



**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE GÖLGE EĞİTİMİN SOSYAL,
KÜLTÜREL, EKONOMİK VE POLİTİK ETKENLERİNE İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)**

Sinan Özdemir

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS/2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (Bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sinan

Soyadı : Özdemir

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türk Eğitim Sisteminde Gölge Eğitimin Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri
(Kastamonu İli Örneği)

İngilizce Adı : Views of Administrators and Teachers on the Social, Cultural, Economic and Political Factors of Shadow Education in the Turkish Education System (Kastamonu Province Example)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sinan Özdemir

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sinan Özdemir tarafından hazırlanan “Türk Eğitim Sisteminde Gölge Eğitimin Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Kastamonu İli Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında “Doktora tezi” olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sabri Çelik

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. Necati Cemaloğlu)

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Prof. Dr. Sait Akbaşlı)

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Muhammet İbrahim Akyürek)

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Selçuk Üniversitesi)

Üye: (Prof. Dr. Vicdan Altınok)

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 13/03/2026

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

*Uzun ve yorucu bir sürecin ürünü olan bu
Doktora tez çalışmamı başta bu süreç
boyunca beni her zaman cesaretlendiren
ve destek veren eşime ve çocuklarıma ve
beni bugünlere getiren, büyütüp, yetiştiren
anneme ve babama ithaf ediyorum.*

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora tezimin ortaya çıkışı sürecinde çok sayıda okul yöneticisi ve öğretmen arkadaşımın desteğini esirgemediğini ve çalışmada önemli pay sahibi olduklarını ifade etmek isterim.

Bu araştırmada öncelikle doktora tezimin her aşamasında bana destek olan, yön veren, rehberlik eden ve cesaretlendiren, tüm sorularımı sabırla cevaplandıran, gösterdiği engin anlayış ve hoşgörüsünü, bilgi birikimi ve tecrübesini her zaman örnek aldığım çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sabri Çelik’e sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Doktora tez çalışmamın her aşamasında değerli görüş ve önerileri ile çalışmama katkı sağlayan, beni cesaretlendiren, tecrübe ve bilgi birikimleri ile bana rehberlik eden, zaman mefhumu gözetmeksizin tüm sorularımı cevaplandıran ve her daim ulaşabildiğim tez jüri üyesi hocalarım Prof. Dr. Vicdan Altınok ve Prof. Dr. Sait Akbaşlı hocalarıma da sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca doktora sürecim boyunca kendisinden çok şeyler öğrendiğim, çalışma disiplini örnek aldığım, bilgi birikimi ve tecrübesinden her daim yararlandığım kıymetli hocam Prof. Dr. Necati Cemaloğlu hocama da teşekkürü bir borç bilirim.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması ve geliştirilmesi sürecinde değerli görüş ve önerileri ile bana destek olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Prof. Dr. Murat Özdemir, Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Prof. Dr. Vicdan Altınok ve Prof. Dr. Sait Akbaşlı’ya teşekkürlerim içtendir. Doktora tez çalışmam süreci boyunca bilgi ve deneyimi ile her daim bana destek olan ve rehberlik eden değerli arkadaşlarım Dr. Ayhan Duygulu’ya ve Dr. Öğretim üyesi Gökhan Savaş’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bununla

birlikte veri toplama sürecinde sağladığı destek ve katkıları nedeniyle kıymetli arkadaşım Dr. Kerem Tekşen’e ayrıca teşekkür ederim. Araştırma verilerimin geçerliği ve güvenilirliği çalışmaları kapsamında gerçekleştirdiğim çapraz kontrol sürecinde bana kıymetli görüşleri ile destek olan arkadaşlarım Dr. Ayhan Duygulu, Dr. Kerem Tekşen ve Dr. Erhan Dolapcı’ya ayrıca teşekkürü bir borç bilirim. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde pilot uygulama kapsamında bana görüşleriyle katkı sağlayan ve değerli vakitlerini ayıran Emine Eroğlu, Cengiz Aydın, Yasemin Bozkurt ve Emrah Çelikkol hocalarıma da şükranlarımı sunarım. Doktora tezim sürecinde bürokratik işlemlerle ilgili hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, hızlı geribildirimlerle tüm sorularımı sabırla cevaplandıran enstitü çalışanı sayın Hasan Gebedek beyefendiye de ayrıca teşekkür ederim. Tez çalışmalarım süresince engin anlayış ve hoşgörüsüyle her zaman desteğini yanımda hissettiğim kıymetli okul müdürüm Muhammet Ercan Irgat’a teşekkürlerim içtendir. Ayrıca tez çalışmalarım süresince okuldaki iş yükümü önemli ölçüde üstlenerek tez çalışmalarına daha fazla vakit ayırmama yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen değerli meslektaşım Ezgi Çağıl Canlı hocama da teşekkür ederim.

Bu yorucu ve uzun doktora tez çalışmam boyunca yeterince vakit ayıramadığım ancak gösterdikleri engin anlayış ve sabır örneğiyle ve destekleriyle her zaman yanımda olan kıymetli eşim Arzu Özdemir ile kızlarım Zeynep Beril ve Aslı Beren Özdemir’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son teşekkürüm ise tez çalışmamın veri toplama sürecinde değerli vakitlerini ayıran ve beni okullarında ağırlayarak çalışmama görüşleriyle destek olan, etik nedenlerden dolayı adlarını burada anamadığım değerli okul yöneticileri ve öğretmenlerimizdir.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Alt Amaçlar.....	10
1.5. Sayıtlar	12
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.7. Tanımlar	12
BÖLÜM II	15
KURAMSAL YAKLAŞIMLAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Gölge Eğitimin Tanımı, Türleri, İşlevleri ve Kapsamı	16
2.2. Dünya Ülkelerinde ve Türkiye’de Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Mevcut Durumu ve Yasal Dayanağı	18
2.3. Gölge Eğitim Faaliyetlerine Yapılan Harcamalar ve Eğitimde Ticarileşme	27
2.4. Gölge Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yansımaları.....	31
2.4.1. Gölge Eğitimin Olumsuz Yansımaları.....	31
2.4.2. Gölge Eğitimin Olumlu Yansımaları.....	34
2.5. Dünyada Gölge Eğitim Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar	35
2.6. Türkiye’de Gölge Eğitim Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar	37
BÖLÜM III.....	41
YÖNTEM.....	41

3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5. Verilerin Analizi	52
3.6. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği	54
BÖLÜM IV	57
BULGULAR VE YORUM.....	57
4.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	58
4.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	149
4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Eğitim Sistemi, Eğitim-Öğretim Süreci, Okul, Öğretmen, Aile, Öğrencilerin Ders Başarısı, Öğrencilerin Sınav Başarısı ile Öğrencilerin Sosyal ve Psikolojik Gelişimleri Üzerinde Olumlu ve Olumsuz Yansımaları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	285
4.4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	477
4.5. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Resmi Eğitim Kurumlarında Verilen Eğitimin Niteliği ve Bu Eğitimden Yararlanan İnsan Gücü Sermayesi Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular.....	530
4.6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumları ve Bu Kurumlarda Verilen Eğitimin Niteliği Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular.....	591
4.7. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Ekonomisi Bağlamında Gölge Eğitim Faaliyetlerine Hane Halkı Olarak Yaptıkları Harcamalar Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular.....	643
4.8. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitime İlişkin Bulundukları Eğitim Bölgesi İçerisindeki Etkisi ve Payı Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular	650
4.9. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yürütülen Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Eğitim Politikalarına İlişkin Beklentileri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	662
BÖLÜM V.....	693

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	693
5.1. Tartışma.....	693
5.2. Sonuç	706
5.3. Öneriler	709
KAYNAKLAR	715
EKLER.....	737



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler	45
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler ve Görüşme Bilgileri.....	51
Tablo 3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	59
Tablo 4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yürütülen Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	81
Tablo 5. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bugüne Kadar Yürüttükleri Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Yöneticilik Görevleri ile İlgili Deneyimleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	110
Tablo 6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yürütülen Eğitim Politikaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	131
Tablo 7. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Kavramının Kendileri İçin Ne İfade Ettiği ile İlgili Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	150
Tablo 8. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Düşünceleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	164
Tablo 9. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrencilerinin Hangi Tür Gölge Eğitim Faaliyetlerinden Yararlandıkları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	184

Tablo 10. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çevrim içi Ders Desteği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	194
Tablo 11. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mentörlük Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	215
Tablo 12. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerini Nasıl Değerlendirdikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	229
Tablo 13. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Etkinliklerini Yürüten Öğretmenler Hakkındaki Tutumları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	250
Tablo 14. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerini Yürüten Öğretmenlerden Beklentileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	270
Tablo 15. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Eğitim Sistemine Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	285
Tablo 16. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Eğitim Sistemine Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	294
Tablo 17. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretim Programı Bağlamında Eğitim-Öğretim Süreci Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	307
Tablo 18. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretim Metotları Bağlamında Eğitim-Öğretim Süreci Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	315
Tablo 19. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Bu Faaliyetlere Katılım Durumu Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	325
Tablo 20. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretim Programı Bağlamında Eğitim-Öğretim Süreci Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	333

Tablo 21. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretim Metotları Bağlamında Eğitim-Öğretim Süreci Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	344
Tablo 22. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Bu Faaliyetlere Katılım Durumu Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	354
Tablo 23. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Okula ve Okul Yönetimi Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	367
Tablo 24. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Okula ve Okul Yönetimi Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	374
Tablo 25. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	385
Tablo 26. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	394
Tablo 27. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Aileleri Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	403
Tablo 28. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Aileleri Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	409
Tablo 29. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Ders ve Sınav Başarıları Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular</i>	416

Tablo 30. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Ders ve Sınav Başarıları Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	425
Tablo 31. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyal ve Psikolojik Gelişimleri Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	435
Tablo 32. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyal ve Psikolojik Gelişimleri Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	444
Tablo 33. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Adalet Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	454
Tablo 34. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Adalet Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	461
Tablo 35. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Fırsat Eşitliği Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	467
Tablo 36. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Fırsat Eşitliği Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	471
Tablo 37. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Sosyal Etkenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	477
Tablo 38. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Kültürel Etkenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	488
Tablo 39. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Ekonomik Etkenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	502

Tablo 40. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Politik Etkenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	514
Tablo 41. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Devlet Okullarında Verilen Eğitimin Yeterli Olup Olmadığı ve Nedenleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	530
Tablo 42. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Sınavlara Hazırlık, Ders ve Sınav Başarılarına Katkısı Konusundaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	548
Tablo 43. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	570
Tablo 44. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	591
Tablo 45. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenciler ve Ailelerinin Özel Öğretim Kurumlarını Tercih Etme Nedenleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	613
Tablo 46. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumlarında verilen Eğitimin Kalitesi (Niteliği) Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular..</i>	626
Tablo 47. <i>Gölge Eğitim Faaliyetlerine Hane Halkı Olarak Yapılan Harcamalara İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	643
Tablo 48. <i>Gölge Eğitimin Eğitim Bölgesi İçindeki Etkisi ve Payı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	651
Tablo 49. <i>Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yürütülen Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Beklentiler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	662
Tablo 50. <i>Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yürütülen Eğitim Politikalarına İlişkin Beklentiler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....</i>	675

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DYK	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
GSYİH	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
İYEP	İlkokullarda Yetiştirme Programı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖZDEBİR	Özel Dershaneler Birliği
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
ZEP	Zenginleştirilmiş Eğitim Programı

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE GÖLGE EĞİTİMİN SOSYAL,
KÜLTÜREL, EKONOMİK VE POLİTİK ETKENLERİNE İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)**

(Doktora Tezi)

Sinan Özdemir

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2026

ÖZ

Bu araştırma Türk eğitim sisteminde gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerini okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Araştırmada durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ili merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köyler ile Seydiler, Devrekani ve Daday ilçe merkezlerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin oluşturduğu toplam 40 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme, kolay örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA 2024 Nitel veri analizi yazılımı ve içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasına dönük olarak pilot uygulama ve çapraz kontrol gibi yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmada Türk eğitim sistemi içerisinde politik istikrarsızlıkların yaşandığı ve bunun gölge eğitime neden olan en

önemli politik etkenlerden olduğu, sürekli değişen, kalıcı ve sürdürülebilir politikalar oluşturulamadığı saptanmıştır. Politik istikrarsızlığın devlet okullarına da yansıdığı ve Devlet okullarında verilen eğitimin yetersizliği nedeniyle gölge eğitime yönelimin arttığı ve bir ihtiyaç haline geldiği, veliler ve öğrenciler tarafından en çok evlerde verilen kayıt dışı özel dersler ile özel öğretim kurslarının tercih edildiği, katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar devlet okullarında ders saatlerinin fazla olduğunu ve sınav ve akademik başarı odaklı bir eğitim-öğretim süreci yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ekonomik açıdan yetersiz olan ailelerin çocuklarının önemli bir çoğunluğu tarafından okul bünyelerinde verilen Destekleme ve yetiştirme kursları ile İlkokullarda yetiştirme programı kurslarının tercih edildiği ve özel gölge eğitim desteklerinden yararlanılamamasının da fırsat eşitsizliğine neden olduğu ve Sosyal adalet olgusunu zedelediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada özel kursların ve evde kayıt dışı verilen özel derslerin yeterince denetlenmediği ve katılımcıların özel gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin okullarındaki asli görevlerini aksatmadıkları sürece bu tür faaliyetleri destekledikleri ve olumlu buldukları belirlenmiştir. Gölge eğitime neden olan ekonomik etkenler içerisinde gelir seviyesi yüksek olan ailelerin gölge eğitim olanaklarından kesintisiz olarak daha çok yararlanabildiği ve öğretmenlerin yetersiz maddi kazancı nedeniyle ek gelir kaygısı taşımaları nedeniyle gölge eğitim faaliyetlerinde görev aldıkları katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Gölge eğitime neden olan kültürel ve sosyal etkenler arasında aileler arasında yaşanan etkileşim rekabet duygusunun etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada gölge eğitimin Türk eğitim sistemi üzerinde olumlu ve olumsuz yansımaları olduğu, olumlu bağlamda öğrencinin akademik başarısına katkı sağladığı, konu eksiklerinin giderilmesinde ve bireyin sosyal becerilerinin gelişmesinde yarar sağladığı, diğer yandan ise fırsat eşitsizliğine neden olduğu ve örgün eğitimi değersizleştirdiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmen için maddi teşvik niteliği taşıdığı ve mesleki gelişimi ve yenilenmesine katkı sağladığı, diğer yandan ise öğretmen üzerinde zihinsel ve fiziksel yorgunluk ve özel yaşama zaman ayıramama gibi olumsuz yansımaları da bulunduğu saptanmıştır. Okul bünyelerinde verilen kursların, özel gölge eğitim faaliyetlerine maddi imkansızlıklar nedeniyle erişim sağlayamayan öğrenci ve aileleri için fırsat eşitleyici bir nitelik taşıdığı saptanmıştır. Katılımcılar, gölge eğitim faaliyetleri sonucu sınavlarda başarıya ulaşan öğrencilerin okulların tanıtımına katkı sağladıklarını, ailelerin gölge eğitim süreçlerinden memnuniyet duyduklarını ve psikolojik yönden rahatlık yaşadıklarını, öğrencilerin bu süreçlerde özgüven kazandıkları ve ders ile sınav başarılarına olumlu katkıları bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada, öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine aktif katılım sağladıkları ve sosyalleşme süreçlerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim programı ve öğretim metotları bağlamında eğitim-öğretim süreçlerine olumsuz yansımaları bulunmadığı ve öğretim programı bağlamında gölge eğitimin müfredatı destekleyici bir rol üstlendiği ifade edilmiştir. Araştırmada gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde yetersizlik hissine kapılmalarına neden olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcılar devlet okullarında verilen

eğitimin yetersizliğinde sınıf mevcutlarının fazla olmasının etkili olduğunu ancak müfredat ve nitelikli öğretmenler bağlamında devlet okullarında verilen eğitimi yeterli bulduklarını vurgulamışlardır. Araştırmada katılımcı görüşleri doğrultusunda okullar bünyesinde verilen Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliğinin kursu veren öğretmene göre değişkenlik gösterebildiği saptanmıştır. Araştırmada özel öğretim kurumlarının ticari amaçla faaliyet yürüttükleri, devlet okulları ile kalitede eşdeğer oldukları ve sınavlara hazırlık odaklı oldukları için tercih edildikleri ve katılımcıların önemli bir çoğunluğu tarafından çalışan ailelerin çocuklarına bakacak kimseyi bulamamaları nedeniyle özel öğretim kurumlarına verdikleri belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların önemli bir çoğunluğu tarafından, hane halklarının evlerde kayıt dışı verilen özel derslere harcama yaptıkları saptanmıştır. Katılımcılar ayrıca gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgeleri içerisindeki etkisinin ve payının büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonunda katılımcılar, yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ve eğitim politikalarına ilişkin beklentilerini ortaya koymuşlardır. Araştırmada, eğitim-öğretim faaliyetleri boyutunda okullarda ders saati sayılarının azaltılması, yoğun müfredatın sadeleştirilmesi, öğretmenin ekonomik özlük haklarının iyileştirilmesi, eğitim sistemi üzerinde majör değişikliklerden kaçınılması, liyakatli kişilerin göreve getirilmesi, eğitim politikaları bağlamında ise istikrarlı, sürdürülebilir ve gölge eğitime ihtiyaç duyulmayacak eğitim politikalarının oluşturulmasının gerekli olduğu, geliştirilen bir sistemin sürece yayılarak sonuçlarının gözlemlenmesi gerektiği ve kültürümüzü odağa alan milli bir eğitim politikasının oluşturulması gerektiği gibi beklentilerin ifade edildiği saptanmıştır. Araştırmada gölge eğitimin Türk eğitim sistemi içerisinde yaygın bir uygulama alanı bulduğu ve bunda ekonomik, politik, sosyal ve kültürel pek çok değişkenin etken olduğu, eğitim sistemi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yansımalarının bulunduğu, gölge eğitimin özellikle özel sektör bağlamında kurslar, etüt eğitim merkezleri, evde kayıt dışı verilen özel dersler boyutunda önemli bir pazar haline geldiği, ticarileşmenin aldığı devasa boyut nedeniyle toplum bünyesinde sosyoekonomik farklılıkların ve sosyal tabakalaşmaların daha da derinleştiği ve bu durumun Anayasal hak olan ücretsiz eğitimin mevzuat boyutundan çıkarak toplumda gittikçe Sosyal adalet duygusunu daha da zedeleyen bir duruma evrildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Kalıcı, istikrarlı ve sürdürülebilir eğitim politikalarının oluşturulması, eğitimde ticarileşmenin önüne geçecek tedbirlerin alınması, eğitim sistemi içerisinde majör değişimler yerine sistemin ana iskeleti korunarak minör düzenlemelerin yapılması ve örgün eğitimde uygulanan müfredat ile sınav sisteminin uyumsuzluğunun giderilmesine yönelik olarak sınav odaklı eğitim sisteminin olumsuz etkilerini azaltacak müfredat revizyonu çalışmalarının yapılmasının politika belirleyiciler için gölge eğitim bağlamında karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sunabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Gölge eğitim, Politika, Ekonomi, Fırsat eşitsizliği, Sosyal adalet

Sayfa Adedi : xxi+759

Danışman : Prof. Dr. Sabri Çelik

**ADMINISTRATORS' AND TEACHERS' VIEWS ON THE SOCIAL,
CULTURAL, ECONOMIC AND POLITICAL FACTORS OF
SHADOW EDUCATION IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM
(THE CASE OF KASTAMONU PROVINCE)**

(Ph. D. Thesis)

Sinan Özdemir

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2026

ABSTRACT

This study was conducted to evaluate the social, cultural, economic and political factors influencing shadow education within the Turkish education system, based on the views of school administrators and teachers. The study is a qualitative research project using a survey model. The study group consisted of a total of 40 participants—school administrators and teachers working in primary, lower secondary and upper secondary schools in the central district of Kastamonu and its villages, as well as in the district centers of Seydiler, Devrekani and Daday. Purposeful sampling, convenience sampling and maximum variation sampling were used. Data were collected through a semi-structured interview form. Data were analyzed using MAXQDA 2024 qualitative data analysis software and the content analysis method. To ensure validity and reliability, procedures such as a pilot implementation and cross-checking were employed. The study found that political instability is experienced within the Turkish education system and constitutes one of the most important political factors leading to shadow education, and that permanent and sustainable policies cannot be developed due to continuous changes. Participants stated that political instability is reflected in public schools; that the inadequacy of education provided in public schools increases the tendency toward shadow education and turns it into a need; and that parents and students most frequently prefer unregistered private tutoring delivered at home and private teaching

courses (private tutoring centers). Participants reported that teaching hours in public schools are high and that an exam- and academic-achievement-oriented teaching-learning process is conducted. At the same time, it was concluded that a considerable proportion of children from economically disadvantaged families prefer the Support and Training Courses offered within schools and the Primary School Remedial Program courses and that the inability to benefit from private shadow education support causes inequality of educational opportunity and undermines social justice. The study determined that private courses and unregistered home tutoring are not adequately supervised, and that participants support and view positively these private shadow education activities as long as teachers who provide them do not neglect their primary duties at school. Among the economic factors causing shadow education, participants emphasized that families with higher income levels can benefit from shadow education opportunities more continuously, and that teachers take part in shadow education activities due to concerns about earning additional income as a result of insufficient financial compensation. It was determined that, among the cultural and social factors, interaction among families and a sense of competition are influential. Participants underlined that shadow education has both positive and negative repercussions for the Turkish education system: positively, it contributes to students' academic achievement, helps remedy learning deficiencies and benefits the development of individuals' social skills; however, it also causes inequality of educational opportunity and devalues formal schooling. It was found that shadow education activities serve as a financial incentive for teachers and contribute to their professional development and renewal, yet they also have negative effects such as mental and physical fatigue and lack of time for private life. Courses offered within schools were found to have an equalizing function for students and families who cannot access private shadow education due to financial constraints. Participants indicated that students who achieve success in examinations through shadow education contribute to the promotion of schools; that families feel satisfied with shadow education processes and experience psychological relief; and that students gain self-confidence in these processes, with positive contributions to their course and exam performance. The study determined that students actively participate in shadow education activities and that these contribute to their socialization processes. The majority of participants stated that shadow education activities do not have negative effects on teaching-learning processes in terms of curriculum and instructional methods, and that, in the context of the curriculum, shadow education plays a supportive role. The study concluded that shadow education activities may lead students to feel inadequate in their social and psychological development. Participants also emphasized that large class sizes are effective in the inadequacy of education provided in public schools; however, they considered the education provided in public schools to be adequate in terms of curriculum and qualified teachers. Based on participants' views, it was determined that the effectiveness of the Support and Training Courses offered within schools may vary depending on the teacher who delivers the course. The research found that private teaching institutions operate for commercial purposes, are equivalent in quality to public schools, and are preferred because they are exam-preparation oriented; and that a significant proportion

of participants stated that working families send their children to private teaching institutions because they cannot find someone to look after them. The research also determined that a significant proportion of participants reported that households spend money on unregistered home tutoring. Participants further stated that shadow education activities have a large effect and share within their education regions. At the end of the study, participants expressed their expectations regarding educational activities and education policies. The study highlights that, in terms of teaching and learning activities, it is necessary to reduce the number of teaching hours in schools, simplify the intensive curriculum, improve teachers' economic and employment rights, and avoid major changes to the education system; appointing qualified individuals to posts, and, in the context of education policies, the need to establish stable, sustainable policies that do not require informal education, the necessity of rolling out a developed system over time to observe its outcomes, and the need to establish a national education policy centred on our culture. The study found that shadow education has become a widespread practice within the Turkish education system, influenced by numerous economic, political, social and cultural factors, and that it has both positive and negative implications for the education system; shadow education has become a significant market, particularly within the private sector, in the form of courses, study centres and private tuition provided informally in the home; due to the massive scale of commercialisation, socio-economic disparities and social stratification within society have deepened further, and this situation has evolved into a state that increasingly undermines the sense of social justice in society, moving beyond the legal framework of the constitutional right to free education. The establishment of permanent, stable and sustainable education policies, the adoption of measures to prevent the commercialisation of education, making minor adjustments to the education system whilst preserving its core structure rather than implementing major changes, and undertaking curriculum revision work to reduce the negative effects of an exam-focused education system by resolving the incompatibility between the curriculum and the examination system in formal education are anticipated to contribute to resolving the issues encountered within the context of shadow education for policy-makers.

Keywords: Shadow education, Policy, Economy, Inequality of educational opportunity, Social justice

Number of pages: xxi+759

Supervisor: Prof. Dr. Sabri Çelik

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim çağı olarak ta bilinen 21. yüzyılda bireyler ve toplumlar her alanda potansiyellerini geliştirmelerini sağlayacak yeterliliklere ihtiyaç duymaktadırlar. Bireylerin ve toplumların ihtiyaç duydukları daha iyi hayat şartları, bu bilgi ve yetkinliklere erişmekten geçtiği, bunda da çağın önemli gereklerinden biri olan bireylerin aldıkları eğitimin büyük rol oynadığı bilinmektedir. Ülkeler de nitelikli insan gücü kapasitelerini geliştirme hedefiyle eğitime büyük önem vermekte ve bu alanda reform çalışmalarına yoğunlaşarak eğitim politikalarını revize etmektedirler. Ancak son yıllarda gerek dünyada gerekse Türkiye’de devlet okullarında eğitimin niteliği ciddi bir biçimde tartışma konusu haline gelmiştir. Bu durum aileleri ve öğrencileri nitelikli bir eğitim alabilmek amacıyla alternatif yöntem arayışına yönlendirmiştir. Bu araştırma, literatürde *Gölge eğitim* olarak da adlandırılan alternatif eğitim arayışlarının Kastamonu ili örneği bağlamında mevcut durumunu ve buna yol açan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenleri sahadaki paydaşlardan elde edilecek veriler doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada öncelikle araştırmanın konusunu teşkil eden Gölge eğitime zemin hazırlayan etkenlere değinilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkeler ve toplumlar için bilginin önem kazandığı küreselleşen dünyada bireylerin nitelikli bir eğitime erişimi büyük önem taşımaktadır. Avrupa ve Asya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de devlet okullarında verilen eğitimin niteliği, yıllardır eğitim gündeminin önemli tartışma konularından biri olarak güncelliğini koruyan bir sorun olmuştur. Bu durum ailelerin ve öğrencilerin, daha nitelikli ve yeterli bir eğitim alabilmek amacıyla alternatif eğitim kaynakları arayışına yönelmesine neden olmaktadır. Özel ders, kurs, çevrimiçi ders

ve eğitim desteği gibi kavramlarla açıklanabilen bu destekleyici eğitim kaynakları, literatürde *Gölge Eğitim* metaforu ile ifade edilmektedir. Gölge eğitim, son yıllarda küresel ölçekte hızla yaygınlaşan ve eğitim sistemlerinin yapısal dinamiklerini derinden etkileyen bir olgu olarak öne çıkmaktadır. “*Gölge eğitim*” kavramı, genellikle okul saatleri dışında, ücret karşılığında verilen özel dersler, etüt merkezleri ve çeşitli sınav hazırlık kurslarını kapsamaktadır. Bu tür eğitim faaliyetleri, resmi eğitim sisteminin “gölgesinde” yer almakta ve çoğunlukla öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik olarak organize edilmektedir (Spasenovic, 2024). “Gölge eğitim, birçok eğitsel faaliyeti kapsayan bir şemsiye terim (Kobakidze and Suter 2020) olup örgün eğitim saatlerinin dışında gerçekleştirilen ve öğrencinin resmi okul kariyerini iyileştiren ve geliştiren bir dizi eğitsel faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır (Stevenson & Baker, 1992, s.1639). Gölge eğitimin bu denli yaygınlaşmasının ardında yatan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenler, yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal ve yapısal düzeyde de önemli sonuçlar doğurmaktadır.

Gölge eğitim, dünya genelinde birçok ülkede önemli ölçüde yaygınlaşmış, bazı ülkelerde öğrenci nüfusunun %20’si tarafından talep edilirken başka ülkelerde de yararlanma oranı %80 düzeylerine ulaşmıştır (Bray, 1999, 2010; Baker vd., 2001; Silova, 2009, 2010). Gölge eğitimin, Doğu Avrupa ve Asya ülkelerinde bu denli yoğun bir talep oranına ulaşması, odak noktasını devlet okullarında verilen eğitimin nitelik açısından yetersizliğine çevirmektedir. Kültürel arka planı ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler, çocuklarını yoğun bir şekilde Gölge eğitim kaynaklarından faydalandırmakta, bu durum Gölge eğitim gibi alternatif eğitsel faaliyetlerden çocuklarını yararlandıramayan ekonomik gücü düşük aileler ve çocukları için dezavantajlı bir durum oluşturmakta ve toplumda sosyal eşitsizliklere neden olmaktadır (Buchmann, 2002).

Gölge eğitimin ortaya çıkışında ve yaygınlaşmasında merkezi sınav sistemlerinin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan meta-sentez çalışmaları, gölge eğitimin temel nedenleri arasında merkezi sınavlara hazırlık gereksinimi, kalabalık sınıflar, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini telafi etme ihtiyacı, öğretmenlerin yetersiz bulunması ve velilerin taleplerinin öne çıktığını göstermektedir (Bumen & Günhan, 2024). Bu bulgular, gölge eğitimin yalnızca bireysel bir tercih olmadığını; aksine, eğitim sisteminin yapısal sorunlarına verilen toplumsal bir yanıt niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Özellikle

merkezi sınavların yüksek riskli ve belirleyici olması, öğrenciler ve aileler üzerinde ciddi bir baskı oluşturmakta; bu da gölge eğitime olan talebi artırmaktadır (Zwier, Geven & Werfhorst, 2020). Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar da benzer şekilde, yüksek riskli sınavların uygulandığı ülkelerde sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin gölge eğitime katılım oranlarının daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Zwier vd., 2020).

Gölge eğitimin sosyal boyutları incelendiğinde, bu tür eğitim faaliyetlerinin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiği ve derinleştirdiği görülmektedir. Sosyoekonomik statüsü yüksek ailelerin çocukları, gölge eğitimden daha fazla yararlanabilmekte; bu durum ise eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmaktadır (Taştı & Demir, 2022). Türkiye’de temel liseler örneği üzerinden yapılan araştırmalar, özel okulların ücretlerinin elit okullara kıyasla daha düşük olmasına rağmen, yine de yalnızca orta ve yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerin bu okullara erişebildiğini göstermektedir (Engin & Taştı, 2022). Bu durum, üniversiteye giriş sınavlarında başarı farkının sosyoekonomik sınıflar arasında daha da açılmasına yol açmakta ve mevcut eğitim eşitsizliklerini derinleştirmektedir (Taştı & Demir, 2022). Benzer şekilde, Kamboçya’da yapılan bir araştırma da yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin ücretli ek derslere daha kolay erişebildiğini ve bu derslere katılan öğrenciler ile katılmayanlar arasında ciddi başarı farkları oluştuğunu ortaya koymaktadır (Marshall & Fukao, 2019).

Kültürel etkenler açısından bakıldığında, gölge eğitimin ailelerin eğitim anlayışları ve beklentileriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle Asya toplumlarında, ailelerin çocuklarının akademik başarısına verdikleri önem ve eğitimde rekabetçi ortam, gölge eğitimin yaygınlaşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Spasenovic, 2024). Çin’de yapılan araştırmalar, ailelerin ekonomik ve kültürel sermayelerinin yanı sıra bireysel alışkanlıklarının da gölge eğitime yönelimde etkili olduğunu göstermektedir (Xue, 2023). Ailelerin çocuklarının gelecekteki toplumsal konumlarını güvence altına almak amacıyla gölge eğitime yatırım yapmaları, sosyal yeniden üretim süreçlerinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Bai, 2022). Bu bağlamda, gölge eğitim yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda toplumsal statülerin korunmasını ve aktarılmasını da sağlamaktadır (Bai, 2022).

Ekonomik etkenler ise gölge eğitimin hem arz hem de talep tarafında önemli rol oynamaktadır. Bir yandan ailelerin gelir düzeyi gölge eğitime erişimi belirlerken, diğer yandan gölge eğitim sektörü ciddi bir ekonomik hacme ulaşmıştır. Türkiye’de yapılan nitel araştırmalar, velilerin gölge eğitim için ciddi maddi yükler üstlendiklerini ortaya koymaktadır (Bumen & Günhan, 2024). Benzer şekilde, Kamboçya’da ek derslerden elde edilen gelirin belirli bir öğretmen grubunda yoğunlaştığı ve bu durumun öğretmenler arasında gelir eşitsizliğine yol açtığı tespit edilmiştir (Marshall & Fukao, 2019). Ayrıca, gölge eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte özel dersler ve kurslar önemli bir istihdam alanı haline gelmiş; bu da eğitim sektöründe yeni ekonomik ilişkilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Spasenovic, 2024). Çin’de ise “double reduction policy” gibi politikalarla gölge eğitim sektörünün büyüklüğü sınırlandırılmaya çalışılmış; ancak bu tür müdahalelerin özellikle dezavantajlı gruplar üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği tartışılmaktadır (Xue, 2023).

Bununla birlikte öğretmenlerin düşük ücretler almaları nedeniyle örgün eğitim saatleri dışında ek gelir elde edebilmek amacıyla özel ders vermeleri, sınavlara daha iyi hazırlanabilmeleri amacıyla çocuklarına özel ders aldırmanın maddi olanakları yetersiz ailelerin, çocuklarına yeterli ve nitelikli bir eğitim olanağı sunamamaları gibi nedenler, toplumsal tabakalaşmanın derinleşmesine ve fırsat ile olanak eşitsizliklerinin artmasına yol açtığı, bilinen bir gerçektir (Parra, 2009). Bu durum aynı zamanda bir taraftan eğitimin ticarileşmesine neden olurken, diğer taraftan ise Birleşmiş Milletler tarafından 1948 yılında yayımlanan *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*’nde de ifade edilen ve her bireyin eşit ve ücretsiz bir eğitim alma hakkına sahip olduğuna vurgu yapan *Sosyal Adalet* olgusu ile de çelişmektedir (United Nations, 1948).

Her bireyin eşit ve ücretsiz eğitim alma hakkına sahip olduğu Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası’nın 42. maddesinin “*Eğitim ve Öğrenin Hakkı ve Ödevi*” başlığı altında da ifadesini bulmaktadır. 1982 Anayasasının 42. maddesinde;

“Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

hükümü doğrultusunda eğitim ve öğrenim hakkının kız ve erkek bütün bireyler için zorunlu olduğu ve devlet okullarında ücretsiz bir şekilde verilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Bununla birlikte uluslararası sözleşmelerle de her bireyin eşit ve ücretsiz eğitime erişim hakkı olduğu güvence altına alınmaktadır. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler Genel kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen, Türkiye'nin ise 14 Eylül 1990 tarihinde imzaladığı, çocukların eğitim, sağlık ve yaşamlarıyla ilgili temel haklarını güvence altına alan *Çocuk Haklarına dair Sözleşme* 'nin 28. maddesinde;

“Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler. Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar. Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler. Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler. Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar. Taraf devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşme' ye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar. Taraf devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası iş birliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur” (United Nations, 1989).

yer verilen hükümleriyle her çocuğun eğitime eşit, ücretsiz ve ayrımcılığa maruz kalmadan erişiminin sağlanması güvence altına alınmıştır.

Politik etkenler açısından değerlendirildiğinde, gölge eğitimin yaygınlaşması devletlerin eğitim politikalarını doğrudan etkilemektedir. Türkiye’de 2014 yılında dershanelerin kapatılması ve bunların “temel lise” adı altında özel okullara dönüştürülmesiyle birlikte gölge eğitimin görünürlüğü artmış; ancak bu dönüşüm beklenen eşitlikçi sonuçları doğurmamıştır (Taştı & Demir, 2022). Temel liselerde sınav odaklı öğretim yaklaşımının ön plana çıkması ve okul kalitesinin birçok yönden ihmal edilmesi, eğitimde nitelik sorunlarını beraberinde getirmiştir (Engin & Taştı, 2022). Çin’de ise neoliberal politikaların etkisiyle gölge eğitim sektörü hızla büyümüş; ancak son yıllarda uygulanan “double reduction policy” ile bu büyümenin sınırlandırılması hedeflenmiştir (Wang & Hamid, 2024). Bu tür politik müdahaleler, bir yandan öğrencilerin üzerindeki akademik baskıyı azaltmayı amaçlarken diğer yandan gölge eğitimin neden olduğu toplumsal eşitsizlikleri gidermeye çalışmaktadır (Zhan, 2023).

Gölge eğitim diğer taraftan ülkelerin eğitim sistemlerinde paradigma değişikliklerine neden olmaktadır. Gölge eğitim kapsamında yürütülen eğitsel faaliyetlerin ülkelerin eğitim bakanlıkları ve hükümetleri tarafından denetlenememesi ve bu konudaki yasal düzenlemelerin eksikliği, örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derslerine girdikleri sınıflardaki öğrencilerine özel ders vermeleri gibi etik dışı faaliyet ve tutumlara yol açmaktadır (Silova, 2010). Bunun yanı sıra gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler ile verdikleri eğitimin kalitesi konularında herhangi bir kontrol mekanizmasının bulunmayışı da eğitim sistemlerinin denetleme ve hesap verilebilirlik kriterlerini sorgular hale getirmektedir (Runte-Geidel & Marzo, 2015). Eğitim sistemlerinin yetersizliği, düşük gelirli aileleri bile gölge eğitim faaliyetlerine zorunlu olarak yatırım yapmaya yönlendirmekte, bu durum ise aileleri ekonomik açıdan zor duruma sokmaktadır (Bray & Kwo, 2013).

Gölge eğitimin toplumsal etkileri yalnızca akademik başarı ile sınırlı değildir. Öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde de önemli sonuçlar doğurmaktadır. Türkiye’de yapılan meta-sentez çalışmasında, gölge eğitimin olumlu sonuçları arasında düzenli çalışma alışkanlığı kazandırma ve akademik performansta artış yer alırken; olumsuz sonuçlar arasında öğrencilerin sosyalleşememesi, sanat ve spora vakit ayıramaması gibi hususlar öne çıkmaktadır (Bumen & Günhan, 2024). Çin’de yapılan araştırmalar ise özel derslere katılan öğrencilerin akademik başarılarının arttığını; ancak bilişsel olmayan becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir (Wang & Wu, 2023). Özellikle düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerde bu olumsuz etkilerin daha belirgin olduğu vurgulanmaktadır (Wang & Wu, 2023).

Kültürel sermaye kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde ise ailelerin çocuklarının eğitimine yaptıkları zaman ve para yatırımlarının farklı sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Çin’de yapılan bir araştırmada, evde geçirilen zamanın akademik başarı üzerindeki etkisinin maddi yatırımdan daha fazla olduğu; hafta sonu yapılan ek derslerin ise en zayıf etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Li & He, 2022). Bu bulgu, aile içi sosyal sermayenin ve ebeveyn katılımının çocuğun başarısı üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Kore’de yapılan bir başka çalışmada ise ebeveynlerin özel ders seçimi ve takibiyle ilgili çabalarının öğrencilerin matematik ve İngilizce test puanlarını artırdığı gösterilmiştir (Park, Byun &

Kim, 2011). Bu tür bulgular, gölge eğitimin yalnızca ekonomik değil aynı zamanda sosyal ve kültürel sermaye ile de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Gölge eğitimin politik boyutları ele alındığında ise devletlerin bu alandaki düzenleme çabaları dikkat çekmektedir. Türkiye’de devlet okulları arasındaki kalite farklılıklarının azaltılması, ücretsiz merkezi deneme sınavlarının düzenlenmesi ve destekleyici kursların niteliğinin artırılması gibi öneriler gündeme gelmiştir (Bumen & Günhan, 2024). Ayrıca özel derslerin yasal hale getirilmesi ve vergilendirilmesi ile kurslarda denetimin artırılması gibi düzenlemeler de tartışılmaktadır (Bumen & Günhan, 2024). Çin’de ise neoliberalizm ile sosyalist ideolojinin çatışması bağlamında gölge eğitim politikalarının dönüşümü analiz edilmektedir. Son yıllarda uygulanan “double reduction policy”, gölge eğitimi sınırlandırmayı hedeflerken aynı zamanda toplumsal eşitliği sağlamaya yönelik bir adım olarak değerlendirilmektedir (Wang & Hamid, 2024).

Uluslararası literatürde de gölge eğitimin sosyal uyum üzerindeki etkileri tartışılmaktadır. Bazı araştırmacılar, özel derslerin insan sermayesine yapılan özel yatırımlar yoluyla ekonomik ve sosyal kalkınmaya katkıda bulunduğunu savunurken; diğerleri bunun anayasal haklar ve insan hakları ilkeleriyle çelişebileceğini belirtmektedir (Heyneman, 2011). Gölge eğitimin yaygınlaşmasının kamu eğitimine olan güveni zedeleyebileceği ve eğitim sisteminin bütüncül işlevselliğini tehdit edebileceği yönünde görüşler bulunmaktadır (Heyneman, 2011).

Yapılan araştırmalar, Gölge eğitimin örgün eğitimi olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Hem örgün eğitim kurumlarında görev yapan hem de gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan öğretmenlerin devlet okullarındaki resmi görevlerini özensiz bir şekilde yürüttükleri, asli görevlerini aksatarak tüm enerjilerini kendi öğrencilerine ya da başka okullardan öğrencilere resmi okul saatleri dışında özel ders vererek harcadıkları belirlenmiştir (Aslam & Mansoor, 2012, s.3). Gök (2010, s.132) tarafından ortaya konulan bir araştırmada, Türkiye’de bir öğretmenin öğrencisiyle olan bir diyaloguna yer verilmiş ve öğretmenin öğrencisine “Sen benden özel ders almadın, bu yüzden bundan sonra seninle konuşmayacağım” şeklinde bir beyanda bulunduğu ve öğretmenin öğrencisine karşı ötekileştirici bir tutum içerisine girdiği ifade edilmiştir.

Bununla birlikte gölge eğitim, devlet okullarında hem öğretmenlik hem de gölge eğitim faaliyetlerini birlikte yürütmelerine izin verilmeyen, alanında uzman ve profesyonel öğretmenlerin resmi görevlerinden ayrılmalarına neden olmakta ve bu şekliyle resmi eğitim kurumlarına zarar vermektedir (Bray & Kwo, 2013).

Gölge eğitimin pedagojik süreçleri de dikkate değerdir. Türkiye’de yapılan nitel araştırmalarda özel ders süreçlerinin öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine göre şekillendiği; derslerin öğrenci seviyesine uygun yürütüldüğü ve zamana yayılan derslerin tercih edildiği tespit edilmiştir (Kılıç & Akdemir, 2022). Toplu öğrenmeye kıyasla birebir özel derslerin öğrencinin akademik başarısı üzerinde daha etkili olduğu; bunun nedeninin ise toplu öğrenmede öğretmenlerin sınıf yönetimine daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmaları olduğu belirtilmiştir (Kılıç & Akdemir, 2022).

Buna karşın bu alanda yapılan başka araştırmalar, gölge eğitimin aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerine de zarar verdiğini ortaya koymuştur. Yoğun bir okul gününden sonra ek eğitsel çalışmalara katılan öğrencilerin kendileri için zaman ayıramadıkları, spor yapamadıkları, hobilerini yerine getiremedikleri ve dinlenemedikleri tespit edilmiştir (Yung, 2019). Kim (2007, s. 7-8) tarafından Güney Kore’de yapılan bir araştırmada akşamları geç saatlere kadar okul dışı eğitim faaliyetlerine katılan öğrencilerin ertesi gün okula gittiklerinde bitkin ve yorgun oldukları, sınıfta uyudukları ve okul dışı eğitim faaliyetlerine ücret ödedikleri için bu tür faaliyetleri okullarına kıyasla daha fazla önemsedikleri tespit edilmiştir.

Diğer taraftan Gölge eğitim, eğitimin özelleşmesine yol açarak özel okullara rağbeti arttırmakta, gün geçtikçe devlet okullarının yerine özel okullar tercih edilmektedir (Belfield & Levin, 2002, s.30). Bu durum daha nitelikli bir eğitim alamayan, maddi olanakları yetersiz aileler ve çocukları için fırsat ve olanak eşitsizliklerine neden olarak sosyal eşitsizliklere zemin oluşturan önemli bir sorun haline gelmektedir.

Bununla birlikte Gölge eğitim, örgün eğitime zarar vererek örgün eğitimi verimsiz hale getirmekte ve bazı sosyal grupların dışlanmasına neden olmaktadır. Hindistan’ın Batı Bengal eyaletinde yapılan bir araştırmada Gölge eğitimin, öğrenci popülasyonunu “İmkânı olanlar” ve “İmkânı olmayanlar” şeklinde ayırttığı ve tüm çocukların ücretsiz ve eşit şartlarda bir temel eğitim alma haklarını engellediği belirlenmiştir (Sen, 2009, s. 14-15).

Düşük gelirli ülkelerde yaşayan aileler, çoğunlukla Gölge eğitimi örgün eğitimin temel bileşeni olarak kabul etmekte ve devlet okullarında nitelikli ve eşit şartlarda eğitime erişim olanaklarının yetersizliği nedeniyle gölge eğitim faaliyetlerine daha çok yatırım yapmaktadırlar (Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman, 2001).

Diğer taraftan Gölge eğitim olgusu, örgün eğitim sistemiyle uyumsuzluğa neden olmakta, gölge eğitim faaliyetlerinin saatleri, süreleri, öğretim metotları ve öğrencilerin bu eğitsel faaliyetlere katılım düzeyleri, örgün eğitim kapsamındaki saat ve süreler, öğretim metotları ve öğrencilerin katılımları gibi faktörlerle çakışmaktadır (Bray, Kobakhidze & Kwo, 2020).

Bununla birlikte Gölge eğitim faaliyetlerinin, sınıf içi ortamda öğrenme güçlüğü yaşayan ve yavaş öğrenen öğrencilerin, hızlı ve çabuk kavrayan ve öğrenen akranlarını yakalama çabası içerisinde oldukları süreçte eşitsizlikleri arttırıcı sonuçlara yol açtığı bilinmektedir (Bray & Lykins, 2012, s. 38).

Gölge eğitim faaliyetlerinin tüm bu olumsuz yansımalarının yanında Türkiye’de sınavlara dayalı bir eğitim sisteminin varlığı, öğrencilerin ve ailelerin zorunlu olarak gölge eğitim faaliyetlerine yönelmelerine neden olmaktadır. Devlet okullarında nitelikli bir eğitimin sunulamaması ve öğrencilerin merkezi sınavlara yönelik yetersiz ve eksik kazanımlarla yetiştirilmeleri, resmi örgün eğitim saatleri dışında öğrencilerin özel kurs veya dersane gibi gölge eğitim hizmetleri sunan özel öğretim kurumlarından yararlanma düzeylerini arttırmaktadır. Bu bağlamda Baran ve Altun (2014, s.342) tarafından Trabzon ilinde gerçekleştirilen bir araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin çoğunlukla dersane gibi gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan kurumlardan yararlanmalarının nedenleri arasında okullarında öğretmen sayısının yetersizliği, sınıflara düşen öğrenci sayısının fazlalığı, merkezi sınav yöntemlerinin okullardaki sınav yöntemine uymaması ve merkezi sınavlara yönelik sağlıklı bir yönlendirmenin yapılmayışı gibi etkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Gölge eğitimin küresel ölçekte hızla yayılması, farklı ülkelerde benzer dinamiklerin gözlemlenmesine neden olmaktadır. Gölge eğitim üzerine Türkiye’de ve dünyada yapılan bu araştırmalar gölge eğitimin yalnızca yerel değil küresel ölçekte de sosyal eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerle şekillenen çok boyutlu bir olgu olduğu açıktır. Merkezi sınav sistemleri, ailelerin eğitim anlayışları, ekonomik kaynakların dağılımı ve devlet politikaları gibi faktörler gölge eğitimin yaygınlaşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Gölge eğitimin toplumsal eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeli ise hem ulusal hem de uluslararası düzeyde önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Bu durum gölge eğitim olgusunun çok disiplinli bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türk eğitim sisteminde Gölge eğitimin mevcut durumu ve gölge eğitime neden olan sosyal, kültürel, politik ve ekonomik etkenlerin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerinin alınarak incelenmesi, sahadan elde edilecek veriler doğrultusunda gölge eğitim olgusu ile ilgili sorun kaynaklarının tespiti ve bu tespitlere ilişkin ve eğitimde ticarileşmenin önüne geçilmesini sağlayacak ve fırsat eşitsizliğinin ve dolayısıyla sosyal adaletin tesisine yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi, araştırmanın temel amacıdır. Bu çalışmada, uluslararası ölçekte devlet okullarında nitelikli bir eğitim verilememesinin Gölge eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmasına yol açtığı ve bu faaliyetlerin Türkiye'deki mevcut durumunun ele alınarak buna yönelik politikaları oluşturmak için nasıl adımlar atılması gerektiği konusunda kuramsal bir çerçeve oluşturulması amaçlanmaktadır.

1.3. Alt Amaçlar

Araştırma kapsamında araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemi, eğitim-öğretim süreci, okul, öğretmen, aile, öğrencilerin ders başarısı, öğrencilerin sınav başarısı ile öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çevrim içi ders desteği ve mentorluk hizmetleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Gölge eğitim faaliyetleri sosyal adaleti nasıl ve ne yönde etkilemektedir?
6. Gölge eğitim faaliyetleri fırsat eşitliğini nasıl ve ne yönde etkilemektedir?
7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerine neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlere ilişkin düşünceleri nelerdir?
8. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin resmi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği ve bu eğitimden yararlanan insan gücü sermayesi üzerindeki etkileri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
9. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin özel öğretim kurumları ve bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
10. Eğitim ekonomisi bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak yaptıkları harcamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitime ilişkin bulundukları eğitim bölgesi içerisinde etkisi ve payı konusundaki düşünceleri nelerdir?
12. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ve eğitim politikalarına ilişkin beklentileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma, Türk eğitim sisteminde Gölge eğitimin mevcut durumunu sosyal, kültürel, ekonomik ve politik eksenlerde ele alması ve Türkiye’de henüz yeterli bir araştırma alanı bulamamış ve Eğitim yönetimi alanına yeni bir katkı sağlayacak bir çalışma olması gibi etkenler bakımından önem arz etmektedir. Araştırma konusunun güncelliğini koruması, araştırmadan elde edilen bulguların politika yapıcılar için politika geliştirme çalışmalarında bir rehber niteliği taşıyabileceği, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilerin okul yöneticileri ve öğretmenler için okullarında ve mesleki kariyerlerinde rehberlik edebileceği gibi nedenler gölge eğitim üzerine yapılan bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca gölge eğitim olgusunun Türkiye’de oldukça yetersiz bir çalışma alanına sahip olması nedeniyle araştırmanın amacına ulaşabilmesi doğrultusunda problem konusunun ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile birleştirilerek bir bütünlük oluşturacak olması açısından önemlidir.

Gölge eğitim konusunda alanda, doğrudan sahadan elde edilen verilerden oluşan kapsamlı bir çalışmanın bulunmayışı ve sahada etkin bir şekilde görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin problem konusuna ilişkin görüşlerinin Türk eğitim sisteminde yürütülen eğitim politikaları ve eğitim ekonomisi alanlarıyla bir bütünlük sağlayabileceği, bu türden bir çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Devlet okullarında verilen eğitimin niteliğinin sıkça tartışılan bir konu olması ve bu alanda yürütülen eğitim politikalarının Türkiye’de ne şekilde Gölge eğitim faaliyetlerine neden olduğu konusunda literatürde henüz yeterli bir çalışma bulunmaması ve araştırmanın sonunda okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konacak çözüm önerilerinin bu alanda bir farkındalık oluşturarak Politika geliştiricileri ve uzmanları için bir yol haritası niteliği taşıyabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırma kapsamında kaynaklardan toplanılan veriler doğrudur. Araştırmaya katılan denekler gerçek görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın kuramsal temeller bölümünde yararlanılan kaynaklar, güvenilir ve geçerli bilgiler sağlamaktadır. Örneklemen belirlenmesi sürecinde önceden belirlenen koşullar ve sınırlar içinde seçilen çalışma grubu geçerli ve güvenilir bir yeterlilik sağlamaktadır. Araştırmada, veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında uzmanlardan geçerli ve güvenilir veriler elde edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kastamonu il merkezi ile il merkezine yakın Seydiler, Devrekani ve Daday ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile okul yöneticilerinden oluşan toplam 40 katılımcının, gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmanın temelini *Eğitim, Gölge Eğitim, Politika, Sosyal Eşitsizlik, Sosyal Adalet, Toplumsal Tabakalaşma, Entelektüel Sermaye* ve *Eğitim Ekonomisi* gibi kavramlar oluşturduğundan araştırmanın ilk bölümlerinde bu kavramlara açıklık getirilmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında ele alınan kavramların tanımları şöyledir:

Eğitim, “bireyin zihni, bedeni, duygusal ve toplumsal yetenekleri ile davranışlarının en uygun şekilde ya da istendik yönde geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara yönelik yeni yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 1982).

Araştırmanın odak noktası olan *Gölge Eğitim*, “örgün eğitim saatlerinin dışında gerçekleştirilen ve öğrencinin resmi okul kariyerini iyileştiren ve geliştiren bir dizi eğitsel faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır (Stevenson & Baker, 1992, s. 1639).

Araştırmanın bütününde ele alınan diğer kavramlar ise şunlardır;

Politika, “devletin etkinliklerini, amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2012).

Sosyal Eşitsizlik, “toplumda var olan sınıf, statü, itibar, tabaka, gelir durumu, eğitim durumu gibi farklılıklar bağlamında kendini gösteren eşit olmama durumları, başka bir ifadeyle toplum içinde yer alan bir grup veya gruplar içindeki farklı bireylere eşit olmayan ödüller ya da fırsatlar sunmak” olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 2005).

Sosyal Adalet kavramı ise “toplumdaki tüm bireylerin aynı temel haklara, fırsatlara, yükümlülöklere ve sosyal yardımlara sahip olduğu ideal durum” olarak tanımlanmaktadır (Barker, 1999).

Diğer taraftan *Toplumsal Tabakalaşma* kavramı ise “insan grupları arasında, toplumsal süreç içerisindeki ilişkilerin maksat dışı sonuçlarından kaynaklanan sistematik eşitsizlikleri inceleyen bir kavram” olarak nitelendirilmektedir (Marshall, 2005).

Araştırma kapsamında ele alınacak diğer bir kavram olan *Entelektüel Sermaye* ise “zenginlik yaratmak için kullanılabilecek bilgi, enformasyon, fikri mülkiyet ya da tecrübe gibi entelektüel varlıkları” ifade etmektedir (Stewart, 1997).

Gölge eğitim kavramının yakından ilişkili olduğu değerlendirilen *Eğitim Ekonomisi* kavramı, “eğitim sistemi ile ekonomik sistem arasındaki ilişkileri inceleyen ve bu amaçla bireyin eğitim maliyetlerinin nasıl olduğunu araştıran başka bir ifadeyle ekonomi kurallarının eğitime uygulandığı bilim dalı” olarak tanımlanmaktadır.

Tanımlarına yer verilen tüm bu kavramlar, araştırmanın odak noktası olan *Gölge eğitim* olgusu ile olan ilişkileri, araştırmanın genelinde bütünsel bir perspektifle ele alınmaktadır.



BÖLÜM II

KURAMSAL YAKLAŞIMLAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırma konusu olan *Gölge Eğitim'in* kuramsal çerçevesine yer verilmektedir. Bu kapsamda öncelikle Gölge Eğitim olgusunun tanımına, türlerine, ortaya çıkışına zemin hazırlayan etmenlere açıklık getirildikten sonra dünyadaki Gölge eğitim faaliyetlerinin mevcut durumu, yasal dayanakları, yaygınlaşmasına neden olan politik ve toplumsal değişkenler ve beklentiler, eğitimde ticarileşmenin aldığı boyutlar ile Gölge eğitim faaliyetlerinin bireylerin eğitim hayatına olan olumlu ve olumsuz yansımalarına değinilmektedir. Bölümün devamında Türkiye’de Gölge Eğitim olgusunun üzerinde henüz yeterli bir çalışma alanı bulunmaması nedeniyle uluslararası literatürde Gölge eğitim konusunda yapılan araştırmalara istatistiki veriler eşliğinde yer verilerek araştırma konusunun dünyadaki mevcut durumu somutlaştırılmaktadır.

Eğitim ekosisteminin önemli bir parçası olan Gölge eğitim olgusu, dünyada örgün ve yaygın eğitimin küresel düzeyde yaygınlaşmasından bu yana kitlesel boyutta önemli bir faaliyet alanı kazanmıştır. Gölge eğitim, örgün eğitimden oldukça farklı bir yapıya sahiptir ve bu durum araştırmacılar tarafından bu tür eğitim faaliyetlerinin tespitini güçleştirmektedir. Küresel bir olgu olan Gölge eğitim, gelecekte öngörülebilir bir şekilde dünya toplumlarında yoğunlaşarak artış gösterecektir (Györi, 2020).

2.1. Gölge Eğitimin Tanımı, Türleri, İşlevleri ve Kapsamı

Araştırmanın odak noktası olan Gölge Eğitim, “örgün eğitim saatlerinin dışında gerçekleştirilen ve öğrencinin resmi okul kariyerini iyileştiren ve geliştiren bir dizi eğitsel faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır (Stevenson & Baker, 1992, s. 1639).

Uluslararası literatürde, okul saatleri dışında gerçekleştirilen eğitsel faaliyetleri tanımlayan ve *Gölge eğitim* metaforu (Bray, 1999; Stevenson & Baker, 1992) ile de ifade edilen öğrenci faaliyetleri, ek eğitsel faaliyetler (OECD, 2016), okul sonrası programlar, alternatif eğitim, dersane, yoğun eğitsel faaliyetler, genişletilmiş öğrenme ya da eğitim (Fischer & Klieme, 2013; Gromada & Shewbridge, 2016), müfredat dışı etkinlikler (National Research Council, 2015), grupla öğrenme (Noam & Shaw, 2013), özel ders, yaz okulu (Alexander, Entwistle & Olson, 2007), ek ders ve özel ders (Kobakidze & Suter, 2020) gibi terimlerle de adlandırılabilir.

Gölge eğitimin nitelendirilebildiği ve yukarıda örneklerine yer verilen İngilizce terimlerin yanı sıra her ülke, Gölge eğitim faaliyetlerini tanımlayabilecek kendine özgü kavramlar da geliştirmiştir. Örneğin Japonya’da Gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan kuruluşlar Gölge eğitimi “juku”, Güney Kore “hagwon”, Tayvan “buxiban” olarak adlandırırken Yunanistan’da Gölge eğitim “parapedia” olarak nitelendirilmektedir. Diğer yandan İngilizce’nin resmi dil olarak kabul edildiği Pakistan, Hindistan ve Singapur gibi ülkelerde Gölge eğitim, özel ders kapsamında değerlendirilmektedir (Kobakidze & Suter, 2020).

Okul saatleri dışında öğrencilerin dahil olduğu ve Gölge eğitsel faaliyetleri ifade eden bu kavram ya da terimler, Gölge eğitim kapsamında yürütülen faaliyetlerin gözlenebilen ve gözlenemeyen şekillerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda gözlenebilen Gölge eğitim faaliyetleri kapsamında sağlanan özel ders etkinlikleri, lisanslı ya da kayıtlı bir kişi ya da kuruluş tarafından sunulan faaliyetlerdir. Gözlenebilen gölge eğitim etkinliklerinin, Hong Kong, Singapur ve Güney Kore gibi ülkelerde yaygın olduğu bilinmektedir. Diğer taraftan doğrudan gözlenemeyen gölge eğitim faaliyetlerinde, kamu-

özel ortaklıklarında devlet okullarındaki yetkililer tarafından okul içinde özel ders hizmeti sunacak öğretmenler davet edilir. Genellikle bu tür ortaklıklar hakkında bilgi edinebilmek oldukça güçtür (Kobakidze & Suter, 2020).

Ebeveynin çocuklarını Gölge eğitimden yararlandırımlarındaki temel amaç, çocuklarına hayatın içerisinde en iyi olanakları sunarak akranlarından geri kalmamalarını sağlamak ve bu şekilde Akreditasyon ve Meritokrasi'nin egemen olduğu toplumlarda hedeflerine etkin bir şekilde ulaşmalarını temin etmektir (Runte-Geidel & Marzo, 2015). Diğer yandan Gölge eğitim, yeni bir olgu olarak kabul edilmemektedir. Önceki yüzyıllarda Gölge eğitim faaliyetleri, bazı toplumlarda bazı sosyal sınıflar için okullaşmanın öncü bir gücü ve alternatifi olarak kabul edilmiş ve bazı sosyal sınıflar çocuklarını gölge eğitim faaliyetleri yerine okula gönderirken bazı aileler çocukları için ek eğitsel destek sağlamak amacıyla öğretmen istihdamına gitmişlerdir. Ancak Gölge eğitimin ulaştığı boyut, önceki dönemlere kıyasla çok daha büyüktür. 20. yüzyılın son çeyreğinde Gölge eğitim, Doğu Asya'nın bazı bölgelerinde önemli bir olgu olarak ortaya çıkmış (Bray, 1999; Harnisch, 1994; Zeng, 1999) ve o zamandan bu yana Gölge eğitim faaliyetleri küresel ölçekte önemli bir boyuta ulaşmıştır (Bray, 2009).

Gölge eğitim faaliyetlerinin önemli bir kısmının, akranlarının gerisinde kalan ve onlarla aynı seviyeye ulaşmaya istekli öğrenciler tarafından alındığı yaygın bir şekilde kabuledilmektedir. Gölge eğitim faaliyetlerine katılım, halihazırda akademik başarısı yüksek olan öğrenciler arasında yaygındır. Gölge eğitim faaliyetleri kapsamında alınan öncelikli ders destekleri, eğitim sistemi içerisinde ilerlemek için gerekli olan derslerdir. Gölge eğitim faaliyetleri kapsamında ihtiyaç duyulan dersler Matematik ve Yabancı dil ile Fen bilimleri dersleri olabilmektedir. Bu doğrultuda bazı öğrenciler tüm yıl boyunca Gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanırken başka öğrenciler önemli sınavlar öncesinde yararlanmaktadır (Bray & Kwo, 2013).

Bununla birlikte Gölge eğitim alanında yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, Gölge eğitim faaliyetlerinin farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda bir yandan ev ya da başka bir ortamda birebir gölge eğitim faaliyetleri sağlanırken diğer yandan ise sınıf ortamlarında toplu olarak ek eğitsel faaliyetler yürütülmektedir (Kwo & Bray, 2011). Ayrıca küçük ya da orta büyüklükteki sınıf ortamlarında da gölge eğitim desteği sunulmakta ve teknolojik gelişmeler, internet ortamı üzerinden ulusal sınırların ötesinde de eğitim desteği verilmesini sağlamaktadır (Ventura & Jang, 2010). Diğer yandan cep harçlığını kazanmak üzere gölge eğitim faaliyeti sunan üniversite öğrencileri, hatta ortaokul öğrencileri de sürece

dahil olduğu ve tam zamanlı ya da kısmi zamanlı olarak serbest çalışanlar ve kuruluşlar aracılığıyla da gölge eğitim hizmetleri sunulduğu bilinmektedir (Burch, 2009; Davies & Aurini, 2006).

Türkiye’de ise gölge eğitim faaliyetleri üç ayrı kategoride ele alınmaktadır. Birinci tip gölge eğitim faaliyetleri, öğrencinin ya da öğretmenin evinde gerçekleştirilen ve özel olarak ödemesi yapılan öğretmen tarafından gerçekleştirilen birebir eğitim faaliyetleri olarak bilinmektedir. Özel ders olarak nitelendirilen bu tür gölge eğitsel faaliyetler, maliyeti en yüksek olan eğitsel faaliyetlerdir. Özel derslerin saatlik ücretleri, eğitsel faaliyeti veren öğretmenin deneyimine ve dersin türüne göre büyük ölçüde değişkenlik göstermektedir. Maliyeti en yüksek olan derslerin Fen dersleri olduğu bilinmektedir (Tansel & Bircan, 2006). İkinci tip gölge eğitim faaliyetleri ise okul öğretmenleri tarafından resmi örgün eğitim saatleri dışında okulda gerçekleştirilen öğretim faaliyetleridir. Bu tür gölge eğitsel faaliyetler lise öğrencilerine kıyasla ilkokul öğrencileri arasında daha yaygın olduğu görülmektedir. İlköğretim düzeyinde okulda gerçekleştirilen bu eğitim faaliyetleri, akranlarına kıyasla görece düşük akademik başarıya sahip öğrencilere ev ödevlerinde destek olması ya da 8. Sınıf öğrencilerine Fen liseleri, Anadolu liseleri ile özel liselere giriş sınavlarında yardımcı olması amacıyla verilmektedir (Tansel & Bircan, 2006). Türkiye’de bilinen üçüncü tip gölge eğitim faaliyetleri ise deneyimli öğretmenler tarafından sınıf ortamında kâr amaçlı okul benzeri kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen eğitsel faaliyetlerdir. “Dershane” olarak da adlandırılan bu özel gölge eğitsel faaliyetler, tüm ülke çapında yaygın tesisleriyle en yaygın özel ders biçimi olduğu bilinmektedir (Tansel & Bircan, 2006).

2.2. Dünya Ülkelerinde ve Türkiye’de Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Mevcut Durumu ve Yasal Dayanağı

Gölge eğitim faaliyetleri son yıllarda yaygınlaşarak artmakta ve özellikle Bangladeş, Kanada, Çin, Mısır, İngiltere, Gürcistan, Almanya, Gana, Hindistan, Pakistan, Romanya, Güney Kore, Tunus ve Vietnam gibi içerisinde Avrupa ve Asya ülkelerinin de bulunduğu ülkelerde görülebilmektedir. Bununla birlikte Danimarka, Norveç, İsveç, Finlandiya ve İzlanda’nın da aralarında bulunduğu İskandinav ülkelerinde de Gölge eğitim faaliyetlerinin son yıllarda artış gösterdiği bilinmektedir.

Gölge eğitime olan talep, farklı düzeylerde birbiriyle ilişkili değişkenler tarafından şekillenmektedir. Sistem düzeyinde incelendiğinde gölge eğitime olan talebin altında yatan faktörlerin kültürel ve sosyal bağlamlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin Kuzey Amerika, Asya kıtasının güneydoğusundaki adalar topluluğunun bütünü ve Batı Avrupa'daki baskın kültürler, çabadan çok yeteneklere odaklanmaktadır ve gölge eğitim, artan sosyal rekabetin bir sonucu olarak genişlese de nispeten sınırlı düzeyde kaldığı bilinmektedir (Aurini vd., 2013). Buna karşın Japonya, Kore Cumhuriyeti, Hong Kong ve Tayvan gibi Doğu Asya toplumlarında gölge eğitime olan talep, baskın kültürün çabaya odaklanması nedeniyle özellikle yüksektir (Salili, 2005; Watkins ve van Aalst, 2014). Bununla birlikte bu toplumlardaki baskı, yüksek risk ve öneme sahip sınavlar nedeniyle artmaktadır (Bray & Lykins, 2012; Kim & Lee, 2010; Liu, 2012).

Toplum düzeyinde gölge eğitime olan talep değerlendirildiğinde kentlerde öğrenim gören öğrencilerin kırsal kesimlerdeki akranlarına kıyasla gölge eğitimden daha fazla yararlandıkları görülmektedir. Bunun altında yatan nedenlerin hem arz hem de talep ile ilişkili olduğu, kentsel bölgelerde özel ders hizmeti satın alabilecek daha fazla yüksek gelirli ailelerin varlığı ve yarı zamanlı eğitimci olarak çalışmak isteyen öğrencileri olan daha fazla üniversitelerin bulunmasının etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte şehirler, özel ders merkezlerine erişimi kolaylaştıran toplu taşıma sistemi ve nüfus yoğunluğuna sahiptir ve daha rekabetçi ortamlara sahip olabilmektedir (Bray, 2009, 2011; Dang, 2008; Kim & Lee, 2010; Tansel & Bircan, 2006).

Kurumsal düzeyde gölge eğitime olan talep incelendiğinde bu talebin özel öğretim kurumları ve okullar tarafından yönlendirildiği görülmektedir. Örneğin Hong Kong'daki şirketler, gençleri çekebilmek amacıyla "Yıldız Öğretmenler" imajıyla kendi kadrolarını çok sayıda reklamlar yaparak hizmetlerini tanıtmaktadır (Zhan, Bray, Wang, Lykins ve Kwo, 2013, s. 495). Bununla birlikte Hong Kong'daki bazı okullar, akademik başarıyı arttırmak amacıyla özel ders veren kuruluşlarla iş birliği yapmaktadırlar. Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerine katılım, farklı okul kategorilerine göre de değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin Yunanistan'da meslek liselerinde özel ders hizmetinden faydalanan son sınıf öğrencilerinin oranı genel liselere kıyasla çok daha düşük kalmaktadır (Kassotakis & Verdis, 2013). Bu örüntü, meslek liselerinin üniversitelerden ziyade iş gücü piyasasına yönelik olmaları nedeniyle öğrencilerin akademik istekleriyle ilintilidir (Zhang & Bray, 2015).

Mikro düzeyde ise gölge eğitimden yararlanma talebi cinsiyete göre de değişiklik gösterebilmektedir. Bazı ülkelerde ebeveyn, erkek çocuklarına özel ders hizmetinden yararlandırılabilmek için daha fazla harcama yapma eğilimindedirler (Sujatha & Rani, 2011; Tansel, 2013). Örneğin Bangladeş'te Nath (2008), kırsal bölgelerde kız çocuklarının özel derslerine daha az kaynak ayrıldığını ve bunun kentsel bölgelerdeki cinsiyet eşitliğiyle örtüşmediğini tespit etmiştir. Buna karşın Bosna Hersek'te Husremović ve Trbić (2006), gölge eğitim alan kız çocuklarının oranını daha yüksek bulmuştur. Başka yerlerde, cinsiyetler arasında kabaca eşitlik bulunmuştur (Assaad & Elbadawy, 2004; Dang, 2008; Shady, 2013). Bu bağlamda değişkenlik gösteren bulgular incelendiğinde gölge eğitim olgusu, sosyal değerler ve sosyo-ekonomik statü gibi diğer faktörlerle ilişkilendirilebilir (Zhang & Bray, 2015).

Brezilya (Ventura & Gomes, 2013), Türkiye (Tansel ve Bircan, 2006) ve Doğu Avrupa ve Orta Asya (Jokić, 2013; Silova, Būdiene, & Bray, 2006) gibi farklı ülkelerde yürütülen çalışmalar, gölge eğitime yapılan yatırımın düşük gelirli aileler arasında az ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler arasında yüksek olduğu belirlenmiştir. Daha müreffeh sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin örgün eğitimin yanı sıra özel dersten daha fazla yararlandıkları ve daha iyi eğitim alabildikleri bilinmektedir. Dolayısıyla Gölge eğitim, sosyal sınıf eşitsizliklerini yeniden ortaya çıkaran bir araç haline gelmiştir (Ristić Dedić & Jokić, 2013; Southgate, 2013).

Gölge eğitim faaliyetlerinin dünyada en sık karşılaşılabildiği ülkenin Güney Kore olması dikkat çekicidir. 2008 yılında genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin %60,5'i gölge eğitim etkinliklerinden yararlanmıştır. Ortaokulda bu oran %72,5 iken ilkokullarda %87,9'u gölge eğitim kapsamına dahil olmuştur (Kim, 2010, s. 302). Diğer yandan Gölge eğitim faaliyetlerinin en az karşılaşıldığı ülke İngiltere olmuştur. 2008 yılında yapılan bir araştırmada, telefon yoluyla yapılan bir anket çalışmasına göre rastgele seçilen 1500 ebeveynin beyanlarına göre ilkokul öğrencilerinin %12'si ve ortaokul öğrencilerinin %8'i gölge eğitim kapsamında ek eğitsel destek aldığı belirlenmiştir (Peters, Carpenter, Edwards & Coleman, 2009, s. 2).

Kanada'daki Gölge eğitim konusundaki faaliyetler incelendiğinde 2007 yılında yürütülmüş bir araştırmada, beyanlarına dayalı olarak Kanadalı ebeveynin üçte birinin çocukları için özel

olarak bir öğretmenle anlaştıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte Gölge eğitim hizmetleri sunan kuruluşların sayısının, son otuz yılda Kanada'nın bilindik büyükşehirlerinde %200 ile %500 oranlarında artış gösterdiği belirlenmiştir (Davies & Guppy, 2010, s.111-112).

Gölge eğitim konusunda dikkatleri üzerine çeken diğer bir ülke ise Tunus'tur. 2008 yılında 250 hane halkı üzerinde yapılan bir araştırmaya göre ailelerin %73,2'sinin Gölge eğitim faaliyetlerine maddi kaynak ayırdığı, hane halklarının %90,2'sinin ise bu durumu aile bütçesi üzerinde ciddi bir yük oluşturduğunu beyan ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tunus'ta Gölge eğitim olgusunun ilkokulun birinci sınıfından itibaren başladığı bilinmektedir (Akkari, 2010, s. 51).

Gölge eğitim faaliyetlerinin oldukça geniş bir yayılma alanı bulduğu diğer bir ülkenin Bangladeş olduğu, bu alanda yapılan araştırmalar sonucunda teyit edilmiştir. Bu konuda 2008 yılında hükümet destekli yürütülmüş olan bir hane halkı araştırmasına göre ortaokul öğrencilerinin %68,4'ünün, ilkokul öğrencilerinin ise %37,9'unun Gölge eğitimden yararlandıkları anlaşılmıştır (Nath, 2011, s. 3).

Diğer taraftan dünyanın birçok bölgesinde olduğu gibi Gölge eğitimde büyük artışın gözlemlendiği diğer bir ülke ise Çin'dir. Çinli ailelerin özel ders talebinin birçok faktöre bağlı olduğu bilinmektedir. İlk olarak, son birkaç on yıldaki dramatik ekonomik büyüme, ailelerin harcanabilir gelirlerini artırmıştır (Lei & Chung, 2003; B. F. Shen & Du, 2009).

İkinci olarak ülkede tek çocuk politikasının uygulanması, ebeveynin artan gelirlerini daha az sayıda çocuğa harcama yapabilmelerine olanak tanımıştır (Lei & Chung, 2003). Üçüncü etken olarak da Gölge eğitim, güçlü sosyal rekabet ve öğrenme ile çalışkanlığa değer veren Konfüçyüsçü kültür tarafından yönlendirilmiştir. (Xu, 2009; Xue & Ding, 2008; Yu & Ding, 2011; Zhu, 2008).

2004 yılında gerçekleştirilen bir Hane halkı Eğitim ve İstihdam Araştırması, kentsel bölgelerdeki öğrencilerin %55'inin akademik ve/veya akademik olmayan konularda bir tür özel ders aldıklarını göstermiştir (Xue & Ding, 2008). 5-9. Sınıf öğrencilerinden oluşan ve 718 kişinin dahil olduğu araştırmada katılımcıların %70'inden fazlasının özel ders aldığı belirlenmiştir (Tang, 2009). Gansu, Hunan ve Jiangsu eyaletlerinde yürütülen benzer bir çalışmada üç farklı sosyal ve ekonomik kalkınma düzeyini temsil eden ve 827 10. sınıf

öğrencisinden oluşan çalışma grubunda katılımcıların dörtte üçünün 9. sınıfta özel ders aldığı saptanmıştır (Shen, 2008).

Ülkede 2010 yılında Jinan şehrinde 1,397 12. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerden %23,1'inin Matematik dersi ile ilgili gölge eğitsel faaliyetlere dahil oldukları, benzer bir örneklem örneğinde de 1,101 öğrenciden %18,2'sinin İngilizce dersinden gölge eğitim desteği aldıkları belirlenmiştir (Zhang, 2013, s. 8).

Jinan'da, Shandong Eyaleti'nin en büyük şehrinde, Zhang'ın (2011) 6.043 12. sınıf öğrencisiyle yaptığı bir anket çalışmasına göre %28,8'inin Matematik, %29,3'ünün İngilizce ve %11,6'sının Çince derslerinden özel ders aldığı belirlenmiştir.

Mısır'da Gölge eğitimin durumu incelendiğinde, ülkede 2009 yılında ortaya konulan rapora göre çocukları ortaokullarda öğrenim gören hane halklarının %81'i Gölge eğitsel etkinliklere ücret ödemiştir. Aynı durum ilkokullar düzeyinde gerçekleşmiş ve çocukları ilkokula giden hane halklarının %50'si gölge eğitim faaliyetlerine ödemededir bulunmuştur (Sobhy, 2012, s. 49).

Gürcistan'da ise 2010 yılında 1,200 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçları, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin %15'i, lise düzeyindeki öğrencilerin ise %57'sinin gölge eğitim faaliyetlerinden yararlandıklarını göstermektedir (Machabeli, Bregvadze & Apkhazava, 2011, s. 14). Diğer yandan Almanya'da 2010 yılında yayımlanan bir rapora göre toplam öğrenci nüfusunun %14,8'ini oluşturan 1,1 milyon öğrenci, gölge eğitsel faaliyetler içerisinde bulunmuşlardır (Klemm & Klemm, 2010, s.7).

Diğer bir ülke olan Gana'da 2008 yılında 1,020 hane halkı üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmaya göre hane halklarının %48'i ilkokul düzeyinde gölge eğitsel destek alırken (Antonowicz, Lesne', Strauss & Wood, 2010, s. 21) Hindistan'da ise 2011 yılında yürütülmüş bir araştırmaya göre Tripura eyaleti kırsalındaki devlet okullarının ilkokuldüzeyindeki 1. sınıf öğrencilerinin %61,0'ı gölge eğitsel faaliyetlere dahil olurken 6. sınıf öğrencilerinde bu oran ise %75,0'e kadar yükseldiği görülmüştür. Batı Bengal eyaletinde gölge eğitim faaliyetlerine katılım ise ilkokul 1. sınıf ve 6. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden sırasıyla %55,6 ve %77,5'inin gölge eğitim faaliyetlerinden yararlandığı belirlenmiştir (Pratham, 2012, s. 215, 235). Gölge eğitim faaliyetlerinin gözlemlendiği diğer bir ülke olan Romanya'da 2010 yılında yürütülen bir araştırma, 6-19 yaş grubu aralığındaki 1,500 çocuğun

%17'sinin gölge eğitim faaliyetleri kapsamında eğitsel destek aldıklarını ortaya koymuştur (Daedalus Millward Brown, 2010).

Diğer yandan Danimarka, Norveç, İsveç ve Finlandiya gibi İskandinav ülkelerinde Gölge eğitimin durumu incelendiğinde, bu ülkelerde 10-15 yıl öncesine kadar Gölge eğitim olgusunun yok denecek kadar az olduğu bilinmektedir (Christensen & Zhang, 2021, s. 432). 2011 yılında Avrupa Birliği bünyesinde yürütülmüş araştırma kapsamında Bray(2011, s. 25), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınav sonuçlarının göstergelerine dayanarak diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak kuzey ülkelerinin dünyadaki Gölge eğitim faaliyetlerindeki artışlardan etkilenmediğini vurgulamıştır. 2011 yılından sonraki süreçte ise İskandinav ülkelerinde Gölge eğitim, eğitsel ekosistemin kısıtlı da olsa önemli bir parçası haline gelmiştir. Kuzey ülkelerinin eğitim sistemlerinin sosyal ve politik güvene dayalı olması, eğitim sisteminin eşitlikçi bir temel üzerine kurulu olması ve ücretsiz ve kapsamlı bir eğitimin savunulması, Avrupa sınırları içerisinde Gölge eğitimin son yıllarda artış göstermesine karşın en düşük seviyede olmasını sağlamıştır. Gölge eğitim, Güney ve Doğu Avrupa'da oldukça yüksek bir faaliyet alanı bulurken Batı Avrupa'da daha az bir yayılma alanı bulmuştur (Christensen & Zhang, 2021, s. 434).

Kuzey ülkelerinde 3 temel üzerine kurulu bir eğitim modeli benimsenmektedir. Birincisi eğitim öğretimde *devlet okullarının hakimiyeti* esas kabul edilir. Her ne kadar özel okullar da faaliyet göstermekte olsa da eğitimin ilkesel olarak toplumsal bir sorumluluk olduğu kabul edilmektedir (Christensen & Zhang, 2021, s. 434). İkinci esas, *ücretsiz okullaşma* olarak kabul edilmektedir. Ebeveynin finansal altyapısı, çocuklarının alacakları eğitimin niteliğini ve niceliğini etkilememesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitim modellerindeki üçüncü temel ise *Kapsamlı okullaşma* olarak benimsenmektedir. Kapsamlı okullaşma ile sosyal altyapısı ve akademik başarısı ne düzeyde olursa olsun bütün öğrencilerin birlikte eğitim alması sağlanmaktadır. Kapsamlı okullaşma olgusu, *sosyal eşitlik, güven ve Demokrasi* esaslarının birleşimi olarak kabul edilmektedir. Tüm öğrencilerin birlikte okullaşması, eğitim sisteminin “Sınıf temelli Toplum” düzeninin ortadan kaldırılmasını sağlaması gerektiği düşünülmektedir (Telhaug vd., 2006, s. 253). Gerek İsveç gerekse Danimarka'da Gölge eğitim olgusu “Ev Ödevi Desteği” olarak algılanmaktadır. *Ev ödevi desteği*, ilk kez İsveç'te uygulamaya konmuş, sonrasında ise Danimarka'da Gölge eğitim hizmetleri sunmaya başlayan “Mentor Danmark” adlı kuruluş tarafından da geliştirilmiştir (Christensen & Zhang, 2021, s. 437).

2010 yılından bu yana Norveç'te hükümet, Gölge eğitime yasal bir altyapı hazırlayarak geliştirdiği yasal birdayanak ile 1. sınıftan 10. sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere ev ödevi desteği sağlamaktadır. Finlandiya'da yükseköğrenime erişim, bazı münferit kuruluşlar aracılığıyla düzenlenen Üniversitelere giriş sınavları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Finlandiya'da söz konusu sınavlara yönelik olarak gölge eğitim faaliyetleri kapsamında ticari amaç taşıyan sınavlara hazırlık kurslarının faaliyet içerisinde bulunduğu bilinmektedir (Jokila vd., 2021).

Gölge eğitimin yasal dayanağı ele alındığında, Avrupa, Asya ve Kuzey ülkelerinin birçoğunda Gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan özel kuruluşların bulunduğu, bunların faaliyetlerine izin verildiği görülmektedir. Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitimde ticarileşmeye neden olduğu ve küresel düzeyde neoliberal akımların yaygınlaşmasına yol açtığı da bilinen bir gerçektir (Christensen & Zhang, 2021).

Örneğin Kore'de özellikle pandemi sürecinde Gölge eğitim konusunda faaliyet gösteren kuruluşların devlet eliyle kapanması sağlanarak çevrimiçi destek eğitimi ücretlerinin devlet tarafından öngörülen ücret düzenlemelerine uyması sağlanmıştır. Kore'de hükümetin eğitim üzerindeki artan rolü sonucunda gölge eğitim hizmeti sunan kuruluşların işlevselliğine son verilmiştir (Piao & Hwang, 2021).

Gölge eğitim faaliyetlerinin etkinlik alanı bulduğu diğer bir ülke ise Güneydoğu Asya ülkesi olan Myanmar'dır. Myanmar hükümeti tarafından 1980'li yıllardan bu yana Gölge eğitim faaliyetleri ile ilgili yasal düzenlemeler getirme çabaları gösterilmiş, bu bağlamda gölge eğitim faaliyetlerinin kayıt altına alınması, gölge eğitim faaliyetine dahil olacak öğrencilerin sayısının belirlenmesi, gölge eğitim faaliyetlerinin içerikleri ve bu faaliyetler karşılığında alınabilecek azami ücretler konusunda düzenlemeler geliştirilmiştir. Bu durum, söz konusu yasal düzenlemelere birçok öğretmen ve özel kuruluş tarafından uyulmamasına neden olmuş ve gölge eğitim faaliyetleri yasa dışı yöntemlerle yaygınlaşmasına neden olmuştur. Myanmar'da Gölge eğitim faaliyetleri ile ilgili hükümetin öngördüğü düzenlemelere uymayan kişilere 3 yıla kadar hapis cezası ve 30,000 Myanmar kyatı para cezası uygulandığı bilinmektedir (Bray, Kobakhidze & Kwo, 2020).

Diğer yandan Çin'de 2018 yılından itibaren getirilen yasal düzenlemelerle gölge eğitim faaliyetlerinin denetlenmesi amaçlanmış, bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan

öğretmenler ve özel kuruluşlar ile öğretmen maaşlarının arttırılması konularında yasal düzenlemeler getirilmiştir (Bray, Kobakhidze & Kwo, 2020).

İspanya’da ise gölge eğitim faaliyetlerinin denetlenmesine yönelik herhangi bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Özellikle sunulan gölge eğitim etkinliklerinin niteliği ya da öğretmen kadrosunun eğitsel yeterlilikleri konularında düzenlemelerin eksikliği dikkat çekmektedir. Ayrıca gölge eğitsel hizmet sunan öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin de düzenlemelerin eksik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İspanya’da Gölge eğitime yönelik yasal düzenlemelerin eksikliği, gölge eğitim faaliyetlerinin doğrudan gözlemlenememesine ve gözlerden uzak faaliyetlerde bulunmasına yol açmaktadır (Runte-Geidel & Marzo, 2015).

Türkiye’de de gölge eğitim faaliyetlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde oldukça yaygın olarak yararlanılan bir eğitsel faaliyet türü olduğu bilinmektedir. Türkiye’de eğitim faaliyetlerinin yasal dayanağı incelendiğinde örgün eğitimin devlet tarafından sağlandığı ve okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm okul seviyelerini kapsadığı görülmektedir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki tüm resmi ve özel okullar Millî Eğitim Bakanlığı’nın izni ve denetimi altındayken devlet ve özel üniversiteler ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından denetlenmektedir (Tansel & Bircan, 2006).

24.06.1973 tarih ve 14574 numaralı Resmî Gazete sayısıyla kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun “*Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri*” başlıklı ikinci bölümünde yer alan “*Fırsat ve İmkân Eşitliği*” başlıklı 8. maddesinde;

“Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

hükmü bulunmaktadır. Yine aynı kanunun “*Yürütme, Gözetim ve Denetim*” başlıklı 56. maddesinde;

“Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

şeklinde yürütülmesi ve denetimi hüküm altına alınmıştır.

Türkiye’de gölge eğitim faaliyetlerinin yasal dayanağı incelendiğinde özel öğretim kurumlarının tarihsel süreç içerisinde, bireylerin daha çok öğrenme isteği duyması ve örgün

okul sistemi dışında ücretle ders almak istemesi sonucu *Özel ders* olgusunun ve ihtiyacının ortaya çıktığı saptanmıştır. Özellikle *Resim*, *Müzik* gibi sanat dallarında dönemin tanınmış isimlerinden özel ders almak toplumda bir ayrıcalık olarak kabul edilmiştir. Ücretle ders alma olgusunun toplumda yerleşik hale gelmesi, *Dershane* olarak da bilinen özel öğretim kurumlarının kurulmasına zemin hazırlamıştır. Dershaneler, Cumhuriyet dönemi öncesinde 1915 yılında yayınlanan *Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi* ile yasal statüye kavuşturulmuş ve devlet tarafından denetlenmesi hükme bağlanmıştır (ÖZDEBİR, 2010).

Diğer yandan resmi örgün eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgün eğitim saatleri dışında kayıt dışı olarak özel ders vermeleri Mevzuat çerçevesinde yasaklanmıştır. 23.07.1965 tarihli ve 12056 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun *Yasaklar* başlıklı 28. maddesinin *Ticaret ve diğer Kazanç getirici faaliyetlerde Bulunma Yasağı* başlığı altında;

“Memurlar Türk Ticaret Kanunu'na göre (Tacir) veya (Esnaf) sayılmalarını gerektirecek bir faaliyette bulunamaz, ticaret ve sanayi müesseselerinde görev alamaz, ticari mümessil veya ticari vekil veya kolektif şirketlerde ortak veya komandit şirkette komandite ortak olamazlar. (Görevli oldukları kurumların iştiraklerinde kurumlarını temsilen alacakları görevler hariç). Memurlar, mesleki faaliyette veya serbest meslek icrasında bulunmak üzere ofis, büro, muayenehane ve benzeri yerler açamaz; gerçek kişilere, özel hukuk tüzel kişilerine veya kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarına ait herhangi bir iş yerinde veya vakıf yükseköğretim kurumlarında çalışamaz” (Devlet Memurları Kanunu, 1965).

denilerek öğretmenlerin resmi görevleri dışında kazanç getirici faaliyetlerde bulunmalarının yasaklandığı hüküm altına alınmıştır.

Devlet Memurları Kanunundaki bu hükmün yanı sıra 18.10.2024 tarih ve 32696 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 7525 sayılı *Öğretmenlik Meslek Kanunu*'nun “*Ödül ve Disiplin*” başlıklı 5. bölümün *Disiplin hükümleri* alt başlığı altında yer alan 24. maddesinin 1. fıkrası “b” bendinde;

“İlgili mevzuatı gereği yapılanlar dışında öğrencilere menfaat karşılığında özel ders veren veya özel ders için yönlendirme yapanlara, öğretmenlik mesleğiyle bağdaşmayacak şekilde öğrencilere olumsuz örnek teşkil edecek söz, davranış, hâl ve hareketlerde bulunanlara, öğrencilerin ders başarılarının değerlendirilmesinde taraflı davranışlara, eğitim öğretim sürecinde Bakanlıkça onaylanan öğretim programının belirlediği amaç ve hedeflere aykırı faaliyet ve uygulamalar yapanlara aylıktan kesme, cezası verilir” (Öğretmenlik Mesleği Kanunu, 2024).

hükmüne yer verilerek öğretmenin menfaat karşılığında özel ders vermesi durumunda *Aylıktan kesme* cezası ile cezalandırılacağı açıkça belirtilmiş ve özel ders bağlamında

öğretmenin gölge eğitim etkinlikleri içerisinde bulunması mevzuat hükmü gereği yasaklanmıştır.

Sonuç olarak Türkiye’de ve dünyada gölge eğitim faaliyetleri bağlamında evde kayıt dışı verilen özel derslerin denetlenemediği, ülkelerin kendi özelinde kimi zaman mevzuat düzenlemelerine sahip olduğu, kimi zaman ise bu konuda mevzuat hükümlerinin eksik kaldığı görülmektedir. Gölge eğitim faaliyetleri ile ilgili ortak nokta ise dünyadaki birçok ülkenin eğitim sisteminde yaygın bir biçimde görüldüğü söylenebilir. Bu durum eğitimin ticari boyuta doğru evrildiğinin ve bu doğrultuda hane halkı ekonomilerinin bu konuda ciddi harcamalar içerisinde bulunduklarının açık bir göstergesidir.

2.3. Gölge Eğitim Faaliyetlerine Yapılan Harcamalar ve Eğitimde Ticarileşme

Küresel düzeyde yayılma alanı bulan Gölge eğitim faaliyetlerinin, ülkelerin eğitim sistemlerinde ticarileşmeye yol açtığı bilinen bir durumdur. Mısır örneği incelendiğinde alanda yapılan araştırmalar, ülkede ailelerin gölge eğitsel faaliyetlere önemli ölçüde maddi kaynak ayırdıkları, yıllık 1,000 ile 2,000 Mısır lirasını bulan harcamalar yaptıkları belirlenmiştir (Ille & Peacey, 2019).

Dünyada gölge eğitim faaliyetlerinin en yaygın ülke olduğu kabul edilen Güney Kore’de 2008 yılında yapılan bir araştırmaya göre ailelerin %70’i çocuklarının gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanmaları için hane ekonomilerinden önemli ölçüde pay ayırdıkları belirlenmiştir. Güney Kore, eğitime yıllık 19 milyar Dolar kaynak ayırmaktadır. 2016 yılında ailelerin, gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanabilmeleri amacıyla öğrenci başına 2,500 Dolar harcama yaptıkları tespit edilmiştir (Baker, 2020). Ayrıca Güney Kore’de üniversitelere kabuller, oldukça karmaşık ve ekonomik açıdan maliyetlidir ve bir öğrencinin kendi haline çalışarak ve eğitsel destek almadan sürdürebileceği bir süreç olmadığı bilinmektedir. Bu doğrultuda üniversitelere kabul sınavlarına yönelik sunulan danışmanlık hizmetlerinin 2 ile 3 saatlik seansları için 500 Dolar, bir yıllık danışmanlık ücretleri için ise 10,000 Dolar’a kadar ücretler talep edilebilmektedir (Kim & Jung, 2019).

Bununla birlikte Avrupa ülkelerinden İspanya’da son on yılda gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan özel kuruluşların sayısı ikiye katlanmış ve yılda 300 milyon Avro gelirin elde edildiği bir sektör ortaya çıkmıştır (Runte-Geidel & Marzo, 2015). Alanda yapılan araştırmalar, öğrencilerin en çok Matematik, Fizik, Kimya ve Yabancı dil dersleri için gölge eğitsel desteğe

başvurduklarını ortaya koymaktadır. Gölge eğitim hizmetlerinden talep edilen ortalama ücret, eğitim kademesi, hangi dersten destek talep edildiği, haftada kaç saat destek alındığı ve ebeveyn pedagojik destek ve öğretmen seçimi gibi ek hizmetlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Gölge eğitim hizmeti sunan tüm şirketler, 18 ile 75 Avro arasında değişen bir ön kayıt ücreti talep etmektedir. Örneğin Matematik dersinden eğitsel destek alan bir öğrenci, bir saatlik ders desteğine karşılık 15 ile 22 Avro arasında değişen bir ücreti ödemek zorunda kalmaktadır (Runte-Geidel & Marzo, 2015).

Gölge eğitimin yaygınlaşmasının temel nedenlerinden biri, resmi eğitim sisteminin öğrencilerin ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamaması ve merkezi sınavların belirleyici rolüdür. Yunanistan örneğinde, gölge eğitim faaliyetleri özellikle yükseköğretime girişte başarı şansını artırmak amacıyla yaygınlaşmıştır. Chatzidaki ve arkadaşlarının çalışmasında, Yunanistan’da öğrencilerin büyük çoğunluğu gölge eğitimi, yani özel dersleri, akademik performanslarını yükseltmek ve üniversiteye girişte avantaj elde etmek için zorunlu görmektedirler (Chatzidaki, Kyridis & Kechagias, 2021). Bu durum, ailelerin çocuklarının eğitimine yaptıkları harcamaların artmasına yol açmış ve gölge eğitimin ticarileşmesini hızlandırmıştır. Yunanistan’da yaşanan ekonomik krizle birlikte, gölge eğitim sektöründe çalışan özel ders öğretmenlerinin çalışma koşulları da değişmiş; finansal olarak kırılgan gruplara hizmet sunarken kendi gelir beklentilerini aşağı çekmek zorunda kalmışlardır (Chatzidaki vd., 2021). Bu bulgu, gölge eğitimin yalnızca öğrenciler ve aileler açısından değil, aynı zamanda bu sektörde çalışanlar açısından da ekonomik ve sosyal sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Gölge eğitime yapılan harcamaların aile bütçelerine etkisi yalnızca Yunanistan ile sınırlı değildir. Bangladeş’in başkenti Dakka’da yapılan bir araştırmada, ailelerin çocuklarının özel derslerine yaptığı yatırımların ciddi bir finansal yük oluşturduğu ortaya konmuştur (Mahmud, 2021). Mahmud’un çalışmasında, gölge eğitimin “ücretli özel takviye dersleri” olarak tanımlandığı ve bu derslerin resmi okul sistemini taklit ettiği belirtilmiştir (Mahmud, 2021). Araştırmada, ailelerin çocuklarının rekabetçi eğitim ortamında geri kalmaması için yüksek beklentilerle özel derslere yöneldiği; bunun ise aileler üzerinde ekonomik baskı yarattığı vurgulanmıştır (Mahmud, 2021). Ayrıca, öğrenciler üzerindeki akademik yükün artması, spor ve sosyal etkinliklerden mahrum kalmalarına yol açmış, bu da gölge eğitimin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda psikososyal sonuçlar doğurduğunu göstermiştir (Mahmud,

2021). Bangladeş örneği, gölge eğitimin ticarileşmesinin yalnızca gelişmiş ülkelerde değil, gelişmekte olan ülkelerde de benzer dinamiklerle ortaya çıktığını göstermektedir.

Çin’de ise gölge eğitim faaliyetlerine yönelik devlet müdahalesi dikkat çekicidir. 2021 yılında uygulamaya konulan “*çifte azaltma*” (double reduction) politikası ile K-12 düzeyindeki öğrencilerin akademik yükünün azaltılması ve okul dışı eğitim kurumlarının standartlaştırılması hedeflenmiştir (Zhou, 2023). Zhou’nun çalışmasında belirtildiği üzere, bu politika sonrasında okul eğitimi Çin’de yeniden merkezi konuma gelmiş ancak ebeveynlerin kaygıları artmış ve özel ders piyasasında dönüşümler yaşanmıştır (Zhou, 2023). Eğitim kurumları işten çıkarmalarla karşı karşıya kalırken, özel derslerin kayıt dışı biçimlerde devam ettiği ve bu durumun eğitimde eşitsizlikleri derinleştirdiği ifade edilmiştir (Zhou, 2023). Çin örneği, devletin gölge eğitimi düzenlemeye çalışmasının piyasa dinamiklerini tamamen ortadan kaldıramadığını, aksine ticarileşmenin farklı biçimlerde sürdüğünü göstermiştir.

Gölge eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşması ve ticarileşmesi yalnızca bireysel düzeyde değil, makro düzeyde de çeşitli sonuçlar doğurmaktadır. Esnek istihdam modellerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitim sektöründe de yeni çalışma biçimleri ortaya çıkmıştır. Türkiye’de esnek istihdamın yaygınlaştırılması sürecinde baskı gruplarının rolünü inceleyen Yılmaz ve Arslan, esnek istihdamın kaçınılmaz bir model olarak sunulduğunu, yeni çalışma biçimleri ve çalışan kimliklerinin doğal bir sonuç olarak gösterildiğini belirtmişlerdir (Yılmaz & Arslan, 2023). Bu çerçevede, eğitim sisteminin de yeni işleyişe göre düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Yılmaz & Arslan, 2023). Ancak esnek istihdamın iş güvencesi, ücretler ve çalışan kimliği üzerindeki olumsuz etkileri göz ardı edilerek toplumsal rıza sağlanmaya çalışılmıştır (Yılmaz & Arslan, 2023). Gölge eğitim sektöründe çalışan öğretmenlerin çoğunlukla güvencesiz ve düşük ücretli işlerde çalıştığı dikkate alındığında, esnek istihdamın bu alandaki ticarileşme ile iç içe geçtiği görülmektedir.

Sri Lanka örneğinde ise ücretsiz devlet eğitimi ile özel sektörün paralel varlığı arasındaki gerilim öne çıktığı görülmektedir. Gamalath’ın araştırmasında Sri Lanka’daki ücretsiz eğitim sisteminin nitelikten yoksun olduğu, bu nedenle özel sektörün daha fazla katılımının teşvik edilmesi gerektiği savunulmuştur (Gamalath, 2013). Araştırmada, ücretsiz eğitimin yaygın olduğu ülkelerde dahi özel sektörün gelişmesinin kaçınılmaz olduğu, bunun ise eğitimde ticarileşmenin önünü açtığı belirtilmiştir (Gamalath, 2013). Sri Lanka’da olduğu gibi birçok

ülkede devletin sunduğu ücretsiz eğitimin yetersizliği veya algılanan kalite eksikliği nedeniyle aileler çocuklarını özel derslere yönlendirmekte böylece gölge eğitim piyasası büyümektedir.

Çin'deki ailelerin çocuklarının eğitimi konusundaki kaygıları ve bu kaygıların gölge eğitime olan talebi artırdığına dair bulgular da mevcuttur. Song'un "Homework" adlı belgesel incelemesinde, farklı sosyoekonomik arka plana sahip iki ailenin çocuklarının yaz tatilindeki günlük yaşamları üzerinden ebeveynlerin eğitim kaygıları gözler önüne serilmiştir (Song, 2023). Belgeselde hem kentli hem de kırsal kesimdeki ailelerin çocuklarının akademik başarısı için yoğun çaba sarf ettikleri ancak ebeveynlerin farklı sosyoekonomik koşullara sahip olmalarının çocukların eğitim fırsatlarını etkilediği vurgulanmıştır (Song, 2023). Bu durum, gölge eğitimin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan İskandinav ülkelerinden Danimarka'da gölge eğitim hizmetleri sunan önde gelen kuruluşlardan birisi olan "Mentor Danmark", haftalık olarak birebir ve yaklaşan bir sınav öncesi yoğunlaştırılmış birebir gölge eğitsel destek hizmetleri vermektedir. Kuruluş, bu destek hizmetlerini haftada bir dersten 2 saatlik destek eğitimini 9 ay süreyle yaklaşık 2,800 Avro karşılığında sağlamaktadır. Söz konusu bu eğitim paketlerinin bedelleri ayrıntılı olarak incelendiğinde 24 saatlik bir sınava hazırlık paketi 400 Avro ve yaklaşan bir sınava yönelik hazırlık için sağlanan 10 saatlik destek eğitimi 535 Avro gibi ücretler karşılığında sunulduğu bilinmektedir (Mikkelsen & Gravesen, 2021).

Hindistan'ın Batı Bengal eyaletinde ise öğrenciler, merkezi sınavlara hazırlık sürecinde gölge eğitim faaliyetlerinden yoğun bir şekilde yararlanmaktadır. Öğrenciler ve aileleri, özellikle Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Bilgisayar Bilimi ve İngilizce dersleri için yıllık bazda ortalama 955 Dolar civarında harcamada bulunmaktadır (Ghosh & Bray, 2020,s. 348).

Yukarıda yer verilen ülke örnekleri incelendiğinde ülkelerin eğitim sistemlerinde ticarileşmenin küresel boyutlara ulaştığı ve Gölge eğitime hane halklarının önemli ölçüde maddi kaynak ayırdıkları görülmektedir.

Türkiye'de de gölge eğitim faaliyetlerine yapılan harcamalar incelendiğinde Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 1994 yılında gerçekleştirilen Hane halkı harcamalarına ilişkin araştırmaya göre Üniversite sınavı olgusu nedeniyle sınavlara hazırlık hizmeti sunan dersane ya da kurs gibi özel öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen hane halklarının, toplam hane gelirlerinin

ortalama yüzde 1'i ile 15'i arasında bir oranı gölge eğitim desteği sunan bu tür kurumlara ayırdıkları belirlenmiştir (Tansel & Bircan, 2006).

Dershaneler ya da özel etüt eğitim merkezleri gibi gölge eğitsel destek sunan özel öğretim kurumlarının ücretlerinin Türkiye'de yüksek olduğu ve ortalama bir gelire sahip hane halklarının bunu karşılayamadığı bilinen bir gerçektir. 2002 yılında Türkiye'de kişi başına düşen milli gelir 2500 Dolar iken üniversitelere giriş sınavlarına hazırlık hizmeti veren dershanelerin talep ettikleri ortalama ücretin yaklaşık olarak 1300 Dolar olduğu tespitinde bulunulmuştur (Cumhuriyet, 2002a). Bununla birlikte 2001-2002 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde liselere giriş sınavları ile üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin dershanelere toplam 263 milyon Dolar harcadıkları belirlenmiştir (Cumhuriyet, 2002b).

Sonuç olarak, gölge eğitim faaliyetlerine yapılan harcamalar ve eğitimde ticarileşme olgusunun çok boyutlu olduğu görülmektedir. Gölge eğitime olan talebin artışı, ailelerin ekonomik yükünün büyümesi, devlet politikalarının piyasa dinamikleriyle etkileşimi, toplumsal eşitsizliklerin derinleşmesi gibi pek çok etken bu sürecin ayrılmaz parçalarıdır. Ülkeler farklılık gösterse de Yunanistan'dan Bangladeş'e, Türkiye'den Çin'e kadar pek çok ülkede benzer durumlar gözlemlenmektedir. Gölge eğitime yapılan harcamaların artışı ve bu alanın giderek daha fazla ticarileşmesi, çağdaş toplumlarda eğitimin kamusal bir hak mı yoksa bireysel bir yatırım mı olduğu sorusunu yeniden gündeme getirmektedir.

2.4. Gölge Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yansımaları

Gölge eğitimin ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde olumlu ve olumsuz yansımaları olduğu bilinen bir durumdur. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde Gölge eğitimin faaliyetlerinin sağladığı katkılar ile beraberinde olumsuzluklara yol açtığı bilinmektedir. Bu doğrultuda öncelikle Gölge eğitimin olumsuz yansımalarına değinilecektir.

2.4.1. Gölge Eğitimin Olumsuz Yansımaları

Öncelikle gölge eğitim, sınıf ortamında eşitsizliklere yol açabilmektedir. Gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanan öğrenciler bulundukları eğitim kademelerinde daha başarılı olurlarken ve daha hızlı ilerlerken eğitsel destekten yoksun kalan ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ise akranları karşısında geri kalmaktadır (Bray & Lykins, 2012, s.38).

Diğer yandan örgün eğitim saatleri dışında gölge eğitim faaliyetlerine dahil olan ve bunun için ek zaman ve çaba harcayan öğrencilerin kendileri için daha az zaman ayırabildikleri, arkadaşlarıyla sosyalleşme kapsamında daha az bir araya gelebildikleri, boş zaman etkinliklerine daha az vakit ayırabildikleri ve sportif ile sanatsal etkinlikler içerisinde daha az yer aldıkları belirlenmiştir (Yung, 2019, s.71). Gölge eğitim, maddi durumu elverişli olmayan kişilerin mağduriyetine ve refah düzeyi yüksek bireylerin yararına bir sonucu doğuran ve sosyal eşitsizliklere yol açan olumsuz yönde bir toplumsal etki meydana getirebilmektedir. Ayrıca Gölge eğitimin saatleri, gölge eğitim faaliyetlerinde yararlanılan öğretim metotları da örgün eğitimin saatleri ve öğretim metotları ile uyumsuzluk gösterebilmektedir. Gölge eğitim, Asya ülkelerindeki mevcut sınav odaklı eğitim sisteminin varlığı ve bu nedenle öğrencilerin ve ailelerin gölge eğitim faaliyetlerine maddi kaynak ayırmak zorunda bırakılmaları yaygın görülen bir durumdur (Bray, Kobakhidze & Kwo, 2020).

Bununla birlikte Gölge eğitimin olumsuz yansımaları arasında eğitimde yol açtığı fırsat eşitsizliğinin yanı sıra zengin aileler ile maddi durumu iyi olmayan aileler arasında toplumsal tabakalaşma olgusunu derinleştirmesidir (Yung, 2015, s.715). Gölge eğitim faaliyetleri, çocuklarda stres, yorgunluk ve bitkinlik gibi durumlara yol açabilmektedir (Bray, 2021). Diğer taraftan Gölge eğitim faaliyetleri, öğretmen ile örgün eğitim verdiği öğrencisi arasındaki bağların kopmasına neden olabilmektedir. Dawson (2009), Kamboçya’da yürüttüğü bir araştırmada öğretmenlerin hilelerine vurgu yapmış ve bazı öğretmenlerin örgün eğitim görevleri esnasında sınıf içerisinde çabalarını azaltarak öğrencilerin eğitsel destek almalarını teşvik ettiklerini belirlemiştir.

Çin’de yapılan araştırmalar da gölge eğitime erişimde sosyoekonomik kaynakların ve ebeveyn baskısının belirleyici olduğunu ve bu durumun sosyal yeniden üretime katkı sunduğunu ortaya koymuştur (Tan & Liu, 2023). Yani gölge eğitimin, mevcut toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizma olarak işlev gördüğü vurgulanmıştır.

Bangladeş’te yapılan nitel bir araştırmada, özel derslerin uzun vadede ezbere dayalı öğrenmeyi teşvik ettiği, eleştirel düşünmeyi körelttiği ve öğrencileri başkalarına bağımlı hale getirdiği vurgulanmıştır (Alam & Zhu, 2022). Bu bulgu, gölge eğitimin uzun vadede öğrenmenin niteliğini olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Gölge eğitimin sosyal ve psikolojik etkileri de göz ardı edilemez bir gerçekliktir. Türkiye’de yapılan meta-sentez çalışmasında, gölge eğitime katılan öğrencilerin sosyalleşme fırsatlarının azaldığı, sanat ve spora vakit ayıramadıkları, bunun da öğrencilerde performans baskısı ve stresin artmasına yol açtığı belirtilmiştir (Bumen & Günhan, 2024). Benzer şekilde Hindistan’da gölge eğitime ayrılan zamanın çocukların günlük serbest zamanlarından birkaç saat çaldığı tespit edilmiştir (Kumar & Chowdhury, 2021). Bu durum, öğrencilerin bütüncül gelişimini tehdit eden bir unsur olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Gölge eğitimin eğitim sistemine yönelik yansımaları ise çok boyutludur. Öncelikle, okulun işlevinin zayıflaması ve resmi müfredatın değersizleşmesi gibi risklere yol açtığı bilinmektedir. Türkiye’de yapılan analizlerde, gölge eğitimin yaygınlaşmasının okulu değersizleştirdiği ve öğretim programlarının işlevsizleşmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Bumen & Günhan, 2024). Ayrıca, eğitim süreçlerinin ezberci ve test odaklı hale gelmesi de önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Bumen & Günhan, 2024).

