2’de “Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi” kriterinin ilişkisel zincir haritası gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Örnek İlişkisel Zincir Haritası-2

“Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması (kod3)” kavramı üzerinden üç katılımcıyla yapılan görüşmelerde, tüm katılımcıların bu kavramı, “Bir üst öğrenime devam edebilmek (kod11)” kavramıyla ilişkilendirdiği görülmektedir (bakınız Tablo 3.17). Özet çıkarım matrisi (Tablo 3.17) incelendiğinde, “Bir üst öğrenime devam edebilmek (kod11)” ile “Meslek sahibi olmak(kod12)” ilişkisine ulaşılır. (3-11-12) zinciri takip edildiğinde Kod12’nin (Meslek sahibi olmak) kod25 (Mutluluk) ile güçlü bir ilişki (cut-off >2) oluşturarak, (3-11-12-25) zincirinin tamamlandığı sonucuna ulaşılır. Şekil 4.3’de (3-11-12-25) zincirindeki tüm kavramsal ilişkiler gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Örnek İlişkisel Zincir Haritası-3

Araştırmanın bulgularında ortaya konulan güçlü ilişkisel zincirlerin yanında araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından, özet çıkarım matrisindeki dolaylı ilişkisel zincirler de ayrıca incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- “*Akademik kadronun nitelikli olması(kod1)*” kavramı ile “*Motivasyon(kod17)*”, “*Kişisel gelişim(kod18)*”, “*Başarı(kod24)*” ve “*Mutluluk(kod25)*” arasında kesme noktası sınırının üzerinde güçlü dolaylı ilişkiler bulunmaktadır. Bu veriler, *Tablo 3.17*’de gösterilen doğrudan ilişkiler zincirlerini desteklemektedir.
- “*Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi (kod6)*” kavramı ile “*Motivasyon(kod17)*”, “*Kişisel gelişim(kod18)*” ve “*Başarı(kod24)*” arasında kesme noktası sınırının üzerinde dolaylı ilişkiler bulunmaktadır. Bu veriler, *Tablo 3.17*’de gösterilen doğrudan ilişkiler zincirlerini desteklemektedir.
- “*Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması (kod3)*” kavramı ile “*Mutluluk(kod25)*” arasında kesme noktası sınırının üzerinde güçlü dolaylı ilişkiler bulunmaktadır.

Araştırmanın amaçlarından biri velilerin okul seçimlerini dayandırdığı kişisel değerlerinin keşfedilmesidir. Okulların nitelikleri üzerinden tüm katılımcılarla yapılan bire bir görüşmelerden ulaşılan araç değerler, *toplumsal fayda, ekonomik tatmin, üretkenlik ve güven*; amaç değerler, *başarı, mutluluk ve özgüven*, olmuştur Her insan birden çok değere sahip olabilir ve bireyin en yüksek değerinin her durumda en öncelikli olması söz konusu

olmayabilir. Ancak yaşamın içinde bir davranışın şekillenmesinde, bireyin değerler hiyerarşisindeki en yüksek belirleyici değer önemli olmaktadır (Tuulik vd., 2016). Araştırmanın bulgularında bir kavramla birden çok değer eşleştirilmesi, bu varsayımı doğrulamaktadır. Örneğin “Akademik kadronun nitelikli olması” yönünde yapılan bir seçim davranışının altında “Mutluluk” ve “Başarı” değerleri bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada, farklı algıların (örneğin; kişisel gelişim ve motivasyon) aynı değerlere (mutluluk) dayandığı veya aynı algıların (örneğin; motivasyon) farklı değerlere (özgüven ve başarı) dayandığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın veri toplama aşamasında her katılımcıyla yapılan bire bir derinlemesine görüşmelerde, seçim davranışını şekillendiren unsurlar titizlikle ayırt edilmiş ve katılımcıların açık ve detaylı bilgiler aktarabilmesi için sohbet ortamı teşvik edilmiştir.

Tablo 4.4'te bireysel değerlerin tüm katılımcılara göre dağılımları yer almaktadır. Görüşmelerin sonucunda katılımcılardan, yedisinin (%31,8) “Başarı”, onüçünün (%59) “Mutluluk” ve ikisinin (%9) “Özgüven” değerleriyle özel okul seçim kriterlerini ilişkilendirdikleri ortaya konulmuştur.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulgularına ait sonuçların ortaya konulmasına, açıklanmasına ve yorumlanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında, özel okul seçim kriterlerini oluşturan otuz dört kriterden dokuzunun katılımcılar tarafından önceliklendirildiği tespit edilmiştir. Araştırmadaki en çok basamaklama görüşmeleri “Akademik kadronun nitelikli olması”, “Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi” ve “Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması” kriterleri üzerinden yapılmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları, bu üç güçlü ilişkisel zincir bağlamında ortaya çıkan bulgular üzerinden yorumlanarak açıklanmıştır.

1. Akademik Kadronun Nitelikli Olması – Öğrencinin Kişiliğinin Keşfedilmesi ve Geliştirilmesi NSZ İlişkisi ve Mutluluk, Başarı, Özgüven Değerleri

Basamaklama görüşmelerinin NSZ teorisine göre çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgularda, “Akademik Kadronun nitelikli olması” kavramının, “Öğrencinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi” kavramı ile doğrudan ilişkilendirildiği, “Kişisel gelişim” ve “Motivasyon” kavramları ile dolaylı yoldan ilişkilendirildiği görülmektedir. Basamaklama görüşmelerinin indirgenmesiyle ortaya çıkan bir takım tanımlar; *öğrencinin gelişimi, potansiyelinin fark edilmesi, öğrenciye rehberlik yapılması, çocuklara ulaşabilmek, çocuklara sosyal ve psikolojik anlamda yaklaşmak, farklı yönleri ortaya çıkarmak*, “Öğrencinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi” kavramı altında toplanmıştır. Bu kavramın ilişkili olduğu zincirin uzantısının *kişisel gelişim ve motivasyon kavramlarına* dayandığı görülmektedir. Veliler, öğretmen niteliğinin çocuklarının pek çok açıdan gelişimine katkı sağlayacağı yönünde güçlü bir algıya sahiptir. Nartgün ve Kaya’nın (2016) çalışmasında nitelikli öğretmen kadrosu ile ilgili ortaya konulan sonuçlar; tecrübe, iletişim, rehberlik, anlayış, sabır, güleryüz şeklindeki tanımlardır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“... öğrenci öğretmenle baş başa kaldığı için öğretmenin ilgisi, bilgisi, değerlendirmesi, gözlemi onu geliştirecektir.” (K4)

“...örnek aldığı kişiler, ...aslında vizyonlarının şekil aldığı kişiler var karşılarında.” (K22)

Katılımcıların öğretmen niteliğiyle ilgili ifadeleri; *yetkinlik, bilgiyi aktarabilmek öğrenciyle iyi iletişim kurabilmek, vizyoner olmak* şeklindeki tanımlardır.