Diğer yandan Bangladeş’te İngilizce özel dersine ilişkin yapılan nitel bir araştırmada ise finansal imkânlarla bağlı olarak ortaya çıkan eşitsiz uygulamalar ve ayrımcılığın öğrenciler arasında olumsuz duygulara yol açtığı tespit edilmiştir (Islam, Hoque, S. & Hoque, 2021).

Bununla birlikte dijitalleşmenin de gölge eğitimde yeni eşitsizlikler yaratma potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Dijital donanıma sahip olup olmama durumu yeni fırsat eşitsizlikleri doğurduğu ve özellikle dezavantajlı grupların dijitalleşen eğitim ortamlarında daha fazla dışlanma riskiyle karşı karşıya kaldığı belirtilmiştir (Kaysılı, 2023).

Gölge eğitim literatüründe son on yılda istikrarlı bir büyüme yaşandığı; araştırmaların çoğunlukla Doğu Asya ülkeleri ile ABD’den çıktığı ve odak noktasının genellikle sınav başarısındaki ölçülebilir faydalar olduğu ifade edilmektedir (Hajar & Karakus, 2022). Bununla birlikte, bu tür eğitimin en çok yüksek sosyoekonomik gruptan gelen öğrencilere fayda sağladığı ve böylece eğitimde eşitsizliği artırdığı da vurgulanmaktadır (Hajar & Karakus, 2022).

Tüm bu bulgular ışığında gölge eğitimin hem bireysel hem toplumsal düzeyde çok yönlü olumsuz yansımaları olduğu, fırsat eşitsizliğini artırdığı, ekonomik yük oluşturduğu ve resmi eğitim sisteminin işlevselliğini sorgulattığı görülmektedir.

Gölge eğitimin yukarıda değinilen bazı olumsuz yansımalarının yanında ülkelerin eğitim sistemlerine olumlu yansımaları da olmaktadır.

2.4.2. Gölge Eğitimin Olumlu Yansımaları

Gölge eğitim, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelebilmesini ve yetenekli bireylerin başarılarını sürdürebilmelerini sağlayabilir. Örgün eğitim dersleri ile eş zamanlı bir sinerji sağlayarak ülkelerin hem ekonomik hem de sosyal gelişimine katkı sunabilir (Bray & Kwo, 2013, s. 492).

Bununla birlikte Gölge eğitim, öğrenme sürecinin geliştirici ve iyileştirici amaçlarına katkı sağlamaktadır. Gölge eğitim yalnızca başarılı öğrencilerin başarısını sürdürmeye yardımcı olmakla kalmamakta, aynı zamanda akademik başarı bağlamında akranlarının gerisinde kalan öğrencilerin de akranlarını başarıda yakalamasını sağlamaktadır (Yung, 2019). Ayrıca Gölge eğitim olgusu, özellikle eğitim düzeyi düşük ve çocuklarının derslerine yardımcı olmak amacıyla zaman ayıramayan ebeveyn ve onların ilkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencileri için yararlı bir durum oluşturmaktadır (Ho, 2010).

Gölge eğitimin olumlu yansımaları arasında öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlığı kazanması ve akademik performanslarının artması önemli bir yer tutmaktadır (Bumen & Günhan, 2024). Nitekim, gölge eğitim sürecinde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesiyle başlayan ve öğrencinin seviyesine uygun şekilde yürütülen özel dersler, bireysel öğrenme ihtiyaçlarının daha etkin karşılanmasını sağlamaktadır (Kılıç & Akdemir, 2022). Ayrıca, toplu öğrenmeye kıyasla özel derslerin öğrencinin akademik başarısı üzerinde daha etkili olduğu; bunun da toplu öğrenmede derslerin ortalamaya göre anlatılması, öğretmenlerin sınıf yönetimine fazla zaman ayırması ve örneklerin çeşitlendirilmemesi gibi nedenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Kılıç & Akdemir, 2022). Bu bulgular, gölge eğitimin bireyselleştirilmiş öğretim süreçleri sayesinde öğrencilerin akademik gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Gölge eğitimin pedagojik etkileri incelendiğinde özel derslerde öğrenciye özgü öğretim stratejileri uygulanabildiği ve öğrencinin gelişimi derse katılımı ve sınav başarısı üzerinden yakından takip edilebildiği saptanmıştır (Kılıç & Akdemir, 2022). Bangladeş'te yapılan nitel bir çalışmada, özel derslerin öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmada etkili olduğu; öğrenme

eksikliklerini giderdiği ve akademik kimliklerini güçlendirdiği belirlenmiştir (Alam & Zhu, 2022).

Bununla birlikte bazı ülkelerde gölge eğitime katılımın özellikle matematik gibi alanlarda öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu rapor edilmiştir (Kumar & Chowdhury, 2021). Kamboçya’da yapılan araştırmada ise ek derslere katılan öğrencilerin matematik ve fizik testlerinde daha yüksek puanlar aldığı; ancak bu farkın yalnızca sosyoekonomik gruplar arasındaki başarı farkının bir bölümünü açıkladığı belirtilmiştir (Marshall & Fukao, 2019). Çin’de yapılan başka bir çalışmada ise gölge eğitimden en çok ön bilgi düzeyi düşük olan veya okul kalitesi düşük olan öğrencilerin fayda sağladığı ortaya konmuştur (Tan & Liu, 2023). Bu bulgu, gölge eğitimin dezavantajlı gruplar için telafi edici bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Tüm bu araştırmalar, gölge eğitimin öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunması gibi olumlu yansımaları bulunduğunu ortaya koymaktadır.

2.5. Dünyada Gölge Eğitim Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar

Gölge eğitim üzerine yapılan uluslararası araştırmalar, bu olgunun çok boyutlu doğasını ortaya koymuştur. 1990’lı yılların başında İspanya’nın kuzeyindeki özerk bölge olan Kantabria’da yürütülen bir araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin %55’i özellikle Matematik, Fizik ve Kimya derslerinden gölge eğitsel destek aldıkları belirlenmiştir. İlgili derslerden eğitsel destek aldıkları belirlenen bu öğrencilerin %26’sının haftada iki ile üç saat arasında değişen sürelerde gölge eğitim faaliyetlerine dahil oldukları, araştırma sonuçlarınca ortaya konulmuştur (Susinos & Zubieta, 1994).

Cordoba Üniversitesi’nde bir grup öğretim görevlisi tarafından yürütülmüş bir araştırmada gölge eğitim faaliyetlerine dahil olan öğrencilerin bu kapsamda aldıkları eğitsel desteğin onların akademik sonuçları üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ayrıca, bu tür gölge eğitim faaliyetlerinin son yıllarda önemli ölçüde arttığını göstermiştir (Mariana, Alós, & Alcalá, 2006).

Bununla birlikte 1995-1997 yılları arasında İspanya Ulusal Kalite ve Değerlendirme Enstitüsü yetkililerinin verdikleri bilgilere göre ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin %10’u ve ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %36’sı gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanmıştır (INCE,

2000, s. 90). Ayrıca enstitünün sağladığı veriler, 1990'lı yıllarda ortaokul öğrencilerinin %40'ının yabancı dil derslerinden, %20'sinin Bilgisayar derslerinden ve %30'unun ise okulda başarısız oldukları derslerden destek aldıklarını ortaya koymuştur. Gölge eğitim üzerine Hong Kong'ta yürütülmüş olan başka bir araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre 2011/2012 eğitim öğretim döneminde 16 farklı ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin %71,8'i son 12 ayda gölge eğitim desteği aldıkları belirlenmiştir (Bray, Zhan, Lykins, Wang & Kwo, 2014). Ortaokul düzeyinde gölge eğitim kapsamında yararlanılan dört temel dersin Çince, İngilizce, Matematik ve Beşerî bilimler olduğu tespit edilmiştir (Zhan, Bray, Wang, Lykins & Kwo, 2013). Bununla birlikte araştırma, öğrencilerin hangi derslerden haftada kaç saat gölge eğitim desteği aldıklarını da ortaya koymuştur. Buna göre araştırmaya dahil olan öğrenciler, haftada 2,19 saat İngilizce, 2,19 saat Matematik ve 1,88 saat Çince ders desteği aldıkları belirlenmiş ve bu oranların sınavlara hazırlık süreçlerinde arttığı gözlemlenmiştir (Bray, 2013, s.22).

Diğer yandan sahada yürütülmüş araştırmalar, maddi durumu elverişli olmayan birçok hane halkının bütçelerini zora soksa da gölge eğitim faaliyetlerine yatırımda bulunmayı bir zorunluluk olarak kabul ettiği belirlenmiştir. Örneğin 2008 yılında Güney Kore'de yürütülen bir araştırmanın bulgularına göre en yüksek sekiz gelir grubunda yer alan hane halklarının %91,8'inin gölge eğitim etkinliklerine yatırımda bulunduğu ve sırasıyla düşük gelir grubuna dahil hane halklarının %34,3'ü ve daha da düşük gelir grubunda bulunan hane halklarının da %55,3'ünün gölge eğitim faaliyetlerine harcamalarda bulunduğu belirlenmiştir (Kim, 2010, s. 303-304).

Güney Kore'deki bulgulara benzer sonuçlar İrlanda'da yürütülmüş bir araştırmada da ortaya çıkmış, ekonomik gücü yüksek ailelerden gelen öğrencilerin %58'i gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanırken sırasıyla düşük gelirli ailelerden gelen çocukların %32'si ve daha düşük gelir grubunda bulunan ailelerin çocuklarının da %28'i eğitsel destek faaliyetlerinden yararlandıkları ortaya çıkmıştır (Smyth, 2009, s.9).

Gölge eğitim konusunda yürütülmüş başka bir araştırmada ise Gürcistan'da öğrencilerin %90'ının gölge eğitimi bir gereklilik olarak gördüğü belirlenmiş ve gölge eğitim faaliyetlerine dahil olmamış öğrencilerin %60'ının ise gölge eğitim faaliyetlerine dahil olamamalarında tek

neden olarak maddi imkanlarının elverişsizliği olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir (Machabeli vd., 2011, s. 16).

Gölge eğitim konusunda araştırmalar yürütülmüş bir başka ülke olan Kamboçya’da ülke çapını temsil eden nitelikte 138 ortaokuldan elde edilen veriler ışığında özel derslere ve ek derslere olan katılım durumu ve sunumu araştırılmıştır. Araştırma, sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin kendi okulları tarafından sunulan ücretli ek derslere erişim olanaklarının ve kaydolma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan araştırma, özel dersleri karşılayabilecek maddi imkanlara sahip olan önemli sayıda çocuğun bu derslere katılmadığı, bu durum ise özel derslere katılımında öğrenci katılımının rolünü vurgulamıştır. Araştırma ayrıca kapasitesi yüksek ve daha iyi niteliklere sahip olan öğretmenlerin özel ders verdiklerini duyurma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve özel ders veren diğer öğretmenlerden daha fazla kazandıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırmanın sonucunda özel derslerden elde edilen gelirin küçük bir öğretmen grubunda yoğunlaştığı ve özel ders almayan öğrencilerin örgün okul saatlerinde ek olumsuz durumlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Arz ve talep unsurları arasındaki bu farklılık, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarına yansıdığı belirlenmiştir. Araştırmada matematik ve fizik derslerinden alınan özel derslerin sınavlardan alınan yüksek puanlarla ilişkili olduğu ancak bu durumun yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler arasındaki başarı farkının yalnızca bir kısmını açıkladığı ortaya konmuştur. Araştırmada ayrıca Kamboçya’da en büyük başarı farkının özel ders alan ve almayan öğrenciler arasında görüldüğü saptanmıştır (Marshall and Fukao, 2019).

2.6. Türkiye’de Gölge Eğitim Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye’de de gölge eğitim üzerine bazı araştırmalar yürütüldüğü literatürdeki çalışmalar doğrultusunda belirlenmiştir. Bu kapsamda devlet okulları bünyesinde verilen Destekleme ve yetiştirme kurslarının uygulanışına ilişkin olarak Ege bölgesinde bulunan bir Anadolu lisesinde görevli olan ve DYK kurslarından sorumlu 1 müdür yardımcısı, 4 öğretmen ve 22 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada okul paydaşlarının deneyimleri, görüş ve önerileri alınmıştır. Araştırma sonucunda DYK kurslarının faydalı ve kurslara düzenli devam edildiği sürece etkili ve verimli olduğu, katılımcıların görüşleri doğrultusunda saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmada katılımcılar tarafından öneriler sunulduğu ve kurs saatlerinin artırılması,

düzenli aralıklarla deneme sınavları gerçekleştirilmesi ve kurs kapsamında konu anlatımı ve soru bankası kitaplarının sağlanmasının kurslarının verimliliğini olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmıştır (Çetin & Gündoğdu, 2021).

Gölge eğitimi üzerine yürütülmüş başka bir araştırmada, Türk eğitim sistemi içerisinde dershanelerin varlıklarını sürdürme nedenleri ile 2015-2016 eğitim öğretim yılına kadar öğrencilerin dershanelere gitme nedenleri öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda saptanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2015-2016 eğitim öğretim yılında farklı okul türleri, lise mezunu olup olmama, cinsiyet, öğrenim görülen veya çalışılan okul türü gibi değişkenlere göre çeşitlendirilerek 15 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 15 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonucunda, üniversite kontenjanlarının sınırlı olması, Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde rekabetin ve fırsat eşitsizliğinin olması, devlet okullarında verilen eğitimin yetersiz olması ve okullarda üniversite sınavlarına yönelik hazırlık çalışmalarının yapılmaması gibi etkenlerin öğrencilerin dershanelere yönelmesine neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonunda Türk eğitim sistemi içerisinde var olan temel sorunların çözüme kavuşturulmadan sistem üzerinde yapılan bazı değişikliklerin özel öğretim kurumlarının varlığını ortadan kaldıramadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydın Elmas, Saatçioğlu & Başman, 2016).

Diğer yandan lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı başka bir araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenler için özel dershane kavramının neyi ifade ettiği, dershanelerin olumlu ve olumsuz yönleri, öğrencilerin dershaneleri tercih nedenleri ve Üniversite sınavlarının öğretmenler üzerindeki baskısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda İstanbul Anadolu yakasında bazı liselerde görev yapan öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda lise öğretmenlerinden elde edilen dönütler doğrultusunda dershanelerin üniversiteye giriş sınavlarında bazı avantajlar sağladığı ancak bu özel öğretim kurumlarının yürüttükleri ticari faaliyetler nedeniyle eğitimin ticarete alet edilmesinden ve öğrencilerin sınavlarda elde ettikleri başarıların sadece dershanelere mal edilmesinden rahatsızlık duyulduğu saptanmıştır (Baştürk & Doğan, 2010).

Bununla birlikte 2013-2014 eğitim öğretim yılında Elazığ'da çeşitli okullarda öğrenim gören 20 öğrenci, çeşitli kurumlarda görev yapan 20 yönetici ve öğretmen ile çeşitli dershanelerde

görev yapan 20 yönetici ve öğretmen ile yapılan bir araştırmada dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucu, eğitim sisteminde var olan eksiklik ve yanlışlıkların dershanelere olan bağımlılığı arttırdığı ve zorunlu hale getirdiği, dershanelerin kapatılması gerektiği, eğitim sisteminde yeni düzenlemeler yapılarak öğretmenlerin statü ve saygınlıklarının artırılması, öğretmen yetiştirme sisteminde düzenlemeler yapılması, dershanelerde çalışanların yaşadıkları mağduriyetlerinin giderilmesi ve okullardaki ders saatlerinin azaltılması gerektiğini ortaya koymuştur (Arabacı & Namlı, 2014).

Gölge eğitimi üzerine 2014 yılında yürütülmüş başka bir araştırmada birbirlerinden farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip olan öğrenci velilerinin özel dershanelere yönelik tutumlarının saptanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Amasya il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrencisi bulunan ve sosyo-ekonomik düzeyleri farklı dört ayrı okuldan toplam 100 öğrenci velisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci velileri, dershanelerin alternatifi olmayan eğitim kurumları oldukları ve rekabetçi bir ortamda öğrencilere fayda sağladıkları görüşünde birleştikleri belirlenmiştir (A. Duran, Düzgün & Duran, 2014).

Gölge eğitimin devlet okulları bünyesinde sunulan ücretsiz biçimi olan Destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili yürütülmüş olan başka bir araştırmada ortaokul ve liselerde 2014-2015 eğitim öğretim yılının başında uygulanmaya başlanan kurslarla ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 3 ortaokul ve 3 lisede görev yapan toplam 51 öğretmen ile bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüş olan araştırmada öğretmenlerden elde edilen veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kurslarda görev almalarındaki en önemli etkenin ek ders ücreti olduğu, kurslarda materyal eksikliğinin önemli bir sorun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Göksu & Gülcü, 2016).

Destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili yapılan benzer başka bir araştırmada, Kütahya ili örneği bağlamında devlet okullarında verilen Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma

desenine göre yürütölmüş olan çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kütahya merkez ilçede 3 ayrı ortaokulda öğrenim gören 269 öğrenci ve bu okullarda görev yapan farklı branşlardan toplam 24 öğretmen, araştırmaya dahil olmuştur. Araştırmanın sonunda Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağladığı, öğrencilere test çözme alışkanlığı kazandırarak merkezi sınavlara hazırlayıcı bir rol üstlendiğı, öğrencilerin konu eksiklerini kapatmasında fayda sağladığı ancak kurslarda yardımcı kaynak eksikliği yaşandığı ve devamsızlıklar nedeniyle kursların kapanması gibi olumsuz sonuçlarının bulunduğı saptanmıştır (Türküresin, 2018).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanması ve analizi süreçleri ile verilerin geçerliliği ve güvenirliğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Amacı Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ile öğretmenlerin gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerini saptamak olan bu araştırma, *betimsel tarama* modelinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden *Durum çalışması* desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışması deseni, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplandığı, bir durum betimlemesi ya da durum temalarının ortaya konulduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2021).

Araştırmada durum desenlerinden “*Tek araçsal durum çalışması*” deseninden yararlanılmıştır. Tek araçsal durum çalışmasında, öncelikle araştırmacılar bir konu veya soruna odaklanır ve sonra da araştırma konusunu örneklemek için sınırlı bir durum seçer (Stake, 1995). Yukarıda değinilen araştırma modeli doğrultusunda Türk eğitim sisteminde Gölge eğitimin mevcut durumu ve Gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenleri, okul yöneticileri ile öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya konulmuştur.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda belirli bir örneklem sayısı bulunmamasına karşın “*amaca uygunluk*” önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Marshall & Rosman’dan aktaran Cohen vd., 2018, s. 224). Bu doğrultuda araştırmanın amacına uygun olarak en sağlıklı verinin gölge eğitimle ilgili bizzat sahada zengin deneyim ve bilgiye sahip olan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 40 yönetici ve öğretmen rolüne haiz katılımcı ile görüşme yapılarak araştırmanın amaçlarına ulaşılabileceği varsayılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kastamonu il merkezi ile il merkezine yakın Seydiler, Devrekani ve Daday ilçelerinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul, Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ile Çok Programlı Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticileri kapsamında Okul Müdürleri, Müdür Başyardımcıları ve Müdür yardımcıları ile İlkokul kademesinde 1,2,3 ve 4. sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten Sınıf öğretmenleri ile Ortaokul ve lise kademesinde görev yapan Branş öğretmenlerinden oluşan toplam 40 katılımcı oluşturmuştur. Örneklemde Kastamonu ilinin tercih edilmesinde Kastamonu’nun yüksek okullaşma oranına sahip olması ve il düzeyinde çok sayıda resmi ve özel öğretim kurumlarının hizmet veriyor olması önemli bir rol oynamıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak ve araştırmaya katkı sunmaya istekli katılımcıların seçiminde cinsiyet dengeli bir dağılım gözetilmeye çalışılmış ve 25 erkek ile 15 kadın katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde Merkez ilçe ile merkez ilçeye mesafe bakımından yakın olan 3 farklı ilçe (Daday,

Devrekani ve Seydiler ilçeleri) veri toplama bölgesi olarak belirlenmiştir. Bu veri toplama bölgelerinden Merkez ilçeden 32, Devrekani ilçesinden 1, Daday ilçesinden 2 ve Seydiler ilçesinden de 5 katılımcı araştırmaya dahil olmuştur. Merkez ilçeye kıyasla Daday, Devrekani ve Seydiler ilçelerinden araştırmaya katkı sağlayan katılımcıların nicelik bakımından az olmasında ilçelerde öğretmen eksikliğinin fazla olması ve dolayısıyla branşı dışındaki derslere de giren branş öğretmenlerin fazlalığı ile katılımcı öğretmen ve yöneticilerin programlarının görüşme yapmak için elverişli olmaması gibi etkenler etkili olmuştur.

Araştırma sonuçlarının genellenmesini sağlayan ve araştırma kapsamı içerisinde yer alan ortak özelliklere sahip birimler bütününe evren denir (Ural & Kılıç, 2011, s. 33). Araştırmalar, çoğunlukla belirli bir evrene genellenmek amacıyla, evrenden yansızlık kuralına göre seçilen küçük örnek gruplar diğer bir ifadeyle örneklem üzerinde yapırlar (Karasar, 2009: 34). Örneklem ise araştırma evreni içerisinde amaca uygun herhangi bir yöntemle seçilen ve evreni temsil yeteneğine sahip birimler veya elemanlar kümesidir (Ural & Kılıç, 2011, s. 23).

Nitel araştırmalarda genellemelerden ziyade geçerlilik ön plandadır ve öncelikli amaç belirli bir durum ya da soruna ilişkin ayrıntılı bağlamsal betimlemelerin, duygu, düşünce ve yorumlamaların ve bireylerin olaylara ve durumlara yükledikleri farklı görüşlerin keşfedilmesidir (Schensul 2012, s. 84). Bu doğrultuda tek bir örnekleme yönteminin araştırmanın amaçları için yeterli olmayacağı düşüncesine ulaşılmış ve araştırmada farklı örnekleme yöntemlerinin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir.

Öncelikle araştırmanın nitel bir araştırma olması nedeniyle araştırmaya dahil olan öğretmen ve okul yöneticileri *Amaçlı örnekleme yöntemi* yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örnekleme; seçim için önemli olduğu varsayılan ölçütlerin belirlendiği ve bu ölçütlere göre seçilen örneklem araştırma evreninin bütün niteliklerini temsil ettiği düşünülen örneklem yöntemidir (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Bu doğrultuda Kastamonu ili örneği bağlamında eğitim politikalarının sahaya yansımaları sağlayan okul yöneticileri ile eğitim öğretim sürecinin sahadaki etkin uygulayıcıları olan ilköğretim kademesinde 1,2,3 ve 4. sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten sınıf öğretmenleri ile ortaokul ve lise kademelerinde branş öğretmenlerinin araştırma konusu olan Gölge eğitimin araştırma evreni sınırları içerisindeki mevcut durumu ile Gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenleri konusunda ortaya koydukları görüşlerin Kastamonu evreninin bütün niteliklerini temsil ettiği söylenebilir.

Bazı durumlarda nitel araştırmalarda “*kolay örnekleme*” amaçlı örneklem yöntemi olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 123). Kolay örnekleme yönteminde hangi katılımcıya daha kolay ulaşılabilirse onun örnekleme dahil edilmesi esas alınırken amaçlı örneklemede araştırmacının yürüttüğü araştırmanın amaçlarına en uygun düşecek katılımcıların bilinçli olarak belirlenmesi temel alınmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 100). Dolayısıyla bazı durumlarda araştırmanın amaçlarına ulaştıracak ve erişilmesi daha kolay olan katılımcılarla da görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ayrıca var olan bir durumun ayrıntılı bir biçimde betimlenebilmesi amacıyla amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan “*maksimum çeşitlilik örnekleme*” yönteminden de faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede bir duruma ya da soruna ilişkin farklı unvan ve konumlara sahip katılımcılar örneklemede yer alır (Palys, 2008, s. 698). Bu kapsamda örneklemede maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla öğretmenlik bölümü ve lisans mezunu öğretmen ve yöneticilerle yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış katılımcılar çalışma grubuna dahil edilerek örneklemede maksimum çeşitlilik amaçlanmıştır. Ayrıca gölge eğitim uygulamalarında farklılıklar olabileceği varsayılarak hem şehir merkezi hem de kırsal kesimden okul yöneticileri ve öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Amaçlı örneklem yöntemi yoluyla çalışma grubuna dahil olan ve araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan tüm katılımcıların *cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları*

okul türleri, görev unvanları, branşları ile eğitim düzeyleri gibi demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgilere bütünsel bir tablo halinde aşağıda yer verilmiştir;

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişkenler	Kategoriler	n
Cinsiyet	Erkek	25
	Kadın	15
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	5
	11-20 Yıl	19
	21-30 Yıl	15
	31 yıl ve üzeri	1
Okul Türü	İlkokul	9
	Ortaokul	5
	Lise	26
Görev Unvanı	Okul müdürü	2
	Okul müdür başyardımcısı	1
	Okul müdür yardımcısı	11
	Öğretmen	26
	Fen Bilimleri	1
Branş	Tarih	1
	Sınıf öğretmeni	11
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
	Biyoloji	1
	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	1
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	1
	Muhasebe ve Finans	1
	İngilizce	12
	Türk Dili ve Edebiyatı	4
	Coğrafya	1
	Kimya	1
	Beden Eğitimi	1
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	2

Eğitim Düzeyi	Lisans	26
	Yüksek Lisans	11
	Doktora	3

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların görev yaptıkları okul türü bağlamında ilkokul ve lise düzeyine kıyasla ortaokul düzeyinden daha az katılımcının araştırmaya dahil olmasında ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin iş yüklerinin fazla olması ve ders programlarının veri toplama süreci için elverişsiz olması etkili olmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların görev unvanları içerisinde yönetim kademesinde görev yapan okul müdürleri ile Müdür başyardımcılarının Müdür yardımcılarına kıyasla nicelik olarak daha düşük kalmasında okul müdürlerinin üst kademe yöneticileri ile yürüttükleri toplantı süreçlerinin yoğunluğu ve programlarının görüşmeye elverişsiz olması önemli bir etken olmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Nitel veri toplama tekniklerinden Görüşme (Mülakat) yöntemi izlenmiştir. Görüşme (Mülakat), “Önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir” (Stewart ve Cash, 1985, s.7). Görüşme yöntemi yoluyla bireyin iç dünyasına girilerek araştırma konusuna ilişkin bakış açısı anlaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme yöntemi ile araştırma konusu hakkında araştırmaya dahil olan katılımcıların deneyimleri, tutumları, düşünceleri, yorumları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında veriler, katılımcılarla yüz yüze ve bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan 40 katılımcıdan verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda katılımcılara yöneltilen bazı sorular sonda türü sorularla desteklenerek katılımcıların bakış

açıları ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bu şekilde sundukları görüşler hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede genellikle araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan soruların dışına çıkılmadan katılımcılara sorular yöneltilir. Bunun yanı sıra araştırmacı, katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarabilmek ve sundukları görüşler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla sonda türü sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Glesne, 2012; Kuş, 2012). Görüşme formu demografik özellikler ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk bölümündek katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlerin *cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, görev unvanı, eğitim düzeyi ve görev yaptıkları okul türü* gibi demografik verilerin elde edilmesine yönelik sorular yer almıştır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise araştırma konusu olan *Gölge eğitimin mevcut durumu ve gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerine* ilişkin olarak dokuz alt amaç başlığı altında sorular yöneltilmiştir.

Birinci alt amaç altında araştırmaya dahil olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi hakkındaki genel görüşlerine başvurularak araştırma konusunu teşkil eden araştırma sorularına geçilmeden önce katılımcıların Türk eğitim sistemi hakkındaki görüş ve tutumları öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşme formunun iki, üç, dört, beş, altı, yedi ve sekizinci alt amaçlarında yöneltilen sorularla araştırma konusunun odağını oluşturan Gölge eğitim ile Gölge eğitime neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerin neler olduğuna ilişkin Kastamonu ili örneği bağlamındaki tutum ve görüşlerine başvurularak Gölge eğitim konusunda katılımcıların genel eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde dokuzuncu ve son alt amaç kapsamında ise katılımcıların Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ile Gölge eğitim faaliyetleri bağlamında Türkiye’de yürütülen eğitim politikalarına ilişkin beklentileri konusundaki görüşlerine başvurularak araştırma kapsamındaki veri toplama aşamaları tamamlanmıştır.

Görüşme formu, literatürde nitel araştırma yöntemlerine ilişkin kaynaklar taranarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun taslak sureti uzman görüşü¹ incelemesine sunulmuş ve araştırma verilerini toplamaya esas oluşturan görüşme formu ile ilgili onaylar alınmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi amacıyla uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda revize edilen Görüşme formu, pilot çalışmasına tabi tutulmuştur. Pilot çalışmalarda seçilecek katılımcıların, asıl çalışmada kullanılacak katılımcı profiline olabildiğince yakın olması ideal bir durumdur (Glesne, 1999). Pilot çalışma kapsamında da bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda pilot uygulamaları kapsamında biri okul Müdür başyardımcısı ile biri Müdür yardımcısı olmak üzere 2 okul yöneticisi ile branşı Coğrafya ile Matematik olan 2 branş öğretmeni olmak üzere toplam 4 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Pilot uygulama kapsamında katılımcılar belirlenirken cinsiyet dengeli bir dağılım gözetilerek 2 kadın ve 2 erkek katılımcı belirlenmiştir. Bununla birlikte pilot uygulama için katılımcıların belirlenmesi sürecinde eğitim düzeyi çeşitliliğine öncelik verilerek 2 lisans ile 2 yüksek lisans katılımcısı belirlenmiştir. Ayrıca pilot uygulama için katılımcılar belirlenirken mesleki kıdem kriterine de dikkat edilerek henüz mesleğinin ilk yıllarında görev yapan ve 1-10 yıl arasında bir mesleki kıdeme sahip olan 2 katılımcı ile deneyim sahibi olmuş ve 11-20 yıl arasında bir mesleki kıdeme sahip 2 katılımcı ile pilot görüşme yapılmasına dikkat edilmiştir.

¹ Prof. Dr. Vicdan Altınok, Prof. Dr. Sait Akbaşlı, Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Prof. Dr. Murat Özdemir, Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu

Pilot uygulamada katılımcıların tamamı ilkököl ve ortaoköl kademesinde görüşme yapmaya istekli katılımcı bulunamaması ve programlarının uygun olmaması gibi nedenlerle lise oköl türünde görev yapan katılımcılardan belirlenmiştir. Pilot uygulama kapsamında katılımcıların belirlenmesinde mümkün olduğunca farklı branşlarda görev yapan katılımcılar tercih edilerek taslak görüşme formuna verebilecekleri farklı görüşler ve durumlara farklı bakış açıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 1 Matematik, 1 Coğrafya, 1 Türk Dili ve Edebiyatı ile 1 İngilizce olmak üzere gerek sayısal gerekse sözel ders dengeli branşlara haiz katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilerek form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda pilot uygulama süreci içerisinde sorular üzerinde düzenlemeler yapılarak ya da bazı sorular eklenip çıkartılarak Görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada yararlanılan veri toplama aracı EK-6'da sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında verilerin, Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan oköl yöneticileri ile Sınıf ve Branş öğretmenlerinden toplanabilmesi amacıyla öncelikle gerekli yasal izin ve Etik kurul onayı alınmıştır.

Gerekli izin alındıktan sonra daha önce amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayacaklarını ifade eden oköl yöneticileri ve öğretmenler ile iletişime geçilerek görev yaptıkları kurumlarında yüz yüze görüşülmüş ve görüşme için uygun oldukları gün ve saat için randevu takvimleri belirlenmiştir.

Görüşmeler için takvim belirlendikten sonra görüşmeleri yapmak üzere katılımcı öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okullarına gidilerek kurum yetkililerine araştırma izin onayının bir fotokopisi ibraz edilip izin alındıktan sonra Görüşme formu, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayan öğretmen ve oköl yöneticilerine uygulanmıştır. Görüşmelerin amacına ulaşabilmesi, kesintiye uğramaması ve katılımcıların

düşüncelerini daha açık bir şekilde ve etki altında kalmadan ifade edebilmeleri için okulların kütüphane ve laboratuvar gibi yüz yüze ve bireysel görüşmeleri gerçekleştirmeye uygun ortamlar seçilmiştir.

Creswell (2021), nitel araştırmalarda uyulması gereken bazı etik ilkelerin önemine değinmektedir. Mevcut çalışmada bu etik ilkelere uyum doğrultusunda görüşmeye başlanmadan önce katılımcılar, araştırmanın amacı konusunda tekrar bilgilendirilmiş ve yapılacak görüşmeye katılıp katılmama konusunda özgür oldukları, istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri hatırlatılmıştır.

Uygulamaya geçmeden önce araştırmaya katılan yöneticilere ve öğretmenlere görüşme formuna verdikleri cevapların gizliliğinin sağlanacağı ve görüşmede paylaşılan görüşlerin yalnızca bu araştırmada kullanılacağı açıkça taahhüt edilmiştir. Görüşmenin zamanını etkili kullanabilmek ve öğretmen ve yöneticilerin sorulara verecekleri yanıtları daha iyi ve dikkatli not edebilmek ve veri kaybının önüne geçebilmek amacıyla araştırma etiği gereği katılımcıların uygun bulması durumunda ve izin vermesi koşuluyla görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 30-60 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcıların verdikleri yanıtlara herhangi bir yorum yapılmadan ve katılımcılar yönlendirilmeden veriler objektif bir biçimde toplanmıştır.

Katılımcılarla yürütülen görüşmeler, araştırmanın başlangıcında yapılan planlamalar doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci titizlikle yürütülmüştür. Tüm görüşmeler katılımcıların oluru ile ses kaydına alınarak olası veri kayıplarının önüne geçilmiştir. Verilerin güvenilirliğine yönelik olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerde uzun süreli etkileşime önem verilmiştir. Aşağıda yer verilen Tablo 2'deki görüşme sürelerine ilişkin veriler bunu doğrulamaktadır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların demografik özelliklerine ve görüşmelerin sürelerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler ve Görüşme Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mesleki kıdem	Okul türü	Görev türü	Eğitim düzeyi	Görüşmenin şekli	Görüşmenin süresi (Dk./Sn.)
M1	Erkek	21-30	Lise	Müdür	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	31,39
M2	Erkek	21-30	İlkokul	Müdür	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	44,00
MBY1	Erkek	11-20	Lise	Müd. Başyrd.	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	57,14
MY1	Erkek	11-20	Lise	Müd. Yrd.	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	49,29
MY2	Kadın	11-20	Lise	Müd. Yrd.	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	45,20
MY3	Erkek	21-30	Lise	Müd. Yrd.	Doktora	Yüz yüze sesli kayıt	69,21
MY4	Erkek	11-20	Lise	Müd. Yrd.	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	69,20
MY5	Kadın	21-30	Lise	Müd. Yrd.	Doktora	Yüz yüze sesli kayıt	65,44
MY6	Erkek	11-20	Lise	Müd. Yrd.	Doktora	Yüz yüze sesli kayıt	78,53
MY7	Erkek	31+	Lise	Müd. Yrd.	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	39,40
MY8	Erkek	21-30	Lise	Müd. Yrd.	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	48,44
MY9	Kadın	11-20	İlkokul	Müd. Yrd.	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	39,22
MY10	Kadın	01-10	Ortaokul	Müd. Yrd.	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	29,37
MY11	Kadın	11-20	Lise	Müd. Yrd.	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	57,29
Ö1	Erkek	21-30	Lise	Öğretmen	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	55,52
Ö2	Erkek	21-30	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	47,00
Ö3	Kadın	21-30	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	54,15
Ö4	Erkek	01-10	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	52,16
Ö5	Erkek	11-20	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	47,56
Ö6	Kadın	11-20	İlkokul	Öğretmen	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	40,44
Ö7	Kadın	11-20	İlkokul	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	30,28
Ö8	Kadın	11-20	İlkokul	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	37,41
Ö9	Kadın	11-20	İlkokul	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	33,08
Ö10	Erkek	21-30	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	29,00
Ö11	Erkek	21-30	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	39,33
Ö12	Kadın	21-30	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	33,31
Ö13	Erkek	11-20	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	36,56
Ö14	Erkek	21-30	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	42,44
Ö15	Erkek	01-10	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	58,00
Ö16	Erkek	11-20	Ortaokul	Öğretmen	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	50,05
Ö17	Erkek	21-30	Ortaokul	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	40,23
Ö18	Erkek	11-20	Ortaokul	Öğretmen	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	43,56
Ö19	Kadın	21-30	İlkokul	Öğretmen	Yüksek Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	35,22
Ö20	Kadın	11-20	İlkokul	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	40,06
Ö21	Erkek	01-10	Ortaokul	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	51,32
Ö22	Kadın	11-20	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	22,34
Ö23	Kadın	11-20	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	30,07
Ö24	Erkek	01-10	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	48,35
Ö25	Erkek	11-20	Lise	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	59,27
Ö26	Erkek	11-20	İlkokul	Öğretmen	Lisans	Yüz yüze sesli kayıt	34,44

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde MAXQDA 2024 Nitel Veri Analizi Programı kullanılmış, bu doğrultuda *Kodlama*, *Not alma (Memos)*, *Görselleştirme* ve *Sorgulama-Özetleme-Tema geliştirme* adımları yazılım içindeki modüller aracılığıyla oluşturulmuştur. Ham verilerin daha kolay anlamlandırılması ve yorumlanabilmesi amacıyla verilerin betimsel analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi amacıyla görüşme formunda yer alan her bir soruya ilişkin elde edilen veriler, belirli tema başlıkları altında kategorilere ayrılarak ham veri okunabilir ve anlamlandırılabilir hale getirilmiştir. İşlenen verilerin daha kolay anlamlandırılabilmesi ve yorumlanabilmesi amacıyla katılımcı öğretmen ve yöneticilerden elde edilen veriler, MAXQDA 2024 yazılımı aracılığıyla derinlemesine incelenerek araştırmanın konusuna ve ilgili alt amaç altında yöneltilen soruya hizmet edebilecek her veri titizlikle ele alınmıştır.

Verilerin analizi sürecine başlanırken öncelikle veri kaybının önüne geçebilmek ve görüşmede paylaşılan görüşlerin eksiksiz bir şekilde not alınabilmesine yönelik olarak ses kaydına alınan görüşmelerin transkripsiyon işlemleri gerçekleştirilerek görüşmelerden elde edilen veriler, yazı biçimine aktarılmış ve transkriptler MAXQDA yazılımının “Belgeler” alanına aktarılmıştır. İşlenen verilerin daha kolay anlamlandırılabilmesi ve yorumlanabilmesi amacıyla katılımcı öğretmen ve yöneticilerden elde edilen veriler, MAXQDA 2024 yazılımı aracılığıyla derinlemesine incelenerek araştırmanın konusuna ve ilgili alt amaç altında yöneltilen soruya hizmet edebilecek her veri titizlikle ele alınmıştır.

Analiz süreci *Açık kodlama* ile başlamış, transkriptlerdeki anlamlı birimler satır satır işaretlenerek *Ön kodlar* oluşturulmuştur. Bunu, benzer kodların bir araya getirilmesiyle *Tematik kodlama* ve ana temaların netleştirildiği *Üst tema* aşaması izlemiştir. Elde edilen veriler, temalar ve alt kategorileriyle birlikte MAXQDA 2024 veri analizi programına işlenerek katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların frekans değerleri belirlenmiştir. Kod yapısı MAXQDA yazılımının “Kod Sistemi” bölümü içinde hiyerarşik olarak

düzenlenmiş ve kod tanımları ile kapsama ölçütleri “Kod Kitabı” ’na kaydedilmiştir. Yazılım üzerinde yapılan kodlama işlemleri sırasında yansıtıcı notlar yazılımın “Memos” özelliğiyle tutulmuştur. Kodlama işlemleri tamamlandıktan sonra kodların dağılım ve örüntülerini incelemek amacıyla MAXQDA yazılımının görsel araçları içerisinde bulunan “Kod Matris Tarayıcısı” ve “Kod İlişkileri Tarayıcısı” kullanılmış, yazılıma işlenen verilerin birlikte-görünüm ilişkileri (*Co-occurrence*) ve varyasyonlar bu araçlarla test edilmiştir. Kodlanmış bölümlerin yoğunlaştırılması “Özet Tablosu/Gezini” (*Summary Grid/Explorer*) ile yapılmış ve tema anlatıları bu özetlerden türetilmiştir. Tema ve alt temalara ilişkin kodlanmış alıntılar, MAXQDA yazılımından dışa aktararak araştırmanın raporlaştırılması sürecinde kullanılmıştır. MAXQDA yazılımı üzerinde gerçekleştirilen tüm adımlar yazılım zaman damgaları ve notlarla arşivlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler aynı zamanda Nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizine de tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir. Bunlar, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242-243). İçerik analizinin ilk aşamasında veriler kodlanmıştır. Kodlanan verilerdeki benzerlikler, farklılıklar ve birbiriyle olan ilişkileri incelenerek kodlar kategorize edilmiştir. Kodlama işleminde veri analizinde ortaya çıkan kavramlar esas alınarak veriler arasındaki anlamlı bölümler göz önünde bulundurulmuştur. Kavramsal çerçeveye uygun olarak tema, kategori ve kodlamalar yapılarak ifadeler tablo halinde gösterilmiştir. Ayrıca kodları açıklayan temalar ve bunlara bağlı alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalara bağlı olarak elde edilen verilerin frekans değerleri de eklenmiştir.

Ayrıca bu bağlamda yapılan tematik kodlamalara bağlı olarak katılımcıların ilgili konuya ilişkin sundukları özgün görüş ve düşünceleri ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırmada görüşlerine başvurulmuş katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla doğrudan alıntılarda Sınıf öğretmenleri ve Branş öğretmenleri [Ö], Okul

müdürleri [M], Müdür Başyardımcıları [MBY] ve Müdür Yardımcıları [MY] kısaltmaları ve sayılarla temsil edilmiştir. Kod ve temaların oluşturulmasıyla birlikte elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

3.6. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada ulaşılan sonuçların geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla çapraz kontrol, katılımcı teyidi, uzun süreli veri toplama ve katılımcıyla uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama ve örneklemede çeşitliliği sağlamaya yönelik bir yol izlenmiştir.

Verilerin güvenirliliğini sağlamaya yönelik olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcıların kaygıdan uzak, kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve araştırmacının etkisinden uzak bir şekilde görüşlerini paylaşabilmeleri amacıyla görüşmelerin en az 30-60 dakika arasında değişen sürelerde sürmesi sağlanmış ve katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanması hedeflenmiştir.

Verilerin toplanması sürecinden sonra metin biçimine aktarılan verilerin iç geçerliliğini (inandırıcılığı) sağlamak amacıyla, görüşme transkripsiyonları her bir katılımcı öğretmen ve yöneticinin incelemesine sunularak kendileri tarafından sunulan verilerin güvenirliliği sağlanmış ve elde edilen verilerin doğruluğu eksiksiz bir biçimde teyit edilmiştir. Katılımcıların değerlendirmeye alınmasını istemediği ifadelerin çıkmaması sonucunda ifadelerin tamamı araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilerek tutarlılık artırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak ayrıca çapraz kontrol yöntemi bağlamında Doktora derecesine haiz üç ayrı uzman görüşüne² başvurulmuştur.

Bununla birlikte verilerin dış geçerliliğinin sağlanmasına yönelik, veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilerek farklı görüş ve yaşantılara sahip katılımcıların araştırmaya katkı sağlaması amaçlanmıştır, bu doğrultuda farklı branş ve mesleki kıdeme mensup öğretmenlerin yanı sıra farklı unvan ve eğitim düzeylerine sahip okul yöneticileri ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamaya dönük olarak ise araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ile verilerin analizi süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve araştırma sonunda elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların kavramsal çerçeveye olan uyumluluğu kontrol edilerek araştırmanın iç güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

² Dr. Ayhan Duygulu, Şeyh Şaban-ı Veli Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kastamonu; Dr. Kerem Tekşen, Prof. Dr. Saime İnal Savi Sosyal Bilimler Lisesi, Kastamonu; Dr. Erhan Dolapcı, Göl Anadolu Lisesi, Kastamonu

Erlandson ve diğlerleri (1993), araştırma sonuçlarının *aktarılabirliğini* artırmaya yönelik olarak iki yöntem önermektedir: ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme. Bu doğrultuda araştırmada, araştırma sonuçlarının aktarılabirliğini sağlamaya dönük olarak elde edilen tüm ham veriler ayrıntılı bir biçimde betimlenerek tema başlıkları altında sunulmuştur. Araştırmacı tarafından tüm katılımcılarla yapılan görüşmelerde aynı yaklaşımla sorular yöneltilmiş ve yönlendirmeden kaçınılarak veriler kodlanmış ve verilerin analizi süreçlerinde nesnel ve tutarlı bir süreç izlenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Kastamonu ili Merkez ilçe ile Daday, Devrekani ve Seydiler ilçe merkezlerindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri, okul müdür yardımcılarını, okul müdür yardımcılarını ile ilköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile ortaokul ve lise kademesinde eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten branş öğretmenlerinin Türk eğitim sisteminde Gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenleri konusundaki görüşleri çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların, gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerine dönük görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular dokuz ana başlık altında ele alınmıştır;

1. *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular,*
2. *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetleri konusundaki görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular,*
3. *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemi, eğitim-öğretim süreci, okul, öğretmen, aile, öğrencilerin ders başarıları, öğrencilerin sınav başarıları ile öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz yansımaları çerçevesinde ortaya koydukları görüşlerine ilişkin bulgular,*

4. *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerine neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlere ilişkin düşünceleri çerçevesinde elde edilen bulgular,*
5. *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin resmi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği ve bu eğitimden yararlanan insan gücü sermayesi üzerindeki etkileri hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular,*
6. *Okul yöneticileri ve öğretmen katılımcıların özel öğretim kurumları ve bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular,*
7. *Eğitim ekonomisi bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak yaptıkları harcamalar hususundaki görüşlerinden elde edilen bulgular,*
8. *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitime ilişkin bulundukları eğitim bölgesi içerisindeki etki düzeyi ve payı konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular,*
9. *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ve eğitim politikalarına ilişkin beklentileri konusundaki görüşlerinden elde edilen bulgular.*

4.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi ile ilgili görüşleri” tema başlığı altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri dört kategori altında ele alınmış ve elde edilen bulgulara tablolar halinde yer verilmiştir. Öncelikle yöneticilerin ve öğretmenlerin genel çerçevede Türk eğitim sistemi hakkındaki görüşlerinin belirlenerek katılımcıların Türk eğitim sistemi hakkındaki genel eğilimleri ve yaklaşımlarının saptanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların Türk eğitim sisteminde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri, bugüne kadar mesleki kariyerlerinde yaşadıkları deneyimler ve eğitim politikaları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Sorunlar	Politik istikrarsızlık	17	M1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY8, MY9, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö13, Ö19, Ö23, Ö25, Ö26
	Yetersizlik	3	MY9, MY10, Ö9
	Coğrafi ve sosyoekonomik eşitsizlikler	2	Ö20, Ö21
	Değerleri kazandırmada eksiklik	2	MBY1, MY2
	Eğitim politikalarında süreklilik eksikliği	1	Ö26
	Öğretmenlerin motivasyon sorunu	1	Ö26
	Kişisel vizyon ve politikalar	1	Ö26
	Sık aralıklarla Bakan değişiklikleri	1	Ö26
	Değerler ve akademik kazanımların kavratılamayışı	1	Ö25
	Köklü değişim eksikliği	1	Ö25
	Ara eleman eksikliği	1	Ö24
	Ailelerin yanlış okul yönlendirmeleri ve istihdam sorunu	1	Ö24
	Yönlendirme eksikliği ve yanlış okul seçimi	1	Ö24
	Yönlendirme eksikliği ve hatalı alan seçimi	1	Ö24
	Yönlendirme eksikliği ve devamsızlık sorunu	1	Ö24
	Sürekli değişen müfredat	1	Ö23
	Çocukların özgüven sorunu	1	Ö22
	Kademeler arası Düzey dengesizliği	1	Ö22
	Öğretmenlerin sisteme uyum çabası	1	Ö20
	Deneme-Yanılma yönteminin takibi	1	Ö20

Öğretmenlerin sisteme uyum sorunu	1	Ö19
Yöntem ve tekniklerde istikrarsızlık	1	Ö19
Bireysel ihtiyaçları göz ardı eden sistem	1	Ö18
Çabasız sınıf geçme sorunu	1	Ö18
Mesleki yönlendirmede yetersizlik	1	Ö18
Faydadan yoksun sistem	1	Ö18
Akademisyenlerin saha deneyimi yetersizliği	1	Ö16
Sistemler arası kültürel ve ihtiyaç farklılığı	1	Ö16
Sistemde dışa bağımlılık	1	Ö16
Beklenti ve uygulama arasında uçurum	1	Ö15
Milli kimlikten yoksunluk	1	Ö13
Sonuçların belirsizliği	1	Ö13
Amaçsız değişimler	1	Ö13
Okuma becerisini kazandırmada yoksunluk	1	Ö12
Eleştirel düşünceden yoksunluk	1	Ö12
Bilgi derinliğinden yüzeysel sisteme geçiş	1	Ö12
Kötüye gidiş	1	Ö12
Sistemsizlik	1	Ö11
İlkokul süresinin kısalığı	1	Ö8
Kazanımlarda zaman yönetimi sorunu	1	Ö7
Üst kademelerde bireysel ilgisizlik	1	Ö6
Kademeler arası uyum sorunu	1	Ö6
Verimsizlik	1	Ö5
Görüntü ve reklam odaklılık	1	Ö4
Sorun ve karmaşa temelli sistem	1	Ö4
Politize sistem	1	Ö3
Diploma odaklılık	1	Ö2
Geleneksel temelli öğreti sistemi	1	MY11
Okul dışı öğrenmelerde eksiklik	1	MY7
Öğretmen merkeziyetçi sistem	1	MY7
Sistemin "Eğitim" boyutu yetersizliği	1	MY7
Kültür ve değer aktarımında yetersizlik	1	MY5
Yenilikçi politikalardan yoksunluk	1	MY3
Yönlendirme eksikliği	1	MY2

	Okul türlerinde çeşitlilik ve ayrışma	1	MY2
	Değer etkinliklerini uygulamada eksiklik	1	MBY1
	Bürokratik yoğunluk	1	MBY1
	Süreç odaklı sistem yoksunluğu	1	MBY1
	Sosyal, sportif ve kültürel yönden yetiştirememe	1	MBY1
	Sınav odaklı sistem	1	MBY1
	Paydaş görüşleri alınmaması	1	M2
	Alt kademelerde sınav uygulamalarının fazlalığı	1	M1
Olumlu Boyutlar	Olumlu yönde ilerleme	2	M2, Ö9
	Genel amaçlar doğrultusunda çaba	1	Ö25
	Öğretmen ve öğrenciye fayda odaklı sistem	1	Ö20
	Çok yönlü gelişim odaklılık	1	Ö8
	Sistemsel memnuniyet	1	Ö7
	Sistemsel ve personel açıdan yeterlilik	1	MY11
	Gözlem temelli öğrenme sistemi	1	MY11
	Kapsamlılık	1	MY6
	Sistemsel özgünlük	1	MY6
	Yerleşik ve köklü sistem	1	MY1
	Kapsayıcılığı olan sistem	1	MY1
	İmkanlar sunan sistem	1	MY1
	Fırsat eşitliği tanıyan sistem	1	MY1
	Sorunsuz zorunlu eğitim	1	M2
Öneriler	Mesleki eğitime yönlendirme gerekliliği	1	Ö24
	Ailelerin bilinçlendirme gerekliliği	1	Ö24
	Kademeler arası yönlendirme gerekliliği	1	Ö24
	Sistemsel revizyon gerekliliği	1	Ö24
	Bölgesel planlama gerekliliği	1	Ö21
	Yönlendirmenin gerekliliği	1	Ö18
	Özgün sistem oluşturma gerekliliği	1	Ö16
	Eğitim kademelerinde revizyon gerekliliği	1	Ö1

Sadeleştirilmiş ve değerlerin kazandırıldığı sistem gerekliliği	1	MY2
Paydaş görüşlerinin gerekliliği	1	M2
Minör sistemsel düzenlemelerin gerekliliği	1	M1

Tablo 3’te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sistemi hakkındaki olumlu, olumsuz ve öneri içeren görüşlere ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Türk eğitim sistemi ile ilgili yönetici ve öğretmen katılımcıların ortak noktada buluştukları en güçlü sorun kaynağının *politik istikrarsızlık* teması olduğu saptanmıştır. ($n=17$; M1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY8, MY9, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö13, Ö19, Ö23, Ö25, Ö26). Bu sorun kaynağını *genel yetersizlik değerlendirmeleri* ($n=3$; MY9, MY10, Ö9) ve *coğrafi ve sosyoekonomik eşitsizlik* temaları ($n=2$; Ö20, Ö21) tamamladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın *olumlu yönde ilerleme* olduğuna dair daha az sıklıkta ifade edilen temaların olduğu belirlenmiştir (M2, Ö9; $n=1$). Bulgulardaki bu dağılım, eğitim sisteminin mevcut bir kapasitesinin bulunduğunu ve geliştirilirse iyi yönde gelişebileceği ancak yönetimdeki süreklilik eksikliği ile politikaların kâğıt üzerinde kalarak uygulamaya geçirilememesinin, eğitim sisteminin bu olumlu kapasitesini sınırladığı değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte araştırmada aynı alt amacın “Eğitim Politikaları” başlığı altında da *politik istikrarsızlık* ikinci kez ayrı bir tablo içerisinde yüksek sıklıkla yeniden karşımıza çıktığı saptanmıştır. Bu yinelenme, eğitim sistemindeki dalgalanmaların eğitim politikaları üzerinden okula ve sınıfa doğru eşzamanlı yansıdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Türk eğitim sistemi içerisinde politik istikrarsızlığın yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda en büyük sorun kaynağı olduğu bazı katılımcıların görüşleri ile doğrulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan M1, MY2, MY3, MY4, Ö5, Ö10, Ö11 ve Ö26 politik istikrarsızlığın Türk eğitim sistemi içerisinde önemli bir sorun kaynağı olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bizim eğitim sistemindeki asıl sıkıntı şu: Biz sürekli yeniden alıyoruz sistemi yani bir aksaklık gördüğümüz zaman aksaklığı düzeltmek yerine sil baştan alıyoruz. Asıl sıkıntımız o

aslında. Sadece eksik görülen, noksan görünen noktaları düzeltmeye yönelsek daha iyi bir sistem olacak ama sistemdeki sürekli değişiklikler bence zarar veriyor. Yani eğitim sistemini geliştiremememe sebebimiz bence bu genel anlamda.” (M1),

“Eğitim sistemimizin ben çok sık değiştirildiğini, çok sık üzerinde oynamalar yapıldığını düşünüyorum. Bu dolayısıyla kararsızlığa ve dengeli ve uzun süreli hedefler doğrultusunda amacına ulaşmadan yetiştirilen öğrencilere bireylere sebep oluyor bence.” (MY2),

“Eee genel olarak bir uzun vadeli bir sistematığın henüz oturtulamadığını söyleyebilirim. Yani planlar kısa vadeli yapılıyor. Sanki deneme yanılma yoluyla gibi bazı sistemler getiriliyor ve bu da çok pahalıya mal oluyor. Çünkü birkaç nesil arada kaynıyor. Yani genel olarak bir sistem sorunu olduğunu söyleyebilirim. Hani kemikleşmiş uzun vadeli yıllarca başvurulabilecek bir sistemi oturtamadığımızı düşünüyorum eğitim sistemine. İstikrar yok. Deneme-yanılma yoluyla yapıyoruz. Dışarıdan ithal şeyler var, uygulamalar var devamında bunları destekleyecek politikalar üretilmiyor ve günübirlik politikalar yani. Yani bugün yapıldığı zaman hemen akşama kişiler, yani politika yapımcılar onun sonuçlarını kısa vadede bir hafta 10 gün içinde ya da akşam haberlerde izleyelim tarzında politikalar bu. O nedenle bir sistem sorunu olduğunu söyleyebilirim genel anlamda.” (MY3),

“Ya öncelikle biz Türk eğitim sistemi diyoruz ama hani sistem olduğu biraz kuşkulu eee şöyle ifade edeyim. Sürekli yani her yıl olmasa bile 2 yılda bir Türk eğitim sistemi üzerinde değişiklikler oluyor. Hani değişiklik girişimleri oluyor. Eee siyaset üstü bir eğitim anlayışımızın olmadığını düşünüyorum. Bu ne demek? Her gelen iktidar öncelikle eğitim sisteminde bir değişikliğe gitmek istiyor. Yani var olan sorunlar üzerinde düzenlemeler yapmak yerine sistemi komple değiştirme girişiminde bulunuyor. Kendi açımdan değerlendirirsem 2003 yılında öğretmenliğe başladıktan sonra şu ana kadar 2023 yılına kadar yaklaşık 20 yıl geçmiş. Eee yani her sene daha kötüye giden bir eğitim sistemimizin olduğunu düşünüyorum. Ve her zaman her yani her defasında da kendime şunu soruyorum, daha da kötüye gidebilir mi? Evet, daha da kötüye gidiyor. Günümüzden bir tane bir örnek vereyim. Yani siz de biliyorsunuzdur muhtemelen özellikle lise düzeyinde öğrencilerin

birçoğu özellikle son sınıftaki öğrenciler şu an açık liseye gidiyor, yani açık liseye gitmesine izin veriliyor ama liseler, 4 yıla çıkarılmasının sebeplerinden bir tanesi eee ...işte öğrencilerin eee daha fazla sosyal aktivitelerle vesaire uğraşması hani en azından ders yükünün biraz azaltılmasıydı. Ama geline noktada öğrencilerin yani yaklaşık olarak bütün sınıf düzeylerinde lisede 40 saat ders var. Ders saati hani azalması gerekirken daha da arttı ve 4 yıllık eğitim sistemine geçilmesinin en önemli sebeplerinden bir tanesi buydu ve zorunlu yani 12 yıllık zorunlu eğitime geçildikten sonra normalde açık liseye geçiş yasaktı. Yani örgün eğitim dönemindeki gençlerin geçmesi yasaktı o dönemde ama şu an geldiğimiz noktada özellikle Pandemiden sonra geçişe izin verildi ve birçok öğrenci ki buna Fen lisesinin iyi öğrencilerini de dahil edebiliriz. Açık liseye geçmeye başladılar. Ve şu an açık lisedeki öğrenci sayısı 2 milyona yaklaştı. Yani bu açıkçası hani eğitim sisteminin yani ciddi anlamda sorgulanması gerektiği sonucunu doğuruyor. Yani kısaca özetlemek gerekirse hani eğitim sistemi bir yapboz tahtası şeklinde yani sürekli yenilikler yapılıyor, sınav sistemi değişiyor, ders programları değişiyor. Yönetici, okul yöneticilerinin alım süreci değişiyor. Öğretmenlerin statüsü değişiyor. Yani böyle uzun vadeli bir sistemi şu an için yok diye düşünüyorum.” (MY4),

“Çok değişiklikler yapıldığı için sağlam bir zemin üzerinde değil, siyasi amaçlar doğrultusunda sistem çok değiştiriliyor. Bu da sistemin uzun vadede verimli olmasını engelliyor. Yani öğrencilik yıllarımı, öğretmenlik yıllarımı ekleyecek olursak herhalde 3-4 defa sistem değişmiştir ve çok yanlış bir şey. Yani Avrupa'yı örnek alacak olursak, hani Almanya'da bir 1950'deki sistem hala devam ediyor. Belki ufak tefek rötuşlar yapılıyor. Bizim ülkemizde ise ilkokuldan başlayın üniversiteye kadar çok değişiklikler yapılıyor. Bunu doğru bulmuyorum.” (Ö5),

“Türk eğitim sistemi genel çerçevede öğretmenlik yaptığım süre boyunca sürekli değişikliklere uğrayan bir sistem. Örneğin ben kendi adıma öğrencilik yaptığım dönemlere baktığım zaman kredili sistemde başlamış olduk doksanlı yıllarda, 90 senesinde hatta kredili sistem başladı. Arkasından sistem hemen değişti. Yani tam anlamıyla bir verim alınamadan

veyahut ta tam bir sonuç ortaya çıkartılamadan sistem değişiklikleri maalesef olumsuz yansımaları oluyor bunların da. Yani çok hızlı, çok seri bir şekilde sistem değişiklikleri yapılıyor. Tabi bunda tam olarak bir şey verilemiyor sonuç ortaya çıkarılmadan.” (Ö10),

“Ya yap boz yaz boz tahtasından başka bir şey değil, sürekli değişen, her sene yeni bir yönetmelikte değişen, tam bir sistemi olmayan bir düzensizlikler bütünüdür demek istiyorum. Yani belki çok negatif konuşuyorum ama yani ben onu bir sistem olarak görmüyorum.” (Ö11),

“Türk eğitim sistemini anlattığımda eğitim sistemimiz, hükümetlerin Bakanlık düzeyindeki politikaları çerçevesinde çok sık Bakan değiştiği için ve her Bakan kendi sistemini oluşturmaya çalıştığı için maalesef sürekli değişim halinde.” Ö26).

Tablodaki bulgular değerlendirildiğinde istikrarsızlığın nedeni olarak en çok şahıslara endeksli politikalar (Ö26; n=1) ve sık Bakan değişimi gösterildiği belirlenmiştir (Ö26; n=1). Bununla birlikte *süreklilik eksikliği* (Ö26; n=1) ve *öğretmen motivasyon kaybı* (Ö26; n=1) gibi eleştirilerin yanı sıra *politize işleyiş* (Ö3; n=1), *aşırı bürokrasi* (MBY1; n=1) ve *süreç odaklı sistem yoksunluğu* (MBY1; n=1) ve *yenilikçi politikalardan yoksunluk* (MY3; n=1) gibi alt temaların da karar alma süreçlerine ilişkin diğer eleştiriler olarak öne çıktıkları saptanmıştır. Ayrıca *amaçsız değişim* (Ö13; n=1) ve *sonuçların belirsizliği* (Ö13; n=1) de sahada Türk eğitim sistemine yönelik olumsuz algıyı destekleyen temalar olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, paydaş görüşü alınmamasını eleştirdikleri (M2; n=1), aynı zamanda *paydaş görüşü alınmasının önemini de vurguladıkları* (M2; n=1) saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde katılımcıların çözüm olarak *minör iyileştirmelerle ilerlemeyi* (M1; n=1) ve *yerleşik, kapsayıcı ve imkân sunan eşitlikçi bir sistem* (MY1; n=1) ile adım adım iyileştirme beklentisini vurguladıkları görülmektedir.

Tablodan çıkarılan bu sonuçlar, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda katılımcı Ö26 çok sık Bakan değişimlerinin ve şahıslara endeksli politikalar yürütülmesinin istikrarsızlığa neden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Hükümetlerin Bakanlık düzeyindeki politikaları çerçevesinde çok sık Bakan değiştiği için ve her Bakan kendi sistemini oluşturmaya çalıştığı için maalesef sürekli değişim halinde. Her Bakan kendi sistemini oluşturmaya çalıştığı için maalesef sürekli değişim halinde.” (Ö26).

Ayrıca sistemde sürekliliğin sağlanamayışı ve öğretmenlerin motivasyon kayıplarının da bu istikrarsızlığı arttırarak sürdürdüğünü aynı katılımcı Ö26, şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Bir Bakanın başlattığı proje bitmeden Bakanlık değişimi neticesinde bir başka Bakan o projeyi tamamen kaldırıyor. Farklı bir sistem getirmeye çalışıyor. Bu sebeple yani Bakanlık düzeyinde de Millî Eğitim Bakanlığı Cumhuriyet tarihinde 61 defa Bakan değişikliğine uğradığı söyleniyor. Bu da sistemi olumsuz etkiliyor. Bu değişime aşağıda okullarda yani hani biz öğretmenler olarak uyum sağlamakta sıkıntı çekiyoruz.” (Ö26).

Diğer yandan katılımcı Ö3, eğitim sisteminin siyaset temelli yürütüldüğünü şu görüşüyle savunmuştur;

“Benim düşündüğüm şey, şu anda siyasiler tarafından belirlenen bir eğitim sistemine sahibiz. O yüzden de herkese hitap ettiğini düşünmüyorum.” (Ö3).

Yönetici MBY1 ise aşırı bürokrasi ve süreç odaklı sistemin bulunmayışının Türk eğitim sistemini olumsuz yönde etkilediğini şu sözleriyle yansıtmıştır;

“Mesela en basitinden örnek vereyim, Bakanlık bir proje yapıyor: Kök değerler eğitimi. Aslında çok güzel bir şey eğitim sistemi açısından değerleri öğrencilere kazandırmak. Ama şimdi bunu öğretmenler uygulayamıyor. Her hafta rapor istiyorum öğretmenlerden. Ne yapıyorsunuz? Onları sisteme hazırlıyorum. Bu ay şu etkinliği yapacağız. Etkinlikler yapılmıyor her şey kâğıt üzerinde kalıyor. Sürece önem vermemesi problemlere yol açıyor.” (MBY1).

Türk eğitim sisteminin yenilikçi politikalardan yoksun olduğunu yönetici MY3 şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Dışarıdan ithal şeyler var, uygulamalar var devamında bunları destekleyecek politikalar üretilmiyor.” (MY3).

Bununla birlikte sahada Türk eğitim sistemine yönelik olumsuz eleştirileri sürdüren katılımcı Ö13 ise eğitim sisteminde amaçsız bir şekilde değişimlerin yaşandığını ve alınan kararlarla ilgili sonuçların belirsiz kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Değişimin amacı belli olmayan... sonucu saptanamayan eee günlük politikalarla ilerleyen Milli Eğitim.” (Ö13).

Diğer yandan yönetici M2 iki farklı görüşü ortaya koyarak bir yandan paydaş görüşlerinin alınmamasını eleştirdiği, diğer yandan ise paydaş görüşü alınmasının önemini şu sözleriyle desteklemiştir;

“Yalnız bu olumlu yöndeki gidişin alınan kararlar, karar alınmadan önce eee o karar uygulamaya geçilmeden önce karar alınma aşamasında paydaşlarla çok fazla fikir alışverişi yapılmadığını düşünüyorum. Eee buna da benim dayanağım bu 4 + 4 + 4 modeli. Bunun ben mesela 5 + 3 olması gerektiğine... bu yıl paylaşımında ben ilk 5 yılın ilkokulda kalması, devamındaki 3 yılın bunu sahada bir bu karar alınmadan önce sahada veya ilgili akademik çevrelerde bir fikir alışverişi yapılsa ben kararın bu yönde çıkacağına inanıyorum. Böyle bir eksiklik gözlemliyorum.” (M2).

Eğitim sistemindeki tüm bu sorunlara çözüm önerisinde bulunan yönetici M1, sistemde küçük düzenlemelerle iyileşmenin sağlanabileceğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Bu şekilde genel bir şey yapılması lazım. Yani sadece genel bir düzeltme baştan sil baştan alma değil de ın ihtiyaç duyulan alanlarda düzeltilme yapılması, iyileştirme yapılması daha mantıklı bence.” (M1).

Diğer bir yönetici MY1 ise farklı bir çözüm önerisinde bulunarak yerleşik, kapsayıcı ve imkân sunan eşitlikçi bir sistem beklentisini şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Zamanla sistemi oturmuş bir eğitim sistemi... bütün öğrencilerimizi kapsayan... bence imkanları, imkanları geliştirilmiş u... Türk eğitim sistemi ... artık yani herkese bir fırsat eşitliği tanıyan...” (MY1).

Tablodaki bulgular müfredat ve ölçme-değerlendirme boyutunda incelendiğinde *sürekli değişen müfredat* (Ö23; n=1) ve *alt kademelerde sınav fazlalığı* (M1; n=1) gibi eleştirilerin öğrenmenin ritmini bozduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Diploma odaklılık* (Ö2; n=1) teması *reklam odaklılık* ve *sorun ve karmaşa temelli işleyiş* (Ö4; n=1) ile birlikte değerlendirildiğinde bazı katılımcı öğretmenlerin benzer bir şekilde *sistemsizlik* ve *kötüye gidişten* (Ö11; n=1, Ö12; n=1) söz ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte aynı katılımcı Ö12, *okuma becerisinin kazandırılmasında yoksunluk, eleştirel düşünmede eksiklik* ve *bilgi derinliğinden yüzeyselle dönüş* (Ö12; n=1) gibi eleştirilerle sistemsizlik ve kötüye gidiş sorununu pekiştirmiştir. *İlkokul süresinin kısalığı* ile *çok yönlü gelişim* etkeninden birlikte söz edilmesi, (Ö8; n=1), hedef-süre-içerik dengesinin dağınık değerlendirildiğini göstermektedir. *Kazanımlarda zaman yönetimi* (Ö7; n=1) ve *kademeler arası uyum ve üst kademede ilgisizlik* (Ö6; n=1) temaları da bu saptamayı desteklemektedir. Tablodaki bu bulgulara karşın yöneticilerden MY2, *sadeleşmiş ve değerleri kazandıran bir müfredat* önerisinde bulunduğu saptanmıştır (MY2; n=1).

Müfredat ve ölçme-değerlendirme boyutunda ele alınan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerden Ö23, müfredatın sürekli değiştiğini şu sözleriyle savunmuştur;

“Türk eğitim sistemi hakkındaki görüşlerim; çok fazla müfredat değişikliği oluyor.” (Ö23).

Yönetici M1 ise alt kademelerde çok fazla sınav uygulamalarının yürütüldüğü eleştirisini şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Aksaklıklar da fazla özellikle sınav sistemi. Yani ilkokuldan itibaren sınav olması bana çok mantıklı gelmiyor. İşin açığı.” (M1).

Öğretmen Ö2, eğitim sisteminin diploma odaklı yürütüldüğünü şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Evet Türk eğitim sistemi hakkında ben çok yüzeysel olduğuna inanıyorum. Yani çok içeriğe önem verilmeden birtakım ya öğrencileri geçirmeye yönelik, öğrencilerin mezuniyetine yönelik çalışmalar yapıldığına inanıyorum. Yani öğrencilere katkı ikinci planda düşünüldüğünü görüyorum. Daha çok hani mezun, ne mezunu? Lise mezunu. Ne mezunu? Üniversite mezunu ama içeriğinin biraz daha boş olduğuna inanıyorum.” (Ö2).

Diğer yandan Türk eğitim sisteminin reklam odaklı yürütüldüğünü ve sorun- karmaşa temelinde bir işleyişe sahip olduğunu öğretmen Ö4 şu sözlerle dile getirmiştir;

“Yapılandırmak bizim elimdeki elimizde iken daha çok bunu yani yapmak için yapmış olduğumuzdan dolayı hep reklama ve görüntüye önem verdiğimizden dolayı bu sorunlar daha da artmaya başlıyor. İyileşmesinden daha ziyade probleme dönüyor. Türk eğitim sisteminde sorunlarımız her yıl olduğundan daha fazla problemler yaşamaya başlamaya devam ediyoruz. İyileştirmekten ziyade ziyade keşmekeş oluşturup insanların daha zorlanabileceği bir ortama sürükleniyoruz.” (Ö4).

Katılımcılardan Ö11 ise bir sistemsizlik sorununun varlığına işaret ederek bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Türk eğitim sistemi diye bir şey yoktur. O yani sistem değildir bence yani adı sistem diye geçmektedir.” (Ö11).

Bununla birlikte öğretmen Ö12 ise her geçen yıl eğitim sisteminde bir kötüye gidişin olduğunu şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Yani yaşadığımız sürece bakarsak kendi okuduğum dönemle şimdiyi kıyasladığım zaman gitgide kötüleştiğini düşünüyorum.” (Ö12).

Bunun yanı sıra aynı katılımcı Ö12, okuma becerisinin kazandırılmasında yoksun kalındığını, öğrencilerin eleştirel düşünme eksikliklerinin bulunduğunu ve bilginin

derinliğinden ziyade yüzeysel bilgiye bir geçiş olduğu eleştirilerini sistemsizlik ve kötüye gidişin göstergelerinden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Okumayan bir eğitim sistemine doğru git... vardık diyelim daha doğrusu gidiyoruz değil vardık. ... düşünemeyen, yorumlamayan... Yani bizim dönemimizde çok daha ayrıntısal birçok bilgiyi edinirken okulda şu anda daha yüzeysel...” (Ö12).

Katılımcılardan Ö8 ise bir yandan ilkokul süresinin kısalığını eleştirirken diğer yandan ise sistemin çok yönlü gelişim odaklı olduğu yönünde olumlu görüşünü şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Eee Türk eğitim sistemi şu anda hani sınıf öğretmenliği açısından değerlendirecek, hani ilkokulda bize gelen çocuklar genelde sıfır boş beyinle geliyorlar. Yani biz bunu ne kadar verimli doldurursak bizler için de onlar için de iyi. Şu anki eğitim sistemini ben eee keşke bizim okuduğumuz zamanki dön... dönemdeki gibi olsa diye düşünüyorum. Yani birden beşe kadar çünkü dördüncü sınıfa kadar getiriyoruz çocuğu tam olgunlaşmış, tam olmuş oluyor. Tam böyle biraz daha bir şeyler verecekken ortaokula beşinci sınıfa geçiyor. Keşke o beşinci sınıf düzeyinde de bizde kalsa. Yani çocuğa hem sosyal, kültürel açısından daha faydalı olabileceğimizi düşünüyorum. Bu eğitim sisteminde de kazançlarımız var. Yani çocukların hani yine her yönden gelişimine katkı sunduğunu düşünüyorum. Ben gayet memnunum.” (Ö8).

Diğer yandan katılımcı Ö7, kazanımların çocuklara kazandırılmasında yaşanan zaman sorununa atıfta bulunarak bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Sadece en büyük sıkıntımız, bir kazanımların sınıf defterine yerleştirilmesi konusunda bir tatil günleri olursa mesela problem olabiliyor.” (Ö7).

Bununla birlikte katılımcı Ö6, öğrencilerin kademeler arası uyum sorunu yaşadığını ve üst kademelerde öğretmenlerin öğrencilere karşı ilgisiz davranıldığını şu düşünceleriyle savunmuştur;

“Mesela hocam ben bir Sınıf öğretmeni olarak eskiden 5 yıldır ilkököl ve bu 5 yılın iyi olduğunu düşünüyorum açıkçası. Şimdi biz çocukları dörde kadar getiriyoruz. Tam çocuklar belli bir kıvama geliyor, tam alışıyolar kurallara her türlü sınıf ortamına ama beşinci sınıfa geçtiklerinde sanki böyle büyük bir bocalama yaşıyolar. Aynı şeyleri mesela biz ortaokul öğretmenleriyle de çok konuşuyoruz. Onlar da beşinci sınıf öğrencilerine çok adapte olamadıklarını söylüyorlar. Onlara göre beşinci sınıflar biraz daha küçük geliyor ama bize göre beşinci sınıflarda artık ne diyelim öğrencilerin en üst seviyesi, olgunluk seviyesiydi bize göre. En çok verimi aldığımız en çok böyle öğretmekten haz aldığımız beşinci sınıf kendi adıma söyleyeyim, keşke hani yine öyle olmuş olsaydı o çocukların gelişimi açısından da ben beşinci sınıfın hani ilkökula dahil olmasını isterdim açıkçası yani. Yani beşinci sınıf olarak beşinci sınıfların orta okula adapte olamadıklarını düşünüyorum. Aynı şey kendi kızımda da yaşadım ben. O şimdi yedinci sınıfta ama beşinci sınıfa geçtiğinde tam da Pandemi dönemine de denk gelmişti. Birden altıncı sınıf oldu gibi oldu ve ortaokula alışması hâlâ yedinci sınıf ve hâlâ devam ediyor. Yani öğretmenlere alışması, okula, okul ortamına çünkü ilkökulda nedir? Çocuk bir öğretmeni anne gibi görür, her türlü sıkıntısına her türlü derdini öğretmeniyle paylaşır anlatır. Ortaokula geldiğinde hani oradaki öğretmenlerimizin de 2 saati var, haliyle dersini anlatmanın şeyinde, dersini anlatıyor. Hani çocuklarla birebir ilgilenme konusunda sınıf öğretmenleri daha çok etkili oluyor açıkçası.” (Ö6).

Diğer yandan yöneticilerden MY2 sadeleşmiş ve değerleri kazandıran bir müfredat önerisinde bulunarak bu konudaki önerisini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Belki biraz daha sadeleştirilmiş ama dediğim gibi milli manevi açıdan da güçlendirilmiş bir eğitim sisteminin bizim toplumumuza daha iyi geleceğine inanıyorum.” (MY2).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde katılımcı Ö24’ün, mesleki eğitimde yönlendirmeyi bir ekosistem sorunu olarak gördüğü saptanmıştır. Bu bağlamda Ö24, mesleki eğitime yönlendirme gereği (Ö24; n=1), ara eleman eksikliği (Ö24; n=1), ailelerin yanlış yönlendirmeleri ve istihdam sorunu (Ö24; n=1), ailelerin bilinçlendirilmesi (Ö24; n=1), yönlendirme eksikliği nedeniyle yanlış okul/alan seçimi (Ö24; n=1), devamsızlık ve

kademeler arası yönlendirme gerekliliği (Ö24; n=1) ve son olarak sistemsel revizyon ihtiyacı (Ö24; n=1) gibi sorun alanlarını yönlendirme ile ilgili ekosistem sorunu olarak gözler önüne serdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte diğer bir katılımcı Ö18, yönlendirmeye ilgili aynı ekosistem sorununa yönlendirmenin gerekliliği (Ö18; n=1), bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmesi (Ö18; n=1), çabasız sınıf geçme (Ö18; n=1), mesleki yönlendirmede yetersizlik (Ö18; n=1) ve fayda üretmeyen sistem (Ö18; n=1) gibi eleştirilerle katıldığı görülmüştür. Buna karşın katılımcı Ö25 ise değer ve akademik kazanımların kavratılamaması (Ö25; n=1), genel hedefe dönük çaba (Ö25; n=1) ve köklü değişim eksikliği (Ö25; n=1) gibi ifade ettiği sorun alanları, yönlendirmenin öğrenme deneyimiyle doğrudan bağlantısını göstermektedir.

Tablodan çıkarılan bu sorun alanları ve eleştiriler, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan Ö24, mesleki eğitime yönlendirmeyi bir sorunlar yumağı olarak gördüğünü ve öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesi gerektiğini, bu konuda ara eleman eksikliği yaşandığını, ailelerin çocuklarını yanlış yönlendirdiğini ve istihdam sorunu yaşandığını, ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini, öğrencilerin yönlendirme eksikliği nedeniyle yanlış okul veya alan seçmelerini, devamsızlıkların yaşandığını ve kademeler arası yönlendirmenin gereklilik olduğunu ve mesleki eğitimde sistemsel bir revizyona ihtiyaç duyulduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Şu an günümüzde gelişen ihtiyaçlarla toplumun ihtiyaçlarıyla beraber ara elemana daha çok ihtiyaç duyuluyor ve bundan dolayı öğrencilerin de bu alandaki bir isteği varsa buraya yönelmesi hem iş bulma hem de gelecekleri için, yani bir maddi kazanç olsun ya da sahip olduğu mesleği veya okuduğu alandaki mesleği sürdürebilmesi ve bu alanda daha rahat iş bulup kendini geliştirebilmesi açısından daha faydalı olacağını düşünüyorum ben. Burada aile faktörü de çok önemli. Ailelerin de bu konuda ciddi bir bilinçlendirilme çalışmasından geçmesi gerekiyor. Çünkü yaşıyoruz. Çocuk meslek lisesine geçmek istiyor ya da mesleki eğitim merkezine gitmek istiyor. Meslek öğrenmek istiyor ama aileler "yok, hayır işte illa burada okusun ya da bir Anadolu lisesinde okusun" mantığıyla hareket edebiliyor. Bunun da en büyük sıkıntısı şu, bu belki bir 5-10 yıl öncesinde kabul edilebilir, kabul edilebilirdi

daha çok 10 yıl öncesinde diyeyim ama şu an günümüzde artık sadece Lisans eğitimi almak bir meslek sahibi olabilmek için yani bir mesleğimiz oluyor ama iş bulabilme konusunda artık yeterli değil. Burada aile faktörü de çok önemli. Ailelerin de bu konuda ciddi bir bilinçlendirilme çalışmasından geçmesi gerekiyor. Özellikle ilkokul ve akabinde daha önemli olan kısımda ortaokuldan başlayarak bir mesleki yönelim ya da öğrencilerin ilgi yeteneklerine göre bir yönlendirme ile öğrencilere uygun okul türlerine yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü liselerde özellikle bu yapılmadığından dolayı öğrencilerde çok fazla devamsızlık, yani uı kendi sevmediği alana ya da ilgisi olmadığı herhangi bir liseye gönderilmesi gibi durumlar olabiliyor. Özellikle ilkokul ve akabinde daha önemli olan kısımda ortaokuldan başlayarak bir mesleki yönelim ya da öğrencilerin ilgi yeteneklerine göre bir yönlendirme ile öğrencilere uygun okul türlerine yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hocam Türk eğitim sistemi hakkındaki genel görüşlerim şu: tekrardan revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö24).

Diğer bir katılımcı Ö18 de yönlendirme sorununu görüşleriyle destekleyerek mesleki eğitimde yönlendirmenin gerekli olduğunu, öğrencilerin bu süreçte bireysel ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini, çabasız sınıf geçme algısının olduğunu, mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu ve fayda üretmeyen bir eğitim sisteminin bulunduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“O yüzden o öğrencilerin yani daha kendilerine uygun, yeteneklerine uygun alanlarda yönlendirilmesinin yapılması gerektiğini düşünüyorum. Yani böyle bu konuların destekliliği var. Yani herkesin illa ki bizde 1000 kişi başlıyor, 1000 kişi liseye gidiyor mesela. O şekilde olmaması gerektiğini, yani gerektiğinde açık öğretimler ya da yeteneğine uygun şekilde yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir de hani her öğrenciye, her konunun her dersin anlatılması bana biraz ters geliyor. Genel olarak bu şekilde yani daha ayrıntılı burada vereyim mi bilmiyorum ben. Yani genel çerçevedeki sıkıntıları benim bu yani 6,7,8. sınıfta öğrencilerin hani daha çok her öğrencinin kapasitesi aynı olmadığı için Matematik, Fen bilgisi gibi dersleri anlamakta zorluk çekiyor. Belki sınıfın çoğu belli bir seviyenin üzerine

çıkamıyor. Yani çocuklar çalışmadan sınıf geçebilme durumları falan söz konusu olduğu için sistemin zayıf olduğunu... mesleki yönlendirmelerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yani Türk eğitim sistemini, çocuklar için çok faydalı bir şekilde geliştirdiğini düşünmüyorum.” (Ö18).

Katılımcı Ö25 ise mesleki eğitime yönlendirme ile ilgili sorun alanlarını değer ve akademik kazanımların kavratılamaması, genel hedefe dönük bir çabanın varlığı ile köklü değişim eksikliği olarak belirtmiş ve bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Yani düzenli bir eğitim sistemi oturtulamadığı için çok ilerleyen süreçlerde öğrencilere kazandırılmak istenen işte kazanımlar, davranışlar ya da akademik bilgiler tam anlamıyla oluşturulamıyor. Genel amaçlara doğrultusunda ...bir şeyler yapmaya çalışılıyor. Türk eğitim sistemi baktığımız zaman geçmişten bugüne kadar baktığımız zaman çok büyük değişikliklerin olmadığı görülüyor yani.” (Ö25).

Tabloda değerler ve Milli kültür ile ilgili temalar incelendiğinde *değerlerin kazandırılmasında eksiklik* (MBY1, MY2; n=2), *kültür ve değer aktarımında yetersizlik* (MY5; n =1) ve *milli kimlikten yoksunluk* (Ö13; n =1) temalarının eğitim sisteminin tek yönlü ve akademik boyutta ilerlediğini, değerlerin öğrencilere kavratılamadığı, bilgi aktarımının yanında kültürel ve ahlaki yetkinliklerin kazandırılmasında süreklilik sorunu yaşandığını göstermektedir. Temalar arası ilişkiler bağlamında bulgular incelendiğinde katılımcı Ö16’nın *sistemler arası kültürel ve ihtiyaç farklılığı* (Ö16; n=1), *dışa bağımlılık* (Ö16; n=1), *özgün sistem kurma gereği* (Ö16; n=1) ve *akademisyenlerin saha deneyimi yetersizliği* (Ö16; n=1) eleştirilerinin de Milli kültür boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu eleştiriler özgün ve Milli kültürümüzü içselleştirilmiş bir eğitim sistemine duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. *Değer etkinliklerinin uygulanmaması* (MBY1; n=1) ve *okulların sosyal-sportif-kültürel gelişimi yeterince desteklememesi* (MBY1; n=1) de yine katılımcı MBY1’in ifade ettiği zayıf noktalar arasında bulunduğunu ve bu durumun bireylerin sahadaki yaşantılarının yetersiz ve deneyimden uzak kaldığını yansıtmaktadır.

Bu değerlendirmeler, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu bağlamda katılımcılar MBY1 ve MY2, eğitim sistemi içerisinde değerlerin kazandırılmasında eksiklik yaşandığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Eğitim sisteminin yani eğitim, Milli Eğitim olarak eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmemizde bile bazen ikinci plana atılıyor. Mesela en basitinden örnek vereyim, Bakanlık bir proje yapıyor: Kök değerler eğitimi. Aslında çok güzel bir şey eğitim sistemi açısından değerleri öğrencilere kazandırmak. Ama şimdi bunu öğretmenler uygulayamıyor.” (MBY1),

“Artı milli ve manevi değerlerin biraz daha yer bulmasına, özellikle toplumda maalesef gitgide bozulan kişilik bozuklukları, ahlaki bozuklukların önüne geçilmesi amacıyla örnek vereyim demek istediğime; görgü kurallarına yönelik ahlaki kurallara yönelik etik kurallara yönelik sorumluluklara, kişisel sorumluluklara, hak ve hürriyetleri birçok alanda biliyor toplumumuz ama kişisel sorumluluklar noktasında eksiğinin olduğunu düşünüyorum açıkçası milletimizin birçok alanı... alanda. Bu eksikliklerin giderildiği daha kapsamlı bir eğitim sisteminin getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” MY2).

Başka bir yönetici MY5 de eğitim sistemi içerisinde kültürümüzün ve değerlerimizin yeterince aktarılamadığını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Tam anlamıyla da bir kültür aktarımının ne değer öğretiminin yani içeriklere yansımamış olduğunu görüyorum. Müfredatlara yansımamış olduğunu görüyorum.” (MY5).

Bununla birlikte katılımcı öğretmen Ö13 ise Türk eğitim sisteminin milli kimlikten yoksun oluşturulduğunu şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Milli kısmından çıkmış bir sistem olarak görüyorum şu an için.” (Ö13).

Diğer yandan Ö16, eğitim sisteminin Milli kültür boyutuyla ilgili olarak eğitim sistemleri arası kültürel yönden ve ihtiyaçlar yönünden farklılıklar bulunduğunu, Türk eğitim sisteminin dışa bağımlı olduğunu, özgün bir eğitim sisteminin kurulmasına duyulan ihtiyacı

ve akademisyenlerin sahadaki deneyimlerinin yetersiz olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Bizim kültürel yapımız, gelenek ve göreneklerimiz, çocuklarımızın hayata bakış açısı, ailelerin bu bakışı farklı olduğu için kendimize göre bir sistemimiz yok. Biz genelde eğitim sistemini dışarıdan kopyalamaya çalışıyoruz. Başarılı başarılı ülkeleri baz alıyoruz. Onların eğitim sistemlerini biz uygulamaya çalışıyoruz. Kendimize göre bir sistemimiz yok. Bunun için bir çalışma yürütülmesi gerekiyor. Dışarıdan kopyalamaktan ya da onların olumlu yönlerini alıp bizde denemekten ziyade bizim kendimiz bu akademisyenlerin öğretmenlerle iş birliği yapıp bir araya gelip bu sorunu çözmemiz gerekiyor. Bu sadece akademisyenlere bırakılmış bir şey ama akademisyenler sahada değiller. Biz bunu şeyden de anlıyoruz. Okulumuza gelen stajyer öğretmen adayları var. Stajyer öğretmen diyoruz biz onlara. Öğretmen adayı arkadaşlardan da anlıyoruz. Onlarla beraber akademisyenlerin de gelip ne deniyordu hocam ona? Öğretmenlerin nesi deniyordu? İşte öğretmenliğini nasıl ne diyor? Okula geldiklerinde her neyse onlarla beraber gelip okulun havasını görüp sınıfları...Aynen öyle gelip uzaktan halledeceklerine buranın içine girseler sorunları daha iyi görürler ama şimdiye kadar ben öğretmenlik mesleğimde idarecilik yaptığım zamanda bile sadece bir hocamızın geldiğini gördüm. Düzenli olarak diğerleri hiç gelmedi. Hatta kendileri de derse girip öğretmen yetiştirdikleri halde biraz ders anlatıp herkese örnek olabilseler daha güzel olur diye düşünüyorum.” (Ö16).

Diğer yandan yöneticilerden MBY1 ise Türk eğitim sisteminin mevcut haliyle bireylerin sahadaki sosyal, sportif ve kültürel yaşantılarına katkıda bulunmadığını ve okullarda değerlerle ilgili etkinliklerin uygulanmadığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Çocukları sosyal kültürel açıdan yetiştirmekte zorlanıyoruz. Çocuğu herhangi bir sportif faaliyete katmaya kalktığımızda veli sınavlardan geri kalacağını söylüyor mesela. İzin vermiyor. Ama şimdi bunu öğretmenler uygulayamıyor. Her hafta rapor istiyorum öğretmenlerden. Ne yapıyorsunuz? Onları sisteme hazırlıyorum. Bu ay şu etkinliği yapacağız. Etkinlikler yapılmıyor her şey kâğıt üzerinde kalıyor.” (MBY1).

Tablodaki bulgular incelendiğinde Türk eğitim sisteminin okul iklimi ve öğretmen boyutunda da önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda *öğretmenlerin sisteme uyum sorunu* ve *yöntem ve teknikte istikrarsızlık* (Ö19; n=1) ile *öğretmenin ve öğrencinin faydasını önceleyen sistem ihtiyacı* (Ö20; n=1) eleştirileri birlikte değerlendirildiğinde sistemin istikrarsızlığının öğretmenlerde adaptasyon sorununa neden olduğunu ve bu istikrarsızlığın sınıf içi uygulamalar bağlamında da öğretmen ve öğrencilere de olumsuz yönde yansıdığını göstermektedir. Katılımcılardan Ö20 ise sistemdeki istikrarsızlığı ayrıca *uyum çabası* (Ö20; n=1) ve *deneme-yanılma yaklaşımı* (Ö20; n=1) şeklinde sahadaki yansımaları olarak ifade etmiştir. Diğer yandan katılımcı yöneticiler ise *öğretmen merkezîyetçi sistem, okul dışı öğrenmelerde eksiklik* ve *eğitim boyutunun zayıflığı* (MY7; n=1) ile *geleneksel temelli öğreti ile gözlem temelli öğrenme* ve *sistemsel ve personel yeterliliği* (MY11; n =1) temaları da benzer bir şekilde sistemdeki istikrarsızlığın sınıf içi ortamda öğretmeni olumsuz yönde etkilediği ve öğretmenin de sürekli değişen bir sisteme uyum sağlamakta zorluk çektiğini, bu nedenle yenilikçi yöntem ve tekniklerden ziyade aşına olduğu geleneksel öğretim yöntemlerini benimseyerek değişime direnç gösterebildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcıların tablodan çıkarılan bu olumlu ve olumsuz eleştirileri, görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcılardan Ö19, öğretmenlerin sisteme uyum sorunu yaşadığını ve uygulanan yöntem ve tekniklerde istikrarsızlık yaşandığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“O yüzden henüz Türk eğitim sistemine biz öğretmen olarak uyum sağlamaya çalışıyoruz ve uyum sağladığımızda yani ne kadar değişirse değişsin, o çerçevede ilerlediğimizi de görüyorum. Öğretmenler biz yani hayır olmaz demiyoruz. Mutlaka sisteme uyum sağlamaya çalışıyoruz ama çok sık değişen bir sistem öyle diyebilirim size. Sürekli yöntem değişiyor. Sürekli teknik değişiyor. Bu yüzden hani bu sene böyle yapıyorsak seneye böyle. Mesela önümüzdeki sene de cümle temelli, ses temelliyi bırakıp cümle yöntemine geçecekmişiz.” (Ö19).

Katılımcı Ö20 ise öğretmenin ve öğrencinin faydasını önceleyen bir sisteme duyulan gereksinimi şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Bunun haricinde yapılan her yeniliğin, her değişikliğin tabii ki öğrencilerimizin ve bizim faydamıza olacak şekilde amacının bu olduğunu biliyoruz.” (Ö20).

Yine aynı katılımcı Ö20 ise sistemdeki istikrarsızlığın temel yansımalarının öğretmenlerin bu sisteme uyum çabasının sürdürülmesi olduğu ve bu süreçte deneme-yanılma yönteminden faydalandığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“En iyi şekilde öğrencilerimize bu eğitim öğretim müfredatının, yönetmeliğinin uygun hale getirilmesi için çalışıyoruz, gayret ediyoruz. Birçok konuda deneme yanılma yönüyle ilerlemeye çalışıyoruz.” (Ö20).

Katılımcı yöneticilerin perspektifinden sistemdeki istikrarsızlık irdelendiğinde yöneticilerden MY7'nin okullarda öğretmen merkeziyetçi bir sistemin uygulandığını, okul dışı öğrenmelerde eksiklik yaşandığını ve sistemin “eğitim” boyutunun eksik kaldığını şu sözleriyle yansıtmıştır;

“Tamamen öğretmen merkezli. Öğrencinin içine katılmadığı veya ihmal edildiği Iı bir eğitim. Ben bununla ilgili çok da ben de çok çalıştım. Yani daha kuralları, sokaktaki yaşamı, hayatı, sosyal hayatı öğretmeden eee ders öğretmek gibi bir eğitim sistemimiz var. Bence öncelikle bunların üzerinde biraz kafa yorulması gerekir diye düşünüyorum. Yani Türk eğitim sistemi son dönemlerde biraz çalışmalar yapılırsa da hani eğitim tarafında eksik kaldığı yönündeki tespitlerle işte değerler eğitimi işte geçen sene kök değerler diye ismi değiştirildi. O tarz eğitimlere ağırlık verilse de hala tamamen bilgi ağırlıklı eğitimin daha az planlandığı bir eğitim sistemi olduğunu düşünüyorum. Yani özellikle ilkokul seviyesinden itibaren çocukları tamamen bilgiyle yükleyip eğitim kısmının biraz daha geri planda kaldığı bir sistem maalesef.” (MY7).

Diğer bir yönetici MY11 ise hem olumlu hem de olumsuz eleştirilerde bulunarak bir yanda geleneksel temelli öğreti sisteminin diğer yanda ise gözlem temelli öğrenme sisteminin

uygulandığını ve sistemselsel ve personel yönünden Türk eğitim sisteminin yeterli olduğunu şu düşünceleriyle ifade etmiştir;

“Daha sistemselsel olarak baktığımızda ise daha çok "Görsel-Öğreti"- “Yazdırı-Öğreti” şeklinde ilerlemiş bir eğitim sistemimiz var. Bu kısmen çağın gerekliliklerinde yetersiz kalmaya başlamış durumda. Yani interaktif eğitim sistemine geçişle alakalı belki biz birazcık geride kalmış olabiliriz bu anlamda. Genel çerçevede diye sorulduğu için daha genel cevaplamayı uygun buluyorum. Türk eğitim sistemi dendiği için ben birazcık daha önceye, öncesi geldi aklıma yani daha belki Osmanlıdan itibaren bile bizde daha çok daha usta çırak ilişkisine dayalı bir eğitim sistemi görüyorum. Öğrenci gördüğünü işler mantığıyla bizde hep örnek olma ve iyiye teşvik etme söz konusu. Fakat ben yine de birçok Avrupa ülkesine bakarak eğitim sistemimizin onlardan çok çok kötü düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Yani 12 yıldır bu işle ilgileniyorum ve bunun yarısından fazlası yöneticilikle geçti. Gözlemlediğim kadarıyla yurt dışında olma imkânım da oldu bu süre içerisinde oradaki okullarda da gözlem yapma şansım oldu. Yurt dışından buraya gelen arkadaşlarımızın öğretmen arkadaşlarımızın yine buradaki gözlemleriyle ilgili de okullarımız ve öğretmen arkadaşlarımız hiç de kötü düzeyde değiliz yani bu anlamda.” (MY11).

Tablodaki diğer bulgular ele alındığında Türk eğitim sisteminde coğrafi ve bölgesel koşullara göre eğitime erişim ve Sosyal adalet durumunun değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda *coğrafi ve sosyoekonomik eşitsizlik* (Ö20, Ö21; n=2) ve *bölgesel planlama ihtiyacı* (Ö21; n=1) temaları, imkânların ülke genelinde dengeli dağıtımı ve yerel ihtiyaçlara göre esnek yaklaşılmaya olan ihtiyacı ortaya koymuştur. Buna karşın *yerleşik, kapsayıcı ve fırsat eşitliği tanıyan sistem* nitelemeleri (MY1; n=1) ile *kapsamlılık ve sistemselsel özgünlük* tespitleri de (MY6; n=1) sistemin mevcut haliyle güçlü yönlerini gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Coğrafi ve bölgesel koşullardaki değişkenliğin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz yansımaları ve halihazırdaki güçlü yönleri bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle

desteklenmiştir. Bu doğrultuda, sistemde coğrafi ve sosyo-ekonomik eşitsizliklerin bulunduğunu Ö20 ve Ö21 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Türk eğitim sisteminin eee görüşlerim şöyle söyleyebilirim, eee, çok genel konular genele yayılan mevzular konusunda sıkıntılarımız oluyor. Yani köy okulu, merkez okullar, büyükşehirler, hepsinin aynı düzeyde eğitim öğretime tabi olması. Hani burada zorluklar yaşıyoruz haliyle.” (Ö20),

“Genel olarak değerlendirdiğimizde Türk eğitim sisteminde daha çok bu genel üzerinden bir karar verildiği için hani bölge üzerine odaklanılmadan yaşanan coğrafi etki üzerine pek düşmeden genel bir eğitim düzeyi olduğu için bazen öğrencilere hitap etme konusunda zayıf kalıyor. Mesela bizim Kastamonu'da biz köy okuluyuz. Köy okulundaki çocukların hitap düzeyine, ilgi alanına pek fazla bilgiye yer verilmiyor.” (Ö21).

Ayrıca katılımcılardan Ö21, sistemde bölgesel planlamaya ihtiyaç duyulduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani ben bu konuda eğitim planlamasında planlamanın bölgesel hatta mümkünse şive odaklı yapılması taraftarıyım çünkü çocukların hem ilgisini çekme hem odaklanma konusunda daha verimli olacağını düşünüyorum.” (Ö21).

Diğer yandan yöneticilerden MY1 eğitim sistemin güçlü yönleriyle ilgili olumlu bir görüş bildirerek Türk eğitim sisteminin yerleşik, kapsayıcı ve fırsat eşitliği tanıyan bir sistem olduğunu şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Zamanla sistemi oturmuş bir eğitim sistemi... bütün öğrencilerimizi kapsayan... Türk eğitim sistemi ... artık yani herkese bir fırsat eşitliği tanıyan...” (MY1).

Diğer bir yönetici MY6 ise Türk eğitim sisteminin kapsamlı ve sistemsel bir özgünlüğe sahip olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ama yani düşünüldüğünde Avrupa'daki çoğu ülkeden daha fazla nüfusa sahip bir eğitim sisteminden bahsediyoruz. Bir milyonun üzerinde öğretmen, 16 milyona yakın öğrenci

dolayısıyla bunu yürütmek de kolay değil. Kendimize özgü bir eğitim sistemimiz var. Yani her ülkenin olması gerektiği gibi bizim de kendimize özgü bir eğitim sistemimiz var.” (MY6).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Türk eğitim sistemindeki temel sorunun *yönetişimde süreklilik ve alınan politika kararlarının aynı şekilde sahada uygulamaya dökülememesi* olmak üzere iki ana başlıkta konumlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar *öngörülebilir ve paydaşlara dayalı bir politika, sadeleşmiş müfredat ve ölçme, erken ve veri temelli yönlendirme, değer-beceri ve akademik denge ile bölgesel planlama* konularında sistemle ilgili beklentilerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın katılımcılar eleştirilerin yanında sistemin güçlü yönlerine de atıfta bulunmuş ve sistemde *olumlu bir ilerleme* (M2, Ö9) yaşandığını, Türk eğitim sisteminin *sistemsal ve personel yönünden yeterli* olduğunu (MY11) ve *kapsayıcı* bir özelliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Sistemin bu olumlu ve güçlü yönleri dönüşüm için bir zeminin hazır olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yürütülen Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Sorunlar	Ders saatlerinin fazlalığı	3	MY6, Ö22, Ö24
	Sınav odaklılık	3	MY3, MY4, MY5
	Akademik başarı odaklılık	3	MY2, MY3, MY4
	Bürokratik yük	2	M2, Ö3
	Faaliyetlerin uygulanışında yetersizlik	2	MBY1, MY1
	Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin eksikliği	2	MY4, MY5
	Politik istikrarsızlık	2	MY8, Ö25

Sorunların doğru tespitinde eksiklik	1	Ö25
Derslik sayısının yetersizliği	1	Ö25
Öğrenci sayısının fazlalığı	1	Ö25
Eğitim-öğretim amaçlarına ulaşmada yetersizlik	1	Ö25
Sistemsizlik	1	Ö25
Müfredat içeriğinin yoğunluğu	1	Ö24
Ders saatlerinin fazlalığı sonucu sınavlara hazırlanamama	1	Ö24
Coğrafi konuma göre eğitimde eşitsizlik	1	Ö23
Küçük yerlerde staj yeri bulma zorluğu	1	Ö23
Beceri odaklı mesleklere yönlendirme eksikliği	1	Ö21
Beceri odaklı planlama eksikliği	1	Ö21
Öğretmen sirkülasyonu	1	Ö20
Öğrencilerin sorunlu aile yapısı	1	Ö20
Eğitime erişimde coğrafik engeller	1	Ö20
Yapılandırmacı yaklaşımın kültürel uyumsuzluğu	1	Ö19
Eğitimde sürekli değişim	1	Ö19
DYK kurslarında program ve planlama sorunu	1	Ö18
Öğrencilere rehberlik ve yönlendirmede eksiklik	1	Ö16
Özveri çalışmayan öğretmenlerin varlığı	1	Ö16
Zümre toplantılarının saha gerçekleriyle uyumsuzluğu	1	Ö16
Yoğun müfredat	1	Ö15
Lise düzeyinde sosyal ve kültürel gelişimde eksiklik	1	Ö13
Ortaokul ve lise düzeyinde sınav odaklılık	1	Ö13

İlkokul düzeyinde sanatsal ve sportif gelişimde eksiklik	1	Ö13
İlkokul düzeyinde akademik başarı odaklılık	1	Ö13
Öğrenmeye aktif katılımdan ve deneyimlemeden uzaklık	1	Ö12
Ezbere dayalı eğitim anlayışı	1	Ö12
Eğitim öğretimin yetersizliği	1	Ö12
Yabancı dil branşında geçmişe kıyasla verimde düşüş	1	Ö11
Dışarıdan kaynak alımına sınırlama	1	Ö11
Ders materyallerinde maddi kaynakların israfı	1	Ö11
Ders materyallerinde nitelik açısından yoksunluk	1	Ö11
Öğrenci başarısında ve ürün çıktılarında verimsizlik	1	Ö11
Öğrencinin ücretsiz kurslara karşı değersizlik algısı	1	Ö10
Öğrencinin ücretsiz kursa karşı verimsizlik algısı	1	Ö10
Kurslara katılımda düşüş	1	Ö10
Kursların verim düşüklüğü	1	Ö10
Coğrafik ve sosyo-ekonomik eşitsizlikler	1	Ö8
Kitle eğitimi ve verimsizlik	1	Ö5
Çözüm üretmede zorluk	1	Ö4
Duygusal ve zihinsel katkıdan yoksunluk	1	Ö4
Bürokrasi ve katı eğitim anlayışı	1	Ö4
Öğrencilerin derslerde motivasyon sorunu	1	Ö3
Teorik bazlı eğitim-öğretim anlayışı	1	Ö3
Kariyer rehberliği ve yönlendirme eksikliği	1	Ö2
Tek tip müfredat	1	Ö2
Belirli gün ve hafta etkinliklerinin yıl genelinde yapılmayışı	1	Ö1
Öğretmenin öğrenciye katkısını ölçmede zorluk	1	Ö1

Eğitime odakta yetersizlik	1	MY11
Eğitimde yozlaşma sorunu	1	MY11
Öğretmenlerin Norm kadro sorunları	1	MY11
Seçmeli derslerin sisteme entegrasyon sorunu	1	MY11
İhtiyaçları karşılamaktan yoksunluk	1	MY10
Kaliteden yoksun eğitim-öğretim	1	MY10
4+4+4 sisteminde çıraklık eğitime geç başlanması	1	MY9
4+4+4 sisteminde 5. sınıfın ortaokul kademesine dahili	1	MY9
4+4+4 sisteminde erken yaşta eğitime başlangıç	1	MY9
Öğrenci, veli ve öğretmenlerin yeniliklere adaptasyon sorunu	1	MY8
Öğretim programlarında planlama eksikliği	1	MY8
Meslek liselerinde sayısal alanda başarı düşüklüğü	1	MY7
Öğrencilerin üniversitede alan dışı eğitim alma sorunu	1	MY7
Meslek liselerinde sözel alanların kısıtlılığı	1	MY7
Meslek liselerinde sayısal derslerin yetersizliği	1	MY7
Sanal eğitim sonucu uygulamada yetersizlik	1	MY7
Meslek liselerinde uygulamalı derslerin azalması	1	MY7
Öğretmenin mesleki gelişiminde eksiklik	1	MY6
Hesap verebilirlik sorunu	1	MY6
Ders sayılarının fazlalığı	1	MY6
Ders saatlerinin azaltılması sonucu Norm sorunu	1	MY6
Öğretmenin Müfredat ve Sınav baskısı ikilemi	1	MY5
Sosyal gelişim için zaman yoksunluğu	1	MY4
Sosyal faaliyetler için zaman yoksunluğu	1	MY4
Sınav odaklı program ve içerik üretimi	1	MY4
Çocukların sosyal açıdan zayıf gelişimi	1	MY3

	Sosyal faaliyetlerle ilgili anlayış/ yaklaşım eksikliği	1	MY3
	Sosyal faaliyetlerin yetersizliği	1	MY3
	Uygulamada sorunlar	1	MY3
	Sosyal ve duygusal gelişimde aksama	1	MY2
	Eğitime odakta yetersizlik	1	MY2
	Öğretim odaklılık	1	MY2
	Faaliyetlerin yoğunluğu ve zaman kısıtı	1	MY1
	Yoğun müfredat ve zamanın kısıtlılığı	1	MBY1
	Ders içeriklerinin fazlalığı	1	MBY1
	Öğretmenlerin müfredatı yetiştirme çabası	1	MBY1
	Eğitim süresinin uzunluğu	1	M1
	Liselerde eğitim süresi ve ders saatlerinin fazlalığı	1	M1
	Veli ve yönetim kaynaklı evrakçılık	1	M2
	Esnek çalışma ortamının yoksunluğu	1	M2
	Öğretimde bilgi odaklılık	1	Ö21
Olumlu Boyutları	Öğretmenlerin kazanımları aktarma misyonu	1	Ö26
	Eğitim politikalarının uygulanışında öğretmenin etkin rolü	1	Ö26
	Öğretmen ve okul yöneticilerinin özverili çalışmaları	1	Ö25
	Öğrencilerin geleneksel meslek tercihi	1	Ö21
	Eğitim-öğretime velilerin desteği	1	Ö21
	Eğitim-öğretimde planlı çalışmalar	1	Ö21
	DYK kurslarının faydası	1	Ö18
	Öğretmenlerin özverili çalışmaları	1	Ö16
	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintisiz akışı ve verimliliği	1	Ö9
	Kurslardan yarar sağlama	1	Ö8
	Örgün eğitim dışı kursların il düzeyi yaygınlığı	1	Ö8
	Örgün eğitim dışı kursların faydası	1	Ö8
	Eğitim-öğretimde kolaylık ve sorunsuz işleyiş	1	Ö7
	Eğitimde teknoloji ve imkân çeşitliliği	1	Ö6

	Belirli gün ve hafta etkinliklerinin faydası	1	Ö1
	Denetimcilerin öğretmeni öz değerlendirmeye teşviki	1	Ö1
	Programlar teoride güzel	1	Ö1
	Öğretmen vicdanıyla yürüten sistem	1	MY6
	Eğitime yüksek yatırım	1	MY6
	İçerik açısından sorunsuz	1	MY3
	Eğitim-öğretim faaliyetlerinde çeşitlilik	1	MY1
	Plan dahilinde işleyiş	1	MBY1
Öneriler	Toplumsal değer ve davranışlarla ilgili eğitim ihtiyacı	1	Ö24
	Ders saatlerinin kısaltılma gerekliliği	1	Ö22
	El becerisine yönelik mesleklere toplumsal ihtiyaç	1	Ö21
	Çocukların beceri odaklı gelişimine ihtiyaç	1	Ö21
	Eğitim öğretimin özelleştirilme ihtiyacı	1	Ö20
	Öğrencilerin yönlendirilme ihtiyacı	1	Ö19
	ZEP'li öğrencilere proje tabanlı eğitim ihtiyacı	1	Ö18
	ZEP'li öğrencilere bireyselleştirilmiş kaynak ihtiyacı	1	Ö18
	ZEP'li öğrenciler için özel yetiştirilmiş öğretmen ihtiyacı	1	Ö18
	Öğrencilerin beceri odaklı eğitimine olan gereklilik	1	Ö16
	Okulların nitelikli-niteliksiz ayırt edilmemesi gerekliliği	1	Ö16
	Okulların fiziki eksikliklerini giderme gerekliliği	1	Ö16
	Öğrenciye akademik ve beceri gelişim desteği gerekliliği	1	Ö16
	Tüm okullara eşit eğitim fırsatları sunulmalı	1	Ö16
	Her okul kendi ekonomik koşulları içinde değerlendirilmeli	1	Ö16

Her okul kendi coğrafik koşulları içinde değerlendirilmeli	1	Ö16
Öğrencilerin sınav odaklı ek çalışma gereksinimi	1	Ö15
Okullarda yeni nesil sorulara ilişkin düzenleme gerekliliği	1	Ö15
Atatürkçülük konularının etkinliklerle işlenmesi gerekliliği	1	Ö1
Atatürkçülük konuları öğrencilerce içselleştirilmeli	1	Ö1
Öğretmenin öz değerlendirme yapmasının gerekliliği	1	Ö1
Öğretmenin denetlenebilirliğinin gerekliliği	1	Ö1
Eğitimin alt kademelerde ve ailede başlatılma gerekliliği	1	MY11
Seçmeli dersler konusunda revizyon gerekliliği	1	MY11
12 yıllık zorunlu kademeli eğitimin kaldırılması gerekliliği	1	MY9
Mühendislik alanlarında Meslek liselerine öncelik gerekliliği	1	MY7
Hesap verilebilirlik konusunda düzenleme gerekliliği	1	MY6
Ülke gerçeklerine uygun sistem keşfinin gerekliliği	1	MY6
Müfredat uygulamalarında esneklik ihtiyacı	1	MBY1
Faaliyetlerin ayrıntılandırma ihtiyacı	1	MBY1
Sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin gerekliliği	1	M1
Eğitim-öğretimin bürokrasiden arındırılma ihtiyacı	1	M2

Tablo 4'te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri konusundaki düşüncelere ilişkin elde edilen bulgular genel çerçevede değerlendirildiğinde, bulguların Zaman-sınav-Bürokrasi üçgeninde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda tablodaki bulgular incelendiğinde en sık ifade edilen temaların

Zaman ve iş yükü temalarının olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda *ders saatlerinin fazlalığı* ($n=3$; MY6, Ö22, Ö24), öğretimin verimliliğini ve ritmini belirleyen en temel kısıtlayıcı etken olduğu belirlenmiştir. Bu kısıtlama, bazı katılımcılar tarafından *ders saatlerinin kısaltma gerekliliği* (Ö22; $n=1$) ya da *yoğun müfredat ve kısıtlı zaman* (MBY1; $n=1$) biçiminde ifade edilmiştir. İkinci en sık ifade edilen eleştirinin ise *sınav ve başarı odaklılık* teması olduğu görülmüştür. *Sınav odaklılık* ($n=3$; MY3, MY4, MY5) ve *akademik başarı odaklılık* ($n=3$; MY2, MY3, MY4) etkenlerinin sınıf içi gelişim önceliklerini tek tarafa çektiği ve öğrencilerin tek yönlü gelişimine odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt temaları *bürokratik yük* ($n=2$; M2, Ö3) ve *faaliyetlerin uygulanışında yetersizlik* ($n=2$; MBY1, MY1) izlediği belirlenmiştir. Bu temalar, günlük uygulamalarda öğretim ve öğrenme süreçlerinin sıklıkla işlemsel ve idarî gereklilikler ile sınav sistemi tarafından şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca *politik istikrarsızlık* ($n=2$; MY8, Ö25) sorununun, sahadaki eleştirilerin temelini oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo doğrultusunda ulaşılan bu sonuçlar, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar MY6, Ö22 ve Ö24 ders saatlerinin fazlalığının eğitim-öğretim süreçleri içerisindeki en önemli sorunlardan biri olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Şahsi fikrim 40 saat çok fazla. Dolayısıyla haftada 40 saat dersi öğrencileri yüklemek ki bazı okullarda mesleki teknik eğitimlerde daha fazla öğrencileri ciddi anlamda yoruyor ve yine bunu araştırdığımızda bunun doğru ya da yanlışı yok. Ne demeye çalışıyorum? Yani ilerde de belki o konu açılır. Ali hocanın, Ali Ünal'ın "Singapur eğitim sistemi" isimli bir kitabı vardı. Hedefe giden yolda örneğin PISA sınavında Finlandiya ve Singapur en başarılı ülkelerden 2 ülke ama eğitim sistemleri birbirine hiç benzemiyor. Hui yine bu konuyla alakalı Singapur'daki ... özel ders aldırma oranı çok fazla. Veliler buna çok fazla yöneliyorlar ama Finlandiya'da bu neredeyse hiç yok. Finlandiya'da özel okul yok. Finlandiya'da kurs yok vesaire yok ama 2 ülke, 2 ülke de başarılı PISA'da. Yani ne demeye çalışıyorum? Her ülke kendine uygun sistemi keşfettiğinde aslında başarıya ulaşıyor. Bu da sosyolojik, psikolojik, eğitim felsefesinin ülkeye ve öğrencilere ve öğretmenlere uygun

hale getirilmesiyle mümkün. Hani şu anda bizim yürüttüğümüz eğitim öğretim faaliyetlerinde tabi dediğim gibi ders saatlerinin fazlalığı bir sıkıntı. Çocuklar çok bunaliyorlar. Daralıyorlar. Gerçekten 40 saat fazla.” (MY6),

“Yani ders saatleri açısından bakabilirim mesela. Ders saatlerinin uzun olduğunu düşünüyorum kendi adıma. Mesela bizim liselerde işte dörde kadar olan doğuda mesela taşımali eğitimli o kadar uzamaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü boş geçen dersler var, işte serbest etkinlik saatleri var. Onlar kısaltılarak 6 saate indirilebilir mesela, hani öğleden sonra olmayabilir, uzun uzun.” (Ö22),

“Lise ve ortaokul ders saatlerinin çok uzun olduğunu düşünüyorum. Yani haftalık 40 saat lisede ders var. Çocuklar akabinde sınava hazırlanıyor. Okulda çok yoruluyor. Sınava hazırlanacak zamanı bırakın da tabiri caizse yeni tabiri önceden kullanılan kelime şu "tekrar hazırlanmak" ya da şu an "mezuna bırakmak" birçok öğrenci okuldan zamanı kalmadığı, kendini kendi geleceği için sınava hazırlamak yönünde yeterli zamana sahip olmadığını ve bu yüzden mezuna bırakıyor. Vesaire söyleyeyim, oradaki bir bir yıllık bir zaman kaybı oluyor çocuk için. Onun belki önüne geçilebilir.” (Ö24).