Bir katılımcı eğitim programları ile nitelikli akademik kadro arasında şu şekilde bir bağlantı kurmuştur.

“... bir eğitim programının içeriği ne kadar zengin olursa olsun, onu yürütecek, ortaya çıkaracak olan eğitim kadrosu...” (K20)

Velilerin, nitelikli eğitimi, öğretmen niteliği ilişkilendirdiklerini söyleyebiliriz. Veliler, okullardaki eğitim sürecinde öğretmenlerin yeterlikleri konusunda beklentiye girmektedir (Demir, 2000). Nartgün ve Kaya (2016) çalışmalarında, velilerin okul tercihlerinde eğitim ve öğretimin kalitesini en fazla akademik kadronun niteliği ile değerlendirdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca aynı çalışmada önemli görülen bir diğer bulgu, okulun kalite imajında eğitim kadrosunun niteliğinin ön plana çıkması olmuştur. İlkokul düzeyinde veli olan kişilerin, okul seçimlerinde daha çok öğretmen niteliği arayışı içinde oldukları görülmektedir. Daha ileri sınıf düzeylerinde akademik kadronun niteliği önemli bir tercih unsuru olarak ortaya çıkmaktadır (Bozyiğit, 2017). Çelikten’in (2010) çalışmasında, okul seçimlerinde akademik kadronun öncelikli olması yönündeki bulgu, araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Devlet okullarında öğretmenler atama yoluyla görevlendirilirken, özel okullar kendi öğretmenlerini seçebilmektedir. Özel okulların nitelikli öğretmenleri seçebileceği yönündeki algı velilerin güvenini artırmakta; dolayısıyla bir tercih nedenini oluşturmaktadır. Özel okullar, eğitimin kalitesini iyileştirme yönünde yaptıkları çalışmalar ile farklılaşarak devlet okullarına göre tercih edilebilir durumda olmalıdır. Bu nedenle veliler, özel okul seçimlerinde, yabancı dil yeterliği, ek dersler, sınav hazırlıkları gibi eğitimin niteliğini artıran unsurlar üzerinde durmaktadır (Bağcı, 2019). Özel okullar, her ne kadar bu hizmetleri en iyi şekilde sunabilecek planlamaları yapsalar da verimlilikleri öğretmenlerin yeterliği ölçüsünde olacaktır. Veliler tarafından öğretmenlerin yeterliği, mesleki becerilerini sadece akademik olarak ortaya koymaları ile değil, aynı zamanda rehberlik, danışmanlık, iletişim gibi özellikleriyle öğrencilere ulaşmaları bakımından değerlendirilir. Buna göre, velilerin kaliteli eğitim ile ilgili algılarının daha çok öğretmen-öğrenci takibine göre izlendiği sonucunu ortaya koyabiliriz.

Günümüzün bilgi ve teknoloji dünyası, eğitimde devlet politikaları, ebeveynlerin çalışma durumları, kamu okullarındaki yetersizlikler gibi çeşitli faktörler, velilerin özel okullara yönelmesine neden olmaktadır (Altun Aslan, 2020). Bu nedenle veliler, özel

okulları çocukları için bir yatırım olarak görmekte ve okullarda çocuklarının potansiyelinin ortaya çıkarılmasını yüksek derecede önemsemektedir. Veliler, çocuklarına en iyi eğitimi sunmak konusunda sorumluluk taşımakta, gerektiğinde maddi ve manevi fedakarlıklar yapmaktadır (Bosetti ve Pyryt, 2007). Bu faktörler nedeniyle, velilerin okul seçimlerinde öğretmenlerle ilgili beklentileri artmaktadır. Parlar (2006) çalışmasında, öğretmenlerin akademik yeterliklerinin ve bunu aktarma becerilerinin, öğrenci başarılarıyla ilgili takiplerinin, özel okul tercihlerinde önemli etkenler olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Nitekim bu araştırmanın bulguları da velilerin çocuklarına en iyi eğitimi sunmak konusunda güçlü bir motivasyona sahip olduklarını ve çocuklarının keşfedilmesi ve geliştirilmesini önemsediklerini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmen eğitim öğretime yön vererek ve tüm yeniliklerin uygulayıcısı olarak, eğitimin merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle özel okulların eğitimde niteliği artırmak yönüyle tercih edilebilir durumda olmaları için güçlü bir akademik kadroya sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Karataşoğlu (2018) çalışmasında, velilerin hem devlet hem de özel okullardan en büyük beklentisinin nitelikli bir üniversiteyi kazandırmak yönünde olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Çocukları için nitelikli bir üniversite ve karşılığında iyi bir diploma amacıyla olan ebeveynler, okul seçimlerinde öğretmen niteliğine dikkat etmektedir. Velilerin okullardaki akademik faktörlere önem vermesinin arkasında, çocukları için iyi bir meslek ve dolayısıyla ekonomik sermayeyi artırmak amaçları görülmektedir (Karataşoğlu, 2018). Bu araştırmadaki benzer bir bulgu da, velilerin öğrencinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi yönünde özel okullardan beklentilerinin arkasındaki amacın, çocuklarına iyi bir meslek kazandırmak olduğu yönündedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okullardaki öğrenci başarılarının sadece akademik açıdan değil, farklı yönleriyle ele alınması gerektiği önemli görülmektedir. Veliler okul seçimlerinde çocuklarının keşfedilmesine hizmet eden okul olanaklarına ve eğitim sürecinin etkili olmasını sağlayan motivasyonel faktörlere dikkat etmektedir (Uysal, 2017). Okullardaki eğitim sürecinde, öğrencinin potansiyeli ortaya çıkarılarak, herhangi bir alandaki başarısının takdir görmesiyle oluşan güçlü motivasyonel etkilerin, eğitimin diğer alanlarına olumlu yönde yansıtacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, okullarda öğretmenlerin sağladığı motivasyonun ve öğrencilerin kişisel gelişimine yönelik faaliyetlerin, mutlu, başarılı ve özgüvenli bireylerin yetişmesinde önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Bağcı (2019) çalışmasında, velilerin özel okullardan, mutlu, özgüvenli, sorumluluk sahibi ve kendilerini ifade edebilen