Katılımcı Ö22, bu durum karşısında ders saatlerinin kısaltılmasının gerekli olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Mesela bizim liselerde işte dörde kadar olan doğuda mesela taşımali eğitimli o kadar uzamaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü boş geçen dersler var, işte serbest etkinlik saatleri var. Onlar kısaltılarak 6 saate indirilebilir mesela, hani öğleden sonra olmayabilir.” (Ö22).

Bu duruma benzer bir şekilde yöneticilerden MBY1, eğitim-öğretim süreçlerinde yoğun bir müfredatın olduğunu ancak buna karşın müfredatın yetiştirilebilmesi için yeterli zamanın bulunmadığını şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Takım mesela bakıyoruz. Okulda çok yenilikçi öğretmenler var ama müfredatı yetiştireceğim diye bunları gerçekleştiriyor.” (MBY1).

Diğer yandan tablodaki bulgular doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri sınav ve başarı odaklılık boyutunda ele alındığında eğitim ve öğretim süreçlerinin sınav odaklı olduğunu çok sayıda katılımcı dile getirmiş ve bu doğrultuda yöneticiler MY3, MY4 ve MY5 bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Yani sürekli test çözdürelim, akşama kadar soru çözsün tarzında bir eğitim sistemi var. Tamamen sınav odaklı, sınav odaklı olduğu zaman hani mekanik çocuk yetiştiriyoruz yani hani işte bu soruda şu yapılır, bu soruda şu çözülür, çoktan seçmeli bu yapılır gibi sosyal yönü zayıf çocuklar. Öyle söyleyeyim size.” (MY3),

“Özellikle hani, ortaokul ve lise düzeyinde hani derslere girmiş biri olarak şunu söyleyebilirim. Daha çok sınav, sınava yönelik yani akademik başarının artırılmasına yönelik dersler var. Çocuğun hani sosyal gelişimi, kültürel vesaire, sportif alanlarda gelişimini destekleyen bir eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğünü düşünmüyorum. Daha çok sınava yönelik ders programları ve içerikler üretiliyor. Eee ...yani şey, yani diğer hani ekstra zaman için yeterli zaman yani ekstra faaliyetler ya da sosyal gelişimi için çocukların ya da öğrencilerin zamanı olduğunu düşünmüyorum. Bir yarış atı gibi sınava hazırlanırlar. Hem ortaokulda hem lisede ve hayatlarındaki tek amaç işte sınavda başarılı olmak, iyi bir lise ya da iyi bir üniversiteye geçiş yapmak ama onun dışındaki kişisel doyumları yok sayılıyor diyebilirim.” (MY4),

“E haliyle bazı okullarda ı tam anlamıyla böyle bir test sistemine doğru kayan bir eğitim öğretim devam ediyor.” (MY5).

Bununla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinin akademik başarıya odaklı olduğunu yöneticiler MY2, MY3 ve MY4 şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Hatta maalesef öğrencilerimizin, çocuklarımızın bir nevi yarış atı gibi koşturulduğunu, çocukların da normal doğal gelişimlerini yaşayamadıklarını düşünüyorum.” (MY2),

“Şimdi eğitim öğretim faaliyetlerinin akademik ve mesleki olarak bakıyorum ben bu buna. Akademik tarafına aşırı derecede bir yüklenme olduğunu görüyorum. Sebebi şu. Şimdi bir

ilimizde 10 tane lise varsa 9'u akademik başarıya dönük bir tanesi mesleki eğitime dönük. Halbuki aslında bizim genel olarak öğrencimizin yapısı buna uygun değil. Yani birçok aile, bir kısa zamanda meslek edinsin, çocuk hayata atılsın tarzında aileler. Biz zoraki olarak çocukları oturtuyoruz ve uzun vadede hiç böyle bir hedefi olmayan insanı akademi yerden ekmek yedirtmeye çalışıyoruz. Böyle bir sorunumuz var.” (MY3),

“Akademik başarının artırılmasına yönelik dersler var.” (MY4).

Diğer yandan katılımcılar M2 ve Ö3, eğitim-öğretim süreçlerindeki bürokratik yüke vurgu yaparak bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bazen eee çok fazla evrakçı eee, işleyişi evraka boğan, olayları akışına bırakmayan, sürekli idarecinin ve öğretmenin üzerinde bir baskının olduğu bir durum var şu anda. Bazen de çok evraka boyuyoruz öğretmenlerimizi, işleyişi.” (M2),

“Bunun dışında işte hani sadece öğrencileri eğitmek ya da öğretmek de değil. Eee, çok fazla evrak işine boğulduğumuz için kendi mesleğimizi de tam layıkıyla yerine getirebildiğimizi düşünmüyorum.” (Ö3).

Ayrıca yöneticiler MBY1 ve MY1, eğitim öğretim süreçleri içerisinde çok sayıda faaliyet bulunduğu ancak bunların hepsinin uygulanmasında yetersizlikler yaşandığını şu görüşleriyle ortaya koymuştur;

“O açıdan eğitim öğretim faaliyetlerinin çok fazla faaliyet içerdiğini ama çok etkili yapılmadığını düşünüyorum.” (MBY1),

“Uygulanabilirlikte zafiyetler gösteriyor.” (MY1).

Tüm bu sahadaki sorun alanlarının temelini politik istikrarsızlığın oluşturduğunu katılımcılar MY8 ve Ö25, şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Eğitim öğretim faaliyetlerinin de böyle dönem dönem havada kaldığını, birini tamamlayamadan yahut da öğrenci, öğretmen, veli, yani toplumsal bazda tam bir sisteme

adapte olunamadan yeni bir sisteme geçildiğini görüyoruz. Bu da eğitim öğretim faaliyetlerini sekteye uğrattığını söyleyebilirim.” (MY8),

“Çok fazla değişiklikler olması.” (Ö25).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde *ders saatlerinin fazlalığı* temasının daha az sıklıkta dile getirilmiş diğer temalarla birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hale geldiği ve *faaliyetlerin yoğunluğu ve zaman kısıtı* (MY1; n=1), *öğretmenlerin müfredatı yetiştirme çabası* ve *ders içeriklerinin fazlalığı* (MBY1; n=1) ile *yoğun müfredat* (Ö15; n=1) bulguları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirlik sorununun yalnızca süre değil, aynı zamanda planlama ve içerik temelli de olduğu saptanmıştır. Diğer yandan *eğitim-öğretim faaliyetlerinin plan dahilinde işlemesi* (MBY1; n=1) ve *eğitim-öğretimde planlı çalışmaların* (Ö21; n=1) bu nedenle eğitim-öğretim süreçlerinde iyileştirici bir nitelik taşıdığı değerlendirilmektedir.

Katılımcıların bu eleştirileri, görüşleriyle desteklenmiştir. Bu bağlamda yönetici MY1, faaliyetlerin yoğun olduğu ve bu faaliyetleri yürütecek zamanın kısıtlı ve yetersiz olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Bir yandan eee bunların bir zamansal olarak uygulanabilirliği noktasında sıkıntı yaşıyoruz. Yani çok fazla şekilde faaliyet var, faaliyet yapılması isteniyor veya bunlar zorunlu tutuluyor. Bu Anadolu içinde bir öğrencinin veya okulun zamanı yeterli olmuyor, çakış... çakışmalar oluyor.” (MY1).

Başka bir yönetici MBY1 de benzer bir görüşte bulunarak ders içeriklerinin fazla olması nedeniyle öğretmenlerin müfredatı yetiştirebilmek için çaba harcadığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Takım mesela bakıyoruz. Okulda çok yenilikçi öğretmenler var ama müfredatı yetiştireceğim diye bunları gerçekleştiriyor.” (MBY1).

Başka bir katılımcı, öğretmen Ö15 de benzer bir şekilde müfredat konusuna atıfta bulunarak müfredatın yoğun olduğunu şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Derslerin de hani bu şeyde geçerse bir de çok yoğun bir şekilde biz öğretmenler olarak mesela derslerimizi yeni nesil sorular üzerinden anlatacak çok tempoda değiliz. Müfredatın bizden beklentileri benim ders planımda anlatmam gerekenler. Ekstradan çok zaman alıcı şeyler yani.” (Ö15).

Buna karşın bazı katılımcılar eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda yöneticilerden MBY1, eğitim-öğretim faaliyetlerinin plan dahilinde işlediğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Burada şimdi özele indiğimizde eğitim öğretim faaliyetleri tabii ki bir plan dahilinde yürütülüyor. Bu planın içerisinde belli takip edilen bir müfredat var. Bu müfredatı öğretmenler yetiştirmeye çalışıyorlar. Çok da kapsamlı bir müfredat.” (MBY1).

Bununla birlikte katılımcı Ö21 de eğitim-öğretim süreçlerinde çalışmaların planlı yürütüldüğünü şu düşünceleriyle vurgulamıştır;

“Eğitim öğretim faaliyetleri planlamalar yapılıyor. Evet, destek eğitimi olsun işte hafta sonu DYK kurslarımız olsun ya da özel dersler öğrencilerin talepleri doğrultusunda evet, çocuklar derse yönlendiriliyor.” (Ö21).

Tablodaki bulgular ölçme-değerlendirme perspektifinden değerlendirildiğinde sistemin beraberinde getirdiği sınav baskısının, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim alanını daralttığı saptanmıştır. Bu bağlamda sınav ve sınavlarda başarı çerçevesinin ortaokul ve lise düzeyinde sınav odaklılık (Ö13; n=1) ve öğrencilerin sınav odaklı ek çalışma gereksinimi (Ö15; n=1) bulgularıyla öne çıktığı belirlenmiştir. Yeni nesil sorulara ilişkin düzenleme gereği (Ö15; n=1), tek tip müfredat (Ö2; n=1) ve öğretmenin “müfredat-sınav” baskısı ikilemi (MY5; n=1) temalarının sınav ve sınav başarısının önündeki en önemli engeller olduğu bulgular doğrultusunda belirlenmiştir. Diğer yandan sınav ve başarı odaklılık artıkça sosyal faaliyetler için zaman yoksunluğu (MY4; n=1) ve sosyal faaliyetlerin yetersizliği (MY3; n=1) gibi öğrencilerin sosyal ve duygusal yaşam alanının zayıfladığı değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ilkökul düzeyinde sanatsal/sportif gelişim eksikliği

(Ö13; n=1) ve sosyal-duygusal gelişimde aksama (MY2; n=1) ile kitle eğitimi ve verimsizlik (Ö5; n=1) eleştirileri de sosyal ve duygusal çerçevenin daraldığını doğrular niteliktedir.

Tablo doğrultusunda elde edilen bu tespitler, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, Ö13, ortaokul ve lise düzeyinde sınav odaklı eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ortaokul ve lise kısmında bizim çalıştığımız liseyi de düşünürsek, öğrencilerin birçoğunun diyelim eee sadece amacının sınavı kazanmak eee sınava odaklı yaşamak olduğunu görüyorum.” (Ö13).

Sınav odaklı bu duruma benzer bir şekilde katılımcı Ö15, öğrencilerin sınav odaklı ek çalışma gereksinimi duyduğunu ve yeni nesil sorulara ilişkin düzenlemeye ihtiyaç duyulduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani çocuk sınavda başarılı olması için kesinlikle evde ekstranın da üzerinde çalışması gerekiyor. Bizden beklenen şu anda yeni nesil sorular. Genelde sınavlarda öğrencilere bu tür sorular soruluyor. Bununla ilgili okullarda da daha değişik uygulamalar yapılırsa ben amaca dönük olacağını umuyorum. Derslerin de hani bu şeyde geçerse...” (Ö15).

Diğer yandan sınav ve sınav başarısıyla ilgili sorunlara ilişkin katılımcı Ö2, tek tip bir müfredatın uygulanmasının olumsuzluğuna şu sözleriyle dikkat çekmiştir;

“İl eğitim öğretim faaliyetlerinde hani öğrencilerin kapasitelerine yönelik bir müfredat olduğunu çok düşünmüyorum. Hani bu müfredatta Fen lisesinde de mesela aynı müfredat kullanılıyor. Bir meslek lisesinde de aynı müfredat kullanılıyor. Ama sonuçta çocuklar aynı sınava giriyorlar.” (Ö2).

Yöneticilerden MY5 ise öğretmenin bir yandan müfredat diğer yandan ise sınav baskısı ikilemi içerisinde olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani genel olarak eğitim öğretim faaliyetleri bana şöyle gidiyor gibi geliyor. Bir taraftan öğretmenler müfredat ya da işte gelen yönergeler doğrultusunda işte bazı şeyleri yürütmeye

çalışırken, diğer taraftan da merkezi sınavların istekleri arasında sıkışmış bir yerde bir eğitim sistemi yürütmeye çalışıyorlar.” (MY5).

Buna karşın eğitim-öğretim sürecinde sınav odaklılık baskın bir şekilde sürdürüldüğünde öğrencinin sosyal faaliyetler için zaman bulamadığını yönetici MY4, şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Diğer hani ekstra zaman için yeterli zaman yani ekstra faaliyetler ya da sosyal gelişimi için çocukların ya da öğrencilerin zamanı olduğunu düşünmüyorum. Bir yarış atı gibi sınava hazırlanıyorlar.” (MY4).

Bununla birlikte benzer bir şekilde yönetici MY3, sosyal faaliyetlerin yetersiz olduğunu şu düşünceleriyle savunmuştur;

“Bir de akademiye aşırı fazla zaman ayrılması sosyal tarafın göz ardı edilmesine de neden olmuş, yani sosyal faaliyetlerle eğitim öğretim faaliyetleri yan yana gitmiyor. Yani birçok okulda bazen yani toplamda 2-3 sosyal faaliyetle yılı tamamlayan okullar var.” (MY3).

Ayrıca katılımcı Ö13, ilkokul düzeyinde öğrencilerin sanatsal ve sportif yönden gelişim eksikliği yaşadıklarını şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Bunun dışındaki Resim, müzik, beden gibi sportif şeyler, sanatsal ya da sporsal şeylerin neredeyse hiç hatta eee sadece eee sistemi yönetenler değil öğretmenler tarafından dahi önemsenmediği eee bir durum olduğunu düşünüyorum.” (Ö13).

Yöneticilerden MY2 ise öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisinde sosyal ve duygusal gelişiminde aksamalar yaşandığını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Maalesef öğrencilerimizin, çocuklarımızın bir nevi yarış atı gibi koşturulduğunu, çocukların da normal doğal gelişimlerini yaşayamadıklarını düşünüyorum. Bu konuda eleştirilerim var.” (MY2).

Katılımcı Ö5 ise geniş kitlelerin uzun süre zorunlu eğitime tabi tutulmasının eğitim-öğretim süreçlerini verimsizleştirdiğini şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyen şey, 12 yıllık zorunlu eğitim. Yani özellikle lise çağında belki ilkokulda zaten problemi olmaz. Ortaokulda da çok olmaz gibi gözüküyor ama lisede okuma niyeti olmayan bir öğrencinin okula gelmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde işlenmesini olumsuz etkiliyor.” (Ö5).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetlerinde sosyal, kültürel ve değerler boyutunda eleştirilerin yöneltildiği, zengin bir içeriğe sahip olunmasına karşın bu içeriğin pratiğe yansıtılamadığı bulgular doğrultusunda saptanmıştır. Bu doğrultuda *öğrenmeye aktif katılımdan ve deneyimlemeden uzaklık* (Ö12; n=1) ile *ezbere dayalı eğitim anlayışı* (Ö12; n=1) eleştirilerinin sınıf içi etkinliklerin pratikten uzaklaştığını göstermektedir. Bununla birlikte *toplumsal değer ve davranışlarla ilgili eğitim ihtiyacı* (Ö24; n=1), *Atatürkçülük konularının etkinliklerle işlenmesi ve içselleştirilmesi gereği* (Ö1; n=1) ve *belirli gün/hafta etkinliklerinin yıl geneline yayılması* (Ö1; n=1) gibi temalar da değerlerin öğrencilere aktarılmasında izlenmesi gereken yol ve yöntemle ilişkin beklentiyi ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca *öğretmenin öz-değerlendirmesi ve denetlenebilirlik gereği* (Ö1; n=1) ile *öğrenciye katkıyı ölçmede zorluk* (Ö1; n=1) yaşanması, değerlerin ve becerilerin ölçülmesinin bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır.

Tüm bu değerlendirmeler, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda katılımcı Ö12, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenmeye aktif katılımdan ve deneyimlemeden uzak olduğunu ve ezbere dayalı bir eğitim anlayışı benimsendiğini şu sözleriyle savunmuştur;

“Öğrenerek değil, görerek değil, yaşayarak değil, hep ezbere dayalı ve üstün körü geçilen bir eğitim olduğu için çocuklarda çok kalıcı olmuyor, kalıcı bilgi yok. Daha çok eee okuma ve ezbere dayalı bir eğitim, öğrenerek değil, görerek değil, yaşayarak değil, hep ezbere dayalı ve üstün körü geçilen bir eğitim olduğu için çocuklarda çok kalıcı olmuyor, kalıcı bilgi yok.” (Ö12).

Tablodaki bulgular doğrultusunda bazı katılımcıların da önerilerde bulunduğu saptanmıştır. Bu bağlamda katılımcı Ö24, öğrencilere toplumsal değer ve davranışlarla ilgili eğitim verilmesi gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Hocam eğitim öğretim faaliyetleri hakkında eğitim faaliyeti ve öğretim faaliyeti anlamında 2 şekilde de ayıracak olursak eğitim kısmında Bakanlığımızın en son koyduğu bazı dersler var; "Türk toplumunda Aile" gibi. "Adabı Muaşeret" gibi genel toplum içerisindeki olması gereken saygı, sevgi, davranışlar gibi şeyleri biraz daha dediğim gibi, özellikle bunların temel eğitimden başlayarak yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö24).

Başka bir öneri ise katılımcı Ö1 tarafından dile getirilmiştir. Ö1, Atatürkçülük konularının etkinliklerle işlenmesi ve içselleştirilmesi ve belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklerin yıl boyunca yapılması gerektiğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Atatürkçülükmüş gibi olmaması gerçekten de Atatürkçülük konuları işlenecek ise hani Atatürk anlatılacaksa özellikle bu yani okul dışı eğitim öğretim faaliyetlerinde buna çok önem verilmesi lazım bütün programlarda en basit programda dahi anılması lazım ama çocuğu bıktırmadan öğretmeni bıktırmadan yani. Burada özetle söylemek istediğim yani bıktırmamak lazım yani buna en güzel, hani samimi bir şekilde ve gönüllü etkinliklerle yani eğitim öğretim faaliyetlerinin böyle yürütülmesi lazım. Bunları tüm yıla yani tabii ki programımızda o da var. Az önce de söyledim, Atatürkçülük konuları ya sizin branşınız İngilizcede de dahil Edebiyatta da dahil resimde bile yani bütün branşlarda Beden eğitimi de dahil Atatürkçülük konuları var. Bunlara zaman zaman derslerde değiniyoruz, işliyoruz ya bunu çocuğun içine sindirmemiz lazım. Yani bir 12 Mart, yani bunu sadece şeye de indirgememek lazım. Hani sadece İstiklal marşının kabulü Mehmet Akif Ersoy'u Anma günü yani bu bir güne de yani indirgememek istiyorum yani çocuk sadece tamam 12 Mart'ta İstiklal marşı, Mehmet Akif Ersoy anılır. İstiklal marşımızın önemi anlatılır. Bu değil. Bunu bir bilinç olarak bunu yıla yaymamız lazım. Yani evet an, belirli gün ve haftalar çok önemli eğitim sistemimiz açısından ama bilemiyorum hani yabancı ülkelerde bu nasıldır? Bunu açıkçası tam da bilmiyorum. Buna bir süreklilik kazandır, yayılması lazım yani. 10 Kasım

da keza öyle şimdi evet 10 Kasım'da biz bir anma yapıyoruz. Hani Atatürk'ün tabii ki kurucu liderimizin, anıyoruz 10 Kasım'da ama e Atatürk haftası diyoruz biz. Hafta boyunca yayılsın diyor ama haftaya değil. Bunları tüm yıla yani tabii ki programımızda o da var.” (Ö1).

Bununla birlikte katılımcı Ö1, değerlerin ve becerilerin ölçülebilmesi ile ilgili öneri ve eleştirilerde bulunarak öğretmenin denetlenmesi ve öz-değerlendirmesini yapması gerektiği, ayrıca öğretmenin öğrenciye kazandırmaya çalıştığı değer ve becerilerin ne ölçüde kazandırıldığını ölçülmesinin güç olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Ya bir öz kontrol hani öz değerlendirme öğren, öğretmenin elbette bütün öğretmenlerimiz işini elinden geldiğince güzel yapıyor ama öğretmeni desteklemek adına ama onu kırmadan da dökmeden de onun bir öz değerlendirmesini yapmasına fırsat verecek ve diğer denetimler tarafından yani öğretmenin teşvik edilmesi lazım. Tabii burada uygulayıcı biziz yani öğretmenler. Öğretmen sınıfta tabii bu programı ne derece uyguluyor? Öğrenciye ne gibi bir katkılar sağlıyor bunu İu ölçebilmemiz bunu tespit edebilmemiz gerçekten çok zor. Yani öğrenci, hani bizim çıktımız hani bir fabrika gibi değiliz biz. Sınıfta öğretmenin yaptığı öğretmenler 40 dakika boyunca öğrenciye verdiği şeyin sonucunu direkt göremiyoruz ve kimse direkt göremiyor bunu. Yani çok soyut bir şey.” (Ö1).

Diğer bulgular değerlendirildiğinde eğitim-öğretim süreçlerinin yönlendirme ve beceri odaklılık boyutuna da eğildiği saptanmıştır. Bu kapsamda katılımcı öğretmen Ö21, *el becerisine yönelik mesleklere toplumsal ihtiyaç* (Ö21; n=1), *çocukların beceri odaklı gelişimine gereksinim* (Ö21; n=1), *beceri odaklı mesleklere yönlendirme ve planlama eksikliği* (Ö21; n=1), *geleneksel meslek tercihleri ve öğretimde bilgi odaklılık* (Ö21; n=1) gibi vurgularla “Beceri ekosistemi” ihtiyacını ön plana çıkarmıştır. Bununla birlikte katılımcılardan Ö16 da benzer bir şekilde öğrencilere becerilerin kazandırılması ve yönlendirme ile ilgili beklentilerini *rehberlik ve yönlendirmede eksiklik* (Ö16; n=1), *öğrenciye akademik ve beceri gelişim desteği* (Ö16; n=1), *tüm okullara eşit fırsatlar* (Ö16; n=1), *okulların ekonomik ve coğrafi koşullarıyla değerlendirilmesi* (Ö16; n=1) ve *fizikî eksikliklerin giderilmesi* (Ö16; n=1) çağrılarıyla yinelemiştir. Bu eleştirilere karşın Ö16,

öğretmenlerin özverisi ile ilgili olarak bir yanda olumlu görüşlere, diğer yandan ise olumsuz eleştirilere de yer vererek *öğretmenlerin özverili çalışmaları* (Ö16; n=1) ile *özverili çalışmayanların varlığını* (Ö16; n=1) temalarıyla insan kaynağının heterojenliğine dikkat çekmiştir. Tüm bu bulgular bilgi merkezli bir eğitim-öğretim sürecinden beceri ekosistemine geçişe duyulan ihtiyacı ortaya koyduğu değerlendirilmektedir.

Tablodan elde edilen bu sonuçlar, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcı Ö21, el becerisine yönelik mesleklere toplumsal olarak ihtiyaç duyulduğunu, çocukların beceri odaklı gelişimine gereksinim duyulduğunu, beceri odaklı mesleklere yönlendirmenin ve planlamanın eksikliğini ve geleneksel mesleklerin tercihini ve öğretimde bilgi odaklı bir yaklaşım izlendiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Mesela sanayide bir ustaya ihtiyaç var ya da bir tesisatçıya bir elektrikçiye ihtiyaç var. Yani bilgiye yüklenmeden ziyade çocuğa beceri yüklenmeli diye düşünüyorum. Öbür yandan çocuğun el becerisi çok iyi. İnce işlerde özellikle çok yetenekli ama çocuk elektrikçi olmak istemiyor. Tesisatçı olmak istemiyor. Bu meslekler daha çok böyle kötü meslekmiş gözüyle bakıldığı için çocukların bu konuda yönlendirmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Hiçbir çocuğun hayalinde daha çok mesleğe yönelik el becerisine yönelik bir planlama olmadığını düşünüyorum. Mesela sanayide bir ustaya ihtiyaç var ya da bir tesisatçıya bir elektrikçiye ihtiyaç var. Çocuğun akademik düzeyine baktığınız zaman yani bir doktor olacak kapasitede değil ama çocuk doktor olmayı hayal ediyor. Bir öğretmen olabilecek hitabet gücüne sahip değil ama öğretmen olmak istiyor. Fakat şöyle bir sıkıntımız var, bizim eğitim yönünde. Evet katkısı bilgiye odaklanma, bilgiyi öğrenme konusunda faydalı ama çocukların gelecek planlamasında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşünüyoruz. Yani her çocuk öğretmen olmak istiyor, her çocuk doktor olmak istiyor. Her çocuk bir eğitim kademesinden sonra meslek sahibi olmak istiyor. Evet katkısı bilgiye odaklanma, bilgiyi öğrenme konusunda faydalı.” (Ö21).

Bu duruma benzer bir şekilde katılımcı Ö16, eğitim-öğretim süreçlerinde rehberlik ve yönlendirmede eksiklikler yaşandığını, öğrenciye akademik ve beceri gelişim için desteğe

ihtiyaç duyulduğunu, tüm okullara eşit fırsatlar sunulması gerektiğini, okulların ekonomik ve coğrafi koşullarıyla değerlendirilmesinin gerekli olduğunu ve fizikî eksikliklerin giderilmesinin bir zorunluluk olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani şöyle amaca yönelik çocuğun gelişimine yönelik bilgi ve becerilerini daha iyi değerlendirilecek, yönlendirmeler yapmalıyız. Bizdeki eksiklik bu yani. Her kademede öğrenciye destek olabilecek çalışmalar yapılmalı. Bu sadece akademik anlamda değil. Bu çocuğun beceri anlamında gelişmesi yönünde. Bizde eksik olanlar bunlar. Fırsat eşitliği sağlanmalı. Yani her okulun, her çevrenin kendine göre bir yapısı var. O yapı içinde değerlendirilmeli, ekonomik şartlar göz önünde bulundurulmalı. Bu okulun fiziki şartları, çevresi her şey önemli. Onları eksiksiz hale getirip...” (Ö16).

Ayrıca yine Ö16, bazı öğretmenlerin özverili çalıştığını ancak bazılarının ise özverili çalışmadan uzak olduklarını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Öğretmenlerin birçoğu özveriyle çalışıyor. Hepsi diyemeyiz. Çünkü her zaman her yerde işini tam olarak yapmak istemeyen insanlar çıkar ama %80'imiz, 90'ımız bu işi güzel yapmaya çalışıyoruz.” (Ö16).

Tablodaki bulgular doğrultusunda diğer temalar incelendiğinde eğitim-öğretim faaliyetlerine bir erişim sorunu bulunduğunu ve eğitime erişimin önünde en önemli engellerin de coğrafi ve sosyo-ekonomik eşitsizlikler olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda coğrafi konuma göre eğitimde eşitsizlik (Ö23; n=1), eğitime erişimde coğrafi engeller (Ö20; n=1) ve coğrafi-sosyoekonomik eşitsizlikler (Ö8; n=1) gibi eleştiriler, eğitim-öğretim hizmetlerinin yerel koşullara göre planlamasını zorunlu kılmaktadır. Diğer yandan küçük yerlerde staj yeri bulma zorluğu (Ö23; n=1) yerelde mesleki eğitimin önündeki en büyük sorunlardan biri olduğu görülmektedir. Yine ZEP'li öğrenciler için proje tabanlı eğitim (Ö18; n=1), bireyselleştirilmiş kaynak (Ö18; n=1) ve özel yetiştirilmiş öğretmen gereksinimleri (Ö18; n=1), dezavantajlı gruplar için bir destek ihtiyacını açıkça göstermektedir.

Tablodan çıkarılan bu sonuçlar, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda coğrafi ve sosyo-ekonomik eşitsizliklere ilişkin katılımcılar Ö23, Ö20 ve Ö8, düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Eee diğer öğretmenlerimiz de öyle ama büyük yerden, ben İstanbul'dan geliyorum. Hani eksileri var ve hani sanki böyle bir eşitsizlik gibi oluyor onu görebiliyorum.” (Ö23),

“Eğitim öğretim faaliyetlerinde de hani az önce de bahsettiğim gibi coğrafi konum.” (Ö20),

“Eğitim öğretim faaliyetleri okul içerisinde zaten bizler elimizden geleni yapıyoruz ama tabi ki bu hani ilden ilçeye ya da beldelere göre değişiklik gösteriyor. Biraz imkanlar biraz hani ailelerin sosyo-kültürel imkanları devreye giriyor bu aşamada.” (Ö8).

Diğer yandan katılımcı Ö23, mesleki eğitimde yerelde, özellikle küçük şehirlerde staj yeri bulmanın güçlüğüne şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani sistem olarak ben şimdi Meslek öğretmeniyim. Okul içerisinde nasıl söyleyeyim? Okul içerisinde evet bir sıkıntımız yok bir açıdan ama böyle küçük yerlerde ben de 2 sene önce buraya geldim. Öğrencilerimize mesela iş yeri bulmakta vesaire çok zorlanıyoruz. Çünkü biz Mesleki eğitim olarak konuşabiliriz değil mi? Yani mesleki eğitim olarak yani bu çocukların staj yapması lazım. Hayatı görmeleri lazım. Sadece teorik olarak yetmiyor, pratiğe dökmeleri lazım. Küçük yerlerde bu sorunu yaşıyoruz. Onun dışında eğitim ve öğretim faaliyetleri, biz burada elimizden geldiğince bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.” (Ö23).

Bulgulara göre katılımcı Ö18 ise dezavantajlı gruplara yönelik önerilerini ortaya koymuş, bu bağlamda ZEP’li öğrenciler için proje tabanlı eğitime, bireyselleştirilmiş kaynaklara ve özel yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu şu görüşleriyle ortaya koymuştur;

“Yani ZEP’te sadece öğrenci alıp soru çözdürmek falan tarzında belki de olmaması lazım. Yani daha özel bir Bilim sanat merkezinin belki bu işi üstlenmesi lazım diye düşünüyorum. Mesela ZEP’li öğrenciler için de öğretmenin insafına bırakılmaması lazım. Yani öğretmenin de özel yetiştirilmiş olması lazım. Ona göre kaynakların verilmesi lazım.” (Ö18).

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde Destekleme ve Yetiştirme kursları ile özel kurslara ilişkin toplumdaki algı, kurslara katılım ve kursların uygulanma biçimi ile ilgili olumlu ve olumsuz bulguların olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda kurslara ilişkin bulguların ikiye ayrıldığı, bir yanda *yarar sağlama ve il düzeyinde yaygınlık* (Ö8; n=1) ile *DYK kurslarının faydası* (Ö18; n=1) gibi olumlu temaların yer aldığı, diğer yanda ise *program ve planlama sorunu* (Ö18; n=1), *öğrencinin ücretsiz kurslara ilişkin değersizlik ve verimsizlik algısı* (Ö10; n=1), *katılımda düşüş ve verim düşüklüğü* (Ö10; n=1) gibi olumsuz eleştirilerin yöneltildiği saptanmıştır. Bu tablo, kursların tasarlanması ve uygulanmasında hedef kitleye göre farklılaştırılması, öğrencilerin kurslara devamının sağlanması ve motivasyon boyutlarının güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır.

Tablodan çıkarılan bu olumlu görüş ve olumsuz eleştiriler, katılımcıların görüşlerine ilişkin verilen alıntılarla doğrulanmıştır. Bu kapsamda, katılımcı Ö8, kursların yarar sağladığını ve il düzeyinde yaygınlık kazandığını şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Yani hani çocuklar bu imkanlardan değerlendiriyorlar. Hafta sonu kursları yine faydalı oluyor. Yani çocukların okul dışında da katıldıkları kursların onlar için faydalı olduğunu düşünüyorum. Bunların da gerçekten hani ilden başlayıp bütün il, ilçeye ya da beldelere falan ulaştığını düşünüyorum.” (Ö8).

Bu görüşe benzer bir şekilde katılımcı Ö18, DYK kurslarının fayda sağladığını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Mesela bu DYK kursları gibi falan düşünürsek, bu DYK kurslarının faydalı olabileceğini, faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö18).

Aynı katılımcı Ö18, buna karşın aynı zamanda olumsuz bir eleştiride de bulunarak kurslarda program ve planlama sorunlarının bulunduğunu, şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“İşte uygulama konusunda bazı problemler oluyor. Ders programları yaparken mesela Fen bilgisi dersinde aldığı zaman çocuk fen bilgisi dersi görmesi gerekiyor. Bunların

ayarlanması zor. Bunlarla ilgili çalışmaların daha düzenli bir şekilde yapılması lazım. Yani öğrencinin kaybolmaması lazım. Burada sıkıntı var.” (Ö18).

Diğer yandan katılımcılardan Ö10, öğrencilerin ücretsiz kursları değersiz ve verimsiz gördüklerine ilişkin bir algıya sahip olduklarını ve aynı zamanda DYK kurslarına katılımda düşüşler yaşandığını ve kursların verimsizleştğini şu düşünceleriyle savunmuştur;

“Belki bunda şunun etkisi var. Eee piyasada biliyorsunuz hani dersane kapandıktan sonra dersane adı altında değil de etüt merkezi olarak... eğitim merkezleri açıldı. Öğrenciler orada daha verimli olduklarını düşünüyorlar. Artık belki de bu bir para karşılığında yapılıyor, bir ücret karşılığında yapılıyor. Okullarda bunlar ücret karşılığında yapılmıyor. Haliyle eee şöyle de söyleyebiliriz, hani ücret olmayınca karşılığında bir bedel olmadığı için de belki de değersiz ... görüldüğü söylenebilir bununla ilgili. Öğrenci veyahut ta verim alamadığını düşünüyor. Eee, şöyle söyleyelim. Bir kurs açılıyor, arkasından 2 ay veya 3 ay dolmadan da ilk dönem tamamlanmadan kursu maalesef öğrencilerin takip etmediği görülmüyor. Demek ki bunda bir yetersizlik de gözükmüyor. Şimdi kurslar yapılıyor özellikle okullarda ama maalesef eee bunlar da çok fazla verimli olamıyor, ya bu da aslında incelenmesi gereken bir konu.” (Ö10).

Tablodaki diğer bulgular ele alındığında eğitim-öğretim süreçlerinde yönetim, Bürokrasi ve hesap verebilirlik ile ilgili unsurların ön plana çıktığı saptanmıştır. Bu bağlamda, *bürokratik yük* (M2, Ö3; n=2) ve *evrakçılık* (M2; n=1) sorun başlıklarının eğitim-öğretimi gölgeleyen sorunlar olduğu ve bunun yanı sıra *esnek çalışma ortamının yoksunluğu* (M2; n=1) ve *bürokrasiden arındırma ihtiyacı* (M2; n=1) yine yönetici M2 tarafından dile getirilen diğer sorun başlıkları ve öneriler olduğu belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda eğitim-öğretim süreçlerinde hesap verilebilirlik boyutu incelendiğinde *düzenleme gereği* (MY6; n=1) ve *sorun* (MY6; n=1) temalarıyla birlikte ifade edilirken *öğretmenin mesleki gelişimindeki eksiklik* (MY6; n=1) temasıyla dolaylı olarak ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır zira öğretmenin kendisini mesleki olarak geliştirme gerekliliği eğitim-öğretim süreçlerinde hesap verilebilirliğin bir boyutu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. *Öğretmen sirkülasyonu* (Ö20;

n=1) ve *norm kadro sorunları* (MY11; *n=1*) da okulların kurumsal hafıza ve süreklilik ihtiyacını öne çıkaran etkenler olduğu değerlendirilmiştir.

Katılımcılar bu sorun alanları ve önerilerle ilgili düşüncelerini aktarmışlar, bu kapsamda katılımcılardan M2 ve Ö3, eğitim-öğretim sürecinde öne çıkan sorunların başında bürokrasinin getirdiği yük olduğunu şu sözleriyle açıklamışlardır;

“Bazen eee çok fazla evrakçı eee, işleyişi evraka boğan, olayları akışına bırakmayan, sürekli idarecinin ve öğretmenin üzerinde bir baskının olduğu bir durum var şu anda. Bazen de çok evraka boyuyoruz öğretmenlerimizi, işleyişi.” (M2),

“Bunun dışında işte hani sadece öğrencileri eğitmek ya da öğretmek de değil. Eee, çok fazla evrak işine boğulduğumuz için kendi mesleğimizi de tam layıkıyla yerine getirebildiğimizi düşünmüyorum.” (Ö3).

Bununla birlikte yöneticilerden M2 yine esnek çalışma ortamının bulunmadığını, evrakçılığın çok yoğun hissedildiğini ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin bürokrasiden arındırılmasının bir gereklilik olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Bazen eee çok fazla evrakçı eee, işleyişi evraka boğan, olayları akışına bırakmayan, sürekli idarecinin ve öğretmenin üzerinde bir baskının olduğu bir durum var şu anda. Bu bazen veliden, bazen idareden kaynaklı. Daha rahat bir çalışma ortamının sağlanması gerektiğini düşünüyorum bu faaliyetlerle ilgili. Mesela bir gezi planlıyorsunuz veya bir spor faaliyeti planlıyorsunuz. Bu planlama aşamasına geçip de uygulamaya geçtikten sonra eeee bir sürü sıkıntıyla karşılaşıyorsunuz. Eee önünün açılması gerekir bu spor faaliyetleri ve gezilerle ilgili durumların mesela. Biraz daha okulun işleyişiyle ilgili okulun işlemlerin bitimine karar verip eee bunu uygulaması lazım. Bazen de çok evraka boyuyoruz öğretmenlerimizi, işleyişi. Eee eğitim öğretim faaliyetlerinin önünün açılması, okulun biraz daha kendi planlamasını yapıp kendi iç dinamikleriyle kendi iç olur mekanizmalarıyla eee bu planlamayı uygulamasına da bağlı.” (M2).

Hesap verilebilirlik boyutunda ise başka bir yönetici MY6, hesap verilebilirliğin eğitim-öğretim süreçlerinde önemli bir sorun başlığı olduğunu ve bununla ilgili bir düzenlemeye ihtiyaç duyulduğunu ve ayrıca öğretmenin mesleki gelişiminde eksiklikler yaşandığını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Yalnız sorun şu, bunları ne kadar kullanabiliyoruz? Burada da şunu belki biraz eleştirebilirim, yani bizde "hesap verebilirlik" kavramı biraz biraz da hiç yok. Yani ne demek? İşte öğretmen oluyorsun. Öğretmen olduktan sonra tamam iş bir şekilde yürüyor gidiyor. Hani performans ölçümü, başarı, işte derse girdin çıktın çocuk neyi ne kadar anladı, anlamadı? Geri dönüti nasıl aldın? Başarı var mı, yok mu? Şimdi laboratuvar burada. İşte her okulda laboratuvar var, spor salonu orada. Şimdi ben hiç şahit olmadım. Yani bu laboratuvarı ne kadar kullandın? Kaç tane milli sporcun çıktı? Hani biz çok ciddi para yatırıyoruz. Ülke olarak çok ciddi kaynaklar, ciddi anlamda akıyor ama. Acaba bunları...E tabi bunlar ne kadar değerlendiriliyor? Şimdi onların orada fiziksel olarak olması çok bir işe yaramıyor. Bunların değerlendirilmesi lazım. Bunların amaca yönelik bir hedefe ilerlemesi lazım. Şimdi diyorum ya kocaman spor salonumuz var, harika. Sen 10 yılda kaç tane milli sporcu çıkardın? Çıkaramadın mı? İşte burada bir sürü laboratuvarlar var, müzik sınıfları var, resim sınıfları var. Yani ne yapıyorsun? Hani soran var mı? Yok. Yani hesap verilebilirlik noktasında da bence çeşitli düzenlemeler eğitimin kalitesini ülkemiz adına en azından artıracaktır diye düşünüyorum. Artı şimdi öğretmen oluyorsun, 20 yıl geçiyor, 25 yıl geçiyor, 30 yıl geçiyor kendini ne kadar güncelliyorsun? Şimdi bunun da sorgulanması lazım. Şimdi 20 yıl önceki bilgiyle devam etmeye kalkarsan bu işler olmuyor. Şimdi siz işin içindesiniz, hepimiz işin içindeyiz az çok öğrencilerden proje istiyorsun. Tamam, çok güzel. Araştırma yöntem tekniklerini biliyor musun? Çocuk sorsa anlatabilecek misin? Bir araştırma yapabilecek misin? Hadi kendinden motivesin. Bu eğitimi almak istedin, alıyorsun, almazsan almayanlara ne oluyor? (MY6).

Buna karşın öğretmen sirkülasyonunun eğitim-öğretim faaliyetlerinde sürekliliği olumsuz yönde etkilediğini katılımcı Ö20 şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Öğretmen durumu fazla öğretmen değişikliği eğitim öğretim faaliyetlerini aksatan yönler bizim için daha ön planda olmuş oluyor.” (Ö20).

Diğer yandan yöneticilerden MY11, konuyu yönetici perspektifinden değerlendirerek okullarda yaşanan norm kadro sorunlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Normla alakalı yaşadığımız sıkıntılardan dolayı öğretim kısmında bence revizeler ve düzenlemeler yapılmalı diye düşünüyorum.” (MY11).

Tablo incelendiğinde dikkat çeken diğer bulgular arasında eğitim sisteminde yaşanan değişimlerin eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki istikrarı bozan ve sürekli getirilen yeniliklerin öğretmenler tarafından takip edilememesi ve bu durumun beraberinde getirdiği yorgunluk durumunu ifade eden sorun başlıkları olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcı Ö19 tarafından ifade edilen *eğitimde sürekli değişim* (Ö19; n=1) ve *yapılandırımacı yaklaşımın kültürel uyumsuzluğu* (Ö19; n=1) temalarının öğretmenlerin değişime uyum sorunu yaşadığını ve ithal edilen bazı yöntem ve tekniklerin ülkemizin kültürel altyapısı ile uyumsuzluk gösterdiği değerlendirilmektedir. *Programlar teoride güzel* (Ö1; n=1) ifadesi, saha gerçekleriyle uyum sorununu örneğin *toplantılarının saha ile uyumsuzluğu*, (Ö16; n=1) gözler önüne sermektedir. 4+4+4 zorunlu eğitim modeliyle ilgili olarak da *erken yaşta okula başlama* (MY9; n=1), *5. sınıfın ortaokul kademesine dâhil edilmesi* (MY9; n=1), *çıraklığa geç başlanması* (MY9; n=1) ve hatta *12 yıllık zorunlu kademeli eğitimin kaldırılması gerekliliği* (MY9; n=1) gibi eleştiriler, eğitim-öğretimdeki istikrarsızlığı ve uygulamaları ile ilgili sorunların eğitim sistemi boyutundaki yansımaları olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda tablodan çıkarılan bu sorun başlıkları katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır;

Bu kapsamda katılımcılardan Ö19, eğitim-öğretim süreçlerinde sürekli bir değişim yaşandığını ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ülkemiz koşullarına ve kültürümüzle uyumsuzluk gösteren bir eğitim modeli olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Şimdi eğitim öğretim faaliyetlerinin demin de dediğim gibi çok sık değiştiği için yine yorum yapamıyorum. İşte bugün kapsayıcı eğitim uygularken, yarın işte yapılandırmacı eğitim birden değişebiliyor. Bireyselle dönebiliyor. Sonra bütünselle dönebiliyor. Şu andaki sistemin, yapılandırmacı eğitimin çok bize uygun olduğunu düşünmüyorum. Aslında çok güzel bir sistem ama biz Doğu coğrafyası olarak daha böyle disipline adapte olmuş bir kültürüz yani hani işte bunun iyi şeyini düşünelim, Japonya'sını düşünelim, Türkiye'yi düşünelim ya bu çocuklar böyle disiplin içerisinde yani disiplinelden, disiplin derken böyle çok katı bir disiplin değil tabi ki de. Disiplini elden bıraktığımız zaman hadi sen yap dediğimiz zaman çok şey olamıyorlar. Adapte olamıyorlar. Mutlaka yönlendirmemiz, yol göster... Bu da bizim kültürümüzden kaynaklandığını düşünüyorum. (Ö16).

Diğer yandan katılımcılardan Ö1, eğitim programlarının saha gerçekleriyle uyumsuz olduğunu ve teoride güzel olduklarını ancak sahaya aynı şekilde yansımadıklarını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ya eğitim programlarımızda aslında ben lise için konuşayım hani bütün branşların eğitim programı bizim kâğıt üzerinde eğitim programımız gerçekten çok güzel. Yani hani bakıyorsunuz şimdi bizim Edebiyat dersi için ben kendi branşım için konuşayım. Kazanımlara bakıyorum mesela hani onun uygu gayet güzel.” (Ö1).

Katılımcılardan Ö16 ise uygulamaların saha gerçekleriyle uyumsuzluk gösterdiğini ve zümre toplantılarının sahadan kopuk olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymaktadır;

“Biz bütün zümre toplantılarında görüşlerimizi söylüyoruz. Eğitim öğretim faaliyeti, faaliyetleri hakkında şöyle kendi fikrimizi beyan ediyoruz. Bu bunu her sene yapıyoruz ama bu tutanaklar, bu toplantılar hiçbir işe yaramıyor. Yani her okulun, her çevrenin kendine göre bir yapısı var. O yapı içinde değerlendirilmeli, ekonomik şartlar göz önünde

bulundurmalı, fırsat eşitliği sağlanmalı, her kademede öğrenciye destek olabilecek çalışmalar yapılmalı. Bu sadece akademik anlamda değil. Bu çocuğun beceri anlamında gelişmesi yönünde. Bizde eksik olanlar bunlar.” (Ö16).

Bununla birlikte yöneticilerden MY9, 4+4+4 zorunlu eğitim modeline atıfta bulunarak eğitim-öğretim süreçlerindeki istikrarsızlığı vurgulamış ve bu eğitim modelinde erken yaşta çocukların okula başladıklarını, 5. sınıf seviyesinin ortaokul kademesine dahil edilmesinin sorunlu olduğunu, meslek ediniminde çıraklığa geç başlandığını ve 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimin kaldırılmasının bir gereklilik olduğunu şu görüşleriyle dile getirmiştir;

“Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim faaliyetleri yani Türkiye’de 12 yıllık eğitim sistemi kademeli olarak uygulanıyor hani 3 aşamada. Bir Bakan döneminde 4+4 + 4 sistemi gelmişti. Bu bence eğitim sistemimizi tamamen olumsuz yönde etkiledi. Beş buçuk yaşındaki çocuklar birinci sınıfa başlatıldı. Artı beşinci sınıf öğrencilerimiz ortaokula dahil edildi ve bu çocuklarda olumsuz etki yarattı. Bir dezavantajı da zorunlu olduğu için çıraklık eğitimi erken yaşta başlamalı ileriki yaşlarda başladığı için günümüzde şey olarak ... Berberiydi işte sanayide çalışanlar. Onlar çok eksik kaldılar. Yani geri kaldılar. Bence Türkiye’de yani 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim olmamalı yani.” (MY9).

Tablo incelendiğinde eğitimde teknoloji kullanımı, yabancı dil eğitimi ve ders kaynakları ile ilgili sorun kaynaklarının bulunduğu saptanmıştır. Bu bağlamda *eğitimde teknoloji ve imkân çeşitliliği* (Ö6; n=1), eğitimde teknolojik imkân ve altyapının mevcut olduğu çıkarımına ulaştırmaktadır. Buna karşın *dışarıdan kaynak alımına sınırlama* (Ö11; n=1), *materyal niteliğinde yoksunluk* (Ö11; n=1) ve *maddi kaynak israfı* (Ö11; n=1) gibi olumsuz etkenlerin sahip olunan teknolojik olanakların bu konuda eğitimin paydaşlarına güvence sağlanmadan etkili işlemeyeceğini göstermektedir. Yabancı dil ile ilintili bulgular değerlendirildiğinde ise *yabancı dilde verim düşüşünün* (Ö11; n=1) içerik ile yöntem uyumunun bulunmadığını ve bu sorun alanının yeniden düşünülmesi gereken bir konu olduğu değerlendirilmektedir.

Bulgu tablosundan çıkarılan tüm bu tespit ve değerlendirmeler, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, katılımcı Ö6 olumlu bir görüş bildirerek eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere teknolojik imkanların ve çeşitliliğin bulunduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani ben bunu şu şekilde değerlendireyim. Şimdi 19 yıl öğretmenlik yapmışlığım var. Bunun öncesinde de öğrencilik yıllarım var tabii ki. Öncekine göre kıyasladığımızda tabii ki mesela teknolojik olarak çok çok gelişti. Bir akıllı tahtaların kullanılması, bir beyaz tahtaların bile olması bizim eğitim gördüğümüz zamana göre çok farklı. Bu açılardan çok çok iyi. Çocukların birçok imkânı bulma şartları var. Laboratuvara götürüyorum öğrencileri. Orada Fen dersini işleyebiliyoruz. Her şeyi gösterebiliyorum ama benim kendi eğitim sistemi zamanında ben mikroskopu bilmiyordum, görmemiştim ama şu an mesela teknolojinin sınıfa girmesi, doğru kullanıldığı takdirde çok çok iyi oldu.” (Ö6).

Bununla birlikte katılımcılardan Ö11, dışarıdan kaynak alımına sınırlama getirildiği, ders materyallerinin nitelikten yoksun olduğu, maddi kaynakların israfına neden olduğu ve yabancı dil eğitiminde verimin düştüğü eleştirilerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Dışarıdan kaynak alımının yasaklanması ki buna rağmen birçok okul aldırıyor. Örneğin her sene verilen o kitaplar, boşuna yapılan onca masraf ve kitapların içeriğinin boş olması ve dışarıdan kaynak alımının yasaklanması ki buna rağmen birçok okul aldırıyor. Boşuna yapılan onca masraf. Yani tabii ki bazı şeyler belki örneğin ben kendi branşım açısından iyi hiçbir şey görmüyorum. Tabii branş branş değerlendirmekte belki fayda vardır ama ben kendi branşım açısından bir 30 sene öncesine geri dönülse çok daha iyi olacağını düşünüyorum. İngilizce branşı açısından. (Ö11).

Katılımcı yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, sorun alanları arasında sınıf içi uygulamaların zaman-içerik yükü, sınav ve bürokrasi baskısı ve bölgesel-sosyoekonomik farklar gibi sorun başlıkları etrafında yoğunlaştığı, bu nedenle istikrarlı ve paydaş temelli, sadeleştirilmiş bir politikayla beceri

odaklı müfredat, erken ve veriye dayalı yönlendirme, sosyal-duygusal öğrenme ve yerel planlamayı güçlendiren bir düzenlemeye ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 5: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bugüne Kadar Yürüttükleri Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Yöneticilik Görevleri ile İlgili Deneyimleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili deneyimler	Öğrencilerinin mesleğe başladığını görmenin mutluluğu	3	Ö13, Ö15, Ö23
	Öğrencilerle kurulan güçlü bağ	2	Ö7, Ö9
	Atanma sorunu nedeniyle mezuniyet alanı dışında atanma	2	MY8, Ö2
	Köylerde öğretmenin rol model konumu	1	M2
	Öğrencilerin mutlu birey olarak çıkışı	1	M2
	Olumsuz meslektaş tutumları	1	MBY1
	Yüksek çalışma motivasyonu ve verimlilik	1	MBY1
	Yöre halkının beğenisini toplama	1	MBY1
	Çeşitli kurum türlerinde deneyimler	1	MY2
	Ortaokulda güçlü öğrenci-öğretmen bağı	1	MY2
	Ortaokulda güzel anılar	1	MY2
	Çeşitli kurum türlerinde deneyimler	1	MY3
	Müfredattaki eksikliklerin bireysel çabayla kapatılması	1	MY3

Yabancı dile verilen önemde azalma	1	MY4
Öğretmenlerin kitap seçim özgürlüğünün olmayışı	1	MY4
Yabancı dil ders kitaplarının nitelik açısından yetersizliği	1	MY4
Projelerin öğrencilerin değer eğitimine olumlu katkısı	1	MY5
Şube Öğretmenler Kurulu toplantılarının verimsizliği	1	MY5
Öğrencilere özgü bireyselleştirilmiş takip ve destek ağı	1	MY5
Okul bünyesinde Müze kurulumu	1	MY5
Öğrencilerin yarışmalarda motivasyon ve özgüven eksikliği	1	MY6
Yarışmalara öğrenci ve öğretmeni dahil etmede güçlük	1	MY6
Yarışmalarda öğrenmenin süreç odaklı ilerleyişi	1	MY6
Sonuçtan önce sürece odaklanma ve öğrenme gerekliliği	1	MY6
Eğitimde bütüncül yaklaşım ve birlikte adım atma	1	MY7
Proje tabanlı eğitimin gerekliliği	1	MY7
Farklı eğitim kademelerinde farklı deneyimler edinme	1	MY8
2000'li yılların başında özel okulların daha cazip oluşu	1	MY8
Mesleğin ilk yıllarındaki idealizmin süreç içinde kayboluşu	1	MY8
Zümre toplantılarının mesleki gelişime olumlu katkısı	1	MY9
Doğu illerinde öğretmenlik yapmanın gerekliliği	1	MY9
Farklı okul türlerinde görev yapmanın mesleki deneyime katkısı	1	MY10
Çok dilli eğitim deneyimi	1	MY11

Dağ köyü ilkokulunda Ney deneyimi ve farelerin eşlik edişi	1	Ö1
Eğitimde iyi örneklerin öğrencilere katkısı	1	Ö1
Çeşitli kurum türlerinde deneyimler	1	Ö2
Öğrencilerin öğretmenlerine vefa duygusu	1	Ö3
Fiziki koşulların yetersizliği nedeniyle verim alamama	1	Ö4
Özel sektörde özveri/Kamuda kaybolan özveri	1	Ö4
İmkân yoksunluğu nedeniyle kariyer yapamama	1	Ö4
Öğrencilerin ahlaki yozlaşması	1	Ö4
Öğrencilerin öğrenmeye isteksiz ve kapalı oluşu	1	Ö4
Öğrencilerin öğretmenlerini rol model olarak alması	1	Ö5
Öğrencilerle kurulan güçlü bağ ve gelen başarı	1	Ö6
Öğrencilerle yaşanan olumsuzluklar	1	Ö8
Şiir ve kültürel programların öğrenci üzerinde olumlu etkisi	1	Ö10
Zorlu koşullarda öğretmenlik deneyimi ve ders çıkarma	1	Ö11
Drama/Tiyatro yoluyla etkili öğrenme	1	Ö12
Meslek liselerinde Mesleki tatminsizlik	1	Ö13
Kurum içi şeffaf olmayan iletişim	1	Ö16
İş yükünün adaletsiz dağılımı	1	Ö16
Merkezi hizmet içi eğitimlerden sağlanan fayda	1	Ö18
EBA Platformu eğitimlerinin sunduğu katkı	1	Ö18
TÜBİTAK 4006 Projelerinin sağladığı fayda	1	Ö18
Verilen her görevi yapma	1	Ö18
E-Twinning projesiyle duygusal farkındalık oluşturma	1	Ö19
Öğretmenin Anı defteri	1	Ö19

	Öğrencinin ailesini ve evini ziyaret etmenin mutluluğu	1	Ö20
	Öğretmenlik deneyimleyerek öğrenilen bir meslek	1	Ö20
	Öğrenci ve yetişkinlerde toplumsal kabul arayışı	1	Ö21
	Toplumda kabul görmemenin getirdiği olumsuz davranışlar	1	Ö21
	Güneydoğuda özverili çalışma ve bunun getirdiği mutluluk	1	Ö22
	Öğrencilik sonrası iş bulamayan insanların yaşadığı sıkıntı	1	Ö23
	Öğrencilerin hayatına dokunmanın verdiği mutluluk	1	Ö24
	Hayatına dokunulan öğrencilerin varlığı	1	Ö25
	Hayatına dokunulamayan öğrencilerin varlığı	1	Ö25
	Olumlu/Olumsuz yaşanan pek çok deneyim ve yaşantı	1	Ö25
	Farklı okul ve eğitim kademelerinde deneyim	1	Ö26
Yöneticilik görevleriyle ilgili deneyimler	Öğrenci-Öğretmen arasında olumlu bağ	1	M1
	İstikrarlı öğretmen kadrosu	1	M1
	Başarıda olumlu kurum kültürü faktörü	1	M1
	Başarıda öğrenci sayısının azlığı etkeni	1	M1
	Liyakat yoksunu okul yöneticileri	1	MBY1
	Mobbing deneyimi	1	MBY1
	Bakanlık müfettişlerinin beğenisini toplama	1	MBY1
	Yeni bir kurumu güncel koşullara göre dizayn etme	1	MY1
	İstatistiğe dayalı bürokrasi	1	MY3
	Eğitim sisteminin lokal veriye dayalı tasarım gerekliliği	1	MY3
	İdarecilikte adaylık eğitiminin eksikliği ve gerekliliği	1	MY3
	Merkezi eğitim politikalarının yerel gerçeklerle uyumsuzluğu	1	MY8
	Yöneticilikte liyakate dayalı olmayan sınavsız atamalar	1	MY4

Okul yöneticilerinin öğretmenlere eşit olmayan tutumları	1	Ö2
Okul yöneticilerinden öğretmenlere sendikal mobbing	1	Ö2
Yönetimlerce eksikliklerin giderilmeyişi	1	Ö4
Sorunların çözümünde bürokratik engeller ve sorunsuzluk isteği	1	Ö4
Yöneticiliğin sorumluluğu fazla/özveri gerektiren iş olması	1	Ö5
Yöneticilikte sendikaya üyelik baskısı	1	Ö16
Yöneticilikte öğretmenlerle iyi ilişkiler	1	Ö16
Yöneticilik atamalarında objektiflik sorunu	1	Ö26

Tablo 5’te öğrencilerin mesleki yaşamlarına başlamaları öğretmen ve okul yöneticilerinin en önemli motivasyon kaynaklarından biri olarak kabul edilebilir. Araştırmaya katılım sağlayan yöneticiler de ($n=3$) bu doğrultuda görüş beyan etmişlerdir. Öğrencilerle kurulan güçlü bağlarda eğitim öğretim süreçlerinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmiştir. Mezuniyet alanı dışında atanma ($n=2$) da eğitim öğretim emekçilerinin önemli bir deneyimi olarak ele alınmıştır. Bir yönetici MY8 bu sorunu şu sözlerle dile getirmiştir;

“...Branş itibarıyla ben Tarih mezunuyum. Tarih öğretmeni olmak için mezun oldum ama benim 2001 mezunuyum. 2001 yılında mezun olduğumda o dönemlerde Tarih öğretmenliği bölümünden atama çok yoktu. 8 yıllık eğitim sürecinde ki de işte bu da eğitim öğretimdeki yenilikler doğrultusunda 8 yıllık eğitime geçildiği için ilköğretimde sosyal bilgiler öğretmenliği ihtiyacı olduğundan dolayı bir şans oldu belki de bizim için. Biz o sayede sosyal bilgiler öğretmeni olarak atandık...”

Öğrencilerin mutlu bireyler olarak okuldan ayrılması da önemli bir deneyim olarak algılanmaktadır. Eğitim öğretimi süreçlerinde meslektaşların olumsuz tutumları gibi olumsuz deneyimlerde yaşamak mümkündür. Okul iklimi ve liderlik gibi değişkenler okulda çalışanlar arasında yüksek motivasyona ve verimliliğe katkı sunabilmektedir. Bir katılımcı

eğitim öğretim süreçlerine ilişkin olumlu deneyimlerin okulun yöre halkı tarafından beğenisini toplamasına zemin hazırladığını dile getirmiştir (MBY1). Okul yöneticileri ve öğretmenler mesleki yaşantıları boyunca farklı okullarda deneyim yaşama fırsatını da yakalayabilmektedirler (MY2). Öğretmen ve öğrenci arasındaki bağ etkili bir eğitim öğretim sürecinin tesis edilmesinde başat rol oynayan etmenlerden biridir. Farklı eğitim kademelerinde öğrenci ve öğretmen arasındaki bağ farklı düzeylerde gerçekleşebilir. MY2 ortaokulda öğretmen ve öğrenci arasındaki bağın daha güçlü bir şekilde tecrübe edildiğini ileri sürmektedir. Bu da katılımcıya göre öğretmen ve öğrencilerin ortaokulda daha güzel anılar tecrübe etmelerine katkı sunmaktadır.

Yabancı dil eğitimi Türkiye’de farklı zamanlarda farklı biçimlerde ele alınmış ve dil öğrenmeye atfedilen önem zaman içinde negatif anlamda farklılık göstermiştir (MY4). Bir katılımcı (MY3) eğitim öğretim süreçlerinde yaşadığı en önemli deneyimlerden birinin müfredattaki eksikliklerin bireysel çaba ile kapatılması olduğunu şu sözlerle ileri sürmüştür; “Keza yine oradan Fen lisesine geçtim. Fen lisesi de oldukça başarılı öğrencilerle çalıştığım için belki hani olumsuzluklar çok fazla yansımadı ne bileyim müfredattaki eksiklikleri kendi aramızda tamamladık diyebilirim”. Olumsuz bir deneyim olarak MY4 öğretmenlerin kitap seçim özgürlüğünün olmadığını ifade etmiştir;

“...Ama bu kitaplar cidden her geçen gün daha da kalitesiz bir şekilde sunuluyor ve haliyle birçok öğretmen bu kitaplar yerine devlet kitapları yerine ya kaynak kitaba yöne, yönelmek zorunda kalıyorlar. Bunu ben de yaşadım açıkçası doğruyu söylemek gerekirse. Yani hatta geçen dönem için konuşulursa konuşmak gerekirse 1-2 hafta kitabı yani devlet kitabını okutmaya çalıştım. Ancak 1-2 hafta sonunda yani çok yetersiz kaldığını gördükten sonra yani mecburen velilerle görüşüp kaynak kitaba yönelmiştik...”

Katılımcı MY4 yabancı dil ders kitaplarının niteliksiz oluşunu da önemli bir sorun olarak gördüğünü dile getirmiştir. MY5 ise şube öğretmenler kurulu toplantılarının verimsiz olduğunu dile getirmiştir. Olumlu bir deneyim olarak MY5 okul içinde gerçekleştirilen projelerin öğrencilerin değer eğitimine önemli katkıları olduğunu ifade etmiştir. Yine benzer

şekilde MY5 öğrencilere özgü bireyselleştirilmiş takip ve akademik takip ağının eğitim öğretim süreçlerinin kalitesi açısından önemli bir etmen olduğunu ileri sürmüştür.

Okulun tarihsel gelişimi okul içinde etkili bir okul kültürü ve ikliminin tesis edilmesine aracılık edebilir. Bu bağlamda MY5 okulda müze kurulmasının öğrenciler ve öğretmenler için önemli bir deneyim olabileceğini iddia etmiştir;

“Biz.... lisesinde bir müze kurduk. Arşivinde saatlerce çalıştık. Gece belki 12-12 buçuğa kadar oradaki ürünü koymak, o kültürel aktarımın yapılmasında katkı sağlamak, bu ekiple birlikte çalışmak, öğrencileri bunun içine katmak, onların da bir şeyleri görmesini sağlıyor. Aslında eğitimin bir yönü de bu değil mi? Hani bunu da sağlamış oluyoruz gibi”.

Öğrencilerin yarışmalarda motivasyon ve özgüven eksikliği yaşadıklarını ifade eden MY6, bu durumun öğretmen ve okul yöneticileri açısından olumsuz bir deneyim olduğunu ileri sürmektedir. Yine aynı katılımcı okul içi ve okul dışı yarışmalara öğretmen ve öğrencilerin gönüllü olarak katılımlarının sağlanmasında sorunlar yaşandığını dile getirmiştir. MY6 diğer bir önemli husus olarak eğitim süreçlerinde sonuçtan ziyade sürece odaklanılmasının önemine dikkat çekmektedir. Katılımcı MY7 eğitimde bütüncül yaklaşımın ve proje tabanlı eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Bir katılımcı (MY8) farklı eğitim kademelerinde elde edilen mesleki tecrübenin önemine dikkat çekmektedir. Yine aynı katılımcı olumsuz bir deneyim olarak mesleğin ilk yıllarındaki idealizmin ilerleyen yıllarda ortadan kalkmasını ileri sürmektedir. Özel okulların 2000’li yılların başındaki elde ettikleri popülerlik de öğretmenler ve okul yöneticileri açısından olumsuz bir deneyim olarak algılanmaktadır. Katılımcı MY9 doğu illerinde görev yapmanın öğretmenlik mesleki deneyimi açısından önemine dikkat çekmiştir. Aynı katılımcı zümre toplantılarının mesleki gelişim için değerine vurgu yapmaktadır. Zümre toplantıları mesleki deneyim paylaşımı açısından son derece etkili bir bileşen olarak ele alınabilir.

Türkiye farklı kültürlerin ve dolayısıyla farklı dillerin hüküm sürdüğü coğrafi bölgelerden oluşmaktadır. Bu yönüyle öğretmenlere ana dili farklı olan öğrencilerle eğitim öğretim

deneyimi yaşama fırsatı sunmaktadır. Katılımcı MY11 çok dilli eğitimin dil öğretiminde ortaya çıkardığı sorunları şu sözlerle dile getirmiştir;

“Ben 2012 yılında atandım mesleğe ve ilk görev yerim Siirt'ti ve Siirt'te bir kurtarılmış bölgede bilmiyorum bu tabiri duydunuz mu hiç? Arındırılmış bölge. Tekrar hatırlattım, anlaşılın diye söylüyorum, biraz problemli bir bölge diyebilirim. Burada göreve başladım ve şey itibariyle yani branşım itibariyle İngilizce itibariyle çok ciddi zorlanıyorum. Çünkü çocuklar Türkçe de bilmiyorlar ve o okul pilot okul seçilmiş. O yıl İngilizce ikinci sınıfta başlıyor, ilkokul ikinci sınıfta. Tabi ilkokul ikinci sınıfta zaten ana dili konuşuyor. Sadece ana dillerini Kürtçe konuşuyorlar. Fakat Türkçe bilmiyorlar. Ben İngilizce öğretmem gerekiyor gibi bir durum söz konusu ve ben her derse girdiğimde tahtayı üçe bölüyordum. Bu arada akşamdan anlatacağım dersin Kürtçesini çalışıyordum ve tahtayı üçe bölüyordum. Renkler örnek veriyorum, İngilizce renkler, ilk bölüme rengin Kürtçesini ikinci bölüme rengin Türkçesini üçüncü bölüme rengin İngilizcesini yazıyordum ve bu şekilde bir yıl boyunca o çocuklarla Kürtçe, İngilizce, Türkçe anlamaya çalıştık. Ben de biraz öğrendim, onlar da biraz öğrendi ama benim için gerçekten çok yani bambaşka bir deneyimdi diyebilirim.”

Farklı coğrafi koşullar da mesleki deneyim açısından öğretmenler farklı fırsatlar sunabilmekte ya da farklı sorunlar ortaya koyabilmektedir. Örneğin bir dağ köyünde öğretmenler fare sorunları ile ilgilenmek durumunda kalabilmektedir (Ö1). Her şeye rağmen her öğretmen her ortamda sosyal medya araçlarının da gelişmesi ile iyi örneklerin paylaşılması sürecinde yer alabilmekte ve eğitim öğretim süreçlerinin daha etkin hale getirilmesinde aktif bir rol oynayabilmektedir (Ö1). Öğrencilerin öğretmenlere vefa duygusu ile yaklaşması öğretmenlik mesleğinde önemli bir güdülenme aracı niteliği taşıyabilir (Ö3);

“...Her ne kadar böyle alt kademede çalıştığım için her zaman amacıma ulaşamadığımı düşünsem de özellikle bundan önce çalıştığım meslek lisesinden birkaç tane öğrencim gelip hocam "Biz şu anda buradayız. İşte sizin sayenizde işte siz bize destek oldunuz işte moral

motivasyon işte sizin sayenizde bırakmadık" diye gelen birkaç tane öğrencim var. Hala beni takip eden birkaç öğrencim var".

Öğretmenlerin mesleki doyum alamamalarının çok çeşitli nedenleri olabilir. Okulların fiziki yetersizlikleri de bu nedenlerden biri olabilir (Ö4). Bu nedenle eğitim öğretim süreçlerinin kalitesinde tek ve en önemli değişken olmamakla birlikte fiziksel şartların uygun hale getirilmesi hem eğitim öğretim süreçlerinin daha verimli bir forma dönüştürülmesinde hem de öğretmenlerin mesleki doyumlarının sağlanmasında merkezi bir konumda yer alabilir. Katılımcı Ö4 mesleki özveri açısından özel okul-kamu okulu ayrımını yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlik mesleği açısından özverinin kamu okullarında özel okullara göre çok daha az olduğunu dile getirmiştir. Ö4 mesleki yaşantısının yoğunluğu nedeniyle kariyer yapma sorunu yaşadığını dile getirmiştir; *"Eğitim öğretim yılında kariyer olarak bir şey yapamıyorum, bu imkânım yok"*. Aynı şekilde Ö4 öğrencilerin öğrenmeye karşı duyarsız olmalarını ve ahlaki açıdan yozlaşma içinde olmalarını da olumsuz mesleki deneyimleri arasında göstermiştir. Bu hususta öğretmenlere önemli görevler düştüğünü ileri süren Ö5 öğrencilerin genellikle öğretmenlerini rol model olarak aldıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin başarısında rol oynayabilecek etmenler çok fazla çeşitlendirilebilir. Katılımcı Ö6 öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları güçlü bağların eğitim öğretim süreçlerinde olumlu deneyimler için temel teşkil ettiğini ifade etmektedir;

"Düşünebiliyor musunuz o kadar o öğrencilerle bütünleşmiştik. Yani demek istediğim şu, 5 yıl boyunca kuramadığımız o bağı belki 1-2 ay içerisinde kurabiliyorsunuz ve o öğrencilerden hala arayıp soran hala işte gelen, görüşen öğrenciler var".

Öğrencilerle kurulan güçlü bağlar öğrencilerle ilgili yaşanan olumsuzlukların da çözümünde etkin bir rol oynayabilir (Ö8). Öğrencilerle öğretmenler arasında bağın güçlendirilmesine okul içinde gerçekleştirilen şiiir gecesi ve kültürel programlar aracılık edebilir (Ö10).

Zorlu koşullarda öğretmenlik yapmak da öğretmenlik mesleki deneyimi açısından kıymete değer kazanımlar sağlayabilir. Katılımcı Ö11, zorlu öğretmenlik koşullarının öğretmenlik mesleki deneyimi açısından önemini şu sözlerle ortaya koymaktadır;

“Yani açıkçası öyle ciddi anlamda bir olay yaşamadım ya da şunu öğrendim diyebileceğim herhangi bir şey olmadı. Sadece eee, başka bir okulda asker öğretmenliğimi yaptığım sırada aslında kendi okulumda çok rahat ettiğimi gerçekten o zamanlar yani bundan bir yirmisi 20, 22 yıl öncesi 23 yıl öncesinden bahsediyorum. Gerçekten kendi okulumda o zamanlar eğitim yapılmış. Ben askeri... asker olarak gittiğim bir lisede orada doğuda bir lisede öğretmenlerin neler çektiğini gördüm ve bu burada kendime şöyle bir ders çıkardım. Bak Ender, öğretmenlik aslında böyle bir meslekmiş sen çok rahat ediyormuşsun. Yani bunun ilesini gerçekten çeken çok sıkıntı yaşayan meslektaşların da varmış. O yüzden hiçbir şeyden şikâyet etme. Yani şu anki haline şükret ve öğrencilerini daha bir sahiplen diye o zaman bir kazanımda bulunmuştum. Ama giderek o yıllar yani 25 yıl önceki öğrencilerimin seviyesinin bu sıkıntısını bahsettiğim öğrencilere kadar düştüğünde bizzat yaşayarak 25 yılın sonunda görüyorum.”

Drama ve tiyatro farklı branşlarda etkili eğitim-öğretim süreçlerine katkı sunabilir (Ö12). Bu bağlamda öğretmenlerin drama eğitimi almaları eğitim öğretim süreçlerinde olumlu deneyimler yaşamalarında önemli bir konumda yer alabilir. Tam bu noktada hizmet içi eğitimler devreye alınarak öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişimi sağlanabilir (Ö18);

“...hizmet içi eğitimlere katıldık birkaç tane il şey adını siz söyleyin ülke düzeyinde. Onlarda fayda sağladık”.

Öğretmenlik mesleki deneyimi açısından çeşitli sorunlar doyum yaşanmasına engel teşkil edebilir. Bunların başında meslek liselerinde yaşanan mesleki tatminsizlik yer alır (Ö13). Meslek liselerinde mesleki tatminsizlik, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin meslekle ilgili memnuniyetsizlik, isteksizlik veya beklentilerinin karşılanmaması durumuna karşılık gelir. Meslek liselerinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması mesleki doyum yaşamalarında önemli bir etken teşkil edebilir.

Örgüt içi iletişim, bir kurum veya işletme içinde çalışanlar arasında bilgi, duygu, düşünce ve talimatların iletilmesini sağlayan süreçtir. Bu iletişim ne kadar sağlıklı ve açık olursa, örgütün işleyişi de o kadar etkili olur. Örgüt içi iletişim, bir işletmenin adeta kan dolaşımı gibidir. Bilgi doğru kişiye zamanında ulaşmadığında, karar alma süreçleri yavaşlar, hatalar artar ve çalışanlar arasında güvensizlik oluşur. Açık ve çift yönlü iletişim ise çalışanların kendilerini değerli hissetmesine, motivasyonlarının artmasına ve sorunların hızlı çözülmesine katkı sağlar. Bu bağlamda okul içinde iletişim öğretmenlerin olumlu mesleki deneyimleri için temel teşkil eder. Katılımcı Ö16 okul içi iletişimin öğretmenlerin mesleki doyumunu için önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğretmenlik hayatımda yaklaşık ben 14 müdürle çalıştım ama sıkıntımız şu. Eşitlikten bahsediyoruz. Yani mutlaka belirli bir öğretmen kitlesine yöneticilerin daha yakın olduğu görülüyor.”

Aynı katılımcı iş yükünün adaletsiz dağılımını da mesleki doyum açısından önemli bir tehdit olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Eğitimde dijital araçların önemi, öğrenme sürecini daha etkili, erişilebilir ve etkileşimli hâle getirmesinden kaynaklanır. Teknoloji doğru kullanıldığında hem öğretmenlerin hem öğrencilerin eğitim deneyimini zenginleştirir. Bu kapsam Türkiye’de eğitim öğretim süreçlerinde yararlanılan eğitim bilişim ağları da öğretmenlik mesleki deneyiminin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Katılımcı Ö18 EBA platformu eğitimlerinin sağladığı katkıyı şu sözlerle dile getirmiştir:

“EBA platformu ile ilgili hani çalışma yapmak için hizmet içi eğitime katıldım. O bana katkı sağladı”.

Eğitim öğretim süreçlerinde TÜBİTAK projeleri de önemli katkılar sağlayabilir (Ö18). Öğretmenlik mesleğinde olumlu mesleki deneyimler öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve adanmışlıklarını da arttıran bir etmendir. Mesleki doyum yaşadığını ifade eden Ö18 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir;

“...yöneticilik faaliyetinde bulunmadım. Yani klasik dersimize girip çıktık. Bir görev verilirse hiç kaçmadım ama öyle bir hani görevimden dönmek hiç olmadı”.

Eğitimde projelerin önemi, öğrenciyi aktif, üreten ve sorgulayan bir öğrenme sürecine dahil etmesinden kaynaklanır. Proje tabanlı öğrenme, bilgiyi sadece anlatmak yerine öğrencinin kendisinin keşfetmesini, uygulamasını ve gerçek hayatla ilişkilendirmesini sağlar. Bu nedenle eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin projelere yönlendirilmeleri son derece önemlidir. E-twinning projeleri de okulda gerçekleştirilebilecek ve eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlayabilecek araçlardır. Katılımcı Ö19 e-twinning projeleri vasıtası ile öğretmen ve öğrenciler arasında duygusal bağ kurulabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir;

“...en yakında geçen sene bir E-Twinning projesi yaptık. "Duygularımla Varım" projesiydi. Ve burayla ilgili de eee çocuklar duygularını ifade edemiyorlardı. Zorbalığa uğruyorlardı ama bunun isminin zorbalık olduğunu bilmiyorlardı. Bununla ilgili bir E-Twinning projesi yürüttük işte. Litvanya, Finlandiya ve Azerbaycan'la 3 ülke ve 12 okulla Türkiye'den de 8 tane il vardı. Çok geniş çaplı, çok güzel olmuştu. Öğrencilerimiz ne hissettiklerini ifade edebilmeye başladılar. Eee aileleri de kattık işin içine. Onlar da çok mutlu oldular. Verimli bir projeydi. O açıdan bu meslek hayatımda güzel bir yer etti diyebilirim.”

Bir katılımcı (Ö19) öğretmenlerce tutulan anı defterlerinin öğretmenler için önemli bir mesleki deneyim sağlayabileceğini şu sözlerle dile getirmiştir;

“Şöyle aslında her sene bir şey yaşıyoruz ve ben bu yaşadıklarımı yazıyorum. Bir defterim var. Öğrencilerimle de ilgili mutlaka bir elimde bir parça kalıyor. İleride onlarla karşılaşırsam mutlaka vereyim diye”.

Bu türde bir uygulama öğretmenler arasında deneyim paylaşımı, iyi uygulamaların paylaşımı gibi hususlarda da önemli katkılar sunabilir. Ayrıca bu anı defterleri öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin uzun yıllar canlı tutulmasına da aracılık edebilir. Öğrencinin ailesini ve evini ziyaret de öğretmenlik mesleğinde doyum sağlamanın önemli bir aracı niteliği taşıyabilir (Ö20).

Öğretmenlik mesleğinde deneyim son derece önemlidir. Öğretmenlik mesleğinde deneyimin önemi, öğretmenin sınıf yönetiminden öğrenci iletişimine, ders tasarımıyla problem çözmeye kadar pek çok alanda zamanla geliştirdiği profesyonel yeterliliklere dayanır. Deneyim, öğretmenin mesleğini daha bilinçli, etkili ve esnek şekilde yürütmesini sağlar. Katılımcı Ö20 öğretmenlik mesleğinde deneyimin önemini vurgu yapmış ve öğretmenlik mesleğinin deneyimle öğrenilen bir meslek olduğuna dikkat çekmiştir;

“Evet şöyle söyleyeyim, ben mesleğimin ilk yılında Van’ın Erciş ilçesindeydim. Orada bir yıl idareciliğim söz konusu oldu ama tabii ki meslekte en başta bilmediğimiz bir konu yani. Okulda bu şekilde hani tamamen içinde olmuyoruz. Öğretmenlik yaşayarak daha çok öğreniliyor. Benim penceremde öyle oldu. Onun haricinde 7 yıl bir ilçe merkezinde öğretmenlik yaptım. 13 yıldır da köy okulunda öğretmenim. Şöyle söyleyebilirim. Köy okulunda öğretmenlik yapmanın lezzetini alan bir öğretmenim. Kimin yüreğine dokunacağız, nelere dokunacağız, nelere iyi geleceğiz bilemeyiz. Her eğitim öğretim yılında çok farklı şeyler deneyimliyoruz tabii ki birçok arkadaşımız gibi.”

Toplumsal kabul, bir bireyin, grubun, davranışın veya düşüncenin toplum tarafından benimsenmesi, onaylanması veya normal görülmesi durumudur. Başka bir deyişle, toplumun bir kişiyi ya da olguyu sosyal normlarına uygun bularak “kabul etmesi” anlamına gelir. Toplumsal kabul, bireylerin toplum içinde kendilerini güvende, değerli ve ait hissetmelerini sağlayan temel bir unsurdur. Bir kişinin ya da grubun toplum tarafından onaylanması, dışlanma ve ötekileştirilme riskini azaltarak psikolojik iyi oluşu destekler. Toplumsal kabul aynı zamanda sosyal uyumu güçlendirir; bireylerin birbirleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmasına, ortak amaçlar etrafında birleşmesine ve toplumsal düzenin korunmasına katkı sağlar. Bunun yanında, dezavantajlı grupların toplumla bütünleşmesini kolaylaştırarak ayrımcılığı azaltır ve daha kapsayıcı bir sosyal yapı oluşturur. Toplumsal kabul her meslek alanında önemli olduğu gibi öğretmenlik mesleği açısından da son derece önemli bir husustur. Toplumsal kabul öğretmenlik mesleki deneyimi açısından da son derece önemlidir çünkü öğrenci ve öğretmenlerin mesleki yaşantılarındaki davranışlarını şekillendiren bir

unsurdur. Katılımcı M21 öğrenci ve öğretmenlerde toplumsal kabul arayışını şu sözlerle dile getirmiştir;

“Şimdi kariyer anlamında öğretmenlik olarak söylüyorsanız öğretmenlikte ben yöneticilik yapmadım. Evet öğretmenlik yaptım ama ben öğretmenlikten önce de askerdim. Ben bir sene yaklaşık jandarmada subaylık yaptım. Subay eğitimini tamamladım. Bir bölüm yani yaklaşık 3 ay bölük komutanlığı yaptım. Bir altı ay da takım komutanlığı yaptım. Şimdi insanların genel yapısına baktığınız zaman insanlarda hep şu var. Yani kendi yönetimimde insanları izleme anlamında söylüyorum. Eee insanlar hep birilerine kendini kanıtlama ihtiyacında birilerine gösterme toplumda öne çıkma bu ufağından büyüğüne kadar öğretmenlik hayatında da bunu gördüm. Yani çocuk sınıfta arkadaşlarına kendini kanıtlamaya çalışıyor. Çocuk kendini sınıfta göstermeye çalışıyor. Büyüklere geldiğimiz zaman ön plana çıkmayı, isminin anılmasını hep böyle iyi sıfatlarla zikredilmeyi istiyor.”

Bir katılımcı (Ö22) Türkiye’nin güneydoğu bölgesinde görev yaptığını ve buradaki görevinin kendisine mesleki doyum açısından önemli katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Ö23 ise öğrencilik sonrası iş bulamayan öğrencilerinin mesleki doyumu için önemli bir tehdit unsuru olduğunu dile getirmiştir. Ö25 ise hem hayatına dokunduğu hem de dokunamadığı öğrenciler olduğunu, zaman zaman mesleki doyumsuzluk yaşasa da icra ettiği mesleğin kendisini mesleki açıdan tatmin ettiğini ileri sürmüştür. Katılımcı (Ö25) öğretmenlik mesleğinin hem olumlu hem de olumsuz birçok bileşeni olduğunu, bu durumun çok farklı deneyimlerin yaşanmasına olanak sağladığını dile getirmiştir.

Öğretmenlikte yöneticilik deneyimi, bir öğretmenin okul içinde yönetsel görevler üstlenmesiyle kazandığı bilgi, beceri ve tecrübeleri ifade eder. Bu deneyim, öğretmenin sadece sınıf içinde değil; okulun genel işleyişinde, karar alma süreçlerinde ve kurum yönetiminde aktif rol almasıyla oluşur. Müdür, müdür yardımcısı, zümre başkanı, proje koordinatörü, komisyon başkanı gibi görevler öğretmene yöneticilik deneyimi kazandırır. Bu deneyim; liderlik, iletişim, planlama ve organizasyon, sorun çözme, kriz yönetimi, ekip çalışmasını yönlendirme, okul-aile-toplum ilişkilerini yürütme gibi becerilerin gelişmesine

katkı sağlar. Kısacası öğretmenlikte yöneticilik deneyimi, öğretmenin okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini daha geniş bir perspektiften görmesini, kurum içi süreçleri anlamasını ve mesleki yeterliliklerini geliştirmesini sağlayan önemli bir profesyonel birikimdir. Öğretmenlerin yöneticilik görevleri ile ilgili deneyimleri de oldukça çeşitlilik arz etmektedir. Katılımcı M1 yönetici deneyimi açısından öğretmen-öğrenci arasındaki bağı şu sözlerle dile getirmiştir;

“Olumlu yönüyle söyleyeyim ben. Taşköprü Anadolu Lisesi ve Göl Anadolu lisesinde bir kere öğrenciyle belli bir sınır koymamak lazım. Hani hem öğretmen anlamında hem idarecilik anlamda yakın olursanız öğrenci sizi anlayabiliyorsa siz de öğrenciyi anlayabiliyorsanız başarı biraz daha fazla geliyor. Özellikle Taşköprü Anadolu lisesindeki durumu söyleyeyim ben size. Belki dönemin sınavla öğrenci alan okullarından bir tanesiydi. Birkaç okuldan bir tanesiydi ama aldığı öğrenciyle mezun ettiği öğrenci arasında gelişim anlamında ciddi farklılıklar vardı.”

M1 istikrarlı bir eğitim kadrosunun eğitimde başarı için anahtar bir konumda yer aldığını şu sözlerle dile getirmiştir; *“Başarıyı getiren hem öğrenciye olan yaklaşım hem de kadronun ın süreklilik arz etmesi idi. O sayede hem öğrenci...”*. Kurum kültürü, bir kurum içinde çalışanların paylaştığı değerler, inançlar, davranış kalıpları, alışkanlıklar ve iş yapma biçimleri bütünüdür. Kısacası kurumun nasıl çalıştığını, çalışanların birbirleriyle ve dış çevreyle nasıl ilişki kurduğunu belirleyen görünmez bir yapıdır. Kurumdaki atmosferi, davranışları ve karar alma süreçlerini şekillendirir. Kurum kültürü, bir kurumun kimliği ve karakteri gibidir; işleyişin her alanını etkiler. Güçlü ve olumlu bir kurum kültürü, çalışanlar arasında güven, aidiyet ve iş birliği oluşturur. Bu da hem iş verimliliğini hem de çalışan motivasyonunu artırır. Kurum içinde ortak değer ve hedeflerin benimsenmesi, karar alma süreçlerini hızlandırır, belirsizlikleri azaltır ve çatışmaları önler. Ayrıca kurum kültürü, kurumun dışarıdan nasıl algılandığını belirleyerek saygınlık ve güven sağlar. Eğitim kurumlarında ise kurum kültürü, öğrenci başarısından veli memnuniyetine kadar birçok alanı olumlu yönde etkiler. MI başarı da okul kültürünün önemine şu sözlerle değinmiştir;

“Başarıyı getiren hem öğrenciye olan yaklaşım hem de kadronun ıı süreklilik arz etmesi idi. O sayede hem öğrenci... Öğrenci öğretmeni kabulleniyordu hem de öğretmen okulu kabullenmiş ve güzel bir kurum kültürü oluşmuş oluyordu. Bu sayede de başarı geliyordu.” Öğrenci sayısı da eğitimde başarı açısından son derece önemlidir (M1).

Yöneticilik açısından ele alındığında çok çeşitli etmenler okulların başarısına olumsuz etki edebilir. Bu sorunların başında liyakat sorunu yer alır. Liyakat, bir kişinin bilgi, beceri, yetenek ve deneyim açısından belirli bir görevi yerine getirmeye yeterli olma durumudur. Başka bir deyişle, bir işe veya sorumluluğa hak ettiği niteliklerle uygun kişilerin getirilmesi anlamına gelir. Liyakat, genellikle kamu ve özel sektörde görev atamalarında ve terfilerde adalet ve etkinlik sağlamak için temel bir ölçüttür. Liyakat hem bireysel hem de kurumsal başarı için temel bir ilke olup, adil, etkili ve güvenilir bir yönetim anlayışının vazgeçilmez unsurudur. MBY1 liyakat yoksunu okul yöneticileri ile ilgili sorunları şu sözlerle dile getirmiştir;

“...şimdi öncelikle eğitim öğretim faaliyetlerinde eee ben ilk görev yeri olarak çok zor bir şartta başladım göreve Şanlıurfa'da Siverek ilçesinin bir de köy okuluydu. Yani buradaki eğitim öğretim faaliyetlerinde gerçekten görevimi layıkıyla yerine getirmeye çalıştım. Ama şu var, okul idaresinin tutumu, yetkin, liyakat sahibi idarecilerin olmaması benim önümde hep engeldi”.

Yine aynı katılımcı liyakatsiz yöneticiler nedeniyle görev yaptığı kurumlarda genellikle mobbing yaşadığını dile getirmiştir. MBY1 denetimlerin de mesleki deneyini açısından önemli olduğunu ve özellikle bakanlıkça gerçekleştirilen denetimlerde başarılı olmanın kendisine mesleki açıdan tatmin sağladığını ifade etmiştir:

“Yöneticilik görevlerinde ise ıı burada yine özellikle geçen yıl Bakanlık müfettişleri geldiğinde giderlerken işimi çok düzgün yaptığı için okul müdürüne müdür yardımcınızın çalışmalarından çok etkilendik diye söylemişler. Bu da yine benim için gururlandırıcı bir şeydi. Yani buradan açıkçası şunu anlıyoruz. Eğitim öğretimin

faaliyetlerini sürdürürken öğretmen olsun, yönetici olsun, herkesin takdir edilmek, övülmek hoşuna gidiyor.”

Okulların değişen koşullara uyumu, eğitim ortamının ve okul yönetiminin, toplumsal, teknolojik, ekonomik veya pedagojik alandaki yeniliklere ve değişimlere esnek bir şekilde adapte olabilmesi anlamına gelir. Bu uyum, sadece yönetim süreçlerini değil; öğretim yöntemlerini, ders içeriklerini, öğrenci destek sistemlerini ve okul kültürünü de kapsar. Okulların değişen koşullara uyum sağlaması şu açılardan önemlidir;

- *Eğitim kalitesini korur ve artırır:* Toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçları değiştikçe, okulun da eğitim yöntemlerini ve içeriklerini güncellemesi gerekir. Bu sayede öğrenciler çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılır.
- *Teknolojik gelişmelere adapte olmayı sağlar:* Dijitalleşme, online eğitim araçları ve yeni öğretim teknolojileri, okulların değişime uyum göstermesini gerektirir. Uyumu başaran okullar, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirir.
- *Toplumsal ihtiyaçlara yanıt verir:* Göç, demografik değişim veya yeni sosyal ihtiyaçlar gibi faktörler, okulların öğrenci destek programlarını ve öğretim stratejilerini güncellemesini zorunlu kılar.
- *Öğrenci başarısını artırır:* Değişime açık okullar, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verir, motivasyonu ve başarıyı yükseltir.
- *Okulun sürdürülebilirliğini sağlar:* Değişime uyum sağlayamayan okullar eski yöntemlerle sınırlı kalır ve etkisizleşir. Uyumu başaran okullar ise hem kurumsal hem de toplumsal açıdan sürdürülebilir olur.

Okulların değişen koşullara uyum sağlaması okul kültürü, iklimi ve başarı düzeyi gibi önemli bileşenlerle etkileşim içindedir. Bu bağlamda okulların değişen ve gelişen durumlara ayak uydurması ve adapte olmasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmekte ve bu

deneyim okul yöneticilerine önemli kazanımlar sağlamaktadır. Katılımcı MY1 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir;

“Birçok, birçok var. Bir tane örnek olarak söyleyebiliriz sadece. Eğitim öğretim faaliyeti hani biz öğrencilerimiz için mesela bir meslek lisesinde çalıştım idareci olarak. Orada yeni yeni kurulmuştu. Yeni bir kurumda mesela o kurumu güncel bir şekilde şey, o günün şartlarının ötesinde bir şekilde daha güncel verimli bir şekilde dizayn edebilmek için yaptığımız faaliyetler ve mesela bu işte Endüstriyel Otomasyon alanı yeniydi. O zaman daha yeni bir bölümdü, o alanın üzerindeki robotik kodlama alanında yaptığımız faaliyetler falan o faaliyetler, o akılda kalan...”

Bir katılımcı (MY3) yöneticilik görevinin öğretmenlikten çok farklı bir deneyim sunduğunu yöneticileri genellikle evrak işleri ile meşgul olduğunu dile getirmiştir. Eğitimde veriye dayalı yönetim, okul ve eğitim kurumlarının karar alma süreçlerini somut verilere ve ölçümlere dayandırması yaklaşımıdır. Bu yönetim anlayışında, öğrenci başarısı, öğretim kalitesi, kaynak kullanımı, öğretmen performansı gibi alanlarda toplanan niceliksel ve niteliksel veriler analiz edilerek stratejik kararlar alınır. Amaç, sezgilere veya geleneksel alışkanlıklara değil, doğrulanabilir bilgilere dayalı etkili ve etkin bir eğitim yönetimi sağlamaktır. Okulların elde ettikleri verilerin içinde bulundukları çevresel koşullardan etkilendiği temel alındığında yerel verilerin okullar açısından önemi ortaya çıkmaktadır. MY3 lokal veriye dayalı yönetimin okullar ve mesleki açıdan öğretmenlik açısından önemini şu sözlerle dile getirmiştir;

“...şimdi diyoruz ki o ilkokuldan 4'ten başlatalım diyoruz. İlkokul dörde tamam koyuyoruz İngilizce dersini ama hani bunu her yere uygun bir şey olmadığını kavrayamıyoruz. Öyle söyleyeyim size. Ben ilköğretimde göreve başladım. Soyadını yazamayan çocuğa İngilizce öğretmeye çalışıyordum. Öyle söyleyeyim size. Yani bunun hani bu saatten sonra hani o çocuğu vazgeçilmiş çocuk olarak da kabul edemiyorsunuz. Sonuçta eğitim öğretim

faaliyetlerinin size yüklediği bazı yükümlülükler var. Bunu sınav yapmak zorundasınız. Sınav yapsanız geçerseniz öyle geçirmesiniz öyle yönetmelikleri çiğniyorsunuz. Bırakma diye bir şey yoktu o zaman yani bırakmayacaksak neden sınav yapıyoruz yani bir insanı başarısız diye etiketleyemeyeceksek neden sınav yapıyoruz diye sordum. Buna kimsenin cevabı olmadı. Veli kalsın, veli, veli görüşüne dayanıyordu o zaman. Veli görüşünü veli de zaten garip guraba adam yani çocuk bir yıl daha okusun ister mi? O da geçsin diyor. Filan böyle çok değişik şeylerle karşılaştım İlköğretimde 6 ay çalışmama rağmen. Yani şöyle söyleyeyim, bizim eğitim sistemini biraz lokal veriye dayalı olarak yapmamız lazım. Lokal veri derken şunu kastediyorum, ailenin ekonomik durumu nedir? Çocukları ekonomik olarak destekleyebilir mi, ek ders aldırabilir mi? Sosyoekonomik düzeyleri nelerdir? Yani biz şimdi Çankaya'daki ilköğretim okuluyla Ağlı'nın bir köyündeki ilköğretim okulunu aynı kefeye koyup aynı şeyi yapmaya çalışıyoruz. Halbuki bu olmuyor yani anlatabiliyor muyum?"

Eğitimde merkeziyetçilik, karar alma yetkisinin eğitim sistemi içinde merkezî bir otoritede toplanması anlamına gelir. Bu yaklaşımda, müfredat, öğretim yöntemleri, öğretmen atamaları ve eğitim politikaları gibi temel konular genellikle devlet veya merkezî bir yönetim organı tarafından belirlenir ve tüm okullar buna uymak zorunda kalır. Merkeziyetçi sistemin temel amacı, eğitimde eşitlik ve standartlaşmayı sağlamaktır. Ancak merkeziyetçiliğin bazı dezavantajları vardır. Öncelikle, yerel ihtiyaçlar ve koşullar çoğu zaman göz ardı edilir; bu da okulların kendi öğrenci kitlesine uygun çözümler üretmesini zorlaştırır. Ayrıca, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karar alma yetkisi sınırlanır, yaratıcılık ve yenilikçilik ön plana çıkamaz. Merkezi karar alma süreci genellikle yavaş işler ve değişen koşullara hızlı uyum sağlamak güçleşir. Son olarak, merkeziyetçilik bürokratik işlemleri artırarak esnekliği azaltır ve okullar arasında özgün uygulamaların geliştirilmesini engeller. Bu nedenlerle, merkeziyetçi yaklaşım bazı durumlarda eğitim kalitesini ve yerel çözüm üretme kapasitesini olumsuz etkileyebilir. Bir katılımcı (MY8) merkezi yönetim politikalarının yerel gerçeklerle uyumsuzluğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Bu da işte merkezden yapılan eğitim politikalarının taşraya, Anadolu'nun, ülkenin her tarafına tam uymadığını söyleyebilirim."*

Bu kapsamda politika belirleyicilerin yerel eğitim kurumları hakkında bilgi toplamaları ve politikalarını bu bilgiler ışığında şekillendirmeleri okul yöneticilerinin mesleki deneyimlerine olumlu katkı sağlayabilir.

Yöneticilik sürecinde sınavsız atamalar da (MY4) yöneticilik deneyiminin olumsuz algılanmasında önemli bir etmen olarak algılanmaktadır. Okullarda hem öğretmenler hem de okul yöneticileri için algılanan eşitlik de hem çalışma barışı hem de olumlu mesleki deneyimler için temel teşkil edebilir (Ö2). Eğitimde sendikalaşma öğretmenler ve eğitim çalışanlarının haklarını koruma, çalışma koşullarını iyileştirme ve mesleki standartları güçlendirme açısından büyük bir role sahiptir. Sendikalar, öğretmenlerin ortak sorunlarını dile getirmelerine ve çözüm önerilerini yetkili mercilere iletmelerine imkân tanır. Bu sayede ücret adaleti, sosyal haklar, iş güvenliği ve çalışma ortamının iyileştirilmesi gibi konular daha etkili şekilde savunulur. Ayrıca sendikalaşma, eğitim çalışanlarının mesleki dayanışmasını artırır, deneyim ve bilgi paylaşımını teşvik eder ve mesleki gelişim fırsatlarının yaygınlaşmasına katkı sağlar. Eğitimde sendikaların aktif rol alması, yalnızca öğretmenlerin değil, dolaylı olarak öğrencilerin ve toplumun da yararına olacak şekilde daha kaliteli ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturur. Buna karşın sendikal faaliyetlerin okulda ayrımcılık ya da belirli bir kesime kayırmacılık adına kullanılması son derece yanlıştır. Bir katılımcı (Ö2) sendikacılık nedeniyle maruz kaldığı ayrımcılığı şu sözlerle ifade etmiştir;

“Ya ben de yöneticilik yapmış birisi olarak ben hani o şekilde değildim ama başka okullarda da işte gördüm. Yani birtakım öğretmenlere farklı tavırlar ya da işte farklı sendikada olanlara farklı tavırlar takınıldığına şahit oldum.”

Okulların eksikliklerinin giderilmesi okul yöneticilerinin önemli görevleri arasındadır. Okul yöneticilerinin bu görevlerini yerine getirmemeleri öğretmenlerin mesleki doyumu açısından önemli bir husustur (Ö4). Bürokrasi, bir kurum veya devletin işlerini düzenli, sistemli ve hiyerarşik bir şekilde yürüten yönetim biçimidir. Kurallar, prosedürler ve yazılı talimatlar temel alınarak kararlar alınır ve görevler belirlenir. Amaç, işlerin öngörülebilir, eşit ve

düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlamaktır. Bürokrasi, genellikle resmi evraklaşma, yetki ve sorumluluk dağılımı ile karakterizedir. Bürokrasi düzen ve standart sağlasa da aşırı katı uygulamalar eğitim kurumlarında esnekliği, hızlı karar almayı ve yenilikçiliği engelleyebilir. Bu nedenle bürokratik engellerin farkında olmak ve yönetimde denge sağlamak önemlidir. Katılımcı Ö4 sorunların çözümünde bürokratik engellerin sorunların çözümüne olumsuz yansıdığını ileri sürmektedir.