bireyler yetiştirmesi yönünde beklentilerinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Okullardaki eğitim süreci içinde öğrencinin kendini ifade etmesinde öğretmenlerin önemli rolü olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin iyi iletişim becerilerinin öğrencilerin sosyal ve psikolojik açıdan gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüzde velilerin özel okulları devlet okullarına göre tercih etmelerinin nedeni sadece akademik yönde daha iyi eğitim beklentisi değildir; aynı zamanda veliler, özel okullara daha geniş sosyal olanakları nedeniyle yönelmektedir. Veliler, özel okullardaki olanakların, çocuklarının yeteneklerini keşfetmeleri için fırsatlar olduğu yönünde bir inanca sahiptir. Ayrıca çalışan ebeveynler, çocuklarına yeterli zamanı ayıramadıkları konusunda taşıdıkları kaygılarını, özel okul seçimleriyle kısmen azaltmaktadır. Bu açıdan velilerin okul seçimlerinde, akademik kadronun niteliği kriterini dayandığı kişisel değerlerinin arkasında; çocuklarının mutlu, başarılı ve özgüvenli bireyler olmaları inancı bulunmaktadır.

2. Eğitimde Bireysel Farklılıklar Gözetilerek Öğrencinin İhtiyaçlarına Cevap Verilmesi – Öğrencinin Kişiliğinin Keşfedilmesi ve Geliştirilmesi NSZ İlişkisi ve Mutluluk, Başarı, Özgüven Değerleri

Araştırmanın bulgularında, okul seçim nedenini oluşturan ikinci güçlü zincir; “Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi” olmuştur. Basamaklama görüşmelerinin NSZ teorisine göre çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulara, “Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi” kavramının, “Öğrencinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi” kavramı ile doğrudan ilişkilendirildiği; “Motivasyon” ve “Kişilik gelişimi” kavramları ile dolaylı yoldan ilişkilendirildiği görülmektedir. Basamaklama görüşmelerinin indirgenmesiyle ortaya çıkan birtakım tanımlar; *farklılıkların keşfedilmesi, yeteneklerin geliştirilmesi, öğrencilerin farklılıklarına farklı yaklaşımlar, öğrenciyi keşfetmek, öğrencinin vizyonunu şekillendirmek*, “Öğrencinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi” kavramı altında toplanmıştır. Bu kavramın ilişkili olduğu zincirin uzantısının *motivasyon ve kişisel gelişim* kavramlarına dayandığı görülmektedir. Nartgün ve Kaya’nın (2016) çalışmalarında, ideal okul kavramına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, bireysel farklılıkların gözetilmesi faktörünün ön plana çıktığı görülmektedir.

Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şu şekilde ortaya koymuştur:

“... çocukların akademik başarılarına da etkisi oluyor. Kendini mutlu hissetmeyen iyi hissetmeyen çocuk, akademik olarak da geriye doğru gidiyor.”(K8)

Bir diğerkatılımcı bu konula ilgili görüşünde; her çocuğun algılamasının yüksek olduğu yönleri keşfederek yapılan bireysel öğretimin daha çok başarı getireceğini ifade etmiştir.

“... bazı çocuklar dersi iyi dinleyerek başarılı olabiliyor, bazı çocuklar az dinlese de başarılı olabiliyor... bunların hepsine farklı yaklaşımların sergilenmesi gerektiğini düşünüyorum.”(K14)

Eğitimdeki klasik yöntemler, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını gözetmek bakımından dezavantajlı görölmektedir. Çağımızın teknolojik gelişmeleri sayesinde bilgiye erişmek daha kolaydır. Bu nedenle günümüzde öğretmenlerden beklenen roller bilgiyi aktarmaktan daha fazlasını içermektedir. Okullarda, öğretmenlerden, öğrencilerle iyi iletişim kurarak, potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve rehberlik yapmaları beklenmektedir. Veliler, özel okullardan, çocuklarının gelişimlerini tamamlamaları ve yeteneklerini keşfetmeleri için kişiye özel eğitimler beklemektedir (Ergin, 1993). Eğitim sürecinde öğrenciyle bire bir ilişki içinde olan öğretmenin, öğrencinin bireysel farklılıklarını daha kolay keşfedebileceği düşünülmektedir.

Bir katılımcı bireysel farklılıkların gözetilmesinin önemini, genetik ve çevresel faktörler bağlamında değerlendirerek, kişisel gelişim ve başarı ile ilgili sonuçları ortaya koymuştur.

“Her çocuğun gelişimi, içinde bulunduğu şartlar, kalıtımı, çevresi, ailesi nedeniyle farklı olduğu için... bununla birlikte öğrenme süreleri ve stilleri de farklılaştığı için bireysel farklılıkların daha çok üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum... geleneksel eğitim anlayışında... öğretmenler bizi tanımaya, ilgi alanlarımızı anlamaya çalışmadılar. Bu duruma hem psikolojik, hem gelişimsel hem de öğretim anlamında bakıldığında, bireysel farklılıklar gözetilmeli...”(K21)

Veliler, kişiye özel eğitimin akademik başarıyı artıracakı yönünde güçlü bir inanca sahiptir. Nitekim son yıllarda dünyada uygulanan çeşitli eğitim sistemlerinin içinde bireysel öğrenmelere ağırlık verildiği görölmektedir. ABD’nde yapılan bazı araştırmalar, velilerin özel okulları devlet okullarına tercih etmesinde, kişiye özel eğitimin, önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Parlar, 2006). Eğitimde kişiye özel öğrenme ortamlarının sağlanması ile öğrencinin öğrenmeye teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmacı mesleki tecrübelerinde, özellikle bazı disiplinlerde klasik metotlarla öğretimin, bu alanlara yeterli ilgiyi göstermeyen öğrenciler açısından olumsuz motivasyon oluşturduğunu gözlemiştir. Okullardaki eğitimin yaşamla birleştirilmesi açısından disiplinlerin temel becerilerinin her öğrenciye kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırma bulgularına dayanarak; her öğrencinin bir veya birden çok alanda ön plana çıkarılması gereken yeteneklerinin olduğu, öğretmen yetkinliğinin bu

konuda önemli bir fark oluşturacağı, kişisel gelişimin ve motivasyonun doğru mesleğin kazandırılmasında önemli rolü olduğu sonuçlarına ulaşabiliriz.

Bu araştırmada, “Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi” kriterinin oluşturduğu ilişkisel zincire ait bulguların, “Akademik kadronun nitelikli olması” kriterinin oluşturduğu ilişkisel zincirin bulgularıyla benzer olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak, katılımcıların her iki önceliğin merkezinde öğretmen faktörünü dikkate aldıkları ve akademik yöndeki değerlendirmeleri bu paralellikte yaptıkları gösterilebilir.

3. Okulun Ulusal Sınavlardaki Başarı Sıralamasının İyi Olması – *Bir Üst Öğrenime Devam Edebilmek NSZ İlişkisi – Mutluluk Değeri*

Araştırmanın bulgularına göre, ortaya çıkan üçüncü güçlü ilişkisel zincir, “Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi” olmasıdır. Basamaklama görüşmelerinin NSZ teorisine göre çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulara, “Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması” kavramının, “bir üst öğrenime devam edebilmek” ile doğrudan ilişkilendirildiği ve uzantısında “meslek sahibi olmak”, sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir.

Bir katılımcı, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Liseye gelmiş olan öğrencilerin hayallerindeki bir üst öğrenim... dolayısıyla üst öğrenim demek üniversiteye gitmek demek...”(K1)

Ülkemizde bir yükseköğretime yerleşim merkezi sınav sistemiyle yapılmaktadır. Merkezi çoktan seçmeli sınavlar, bir sıralama sınavı olma özelliğiyle geçerli sonuçlar ortaya koymaktadır; ancak günümüzde gelişmiş ülkelerin birçoğunda başarı, öğrencilerin kişisel gelişimine yönelik farklı kriterler dikkate alınarak ölçülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, ülkemizdeki merkezi sınavların, adaletli bir ölçme sistemi olmadığına dair eleştiriler vardır. Bu gerçeğin farkında olan veliler, çocuklarını nitelikli bir üniversiteye yerleştirmek ve dolayısıyla çocuklarına geçerli bir meslek kazandırmak için başarılı bir okul seçmeleri gerektiğini düşünmektedir. Hastings ve Weinstein (2008), araştırmalarında velilerin nitelikli eğitim arayışlarında okul başarılarını göz önüne aldıklarını belirtmektedir. Bu araştırmanın bulgusu, Dikbaş’ın (2008) çalışmasında, okulun üniversiteyi kazandırma başarısını bir okul seçim nedeni olarak ortaya koyduğu bulguyla paralellik göstermektedir.

Diğer bir katılımcı (K3) gelecek kaygısını akademik başarı ile ilişkilendirerek, başarının ortaya çıkarılmasında okulların payının önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca benzer profildeki öğrencilerin bir arada öğrenim görmesini, rekabete teşvik eden başarı odaklı motivasyonel bir faktör olarak değerlendirmiştir. Bakioğlu ve Bahçeci (2010) çalışmalarında, velilerin okul kalitesini sınav başarılarıyla ve başarılı öğrencilerle değerlendirdiklerini ve okul imajını sınav başarılarıyla bağdaştırdıklarını ifade etmektedir. Ülkemizde nitelikli Anadolu Liselerine, Yabancı ve Türk Özel Okullarına yerleşmek için dönemsel olarak adları değişen ancak içerik bakımından benzerlik gösteren merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bu nedenle, velilerin başarılı olan okulları, çocukları için yüksek akademik beklentileri nedeniyle tercih ettikleri söylenebilir.

Katılımcı (K3), yurtdışındaki bir üniversite eğitimi ile ülkemizde önemli iş olanaklarına ulaşılabileceğini belirtmiştir. Özel okulların bazıları, uyguladıkları uluslararası programlarla, öğrencilerin yurt dışındaki öğrenim fırsatları için hazır bir zemin oluşturmaktadır. Özel okullar, çocuklarına yurtdışında üniversite eğitimi sağlamak isteyen veliler açısından, eğitim proramlarındaki çeşitlilik nedeniyle tercih edilmektedir. Günümüzde özel okullar, eğitim hizmetlerindeki çeşitlilik bakımından veli beklentilerini önemli ölçüde karşılamaktadır; ancak ülkemizde, akademik nitelik ve akademik kadro bakımından başarılı görülen bu okullara ulaşmanın sınav faktörü yanında önemli bir ekonomik boyutu vardır. Ülkemizde gerek merkezi sınavlara hazırlık konusunda her öğrencinin eşit şartlara sahip olamaması gerek ailelerin ekonomik dezavantajları nedeniyle özel okulları karşılayamaması durumlarını, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamadığı yönünde değerlendirebiliriz.

Bu çalışmanın nicel bulgularında dikkat çeken diğer öncelikli kriterlerin (Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi ve Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi) alan yazındaki benzer çalışmalarda da yer aldığı görülmektedir (Bozyiğit, 2017; Nartgün ve Kaya, 2016 ve Parlar, 2006). Bu kriterlere ait ilişkisel zincirlerin uzantıları incelendiğinde, ortaya çıkan kavramların araştırmanın en güçlü ilişkisel zincirlerinin uzantısındaki kavramlarla (kişisel gelişim ve motivasyon) aynı olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, velilerin özel okulların sağladığı akademik ve sosyal çeşitli hizmetleri, öğrencinin kişisel gelişimini destekleyen motivasyonel faktörler olarak değerlendirdiği sonucunu ortaya koyabiliriz.

Bu araştırmanın bulgularında, “Okulun görüşü/felsefesinin veliye uygun olması” kriterinin okul seçimlerinde önemli bir faktör olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bozyiğit’in (2017), özel okullarla ilgili çalışmasında, benzer bir bulgu olarak; velilerin okul seçimlerinde akademik kadronun yanında okulun görüşünü önemsediklerine rastlanmaktadır. Basamaklama görüşmelerinde, okulun dünya görüşünün ailenin bakış açısından farklı olması durumunun, çocuk üzerinde sosyal ve psikolojik çatışmalara neden olacağı ifade edilmiştir. Veliler okul seçimlerinde her ne kadar akademik ve sosyal faktörlere öncelik verseler de, bunun yanı sıra, çocuklarının aile görüşlerine saygılı bir okul ortamında öğrenim görmelerini önemsemektedir. Yurtdışındaki bazı ülkelerde, velilerin dini okullar ve diğer okullar arasındaki tercihleri bakımından önemli bir ayrıma gittiği görülmektedir. Veliler dini okulları, çocuklarına ahlaki ve etik değerlerin kazandırılması inancıyla tercih etmektedir. Beamish ve Morey (2013) araştırmalarında, velilerin okul seçimlerinin aile değerleriyle paralel olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Aynı araştırmada, ebeveynlerin, okuldaki öğretmenlerin ve diğer velilerin aile değerlerine sahip çıkmalarını önemsedikleri ve okulun daha geniş bir yelpazeye sahip olmasına çok sıcak bakmadıkları belirtilmektedir.