Katılımcı Ö5 eğitimde yöneticilik mesleğinin özveri gerektiren bir meslek olduğunu ve çok fazla sorumluluk içerdiğini ifade etmiştir. Ö16 eğitimde yöneticilik için sendika baskısının önemli bir olumsuz tutum olduğunu vurgulamıştır. Özellikle eğitimde yöneticiliğin öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır (Ö16). Yönetici ve öğretmen ilişkisi, okulun işleyişi, eğitim kalitesi ve öğretim ortamının verimliliği açısından kritik bir rol oynar. Sağlıklı ve güvene dayalı bir ilişki, öğretmenlerin motivasyonunu artırır, mesleki gelişimlerini destekler ve görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerini sağlar. Yönetici ile öğretmen arasındaki iş birliği, okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır; karar alma süreçlerinde ortak akıl kullanımı mümkün olur ve sorunlara hızlı çözümler üretilir. Ayrıca, bu ilişki öğrencilerin eğitim deneyimini de doğrudan etkiler; öğretmenler kendilerini desteklenmiş hissettiklerinde, öğrenciler için daha yaratıcı ve etkili öğretim yöntemleri geliştirebilir. Kısacası yönetici ve öğretmen ilişkisi, okul kültürünün güçlenmesini, öğretim kalitesinin artmasını ve tüm eğitim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesini sağlayan temel unsurlardan biridir. Bu noktada yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkinin geliştirilmesinin hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından önemli olduğu ileri sürülebilir. Ö26 okul yöneticiliği ile ilgili olarak atamalarda objektiflik sorununu dile getirmiş ve objektif bir okul yöneticisi seçim sisteminin tesis edilememesinden yakınmıştır. Tüm bu sorunlar bir araya geldiğinde okul yöneticilerinin mesleki doyum yaşamalarının güç bir durum haline geldiği açıktır.

Okul yöneticilerinin mesleki deneyimi, okulun yönetim kalitesini ve eğitim sürecinin etkinliğini doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Deneyimli yöneticiler, sınıf yönetimi,

öğretim planlaması, öğretmen rehberliği ve öğrenci destek hizmetleri gibi alanlarda daha bilinçli ve hızlı kararlar alabilir. Ayrıca kriz durumlarında soğukkanlı ve etkili çözümler üretebilir, okulun kaynaklarını verimli kullanabilir ve eğitim hedeflerine ulaşılmasını sağlayacak stratejiler geliştirebilir. Mesleki deneyim, yöneticinin hem öğretmenlerle hem de veliler ve toplumla sağlıklı iletişim kurmasını kolaylaştırır ve okulun genel performansını artırır. Kısacası, deneyimli bir okul yöneticisi, yalnızca idari işlerin yürütülmesini sağlamakla kalmaz; aynı zamanda okulun eğitim kalitesini yükselten, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu artıran ve okul kültürünü güçlendiren bir lider rolü üstlenir.

Tablo 6: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yürütülen Eğitim Politikaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Eğitim politikaları	Politik istikrarsızlık	13	M1, MY2, MY3, MY8, MY9, MY10, Ö4, Ö7, Ö13, Ö15, Ö19, Ö25, Ö26
	Şahıslara endeksli eğitim politikaları	3	MY3, MY11, Ö23
	Uzun vadeli eğitim politikalarına ihtiyaç	2	MY5, MY6
	İstikrarlı ve kalıcı eğitim politikaları oluşturma gerekliliği	2	M1, M2
	Eğitim politikalarında minör revizyona ihtiyaç	2	MY4, MY6
	Eğitim politikalarında millilik ihtiyacı	2	Ö1, Ö5
	Politikalarda sürekliliğe ihtiyaç	2	MY10, Ö10
	Üst yönetimce paydaş görüşlerine başvurmama	2	MY11, Ö1
	Çok sık Bakan değişimleri	1	Ö15

Mesleki eğitime yönlendirmede yetersizlik	1	Ö25
Politika üretmememe ve yürütememe	1	Ö25
Politikalarda istikrar ve ihtiyaca bağlı revizyon gerekliliği	1	Ö24
Ortaokulda çocukların mesleki eğitime yönlendirilme ihtiyacı	1	Ö23
Mesleki eğitim politikasının yetersizliği/yönlendirme eksikliği	1	Ö23
Gereğinden fazla ders kitabı basımı	1	Ö22
Öğretmenlerin önerilerinin ders kitaplarına yansımaması	1	Ö22
Ders kitaplarının her yıl yersiz yenilenişi	1	Ö22
Eğitimsizliğin olumsuz davranışsal etkileri	1	Ö21
Öğrenim görme ile ilgili olumsuz toplumsal algı	1	Ö21
Sınav sistemlerinde istikrarsızlık	1	Ö21
Sistemsel yoğunluk ve karmaşa	1	Ö21
Politik talimatlara uyma zorunluluğu	1	Ö20
Üst yönetimce politika çalışmalarında olumlu yönde çaba	1	Ö20
Üst yönetimce paydaş görüşlerine başvurma	1	Ö20
Değerler eğitiminin yaşantılar yoluyla verilmesi gerekliliği	1	Ö18
Eğitim politikalarında insani değerlere öncelik verme ihtiyacı	1	Ö18
Karar alma süreçlerinde paydaş görüşlerine ihtiyaç	1	Ö18
Eğitim politikalarında hızlı değişimler	1	Ö18
Teknik liselere öğrenci alım puanının yükseltilme ihtiyacı	1	Ö16
Sistemde ciddiyetsizlik	1	Ö16

Seçmeli ders tespitinde ilgi, istek ve yeteneği dikkate almama	1	Ö16
Okullar arası farkların giderilmesine ihtiyaç	1	Ö16
Alınan paydaş görüşlerinin hayata geçirilmeyişi	1	Ö16
Atamalarda liyakat esasının gözetilme ihtiyacı	1	Ö15
Eğitim politikalarında belirsizlik	1	Ö13
Meslek liselerinde alan bilgisine dayalı sınav sistemi ihtiyacı	1	Ö12
Okul türleri arasında adil olmayan sınav ve değerlendirme	1	Ö12
Eğitimde niteliksel bozulmaya yönelik kasıtlı politikalar	1	Ö11
Ders kitaplarının eğlenceli ve ilgi çekici olması ihtiyacı	1	Ö9
Konu, kazanım ve ders kitapları çocukların seviyesine uygun	1	Ö9
Eğitim politikaları sorunsuz	1	Ö8
Ders çeşitliliği yeterli	1	Ö6
Ders saati sayıları yeterli	1	Ö6
Destekleyici ders materyallerinin sunulması olumlu	1	Ö6
Müfredatın sadeleştirilmesi olumlu	1	Ö6
Farklı ülkelerin eğitim politikalarının kültürel uyumsuzluğu	1	Ö4
Politikaların Türk kültürüne dayalı oluşturulması gerekliliği	1	Ö4
Eğitim politikalarının siyaset temelli belirlenmesi	1	Ö3
Türk eğitim sisteminde çok bilgi aktarımı/yüzeysel öğrenme	1	Ö2
Öğrenci seviyesine uygun olmayan müfredat	1	Ö2
Müfredatın verimsizliği	1	Ö2
Mezuniyet odaklı eğitim sistemi	1	Ö2
Eğitimde yönetsel özerklikten yoksunluk	1	Ö1
Siyaset üstü eğitim politikalarına ihtiyaç	1	Ö1

4+4+4 sisteminde değişikliğe ihtiyaç	1	Ö1
Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde başarı	1	Ö1
Dijital eğitimde ilerleme	1	Ö1
Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı		MY11
Politik istikrarsızlığın yarattığı adaptasyon sorunu	1	MY10
Politikalardaki hızlı değişimlerin yarattığı adaptasyon sorunu	1	MY8
Gerçekçi, uzun vadeli ve sürdürülebilir politikalara ihtiyaç	1	MY7
Kâğıt üzerinde yürütülen eğitim politikaları	1	MY7
Politikalarda özelleşmenin yarattığı olumsuzluklar	1	MY5
Eğitim politikalarının yarattığı fırsat eşitsizliği	1	MY5
Eğitim politikalarında özelleşme	1	MY5
Özgün bir eğitim politikasına ihtiyaç	1	MY5
Politika yapıcılarının uzmanlıktan yoksunluğu	1	MY4
Politika yapımında sahadan gelecek verilerin önemi	1	MY4
Anlık alınan kararlar ve yol açtığı olumsuzluklar	1	MY4
Kararlarda paydaş görüşlerine ihtiyaç	1	MY4
Majör politika değişiklikleri	1	MY4
Şahıslara endeksli radikal politika değişiklikleri	1	MY4
Eğitim politikasından yoksunluk	1	MY4
Politikaların sürdürülebilir ve uzun vadeli olması gerekliliği	1	MY3
Hızlı karar alma	1	MY2
Eğitim politikalarında istikrarın gerekliliği	1	MY2
Politik istikrarsızlığın öğretmen ve öğrenciye olumsuz etkileri	1	MY2
Politikalarda geri bildirim/değerlendirme süreçlerinin yokluğu	1	MY2

Proje sayısının çokluğu ve uygulanma zorluğu	1	MY1
Farklı ve yeni politika çalışmalarının oluşturulması	1	MY1
Öğrenci ve velide sınav sistemine yönelik arayışlar	1	MBY1
Sınav sisteminin çözümsüzlüğü	1	MBY1
Politikalarda sınav odaklılık	1	MBY1
Politik kararların hayata geçirilmesinde sorunlar	1	MBY1
Politika önerileri sunan çok sayıda STK'nın varlığı	1	MBY1
Politikalar oluşturulurken paydaş görüşü almanın gerekliliği	1	M2
Eğitim politikalarında planlama eksikliği	1	M2

Tablo 6’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yürütülen eğitim politikalarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, Türkiye’de eğitim politikalarına ilişkin katılımcıların bir araya geldikleri en güçlü ortak noktanın “*politik istikrarsızlık*” ($n=13$) teması olduğu saptanmıştır. *Politik istikrarsızlık* teması hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından (M1, MY2, MY3, MY8, MY9, MY10; Ö4, Ö7, Ö13, Ö15, Ö19, Ö25, Ö26) en sık değinilen sorun alanı olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar istikrarsızlığı, sık değişen öncelikler, hızla alınan kararlar ve sahanın buna uyum sağlayamaması gibi etkenler üzerinden vurgulamıştır. Temalar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde ise politik istikrarsızlık temasının “*süreklilik, uzun vade ve millilik*” gibi temalarla yakından ilintili olduğu değerlendirilmektedir.

Eğitim politikalarında yoğun bir istikrarsızlık yaşandığını bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bu eğitim sistemine yine yani her gelen bakanın, yani her gelen hükümetin değil, her gelen bakanın yeni bir eğitim sistemi getirdiği bir dönem yaşıyoruz maalesef. Çünkü her bakan kendine göre mesela SBS gelmişti, ilk SBS'yi getiren bakanımız devrim yapıldı demişti. Sonradan SBS kaldırıldı işte temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi veya şimdiki

sistemle liselere giriş sınavının getirilmesinde de yine devrim yapıldığı söylenmişti. Burada da yine dediğim gibi belli bir politika olmalı, devlet politikası olmalı, eğitim sistemi kişiden kişiye değişmemeli ve çok fazla oynanmamalı sistemle bence.” (M1),

“Yani az önce de bahsettiğim gibi bir kere eğitim politikasının çok sık değiştirildiğini düşünüyorum. Yani bir hedef belirleniyor. Bu doğrultuda bir politika izleniyor. Bir süreç gerekiyor ama biz onun sonucunu göremeden hani tabiri caizse meyvesini yiyemeden olumlu ya da olumsuz yeterince bir değerlendirmeye ulaşamadan bir bakıyoruz tekrar değişiyor. Hatta öyle bir süreçte denk geldi ki bazı öğrencilerimiz 11 ortaokula başladıklarında örnek vereyim. Beşinci sınıfa başladıklarında farklı bir sistem vardı, işte onlar 6-7. sınıftayken farklı bir sistem geldi ve mezun oldukları sene bambaşka bir sistemle sınava girdiler. Mesela bunun öğrencinin psikolojisi üzerinde de çalışma sistemi üzerinde de öğretmenin motivasyonunu da öğretmenin izlemesi gereken yol ve yöntemde de çok fazla olumsuz oluşturduğunu düşünüyorum. Olumsuz olabilir, yanlış olabilir ama bence bir işe başlandı mı? Bir şeye karar verildi mi? Bir dönemi tamamlamamız gerektiğine inanıyorum. Ya da böyle hani çok hızlı karar vermemek gerekiyor. Belki de bizim ülkemizde bu var biraz. Yani bürokratlarımız, işte Bakanlık görevlilerimiz, belki Bakanlarımız çok hızlı kararlar alabiliyorlar. Bu mecra öyle çok hızlı kararların alınacağı bir mecra değil bence. Çünkü insan hayatına birebir etki ediyorsunuz. Dokunuşlarınız çok önemli. Hani bugün böyle yapıyoruz, yok vazgeçtik. Yarın da şöyle yapacağız demek çok uygun değil Milli Eğitim sistemi için. O yüzden bu politikaların biraz daha süreklilik göstermesi gerektiğini düşünüyorum.” (MY2),

“Yürütülen eğitim politikaları ... yani ne desem boş yani her yıl dediğim gibi bir Bakan geliyor, sürekli bir şey değişiyor. Yönetmelik değişiyor. O da dediğim gibi olumsuz etkiliyor. Yani bizleri de olumsuz etkiliyor. Yöneticileri de olumsuz etkiliyor, öğretmenleri de öğrencileri de ...Bir istikrar olması lazım yani. Olmazsa olmuyor.” (MY9),

“Şöyle ki eğitim süreklilik arz ettiği söyleniyor, doğru süreklilik arz ediyor ama sürekliliği neye göre farz ettiğimizi de bir türlü çözemedik. Çocuğu eğitmek için mi, günü kurtarmak

için mi ya da birilerine yaranmak için mi? Bir kural geliyor, onu uyguluyorsun. Ertesi yıl aynı kuralı uygulayamıyorsun. Sonra 2 yıl sonra tekrar aynı kurala benzer bir kural daha geliyor. O uygulanmayan yıllar neden uygulanmadı? Şimdi neden uygulanıyor? Ne değişti? Her şey yani şeyinden şirazesinden kayıyor. Bu da bizim için bir problem.” (Ö4),

“Mesela lise için söyleyeyim, meslek programları için söyleyeyim. Ben bunu kendi özelimizde. Şimdi mesela geçen yıl mezun ettiğimiz 12'ler...e gelen sistem, plan, program, çerçeve programları daha bir defa uygulanabildi. Daha ikinci sınıf... ikinci bir mezun veremedi tekrar değişti. Tekrar işte yeni çerçeve programlar, yeni hedefler, kazanımlar daha o programın girdileri çıktıları analizi, herhangi bir şey yapılmadan neye göre değiştiği bile belli olmadan... olmayan tekrar yeni bir çerçeve program geldi. Bunun eee işte eğitim politikalarındaki sakatlıktan eee belki liyakatten artık şeylerini bilemiyorum hani o oluş sebeplerini ama bize yansıyan kısımları kötü eğitim politikalarının.” (Ö13),

“Hocam çok şeyler değişiyor, yani diğerine alışmadan ve bir şeyi, yeni bir şey oluyor. Onun sonucu alınmadan o değişip başka bir şey geliyor yani. Bizde eğitim öğretim yılında Bakanımız da çok uzun süre o koltukta oturmuyor. Bir şeyler yapmaya çalışıyor ama ondan sonra hemen birileri geldiğinden dolayı yapboz tahtasına dönüyor biraz eğitim. Çok sık değişim olduğundan dolayı yapboz tahtasına dönüşüyor.” (Ö15).

Tablodaki bulgular incelendiğinde politikalarındaki istikrarsızlığı izleyen ikinci en sık dile getirilen sorun alanının siyaset ve kişilere endeksli karar alma eleştirileri olduğu belirlenmiştir. “Şahıslara endeksli eğitim politikaları” (n=3, MY3, MY11, Ö23) bulgusu, istikrarı zedeleyen başlıca kaynaklardan biri olarak görülmüştür. Temalar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde bu temanın “geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin yokluğu” ve “uzun vadeli-sürdürülebilir politika gereksinimi” temaları ile yakından ilintili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum kararların kurumsal mekanizmalar yerine kişisel tercihlerle belirlendiği algısını güçlendirmektedir.

Katılımcılar MY3 ve Ö23, eğitim politikalarının şahıslara endeksli olarak geliştirildiğini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Ha ben 2023 vizyonunun çok önemli bir vizyon belgesi olarak gördüm okuduğum zamanda. Çünkü orada çok az şeyden bahsedilmiş ama her şey özdü yani ne bileyim yöneticiliğin bile hani kariyer basamakları, Öğretmenler için kariyer basamakları, veriye dayalı yönetim, okul içi veri akışı şudur, budur, yani çok önemli bir politika belgesiydi o yani bir 50 yıl bu ülkeyi götürebilecek bir eğitim politikasıydı aslında. Ama dediğim gibi bizde politikalar şahıslara bağlı olduğu için devamlılığı söz konusu olmuyor. Öyle söyleyeyim size.” (MY3),

“Her koltuğa oturulan, oturanın farklı bir politika yürütmesi insanı yoruyor. Mesela meslek lisesi memleket meselesi vardı bir zamanlar. E tamam, ama bunun yansımaları ben çok fazla gördüğümü düşünmüyorum yani.” (Ö23).

Bununla birlikte bu bulguların uzun vadeli ve kalıcı politika beklentisi ile yakından ilintili oldukları saptanmıştır. Katılımcılar *“uzun vadeli politikalara ihtiyaç”* (MY5, MY6; n=2) ve *“istikrarlı, kalıcı politika gerekliliği”* (M1, M2; n=2) alt temalarıyla bunu açıkça dile getirmişlerdir. Kodlar arası ilişkiler bağlamında bu alt temaların *“minör revizyonla iyileştirme”* (MY4, MY6; n=2) önerisiyle ilintili olduğu ve köklü ve büyük değişimlerden ziyade tutarlı ve küçük değişimler beklendiği değerlendirilmektedir.

Tablodan çıkarılan tüm bu bulgular katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda istikrar için uzun vadeli politikalara ihtiyaç duyulduğunu katılımcılar MY5 ve MY6 şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani eğitim politikaları dediğimizde aslında bir her hükümete göre değişen bir politika olmamalıdır.” (MY5),

“Yani genel çerçeve şu: çok köklü ve hızlı değişimler olduğu zaman bu insanları biraz yoruyor yani eğitim politikalarının bence biraz daha uzun soluklu yapılmasında fayda var. 50 yıllık, 100 yıllık ve çağın gerekliliklerine yönelik olarak güncellenecek şekilde... Yani en basitinden söyleyeyim, bizimle alakalı. Yani son 10 yıl içerisinde yönetici atama yönetmeliğini kaç kere değiştirdik? Kaç kere farklı şekilde yönetici atadık? Baktığınızda uı insanların buna göre de şekil alamadığını görüyorsunuz. Şimdi bir tane yönetmelik var,

insanlar buna göre bir şeyler yapmaya çalışıyor. 2 gün sonra belki sözlü çıkacak ki 2014'te bu uygulandı. Yani hiç mi kriter çok, hiç mi demeyin. Çok az kriterle insanlar sözlüye alınacak. Müdür yapılacak, müdür yardımcılığı yapılacak... ilan edilecek. Sonra belki çok farklı kriterler tekrar gidecek. Bu yıllar önce Anadolu Lisesi öğretmeni olma aşamasında da oldu. Yani bizler sınavlara girdik, Anadolu lisesi öğretmeni olduk, mevcut okullarımızı bıraktık, Anadolu lisesi öğretmeni unvanı almak için ıı bir şeyler yapmaya çalıştık, başka okullara gittik. O zaman dediler ki Anadolu lisesinde her öğretmen çalışamayacak. Bak sadece bu sınavı kazananlar... e geldiğimiz gün bak çok da uzun zaman geçmemiş 10 yıl geçmiş belki. Şimdi ilk atama Anadolu lisesine geliyor öğretmen. Dolayısıyla eğitim politikalarının daha uzun vadede daha değişmeyecek şekilde kurgulanması ama tabii çağın gerekliliklerine uygun küçük değişmelere hiçbirimizin itirazı olmaz. Yani herkesin gideceği güzergâh ve yol noktasında kafasının rahat olmasını sağlar. (MY6).

Yöneticilerden M1 ve M2 ise istikrarlı ve kalıcı eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğunu şu sözleriyle doğrulamışlardır;

“Burada da yine dediğim gibi belli bir politika olmalı, devlet politikası olmalı, eğitim sistemi kişiden kişiye değişmemeli ve çok fazla oynanmamalı sistemle bence.” (M1),

“İşte demin bahsettiğim şey o yıl meselesi. Değişkenlik göstermemesi lazım. İyi planlanıp paydaşlarla fikir alışverişi yapıldıktan sonra o eğitim politikasının faaliyete gelişmesi ve ardından yıllarca o eğitim politikası üzerinde ısrar edilmesi gerekiyor.” (M2).

Bununla birlikte yöneticilerden MY4 ve MY6 ise politikalarda minör düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Tı hani ben bir yönetici olsaydım Bakanlıkta yani var olan sistem üzerinde hani radikal değişimler yerine düzenlemelere giderdim. Hani aksayan yönlerin düzeltilmesi yolunu seçerdim diye düşünüyorum.” (MY4),

“Eğitim politikalarının bence biraz daha uzun soluklu yapılmasında fayda var. 50 yıllık, 100 yıllık ve çağın gerekliliklerine yönelik olarak güncellenecek şekilde ama büyük güncellemeler değil.” (MY6).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde politikaların yerellik ve kültürel uyum boyutlarının da öne çıktığı belirlenmiştir. Bu bağlamda *“Millilik ihtiyacı”* (Ö1, Ö5; n=2) ve *“farklı ülkelerin politikalarının kültürel uyumsuzluğu”* (Ö4; n =1) temaları birlikte değerlendirildiğinde farklı ülkelerden ithal edilen politika modellerinin sahaya birebir aktarıldığında sorunlara neden olduğu ve politikaların kaynağını Türk kültüründen alması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler tarafından *“siyaset üstü politika”* ve *“yönetmelik özerklik”* beklentileri (Ö1; n=1), politika alanında kurumsal bir bağımsızlık beklentisinin olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar Ö1 ve Ö5, politikaların milli olmasına duyulan ihtiyacı şu görüşleriyle dile getirmişlerdir;

“Bu bir turnak içinde özerk tabii ki Milli Eğitim politikamız olmalı. Elbette bir Milli Eğitim şart ama.” (Ö1),

“Politikalar derken aslında eğitimin, eğitim politikalarının, siyasilerin eline bırakılmaması gerekiyor. Yani bir ülke politikası olması gerekiyor. Hani az önce de değindiydik bir önceki soruda. Çok da değişmez. Daha kat faydası olur bunun.” (Ö5).

Diğer yandan katılımcılardan Ö4 ise farklı ülkelerin politikalarının kendi eğitim sistemimize adapte etmenin kültürel açıdan bir uyumsuzluğa neden olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“İskandinav ülkelerinde eğitim sistemi bize bilim olarak ne kadar uygun olsa da töre olarak uygulanmıyor. Çünkü eğitim kültürden başlar, kültürü olmayan bir toplumun da eğitilebileceğini düşünmüyorum.” (Ö4).

Bu bulguların yanı sıra katılımcılardan Ö1, siyaset üstü bir politika yürütülmesi ve bu doğrultuda yönetmelik özerkliğin sağlanması beklentisini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ve bir de yani Eğitim Bakanı hani bu siyasetin üstünde olması lazım biraz ya. Tamam, hükümetler değişir, değiştikçe Bakanlar değişiyor eyvallah ama şimdi bir hükümetin içinde benim bildiğim 7-8 tane Bakan değişti şu anda.” (Ö1),

“Yani... bilemiyorum hani Bakanlarımızın bu değişikliği ve hani kendi eğitim şeylerini kendi ekibini de kurma konusundaki benim gördüğüm hani uzaktan biz tabii tam göremiyoruz biz onu duyularımız. Yani yetkisizliği diyelim. Yani diyelim ki bir Ortaöğretim genel müdürünü, İlköğretim genel müdürünü Bakan direkt kendi iradesiyle atıyor mu ben emin değilim. Bu konudaki politikalardan benim şüphem var. Yani bunun düzeltilmesi lazım. Yani eğitimin gerçekten çok özerk olması lazım. Bu bir turnak içinde özerk tabii ki Milli Eğitim politikamız olmalı. Elbette bir Milli Eğitim şart ama. Yani biraz da hani seçilen Bakanın özgür bırakılması lazım. Ya Ziya SELÇUK mesela yani gerçekten çok şey bir şekilde gelmişti. Yani bizler çok sevinmiştik Ziya Selçuk’a. Maalesef hani bence bu politikalar yüzünden istifa etmek zorunda kaldı düşünüyorum yani. Çok da siyasete girmek istemiyorum ama bu şekilde eğitim politikaları.” (Ö1).

Tablodaki bulgulara göre “paydaş katılımı” konusunda iki zıt bakış açısı olduğu saptanmıştır. Bir kısım katılımcı “üst yönetimce paydaş görüşlerine başvurmamayı” (n=2, MY11, Ö1) eleştirirken başka bir katılımcı ise “paydaş görüşlerine başvurma ve olumlu çaba” (Ö20; n=1) temasıyla üst yönetimce paydaş görüşlerine başvurulduğu ve bu konuda olumlu bir çaba harcandığını dile getirdiği belirlenmiştir. Bu iki karşıt görüş, uygulamalar arasında bir standartlaşma eksikliği olduğunu göstermektedir.

Bu iki farklı görüş, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda üst yönetimce paydaş görüşlerine başvurulmadığını MY11 ve Ö1 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bir de işin iç yüzü var. Bizlere yansıyan kısmı var. Her yeni yönetimle birlikte diyelim çok kelimelerimle seçerek kullanmaya çalışıyorum. Her yeni yönetimle birlikte hakikaten bu da olmaz ya da ya bunu nasıl görüp değiştirmezler diye düşündüğümüz şeyler oluyor. Fakat bunu şöyle de anlayabiliyorum. Ben Anadolu'nun bir okulunda yöneticilik yapan naçizane

bir öğretmenim, yöneticilik görevim var ve ben bu mesleğin ne gibi zorluklar çıkardığını işi yapmaya başladıkça görüyorum. Yani buraya geldiğimde atıyorum e-okul sisteminde ya şu da olsa dediğim şey neden yok diye düşünüyorum ve bununla ilgili notlar alıyorum. Bir gün bir yerde bana sorulacaktır bu diye düşünerek bununla ilgili notlar alıyorum. Örnek veriyorum, pansiyonumda 250 kişi kalıyor ve sıralama şey almıyor. Liste almaya çalıştığımda bunu alfabetik sıraya göre vermiyor. Bakın çok basit çok yani olması o kadar muhtemel bir şey ki fakat vermiyor. 3 yıldır ben sürekli isim arıyorum. Basit bir şey fakat düzeltilmiyor. Şimdi bu tabi bu kadar basite indirgemek doğru mu bilmiyorum ama bahsettiğimiz eğitim politikaları yani bizim geleceğimizi yönlendiren bir şey olarak sanırım biraz tebaaya sorulması gereken şeyler, çokça teamül yoklaması yapılmalı ve çokça bize sorulmalı. Belki en çok bizlere sorulmalı, sizlere yani öğretmenlere sorulmalı. Ne gibi sorunlar çıkıyor? Çünkü öğretmenler odasını Bakanlıktan izleyemezsiniz. Yani öğretmenler odası, öğretmenlerin bildiği bir yerdir. Yöneticilikle ilgili sorunları siz oradan halledemezsiniz. Ben problem yaşıyorumdur ve bu bana sorulması gereken bir şeydir. Bence kurulan eğitim politikalarıyla ilgili en büyük problem sorunları tespit edip onları çözmeye başlama, başlamamakla ilgili diye düşünüyorum. (MY11),

“Yürütülen eğitim politikaları... Ya Bakanlığımız bence yani elinden gelen her şeyi yapıyor yani eğitim sistemini düzeltmek adına. Hani özellikle bu EBA üzerinden olsun ÖBA diye bir şey çıktı mesela. Öğretmen Bilişim Ağı ÖBA'dan olsun hani öğrenci öğretmen fikirlerini de alıyorlar. Öğrenci fikrini hatta bundan önceki Bakanımız 1.000.000 öğretmen fikri diye bir şey başlatmıştı. Hani fikir alınmaya çalışılıyor. Bence hani bizim problemler, yansıttığımız problemler üste bir şekilde gidiyor.” (Ö1).

Buna karşın katılımcılardan Ö20 ise karşıt bir görüşü savunarak üst yönetimce paydaş görüşlerine başvurulduğu ve bu konuda olumlu çaba harcandığını şu düşünceleriyle savunmuştur;

“Şu anda fikirlerimizin alınıyor olması hoşuma gidiyor. Öğretmenlerin fikirlerinin alınması mesela hoşuma gidiyor.” (Ö20).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde *eğitim sisteminin sınav odaklılığı ve müfredat konularındaki değerlendirmelerin daha çok öğretmenler tarafından yapıldığı ve bu konuda iki farklı görüşün bulunduğu* belirlenmiştir. Bir yanda katılımcı bir öğretmen *“Türk eğitim sisteminde çok bilgi aktarımı ve yüzeysel öğrenme”* (Ö2; n=1) ve *“öğrenci seviyesine uygun olmayan ve verimsiz müfredat, mezuniyet odaklı sistem”* (Ö2; n=1) eleştirilerini yöneltirken diğer yanda başka bir katılımcı öğretmen ise *“müfredatın sadeleştirilmesi olumlu”, “ders çeşitliliği ve saatlerinin yeterliliği” ve “destekleyici materyallerin olumlu etkisi”* (Ö6; n=1) gibi politikaların iyileştirilmesine dönük olumlu görüşte olduğu saptanmıştır. Bu iki farklı görüş, aynı okulda bile politikaların uygulanma kalitesinin ve öğrenci seviyesine göre yaşanan deneyimin değişebildiğini göstermektedir.

Katılımcıların görüşleri bu saptamaları somutlaştırmıştır. Bu bağlamda katılımcılardan Ö2, Türk eğitim sisteminde çok bilgi aktarımının olduğunu ve yüzeysel bir öğrenmenin yaşandığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Zaten Türk eğitim sisteminde de hani çok şey öğretiliyor. Fakat en sonunda hiçbir şey yok. Yani az şey öğretilip aslında tam olarak öğrenciye verilse belki daha faydalı olacaktır. Ha çok şey öğretilmeye çalışılıyor.” (Ö2).

Yine aynı katılımcı Ö2, öğrenci seviyesine uygun olmayan verimsiz bir müfredat uygulandığını ve mezuniyet odaklı bir sistemin varlığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani kapasitelerine uygun bir müfredat olduğunu düşünmüyorum. Ben çok faydalı ve yararlı bir müfredat olduğunu çok düşünmüyorum. Ya başta da söyledim zaten. Ben hani öğrencileri tamamen geçirmeye yönelik öğrencilerin mezun olmasına yönelik ama öğrencilere herhangi bir şey katıyor mu? Hani bu içi boş biraz yani.” (Ö2).

Diğer yandan karşıt bir görüş sunan katılımcı Ö6, müfredatın sadeleştirilmesinin olumlu olduğunu, ders çeşitliliği ve saatlerinin yeterli geldiğini ve destekleyici materyallerin sunulmasının olumlu etkiler bıraktığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Eee yani müfredat hafifletildi. Bence güzel oldu çünkü mesela birinci sınıflarda kümeler konusu vardı. Çok ağırdı. Çocuk anlayamıyordu ilk zamanlarda. Bu konularda iyi. Yani çocuğa çok fazla yük binmiyor. Hani resim, müzik gibi sosyal faaliyetlere de yer veriliyor. Bunlar da iyi öğrencinin kendini geliştirmesi açısından. Ders saati sayıları falan iyi onlarda bir sıkıntı yok zaten. Mesela ayriyeten çalışma kitaplarının gönderilmiş olması, ders kitapları var, ayriyeten çalışma kitapları da var. O çalışma kitaplarıyla mesela dersi pekiştirebiliyoruz, anlatabiliyoruz, bunlar iyi yani bence.” (Ö6).

Tablodaki bulgular politikaların yapım süreçleri bağlamında ele alındığında katılımcı yöneticiler özellikle uzmanlık ve veriye dayalı karar almanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda “politika yapıcıların uzmanlıktan yoksunluğu”, “sahadan verinin önemi”, “anlık alınan kararların olumsuzlukları”, “geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin yokluğu” ve “proje çokluğu nedeniyle uygulama zorluğu” gibi sorunları yansıtan anlamlı temalar (MY4, MY2, MY1; $n=1$) sürecin kanıta ve veriye dayalı ve geri bildirimler yoluyla döngüsel bir biçimde işletilmesi gerektiğini yansıtmaktadır.

Bu doğrultuda katılımcılardan MY4, politika yapıcıların uzmanlıktan yoksun olduklarını anlık alınan kararların olumsuzluklara neden olduğunu ve sahadan gelecek verinin önemli olduğu eleştirilerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Bence hani bu politikaları yapan kişilerin de aslında işin ehli kişiler olduğunu açıkçası düşünmüyorum. Bununla ilgili hani olumsuz bir örneği şöyle özetleyebilirim. 12 yıllık zorunlu eğitime geçirdin ya bir anlık alınan bir karardı aslında. Eee ama daha sonrasında derslik sayısı yetersiz kaldı. Birçok özellikle ortaokulda ilkokul ve ortaokullar aynı binada ders yapmak zorunda kaldılar. Eee, bir tane örnek de şu olabilir. Mesela örneğin Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip Erdoğan bir gün akşam sınav sistemi eee, üniversiteye giriş sınavı kaldırılacak dedi. Kaldırıldı. Bir gün sonra yeni bir formatta sınav yürürlüğe girdi. Aynı şekilde TEOG sınavı kaldırılacak denildi. Bir gün sonra hani içeriğinin anlaşılması birkaç ayı bulan yeni bir sınav sistemi ortaya çıktı. Yani aslında sınavlar kalkmadı. Anlık karar veriyoruz. Veri analizleri gerekir ama ülkemiz açısından

değerlendirildiğinde sadece birkaç kişinin kararıyla çok radikal değişiklikler hayata geçirilmeye çalışılıyor ve bu da birçok kişinin aslında bu uygulamalardan olumsuz etkilenmesine neden oluyor.” (MY4).

Katılımcılardan MY2 ise politikalarda geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin eksik olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bir hedef belirleniyor. Bu doğrultuda bir politika izleniyor. Bir süreç gerekiyor ama biz onun sonucunu göremeden hani tabiri caizse meyvesini yiyemeden olumlu ya da olumsuz yeterince bir değerlendirmeye ulaşamadan bir bakıyoruz tekrar değişiyor.” (MY2).

Diğer yandan yöneticilerden MY1, proje sayısının çokluğu nedeniyle uygulanmasının güçleştiğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Bunun yanında dediğimiz gibi çok aşırı şekilde istenen faaliyetler, yani birbirinden bağımsız işte her Genel müdürlüğün, Daire Başkanlığı'nın bir proje ortaya çıkarıp bu da yapılsın bu da yapılsın diye okullara gönderilmesi. Mesela o uygulanabilirliği olmayan durumlar oluşturuyor. Hepsi güzel projelerin ama bunun sonuçta da uygulanabilmesi lazım. Havada kalıyor. Yoğunluk, büyük bir yoğunluk var ve havada kalıyor. Yapma şansı yok yani biz sadece tebliğ et, geri al, dosyala ama bunun ben hani sonucuna ulaştığını sadece evrak üzerinden ulaşıyor. Bence sonucuna, sonuca ulaşmıyor. Bu da bu zamanın düzgün systemsiz olması. Yani zamanın olmaması, yani bir yere bir şey gönderiyorsanız orada bu vakit var mı, yapılabilecek mi, bu kadar eğitimci var mı bu kadar öğrenci var mı veya buna zaman ayırabiliyor mu? Bunların göz önünde bulundurulması lazım. O bence pek göz önünde bulundurulmuyor gibi. Yani herkes bir proje, tamam proje güzel ama yani kaç tane projeyi devam ettirebilecek hakkıyla bir öğrenci veya okul dinamikleriyle. Orası ben biraz şey kalıyor gibi, havada kalıyor yani ve bu, bu da zarar veriyor. Yani hepsi biraz yarım yamalak olmuş gibi oluyor. Yani maksat hasıl olmuyor yani.” (MY1).

Tablodaki diğer bulgular ele alındığında zaman ve şartlara göre değişen durumlarla ilgili bazı bulguların dikkat çekici olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda “politikadaki hızlı

değişimlerin yarattığı adaptasyon sorunu” (MY8; n =1), “*politik istikrarsızlığın öğretmen ve öğrenciye olumsuz etkileri*” (MY2; n =1), “*kâğıt üzerinde yürütülen politikalar*” (MY7; n =1) ve “*özelleşmenin yarattığı olumsuzluklar ve fırsat eşitsizliği*” (MY5; n =1) gibi temaların sistem içerisindeki olumsuzluklara işaret ettiği saptanmıştır. Bu bulgular, politik istikrarsızlığın nedenlerini ve sonuçlarını somut bir biçimde yansıtmaktadır.

Bu doğrultuda katılımcılar bu durumu görüşleriyle somutlaştırmıştır. Bu bağlamda yönetici MY8, politikalarda yaşanan hızlı değişimlerin adaptasyon sorunu yaşattığına ilişkin düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Politikalar çok hızlı değiştiği için eğitim politikaları biz yetişmekte, takip etmekte güçlük çekiyoruz. Biz eğitim camiası olarak bunda güçlük çekerken, öğrenci ve velilerin de buna adapte olma konusunda sıkıntılar yaşadığını görüyoruz. Geçtiğimiz dönemlerde işte bir dönem hepimizin malumu. Liselere geçiş sınavlarında bir anda sınav sistemi ortadan kaldırılabildiği yerine yeni bir sistem oturtulamadığı için tekrar farklı bir sınav sistemiyle sınav sistemine dönüş yapıldı. Şu anda belki geleceğe yönelik yine merkezi sınavlar getirilerek okullarda üniversiteye ya da liselere geçiş sınav sistemlerini kaldırmayı düşünüyor, sanırım bildiğim kadarıyla Bakanlık. Bu sürekli gitgeller eğitim öğretim açısından bizde aksaklığa, aksamalara, kopmalara neden oluyor.” (MY8).

Bununla birlikte yöneticilerden MY2, politik istikrarsızlığın öğretmen ve öğrenciye olumsuz etkilerinin olduğunu şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Hatta öyle bir sürece denk geldi ki bazı öğrencilerimiz ıı ortaokula başladıklarında örnek vereyim. Beşinci sınıfa başladıklarında farklı bir sistem vardı, işte onlar 6-7. sınıftayken farklı bir sistem geldi ve mezun oldukları sene bambaşka bir sistemle sınava girdiler. Mesela bunun öğrencinin psikolojisi üzerinde de çalışma sistemi üzerinde de öğretmenin motivasyonunu da öğretmenin izlemesi gereken yol ve yöntemde de çok fazla olumsuz oluşturduğunu düşünüyorum.” (MY2).

Diğer yandan MY7 ise politikaların kâğıt üzerinde yürütüldüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Ya bu düşünce, ben hep her zaman bende şu anda değil, belki geçmişten beri de var. Bizde her şey kâğıt üzerinde olduğunda her şeyi sanki olacakmış gibi böyle sürekli bir ıı talimat bombardımanı içerisinde çalışıyoruz. Sürekli bir şeyler gelip gidiyor ama sanki hani kâğıtların, evrakların hazırladığımız bu işler olmuş gibi eee bir durum söz konusu. Ben eee bunu sevmiyorum.” (MY7).

Bununla birlikte yöneticilerden MY5 ise özelleşmenin beraberinde olumsuzlukları getirdiğini ve fırsat eşitsizliğine neden olduğunu şu görüşüyle savunmuştur;

“Genel eğitime baktığım zaman aslında biraz böyle dünya politikalarına işte baktığımda ya da hükümet programlarına baktığımda ki bu özelleşmeye doğru kayışın da daha çok böyle hani eğitim politikalarına da yansıdığını ve bunu derinlerde hissettiğimizi görüyorum. Her ne kadar eğitim eşit fırsat eşitliği var, vesaire falan gibi söylemlerimiz her yerde dolanmış olsa da maalesef okulların içerisinde bile bakın. Dev ekstra farklı alınan eğitimlere vesaireyi geçiriyorum. Okullar arasında bile eğitim farklılıklarına neden olan uygulamalar olduğu kanısındayım.” (MY5).

Tablodaki bulgular doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden gelen uygulamalara ilişkin öneriler değerlendirildiğinde politikalar düzeyinde uygulama temelli bir revizyon ihtiyacına işaret ettiği belirlenmiştir. Bu bağlamda “*Ders kitaplarının eğlenceli ve ilgi çekici olması ihtiyacı, seviyeye uygunluk ve gereğinden fazla ders kitabı basımının azaltılması, öğretmen önerilerinin kitaplara yansması*” (Ö9, Ö22; n=1) gibi temaların doğrudan sınıf içi öğrenme kalitesine dönük pragmatik bir beklentiyi ifade ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu doğrultuda katılımcılardan Ö9, ders kitaplarının eğlenceli ve ilgi çekici olması gerektiği ve konu, kazanım ve ders kitapları içeriklerinin çocukların seviyesine uygun olması gerektiğini şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Hani benim naçizane düşüncemi sorarsanız ey bize verilen kitapların kaynak kitaplar olsun işte devletin vermiş olduğu kitaplar kapsamında düşününce biraz daha etkinliğe dayalı kitaplar olmasını isterim. Daha biraz daha eğlenceli. Biraz eğlenceli, daha eğlenceli böyle. Hani daha çok çocukların ilgisini çeken tarzlarda olmasını isterdim. İı heh yani devletin, devlet açısından düşündüğümüz zaman hani konular, kazanımlar çocukların seviyesine uygun bir şekilde kitaplar eşliğinde gelmekte.” (Ö9).

Bununla birlikte katılımcı Ö22 ise gereğinden fazla ders kitabı basımının azaltılması gerektiğini ve öğretmen önerilerinin ders kitaplarına yansıtılma ihtiyacını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Kitap basılması hani bu kadar ek kâğıt tüketilmesinin ben doğru olmadığını düşünüyorum kendi adıma. Sene başında mesela öğretmenlerden öneriler alınıyor ama o öneriler gerçekten hani ne kadar yansıyor bilemiyorum.” (Ö22).

Bulgu tablosu incelendiğinde politika alanının kapsamının öğretmenlerin deneyim paylaşımlarıyla şekillendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda az sıklıkta ifade edilen ancak anlamlı ayrıntılar sunan “çok sık bakan değişimi” (Ö15), “liyakat ihtiyacı” (Ö15), “mesleki yönlendirmede eksiklik ve ortaokulda yönlendirme gereği” (Ö23, Ö25), “değerler eğitiminin yaşantı yoluyla verilmesi” (Ö18), “seçmeli derste ilgi-isteğin gözetilmemesi ve okullar arası farkların giderilme ihtiyacı” (Ö16), “sınav sistemlerinde istikrarsızlık ve sistemsal karmaşa” (Ö21) gibi uyarılar katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, eğitim sisteminin mikro ölçekte çok farklı düzenleme alanları içerdiğini ve politikalar tasarlanırken bu düzenleme alanlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde “politik istikrarsızlık” temasının baskın bir biçimde öne çıktığı ve bu temayı “uzun vadeli-sürdürülebilir, kültüre duyarlı, paydaş katılımlı ve kanıta dayalı” politika beklentilerinin çevrelediği saptanmıştır. Öğretmenlerin müfredat ve ders materyali uyumu gibi

uygulamalara dair önerileri ile yöneticilerin geri bildirim döngüsü ve veri temelli karar alma önerileri birlikte değerlendirildiğinde tablonun yönetişimde sürekliliğin sağlanması durumunda uygulamalarda kalitenin sağlanacağına işaret etmektedir. Tablodaki bulgular doğrultusunda bu durumun birçok farklı katılımcı grubu tarafından ifade edildiği ancak hepsinin aynı sorunu vurguladığı saptanmıştır.

4.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşleri” tema başlığı altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri yedi başlık altında ele alınmış ve elde edilen bulgulara tablolar halinde yer verilmiştir. Bu bağlamda “Gölge eğitim” kavramının katılımcılar için ne ifade ettiği, gölge eğitim faaliyetleri hakkındaki düşünceleri, öğrencilerinin hangi tür gölge eğitim faaliyetlerinden yararlandıkları, çevrimiçi ortamda sunulan ders desteği ve mentörlük hizmetleri hakkındaki düşünceleri, gölge eğitim faaliyetleri ile ilgili değerlendirmeleri, gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenler hakkındaki tutumları ve gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerden beklentileri hakkındaki görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır.

Tablo 7: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Kavramının Kendileri İçin Ne İfade Ettiği ile İlgili Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Bilgi ve farkındalık eksikliği	Araştırma öncesi hiç duymadım	8	MBY1, MY2, MY4, Ö1, Ö11, Ö13, Ö16, Ö24
	Gölge eğitim hakkında fikrim yok.	1	MY9
Eğitimde fırsat eşitsizliği	Fırsat eşitsizliğine yol açan eğitim	3	MY2, MY4, MY10
Sistemsiz yetersizlik ve tamamlayıcı eğitim ihtiyacı	Formal eğitimin yetersizliğinden doğan eğitim	2	MY6, Ö3
	Sistemin yetersizliği üzerine inşa edilmiş eğitim	1	MY11
Olumlu Etki	Bireysel öğrenme farklılığına destek eğitiminde faydalı	2	Ö9, Ö11
	Okullarda verilen kursların verimliliği	1	Ö8
	Okul bünyesinde açılan kurslar verimli	1	Ö7
	Eğitime faydası ve katkısı olan kavram	1	Ö5
	Faydalı eğitim	1	Ö6
	Örgün eğitim dışı özel ders, özel kurs, dersane eğitimi	2	Ö1, Ö12
Eğitim modeli ve kapsamı	Arka planda verilen, takibi zor eğitim	1	Ö21
	Öğrencinin seviyesine hitap edilen birebir eğitim	1	Ö26
	Öğrenci-Öğretmen etkileşimi sonucu gerçekleşen eğitim	1	Ö18
	Okul dışında çocuğun gelişimine katkı sunan eğitim	1	Ö13
	Gelişimi geride olan çocuklara verilen destek eğitimi	1	Ö8

Örtük eğitim	1	Ö15
Ders saati dışı kurslar ve sanatsal etkinlikler	1	Ö16
Okul içi ve okul dışı eğitimler (DYK, ZEP. Özel ders)	1	Ö18
Destek eğitimi	1	Ö20
Ders saatleri dışında destek amaçlı ek çaba	1	Ö22
Okul dışı ekstra eğitim	1	Ö23
Eksik çalışmalarla ilgili destek eğitimi	1	Ö24
Okul dışında ilgi ve yetenek odaklı eğitim	1	Ö25
Örgün eğitim dışı özel eğitim, özel ders, İYEP destek eğitimi	1	Ö6
Formal eğitim dışı kurs, sanatsal, spor ve kültürel etkinlikler	1	Ö2
Okul dışı verilen resmi ya da gayri resmî eğitim	1	MY11
Özel sportif kurslar (Yüzme, okçuluk, eskrim)	1	MY5
Mevzuat ve program dışı verilen özel ders/dershane eğitimleri	1	MY5
Evde yararlanılabilecek eğitim setleri	1	MY5
Müzik-enstrüman çalma eğitimleri	1	MY5
Özel ders	1	MY4
Ailede verilen destek eğitimi	1	Ö5
Özel ders, kurs, çevrimiçi ders eğitimleri	1	MY7
Örgün eğitim dışı kurs, kulüp, proje ve kültürel etkinlikler	1	MY1
Gizli/okul sistemi dışındaki eğitim	1	MBY1
Bir üst eğitim kademesine hazırlayan eğitim	1	M2
Örgün eğitim dışı özel ders, dersane, danışmanlık etkinlikleri	1	MY3
Mevzuat ve program dışı eğitimler	1	M1
Örgün eğitim dışı kurs, evde ve hastanede eğitim hizmeti	1	MY8

	Örgün eğitim dışında verilen eğitimler	1	MY6
Ticarileşme ve kâr odaklı eğitim	Maddiyat odaklı eğitim	1	MY2
Güvensizlik ve olumsuz algı	Karanlığı, eğitim sistemine güvensizliği yansıtan kavram	1	MY2
	Karanlığı yansıtan kavram	1	MY11
Eğitimde süreklilik ve sürdürülebilirlik	Kapalı kutu dışında süreklilik gösteren eğitim	1	Ö4
	Süreklilik gösteren eğitim	1	Ö19
Bireysel çaba gerekliliği ve etkililik	Bireysel çaba olmaksızın yararı olmayan eğitim	1	Ö11
Vazgeçilmez unsur	Formal eğitimin olmazsa olmaz parçası	1	Ö10
Eğitimde fırsat eşitliği ve erişim desteği	İmkânı olmayan öğrenciye verilen eğitim	1	MY10
İhtiyaç temelli eğitim yaklaşımı	İhtiyaçtan doğan eğitim	1	MY6
Resmi destek programlarında etkililik durumu	Resmi kursların (DYK, İYEP) verimsizliği	1	MY10

Tablo 7’de yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim kavramının kendileri için ne ifade ettiği hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, görüşlerin üç ana kategoride toplandığı, bu kavrama dair kategorilerden ilkinin bilgi ve farkındalık düzeyi, ikinci kategorinin kavramın sistemle ilişkisi (eşitsizlik ve tamamlayıcılık boyutu) ve son kategorinin ise kavramın kapsamı ve türleri (özel ders, kurs, çevrimiçi, sanat–spor vb.) ile kavram değerlendirmeleri (etik–ticarileşme, zorunluluk, süreklilik) olduğu saptanmıştır.

Tablodaki bulgular kategorik olarak ele alındığında en güçlü kategorinin bilgi ve farkındalık boyutunda “*bilgi açığı*” olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda en sık ifade edilen temanın “*araştırma öncesi hiç duymadım*” (n=8; MBY1, MY2, MY4, Ö1, Ö11, Ö13, Ö16, Ö24) olduğu ve bunu “*fikrim yok*” (n=1; MY9) temasının izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, kavramın saha dilinde henüz yerleşmediğini ve katılımcıların tanımı çoğunlukla deneyimlerinden türettiğini göstermektedir.

Katılımcıların önemli bir kısmının “Gölge eğitim” kavramını daha önce hiç duymadıklarını bazı katılımcı yönetici ve öğretmenler şu düşünceleriyle doğrulamışlardır;

“İu açıkçası bu kavramı daha önce duymamıştım.” (MBY1),

“Açıkçası gölge eğitimin ne olduğunu bilmiyordum. Hani sizinle öncesinde konuşuncaya kadar.” (MY4),

“Valla açıkçası ben gölge eğitim kavramını ilk defa sizden duydum. Biz daha çok hani şimdi örgün eğitim var, yaygın eğitim var. Bir de biz hani onu biliyoruz. Hani Halk Eğitim merkezlerinde falan yapılan veya okul dışında yapılan.” (Ö1),

“Hocam gölge eğitim kavramı şöyle söyleyeyim, az önce ilk sizinle konuşmadan öncesine kadar ya da bilgilendirme formuna kadar gölge eğitimle ilgili hiçbir bilğim yoktu. Gölge eğitimin ne olduğunu bugün sizin bilgilendirme formu ve sizinle yaptığımız sohbet üzerinden öğrenmiş oldum.” (Ö24).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde, gölge eğitimin bir yandan fırsat eşitsizliğine yol açan, diğer yandan ise tamamlayıcı ve destekleyici bir niteliğe sahip olduğu, bulgular doğrultusunda saptanmıştır. Bu bağlamda kavram, bir yandan *fırsat eşitsizliğine yol açan bir mekanizma* olarak görüldüğü (n=3; MY2, MY4, MY10), diğer yandan ise *formal eğitimin yetersizliğinden doğan ve onu tamamlayan eğitim* şeklinde betimlendiği (n=2; MY6, Ö3) ve “*sistemin yetersizliği üzerine inşa edilmiş eğitim*” ifadesiyle de doğrulandığı (n=1; MY11) belirlenmiştir. Bu iki yönlü bulgu, gölge eğitimin hem telafi hem de eşitsizlik ürettiği yönlerini birlikte somutlaştırmaktadır.

İki farklı boyutu vurgulayan gölge eğitimle ilgili bu tespitler, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, gölge eğitim kavramının fırsat eşitsizliğine neden olduğunu yöneticiler MY2 ve MY4 şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Mesela şimdi bunlar maddiyata dayanan takviyeler. Evet, devletin ekstra belki DYK kursları dediğimiz ücretsiz kursları da var ama birçoğu maalesef maddiyata dayanıyor. O maddi yeterliliği olmayan ailelerimiz mesela çok daha zor durumda kalıyorlar. Bu da eğitimdeki fırsat eşitliğinin önüne geçiyor. Olmaması gereken şeyler ama var maalesef.” (MY2),

“Akademik başarının çok ön planda tutulduğu bir ülkede tabii ki ee maddi durumu iyi olan veliler eee çocuklarının hani bu yarışta bir adım önde eee başlayabilmesi için tüm imkanlarını eee ortaya koyuyor ve tabii ki kendi çocuklarına özel ders aldırıyor. Tabii bunun eğitime yansımaları nedir? Eee ya bence en önemlisi fırsat eşitliğine çok ciddi bir zarar veriyor çünkü ekonomisi iyi olan, ekonomik durumu iyi olan velilerle ekonomik durumu iyi olmayan veliler arasında yani bu çocukları çocuklarının arasında ciddi uçurumlar ortaya çıkabiliyor diye düşünüyorum. İı ama günümüzün bir gerçeği artık hani ee özellikle Pandemi döneminden sonra hani bu özel derslerin daha da arttığını, velilerin daha fazla özel derse yöneldiğini, hatta özellikle son sınıftaki öğrencilerin Açık liseye geçerek hani sadece özel derslerle sınavlara hazırlandığını etrafımda görüyorum diyebilirim.” (MY4),

Diğer yandan katılımcılar MY6, MY11 ve Ö3, gölge eğitimin örgün eğitimin yetersizliği nedeniyle ortaya çıktığını ve tamamlayıcı, eksikleri giderici bir nitelik taşıdığını şu düşünceleriyle aktarmışlardır;

“Dolayısıyla gölge eğitim aslında örgün eğitimin bir anlamda yeterince etkili olmadığına inanılan noktalarda bir tampon görevi görüyor. Anlaşılan bu.” (MY6),

“...“Gölge eğitim” kavramı... Şu anki yaşadığımız durumda gölge eğitim, benim için şu anda bizim işimizi yapamadığımızı anlatıyor diye düşünüyorum. Yani gölge eğitimin bu kadar

yaygın olması. Okulların bu konuda eğitim konusunda yetersiz olduğu ya da yetersiz hale getirildiğini düşündürüyor hocam.” (Ö3),

“Tam da aslında bu noktada şundan bahsetmek isterim. Işık çok aydınlıksa gölge olmaz. Bizim gölge eğitime neden ihtiyacımız var diye belki soruya başlayabilirim. Gölge eğitimi benim için yetersiz bulunan bir şey üstüne inşa edilmeye çalışılmış bir sistemmiş gibi geliyor.” (MY11).

Bununla birlikte tablodaki bulgular incelendiğinde katılımcıların gölge eğitim kavramını öğrencilere yarar sağlayan bir destek mekanizması olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda özellikle araştırmaya dahil olan katılımcı öğretmenlerin gölge eğitimi yararlı bir destek unsuru olarak gördükleri, “bireysel öğrenme farklılıklarına destek” (n=2; Ö9, Ö11), “okullarda verilen kursların verimliliği” (n=1; Ö8), “okul bünyesinde açılan kurslar verimli” (n=1; Ö7), “eğitime katkısı olan kavram” (n=1; Ö5) ve “faydalı eğitim” (n=1; Ö6) temalarıyla görünür kılınmıştır. Buna karşın “bireysel çaba olmaksızın yararı olmayan eğitim” (n=1; Ö11) teması karşıt bir görüşü vurgulayarak gölge eğitimin etkililiğinin öğrenci emeğine bağlı olduğunu göstermiştir.

Gölge eğitimin yararlı olduğuna ilişkin bulgular, katılımcı öğretmenlerin düşünceleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, gölge eğitimin bireysel öğrenme farklılıklarına yönelik bir destek unsuru olduğu, öğretmenler Ö9 ve Ö11 tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir;

“Yani gölge eğitim olmazsa olmaz bir şey eğitimde. Çünkü her çocuğun seviyesi aynı değil sonuçta. Hani özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerimiz de oluyor. Ben şu an ikinci sınıfları okutuyorum mesela. Hani birinci sınıfın sonlarına doğru açılıp açılan öğrencilerimiz oluyor. Tamamen çözemediğimiz öğrenciler oluyor. Mesela bu sene, sene başında keşfetme durumumuz olan öğrencimiz oldu. Birinci sınıfta iyiydi, ikinci sınıfta baktık. Seviye farkı çok açıldı. Hani rehberliğe yönlendirdik, özel eğitime yönlendirdik. Çocuğun problemleri olduğu ortaya çıktı. Özel... tuvaletini tutma sıkıntımız falan vardı. Psikologlar eşliğinde, özel eğitim eşliğinde çocuğun o problemini çözdük mesela. O bizim için çok güzel bir kazanım.

Yani bu, bu şekilde sadece okuldaki eğitimle devam etseydi o çocuk ya okula gelmeyecekti ya okul ortamına uyum sağlayamayacaktı. Gittikçe psikolojisi bozulacaktı. Bence o yönden çok faydalı.” (Ö9),

“Eee tabii ben bu örneğin özel ders, kurs gibi kavramlara karşı değilim. Çünkü bazı bireyler yani her bireyin öğrenme şekli farklıdır. Bazı bireyler bu şekilde öğrenir. Bazı bireyler grup içinde öğrenir.” (Ö11).

Yine öğretmenlerden Ö8 ve Ö7, okullarda verilen kursların verimli olduğunu, şu sözleriyle aktarmışlardır;

“Bu özellikle bizim ders sonrasında verdiğimiz biraz eğitimi yani gelişimi geride olan öğrencilere İYEP imkânı falan sunduğumuz bunlar çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukla birebir ilgilenabiliyoruz. Bayağı bir yol kat ettiğimiz çocuklar oluyor her dersten ya da bizim için aldığımız kursların yine eğitim hayatında yani bize olumlu katkılar sunduğunu düşünüyorum.” (Ö8),

“Gölge eğitimi biz burada diyeyim. Bu sene daha çok yoğun başladık ve bu da olumlu olarak dönüşler başlıyor. Hatta hiç katılmayan okul dediğimiz işte üçü 5 geçe ya da üçe 5 kala zil çaldı bitti herkes evine gidiyordu. Şu an herkes okulda kalmak istiyor. Bir sürü kurs açıldı. Ben 12 yıldır buradayım ilk defa ben bile kurs açtım. Çünkü çocuklar durmak istiyor. Biz de verim aldığımızı görüyoruz ve bu süreç de gerçekten güzel gidiyor bizim için.” (Ö7).

Öğretmenlerden Ö5 ise gölge eğitimi eğitime katkısı ve faydası olan bir kavram olarak gördüğünü şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Gölge eğitimin ıı şeye eğitime çok büyük katkıları, faydaları olur diye düşünüyorum ben.” (Ö5).

Aynı şekilde öğretmenlerden Ö6, gölge eğitim faaliyetlerinin faydalı bir eğitim süreci olduğunu şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Mesela benim sınıfımda 2 tane özel eğitim öğrencisi var. Şimdi sınıftakilerin diğerlerine anlatıyorum ama o 2 öğrenciye daha özel yaklaşmam gerekiyor. Daha çok vakit ayırmam gerekiyor. Bunu hani ders sırasında istediğiniz kadar yapın ama birebir eğitim kadar etkili olmuyor maalesef. Ama ders dışında yapılan destek eğitim çalışmalarında ise bu öğrencilerin daha fazla ilerlediğini görüyorum ben. O yüzden bence gölge eğitim faydalı bir eğitim diyebiliriz.” (Ö6).

Gölge eğitimin yararına ilişkin tüm bu vurgulamalara karşın öğretmenlerden Ö11 karşıt bir görüşü savunarak gölge eğitimin bireysel çaba olmadan fayda sağlayamayacağını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Özel dersin de kesinlikle ya da kursun da başarı getireceğine de inanmıyorum. Çünkü bu yolda kişi eğer hakkını vermezse ne kadar özel ders alırsa alsın, kesinlikle başarılı olamaz. Burada hedef amaç güdülenme. Çok önemli şeyler yani.” (Ö11).

Tablodaki bulgular doğrultusunda gölge eğitim kavramının katılımcılar için ne ifade ettiği değerlendirildiğinde önemli sayıda bulgunun gölge eğitim kavramının kapsamı ve türleri ile ilgili olduğu saptanmıştır. Katılımcılar gölge eğitimi, örgün eğitim dışındaki çok çeşitli uygulamaların şemsiyesi olarak “özel ders, özel kurs, dersane” (n=2; Ö1, Ö12), “arka planda verilen, takibi zor eğitim” (n=1; Ö21), “öğrenci seviyesine hitap eden birebir eğitim” (n=1; Ö26), “öğrenci-öğretmen etkileşimiyle gerçekleşen eğitim” (n=1; Ö18), “okul dışında çocuğun gelişimine katkı” (n=1; Ö13), “geride olan çocuklara destek” (n=1; Ö8), “örtük eğitim” (n=1; Ö15), “ders saati dışı kurs ve sanatsal etkinlikler” (n=1; Ö16), “okul içi/dışı (DYK, ZEP, özel ders)” (n=1; Ö18), “destek eğitimi” (n=1; Ö20), “ders saatleri dışında destek amaçlı ek çaba” (n=1; Ö22), “okul dışı ekstra eğitim” (n=1; Ö23), “eksik çalışmalara dönük destek” (n=1; Ö24), “ilgi-yetenek odaklı eğitim” (n=1; Ö25), “örgün dışı özel eğitim/IYEP” (n=1; Ö6), “formal eğitim dışı kurs-sanatsal-spor-kültürel etkinlikler” (n=1; Ö2), “okul dışı resmî/gayri resmî eğitim” (n=1; MY11), “özel sportif kurslar: yüzme/okçuluk/eskrim” (n=1; MY5), “mevzuat-program dışı özel ders/dersane” (n=1; MY5), “evde yararlanılacak eğitim setleri” (n=1; MY5), “müzik-enstrüman eğitimi” (n=1;

MY5), “özel ders” (n=1; MY4), “ailede verilen destek eğitim” (n=1; Ö5), “özel ders-kurs-çevrimiçi dersler” (n=1; MY7), “kurs-kulüp-proje-kültürel etkinlikler” (n=1; MY1), “gizli/okul sistemi dışındaki eğitim” (n=1; MBY1), “bir üst kademeye hazırlayan eğitim” (n=1; M2), “özel ders-dershane-danışmanlık” (n=1; MY3), “mevzuat/program dışı eğitimler” (n=1; M1), “evde ve hastanede eğitim hizmeti” (n=1; MY8), “örgün eğitim dışında verilen eğitimler” (n=1; MY6) betimledikleri belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, “Gölge eğitim” kavramının sahada oldukça esnek ve yaygın bir şekilde algılandığını göstermiştir.

Gölge eğitim kavramının kapsamı ve çeşitleri ile ilgili tüm bu bulgular, bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, gölge eğitim uygulamalarını, özel ders, özel kurs ya da dersane olarak gördüklerini öğretmenler Ö1 ve Ö12 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Gölge eğitimi, zannedersen hani örgün eğitimin dışında yine örgün gibi olan ama merdiven altı, özel ders diye tabir ettiğimiz ya da özel kurslar hani dersaneler falan kapatıldı. Bunları kastediyor zannedersen yani öyle tahmin ettim tabii bir tahmin bilemiyorum. Ne derece doğrudur bu tahminim. Bu.” (Ö1),

“İlk aklıma gelen bu özel dersler, işte kurslar vesaire bu dersaneler bunlar geliyor. Başka bir şey yok.” (Ö12).

Öğretmenlerden Ö15, gölge eğitimi bir örtük eğitim modeli olarak tanımladığını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Örtük eğitim. Örtük eğitim gibi. Yani bu da eğitimin içinde olan bir şey. Yani çocuk bir çocuğa dersiniz, hani oğlum yalan söyleme ama baba yalan söyledikten sonra çocuk da yalan söylemeye başvuracak. Burada biz ağızımız başka uyguladığımız başka olunca çocuk da bizim ya babam böyle söylüyor ama kendisi yapıyor. Çocuk da aynı şekilde yapacak.” (Ö15).

Öğretmenlerden Ö22 ise gölge eğitimi ders saatleri dışında destek amaçlı ek çaba olarak betimlemiş ve bunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Gölge eğitim ders saatleri dışında değil mi? Ben öyle biliyorum. Ders saatleri dışında çocukları desteklemek adına verilen ekstra çaba olarak gözüktüyor.” (Ö22).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö21 de gölge eğitimi arka planda verilen takibi zor eğitim olarak tanımlamış ve bunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Gölge eğitim göz önünde olmayan, arka planda iletilen, takibi zor olan bir eğitim sistemi olarak düşünüyorum. Şöyle, yani şu yoldan giderek bu düşünceye ulaştım. Destek eğitim açılıyor işte DYK kurslarımız da açılıyor. Çocuklar kendi isteğiyle özel ders alıyor ya da özel dershanelere yönlendiriliyor. Fakat aile bu konuda bilgili değilse yani eğitim camiasından biri değilse ya da eğitim camiasından olup da çocuğunu takip edemiyorsa çocuk hem zaman kaybına uğruyor hem yoğun bir bunalıma giriyor. Belki de yanlış bir ortama girip bu bunalımdan dolayı kendini başka bir ortama yönlendirebiliyor. Yani bu da aslında bir nevi takipsizlikten meydana geliyor. Gerek velinin ihmalkarlığından gerekse artık çocuğun fıtratından mı diyeyim yapısından mı diyeyim. Birazda kendi karakteristik özelliğinden maalesef gölge eğitimde takip edilmediğinde çok kötü bir pozisyona gidebiliyor. Aksi takdirde yani öbür yönünde değerlendirecek olursak, eğer iyi bir takip yapılırsa ve çocuk da buna iyi yönlendirilirse iyi bir eğitim alırsa akranlarından her zaman bir adım önde gidiyor. Hatta bu adım iyice çoğalıyor. 1-2-3-5 derken çocuk artık üst düzey seviyede kendini geliştirebiliyor. Ama bunun için de her şeyden önce takip edilmesi, iyi yönlendirilmesi gerekiyor.” Ö21).

Yöneticilerin perspektifinden ise yönetici MY11 gölge eğitimi okul dışı resmi veya gayri resmi eğitim olarak gördüğünü şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Şimdi eğitimle bunu nasıl bağdaştırırım? Sanırım gölge eğitim derken şundan bahsediyoruz: okulda verilmeyen dışarıda verilen resmi ya da gayri resmi...” (MY11).

Başka bir yönetici MY5 ise gölge eğitimi “özel sportif kurslar: yüzme/okçuluk/eskrim”, “mevzuat–program dışı özel ders veya derslane”, “evde yararlanılacak eğitim setleri” ve “müzik–enstrüman eğitimi” olarak betimlediğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Bunun gibi eğitimler tabi sadece ders içeriği olarak düşünmeyelim. Velilerin aldıracağı özel kurslar da var. Sosyal aktiviteler olarak yüzme olabilir işte ne bileyim ne okçuluk olabilir, eskrim olabilir. Çok pahalı sporlar var. Gölge eğitimi normal yönetmeliklerle yönergelerle işte, ne bileyim kanunlarla okullarda uygulanan resmi okullarda uygulanan eğitimin dışında kalan eğitim süreci onu ifade ediyor bana. Bunlar nedir? İşte dershanelerde verilen eğitimler şu anda her ne kadar işte kısıtlı gibi ders gibi gözüксе de hala devam eden bir dershanecilik sistemi. Bunun yanı sıra evlerde verilen özel dersler. Kimileri şu anda artık biraz daha hani tabi ki dünyadaki eğilimle birlikte teknolojideki değişimle birlikte Çeşitli setleri aileler alabiliyor. Çocuklar bunu evden takip edebiliyor. Ya da işte bir enstrüman çalmaya dönük eğitimler olabilir. Bireylerin aldıracağı şeyler de var. Biraz daha hani artık normal görünürün dışında aldıkları her tür eğitim öğretim faaliyeti olarak değerlendiriyorum bunu.” (MY5).

Bununla birlikte yöneticilerden MBY1, gölge eğitimi gizli ve okul sistemi dışındaki eğitim olarak tanımladığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Gerek bu araştırmanın başında sizin verdiğiniz bilgidен gerekse kelimenin anlamından bir eğitimci olarak yola çıkacak olursak, yani gizliden yapılan eğitim, öğrencinin herhangi bir okul sistemi dışarısında gerçekleştirilen eğitimleri anlıyorum.” (MBY1).

Diğer yandan yöneticilerden M2, gölge eğitimi öğrenciyi bir üst eğitim kademesine hazırlayan eğitim olarak betimlediğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Şimdi bu gölge eğitim bizim hizmet verdiğimiz ilkokul grubu için çok önemli bir karşılığı var. Şimdi biz köylerde birleştirilmiş sınıflarda çalışırdık. Birleştirilmiş sınıf 1-2-3-4 hepsi bir arada aslında baktığınız zaman her sınıf birleştirilmiş sınıf. Birinci sınıf, tamam birinci sınıf ama o 20 kişilik grubun hepsi aynı seviyede değil veya dördüncü sınıf. Tamam ama o

dördüncü sınıftaki bütün çocuklar o hedef davranışı kazanabilmiş veya 3'ten eksik gelmiş olabilir. Eee bu temel eğitimin biz birinci basamağıyız. Bir binanın temeli ne kadar sağlam olursa üst katlar da o kadar sağlıklı ilerler. Biz bu temel eğitimin birinci basamağında eksik göndermememiz lazım çocuğu temel eğitimin ikinci basamağına, yani ortaokula. Bu anlamda ben gölge eğitimin çok önemli bir kavram olduğunu düşünüyorum.” (M2).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde gölge eğitimle ilgili yönetsel eleştiri ve değerlendirmeler yapıldığı saptanmıştır. Bu bağlamda bazı yöneticiler gölge eğitim kavramını ticarileşme ve kâr odaklı bir yapı olarak betimlemişler ve bunu “*maddiyat odaklı eğitim*”, (n=1; MY2) ifadesiyle dile getirmişlerdir. Diğer yandan bazı yöneticiler gölge eğitim kavramını “Güvensizlik” ve “Karanlık” imgesi (n=1; MY2, n=1; MY11) olarak betimlemişlerdir. Buna karşın bu olumsuz betimlemelere karşıt görüşler arasında *süreklilik ve sürdürülebilirlik* (n=2; Ö4, Ö19), “*formal eğitimin vazgeçilmez parçası*” (n=1; Ö10), “*ihtiyaçtan doğan eğitim*” (n=1; MY6) ve *eşitsizliğe erişim desteği olarak yararlılık* (n=1; MY10) gibi tanımlamaların öne çıktığı belirlenmiştir. Bununla birlikte *resmi DYK ve İYEP kurslarının verimsizliğine* (n=1; MY10) ilişkin olumsuz betimlemelerin de bulgular arasında bulunduğu görülmüştür. Bulgulardaki bu dağılımın, hem resmi gölge eğitim programlarıyla ilişkili niteliğin tartışıldığını, hem de etik ve piyasa boyutundaki kaygıları ön plana çıkartıldığını göstermektedir.

Tüm bu yönetsel eleştiri ve değerlendirmeler, katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, yöneticilerden MY2, gölge eğitimin maddiyat odaklı eğitim olduğunu şu sözleriyle betimlemiştir;

“Mesela şimdi bunlar maddiyata dayanan takviyeler. Evet, devletin ekstra belki DYK kursları dediğimiz ücretsiz kursları da var ama birçoğu maalesef maddiyata dayanıyor.” (MY2).

Diğer yandan yöneticiler MY2 ve MY11 gölge eğitim kavramını güvensiz ve karanlık bir imge olarak betimlediklerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Şimdi gölge benim için ne ifade ediyor? Önce sanırım onu söylemeliyim. Gölge yani var aslında var ama öyle bir şey yok. Ne zaman ortaya çıkıyor? Işık tepede olduğunda yani çok ışık verdiğinde ortaya çıkmıyor. Işık gitmeye başladığında ortaya çıkıyor ve aslında olmayan bir şey biraz da karanlık.” (MY11),

“Karanlığı ifade ediyor açıkçası. Gölgeden de yola çıkarak yorum yapacağım. Ya bu yöntemler var. Şu anda maalesef yani ben hiç istemesem de kabul etmek istemesek de var. Yani bir mesela özel ders olayı var, ekstra takviye kursları var, dershaneler var, etüt merkezleri var. Bunlar belki ilk bakıldığında destekleyici gibi gözükse de aslında altta yatan sebep biz eğitim sistemimize güvenmiyoruz. Veli, eğitim sistemine güvenmiyor. Çünkü bazen öğretmenlerimiz bile ya işte "matematikten özel ders aldirmalısınız" tavsiyesinde bulunabiliyorlar. Demek ki okulumuzdaki matematik dersi yetersiz. Bunu aslında hepimiz kabul etmişiz durumuna düşüyoruz. Bunlar olduğu müddetçe de okulda çalışan arkadaşlarımız ya da meslektaşlarımız "ya nasılsa işte özel ders alıyor. Öğrenci nasılsa dershaneye gidiyor. Zaten bir şekilde takviye ediliyor" şeklinde düşünerek hem bir rehavete bir rahatlığa da kapılabiliyorlar. Ya bence her türlü olumsuz etkisi var.” (MY2).

Bununla birlikte öğretmenler Ö4 ve Ö19, gölge eğitimin süreklilik gösteren sürdürülebilir bir eğitim olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Evet, bu aslına bakarsanız eğitimin sürekliliğini ama sürekliliğini gösterirken de bizim görüp de uyguladıklarımız var, bir de göremediklerimiz var. Bunu ifade ettiğini düşünüyorum. Yani gizli bir durum sonuçta. Yani bir kutu var o kutunun içerisinde eğitimi sığdırıyoruz. Bir de o kutunun dışındaki eğitimler var. Onu da almak istediğimiz zaman oraya çıkmamız o çizgiden dışarı çıkmamızı ifade ediyor.” (Ö4),

“Şimdi şöyle söyleyebilirim bunun için. Öğretmen, özellikle sınıf öğretmeni için söylüyorum. Öğretmen sadece 2 saat, 3 saat, 5 saat okul süresince öğretmen değildir, 24 saat öğretmendir. O yüzden gölge eğitimin sürekli uygulandığını zaten uygulandığını

düşünüyorum. Teneffüslerde, telefonda bile, dışarıda, dışarıda karşılaştığınızda bile gölge eğitim mutlaka yapılıyor ve güzel ama çocukları ayırmadan mesela.” (Ö19).

Öğretmenlerden Ö10 ise gölge eğitimi formal eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu şu sözleriyle betimlemiştir;

“Gölge eğitim, gölgede kalan eğitim olarak bakabiliriz veyahut da şöyle de söyleyebiliriz, bu konudan yola, kelimeden yola çıkacak olursak eğitim zaten hayatın olmazsa olmazı sanki hani yansıması eğitimin bir yansıması gibi düşünebilirsin. Bir insanı nasıl yürürken yolda bir gölgesi önünde arkasında devam eder ya bu aslında gölge eğitimde eğitim yani resmi olan eğitimin parçası gibi düşünebiliriz, olmazsa olmazı gibi. Takibi gibi.” (Ö10).

Diğer yandan yöneticilerden MY6 ise gölge eğitimi ihtiyaçtan doğan bir eğitim çeşidi olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Muhtemelen arz talep dengesi ihtiyaç olduğu için yani birileri ihtiyaç hissediyor. Dolayısıyla bu tarz eğitimler de oluyor. Zaten Bakanlık da bunun bir anlamda farkında ki destekleme yetiştirme kurslarını başlattı okullarda çoğu kademelerde.” (MY6).

Bunula birlikte yöneticilerden MY10, gölge eğitimin eşitsizliğe karşı erişim desteği sağladığı için yararlı olduğunu ancak karşıt bir görüş olarak da DYK ve İYEP kurslarının verimsiz olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Bir yandan güzel ama bir yandan da bence dersane sistemi olmalıydı. Yani evet, fırsat eşitliğine biraz ters düşüyor ama bu sefer de okullardaki eğitimden öteye gidemediği için bu DYK'lar, İYEP'ler bu sefer aynı şekilde devam etmeye başlıyor. Çok da bir faydası olmuyor gibi düşünüyorum. Gölge eğitimi, imkanları olmayan çocuklara aslında dışarıda okulun dışında eğitim almalarını sağlıyor.” (MY10).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular genel çerçevede değerlendirildiğinde “gölge eğitim” kavramının sahada çok yönlü ve anlamlı bir şemsiye terim olarak bir yandan sistem açıklarını telafi eden, öğrencinin bireysel ihtiyacına göre çeşitlenen destek uygulamalarını kapsarken, öte yandan eşitsizlik, ticarileşme ve güvensizlik

kaygılarıyla tartışılan, farkındalığın düşük olduğu ($n=9$) bir alan olarak resmedilmektedir. Özetle, politika ve uygulama düzeyinde, kavramın tanımının netleşmesi ve kalite ile eşitlik standartlarıyla çerçevelenmesi yönünde açık bir ihtiyacın bulunduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 8: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Düşünceleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	<i>n</i>	Katılımcı Kodu
Kamu eğitimindeki yetersizlik ve alternatif arayışı	Devlet okullarının yetersizliği nedeniyle gölge eğitime kayış	2	MY8, MY9
	Örgün eğitimin yetersizliği sonucu ihtiyaçtan ortaya çıkış	1	MY3
	Eğitim sisteminin yetersizliği sonucu ortaya çıkma	1	Ö13
Talep odaklılık ve sistemsel ihtiyaç	Gölge eğitim ihtiyaçtır	2	Ö1, Ö9
	Öğrenmeyi öğrenme tekniğini kazandırmaya ihtiyaç	1	MBY1
	Gölge eğitim yıllardır devam ediyor	1	Ö24
	Aile, çocuk ve öğretmen eğitilse gölge eğitime ihtiyaç kalmaz	1	MY5
	Veli vicdanen rahatlamak istediğinden gölge eğitim aldırır	1	MY6
	Müfredat saha gerçeklerinden uzak hazırlandığı için ihtiyaçtır	1	Ö3
	Okulda sosyal faaliyetler olsa gölge eğitime ihtiyaç kalmaz	1	MY5
	Sınırlandırmaya rağmen dersane ve özel dersler sürüyor	1	MY3
	Bireysel farklılıklara göre eğitimlerin tasarlanma ihtiyacı	1	MY5
	Kültürümüzde aile ve çocuk gölge eğitime ihtiyaç duyuyor	1	MY5
	Gölge eğitim ihtiyaç hissedildiğinden vardır	1	MY6
	Öğrencilerden gölge eğitime talep	1	MY7
	Bireysel farklılıklar için zaman yetersiz, gölge eğitim ihtiyaç	1	Ö3

	Müfredat/ders kitapları sınava uygunsuz, gölge eğitim ihtiyaç	1	Ö3
	Bireysel öğrenme farklılığı nedeniyle özel ders ihtiyaçtır	1	Ö6
	Gölge eğitim çeşitlendirilmeli	1	Ö7
	Mesleki gelişim eğitimleri verilmeli	1	Ö9
	Takviye amaçlı gölge eğitim verilebilir	1	Ö10
	Ortaokulun tüm sınıf seviyelerinde DYK kursları verilebilmeli	1	Ö15
	Çok yönlü gölge eğitim gereklidir	1	Ö16
	Akademik yönden eksikliği olan çocuklar için ihtiyaçtır	1	Ö16
	Çocuğun sportif yeteneğini ortaya çıkarmak için ihtiyaçtır	1	Ö16
	Gölge eğitim ihtiyaç duyulduğunda alınabilir	1	Ö20
	Çevrim içi eğitim olanakları nedeniyle eskisi kadar cazip değil	1	Ö24
Eğitimde fırsat eşitliği	DYK kursları fırsat eşitliği sağlıyor ve ücretsiz	1	MY3
	Evde ve hastanede eğitim fırsat eşitliği sağlıyor	1	MY8
Eğitimde fırsat eşitsizliği	Maddi olanakları olmayanlar için fırsat eşitsizliği yaratır	1	MY8
	Fırsat eşitsizliği yaratır	1	MY4
	Tüm sınıf seviyelerinde DYK verilmemesi fırsat eşitsizliği	1	Ö15
	Özel ders ve özel kurslar fırsat eşitliğini bozuyor	1	MY1
Öğrenci motivasyonu ve GÜDÜLEME eksikliği	Okul dışı eğitim alternatiflerinin getirdiği rahavet	1	MY2
	Okullarda öğrencileri güdüleme yetersizliği	1	MBY1
Özelleşme eğilimi	Özel etüt eğitim merkezlerinde yüz yüze eğitim alanlar var	1	Ö24
	Özelleşmeye kayışa ilişkin düzenleme yapılma ihtiyacı	1	MY1

	Akademik hedefi olan okullarda özelleşmeye kayış	1	MY1
Ticarileşme ve Gelir odaklılık	Kayıt içi ve kayıt dışı büyük bir ekonomik sektör	1	MY6
	DYK kursları öğretmenin kişisel ücret kaynağı	1	Ö11
	Özel derste öğretmenin kişisel ekonomik çıkarı ön planda	1	Ö11
	Özel dersleri yüksek ücretlerle verme	1	Ö11
	Gölge eğitim olmasa aileye daha az ekonomik yük oluşturma	1	Ö13
	Ekonomik gelir kaynağına dönüştü	1	Ö24
Denetimsizlik ve Önleyici denetim	Gölge eğitim faaliyetleri denetlenmeli	2	MY3, Ö1
	Zarar verici art niyetli yapılaşmalara izin verilmemeli	1	MY11
	Art niyetli yapılaşmalardan korunmak için denetlenmeli	1	MY11
	Özel derslerde denetim yoksunluğu	1	MY3
	Gölge eğitim faaliyetlerinin denetlenmesi gerekliliği	1	MY3
	Özel dersler yasal değil ve denetimden yoksun	1	MY11
Faydadan yoksunluk	DYK'da verilenler, okulda işlenen konuların tekrarı	1	Ö2
	Ücretsiz dağıtılan İngilizce ders kitapları nitelikli değil	1	MY3
	Yoğun özel ders veren öğretmenin DYK kursunda verimsiz oluşu	1	MY3
	DYK'lar verimsiz(yoğun ders yükü, zaman ve planlama eksikliği)	1	MY7
	9, 10 ve 11. sınıflarda DYK kursları yararlı değil	1	Ö2
	Öğrenci isteksizse gölge eğitim verimsizdir	1	Ö5
	DYK kursları pratikte verimsiz	1	Ö11
	Aynı öğretmenden ders almak istememe nedeniyle DYK verimsiz	1	Ö11
	Çevrim içi dersler yüz yüze derslere kıyasla verimsiz	1	Ö11

	Gölge eğitim faaliyetleri vakit kaybı ve verimsiz	1	MY5
	Bireyin içsel motivasyonu olmaksızın özel ders faydasız	1	MY4
	Ders yükü fazlalığı nedeniyle dershaneler zaman kaybı	1	MY5
	Dershanelerin ekstra faydası yok	1	M1
	Özel derslerin ekstra faydası yok	1	M1
Pozitif etki ve öğrenci yararları	Okullardaki dersler suistimal edilmediği sürece faydalı	1	MY7
	Okuldaki Destekleme ve Yetiştirme kursları faydalı	1	M1
	Doğru çocuğun hayatına dokunursa faydalı	1	M2
	Maddi durumu iyi olanlar için faydalı	1	MBY1
	Okullardaki DYK kursları sistemli ve faydalı	1	MY1
	Yarışmalar ve TÜBİTAK etkinlikleri faydalı	1	MY1
	Bireysel öğrenme farklılığı nedeniyle özel dersler faydalı	1	MY5
	Devlet okulları bünyesindeki egzersiz ve İYEP kursları verimli	1	MY10
	Resmi DYK ve İYEP kursları olumlu ve destekliyorum	1	Ö1
	Kapsayıcılığı olduğundan 12. sınıflarda DYK kursu yararlıdır	1	Ö2
	Ders dışı gölge eğitim etkinlikleri yararlıdır	1	Ö2
	Gölge eğitim isteğe bağlı verilirse faydalıdır	1	Ö5
	Gölge eğitim etkinlikleri faydalı ve devam etmeli	1	Ö8
	Erişilebilirlik açısından çevrim içi dersler yararlı	1	Ö11
	Çocuğun eksik kaldığı ders ve konulara yönelik destekleyici	1	Ö12
	Ortaokulda tüm seviyelerde DYK kursu verilmesi yararlı olur	1	Ö15
	Okuldaki DYK ve ZEP kursları yararlı	1	Ö18

	Örgün eğitimin yetersiz kaldığı durumlarda yararlı	1	Ö23
	Öğrenme eksiği olanlar için DYK ve İYEP kursları yararlı	1	Ö1
	Bireysel öğrenme farklılığı nedeniyle gölge eğitim faydalı	1	Ö8
	Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için avantajlı	1	Ö22
	Olumlu ve öğrenciye yararlı	1	Ö26
Yararlar ve sakıncalar	Gölge eğitim olmasa okul dışı hayata daha çok zaman ayırabilme	1	Ö13
	DYK kursları için öğrencinin yeterli zamanı yok	1	Ö2
	Öğrenci DYK kursunda aynı öğretmenleri görmek istemiyor	1	Ö11
	Gölge eğitimin olumlu ve olumsuz boyutları var	1	Ö19
Bireysel farklılıklar ve etki değişkenliği	Dershane ve özel derste öğrenci ve öğretmenin kalitesi önemli	1	MY7
	Gölge eğitime ihtiyaç ve faydası kişiden kişiye değişir	1	MY6
	Dershanelerin sağladığı yarar bireyden bireye değişir	1	MY5
Olumlu algı ve Memnuniyet	Destekleme kursu ve ders kitaplarının ücretsiz oluşu olumlu	1	MY3
	Okuldaki DYK kursları yeterli ve ihtiyacı karşılıyor	1	M1
	DYK kursları teorik açıdan güzel	1	Ö11
	DYK kursları ve özel dersler güzel	1	Ö21
Öğretmen motivasyonu ve teşvik eksikliği	Kaliteli öğretmenler DYK kursu vermekte isteksiz	1	Ö11
	DYK kurslarında görevli öğretmen ücretini iyileştirme ihtiyacı	1	MY3

Olumsuz Sosyalleşme ve riskli öğrenme ortamı	Dershaneler çocuk için olumsuz yönde sosyalleşme ortamları	1	MY5
Gölge eğitimin kaldırılması yönünde tutum	Eğitim sisteminin gölge eğitimin yerini doldurması gerekir	1	Ö1
	Gölge eğitim faaliyetleri olmamalı	1	Ö3
	Okulların güçlendirilme ihtiyacı	1	MBY1
Onaylayıcı tutum ve kabul	Gölge eğitim faaliyetleri (kurslar) zorunlu tutulmalı	1	Ö7
	Gölge eğitim, eğitimde çeşitliliği sağlıyor	1	Ö4
	Ders dışı faaliyetler, formal eğitimin bir parçası	1	Ö2
	Legal olanların destek eğitimi vermesinde sakınca yok	1	MY11
	Hiç özel ders vermedim, resmi nitelik kazanırsa verebilirim	1	MY11
	Gölge eğitim faaliyetlerine karşı değilim	1	Ö1
Kayıt dışı Ekonomi ve vergilendirme sorunu	Gölge eğitimden elde edilen gelirin kayıt dışılığı	1	MY6
Öğretmen tutma ve dışarı kaymayı önleme politikası	DYK kursları öğretmen dışarıda alternatif aramasın diye var	1	Ö11
Mesleki ve yeteneğe dayalı Gölge eğitim ihtiyacı	Yetenek ve mesleki becerilerle ilgili gölge eğitim verilmeli	1	Ö21
Mesleki etik ihlali	Dersine girdiği ve not verdiği öğrencisine özel ders verme	1	Ö11
Sanat ve Spor olanaklarında yaygınlaşma	Son yıllarda sanatsal ve sportif eğitim olanakları arttı	1	Ö25

Ücretsizlik algısı ve katılım isteksizliği	DYK kursları ücretsiz olduğundan öğrenci DYK'lara isteksiz	1	Ö11
Kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumsuzluk	İlkokulda İYEP kursları kapsayıcı eğitimle bağdaşmıyor	1	Ö19
Planlama kalitesi ve Program koordinasyonu	Okuldaki DYK ve ZEP kursları düzgün planlanmalı	1	Ö18
İsimlendirme kaynaklı olumsuz algı	İsminin gölge olması ürkütücü	1	Ö1
Kavramsal sınıflandırma	Gölge eğitim farklı kategoriler altında isimlendirilebilir	1	Ö2
Öğretmenin rol belirsizliği	Okul dışı zamanlarda öğretmenin rolü belirsiz	1	Ö25

Tablo 8’de yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular genel çerçevede incelendiğinde, görüşlerin “ihtiyaç ve talep” ekseninde yoğunlaştığını, bu bulguların yanı sıra eşitlik–eşitsizlik, ticarileşme ve denetim ile etkililik ve verimsizlik görüşlerinin ise tabloyu belirgin bir şekilde şekillendirdiğini göstermiştir.

Katılımcılar, gölge eğitimin varlığını en çok “*kamu eğitimindeki yetersizlikler ve alternatif arayışıyla*” ilişkilendirmiştir. Özellikle *devlet okullarının yetersizliği nedeniyle gölge eğitime kayış* vurgusu birkaç katılımcı tarafından yinelenmiştir ($n=2$; MY8, MY9). Bu bulguya eşlik eden az sıklıkta ama tutarlı ifadelerin, örgün eğitimin ve genel olarak eğitim sisteminin beklenen çıktıları üretmediği durumlarda gölge eğitimin “*ihitiyaçtan doğduğu*” fikrini desteklediği saptanmıştır ($n=1$; MY3, $n=1$; Ö13). Bununla birlikte benzer vurgular, “talep odaklılık ve sistemsel ihtiyaç” çerçevesinde ifade edilmiş, bu doğrultuda “*Gölge eğitim ihtiyacıdır*” diyen öğretmen görüşleri ($n=2$; Ö1, Ö9) ile *bireysel farklılıkları ve öğrenmeyi öğrenme gereksinimini* önceleyen yönetici ve öğretmen görüşlerinin ($n=1$; MBY1, $n=1$; Ö6)

aynı nedene bağılı olduğu belirlenmiştir. Müfredatın “*saha gerçeklerinden uzak*” olması (n=1; Ö3) ve *okulda sosyal ve kişisel gelişim fırsatlarının sınırlılığı* (n=1; MY5) bu ihtiyacı artıran koşullar olarak dile getirildiği görülmüştür. Diğer yandan çevrim içi olanakların artması, gölge eğitimin “*eskisi kadar cazip olmamasını*” da beraberinde getirmiştir (n=1; Ö24).

“Talep odaklılık ve sistemsel ihtiyaç” temelinde ulaşılan tüm bu bulgular, katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, yöneticiler MY8 ve MY9, devlet okullarının yetersizliği nedeniyle gölge eğitim faaliyetlerine bir yönelim gerçekleştiğini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Ama şimdi devlet okulları yetersizmiş gibi ki sınav sistemleri belki de insanları, halkı, öğrenciyi, veliyi bir yerde öğretmenleri de bu kanalize ediyor bu alanda. Yani özel destek eğitimlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmasını ben üzücü buluyorum.” (MY8),

“Yani ben şunu düşünüyorum, gölge eğitimi madem okullar açılıyor, öğretmenler var okullarda bu gölge eğitimi neden veriliyor? Dediğiniz gibi İYEP'tir DYK'dır, evde eğitimidir dershanelerdir. Peki bu devletin bütün öğretmenleri okulda biz ne yapıyoruz? Gerçekten yani biz bu okulda ne yapıyoruz? Demek ki biz çocuklara hiçbir eğitim-öğretim veremiyoruz. Ekstra bir benim şimdi çocuğum yok. Bekar bir insanım ama yeğenlerim var ve ben de dershaneye gönderiyorum. Demek ki okullar yetersiz ki veliler sürekli bir dışta bir arayış içerisinde yani. Bunu bence okulda o zaman burada şu çıkıyor, gölge eğitiminde. İYEP'tir, DYK kursudur, dershanelerdir. Okullarda hiçbir şey verilmiyor o zaman. ... Yani okullar o kadar boş ki demek ki içerisi boş olduğu için veliler dışarıya yöneliyor yani.” (MY9).

Bununla birlikte örgün eğitim sisteminin beklenen çıktıları üretilmediğini ve gölge eğitimin ihtiyaçtan doğduğunu katılımcılar MY3 ve Ö13 şu sözleriyle aktarmışlardır;

“Şimdi gölge eğitim faaliyetlerinin ihtiyaçtan ortaya çıktığını düşünüyorum ben. Neden? Örgün eğitim faaliyetleri kapsamında siz bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamazsanız o

da bunu dışarıda karşılayabilecek bir maddi gücü var ise bunu mutlaka bir yerden tamam etmeye çalışır ve bu şimdi bir şeyi kaldırdık.” (MY3),

“Gölge eğitim faaliyetleri bence eğitim sistemimizin sakatlığının doğurduğu eee bir yapı diyeyim. Bir faaliyet diyeyim. Eğer öğrenci bu gölge eğitimi dediğimiz ekstra çalışmaları, kursları, programları okulda kendi becerisini, isteğini ya da yeterli seviyede almış olsa bu tür faaliyetlerin tamamen değil de çok çok çok büyük bir kısmının şu anki düzeyde olmayacağını öğrencinin okul dışı yaşamının eee okul dışı yaşamına vakit ayırmak için daha daha çok vakti olacağını, daha çok şey sosyalleşme, aileye ekonomik olarak yük olmama gibi şeyleri olacağını düşünüyorum eee, yani eğer son cümle gölge eğitim faaliyetleri sistemin aksaklığından oluşmuş, olmaması gereken bir durumdur.” (Ö13).

Diğer yandan gölge eğitim ihtiyaçtır diyen öğretmenler Ö1 ve Ö9 bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle savunmuşlardır;

“Bunlar da elzem ya.” (Ö1),

“Kesinlikle olmazsa olmaz.” (Ö9).

Bununla birlikte bireysel farklılıkları ve öğrenmeyi öğrenme gereksinimini önceleyen ve bireysel farklılıklar nedeniyle özel derslerin faydalı olduğunu dile getiren yönetici ve öğretmenler MBY1 ve Ö6, bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle vurgulamışlardır;

“İu açıkçası u şöyle düşünüyorum. Ben hep öğrencilere de söylüyorum artık yani 21. yüzyılda yani zekadan daha çok yani diyor ya hani "öğrenmeyi öğrenmek" lazım. Yani öğrencileri öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi lazım. Şu anda gerek Youtube'da gerek işte web' de bir sürü eğitimlere rastlayabiliyoruz. Öğrenciler buradan isterlerse eğer arzu ederlerse istediği bilgiye ulaşabiliyor. Çoğu zaman biz de kullanıyoruz bunu. Mesela ALES'e çalışırken hiçbir kursa gitmeden mantık soruları nasıl çözülür? Oradan girip öğrendik.” (MBY1),

“Aynı zamanda şunu da söyleyeyim mesela özel ders konusunda da hani gelip giden öğrencilerim oluyor bana da. Görüyorum çok iyi okullarda okuyorlar, kolejlerde okuyorlar

ama yine de bir özel derse ihtiyaç duyuyorlar hocam günümüzde. Bu da nedir? Hani sınıf ortamında kalabalık bir ortamda her çocuk her şeyi kapamıyor maalesef. Bir ilgi dağınıklığı olabiliyor. O anda derse kendini verememiş olabiliyor ve ister istemez bir eksiklik oluşuyor. Bir derste zaten özellikle Matematik gibi Fen gibi sayısal derslerde 1-2 dersi kaçırdıktan sonra temel yapıyı kaçırdıktan sonra üstüne inşa etmek çok zor. Onun için hani o eksikleri tamamlamak gerekir. Bunun için de insanlar ister istemez hani özel derse yöneliyor haliyle. Günümüzde de artık bu kaçınılmaz oldu.” (Ö6).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö3, müfredatın saha gerçeklerinden uzak kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Günümüz şartlarında ben de çocukları olan bir anneyim ve benim de zaman zaman başvurma gereksinimi duyduğum bir yöntem çünkü Müfredatlarımız hazırlanırken hepsi kâğıt üzerinde hazırlandığında sınıf ortamı pek fazla kale alınmadığından bazı şeylerin için yeterli zaman yok.” (Ö3)

Yöneticilerden MY5 de olumsuz bir eleştiride bulunarak okulda sosyal ve kişisel gelişim fırsatlarının sınırlı kaldığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi bir diğer kısmını düşünüyorum ben hani dedim ya bir müzik aleti öğrenimini de eğitimin içerisinde düşünüyorum. Bir sportif faaliyeti de bunun içerisinde düşünüyorum. Kültürel bir geziyi de bunun içerisinde düşünüyorum. Biz bunları okulların içerisine komple entegre edebilmek zamanı güzel yönetebilmek 8 saat boyunca hani çocuğu boğmak yerine işte okullarda sosyal faaliyet alanlarımız maalesef fiziki koşullarımız da müsait değil. Bütün bunları biz hani halledebilirsek ve o 8 saat içerisinde bitirebilirsek hepsini biz. Ona göre programlamamızı yapsak çocuğun belki bir dışarıdan eğitime ihtiyacı olmayacak da gölge eğitime de ihtiyacı olmayacak. Yani bir özel derse ihtiyacı olmayacak, dershaneye gitmesine karar gerek kalmayacak. Okulda kursa bile ihtiyacı kalmayacak aslında.” (MY5).

Diğer yandan çevrim içi olanakların artması, gölge eğitimin eskisi kadar bireylere cazip gelmediğini öğretmen Ö24, şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Öğrenciler açısından artık eskisi kadar tercih edilmediğini de görüyorum çünkü çok fazla online sistemler ya da öğrencinin bireysel anlamda ders çalışabileceği internet siteleri veya Youtube'da envayi çeşit hocalardan çok farklı seviyelerde ders anlatımı alabiliyorlar.” (Ö24).

Tabloda “Erişim ve Adalet” boyutundaki bulgular incelendiğinde, *fırsat eşitliği* ile *fırsat eşitsizliği* söylemlerinin birlikte ifade edildiği saptanmıştır. *DYK kurslarının ücretsiz ve kapsayıcı niteliği* sayesinde eşitliğe katkı yapabildiği (*n=1; MY3*) ve *evde ya da hastanede eğitim uygulamalarının* benzer şekilde eşitleyici rol gördüğü belirtilmiştir (*n=1; MY8*). Buna karşılık *özel ders ve özel kursların eşitsizlik ürettiği* (*n=1; MY1*) ve *DYK'nın tüm seviyelerde sunulmamasının* da eşitsizlik doğurduğu (*n=1; Ö15*) ifade edilmiştir. Bununla birlikte *maddi olanakları zayıf öğrenciler için bu tablo daha ağır bir dezavantaja dönüştüğü* (*n=1; MY8, n=1; MY4*) belirlenmiştir. Sonuç olarak tüm bireylerin sosyo-ekonomik arka planları aynı olmadığından maddi olanaklardan yoksun bireylerin gölge eğitime erişimleri sınırlı olması ya da hiç bulunmaması durumunun beraberinde olanakları bulunan diğer bireylere kıyasla eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olduğu sonucuna katılımcı görüşleri doğrultusunda ulaşılmıştır.

“Erişim ve Adalet” boyutunda ulaşılan tüm bu bulgular, katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, yöneticilerden MY3, *DYK kurslarının ücretsiz ve kapsayıcı niteliği* nedeniyle fırsat eşitliği sağladığını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Bu şöyle söyleyeyim, yani devletin bu destekleme kurslarını da ben destekliyorum. Yani onlar çok bir şey oldu. Yani eşitlik sağlanması açısından eşitliğin sağlanması açısından ücretsiz olması. Yani dünyanın hiçbir yerinde böyle bir imkân yok. Bir kere siz de az çok biliyorsunuz.” (MY3).

Yine benzer bir şekilde yönetici MY8, *evde ya da hastanede eğitim uygulamalarının* da fırsat eşitleyici bir niteliğe sahip olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Yani zaruret olduğu halde az önce bahsettiğim gibi özel eğitim ihtiyacı olan, evde hasta vesaire bakımı olan ihtiyaçları, eğitimde fırsat eşitliği yakalamak açısından bu anlamda ben olumlu buluyorum.” (MY8).

Buna karşın yöneticilerden MY1, özel ders ve özel kursların fırsat eşitsizliği yarattığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Harici hani işte özel derstir, kurstur falan işte bunlar da ... şimdi şeyi bozuyor bence dengeyi bozuyor. Yani fırsat eşitliğini bozucu bir durum oluşturuyor.” (MY1).

Yine öğretmenlerden Ö15, benzer bir şekilde DYK kurslarının tüm sınıf seviyelerinde sunulmamasının fırsat eşitsizliğine neden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Evet. Şu anda son dönemde evet yedinci sınıftan itibaren DYK kursları başladı. Sekizinci sınıflara verilmeye başladı. Daha önceki dönemlerde bütün sınıflara veriyorlardı. 5-6-7-8-9 lise düzeyinde de istediği belirli bir sayı oluştuktan sonra oralarda verilmeye çalışıyordu. Yani eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla güzel bir şeydi bu ve çocuklar burada kursa girerek öğretmenlerden de faydalanıyordu ama yedinci, sekizinci sınıflara sadece verilmesi bence doğru bir şey değil.” (Ö15).

Bununla birlikte maddi olanakları zayıf öğrenciler için bu tablonun daha ağır bir dezavantaja dönüştüğünü yöneticiler MY8 ve MY4, şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Biraz önce de dediğim gibi, yani aslında. ...Hani fırsat eşitliğine aykırı bir durum. Eee yani bazı öğrenciler daha ön plana çıkarken diğer öğrenciler geride kalabiliyor.” (MY4),

“Yani artı şöyle bir kavram ortaya çıkıyor diyebilirim, yani maddi imkânı ki bu tür destekler maddi imkanlara dayalı olacağı için dışarıdan eğitim faaliyetleri, maddi imkanları olanlar daha kaliteli eğitim alıyor. Maddi imkanları olmayanlar, eldeki imkanlarla yetinmek zorunda kalıyorlar. Bu da eğitimde fırsat eşitliği ilkesiyle bağdaşmıyor.” (MY8).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde okul iklimi ve öğrencinin güdülenmesinin, gölge eğitim etkinliklerine katılımın arka planında belirleyici etkenler arasında olduğu

saptanmıştır. Bu bağlamda *okullarda güdüleme yetersizliği* (n=1; MBY1) ile *okul dışı eğitim alternatiflerinin rehavet oluşturmaları* (n=1; MY2) bu durumu doğrulayan temalar olduğu belirlenmiştir. Okul ikliminin kimi temalarda *özelleşme eğilimi* ile birlikte ele alındığı, *özel etüt merkezlerinde yüz yüze eğitime yöneliş* (n=1; Ö24) ve *özelleşmeye kayış için düzenleme ihtiyacı* (n=1; MY1) temalarıyla dile getirildiği belirlenmiştir. Benzer durumun “Ticarileşme ve gelir odaklılık” tema başlığı altında da görüldüğü, *kayıt içi ve dışı büyük bir ekonomik sektör tanımı* (n=1; MY6), *öğretmenin kişisel ücret kaygısı* (n=1; Ö11) ve *ailenin artan ekonomik yükü* (n=1; Ö13) gibi bulguların gölge eğitime olan bu yönelimi somutlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gölge eğitim faaliyetlerine katılımı etkileyen etmenler arasında bulunan tüm bu bulgular, katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda yöneticilerden MBY1, okulların öğrencileri güdülemede yetersiz kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani bu tarz şeyleri kullanmaları güzel ama öğrenci okulda zaten düzgün bir biz onu motive edemediğimiz için mesela şimdi herkesin sosyoekonomik düzeyi bir değil yani herkes sınırsız evine internet de alamıyor ya da özel derse para verip çocuğunu da gönderemiyor dershaneye de yazdıramıyor.” (MBY1).

Başka bir yönetici MY2 ise okul dışı eğitim alternatiflerinin öğrencilerde okul içinde rehavet oluşturduğunu, şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“İı yani ben olmadığında bu tür faaliyetlerin olmadığında tüm sorumluluğun okula yüklendiğinde sonucun daha güzel olacağını düşünüyorum. Çünkü o zaman bir kaçır noktamız olmayacak. Yani bu iş okulda ya olacak ya olacak. Ekstra bir alternatifimiz olduğunda okulda olmuyorsa burada yaparız mantığı maalesef kendiliğinden ortaya çıkıyor. İşte ben biraz ona karşıyım hocam.” (MY2).

Diğer yandan öğretmen Ö24, özel etüt eğitim merkezlerinde yüz yüze eğitime yönelimlerin yaşandığını şu düşünceleriyle vurgulamıştır;

“Hani yüz yüze almak isteyen öğrenciler de kurumlar aracılığıyla işte özel eğitim etüt merkezleri vesaireler bunu devam ettiriyorlar.” (Ö24).

Yöneticilerden MY1, gölge eğitimde özelleşmeye karşı kamusal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Yani onlara fırsat verilmemesi lazım, bence düzenleme lazım onlar için yani.” (MY1).

“Ticarileşme ve gelir odaklılık” tema başlığı bağlamında yöneticilerden MY6, gölge eğitimin kayıt içi ve kayıt dışı büyük bir ekonomik sektör haline geldiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Dediğim gibi yani bu çok ciddi paraların döndüğü hem kayıt için hem de anladığım kadarıyla kayıt dışı bir sektöre dönmüş durumda.” (MY6).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö11, öğretmenin kişisel ücret kaygısı taşıması nedeniyle gölge eğitim faaliyetlerine yöneldiğini şu sözleriyle vurgulamıştır;

“E tabi bu da yani her şeyde olduğu gibi bu da çıkırından çıkmış bir vaziyette. Örneğin okullarda açılan DYK kursları yani tamamen bazı öğretmenler para kazansın ya da işte dışarlarda kursa gitmesin diye ama bu sefer de okullar arasında, iyi öğretmenler kurs vermek istemiyor. Özel ders uygulamaları da tabi bazı öğretmenler bunun artık iyice ekonomik olarak kendi çıkarlarını güdüyorlar. Çok fazla ücret alıyorlar, fazla ücret istiyorlar.” (Ö11).

Öğretmen Ö13 ise gölge eğitim faaliyetlerinin ailelere artan ekonomik yük getirdiğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Öğrenci bu gölge eğitimi dediğimiz ekstra çalışmaları, kursları, programları okulda kendi becerisini, isteğini ya da yeterli seviyede almış olsa bu tür faaliyetlerin tamamen değil de çok çok çok büyük bir kısmının şu anki düzeyde olmayacağını öğrencinin okul dışı yaşamının eee okul dışı yaşamına vakit ayırmak için daha daha çok vakti olacağını, daha çok şey

sosyalleşme, aileye ekonomik olarak yük olmama gibi şeyleri olacağını düşünüyorum.” (Ö13).

Bu ticarileşme vurgusunun karşısında, *denetimsizlik ve önleyici denetim* ihtiyacı güçlü bir şekilde ve birçok katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu kapsamda *art niyetli yapılaşmalara izin verilmemesi ve denetim* ($n=1$; MY11), *özel derslerde denetim yoksunluğu* ($n=1$; MY3) ve *gölge eğitim faaliyetlerinin denetlenmesi gerekliliği* ($n=2$; MY3, Ö1) bulgularının öne çıktığı, bununla birlikte “*özel dersler yasal değil*” diyen ve özel gölge eğitim faaliyetlerine karşı çıkan katılımcının da bulunduğu ($n=1$; MY11) belirlenmiştir.

Bu doğrultuda Denetimsizlik ve özel gölge eğitim kurumlarının denetlenmesi gerektiği ile ilgili ulaşılan bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda yönetici MY11, art niyetli yapılaşmalara izin verilmemesi gerektiğini ve özel gölge eğitim kurumlarının denetlenmesi gerekliliğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani ülkemizde bize verdiği zararı çok yakın zamanda hepimiz gördük bu tip yapılaşmaların. Bunlara mahal vermemesi adına sıkça denetlenmeleri gerektiğini ve asla ama asla orada orada bir şey dönmesine izin verilmemesi gerektiğini düşünüyorum.” (MY11).

Başka bir yönetici MY3 de benzer bir şekilde denetim eksikliğine vurgu yaparak özel derslerin denetimden yoksun olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Yani ben şöyle söyleyeyim hani bunların mesela şey de yok, takibi de yok ya mesela şimdi ben şuradan ekmek aldığım zaman vergi ödüyorum %1, 5 liralık ekmeğe. Adam saati 500 liraya ders veriyor. Bunun bir şeyi yok, takibi yok. Yani denetim mekanizması yok.” (MY3).