Alan yazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde, özel okul tercih nedenini oluşturan bazı bulguların, bu araştırmanın sonuçlarında yer almaması dikkat çekici görülebilir. Örneğin; Çelikten (2010) çalışmasında, velilerin özel okullarda temizlik, yemek, güvenlik gibi hizmetlere en az akademik nitelikler kadar önem verdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada katılımcılarla yapılan görüşmelerde tüm kriterlerin belli bir önem derecesinde dikkate alındığı görülmüştür. Ancak bu araştırmada, okul seçimlerinde karşılaştırılan tüm kriterler arasından en öncelikli olanların belirlenmesi amaçlandığı için, akademik faktörlerin diğer kriterlere göre ön plana çıkması, alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında paralel bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Tüketici davranışlarının derinlemesine anlaşılması ve tüketici tercihleri arasındaki farkların açıklanabilmesi için kişisel değerlerle ilgili çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir (Devrani Korkmaz, 2010). Bu araştırmada, özel okulların sağladığı çeşitli hizmetlerin, öğrencilere ve velilere daha iyi sunulması için kişisel değerlere dayanan veli önceliklerinin anlaşılması ve bu değerler sonucunda hizmetlere karşı ne tür algıların, tutum ve davranışların geliştiğinin belirlenmesi önemli görülmüştür. NSZ yaklaşımına göre, bir ürünün tüketici tarafından tercih edilmesinde ortaya çıkan davranışları tek başına açıklamak yeterli değildir. Çünkü yaşamın her alanındaki seçimlerimiz değerlerimizi gerçekleştirdiği

ölçüde anlamlı olmaktadır. Bu yaklaşıma dayanarak kurumların verdikleri hizmete yönelik olumlu ve olumsuz algıları fark etmeleri ve olumsuz algıları iyileştirme yönünde çalışmalar yapmaları gerektiği sonucuna ulaşabiliriz. Velilerin özel okul seçimleri, çocuklarının yararına olan kişisel değerleri anlam kazandığı ölçüde amacına ulaşmış olacaktır. Araştırma bulguları, özel okul seçimlerindeki en önemli faktörün; okulun öğrenciyi keşfetmek ve geliştirmek amacıyla yaptığı hizmetler olduğunu göstermektedir.

Özetle; bu araştırmanın bulgularına göre; özel okullar, her ne kadar çeşitli eğitim hizmetleri sağlasalar da, veliler, okulları öncelikli olarak akademik niteliklerine göre değerlendirmektedir. Velilerin, özel okullardan beklentileri, çocuklarını mutlu, başarılı ve özgüvenli bireyler olarak yetiştirmeleridir.

5.2. Öneriler

1. Özel okul sahipleri ve yöneticileri, özel okulların sağladığı hizmetlerin kalitesini artırmak amacıyla, bu hizmetlere karşı velilerin tutum ve davranışlarının dayandığı kişisel değerlerini derinlemesine anlamaları önerilmektedir.

2. Özel okullar, devlet okullarına göre tercih edilebilir durumda olmaları için nitelikli eğitime önem vermeli ve bu amacı gerçekleştirmek için öğretmen niteliğini artıracak yönde çalışmalar yapmalıdır.

3. Özel okullar, öğrenciyi her yönüyle tanımalı ve bireysel farklılıklarını ortaya çıkararak kişisel gelişimlerini destekleyen akademik ve sosyal faaliyetlere yönlendirmelidir.

4. Özel okulların veliler tarafındaki başarılı algısı, liseye geçiş ve üniversite sınavları ile ölçülmektedir. Bu nedenle, özel okullar sınavlara hazırlık konusunda ders programları dışındaki destekleyici çalışmalara önem vermelidir.

5. Özel okullar, sosyal, sportif ve kültürel faaliyetleriyle öğrencinin kişisel gelişimini desteklemeli, rehberlik çalışmaları konusunda yeterli olmalı ve öğrencinin başarısını ortaya çıkararak eğitim sürecindeki motivasyonunu artırmalıdır.

6. Özel okulların, eğitimin bütünlüğüne uygun tüm değerlere ve inançlara saygılı olmaları ve öğrencilerin bütün evrensel değerler ve inançlara duyarlı olmasını sağlayacak çağdaş bir eğitim vermeleri beklenmektedir.

7. Velilerin, özel okul seçimlerinde, okulların eğitim hizmetleri konusunda araştırma yaparak farkındalıklarını artırmaları ve kişisel değerlerine en uygun ortamı sağlayan okulları çocuklarının mutlu ve başarılı bireyler olarak yetiştirilmesi amacıyla tercih etmeleri önerilmektedir.

8. Bu araştırmaya benzer bir çalışma, velilerin demografik özelliklerine göre kişisel değerlerinin ele alınmasıyla yapılabilir.

9. Bu çalışmada belirlenen özel okul kriterleriyle AHP kullanılarak, velilerin çeşitli özel okulları bu kriterlere göre karşılaştırması ve önceliklendirdirilen kriterlere uygun özel okul seçimi yapabilmeleri sağlanabilir.

10. Bu çalışmaya benzer bir çalışma, araştırmanın yönteminde bahsedilen farklı Çok Kriterli Karar Verme yaklaşımları kullanılarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2011). Türkiye kamu eğitiminde gizli ticarileşme: Kurumsal sosyal sorumluluğun işleyiş biçimleri ve eğitimi ticarileştirme işlevleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(35), 8-27.
- Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000 - M.S 2020*. (33. Baskı). ISBN: 978-975-8792-39-9. Ankara: Pegem Akademi
- Algan, B., & Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aratemur-Çimen, C. (2015). *Differentiating children through education: School choices and educational practices of middle-class families in neoliberal times*. (Unpublished doctoral dissertation). Bogazici University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(16.02), 2018.
- Arslankaya, D., & Göraltay, K. (2019). Çok kriterli karar verme yöntemlerinde güncel yaklaşımlar. *İKSAD*, ISBN: 978-625-7029-84-1, 12-25.
- Aslan, E. A. (2019). Türkiye'de Özel Okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.

- Aslan, E. A. (2020). Toplumsal Statü ve Okul Seçimleri: Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okullar. *Alternatif Politika*, 12(2), 382-423.
- Avcı, Y. E., & Yaşar, M. (2014). Kültürel sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3(1).
- Aydoğan, E. (2008). Eğitim sisteminde yeniden yapılanma ve özelleştirme adımları. *Memleket Siyaset Yönetim*, 3(6), 166-187.
- Aydoğdu, H. (2009). Tevhid-i tedrisat kanunu ve eğitimdeki gelişmeler. *Milli Eğitim*, 182, Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/182.pdf, s.372-383
- Ayhan Yıldırım, C. (2020). *Rokeach'ın evrensel ana değerlerinden "mutluluk" bağlamında okul öncesi öğrencilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ayhan, İ., & Arslan, S. (2016). Cumhuriyet döneminden önce ve sonra özel Türk okullarının gelişim süreci. In *8th World Conference on Educational Sciences*. Bildiri kitabı (pp. 04-06).
- Bağcı, Z. Ç. (2019). *Özel okul velilerinin okuldan beklentilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 11(42), 1-21.
- Bakioğlu, A., & Bahçeci, M. (2010). Review of parents' perceptions in relation with school image. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 25-55.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Ballı Erkan, Ö. (2019). Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*. 1(2), 98-116.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bannister, D., & Mair, J. M. M. (1968). *The evaluation of personal constructs*. Academic Press.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28
- Bayram, A. (2015). Özel okul sayıları ve kamu yatırımlarına ilişkin göstergelerin düşündürdükleri. *Eleştirel Pedagoji*. Ocak-Şubat 2015, 65.
- Beamish, P., & Morey, P. (2013). School choice: What parents choose. *TEACH Journal of Christian Education*, 7(1), 7.
- Benson, M., Bridge, G., & Wilson, D. (2015). School choice in London and Paris—A comparison of middle-class strategies. *Social Policy & Administration*, 49(1), 24-43.
- Berberoğlu, B. (2005). Türk bakış açısından Pisa araştırma sonuçları [PISA survey results: A Turkish perspective]. The Konrad-Adenauer-Stiftung seminar on Educational Reform in Turkey and Germany, Ankara, Turkey.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Bolay, S. H. (2004). Eğitim, din ve değer. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Online)*. Erişim adresi: <http://www.sosbil.gazi.edu.tr/edergi/makaleler.php> adresinden, 10, 2010.
- Bosetti, L., & Pyryt, M. C. (2007). Parental motivation in school choice: Seeking the competitive edge. *Journal of School Choice*, 1(4), 89-108.
- Botschen, G., Thelen, E. M., & Pieters, R. (1999). Using means-end structures for benefit segmentation. *European journal of Marketing*, 33(1/2), 38-58. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1108/EUM00000000004491>

- Bourdieu, P. (1970). le marché des biens symboliques. *L'Année sociologique*, no. 22, s. 49-126.
- Bozyiğit, S. (2017, October). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. In ICPESS (2nd International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No.2).
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What parents want: school preferences and school choice. *The Economic Journal*, 125(587), 1262-1289.
- Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: Tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70).
- Chai, J., Liu, J. N., & Ngai, E. W. (2013). Application of decision-making techniques in supplier selection: A systematic review of literature. *Expert systems with applications*, 40(10), 3872-3885.
- Clark, V. L. P., Creswell, J. W., Green, D. O. N., & Shope, R. J. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches. *Handbook of emergent methods*, 372.
- Costa, A.I.A, Dekker, M., & Jongen, W.M.F. (2004). An overview of means-end theory: Potential application in consumer oriented food product design. *Trends in Food Science & Technology*, 15, 403–415.
- Creswell, J. W. (2003). A framework for design. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 9-11.
- Creswell J.W. & Plano Clark V.L. (2011) *Designing and conducting mixed methods research*, 2nd edn. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White middle- class parents, identities, educational choice and the urban

- comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelikten, B. (2010). *Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin K., & Gülseren Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim*, 160, *Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/cetin-gulseren.htm*
- Demir, A. K., & Yalçın, B. (2016). Genç tüketicilerin içecek tercihlerinin basamaklama yöntemi ile belirlenmesi. *Business & Economics Research Journal*, 7(1).
- Demir, Z. (2000). *Öğrenci velilerinin beklentileri açısından özel ve resmi ilköğretim okullarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Gazi Akademik Bakış*, (02), 155-176.
- Devrani, T. K. (2010). Kişisel değerlerin kuramsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 49-70.
- Dikbaş, İ. (2008). Veli beklentileri ve karşılanma düzeyleri, özel vakıf okulları örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- DiPerna, P., & Catt, A. D. (2016). Schooling in America Survey: Public Opinion on K-12 Education and School Choice. *Polling Paper# 28. EdChoice*.
- Doyle, L., Brady, A. M., & Byrne, G. (2016). An overview of mixed methods research—revisited. *Journal of research in nursing*, 21(8), 623-635.
- Ecer, F., & Küçük, O. (2008). Tedarikçi seçiminde analitik hiyerarşi yöntemi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 355-369.

- Erbay, E., & Akyürek, Ç. E. (2020). Hastanelerde Çok Kriterli Karar Verme Uygulamalarının Sistematik Derlemesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 612-645.
- Ergin, D. Y. (1993). Özel bir kolejde yapılan imaj araştırması. *İstanbul: Kültür Koleji Yayınları*.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*. Cilt 1-2, İstanbul: Eser Matbaası.
- Esen, E. S. E. R. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Feather, N. T. (1996). Values, deservingness, and attitudes toward high achievers: Research on tall poppies. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario symposium Volume 8* (pp. 215-251). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Firat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Gerrard, Jessica Anne (2018). Middle-Class School Choice in Urban Spaces: The Economics of Public Schooling and Globalized Education Reform. Book Review, *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 39 (4): 672-674.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using Mixed-Methods to Examine Teachers' Attitudes to Educational Change: The case of the Skills for Life Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4): 323- 348.
- Gök, F. (2004). Eğitimin Özelleştirilmesi. Neoliberalizmin tahribatı Türkiye'de ekonomi, toplum ve cinsiyet. S. Savran, N. Balkan (Ed.) (s. 94-110). İstanbul: Metis.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J. & Graham, W.F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11(3), 255-74.