Bununla birlikte katılımcılar MY3 ve Ö1, gölge eğitim faaliyetlerinin denetlenmesi gerektiğini şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Gölge eğitim faaliyetlerinin gölgelik, gölgeden çıkmasını, devlet eliyle yapılmasını tercih ederim.” (MY3),

“Devlet kontrolünde olması şart.” (Ö1).

Yöneticilerden MY11 ise özel derslerin yasal olmadığını ve denetimden uzak olduğunu vurgulayarak bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle betimlemiştir;

“Yani mesela özel dersler de aslında buna dahil diye düşünüyorum. Hiçbir özel ders yasal değil. Yani sizin örnek veriyorum. Ben bir çocuğa özel ders veriyorum. Çocuk benim evime geliyor ya da ben çocuğun evine gidiyorum. Bir saat ders veriyorum. Nereye girdi yani nereye giriyorum bunu? Hangi sisteme işliyorum? Maliye mi biliyor bunu? Bakanlık mı biliyor? Milli Eğitim mi biliyor? Kim biliyor bunu? Kimse bilmiyor. Bu da bunu da yasal bulmuyorum.” (MY11).

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde “Etkililik-verimsizlik” tema başlığında ulaşılan bulguların çift taraflı bir dengeye işaret ettiği saptanmıştır. Bir yanda DYK kurslarının yoğun ders yükü, planlama ve öğretmenden kaynaklı nedenlerle verimsiz bulunması (n=1; MY7, n=1; Ö11), çevrim içi derslerin yüz yüze derse göre daha verimsiz algısı (n=1; Ö11), bireyin içsel motivasyonu yoksa özel dersin faydasız olduğu (n=1; MY4) ve dershanelerin zaman kaybı olduğu (n=1; MY5) eleştirilerinin yöneltildiği, diğer yanda ise DYK/İYE/egzersiz/ZEP gibi resmi kursların sistemli ve yararlı olduğu (n=1; M1, n=1; MY1, n=1; Ö1, Ö12, Ö15, Ö18), öğrenme eksiğine ve bireysel farklılıklara dönük özel dersin faydalı görüldüğü (n=1; MY5, n=1; Ö8) ve erişilebilirlik açısından çevrim içi derslerin yararı (n=1; Ö11) dile getirildiği belirlenmiştir. Bu iki yönlü tablo, gölge eğitimin “doğru öğrenciye doğru içerik ve yöntemle ulaştığında fayda ürettiği, aksi durumda yük ve maliyete dönüştüğü” çıkarımına ulaştırmaktadır (n=1; M2).

“Etkililik-verimsizlik” boyutunda ulaşılan bu bulgular, yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, DYK kurslarının yoğun ders yükü, planlama ve öğretmenden kaynaklı nedenlerle verimsiz olduğunu MY7 ve Ö11 şu sözleriyle ayrı ayrı ifade etmişlerdir;

“İşte bunu yine kâğıt özellikle DYK kursları biraz verimsiz gibi görüyorum ama tabi bu da biraz da zamanla ilgili, planlamayla ilgili. Şimdi bizde okullarda, ben bunun da verimsiz olmasının nedenini okuldaki ders yüklerinin çok fazla olmasından kaynaklı. Özellikle Meslek liselerinde akşam beş buçuğa kadar ders yüklerinin olması o çocuğun DYK'ya ayrıca zamanı ve enerjiyi ortadan kaldırıyor. Dolayısıyla biraz orada bir sekte var.” (MY7),

Diğer yandan toplumda çevrim içi derslerin yüz yüze derse göre daha verimsiz olduğu algısının varlığını Ö11 şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Çevrimiçi derslerde de kesinlikle birebir ders kadar verimli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö11).

Yönetici MY4 ise bireyin içsel motivasyonu yoksa özel dersin faydasız olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Eee ama ne kadar faydalıdır açıkçası ıı yani gördüğüm kadarıyla her öğrenci de istenilen başarıyı bence göstermiyor. Yani daha çok hani bir öğrencinin başarılı olması, hani kendi çabası, kendi gayretleri eee ile ilişkili yani hani bir örneğin bir matematik dersinden ya da Fizik dersinden bir özel ders almak o çocukta eğer o çocuğun herhangi bir potansiyeli yoksa hani mucizevi bir etki yaratmadığını görebiliyorum. Eee, yani eğer öyle olsaydı hani özel derslerin çok çok faydalı olmuş olduğu, yani çok faydalı olduğu ortaya çıkmış olsaydı herhalde özel okullardaki tüm öğrenciler bence üniversitelerde iyi yerleri kazanırlardı diye düşünüyorum. Ben eee, bu eğer öğrenci iyiye özel derslerin çok faydalı olacağını ama değilse yani çok çalışmaya meyilli olmayan bir öğrenci ise hani özel dersin de açıkçası çok büyük bir fark yaratacağını düşünmüyorum.” (MY4).

Bununla birlikte yöneticilerden MY5, dershanelerin yoğun ders yükü nedeniyle zaman kaybı olduğu eleştirisini şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Dershane için değerlendirecek olursam, bazı çocuklar için zaman kaybı aslında eee, çünkü çocuğun gün içerisinde aldığı ders saati çok fazla. Bu çocuğun bireysel olarak da çalışıp konu tamamlamaya ihtiyacı olabiliyor. Dershaneye gittiğinde zaman kaybı.” (MY5).

Diğer yandan bazı katılımcılar, DYK/İYEP/egzersiz/ZEP gibi resmi kursların sistemli ve yararlı olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani bunun destek eğitim anlamında hani biz mesela DYK kursları veriyoruz. Bu devlet denetiminde hani DYK kursları ilkokulda işte İYEP var mesela ilkokul yetiştirme programları ilkokulda veriliyor. Bunlar güzel ama amacına uygun olursa tabii yani destekleyici anlamda hani öğrenme güçlüğü belki öğrenme geriliği olan, geride kalan işte telafi eğitimler var mesela bu deprem oldu ve bu deprem bölgesinde bir sürü şimdi şu anda epey bir eksik kalınıyor. Bu nasıl telafi edilecek mesela? E gölge eğitim burada kullanılabilir bence. Telafi illa yaz telifisi şu anda öğrenciler mesela orada gönüllü öğretmenler, eğitimciler bu öğrencilere özel ders verebilirler yani açıklarını bu gölge eğitim sayesinde kapatabilirler. Yani bunun olumlu tarafı da var, olumsuz tarafı da var dediğim gibi ama olumlu tarafı benim için baskın.” (Ö1),

“Mesela ben Destekleme yetiştirme kurslarını kendi okulumuz açısından söylüyorum, faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü derste belki 40 dakikalık sürede veya 6 saatlik bir matematikte müfredatın tamamını vermek mümkün değil veya 4 saatlik bir fizik dersinde müfredatı tamamen vermek mümkün değil. Takviye olması açısından destekleme yetiştirme kurslarının özellikle 11. ve 12. Sınıflarda faydalı olduğunu düşünüyorum.” (M1),

“Ya devlet, devlete eliyle yapılan mesela DYK sistemli bir çalışma. Burada bu sistemli olmasını ben önemsiyorum. Sistemli yapılanlarda fayda görüyoruz.” (MY1).

Bununla birlikte katılımcılardan MY5 ve Ö8, öğrenme eksikliğine ve bireysel farklılıklara dönük özel dersin faydalı olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani aslında bireylere çok şey kattığını düşünüyorum yani. Çünkü bazı çocuklar var. Özel ders alan için hani söyleyeyim bunu bazı çocuklar okulda bireysel olarak hani sınıf içerisinde grup içerisinde olduğunda çok fazla hani verim alamayabiliyor, dikkat dağılabiliyor ama hani bireysel olarak birebir çalıştığında daha verim alabiliyor. Hani her

çocuk için bunu söyleyemem yalnız. Bazı çocuklar bireysel olarak çalıştığında öğretmenle birebir çalıştığında özel ders aldığında daha iyi öğrenim sağlayabiliyor.” (MY5),

“Bu özellikle bizim ders sonrasında verdiğimiz biraz eğitimi yani gelişimi geride olan öğrencilere İYEP imkânı falan sunduğumuz bunlar çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukla birebir ilgilenabiliyoruz. Bayağı bir yol kat ettiğimiz çocuklar oluyor her dersten ya da bizim için aldığımız kursların yine eğitim hayatında yani bize olumlu katkılar sunduğunu düşünüyorum.” (Ö8).

Öğretmenlerden Ö11 ise erişilebilirlik bağlamında çevrim içi derslerin yararlı olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir;

“Çevrimiçi dersler de ne kadarda yani en azından ulaşılamayan yerlere ulaşma açısından faydalı olsa da...” (Ö11).

Yönetici M2 ise doğru öğrenciye doğru içerik ve yöntemle ulaşıldığında fayda ürettiğini aksi durumda yük ve maliyete dönüştüğünü şu sözleriyle betimlemiştir;

“Doğru çocuk tespit edilip hizmet verilirse eğer o doğru çocuğa. Burada tespit önemli ki Bakanlığın da bu yönde çalışmaları var. 3'lere seviye tespiti yaptırıp çocuğun resmini çekip bu tip sistemin içerisinde değerlendiriyor. Doğru çocuğa dokunma olursa bir karşılığının olduğunu düşünüyorum.” (M2).

Tabloda az sıklıkta ifade edilen ancak önemli ayrıntılar sunan diğer bulgular arasında; “bireysel farklılıklar ve etki değişkenliği” bağlamında *yararın kişiden kişiye ve kurumdan kuruma değiştiği* vurgusu (n=1; MY7, MY6, MY5), “Olumlu algı ve memnuniyet” tema başlığı bağlamında, *DYK'nın yeterli/ihtiyacı karşıladığı ve kitapların ücretsiz oluşunun olumlu* görüldüğü (n=1; M1, MY3, Ö11, Ö21), “Öğretmen motivasyonu ve teşvik” başlığı bağlamında ise, *kaliteli öğretmenlerin DYK'ya isteksizliği ve ücret iyileştirme ihtiyacı* (n=1; Ö11, MY3), “Sosyalleşme ve riskli ortam” teması bağlamında *dershanelerde olumsuz sosyalleşme* (n=1; MY5), bir yanda *“gölge eğitim olmamalı, okullar güçlendirilmeli”* (n=1; Ö1, Ö3, MBY1), diğer yanda *“resmi ve yasal olanların destek eğitimi vermesinde sakınca*

yok, hatta bazı kurslar zorunlu olmalı” diyen onaylayıcı tutum (n=1; Ö7, Ö4, Ö2, MY11), *kayıt dışı ekonomi ve vergilendirme* (n=1; MY6) ile *öğretmen tutma–dışarı kaymayı önleme politikası* (n=1; Ö11) gibi sistem düzeyinde yönetsel kaygılar, *mesleki/yetenek temelli gölge eğitim gereksinimi* (n=1; Ö21), *etik ihlaller ve kendi öğrencisine özel ders verme* (n=1; Ö11), *sanat ve spor olanaklarının artışı* (n=1; Ö25), *ücretsizlik algısının motivasyon düşürmesi* (n=1; Ö11), *kapsayıcı eğitimle uyumsuzluk-İYEP* (n=1; Ö19), *planlama ve koordinasyon kalitesi* (n=1; Ö18), *“gölge” adının ürkütücülüğü* (n=1; Ö1), *kavramsal sınıflandırma ihtiyacı* (n=1; Ö2) ve *öğretmenin okul dışı zamandaki rolünün belirsizliği* (n=1; Ö25) gibi temalara ulaşıldığı ve az sıklıkta ifade edilen bu bulguların da tabloyu anlamlandırdığı saptanmıştır.

Sonuç olarak katılımcı yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tablodan ulaşılan tüm bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, gölge eğitimin örgün eğitimdeki sistemsel sınırlılıklar ve bireysel farklılıklar nedeniyle ihtiyaç temelli ortaya çıktığı ancak eşitlik, ticarileşme ve denetim boyutlarında ifade edilen sorunlar ile gölge eğitim faaliyetlerinin etkililik, planlama ve öğretmen motivasyonu gibi koşullara duyarlı olmasının, katılımcılardaki algıyı *“faydalı olduğunda sürdürülmesi, risk ürettiğinde ise düzenlenmesi”* gerektiği çizgisinde birleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrencilerinin Hangi Tür Gölge Eğitim Faaliyetlerinden Yararlandıkları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Gölge eğitim türleri	Evde kayıt dışı özel dersler	22	MBY1, MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY8, MY11, Ö1, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25
	Özel kurslar	22	M1, MBY1, MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY7, MY8, MY11, Ö1, Ö2, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25
	Okul bünyesinde Destekleme ve yetiştirme kursları	21	M1, MY1, MY2, MY3, MY5, MY6, MY7, MY8, MY10, MY11, Ö2, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25
	İlkokullar bünyesinde İYEP kursları	9	M2, MY9, MY10, Ö7, Ö8, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26
	Özel etüt eğitim merkezleri	8	MBY1, MY1, MY6, MY8, Ö3, Ö5, Ö12, Ö16
	Okul bünyesinde Destek eğitim odası eğitimleri	8	M2, MY8, Ö6, Ö9, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26
	Çevrimiçi kaynaklardan ders desteği	3	MBY1, MY5, Ö16
	Halk eğitim merkezleri bünyesindeki kurslar	3	Ö6, Ö8, Ö26
	Egzersiz faaliyetleri	3	MY10, Ö2, Ö8
	Özel eğitim merkezleri	2	Ö6, Ö9
	Okul öğretmenlerinin çevrimiçi ortamda verdiği ücretsiz dersler	2	MY7, Ö20

Evde ders çalışma	1	Ö23
Özel spor kulübü faaliyetleri	1	Ö4
Ders dışı sosyal kulüp etkinlikleri	1	Ö2
Bilgim yok	1	Ö22

Tablo 9’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin hangi tür gölge eğitim faaliyetlerinden yararlandıklarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, iki ayrı gölge eğitim türünün baskın bir şekilde öne çıktığı saptanmıştır. Bu öne çıkan gölge eğitim türlerinin *evde kayıt dışı özel dersler* ($n=22$; MBY1, MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY8, MY11, Ö1, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25) ile *özel kurslar* ($n=22$; M1, MBY1, MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY7, MY8, MY11, Ö1, Ö2, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25) oldukları, elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenmiştir. Bu iki gölge eğitim türü üzerindeki yoğun talebin pazar temelli çözümlerin cazip geldiğini ve güçlü bir tercih alanı olduğunu göstermektedir. Tablodaki bulgular incelendiğinde bu gölge eğitim türlerini okul temelli kursların izlediği belirlenmiştir. Bu kapsamda *okul bünyesinde Destekleme ve Yetiştirme kursu-DYK* ($n=21$; M1, MY1, MY2, MY3, MY5, MY6, MY7, MY8, MY10, MY11, Ö2, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25) ve *İlkokulda Yetiştirme Programı-İYEP* ($n=9$; M2, MY9, MY10, Ö7, Ö8, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26) yaygın bir şekilde dile getirilmiştir. Bu tablo, öğrencilerin *okul dışı-özel* ile *okul içi-kamusal desteklerin* birlikte kullanıldığı hibrit bir destek ekosisteminin varlığını göstermektedir.

Tablodan çıkarılan bu sonuçlar, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yoğun olarak evde kayıt dışı özel derslerden yararlandıklarını katılımcı yöneticiler ve öğretmenler dile getirmişlerdir. Bu konudaki bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

“Evde kayıt dışı verilen dersler bildiğim bütün öğretmenlerimizin hemen hemen branş özellikle Matematik, Edebiyat, Fizik, Kimya, özellikle sayısal, Fizik, Kimya, Biyoloji ve

Matematik derslerinde bütün öğretmenlerimizi özel ders verdiğini biliyorum açıkçası. Bunların hepsi var.” (MBY1),

“Özel ders alan öğrencilerimiz var. Yani başka öğretmenlerin evlerine giderek yahut başka öğretmenleri kendi evlerine davet ederek alınan dersler var. Bunların hepsine yani bir oranlama yapacak olursam yanlış bir şey de söylemek istemem. Tamamen tahmini bir oran söyleyeceğim ama yaklaşık %80'i bunu yapıyor öğrencilerimizin.” (MY2),

“Bildiğim kadarıyla Matematik, özel matematik dersi alan öğrencilerim de var birkaç tane matematik konusunda biliyorsunuz özellikle öğrencilerimiz çok eksik. Ya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi sayısal derslerde gerçekten özel ders şart gibi bir şey bu devirde. Yani ders 40 dakikalık bir süreçte programı yetiştirmek çok zor. Öğrencilerim var yani kurslara ve özel ders alan.” (Ö1),

“Yani özel ders alan da çok öğrencimiz var.” (Ö25).

Öğrencilerin evde kayıt dışı verilen özel derslerin yanı sıra yoğun olarak yararlandıkları diğer bir gölge eğitim türü olan özel kursları tercih ettikleri tablodaki katılımcı yönetici ve öğretmenlerin ortaya koydukları bulgular doğrultusunda belirlenmiştir. Bu konudaki bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir;

“Özel kurslara giden öğrencilerimiz var.” (MY2),

“Dershaneye daha şimdi aile oraya tek bir bütçe ayırıyor. Dershaneye daha fazla gittiklerini görüyorum.” (MY5),

“Onun dışında tabi imkânı olanlar veya özel gayretiyle veya isteğiyle derslane tarzı özel eğitim alınabilen destek kurslarına da gidiyorlar.” (MY7),

“Evet, bu bahsettiğiniz tüm gölge faaliyet, gölge eğitim faaliyeti dediğimiz hepsi var. Ben ben pansiyonda idarecilik yaptığım için şunu rahatlıkla söyleyebilirim. Şimdi çocukların buradan rahatlıkla çıkabilmesi için yani bir gerekçe göstermeleri gerekiyor ve benim listelerim var. Çocuk nereye gidecek? Hepsini tık tık yazıyor, hatta bir veri kaynağı bile

olabilir diye düşünüyorum. O kadar fazla ki. Yazmış Pazartesi, Salı, Çarşamba etüt, ders gittiği dershanedeki etüde katılıyor.” (MY11),

“Yani özel kurslar, özel etütler, özel kursa giden öğrencilerim var. Ben 11-ATP/A'nın sınıf öğretmeniyim mesela. Dershane diye tabir ettiğimiz özel kursa giden öğrencimiz var.” (Ö1),

“Şimdi böyle baktığımız zaman, yani gölge eğitim yani özel şeye giden kursa giden özellikle 11 ve 12. Sınıflarda bizim çok fazla öğrencimiz var.” (Ö25).

Diğer yandan öğrencilerin yoğun olarak diğer bir gölge eğitim türü olan okullar bünyesinde sürdürülen devlet destekli Destekleme ve yetiştirme kurslarından yararlandıkları katılımcı yöneticiler ve öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu konudaki bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

“Çoğunluğu kurslar, özel kurslar değil ama destekleme yetiştirme kursları yani yüksek oranda %90'nın üzerinde başlıyorlar öğrenciler ve şu ana kadar kapatılan kurs yok.” (M1),

“Bunun yanı sıra tabii ki maddi durumu iyi olmayan öğrenciler için şunu söyleyebilirim, hiçbir şey hani bunlardan hiçbirinden faydalanamayıp okul kurslarıyla devam eden öğrencilerimiz de var.” (MY5),

“Şimdi DYK'ya ciddi bir katılım var, Destekleme yetiştirme kurslarına. Yani bu iyi. Başvuru oranları yüksek, devam oranları düşüyor tabii süreç içerisinde. Bu devam oranlarının düşmesinin çeşitli sebepleri var. İı Ne gibi? Mesela öğrenci istediği öğretmenden o dersi alamayabiliyor. Alamayabiliyor, genellikle alıyorlar. Alamadığı zaman otomatikman ben bu derse devam etmem moduna girebiliyor.” (MY6),

“Okulumuz genel anlamda sosyoekonomik anlamda çok imkanlı ailelerden oluşmuyor yani bizim aile genel çerçeve, çevrim, çerçevemiz, öğrenci ve öğret eee veli profilimiz daha ziyade parçalanmış aileler, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerimiz bir hayli fazla. Hemen hemen %50'den fazlası maddi imkanları kısıtlı öğrenciler diyebiliriz. Bu bağlamda öğrencilerimiz de daha çok böyle resmî kurumların vermiş olduğu eğitimlerle yetinmek durumunda kalıyorlar. DYK kursları.” (MY8),

“Burası köy okulu. Köy okullarında genel olarak DYK devletin verdiği yani imkanlar oluyor.” (MY10),

“Okulda da DYK kurslarımız var. 12. sınıfta özellikle matematiğe yönelik yapılan ve edebiyata... Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik yapılan kurslarımız var. Ama onun haricinde diğer branşlarda yapılan kurslarımız zamanla kapandı. 10'un altına düşünce öğrenci sayıları yani öğrencilerin de çok bu konuda bilinçli olduklarını düşünmüyorum ama bizim okulumuzda yani DYK kursları yapılıyor.” (Ö2),

Tablodaki bulgular incelendiğinde diğer gölge eğitim türlerine göre nispeten daha az katılımın İlkokullarda yetiştirme programı-İYEP'te görüldüğü katılımcı yöneticiler ve öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu konudaki bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

“İYEP sürecinde olan öğrencilerimiz var. Eee ders saatleri dışarısında bu şekilde öğrencilerimize faydalı olmaya çalışıyoruz.” (M2),

“Bizim okulumuzda İYEP kursu var. Benim bölümümde ilkokulda son saat bir saat öğretmenimiz veriyor.” (MY9),

“Evet. Vallahi benim sınıfım olsun, diğer sınıflar olsun çoğunlukla İYEP'ten faydalanıyorlar.” (Ö8),

“Evet biz köy okulu olmamız sebebiyle bizim eee hani müfredata uygun, yönetmeliğe uygun neyse o şekilde taşınmalı olmamız hasebiyle İYEP... 3. sınıftan itibaren İYEP kurslarımız açılıyor.” (Ö20),

“Evet, İYEP zaten Bakanlığın üçüncü sınıflar için oluşturduğu bir sürekli bir kurs statüsünde. İYEP zaten oluyor.” (Ö26).

Diğer yandan tablodaki bulgular değerlendirildiğinde okulların kendi imkanlarıyla yürütülen destek eğitimleri ve rehberlik süreçlerinin de belirgin bir şekilde yararlanılan gölge eğitim kanalları olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda destek eğitim odası (n=8; M2, MY8, Ö6, Ö9,

Ö19, Ö20, Ö21, Ö26) ve okul bünyesinde “destekleme–yetiştirme” uygulamalarının (DYK) yaygınlığı, yöneticiler (M, MBY, MY) ile öğretmenlerin (Ö) ortak görüş sundukları bir alan olduğu saptanmıştır. Bu kurumsal desteklerin, özellikle risk gruplarına yönelik İYEP (n= 9; M2, MY9, MY10; Ö7, Ö8, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26) kursları ile erken kademelerde yaygın hale geldiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu doğrultuda bazı katılımcı yönetici ve öğretmenlerin, kamusal destek mekanizmalarından destek eğitim odalarının da yaygın bir biçimde kullanıldığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Şimdi bu özel kurs, özel etütler evde kayıt dışı verilen dersler. Bu bizim hizmet verdiğimiz yaş grubunda çok bir karşılığı yok. Özellikle ilçemizde de bir karşılığı yok. Etüdün daha büyük yerlerde anne babanın çalıştığı durumlarda falan bir karşılığı var. Biz ilçemizde şu anda eee bu anlamda Destek eğitim odası kendi okulumuzun içinde bir ürettiğimiz çözüm.” (M2),

“Özel eğitime ihtiyacı olanlar yine okul saatleri içerisinde bizim planladığımız bireysel eğitim almak durumunda olan öğrencilerimiz için destek eğitim odaları...” (MY8),

“Bizim ortaokulumuzda da destek eğitim kurslarımız var. Belli derslerden özellikle ihtiyacı olan Matematik, Fen işte Din kültürü bizde meslek dersi olarak Arapça ve Kur'an-ı Kerim derslerimiz de var. Bunlardan da çocuklar destek eğitim alıyorlar.” (Ö21),

“Onun haricinde de kaynaştırma, yarı kaynaştırma dediğimiz öğrenciler için destek eğitim kursları açılıyor okulumuzda.” (Ö26).

Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yoğun olarak yararlandıkları bu gölge eğitim kanallarının yanı sıra özel etüt eğitim merkezlerinin de öne çıktığı belirlenmiştir. Bu kapsamda özel etüt eğitim merkezleri (n=8; MBY1, MY1, MY6, MY8, Ö3, Ö5, Ö12, Ö16) ile diğer gölge eğitim kanallarına kıyasla özel eğitime ihtiyacı olan bireyler tarafından yararlanılan özel eğitim merkezleri (n=2; Ö6, Ö9) gölge eğitim pazarının kurumsallaşmış diğer kanallarını temsil ettiği görülmektedir. Bu alt gölge eğitim türleri, bire bir özel ders ve geniş ölçekli kursların arasında bir ara basamak olarak çalışmakta, özellikle

veli ve öğrenciler tarafından akademik gelişimin takibi ve materyal desteği beklentileri nedeniyle tercih edildiği değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda yönetici ve öğretmen görüşleri temel alınarak belirlenen bu özel gölge eğitim türleri, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda bazı yönetici ve öğretmenler baskın bir şekilde özel etüt eğitim merkezlerinin öğrenciler tarafından tercih edildiğini şu sözleriyle doğrulamışlardır;

“Özel etüt merkezlerine devam edenler var.” (MY6),

“Bunun haricinde kısmen imkânı olan öğrencilerimizin de hafta sonu kurslara, etüt merkezlerine gittiğini biliyoruz.” (MY8),

“Kendi öğrencilerimin hani birebir konuştuğumda fark ettiğim şey özel etütlerden yararlandıklarını görüyorum.” (Ö3),

“Özel etüt merkezlerine giden, dershaneler kapandı ama bunlar etüt merkezi altında aynı dershanecilik yapıyorlar. Bu imkanları olan öğrenciler özel ders alıyorlar.” (Ö16).

Bununla birlikte katılımcılar Ö6 ve Ö9, özel eğitim ihtiyacı olan bireyler tarafından özel eğitim merkezlerinden yararlanıldığını şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Benim işte az önce bahsettiğim 2 öğrencim var. Onlar özel eğitim merkezlerine gidiyorlar. Haftada bir gün salı günleri.” (Ö6),

“Benim bir tane öğrencim var. SMA hastası. O özel eğitim alıyor.” (Ö9).

Tablodan çıkarılan bulgular incelendiğinde çevrim içi kanallar aracılığıyla da gölge eğitim destekleri sunulduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda çevrimiçi kaynaklardan ders desteği (n=3; MBY1, MY5, Ö16) ile okul öğretmenlerinin çevrimiçi ortamda verdiği ücretsiz dersler (n=2; MY7, Ö20) nitelik olarak güçlü ancak nicelik bakımından sınırlı gölge eğitim kanalları oldukları görülmektedir. Özellikle pandemi sonrası dönemde çevrim içi destek mekanizmalarının kalıcı bir gölge eğitim aracı haline geldiği ancak tablodaki bulguların,

çevrim içi destek kaynaklarının halen ikincil konumda ve sınırlı etkide kaldıkları değerlendirilmektedir.

Tablodan çıkarılan bu sonuçlar, katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda katılımcı yönetici ve öğretmenler MBY1 ve Ö16, çevrim içi kaynaklardan ders desteği alındığını şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Okulumuzda yine aynı şekilde uzaktan eğitim çevrimiçi ortamda ders paketi alan öğrenci de var.” (MBY1),

“Bu arada online eğitimde onlar da bayağı bir gelişti. Özel ders alamayıp etüt merkezine gidemeyen öğrenciler bunun çok daha az bir, verdiği para da çok az bir miktariyle online kurslar yürüyorlar. Onlar da faydalı oluyor.” (Ö16).

Diğer yandan katılımcılar MY7 ve Ö20, okuldaki öğretmenlerin öğrencilerine çevrim içi ortamda ücretsiz ders desteği sunduklarını şu düşünceleriyle ifade etmişlerdir;

“Onun dışında okulumuzda öğretmenlerin gayretiyle işte uzaktan eğitim de yapılıyor. Hani öğretmenin tamamen kendi gayretiyle hani ücrete falan tabi olmadan genelde bu tarz işte özel etütlerimiz oluyor belli saatlerde. Oraya katılmak isteyenler ona da katılabiliyor.” (MY7),

“Ama şöyle bir şey var mesela ondan bahsetmek isterim. Özellikle uzaktan eğitimi yani Pandemiyle beraber uzaktan eğitimin devreye girmesiyle beraber bize müthiş bir ışık yandı. Yani bu teknolojiyle beraber ben hafta sonları hem velilerime aldığım eğitimlerle beraber velilerime destek amaçlı, sohbet başlığında hem de öğrencilerime uzaktan eğitim veriyorum, eksiklerini tamamlıyorum.” (Ö20).

Tüm bu gölge eğitim seçeneklerinin yanında Halk eğitim merkezleri, spor kulüpleri ve sosyal kulüp etkinlikleri gibi toplum temelli gölge eğitim seçeneklerinin de bulunduğu, tablodaki bulgular doğrultusunda saptanmıştır. Bu doğrultuda *Halk eğitim merkezleri bünyesindeki kurslar (n=3; Ö6, Ö8, Ö26), egzersiz faaliyetleri (n=3; MY10, Ö2, Ö8), özel spor kulübü (n=1; Ö4) ve ders dışı sosyal kulüp etkinlikleri (n=1; Ö2)* gibi gölge eğitim

seçenekleri, öğrencilerin akademik olmayan gelişim boyutunun zayıf kaldığı ve bu nedenle tercih edildiğini göstermektedir. Bu gölge eğitim türlerinin katılımcılar tarafından az ifade edilmiş olması, gölge eğitim uygulamalarının ağırlıklı olarak akademik performans ekseninde yoğunlaştığı çıkarımına ulaştırmaktadır.

Toplum eksenli bu gölge eğitim türleri katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu bağlamda katılımcılar Ö8 ve Ö26, Halk eğitim merkezleri bünyesindeki kurslar aracılığıyla bireylerin gölge eğitim desteği alabildiğini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Hafta sonu yine jimnastik ya da halk oyunlarından Halk Eğitim merkezinin açtığı kurslar oluyor. Bunlardan faydalanıyolar.” (Ö8),

“Bunun haricinde Halk Eğitim bünyesinde açılan kurslarla da öğrenciler okul çıkışında destekleniyor... veli iznine bağlı...” (Ö26).

Bununla birlikte egzersiz faaliyetlerinin de bireylerin yararlandığı başka bir gölge eğitim kanalı olduğunu yöneticiler Ö2 ve Ö8, şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Onun dışında başka kurs var mı diyecek olursanız he yani sadece ders olarak değil. Mesela bir satranç egzersizi yapan öğretmenimiz var ya da Beden eğitiminde işte kulüp çalıştıran okul kulübü çalıştıran öğretmenlerimiz var. Bunlar okulumuzda devam eden ders dışı etkinlikler.” (Ö2),

“Yine hafta içi okul sonrası halk oyunları kurslarımız oluyor.” (Ö8).

Bu gölge eğitim seçeneklerinin dışında daha az karşılaşılan ancak gölge eğitim desteği niteliğindeki özel spor kulüplerinin de bu konuda bireylere akademik boyutun dışında destek sağladığını katılımcı Ö4, şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani bu şöyle ki ben sportif olarak ilgilenebilirim. Bedensel olarak çocukların yani kulüpler olduğunu düşünüyorum. Kulüplere gidiyorlar. Bu da çok yani çok yüksek bir oran değil %10'a tekabül ediyor. Çeşitlilik var ama yani bireysel spor da var, takım sporu da var. Bu

çocuklar öyle özel kurs diyelim çünkü özel kulüpler var. Kulüplere giderek bunu devam ettirebildiklerini düşünüyorum.” (Ö4).

Diğer yandan ders dışı sosyal kulüp etkinliklerinin de benzer bir şekilde akademik gelişimin dışında bireylere gölge eğitim desteği sunduğunu katılımcı Ö2 şu sözleriyle aktarmıştır;

“Beden eğitiminde işte kulüp çalıştıran okul kulübü çalıştıran öğretmenlerimiz var. Bunlar okulumuzda devam eden ders dışı etkinlikler.” (Ö2).

Tüm bu bahsedilen gölge eğitim seçeneklerinin dışında gölge eğitim ekosisteminin dışında farklı kullanım alanlarının da bulunduğu katılımcı görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu seçeneklerin başında *evde ders çalışma* (n=1; Ö23) gelmektedir. Diğer yandan ise bu konuda *bilgim yok* (n=1; Ö22) diyen katılımcıların da olduğu tablodan çıkarılmıştır. Bu iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde bir yandan öz farkındalığı gelişmiş bir öğrencinin düzenli bir şekilde çalıştığının bir göstergesi olduğu, diğer yandan ise gölge eğitim kanalları hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olunmadığını göstermektedir. Az sıklıkta ifade edilen bu temalar, aynı okul içinde dahi gölge eğitime erişim ve kullanım ağının heterojen olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Bu doğrultuda katılımcı Ö23, öğrencilerin dış kaynaklardan faydalanmak yerine evde ders çalıştıklarını şu sözleriyle aktarmıştır;

“Öğrenciler evde çalışmayı tercih ediyorlar.” (Ö23).

Diğer yandan katılımcı Ö22 ise gölge eğitim hizmeti sunan kaynaklar hakkında herhangi bir bilgisinin bulunmadığını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Bunları bilmiyorum kendi adıma, yani ben bu okulda yeniyim. 3 aydır buradayım. O yüzden de bundan bir haberim yok. Bilgi veremem.” (Ö22).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular birlikte bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin gölge eğitim seçeneklerine iki temel kanaldan ulaştığı, bunlardan ilkinin yoğun olarak yararlanılan evde kayıt dışı özel dersler ve özel kurslar gibi

sektör temelli çözümler olduğu, diğer seçeneğin ise yaygın ve kurumsallaşmış olan DYK, İYEP ve Destek odası eğitimleri gibi okul temelli kamusal destek mekanizmalarının tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tablodaki bulgulara göre daha az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak tamamlayıcı bir nitelik taşıdığı anlaşılan etüt eğitim merkezleri, çevrimiçi kaynaklar ve öğretmenlerce verilen çevrimiçi ücretsiz dersler, halk eğitim kursları ve egzersiz çalışmaları ile spor kulübü etkinliklerinin de gölge eğitim ekosisteminin bir parçası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo, bir bütün olarak akademik odaklı talebin yüksek olduğunu, buna karşın sosyal, sportif, ücretli ve ücretsiz çevrimiçi seçeneklerin ikinci planda kaldığını ve diğer gölge eğitim hizmetlerine kıyasla daha az tercih edildiğini göstermiştir. Tablodaki bulgular, politik uygulamaların okul temelli desteklerin kalitesi ve erişimi boyutunda eşgüdüm içinde olduğu, özel gölge eğitim hizmetlerinin maliyeti nedeniyle her bireyin erişim imkânı bulamaması sonucu eşitlik ilkesinin zedelendiği ve bireylerin sosyal ve bedensel anlamda gelişimi ile dijital destek mekanizmalarının yaygınlaşmasının da eğitim hizmetlerindeki çeşitliliğin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çevrim içi Ders Desteği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Etkisizlik ve başarıdan yoksunluk	Yüz yüze eğitime kıyasla çevrim içi eğitim verimsiz ve etkisiz	9	MY6, MY8, MY9, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö25, Ö26
	Ebeveyn baskısı ile alınan çevrim içi eğitim verimsiz, faydadan uzak	3	MY5, Ö3, Ö6
	Yüz yüze eğitime kıyasla çevrim içi eğitimler başarısız	2	MY2, MY5
	Planlama eksikliği	1	MY1

	Teknoloji bağımlılığını pekiştiriyor	1	MY2
	Ücretli çevrim içi platformlarda basılı kaynak hizmeti eksikliği	1	Ö24
	Bireysel öğrenme farklılığı nedeniyle her çocuk için uygun değil	1	Ö19
	Eğitimlerin formaliteye dönüşmesi	1	MY1
	Eğitimlerin nicelik olarak fazlalığı nedeniyle konsantrasyon eksikliği	1	MY1
	Küçük yaş grubundaki çocuklar için verimsiz ve etkisiz	1	Ö6
	Çocuğun bireysel talebi durumunda düşük verim	1	MY5
	Akademik açıdan zayıf öğrenci için faydası yok	1	MY4
	Yüz yüze eğitim kadar faydalı değil	1	M1
	Faydalı değil ve olumsuz buluyorum	1	Ö18
	Çevrim içi eğitimler verimsiz ve işlevsiz	1	MY5
	Verimsiz	1	MY1
	Etkisi düşük	1	M1
	Faydalı	2	Ö2, Ö11
Verimlilik ve etkililik	Akademik kaygısı olan bilinçli öğrenci için faydalı ve olumlu	2	MY4, Ö3
	Çevrim içi ortamın faydalı yönü kullanıldığı sürece olumlu	1	Ö20
	Çevrim içi ders platformlarının altyapısı iyi	1	Ö12
	Çevrim içi kaynaklarda oyun destekli çeşitli teknikler kullanılıyor	1	MY2
	Çevrim içi ders desteği yasal olduğu sürece işlevsel	1	MY11

	Planlanarak, uygulanabilir şekilde ve gerektiği kadar yapılırsa faydalı	1	MY1
	Eğlenceli olması ve görsel destek sağlaması bakımından faydalı	1	Ö23
	Akademik yönden başarılı çocuklar için verimli	1	Ö6
	Öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve ders takviyesi bakımından verimli	1	Ö5
	Çocukların teknoloji aşinalığı nedeniyle yararlı	1	MY11
	Öğrenci bilinçli ve çevrim içi eğitim nitelikliyse verimli	1	MY7
	Görsel destek sağlaması bakımından faydalı	1	Ö22
	Çevrimiçi kaynaklar faydalı	1	MBY1
	Birey istekli ve öğrenmeye açıksa faydalı	1	Ö16
	Konu eksiklerinin giderilmesinde faydalı ve gerekli	1	Ö9
	Olumlu ve yararlı buluyorum	1	MY7
	Çok verimli	1	MY1
Ticarileşme ve piyasa odaklılık	Çevrim içi ders desteğinde ticarileşme	2	Ö11, Ö25
Zaman yönetimi	Çevrim içi eğitim olumlu ve zamandan tasarruf sağlıyor	2	MY10, Ö21
	Eğitimlerin sayıca fazla olması nedeniyle buna ayrılacak zamanın yoksunluğu	1	MY1
	Çalışan yetişkinlerin sınavlara hazırlanmasında olumlu ve zaman tasarrufu sunma	1	Ö15
	Zamandan tasarruf sağlıyor	1	MBY1
Eğitmen niteliği ve Hizmet kalitesi	Alanında profesyonel olan eğitmenler tarafından verilmeli	2	MY5, MY6
	Hizmeti sunan kişinin niteliği önemli	1	M2

İçsel motivasyon	Hizmet alanının içsel motivasyonu önemli	1	M2
Dijital Dönüşüm	Çevrim içi eğitimin toplumsal yaşamın parçası haline gelmesi	1	MY11
	Eğitimin dijital dönüşümüne ayak uydurulmalı	1	MY3
	Eğitim alanının dijital dönüşümü yavaş	1	MY3
	Eğitimin dijital dönüşümü bir Zorunluluk	1	MY3
Eğitim talebi	Sorumluluk bilinci olan öğrencilerin tercihi	1	MY5
	Bireysel çevrim içi eğitim talebi	1	MY5
Destek ihtiyacında azalma	Yüz yüze eğitim olmalı	1	MY2
	Çevrim içi ortamda kaynak zenginliği nedeniyle çevrim içi ders desteğine ihtiyaç yok	1	Ö11
	Çevrim içi ders desteği yerine özel ders tercihi	1	Ö24
	Çevrim içi bilginin doğruluğu ve güvenilirlik sorunu	1	Ö4
Güvenilirlik ve kalite endişesi	Çevrim içi ders desteğine güvenemiyorum	1	Ö7
	Eğitim süresi	1	MY1
Bilişsel yük	Hızlandırılmış sunumları nedeniyle çocuğun algılamasında zorluk	1	Ö12
	İhtiyaç durumunda destek sağlama	1	Ö16
Bilgiye erişim kolaylığı ve avantajları	Tekrar izleyebilme olanağı ve anlaşılmayan konuların kavranmasında avantaj sunma	1	Ö12
	Çevrim içi eğitimde konu kaybı olmuyor ve etkili	1	Ö7
	Zengin bilgi kaynağı ve bilgiye erişimde kolaylık	1	Ö4
	Bilgiye erişimde kolaylık ve avantaj	1	MY6
	Çevrim içi eğitim, örgün eğitimin yetersizliği nedeniyle olumlu	1	Ö1
Sistemsel yetersizlik kaynaklı zorunluluk	Eğitim sisteminin yetersizliği nedeniyle gereklidir	1	Ö13

Program çeşitliliği ve yaygınlık	Eğitimlerin çeşit olarak fazla oluşu	1	MY1
	Eğitimlerin niceliksel fazlalığı	1	MY1
Sosyal etkileşim eksikliği ve izolasyon	Sosyalleşme kaybı	1	Ö7
Paydaş memnuniyeti ve Program desteği	Çevrim içi ders desteği gereklidir	1	Ö13
	Destekliyorum	1	MY3
	Memnuniyet	1	M2
Denetim	Çevrimiçi kaynaklar denetlenmeli	1	MY3
	Çevrim içi eğitimin denetlenme ve düzenlenme ihtiyacı	1	Ö4
	Çevrim içi eğitim devletçe denetlendiği sürece olumlu	1	Ö1
Kısa vadeli etki ve sürdürülebilirlik sorunu	Geçici fayda sağlıyor	1	M1
Ekonomik boyut ve maliyet	Ücretsiz YOUTUBE platformu varken ücretli çevrim içi desteğe ihtiyaç yok	1	Ö24
	Çevrim içi eğitim ekonomik ve erişim kolaylığı sağlıyor	1	MY9
	Ekonomik	1	MBY1

Tablo 10’da yönetici ve öğretmenlerin çevrim içi ders desteği hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular genel çerçevede incelendiğinde, çevrim içi ders desteğine ilişkin iki boyutlu bir değerlendirmenin yapıldığını gösteren bulgular saptanmıştır. Bir yanda “yüz yüze eğitime kıyasla “verimsizlik ve etkisizlik” söylemi baskın gelirken diğer yanda ise “koşullu olarak yarar” sağladığı vurgusunun öne çıktığı belirlenmiştir. “Verimsizlik ve başarıdan yoksunluk” temasının özellikle sık tekrarlandığı ve yüz yüze eğitime göre verimsiz ve etkisiz eleştirisinin 9 katılımcı tarafından dillendirildiği görülmüştür ($n=9$; MY6, MY8, MY9, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö25, Ö26). Bu değerlendirmeyi güçlendiren alt nedenler arasında

ebeveyn baskısıyla alınan çevrim içi desteğin fayda üretmemesi (n=3; MY5, Ö3, Ö6), planlama eksikliği (n=1; MY1), teknoloji bağımlılığını pekiştirme (n=1; MY2), ücretli platformlarda basılı kaynak eksikliği (n=1; Ö24) ve öğrenen farklılıkları nedeniyle her çocuğa uymayışı (n=1; Ö19) yer aldığı görülmüştür. Tablodaki diğer anlamlı bulgular arasında, eğitimlerin “formalitede” kalması (n=1; MY1), oturum sayısının fazlalığının dikkati dağıtması (n=1; MY1), küçük yaş grubunda etkisizlik (n=1; Ö6), akademik olarak zayıf öğrenciye faydasızlık (n=1; MY4), “etkisi düşük” gibi genel olumsuz yargılar (n=1; Ö18, n=1; M1) ve “verimsiz/işlevsiz” nitelendirmeleri (n=1; MY5, n=1; MY1) bulunduğu belirlenmiştir.

Verimsizlik ve başarıdan yoksunluk temasını vurgulayan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu bağlamda, baskın bir şekilde öne çıkan çevrim içi eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla verimsiz ve etkisiz eleştirileri bazı yönetici ve öğretmenlerin şu görüşleriyle ortaya konulmuştur;

“Şimdi hiç denemedim. Yani o ücretli siteleri gerçekten çok da incelemedim. İu yani çevrim içi ortam derken kastettiğimiz online uzaktan dersler ise paralı parasız bunların çok etkili olduğunu zannetmiyorum. Neden? Çünkü diyorum ya her eğitimin bir politikası her toplumun bir kültürü mevcut. Yani bizde sınıfın içerisinde öğrenciyle göz teması kurmadıktan sonra bu iş çok yürümüyor. Benim fikrim yani öğrenci sınıfta olmalı, hem şuna bir şey diyemem. EBA çok iyi yani gerçekten özellikle "EBA Akademik" çok beğeniyorum. Oradaki algoritma, dijital yapay zekâ gerçekten çok iyi işler yapıyor. Orada oluşturulan sarmal eğitim etkili. Ama bunlar nerede etkili? İşte öğrenciye bir test verdiğinizde öğrenciye bir sınav verdiğinizde yapamadıkları üzerinden konu anlatımlarına yönlendirip çocuğun o konuları bir şekilde tamamlamasını sağlayıp tekrar sarmal bir şekilde bunu test ettiğinizde yoksa bütün eğitimi anlatım dahil olmak üzere uzaktan vermeye kalktığınız zaman işte uzaktan eğitim dönemini hepimiz yaşadık. Yani o pek ben kendi adıma tatmin olamadım, o dersleri verirken olduğunu hissedemedim olduramadık. Hani öğrenciler ne kadar o derslerden verim aldılar? Öğrenciler de çok memnun değildi, iş çok kötü bir noktaya

gidiyordu. Nasıl? Hani ilk başladığında okulu özledik ya okula gelelim çok sıkılıyoruz grubu. İşte... Nerede? Mart civarında, Nisan civarında tekrar dönüp yeni eğitim öğretim yılında Kasım ayına geldiğinde ya böyle de iyiymiş ya ne güzel işte falana bağladığında açıkçası kendi adıma da endişelendim. Neden? Çünkü olmuyor yani uzaktan gerçekten etkili ve verimli bir eğitim olmuyor.” (MY6),

“Yani şöyle söyleyebiliriz, bu çevrim içi eğitim konusunda bu pandemi sürecinde tüm Türkiye olarak hatta dünyanın birçok yerinde bunu tecrübe ettik ve varılan sonuç, genel kanaat şuydu ki, çevrim içi eğitimler yüz yüze eğitim kadar etkili olmuyor.” (MY8),

“Bu çevrim içi ortamda yapılan dersler birebir yüz yüze yapılan ortamda yapılan dersler gibi maalesef verimli olamıyor. Çünkü ortada bir sanallık durumu söz konusu. O da bir... gerçekliği tam olarak yansıtmıyor veyahut ta iletişim tam olarak sağlanamıyor. Bir kopukluk yaşanabiliyor.” (Ö10),

“Ben eğitimin yüz yüze olması gerektiğine inananlardanım. Yani öğrenciyle yüz yüze bu göz teması kurulacak. Bu yakınlık sağlanacak. Onun haricinde ben çevrim içi eğitim faaliyetlerinin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö26).

Bununla birlikte ebeveyn baskısıyla alınan çevrim içi ders desteğinin faydadan uzak kaldığını katılımcılar MY5 ve Ö6 şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Parayı aile ödeyip aile bunu yönlendirdi ise çocuğa kesinlikle katkı sağlayacağını düşünmüyorum.” (MY5),

“Zorla ekranın başına oturturulmuş ki birçok öğrenci de veli tarafından zaten oturturuluyor. İşte "hadi oğlum özel derse imkânımız yok işte şey yapın ekran başından dinle" falan işte zorla oturturan, isteksiz oturturulan öğrencilerle ben çok da faydalı olacağını düşünmüyorum açıkçası.” (Ö6).

Diğer yandan dikkat çekici nitelikteki diğer bazı bulgulara ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine de yer verilmiştir. Bu doğrultuda yönetici MY2, çevrim içi desteğin teknoloji bağımlılığını pekiştirdiğini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Bir de maalesef günümüzde zaten öğrencilerimiz, çocuklarımız bir teknoloji bağımlılığıyla karşı karşıyalar. Ya bir de böyle bir şeyimiz, dezavantajımız varken teknoloji bağımlılığı söz konusuysen çocukları biz tekrar çevrimiçi platformlara iterek onu da desteklemiş pekiştirmiş oluyoruz gibi geliyor.” (MY2).

Ayrıca öğretmenlerden Ö19, bireysel öğrenme farklılıkları nedeniyle her çocuğa uymadığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Çevrim içi ortamın her çocuğa hitap etmeyeceğini düşünüyorum. Çocuktan çocuğa bazı çocuk görseldir, bazı çocuk dokunsaldır, bazı çocuk işitseldir. Çocuklar eğer... çocuk evet izleyerek onu dinleyen ekranda izleyerek öğrenebiliyorsa olabilir ama her çocuğa bu olur kabul etmiyorum. Doğru değil.” (Ö19).

Ayrıca öğretmenlerden Ö6, çevrim içi ders desteğinin küçük yaş gruplarında verimsiz ve etkisiz olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani küçük yaş grubu için açıkçası eee çok etkili olacağını düşünmüyorum hocam. Uzaktan eğitimi biz de yaptık Pandemi döneminde, ki birinci sınıfa denk gelmişti benim şey, ... birinci sınıf okuttuğum zamanda Pandemi denk gelmişti. O zaman şunu gördük. Yani ilk defa yaptığımız bir şeydi. Öğrenciler ekran başında okuyor, yazıyor çünkü arkadan destek var. Anne baba söylüyor. Çocuklar bir süre sonra okul açıldı, okula geldik. Baktık ki çocukların yani okuyan yazan çocuklar okuyamıyor. Yani oğlum sen okuyordun ekranın başında ne oldu bir anda hani zaten biliyorsunuz onu arkadan destekliyorlar, söylüyorlar öğrenciye ama. Eee, bu kadar geri kalacağını düşünmemiştik mesela.” (Ö6).

Buna karşın verimlilik ve etkililik söyleminin “koşula bağlı yarar” değerlendirmesiyle öne çıktığı saptanmıştır. Akademik kaygısı olan bilinçli öğrenciler için çevrim içi desteğin yararlı olabileceği (n=2; MY4, Ö3), altyapı iyi ise (n=1; Ö12) ve ortam bilinçle kullanılırsa (n=1; Ö20) fayda sağladığı belirtilmiştir. Planlı ve gerektiği kadar uygulandığında verim ürettiği (n=1; MY1), görsel ve oyun destekli tekniklerin motivasyonu artırdığı (n=1; MY2, n=1; Ö23, n=1; Ö22), başarılı öğrencilerde verimlilik sağladığı (n=1; Ö6) ve pekiştirme ve

konu tamamlama amaçlı yarar sunduğu (n=1; Ö5, n=1; Ö9) ifade edildi. Bazı katılımcıların da genel olumlu kanaat bildirdiği, olumlu ve yararlı olduğu (n=1; MY7), çok verimli olduğu (n=1; MY1), bireyin istekliliği koşulunu özellikle vurgulayan görüşlerin de dikkat çektiği belirlenmiştir. (n=1; Ö16).

Bu doğrultuda çevrim içi eğitimin koşula bağlı verimlilik ve etkililik sağladığına ilişkin bulgular katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda akademik kaygısı olan bilinçli öğrenciler için çevrim içi desteğin yararlı olabileceğini katılımcılar MY4 ve Ö3 şu düşünceleriyle aktarmışlardır;

“Ya bu özellikle Pandemi döneminde belki bilirsiniz ”.....” diye bir uygulama vardı. Benim öğrencilerimden bir tanesi bunu kullanmıştı ve çok çok başarılı oldu. Ama tabii ki bu özel ders için söylediğim şey bunun için de geçerli. Yani her öğrencide aynı etkiyi yaratacağını ben düşünmüyorum. Yani bilinçli bir öğrencide bu çevrim içi derslerin ya da mentörlük hizmetlerinin olumlu sonucu olacağını düşünüyorum.” (MY4),

“Ben öğrencinin alma kapasitesine bağlı olarak verimin değiştiğini düşünüyorum. Yani eğer öğrenci bu dersi almak istiyorsa bu derse ihtiyacı olduğunu düşünüyorsa ya da geleceğe yönelik farklı beklentileri olan bir öğrenci ise bundan sonuna kadar yararlanıyor. Özellikle de bu çevrim içi dersler birebir hani karşılıklı canlı olan dersler ise o zaman öğrenci ondan sonuna kadar yararlanıyor.” (Ö3).

Diğer bazı dikkat çeken nitelikteki bulgular da katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda çevrim içi ortamın bilinçli kullanıldığı sürece verimli ve etkili olacağını öğretmen Ö20 şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Şöyle değerlendirebilirim, ben kendi bakış açıma göre. İnternet kullanımı hani ya da cep telefonu kullanımı, tablet kullanımı çocuklar için zararlı aman tüh kaka olayına gel... faydalı o olacağını ve faydalı tarafını aldığımız müddetçe bunların öğrencilerde de velilerde de olumlu olacağı kanaatindeyim ben.” (Ö20).

Diğer yandan yönetici MY2 ile öğretmen Ö23, görsel ve oyun destekli seçeneklerin kullanılması durumunda motivasyonu arttıracaklarını şu görüşleriyle dile getirmişlerdir;

“Evet, bir şeyler anlatılıyor, çok farklı yöntemler hatta oyunlarla karışık, çok farklı teknikler uygulanıyor.” (MY2),

“Çevrim içi ortamda sunulan ders desteklerine işte çocuk benim o çocuklarım o biri ortaokulda biri ilkokulda, faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü hani eğlenceli oluyor, daha görseli fazla oluyor. Bu yüzden hani o yaş grubunda çok eğlendiklerini düşünüyorum. Ya benim için iyi.” (Ö23).

Bununla birlikte yönetici MY1, çevrim içi eğitimin planlı ve gerektiği kadar kullanıldığında ancak verimli ve etkili olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Yapılması gerekir ama dediğim gibi planlanıp, dozunda ve uygulanabilir oranda yapılmasının faydalı olacağını düşünüyorum.” (MY1).

“Ticarileşme ve piyasa odaklılık” temasının iki öğretmen tarafından (n=2; Ö11, Ö25) problem alanı olarak tanımlanırken, diğer yandan zaman tasarrufu vurgusu (n=2; MY10, Ö21) ve çalışan yetişkinlerin sınav hazırlığında pratiklik (n=1; Ö15) öne çıkan bulgular arasında olduğu ve zaman yoksunluğu (n=1; MY1) alt temasının ise karşıt yönde bir gerekçe olarak vurgulandığı saptanmıştır.

Ticarileşme teması kapsamında ulaşılan bulgular katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda çevrim içi eğitimin ticarileştiği ve piyasa odaklı bir zeminde yürütüldüğünü öğretmenler Ö11 ve Ö25 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bunlar da tamamen ticari çıkar amaçlı yapılan şeyler. Yani hani kişiler, eee bir şekilde kendi reklamını yaparak çevrimiçi kurslar vererek bu işi ticarete dökmüşler.” (Ö11),

“Şimdi, ben onu biraz daha para tuzağı gibi görüyorum. Yani hani koçluk için de öğrenci koçluğu için de işte o çevrim içi "....." dır falan yani bu tür konuları.” (Ö25).

Diğer yandan katılımcılar MY10 ve Ö21, çevrim içi eğitimi olumlu bulduklarını ve zamandan tasarruf sağladığını şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Bence çevrim için ...çevrim içi eğitim çok güzel bir sistem. Pandemi ile beraber geldi çünkü zamanımızın şartlarından insanlar yetişemiyor. Zaman sıkıntısı yaşıyoruz. Böyle çevrim içi, online derslerin olması çok iyi.” (MY10),

“Çevrim içi ortamlarda sunulan ders deyince maddiyat boyutu hakkında pek bir bilgim yok. Hani hiç kullanmadım ama bu sene ben eşim üzerinden de bir tecrübe yaşadım. Benim eşim Edebiyat öğretmeni. Yıllardır dershaneye gidiyor fakat henüz ataması olmadı. Yeterli puanı alamadı, sonra evlendik. Kastamonu'ya geldik. Kastamonu'da derslane yetersiz düzeyde hani çok fazla bir çeşit yok. Akademik bilgisi üstün seviyede bir eğitimci yok. Bu yüzden o derslane bulma konusunda bir sıkıntı yaşadık. İsmi vermeyeceğim. Bir derslane uzaktan eğitim yoluyla ders etkinliğine başladı. Saatleri belirlendi. Eşim evden, tableten kendi dersine giriyor, derslerini takip ediyor. Haftada bir gün rehberlik eğitimini alıyor, online yönlendirmesiyle kendine bir plan çiziyor. Soru kaynaklarını aldı kendi soru çözüyor. Şimdi şöyle değerlendirdiğimde kendi derslane sürecim ve eşimin şu anki sürecine baktığımda. Ben sabah sekizde evden çıkardım. 8 buçukta dersimiz başlardı. Bir yarım saat yola giderdi. Okula giderdik, tamam dershaneye giderdik, otururduk. Belli bir süre ders alırdık ama o teneffüs arası gelirdi, işte hoca gelirdi, toplanırdı. Arada ister istemez 2 insan bir araya geldi mi sohbet başlar, gereksiz sohbetler başlardı, yol süresi zaman kaybı olurdu yoldan dolayı bizde bir yorgunluk olurdu işte. Bunların hepsi bizim eğitimimizde aslında bir zorlukmuş. Şimdi baktığımda çevrim içi online derslere baktığımda hani eşimin çok daha fazla vakti kalıyor, o vakitlerde de soru çözebiliyor. Hep şunu diyor, "keşke bizim zamanımızda da böyle olsaymış.” (Ö21).

Ayrıca öğretmenlerden Ö15, çevrim içi desteğin sınavlara hazırlıkta yetişkinlere pratiklik kazandırdığını şu sözleriyle vurgulamıştır;

"....." var. Mesela benim eşim Kastamonu üniversitesinde çalışıyor hocam ve çalıştığından dolayı sabah saat 8 akşam beşte çalıştığından dolayı bir dershaneye yahut da bir özel ders alabilecek bir durumu yok. Yani akşam geldiğinde çocuğumuzun eğitimi ile ilgileniyoruz ama böyle işimiz olmadığında 1-2 saat boşluk da olabiliyor. Bu süre zarfında eşim yararlanıyor benim. Bir saat iki saat çalışmak amacıyla hani onun da bir amacı var. Okul öncesi öğretmenliği istiyor. Diğerlerine nazaran dershaneye nazaran yahut ta özel derse nazaran fırsat bulduğunda yararlanabildiğin için hani boşluğu değerlendirebildiğin için çok güzel bir şey son zamanlarda." (Ö15).

Tablodaki diğer bulgular ele alındığında, "Eğitmen ve hizmetin niteliği" teması bağlamında hizmetin niteliği, *eğitmenin profesyonelliğine* yapılan atıf ile belirdiği (n=2; MY5, MY6); *hizmeti sunanın niteliği önemlidir* (n=1; M2) görüşünün de bunu destekleyen nitelikte olduğu saptanmıştır. Diğer yandan *içsel motivasyon* (n=1; M2) ve *sorumluluk sahibi öğrencilerin tercihi* (n=1; MY5) bulgularının, çevrim içi desteğin etkisini belirleyen bireysel koşullar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitmen ve hizmetin niteliği ile ilgili elde edilen bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, çevrim içi ders desteğinin alanında profesyonel eğitmenlerce verilmesi gerektiğini yöneticiler MY5 ve MY6 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

"Tabii bu arada hani eğitim aldığı kişi de çok önemli. Alanında çok çok çok iyi olmalı, çok profesyonel olmalı. Yani sonradan hadi ben tutayım işte. Hani bir kere bireysel olarak hani normal yüz yüze eğitimde de çok iyi olan bir kişi olmalı, eğitmen olmalı. Buna çevrim içine taşıdığında da ben alanında çok iyi olabilirim. Ama çevrim içi eğitim verirken bu kadar başarılı olmayabilirim yani. Bunları da çok iyi tercih etmek gerekiyor." (MY5),

"E kimin verdiği çok önemli. Yani ne kadar etkili, yetkili kişiler tarafından verildiği önemli. Yani sizde biliyorsunuz bunlar çok profesyonel anlamda yapılması gereken yani kaş yaparken göz çıkaracak noktaya da gidebilecek faaliyetler." (MY6).

Bununla birlikte yönetici M2, çevrim içi hizmeti sunanın niteliklerinin önemli olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır;

“Burada önemli olan zaten o hizmeti veren kişi en kaliteli bir şekilde vermeye çalışıyordur muhakkak.” (M2).

Ayrıca yönetici M2, bireyde içsel motivasyon olduğu sürece çevrim içi eğitimin etkili ve verimli olacağını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Burada hizmeti alanın motivasyonu bu eğitim kalitesini şekillendirir. Yeterince motive etse o hizmeti aldığı zaman olumlu bir etkisi olur ama motivasyonla ilgili bir sıkıntısı varsa çok bir karşılığı olmaz diye düşünüyorum.” (M2).

Bu duruma benzer bir şekilde yönetici MY5, çevrim içi desteği sorumluluk sahibi öğrencilerin tercih etmesi durumunda faydalı ve etkili olacağını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Bu da yine çok sorumluluk sahibi olan çok farklı çocukların tercih ettiği bir eğitim olduğu düşüncesindeyim.” (MY5).

Tabloda “Dijital dönüşüm” tema başlığı altındaki bulgular incelendiğinde çevrim içi desteğin dijital dönüşüm bağlamında *toplumsal yaşamın parçası* haline geldiği (n=1; MY11) ve *eğitimin bu dönüşüme ayak uydurması gerektiği* (n=1; MY3) ifade edilirken aynı katılımcının *dönüşümün yavaş ancak kaçınılmaz* olduğunu vurguladığı (n=1; MY3) saptanmıştır.

Dijital dönüşüm bağlamında tablodan ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, dijital dönüşümün toplumsal yaşamın bir parçası haline geldiğini yönetici MY11 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Önce bu çevrim içi ortamdan bahsetmek isterim. Kesinlikle net bir şekilde ay olmaz böyle bir şey bu bana göre asla değil dediğim bir noktaydı. Pandemiyle birlikte hayatımıza giren bu online işte çevrim içi hizmetler, her şekilde çevrim içi hizmetler, yani insanlar psikolog

desteklerini bile çevrimiçi aldılar bir dönem. Bununla birlikte hayatımıza girdi ve tabi yavaş yavaş buna alışmaya ısınmaya başladı. Tüm Metin, tüm toplantılarımız online oldu, Zoom üzerinden oldu vesaire.” (MY11).

Yine yöneticilerden MY3, eğitim dünyasının dijital dönüşüme ayak uydurması gerektiğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Yani bizim yavaş da gitse dijital dönüşüme mecbur ayak uydurmak zorundayız. Ben bunlara karşı değilim.” (MY3).

Aynı katılımcı, dijital dönüşümün yavaş gerçekleştiğini ancak bu dönüşümün kaçınılmaz olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Eğitim alanı dijital dönüşüm konusunda en yavaş ilerleyen alanlardan biri. Şu anda tarım bile bizden önde. Yani bir çiftçinin E-Devletten yapamayacağı hiçbir şey kalmadı. Şöyle söyleyeyim, zaten yapacak bir şey yok. Bu dijital dönüşüme mecburen geçecek herkes yani yönetim, eğitim yönetimi de geçecek.” (MY3).

“Destek ihtiyacında azalma” teması bağlamında tablodaki bulgular incelendiğinde, bazı katılımcıların destek ihtiyacındaki azalmayı yüz yüze tercihi (n=1; MY2), kaynak zenginliği nedeniyle çevrim içi desteğe gerek görülmemesi (n=1; Ö11) ya da özel ders tercihleri (n=1; Ö24) görüşleriyle vurguladıkları saptanmıştır. “Güvenilirlik ve kalite” tema başlığında ise bilgi doğruluğu (n=1; Ö4) ve platforma güvensizlik (n=1; Ö7) kaygıları çevrim içi destek eğitimleriyle ilgili uyarı niteliği taşıdığı belirlenmiştir. Oturumların uzunluğu (n=1; MY1) ve hızlandırılmış anlatımın bilişsel yükü (n=1; Ö12) gibi eleştiriler, çevrim içi sürecin tasarımına ilişkin diğer sınırlılıklar olarak öne çıkan bulgular oldukları görülmüştür.

“Destek ihtiyacında azalma” ve “Güvenilirlik ve kalite” başlığı kapsamında ulaşılan tüm bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, yöneticilerden MY2, çevrim içi eğitimi yüz yüze tercih ettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Dediğim gibi ben eğitimin daha kanlı canlı, yüz yüze samimi ortamlarda göz göze olması gerektiğini düşünüyorum. Ben de bir öğretmen olarak uı hani baktığımızda biz anlarınız

öğretmenler öğrenci ne durumda? O işi o kapmış mı olmuş mu olmamış mı? O yüzden çok başarılı ve gerekli bulmuyorum.” (MY2).

Öğretmenlerden Ö11 ise kaynak zenginliği nedeniyle çevrim içi desteğe gerek görülmediğini şu düşünceleriyle açıklık getirmiştir;

“Yani herhangi bir YouTube’a yazdığın zaman zaten aradığın konuyu bulabiliyorsun. Özel olarak bunlara çevrimiçi yani kurslara kayıt olmaya, çevrimiçi kurslara kaydolmaya bence gerek yok.” (Ö11).

Başka bir öğretmen Ö24 ise çevrim içi eğitimden ziyade özel derslerin daha verimli ve etkili olduğunu ve daha çok tercih edildiğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Yani öğrenci bazen şunu diyor, “hocam oraya verdiğimiz paranın işte bir buçuk katını daha versek ben özel ders alsaydım zaten sadece matematikten özel ders alsaydım daha iyiydi benim için” gibi geri dönütler alabiliyoruz.” (Ö24).

Diğer yandan “Güvenilirlik ve kalite” teması bağlamında ulaşılan bulgular, yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerden Ö4, çevrim içi eğitimde sunulan bilginin doğruluğu ve güvenilirliğinin önemli bir sorun alanı olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Acaba o seçenekler sonuca götürüyor mu? O önemli, yani verimliliği var mı? Denetlenemediği için sıkıntı büyük aslına bakarsan çok fazla ama hepsinin doğru olduğu mu o da tartışılır kim bunu denetleyecek? Yani herkes kendi bilgisini empoze etmeye çalışıyor ya da herkes kendi doğrusunu empoze etmeye çalışıyor.” (Ö4).

Bununla birlikte öğretmen Ö7 ise çevrim içi ders platformlarına duyduğu güvensizliği şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Ben çok güvenemedim. Kendi iki kızım için de açıkçası çevrim içi eğitim aldırmaı düşündüm matematik alanında. Çok güvenip devam edemedim ama internetten sosyal

medyadan okuduğum kadarıyla yorumlar, bazı yorumlar çok güzel. Bazı yorumlar kötü olunca da hiç müdahil olmadım.” (Ö7).

Diğer yandan yöneticilerden MY1, çevrim içi eğitim oturumlarının uzun olduğu eleştirisini şu görüşüyle savunmuştur;

“Verilen eğitim veya eğitimin sayısı fazla.” (MY1).

Öğretmenlerden Ö12 de çevrim içi eğitimde hızlandırılmış anlatımın getirdiği bilişsel yük nedeniyle çocuğun konuyu anlamakta güçlük çektiğini şu sözleriyle savunmuştur;

“Çok hızlandırılmış olduğu için çocuğun ilk başta algılamasında biraz sorun olabilir.” (Ö12).

Buna karşılık tablodaki bulgular esas alındığında çevrim içi ortamın bilgiye erişim yönünün olumlu karşılandığı, bulgular doğrultusunda tespit edilmiş, bu kapsamda *ihtiyaç halinde destek alma* (n=1; Ö16), *tekrar izleme ve anlamayı güçlendirme* (n=1; Ö12), *konu kaybını önleme* (n=1; Ö7), *zengin kaynak ve erişim kolaylığı* (n=1; Ö4, n=1; MY6) gibi alt temaların özellikle pekiştirme ve erişilebilirlik açısından olumlu bir deneyimi yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. İki öğretmen *çevrim içi desteğin örgün eğitimdeki yetersizliklere karşı gerekli bir tamamlayıcı* olduğunu savunmuştur (n=1; Ö1, n=1; Ö13). *Program çeşitliliği ve yaygınlık* (n=1; MY1) hem fırsat hem de planlama zorluğu bakımından iki yönlü bir durumu ortaya koyduğu değerlendirilmiştir. *Sosyalleşme eksikliği ve izolasyon* ise bir katılımcı öğretmen tarafından açık bir risk olarak ifade edilmiştir (n=1; Ö7).

Bu doğrultuda tabloda çevrim içi eğitimde bilgiye erişim bağlamında ulaşılan bu bulgular, katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, çevrim içi eğitimin ihtiyaç halinde destek alındığı bir araç olduğunu öğretmen Ö16 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“...ama imkânı yoksa çevrimiçi de size yardımcı oluyor.” (Ö16).

Öğretmenlerden Ö12 de çevrim içi eğitime olumlu bir perspektiften bakarak çevrim içi kaynakların tekrar izleme olanağı sunduğunu ve bireyde anlamayı güçlendirdiğini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Tekrar tekrar izleyebilme şansı olduğu için bu bir onun için avantaj. Yani kaldığı veya anlamadığı noktada ertesi gün tekrar onu açıp izlemesi çok büyük bir avantaj.” (Ö12).

Aynı şekilde öğretmenlerden Ö7 ise çevrim içi eğitimin konu kaybını önleyici bir niteliğe sahip olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Lakin yaşadığımız hani pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde ben birinci sınıftım. Bizim görevimiz yokken bile ben bir hafta sonra başladım ve gerçekten etkili oldu. Yani kayıp olmadı. Bizim içimizde toparladım. Kendi sınıfım adına kaybettiğimiz bir şeyin çok olduğunu sosyallik haricinde düşünmüyorum.” (Ö7).

Diğer yandan katılımcılar Ö4 ve MY6 ise çevrim içi eğitim araçlarının zengin kaynak ve bilgiye erişim kolaylığı sağladığını şu sözleriyle vurgulamışlardır;

“Yani burada artık internet olmazsa olmazlardan. Eskiden insanlar bu kadar çok bilgiyi ulaşım kolay değilken biliyorsunuz ansiklopediye muhtaçtık, kütüphanelere gider, öyleydik ama artık her şey bir tuşla her şeye ulaşabilme eğitime soğumuş bir vaziyette. Güzel ama yani bu kadar şeyin seçeneğin olması da güzel.” (Ö4),

“Ha onun dışında öğrenciler için tabi bizim hepimizin yaşı az çok belli. Bizim zamanımızda öğrencilerin bizim zamanımızdaki öğrencilerin sahip olmadığı çeşitli avantajlara bu gençler sahip. Bazıları bunu güzel kullanıyor. Ne gibi? Bizim için bilgi kaynağı öğretmendi. Öğretmen olmayınca bizim bilgi kaynağımız sınırlanıyordu. Arkadaştan falan dinlememiz lazımdı. Şimdi öğrenciler çeşitli web sitelerine girerek internetten, yani okulda Iı A öğretmeni B konusunu anlattı anlamadı. C öğretmene gitti yine anlamadı. D öğretmeni anlamadı. İnternette bunu anlatan yüzlerce site var. İllaki sana uygun, ona uygun, birine uygun bir yolu bulup öğrenebiliyor. Dolayısıyla böyle bir avantajları var. Yani bilgiye erişmek bir

sorun olmaktan çıktı. Bilgiye artık erişmek isteyen öğrenciyi bulmak sorun haline geldi biraz.” (MY6).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö1 ve Ö13, çevrim içi eğitim kaynaklarının örgün eğitimdeki yetersizliklere karşı tamamlayıcı bir niteliğe sahip olduklarını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Ücret karşılığında ama burada bir nevi özel dersin bir değişik hali diye düşünüyorum. Yani özel ders veren bunu matematik öğretmenleri çok yapıyor benim bildiğim kadarıyla. Yani güzel bir şey yani. Evet o emeğinin karşılığında maddi bir karşılığı var. Hani işin ucunda para olunca sanki müşteri gibi algılanıyor ama öyle değil. Yani gerçekten hani okul bazen yetersiz kalabiliyor. Yani yetersiz derken işte okulların şartları malum. Yani 40 dakikalık derste konuyu vereyim. Yani tam olarak üniversite sınavını kazanacak düzeyde ya da lise sınavına öğrenciyi yetiştiremeyebiliyoruz. Mutlaka bir destek gerekiyor.” (Ö1),

“Gerekliliği oluşturan şeyin yine eğitim sistemi olduğunu tekrar aynı yere bağlayarak söyleyebilirim yani.” (Ö13).

Bununla birlikte yöneticilerden MY1, çevrim içi eğitim desteğinin program çeşitliliği bakımından fazla olduğunu ve nicelik yönünden de yaygın olduğunu şu sözleriyle yansıtmıştır;

“Çeşitliliği fazla. Yani bir eğitici okulda ders yükünü mü çekecek eğitmen veya idarece okulun işlerini mi yapacak? Bunları mı takip edecek? Verilen eğitim veya eğitimin sayısı fazla.” (MY1).

Buna karşın öğretmenlerden Ö7, çevrim içi eğitimin olumsuz yönlerine vurgu yapmış ve çevrim içi kaynakların bireylerde sosyalleşme eksikliği ve izolasyona neden olduğunu şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Kendi sınıfım adına kaybettiğimiz bir şeyin çok olduğunu sosyallik haricinde düşünmüyorum.” (Ö7).

Son olarak tabloda “Paydaş memnuniyeti ve Program desteği” teması boyutu altında erişilen bulgular değerlendirildiğinde “*gereklidir*” (n=1; Ö13), “*destekliyorum*” (n=1; MY3) ve “*memnuniyet*” (n=1; M2) ifadelerinin çevrim içi eğitim kaynaklarının olumlu yönünü vurgulayan tespitler oldukları saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde çevrim içi kaynakların denetim talebinin katılımcılar tarafından açık bir biçimde yinlendiği ve *kaynakların denetlenmesi* (n=1; MY3), *devletçe düzenleme* (n=1; Ö4) ve “*devlet denetlediği sürece olumlu*” yaklaşımı (n=1; Ö1) gibi vurgularla yansıtıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte *etkilerin kısa vadeli kalması* uyarısı (n=1; M1) sürdürülebilirlik tartışmasını ön plana taşıırken “*YouTube varken ücretliye gerek yok*” (n=1; Ö24) ile “*ekonomik ve erişilebilir*” yarar söylemleri (n=1; MY9, n=1; MBY1) bulguların ekonomik boyutuna atıfta bulunmuş ve hem fayda hem de ekonomi olmak üzere iki yönlü bir düşünciyi ortaya koymuştur.

Bu kapsamda “Paydaş memnuniyeti ve program desteği” bağlamında ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşlerinden alınan alıntılarla desteklenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerden Ö13, çevrim içi eğitim desteğinin gerekli olduğunu, yönetici MY3 çevrim içi kaynaklarını desteklediğini ve yöneticilerden M2 ise çevrim içi destek kaynaklarından memnuniyet duyduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“*Bunların da gerekli olduğu ama gerekliliği oluşturan şeyin yine eğitim sistemi olduğunu tekrar aynı yere bağlayarak söyleyebilirim yani.*” (Ö13),

“*Ben destekliyorum hocam.*” (MY3),

“*Şimdi ...ben kendi adıma bu alanda hiç hizmet almadım ama hizmet alan arkadaşlarım var. Özellikle İngilizce konusunda çeşitli sosyal medya paylaşımları veya sosyal medya üyelikleriyle bir aylık bir ödeme yapıp hizmet alıyorlar. Benim yaşadığım bir tecrübe yok ama o arkadaşlarımın aldığı hizmetten memnun kaldığına dair duyumlarım var.*” (M2).

Bulguların denetim boyutunda ise yöneticilerden MY3, çevrim içi kaynakların denetlenmesinin bir gereklilik olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Bunların bir kontrol edilmesi taraftarıym. Yani ne bileyim bir denetim mekanizması olması lazım. Yani ben gidip de dur bir Youtube kanalı açtım. Fen şuradan bir tuttum. Her öğrenciye mentörlük yapayım çünkü biz bunu bilemeyiz. Devamında kimin nereye yönlendirilecek? Yani öğrenci yani bir beklenti mi var? Hani devamında sadece mentörlük mü yapıyorlar? Hani hani bunun bir denetim mekanizması olması lazım. Yani çocuğu biz oraya 16 yaşında ekranın başına teslim ediyorsak birilerine onu mutlaka bir denetim altına almak kontrol etmek lazım. Hani bunun takibini dijital ortamda yapılabilir. Çok zor bir şey olduğunu zannetmiyorum.” (MY3).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö4 çevrim içi eğitim kaynaklarının denetlenmesine yönelik devlet tarafından düzenlemeler getirilmesi gerektiğini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Biraz bu çevrim içi güzel gibi görünse de karmaşıklığa kaosa da itiyor eğitimi de hani bunu düzene sokmakta yarar var.” (Ö4),

Öğretmenlerden Ö1 ise çevrim içi kaynakların devlet tarafından denetlendiği sürece olumlu yaklaşım içinde olduğunu şu görüşüyle savunmuştur;

“Bu faaliyetler bence devlet denetiminde olduğu sürece gayet olumlu bakıyorum ben bu gerek mentörlük hizmeti gerek ders çevrim içi ders desteğine.” (Ö1).

Diğer yandan yöneticilerden M1, çevrim içi kaynakların etkilerinin kısa vadeli olduğunu ve sürdürülebilir olmadığını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Orada bir burada şu an mezun olmayan şu an okula devam eden bir öğrencimizin bir sözü vardı. Oradan izlenen dersler, hani videodan izlenen dersler pencereden işte dışarıya yağın yağmuru izlemeye benzer diyordu. O an hoşunuza gider ama ıslanmadıktan sonra o yağmur ıslatmadıktan sonra bir anlamı yok diyordu. Ben de ona katılıyorum, o dersler anlık bence fayda sağlıyor, o an konuyu anlıyor, arkasından soru çözüyor, öğrenci anlayabiliyor ama...” (M1).

Buna karşın çevrim içi eğitim desteğinin sağladığı yararlar bağlamında öğretmen Ö24, Youtube platformu varken ayrıca ücretli bir çevrim içi platforma ihtiyaç olmadığını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Hocam 2 şekilde cevap vereyim ben sorunuza. Bir, ders desteği ve sonrasında mentörlük koçluk hizmeti olarak. Ders konusunda öğrencilerimizden bazen gelip anlatıyorlar. Ben hiç açık söyleyeyim, hiçbirini açıp bakıp kendim bireysel anlamda araştırmadım çünkü olur da bir gün bir öğrenci sorar da yönlendiririm, o da onun ihtiyacını karşılamaz, yanlış yönlendirmiş olurum düşüncesiyle hiçbirini açıp da incelemiyorum. Öğrenci gelip sorduğunda da benim bilgim yok. Hani giden arkadaşlarınız varsa onlara sorun diye özellikle hani en azından kullanmış kişilerin tecrübesinden faydalansın istiyorum. Ders desteğiyle ilgili yani olumlu dönüt veren öğrenciler de oluyor kullanıp ama olumsuz veren de oluyor. Hani şöyle ücretli olanlarla ilgili bu var ama mesela şunları benim yakın çevremden de biliyorum, hem kendi akrabam ya da çok yakın hem tanıdığım kişilerden Youtube vesaire gibi platformları kullanarak bireysel anlamda ders çalışıp hem de oradan destek alıp ciddi anlamda başarı sağlayan öğrenciler oldu. Yani o anlamda faydalı olduğunu biliyorum ama ücretleriyle ilgili yani bu kadar para vermesek de YouTube’den izlese de oluyormuş denildiğini duyuyorum.” (Ö24).

Bununla birlikte yöneticiler MY9 ile MBY1, çevrim içi ders kaynaklarının ekonomik ve erişilebilir olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Şimdi bunun olumlu yönü parası olup da köyde mesela internet varsa o çocuklar için iyi. Çünkü onların şeye gitmesi çok zor oluyor. Şehre, merkeze gitmesi çok zor oluyor. Bu yönden çok iyi.” (MY9),

“Okulumuzda yine aynı şekilde uzaktan eğitim çevrimiçi ortamda ders paketi alan öğrenci de var. Bunu da biliyorum. Bunların faydasına gelecek olursak tabii ki bunlar daha çok ekonomiklik açısından tercih ediliyor. Hem atıyorum veli evden çıkıp çocuğunu bir yere

götürüp getirmek zorunda kalmıyor hem de daha piyasaya göre daha uygun oluyor.” (MBY1).

Sonuç olarak katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların çevrim içi ders desteğini genel olarak yüz yüze eğitimin yerine değil, doğru hedefler belirlendiğinde, nitelik ve planlama koşulları sağlandığında tamamlayıcı bir araç olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Bulgular arasında en yüksek yoğunluğun “verimsizlik ve etkisizlik” tema başlığında toplandığı, altyapı-eğitmen niteliği-öğrenci motivasyonu-planlı kullanım gibi etkenlerin birleşimi sağlandığında çevrim içi destek kaynaklarının sağladığı yararın belirgin hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara ek olarak ticari risk, güvenilirlik ve denetim gereksinimi gibi temaların ise bulguların geneline yayıldığı görülmüştür.

Tablo 11: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mentörlük Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Mentörlükte gelişim kazanımları	Mentörlük faydalı ve olumlu	4	M2, MY7, MY9, Ö23
	Mentörlüğü destekliyorum ve olumlu buluyorum	1	Ö19
	Mentörlük olumlu ve öğrencileri motive edici	1	MY10
Mentör yeterliliği ve Nitelik sorunları	Mentörlükte yeterlilik sorunu	3	MY6, Ö12, Ö16
	Devletin serbest Mentörlük piyasasını düzenleme gerekliliği	1	MY6
	Sertifikasız Mentörlük sorunu	1	MY6
Dijital Mentörlük ve etkililik	Birebir yüz yüze uygulanmayan Mentörlük etkisiz	2	Ö5, Ö18

	Öğrenciler çevrim içi ortamda rehber öğretmenlerden Mentörlük görüşme desteği almalı	1	Ö21
	Çevrim içi Mentörlük desteği faydalı	1	MY8
Öğretmen mesleki gelişimi ve Mentörlük yetkinliği	Öğretmenler Mentörlük konusunda eğitim almalı	2	Ö19, Ö20
Bireyselleştirilmiş Mentörlük ve etkililik	Birebir Mentörlük desteği etkili	2	MY8, Ö6
Mentörlük uygulamalarının etkililiği	Akademik kaygısı olan başarılı öğrenciye profesyonel Mentörlük faydalı	2	Ö5, Ö8
	Mentörlük ilerleyen yaştaki öğrenciler için uygun	1	Ö8
	Mentörlük ilkökul seviyesindeki çocuklar için uygun değil	1	Ö8
	Mentörlükle akademik başarısı düşük öğrencinin başarı durumunu yükseltme	1	M2
Mentörlükte yaygınlaşma sorunu	Mentörlüğü tercihte azlık	1	Ö24
Mentörlük İhtiyacı	Mentörlük gereklidir	1	Ö9
Aile rolünün yerine geçen Mentörlük	Aile ilgisinin yerini Mentörler alıyor	1	MBY1
Devlet Denetimi	Mentörlük devletçe denetlendiği sürece olumlu	1	Ö1

Ticarileşme ve Piyasa odaklılık	Mentörlük ticari odaklılıktan ziyade öğrenci odaklı ise yararlı	1	Ö20
	Mentörlük bireysel yönlendirmenin sistemleştirilmiş ve ticarileşmiş şekli	1	MY11
	Mentörlük hizmetlerinde ticarileşme	1	Ö25
Mentörlük etkisizliği ve başarısız uygulama	Mentörlüğü desteklemiyorum	1	Ö11
Takip ve Rehberlik	Her öğretmen doğal bir Mentördür	1	MY11
	Mentör görevi üstlenen rehber öğretmenle her çocuk haftada 1-2 defa görüşmeli	1	Ö21
	Kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin isteksizliği nedeniyle Mentöre duyulan ihtiyaç	1	Ö15
	Dışa dönük motivasyonla çalışan çocuk için Mentörlük gereklidir	1	Ö15
	Mentörlük öğrenciye psikolojik destek bakımından önemli	1	Ö10
	Mentörlük akademik kaygısı olan çocuğun çalışma düzenini takip konusunda faydalı ve olumlu	1	Ö24
	Mentörlük öğrenciyi yönlendirme bakımından faydalı	1	Ö2
	Mentörler çocuğun takibi ve yönlendirilişi bakımından faydalı	1	MBY1
Bilgi ve farkındalık eksikliği	Mentörlük konusunda herhangi bir fikrim yok	1	Ö13

Tablo 11’de yönetici ve öğretmenlerin Mentörlük hizmetleri hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, Mentörlük hizmetlerinin katılımcılar nezdinde genel çerçevede faydalı görüldüğü ama niteliğinin tartışılır olduğu ve denetime tabi tutulması

gerektiği saptanmıştır. Katılımcıların çoğu mentörlüğü *olumlu ve faydalı* gördüğünü (n=4; M2, MY7, MY9, Ö23) ifade etmiş, ayrıca bazı katılımcıların da mentörlüğü *destekliyorum ve olumlu buluyorum* (Ö19; n=1) ve *öğrenciyi motive edici* (MY10; n=1) ifadeleri ile mentörlüğün olumlu boyutunu güçlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte mentörlüğün etkililiğinin *birebir mentörlük etkili* (n=2; MY8, Ö6) temasının da vurguladığı üzere bireyselleştirme yoluyla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde *akademik kaygısı olan başarılı öğrenciye profesyonel mentörlük yararlı* (n=2; Ö5, Ö8), *ilerleyen yaşta uygun* (Ö8; n=1) fakat *ilkokul için uygun değil* (Ö8; n=1); *akademik başarısı düşük öğrencide iyileştirme* (M2; n=1) gibi temalar, mentörlüğün bireyler için uygunluk durumunun yaş ve ihtiyaç düzeyine göre farklılaştığına işaret etmiştir. Buna benzer bir şekilde *mentörlük gereklidir* (Ö9; n=1) ve *tercihte azlık var* (Ö24; n=1) temaları da birlikte değerlendirildiğinde mentörlüğün olumlu potansiyelinin kabul edildiği ancak yaygın olmadığını yansıtmaktadır.

Tablodan çıkarılan bu genel eğilim, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, katılımcılar M2, MY7 ve Ö23, Mentörlük uygulamasını olumlu ve faydalı bulduklarını şu sözleriyle doğrulamışlardır;

“Şimdi mentörlükle ilgili de şöyle bir tecrübem var. Ben burada ilk göreve başladığım zaman ortaokul da benim sorumluluğumdaydı. Orada bir eski sınav sistemi LGS'miz vardı o zaman. LGS'ydi o zaman ismi. Yılda 2 defa yapılırdı. Yazılı sınav yerine geçerdi. Orada ben bir koçluk sistemi uyguladım. Gayet de faydalıydı. Öğrencilerimizi önce eee beklentimiz olan öğrenci grupları üzerinde o sınav grubunun o 6 dersin öğretmenleriyle ilgili bir gruplama yapardık. Sonra akademik anlamda çok beklentimiz yoksa öğrenciden diğerleriyle ilgili ayrı bir gruplama yapardık. Buradaki amacımız o akademik anlamda beklentimizin az olduğu grubu yok saymak değil. Onlarla ilgili farklı bir çalışma yapıp onları da yukarı çekmek. Yani bu bir sınıflandırma gibi düşünmemek lazım bunu. Bir grup var. Akademik anlamda beklentimiz olan bir grup var. Akademik anlamda tabii beklentimizin az olduğu. Bir şekilde o beklentimizin az olduğu grubu da diğerlerinin yanına yaklaştırma yönünde,

öğretmenlerimizi bu anlamda yönlendiriyorduk. Mentörlüğü, koçluğu uyguladık ve olumlu sonuçlarını gördük.” (M2),

“Yüz yüze de olabilir. Yani, evet yani sistem o tarafa doğru gidiyor gibi geliyor bana. Çünkü benim kızım Tıpı bitirdi. TUS öğrencisi ama evde eee şimdi günde 7-8 saat belki 10 saat ders çalışması gerektiği için çalışamadı belki ya da konsantre olamadı veya bilemiyorum neden ama sonradan böyle bir hizmet almaya başladı ve şu anda işlerini yoluna koydu. Yani ben olumlu bakıyorum yani koçluk. Biz de mesela kendi öğrencilerimize koçluk sistemi uyguluyoruz 12. sınıflarda özellikle. Düzen getirme, yönlendirme, onu planlama yapma, belli bir takip gerektiriyor. Onları yapma açısından. Biz bunu uyguluyoruz zaten. Yani ben olumlu görüyorum. (MY7),

“Çocuğumuz için biz bir koçluk hizmeti almıştık. Bir arkadaşımız destek olmuştu, işte soru ... nasıl diyeyim kaynakları vesaire bizlere önermişti ve çocuğun durumuna bakmıştı. Benim için faydalıydı.” (Ö23).

Yine katılımcılardan Ö19, mentörlüğü desteklediğini ve olumlu bulduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Şimdi evet, koçluk güzel bir şey destekliyorum koçluğu.” (Ö19).

Yöneticilerden MY10, benzer bir şekilde Mentörlük uygulamasının öğrenciyi motive ettiğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Koçluk hımmm. Koçluk da güzel, çünkü öğrenciyle özel olarak ilgileniyor öğretmenler. Öğrenci daha derslerine daha çok çalışmaya başlıyor. Ondan sorumlu bir öğretmen olduğu için sürekli başında durduğu için daha çok çalışmaya daha çok dikkat etmeye başlıyor. Olumlu, olumlu.” (MY10).

Bununla birlikte mentörlüğün birebir uygulamalarda etkili olduğunu katılımcılar MY8 ve Ö6, şu görüşleriyle savunmuşlardır;

“Mentörlük yani destek anlamında ki o da birebirde bence daha etkili olacaktır. (MY8),

“Yani birebir verildiğinde bence şey olabilir, daha iyi olabilir.” (Ö6).

Bu olumlu görüşlere benzer bir şekilde katılımcılar Ö5 ve Ö8, akademik kaygısı olan başarılı öğrenciler üzerinde profesyonel mentörlüğün yarar sağladığını şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Bir de bu mentörlük deyince hani profesyonel anlamda da yapılıyorsa işte %1’lik kesimi etkiler. Orada da kardeşimin çocuğu bu anlamda destek alıyor LGS’ye hazırlıkta. Lise... şey ortaokul son sınıf. Bir yıl boyunca yani sonuna doğru yaklaştılar. Bir yere üye olmuşlar. İşte normal okul dersi gibi saati var. Geliyor bilgis... bilgisayar açıyor. Odanın her tarafını görecekler. Ondan sonra programı onlar yapmış işte şu kadar soru çözeceksiniz, şunu yapacaksınız, bunu yapacaksınız, tatil var, tatilde gitmeyeceksiniz vesaire diye bir hedef konulmuş ama %1’lik dilime girmek ve normal bir fen lisesi bile değil üst düzey yere girme amacı var burada. Hani orada da güdülenmenin falan fazla olması gerekiyor yani onu çok... ders durumu iyi olmayan bir öğrenciye faydası olmaz. Çabuk kopabilir.” (Ö5),

“Tabii çocuğun yine seviye durumuna göre de değişebilir bu. Yani çocuk zaten bize hani düşünceleriyle, fikirleriyle, davranışlarıyla o imajı veriyor. Olursa gayet iyi olur. Yani bunun hani olumsuz olacağını düşünmüyorum. Gayet olumlu olur.” (Ö8).

Buna karşın aynı katılımcı Ö8, farklı bir görüşte bulunarak mentörlüğün ancak ilerleyen yaşlar için uygun olabileceğini ve ilkokul seviyesindeki çocuklar için uygun olmadığını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“İlerleyen yaşlarda olabilir. Evet, bu... belki ilkokul seviyesinde çocuğa ağır gelebilir” (Ö8).

Diğer yandan yöneticilerden M2, akademik başarısı düşük öğrencilerde Mentörlük uygulamasının iyileşme sağladığını şu sözleriyle aktarmıştır;

“Öğrencilerimizi önce eee beklentimiz olan öğrenci grupları üzerinde o sınav grubunun o 6 dersin öğretmenleriyle ilgili bir gruplama yapardık. Sonra akademik anlamda çok beklentimiz yoksa öğrenciden diğerleriyle ilgili ayrı bir gruplama yapardık. Buradaki amacımız o akademik anlamda beklentimizin az olduğu grubu yok saymak değil. Onlarla

ilgili farklı bir çalışma yapıp onları da yukarı çekmek. Yani bu bir sınıflandırma gibi düşünmemek lazım bunu. Bir grup var. Akademik anlamda beklentimiz olan bir grup var. Akademik anlamda tabii beklentimizin az olduğu. Bir şekilde o beklentimizin az olduğu grubu da diğerlerinin yanına yaklaştırma yönünde, öğretmenlerimizi bu anlamda yönlendiriyorduk. Mentörlüğü, koçluğu uyguladık ve olumlu sonuçlarını gördük.” (M2).

Katılımcılardan Ö9, mentörlük uygulamasının gerekli bir uygulama olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ya tabii ki gerekli olduğu yerler olabilir sonuçta yani hani yöneten kişi nasıl hareket ederse, hitap ettiği kişi de ona göre davranacak. Tabii ki bir koçluk olması gerekir yani.” (Ö9).

Buna karşın katılımcılardan Ö24, mentörlük uygulamasına olan talebin düşük olduğunu ve yaygın bir uygulama olmadığını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Çok fazla şu an kullanılıyor mu bizim öğrencilerimiz arasında? Çok fazla değil ama var olanlardan dediğim gibi olumlu dönütler aldık açıkçası.” (Ö24).

Mentörlük uygulaması hakkında tablodaki diğer katılımcıların görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular incelendiğinde mentörlük uygulamasının sunum biçimi ile ilgili de görüşte bulunulduğu ve yüz yüze mentörlük uygulamasının çoğunlukla tercih edildiği, dijital mentörlük desteğinin de tamamlayıcı bir nitelik taşıdığı saptanmıştır. Bu bağlamda yüz yüze olmayan (çevrim içi) mentörlüğün etkisiz bulunduğu (n=2; Ö5, Ö18) ve yüz yüze mentörlük uygulamasının tercih edildiği vurgulanmıştır. Buna karşın “çevrim içi mentörlük desteği faydalı” (MY8; n=1) ve “öğrenci çevrim içi ortamda rehber öğretmenden görüşme desteği almalı” (Ö21; n=1) tespit ve önerileri, dijital mentörlük uygulamasının tamamlayıcı bir rol üstlendiğini göstermektedir. Mentörlük hizmetinin uygulanış biçimiyle ilgili tüm bu bulgular, temel mentörlük uygulamasının yüz yüze biçiminde tercih edildiği, dijital mentörlük uygulamasının ise erişimi genişleten bir ek hizmet sunumu olduğunu göstermektedir.

Tablodan ulaşılan tüm bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılardan 5 ve 18, yüz yüze olmayan çevrim içi mentörlük uygulamasının etkisizliğini şu sözleriyle vurgulamışlardır;

“Yani burada birebir şey yoksa çok etkili olacağını sanmıyorum ben. Ama profesyonel anlamda yapanlar varsa belki... faydası...Yani yüz yüze çok daha etkili olur diye düşünüyorum ben.” (5),

“Ama ben daha çok şeye inanırım yani bu rehberlik çalışmalarında öğrencilerle bireysel temas etmek. Yani yüz yüze konuşmak, etkileşime girmek, bence internette hani çevrim içi online bir şekilden kat kat daha üstündür diye düşünüyorum yani. Ama ders anlatımı konusu olabilir. Yani bir Fizik, Kimya, Biyoloji dersi yani imkanları hani fiziksel olarak görüşme imkânı olmasa, ders anlatılır ama rehberlik kısmı bence öyle olmaz yani.” (18).

Buna karşın yöneticilerden MY8, olumlu bir görüş bildirerek çevrim içi mentörlük desteğinin faydalı olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Fakat birebir imkânı olmayanların bazı öğrencilerimiz de bu şekilde uzaktan destek alarak en azından çalışmalarını planlama konusunda faydalı olanları gördüm diyebilirim.” (MY8).

Katılımcılardan 21 ise bir öneride bulunarak öğrencinin çevrim içi ortamda rehber öğretmenlerden Mentörlük görüşme desteği alabilmesi gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Bu köy okullarındaki çocuklar için yüz yüze görüşme olanağı çok düşük işte çevrim içi burada çok büyük bir fayda sağlıyor. Hemen hemen şu an çoğu çocuğumuzun elinde internet telefon bilgisayar bulunmakta. Yani rehber ğretmen en azından sınıf bazlı belirleyerek o saatlerde çevrim içi etkinlikler sunusunu ya da etkinliğini yapabilir diye düşünüyorum.” (21).

Tablodaki mentörlük uygulamaları ile ilgili diğer bulgular değerlendirildiğinde, katılımcı görüşleri doğrultusunda mentörlük uygulamalarının niteliği ve yeterliği ile ilgili de eleştirilerin yöneltildiği, mentörlük hizmetlerinde ticarileşme kaygısı yerine bir standardın oluşturulması gerektiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, bulgular doğrultusunda en güçlü

kaygının *mentör yeterliliği* (n=3; MY6, Ö12, Ö16) olduğu saptanmıştır. *Sertifikasız mentörlük* (n=1; MY6) ve *serbest piyasanın düzenlenmesi gerekliliği* (n=1; MY6) ile “*devlet denetlerse olumlu*” (n=1; Ö1) temaları, mentörlük hizmetlerinde bir standart oluşturulma ve denetim beklentisini yansıtmıştır. Bununla birlikte mentörlük hizmetleriyle ilgili katılımcılar tarafından yöneltilen eleştiriler arasında mentörlük sunumlarında ticarileşme boyutunun yer aldığı belirlenmiştir. Bu kapsamdaki bulgular incelendiğinde üç ayrı katılımcı tarafından mentörlük hizmetlerinde ticarileşme kaygısının faydanın önüne geçtiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda “*öğrenci odaklı olduğunda yararlı*” (Ö20; n=1), “*bireysel yönlendirmenin sistemleştirilmiş ve ticarileşmiş şekli*” (MY11; n=1) ve “*hizmetlerde ticarileşme*” (Ö25; n=1) gibi temaların bu durumu ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mentörlük uygulamalarının niteliği, yeterliği ve ticarileşme boyutu konusundaki tüm bu bulgular, mentörlük hizmetlerinde niteliğin güvence altına alınabilmesi ve ticarileşme boyutuna karşı kamusal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

Mentörlük uygulamalarının niteliği, yeterliği ve ticarileşme boyutuyla ilgili değerlendirilen tüm bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, katılımcılar MY6 ve Ö12 tarafından mentörlük uygulamalarının yeterliği konusunda taşıdıkları kaygıyı şu sözleriyle aktarmışlardır;

“Yani herkesin bu hizmetleri resmi anlamda verememesi, belli eğitim seviyesinde olan belli kurslardan, programlardan geçmiş kişilerin bu hizmetleri verebilmesi lazım. Bildiğim kadarıyla şu anda öyle değil. Yani, çünkü birebir iletişimdesin her türlü. Yaşama bile bildiğim kadarıyla hiç yaptığım bir şey değil, ama duyduğum ya da bildiğim kadarıyla hani öğrencinin yaşamsal hareketlerine bile müdahale durumu söz konusu. Şu kadar uyuyacaksın, işte şunu yiyeceksin, şu kadar çalışacaksın falan. E sen şimdi bunu yaparken bu konularda acaba ne kadar bilgilisin ne kadar eğitimin var? Hani bu bu iyidir. Bunun ismi çıkmıştır, bak bu gitti. Buna buraları kazandırdığıyla falan olacak bir mevzu bence bu değil.” (MY6),

“Bu işi kesinlikle işinin ehli olan insanların yapması taraftarıyım. Çünkü koçluklar veya en basitinden üniversite sınavından gelen puana göre bir tercih yaparken dahi eğer işinin de ehli değilse ve sadece üstün körü yapıyorsa ki bunu önceki senelerde çok yaşadık. Çok öğrencimiz, istemedikleri üniversiteden istemedikleri bölümlere gidebildiği gibi iyi bir puanla açıkta kaldı. Yani bu işin ehli olan insanların yapması gerekiyor.” (Ö12),

Yine bu duruma benzer bir şekilde yöneticilerden MY6, mentörlük uygulamalarında bir standart eksikliğine işaret ederek sertifikasız mentörlük uygulamalarının yaygınlaştığını ve serbest piyasanın düzenlenmesine duyulan ihtiyacı şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Bana kalsa bunun sertifikalandırılması lazım.” (MY6),

“Devletin buna bir sınırlama ya da buna bir güzergâh çizmesinde fayda var. Şu anda herkes, çoğu kişi diyeyim herkes demeyeyim "Ben mentörüm" diye çıkıyor. Ciddi paralar da ödeniyor anladığım kadarıyla bunlara ama bu yani hedefe giderken tehlikeli bir süreç. Yani şöyle düşünün. Çok benzememekle beraber 11 öğrenci ya da bir insan sorun olduğu zaman psikoloğa gidiyor değil mi? Ya da psikiyatriye, bunların belli düzeyde eğitimleri var. Tamam, harika. Şimdi siz mentör dediğiniz kişi de azın buzun bir iş yapmıyor. Sonuç itibarıyla çok fazla şeye karışıyor. Çok fazla şeye müdahil oluyor. E müdahil olduğu konularda altyapısı bilgisi ne kadar acaba? Sadece eğitim olarak görmüyorlar mentörlüğü çünkü. Dolayısıyla bu biraz daha düzenlenmesi lazım bence bu konunun.” (MY6).

Katılımcılardan Ö1 ise mentörlük hizmetlerinin devlet tarafından denetlenmesi durumunda olumlu bulduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Bu faaliyetler bence devlet denetiminde olduğu sürece gayet olumlu bakıyorum ben bu gerek mentörlük hizmeti gerek ders çevrim içi ders desteğine.” (Ö1).

Diğer yandan mentörlük hizmetlerinde ticarileşmenin yaygınlaşmasıyla ilgili bazı katılımcılar bu konudaki kaygılarını yansıtmışlardır. Bu doğrultuda katılımcılardan Ö20, mentörlük uygulamalarının öğrenci odaklı olduğunda ancak yarar sağlayabileceğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Koçluk hizmeti... şimdi işi tamamen maddiyata bağlama boyutunda olmadan gerçekten öğrenciye odaklıysa eğer koçluğun çok işe yaradığı kanaatindeyim.” (Ö20).

Yöneticilerden MY11 ise bu konuda mentörlüğün bireysel yönlendirmenin sistemleştirilmiş ve ticarileşmiş bir şekli olduğunu şu görüşüyle savunmuştur;

“Mentörlük yani koçluk hizmetiyle ilgili ne düşünülüyor diye soruldu. Bence bu aslında bizim yani şu anda dilimize böyle literatüre mentörlük diye girdi ama bu hep vardı. Yani benim lise dönemimde de vardı. Eminim sizin de varmıştır. Belki babam yani onların dönemi için bile olmuş olabilir. Çünkü bu aslında bir öğretmenin oğlum şunu da şöyle çalış ya da yavrum bak sen şurada daha başarılı olursun dediği nokta. Sadece bu daha sistematikleştirilmiş ve belki üzgünüm paraya dökülmüş hali diyebilir miyim?” (MY11).

Bu duruma benzer bir şekilde katılımcılardan Ö25, mentörlük hizmetlerinde ticarileşmenin yaygınlaştığını şu sözleriyle aktarmıştır;

“Şimdi, ben onu biraz daha para tuzağı gibi görüyorum. Yani hani koçluk için de öğrenci koçluğu için de işte o çevrim içi "....." dır falan yani bu tür konuları.” (Ö25).

Mentörlük hizmetleri konusunda tablodaki diğer bulgular incelendiğinde, mentörlük hizmetlerinin yerini ailenin aldığı ve okuldaki Rehberlik servislerinin de öğrencinin takibi ve yönlendirilmesi konusunda yeterli olduğu, katılımcıların ortaya koydukları görüşler doğrultusunda saptanmıştır. Bu bağlamda, bazı katılımcılar mentörün *aile rolünü kısmen üstlendiğini* (n=1; MBY1) ve *“her öğretmen doğal mentördür”* (n=1; MY11) diyerek okul içi rehberliğin önemine değindikleri sonucuna ulaşmışlardır. *Her çocuğun haftada 1 veya 2 kez rehber öğretmenle görüşmesi* (n=1; Ö21) önerisi ise sistematik takip gereksinimini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte tabloda daha az sıklıkta ifade edilen *psikolojik destek* (n=1; Ö10), *çalışma düzeninin takibi* (n=1; Ö24), *yönlendirme işlevi* (n=1; Ö2) ve *takip ve yönlendirme bakımından fayda* (n=1; MBY1) gibi temalar, mentörlük uygulamalarının akademik başarı odaklı bir hizmet sunumunun ötesinde öğrencilere psiko-sosyal destek sunduğunu da göstermektedir. Diğer yandan mentörlük uygulamalarında *cinsiyete ve*

motivasyona bağı farklı ihtiyaçlar (n=1; Ö15) da mentörlük hizmetleri sunulurken öğrenci temelli farklılaştırılmış bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın “mentörlüğü desteklemiyorum” (n=1; Ö11) ve “fikrim yok” (n=1; Ö13) bulguları ise sahada bilgi ve farkındalık çeşitliliği olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri bu bulguları doğrulamıştır. Bu bağlamda, yöneticilerden MBY1, mentörün ailenin eksik ilgisini telafi ederek aile rolünü kısmen üstlendiğini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Veliler kendileri çocukla ilgilenemedikleri için çocuklara mentör ya da koç dediğimiz eğitim koçu dediğimiz kişilerle anlaşıyorlar.” (MBY1).

Başka bir yönetici MY11 ise, her öğretmenin aynı zamanda doğal bir mentör olduğunu şu düşünceleriyle savunmuştur;

“Ama öğretmenin doğasında koçluk zaten vardır. Her öğretmen doğal bir koçtur, doğal bir mentördür öğrencisine diye düşünüyorum. Özellikle sınıf öğretmenlerimiz neden varlar? E çocuğa bu desteği sağlamak için ya da okul rehber öğretmenlerimiz bu desteği öğrencilere sağlamak için varlar diye düşünüyorum.” (MY11).

Öğretmenlerden Ö21 ise her çocuğun haftada 1 veya 2 kez rehber öğretmenle görüşmesi önerisini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Şimdi çocuklara şöyle yapılabilir. Çocuklar üzerinden gidecek olursak evet, biz burada akademik dersi veriyoruz ki olmalı. Çocuk yüz yüze gelmeli. Çünkü çocuk bu sosyalleşmeli ama bunun yanı sıra özellikle yönlendirmede rehberlik desteğinde çocuk sürekli takip edilebilmeli. Yani her daim olmasa da en azından haftada bir gün 2 gün çocuk bir rehber öğretmenle görüşüp kendine plan çizme, yol belirleme konusunda yardım almalı.” (Ö21).

Yine öğretmenlerden Ö10, mentörün psikolojik destek sağladığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Koçluk sistemi tabii ki öğrencinin yetersiz kaldığını hissettiği yerlerde özellikle psikolojik anlamda destek verilmesi açısından önemli.” (Ö10).

Bununla birlikte katılımcılardan Ö24, mentörlük uygulamalarının öğrencilerin çalışma düzenini takip etme konusunda yararlı olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Mentörlük ya da koçluk hizmetleri için şöyle bir şey söyleyeyim. Onlar biraz daha farklı, çünkü gerçekten işi sadece bunun üzerine yoğunlaştıran kişilerde mentörlük ya da koçluk hizmetlerinin faydalı olduğunu dönütünü alıyoruz ya da görüyoruz. Çünkü bazı öğrencilerimiz diyor ki, "hocam akşam hiç bizim bilmediğimiz yani özel bir belirtmedikleri saatte arıyorlar. Ne yapıyorsun şu anda? İşte çalışıyor musun? Bugün bunları çalışman gerekiyordu, çalıştın mı? İşte haftalık şu kadar soru çözecektin çözdün mü?" Görüntülü görüşme aracılığıyla veya normal sesli görüşmeyle veya öğrenci şöyle bir sıkıntı var dediğinde planı programını revize etme anlamında ciddi anlamda olumlu dönütler alıyoruz.” (Ö24).

Öğretmenlerden Ö2 ise mentörlük hizmetlerinin öğrenciyi yönlendirme işlevine sahip olduğunu şu görüşüyle aktarmıştır;

“Koçluk da önemli öğrencinin hani bir yol haritası çizmesi açısından ben faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö2).