- Guetterman, T. C., & Fetters, M. D. (2018). Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: A systematic review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900-918.
- Gutman, J. (1982). A means-end chain model based on consumer categorization processes. *Journal of marketing*, 46(2), 60-72.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1).
- Hasanbaşoğlu, B., & Durgun, Ö. (2016). Türkiye’de tüketicilerin okul öncesi eğitim kurumları tercihlerini araştırılması (Trabzon ili örneği). *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 136-157.
- Hastings, J. S., & Weinstein, J. M. (2008). Information, school choice, and academic achievement: Evidence from two experiments. *The Quarterly journal of economics*, 123(4), 1373-1414.
- Hesapçıoğlu, M., & Nohutçu, A. (1999). Velîlerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 183-202.
- Hinkle, D. N. (1965). *The change of personal constructs from the viewpoint of a theory of construct implications*. The Ohio State University.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 4-9. Erişim adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Egitime_Bakis_18_Sayi.pdf
- Hwang, C. L., & Yoon, K., (1981), *Lecture notes in economics and mathematical systems*. Multiple Attribute Decision Making, Methods and Applications: A State-of-the-Art Survey, Springer-Verlag, ISBN: 978-3-540-10558-9.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (2012, 30 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 28261). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

- İTO (2006). Özel Öğretim Kurumlarının Problemleri ve Çözüm Yolları. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası yayınları. Erişim adresi: <https://www.ito.org.tr/tr>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kaciak, E., Cullen, C. W., & Sagan, A. (2010). The quality of ladders generated by abbreviated hard laddering. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 18(3), 159-166.
- Kangal, A. (2013). Neden–Sonuç Zinciri Teorisi ve Basamaklama Yöntemi: Tüketici Davranışı Araştırmalarında Kullanımı. *Business & Economics Research Journal*, 4(2).
- Karakaşoğlu, N. (2008). *Bulanık çok kriterli karar verme yöntemleri ve uygulama*. (Yayınlanmış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 131-144.
- Karataşoğlu, D. (2018), Neoliberal Eğitim Politikaları Bağlamında Orta Sınıfın Okul Tercihlerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Kataoka, E. (2017). Cultural Prestige and Classificatory Systems as Class Habitus: Gendered “View” of Culture and Effect of Intergenerational Social Mobility. 駒澤大學文學部研究紀要= *Journal of the Faculty of Letters*, (75), 105-133.
- Kaymakcan, R. (2010). Değer Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri. Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 10-15. Erişim adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Egitime_Bakis_18_Sayi.pdf
- Kelly, G. (1955). Personal construct psychology. *Nueva York: Norton*.
- Kettles, A. M., Creswell, J. W., & Zhang, W. (2011). Mixed methods research in mental health nursing. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 18(6), 535-542.

- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Korkmaz, A. (2013). Değerler sosyolojisi. *Toplum bilimleri dergisi*, 7(14), 51-78.
- Kulaksızoğlu, A., Çakar, M., & Dilmaç, B. (1999). Türkiye'de ve dünyada özel okulların yapısı ve işleyişi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 219-232.
- Kuru, A., & Akin, B. (2012). Entegre yönetim sistemlerinde çok kriterli karar verme tekniklerinin kullanımına yönelik yaklaşımlar ve uygulamalar. *Öneri*, 10(38), 129-144.
- Lee, M. N. (2002). Eğitimde küresel eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 155-168.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Lewis, P. S., & Goodman, S. H. (2000). *Management: Challenges in the 21st century*. South-Western Pub.
- Lewis, P. S., Goodman, S. H. & Fandt, P. M. (1998). *Management: challenges in the 21st century*. Cincinnati: Thomson.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019/20*. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/kategori/23>
- MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (2012, 20 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 28239). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-5.htm>
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morgan, D.L. (1998) 'Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods: Applications for Health Research, *Qualitative Health Research* 8, 362–76.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Morse, J. M. (2009). Mixing qualitative methods. *Qualitative Health Research*, 19, 1523–1524. doi:10.1177/1049732309349360
- Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed methods design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “significant” findings: The role of mixed methods research. *The qualitative report*, 9(4), 770-792.
- ÖÖKK (1983, 16 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 18081). Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR KARARLAR/kanuntbmmc066/kanunmgkc066/kanunmgkc06602843.pdf>
- ÖÖKK (2007, 8 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 26434). Erişim adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/25111828_Ozel_Ogretim_Kurumlari_Yonetmeli_gi_19022020.pdf
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, A. (2016). *Yükseköğretim Kurumlarında Stratejik Yönetim İçin Bulanık Karar Verme Tabanlı Balanced Scorecard Yaklaşımı ve Bir Model*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özdemir, A., & Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye’deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 93-114.
- Özdemir, A. (2020). Türk Eğitim Sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204).

- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-240.
- Özkara, Y. (2002). *Özel İlköğretim Okullarının Veli Beklentilerini Karşılama Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkaya, N. (1993). Özel eğitim kurumlarının eğitim sistemimizdeki ve sosyoekonomik yapı içindeki yeri. *Türkiye ve dünyada özel eğitim kurumlarının yeri ve önemi (14 Ekim 1992-Seminer)*. İstanbul: İTO Yayınları, s. 7-22.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phillips, J. M., & Reynolds, T. J. (2009). A hard look at hard laddering: A comparison of studies examining the hierarchical structure of means-end theory. *Qualitative Market Research: An International Journal*.
- Polat, C., & Çelmeli, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumu seçiminde tüketici tercih etkenleri. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 144-166.
- Power, S. (2004). Comments on 'How Not to Be a Hypocrite' School Choice for the Morally Perplexed. *Theory and Research in Education*, 2(1), 23-29.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Reynolds, T. J. (1985). Implications for value research: A macro vs. micro perspective. *Psychology & Marketing*, 2(4), 297-305.

- Reynolds, T. J., & Gutman, J. (1988). Laddering theory, method, analysis, and interpretation. *Journal of advertising research*, 28(1), 11-31.
- Reynolds, T. J., & Gutman, J. (2001). Advertising is image management. In *Understanding Consumer Decision Making* (pp. 161-178). Psychology Press.
- Reynolds, T. J., & Olson, J. C. (2001). A means-end chain approach to motivating the sales force: the Mary Kay strategy. In *Understanding Consumer Decision Making* (pp. 287-299). Psychology Press.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and social psychology review*, 4(3), 255-277.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of social issues*.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Rokeach, M., & Ball-Rokeach, S. J. (1989). Stability and change in American value priorities, 1968–1981. *American psychologist*, 44(5), 775.
- Saaty, T. L., (1980). *The analytic hierarchy process: planning, priority setting, resources allocation*, New York: McGraw.
- Saaty, T. L. (1990). An exposition of the AHP in reply to the paper “remarks on the analytic hierarchy process. *Management science*, 36(3), 259-268.
- Saaty, T. L. (1994). How to make a decision: the analytic hierarchy process. *Interfaces*, 24(6), 19-43.
- Saaty, T. L., & Vargas, L. G. (2001). How to make a decision. In *Models, methods, concepts & applications of the analytic hierarchy process* (pp. 1-25). Springer, Boston, MA.
- Saaty, T. L. (2005). *Theory and applications of the analytic network process: decision making with benefits, opportunities, costs, and risks*. RWS publications.
- Sandelowski, M. (1996). Using qualitative methods in intervention studies. *Research in nursing & health*, 19(4), 359-364.

- Satı, M. (1994). *İstanbul Metrosunun Kentiçi Yolcu Trafiğine Etkilerinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology*, 48(1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–20.
- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu'nun neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 73-98.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı Devletinde özel okullar ve ilk Türk özel okulunun tarihçesine. *bilig*, (68), 209-230.
- T.C. Anayasası (1982, 7 Kasım). Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998) *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 671-701.
- Tekin, Ö. A., & Ehtiyar, R. (2010). Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine bir çalışma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3394-3414.
- Thompson, K.E., & Chen, Y.L. (1998). Retail store image: A means – end approach. *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 4(6), 161-173.

- Tokucu, E., & Yüce, A. (2013). Türkiye'nin ihracat performansının 1980 sonrası dönemde gelişimi ve ihracatın artırılmasında uluslararası pazarlama inovasyonunun rolü. *Development*, 2(1), 47-75.
- Tuulik, K., Öunapuu, T., Kuimet, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership*, 5, 151-161.
- TÜİK Raporu (2019). Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Aralik-2019-33861>
- Türk Dil Kurumu (2021). <https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/tumsozlukler/>
- TÖZOK (2019, Aralık). "Açılan Özel Okulların %50'si Boş". *Dünya Gazetesi*. Erişim adresi: <https://www.dunya.com/egitim/tozok-acilan-ozel-okullarin-yuzde-50si-bos-haberi-459668>
- Tüleykan, H., & Bayramoğlu, S. (2016). Türkiye'de 24 Ocak kararları ile başlayan finansal serbestleşmenin günümüz iktisadi ve mali yapısına yansımaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(2), 401-420.
- Tüzemen, A., & Özdağoğlu, A. (2007). Doktora öğrencilerinin eş seçiminde önem verdikleri kriterlerin analitik hiyerarşi süreci yöntemi ile belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 215-232.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 107-120.
- Uysal, B. S. (2017). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi (İstanbul Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsanî erdemler–islâmî erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Vahapoğlu, M. H. (1997). *Osmanlı'dan günümüze azınlık ve yabancı okullar* (Vol. 17). Meb.

- Varlık, S., & Karataş, S. (2019). Velilerin özel öğretim kurumlarını tercih etmesine etki eden faktörlerin incelenmesi: ölçek geliştirme çalışması. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) ISSN: 1300-7432*, 8(1).
- Veludo-de-Oliveira, T. M., Ikeda, A. A., & Campomar, M. C. (2006). Discussing laddering application by the means-end chain theory. *The Qualitative Report*, 11(4), 626-642.
- Wansink, B. (2000). New techniques to generate key marketing insights. *Journal of Marketing Research*, 12(2), 28-36.
- Wansink, B. (2003). Using laddering to understand and leverage a brand's equity. *Qualitative Market Research: An International Journal*.
- Woodruff, R. B., & Gardial, S. F. (1996). *Know your customer: New approaches to understanding customer value and satisfaction*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Wu, W. Y., & Fu, C. S. (2011). Integrating qualitative and quantitative methods to enhance means-end approach. *Quality & quantity*, 45(4), 885-899.
- Yankelovich, D. (1981). *New rules: Searching for self-fulfillment in a world turned upside down*. New York: Random House
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmazlar, H. (2007). *Türkiye'de özel okulların gelişimi (1923-1950)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: kavramsal bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Yurdabakan, İ. (Ocak, 2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları* 6: 61-64.

EKLER

EK 1. İkili Karşılaştırma Matrisleri

AKADEMİK FAKTÖRLER	Akademik kadronun nitelikli olması	Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi	Öğretim programlarının teknoloji ile desteklenerek güncel ve zengin olması	Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi	Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması	Okulun uluslararası üyeliklerinin ve eğitim iş birliklerinin olması	Öğretim programlarına ayrılan sürenin yeterli olması
Akademik kadronun nitelikli olması							
Okulun nitelikli yabancı dil eğitimi vermesi							
Öğretim programlarının teknoloji ile desteklenerek güncel ve zengin olması							
Eğitimde bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verilmesi							
Okulun ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olması							
Okulun uluslararası üyeliklerinin ve eğitim iş birliklerinin olması							
Öğretim programlarına ayrılan sürenin yeterli olması							
DESTEKLEYİCİ ORTAM	Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi	Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi	Okul yönetiminin velilerle iletişim metodlarının başarılı olması	Okulun, kadrosu, öğrencileri ve mezunları ile birlik ve bütünlük algısının güçlü olması	Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği	Arkadaşların veya kardeşlerin de aynı okulda öğrenim görüyor olması	
Okulun öğrencilerin kişilik gelişimlerini desteklemesi							
Okulun sosyal, sportif ve kültürel imkanlarla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi							
Okul yönetiminin velilerle iletişim metodlarının başarılı							
Okulun, kadrosu, öğrencileri ve mezunları ile birlik ve bütünlük algısının güçlü olması							
Okul personelinin söz ve davranışlarının güvenilirliği							
Arkadaşların veya kardeşlerin de aynı okulda öğrenim görüyor olması							