Yöneticilerden MBY1 ise benzer bir şekilde mentörlüğün öğrenciyi takip ve yönlendirme bakımından faydalı bir işleve sahip olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Bana gelen dönütler ben de açıkçası bu koçluk meselesine bir ara merak sarmıştım. İl dışından gelen velilerimizden böyle koçlarla çalışanlar var. Bunların faydasını gördüğünü söylüyorlar çocuğunu takip etme açısından yönlendirme açısından.” (MBY1).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö15 ise öğrencilerin cinsiyeti ve motivasyon durumlarına bağlı olarak farklı ihtiyaçlarının olabileceğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Önemli olan burada çocuğun kendinden istekli olması. Bu da erkek öğrenci ile kız öğrenci arasında da yine çok farklı oluyor. Kız öğrenci severek isteyerek ders çalışabilirken erkek öğrenci öyle değil hocam maalesef erkek öğrenci değil. Yani burada babalar eğitim koçluğu yapıyor işte bir balans ayarı gerekiyor orada.” (Ö15).

Buna karşın öğretmenlerden Ö11, mentörlük uygulamalarını desteklemediğini şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Bu da çağımızın yeni mesleklerinden biri. Yani ben ben şahsen böyle bir şeyi desteklemiyorum ama yapanlara da saygı duymak gerekiyor.” (Ö11).

Öğretmenlerden Ö13 de mentörlük hizmetleri ve uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmadığını şu düşüncesiyle dile getirmiştir;

“Bilgin yok ... maalesef.” (Ö13).

Sonuç olarak yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen tüm bu bulgular, mentörlük hizmetlerinin bireyselleştiğinde ve düzenlemelerle revize edildiğinde toplumda yüksek bir potansiyel taşıdığı, yüz yüze mentörlük uygulamalarının yanı sıra dijital ortamda mentörlük uygulamalarıyla da mentörlük hizmetlerine erişimin genişletildiği ve mentörlüğün kalıcı etki sağlayabilmesi için mentörlerin yeterliğinin ve sertifikasyonunun önem taşıdığı, bu uygulamaların devlet tarafından denetlenmesi gerektiği ve okul temelli düzenli takip mekanizmalarının birlikte tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 12: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerini Nasıl Değerlendirdikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
İhtiyaç temellilik	Örgün eğitimdeki yetersizlikler nedeniyle ihtiyaç	4	MBY1, MY2, MY7, Ö15
	Okul bünyesinde DYK kursları, özel etütler, çevrim içi destekler devam etmeli	1	MY7
	Örgün eğitimden Açık öğretime geçişte gölge eğitim talebinde artış	1	MBY1
	Çocuğun gelişimi ve sosyalleşmesi bakımından gerekli ve faydalı	1	Ö9
	Arz-Talep dengesi	1	MBY1
	Müfredat içeriği ile sınav konularının uyumsuzluğu nedeniyle gölge eğitime ihtiyaç	1	Ö12
	Akademik kaygısı ve gelecek hedefi olan öğrencilerin talebi	1	MBY1
	Ülke koşullarında zorunlu hale gelmesi	1	Ö3
	Müfredat yoğunluğu ve kazanımların fazlalığı nedeniyle gereklilik	1	Ö20
	Sınıf mevcutlarının fazlalığı nedeniyle gereklilik	1	Ö20
	Mevzuat nedeniyle bir gereklilik	1	Ö20
	Öğrencinin ders desteğine olan ihtiyacı	1	MY7
	Aile eğitiminin eksikliği nedeniyle ihtiyaç	1	MY5
	Mevcut koşullarda ihtiyaç duyulduğu için faydalı	1	Ö13
Eğitimde fırsat eşitsizliği	Fırsat eşitsizliği yaratma	2	MY8, Ö24
	Özel gölge eğitim desteği alanların daha kaliteli eğitime erişimi	1	MY8

	Öğrenciler arası eşitsizliğe neden olma	1	MY4
Denetim eksikliği	Denetlenmeli	2	MBY1, MY11
	Özel gölge eğitim faaliyetleri	1	MY1
	kontROLSÜZ ve SAĞLIKSIZ		
Örgün Eğitimi tamamlayıcı destek	Öğrenme eksikliklerinin giderilmesi bakımından ihtiyaç	2	MY5, Ö3
	Örgün eğitimin devamı niteliğinde	1	Ö10
	Yüz yüze eğitime destek amaçlı kullanılabilir	1	M1
Motivasyon ve etkililik	Öğrenci istekliyse faydalı	2	Ö5, Ö25
	Çevrim içi gölge eğitimde çocukların süreci takip edilmeli	1	Ö21
	Hizmet alan ve veren motive değilse başarısız	1	M2
	Hizmet alan ve veren motiveyse başarılı	1	M2
	İsteksiz bireylerde faydadan uzak	1	Ö5
	Öğrenci istekliyse ve gelişimine katkı sağlıyorsa olumlu	1	Ö16
	Öğrenci motivasyonu ve hedef farklılıkları	1	Ö25
Pozitif katkı	Faydalı	2	M1, Ö20
	Çocuğun kendini faydalı birey olarak görme bilincine erişmesini sağlama	1	Ö2
	Örgün eğitim modeli ile sınav sisteminin örtüşmemesi nedeniyle faydalı	1	MY9
	Sorumluluk bilinci kazandırmada faydalı	1	Ö2
	Öz benlik kazandırmada faydalı	1	Ö2
	Birebir gölge eğitim çocuğun eksikliğini belirlemede faydalı	1	Ö6
	Okulda disiplin sorunlarının minimize edilmesine katkı sağlama	1	Ö2

	Geribildirim verilmesi kaydıyla bireyin kişisel gelişimine katkı sunma	1	Ö4
	Öğretmenin her çalışması bir gölge eğitim	1	Ö19
	Okul içi DYK kursları ve Sosyal kulüp faaliyetleri verimli	1	MY1
	Psikolojik açıdan faydalı	1	MY6
	Ders kitaplarının yetersizliği nedeniyle faydalı	1	MY9
	Gelecek kaygısı ve hedefi olan öğrenciye katkı sağlama	1	Ö3
	Öğrencinin gelişimine katkı	1	Ö2
	Çevrim içi ders desteği faydalı	1	Ö21
	Bilinçli öğrenci için faydalı	1	Ö3
	Birebir gölge eğitim bireysel öğrenme farklılıkları nedeniyle faydalı	1	Ö6
	Birebir gölge eğitim faydalı ve verimli	1	Ö8
	Sportif gölge eğitim, akademik yorgunluğu gidermesi bakımından faydalı	1	Ö7
	Faydalı ve gerekli bir faaliyet	1	Ö11
	Nitelik temelli yürütülüyorsa olumlu	1	Ö16
	Avantaj sağlama	1	Ö22
	Olumlu	1	Ö24
	Sistemli ve planlı işleyiş yönünden olumlu ve faydalı	1	Ö26
Öncelikli öğrencilere Destek ve Önceliklendirme	ZEP'li öğrenciler için etkinlikler planlanmalı	1	Ö18
	ZEP'li öğrenciler için kitaplar tasarlanmalı	1	Ö18
	ZEP'li öğrencilerin gelişimi için çalışma yapılmalı	1	Ö18
	ZEP'li öğrencilere daha fazla önem verilmeli	1	Ö18
Pazarlama odaklı öğrenci kazanımı	Reklam amaçlı uygulamalarla gölge eğitime öğrenci çekme	1	MBY1

Zaman yönetimi	Birebir gölge eğitimde zamandan tasarruf	1	Ö6
Okullar arası başarı eşitleme hedefi	Okullar arasındaki başarı farklılığını gidermeyi sağlama	1	Ö3
Dijital erişimde olanak genişlemesi	Çevrim içi ders desteğiyle daha geniş olanaklara erişim fırsatı	1	Ö3
Ticarileşmiş öğrenme algısı	Toplumda ücretsiz kurslardan ziyade ücretli kurslara verilen önem	1	Ö12
	Toplumda ücretli kurslarla her şeyin öğrenilebileceği algısı	1	Ö12
Sosyal etkileşim eksikliği ve izolasyon	Okul etkileşiminden yoksunluk	1	MBY1
	Çevrim içi gölge eğitimde sosyalleşmeden yoksunluk	1	Ö21
Mesleki etik ve görev ihmali	Kendi öğretmeninden olmamak kaydıyla özel ders alınabilir	1	Ö1
	Kendi öğretmeninden özel ders alınmasında etiğe aykırılık	1	Ö1
	Özel ders veren öğretmenin okuldaki asli görevini ihmali	1	MY4
Eğitimde ticarileşme	Özel ders, ücret sömürüsü olmadığı sürece verilebilir	1	MY7
	Özel ders ücretlerinin yüksekliği	1	MY7
	Ticarileşme kaygısıyla nitelik ve başarıda yoksunluk	1	Ö24
Sınava yönelik talep	Sınav odaklı sistem nedeniyle ihtiyaç	1	MY5
	Sınav odaklı sistemde başarılı olabilmek için özel ders alınması doğal	1	MY3
	Sınav odaklı sistem nedeniyle yüksek talep	1	MBY1
Yaygınlaşma	Niceliksel artış	1	Ö25
Örgün-Gölge eğitim tamamlayıcılığı	Okul eğitiminin gölge eğitimi destekleyici rolü	1	Ö25

Ölçme- değerlendirmede kanıt eksikliği	Verimliliği ve faydasının somut olarak ölçülememesi	1	MY6
Vergi politikası ve kayıt dışı ekonomi	Gölge eğitimden elde edilen gelirin vergilendirilme sorunu	1	Ö1
Öğrenci hazır bulunuşluğu ve eğitim niteliği	Öğrenci altyapısı eğitimin niteliğini belirleyici	1	Ö24
İhtiyaç analizi ve politika geliştirme	Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gölge eğitime erişimi planlanmalı	1	MY8
	Özel gölge eğitim faaliyetlerine ihtiyaç hissedilmemesi sağlanmalı	1	MY3
	Örgün eğitim ile sınav sistemi örtüşürse ve ders kitapları buna uygun tasarlanırsa ihtiyaç kalmaz	1	MY9
	Gölge eğitime ihtiyaç duyulmayacak koşullar oluşturulmalı	1	Ö13
	Öğrencinin gölge eğitime ihtiyaç duymasının nedenleri araştırılmalı	1	MY11
Etkililik yetersizliği	Gölge eğitim her öğrenci için faydalı değil	1	MBY1
	Yüzeysel ve formalite amaçlı yürütülüyorsa etkisiz	1	Ö16
	Kaynaklarla desteklenme yönünden yetersiz	1	Ö18
	Özel kursların süre ve etki sınırlılığı	1	Ö25
	Geliştirilmeli ve çeşitlendirilmeli	1	MY10
	Yetersiz	1	MY10
Eşitlik ve adil erişim	Çocuklar ayrıştırılmadan yapılmalıdır	1	Ö19
	Maddi imkanlardan yoksun çocuklar için olumlu	1	MY10
	Ekonomik durumu iyi olmayan ailelere gölge eğitimde devlet desteği	1	Ö21
	Ekonomiklik ve ulaşılabilirlik yönünden olumlu ve faydalı	1	Ö23

Devletin sunduğu gölge eğitimle fırsat eşitliği	1	Ö21
Fırsat eşitliği sağlaması nedeniyle olumlu	1	Ö11
Eğitimde eşitliği sağlama	1	Ö3

Tablo 12’de yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendirdikleri hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, Türk eğitim sistemi içerisinde gölge eğitimin genel çerçevesinin katılımcıların büyük bölümünde “ihtiyaç temelli” bir eğitim desteği olarak algılandığı saptanmıştır. En sık yinelenen bulgunun, “*örgün eğitimdeki yetersizlikler nedeniyle ihtiyaç*” alt temasında (n=4; MBY1, MY2, MY7, Ö15) toplandığı, bunu “*müfredat yoğunluğu ve kazanımların fazlalığı*” (n=1; Ö20), “*sınıf mevcutlarının fazlalığı*” (n=1; Ö20), “*müfredat-sınav uyumsuzluğu*” (n=1; Ö12), “*aile eğitiminin eksikliği*” (n=1; MY5) ve “*öğrencinin ders desteğine olan ihtiyacı*” (n=1; MY7) gibi az sıklıkta ifade edilmiş olan ama tabloyu anlamlı biçimde tamamlayan bulgular izlemiştir. Bu alt temalar, “*ülke koşullarında zorunluluk*” (n=1; Ö3) ve “*akademik kaygısı ve gelecek hedefi olan öğrencilerin talebi*” (n=1; MBY1) gibi ifadelerle de desteklendiği görülmüştür.

Tablo doğrultusunda ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların önemli bir bölümü, gölge eğitimin örgün eğitimdeki yetersizlikler nedeniyle ihtiyaç haline geldiğini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“E okuldaki verilen eğitimi demek ki yeterli bulmuyor. Daha fazla soru çözmek, daha fazla faydalanmak için buraya gitmek istiyor öğrenci.” (MBY1),

“Maalesef işe yarıyor. Yani belki burada çelişecek söylediklerim ama zaten işe yaradığı için devamı geliyor artarak. Yani ya bir şeyleri eksik bırakıyoruz okulda ya farkına varamıyoruz ya da az önce söylediğim gibi biraz rehabet oluşmuş oluyor bizlerde de öğretmen olarak. Dolayısıyla çocuk onu okulda halledemediğinde özellikle bire birlerde yani birebir destek aldığında özel ders şeklinde kendini daha iyi ifade edebiliyor. Öğrenci ya da öğretmen

birebir daha kolay, bazı şeyleri açıklayabiliyor. Şimdi 30 kişilik bir sınıfta bunu yapmak var. Tabi bir de bir birebir çalışmak var. Dolayısıyla işe yaradığını düşünüyorum üzülerek.” (MY2),

“Hocam ilk başta da dediğim gibi hani öğrencilerden beklenen çok fazla çok fazla. Yani bizim zamanımızdaki KPSS sorularını şu anda lise liseye geçiş, çocuk liseye geçiş sınavında kullanılsa öğrenciler burada bile daha başarılı olacağını düşünüyorum. Ama yeni nesil sorularla yani Allah sizi inandırсын bir matematik sorusu soruyor çocuğa, yaklaşık olarak o sayfada sadece 2 tane soru var. Çocuklar gölge eğitimle kesinlikle desteklenmesi gerekiyor. Desteklenmezse eğer yani bizim eğitim sistemimizde çok düşük sonuçlar ortaya çıkıyor. Yani çocuk Türkçeyi biliyor ama bununla ilgili çalışması olmayınca sanki Türkçeyi bilmiyormuş gibi. Kesinlikle kesinlikle takviye olması gerekiyor ve az değil ve az değil. Yani az değil çok çalışması gerekiyor yahut ta çocuk devamlı kitap okuması gerekiyor devamlı hani yardım alması gerekiyor. Yani okuldaki eğitimle sadece olmuyor. Sadece okuldaki soruları çözdüm. Ben ekstra hiçbir şey yapmadım. Kitap okumadım, evde takviye etmedim dersin çocuk bizim eğitim sistemimizde maalesef başarısız oluyor.” (Ö15).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö20 gölge eğitimin, müfredat yoğunluğu ve kazanımların fazlalığı ile sınıf mevcutlarının fazlalığı nedeniyle tercih edildiğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Şimdi bizim sınıf mevcudumuz çok az ama şimdi baktığınız zaman Merkez okullarında, büyükşehirlerde sınıf mevcudu çok fazla. Hani 40 dakikalık bir süre içerisinde hangi öğrenciye ne kadar dokunacağız ne kadar gerçek bir değerlendirme yapabileceğiz? Hani sınavların yazılı olsun, sözlü olsun, gerçek bir değerlendirme olduğunu düşünmüyorum. Birebir değerlendirme yapılması...nın doğru olduğunu düşünüyorum. Onun da mümkün değil. Kişi sayısı, süre, müfredat ve yönetmelik. Hani müfredatın yoğunluğu, kazanımların fazlalığı. Bunlar benim pencereden desteğin olması gerektiği kanaatindeyim.” (Ö20).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö12, müfredat ile sınav sisteminin uyumsuzluğu nedeniyle gölge eğitimin yaygınlaştığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“En büyük sorunu da şuradan kaynaklanıyor. Eğitim sisteminin, müfredatın git gide daraltılmış, içinin önemli olan kısımlarının çıkartılmasından kaynaklanıyor. Çünkü müfredatta olmayan sorular örneğin ben Lise öğretmeniyim, yani üniversite sınavında çıkıyor. Çocuk, okulda göremediği şeyi dolayısıyla dışarıdan almak zorunda kalıyor.” (Ö12).

Yöneticilerden MY5 ise aile eğitiminin eksikliği nedeniyle gölge eğitime ihtiyaç duyulduğunu şu sözleriyle yansıtmıştır;

“Imm. ...Ya ne bakımdan değerlendirelim şimdi hani bir taraftan bakıyorum. Buna ihtiyaç var. Yani maalesef hani bu çocuklar buna ihtiyaç hissediyorlar, yanlış yapıyoruz bir yerde. Aile olarak belki bir yerde yanlış yapıyoruz. O yüzden eksik kalıyor çocuk. Çocukluğunu çocuğun karakter gelişimi üzerinde belki hani yanlışlarımız var. Bu yüzden sorumluluk veremiyoruz ya da okula başlıyor. Okulda öğretmenler olarak belki bir konuda biz eksik kalıyoruz. O yüzden hani çocuk şey yapamıyor yani burada tamamen topu o çocuğa yüklemek doğru bir şey değil yani hani ne yapsam ne anlatsam yapamıyor ne yaparsan yap olmuyor gibi bir şeyde bulunmak doğru bir şey değil işin açıkçası. Biz bir şeyleri yanlış yapıyoruz. Haliyle bir noktaya geldikten sonra da bakıyorsunuz sınav kapıya dayanmış, aile buna ihtiyaç hissediyor. Yani nasıl değerlendireyim ben şimdi gölge eğitimi böyle bir noktada? Zorunlu ihtiyaç. Yani zorunlu ihtiyaca dönüşmüş, yani gerek duyuyor. Bazı öğrenciler için çok gerekli oluyor ve şimdi çocuk öğrenememiş, bireysel özel ders aldırıyorsun. Çocuk bunu öğreniyor yani burada şimdi gereksiz de diyemem ki sistem buna itiyor bir yerde. Sistem buna itiyor, bir şeyleri yanlış yapıyoruz. Yetiştirmede, öğrenci yetiştirmede ya da çocuk yetiştirmedeki eksiklerimiz buna ihtiyaç hissettiriyor bize. Yani şu an mesela oturmuşuz hala hocam biz aile eğitimi, aileleri çağıralım. Eğitim verelim bak. Millî Eğitim Bakanlığıyla ilgili bir bu bir uygulama. Aile eğitimi verelim. Tamam verelim. Çok güzel bir eğitim. Başlık olarak baktığımda çok iyi. Ben mesleğe başlayalı 20 yıl oldu.

20 yıldır hani bir şeylerin eğitimini ailelere çağıralım verelim. 3-5 veli geliyor. Planlamayı yapıyorsun, o kadar hazırlık yapıyorsun, içerik çok iyi, varsayıyorum. Her şey çok iyi. Eğitim çok güzel ki işte uzman kişiler tarafından veriliyor. 3-5 tane veli geliyor. Ne oldu? Bu veliler zaten bilinçli veliler veliler yani hala baştan beri hep iddia ettiğim şey şu ya artık hani bir kere aynı yanlışla sürüklenip durmayalım. Aile eğitimini tamam verelim verelim diyoruz. Çok güzel düşünceler, yola çıkış düşüncesi çok iyi. Ya madem biz hani ulaşımda zorluk çekiyoruz. 20 senedir bir şeyin değişmediğini görüyorum ben bu mesleğin içerisinde 22 yıldır ve madem öyle biz artık elimizin altındaki halihazırdaki öğrencilerimize dönük bir şey yapalım ki geleceğin ebeveynleri doğru davransın. Anlatabiliyor muyum? Sürekli veliler ilgisiz, veliler bununla alakasız. Biz en azından buna dönük bir politika uygulayalım ki hani çocuklarımızı bu doğrultuda yetiştirelim. Geleceğin ebeveynlerini doğru yetiştirelim ki ileride bir şeyleri değiştirebilelim” (MY5).

Yöneticilerden MY7 ise öğrencilerin ders desteğine duydukları ihtiyaç nedeniyle gölge eğitimi tercih ettiklerini şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Öğrencinin belki işte desteğe ihtiyacı olduğu zamanlarda bir destek alması noktasında.” (MY7).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö3, gölge eğitimin ülke koşullarında artık bir zorunluluk haline geldiğini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Gölge eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendiriyorum? Gölge eğitim faaliyetleri şu anda bizim ülkemizdeki koşullarda zorunlu gibi oluyor.” (Ö3).

Yöneticilerden MBY1, gölge eğitimin akademik kaygısı ve gelecek hedefi olan öğrencilerin talebi olduğunu şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Yani dediğim gibi özellikle gölge eğitim faaliyetleri illa ki öğrenciler bunların arasında isteyerek bu derslere giden var. Yani atıyorum. Öğrenci hedefi çok yüksek, çok başarılı bir yere gelmek istiyor.” (MBY1).

Tabloda ihtiyaç vurgusunun yanında katılımcılar, eşitlik ve adalet açısından çift yönlü görüş bildirmişlerdir. Bir yandan “*fırsat eşitsizliği yaratma*” (n=2; MY8, Ö24) ve “*özel desteğe erişenlerin daha kaliteli eğitime ulaşması*” (n=1; MY8) gibi riskler öne çıkarken diğer yandan “*devletin sunduğu gölge eğitimle fırsat eşitliği*” (n=1; Ö21) ve “*ekonomiklik ve ulaşılabilirlik yönünden olumlu*” (n=1; Ö23) gibi devlet destekli gölge eğitim modellerinin kapsayıcı etkisine vurgu yapılmıştır. Bu iki yönlü tablo, “*özel ders ücretlerinin yüksekliği*” (n=1; MY7), “*vergi ve kayıt dışılık*” (n=1; Ö1) ve “*ticarileşme kaygısıyla nitelik kaybı*” (n=1; Ö24) gibi az sıklıkta ifade edilmiş ama önemli bulgularla desteklendiği belirlenmiştir.

Eşitlik ve adalet temelinde ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılar MY8 ve Ö24, gölge eğitimin fırsat eşitsizliği yarattığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Eğitimde fırsat eşitliğine aykırı olduğunu düşünüyorum ben bu konuda ama okullarda yapılan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için mutlaka planlanmalı sosyal devlet olmanın da özelliği bu olsa gerek. Bu anlamda herkesin ulaşabileceği bir eğitim sistemi olursa gayet mantıklı ama herkes ulaşamıyorsa fırsat eşitliğine aykırıdır diyorum ben.” (MY8),

“Tabi ki buna erişmek isteyen ama imkanlar doğrultusunda erişemeyen öğrenciler oluyor mu? İllaki oluyor.” (Ö24).

Bununla birlikte aynı katılımcı MY8, özel gölge eğitim desteğine ulaşabilen bireylerin daha kaliteli eğitime ulaşabildiğini ve bunun fırsat eşitsizliğine neden olduğunu şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Bu tür faaliyetler genellikle ücrete tabi olanların daha kaliteli eğitim aldığını göz önünde bulundurabilirsek...” (MY8).

Buna karşın olumlu görüş bildiren katılımcıların da olduğu tablodaki bulgulardan ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmen Ö21, devletin sunduğu gölge eğitim desteğiyle fırsat eşitliğinin sağlandığını şu görüşüyle vurgulamıştır;

“Yani o yönden kendini akranlarına yetiştirme babında biraz daha desteklenmiş olacak.” (Ö21).

Başka bir öğretmen Ö23 ise devletin sunduğu gölge eğitim olanaklarını erişilebilirlik ve ekonomiklik boyutuyla olumlu ve faydalı bulduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi eee kurslardan yararlanamayan çocuklar var yani bizim, benim bulunduğum bölgede olmayabilir ama daha Doğu bölgelerimizde ve yani hoş reklamlarda görmüştüm, çocukları dinlemiştim. Hem maddi olarak normal kurslara göre daha uygun hem de ulaşabildikleri için ulaşılabilirliği fazla olduğu için çocuklar çok faydalandıklarını söylüyorlardı. Açıkçası yani öğrenciye faydalı olan bir şeyi olumsuz değerlendirmek olmaz. En azından bir kişi bile olsa faydalaniyorsa...Yani iyidir diye düşünüyorum gölge eğitim konusunda.” (Ö23).

Diğer yandan olumsuz görüş bildiren katılımcılardan MY7, özel ders ücretlerinin yüksekliğini şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Ben yani Türkiye’de gerçi bu u hani evlerde işte öğretmenlerin özel ders olarak da verildiği bu gölge eğitime giriyor mu? O şekilde de oluyor ama hani biraz tabi bu ücretler konusunda falan biraz abartı var yani nasıl olsa bunlar bizim kucağımıza düştü işte.” (MY7).

Öğretmenlerden Ö1 ise özel derslerin ve özel gölge eğitim faaliyetlerinin neden olduğu vergi ve kayıt dışılığa vurgu yaparak bu konudaki görüşlerini şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Yani dediğim gibi bunun hem olumlu hem olumsuz tarafları var. Yani olumlu taraflarından bahsettim. Hani fazla da uzatmayayım ama bunun mesela bir maddi bir karşılığı var. Tabii bu gölge eğitim faaliyetlerini verenler bunu bedava vermiyor hiç kimse yani bunun bir maddi karşılığı oluyor ve bu maddi karşılığı bir vergi yani bir gelirin bir vergisi olması gerekiyor. Vergilendirme konusunda bir sıkıntı var. Devlet buna bir çözüm bulabilir. Yani bunun sadece vergilendirme kısmını ben olumsuz buluyorum.” (Ö1).

Diğer yanan öğretmenlerden Ö24, gölge eğitimde ticarileşmenin nitelik kaybına neden olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Dediğim gibi işte bizim toplumumuzda bazı kısımları sadece maddi kazanç anlamında düşünülüp üzerine gidildiğinden dolayı istenilen kalite ya da başarıyı sağlayamayabiliyor. Tabi ki burada öğrenci faktörü de devreye giriyor yani. Öğrenci biz ne kadar anlatmak istersek anlat... uğraşalım, öğrencinin almak isteyeceği kadarını verebiliriz. O faktörü göz ardı edemeyiz ama dediğim gibi ticari kaygıya dönüştüğünü görebiliyorum bazen. Bu da tabii ki otomatikman kaliteyi ve şeyi değiştiriyor.” (Ö24).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde gölge eğitimin işlevi katılımcıların önemli bir kısmında *“örgün eğitimi tamamlayıcı destek”* olarak konumlandığı, *“öğrenme eksikliklerinin giderilmesi”* (n=2; MY5, Ö3), *“örgün eğitimin devamı niteliğinde”* (n=1; Ö10) ve *“yüz yüze eğitime destek amaçlı kullanılabilir”* (n=1; M1) gibi ifadelerle vurgulandığı saptanmıştır. Diğer yandan gölge eğitimin etkililiğinin ise koşullara bağlı olduğuna dair katılımcılar arasında yaygın bir görüş bulunduğu, *“öğrenci istekliyse faydalı”* (n=2; Ö5, Ö25), *“hizmet alan ve veren motiveyse başarılı, değilse başarısız”* (n=1; M2), *“yüzeysel ve formalite amaçlı yürütülüyorsa etkisiz”* (n=1; Ö16) ve *“nitelik temelli yürütülüyorsa olumlu”* (n=1; Ö16) gibi alt temalarla bu koşulluluğun açık bir biçimde gösterildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte az sıklıkta ifade edilmiş olsalar da *“geri bildirim verilmesi kaydıyla kişisel gelişime katkı”* (n=1; Ö4) ve *“disiplin sorunlarının minimize edilmesine katkı”* (n=1; Ö2) gibi bulgular da etkililiğinin nasıl artırılabilceğine dair pratik ipuçları verdiği değerlendirilmiştir.

Gölge eğitimin işlevi ve koşullara bağlı olarak etkililiği ile ilgili ulaşılan tüm bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu bağlamda, katılımcılardan MY5 ve Ö3, gölge eğitimin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde önemli bir ihtiyaç kaynağı olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Yani zorunlu ihtiyaca dönüşmüş, yani gerek duyuyor. Bazı öğrenciler için çok gerekli oluyor ve şimdi çocuk öğrenememiş, bireysel özel ders aldırıyorsun. Çocuk bunu öğreniyor yani burada şimdi gereksiz de diyemem ki sistem buna itiyor bir yerde.” (MY5),

“Sınıf ortamında farkına varamadıkları işte eksikleri işte gözden kaçan bazı şeyleri tamamlayabiliyor.” (Ö3).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö10, gölge eğitimi örgün eğitimin devamı niteliğinde olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Gölge eğitim faaliyetleri... kesinlikle eğitimin içerisinde parçası olmazsa olmaz diye düşünebiliriz burada. Zorunlu olduğunu düşünüyorum, evet.” (Ö10).

Yine yöneticilerden M1, benzer bir görüşü ortaya koyarak gölge eğitimin yüz yüze destek amaçlı kullanılabilecek bir kaynak olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yüz yüze eğitime ek olarak yani destek amaçlı kullanılabilir.” (M1).

Öğretmenlerden Ö5 ve Ö25 ise öğrenci istekliyse gölge eğitimin faydalı olduğu görüşünde birleştiklerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Gölge eğitim faydalı olur. Burada tabii her iki tarafta gölge eğitimi veren taraf da alacak olan kişi öğrenci de her ikisi de burada iyi niyetliyse dediğimiz gibi istek dışı olursa faydalı olmaz ama diğer türlü olursa faydalı olacağına ben inanıyorum.” (Ö5),

“Şimdi eğer öğrencinin amaçlarıyla ilgili o yani işte dershaneye ya da özel kursa, özel derse çocuk bundan akademik anlamda bir yarar sağlamak için gidiyorsa tabii ki faydalı oluyor.” (Ö25).

Yöneticilerden M2 ise hizmet alan ve veren motiveyse gölge eğitimin başarılı, değilse başarısız olacağını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“İkisi de bu süreci gönüllü bir şekilde başladıysa ve motivasyon sorunları yoksa gayet başarılı zaten yaptığımız çalışmalar da bu yönde, etkilerini görüyoruz. Yani dediğim gibi bu hem uygulayıcının hem bu hizmet alanın hem uygulayıcının hem de hizmet alanın süreçle ilgili motivasyonuna bağlı. Uygulayıcı ile ilgili bir motivasyon eksikliği varsa veya hizmet alanla ilgili bir motivasyon eksikliği varsa... Sonuca ulaşmaz.” (M2).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö16, gölge eğitimin yüzeysel ve formalite amaçlı yürütüldüğünde etkisiz olduğunu ancak nitelik temelli yürütülüyorsa olumlu ve faydalı olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Amaca hizmet ediyorsa güzel bir şey. Ama sadece yapmış olmak için yapıyorsak bence hiçbir anlamı yok.” (Ö16).

Benzer bir şekilde öğretmenlerden Ö4, bireye gelişimiyle ilgili geri bildirim verilmesi koşuluyla gölge eğitimin kişisel gelişime katkı sağlayacağını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Çizgisi belirlenirse u kişinin enerjisini atabileceği kendini geliştirebileceği ve kendini bulabileceği bir ortam olarak görüyorum. Tabii bu çizgi derken amacın hedefin belirlenip ne kadar yaklaşıldı ne kadar yaklaşılmadı kendisi de kişi de buna acaba ne kadar yaklaştı ne kadar uzaklaştım? Bu bana uygun mu değil mi de kendisine soruyu uyandırıyor, gölge eğitimi çok iyi ama uyandıramıyorsa ha ben burada ne işim var? Neden geldim? dediği an itibariyle soruları biraz problem oluşturabilir.” (Ö4).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö2, gölge eğitimin disiplin olaylarının minimize edilmesine katkı sağladığını şu düşünceleriyle savunmuştur;

“Ayrıca mesela çocukların okuldaki hani bazı çocuklar vardır, mesela haşarıdır. Bazı sorunları da beraberinde okula getirebilir. Ama bu faaliyetler mesela öğrencilerin okuldaki sorunlarının da azaltılmasında yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuğun bir sportif bir şeyle uğraşması, eğitsel bir hani kolda buna katkı bulunmaz... katkıda bulunması ya da işte futbolda ya da işte basketbolda ya da satranç mesela hani bunun öğrencilerin gelişimi açısından faydalı olduğunu düşünüyorum açıkçası.” (Ö2).

Tablodaki bulgulardan “Denetim ve kalite güvencesi” başlığında, özellikle özel gölge eğitim kurumlarında “kontROLSÜZ ve SAĞLIKSIZ YÜRÜTME” (n=1; MY1) ile “denetlenmeli” (n=2; MBY1, MY11) vurgularıyla gölge eğitimin nitelik açısından denetlenmesi gerektiğinin belirginleştiği saptanmıştır. Bunun yanında “etkililiğin somut ölçülememesi” (n=1; MY6) ve “özel kursların süre ve etki sınırlılığı” (n=1; Ö25) gibi az sıklıkta ifade edilen bulguların,

izleme ve değerlendirme sistem ve altyapısına ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Gölge eğitimin etik boyutunda ise “*kendi öğretmeninden olmamak kaydıyla özel ders alınabilir*” (n=1; Ö1) ve “*okuldaki asli görevini ihmal*” (n=1; MY4) gibi görüşler, okul ile gölge eğitim sınırlarının nerede çizilmesi gerektiğine ilişkin tartışmayı vurgulaması bakımından önemli tespitler olduğu değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda “Denetim ve kalite güvencesi” tema başlığı altında ulaşılan tüm bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, yöneticilerden MY1, özel gölge eğitim kurumlarında gölge eğitim faaliyetlerinin sağlıksız ve kontrolsüz yürütüldüğünü şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Diğer özel faaliyetlerin diyorum ya o artık orası tamamen kontrolden çıkmış bir vaziyette. Bir dağınıklık artık. Herkes kendi bildiğini alıyor o. Oranın çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.” (MY1).

Diğer yandan yöneticiler MBY1 ve MY11, özel gölge eğitim kurumlarının denetlenmesi gerektiğini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bu maalesef bunlara bir kontrol getirilmesi lazım.” (MBY1),

“Yani olum, olumsuz düşüncem, sonuç olumsuzla doğru giderse olur dediğim gibi çok yakın dönemde yaşanan bir infial var ülkede. Bu olumsuzla gitti. Demek ki süreç olumlu geçse bile sonuç olumsuz olabiliyor. Yeterli denetlemeler yapılmaz ise eğer her koşulda sonuç olumsuzla gidebilir. O yüzden de bunların denetlenmeleri çok iyi yapılmalı.” (MY11).

Yöneticilerden MY6, gölge eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin somut ölçülemediğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“İu daha önce dediğim gibi büyük bir sektör ve bu kadar para, bu kadar emek, zaman harcanıyorsa mutlaka etkili olduğu noktalar vardır. Tabi biz bunları ölçemiyoruz. Niye ölçemiyoruz? Bununla ilgili araştırma yapamıyorsunuz. Şimdi bilimsel bir veri ortaya, çok somut koyamıyorsunuz. İşte “şu kadar kişi şu kadar gölge eğitim faaliyetinden yararlandı”. İşte “DYK bu kadar işe yarıyor. Özel dersler şu kadar işe yarıyor”, e bunu diyemediğiniz

zaman tamamen şahsi yorumlarınıza gördüklerinize kalıyor. Diyebileceğim o kadar.”
(MY6).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö25, özel kursların süresinin ve etkisinin sınırlı olduğunu vurgulayarak bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani bizim burada 6 saat matematik dersinde verdiğimizizi orada 2 saatlik matematik dersinde verilmeye gerek çalışılıyor.” (Ö25).

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin etik boyutu bağlamında, kendi okulundaki öğretmeninden olmamak kaydıyla özel ders alınabileceğini öğretmen Ö1, şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Herkes hani kendi öğretmeninden olmamak şartıyla tabi bunu da söyleyeyim.” (Ö1).

Yöneticilerden MY4 ise gölge eğitim etkinliklerinde bulunan öğretmenlerin okullarındaki asli görevlerini ihmal ettiklerini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Bunu öğretmenler açısından değerlendirecek, yani idareci olarak da gördüm, onu söyleyebilirim. Ya bazı öğretmenlerimiz çok ciddi anlamda özel ders veriyor. Özel ders verdiği için dengeyi bir türlü sağlayamıyor. Hani okuldaki dersleriyle yani özeldeki özel olarak verdiği dersler arasındaki dengeyi sağlayamıyor ve okulda daha yorgun bir hal alıyor. Yani asli görevini ihmal ediyor diyebilirim ki onu da gördüm. Çok yorgun derse giriyor ama özel derse giderken daha dinç. Çok ciddi anlamda hani yani 20-30 öğrencisi olan öğretmenler duydum. Yani haftada bu da çok yorucu bir şey olması gerekir. Tabii ki okuldaki asli görevini de bence ya bir nevi ikinci plana atan öğretmenlerimiz var. Daha ilginç yani özel ders verdiği için örneğin pansiyonda nöbet tutmayan, tutmak istemeyen öğretmenlerimiz var. Eee ...ama dediğim gibi en önemli şey eşitsizlik... yani.” (MY4).

Sınav sistemi ve müfredat ilişkisinde, temalar arası ilişkiler bağlamında “sınav odaklı sistem nedeniyle yüksek talep” (n=1; MBY1) ve “başarı için özel ders almanın doğal görülmesi” (n=1; MY3) ile “müfredat ile sınav sistemi örtüşmezliği” (n=1; MY9, n=1; Ö12) alt temaları birlikte değerlendirildiğinde bu durumun gölge eğitime olan talebin yapısal ve sistemsel

nedenlere dayalı olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. “Okullar arası başarı farklılıklarını giderme” (n=1; Ö3) ve “dijital erişimle olanak genişlemesi” (n=1; Ö3) gibi az sıklıkta ifade edilen bulguların, sistemin eşitleyici hedefleriyle teknolojik araçların nasıl kullanılabileceğine dair bir çerçeveyi oluşturduğu değerlendirilmesine ulaşılmıştır.

Sınav sistemi ve başarı ekseninde ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşlerinden oluşan alıntılarla desteklenmiştir. Bu doğrultuda, yöneticilerden MBY1, Türk eğitim sistemindeki mevcut sınav odaklı sistem nedeniyle gölge eğitim faaliyetlerine yüksek bir talebin bulunduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Sınav sisteminin yine ondan kaynaklı olarak çok fazla talep var.” (MBY1).

Başka bir yönetici MY3 ise benzer bir görüşü dile getirerek başarıya ulaşmak için özel ders almanın artık doğal karşılandığını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Yani ben bir kişi "Benim özel derse verecek param var" diyorsa öğretmen de buluyorsa neden faydalanmasın ki yani. Yani bir bu bir yarışsa benim çocuğum daha öne geçsin, daha da önde olsun diye mücadele vermekte bir ahlaki bir sorun görmüyorum.” (MY3).

Diğer yandan katılımcılardan MY9 ve Ö12, müfredat ile sınav sisteminin örtüşmediğini ve bu nedenle gölge eğitimin bir ihtiyaç olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani okullarda biz öğrenciye farklı bir kazanım veriyoruz. Sınavlarda farklı bir sistem çıktığı için gölge eğitimi çocuklar için faydalı bir şey yani açıkçası.” (MY9),

“En büyük sorunu da şuradan kaynaklanıyor. Eğitim sisteminin, müfredatın git gide daraltılmış, içinin önemli olan kısımlarının çıkartılmasından kaynaklanıyor. Çünkü müfredatta olmayan sorular örneğin ben Lise öğretmeniyim, yani üniversite sınavında çıkıyor. Çocuk, okulda göremediği şeyi dolayısıyla dışarıdan almak zorunda kalıyor.” (Ö12).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö3, gölge eğitimin okullar arası başarı farklılığını gidermeyi sağlamaya yönelik olduğunu ve dijital gölge eğitim olanaklarıyla erişimin kolaylaştığını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Okulların arasındaki dengesizliği kapatmak için kullanılıyor. Bu çevrimiçi dersler mesela onları hesaba kattığımız zaman bizimki gibi daha küçük bir ilde yaşıyorsanız eğer daha farklı yerlerdeki imkanlara ulaşmanızı sağlıyor. Bu yabancı dil olabilir, başka bir alan da olabilir. Ya bir avantajı var şu anda öğrenciye eğer öğrenci bu konuda bilinçli ise öğrenciye fayda sağlıyor.” (Ö3).

Çevrim içi ders desteği özelinde erişilen bulguların, yine karşıt yönlü bir durumu yansıttığı, “çevrim içi ders desteği faydalı” (n=1; Ö21) ve “zamandan tasarruf” (n=1; Ö6) gibi avantajları sunmasına karşın “sosyalleşmeden yoksunluk ve okul etkileşiminden kopma” (n=1; MBY1, n=1; Ö21) risklerini de beraberinde getirdiği saptanmıştır. Aynı katılımcılar “çocukların süreci çevrim içi ortamda da takip edilmesi gerektiğini” (n=1; Ö21) belirtmiş, bu vurgunun, çevrim içi gölge eğitim modelinin etkililiğinin izleme, geribildirim ve motivasyon koşullarına bağlı olduğunu göstermiştir. Yine az sıklıkta ifade edilmiş olsa da “sistemli ve planlı işleyiş olumlu ve faydalı” (n=1; Ö26) ve “birebir destek, öğrenme farklılıkları nedeniyle faydalı” (n=1; Ö6) gibi ifadeler, çevrim içi desteğin standartlar çerçevesinde güçlendirildiğinde faydalı hale geldiğini göstermektedir.

Bu doğrultuda çevrim içi ders desteğine ilişkin ulaşılan tüm bu bulgular, katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerden Ö21, çevrim içi ders desteğinin faydalı olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır;

“Devam eden ... Devam edene şöyle göz gezdirdiğimizde gölge eğitimi olarak sadece DYK'ı, İYEP'i ya da destek eğitimi kurslarından ziyade online çevrim içi uzaktan eğitim derslerini de içine katarsak mesela olağanüstü bir dönemden geçtik Pandemi döneminden geçtik. Bu Pandemi döneminde gölge eğitim bizim hayatımızı kurtardı. Evet, çocuklarla sosyalleşemedik, bir araya gelemedik ama eğitimimizden de geri kalmadık. Evimizde

hastalık döneminde uzaktan da olsa derslerimize devam ettik. Çok büyük bir faydasını gördük.” (Ö21).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö6 yine çevrim içi desteğin zamandan tasarruf sağladığı avantajını dile getirerek bunu şu sözleriyle aktarmıştır;

“Yani hem de zaman kaybı olmamış oluyor. Birebir böyle gölge eğitimi yaptığınız zaman...” (Ö6).

Buna karşın yönetici MBY1 ve öğretmen Ö21, çevrim içi gölge eğitim desteğinin bireylerde sosyalleşmeden yoksunluğa ve okul etkileşiminden kopuşlara neden olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Evet, çocuklarla sosyalleşemedik, bir araya gelemedik.” (Ö21),

“Yani okuldaki o etkileşim olmuyor.” (MBY1).

Diğer yandan öğretmen Ö21, çocukların gelişim sürecinin çevrim içi ortamda da takip edilmesi gerektiğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Evet, az önce dezavantajlarını saydık işte çocuklar takip edilmeli dedik.” (Ö21).

Yine öğretmenlerden Ö26, çevrim içi gölge eğitiminde sistemli ve planlı işleyişin bulunduğunu ve bunun birey açısından olumlu ve faydalı olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır;

“Gölge eğitim faaliyetleri de faaliyete başlamadan önce eğitimci arkadaşlarımız bununla ilgili bir plan oluşturuyor ve öğrenciye verilecek kazanımlar önceden belirleniyor. Sistemli bir şekilde takip edildiği için öğrencilerin bu seviyeye bu kazanımları kazanıp kazanmadığına ulaşıp ulaşmadığına da bakılıyor. Yani hani bu çerçevede sistem planlı yürüdüğü için bence faydalı, olumlu bir... evet değerlendiriyorum.” (Ö26).

Öğretmen Ö6 ise birebir desteğin, öğrenme farklılıkları nedeniyle faydalı olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi bazı öğrenciler okuyarak anlıyor. Bazı öğrenciler yazarak anlıyor, bazı öğrencilere de bakıyorsunuz ki görsel zekâsı, algılaması daha iyi. Buna göre ben mesela grafiklerle

anlatıyorum, ona göre şekil çiziyorum, şema çiziyorum yani sözel bir sayfa olan bir çalışmayı, bir etkinliğe ben tahtaya resimleyerek onlara 3-5 resim çizerek anlatabiliyorum. Bu şekilde hani her çocuğun öğrenme stili farklı olduğundan dolayı birebir eğitim verildiğinde o çocuk hangi şekilde öğreniyorsa o şekle yönelebiliyorsunuz. Yani hem de zaman kaybı olmamış oluyor. Birebir böyle gölge eğitimi yaptığınız zaman...Çocuklarla hangi alanda öğreniyorsa ona yöneliyorsunuz ama sınıf ortamını düşünün. 23 çocuk var beşi başka şekilde öğreniyor. Beşi başka şekilde, hepsine anlatmak zorundasınız hepsine ulaşmak için. O da zamana yaymak gerekiyor haliyle dersi.” (Ö6).

Özel gereksinimi olan öğrenciler için önceliklendirme beklentileri “ZEP’li öğrenciler için etkinlik, kitap ve çalışma planı” (n=1; Ö18) alt temalarında görüldüğü gibi az sıklıkta ifade edilmiş bulgular olarak görünse de sundukları ayrıntı sayesinde kapsayıcılık ve hedefleme bağlamında önemli politika çalışmaları için zemin hazırlayan nitelikte oldukları çıkarımına ulaşılmıştır. Benzer biçimde, “pazarlama odaklı öğrenci kazanımı” (n=1; MBY1) ya da “toplumda ücretli kurslarla her şeyin öğrenilebileceği algısı” (n=1; Ö12) gibi az ifade edilen alt temaların, ticarileşmeye yönelik toplumda bir algının varlığına işaret ettiği sonucuna ulaştırmaktadır.

Bu doğrultuda özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerle ilgili beklentileri ve eleştirileri kapsayan tüm bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, öğretmen Ö18, ZEP’li öğrencilerle ilgili etkinlik, kitap ve çalışma planlarına yönelik beklentilerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yine adını daha önce söylediğim ZEP ile ilgili de öğrencinin insafına hani öğretmenin insafına bırakılmaması gerektiğini, daha ayrıntılı etkinlikler planlanabilir. Kitaplar tasarlanabilir. Öğrencimizi bu geliştirecek çalışmalar yapılması lazım. Özellikle de ben şunu da söylemek istiyorum. Yani BEP'lere verdiğimiz önemden daha fazla ZEP'lere de verilmeli diye düşünüyorum. BEP'liler her sınıfta 3-4 tane BEP var ama ZEP konusunda yani o kadar aktif bir çalışma sadece bizim okulumuz için değil, diğer okullarda ben

görmüyorum yani bizim geleceğimizi kurtaracak olan onlar aslında. Biraz daha şey olması lazım.” (Ö18).

Diğer yandan tablodan ulaşılan bazı bulgular, gölge eğitimin ticarileşme boyutuna vurgu yapmış, bu doğrultuda yönetici MBY1, özel gölge eğitim kurumlarının pazarlama odaklı öğrenci kazanmaya çalıştıklarını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Faaliyetleri de dediğim gibi denemeler yapıyorlar. Mesela çocukları çekmek için okullarda izin alıyorlar. Bizim Bakanlığımız da Milli eğitimimiz de izin veriyor. Halbuki buradaki denemedeki amaç tabii ki 1-2 öğrenciye burs veriyorlar ama öğrencilere daha çok reklam yapıp çekmek yani eee iletişim bilgilerine ulaşıyorlar. Benim mesela çocuğum İngilizce denemelere girmişti. Yani bir aydır gelen telefonlardan bıktım yani. Gelin görüşelim, gelin görüşelim. Yani pazarlık sektörüne dönmüş gibi bir şey.” (MBY1).

Bununla birlikte öğretmen Ö12, toplumda ücretli kurslarla her şeyin öğrenilebileceği algısının yaygın olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır;

“Ya dolayısıyla bir şekilde onlarda şey var. Hani gölge eğitim işte kurslarla özel olan her şeyle her şey öğrenebileceklerini zannediyorlar.” (Ö12).

Bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde üç ana sonuca ulaşılmıştır. Birincisi, gölge eğitim, katılımcılar için ağırlıklı sistemsel gerekçelerle “tamamlayıcı bir ihtiyaç” olarak belirdiği saptanmıştır. Bu bağlamda en belirgin bulguların örgün eğitimdeki açıklar ve müfredat ile sınav sisteminin uyumsuzluğu üzerinden geldiği belirlenmiştir (MBY1, MY2, MY7, Ö15, Ö12, MY9). İkinci ulaşılan sonuç ise gölge eğitimin yarattığı etkinin, büyük ölçüde koşullara bağlı olduğu, motivasyon, nitelik, izleme ve değerlendirme ile etik koşullar sağlandığında olumlu katkının arttığı, ticarileşme, eşitsizlik ve denetim zafiyeti gibi olumsuz etkenlerin ise gölge eğitimin olumlu etkilerini zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır (Ö5, Ö25, M2, MBY1, MY10, Ö24, MY1). Üçüncü ulaşılan sonucun ise adil erişim ve kapsayıcılık için DYK, okul içi destek eğitim odaları, çevrim içi takip mekanizmaları gibi devlet eliyle güçlendirilmiş, ölçülebilir ve denetlenebilir modellerin gerekli olduğu, bu sayede hem fırsat

eşitsizliği riskinin azaltılabildiği hem de çevrim içi ve çevrim dışı eğitim desteklerinin amacına ulaştığı ve verimli hale geldikleri belirlenmiştir (MY1, Ö21, Ö23, Ö11, Ö18).

Sonuç olarak bulgular, gölge eğitimin bugünkü hâliyle eşzamanlı olarak risk ve fırsatlar barındırdığını; riskleri azaltmanın yolunun nitelik standartları oluşturmaktan ve etik ve denetim ilkelerini belirlemekten, fırsatları kalıcılaştırmanın yolunun ise hedefleme, ölçme-değerlendirme ve gölge eğitim fırsatlarına adil erişimden geçtiğini saptanmıştır (MBY1, MY2, MY7, Ö15, MY8, Ö24, Ö21, MY6, Ö16, Ö18).

Tablo 13: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Etkinliklerini Yürüten Öğretmenler Hakkındaki Tutumları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu tutum	Olumlu düşünüyorum	3	Ö10, Ö11, Ö24
	Okuldaki asli görevini aksatmıyorsa destekliyorum	3	MY3, MY4, MY5
	Öğretmen suiistimal etmiyorsa destekliyorum	2	MY7, MY11
	Ülkenin ekonomik koşulları nedeniyle destekliyorum	2	MY11, Ö2
	Öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunması	2	Ö8, Ö9
	Öğretmenlerin özverili çalışması	2	Ö4, Ö18
	Destekliyorum	2	MY1, Ö25
	Gönüllü öğretmenlerle faydalı	1	Ö26
	Emekleri nedeniyle olumlu düşünüyorum	1	Ö23
	Tam öğrenme sağlandığından değerli ve olumlu buluyorum	1	Ö15

	Emeği, zamanından ve özel hayatından fedakârlık gösterdiğinden karşı değilim	1	Ö12
	Özel hayatlarından gösterdikleri fedakârlık nedeniyle destekliyorum	1	Ö7
	Öğretmen zamanı verimli kullanıyorsa destekliyorum	1	Ö6
	Gösterdikleri fedakârlık nedeniyle saygı duyuyorum	1	Ö5
	DYK kursları ve egzersiz çalışmalarında öğretmenlerin özverili çalışması	1	Ö2
	Bu faaliyetleri yasal çerçevede yürüten öğretmenleri destekliyorum	1	MY11
	Okul yönetimi olarak DYK kursları ve Destek eğitimi için öğretmenleri destekliyoruz/teşvik ediyoruz	1	MY8
	DYK kurslarındaki öğretmenleri düşük ücret fedakarlıkları nedeniyle destekliyorum	1	MY6
	Resmi DYK kurslarında görev alan öğretmenleri emek ve fedakarlıkları nedeniyle destekliyorum	1	MY6
	Özel ders öğrencisine gösterdiği ilgiyi okulundaki öğrenciye de gösterdiği sürece destekliyorum	1	MY4
	Özel ders ve özel kurs görevine karşın okuldaki sosyal etkinliklerde görev yapanları destekliyorum	1	MY3
	Öğretmenlerin zaman ve mekândan bağımsız gösterdikleri özveri	1	M2
Olumsuz tutum	Kendi okulundaki öğrenciye özel ders vermesini etik bulmuyorum ve desteklemiyorum	4	MY4, MY5, Ö3, Ö24
	Öğretmenin asli görevini gerektiği gibi yapmaması	3	MBY1, MY3, MY5

Öğretmenin okuluna karşı motivasyon sorunu	2	M1, MBY1
Öğretmende zaman kaybı algısı	1	Ö21
Öğretmenin beklenti yüksekliği ve öğrencinin yetersizliği algısı	1	Ö21
Ekonomik kaygıdan uzak özverili ve samimi olmalı	1	Ö20
İYEP ve Destek eğitiminde öğretmenin alanında yetkin olma gerekliliği	1	Ö19
Öğretmene sunulan imkanların yetersizliği	1	Ö18
Ekonomik kaygı taşımaları nedeniyle asli görev performanslarında düşüş	1	Ö16
Faydayı ikinci plana atma ve ticarileşme kaygısı nedeniyle olumlu tutumum yok	1	Ö13
Alanında niteliği düşük öğretmenlerce verilmesi	1	Ö11
Öğretmen ve öğrenci için yorucu bir süreç	1	Ö8
Öğretmen zamanı verimli kullanmıyorsa desteklemiyorum	1	Ö6
Öğretmenlerin gölge eğitimde ticarileşmesinin etik dışılığı	1	Ö3
Kendi öğrencisine özel ders veren öğretmenin ölçme değerlendirmede subjektif oluşu	1	Ö3
Matematik öğretmenlerinin özel ders rekabetini ve ticarileşmelerini desteklemiyorum	1	Ö1
DYK kursundaki öğretmen kendini geliştiremiyor ve farklı öğretim yöntemlerine başvuramıyor	1	MY10
Öğretmen yeterliliklerindeki eksiklikler nedeniyle bireysel eğitim faydadan uzak ve desteklemiyorum	1	MY9
Özel ders veren öğretmenlerin vergi yükümlülüklerini yerine getirmemesi	1	MY6

	Öğretmenin özel ders verdiği öğrencisinde şişme başarı	1	MY5
	Özel ders ve özel kurs nedeniyle okul sosyal etkinliklerine katılmayanları desteklemiyorum	1	MY3
	Özel kurslarda başarısızlık	1	MY2
	Desteklemiyorum, faydasını ve başarısını okul ortamına taşımalı	1	MY2
	Öğretmenin kendi okulunda Mesleki sorumluluklarını yerine getirmeyişi	1	MBY1
	Öğretmenlerin yoğun iş yükü	1	MBY1
Düşüncesi olmayanlar	Herhangi bir fikrim yok	1	Ö22

Tablo 13’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim etkinliklerini yürüten öğretmenler hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, baskın eğilimin gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlere karşı koşullu bir olumlu tutum ifade edildiği saptanmıştır. “*Olumlu düşünüyorum*” (n=3; Ö10, Ö11, Ö24) ve “*Destekliyorum*” (n=2; MY1, Ö25) ifadelerinin bu olumlu tutumu doğruladığı belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda katılımcıların gölge eğitimi yürüten öğretmenlere olan desteklerinin çoğunlukla *etik ve mesleki sınırların korunması ve okuldaki asli görevin aksatılmaması* şartına bağlandığı saptanmıştır. (n=3; MY3, MY4, MY5). Bununla birlikte “*suiistimal yoksa destekliyorum*” (n=2; MY7, MY11) ve “*yasal çerçevede yürütülüyorsa desteklerim*” (n=1; MY11) temalarının da aynı şekilde gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlere olan desteğin koşullara bağlı olduğu sonucunu güçlendiren diğer bulgular oldukları belirlenmiştir.

Tablodan çıkarılan bu genel eğilim, katılımcıların görüşleri ile doğrulanmıştır. Bu kapsamda gölge eğitim etkinliklerini yürüten öğretmenleri desteklediklerini ve öğretmenler hakkında olumlu düşündüklerini katılımcılar Ö10 ve Ö11 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Gölge eğitim etkinliği yürüten öğretmenler hakkında? ... Evet ya demin söylediğim gibi zorunlu zaten yani bu aslında gölge eğitim eee kendiliğinden gelişen bir yerde aslında zaten var olan nasıl bir nesnenin bir güneşle altında gölgesi varsa eğitimin de aslında bir gölgesi var. Gölge eğitim de burada öğretmenler hakkında olumlu olduğunu düşünüyorum, burada.” (Ö10),

“Aslında çok şey beklemiyorum. Günümüzün ekonomik ortamlarında ekonominin bu bunca zor olduğu hallerde zaten onlar belki de devlette çalışan arkadaşlarımızdan çok daha düşük ücretlere, daha büyük mesailer de yapıyor olabilirler. Tabii özel ders öğretmenleri hariç değil mi? Yani onlar tabii çok yüksek paralar alıyorlar ama onun dışında bu öğretmenlere karşı ... evet gölge öğretmenler hakkında benim şahsi tutumum onlara karşı çok gölge eğitim etkinliklerini yürüten öğretmenler hakkındaki şahsi tutumum olumlu yani herhangi bir olumsuzluk onlara karşı beslemiyorum ya da tabii öyle bir tavır takınmıyorum.” (Ö11),

Yine benzer bir şekilde katılımcılar MY1 ve Ö25, gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenleri desteklediklerini şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Elimden geldiği kadar destek olmaya çalışıyorum.” (MY1),

“Şimdi şöyle söyleyeyim yani. Aslında baktığınız zaman hepimiz tek bir amaç üzerinde yürüyoruz. Yani çocuğun daha iyi bir noktaya gelmesi, geleceği anlamında yatırım yapmasını sağlaması. Yani bizim tek farkımız onlar. Biz devlette çalışıyoruz, kamu personeliyiz, onlar özelde hizmet yürütüyor. Yani ben elimden geldiğince hangisi olursa olsun hangi kurumda çalışıyor olursa olsun hepsine gereken yardım destek ne yapılması gerekiyorsa yaparız. Yani amaç ortak olduğu zaman hani o kısmının biraz daha ticari bir şeyi var ama hani bizim derdimiz o değil. Çocuğun hani oradaki öğretmenin de açıkçası bence derdi o değil. Ben öyle olduğunu düşünmüyorum. Yani elimizden gelen destek neyse onlara karşı yapılması gereken yapılabilecek ne varsa hepsini yapmaya çalışıyorum ben kendi adıma.” (Ö25).

Diğer yandan gölge eğitim etkinliklerini yürüten öğretmenlere koşullu destek sağladıklarını ve öğretmenin okulundaki asli görevini aksatmadığı sürece desteklediklerini yöneticiler MY3 ve MY4 şu sözleriyle aktarmışlardır;

“Şimdi ben açık ve net konuşayım. Bir öğretmen okulunda çok iyiye, görevlerini dört dörtlük yapıyorsa gece ben beni ne yaptığı çok fazla ilgilendirmez. ...Derim ki, görevlerini düzgün yapıyor. Standardın üstünde her şeyleri bu, bu tık tık tık hepsini yapmış der geçerim. Yalnız evdeki özel dersine asılıp kurslarda şov yapıp okulunda öğrenci derste uyuyorsa hoca eline kâğıt verip soruları çözün diyorsa orada bir sorun görürüm. Bizim asli işimiz öncelikle ekmek yediğimiz okulumuz olduğunu düşünüyorum. Ha oradan arta kalan süre zarfında ben yaparım diyorsa orası bizi ilgilendirmez. Gece üçe kadar ders versin, dörde kadar versin. Sabah gelince işini düzgün yapıyorsa bizi ilgilendiren kısmı burası olur.” (MY3),

“Yani biliyorsunuz yani özel ders vermek aslında yasal bir şey değil, ancak ülkenin ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda ben hani dengeyi sağladığı sürece yani okuldaki derslerini aksatmadığı sürece yani okuldaki öğrencilerine eee aynı derecede hani özel derse verdiği ilgiyi okuldaki öğrencilerine de verdiği sürece bir problem görmüyorum.” (MY4),

Bununla birlikte yöneticiler MY7 ve MY11 aynı şekilde koşullu desteği yinelerken suistimal olmaması durumunda gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenleri üstlendikleri görev nedeniyle desteklediklerini şu görüşleriyle doğrulamışlardır;

“Yani şimdi bu tabii yine öğretmenin iyi niyetine kalmış bir durum yani öğretmenleri bunu suistimal etmeye açık bir durum etmiyorlarsa yani bunu hakkıyla yapıyorlarsa hani bir problem yok ama bunu suistimal edenler de var mı? İlla ki var. Ben edilmesi noktasında dikkat ediyorsa öğretmen, bu konuda hakkını veriyorsa ben hani bu konuda çok olumsuz değilim.” (MY7),

“Fakat şundan da bahsetmem gerekiyor, biz ülkenin en ama en güvenilir konumundaki insanlarız. Yani bir kişi en çok ailesine ve öğretmenine güvenir, kötülük gelmeyecek tek yer

okullar diye düşünülebilir. O yüzden bu algıyı bozmadan çok tabiri caizse iş çevirmeden hem devlete karşı bir sorumluluğumuz var bunları yapmadan hakkıyla emeği ile yasal çerçevede bu işi yapan arkadaşlarıma tabii ki saygı duyuyorum.” (MY11).

Yine yöneticilerden MY11, benzer bir şekilde gölge eğitim etkinliklerini öğretmenlerin yasal çerçevede yürütmeleri durumunda desteklediğini şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Hakkıyla emeği ile yasal çerçevede bu işi yapan arkadaşlarıma tabii ki saygı duyuyorum.” (MY11).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde katılımcıların öğretmenlere karşı olumlu tutum sergilemelerinde öğretmenlerin gösterdikleri özveri, mesleki gelişimlerini önemsemeleri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerini erişilebilir hale getirmeleri olmak üzere üç ayrı etkenin önemli rol oynadığı saptanmıştır.

Bu bağlamda öğretmenlerin gölge eğitim etkinliklerinde gösterdikleri özveri ve sarfettikleri emek ekseninde “*öğretmenlerin özverili çalışması*” (n=2; Ö4, Ö18), “*Emeği, zamanı ve özel hayatından fedakârlık*” (n=1; Ö12, Ö7, Ö5) ve *DYK ile egzersiz çalışmalarındaki özveri* (n=1; Ö2) gerekçeleriyle katılımcıların öğretmenlere saygı duyduklarını ve onları destekleri belirlenmiştir. Ayrıca “*zaman ve mekândan bağımsız özveri*” (n=1; M2) temasının da özveriyle ilintili bulguları tamamladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin özverisine vurgu yapan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar Ö4 ve Ö18, öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerinde özverili çalışmalarından duydukları memnuniyeti ve saygıyı şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“İnsan. İnsanın her işini doğru yapması gerektiğini düşünüyorum. Özverili yapması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim ne kadar güzel de olsa çizgiler ne kadar belirgin de olsa u bu işi yapacak kişi kendini buna adarsa güzel olacağını düşünüyorum. Öğretmen vermek istediğini her şekilde verir, sistem de yani problemlili olsa işte burada sistemden ziyade kişi kendini eğitimini ortaya serer. Yani öğretmen ben bu sistemde bunu uygulayamıyorum.

Benim tekniğim farklı deyip uygulamaya kalkarsa belki yararlı olacağı bir teklif olabilir. Bu da gölge eğitiminde öğretmenin rolü %50'nin üzerinde olduğunu düşünüyorum.” (Ö4),

“İşte bizim arkadaşlarımızın hepsi içlerinde en azından büyük bir çoğunluğu güzel şekilde yapmak istiyor. Onların hakkında ben bir problem olduğunu düşünmüyorum.” (Ö18).

Bununla birlikte katılımcılardan Ö12 ve Ö7, öğretmenlerin gölge eğitim sürecinde emek verdiklerini, zamanlarından ve özel hayatlarından fedakârlık gösterdiklerini şu sözleriyle aktarmışlardır;

“Ön yargılı değilim. Yani yapılabilir, çok doğal bir şey. Ben buna karşı değilim. Sonuçta o da bir emek, emeğinin karşılığını alıyor. Ya hem zamanından hem evinden hem çocuğundan feragat ediyor bir şeyleri yaparken.” (Ö12),

“Bence fedakarlar. Yani ders dışı bir saatlerde ekstra kalarak yani kendi hayatından vakit çalıp kaldığı için çok daha fedakâr geliyor benim için.” (Ö7),

Bununla birlikte benzer bir şekilde katılımcılardan Ö2, öğretmenlerin gölge eğitim sürecinde özellikle DYK ve egzersiz çalışmalarında özveri gösterdiklerini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Açıkkçası şimdi egzersiz faaliyetleri olsun DYK kursları olsun hani tabii ki öğretmenlerimiz canla başla muhakkak öğrencilere bir şey vermek için uğraşıyorlar.” (Ö2).

Yöneticilerden M2 de aynı görüşte olduğunu ve öğretmenlerin gölge eğitim sürecinde zaman ve mekândan bağımsız özveri gösterdiklerini şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Şimdi biz kendi okulumun özelinde bahsedeceğim tabi bu durumda. Merkeze 30 kilometrelik küçük bir ilçeyiz ve çoğu öğretmenimiz merkezde ikamet ediyor. Eee burada tamam gölge eğitim üzerine çalışmalar yapıyoruz ama eee bu biraz öğretmenin gönüllülüğüne bağlı. Aslında biraz da öyle olursa hizmet kalitesi artıyor. Bir özveri var burada. Bu özveriyi yapan arkadaşımız da yaptığı işin hakkını vererek yapıyor. Yani ulaşım ile ilgili sorunu çözmek için ekstra bir şey üretmesi lazım. Okulda fazladan 1-2 saat

zaman geçirmesi lazım. Bu zamanı ailesinden çalarak burada geçirecek. Hani o yüzden eee bu öğretmenlerle ilgili tutumumuz olumlu yönde. Bu özveride bulundukları için.” (M2).

Katılımcıların, gölge eğitim etkinliklerini yürüten öğretmenler hakkında olumlu tutum içerisinde olmalarını etkileyen ikinci önemli etkenin de gölge eğitim süreçlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkı olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda “mesleki gelişime katkı” (n=2; Ö8, Ö9) ve “Tam öğrenme sağladığı için değerli” (n=1; Ö15) bulguları, ders dışı emeğin öğretim niteliğine dönüştüğünü göstermektedir.

Tablodan çıkarılan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler Ö8 ve Ö9, gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağladığını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Sonunda kendimizi geliştirmiş olarak hani ayrılıyor. O yönden bize katıyor yani bir şeyler.” (Ö8),

“Eee, biraz önce dediğim gibi hani tutum olarak demeyelim de birazcık daha kendimizi hani bu yönde geliştirmemiz gerekir. Ben kendi açımdan söyleyeyim. Hani sınıf öğretmeni olarak elimden geleni yapıyorum ama birden bir öğrenci geliyor. Mesela ağır vakalarla gelebiliyor. Hani onları hemen birden kapabilmek, birden onları yönlendirmek açısından kendimi daha çok geliştirmek isterim açıkçası.” (Ö9).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö15 ise gölge eğitim faaliyetlerinde öğretmenin çabası ve emeği ile öğrencide tam öğrenme sağlandığından değerli bir süreç olduğunu şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Hocam gölge eğitimindeki öğretmenler biraz daha çocuğu motive etmeye dönük olması gerekiyor. Hani oradaki amaç ben konuyu anlatıveriyimden ziyade çocuğa öğretmek, bir davranış değişikliği oluşturma hareketi olması gerekiyor orada. Yani bizim sınıfta amacımız nedir? Konuyu orada da öğretmektir, orada da öğretmektir ama diğer konuyu da göstermem gerekiyor sana. Yani çocuk tekrar bunu yüz defa “Ben bunu anlamadım” dese belki geri dönemeyeceksin ama özel derste anlayıncaya kadar yani özel derste tam öğrenme

gerçekleşiyor. Diğer okul içerisinde işlediğimiz derslerde tam öğrenmenin her öğrencide olacağını düşünmüyorum. Tabi ki, tabi ki tabi ki hocam yani eee. Aynen öyle, aynen öyle. Yani ne diyor? "Bana bir harf öğretmenin 40 yıl kölesi olurum" diyor ya hocam. Aynen öyle öğretmen çok değerli, çok değerli. Yani bence rol model öğrencide. Bunu yapabilen öğretmen öğrencide de bir şey bırakır. Bunun için öğretmenin öğrenciye yaklaşımı tutumu çok önemli." (Ö15).

Diğer yandan katılımcıların gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenler hakkında olumlu tutum içerisinde olmalarını sağlayan üçüncü önemli etkenin de öğretmenlerin gölge eğitim etkinliklerini eşit bir şekilde herkes için erişilebilir hale getirmeleri olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda *ülkenin ekonomik koşulları nedeniyle destekliyorum*” (n=2; MY11, Ö2) ve *“gönüllü öğretmenlerle faydalı”* (n=1; Ö26), temaları, öğrenciye ulaşma ve maliyeti düşürdüğü gerekçeleriyle olumlu tutumun temel nedenlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca *“okul yönetimi olarak DYK ve Destek eğitimi için teşvik ediyoruz”* (n=1; MY8) ve *DYK’da düşük ücret ve fedakârlık nedeniyle destek* (n=1; MY6) bulguları da gölge eğitimin okul yönetimince onay verildiğini göstermektedir.

Tablo doğrultusunda ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Katılımcılar MY11 ve Ö2, gölge eğitim faaliyetlerini veren öğretmenleri ülkenin ekonomik koşulları nedeniyle desteklediklerini şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Yani bu insanları nereden tutayım diye düşünürken tabi şunu da söylemem lazım, ekonomik koşullar, ülkenin içinde bulunduğu içsel dış şartlar, öğretmenlerimizi ekstralara yönlendiriyor olabilir. Burada o insanları anlamakla mükellefim.” (MY11),

“Ama tabii öğretmenin hani ekonomik gereksinimleri de bu kursları vermesinde bence birinci sebep yani buradan gelecek olan mesela maddi getiriye düşünerek hani bunu talep ediyoruz, ben de dahil olmak üzere ama yaptığımızda da muhakkak işi layıkıyla yapmak istiyoruz.” (Ö2).

Yine katılımcılardan Ö26, gölge eğitim faaliyetlerinin bu süreçte gönüllü rol alan öğretmenlerle faydalı olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Evet, şimdi öğretmenlerimiz hani bu kurslara İYEP noktasında zaten üçüncü sınıfı okutan öğretmenler kendi öğrencileri noktasında da zaten yaklaşıyorlar. Diğer kurslar destek eğitim olsun veya diğer kurslar öğretmenlerin gönüllülük esasına göre öğretmenlere veriliyor birçok okulda. Bu noktada da gönüllülük esasına dayandığı için gönüllü katılımcılarla daha faydalı oluyor tabi yani.” (Ö26).

Diğer yandan okul yöneticilerinin de gölge eğitim süreçlerinde öğretmenleri destekledikleri bulgular doğrultusunda belirlenmiştir. Bu kapsamda yönetici MY8, okul yönetimi olarak DYK ve destek eğitimleri için öğretmenleri teşvik ettiklerini ve desteklediklerini şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Biz okul olarak ve idare olarak okulumuz idaresi de kalabalık büyük bir okuluz. Biz 8 idareciden oluşuyoruz ve biz genel itibariyle bu tür eğitimler için öğretmen arkadaşlarımıza her türlü imkânı sunmak durumundayız, sunmaya çalışıyoruz ve binamız yetersiz. Öğrenci sayımıza göre Kastamonu'nun belki en eski okullarından bir tanesiyiz. Çarşı merkezindeyiz. Dışarıdan bakıldığı zaman çok harika bir okul gibi gözüküyor ama dersliklerimiz yetersiz olduğunu, alanımız çok fazla. 9 tane alanımız var bizim. Öğrencilerimiz de bir hayli fazla, hatta bu yetmiyor işte. Eğitim politikaları doğrultusunda Bakanlığımızın yapmış olduğu bazı politikalar neticesinde mesleki eğitim merkezindeki öğrenci potansiyelleri de meslek liselerine dağıtıldığı için bizim dersliklerimiz yetmiyor. Şu hâlde dahi biz öğretmenlerimize ve öğrencilerimize gerek destek eğitim odaları imkanları sunabilmek gerekse DYK kursları planlayabilme konusunda son derece özverili bir şekilde çalışıyoruz. Hatta öğrenci ve öğretmenlerimizi bu tür eğitim etkinliklerine katılmaları için teşvik edici çalışmalarda bulunuyoruz.” (MY8).

Diğer bir yönetici MY6 da öğretmenleri DYK kurslarında düşük ücrete karşın öğretmenleri fedakarlıkları nedeniyle desteklediklerini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Bunlar tabi şu da var, yani kişi bunu Destekleme yetiştirme kursunda ya da resmi anlamda yaptığı zaman aldığı ücretle özel ders verdiği zaman aldığı ücret arasında da bir uçurum var. Şimdi bunu da değerlendirdiğiniz zaman özellikle DYK'larda görev almaya çalışan arkadaşlara karşı tutumum nasıl oluyor? Yani arkadaşlar elinden geleni yaptığı ve eğitim öğretime destek verdikleri için olumlu bir tutuma sahibim onlara yönelik.” (MY6).

Tablodaki bulguların diğer bir bölümünü ise katılımcı yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim süreçlerini yürüten öğretmenler hakkındaki olumsuz tutumları oluşturmuştur. Bu bağlamda olumsuz tutum üst teması çerçevesindeki en yüksek yoğunluğun meslek etiği ve rol çatışması etrafında şekillendiği saptanmıştır. Etik ve rol çatışması bağlamında *“kendi okulundaki öğrenciye özel ders vermesini etik bulmuyorum”* (n=4; MY4, MY5, Ö3, Ö24), *“asli görevini gerektiği gibi yapmaması”* (n=3; MBY1, MY3, MY5) ve *okula karşı motivasyon düşüşü* (n=2; M1, MBY1) gibi temaların etik ve rol çatışmasını belirgin hale getirdiği belirlenmiştir. Diğer yandan daha az sıklıkta ifade edilmiş olan *“öğretmen zamanı verimli kullanmıyorsa desteklemiyorum”* (n=1; Ö6), *“okulun sosyal etkinliklerine katılmama”* (n=1; MY3), *“kendi öğrencisine özel ders verenin ölçmede sübjektifliği”* (n=1; Ö3) ve *“şişme başarı”* (n=1; MY5) gibi katılımcı ifadelerinin de kurumsal adalet ve öğrencilerin eşitliğine yönelik kaygıları belirginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablodan çıkarılan bu eleştiri ve kaygılar, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Katılımcılar MY5 ve Ö24, öğretmenlerin kendi okullarındaki öğrencilerine özel ders vermelerini mesleki etiğe aykırı bulduklarını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Birincisi kendi öğrencisine dersine girdiği öğrenciye özel ders veren mesela öğretmenlerin etik bulmuyorum yani bunu etik bulmuyorum. Çünkü ister istemez çocukla hani diyalogu biraz daha farklı oluyor.” (MY5),

“Hani yasallığını tartışamam zaten ben bunun ama burada sadece benim için ilk mesleğe başladığım zamandan bu tarafa aynı şeyi ben savunuyorum. Kendi okulunda ve kendi dersine girdiği öğrenciye özel ders verilmesini hiçbir zaman hoş görmedim, görmeyeceğim

de çünkü o gerçekten farklı bir boyut olur. Ha kendi okulunda olabilir ama dersine hiç girmedeği bir sınıfsa o da bir nevi o da o olabilir diye düşünüyorum ama özellikle dediğim gibi kendi sınıfına, dersine birebir girdiği öğrenciye özel ders verilmesine, ekstra ders verilmesine ben açıkçası etik de bulmuyorum. Doğru da bulmuyorum.” (Ö24).

Diğer yandan yöneticiler MBY1 ve MY3, gölge eğitimleri veren öğretmenlerin okullarında asli görevlerini yerine getirmediklerini ve rol çatışması yaşadıklarını şu düşünceleriyle aktarmışlardır;

“Etkinlikleri yürüten öğretmenler ben mesela örnek vereyim, çocuğumu Dil kursuna gönderiyordum bu sene çok ilgilenemem diye. Hafta sonu gittim. Bir öğretmen arkadaşım kapının önünde çıldırmış durumda. Hocam "hayırdır?" dedim. "Ne oldu?" "Hocam her hafta geliyor" dedi. "Aynı şey" dedi. Çocukları serbest bırakıyorlar, oturuyorlar kendileri orada çay içiyorlar dedi. Yani evet, öğrencileri bir kursa beni gönderiyor. Ne yapsın fazladan ders alsın bir şeyler öğreysin diye oradaki öğretmenler de böyle dikkat etmediği zaman özen göstermediği zaman maalesef verilen parası da velinin boşa gidiyor. Verilen emek de boşa gidiyor.” (MBY1),

“Yalnız evdeki özel dersine asılıp kurslarda şov yapıp okulunda öğrenci derste uyuyorsa hoca eline kâğıt verip soruları çözün diyorsa orada bir sorun görürüm. Bizim asli işimiz öncelikle ekmek yediğimiz okulumuz olduğunu düşünüyorum.” (MY3),

Bununla birlikte gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan öğretmenlerin okullarındaki asli görevlerini yerine getirmemelerinin yanında okullarına karşı motivasyon düşüşü yaşadıklarını, yöneticiler M1 ve MBY1 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Yani şu, şu olumsuz. Hem enerjisini tamamen bütün enerjisini çalıştığı kuruma vermesi zor hem de kafa olarak diyelim... Tamamen kendisini u çalıştığı okula ... Kuruma vermesi mümkün değil. Olumsuz yönde etkiler, etkileyeceğini düşünüyorum ben kurumu.” (M1),

“E şimdi okulda bu öğretmen şu soruyu sormak lazım, bu öğretmen performansının % kaçını okulda sergileyecek % kaçını evde özel derste sergileyecek ya da dershanede sergileyecek?

O açıdan ben öğretmenlerin okulda yeteri kadar nasıl olsa ıı salla başı al maaşı anlayışıyla özen göstermediğini, çünkü velilerden gelen dönütler de böyle.” (MBY1).

Diğer yandan katılımcı öğretmenlerden Ö6, gölge eğitim sürecinde öğretmenin zamanı verimli kullanmadığı sürece desteklemediğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Hani nasıl diyeyim? Öyle bir amacı yoksa 40 dakika dolmaya da bilir yani. O öğretmenin bence vicdanına kalmış bir şey.” (Ö6).

Yöneticilerden MY3 ise özel ders gibi yoğun olarak gölge eğitim faaliyetlerinde bulunan öğretmenlerin okulun sosyal etkinliklerine katılmadıkları yönündeki eleştirisini şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Yani dediğim şu, şimdi mesela yani bunu defalarca yaşadık. Hani sosyal taraf, ben sosyal okulun sosyal yönüne çok önem veren bir insanım. Okulun bir sosyalleşme aracı olduğunu düşünüyorum. O yüzden sosyal faaliyetlere çok önem veririm. Şimdi bunu defalarca yaşadığım için söylüyorum. Yani mesela bir sosyal faaliyet yapacaksınız her şeyi de teknoloji hızıyla yapamıyorsunuz. Mesela bir geziye gidilecek öğretmen diyor ki özel dersim var, işte şunum var, bunum var filan dediği zaman ben o zaman şey yapıyorum. Yani buna biraz görevini ihmal gibi bakıyorum açıkçası. Çünkü bizim işimiz 8-5 mesai işi değil. Yeri geliyor yurtta arıyoruz, yurtta kalıyoruz. Gece sabaha kadar hastanede kaldığımız oluyor. Hani bizim dev, devlet memuru gibi beşte çünkü devlet memurunun bir bilgisayar var, başka bir şeyi yok kapatıyor sistemi evine gidiyor, bizim sistem kapalı değil. Bizim sistem 24 saat 365 gün açık. Aynen hafta sonu da dahil buna gezi yapacaksınız ne olacak? Hafta sonu oldu gitmeyelim mi diyeceksiniz? Mecbur gidiyoruz. Benim sorunum o tür kişilerle sorun çok yaşadım. Hani defa defaatle de bunu toplantılarda da bizim işimizin sadece ders verip çıkmak olmadığı, sosyal faaliyetler gibi de bazı görevlerimizin olduğu, bunun da bazen mesai saatleri dışında olması gerektiği gibi bunu defaatle söylüyorum. Yoksa hani şunu da var, öğretmenlerimizin hakkını da yemeyelim. Yani her türlü işini yapıp özel dersine yetişip sosyal faaliyetlere de vakit ayırıp özel dersini de veren okulda da işini dört dörtlük yapan

çok çok fazla öğretmenimiz de var. Dediğim gibi hani az da olsa ama bu türde öğretmenlerimiz de var. Hani ben paramı alıyım. Sadece özel dersim olsun. Sosyal faaliyet aman hafta sonu ne işim var tarzında ins, maalesef o türde şeylerimiz de var. Onlarla sorunun, sorun olur başka benim için diğerleri başımızın tacı.” (MY3).

Öğretmen Ö3 ise kendi okulundaki öğrencisine özel ders veren bir öğretmenin ölçme-değerlendirme süreçlerinde subjektif davranacağını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Özellikle de en sonunda o öğrenciyi notla değerlendirmesi gerekiyorsa objektif olamayacağını düşünüyorum.” (Ö3).

Diğer yandan yönetici MY5, öğretmenin kendi okulunda özel ders verdiği öğrencisinin notlarında şişme bir başarı yaşanacağını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Öğretmenle daha ekstra çalışma şansı olduğu için şimdi sonuç itibarıyla her öğretmenin kendine özgü bir soru sistemi var. Ona göre sorularını hazırlıyor. Ağırlık verdiği şeyler var, kendi öğrencisine göre özel ders verdiğinde ağırlığı yine hani o noktada olacaktır. Bu işte bazen şişme başarı da başarıya da neden olabiliyor. O anlamda etik yani kendi öğrencisine ders verenleri etik bulmuyorum.” (MY5).

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda saptanan olumsuz tutumlarla ilgili tablodaki diğer bulgular ele alındığında, gölge eğitimde yoğun bir ticarileşmenin yaşandığı ve özel gölge eğitim kurumlarıyla bireysel gölge eğitim faaliyetleri yürüten öğretmenlerle ilgili bir standardın oluşturulması ve denetlenmeleri için bir yasal çerçeveye ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Bu bağlamdaki ilk eleştiriler, gölge eğitim faaliyetlerinin yoğun bir şekilde ticarileşmesi ve vergi ödeme gibi yasal yükümlülüklerini yerine getirmediklerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda “ticarileşme kaygısı” (n=1; Ö13), “gölge eğitimde ticarileşmenin etik dışılığı” (n=1; Ö3), “Matematikte özel ders rekabetini desteklemiyorum” (n=1; Ö1) ve “vergi yükümlülüklerini yerine getirmeme” (n=1; MY6) gibi temalar gölge eğitimde ticarileşmeye doğru yoğun bir geçiş olduğunu ve yasal yükümlülüklerin yerine getirilmediğini açıklığa kavuşturmuştur. Buna karşın bulgular içerisinde gölge eğitim

sektörünün bir yasal çerçeveye oturtulması gerektiğinin vurgulanması, bu konuda bir standartlaşma ve denetime olan beklentiyi ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle olumsuz tutumlara ilişkin bu eleştiriler desteklenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılardan Ö13, gölge eğitim faaliyetlerinde faydanın ikinci plana atıldığını ve eğitimde yoğun bir ticarileşmenin yaşandığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Eee. Şöyle, o kendimce oran vererek söyleyeyim %80'i hakkında olumlu tutumum yok. %20 oranında bu işi gerçekten öğrencinin faydasını önceleyen, ekonomisini ikinci planda gören öğretmenlerimiz ya da işte kurslar olduğunu düşünüyorum, görüyorum ama çok büyük bir kısmı %70-80'lik kısmının önce kendi ekonomi, sonra öğrenci faydası gibi maddeleri koyarak bunları yaptığını düşünüyorum.” (Ö13)

Öğretmenlerden Ö3 ise gölge eğitimde ticarileşmenin etik dışılığını vurgulayarak bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Bir öğretmen çok fazla gölge eğitime bağlıyorsa kendini o zaman biraz daha fazla çıkar ilişkisi, yani öğrencilerin faydasına olan bir şey değil. Daha fazla çıkar ilişkisi ortaya çıktığı için ...öğren, öğretmenin etik olarak bir noktada problem yaşayacağına inanıyorum.” (Ö3).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö1 ise Matematik branşında özel ders rekabetini desteklemediğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“İsim bir isim vermeyeyim, peki. Mesela bu bölgemiz için özellikle matematik öğretmenleri yani birazcık şey olmuşlar artık tamam ellerinden geleni yapıyorlar. Emeklerinin karşılığı eyvallah matematik öyle. Hani gerçekten de özel ders bağlamında bedava verilecek bir şey değil yani. Ama öğretmenlerimiz bu işi biraz maalesef rekabete ve aşırı bir müşteri odaklılığa dönüştürmüş durumda gibi görüyorum ben yani. Ya gerçekten özel ders verecek matematik hocası bile bulamıyorsun. Yani şu Kastamonu'da bile ben kendi kızım için de mesela aradım bulamadım yani yok yani. Bu öğretmenlerin biraz daha hani şey olması lazım. Eee sabahtan gece 11'e 12'ye kadar dolu olan öğretmenler biliyorum ama böyle

olmaması lazım. Biraz öğretmenin de bir dinlenme vakti olacak evet para var karşılığında tamam.” (Ö1).

Yöneticilerden MY6 ise özel ders veren öğretmenlerin vergi yükümlülüklerini yerine getirmediklerini şu görüşüyle savunmuştur;

“Ha bunun dışında yani bunun gayri resmi yürütüldüğü noktalarda bunun resmiyete dönmesi lazım. En basitini söylüyorum. Yani bir zahmet herkesin vergisini ödemesi lazım.” (MY6).

Tablodaki bulgular, gölge eğitimi veren öğretmenlerin yeterliği ve niteliği boyutunda değerlendirildiğinde öğretmenin etkili olabilmesi için yöntem bilgisinin yanında yeterli alan bilgisine de hâkim olması gerektiği saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmen niteliğinin bulgular doğrultusunda bir yanda öğretmen yeterliği, diğer yanda ise pedagojik yöntem olmak üzere iki ayrı kulvarda değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda *“alanında niteliği düşük öğretmenlerce verilmesi”* (n=1; Ö11), *“İYEP ve Destek eğitiminde alanında yetkin olma gerekliliği”* (n=1; Ö19), *“DYK’da farklı yöntemlere başvuramama”* (n=1; MY10) ve *“Yeterlik eksikliği nedeniyle bireysel eğitim faydadan uzak”* (n=1; MY9) gibi eleştiriler kalite güvencesine olan ihtiyacı ortaya koymuştur. Buna karşın olumlu görüş bildiren yöneticilerden MY4, *“özel ders öğrencisine gösterdiği ilgiyi okul öğrencisine de gösteriyorsa destekliyorum”* (n=1; MY4) görüşüyle niteliğin okul içine taşınması beklentisinin bulunduğu yansıtılmıştır.

Tablo doğrultusunda erişilen tüm bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinin alanında nitelik bakımından düşük öğretmenler tarafından verildiğini öğretmen Ö11 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Onlar hakkında görüşüm; eskiden bu faaliyetleri yerine getiren öğretmenler gerçekten alanında çok kaliteli, entelektüel bireylerdi ama artık giderek bu işin de suyunun çıktığını, yani bu işi artık herkesin üniversiteden mezun olup devlete atılamayan herhangi bir öğretmenin azıcık bir reklamla özel ders, işte mentörlük, koçluk şeklinde arayışlara girdiğini

düşünüyorum. Bu yüzden yani eskisi kadar bu işin kaliteli olduğunu kesinlikle düşünmüyorum.” (Ö11).

Yine öğretmenlerden Ö19, İYEP ve destek eğitimi konusunda öğretmenin yetkin olması gerektiğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Hımm buradaki sorunu şu anda mesela İYEP'i kastediyorsanız, destek eğitimi kastediyorsanız tamam. Destek eğitimi hakkında şöyle düşünüyorum. Destek eğitimi verecek olan öğretmenin sıradan bir öğretmen olmaması gerektiğini, özel eğitim eee eğitimi almış olması gerektiğini, hatta özel eğitim öğretmenliği alanı da olursa çok daha iyi olur. Yani bu konuda uzmanlaşmış olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö19).

Diğer yandan yöneticilerden MY10, gölge eğitimde yöntem sorununa atıfta bulunarak DYK kurslarında öğretmenlerin kendilerini geliştirmediklerini ve farklı yöntemlere başvuramadıklarını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Yani devlet okullarında çalışan öğretmenler DYK'larda da yani bu gölge eğitiminde de çalışıyor. Gördüğüm kadarıyla izlenimim dışına çıkamıyor bence öğretmen yani gölge eğitimin DYK'larda biraz daha dersane taktiği soru çözme yöntemleri oluyor ama maalesef okulda eksik kaldı. Yetiştiremediği yerler...e çalıştırmaya başlıyor öğretmenler yani çokta bir kendini o anlamda geliştiremiyor ya da kendi farklı bir yönteme başvuramıyor öğretmen. Sınıftaki öğretmen DYK'daki öğretmen aynı tarzda gidiyor.” (MY10).

Diğer yandan yönetici MY9, öğretmenlerin yeterlik eksikliği nedeniyle bireysel eğitimin faydadan uzak kaldığını şu görüşüyle savunmuştur;

“Biz okulda bireysel eğitim veriyoruz ve kesinlikle faydalı olduğunu düşünmüyorum. Sebebi de şu öğretmen ona göre eğitilmedi. Biz yani sınıf öğretmeni olarak ben bireysel eğitime göre öğretilmedim. Çocuğun okuma güçlüğü var, bir de "R" sesini çıkaramıyor. Ya da otizmlili bir öğrenci, ben buna nasıl ona göre davranabilirim ki? Çünkü ben onun eğitimini almamışım. Yani ben sadece okuma yazma eğitiminin üstüne gittiğim için. Şimdi ben bir daha normal öğrenci getirin, okuma yazmayı öğreteyim ben. Ama öbür türlü dediğim gibi

otizmlı öğrenci, dil güçlüğü var çocukta konuşma bozukluğu var. Hani bunların okul...dan ziyade merkezle böyle özel açılıyor. Özel okullar var zaten şeyde, Merkezde var. Oralara gitmesi lazım. Bu çocuklar okullarda kaba tabirle harcanıyorlar. Yani hiçbir faydası yok.” (MY9).

Yöneticilerden MY4 ise öğretmenin özel ders öğrencisine gösterdiği ilgiyi okulundaki öğrenciye de aynı şekilde göstermesi durumunda desteklediğini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Yani okuldaki öğrencilerine eee aynı derecede hani özel derse verdiği ilgiyi okuldaki öğrencilerine de verdiği sürece bir problem görmüyorum.” (MY4).

Tablodaki bulgular iş yükü boyutunda ele alındığında öğretmenler için gölge eğitim sürecinin yorucu olduğu (n=1; Ö8), ekonomik kaygı nedeniyle asli görev performansında düşüş yaşanabileceği (n=1; Ö16) ve öğretmene sunulan imkânların yetersizliği (n=1; Ö18) vurgulanmıştır. Katılımcıların ortaya koydukları bu kaygılar, öğretmenlerin gösterdiği özverinin sürdürülebilir hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablodan elde edilen bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda gölge eğitim faaliyetlerinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için yorucu bir süreç olduğunu öğretmen Ö8 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ya biraz yorucu oluyor açıkçası. Yani o aşamada o eğitim açısından hani hem çocuk olarak hem kendimizi düşünürsek öğretmen açısından biraz yorucu bir süreç oluyor.” (Ö8).

Öğretmen Ö16 ise gölge eğitimi sunan öğretmenlerin ekonomik kaygı nedeniyle asli görev performanslarında düşüş yaşandığını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi şöyle söyleyeyim, mesela bizim kendi okulumdan ya da çalıştığım diğer okullardan örnek vereyim. Öğretmenlerin çoğu ekonomik şartlar nedeniyle böyle kurslar açıyorlar. Yani yetiştirme kurslarına DYK'ları biz açıyoruz ama şey biz açmıyoruz okulumuz açıyor. Biz de orada çalışıyoruz. Bu farklı bir şey. Bunun dışında ve akademik olanların dışındaki öğretmenlerimizin tamamen ekonomik kaygıları yüzünden açılanlar. Yani maaşımız belli. Çocuk okutan var tek maaşla 2 çocuk 3 çocuk üniversite. Bizim okulumuzda var mesela.

Kendisi ve eşi öğretmen. 3 çocuğu üniversite okuyor şu anda aynı anda. Mümkün değil yani. Yani o eve 4 maaş da girse o 3 çocuğu okutması mümkün değil. Tamamen bu gölge eğitimler, açılan kurslar, çevrim içi özel derse giden öğretmenler bile bunu ekonomik kaygıları yüzünden yapıyorlar ve okuldaki performansları da düşüyor. Öyle söyleyeyim çünkü ders dışı etkinlik olduğu zaman yoruluyor. Ertesi güne hazırlık yapamıyorsun ya da dinlenemiyorsun havasında sürekli ekonomi, sürekli işte bir yere para yetiştirme derdi. Bu nedenle açılıyor. Dediğim gibi bu işlerin gerçekten en ekonomik problemlerin halledilip öğretmenlerin bu işe canı gönülden sarılabileceği bir düzeye getirilmesi gerekiyor yani. Bizim okulumuzda mesela var. Beden eğitimi öğretmenimiz Voleybol, Hentbol özellikle geçen sene Türkiye ikincilikleri vardı. Türkiye ikincisi oldular, hatta 8-8 berabere kalıp Türkiye ikincisi oldular. Neden öyle olduğunu da kendileri de anlamış değiller. Bu olimpiyat oyunlarındaki sisteme göre yapmışlar bunu Sinan hocam. Yani Türkiye birincisi diyebiliriz. Bunu canı gönülden yaptı Adam. Çocuklar da bu işe çok ciddi emek harcadılar. Böyle olduğu zaman faydalı ama ekonomik şartlar düşünülerek açılan kursların hiçbiri hem öğretmen hem öğrencisine faydalı değil çünkü kapanıyor. Öğrenci devam etmiyor ve öğrenci öğretmen gelmiyor ve kapanıyor.” (Ö16).

Diğer yandan öğretmen Ö18, öğretmene sunulan imkanların yetersizliğini şu düşünceleriyle vurgulamıştır;

“Arkadaşımıza verilen imkanların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bence durum bu şekilde.” (Ö18).

Ayrıca katılımcılardan Ö22, gölge eğitimi veren öğretmenler hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığını *“Herhangi bir fikrim yok”* (n=1; Ö22) görüşüyle vurgulamıştır. Bu durum, sahada gölge eğitim konusundaki farkındalığın ve sahadaki eğitim süreçlerini izleme bakımından farklılıkların bulunduğunu ve sahada gölge eğitim hizmeti veren öğretmenlere karşı homojen bir tutum sergilenmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak katılımcıların görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde paydaşların gölge eğitimi yürüten öğretmenlere yönelik yaklaşımının temelde destekleyici fakat şartlara bağlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca *etik ve yasal çerçeve*, *okuldaki asli görevin önceliği*, *öğretmen yeterliği ve yöntem çeşitliliği* sağlandığında olumlu tutumun güçlendiği, *ticarileşme*, *vergi ve yükümlülük*, *rol çatışması ve iş yükü* kaygılarının ise öğretmenlere olan olumlu desteği düşürdüğü saptanmıştır.

Tablo 14: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerini Yürüten Öğretmenlerden Beklentileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Beklentiler	Özveri	5	M2, Ö4, Ö11, Ö16, Ö26
	Ticarileşmeden uzaklık	4	MY3, MY8, Ö1, Ö11
	Asli görevlerini önceleme	3	MBY1, MY4, MY6
	Kendi okulundaki öğrencisine özel ders vermeme	3	MY2, MY5, Ö3
	Öğrencilerin konu eksiklerini tamamlama	3	M1, Ö11, Ö20
	Amaca uygunluk ve samimiyet	2	MY1, Ö5
	Etik davranma	2	MY5, Ö3
	Gölge eğitim ile örgün eğitim öğrencileri arasında eşit ve dengeli yaklaşım	2	MY11, Ö1
	Kayıt dışılıktan uzak çalışma	2	MY11, MBY1
	Çocuğun gelişimine katkı	1	Ö22
	Akran farklılıklarını giderme	1	Ö21
	Tam Öğrenme Yaklaşımı benimseme	1	Ö21

Çocuğun bireysel farklılıklarına duyarlılık	1	Ö19
Davranışların normalleştirilmesi	1	Ö18
Matematik becerileri kazandırma	1	Ö18
Kendini ifade etme becerisi kazandırma	1	Ö18
Kazanımları kazandırma	1	Ö18
Öğrenciye rol model olma	1	Ö15
Öğretmek ve kavratmak	1	Ö15
Çocuğu motive etme	1	Ö15
Çocuğun örgün eğitimdeki durum takibi	1	Ö13
Öğrenciye özel program planlama	1	Ö13
Ailelere geribildirim	1	Ö13
Ders takviyeleri	1	Ö13
Öğrenci takibi	1	Ö13
Öğretebilme yetkinliği	1	Ö12
Çevrim içi den ziyade yüz yüze odaklı eğitim	1	Ö10
Vicdanlı, merhametli ve sabırlı yaklaşım	1	Ö9
Öğretim sürecinde özveri ve planlama	1	Ö8
Sonuç odaklılık ve süreklilik	1	Ö7
Çocuğun öğrenme stiline uygun yaklaşım	1	Ö6
Öğretim amaçları doğrultusunda geribildirim alma	1	Ö2
Sınavlara odaklı çalışma yöntemi	1	MY10
Alanda uzmanlaşma	1	MY9
Öğrenciyi tanıma, ihtiyaçlarını belirleme ve öğrenme tedbirleri alma	1	MY7
Okuldaki meslektaşlarına olumsuz eleştiriler yöneltmeme	1	MY5
Eşit düzeyde değer yükleme	1	MY4

İmkânı olmayana fahri özel ders verme	1	MY3
Akademik ve davranışsal gelişim sunma	1	M2

Tablo 14’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerden beklentileri hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, bulguların genel çerçevede özveri ve etik boyutlarında değerlendirildiği ve katılımcıların yoğun bir şekilde özveri beklentisini ($n=5$; M2, Ö4, Ö11, Ö16, Ö26) dile getirdikleri saptanmıştır. Bu beklentileri *ticarileşmeden uzaklık* ($n=4$; MY3, MY8, Ö1, Ö11) ve *okuldaki asli görevin öncelenmesi* ($n=3$; MBY1, MY4, MY6) izlemiştir. Etik beklentiler çerçevesinde ise *kendi okulundaki öğrencisine özel ders vermeme* ($n=3$; MY2, MY5, Ö3) beklentisinin öne çıktığı belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerden ayrıca *öğrencinin konu eksiklerini tamamlama* ($n=3$; M1, Ö11, Ö20), *amaca uygunluk ve samimiyet* ($n=2$; MY1, Ö5) ve *etik davranma* ($n=2$; MY5, Ö3) beklendiği görülmüştür. Ayrıca *örgün ve gölge eğitim öğrencilerine eşit ve dengeli yaklaşım* ($n=2$; MY11, Ö1) beklentisi de okul içerisinde adalet ve eşitlik ilkelerine uygun davranılması gerektiğini yansıtmaktadır.

Özveri ve etik boyutundaki bu beklentiler, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerden özveri beklendiği bazı katılımcı yönetici ve öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde şu sözlerle dile getirilmiştir;

“O denklemdeki özveri.” (M2),

“Öğretmenler dediğim gibi görevimizi en ideal bir şekilde yapmalıyız, en iyi işini yapan en iyi vatandaştır en iyi yurttaştır diye düşünüyorum. Bizim ülkemizde iyi bir vatandaş, iyi yurttaş ihtiyacımız çok bunları çoğaltmamız gerektiğini düşünüyorum. Gölge faaliyetleri de zaten iyi bir yurttaş, iyi bir vatandaş olduğunuz an itibarıyla her şeyin daha düzgün olacağını düşünüyorum.” (Ö4),

“Beklentileri, beklentimiz yani bu şu yönde beklentimiz tabii ki de şimdi sınıf öğretmeni olduğum için her öğretmenin bir sınıfı var. Gölge eğitim faaliyetinde biraz alan dışına

çıkıyor öğretmen arkadaşımız. Burada farklı öğrencilerle farklı bir eğitim tarzında. Şimdi sınıf öğretmeni arkadaşından beklen... yani arkadaşından beklentim bu tür faaliyetlerde kendi sınıfıymış, kendi öğrencisiymiş gibi özverili bir şekilde çalışma ortamında faaliyette bulunması.” (Ö26).

Yine öğretmenlerin ticarileşmeden uzak kalmaları gerektiği bazı yönetici ve öğretmenler tarafından baskın bir şekilde ifade edilmiştir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şunlardır;

“Gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerden beklentim, ilk aşamada maddiyat olmaması. Şimdi bazı öğretmenlerimiz de var mesela maddiyata özel ders veriyor ama maddiyatı da bir kenara kenara koymuş bazıları. Diyor ki, ben bu öğrenciyi ha parası var, alıyorum. Bana ücretimi ödemeye de gücü de var. Alsın tamam.” (MY3),

“Ya bu gölge eğitim faaliyetlerinde normal eğitim öğretimdeki mesela yeterli olmayan şeyleri destek faaliyetleri desteklemeye yönelik olduğu için buradaki öğretmenlerimizden de biz hat safhada faydalanmaya çalışıyoruz. O yüzden de onları teşvik etmeye çalışıyoruz. Ama şöyle bir şey gözde, gözlemlenebiliyor. Özellikle destekleme yetiştirme kursları için söyleyeceğim bunu. Oradaki normalde örgün eğitimdeki bir ders ücretiyle destekleme yetiştirme kursundaki bir saat dersin ücreti fazla 2 katı ücret alınıyor orada. Yani zamanla bu tamamen genelleme yapmak belki yanlış olacak ama gözlemlediğimiz kadarıyla yarıdan fazlası da yani bu öğretmen arkadaşlar açısından söylüyorum. Bir nevi maddi beklenti içerisinde bu tür görevlerin alındığını, bu alınan maddi imkân karşısında da eğitim faaliyetlerine gerekli hassasiyetin gösterilmediğini gözlemledim ben şahsım adına söylüyorum ki bu konuda mesela denetlemeler olduğunda ki denetleme için gelen yetkililere de ben bu konuda özellikle destekleme ve yetiştirme kurslarının daha planlı, daha programlı, farklı bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştim. Şu haliyle faydalı olamadığını söylemiştim.” (MY8),

“Yani bunu ticari bir faaliyet olarak görmemeleri...” (Ö11).

Diğer yandan bazı yöneticiler, konuyu yönetsel bir bakış açısıyla değerlendirmiş ve öğretmenlerin okuldaki asli görevlerini öncelikle gerçekleştirmeleri gerektiği beklentilerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Öğretmenlerimizin hakkaniyetli olup öncelikle asli görevi olan okullardaki mesleği yerine getirip daha sonra bu işlere bakması gerekiyor. Eğer ki yani bir tercih yapmalı. Eee o zaman burada performans sergileyemediğini düşünüyorsa o zaman özel sektöre geçmeli ya da devletteki görevini tam layıkıyla yapmalı.” (MBY1),

“Şimdi beklenti şu: bir ana olan bizim derslerimiz haftalık 40 saat dersimiz. Şimdi temelimizde bu var ya da mesleki teknik eğitimdeysen ders yani ana eğitimimiz örgün eğitimimiz. Şimdi gölge eğitim, bunun destekleyicisi, her türlü gölge eğitim. Sen bu her türlü gölge eğitimi yapacağım diye ana derslerini aksatıyorsan bu sıkıntı. Eee hem programsal anlamda hem de diğer anlamlarda bunun olmaması lazım. Yani temel olan aslında sınıf içerisindeki örgün eğitimler, geri kalanın tamamı bunun destekleyicisi ekstrası. İki beklentim ana temel derslerimizin aksamaması. Çünkü zaten u hani olmuyor demiyorum da yani klişe bir şey olacak. Sınıfta öğreniyor öğrenciler zaten bir şeyler. Yani bomboş da geçen bir eğitim süreci söz konusu değil. Ha bunlar bu olayın ekstrası. Bu olayın ekstrasına zaten sen sınıf içerisinde çok etkili ve verimli bir eğitim verirsen çok da gerek kalmayabiliyor.” (MY6).

Etik beklentiler boyutunda ise bazı yönetici ve öğretmenler, öğretmenlerin kendi okulundaki öğrencisine özel ders vermemesi gerektiğini ve bunun etik ihlali olacağını şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Eee zaten resmiyeti yani ben özel ders kısmından başlayayım. Resmiyeti olmayan bir konu. Yani merdiven altı diye tabir edilen bir mecra. Hani bunu yapan arkadaşlarımız, meslektaşlarımız var. Ben en azından şunu beklerim, eee bir öğretmen özel ders veriyorsa kendi dersine, okulda kendi dersine girdiği öğrencisine bunu vermemeli. En azından etik olarak diye düşünüyorum. Çünkü bunu talep etmek de bir veli olarak öğrenci olarak şaşırtıyor beni, çünkü eğer bir öğretmen o derste bir şey veremiyorsa neden aynı öğretmen

bunu nasıl verecek ekstrasında yani bu beni şaşırtıyor. Öğretmenimizin bunu kabul etmesi de beni şaşırtıyor. Hani belki bir başka okuldan bir başka öğrenciye destek verebilir. Bu bir yere kadar anlaşılır benim nazarımda ama dediğim gibi kendi okulunda kendi dersine girdiği öğrencisine bunu vermek bana çok doğru gelmiyor.” (MY2),

“...Kendi öğrencilerine, birebir dersine girdikleri öğrencilere ders vermemelerini bekliyorum çünkü objektifliklerini kaybediyorlar. Bir grup ne yazık ki arkadaşımız gölge eğitimi konusunda çok hevesli. Yani öğretmenlik yaparken ya da çalıştıkları okulları buna göre seçmek istiyorlar ki işte ben okulda çalışırsam gölge eğitimi konusunda isim yaparım, öğrenci sayım artar, kazancım artar tarzında bir ne yazık ki davranışları var ve bunu görebiliyoruz. Yani bu açık ve bunu konuşurken de saklama gereği hissetmiyorlar. Dolayısıyla da ben ...biraz daha kendilerini çekmelerini ıı daha objektif düşünmelerini ve öğrencilerini bu yüzden zora sokmamaları...” (Ö3).

Bununla birlikte katılımcılardan M1, Ö11 ve Ö20, öğretmenin öğrencilerin konu eksiklerini tamamlamalarını beklediklerini şu düşünceleriyle aktarmışlardır;

“Yani destekleme yetiştirme kurslarındaki öğretmenlerimizden beklentimiz şu sadece ıı. Test çözme veya işte günlük konuyu tekrar değil de eksik noktanın belirlenip onun üzerine gidilmesi. Özel ders de aslında özel ders mantığıyla hani bakılırsa kendi çocuğumuzu vermiş olsak ben yine aynı şekilde hani gördüğü şeylerin tekrar edilmesi değil de eksikleri belirlenip onun üzerine gidilmesi daha faydalı olacağını düşünüyorum. Beklentim o şekilde olur.” (M1),

“Yani onlardan beklentilerim; öğrencilerimize okulda veremediğimiz eksiklerini tamamlamaları.” (Ö11),

“Eksikleri gerçekten görüp tamamlamaları.” (Ö20)

Diğer yandan yönetici ve öğretmenlerden MY1 ve Ö5, öğretmenlerden amaca uygun davranmalarını ve görevlerini yürütürken samimi davranmalarını beklediklerini şu düşünceleriyle ifade etmişlerdir;

“Amacına uygun şekilde gerçekçi şekilde faaliyeti yerine getirmeleri...” (MY1),

“Yani bu işi samimi bir şekilde yapmaları gerekiyor. Yani sadece bir ücret karşılığı ya da yapmış olmak için yapılırsa az önce de dediğimiz iki tarafı da gayret olması gerekiyor. Samimiyet olması gerekiyor. Beklentim samimi bir şekilde yapılmalı bunlar.” (Ö5).

Katılımcılardan MY5 ve Ö3 ise gölge eğitim süreçlerini yürüten öğretmenlerden etik davranışlar sergilemelerini beklediklerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bazılarına da hani şunu söyleyebilirim. Maalesef yine beklentimiz bu doğrultuda ya öğrenci geliyor öğrencinin gerçekten alabilme kapasitesi yok. Her çocuk her şeye yetenekli olacak diye bir şey yok. Alabilme kapasitesi yok ama maalesef yine etik dışı bir davranış olarak buluyorum. İnatla ders vermeye devam ediyor. Belli bir ücret aldığı için mi yapıyor, nedir bilemiyorum. Hani burada hani beklenti etik çalışmalarını aslında yani hani tamam özel ders de vermelerine kurumu etkilemediği sürece sıkıntı görmüyorum ama diğer taraftan da iş işleyişinde de etik olmaları gerektiğini düşünüyorum.” (MY5),

“çünkü ne var mesela öğretmen sınıfa giriyor. Özel ders vermek isteyen gölge eğitimi konusunda isim yapmış bir öğretmen ve öğrenciye ihtiyacı var. Ancak öğrenci ya da aile iki şekilde buna yöneliyor. Ya çocuğun dersle ilgili çok ciddi problemi oluyor. Yani öğretmen işte çok zor soruyor işte şey yapıyor. Öğretmen, aile öğretmenden gölge eğitimi istiyor tarzında. Ya da işte derste hani alırım dersi geçerim mantığı taşıyan da bir grup var. Ne yazık ki doğru olmasa da o yüzden kendilerini zora sokuyorlar. Ben kendim bu tarzda problem yaşayacakları durumlardan sakınmaları gerektiğine inanıyorum.” (Ö3).

Diğer yandan yönetici ve öğretmenlerden MY11 ve Ö1 hem örgün hem de gölge eğitim kurumlarındaki öğrencilere eşit ve dengeli yaklaşım sergilemelerini beklediklerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Çok güzel. Özellikle gölge eğitimi yürüttüğü öğrenci ile normal eğitimde de yani okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinde de birlikteyse buradaki dengeyi iyi kurmasını beklerim yani. Özel ders verdiği ya da özel kursunda öğrencisi olan çocuğa davranışı ile ondan böyle bir

özel ders almayan ya da onun kursuna katılmayan öğrenciye davranışının tabii ki de eşit olmasını beklerim. Yani en çok bunu beklerim. Yaklaşım tarzı eşit olmalı. Burada bir ayrımcılığa sebep olmamalı.” (MY11),

“Aynı sınıftaymış gibi ve ayırım yapmamaları lazım. Yani ayrımcılık kesinlikle yapmamaları lazım.” (Ö1).

Tabloda öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin beklentiler incelendiğinde, mikro bulgular katılımcıların, öğretmenin öğretme ve kavratma sorumluluklarına ilişkin beklentilerini dile getirdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda *öğrenciyi tanıma ve öğrenme stiline uygun yaklaşım* (n=1; Ö6), *özel program planlama* (n=1; Ö13) ve *düzenli öğrenci takibi* (n=1; Ö13) katılımcıların dile getirdikleri beklentiler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte *ailelere geribildirim* (n=1; Ö13), *ders takviyeleri* (n=1; Ö13) ve *öğretim amaçlı geribildirim alma* (n=1; Ö2) beklentilerinin de izleme ve değerlendirme döngüsü konusunda bir kurumsallaşmaya duyulan ihtiyaç ve beklentiyi dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca *sonuç odaklılık ve süreklilik* (n=1; Ö7), *planlama ile özveriyi birleştirme* (n=1; Ö8) ve *öğretebilme yetkinliği* (n=1; Ö12) temaları, beklentinin yalnızca zaman ile ilgili olmadığını, aynı zamanda yöntemsel kalite ve uzmanlık ile ilgili olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Öğrenme ve öğretmen süreçleri ile ilgili tablodan ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerden Ö6, öğretmenin öğrenciyi tanıma ve öğrenme stiline uygun bir yaklaşım sergilemesi beklentisini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Mesela faydalı olmak istiyorsak, biz bir öğrenciye o öğrencinin öğrenme stiline göre hareket etmemiz gerekir. Eğer 2 tane öğrenciye destek eğitiminde eğitim veriyorsak bu 2 öğrencinin zaten oraya gelen öğrencilerin hani akademik olarak arkadaşlarına yetişememesinden dolayı o kursa gitmiş olması gerekiyor zaten. Ona göre bir eğitim alması gerekiyor. Nasıl öğrenebiliyorsa yeri geliyor oyuncaklarla yeri geliyor işte dediğim gibi

resim çizerek, yeri geliyor işte okuma yaptırarak, yeri geliyor hani drama yaptırarak biz bunları anlatıyoruz. O çocuğun öğrenme stiline göre ilerlenirse daha faydalı olacağını düşünüyorum ben. Ona göre yapılması gerekiyor bence.” (Ö6).

Öğretmenlerden Ö13 ise öğretmenin öğrencilerine yönelik özel programlar planlaması, öğrencisini düzenli takip etmesi, ailelere öğrencinin gelişimi ile ilgili düzenli geribildirimlerde bulunması ve ders takviyeleri yapması gerektiğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Öğrenciye özel ya da gruba özel çalışmaların, programların, etkinliklerin planlanması... Öncelikle öğrencinin %100 takibi başlangıç, gelişim, son... sonuç. Ailelerin bilgilendirilmesi, artık bittiği zamandaki durumlarının kıyaslanarak gerekli kendilerince gerekli tedbir, takviyelerin yapılması...” (Ö13).

Diğer yandan öğretmenlerden Ö2, öğretim amaçlı geribildirimler alma beklentisini şu görüşüyle savunmuştur;

“Yani eee bu faaliyetleri eğer yapıyorlarsa bu faaliyetlerin hedefleri doğrultusunda hareket etmeleri gerekiyor. Yani o amaçları o yaptıkları faaliyetlerin amaçlarını, hedeflerini sonunda öğrencide bulmaları lazım yani. Yani dönüt almaları lazım.” (Ö2).

Bununla birlikte katılımcılardan Ö7, öğretim süreçlerinde öğretmenlerden sonuç odaklılık ve süreklilik beklentisini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Hangi alanda yapıyorsa o alanda sonucunu alırsa güzel olur. Mesela halk oyunları eğer o gösteri tam anlamıyla çıkıyorsa evet ama bir adım öğrettik ve bitti artık eğitimimiz derse hoş olmuyor.” (Ö7).

Öğretmenlerden Ö8 ise gölge eğitimi veren öğretmenin özveri ile planlamayı birleştirmesi gerektiğini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Onların tabii ki ya işlerini hani bizler de içindeyiz. Özverili bir şekilde planlı programlı özellikle yani ben bir kere yapmıştım çünkü İYEP'te. Önce bir hani kafamda da bir yazılı

olarak da plan doğrultusunda hareket ettim. Ya önce bir plan yapmamız gerekiyor. Plan doğrultusunda o çocuğa neler kazandırabileceksek onu hangi yollarla verebileceğimizi tasarlamamız gerekiyor. Eee bunlar yani.” (Ö8).

Bununla birlikte öğretmenlerden Ö12, öğretmenin öğretebilme yetkinliğine sahip olmasının bir gereklilik olduğunu ve bu konudaki beklentisini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani şimdi bizde şöyle bir algı var. İşte bu tarz öğretmenler ki bunu isteyen biriye eğer o öğretmen o çocuğa... o bilgiyi kesinlikle verebilmesinden bir şekilde onu öğrenmiş olması gerekiyor ama karşısındaki kişiye göre çocuk yapamıyorsa yapamıyordur. Hani bunu biz şey yapamayız. Öğretmen öğretmeye çalışır ama çocuğun algılaması önemli, öğrenebilmesi önemli olan. Öğretmen her şeyi ya ...bilir, verebilmesi çok önemli. Karşıya aktarabilmesi önemli. Eğer iletişim kurup aktaramıyorsa zaten hiçbir şey elde edemezsin, istediğiniz kadar bilgili olun. O konuda istediğiniz kadar yetkin olun, öğretemezsiniz.” (Ö12).

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde öğrenciye yönelik gelişim hedefleri bağlamında az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak öğrencinin çok yönlü gelişimine odaklanan beklentiler dile getirildiği saptanmıştır. Bu doğrultuda *çocuğun gelişimine katkı* (n=1; Ö22), *akran farklılıklarını giderme ve Tam Öğrenme Yaklaşımı* (n=1; Ö21), *bireysel farklılıklara duyarlılık* (n=1; Ö19), *davranışların normalleştirilmesi, matematik ve kendini ifade becerileri ile kazanımların kazandırılması* (n=1; Ö18). *Öğrenciye rol model olma, motivasyon sağlama* (n=1; Ö15) ve *örgün eğitimde durum takibi* (n=1; Ö13) beklentileri, gölge eğitim hizmetini yürüten öğretmenlerin rehber ve rol model işlevlerini güçlendirdiği sonucuna ulaştırmıştır.

Öğrencinin gelişim hedeflerine yönelik ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerden Ö22, öğretmenin çocuğun gelişimine katkı sunması beklentisini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“E çocuğun düzeyini en azından arttırıcı bir şekilde herhalde yönlenirler diye düşünüyorum.” (Ö22).

Diğer bir öğretmen Ö21 ise öğretmenin gölge eğitim sürecinde akran farklılıklarını gidermesi ve Tam Öğrenme yaklaşımını benimsemesi gerektiğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Bizim sınıflarımızda BEP’li diye isimlendirdiğimiz bireysel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerimiz de bulunuyor. Bunlar akranlarından geride. Şimdi bu öğrenciler akranlarına yetişsin diye beklediğimiz zaman bu sefer de orta düzeyde, ileri düzeyde olan çocuklar geride kalıyor ya da vakit kaybına uğruyor. Ama destek eğitim açtığımızda gölge eğitim verdiğimizde bu çocuğun akranlarına bir nebze olsun yetişmesini sağlıyoruz. Genel olarak bu şekilde. Kesinlikle şöyle bir beklenti içerisindeyim, evet, belki şu anki sistemimize eğitim sistemimizde pek uygun olmayabilir ama biz eğitim derslerimizde şunu gördük. Bloom’un tam öğrenme yöntemi. Şimdi bir öğrenci, bir şeyi tam öğrenmeden bir sonraki aşamaya geçerse öğrenci eksik kalıyor ve o basamak eksikse aşağıya geliyor. Yani ilerleyemiyor bir türlü. Evet, böyle bir eğitim sağlanabilir. Şu an bizim eğitim sistemimiz de bunu gerektiriyor, kazanım veriyor. Kazanımı tamamla sonraki kazanıma geç diyor. Bu akademik olduğu için de hani biraz daha ilerleme süreci kolaylaşıyor.” (Ö21).

Katılımcı Ö19 ise öğretmenin gölge eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı davranması gerektiğini şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Hıhı şimdi öğrencinin farkını bilmeli. Yani hani bu ben bu öğrenciye uı gölge eğitimi vereceğim ama bu öğrenci farklı ve o farkını bilerek o farkla o öğrenciye yaklaşmalı. Bu öğrenciye nasıl katkı olabilir, nasıl destek verip, araştırması gerek araştırmacı olması gerek ve o yönde ilerlemesi gerek diye düşünüyorum.” (Ö19).

Öğretmenlerden Ö18 ise öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını normalleştirilmesi, Matematik ve kendini ifade etme becerileri ve kazanımların öğrencilere kazandırılması beklentisini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Kimi öğrenciler mesela çok içine kapanık hem de tek başına kendini ifade edemiyor. Öğretmenimizin bunu öğrenciye hani yaklaşımıyla normal bir davranış şeklinde

ulaştırılmasını beklerim. Yani onun dışında BEP'liler için özellikle şey, bilimsel bilgi kazandırılması konusunda bence o kadar da hani üzerinde muhakkak önemli ama diğer bahsettiğim unsurlar çok daha önemli olduğunu düşünüyorum ben. Ya da ne bileyim bir ticarete alışverişte aldanmayacak şekilde matematik becerisinin kazandırılması lazım. Onun dışında öğretmenlerimiz bunu kazandırıyor bence yeterli. Bence BEP'li öğrenciye daha çok kendini anlatma becerisi kazandırılması lazım. Bir topluma girdiği zaman kendisini ifade edebilmesi becerisi kazandırılması lazım. BEP'lilerde mesela öğrenciye biz Fen bilgisi dersi anlatmaya çalışıyoruz. Fen bilgisi dersinin kazanımları belli. Bazı kazanımları hani çıkarsak falan. Bu kazanımları öğrenciye vermenin çok da gerekli olmadığını düşünüyorum bir tarafta ama tabi öğretmenden beklentim nedir yani bu kazanımları mümkün olduğunca öğrenciye kazandırmak.” (Ö18).

Öğretmenlerden Ö15 ise öğretmenin öğrencilere rol model olma sorumluluğu olduğunu ve öğrencilerin motivasyonunu sağlaması gerektiğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Öğretmen çok değerli, çok değerli. Yani bence rol model öğrencide. Bunu yapabilen öğretmen öğrencide de bir şey bırakır. Bunun için öğretmenin öğrenciye yaklaşımı tutumu çok önemli. Hocam gölge eğitimindeki öğretmenler biraz daha çocuğu motive etmeye dönük olması gerekiyor.” (Ö15).

Diğer yandan öğretmen Ö13, öğretmenin örgün eğitim süreci boyunca öğrencinin durumunu düzenli olarak takip etmesi beklentisini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Aynı zamanda da bu eğitimi verenlerin çocuğun örgün eğitimdeki durumunu da takip etmelerinin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Olacağını düşünüyorum.” (Ö13)

Katılımcıların, gölge eğitim faaliyetleri yürüten öğretmenlerin etik davranışları boyutunda da beklentilerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda etik sınırların yalnızca “kendi öğrencisine özel ders vermeme” ile sınırlı olmadığı, kayıt dışılıktan uzak çalışma hem MY11 hem de MBY1 (n=2; MY11, MBY1) tarafından ayrı ayrı vurgulanmış, eşit düzeyde değer yükleme (n=1; MY4) ve okuldaki meslektaşlara olumsuz eleştiri yöneltmeme (n=1; MY5)

temalarıyla okul ikliminin korunmasının amaçlandığı saptanmıştır. Bununla birlikte *imkânı olmayan öğrenciye fahri destek* (n=1; MY3) ve *alanda uzmanlaşma* (n=1; MY9) beklentilerinin de etik duyarlılık ve mesleki yetkinlik ile ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Sınavlara odaklı çalışma yöntemi* (n=1; MY10) ve *yüz yüze eğitime öncelik* (n=1; Ö10) temalarının ise, gölge eğitimin etkililiği boyutunda hangi gölge eğitim kanalının ve stratejisinin tercih edildiği beklentisini dile getirdiği değerlendirilmektedir.

Katılımcıların, öğretmenlerden gölge eğitim sürecinin etik boyutu kapsamındaki beklentileri, düşüncelerini ifade eden alıntılarla desteklenmiştir. Bu kapsamda, gölge eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin kayıt dışılıktan uzak çalışmaları gerektiği beklentisini yöneticiler MY11 ve MBY1 şu düşünceleriyle aktarmışlardır;

“Bir de beklentim şu yönde olabilir. Dediğim gibi varsa bunun bir yasal dayanağı yani özel ders veriyorum. Çok özel dersim var o zaman belki bir bunu bir etüt merkezi haline getirip devlete de vergini verebilirsin. Beklentim bu yönde olabilir.” (MY11),

“İki ya bir kere her şeyden önce birtakım şeyler açık olmalı. Aslında devletimiz biliyor bunu eğitim sistemi madem öğretmenlere bir şey tanınmalı, bir kere kayıtlı olmalı, her şey kayıt dışı olmamalı, kayıt dışı olmamalı. Mesela atıyorum öğretmenlerimize şu an 10 saat özel okullarda derse girme hakkı var öğretmenlerin ki nitekim giren var e bundan sonrası fazlası ne olacak peki? Bunun kontrolünün iyi sağlanıp u bu öğretmenlerimizin eee kayıtlı çalışmaları gerekiyor.” (MBY1).

Ayrıca yöneticilerden MY4, gölge eğitimi veren öğretmenlerin hem örgün hem de gölge eğitim kurumlarındaki öğrencilere eşit seviyede değer yüklemelerini beklediğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Eee aslında bu özel ders veren öğretmenlerin çoğu aslında alanında iyi öğretmenler. Eee, yani benim en büyük beklentim aynı yani özel öğrencilerine verdiği ilginin aynısını kendi öğrencilerine de vermesi. Yani okuldaki öğrencilere de aynı ilgiyi vermesini bekliyorum açıkçası. Hani onun dışında çok büyük bir beklentim yok.” (MY4).

Yöneticilerden MY5 ise gölge eğitim öğretmenlerinin okuldaki meslektaşlarına olumsuz eleştiriler yöneltmemeleri beklentisini şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Ayrıca şöyle bir durum da oluyor, maalesef gölge eğitim, yani özel ders veren öğretmenler için bunu söyleyebilirim. Bu öğretmenler şimdi birebir derse başladığında ilk başlangıç noktaları hani belki çocuğun güvenini sağlamak için oluyor. Bunu bilemiyorum ama hani okuldaki öğretmeni aşağıya çekecek eleştirilerde bulunabiliyor yani çocuğun gözünde düşürebilecek eleştirilerde bulunabiliyor. İşte defterine bakıyor, ona göre karar veriyor vesaire gibi. Diğer bir meslektaşına da hani bu şekilde hani aşağıya çekecek söylemlere hiç girmeden sadece çocukların eksiklerine dönük şeyler yapabilir.” (MY5).

Diğer yandan yöneticilerden MY3, imkânı olmayan öğrencilere öğretmenlerin fahri destek sağlamaları gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani beklentim sadece maddiyatla şey olmaması ve bazen kiminin parası kiminin duası derler. Mesela bazen herkesi arayamıyorum diyorum ki bu öğrenci özel dersi hak ediyor. Üstün başarılar yapabilecek. Yani on tane orada paralı öğrencim var. Şunu da ücretsiz alıver diyorum, bazısı kabul ediyor, bazısı etmiyor. Yani şöyle söyleyeyim, öğretmenlik sadece bir para kazanma şeyi değil, kapısı değil. Bazen de dua alma yeri. Öyle söyleyeyim size. O yüzden hani beklentim dediğim gibi eşitliği sağlamak noktasında diğerleriyle iyilerle kötülerin arasını açmak değil, herkesi bir araya getirmek gibi de bir görevimizin olduğunu, ara sıra hatırlamalarını ümit ediyorum hocam.” (MY3).

Başka bir yönetici MY9 ise gölge eğitim hizmeti sunan öğretmenin alanında uzmanlaşmış olması gerektiğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi dediğim gibi öğretmenlerden eğitimini almamış öğretmenlerden ne beklenir, bekleyebiliriz ki yani. Öğretmenlerden ...Tabii ki de alanla abi o yönde yetişmesi lazım yani. Ben o yönde yetişirse bir öğretmen daha verimli olacağını düşünüyorum. Şimdi bana okuma güçlüğü var. Çocuk yedinci sınıfa gelmiş altıncı sınıfa, öğretmeye çalışıyorum ama ben normal bildiğim yolla öğretiyorum ama öbür türlü şeyini bilsem uzmanlık alanı diyorlar

ya onu bilsem ben belki o çocuğa daha faydalı olacağım. Hani hocalardan da elinden geldiğince herkes yardımcı oluyor yani. Yalan yok.” (MY9).

Bununla birlikte yöneticilerden MY10, gölge eğitimi veren öğretmenlerin sınavlara odaklı çalışma yöntemi benimsemeleri beklentisini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Bence sınav sistemi ülkemizde sınav sistemi var. Malum her iş girerken bir sınava girmemiz gerekiyor. O yüzden hani okuduğunu anlama evet, yeni nesil beceri soruları falan oluyor ama öğretmenler bunlara odaklanmalı, sınava odaklanmalı diye düşünüyorum. Okuldan ziyade okuldaki derslerden müfredattan ziyade sınava odaklanacak bir yöntem geliştirip DYK'larda da bunları uygulamalı gölge eğitiminde.” (MY10).

Diğer bir katılımcı Ö10 ise gölge eğitim öğretmenlerinin çevrim içi yöntemden ziyade yüz yüze eğitime öncelik vermeleri gerektiğini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Daha somut olmalılar. E soyut değil de öğrencilere daha çok anlayabilecekleri şekilde yaklaşımları gerekiyor. Demin söylemiştik. Hani bu özellikle İnternet ortamında yapılan eğitimler yani gölge eğitimi de içine, kapsamına alırsak. O değil de daha birebir daha yüz yüze eğitim içerisinde olursa daha iyi olur.” (Ö10).

Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular genel çerçevede değerlendirildiğinde paydaşların gölge eğitim veren öğretmenlerden *yüksek özveri* ve *ticarileşmeden arınmış*, *okul öncelikli* ve *etik* bir çalışma tarzı beklediğini, bunun *eşitlikçi* tutum, *öğrenme ihtiyacına göre bireyselleştirme*, *düzenli takip* ve *geribildirim* ve *yöntemsel yetkinlikle* tamamlandığında anlamlı bulunduğunu göstermiştir (özveri n=5, ticarileşmeden uzaklık n=4, okul önceliği n=3, kendi öğrencisine özel ders vermeme n=3, konu tamamlama n=3).

4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Eğitim Sistemi, Eğitim-Öğretim Süreci, Okul, Öğretmen, Aile, Öğrencilerin Ders Başarısı, Öğrencilerin Sınav Başarısı ile Öğrencilerin Sosyal ve Psikolojik Gelişimleri Üzerinde Olumlu ve Olumsuz Yansımaları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemi, eğitim-öğretim süreci, okul, öğretmen, aile, öğrencilerin ders başarısı, öğrencilerin sınav başarısı ile öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu ve olumsuz yansımalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgulara ayrı ayrı tablolar halinde yer verilmiştir.

Tablo 15: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Eğitim Sistemine Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Akademik başarıya katkı	5	MY10, MY11, Ö1, Ö13, Ö18
	Eğitimde fırsat eşitliği sağlama	4	MY8, Ö11, Ö22, Ö23
	Konu eksiklerinin giderilmesi	4	Ö3, Ö11, Ö12, Ö25
	Bireyde sosyal becerilerin gelişimi	4	Ö7, Ö9, Ö10, Ö16
	Bireysel öğrenci ihtiyaçları	4	MY4, MY5, Ö12, Ö20
	Akademik başarıda artış	3	M1, Ö22, Ö24
	Öğrencide Özgüven duygusu gelişimi	3	MY2, MY3, Ö16
	Özgüven artışı	3	Ö5, Ö8, Ö9
	Konu eksiklerinin giderilmesi	3	MY3, MY5, MY8
	Akademik becerilerin gelişimi	2	Ö3, Ö21
	Motivasyon	2	MY1, Ö15
	Akademik gelişim	2	Ö5, Ö16
	Örgün eğitimi tamamlayıcı yaklaşım	2	Ö2, Ö10
	Değerli hissettirme	2	Ö5, Ö8
	Konu kazanımlarının pekiştirilmesi	2	MY3, MY7

Akademik eşitsizliğin azaltılması	1	Ö26
Bireysel farklılıklara duyarlı eğitim	1	Ö26
Sınav başarısında artış	1	Ö25
Akademik motivasyon ve hazırlık	1	Ö24
Sınava yönelik bilinçlendirme	1	Ö24
Bireysel yeteneklerin keşfi	1	Ö22
Eğitim sürecinde süreklilik	1	Ö21
Akademik kazanımlarda artış	1	Ö10
Farkında olmadan öğrenme olanağı	1	Ö19
Özgüven ve sosyal becerilerin gelişimi	1	Ö18
Tam öğrenmenin gerçekleşmesi	1	Ö15
Sınavlara hazırlık desteği sunma	1	MY8
Psikolojik güven ve rahatlık	1	Ö12
Farklı eğitim ve pedagojik yaklaşımlara erişim	1	Ö11
Karakter gelişimi	1	Ö7
Karar alma becerilerinin gelişimi	1	Ö7
Bireyde sorumluluk gelişimi	1	Ö7
Bireyselleştirilmiş eğitimle etkililik	1	Ö6
Eğitimde kişiselleştirme ve hedef odaklılık	1	Ö4
Çocuğun kişisel gelişimine katkı	1	Ö2
Sosyalleşme	1	MY10
Öğrenci gelişimine katkı ve fayda	1	MY9
Ek eğitim faaliyetinin sunduğu katkı	1	MY6
İstihdam sağlama	1	MY4
Öğrenciye kendini ifade etme becerisi kazandırma	1	MY2
Derslere önyargıyı önleme	1	MY2
Akademik destek	1	MY1
Başarıya olumlu katkı sağlama	1	MBY1
Özgüvende artış	1	M2
Özveride artış	1	M2

Sosyal öğrenme	1	M1
Öz farkındalık	1	M1
Akademik destek ve telafi	1	M1

Tablo 15’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemine olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, görüşlerin genel olarak üç grupta toplandığı saptanmıştır. Birinci grupta akademik çıktılara doğrudan katkılar, ikinci grupta fırsat ve eşitlik ile erişim boyutu ve üçüncü grupta öğrencinin sosyo-duygusal ve bireyselleştirilmiş öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde bulguların gruplandığı görülmüştür. Kodların değinilme sıklıkları, bu üç grubun ilk iki başlıkta yoğunlaştığını, üçüncü başlıkta ise daha dağınık fakat zengin ve tamamlayıcı bulgular sunduğu belirlenmiştir.

Tablodaki bulgular ele alındığında Türk eğitim sisteminde akademik çıktılar ön planda olduğu belirlenmiştir. En baskın bulgunun “*akademik başarıya katkı*” temasında olduğu saptanmıştır ($n=5$; MY10, MY11, Ö1, Ö13, Ö18). Bunu öğretmen ve yöneticilerin ayrı ayrı dile getirdiği “*konu eksiklerinin giderilmesi*” temasının izlediği, bu kapsamda öğretmenlerin *eksiklerin telafisini* sıkça ifade ettikleri, ($n=4$; Ö3, Ö11, Ö12, Ö25), yöneticilerin ise benzer ifadeyi yönetim perspektifinde yineledikleri belirlenmiştir ($n=3$; MY3, MY5, MY8). “*Akademik başarıda artış*” ($n=3$; M1, Ö22, Ö24), “*akademik becerilerin gelişimi*” ($n=2$; Ö3, Ö21), “*akademik gelişim*” ($n=2$; Ö5, Ö16), “*konu kazanımlarının pekiştirilmesi*” ($n=2$; MY3, MY7) ve “*sınavlara hazırlık desteği ve bilinçlendirme*” ($n=1$; MY8, $n=1$; Ö24) gibi alt temaların, gölge eğitimin örgün eğitimi tamamlayan ve özellikle akademik eksiklere odaklanan bir “tamamlama mekanizması” olarak algılandığını ortaya koymuştur.

Akademik çıktılarla ilgili ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda,

“*Şimdi olumlu yansıma deyince tabii ki ilk olarak çocuğun akademik olarak ders başarısının yükselmesi diyebiliriz. Yani olumlu başarı bu olabilir olumlu yansıması.*” (MY11),

“Olumlu yansımaları. Yani şimdi bakıyorsunuz üniversite sınavını kazanan öğrenciler hani bunu reklam için mi diyorlar tam bilmiyoruz ama hani internette de falan görüyoruz hep. Hep bir destek sayesinde kazandıklarını söylüyorlar ya gerçekten üniversite ve LGS sınav başarısını bu gölge eğitim faaliyetleri yükseltiyor. Bu bu tartışmasız bir gerçek. Yani öğrenciler o sınavda yani net sayısını arttırabiliyorlarsa yani bir okulun yanında en az bu faaliyetler de bence yani onların başarısı, katkısı var yani. Bu sınav başarısına katkısı çok fazla diyebiliriz hocam.” (Ö1),

“Yani öğrencinin bir kısmı için faydalı. Bir de şey yapıyor. Akademik başarısını arttırıyor ya da ne bileyim.” (Ö18),

“Hatta bazı çocuklarda da şimdi yorgunluktan olabiliyor. Hastalandığı için olabiliyor bazen hani devam edemiyor ya da derse bu eksiklerini kapattığında zaten hani başarılı bir çocuksa bir de hani bu şekilde desteklendiğinde daha büyük başarılar elde edebiliyor.” (MY5),

“Bir kere başarıyı arttırıyor mutlaka. Yine destekleme yetiştirme kursları olarak söylüyorum. Mutlaka başarıyı arttırıyor.” (M1),

“Hocam u olumlu yansımaları şöyle, öğrencilerde akademik anlamda başarı artışı görülebiliyor bu gölge eğitim faaliyetlerine katıldıklarında.” (Ö24),

“Çocukların ileri düzey akademik beceri kazanmasında kolaylık sağlıyor. Yani özellikle işlem gerektiren süreçlerde.” (Ö21),

“Bir ikincisi. Eksiklerini tamamlama ya da bildiklerinin üzerine cilalama diyelim. Yani bazı çocukların çünkü hedefleri var.” (MY3),

“Tabi bireysel olarak her öğrencinin gelişimine olumlu katkı sağladığı durumlarda olumlu yani eğer öğrenciyi geliştiriyorsa, öğrencinin okulda aldığı bilgiyi destekleyici bir takım ek bilgiler veya onu kuvvetlendirecek, geliştirecek bilgiler verebiliyorsa olumlu tabii ki bu yani o destekleyici bir eğitim neticede. Yani bu şekilde olursa olumlu yansımaları oluyor.” (MY7).

“Fırsat ve eşitlik ile gölge eğitime erişim” vurgusu, bulguların yoğunlaştığı ikinci ağırlık merkezi olduğu saptanmıştır. “Eğitimde fırsat eşitliği sağlama” (n=4; MY8, Ö11, Ö22, Ö23) güçlü bir ortak payda olarak öne çıktığı görülmüştür. Bu tema az sıklıkta ifade edilen ancak anlamlı sonuçlara ulaştıran “akademik eşitsizliğin azaltılması” (n=1; Ö26) ve “bireysel farklılıklara duyarlı eğitim” (n=1; Ö26) alt temalarıyla benzer bir durumu vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, gölge eğitimin yalnızca başarıyı değil, fırsat ve erişim adaletini de önceleyen bir araç olarak algılandığını göstermektedir.

Fırsat ve eşitlik ile gölge eğitime erişim bağlamında erişilen bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda,

“Özellikle sınavlara hazırlık babında imkândan yoksun olan öğrenci ve velilerimiz bu sayede okullarda açılan destekleme ve yetiştirme kursları sayesinde sınavlara hazırlık babında bayağı mesafe kat ettiler. Biz mesleki eğitim, meslek lisesi olarak mesela bu yıl içerisinde 12 tane lisans öğrencisi kazandırдық. Bu sayede bu kazanan öğrencilerimizden bir tanesi dışarıdan yani gölge eğitim babında özel kurs etüt merkezine giderek hazırlarken diğerleri tamamen destekleme yetiştirme kursu babında bizim okulumuzda hazırlanan öğrencilerimiz devletin sağlamış olduğu sınav hazırlık yardımcı kaynaklarla buradaki imkanlarla yetiştiriler. Çocuk 12 tane öğrencimiz bu şekilde diğer öğrencilerimizin de bir haylisinin ön lisansa yerleştiğini gördük. Diğer anlamda şey de mesela bireyselleştirilmiş eğitim alması gereken özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerimizde de yine bu gölge eğitim faaliyetlerinin kaynaştırma babında diğer arkadaşlarından çok geri kalmamalarına gayret edildiğini ne yapıyoruz? Burada gördük, gözlemleyebiliyoruz. Destek gölge eğitim faaliyeti altında destek eğitim odası faaliyetleriyle.” (MY8),

“Fırsat eşitliğini az da olsa sağladığını düşünüyorum. Özellikle online olarak eee olan platformların çünkü çocuklar her zaman erişemiyorlar. Öğretmen açıkları eksikleri oluyor ya da köylerde oluyorlar. Yani onlar açısından olumlu olduğunu düşünüyorum. Bu faaliyetlerin.” (Ö23)

“Olumlu yansıması her öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi farklı, algılama kapasitesi farklı demiştik.” (Ö26).

Diğer yandan “Sosyo-duygusal gelişim ve bireyselleştirme” bulguların yoğunluk kazandığı üçüncü grubu oluşturmuştur. Öğrencide “*özgüven duygusunun gelişimi*” (n=3; MY2, MY3, Ö16) ve “*özgüven artışı*” (n=3; Ö5, Ö8, Ö9) yaygın biçimde dile getirilmiştir. “*Bireyde sosyal becerilerin gelişimi*” (n=4; Ö7, Ö9, Ö10, Ö16) ile birlikte düşünüldüğünde, gölge eğitimin yalnız akademik değil, psikososyal bir destek zemini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak tabloyu tamamlayan bulguların “*psikolojik güven ve rahatlık*” (n=1; Ö12), “*karakter gelişimi*” (n=1; Ö7), “*karar alma becerilerinin gelişimi*” (n=1; Ö7), “*bireyde sorumluluk gelişimi*” (n=1; Ö7), “*öz farkındalık*” (n=1; M1), “*sosyal öğrenme*” (n=1; M1) ve “*öğrenciye kendini ifade etme becerisi kazandırma*” (n=1; MY2) olduğu görülmüştür. Bu alt temaların, öğrencinin benlik algısı ve öz-yeterliğinin, gölge eğitim deneyimiyle pekiştiğine işaret etmiştir.

“Sosyo-duygusal gelişim ve bireyselleştirme” ile ilgili ulaşılan bu bulgular, yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir;

“Özgüveni artar,” (Ö5),

“Evet eee ders dışı gibi faaliyetleri düşünürsek eğer ki birkaç okulumda drama eğitimi verdim. Hani birçok İYEP faaliyetlerinde bulundum. Özellikle dramada çocuk kendini çok özgüven olarak öz...Yani karakterini özgüven olarak geliştiriyor,” (Ö8),

“Kesinlikle çok fazla ben olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum. Biraz önce söylediğim gibi hani tuvaletini tutamayan öğrencim vardı ve bunda çok rahatsız. Yani kendisi de çok rahatsız oluyordu. Ailesi de çok rahatsız oluyordu. Sınıf içerisinde arkadaşları da rahatsız oluyordu. Hani biz bunu bir şekilde keşfettik. Müdür beyle iş birliği içerisinde işte rehberliğe, psikoloğa gereken yerlere çocuğu yönlendirdik. Şu anda da tam zamanlı kaynaştırma çıktı ve çocuk hiç konuşmuyordu, sürekli ağlıyordu tepiniyordu. Okula gelmek istemiyordu ama hani okul çağında olduğu için bir şekilde gelmek zorundaydı. Biz eğitime

aldıktan şey, gölge eğitimle başladıktan sonra çocuk bir kere kendine güveni arttı. Şu anda ilaç tedavisi de kullanmak mecburiyetinde, ileri derecede dikkat eksikliği olduğu için bunun bu problemi olduğunu öğrendik. Mesela ben hiçbir şekilde bilmiyordum. Hani tuvalet eğitiminin dikkat eksikliğiyle çok fazla bağlantılı olduğunu bilmiyordum. Çocuk ilaç kullanalıdan beri o sıkıntısı bitti. Özel eğitim aldığı için de daha sosyal, daha böyle konuşuyor. Hani akademik olarak başarılı olamasa da bir şeylerin kendini fark etmeye başladığı için kendine güveni gelmeye başladı. Hani belki arkadaşlarından 1-2 sene daha geriden gelecek ama onun, onun hani sosyal ortamda kazanılması bile bizim için önemli bir şey.” (Ö9).

“Kendisini daha iyi ifade etmesi bakımından olumlu yansıması karşımıza çıkacak.” (Ö10),

“Bu, yani sporcular, çocuklar önceden iletişim kuramazlardı. Kendilerini ifade edemezlerdi. Kendine güvenleri geldiği zaman bu sportif faaliyetler sayesinde kendileri olumlu etkileniyor. Böylece düşünebiliriz.” (Ö16),

“Özel eğitim aldığı için de daha sosyal, daha böyle konuşuyor.” (Ö9),

“Farklı farklı karakterleri gördükçe çocukların karar vermesi, karar alması, örnek alması her şey değişebiliyor.” (Ö7).

“Örgün eğitimle bütünleşme ve öğrenme sürekliliği” bağlamında ise katılımcılar gölge eğitimi sıklıkla “örgün eğitimi tamamlayıcı yaklaşım” (n=2; Ö2, Ö10) olarak konumlandırmış, öğrenmenin sürdürülebilirliğini destekleyen “eğitim sürecinde süreklilik” (n=1; Ö21) ve “tam öğrenmenin gerçekleşmesi” (n=1; Ö15) alt temalarını da belirtmişlerdir. Süreç odaklı olan bu algı, “bireysel yeteneklerin keşfi” (n=1; Ö22), “değerli hissettirme” (n=2; Ö5, Ö8) ve “eğitimde kişiselleştirme/hedef odaklılık” (n=1; Ö4) gibi tema başlıklarıyla birleşerek öğrenmenin kişiye göre uyarlanması beklentisini güçlendirmiştir.

“Örgün eğitimle bütünleşme ve öğrenme sürekliliği” kapsamında ulaşılan bu bulgular, katılımcıların görüşlerinden yer verilen alıntılarla desteklenmiştir. Bu doğrultuda,

“Şimdi hani söylediğim gibi, bu farklı faaliyetler sadece hani ders olarak değerlendirmemek gerekir. Sanatsal, kültürel, spor faaliyetleri olarak da değerlendirdiğimde hani formal eğitimleri tamamlayıcı olarak düşünüyorum ben bu ders dışı etkinliklerin.” (Ö2),

“Eee gölge eğitim burada bir defa resmi eğitim faaliyetini destekleyici yönde olduğu için mutlaka onun artı yönde yansımaları olacak.” (Ö10),

“Başka ıı o gölge eğitimi sunulurken, çocuk kendini daha değerli hisseder,” (Ö5),

“Kendini hani değerli hissediyor aynı zamanda. Dramada bunu hissettim. İYEP’te de yine aynı şekilde sınıf içinde geri kaldığı durumlarda sınıfta daha çok kendini önemsemeye başlıyor. Yani diğer arkadaşlarının yanında hani ben de biliyorum artık ben de sizinle katılacağım bir imajı sergiliyor. Çocuğa olumlu katkıları var. Olumsuz olarak demeyelim de ya bunun yanı sıra çocuk tabii ki ayrıca bir enerji sarf ediyor. Yorucu bir faaliyetin içine giriyor ama sonunda onu mutlu edecek şeyler çok fazla olduğunda yani hem o mutlu oluyor hem biz mutlu oluyoruz.” (Ö8),

“Tabi bakın biraz önce de bunu ifade ettim. Yani gölge eğitiminde tam öğrenmenin gerçekleşmiş olduğunu düşünüyorum ben yani ama diğerinde ister istemez bütün bütün sene, yani kare kök anlatacağını düşünüyor musun öğretmenin? Yani diğer konuları da yetiştirmemiz gerekiyor. Diğerinde de ben bütün sezon boyunca onu orada da düşünmüyorum ama diğer yerde tam öğrenme gerçekleşirken bir yerde tam öğrenme gerçekleşmiyor hocam. Yani birebir öğretimle gölge eğitimle müfredattaki farklı.” (Ö15)

“Yönetim ve sistem perspektifinden tamamlayıcı katkılar” kapsamında ise yöneticiler ve öğretmenler, daha sınırlı sıklıkta da olsa sistemsal yararları değinmişlerdir. Bu kapsamda “öğrenci gelişimine katkı ve fayda” (n=1; MY9), “ek eğitim faaliyetinin sunduğu katkı” (n=1; MY6), “istihdam sağlama” (n=1; MY4), “derslere önyargıyı önleme” (n=1; MY2) ve “akademik destek” (n=1; MY1) gibi alt temalar sistemin getirdiği yararları vurgu yapmıştır. Yönetici katılımcılardan gelen “başarıya olumlu katkı sağlama” (n=1; MBY1),

“özgüvende artış” (n=1; M2), “özveride artış” (n=1; M2) gibi alt temaların, kurum gözünden öğretmen ve öğrenci motivasyonunun yükseldiği sonucuna ulaştırmıştır.

Gölge eğitimin beraberinde getirdiği bu sistemsel katkılar, katılımcıların bazı görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda,

“Yani biliyorsunuz, öğretmenler arasında yani birçok öğretmenimiz atanamadı. Yani bu özel ders sektörü ya da dershaneler aslında birçok öğretmene istihdam sağlıyor. Hani bunu biz açıkçası yadsıyamayız.” (MY4),

“En azından çocuğun o derse küsmesini belki engelliyor.” (MY2),

“Öncelikle çocuğun özverisi yükseliyor.” (M2).

Az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak diğer bulgular için destekleyici bir niteliğe sahip bazı alt temalar da değerlendirilmiştir. Bu alt temalardan “sınav başarısında artış” (Ö25), “akademik motivasyon ve hazırlık” (Ö24), “farklı eğitim ve pedagojik yaklaşımlara erişim” (Ö11), “çocuğun kişisel gelişimine katkı” (Ö2) ve “öğrenciye kendini ifade” (MY2) gibi az sıklıkta ifade edilmiş olan bulgular (n=1) gölge eğitimin öğrenciyi yalnızca not ve sonuç üzerinden değil, süreçteki deneyimleri, duyguları ve öğrenme stilleri bakımından da desteklediğini göstermiştir.

Tabloya diğer bulgularla birlikte anlam kazandıran bu alt temalar, katılımcıların bazı görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda,

“Böyle böyle düşündüğümüzde bunlar artı öğretmen ... kendi öğretmeni dışında okulundaki öğretmen dışında farklı bir eğitim sistemi, farklı farklı bir öğretmenin farklı bir eğitim sistemini, farklı yaklaşımlarını, farklı örneklerini, aynı konuyu belki başka şekilde anlatıyor, görebiliyor. O yüzden bunların olumlu olduğunu düşünüyorum.” (Ö11),

“Bireyin gelişiminde kişisel gelişiminde önemli olduğunu görüyorum. Yani öğrencilerin bunlara teşvik edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde gölge eğitimin eğitim sistemine katkısının en çok akademik alan ve fırsat ve eşitlik boyutlarında somutlaştığını, bunun yanında sosyo-duygusal güçlenme, kişiselleştirilmiş destek ve örgün eğitimle bütünleşme sayesinde öğrenmenin sürekliliğini artırdığını göstermiştir. Akademik katkı, fırsat eşitliği, eksiklerin giderilmesi gibi yoğun olarak dile getirilen bu bulgu başlıkları ile az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloya anlam kazandıran kodlar birlikte düşünüldüğünde, hem öğretmen (Ö) hem de yönetici (M/MY/MBY) perspektifinin büyük ölçüde örtüştüğü, gölge eğitimin “tamamlayıcı, telafi edici ve güçlendirici” bir işlev gördüğü anlaşılmıştır.

Tablo 16: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Eğitim Sistemine Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Fırsat eşitsizliği	6	MY4, MY8, Ö1, Ö5, Ö11, Ö15
	Örgün eğitimin değersizleşmesi	4	MY3, MY6, MY7, Ö23
	Olumsuz bir yansıması bulunmamaktadır	4	M2, Ö4, Ö8, Ö22
	Öğrencide mental yorgunluk	3	MY7, MY10, Ö7
	Öğrencinin okul içi motivasyonunda azalma	3	MY3, Ö11, Ö13
	Ekonomik erişilebilirlik sorunu	2	Ö11, Ö12
	Öğrencilerin okul içi ders çabasında düşüş	2	MY3, MY5
	Ek kaynak ve malzeme desteği eksikliği	2	Ö15, Ö16
	Zaman kısıtlaması	1	Ö7
	Mesleki etik ihlalleri	1	Ö26
	Disiplin anlayışı farklılıklarından kaynaklı sorunlar	1	Ö25
	Rehberlik ve davranış eğitiminin ihmali	1	Ö25

Yanlış eğitim modeli içselleştirme	1	Ö25
Eğitim kurumlarını kıyaslama ve önceleme	1	Ö24
Okula olan ilgide azalma	1	Ö24
Öğretmen-öğrenci etkileşiminde zayıflama	1	Ö23
İçe kapanma	1	Ö21
Teknoloji bağımlılığı	1	Ö21
Sosyalleşme eksikliği	1	Ö21
Sosyal Adalet sorunu	1	Ö20
Eşitlik ve Kapsayıcılık sorunu	1	Ö19
Sosyal dışlanma ve ayrıştırılma hissi	1	Ö18
Okul eğitiminin yetersizliği ve faydadan uzak algısı	1	Ö13
Erişilebilirlik ve Kapsayıcılık sorunu	1	Ö10
Sosyal dışlanma ve akran zorbalığı	1	Ö9
Akranlar arası akademik rekabet ve alay	1	Ö6
Öğretmen otoritesinin dönüşümü	1	Ö3
Algılanan finansal önem	1	Ö3
Öğrencinin okul içi motivasyonunda azalma	1	Ö3
Toplumsal normlar ve beklentiler	1	Ö3
Gölge eğitimin faydadan uzaklık algısı	1	Ö2
Okul idarecilerinin olumsuz tutum ve yaklaşımları	1	Ö2
Okulların fiziki koşullarının yetersizliği	1	Ö2
Resmi gölge eğitim faaliyetlerinin yetersizliği	1	Ö2
Ücretli ile ücretsiz gölge eğitimin nitelik farkı algısı	1	Ö1
Öğretmenin tutum farklılığı	1	Ö1
Ücretsiz gölge eğitimin yetersizliği algısı	1	Ö1

Okulu ve öğretmeniyle ilgili güven kaybı algısı	1	MY11
Bilgi kaynağı arayışı	1	MY11
Öğretmen-öğrenci etkileşiminde zayıflama	1	MY11
Çocukların akademik motivasyon düşüşü	1	MY10
Herhangi bir fikrim yok	1	MY9
Gölge eğitimin öğrencilerce suistimali	1	MY8
Okul içi insan kaynakları kapasitesinin verimsiz kullanımı	1	MY6
Doğru bilgiye erişimde tutarsızlık	1	MY6
Açık liseye geçişler	1	MY3
Özel derslerin statü meselesi haline gelişi	1	MY3
Öğretmenin sorumluluk bilincinde azalma	1	MY2
Devlet okullarının değersizleşmesi	1	MY2
Paralel eğitim yapılarının oluşumu	1	MY2
Sosyo-ekonomik eşitsizliklerde derinleşme	1	MY2
Eğitimde ticarileşme	1	MY2
Ek iş yükü ve sorunlar oluşturma	1	MY1
Faaliyetlere katılım sorunları	1	MY1
Amaca uygunsuz uygulamalar	1	MY1
Değerler eğitiminde yetersizlik	1	MBY1
Okul terkleri	1	MBY1
Öğretmenin okuldaki verimliliğinde düşüş	1	MBY1
Ücretli kurslara yönelmenin algısal yanılsaması	1	M1
Okul eğitiminin ikinci plana atılışı	1	M1
Kurumsal enerjide dağılım sorunu	1	M1

Tablo 16’da yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemine olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, en büyük eleştirinin “*fırsat eşitsizliği*” üzerine yapıldığı saptanmıştır ($n=6$). Bu tema, özellikle

farklı sosyo-ekonomik arka planlardan gelen öğrencilerin gölge eğitime erişimde ayrıştığını, bu ayrışmanın da başarı, motivasyon ve okula bağlanma üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir (n=6; MY4, MY8, Ö1, Ö5, Ö11, Ö15). Temalar arası ilişkiler bağlamında incelendiğinde ise “fırsat eşitsizliği” eleştirisinin, “ekonomik erişilebilirlik”, “sosyal adalet” ve “kapsayıcılık” gibi diğer olumsuz yansımalarla ilintili olduğu ve görüşlerin ortak noktasının “sistemden kaynaklı eşitsizlikler” olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

“Fırsat eşitsizliği” üzerine bazı katılımcılar görüşlerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Yani fırsat eşitsizliği özellikle PISA sınavları falan PISA sınavlarının sonuçlarında da bunu görmek mümkün. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları, ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının hani bu PISA gibi uluslararası sınavlarda daha başarılı olduğunu gösteriyor. E haliyle eee akademik başarının ön planda tutulduğu bir sistemde yani eğer ailenizin ekonomik durumu iyiye ciddi anlamda öne çıkıyorsunuz çünkü her dersten özel ders alma şansınız oluyor. Ailevi durumu iyi olmayan ya da ekonomik durumu iyi olmayan çocukların ise sadece okuldaki u verilen derslerle bir noktaya gelmesi gerek, bekleniyor. Eee ama DYK kursları da kapatılıyor. Sadece çocuğun kendi başarısı gibi oluyor ama eğer ekonomik durumunuz iyiye hani size bütün fırsatlar sunuluyor. Artık size kalıyor hani başarılı olup olmamak. En büyük şey fırsat eşitsizliği diye düşünüyorum.” (MY4),

“Mutlaka var. Dediğim gibi özellikle maddi imkana dayalı olanlar bunu çok sık belki vurguluyorum ama maddi imkana dayalı özel etüt merkezlerinde kurslarda vesaire gitmek durumunda olan öğrencilerle resmî kurumlarda devam etmek durumunda kalan öğrencilerin aynı kulvarda koşuyorlar ama aynı şartlara sahip değiller diyebiliriz. Dolayısıyla bu da eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkiliyor.” (MY8),

“...Yani onun şimdi gölge eğitimi ile desteklenen bir öğrenci gölge eğitimiyle desteklenmeyen bir öğrenciye göre ileri gitmiş olur. Dolayısıyla hani eğitimdeki fırsat eşitliği ortadan kalkmış olur.” (Ö5),

Gölge eğitim faaliyetlerinin Türk eğitim sistemine ikinci büyük olumsuz yansımalarının “örgün eğitimin değersizleşmesi” olduğu belirlenmiştir (n=4; MY3, MY6, MY7, Ö23). Katılımcılar, gölge eğitimin örgün müfredatın yerini aldığı, okuldaki derse katılım ve otorite algısını zayıflattığı ve devlet okullarının değerine gölge düşürdüğü yönünde ortak endişelerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu görüşünü, “okul içi ders çabasında düşüş” (n=2; MY3, MY5) ve “okula olan ilgide azalma” (n=1; Ö24) gibi bulgular da desteklemiştir. Benzer bir şekilde “devlet okullarının değersizleşmesi” (n=1; MY2) ve “okul eğitiminin ikinci plana atılışı” (n=1; M1) temalarının da bu görüşün okul düzeyindeki yansımalarını göstermektedir.

“Örgün eğitimin değersizleşmesi” üzerine bazı katılımcılar görüşlerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Ya örgün eğitime ihtiyaç duymuyor ya okuldan ayrılanlar var. Açık liseye geçenler var. Son dönem sadece özel derslerle idare edeyim diye. Anlatabiliyor muyum? Gerek görmüyor çocuk. Anlatabiliyor muyum? Öyle bir duruma geldi yani bana bile 2-3 veli geldi, biz ikinci dönem ders çocuğu aldıracağız, açık liseye yazdıracağız, evde daha güzel çalışıyor diye. Neden? Ya hocaya gidiyor ya bir hoca ona geliyor bir şeyler oluyor. Yani böyle bir şey, var, olumsuz tarafı var. Yani o örgün eğitimi gereksiz bir duruma düşürme gibi bir şey oldu. Öyle söyleyeyim size.” (MY3),

“Olumsuz yansımalar dediğim gibi bizim eğitim sisteminin temelinde bizim örgün eğitimimizin olması lazım. Buna 11 bunu zedeleyecek herhangi bir gölge eğitim faaliyetinin yansımaları olumsuz olur. Bu çok net. Şimdi yani şu oluyorsa sıkıntı. İşte "ben bu kadar yoruluyorum işte okuldan şu kadar ders alacağım. İşte şu kadar ders saatinin üstünde almam." Neden? E benim zaten özelde şu kadar dersim var". (MY6),

“Ya online olarak değil de yüz yüze eğitimlerde mesela kendi yakınımından örnek vereyim. Şey diyordu: "Biz dersi dinlemiyoruz, o arada soru çözüyoruz. Çünkü hafta sonu sınavlarımız vesaire oluyor." Eee hani der... son sınıflarda 11, 12. sınıf düzeyinde okul

derslerini askıya alıyorlar. O yüzden hani normal eğitime, öğretmenlere o olumsuz oluyor yansıması diye düşünüyorum.” (Ö23).

Diğer yandan katılımcılar gölge eğitim faaliyetlerinin okul içi ders çabasında düşüşe neden olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Bir de şöyle bir şey oldu yani ben bunu bu konuyu burada anlayamam ben akşam bunu hocadan dinlemem lazım. Başka türlü anlayamam moduna giriyor yani bir deneme kalmadı yani bir yani bir çaba yok okul içinde. Çabayı u azaltıyor. Öyle söyleyeyim size.” (MY3),

“Ya olumsuz yansıma olarak da şöyle oluyor, yine çocukta bitiyor. Yani çocuğun bunu çok iyi idrak edememesinden kaynaklanıyor. Bazı çocuklarda da şu olabiliyor. Dersi dinlemiyor. Nasıl olsa ben hani evde bunu öğretmenim gelecek, onunla şey yaparım diye. Haliyle dersi dinlemediği için sağa sola işte sataşılıyor ya da bir laf söylüyor. Oradaki hani durum da sınıf ortamını etkileyebiliyor.” (MY5).

Diğer bazı bulgularla ilgili katılımcı görüşleri ise şöyledir;

“Hocam olumsuz yansımaları şöyle oluyor, mesela öğrenci hem bir gölge eğitim faaliyetinden faydalıyor. Daha doğrusu özel bir gölge eğitim faaliyeti hem de okullarda sunulan okul sonrasındaki DYK kursları diye... faydalıyor. Genelde burada şu oluyor, öğrenci okuldaki DYK kursu ücretsiz, devletin açtığı kurs olduğu için diğerini daha önemli görüp okuldaki kursa katılımını düşürebiliyor, ilgisini düşürebiliyor veya okulda yaptığımız deneme sınavları gibi şeylere ya mesela öğrenci düşük net yapıyor hocam. Soruyoruz, niye hani netler düştü? “Hocam ben dershanede çok iyi yapıyorum. Burada çok iyi yapamıyorum işte burayı önemsemiyorum” gibi orayı biraz daha fazla ya da ön planda tutmaya çalışabiliyor.” (Ö24).

Öğrenci refahı ve öğrenme iklimi açısından, “öğrencide mental yorgunluk” (n=3; MY7, MY10, Ö7) ve “okul içi motivasyonda azalma” (n=3; MY3, Ö11, Ö13) dikkat çekici bulgular arasında yer aldığı belirlenmiştir. Daha az sıklıkta ifade edilmiş olan “zaman kısıtlaması” (n=1; Ö7), “teknoloji bağımlılığı”, “sosyalleşme eksikliği”, “içe kapanma”

(n=1; Ö21), “sosyal dışlanma ve akran zorbalığı” (n=1; Ö9), “akranlar arası akademik rekabet ve alay” (n=1; Ö6) gibi eleştirilerin bu psikososyal yükün günlük hayattaki yansımalarına işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tablonun, yalnızca bilişsel çıktılarda değil, öğrencilerin iyi oluş durumlarında da aşınmalara neden olduğu değerlendirilmektedir. “Öğrenci refahı ve öğrenme iklimi” bağlamında ulaşılan bulgular, bazı katılımcıların şu sözleriyle dile getirilmiştir;

“Olumsuz yansıması çocuklar yoruluyor bence yani müfredatımız zaten ağır. Küçük çocuklar dahi beşinci sınıf çocukları dahi günde 7 saat, DYK'larla işte egzersizlerle günde 9-10 saate kadar çıkıyor dersleri. Yaşlarını düşünersek bence fiziksel aktivitelere, sporsal faaliyetlere, oyuna zaman ayırmaları gerekiyor. Çok fazla yoruyor, boğuyor,” (MY10),

“Daha fazla yorulabiliyorlar” (Ö7),

“Olumsuz yansıması şu. Yani çocuk nasıl olsa diyor akşam diyor Ahmet'le diyor, dersim var. Oturuyor diyor. Halbuki Ahmet o gün o dersi daha iyi anlayacak belki akşam. Adam yok diyor akşam parayla ben bunu şey yapacağım diyor.” (MY3),

“E mutlaka vardır. Mesela örneğin özel ders konusunda buradaki bazı öğrenciler okuldaki eğitim sistemini iyi olmasına rağmen derste dersi dinlemeyerek nasılsa ben özel hocaya gidiyorum deyip özel öğretmeninden bu kursu almayı, derste dersi başka şeyler yaparak geçirmeyi tercih edebiliyor.” (Ö11),

“Doğal olarak da okuldaki örgün eğitimi, ciddiye alma, onlara önem verme, takip etme kısmında gölge eğitimin olmasının örgün eğitime olumsuz yansıması olarak düşünüyorum. Gerekli dikkatini verememesini sağlıyor okula.” (Ö13),

“Ya olumsuz yansımaları u...Olacağını düşünmüyorum ama işte çocuklarda biraz akran zorbalığı gibi olaylar olduğu için hani bizim sınıfımızda ben öncesinde tembihledim mesela böyle bir hani şimdi çocuğumuz birinci, ikinci sınıf olduğu halde hani birinci sınıf eğitimi alıyor. Geriden geldiği için ama her bir, bir iki defa konuşuldu mesela sen niye 1'i alıyorsun falan diye. Çocuklara arkadaşının olmadığı bir ortamda tembihledim mesela SMA hastası,

engelli tekerlekli sandalyede olan bir öğrencim var, o da aktif okula gelmek istiyor. Aslında evde eğitime biz... eee. Olumlu bakmıştık ama aile ve çocuk kendisi illa okula gelmek istedi. Zor şartlarda geliyorlar ama hani ben sınıfta arkadaşlarını tembihledim onlar yokken. Dışlamak onlar da bizim gibi. Hani "kesinlikle dışlamak, dalga geçmek, alay etmek yok. Birbirimizle beraber paylaşacağız" şeklinde. Hani böyle olumsuzluklar olabiliyor. Akran, arkadaşlarından tarafından dışlanmak gibi sıkıntılar yaşayabilirler." (Ö9),

"Akranlarıyla konuşamıyor, sosyalleşemiyor ve çocuk içe kapanık bir hale bürünüyor. O konuda da büyük dezavantajı oluyor. Çocuk çünkü tablete alışıyor. Sosyalleşme yönünde olumsuz yansıması var ki şu online olarak baktığımızda tabi ki yani yüz yüze 'den ziyade online eğitime baktığımızda bunu Pandemide çok gördük. Sosyalleşme konusunda çocuklara çok büyük bir dezavantajı var." (Ö21)

Erişim ve kaynak boyutunda ise, "ekonomik erişilebilirlik sorunu" (n=2; Ö11, Ö12) ile "ek kaynak ve malzeme desteği eksikliği" (n=2; Ö15, Ö16) temalarının öne çıktığı görülmüştür. Bu temaların yanında "erişilebilirlik ve kapsayıcılık sorunu" (n=1; Ö10), "sosyal adalet sorunu" (n=1; Ö20), "eşitlik ve kapsayıcılık sorunu" (n=1; Ö19) ve "gölge eğitimin faydadan uzaklık algısı" (n=1; Ö2) gibi görüşler, eşitsizlik hissinin yalnız ekonomik değil, adalet ve kapsayıcılık boyutunda da derinleştiğini göstermiştir.

"Erişim ve kaynak" bağlamında ulaşılan bulgular, bazı katılımcıların şu sözleriyle dile getirilmiştir;

"Özellikle son yıllarda bunlara erişim de oldukça maliyetli oldu. Mesela en son dün daha yaptığım bir görüşmeye göre son sınıf öğrencisine bir dersane 55.000 TL fiyat çıkardı. Gerçekten oldukça zor." (Ö11),

"En büyük olumsuz yansıması maddiyatı yani ücret... ücretinin fahiş fiyata çıkan noktaları da var. Evet, biz küçük şehirde yaşıyoruz ama büyük şehirler çok daha fahiş fiyatlara çıkıyor. Sonuçta bu durum, bunu ödeyebilecek aileler de var. Ödeyemeyecek aileler de var." (Ö12),

“Yani daha önceki dönemlerde 2022-2023 eğitim öğretim yılında bütün öğrencilere mesela şey yaptılar, ekstra kaynak verdiler ve bu kaynaklar da çok güzeldi. Ben çok beğendim mesela oğlumla birlikte beraber çözdüğümüzde gerçekten de yeni müfredata, yeni nesil sorulara uygun sorulardan oluşmaktaydı ama 2023-2024 eğitim öğretim yılında bunu şey yapmadılar. Ekstradan tekrardan dağıtmadılar.” (Ö15),

“Eee sadece belki öğrencilerin kullandığı araç gereçler olabilir. Bu da yine kursta vesaire kaynak bize kaynak aldırarak yasak ama kaynak aldırarak bu iş yürümez. Ekonomik anlamda ya da işte sportif faaliyetlerde bulunan çocukların ayakkabısı, eşofmanı, bu farklılıklar olduğu zaman çocuklar bundan etkilenebiliyorlar. Benim neden bu tür bir ayakkabım yok? Ya da eşofmanım benim neden bu marka değil? Ama bir süre sonra arkadaşlıkta bunları aşıyorlar. Ya tek olumsuz yansıması bu olabilir diye düşünüyorum. Yoksa ekonomik yükü Milli eğitime falan o artık büyüklerin bileceği iş, bizim değil.” (Ö16),

“Olumsuz yansıması şu şekilde olabilir, belki her öğrenci ulaşamayabilir. Yani her öğrenci bundan faydalanamayabilir. O destek eğitimlerini alamayabilir.” (Ö10),

“Tabi ki adil bir ortamı olmamış oluyor. Sınıf içerisinde ders alan, hani faydalanan çocukla faydalanan, faydalanamayan çocuğun ister istemez bir ayrıştırma olmuş oluyor. Yani hayatın "Adilietliliği" sorgulanmış oluyor ister istemez. E buna maddiyat giriyor... ister istemez.” (Ö20),

“Yine evet, evet, yine söylüyorum öğrencilerin eğer bu gölge eğitimi verirken öğrencileri diğer öğrencilerden ayırırsak bu gerçekten sıkıntı oluşturabiliyor. Onun açısından da diğer öğrenciler açısından da. O yüzden adı üstünde gölge eğitim veriyoruz ama bunu hep birlikte yapmalıyız diye düşünüyorum.” (Ö19).

Okul iklimi ve öğretim süreçlerine ilişkin bulgular, örgün eğitim sisteminin bütünlüğünde aşınmalar yaşandığını göstermiştir. Bu bağlamda “öğretmen-öğrenci etkileşiminde zayıflama” (n=1; Ö23, n=1; MY11), “okul içi insan kaynakları kapasitesinin verimsiz kullanımı” ve “doğru bilgiye erişimde tutarsızlık” (n=1; MY6), “açık liseye geçişler” ile

“özel derslerin statü meselesi hâline gelişi” (n=1; MY3), “kurumsal enerjide dağılım sorunu” (n=1; M1) temaları bu durumu desteklemiştir. Diğer yandan “disiplin anlayışı farklılıklarından kaynaklı sorunlar”, “rehberlik ve davranış eğitiminin ihmali” ve “yanlış eğitim modelinin içselleştirilmesi” (n=1; Ö25) gibi öğretim ve rehberlik hizmetlerine dair az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak kritik uyarılar içeren bulgular da saptanmıştır. Bu temalar az sıklıkta ifade edilmiş olsa da niteliği itibarıyla okulun asli görevleriyle doğrudan ilişkili risk alanlarına işaret ettiği saptanmıştır.

“Okul iklimi ve öğretim süreçleri” ne ilişkin erişilen bulgular, bazı katılımcıların şu sözleriyle dile getirilmiştir;

“Ya örgün eğitime ihtiyaç duymuyor ya okuldan ayrılanlar var. Açık liseye geçenler var. Son dönem sadece özel derslerle idare edeyim diye. Anlatabiliyor muyum? Gerek görmüyor çocuk. Anlatabiliyor muyum? Öyle bir duruma geldi yani bana bile 2-3 veli geldi, biz ikinci dönem ders çocuğu aldıracağız, açık liseye yazdıracağız, evde daha güzel çalışıyor diye. Neden? Ya hocaya gidiyor ya bir hoca ona geliyor bir şeyler oluyor. Yani böyle bir şey, var, olumsuz tarafı var. Yani o örgün eğitimi gereksiz bir duruma düşürme gibi bir şey oldu. Öyle söyleyeyim size. Yani çocuk nasıl olsa diyor akşam diyor Ahmet’le diyor, dersim var. Oturuyor diyor. Halbuki Ahmet o gün o dersi daha iyi anlayacak belki akşam. Adam yok diyor akşam parayla ben bunu şey yapacağım diyor. Bu bir de bir artık, bir statü meselesi gibi bir şey oldu.” (MY3),

“Yani çocuk mesela bir saat derse giriyor, bir sonraki saat derse girmiyor. Yani orada hani dershanede belki bu çok sorgulanmıyor ya da bir etüt merkezinde çok sorgulanmıyor ama buraya geldiği zaman yani devlette bunlar büyük problemler oluşturuyor maalesef. Yani oradaki belki öğretmenlerin, öğretmen arkadaşlarının tecrübesizliğinden kaynaklanıyor bu yani orada çocuğun olumsuz bir davranışını ya da tavrını görmezden gelme ya da ya tamam, ben bu kısmıyla ilgilenmiyorum. Ben akademik kısmına bakarım gibi bir şeyle kaygıyla çocuklar bazen burada da o tür davranışlar gösterebileceğini sanıyor öğretmene ya da sistemin içinde öyle olabileceğini sanıyor. Ya olumsuz şöyle bir şey var dediğim gibi biraz

önce söyledim yani. Bazen öğrenci orayı ile burayı karıştırıyor. Yani orada biraz daha öğretmenle biraz daha yani özel sektörde çalışan öğretmenler bu anlamda biraz daha genç, biraz daha tecrübesiz. Ben öyle olduğunu düşünüyorum. Çok fazla yani hani mesela bizim yaş grubumuzda 15 yıl 20 yıl hani salt yaşamını dershanede devam ettiren çok fazla kimse yok. Yani oradaki belki öğretmenlerin, öğretmen arkadaşlarının tecrübesizliğinden kaynaklanıyor bu yani orada çocuğun olumsuz bir davranışını ya da tavrını görmezden gelme ya da ya tamam, ben bu kısmıyla ilgilenmiyorum. Ben akademik kısmına bakarım gibi bir şeyle kaygıyla çocuklar bazen burada da o tür davranışlar gösterebileceğini sanıyor öğretmene ya da sistemin içinde öyle olabileceğini sanıyor. Yani çocuk mesela bir saat derse giriyor, bir sonraki saat derse girmiyor. Yani orada hani dershanede belki bu çok sorgulanmıyor ya da bir etüt merkezinde çok sorgulanmıyor ama buraya geldiği zaman yani devlette bunlar büyük problemler oluşturuyor maalesef.” (Ö25)

Diğer bulgular incelendiğinde yönetim ve etik boyutunda az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloyu anlamlandıran önemli bulgulara erişilmiştir. Bu doğrultuda “mesleki etik ihlalleri” (n=1; Ö26), “okul idarecilerinin olumsuz tutumları” (n=1; Ö2), “öğretmenin sorumluluk bilincinde azalma” (n=1; MY2) gibi temalar, gölge eğitim faaliyetlerinin Türk eğitim sistemine yönetim ve etik boyutunda önemli olumsuz yansımaları olduğunu göstermiştir. Bu görüşlerle birlikte “eğitimde ticarileşme”, “paralel eğitim yapılarının oluşumu”, “sosyo-ekonomik eşitsizliklerde derinleşme” (n=1; MY2) ifadeleri, gölge eğitimle birlikte ortaya çıkan adalet ve yönetsel olumsuzlukların öne çıktığını belirgin hale getirmiştir.

“Yönetim ve etik” bağlamında erişilen bulgular, bazı katılımcıların şu sözleriyle dile getirilmiştir;

“Eğitim sistemine olumsuz yansımaları... şu şekilde olabilir, gene bazı meslekler, bazı meslektaşlarımızın ülkenin ekonomik seviyesi, ekonomik düzeyi diyelim düşünülürse bazı meslektaşlarımız bu tür faaliyetleri ekonomik gelir elde etme amaçlı öncül olarak düşünebiliyorlar. Hani yani tabi tek tük var yani çıkıyor. Yani bu şekilde düşünenlerin de

sisteme bunu sanki bir gelir kapısı, ek gelir kapısı yönünden bakması sistemdeki olumsuz yanı.” (Ö26),

“Eee haksız kazanç kapısı olarak düşünüyorum ben. Çünkü devletimizin zaten bir eğitim sistemi var. Evet, tartışılabilir. Evet eksiklikleri olabilir. Ama okullarımız var. Çok da çeşitli okullarımız var. Bu kadar çok eğitim merkezi varken bu kadar çok okulumuz varken ekstra alanların oluşması bir kere haksız kazanç kapısı, insanları maddi zorluklara iten mecburiyetlere iten bir alan oluşturuyor. Bu kadar çok eğitim merkezi varken bu kadar çok okulumuz varken ekstra alanların oluşması bir kere haksız kazanç kapısı, insanları maddi zorluklara iten mecburiyetlere iten bir alan oluşturuyor. Devletimizin zaten bir eğitim sistemi var. Evet, tartışılabilir. Evet eksiklikleri olabilir. Ama okullarımız var. Çok da çeşitli okullarımız var. Bu kadar çok eğitim merkezi varken bu kadar çok okulumuz varken ekstra alanların oluşması bir kere haksız kazanç kapısı,” (MY2)

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde algı ve deneyim çeşitliliğinin de gölge eğitimin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz yansımalarından biri olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda dört katılımcı, “olumsuz yansıma bulunmadığını” belirtmiştir (n=4; M2, Ö4, Ö8, Ö22). Buna karşın “okulu ve öğretmeniyle ilgili güven kaybı” ve “bilgi kaynağı arayışı” (n=1; MY11), “toplumsal normlar ve beklentiler” (n=1; Ö3), “sosyal dışlanma ve ayrıştırılma hissi” (n=1; Ö18), “okulların fiziki koşullarının yetersizliği” ve “resmi gölge eğitim etkinliklerinin yetersizliği” (n=1; Ö2), “ücretli-ücretsiz gölge eğitimde nitelik farkı algısı” ve “öğretmenin tutum farklılığı” (n=1; Ö1) gibi az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloyu anlamlandıran temaların, yereldeki koşulların ve bireysel deneyimlerin Türk eğitim sistemi üzerinde etkisinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bireylerin yaşantılarındaki bu çeşitlilik, bulguların içinde bulunulan ortamın koşullarına göre değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Algı ve deneyim çeşitliliğini kapsayan bulgular, bazı katılımcıların şu sözleriyle dile getirilmiştir;

“Yani burada doğru çocuğa dokunulursa olumsuz bir yansımasının olacağını düşünmüyorum.” (M2),

“Hı bu. Ben olumsuz faaliyet olduğunu düşünmüyorum çünkü yani olabilir de ama amacımızın ne olduğuyla alakalı bir durum. Ben amacımın futbolsa futbol ya da başka bir branşsa branş, başka bir branş olsun burada branşlara yönelik olduğumuz zaman olumlu yönde ilerliyoruz yani ama sıkıntı sadece ulaşan isteğe bağlı olduğu için burada kişi isteği olanlara verebiliyorsun. İsteği olmayan, olmayanlara veremiyorsun. Burada ben olumsuz bir yansıma olduğunu düşünmüyorum.” (Ö4),

“Yani olumsuz yansıması da şu. Mesela bazı öğrenciler katılmak istemiyor. Sınıf ortamında ayrıldığı zaman sanki kendisini farklı hissedebiliyor. Belki aşağılanmış hissedebiliyor. Diğer öğrencilerin bakış açısı değişiyor, işte yaşanan olaylardır bunlar. Bu tip durumlar öğrencinin diğerleri tarafından farklı algılanmasına sebep olabilir. Belki bu olumsuz bir davranış durumu olabilir yani.” (Ö18),

“Çünkü fiziki şartlar çok yeterli değil. Yani bu faaliyetleri hani aslın... bizim okullarımızda çokta aslına uygun gölge eğitim faaliyetleri düzenlendiğine ben inanmıyorum. En azından Milli Eğitim okulları belki.” (Ö2),

“Ne yazık ki toplumumuzdan kaynaklanan bir şey galiba.” (Ö3).

Sonuç olarak yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde bulguların yoğun olarak üç ayrı grupta toplandığı saptanmıştır. Bu kapsamda birinci gruptaki bulguların “eşitsizlik ve erişim” boyutunda “fırsat eşitsizliği”, “ekonomik erişilebilirlik”, “kapsayıcılık”, “adalet” başlıklarında yoğunlaştığı, ikinci gruptaki bulguların örgün eğitimin konumunun zayıflaması boyutunda “değersizleşme”, “ders çabasında ve okula ilgide azalma”, “etkileşim ve kurumsal kaynaklarda aşınma” başlıklarında yoğunluk kazandığı ve üçüncü grupta ise öğrenci refahında gerileme boyutunda “mental yorgunluk”, “motivasyon kaybı”, “sosyalleşme sorunları” başlıklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Daha az sıklıkta ifade edilen ancak

tablodaki diğer bulgulara anlam kazandıran “etik ihlaller”, “rehberliğin ihmali”, “yanlış modeli içselleştirme”, “yönetimin olumsuz tutumları” gibi tema başlıklarının gölge eğitimin Türk eğitim sistemi üzerindeki risk unsurlarından bazıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Az sayıda katılımcının “olumsuz yansıma yok” görüşü ise, ulaşılan bulguların tüm bağlamlarda aynı şekilde yaşanmayabileceğini, okul türü, bölge, yönetim anlayışı ve aile profiline göre farklılaşmalar olabileceğini ortaya koymuştur.

Bulgular doğrultusunda, gölge eğitimle ortaya çıkan eşitsizlik ve örgün eğitimin değer kaybını azaltmak için ücretsiz ve erişilebilir tamamlama ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, okul-veli-öğretmen boyutunda etik ve yönetim ilkelerinin netleştirilmesi, rehberlik ve psikososyal destek ve okul iklimine yatırım yapılması ve resmi kursların kalitesinin ve kapsayıcılık standartlarının iyileştirilmesi yönünde bütüncül önlemler alınması gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 17: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretim Programı Bağlamında Eğitim-Öğretim Süreci Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Müfredatı destekleyici rol	6	M1, MBY1, MY1, MY2, Ö4, Ö10
	Pekiştirici rol	5	MY6, MY7, Ö3, Ö18, Ö26
	Konu eksiklerinin giderilmesi	5	MY10, Ö12, Ö21, Ö23, Ö25
	Müfredatı tamamlayıcı rol	5	MY3, MY8, Ö1, Ö7, Ö9
	Sınavlara hazırlık desteği	4	MY8, Ö2, Ö11, Ö24
	Akademik başarıda artış	4	MY10, Ö13, Ö18, Ö21
	Derslerde aktif katılım	2	Ö8, Ö21
	Derslerde hazır bulunuşluk	2	MY7, Ö18
	Edinilemeyen kazanımların telafisi	3	M2, Ö5, Ö15
	Soru çeşitliliğini arttırma	2	Ö3, Ö21
	Tekrar olanağı sunma	1	Ö25
	Esnek öğretim	1	Ö24

Akademik performans dengeleme	1	Ö22
Soru çeşitliliğini arttırma	2	Ö3, Ö21
Uygulamalı öğrenme	1	Ö21
Sınıfın akademik seviyesinde gelişim	1	Ö20
Bireyselleştirilmiş eğitim ve ilgi	1	Ö19
Öğretmene profesyonel özerklik sağlama	1	Ö16
Edinilemeyen kazanımların telafisi	1	Ö15
Tam öğrenmeyi sağlama	1	Ö15
Çocukta sosyal becerilerin gelişimi	1	Ö8
Çocukta özgüven gelişimi	1	Ö8
Eğitsel kapsayıcılık	1	Ö6
Öğrenci gelişimine katkı	1	Ö6
İleri düzey müfredat kazanımları elde etme	1	Ö5
Kazanımların pekiştirilmesi	1	Ö5
Eğitsel verim	1	Ö4
Gölge eğitime katılım motivasyonu	1	Ö4
Müfredatın geliştirilmesi bilincini uyandırma	1	Ö3
Öğrencide düşünme hızını geliştirme	1	Ö3
Öğrenci motivasyonu	1	Ö2
Müfredat revizyonu	1	MY11
Olumlu yansımaları bulunmamaktadır	1	MY9
Akademik gelişim gösterme	1	MY7
Kalıcı öğrenme	1	MY6
Tekrar olanağı sunma	1	MY6
Gölge eğitimin boşluk doldurma işlevi	1	MY5
Okul dışı bireyselleştirilmiş ders desteği	1	MY4

Ebeveynin sorumluluğuna vekalet	1	MY2
Tekrar ve pratik olanağı	1	MY1
Zaman kazandırma	1	MY1
Öğrencinin bütüncül gelişimine katkı	1	M1

Tablo 17’de yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim programı bağlamında eğitim-öğretim süreci üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, “müfredatı destekleme ve tamamlama”, “konu eksiklerini giderme”, “sınavlara hazırlık ve başarı”, “öğrencinin derse hazırlık ve hazır bulunuşluğu” ve “derse katılım” kodlarının yoğun bir şekilde dile getirildiği saptanmıştır. Bu bulgular, gölge eğitimin öğretim programını pekiştiren, tamamlayan ve başarıyı artıran bir köprü işlevi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda öne çıkan bulgular irdelendiğinde, *müfredatı destekleyici rol* (n=6; M1, MBY1, MY1, MY2, Ö4, Ö10) temasıyla, gölge eğitimin okuldaki kazanımları izleyen ve onları destekleyen bir araç olduğu vurgulanmıştır. Diğer yandan *pekiştirici rol* (n=5; MY6, MY7, Ö3, Ö18, Ö26) ve *müfredatı tamamlayıcı rol* (n=5; MY3, MY8, Ö1, Ö7, Ö9) temaları, programda işlenen konuların tekrar ya da derinlemesine işlenmesi ve konu eksiklerinin tamamlanması yoluyla kalıcı hale geldiğini belirtmiştir. Ayrıca *konu eksiklerinin giderilmesi* (n=5; MY10, Ö12, Ö21, Ö23, Ö25) teması da özellikle öğrenme hızı farklı olan öğrenciler için eşitleyici bir işlev üstlendiği çıkarımına ulaştırmıştır. Bununla birlikte *sınavlara hazırlık desteği* (n=4; MY8, Ö2, Ö11, Ö24) ve *akademik başarıda artış* (n=4; MY10, Ö13, Ö18, Ö21) temaları, kodlar arası ilişkiler bağlamında ele alındığında müfredatı destekleyici ve tamamlayıcı kodlarıyla yakından ilintili olduklarını ve destekleyici çalışmaların sınavlara yönelik hazırlık sürecine dönüştüğünü vurgulamıştır. Diğer bulgulara kıyasla daha az ifade edilen *derslerde aktif katılım* (n=2; Ö8, Ö21) ve *derslerde hazır bulunuşluk* (n=2; MY7, Ö18) temalarının okul derslerine hazırlıklı gelme ve derste söz alma davranışlarını pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca eşdeğer sıklıkta ifade edilen *edinilemeyen*

kazanımların telafisi (n=3; M2, Ö5, Ö15) ve soru çeşitliliğini artırma (n=2; Ö3, Ö21) temalarının da öğrencinin görmediği soru türleriyle tanışması, konu eksiklerini telafi etmesi ve konuları pekiştirmesi sürecini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda gölge eğitimin öğretim programı bağlamında müfredatı destekleyici bir rol üstlendiğini katılımcıların çoğunluğu tarafından dile getirilmiş ve şu düşünceleriyle betimlenmiştir;

“Normal müfredat kapsamındaki eğitim öğretim faaliyetlerine destek olabilir. Yani o anlamda olumlu yansımaları olabilir onun haricinde...” (M1),

“İki öğretim programı bağlamında uı yani öğrenci öğrendiğini sürekli pekiştirmiş oluyor. Yani öğretim programının tabii ki sağlanması yönünde.” (MBY1),

“Destekleyici oluyor. Yani az önce de dediğimiz gibi, hani bir şekilde bir takviye oluyor.” (MY2),

“Burada şimdi öğretim programı bağlamında bakıldığında eğitim öğretime olumlu yansımaları o zaten kesin. Çünkü destekleyici olacağı için oradaki kazanımların bir şekilde öğrenciye artı yönde daha çok yansımaları karşımıza çıkacak burada da.” (Ö10)

Diğer yandan gölge eğitimin öğretim programı bağlamında konu eksiklerinin giderilmesi yönünde olumlu katkılar sağladığını bazı katılımcılar şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Eksik kalan yanlar tamamlanıyor. Ben DYK, İYEP olarak diye düşünüyorum. Eksik kalan yanlarını tamamlıyor çocukların. Bu anlamda iyi,” (MY10),

“Yani sonuçta çocuğun algılayamadığı veya eksik olan konuların müfredatta olmayan konuları ne yapıyor? Orada kapatıyor o çocuk. O konuyu oradan öğreniyor. Bu çok büyük bir olumlu yansıma.” (Ö12),

“Durum öyle, yani olumlu yansımaları yani çocuğun akademik anlamdaki eksiklerini ciddi anlamda kapatıyor. Yani burada bir problem yok.” (Ö25)

Bazı katılımcılar ise öğretim programı bağlamında gölge eğitimin sınavlara hazırlık desteği sağladığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“He sınavlara hazırlık babında dışarıdaki faaliyetleri söylemek gerekirse okullardaki etkinlikler de sınavlara hazırlık için DYK'lar için söyleyeceğim. Onlar da zaten öğretim programları çerçevesinde.” (MY8),

“Çocukların hani şimdi 12. sınıfta mesela DYK kurslarımız var. Üniversiteye hazırlık kurslarımız var. Bunlardan mesela öğrencilerin faydalandığını açıkça düşünüyorum. Öğrencilerin sınava hazırlanmalarında faydalıdır.” (Ö2),

“Yani öğretim programı hakkında, yani bildiğim kadarıyla tamamen hedefe yöneltilmiş, yani bizim Milli eğitimin hedef ve amaçları doğrultusunda giden değil, onun yerine üniversite sınavını kazanmayı hedefleyen bir faaliyet şeklinde ben görüyorum bunu. He belki ara sınıflarda okul amaçlı da olabilir ama yani zaten asıl kursların hedefi üniversiteye veya LGS kazandırmak olduğu için yani tamamen hedef odaklı, fazla düşünmeye veya irdelemeye "Brainstorming" yapmaya, ...hedefinde olmayan sadece sınav, soru çözüm amaçlı olduğunu düşünüyorum.” (Ö11),

Bazı katılımcılar ise gölge eğitimin öğretim programı bağlamında öğrencilerin akademik başarısında artış sağladığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Akademik başarısını arttırıyor.” (MY10),

“Yani bazı öğrenciler için başarısını arttıracak yeri var. Hani özel derslerin ya da dershanenin ortamlarının faydası var. Zaten DYK'nın da faydası var ama yani yapılan geliştirmelerle daha faydalı olacağını düşünüyorum ben.” (Ö18),

“Akademik başarısının daha yüksek olmasını sağlıyor.” (Ö21)

Diğer yandan bazı katılımcılar gölge eğitim süreçlerinin öğretim programı bağlamında öğrencilerin derslere daha aktif katılım sağlamalarını kolaylaştırdığını şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Eğitim öğretim özellikle hani yine İYEP'ten gireceğim bizim çok fazla yaptığımız. Öğretim programıyla paralel gittiğimiz zaman çocuğa hani o derste bizim bir gün önce öğrettiğimiz ertesi gün hani onun beyinde yansıdığı için... bir şekilde ona derse katılım açısından ya da arkadaşları içinde hani daha özgüvenli parmak kaldırma, konuşma, söz isteme açısından faydalarını görüyoruz yani.” (Ö8),

“İşte bu da özel ders alan ya da destek eğitim kursu alan bir öğrencinin derslerinde daha aktif olmasını, akademik başarısının daha yüksek olmasını sağlıyor.” (Ö21)

Bununla birlikte gölge eğitimin öğretim programı bağlamında öğrencilerin derslerde hazır bulunuşluğunu sağladığını bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Hani öğrencinin öğretim sürecine olumlu yansımaları olur eğer öğrenci bunu verimli şekilde kullanabiliyorsa, en azından derse hazır gelme,” (MY7),

“Olumlu olarak da yani tabii ki öğrenci biraz daha yetişmiş geliyor.” (Ö18)

Diğer yandan bazı katılımcılar, gölge eğitimin öğretim programı bağlamında edinilemeyen kazanımların telafisini sağladığını şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Çocuk bazen o kalabalık grubun içerisinde o davranışı ne bileyim edinemeyebiliyor. Edinemediği davranışlardan da artık o kartopu büyüye büyüye büyüye bir çığ haline geliyor. Gölge eğitiminde o çığı eritmeye çalışıyoruz biz. Yani o çığ haline gelen o birikmişlikleri hallettiğiniz zaman da çocuk artık yaşlıtlarının seviyesine ulaşmış oluyor. Bizim buradaki hedef kitlemiz sınıfta başaramayan çocuk.” (M2),

“Birincisi müfredattaki... sınıf kalabalık olur. Farklı sebeplerden dolayı olur. Bir öğrenci, bir müfredattaki kazanımı alamadıysa gölge eğitimle bunu takviye edebilir.” (Ö5),

Bununla birlikte bazı katılımcılar gölge eğitim süreçlerinin öğretim programı bağlamında sınava yönelik hazırlıklarda öğrencinin farklı soru türlerini görebilmesini sağladığı ve soru çeşitliliğini arttırdığını şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Müfredattaki konuları yani biz tek cümleyle geçiştirebiliyorsak ya da tek soruyla üstünden geçebiliyorsak daha fazla soru daha fazla yönden değişmesini etkileyebilir. Başka birçok fazla bir şey yok sayın hocam.” (Ö3)

“Daha çok soru çözülmesini sağlıyorsun.” (Ö21)

Diğer bulgulara göre az sıklıkta ancak farklı yönetici ve öğretmenler tarafından ifade edilen, öğretim programının farklı olumlu yönlerini ifade eden ve tablodaki bulguları tamamlayan ve anlamlı kılan diğer bulguların; *tekrar olanağı sunma* (n=1; Ö25, n=1; MY6), *esnek öğretim* (n=1; Ö24), *akademik performans dengeleme* (n=1; Ö22), *sınıfın akademik seviyesinde gelişim* (n=1; Ö20), *bireyselleştirilmiş eğitim ve ilgi* (n=1; Ö19), *öğretmene profesyonel özerklik sağlama* (n=1; Ö16), *tam öğrenmeyi sağlama* (n=1; Ö15), *çocukta sosyal becerilerin gelişimi* (n=1; Ö8), *çocukta özgüven gelişimi* (n=1; Ö8), *eğitsel kapsayıcılık* (n=1; Ö6) ve *öğrenci gelişimine katkı* (n=1; Ö6), *ileri düzey müfredat kazanımları* (n=1; Ö5) ve *kazanımların pekiştirilmesi* (n=1; Ö5), *eğitsel verim* (n=1; Ö4) ve *gölge eğitime katılım motivasyonu* (n=1; Ö4), *müfredatın geliştirilmesi bilincini uyandırma* (n=1; Ö3), *öğrencide düşünme hızını geliştirme* (n=1; Ö3), *öğrenci motivasyonu* (n=1; Ö2), *müfredat revizyonu* (n=1; MY11), *olumlu yansımaları bulunmamaktadır* (n=1; MY9), *akademik gelişim gösterme* (n=1; MY7), *kalıcı öğrenme* (n=1; MY6), *gölge eğitimin boşluk doldurma işlevi* (n=1; MY5), *okul dışı bireyselleştirilmiş ders desteği* (n=1; MY4), *ebeveynin sorumluluğuna vekalet* (n=1; MY2), *tekrar ve pratik olanağı* (n=1; MY1) ve *zaman kazandırma* (n=1; MY1) ve *öğrencinin bütüncül gelişimine katkı* (n=1; M1) olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö16, gölge eğitimin öğretim programı bağlamında öğretmene profesyonel özerklik sağladığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Belirli bir kurs programı dağıtılıyor. Biz genelde bu işi daha iyi bildiğimiz için planı ve programı yapan sahada olduğumuz için, bu lafı da sürekli söylüyorum ama kendimize göre bir plan çiziyoruz. Yani çocukları yetiştirirken kurslarda kendimize göre bir plan çiziyoruz

ve o plan doğrultusunda gidiyoruz. Başarılı olduğumuzu görüyoruz. Arkadaşlarla kendimizi değerlendiriyoruz. Yani şöyle biraz daha işi kendi bildiğimiz gibi yapmaya çalışıyoruz. Böyle söyleyeyim.” (Ö16)

Başka bir katılımcı Ö15 ise gölge eğitimin öğretim programı boyutunda öğrencide tam öğrenmeyi sağladığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Dediğim gibi hocam tam öğrenmenin gerçekleşmesi...” (Ö15)

Diğer yandan katılımcılardan Ö6, gölge eğitimin öğretim programı bağlamında eğitsel yönden kapsayıcı bir nitelik taşıdığı ve öğrencinin gelişimine katkı sağladığını şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Böyle bir şey olmamış olsaydı ne olurdu? Geri kalan öğrenciler ayriyeten hani öğretmen daha çok desteklemek zorunda kalacaktı. Bu da haliyle işte diğer öğrenciler de sınıfta aynı sınıfta özel eğitim öğrencileri hem öğretmen için zor olacak hem öğrenci için zor olacak. Öğrencilerin eee hani ilerlemesine katkı sağlama açısından...” (Ö6)

Bununla birlikte katılımcı Ö3, gölge eğitimin öğretim programı boyutunda müfredatın geliştirilmesi bilincini uyandırdığı ve öğrencinin öğrenme sürecinde düşünme hızını geliştirdiğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Müfredattaki konuları yani biz tek cümleyle geçiştirebiliyorsak ya da tek soruyla üstünden geçebiliyorsak daha fazla soru daha fazla yönden değişmesini etkileyebilir. Başka birçok fazla bir şey yok sayın hocam. Dediğim gibi öğrencinin daha hızlı düşünmesini sağlayabiliyor.” (Ö3)

Tablodaki bulgular bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, “Program uyumu ve eşitleyicilik” bağlamında öğretim programının yoğun bir şekilde destekleyici, tamamlayıcı ve pekiştirici rolüne vurgu yapıldığı ve gölge eğitimin örgün öğretim programıyla çatışmadan onunla uyum içerisinde yürütüldüğü ve eksik konu ve farklı öğrenme hızı sorunlarına eşitleyici çözümler getirdiği değerlendirilmiştir.

“Başarı” bağlamında ise sınavlara hazırlık ile akademik başarının birbirleriyle yakından ilintili olması, gölge eğitimin öğretim hedefleri, sınav stratejisi ve performans başlıklarında yararlı olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Diğer yandan gölge eğitimin öğretim programı bağlamında eğitim-öğretim süreci üzerinde sınıf içi olumlu yansımalar değerlendirildiğinde, hazır bulunuşluk ve aktif katılımı artışı, sınıf içinde etkileşim kalitesini yükselttiği ve öğretmenin özerklik hissi ve uygulamalı öğrenme gibi kodların, eğitim-öğretim sürecine esneklik kattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buna karşın katılımcı MY9’un, “*olumlu yansıma yok*” ifadesi, koşullara uygun planlama yapılmadığında öğretim programının eğitim-öğretim sürecine yarar sağlamayacağı çıkarımına ulaştırmıştır. Bulgular, gölge eğitimin öğretim programına uyumlu olarak tamamlayıcı nitelikte bir işlev gördüğünü, konu eksiklerini giderip öğrenmeyi pekiştirdiğini, sınav başarısı ve sınıf içi katılımı desteklediğini, bunun yanında öğretmen özerkliği, uygulamalı öğrenme ve kapsayıcılık gibi alanlarda örtük kazanımlar ürettiğini göstermektedir.

Tablo 18: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretim Metotları Bağlamında Eğitim-Öğretim Süreci Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Sosyal becerilerin gelişimi	3	Ö9, Ö10, Ö16
	Olumlu yansımaları bulunmamaktadır	3	MY2, MY9, Ö3
	Bireyselleştirilmiş öğretim	2	Ö22, Ö24
	Bağlam duyarlı Pedagoji	2	Ö4, Ö5
	Öğretmenin mesleki gelişimine katkı	2	MY3, MY11
	Birebir eğitimde yöntem esnekliği olanağı	1	Ö1
	Öğrenciye yeni bakış açıları kazandırma	1	MY11

Öğrenme ortamlarında esneklik sağlama	1	MY11
Öğretim yöntemlerinde esneklik ve çeşitlilik olanağı	1	Ö26
Öğretmenin mesleki gelişimine katkı	1	Ö25
Öğrenme sürecinde esneklik	1	Ö23
Zamanda esneklik	1	Ö23
Öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi	1	Ö23
Bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi	1	Ö21
Bütüncül öğrenme	1	Ö21
Anında dönüt olanağı	1	Ö21
Birebir eğitim ve yüz yüze etkileşim	1	Ö21
İhtiyaca dayalı öğretim yaklaşımı	1	Ö20
Öğretim yöntemlerinin uyarlanması	1	Ö19
Uygulamalı ve gözleme dayalı öğrenme	1	Ö18
Öğrencinin bütüncül gelişimi	1	Ö16
Tam öğrenme	1	Ö15
Eğitim-öğretimin takibi ve planlaması	1	Ö13
Öğrencide çalışma disiplini geliştirme	1	Ö13
Çoklu kaynaktan öğrenme becerisi geliştirme	1	Ö12
Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi geliştirme	1	Ö12
Akranlar arası etkileşim ve öğrenme	1	Ö12
Farklı öğrenme yöntemlerini deneyimleme	1	Ö12
Akademik başarıda artış	1	Ö12
Pragmatik odak	1	Ö11
Hedef odaklılık	1	Ö11
Kaynak çeşitliliği olanağı	1	Ö10
Görselleştirme ve dramatizasyonla kalıcı öğrenme	1	Ö8

Tekrar yoluyla pekiştirme	1	Ö7
Yaratıcı ve etkileşimli öğretim uygulamaları	1	Ö7
Materyal ve oyun temelli öğretim yaklaşımı	1	Ö7
Kalıcı öğrenme	1	Ö6
Görselleştirme ve dramatizasyon yoluyla ilgi uyandırma	1	Ö6
Öğrenci motivasyonu	1	Ö5
Uygulama temelli eğitim	1	Ö4
Öğrenci isteğine göre yönlendirme	1	Ö4
Öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretimde esneklik	1	Ö3
Herhangi bir fikrim yok	1	Ö2
Etkileşimli ve pratiğe dayalı öğretim	1	Ö1
Sınav başarısı	1	MY10
Seviyeye uygun öğretim	1	MY8
Pozitif yönlendirme ve Motivasyon	1	MY7
Hedef odaklı pratik kazanımı	1	MY6
Sınavlara hazırlık odaklı spesifik teknik kullanımı	1	MY5
Öğrenmede bireyselleştirme ve etkileşim	1	MY4
Güncel soru tiplerine duyarlılık	1	MY3
Güncel yayınları takip	1	MY3
Güncel öğretim yöntemlerini izleme	1	MY3
Öğrenci tercihlerinin öğretim yöntemlerini belirleyiciliği	1	MY3
Alternatif öğretim yöntemlerine yönelme fırsatı	1	MY1
Öğretim yöntemlerinde esneklik ve uyum	1	MBY1
Oyun temelli öğrenme yaklaşımı	1	MBY1
Öğrenci merkezli öğretim yöntemi talebi	1	MBY1
Dijital kaynakların pekiştireç işlevi	1	MBY1
Çoklu duyuşal öğrenme	1	MBY1

Deneyimlerin transferi olanağı	1	M2
Zaman yönetimi	1	M1
Soru-cevap olanağı	1	M1
Tekrar olanağı	1	M1

Tablo 18’de yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim metotları bağlamında eğitim-öğretim süreci üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların bir yanda “kişiselleştirme” ve “esneklik odaklı öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi”, diğer yanda ise “sınava hazırlık” ve “pragmatik kazanımlar” olmak üzere iki grupta yoğunlaştığı saptanmıştır. Bununla birlikte bulguların iki karşıt görüş arasında dengelendiği, bazı katılımcıların yoğun bir şekilde “sosyal becerilerin gelişimi” (n=3; Ö9, Ö10, Ö16) temasını ifade ederken, bazı katılımcıların ise “olumlu yansımalar bulunmamaktadır” (n=3; MY2, MY9, Ö3) şeklinde karşıt görüş ifade ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte tablo incelendiğinde bireyselleştirilmiş öğretim (n=2; Ö22, Ö24) ve bağlam duyarlı pedagoji (n=2; Ö4, Ö5) ile öğretmenin mesleki gelişimine katkı (n=2; MY3, MY11) kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Bulgular, kodlar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde kişiselleştirme kodunun esneklik koduyla, sınav odaklılık kodunun tekrar ve zaman yönetimi koduyla ve görselleştirme kodunun kalıcı öğrenme ve motivasyon koduyla yakından ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda bazı katılımcılar gölge eğitimin öğretim metotları bağlamında öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiklerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Giden çocuklar için hani çok da biraz önce dedim. Jimnastik kursuna giden öğrencilerimiz için özel eğitim alan öğrencilerimiz için...Hani müfredata uygun hareket edildiği sürece çocuklarda olumlu katkıları, sosyalleşme, kendini ifade etme konusu çok güzel etkileri oluyor.” (Ö9),

“Şimdi burada ... somut ifadeler karşımıza çıkması gerekiyor. Öğrencilerin mesela burada kendini ifade etmesi gerekiyor. Birebir yüz yüze iletişimin olması gerekiyor.” (Ö10),

Diğer yandan bazı katılımcılar, gölge eğitimde bireyin farklılıklarına uygun bireyselleştirilmiş öğretim verilmesini sağladığını ve bunun olumlu olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“E çocukla bire bir yol almak da daha faydalı tabi ki çünkü kişiye özel teknik belirliyorsunuz. Öteki türlü biz düz anlatım yapıyoruz, düz anlatım dışına çıkamıyoruz ki hani kalabalık sınıflarda.” (Ö22),

“Sadece düşündüğümde şu geliyor aklıma. Öğretmen oradaki bireysel anlamda dersine gelen öğrenciler veya dersanelerde çalışıyorsa bir yerde bir kurs veriyorsa oradaki öğrencilerin seviyesine bakıp okuldaki öğrencileri analiz edip, onlara göre seviye ayarlaması yapabilir. Hani daha kolay olabilir belki öğretmen açısından. Ya da kullanacağı test materyali anlamında.” (Ö24)

Bununla birlikte gölge eğitimin bağlamsal koşullara uygun pedagojik öğretim metotlarının kullanılmasına olanak sağladığı bazı katılımcılar tarafından şu düşüncelerle ortaya konulmuştur;

“Bu da metot değiştirmeye itiyor beni. Bu metodu değiştiren de işte sınıfın kalabalıklığıysa sınıfın kalabalıklığı uygunsa ve araç gereç malzeme yetersizliği ise malzeme yetersizliği. Bu gölge eğitimde zaten buna yönelik olduğu için her şeyiyle hazır halde olmam gerektiğiyle alakalı bir durum. Zaten hazır olduğu için de bunlar daha verimli, daha kolay hale geliyor.” (Ö4),

“Kalabalık sınıflarda tam amacına ulaşamayan şeyler, gölge eğitiminde istekli öğrenci ve daha az belki öğrenci grubu olduğu için daha faydalı bir şekilde öğretilir.” (Ö5)

Diğer yandan bazı katılımcı yöneticiler, gölge eğitimin öğretmenin mesleki gelişimine pozitif katkılar sağladığını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Sadece dediğim gibi öğretmenin uyguladığı öğretim metotları öğretmen kendisini yeniliyor mu?” (MY3),

“Yani şimdi tabii ki bu insanlar da takla atarak ders anlatmıyorlar. Oradakiler de birer öğretmen yani özel derstir ya da özel kurumlarda, etütlerde ders veren hocalar da birer öğretmen, aynı fakültelerden mezun insanlar okuldaki insanlar da öyle. Şimdi demek ki burada bir performans farkı var. Yani öğretmenin özel eğitimde gösterdiği performansla devlet kurumunda gösterdiği performans farklı. O zaman burada öğretmen de kendini revize etme şansı bulur. Yani bu çocuk örnek veriyorum, rasyonel sayıları özel derste anlayıp okulda anlamadıysa demek ki orada öğretmenin kendini ya da anlatım şeklini, öğretim metodunu revize etmesi gerekir. Belki bu olumlu bir katkı olabilir. Bunu görüyor olması diyelim.” (MY11)

Tüm bu bulgulara karşın bazı katılımcılar gölge eğitimin öğretim metotları bağlamında olumlu yansımaları bulunmadığını şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani çok farklı yöntem teknik kullanılıyor mu diye düşünüyorum, zannetmiyorum yani. Dershanede özel kurslar ya da işte DYK'larda devletin açtığı ücretsiz kurslarda okuldan farklı bir yöntem uygulanıyor mudur? Zannetmiyorum. Yani okulda da öğretmen hangi yöntem tekniklerle konuyu anlatmaya çalışıyorsa İu bence diğerlerinde de benzer şeyler uygulanıyor. Yani ekstra şu yapılıyor diyebileceğim bir şeye şahit olmadım açıkçası.” (MY2),

“Gölge eğitimciler daha çok soru cevabı kullandıkları için çok fazla eğitim öğretim faaliyetlerine eğitim öğretim açısından bir olumlu yansıması olduğunu düşünmüyorum.” (Ö3)

Katılımcılar kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğretimi gölge eğitimin en belirgin katkısı olarak betimlemişlerdir. Bu doğrultuda, bireyselleştirilmiş öğretim (n=2; Ö22, Ö24) ile birlikte birebir eğitimde yöntem esnekliği (n=1; Ö1), öğrenci ihtiyaçlarına göre esneklik (n=1; Ö3), öğrenci isteğine göre yönlendirme (n=1; Ö4), öğretim yöntemlerinde esneklik ve çeşitlilik (n=1; Ö26), öğretim yöntemlerinin uyarlanması (n=1; Ö19), öğrenme ortamlarında, süreçte ve zamanda esneklik (n=1; MY11, n=1; Ö23) ve bireyselleştirilmiş

öğrenme deneyimi (n=1; Ö21) az sıklıkta ifade edilmiş de olsalar anlamlı atıflar oldukları belirlenmiştir. Bu alt temaların yanında *anında dönüt* (n=1; Ö21), *yüz yüze etkileşim* (n=1; Ö21) ve *ihtiyaca dayalı öğretim* (n=1; Ö20) temaları kod ilişkilerinin öğrenci merkezli uygulamalar etrafında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular içerisinde katılımcı Ö3, gölge eğitimde öğretim metotlarının öğrencinin ihtiyaçlarına göre esnek uygulanabildiğini şu düşüncesiyle ifade etmiştir;

“Ha öğretmen kendi öğrencisine bağlı olarak yavaşlayabilir ya da hızlanabilir. Az soruyla geçebilir ya da çok soruyla geçebilir. Sadece bu avantajı var diye düşünüyorum. Yani eğitim öğretimde birebir anlatımlarda özellikle gölge eğitim söz konusu olduğunda Öğretmen kendini öğrenciye göre ayarlaması söz konusu.” (Ö3)

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde bazı katılımcılar öğretim metotlarının uygulama ve görsel-işitsel açıdan zenginleştirme boyutunu vurgulamışlar ve bunu, *uygulamalı ve gözleme dayalı öğrenme* (n=1; Ö18), *etkileşimli ve pratiğe dayalı öğretim* (n=1; Ö1), *yaratıcı ve etkileşimli uygulamalar* (n=1; Ö7), *materyal ve oyun temelli yaklaşım* (n=1; Ö7), *çoklu duyuşsal öğrenme* (n=1; MBY1) ve *akranlar arası etkileşim ve öğrenme* (n=1; Ö12) temalarıyla ifade etmişlerdir. Diğer yandan kalıcılığı artıran alt kodlar *görselleştirme ve dramatizasyonla ilgi ve kalıcılık* (n=1; Ö6, n=1; Ö8), *kalıcı öğrenme* (n=1; Ö6), *tekrar yoluyla pekiştirme* (n=1; Ö7) ile ifade edilmiştir. Ayrıca *bütüncül öğrenme* (n=1; Ö21) ve *öğrencinin bütüncül gelişimi* (n=1; Ö16) temaları, metot uygulamalarının bireyin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutuna da dokunduğunu göstermiştir.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö6, gölge eğitimin kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve katılımcı Ö21 ise bütüncül öğrenme olanağı sunduğunu şu düşünceleriyle vurgulamışlardır;

“O öğrenciler açısından da zaten okuma yazmada sıkıntı yaşayan bir çocuk drama yoluyla oyunlaştırarak daha daha iyi öğreniyor, daha kalıcı öğrenmiş oluyor. Bu da ona destek vermiş oluyor bence.” (Ö6),

“Yöntem ve metot babında değerlendirildiğinde, yani birebir eğitim olması, yüz yüze eğitim olması çocuğun sorunlarıyla birebir ilgilenilmesi anında dönüt alınması, işte bunlar sağlandığı zaman öğrencinin öğrenmesi bir bütün halinde ilerlemeye başlıyor.” (Ö21)

Bununla birlikte tablodaki bulgular değerlendirildiğinde öğretim metotlarının eğitim-öğretim sürecine olumlu yansımalarının olduğu bulguların yoğunlaştığı ikinci grubun performans ve sınav odaklı uygulamalar olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda, *sınav başarısı* ($n=1$; MY10), *seviyeye uygun öğretim* ($n=1$; MY8), *hedef odaklı pratik* ($n=1$; MY6) ve *pozitif yönlendirme ve motivasyon* ($n=1$; MY7). Öğretmen yöneticiler tarafında sınavlara *hazırlık odaklı spesifik teknikler* ($n=1$; MY5), *güncel soru tiplerine duyarlılık*, *güncel yayınları takip ve güncel yöntemleri izleme* ($n=1$; MY3) kodları, gölge eğitimin okuldaki öğretimden geri kalınmamasını güçlendiren bir güncel kalma işlevi üstlendiğini ortaya koymuştur. Uygulama boyutunda ise, *zaman yönetimi*, *soru-cevap*, *tekrar olanağı* ($n=1$; M1) ve *deneyimlerin transferi* ($n=1$; M2) gibi atıflar, kodlar arası ilişkiler bağlamında sınav ve uygulama kodlarıyla yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular içerisinden yöneticilerden M1, gölge eğitim süreçlerinde kullanılan öğretim metotlarının zaman yönetimi, soru-cevap ve tekrar olanakları sunduğunu ve yönetici M2 ise deneyimlerin transferi olanağı sağladığını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Yine zamanla ilgili yine destekleme yetiştirme kursları bağlamında söylüyorum bunu, olumlu yansımaları vardır bunda. Hani tek yani soru cevap kısmını daha fazla yapabilirsiniz. Hocam tekrar var burada.” (M1),

“Ya şimdi. O tip çocukta tekrar karşılaşıp o arkadaşımız meslek hayatı boyunca. Şimdi o öğretmen arkadaşımız için de bir tecrübe oluyor. Onunla ilgili o sorunu çözdüğü zaman ve ileride benzer bir çocukla benzer bir sorunla karşılaştığı zaman o tecrübeye o diğerinin üzerinde de uygulama şansına sahip. Ha bak benim 2 sene önce böyle bir öğrencim vardı. Onunla bu sorunu şu şekilde çözmüştük. Bunu bir denemeliyim der. Öğretmenin yaşanmışlığı artıyor. Problem çözme kabiliyeti artıyor.” (M2)

Tablodaki diğer bulgular içerisinde “Öğretmenin mesleki gelişimi” ve “bağlam duyarlı pedagoji” temaları irdelendiğinde *bağlam duyarlı pedagoji* (n=2; Ö4, Ö5) ile *öğretmenin mesleki gelişimine katkı* (n=2; MY3, MY11; n=1; Ö25) atıfları, okuldaki dersin uygulamalarına mesleki öğrenme çıktısının yansıdığını ortaya koymuştur. Diğer yandan *eğitim-öğretimin takibi ve planlaması* (n=1; Ö13), *öğrencide çalışma disiplini* (n=1; Ö13) ve *öğrenciye yeni bakış açıları kazandırma* (n=1; MY11) öğretimsel liderliğin sınıf uygulamalarına yansıdığını ortaya koyan göstergeler olduğu değerlendirilmiştir.

Bu bulgular bağlamında yönetici MY11, gölge eğitimde kullanılan öğretim metotlarının öğrenciye yeni bakış açıları kazandırdığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani çocuk burada öğrenemediğini orada belki öğreniyor ya da yeni bir bakış açısı kazanıyor. Farklı bir pencereden bakmaya çalışıyor.” (MY11),

Diğer yandan katılımcı öğretmen Ö13, gölge eğitimde kullanılan öğretim metotlarının öğrenciye çalışma disiplini kazandırdığını şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Buradaki şey eğitim öğretim, faaliyet ve metotları eee eğitim öğretim sürecine olumlu yansımaları, öğrencinin belli bir disiplinde ders çalışma...” (Ö13)

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim metotları bağlamında eğitim öğretim sürecine, kaynak çeşitliliği sağlaması ve teknolojiyle pekiştirme olanağı sunması bağlamında olumlu yansımaları bulunduğu saptanmıştır. Bu kapsamda *kaynak çeşitliliği* (n=1; Ö10), *çoklu kaynaktan öğrenme becerisi* (n=1; Ö12), *dijital kaynakların pekiştireç işlevi* (n=1; MBY1) ve *öğrenci tercihlerinin yöntemi belirlemesi* (n=1; MY3) kodlarının gölge eğitimde materyal ve platform çeşitlenmesinin öğrenmeyi pekiştiren bir “ekosistem” kurduğunu göstermiştir. Ayrıca, *oyun temelli öğrenme* (n=1; MBY1) ve *öğrenci merkezli öğretim talebi* (n=1; MBY1) de bu ekosistemin pedagojik yönünü tamamladığı çıkarımına ulaşılmıştır.

Bu bulgular kapsamında yönetici MBY1, gölge eğitim süreçlerinde kullanılan öğretim metotları aracılığıyla oyun temelli öğrenme sağlanabildiğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Bazen şununla da karşılaşıyoruz, öğrenci mesela öğretmenlik yaptığım yıllardan örnek vereyim. Öğrenci diyor ki öğretmenim ben dershanede bu konuyu şöyle anlamıştım, öğretmenim şöyle anlatmıştı. Şöyle güzel bir oyun oynamıştık, siz de oynatır mısınız? Tabii ki diyorum, oynatırım.” (MBY1)

Buna karşın az sayıda katılımcı *“olumlu yansımalar bulunmamaktadır”* (n=3; MY2, MY9, Ö3) diyerek karşıt bir görüş sunmuş, bir katılımcı da *“herhangi bir fikrim yok”* (n=1; Ö2) görüşünü ortaya koymuştur. Bu durum, gölge eğitim faaliyetlerinde öğretim metotlarının eğitim-öğretim sürecine katkısının bağlama, uygulama kalitesine ve beklentiye dayalı olduğunu ve herkes için artı bir değer üretmediği değerlendirilmesine ulaşılmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda gölge eğitim faaliyetlerinde öğretim metotlarının eğitim-öğretim sürecine yansıyan olumlu sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, gölge eğitimin özellikle “kişiselleştirme”, “esneklik”, “uygulamalı ve görsel zenginleştirme” ve “sınav uygulamaları” üzerinden okuldaki öğretim süreçlerini ayarlama ve bu süreçleri pekiştirme işlevi gördüğünü, bunun da öğrencinin katılımını ve kalıcı öğrenmeyi güçlendirdiğini, öğretmenin mesleki bilgisini güncellediğini ancak bağlama bağlı sınırlılıklar nedeniyle her durumda aynı düzeyde olumlu etki oluşturmadığını göstermiştir.

Tablo 19: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Bu Faaliyetlere Katılım Durumu Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Aktif katılım	10	MY1, MY3, MY7, MY11, Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö11, Ö22
	Konu eksiklerinin giderilmesi	5	M1, MY10, Ö19, Ö23, Ö24
	Akademik başarıda artış	5	MY8, MY10, MY11, Ö18, Ö22
	Özgüven gelişimi	4	Ö12, Ö18, Ö20, Ö22
	Sosyalleşme	4	MY8, MY10, MY11, Ö12
	Sosyal becerilerin gelişimi	3	Ö9, Ö20, Ö22
	Olumlu yansımaları bulunmamaktadır	3	MBY1, MY9, Ö21
	Bütüncül gelişim sağlama	3	MY6, MY8, Ö18
	Akademik fayda	2	Ö13, Ö24
	Öz farkındalık oluşumu	2	Ö8, Ö9
	Öğretmen memnuniyeti	2	Ö4, Ö7
	Yüksek katılım	1	Ö26
	Olumlu katılım deneyimi	1	MY7
	Çevrim içi faaliyetlere aktif katılım	1	Ö11
	Öğrenci katılımında artış	1	Ö25
	Öğrenci gelişimi	1	Ö25
	Kayıt dışılığın önlenmesi	1	Ö25
	Düşük stres düzeyi	1	Ö23
	Motivasyon	1	Ö22
	Akran öğrenmesi	1	Ö22
	Akademik ve davranışsal gelişim	1	Ö20
	Bilgi eksikliğinin giderilmesi	1	Ö20
	Olumlu benlik algısı	1	Ö19
	Duygusal iyilik hali	1	Ö19
	İçsel motivasyon sonucu aktif katılım	1	Ö16
	Öz-Yeterlik algısı gelişimi	1	Ö16
	İçsel motivasyon artışı	1	Ö15
	Öğrenmenin gerçekleşmesi	1	Ö15
	Akademik başarı	1	Ö12

Kendini gösterme isteği	1	Ö12
Eğitim harcamalarına atfedilen önem	1	Ö11
Okul türüne göre hazır bulunuşluk ve beklenti farklılıkları	1	Ö10
Akran etkisiyle katılımı artış	1	Ö7
İstekli katılımın etkililiği ve verimliliği	1	Ö6
Akademik gelişim	1	Ö6
Fırsat eşitliği	1	Ö5
Yapılan işten keyif alma	1	Ö4
Disiplin gelişimi	1	Ö4
Öğrencinin ilgisinde artış	1	Ö4
Eğitim harcamalarına atfedilen önem	1	Ö3
Başarı arzusu	1	Ö1
Farklı bakış açıları kazanma	1	MY11
Farklı öğretim yaklaşımları deneyimleme	1	MY11
Sosyal entegrasyon	1	MY8
Veli desteği	1	MY7
Kontrollü ortam	1	MY6
Okulda kalma süresinde pedagojik amaçlı artış	1	MY6
Bireysel gelişimde artış	1	MY5
Bireysel sorumluluk alma durumunda akademik başarı	1	MY4
Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinde artış	1	MY2
Telafi edici öğrenmenin gerçekteşmesi	1	MY2
Derslere karşı olumsuz duygularda azalma	1	MY2
Okulun iş yükünün hafiflemesi	1	MY2
Aile desteği ve yönlendirme	1	M2

Tablo 19’da yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin bu faaliyetlere katılım durumları üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir bölümü tarafından gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencinin derse ve çalışmalara aktif katılımını güçlendirdiği ortak paydasında birleştikleri saptanmıştır. Bu kodun, en yüksek değinme sıklığına ($n=10$) sahip olduğu ve MY1, MY3, MY7, MY11, Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö11, Ö22 katılımcıları tarafından vurgulandığı belirlenmiştir. “Aktif katılım” temasının, “akademik fayda ve başarı”, “özgüven ve sosyalleşme” ile “konu eksiklerinin telafisi” temalarıyla yakından ilintili olduğu, bu durumun da katılımın hem bilişsel (başarı–telafi) hem de duyuşsal ve sosyal (özgüven–sosyalleşme) çıktılarla eşzamanlı olarak bir bütünlük gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gölge eğitim faaliyetlerine öğrencilerin aktif katılım sağladıkları ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Yani öğrencilerin katılım durumu şöyle, zaten öğrenci ıı katılım üst düzeyde gölge eğitim faaliyetlerine. Çünkü neden? Yani bilemiyorum yani bunun belki yani parasıyla da alakası olabilir. Yani çocuk okuldaki okulu dersi bırakıp özel derse giden çocuklar var. Yani okulda yok yazılmayı kabul ediyor. Yani bütün öğleden sonra ama o dersin mesela hocası diyor ki bu hafta diyor akşam yedide yapamayacağım. Öğleden sonra üçte gel diyor. Çocuk okulu bırakıp gidiyor üçte. Yani anlatabiliyor muyum yani? Katılım konusunda gölge eğitim faaliyetlerine katılımın örgün eğitim faaliyetlerine katılımdan çok daha üst üst düzey olduğunu kesinlikle söyleyebilirim.” (MY3),

“Yani şimdi buna da direkt aklıma maddi yön geldi. Şimdi işin ucunda para olunca bir paralı bir özel ders veya dershaneye öğrencilerin katılmaması zaten mümkün değil. Katılım bir de gönül, yani tabii veli baskısı da biraz oluyor da öğrenci istekli ise gönüllü ise katılım bağlamında olumlu. Yani o işin ucunda bir sınav kazanma telaşı veya amacı olduğu için telaş demeyelim yani sınav çocuğun bir amacı var. Bir üniversite, iyi bir lise kazanmak

istiyor, iyi bir üniversite kazanmak istiyor bir amacı olduğu için. Bu bağlamda katılım gayet iyi. Yani bu faaliyetlere katılım durumlarında bir sıkıntı yok.” (Ö1)

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde bazı bulguların başarı ve öğrenme sürecinin telafisi boyutlarına odaklandığı saptanmıştır. Bu bağlamda, *konu eksiklerinin giderilmesi* (n=5: M1, MY10, Ö19, Ö23, Ö24) teması, telafi sayesinde derse katılımın anlamlı hale geldiği ve öğrencide akranlarını konu bakımından “yakalama” duygusunun güçlendiği bildirilmiştir. Diğer yandan öne çıkan diğer temanın ise *akademik başarıda artış* (n=5; MY8, MY10, MY11, Ö18, Ö22) olduğu ve başarı artışının çoğunlukla önceki telafi ve düzenli katılımı ilişkili olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Bununla birlikte *akademik fayda* (n=2; Ö13, Ö24) teması, sınav ve derse özgü çıktıların doğrudan katkı sağladığını ortaya koymuştur. *Öğrenmenin gerçekleşmesi* (n=1; Ö15) ve *telafi edici öğrenmenin gerçekleşmesi* (n=1; MY2) gibi az sıklıkta belirtilen ifadeler, telafi-öğrenme-başarı zincirini destekleyen bulgular oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Başarı ve öğrenme sürecinin telafisi bağlamındaki bu bulgular içerisinde yine çok sayıda katılımcı öğrencilerin konu eksiklerinin giderilmesinde gölge eğitsel süreçlerin olumlu yansıdığını şu sözleriyle aktarmışlardır;

“Hocam olumludur onu yine destekleme yetiştirme kursları anlamında söyleyeyim. Mutlaka katkısı vardır. Özel öğretim kursları veya işte özel derslerin de özel şey destekleme yetiştirme kursları anlamında söylediğimizde dediğim gibi öğrencinin daha fazla...İki eksiklerini görüp daha fazla ıı bilgi edinmesini veya eksiklerinin kapatılması yönünde olumlu yansımaları var.” (M1),

“Eksik kalan yanlarını, yönlerini tamamlıyorlar. Bu yönden iyi.” (MY10),

“Olumlu açıdan nasıl değerlendiriyorum? Eksiklerini kapatıyorlar. Okulda anlamadıkları yerleri kapatıyorlar.” (Ö23)

Bazı katılımcılar ise öğrencilerin gölge eğitim etkinliklerine aktif katılmaları durumunda akademik başarılarının artacağını şu düşünceleriyle aktarmışlardır;

“Yani başarı sağlayabilen hani başarısı arttırılabilen öğrencilerimizi bir hayli görüyoruz dediğim gibi az önce de söyledik, biz mesela geçen sene 12 tane lisans öğrencisi yerleştirmişiz. Bir meslek lisesi için gerçekten bu yadsınamayacak kadar önemli bir başarı. Bu anlamda güzel.” (MY8),

“Akademik olarak da daha başarılı olmaya başlıyorlar.” (MY10),

“Arttırır diye düşünüyorum başarı durumunu.” (Ö22)

Bununla birlikte gölge eğitime katılımın öğrenciler üzerinde akademik fayda sağladığı bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Olumlu yansımaları yine sadece akademik bağlamda faydalı olduğunu düşünüyorum. Onun dışında bir şey yok.” (Ö13),

“Yani buna isteyerek giden öğrencinin hani kendisi online bir şeyden de kullanıyor olsa böyle özel derste dersten de fark etmez akademik anlamda faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö24)

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde öğrencinin duyuşsal ve sosyal açıdan güçlendiğine vurgu yapan bulgulara da ulaşılmıştır. Bu kapsamda öne çıkan temaların, *özgüven gelişimi* (n=4; Ö12, Ö18, Ö20, Ö22), *sosyalleşme* (n=4; MY8, MY10, MY11, Ö12) ve *sosyal becerilerin gelişimi* (n=3; Ö9, Ö20, Ö22) oldukları saptanmıştır. Yine benzer bir şekilde *öz-farkındalık* (n=2; Ö8, Ö9), *olumlu benlik algısı* (n=1; Ö19), *öz-yeterlik algısı* (n=1; Ö16) ve *duygusal iyilik hâli* (n=1; Ö19) gibi alt kodlar, öğrencinin “yapabilirim” algısının güçlendiğini ve derslere katılım durumunu güçlendirdiğini göstermiştir. Ayrıca az sıklıkta ifade edilen *yapılan işten keyif alma* (n=1; Ö4) ve *başarı arzusu* (n=1; Ö1) aynı durumu yansıttığı ve “yapabilirim” düşüncesinin öğrencide yerleştiği çıkarımına ulaşılmıştır.

Öğrencinin duyuşsal ve sosyal yönden güçlendiğini ortaya koyan bu bulgular içerisinde öne çıkan bulgulardan gölge eğitime katılımın “özgüven gelişimi” sağladığı bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Bir kere öğrencide her şeyden önce özgüven gelişecek.” (Ö20),

“Ya ister istemez çocuk konuyu kavradığı zaman kendine bir özgüveni geliyor.” (Ö12)

Diğer yandan gölge eğitime katılımın öğrencinin sosyalleşme sürecine olumlu yönde katkı sağladığı bazı katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır;

“Daha çok sosyalleşmeye başlıyor çocuklar.” (MY10),

“Sosyalleşmesini sağlıyor.” (Ö12)

Bununla birlikte gölge eğitime katılımın, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesini sağladığı bazı katılımcıların şu görüşleriyle betimlenmiştir;

“Tamamen kendini ifade etme konusunda, kendini keşfetme konusunda çok olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum.” (Ö9),

“Olumlu yansımaları bir kere öğretmenle birebir diyalog kurdukları için kendilerini daha iyi ifade ederler.” (Ö22)

Gölge eğitime katılım diğer yandan öğrencilerin öz-farkındalığının gelişimine olumlu yansıdığı bazı katılımcıların şu görüşleriyle ortaya konmuştur;

“Yani ona anlattığın zaman hani “bak gel senin için çok faydalı olacak” ya da “sen şu şekilde ilerleyeceksin”. “Arkadaşlarınla beraber aynı düzeyde olacaksın” dediğimiz zaman zaten çok istekli hale geliyor.” (Ö8),

“Kendini keşfetme konusunda çok olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum.” (Ö9)

Diğer yandan tabloda öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım durumu ve okula yansımaları ile ilgili bulgular incelendiğinde, *yüksek katılım/artan katılım* (n=1; Ö26, n=1; Ö25) ve *çevrimiçi faaliyetlere aktif katılım* (n=1; Ö11), temaları, katılımın türü ve yoğunluğunda artış yaşandığını vurgulamıştır. Bununla birlikte *kayıt dışılığın önlenmesi* (n=1; Ö25), *okulun iş yükünün hafiflemesi* (n=1; MY2) ve *öğretmen memnuniyeti* (n=2; Ö4, Ö7) kodları, bireysel kazanımların okula olumlu yansıdığını ortaya koymuştur.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö25, gölge eğitime katılımın kayıt dışılığın önlenmesine katkıda bulunduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Artık biraz daha Bakanlık bunu şey hale getirdi dedi ki, ya bu yapılıyor artık yani bunu engelleyebileceğimiz bir durum değil yani bu da olacak. Yapılacak bir şekilde bunu engellemek yerine biraz daha böyle hani kayıt dışını ya da merdiven altını engellemeye çalıştık ki, bence doğru bir davranıştı bu yani. Bu olduğu zamanda çocukların katılım oranları daha fazla arttı. Daha çok oldu eskiden yasaktı, gitmek istemiyordu çocuk ya da işte hani dershaneler de ya da etüt merkezleri de bunları açarken böyle çok şey yaşıyorlardı. Şimdi o anlamda bir sıkıntı da kalmadı çok fazla yani. Hani biz 2012 öncesine neredeyse geri döndük gibi oldu. Yani artık özel dershaneler olduğu gibi sisteme katıldı, devam ediyorlar. Yani tabii ki öğrencinin katılımında bu daha fazla oldu. Yani bu anlamda katılımı anlamında daha fazla oldu.” (Ö25)

Diğer yandan yönetici MY2, öğrencilerin gölge eğitime katılımlarının okuldaki iş yükünü hafiflettiğini şu sözlerle vurgulamıştır;

“Okulun işini kolaylaştırıyor. Yani bu üzücü ama eee hani dediğim gibi okulda halledememenin stresini ortadan kaldırıyor.” (MY2)

Tabloda motivasyon içerikli temalar değerlendirildiğinde *motivasyon* (n=1; Ö22), *içsel motivasyon artışı* (n=1; Ö15) ve *içsel motivasyon sonucu aktif katılım* (n=1; Ö16) temalarının sürecin sadece dış baskılarla değil, giderek içselleşen bir öğrenme isteğiyle sürdüğünü vurgulamıştır. Benzer bir şekilde *kendini gösterme isteği* (n=1; Ö12) ve *öğrencinin ilgisinde artış* (n=1; Ö4) kodları, öğrencinin içsel motivasyonunun davranışlarına yansıdığını ortaya koymuştur. *Akran öğrenmesi* (n=1; Ö22) ve *akran etkisiyle katılım artışı* (n=1; Ö7) kodları, gölge eğitim faaliyetlerine katılımın akran çevresi aracılığıyla yayıldığını göstermiştir.

Bu bulgular doğrultusunda gölge eğitime katılımın öğrencide içsel motivasyonda artış sağladığı katılımcı Ö15 tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Çocukta bir olumlu motivasyon gerçekleşiyor.” (Ö15)

Katılımcılardan Ö4 ise gölge eğitimin öğrencilerin katılım durumu bağlamında bir diğer olumlu yansımasının da öğrencinin derse ilgisinde artış sağlaması olduğunu şu sözlerle ortaya koymuştur;

“Bu da belki bir nevi çocuğun buna karşı ilgisi artıyor. Bizim de burada çocukta ilgiyi arttırmak, disiplini arttırma, sevdiği işi yapabilme davranışlarını sergileme gibi olumlu davranışlar var.” (Ö4)

Başka bir katılımcı Ö22 ise gölge eğitime katılımın öğrencilerde akran öğrenmesi sağladığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Hani biraz da arkadaşlık ilişkisi içinde öğrenebilirler.” (Ö22)

Buna karşın üç katılımcı (MBY1, MY9, Ö21) *“olumlu yansımaları bulunmamaktadır”* (n=3) diyerek karşıt bir görüş savunmuştur. Az sayıda katılımcının bu görüşü, çoğunlukla olumlu görüşlerin bildirildiği bu tablo içerisinde eleştirel bir denge sağladığı ve gölge eğitim faaliyetlerine katılım durumunun her bağlamda aynı ölçüde gerçekleştirilemediğini ortaya koymuştur.

Tabloda az sıklıkta ifade edilmelerine karşın tabloyu anlamlandıran diğer bulguların da öğrencilerin gölge eğitime katılım durumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, *bilgi eksikliğinin giderilmesi* (n=1; Ö20), *akademik ve davranışsal gelişim* (n=1; Ö20), *fırsat eşitliği* (n=1; Ö5), *disiplin gelişimi* (n=1; Ö4), *okul türüne göre hazır bulunuşluk ve beklenti farklılıkları* (n=1; Ö10), *eğitim harcamalarına atfedilen önem* (n=1; Ö3, n=1; Ö11), *kontrollü ortam* (n=1; MY6), *okulda kalma süresinde pedagojik amaçlı artış* (n=1; MY6), *bireysel gelişimde artış* (n=1; MY5), *bireysel sorumluluk alma durumunda akademik başarı* (n=1; MY4), *öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinde artış* (n=1; MY2), *derslere karşı olumsuz duygularda azalma* (n=1; MY2), *aile desteği ve yönlendirme* (n=1; M2), *olumlu katılım deneyimi* (n=1; MY7), *yapılan işten keyif alma* (n=1; Ö4), *akademik gelişim* (n=1; Ö6) temalarının katılımın akademik, duyuşsal,

sosyal ve okul boyutlarını eşzamanlı olarak etkilediğini ve kimi bağlamlarda aile ile okul süreçlerine de yansıdığını göstermiştir.

Bu bulgular arasından katılımcı Ö4 öğrencinin gölge eğitime katılmasının disiplin yönünden gelişimine katkı sağladığını şu düşünceleriyle ifade etmiştir;

“Disiplini arttırma, sevdiği işi yapabilme davranışlarını sergileme gibi olumlu davranışlar var.” (Ö4)

Tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, gölge eğitimin en güçlü etkisinin aktif katılımı artırmak olduğunu, bunun da telafi-öğrenme-başarı boyutu ve özgüven/sosyalleşme boyutlarını güçlendirdiğini, daha az sıklıkta ifade edilmiş ancak anlamlı sonuçlara ulaştıran bulguların ise sürecin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir.

Tablo 20: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretim Programı Bağlamında Eğitim-Öğretim Süreci Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	14	M2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25, Ö26
	Örgün eğitime yönelik motivasyon kaybı	4	M1, MY4, MY5, Ö5
	Öğrencinin okul derslerine karşı ilgisizliği	2	Ö21, Ö23
	Okul eğitiminin ikinci planda tutulan konumu	2	MY2, Ö3
	Okul eğitimi ile Gölge eğitim kıyaslamaları	2	MY6, MY8
	Okulun gerçekliği ile öğrenci beklentisinin uyumsuzluğu	1	Ö24
	Zaman yönetimi sorunları	1	Ö24

Gölge eğitim-Örgün eğitim uyumsuzluğu	1	Ö24
Öğrenci-Öğretmen ilişkisinde kopmalar	1	Ö21
Sınıf içi ayrışma sorunları	1	Ö20
Öğretmenin müfredat üzerindeki kişisel değişiklikleri	1	Ö19
Program değişikliklerinin takip edilmemesi	1	Ö18
Eski müfredata dayalı bilgi yüklemesi	1	Ö18
Müfredata uyum sorunları	1	Ö18
Ödev ve ekstra çalışmaların ders saatinde yapılması	1	Ö13
Kültür-Sanat ve Spor derslerinin ikinci plana atılması	1	Ö13
Ders önceliklendirme	1	Ö13
Öğrencinin öğrenilmiş yöntem dayatması	1	Ö12
Davranışsal uyum sorunları	1	Ö12
Okul disiplninde zayıflık gelişimi	1	Ö11
Öğrenci-Öğretmen ilişkisinde aşırı samimiyet	1	Ö11
Müfredatta aksamalar	1	Ö11
Müfredatın yetersizliği	1	Ö8
Verimlilikte düşüş	1	Ö5
Sınıf içi disiplin sorunları	1	Ö5
Gölge eğitime aşırı odak	1	Ö5
Okul eğitiminde etki azalması	1	Ö3
Gölge eğitime aşırı güven	1	Ö3
Çok fazla bilgi yüklemesi	1	Ö2
Öğrencide bıkkınlık	1	Ö2
Zaman kısıtlaması	1	Ö2
Öğrencide zihin karışıklığı ve öğrenme güçlüğü	1	Ö1
Müfredat-Sınav uyumunun bozulması	1	MY11
Müfredatın zorlaşması	1	MY11
Yetersiz akademik katkı	1	MY10

Öğrenci merkezli yaklaşım eksikliği	1	MY10
DYK Kurslarının sınırlı etkisi	1	MY10
Müfredat uyumsuzluğu	1	MY9
Okul eğitiminin değersizliği algısı	1	MY8
Beklenti uyumsuzluğu	1	MY7
Okulla ilgili kısıtlayıcı Özgürlük algısı	1	MY7
Soru sayısı ve derslerin verimliliği kaygısı	1	MY6
Dersin işleniş hızının sorgulanması	1	MY6
Dersin işleniş şeklinin sorgulanması	1	MY6
Okuldaki ders performanslarında düşüş	1	MY6
Ödev yükü	1	MY6
Ders içeriği sorgulaması	1	MY6
Sınav odaklılık	1	MY6
Örgün eğitimin değersizleşmesi	1	MY5
Yüzeysel öğrenme	1	MY5
Okuldaki öğretmene karşı önyargı	1	MY4
Sınıf içi disiplin sorunları	1	MY3
Öğrencinin okul derslerine karşı ilgisizliği	1	MY3
Fırsat eşitsizliği	1	MY3
Okula karşı motivasyon kaybı	1	MY2
Özel faaliyetlere yapılan maddi yatırımın öncelenmesi	1	MY2
Programda uygulama tutarsızlıkları	1	MY1
Programı gerçekleştirmede zorluklar	1	MBY1
Öğretim programını sürdürme zorluğu	1	MBY1
Öğrenci devamsızlığında artışlar	1	MBY1
Programlar arası farkların öğrenci üzerinde olumsuz etkisi	1	M1
Programlar arası uyumsuzluk	1	M1
Öğretim programlarının yetersizliği algısı	1	M1

Tablo 20’de yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim programı bağlamında eğitim-öğretim süreci üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular genel çerçevede değerlendirildiğinde, “*olumsuz yansımaları*

bulunmamaktadır” (n=14; (M2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25, Ö26) kodunun yoğun bir katılımcı grubu tarafından vurgulandığı saptanmıştır. Bu durum, birçok öğretmen ve yöneticinin gölge eğitimin öğretim programı uygulamalarına doğrudan zarar vermediğini düşündüğünü ortaya koymuştur.

Bu bulgular kapsamında katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gölge eğitimin öğretim programı bağlamında olumsuz yansımaları bulunmadığı bazı katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir;

“Bizim şimdi yabancı uyruklu öğrencimiz de var bu şekilde hizmet verdiğimiz, eksik kalan öğrencimiz de var. Bunları almışız, diğerlerinin seviyesine çıkarmışız ek eğitimlerle. Buradaki öğrenci açısından baktığın zaman tek olumsuz tarafı okulda geçirdiği sürenin artması ama bunu da dozajını zaten düşürerek gidiyoruz. Yani çocuğu saatlerce tutmuyoruz biz. Çocuk başardıkça okulda geçirdiği süre bazen çocuk okulda geçirdiği sürenin artmasını da istediği durumlar oluyor. Ben olumsuz bir yansımalarının olduğunu düşünmüyorum.” (M2),

“Yani bence bir olumsuz yansıması yok. Sonuçta bunlar artık ders dışı faaliyet olduğu için hani çocuk dersten de geri kalmamış oluyor. Sonuçta sınıf arkadaşlarıyla dersini de görüyor. Okul saati dışarısında, dışında eksik kaldığı konuları takviye amaçlı bunları da almış oluyor. Bence bir olumsuzluk yok.” (Ö6),

“Olumsuz yansıması olduğunu düşünmüyorum ben açıkçası yani şöyle mesela hani ders içerisinde işlediğimiz bazı konuları ders dışarısında da hani etkinlik bağlamında uygulayabildiğimiz için ben olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.” (Ö9)

Bununla birlikte, farklı katılımcılar tarafından olumsuz görüşler sunulduğu görülmüş ve bulgular, kodlar arası ilişkiler bağlamında ele alındığında “motivasyon ile değersizlik algısı”, “müfredat ile sınav uyumu”, “disiplin ile sınıf içi akran ilişkisi” ve “zaman ile iş yükü” kodlarının birbirleriyle yakın ilişki içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Gölge eğitimin öğretim programı boyutunda eğitim-öğretim süreci üzerindeki en yoğun olumsuz yansımaları değerlendirildiğinde, öğrencilerin okul eğitimine yönelik motivasyonlarını zayıflattığı, *örgün eğitime yönelik motivasyon kaybı* (n=4; M1, MY4, MY5, Ö5) koduyla ifade edilmiştir. Kodlar arası ilişkiler bağlamında bu temanın “*okulun ikinci plana düşmesi*” ve “*derslere ilgisizlik*” kodlarıyla *okul eğitiminin ikinci planda tutulması* (n=2; MY2, Ö3) ve *öğrencinin okul derslerine karşı ilgisizliği* (n=2; Ö21, Ö23) yakından ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular kapsamında gölge eğitimin öğretim programı bağlamında öğrencilerde örgün eğitime yönelik motivasyonlarını kaybetmelerine neden olduğu bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“İşte onların daha fazla yeterli olduğunu düşünerek buradakileri aksatabilirler. Yani burayı yetersiz görebilirler. Yeterli olduğu halde yetersiz görebilirler.” (M1),

“Belki şöyle olabilir, bazen öğrenciler yani özel derse giden öğrenciler, hani okuldaki dersleri çok çok çok da dinlemiyor. Ya ben zaten işte özel derse gidiyorum. Özel ders öğretmenim bu konuyu bana tekrar açıklar ya da anlatır deyip okuldaki dersleri ihmal edenler var. Onu görmüş, gördüm.” (MY4),

Bazı katılımcılar ise olumsuz bir yansıma olarak okul eğitiminin ikinci plana atıldığını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Var ıı yani şunu görüyorum mesela biz öğrencilerimizde görüyoruz ıı. DYK'ya da yazılıyor, yani devletin ücretsiz kursuna da yazılıyor ya da işte okulda zaten halihazırda gördüğü eğitim müfredatı programı var. ıı ama para verdiği için özel kurslara olan ilgi, oraya olan bağlılık okulun önüne geçebiliyor.” (MY2),

“Gölge eğitim ona göre daha önemli oluyor işte kursta şu kadar soru çözmem istendi ya da işte şunu oraya yetiştirmem lazım. Benim dersimi bırakıp onunla uğraşabiliyor.” (Ö3)

Diğer yandan *okul eğitiminin değersizliği algısı* (n=1; MY8), *örgün eğitimin değersizleşmesi* (n=1; MY5), *okula karşı motivasyon kaybı* (n=1; MY2), ve *okuldaki öğretmene karşı*

önyargı (n=1; MY4) kod gruplarının, gölge eğitimle kurulan güçlü beklentilerin, okulun değersizlik algısını ve içsel motivasyonu zayıflatabildiği ortaya konulmuştur.

Bu bulgular kapsamında yöneticilerden MY5, gölge eğitimin öğretim programı bağlamında değerlendirildiğinde örgün eğitimi değersiz kıldığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Aslında gerçekliğe baktığımızda okuldaki ı müfredatı daha sürece yayabiliyorsunuz. Çocuğun daha çok özümsemesini sağlayabiliyorsunuz ama bir dershaneye baktığınızda işte özel derse baktığınızda kısa sürede hızlıca hemen bunları bitirdikleri için aslında çok yüzeysel bir öğrenme çağ, sağlıyor. Bu şekilde bazı çocuklar bu şekilde yaklaşıyorsa şayet, hani okuldaki eğitime çok şey yapmıyorsa, öbür tarafta nasıl olsa şey yapıyorum diye o zaman olumsuz bir etkisi olmuş olabiliyor.” (MY5)

Başka bir yönetici MY4 ise okulda öğretmene karşı bir önyargının oluşmasına zemin hazırladığını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Okuldaki öğrenci öğretmenlere ön yargılı davranan ön yargılı düşünen öğrenciler olabiliyor. Yani işte bu öğretmen iyi değil. Ben bundan bir şey öğrenemiyorum ama özel ders öğretmenim daha iyi. Ondan daha iyi şeyler öğreniyorum diye düşünebiliyorlar. ...Onun dışında başka olumsuz bir şey gelmiyor açıkçası.” (MY4)

Tablodaki bulgular irdelendiğinde, sınav odaklılık ve müfredat ile sınav sisteminin uyumsuzluğuna vurgu yapan temaların da vurgulandığı görülmüştür. Bu bağlamda *sınav odaklılık* (n=1; MY6), *yüzeysel öğrenme* (n=1; MY5), *müfredat ile sınav sistemi uyumunun bozulması* (n=1; MY11) ve *müfredatın zorlaşması* (n=1; MY11) gibi temalar, kodlar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde sınav vurgusunun arttığı durumlarda *dersin işleniş hızı ve biçiminin sorgulanması* (n=1; MY6), *ödev yükü* (n=1; MY6) ve *performans düşüşü* (n=1; MY6) kodlarının da beraberinde dile getirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda yöneticilerden MY6, sınav odaklı bir sistemin olduğunu ve yöneticilerden MY5 ise okullarda yüzeysel bir öğrenme gerçekleştiğini şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Şimdi olumsuz yansımalar şöyle, eee yani yılların, yılların konusu biz öğrenciyken de bu vardı. İşte bu sınavda çıkmayacak. Biz bunu niye görüyoruz? Şimdi tamamen üniversite sınavı ya da girmek istediğiniz herhangi bir sınav odaklı düşündüğünüz zaman o zaman işin rengi biraz daha değişiyor.” (MY6),

“Aslında gerçekliğe baktığımızda okuldaki u müfredatı daha sürece yayabiliyorsunuz. Çocuğun daha çok özümsemesini sağlayabiliyorsunuz ama bir dershaneye baktığınızda işte özel derse baktığınızda kısa sürede hızlıca hemen bunları bitirdikleri için aslında çok yüzeysel bir öğrenme çağ, sağlıyor.” (MY5)

Diğer yandan yöneticilerden MY11, okullarda okutulan müfredat ile uygulanan sınav sisteminin uyumunun bozulduğunu ve müfredatın zorlaştığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani ben eski çok eski 1970'lerdeki 80'lerdeki üniversite sınavı sorularına bakıyorum, İngilizce sınavı sorularına bakıyorum. Branşım ile ilgili sorular acayip kolay. Çok kolay. Aynı şekilde Matematik soruları da kolay her soru kolay. Ama o dönem dersane gibi işte yani bir eğitim kurumu öyle bir şey de söz konusu değil. Olan buydu, sorulan buydu şeklinde müfredat da buydu. Sorulan da buydu. Zamanla olaylar geliştikçe yani o öyle değil. Böyle de olurdu gördükçe yeni eğitim kurumları açıldıkça işler zorlaşmaya başladı. Bunun müfredata da yansması tabii seçim de yapmak durumundasınız bir yandan. Bence müfredatı zorlaştıran bir şey oldu.” (MY11)

Bununla birlikte tablodaki bulgular incelendiğinde, öğretim programı ve müfredat uygulamalarında sorunlar yaşandığı ve bu sorunların, okul eğitimi ile gölge eğitim kıyaslamaları (n=2; MY6, MY8), program değişikliklerinin takip edilmemesi (n=1; Ö18), eski müfredata dayalı bilgi yüklemesi (n=1; Ö18), müfredata uyum sorunları (n=1; Ö18), müfredatta aksamalar (n=1; Ö11), müfredatın yetersizliği (n=1; Ö8), müfredat uyumsuzluğu (n=1; MY9), öğretim programlarının yetersizliği algısı (n=1; M1), programda uygulama tutarsızlıkları (n=1; MY1), programı sürdürme zorluğu (n=1; MBY1), programlar arası fark ve uyumsuzluk (n=1; M1) gibi kodlar aracılığıyla vurgulandığı ortaya konulmuştur. Az

sıklıkta ifade edilen bu kodların, okullarda ve kurslarda müfredatın parçalanması ve uygulama tutarsızlıklarını somutlaştırdığı saptanmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda bazı yöneticiler, okul eğitimi ile gölge eğitim kıyaslamalarının eğitim-öğretim süreçlerine olumsuz yansıdığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Karşılaştırmalar, kıyaslamalar yaşan... yaşıyor. Ha normaldir değildir. O artık yani takdir onu söyleyen ya da onu düşünen kişilere ait. Böyle böyle sıkıntılar var.” (MY6),

“Mutlaka. Şöyle... akademik olarak beklentisi olan öğrencilerimizin mesela oradaki faaliyetlerle okul arasında bir kıyaslama yaptığını gözlemleyebiliyoruz.” (MY8)

Diğer yandan katılımcılardan Ö18, sık program değişikliklerinin yaşandığını ve bu değişikliklerin takip edilemediği, eski müfredata dayalı bilgi yüklemesi yapıldığı ve müfredata uyum sorunları yaşandığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani şimdi bu gölge eğitim faaliyetlerinde özellikle müfredat değiştiği zamanlarda eğitim veren arkadaş, biraz müfredata, eski müfredata bağımlı kalarak öğrencinin öğrenmemesi gereken bilgileri verme durumu söz konusu olabiliyor. O yüzden olumsuz durum olabilir.” (Ö18)

Katılımcılardan Ö8 ise müfredatın yetersiz kaldığını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Müfredat sadece şu oluyor, yani müfredatta örneğin hani normal düzeydeki öğrencinin öğrenebileceği konuları tam alırken geride kalan çocuklar müfredatta kimi daha basitleşmiş halini vermeye çalışıyoruz. Hani açıkçası hiç okuma yazma bilmiyorsa ikinci sınıfa gelmişse ben hani diyorum ki o çocuk hani tam anlamıyla okumayı yazmayı öğrensin ya da matematikte basit düzeyde bir toplama çıkarma yapabilsin şekilde düşünüyorum. Müfredattaki sıkıntı bu olabilir belki hani üçüncü derece öğrenme seviyesindense birinci dereceyi dekini öğrene... öğrenmesiyle kalıyor. Biraz daha geriden takip ediyor yani.” (Ö8),

Yöneticilerden MY9 müfredat uyumsuzluğuna vurgu yaparken yönetici MBY1 ise programı sürdürmenin zorluğuna değinmiş, bu düşünceleri şu sözleriyle betimlenmiştir;

“Yani dediğim gibi ya ilerisinde gidiyorlar müfredatın ya gerisinde gidiyorlar.” (MY9),

“Yani bu programı gerçekleştirmekte zorluklar yaşıyoruz.” (MBY1)

Diğer yandan tablodaki bulgular incelendiğinde sınıf içi iklim, disiplin ve akranlar arası ilişki boyutundaki sorunlarla ilgili bulgulara da erişilmiştir. Bu doğrultuda, *sınıf içi disiplin sorunları* (n=1; Ö5, n=1; MY3), *davranışsal uyum sorunları* (n=1; Ö12), *öğrenci-öğretmen ilişkisinde aşırı samimiyet* (n=1; Ö11), *öğrenci-öğretmen ilişkisinde kopmalar* (n=1; Ö21), *sınıf içi ayrışma* (n=1; Ö20) temaları, sınıf içi öğrenme ortamında tutarlılığın ve sınıf içi ilişkilerde sınırların çizilmesinin zorlaştığını vurgulamıştır.

Bununla birlikte tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde, zaman, ödev yükü ve gölge eğitimin öğretim programı boyutunda eğitim-öğretim süreci üzerinde olumsuz bilişsel ve duyuşsal etkiler de bıraktığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, *zaman yönetimi sorunları* (n=1; Ö24), *zaman kısıtlaması* (n=1; Ö2), *ödev ve ekstra çalışmaların ders saatinde yapılması* (n=1; Ö13), *ödev yükü* (n=1; MY6), *çok fazla bilgi yükleme* (n=1; Ö2), *öğrencide bıkkınlık* (n=1; Ö2), *öğrencide zihin karışıklığı ve öğrenme güçlüğü* (n=1; Ö1), *verimlilikte düşüş* (n=1; Ö5), *okul eğitiminde etki azalması* (n=1; Ö3) gibi eleştiriler, öğretim sürecinde öğrenci üzerindeki bilişsel yükün arttığını ve verimin düştüğünü ortaya koymuştur.

Bu bulgular arasından katılımcılardan Ö2, çok fazla bilgi yükleme yapıldığını, katılımcı Ö3 ise okul eğitiminin etkisinin azaldığını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Yani normal, formal eğitimde hani zaten gördüğü şeyler tekrar biz o işte gölge eğitimde tekrar biz onları öğretmeye çalışıyoruz, vermeye çalışıyoruz belki çok fazla bilgi yükleme öğrencide belki bıkkınlık yaratabilir ve olumsuz taraflı olabilir yani.” (Ö2),

“Hani çok fazla işte biz bu ödevi veriyoruz ya da işte bir şey yapmasını istiyoruz. Arka planda kalıyor.” (Ö3)

Bu bulguların dışında tabloda az sıklıkta ifade edilmiş ancak anlamlı ayrıntılar sunan diğer bazı temaların;

okulun gerçekliği ile öğrenci beklentisinin uyumsuzluğu (n=1; Ö24), gölge eğitim-örgün eğitim uyumsuzluğu (n=1; Ö24), öğrenci-öğretmen ilişkisinde kopmalar (n=1; Ö21), sınıf içi ayrışma (n=1; Ö20), öğretmenin müfredat üzerindeki kişisel değişiklikleri (n=1; Ö19), program değişikliklerinin takip edilmemesi (n=1; Ö18), eski müfredata dayalı bilgi yüklemesi (n=1; Ö18), müfredata uyum sorunları (n=1; Ö18), ödev ve ekstra çalışmaların ders saatinde yapılması (n=1; Ö13), Kültür-Sanat ve spor derslerinin ikinci plana atılması ve ders önceliklendirme (n=1; Ö13), öğrencinin öğrenilmiş yöntemi dayatması (n=1; Ö12), davranışsal uyum sorunları (n=1; Ö12), okul disiplninde zayıflık gelişimi (n=1; Ö11), öğrenci-öğretmen ilişkisinde aşırı samimiyet (n=1; Ö11), müfredatta aksamalar (n=1; Ö11), müfredatın yetersizliği (n=1; Ö8), verimlilikte düşüş (n=1; Ö5), sınıf içi disiplin sorunları (n=1; Ö5), gölge eğitime aşırı odak (n=1; Ö5), okul eğitiminde etki azalması ve gölge eğitime aşırı güven (n=1; Ö3), çok fazla bilgi yüklemesi, bıkkınlık ve zaman kısıtlaması (n=1; Ö2), zihin karışıklığı ve öğrenme güçlüğü (n=1; Ö1), müfredat-sınav uyumu bozulması ve müfredatın zorlaşması (n=1; MY11), yetersiz akademik katkı, öğrenci merkezli yaklaşım eksikliği ve DYK'nın sınırlı etkisi (n=1; MY10), müfredat uyumsuzluğu (n=1; MY9), okulun değersizliği algısı (n=1; MY8), beklenti uyumsuzluğu ve kısıtlayıcı özgürlük algısı (n=1; MY7), soru sayısı ve verimlilik kaygısı, dersin işleniş hızı ve biçimi, performans düşüşü, ödev yükü, ders içeriği sorgusu, sınav odaklılık (n=1; MY6), örgün eğitimin değersizleşmesi ve yüzeysel öğrenme (n=1; MY5), öğretmene karşı önyargı (n=1; MY4), sınıf içi disiplin sorunu, derslere ilgisizlik, fırsat eşitsizliği (n=1; MY3), okula motivasyon kaybı ve özel faaliyetlere maddi öncelik (n=1; MY2), programda uygulama tutarsızlıkları (n=1; MY1), programı gerçekleştirme ve sürdürme zorluğu, devamsızlık artışı (n=1; MBY1), programlar arası fark ve uyumsuzluk, programların yetersizliği algısı (n=1; M1) olduğu görülmüştür.

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, “Motivasyon kaybı”, “okulun ikinci plana düşmesi” ve “derslere ilgisizlik” kodlarının birbirleriyle ilintili olduğu ve öğrencinin okula yönelik değersizlik algısını betimlediği değerlendirilmiştir. Diğer yandan “Sınav odaklılık”, “işleniş hızı ve

biçimi sorgusu”, “ödev yükü” ve “yüzeysel öğrenme” kodlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve çeşitli yöntem ve araçların öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “disiplin zayıflığı ve uyum sorunları” ve aşırı samimiyet ya da arkadaşlığı sonlandırma gibi “ilişki dinamikleri” kodlarının birbirleriyle ilintili olduğu ve sınıf ortamında sınırların belirsizleştirdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte “değişikliklerin izlenmemesi”, “eski müfredatı dayalı bilgi” ve “uyum ve aksama” gibi öğretim programı ve müfredat kaynaklı tutarsızlıkların uygulama tutarlılığının sorgulanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak katılımcıların önemli bir bölümü olumsuz etki görmediğini belirtse de ($n=14$), motivasyon ve değersizlik algısı, sınav baskısı ve öğrenmede yüzeysellik, disiplin ve sosyal ilişkilerde bozulma, zaman ve iş yükü ve müfredat-uyum gibi bulguların olumsuz görüş bildirdiği ancak bulgu tablosunu anlamlı kıldığı değerlendirilmiştir. Bu kod grupları, gölge eğitimle okul temelli program uygulamasının eşgüdümünü ve öğrenmenin niteliğini korumaya dönük politika çalışmalarının ve okul-kurs iş birliği mekanizmalarının önemini vurgulamıştır.

Tablo 21: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretim Metotları Bağlamında Eğitim-Öğretim Süreci Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	18	M1, MBY1, MY1, MY2, MY9, MY10, MY11, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26
	Sınıfların kalabalık oluşu	3	MY7, Ö1, Ö21
	Herhangi bir fikrim yok	3	Ö3, Ö23, Ö24
	Sınav odaklılık	2	Ö5, Ö13
	Öğrencinin örgün-gölge eğitim karşılaştırmaları	2	MY3, MY6
	Öğrencinin öğrenilmiş yöntem dayatması	2	Ö12, Ö25
	Örgün eğitim ile gölge eğitim beklentilerinin uyumsuzluğu	2	MY7, Ö21
	Devlet okullarındaki öğretmenlerin kendini yenilememesi	1	Ö25
	Gölge eğitim-Örgün eğitim metotlarındaki farklılıklar	1	Ö25
	Zaman sorunu	1	Ö19
	Uzaktan eğitim yönteminde içsel motivasyon yetersizliği	1	Ö15
	Birebir eğitimde olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	1	Ö15
	Okul eğitiminin değersizleşmesi	1	Ö13
	Birebir eğitimde yöntem sınırlılığı	1	Ö8
	Öğrencinin Gölge eğitimi öncelmesi	1	Ö5
	Devamsızlık sorunları	1	Ö5
	Öğrencide tükenmişlik duygusunun oluşumu	1	Ö5
	Teorik bilgilerin gerçek yaşama uyarlanamaması	1	Ö2

Sunuş yoluyla öğretimin getirdiği anlama güçlüğü	1	Ö1
Öğrenci merkezli eğitimden uzak yöntem tercihi	1	Ö1
Sosyal becerilerde zayıflama	1	MY8
Toplumdan soyutlanma	1	MY8
Değerler eğitiminin göz ardı edilişi	1	MY8
Akademik başarıya yüksek odak	1	MY8
İlgi ve öğrenciyle etkileşim düzeyinin yetersizliği	1	MY7
Öğretmenin anlatım tarzını sorgulama	1	MY6
Test odaklı eğitim ve yüzeysel öğrenme	1	MY5
Öğretmenin farklı seviyelere uygun anlatım güçlüğü	1	MY4
Öğrenci seviyelerinin uyumsuzluğu	1	MY4
Öğrenci motivasyonunda düşüş	1	MY3
Öğrencide özgüven kaybı	1	MY3
Öğrencinin öz sorumluluk konusundaki bilinç eksikliği	1	MY3
Öğretmene aşırı rol yükleme	1	MY3
Öğretmenin özgüven kaybı	1	MY3
Uzaktan eğitim metodunun etkisizliği ve yetersizliği	1	M2

Tablo 21’de yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim metotları bağlamında eğitim-öğretim süreci üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, en baskın dile getirilen görüşün “*olumsuz yansımalar bulunmamaktadır*” ($n=18$; M1, MBY1, MY1, MY2, MY9, MY10, MY11, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26) olduğu ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından dile getirildiği saptanmıştır. Bu bulguyu “*herhangi bir fikrim yok*” ($n=3$; Ö3, Ö23, Ö24) görüşünün izlediği belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların çoğunluğu tarafından gölge eğitimin öğretim metotları bağlamında olumsuz yansımalarının bulunmadığı bazı katılımcıların şu görüşleriyle betimlenmiştir;

“Olumsuz yansıması yoktur diyebiliriz hocam.” (M1),

“Yani öğretim metotları bağlamında olumsuz yansıması? ...Böyle bir olumsuzluk olduğunu düşünmüyorum.” (MBY1),

“Ben burada çok olumsuz bir yansıma görmüyorum açıkçası. Çünkü öğretim metodu demin de söylediğim gibi daha çok zenginleştirmeye yönelik. Yani çocuk burada öğrenemediğini orada belki öğreniyor ya da yeni bir bakış açısı kazanıyor. Farklı bir pencereden bakmaya çalışıyor. Belki öğretmenlerimiz de kendilerini daha fazla geliştirmek için çaba sarf ediyorlar diye düşünüyorum.” (MY11),

“Yoktur yani ben kendim hani İYEP'ten düşünüyorum. Farklı bir metot kullanıyoruz evet o çocuklarda ama bir olumsuz yansımasını görmedim.” (Ö7),

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde eğitim sistemi içerisindeki uyumsuzlukların ve kalabalık sınıfların eğitim-öğretim sürecinde öğretim metotları üzerinde olumsuz yansımaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okulun örgün yapısıyla gölge eğitim beklentilerinin çakışmadığı durumlar, “sınıfların kalabalık oluşu” (n=3; MY7, Ö1, Ö21) görüşüyle ifade edilmiştir. Buna karşın okulların örgün eğitim yapısıyla gölge eğitim beklentilerinin uyumsuzluk gösterdiği “örgün eğitim ile gölge eğitim beklentilerinin uyumsuzluğu” (n=2; MY7, Ö21) ve “öğrencinin örgün-gölge eğitim karşılaştırmaları” (n=2; MY3, MY6) temalarıyla ortaya konulmuştur. Kodlar arası ilişkiler bağlamında bu durum, “öğrencinin gölge eğitimi öncelemesi” (n=1; Ö5) ve “okul eğitiminin değersizleşmesi” (n=1; Ö13) ile yakından ilişkili olduğu, bunun da kimi okullarda gölge eğitim standartlarının sınıf içi beklenti ve uygulamaları gölgede bıraktığı değerlendirilmiştir. Diğer yandan öğretmen ve öğrenci etkileşiminin zayıflığına dair az sıklıkta ifade edilen “ilgi ve öğrenciyle etkileşim düzeyinin yetersizliği”, (n=1; MY7) ve “öğretmenin anlatım tarzını sorgulama” (n=1; MY6) gibi alt temaların da gölge eğitim standartlarının sınıf içi beklenti ve uygulamaları gölgede bıraktığını aynı şekilde yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular kapsamında gölge eğitsel süreçlerde öğretim metotlarının eğitim-öğretim sürecinde uygulanmasında ulaşılan olumsuzlukların başında sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu geldiği, bazı katılımcıların şu düşünceleriyle ortaya konulmuştur;

“Tabii sınıf ortamlarının kalabalıklığı, aynı ilginin aynı seviyenin yakalanamadığı sınıf ortamları olabiliyor. Dolayısıyla orada bazen öğrenciler bundan olumsuz etkilenebiliyorlar.” (MY7),

“Belki de çocuk bu birebir eğitim metoduna alışıyor. Fakat toplu öğretim metoduna geldiğinde yani kalabalık bir sınıfta bir şey öğrenmeye kalkıştığında pasif kalıyor. Aynı etkiyi bekliyor, aynı yöntemi bekliyor. Maalesef olamıyor. Çünkü tek değil sınıfta. İşte bu durumda da çocuk odaklanamıyor ya da odaklanma sıkıntısı ya da öğrenme sıkıntısı yaşayabiliyor.” (Ö21)

Diğer yandan örgün eğitim ile gölge eğitim beklentilerinin uyumsuzluğunun da öğretim metotları bağlamında eğitim-öğretim süreçlerine olumsuz yansıdığı bazı katılımcıların şu görüşleriyle betimlenmiştir;

“Yine burada da yani kişisel olarak hani birtakım şeyleri öğretmenle birebir sağladığı için o eğitimlerde belki okulda yine aynı değerde beklenti içine girebiliyor öğrenciler.” (MY7),

“Gölge eğitim yöntemlerinde ismini zikrettiğimiz yöntemlerde genelde birebir eğitim uygulandığı için çocuk belki de yani bilemiyorum tabii ki de tecrübeli değilim bu konuda. Belki de çocuk bu birebir eğitim metoduna alışıyor. Fakat toplu öğretim metoduna geldiğinde yani kalabalık bir sınıfta bir şey öğrenmeye kalkıştığında pasif kalıyor. Aynı etkiyi bekliyor, aynı yöntemi bekliyor. Maalesef olamıyor. Çünkü tek değil sınıfta. İşte bu durumda da çocuk odaklanamıyor ya da odaklanma sıkıntısı ya da öğrenme sıkıntısı yaşayabiliyor.” (Ö21)

Bazı katılımcılar öğrencilerin örgün eğitim ile gölge eğitim karşılaştırmalarında bulunduğunu ve bunun eğitim-öğretim süreçlerine olumsuz yansıdığını şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani olumsuz yansımaları şimdi bazen şöyle oluyor, biz biz de yaşadık bunları mesela özel derse gidenler hep böyle şey yapar. Halbuki aynı hoca. Der orada böyle yaptı. Şurada şöyle yaptı,” (MY3),

“Hem metot hem de program açısından böyle sıkıntılar yaşıyoruz. Metottaki sıkıntımız dediğim gibi yani otomatikman karşılaştırmalar oluyor. Öğretmen böyle anlatıyor. Bu öğretmen şurada şöyle bir öğretmen var, o bir anlattı uff yani bizim öğretmenin 5 saatte anlattığını ben 15 dakikada ondan anladım. Yani tabii şimdi siz hani müşteri daima haklıdır gibi bir durum söz konusu ya yani. Anlatabilme şansınız da yok karşı tarafa. Neyi anlatabilme şansınız yok? Yav eğitim kişiseldir, bireyseldir, kişisel farklılıklar vardır. Evet, onda 15 dakikada anlamış olabilirsiniz. Onun o dersi onun konuyu anlatma şekli sana uymuştur ama başkası belki başka bir konuyu anlatırken böyle olmayacak vesaire otomatikman karşılaştırmalara girildiği için bu sıkıntılar yaratıyor.” (MY6)

Katılımcılardan Ö13 ise okul eğitiminin değersizleştiğini şu görüşüyle savunmuştur;

“Okuldaki dersleri sadece geçilmesi gereken, başarılması gereken engeller olarak gördüğü, gösterdiği için olumsuz olduğunu, olumsuz yansımaları olduğunu düşünüyorum.” (Ö13)

Yöneticilerden MY6 ise öğrencinin, öğretmenin anlatım tarzını sorguladığını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Metottaki sıkıntımız dediğim gibi yani otomatikman karşılaştırmalar oluyor. Öğretmen böyle anlatıyor. Bu öğretmen şurada şöyle bir öğretmen var, o bir anlattı uff yani bizim öğretmenin 5 saatte anlattığını ben 15 dakikada ondan anladım. Yani tabii şimdi siz hani müşteri daima haklıdır gibi bir durum söz konusu ya yani. Anlatabilme şansınız da yok karşı tarafa. Neyi anlatabilme şansınız yok? Yav eğitim kişiseldir, bireyseldir, kişisel farklılıklar vardır. Evet, onda 15 dakikada anlamış olabilirsiniz. Onun o dersi onun konuyu anlatma şekli sana uymuştur ama başkası belki başka bir konuyu anlatırken böyle olmayacak.” (MY6)

Bulgu tablosu incelendiğinde sınav ve test odaklı sistemin öğretim metotları üzerinde olumsuz yansıdığını ifade eden ikinci belirgin temanın “sınav odaklılık” (n=2; Ö5, Ö13)

olduğu, benzer durumu “*test odaklı eğitim ve yüzeysel öğrenme*” (n=1; MY5) ve “*öğrenci merkezli eğitimden uzak yöntem tercihi*” (n=1; Ö1) kodlarının da yansıttığı görülmüştür. Bununla birlikte “*sunuş yoluyla öğretimin getirdiği anlama güçlüğü*” (n=1; Ö1) ve “*teorik bilgilerin gerçek yaşama uyarlanamaması*” (n=1; Ö2) temaları da kullanılan öğretim metotlarının eğitim-öğretim sürecine olumsuz yansıdığını ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bazı okullarda gölge eğitimle sınav mantığının yerleştiği, bu durumun ise sınıfta daha tek-yönlü ve yüzeysel öğrenmeye evrildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda öğretim süreçlerinde sınav odaklı öğretim metotlarının kullanılmasının olumsuz etkileri olduğunu bazı katılımcılar şu görüşleriyle ortaya koymuşlardır;

“Belki öğrenci bu genellikle üniversite sınavına hazırlananlar oluyor. LGS’ye hazırlananlarda da olabilir, işte çocuk gölge eğitimi aldığını hissettiğinde ve işi orayla halledeceğini düşündüğünde bu sefer normal eğitim öğretimi ikincisi şeye atabiliyor.” (Ö5),

“Tamamen sınava yönelik... yönelik olduğunu düşünüyorum bunların. Aslında bu gölge eğitim faaliyetlerinin içinde farklı şeylere hitap eden kurslar olsa da sanat-spor öyle olsa da çok büyük bir kısmını şu an günümüzde düşündüğümüzde sınava yönelik olduğu için okuldaki dersleri sadece geçilmesi gereken, başarılması gereken engeller olarak gördüğü, gösterdiği için olumsuz olduğunu, olumsuz yansıması olduğunu düşünüyorum.” (Ö13)

Yöneticilerden MY5 ise test odaklı eğitim verildiğini ve bu nedenle tam öğrenmenin yerini yüzeysel öğrenmenin aldığını şu görüşüyle dile getirmiştir;

“...Biraz daha böyle şey Test çocuğu” dediğimiz kavram gibi geliyor aslında bu tarz yerlerde. Da çocuğun daha çok sorgulaması, daha çok düşünmesine yönelik daha farklı işte bakış açıları geliştirmesine yönelik bir eğitim değil. O bağlamda hani etkileyebilir.” (MY5).

Bununla birlikte katılımcılardan Ö1 ise öğrenci merkezli eğitimden uzak öğretim yöntemleri tercih edildiğini ve sunuş yoluyla öğretimin anlama güçlüğüne neden olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Sınıf ortamında işte geliyor işte çocuk sınıfa 20-30 kişilik. Öğretmen sunuyor işte akıllı tahtadan veya kendisi. Çocuk dinliyor, daha çok dinleme anlama yani sunuş yoluyla öğretim yapıyoruz. Yani çocuk orada öyle burada böyle kafası karışıyor biraz açıkçası.”

Tabloda, öğrencilerin belirli öğretim yöntem ve metotlarına bağımlı hale geldiklerini ve kullanılan metotların öğrenciler üzerinde etkisizleştiği ve olumsuz yansımaları neden olduğuna ilişkin bulgular da saptanmıştır. Bu doğrultuda kodlar arası ilişkiler bağlamında bulgular ele alındığında, “öğrencinin öğrenilmiş yöntem dayatması” (n=2; Ö12, Ö25) ile “öğrencinin öz sorumluluk konusunda bilinç eksikliği” (n=1; MY3) ve “öğrencide özgüven kaybı” (n=1; MY3) kodlarının birbiriyle ilintili olduğu belirlenmiştir. Aynı katılımcı tarafından “öğrencinin motivasyonunda düşüş” (n=1; MY3), “öğretmene aşırı rol yükleme” (n=1; MY3) ve “öğretmenin özgüven kaybı” (n=1; MY3) da ifade edilmiştir. Bulgular arası bu ilişki, gölge eğitimdeki hazır reçetelerin bazı öğrencilerde belirli yöntemlere bağımlılığa, öğretmende ise iş yükü ve yıpranma hissine neden olduğu saptanmıştır.

Bu bulgular kapsamında bazı katılımcılar, öğrencinin sınıfta ders öğretmenine yöntem dayatmasında bulunduğunu şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Örneğin çocuk çok daha farklı bir metot öğrenmiştir. Farklı öğretmenlerden gördüğü için. Dersteki öğretmeni eğer farklı bir metotla anlatırken, çocuk bunu bazı zaman şey yapabiliyor. Ukala davranıp bu şekilde diye diretebiliyor. O da ister istemez sınıfta bir farklı ortam yani gergin bir havanın oluşmasına sebep olabiliyor.” (Ö12),

“Biz maalesef milli eğitimde çalışan öğretmenler bu anlamda kendimizi yenileyemediğimiz için bazen öğrenci burada onun şeyini yapıyor. Yani hani niye böyle olmuyor gibi ya da işte niye burada bunlar yapılmıyor gibi bir şeyi oluyor tabi.” (Ö25)

Diğer yandan yöneticilerden MY3, eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmene aşırı rol yüklendiğini ve öğretmenin özgüvenini kaybettiğini şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Kendime güvenimi kaybetmişim. Farkında değilmişim ben çünkü yani özel derste dershanede hoca ne yapabilir ki fazla yani öyle her şey öğrencinin öğretmene çok fazla rol yüklendi. Halbuki rolün büyüğü öğrencide onun farkında değil. Anlatabiliyor muyum? Şimdi siz de öğret, öğretmensiniz yani her yerde aynı şeyi yapıyorsunuz ama her yerden aynı geri dönüt oluyor mu olmuyor, öğrenci şunu kabullenemiyor ya burada malzeme benim ben ne yapıyorsam dönüş bana o olacak diyemiyor. Yani öğretmene rol çok fazla yüklendi. Özellikle bazı çok çok iyi hocalara yani adam diyor ki ha diyor bizim matematiğe o zaman yandık filan diyor mesela yani o kadar büyük bir şey oldu. Yani artık okulun önüne müfredatın önüne bile koyanlar var öğretmeni. Halbuki o kadar büyük bir rolü yok. Bunu anlıyor insanlar ama hani sınava girdiği zaman ha diyor adam diyor, o özel ders aldı, 45 bine girdi, ben alamadım 10 bine girdim diyor mesela ama artık o o saatten sonra iş işten geçmiş oluyor, anlatabiliyor muyum? mesela özel derse gidenler hep böyle şey yapar. Halbuki aynı hoca. Der orada böyle yaptı. Şurada şöyle yaptı, biz de kendimize güvenimizi kaybederdik. Ya Allah Allah biz eksik kalıyoruz filan diye. Mesela ben Hacettepe'yi yazdım hocam ilk tercihime. Acaba yapamaz mıyım moduna girdim. Halbuki 23 puan fazla aldım o zaman yani. O özel ders alanların hepsinden yüksek aldım ama kendime güvenimi kaybetmişim. Farkında değilmişim ben.” (MY3)

Diğer yandan tablodaki bulgular incelendiğinde az sıklıkta ifade edilen ancak bulguları anlamlandıran uzaktan ve birebir eğitimle ilgili bulgulara da erişilmiştir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimle ilgili, “içsel motivasyon yetersizliği” (n=1; Ö15) ve “uzaktan eğitim metodunun etkisizliği ve yetersizliği” (n=1; M2) kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Birebir eğitimde ise iki karşıt görüş ifade edildiği, bir yanda “olumsuz yansımaları bulunmamaktadır” (n=1; Ö15) diğer yanda is “yöntem sınırlılığı” (n=1; Ö8) kodlarının belirtildiği saptanmıştır. Bu tablo, uzaktan ve birebir eğitim uygulamalarının bağlama ve uygulama kalitesine bağlı olarak değişkenlik gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda yöneticilerden M2, gölge eğitimde uzaktan eğitim metodunun etkisiz ve yetersiz kaldığını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi bu uzaktan... şimdi uzaktan eğitim süreciyle ilgili bizim hani şu Pandemi döneminde falan çok olumlu tecrübelerimiz olduğu söylenemez. Yani tamam, birebirde, yüz yüze çocuğa birebirde verilen eğitim anlamında, bu anlamda ise gölge eğitim hiçbir olumsuz tarafı yok ama bu uzaktan eğitim süreçlerinde o ayrı bir başlıkta değerlendirecek olursak, ben uzaktan eğitimin bu gölge eğitim kapsamında düşündüğüm zaman, uzaktan eğitimin çok karşıtı olduğumu düşünmüyorum. Özellikle bizim hizmet verdiğimiz yaş grubunda.” (M2)

Diğer yandan katılımcılardan Ö8, birebir gölge eğitim süreçlerinde yöntem sınırlılığının bulunduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Öğret yani alanına bağlı biraz da hani birebir dedim ya hani birebirken mesela çocuğa sadece bir düz anlatım ya da modellerle anlatabilir iken bir hani drama yaptıramayız. Hani sadece sınıf içerisinde katılmasını sağlayabiliriz. O konuda yani yöntem ve metotların sınırlılığıyla karşılaşabiliyoruz özellikle. Yani grup çalışmaları daha az oluyor.” (Ö8)

Tabloda değerler eğitimi ve sosyal becerilere vurgu yapan bulgular ele alındığında, aynı katılımcı tarafından “değerler eğitiminin göz ardı edilişi” (n=1; MY8), “sosyal becerilerde zayıflama” (n=1; MY8) ve “toplumdan soyutlanma” (n=1; MY8) temalarının ifade edildiği belirlenmiştir. Bu bulgular, sınav odaklı yönelimin sadece öğrencinin bilişsel alanını değil, okuldaki sosyal ve duygusal iklimi de etkileyebildiğini göstermektedir.

Bu bulgular doğrultusunda yöneticilerden MY8, eğitim-öğretim süreçlerinde değerler eğitiminin göz ardı edildiğini ve sosyal becerilerde de zayıflama yaşandığını şu görüşüyle savunmuştur;

“Özellikle sadece okulumuz babında, babında değil de genelleme yaptığımız zaman il genelinde ya da ülke genelinde akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin sosyalleşme yahut da ülkenin değerleri anlamında diğer okullara nazaran bazı konularda o tür başarılı öğrencilerin zaman içerisinde hassasiyetinin azaldığını gözlemleyebiliyoruz. Tamamen

akademik kaygı içerisinde olan öğrencilerin gerek aile içerisindeki ilişkileri gerek arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinin diğer öğrencilere nazaran biraz daha bireyselleştiğini gözlemliyoruz.” (MY8)

Diğer yandan tabloda az sıklıkta ifade edilen ancak önemli çıkarımlara ulaştıran diğer bulgular arasında, “devlet okullarındaki öğretmenlerin kendini yenilememesi” (n=1; Ö25), “gölge eğitim–örgün eğitim metotlarındaki farklılıklar” (n=1; Ö25), “zaman sorunu” (n=1; Ö19), “öğrencinin gölge eğitimi önceleme” (n=1; Ö5), “öğrencide tükenmişlik duygusunun oluşumu” (n=1; Ö5) ve “birebir eğitimde olumsuzluk yok” (n=1; Ö15) temalarının yer aldığı belirlenmiştir. Bulguların sunduğu bu ayrıntılar, okullar arası koşullara ve öğretmen ile öğrenci profillerine bağlı farklılaşmayı belirgin hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö25, devlet okullarındaki öğretmenlerin kendini yenilemediğini ve gölge eğitim ile örgün eğitim metotlarındaki farklılıkların eğitim öğretim süreçlerine olumsuz yansıdığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi bence tek olumsuz yansıması şu şimdi orada dediğim gibi biraz önce söyledim. Yani oradaki öğretmenler biraz daha böyle eğitim öğretim metotlarını, devlette çalışan öğretmene göre daha farklı eğitim öğretim metotları kullanıyorlar. Daha fazla çocuğu işte o akademik eğitimin şeyin içine çekip bir şekilde hani o çocukları daha fazla akademik anlamda eğitmeye çalışıyorlar ama yani biz maalesef milli eğitimde çalışan öğretmenler bu anlamda kendimizi yenileyemediğimiz için bazen öğrenci burada onun şeyini yapıyor.” (Ö25)

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde olumsuzlukların çoğu katılımcı için sistemsel bir sorun olarak değil, belirli koşullara bağlı ortaya çıkan sorunlar olarak belirdiği değerlendirilmiştir. Bulgular ele alındığında en dikkat çeken sorunların “sınıf mevcudu ve örgün eğitim ile gölge eğitimin beklenti uyumsuzluğu”, “sınav ve test yöneliminin öğretim metotlarındaki esnekliği

zayıflatması”, “yönteme bağımlı hale gelmenin öğrenciyi etkisizleştirdiği ve öğretmen özerkliğini zayıflatması” ve “uzaktan ve birebir eğitim uygulamalarının motivasyon ve etki sorunlarına açık olması” olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda bulgular, öğretim metotlarının gölge eğitimle rekabet etmek yerine onu kendi öğretim ilkelerine bağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi, sınıf içi öğrenci merkezli uygulamaların, etkileşim ve uygulamaya dönüklüğünün etkin hale getirilmesi ve uzaktan ve birebir gölge eğitim desteğinin ise motivasyon ve öz-sorumluluk bileşenlerini de dikkate alarak uygulanması gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 22: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Bu Faaliyetlere Katılım Durumu Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	10	Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö25
	Devamsızlık sorunu	6	MBY1, MY3, MY6, Ö5, Ö13, Ö24
	Yorgunluk	3	MY7, Ö6, Ö26
	Veli baskısı sonucu katılım	3	Ö1, Ö3, Ö16
	Okula karşı aidiyet kaybı	3	MY2, MY6, MY11
	Okul dışı öğrenme kaynaklarına bağımlılık	3	MY2, MY6, MY11
	İsteksizlik ve motivasyon eksikliği	2	Ö3, Ö16
	Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelim	2	MY4, MY11
	Okul eğitiminin ikinci plana konulması	2	MY2, MY6
	Fırsat eşitsizliği	2	MY2, MY4
	Açık öğretime yönelimler	2	MBY1, Ö23
	Ücretli eğitim kurumlarına yüksek katılım	2	MY1, MY9
	Okul dışı öğrenme ortamlarının öncelenmesi	2	MY3, Ö24

Okul terkleri	2	MBY1, Ö23
Sosyal faaliyetlere katılımda kısıtlılık	1	Ö26
Okul Başarı puanlarının göz ardı edilmesi	1	Ö24
Okul dışı öğrenme ortamlarının öncelenmesi	1	Ö24
Okul terkleri	1	Ö23
Maddi yetersizlikler	1	Ö22
Zaman sorunu	1	Ö22
İçsel motivasyon eksikliği	1	Ö21
Öğretmen yönlendirmesinde sınırlılık	1	Ö21
Hedef belirlemede yetersizlik	1	Ö21
Öğretmen eleştirisi	1	Ö20
Sınıf ortamına yönelik memnuniyetsizlik	1	Ö20
Sınıf içi motivasyon kaybı	1	Ö20
Destek eğitimde planlama ve zamanlama sorunları	1	Ö19
Aşırı özgüven	1	Ö12
Görünürde katılım-gerçekte katılmama	1	Ö11
Özgüven eksikliği	1	Ö8
Akran etkisi	1	Ö8
Ailenin yetersiz desteği	1	Ö8
Öğrencinin isteksizliği ve çekingenliği	1	Ö8
Fiziksel durum nedeniyle katılım kısıtlılığı	1	Ö7
Yoğun ders yükü	1	Ö6
Öğrencinin sıkılması	1	Ö6
Öğretmen motivasyonu ve performansında düşüş	1	Ö5
Ailenin çocuğu suçlama eğilimi	1	Ö3
Ailelerin eğitsel süreçler hakkındaki bilgi yetersizlikleri	1	Ö3
Ruhsal çöküş ve psikolojik aile baskısı	1	Ö3
Akademik başarı baskısı	1	Ö3
Öğrenci-Aile çatışması	1	Ö3

Sınav kaygısı	1	Ö3
Zaman sorunu nedeniyle katılımı azalma	1	Ö2
Fiziksel koşullar nedeniyle katılımı azalma	1	Ö2
Zorla katılım sonucu verimsizlik	1	Ö1
Baskı sonucu faaliyetlere katılmama	1	Ö1
Velilerin gerçekçi olmayan beklentileri	1	Ö1
Okul aidiyetinde zayıflama	1	MY10
Ücretli eğitim kurumlarına yüksek katılım	1	MY9
Düşük katılım	1	MY9
Sosyal etkinliklere katılımı isteksizlik	1	MY8
Güvenlik sorunu	1	MY6
Öğrencide amaç kayması ve farkındalık eksikliği	1	MY5
Okul pansiyonlarında düzenin bozulması	1	MY4
Özel ders/kurs saatlerinin okul saatleriyle çakışması	1	MY4
Resmi okul kurslarının düşük katılım nedeniyle kapanması	1	MY4
Aile denetiminden yoksunluk	1	MY3
Öğrencide Özyeterlilik algısında düşüş	1	MY2
Öğrencide kararsızlık duygusunun Gelişimi	1	MY1
Katılım motivasyonunda düşme ve ciddiyet eksikliği	1	MY1
Çevrimiçi eğitimde edinilen yanlış alışkanlıklar	1	M2
Okul bünyesindeki kursların ihmal edilişi	1	M1

Tablo 22’de yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin bu faaliyetlere katılım durumları üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir kısmı tarafından gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin katılım durumu üzerinde *olumsuz yansıması bulunmadığı* ifade edilmiştir (n=10; Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö25). Buna karşın tablodaki bulgular doğrultusunda, öğrenciyle okulu arasındaki bağ ve gölge eğitim faaliyetlerine katılım durumu bağlamında çok sayıda katılımcının olumsuz görüşleri bulunduğu saptanmıştır.

Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gölge eğitime katılımın olumsuz yansımaları bulunmadığına ilişkin bazı katılımcılar, bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir;

“Kişi yani okuldaki gibi ya da çevresindeki gibi değildir de bunu yani bunu hesaplamak zor oluyor ya biz sonuç odaklı olduğumuz için amacımız bunu vermek olduğu için o bilgiyi vermek olduğu için olumsuz yansımaları görmedim ben şu zamana kadar. Birçok etkinlik düzenlememe rağmen okul dışı faaliyetler düzenlememe rağmen görmedim.” (Ö4),

“Evet... Yine aynı şekilde burada yine. Öğrencilerin faaliyete katılma noktasında bir olumsuz durumun olacağını düşünmüyorum ben burada.” (Ö10),

“Yani ben eğitim öğretim konusunda yapılan bir çalışmanın hani olumsuz bir etki oluşturduğunu çok hani katılım konusunda olumsuz düşüncem yok benim bu konuda yani öğrencilerin imkanları varsa almalı DYK da özel ders de yani katkı sağlar, olumsuz bir durum şu anda, şu anda yok yani.” (Ö18),

Tablodaki bulgular ışığında öğrencilerin katılım durumu üzerinde en sık ifade edilen olumsuzlukların “devamsızlık”, “yorgunluk”, “veli baskısı sonucu katılım”, “okula karşı aidiyet kaybı” ve “okul dışı öğrenme kaynaklarına bağımlılık” olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, en güçlü ve en yaygın olumsuzluğun “Devamsızlık sorunu” (n=6; MBY1, MY3, MY6, Ö5, Ö13, Ö24) olduğu saptanmıştır. Bu tema, okuldan uzaklaşma ve ders kaçırma

davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kodlar arası ilişkiler bağlamında ise devamsızlığın “okula aidiyet kaybı”, “okul dışı ortamlara yönelim” ve “motivasyon eksikliği ve isteksizlik” ile yakından ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, sürecin okuldan bir kopuş zinciri şeklinde aşama aşama işlediğine işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan *yorgunluk* (n=3; MY7, Ö6, Ö26) ve *yoğun ders yükü* (n=1; Ö6) birlikte okuldaki derse katılımı ve sınıf içi canlılığı düşürdüğü, kodlar arası ilişkiler boyutunda incelendiğinde de bu kodların “sıkılma” (n=1; Ö6) ve “sınıf içi motivasyon kaybı” (n=1; Ö20) ile yakın ilişki içerisinde oldukları görülmüştür. *Veli baskısı sonucu katılım* (n=3; Ö1, Ö3, Ö16) kodu, zorlayıcı ve denetleyici aile tutumları, “zorla katılım verimsizliği” (n=1; Ö1) ve “faaliyetlere katılmama ve bırakma” (n=1; Ö1) gibi tekil ama tabloyu anlamlandıran sonuçlarla yakın ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yine tablodaki bulgular doğrultusunda *okula karşı aidiyet kaybı* (n=3; MY2, MY6, MY11) ve *okul eğitiminin ikinci plana konulması* (n=2; MY2, MY6) sık ifade edilen diğer kodlar arasında bulunduğu belirlenmiştir. Kodlar arası ilişkiler, bu bulguların “okul dışı öğrenme ortamlarının ve kaynaklarının öncelenmesi” (n=2; MY3, Ö24) ve *açık öğretime yönelim* (n=2; MBY1, Ö23) kodları ile ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca *okul dışı öğrenme kaynaklarına bağımlılık* (n=3; MY2, MY6, MY11) ve *özel-ücretli kurumlara yüksek katılım* (n=2; MY1, MY9) kodları katılım davranışının devlet okullarından piyasa temelli kurumlara kayabildiğini göstermiştir.

Bu kapsamda önemli sayıda katılımcı tarafından gölge eğitime katılımın okul bünyesinde devamsızlık sorunlarına neden olduğu bazı katılımcıların görüşleriyle betimlenmiştir;

“Katılım durumları yine dediğim gibi çok fazla devamsızlık sorununa neden oluyor.”
(MBY1),

“İşte dediğim gibi şimdi şöyle tabi ki bunların örgün eğitim dışında planlanması lazım. Yani şimdi özel derse göre okulu ayarlayamayacağınıza göre okula göre özel dersinizi ayarlarsınız ama bazı istisnai durumlarda hoca diyor ki benim diyor yarın diyor bu haftaki dersi diyor, Cumartesi değil cuma öğleden sonra yapalım diyor. Çocuk dersi bırakıp gidiyor.

Bu hususta ailesinin de haberi olmayabiliyor bazen. Anlatabiliyor muyum? O ailenin de belki haberi yok. Öyle devamsızlığın şöyle söyleyeyim. Kalite eee öğrenci kalitesi bakımından bir standardın üzerinde okullar özellikle 12. Sınıflarındaki devamsızlıklarının böyle bir araştırmam yok ama iddia ediyorum %20'sinin, 25'inin özel ders kaynaklı olduğunu düşünüyorum ben. Yani bu mentörlük olur, belki danışmanlık ile ilgili bir bilgi olur.” (MY3),

“Yani özellikle 11 son sınıflarda sınava girecek sınıflarda özellikle sınava hazırlanmanın son dönemlerinde ciddi devamsızlıklara yol açabiliyor.” (MY6),

“Şimdi bu zamanında bizim de yaptığımız bir şeydi. Mesela sınava yönelik olan dersane, kurs bunlara çok daha iyi gidebilmek, onların verdiği programı daha iyi yapabilmek, özellikle sınavlar yaklaştığı zamanda yapabilmek için okula gelmediğimiz, izin aldığımız dönemler bile oldu. Bu da yine okulu yansımasında olumsuz olarak aklıma gelen kısım.” (Ö13)

Diğer yandan bazı katılımcılar gölge eğitime katılımın öğrencilerde yorgunluğa neden olduğunu şu düşünceleriyle ifade etmişlerdir;

“Evet, gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin bu faaliyetlere katılımları durumu bağlamında değerlendirdiğimizde olumsuz yansıması... Yani belki öğrenciyi biraz yorabiliyor tabii. Bu neticede faaliyet neticede sürekli bir çalışma ortamı gibi değerlendirilebilir. Hani belki öyle bir olumsuz etkisi olabilir.” (MY7),

“Katılım durumlarında olumsuz yansıması şu şekilde olabiliyor bazen. Şimdi öğrencimiz normal müfredat içerisinde örgün eğitimini tamamladıktan sonra ya da işte ekstra zamanlarda gölge eğitimi alındığında gün içerisinde öğrenci akademik faaliyetlerde bulunduktan sonra hani yorgun olabiliyor. Veyahut ta çeşitli sosyal aktivitelerini kısıtlamak zorunda kalıyor. He bu noktalarda katılım noktasında öğrenci açısından sıkıntısı var. Zihin yorgunluğu, işte dersten sonra yapılan faaliyetler. Bu noktada öğrencimizi evet yorabiliyor.” (Ö26)

Bununla birlikte gölge eğitime katılımın bir diğer olumsuz yansıması olarak veli baskısı sonucu gölge eğitime katılım olduğu bulgusuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri ise şöyledir;

“Olumsuz yansımaları. ...Öğrenci o dersi almak istemeyebiliyor. O zamanı oraya ayırmak istemeyebiliyor ama aile zoruyla gittiğinde ya da işte bizim ülkemizde sınav kaygısı, üniversite sınavı, işte lise sınavı bir kaygı hem de büyük bir kaygı sebebi. Bu yüzden de ailelerle öğrenciler arasında bir çekişme var, öğrenci gölge eğitim faaliyetlerini takip etmediğinde ya da eksik bıraktığında aile bunu hoş karşılamayabiliyor ya da işte tartışma sebebi haline gelebiliyor. Gölge eğitim faaliyetlerinde de sınavlar, değerlendirmeler var. Aileler bunu bazı aileler için çok ciddi problem haline getirebiliyor. Yine öğrenci psikolojisi üzerinde dibe çöküşler meydana gelebiliyor işte bir sınavdan işte değerlendirmeden yüksek alıp ta, öbürkünde az aldığında "niye düştü ne oldu işte ne yaptın, çalışmıyorsun?" işte. Aileler konuya çok da net hâkim olamadıkları için direkt çocuğu suçlama yoluna gidebiliyorlar. Bu da öğrenci üzerinde gölge eğitim faaliyetlerinden gelen raporların aileler tarafından ciddiye alınmasından dolayı öğrenciler üzerinde ciddi psikolojik baskılara sebep olabiliyor.” (Ö3),

“Aile zoruyla olduğu zaman, zorladığın zaman çocuğu isteksiz geliyorlar zaten. O yüzden o zaman sıkıntı olacağını düşünüyorum. Yani aile zorlamayacak bence. Çocuk bunu isteyecek. İstemeyen çocuğun ilgi ve yeteneklerini aile keşfedecek biz zaten söylüyoruz kendilerine. Ailelerle sürekli görüşüyoruz. Yani katılım durumlarının yani devam etmek zorundalar. Öyle düşünelim.” (Ö16)

Gölge eğitime katılımın öğrencide okula karşı aidiyet kaybına neden olduğunu bazı katılımcı yöneticiler şu sözleriyle aktarmışlardır;

“Okulu çok önemsemesem de olur” mantığına gelebiliyor.” (MY2),

“Hu özellikle öğrenciler okuldaki dersleri bırakıp diğer kurum ya da kurumlardaki ya da evde aldığı özel derslerindeki derslere daha fazla odaklanıp mental olarak okul hayatını bitirebiliyor. Yani geliyor gidiyor ama okul bitmiş onun için artık.” (MY6),

Okuldan kopuşlara neden olabiliyor. Çünkü oradaki öğretmen arkadaşlarımızın da mesai saati o saat olduğu için, yani özel kurumlardaki çocuklar gelebiliyorsa orada birebir ders yapıp anlamadıkları yerleri anlatabiliyorlar. Çocuk da gitmek istiyor gibi.” (MY11)

Bazı katılımcılar ise okul eğitiminin ikinci plana konulduğunu şu sözlerle dile getirmişlerdir;

“Ya sanki bu işin okulda öğrenilme önceliği değil de dışarıdan bir takviye alınırsa her şeyin yolunda gideceği mantığı oluşabiliyor çocuklarda.” (MY2),

“İki öncelik sonralık ilişkileri açısından okul ikinci plana itilebiliyor.” (MY6)

Diğer yandan bazı katılımcılar ise öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları ve kaynaklarını önceliklediklerini şu görüşleriyle savunmuşlardır;

“Hocam dersane konusunda bazen olabiliyor. O da öğrenci kendini daha çok oraya odaklıyor. Hani okuldaki dersleri vesaireyi hani minimalde tutup aslında o okulda alacağı notların başarı puanını etkileyeceği gerçeğini geri de bırakıp sadece dersanedeki derslere odaklanmaya çalışabiliyor.” (Ö24),

“Çocuk her halükârda oradan gelen talebi, örgün eğitim kurumu içindeki işine tercih ediyor. Mutlaka bırakır gider o gün orayı. Öyle söyleyeyim size.” (MY3)

Gölge eğitime katılımın neden olduğu bir diğer olumsuz yansımanın da açık öğretime yönelimlerin olduğunu bazı katılımcılar şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Eee okul işte dediğimiz gibi mesela son sınıfta birçok öğrenci açığa geçti.” (Ö23)

Bazı katılımcılar ise gölge eğitimin öğrencileri okul dışı öğrenme kaynaklarına bağımlı hale getirdiğini şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani işte hmm yani şöyle diyebiliriz. Katılabilen öğrenciler için az önce bahsettiğimiz olumsuz yansımalar oluyor. Ne oluyor? “Ben zaten dışarıda hallediyorum.” (MY2),

“Ya da şöyle şeyler var; "benim işte öğleden sonra şu saatte okul saatinde işte şurada olmam lazım." "Niye?" "Böyle bir durum var." E olursun, olamazsın. Dediğim gibi okulda tamamen örgün eğitimi tamamen belli bir noktadan sonra bazı öğrenciler devre dışı bırakabiliyor kendi kafasında, zihninde. E bu da sorunlara yol açıyor.” (MY6),

“Yani yeni dönemlerde onu çok yapamıyorlar. Devamsızlıkların sınırlandırılmasıyla birlikte ben en çok şuna takılıyordum önceki dönemlerde yani bundan 5-6 yıl önce idarecilik yaptığım dönemde şöyle sorular çok geliyordu: "Hocam biz öğleden sonra örnek veriyorum, dersimiz Beden eğitimi biz dershaneye gidip ders çalışabilir miyiz?". Çocuğum Beden eğitimi bir ders ama hani senin ihtiyacın olduğu düşünülerek müfredata koyulmuş. Şimdi sen 12. sınıfta sadece ders çalışmak için gelmiyorsun okula. Beden eğitimi dersinde de belki biraz Voleybol oynarsın arkadaşlarınla 1-2 top çevirirsiniz yani bu da bir zihin dağıtıcı bir olay. Demek ki ihtiyacın var ki bu yaş için müfredata koyuldu. Bu müfredatı hazırlayanlar da pedagoglar eşliğinde bir sürü uzman ekiple birlikte hazırlanıyor. "A yok hocam ben dershaneye gidip ders çalışabilir miyim?" Mesela bu bence öğrencinin mevcut durumunu yani okula katılım durumunu etkileyen bir şey bu.” (MY11)

Diğer yandan bazı yöneticiler, öğrencilerin çoğunlukla özel ve ücretli kurumlara katılım sağladıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir;

“Para verirken hani kendi cebinden çıkarsa öğrenci gidiyor ama devlet verdiğinde ya da böyle bedava bir şey olduğunda hiç katılım olmuyor. Hani eğitim öğretim faaliyetine hiçbir katılım olmuyor.” (MY9),

“Yani mesela özele gidiyor, para vererek gittiği yer ona her şeyiyle uyuyor ve katılım yüksek oluyor. Belki ücretlidir yani ücret alınmalıdır belki devlette de. Böyle bir durum var yani.” (MY1)

Tablodaki bulgular incelendiğinde bazı bulguların motivasyon, hedef belirleme ve öğrencinin iyi oluş hali ile ilintili oldukları katılımcı görüşleri doğrultusunda saptanmıştır. Bu doğrultuda, *isteksizlik ve motivasyon eksikliği* (n=2; Ö3, Ö16) ile *içsel motivasyon*

eksikliği (n=1; Ö21) temaları gölge eğitim faaliyetlerine katılımın kalitesini ve verimliliğini zayıflatmış değerlendirilmiştir. Diğer yandan iki karşıt görüş olan *aşırı özgüven* (n=1; Ö12) ile *özgüven eksikliği* (n=1; Ö8) temaları, katılım davranışının hem “gereğinden fazla güven” hem de “çekingenlik” (n=1; Ö8) nedeniyle sekteye uğrayabildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca *hedef belirlemede yetersizlik* (n=1; Ö21) ve *amaç kayması ve farkındalık eksikliği* (n=1; MY5) temaları öğrencinin bu faaliyetlere katılımını hedefsiz ve amaçsız hale getirdiği sonucuna ulaştırmıştır. Kaygı boyutunu ele alan bulgular değerlendirildiğinde *sınav kaygısı* (n=1; Ö3), *korku ve endişe* (n=1; MY8), *güvenlik sorunu* (n=1; MY6) temalarının, az sıklıkta ifade edilmiş olsalar da katılımın sürdürülmesini zorlaştıran duygusal engeller oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Motivasyon ve iyi oluş hali ile ilgili erişilen bu bulgular arasında öne çıkan gölge eğitimin öğrencilerde isteksizlik ve motivasyon kaybına neden olduğunu bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Öğrenci o dersi almak istemeyebiliyor. O zamanı oraya ayırmak istemeyebiliyor” (Ö3),

“Yani becerin varsa devam edeceksin, kaçırmayacaksın ama zorunlu halde yapıyorsan bunu gönülden yapmıyorsan bu olmayacak yani. O zaman da devam etmiyor çocuk zaten. Etse de bir işe yaramıyor.” (Ö16)

Bununla birlikte gölge eğitime öğrencilerin katılımının bir güvenlik sorununa neden olduğunu yönetici MY6 şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Dışarı çok kontrollü bir ortam değil, gittikleri yerlere aldıkları dersleri kastetmiyorum. Öğrenci okulun dışında olduğu zaman bizim kontrolümüzden çıkıyor, çıktığı zaman da siz nerede olduğunu, ne yaptığını, nasıl bir or Gideceğim diyor acaba gerçekten gidiyor mu?” (MY6)

Diğer yandan aile ile okul etkileşimi ve rehberliği vurgulayan bulgular değerlendirildiğinde, *ailenin yetersiz desteği* (n=1; Ö8), *ailelerin eğitsel süreçler hakkında bilgi yetersizlikleri* (n=1; Ö3), *çocuğu suçlama eğilimi* (n=1; Ö3) ve *psikolojik aile baskısı ve ruhsal çöküş* (n=1;

Ö3) gibi kodların, veli-öğrenci-okul üçgeninde gölge eğitime katılımı teşvik edici değil katılımdan uzaklaştırıcı bir iklimin oluşmasına neden olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca *öğretmen yönlendirmesinde sınırlılık* (n=1; Ö21) ve *öğretmen motivasyonu ve performansında düşüş* (n=1; Ö5) gibi tekil ve okul temelli kodlar, okul bünyesindeki destek yapısının her zaman yeterince devreye giremediğini yansıtmıştır.

Bu bulgular arasında katılımcılardan Ö3, gölge eğitime katılımın çocuklar üzerinde psikolojik yönden aile baskısı oluşturduğu ve ruhsal çöküşe neden olduğunu şu görüşüyle savunmuştur;

“Yine öğrenci psikolojisi üzerinde dibe çöküşler meydana gelebiliyor işte bir sınavdan işte değerlendirmeden yüksek alıp ta, öbüründe az aldığında "niye düştü ne oldu işte ne yaptın, çalışmıyorsun?" işte. Aileler konuya çok da net hâkim olamadıkları için direkt çocuğu suçlama yoluna gidebiliyorlar. Bu da öğrenci üzerinde gölge eğitim faaliyetlerinden gelen raporların aileler tarafından ciddiye alınmasından dolayı öğrenciler üzerinde ciddi psikolojik baskılara sebep olabiliyor.” (Ö3)

Bununla birlikte tablodaki bulgular incelendiğinde zamanlama ve sistemsel sorunlardan kaynaklı olarak gölge eğitim faaliyetlerine katılım durumunun olumsuz etkilenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, *destek eğitimde planlama ve zamanlama sorunları* (n=1; Ö19), *özel ders ve kurs saatlerinin okul saatleriyle çakışması* (n=1; MY4), *resmî okul kurslarının düşük katılım nedeniyle kapanması* (n=1; MY4) ve *okul pansiyonlarında düzenin bozulması* (n=1; MY4) gibi kurumsal sorunlar, katılımın kurumsal uygulamalara dayalı engeller yüzünden düştüğünü göstermiştir. *Zaman sorunu* (n=1; Ö22) ve *fiziksel koşullar nedeniyle katılımda azalma* (n=1; Ö2) da katılımı sınırlayan diğer kurumsal uygulama ve koşullardan kaynaklı engeller oldukları saptanmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda yöneticilerden MY4, resmî okul kurslarının düşük katılım nedeniyle kapandığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Dershanelerin hani serbest bırakılmasıyla birlikte yani öğrencilerin birçoğu derse gitmeye başlıyor. Haliyle okuldaki DYK kursları öğrenci azlığından dolayı kapanıyor ama buradaki kilit nokta da şu.” (MY4)

Gölge eğitime erişim ve fırsat eşitsizliği boyutunda tablodaki bulgular değerlendirildiğinde, *fırsat eşitsizliği* (n=2; MY2, MY4) ve *maddi yetersizlikler* (n=1; Ö22) temaları, gölge eğitime katılımın sosyokültürel ve ekonomik koşullardan geçtiğini doğrulamıştır. Diğer yandan *sosyal etkinliklere katılımda kısıtlılık* (n=1; Ö26) ile *okul başarı puanlarının göz ardı edilmesi* (n=1; Ö24) kodları, öğrencinin okul ekosistemi içerisindeki çok yönlü faaliyetlere katılımının da daraldığını ortaya koymuştur.

Gölge eğitime erişimi ve fırsat eşitsizliğini temel alan bu bulgular arasında gölge eğitimin fırsat eşitsizliği yarattığı öne çıkmış ve bu durum bazı katılımcılar tarafından şu düşüncelerle dile getirilmiştir;

“Katılamayan yani maddi yetersizlikleri sebebiyle bu tür kurslara ya da birebir derslere gidemeyen öğrenciler için de ben bunu işte gidemediğim için yapamıyorum mantığı oluşuyor. Yani oralara gitseydim ben de daha başarılı olabilirdim.” (MY2),

“Örneğin dershaneye gidemeyecek olan öğrenciler için de sayı düştüğü için DYK kursları kapanıyor. Onlara da bir haksızlık oluyor ama diğerleri dershaneye gidiyor ya da özel ders alıyor. Bir şekilde telafi edebiliyor ama tek gidebileceği eee kurs DYK kursu olan öğrencilerimiz de var. Onların için de olumsuz bir şey oluşuyor.” (MY4)

Bununla birlikte az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloya anlam kazandıran *görünürde katılım–gerçekte katılmama* (n=1; Ö11), *düşük katılım* (n=1; MY9), *okul aidiyetinde zayıflama* (n=1; MY10), *kararsızlık duygusunun gelişimi* (n=1; MY1), *aile denetiminden yoksunluk* (n=1; MY3), *çevrimiçi eğitimde edinilen yanlış alışkanlıklar* (n=1; M2), *okul bünyesindeki kursların ihmal edilişi* (n=1; M1) gibi kodlar, gölge eğitime katılımın niteliğinde düşmelere neden olabilecek etkenler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular arasında katılımcılardan Ö11, bir konuya dikkat çekmiş ve gölge eğitime öğrencilerin görünürde katılıyor göründükleri ancak gerçekte katılmadıklarını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Sadece bu çevrimiçi derslerde örneğin biz bunu Pandemide yaşadık. Yani orada kendini varmış gibi gösteriyor. Yani aslında dersi dinlemiyor. Biz boşluğa konuştuğumuzu hissettik”
(Ö11)

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular, bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde gölge eğitim faaliyetlerinin, öğrencilerin bu faaliyetlere katılım durumları üzerindeki olumsuz yansımalarının dört başlık altında toplandığı, bunların;

1. Zaman, iş yükü ve yorgunluk,
2. Okula karşı aidiyet ve motivasyon kaybı,
3. Okul dışı kurumlara kayış,
4. Aile baskısı ve planlama kaynaklı sorunlar oldukları saptanmıştır.

Buna karşın önemli sayıda katılımcı, “*olumsuz yansımalar yok*” ($n=10$) diyerek okul ve öğrenci koşullarının çeşitliliğine ve bazı okullarda gölge eğitimin katılımı aksatmadan yönetilebildiğini ortaya koymuştur. Tablodaki bulgular genel çerçevede incelendiğinde, gölge eğitime katılımın sayısından çok aidiyet ve motivasyon gibi kalitesini olumsuz yönde etkileyen etkenlerin bulunduğu, ayrıca güvenlik, pansiyon düzeni ve görünürde katılım gibi az sıklıkta ifade edilmiş kodların da aynı şekilde gölge eğitim faaliyetlerine katılımın niteliğini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Okula ve Okul Yönetimi Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Okul tanıtımına katkı/Reklam	7	MY3, MY5, Ö1, Ö4 Ö16, Ö23, Ö25
	Başarı	3	MY6, Ö3, Ö11
	Olumlu yansımaları bulunmamaktadır	3	MY2, MY11, Ö6
	Başarıda artış	3	M1, MBY1, MY10
	Yönetimde memnuniyet ve katkı algısı	2	Ö11, Ö26
	İş yükünde azalma	2	MY6, Ö25
	Herhangi bir fikrim yok	2	MY9, Ö13
	Kurumsal prestij	2	MY10, Ö2
	Öğrenci gelişimini izleme ve takip olanağı	1	MY2
	Huzurlu eğitim ortamı	1	MY6
	Yönetimsel planlamaya katkı	1	Ö24
	Bireysel öğrenci başarısının getirdiği bütünsel okul başarısı	1	Ö22
	Akademik başarının getirdiği memnuniyet duygusu	1	Ö21
	Öğrenci başarısının olumlu etkisi	1	Ö20
	Veli memnuniyeti ve eğitim talebi	1	Ö19
	Velilerden olumlu geri bildirimler	1	Ö19
	Öğretmen ve öğrencide özgüven ve şevk artışı	1	Ö18
	Öğretmen ve okul yönetiminde başarı hissi	1	Ö18
	Mutlu okul ortamı	1	Ö16
	Öğretmen ve okul yönetiminde gurur duyma duygusu	1	Ö15
	Öğrencinin akademik başarısına katkı	1	Ö12
	Öğretmen ve okul yönetimi açısından kolaylaştırıcılık	1	Ö10
	Yönetimsel rahatlık	1	Ö9

Öğrenciyi kazanma ve aidiyet sağlama	1	Ö9
Kurumsal destek ve iş birliği	1	Ö8
Yönetimsel gözetim	1	Ö7
Devamlılık	1	Ö5
Verimlilikte artış	1	Ö5
Okul öğretmenlerine ekonomik katkı	1	Ö1
Sınavlarda yerleştirilen öğrenci sayılarında artış	1	MY10
Takip ve kontrol olanağı	1	MY8
Paydaş etkileşimi ve iş birliğinin gelişimi	1	MY8
Okulun eğitim kalitesinde artış	1	MY7
Öğretmen ve öğrenci memnuniyeti	1	MY6
Velinin denetimi yönünde değişme	1	MY4
Okul üzerindeki akademik baskının azalması	1	MY4
Okul kurslarının açılmamasının getirdiği rahatlama hissi	1	MY4
Öğrencileri yakından tanıma olanağı	1	MY2
Öğrencinin farklı yönleriyle keşfi	1	MY1
Öğrencilerin kişilik gelişimine katkı	1	MY1
Sorunsuz veli profili	1	M2
Mutlu veli profili	1	M2
Mutlu öğrenci profili	1	M2

Tablo 23’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin okula ve okul yönetimi üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gölge eğitimin okula ve okul yönetimi üzerindeki etkilerinin ağırlıkla “kurumsal görünürlük ve başarı” boyutunda toplandığı saptanmıştır. En sık değinilen temanın “okul tanıtımına katkı/reklam” (n=7) olduğu ve bu temanın hem yöneticiler (MY3, MY5) hem de öğretmenler (Ö1, Ö4, Ö16, Ö23, Ö25) tarafından birlikte dile getirildiği görülmüştür. Başarı söyleminin hem genel çerçevede “başarı” (n=3; MY6, Ö3, Ö11) hem

de “başarıda artış” (n=3; M1, MBY1, MY10) olmak üzere iki farklı şekilde ifade edildiği belirlenmiştir. Bu temalardaki yoğunluğun, temalar arası ilişkiler bağlamında incelendiğinde en çok yığılmanın “tanıtım”, “prestij” ve “başarı” boyutlarında toplandığını göstermiştir. Buna karşın az sayıda katılımcı, “olumlu yansımaları bulunmamaktadır” (n=3; MY2, MY11, Ö6) ya da “herhangi bir fikrim yok” (n=2; MY9, Ö13) diyerek nötr ya da çekimser bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinin okulun tanıtımına katkı sağladığı ve reklam niteliği taşıdığı bazı katılımcıların şu sözleriyle dile getirilmiştir;

“Şöyle söyleyeyim size. Okul yönetimi bağlamında okulun güzel reklamı oluyor. Yani şöyle söyleyeyim, okul idaresinin hiçbir zaman yapamayacağı kadar reklam oluyor. Neden? Şimdi bazen Fen lisesinden başka okula gidenler bile oldu çünkü orada diyor, şunlar derse giriyormuş diyor. Ne olacak diyor hoca diyor nihayetinde bu işi yapan diyor, anlatabiliyor muyum size? Fen lisesinden başka okula giden bile oluyor. Bunu hiçbir yönetim ağzında kuş da tutsa ne yaparsa yapsın bu reklamı yapamaz, anlatabiliyor muyum yani eee he diyorlar, yani burada bu hoca var. Tamam not bu okul tamam iyi çünkü bu hoca gece gündüz ders de veriyormuş. Yani iyi olmasa niye gitsin ki diyor. Bir kere adını duymamış adam, yüzünü görmemiş ama hani böyle bir şey var yani. Gölge eğitim veren öğretmenlerin okula böyle bir katkısı var, öyle söyleyeyim size. Reklam açısından aynen öyle tanıtım, tabi ki.” (MY3),

“Yani DYK kurslarımız var. ...Şimdi DYK kursları okulda açılıyor tabi bu okul için yani olumlu bir şey yani okulun, okulun biraz reklamı yapılıyor tabii reklam anlamında da olumsuz anlamda söylemiyorum bu reklama hani idarecilik biraz reklam işidir ya şimdi. Biraz kendini okulunu tanıtmak için tabii ki okuluna öğrenci çekebilmek için özellikle bizim gibi meslek liselerinde yani bu tip eğitim öğretim faaliyetlerine ihtiyaç var. Yani velilerin hani öğrencilerin bu okula yönlendirmesi hani öğretmenleri de teşvik eder bir maddi anlamda. Böyle reklam anlamında bir faydası olduğunu düşünüyorum.” (Ö1),

“Ya aslına bakarsanız olumlu yansımaları var ama okula. Şöyle ki. Biz bir etkinlik yapmak istediğimizde öğrencileri oradan topluyoruz genelde. Öğrenci okulun öğrencileri oluyor. Okulun öğrencileri olduğu için okul adına faaliyet gösteriliyor. Yani olumsuz bir durum da söz konusu değil. Olumlu olduğu yönler şu. Okulun temsili önemli, biliyorsunuz yani iller bazında düşündüğün zaman her ilçe her il kendi bünyesinde okullar kendi ismini duyurmak için çalışır. Bizde burada amaç zaten yaptığımız çok gölge eğitimde okulun adı altında yapıyoruz birçoğunu, okulu duyurabilmek için ve bu da bizi mutlu ediyor. Yani aslına bakarsanız bu konuda bir problemimiz, olumsuz bir problemimiz olmadığı için olumlu yönleri sadece okulu tanıtmak, okulu güzel temsil ettiğini düşünüyorum.” (Ö4),

Bununla birlikte gölge eğitim faaliyetlerinin okulun başarısını arttırdığı ve okula olumlu yansıdığı bazı katılımcıların şu düşünceleriyle ortaya konmuştur;

“Ya burada da yine. Yarar bakımından bakacaksak okul yönetimine u. Başarının arttırılması açısından olumlu.” (M1),

“Yani u burada okulun verdiği eğitimin dışında öğrenciler kendilerini güçlendirdiği için sınav odaklı olarak çalıştığı ve daha çok başarılı olmaya gayret gösterdiği için okul başarısını artırıyor diye düşünüyorum. Bazen öğrencilerin dereceler yapmasını da sağlayabiliyor okulda verilen eğitimin dışında.” (MBY1),

“Okulun başarısı daha da artmaya başlar.” (MY10)

Diğer yandan orta sıklıkta ifade edilen kodların, okul iklimi ve yönetsel işleyişte hissedilen iyileşmelere işaret ettiği saptanmıştır. Bu doğrultuda “yönetimde memnuniyet ve katkı algısı” (n=2; Ö11, Ö26) ve “iş yükünde azalma” (n=2; MY6, Ö25) temaları, gölge eğitimin bazı süreçleri kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. “Kurumsal prestij” in (n=2; MY10, Ö2) iki farklı paydaş grubunca tekrarlanması, tanıtım ve başarı söyleminin prestijle birleşerek kuruma dışarıdan ve içeriden değer atfedildiği çıkarımına ulaştırmıştır. Aynı doğrultuda, “öğretmen ve okul yönetiminde başarı hissi” (n=1; Ö18), “öğretmen ve okul yönetiminde

gurur duyma duygusu” (n=1; Ö15) ve *“mutlu okul ortamı”* (n=1; Ö16) gibi kodlar, olumlu bir okul iklimine işaret eden göstergeler olarak öne çıktığı saptanmıştır.

Okul iklimi bağlamında ulaşılan bu bulgular bazı katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinin yönetimde memnuniyet oluşturduğu ve okula katkı sağladığı şu düşüncelerle ortaya konmuştur;

“Katılım çok çok oldukça idare de bundan olumlu bir şekilde kendine pay çıkarıyor. Bu anlamda okulda bir kursun açılması örneğin DYK'nın açılması okula karşı çok olumlu olarak dönüyor.” (Ö11),

“Okul idaresi noktasında olumlu yansıması, okul idaresi tabii ki de okulunda eğitim öğretim faaliyeti yürüten öğretmen açısından da öğrenciler açısından da okulun başarılı olmasını, çitayı yükseltmesini talep eder. Bu noktada bu faaliyetlerin de sonucu sonuç olarak öğrencileri geliştirdiği düşünülürse tabi okul idaresi bu durumdan ... memnun.” (Ö26)

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin okulun iş yükünde azalma sağlayarak okula olumlu yansıdığına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri ise şöyledir;

“İşte olumlu yansımalar şu; eğitim öğretimin niteliği arttığı zaman sizin iş yükünüz de biraz hafifliyor.” (MY6),

“Bence okul yöneticilerinin işini kolaylaştırıyor. Yani bu işler yani hani sonuç olarak mesela, Milli Eğitim, akademik eğitim olarak baktığımızda Anadolu liselerine baktığımız zaman 2 temel amacı var. Yani Türk eğitim sisteminde üniversiteye öğrenci hazırlamak işte eğitim öğretim anlamında işte eğitsel anlamda iyi insan yetiştirmek. Temel anlamda 2 tane şey var, görevi var. Şimdi bu anlamda baktığınız zaman akademik eğitim kısmını dershaneler bu anlamda okulda tamamlanamayan ya da eksik kalan kısımlarını çocukların tamamlamış oluyor aslında. Sonuç olarak yani okulların üniversite başarıları, okulların başarılarını bir şekilde bu artı bir kazancı oluyor. Bu anlamda baktığınız zaman da bence yani okulun okul yöneticilerinin biraz daha ben işini kolaylaştırdığını düşünüyorum.” (Ö25)

Bununla birlikte bazı katılımcılar gölge eğitimin okula kurumsal prestij kazandırdığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bu da okulun popülarites... popülaritesini arttırır diye düşünüyorum.” (MY10),

“Ya tabii ki okulda düzenlenen kurslar hani bir okul idaresi bakımından da sonuçta bir prestijdir. Yani o okulda kursların yapılması, buna öğrencilerin katılımı, okul idaresi bakımından da olumludur bence.” (Ö2)

Ayrıca katılımcı Ö16, gölge eğitimin mutlu bir okul iklimi sağladığını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Mutlu olabilirler. Ben öyle başka bir şey olamaz, mutlu olabilirler.” (Ö16)

Bununla birlikte az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak tabloya anlam kazandıran yönetim, öğretim ve paydaş ilişkilerine odaklanan bulguların okul ve okul yönetimi üzerinde olumlu etkileri bulunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yönetim boyutunda: “yönetmelik planlamaya katkı” (n=1; Ö24), “yönetmelik rahatlık” (n=1; Ö9), “yönetmelik gözetim” (n=1; Ö7), “takip ve kontrol olanağı” (n=1; MY8) ve “öğretmen ve öğrenci açısından kolaylaştırıcılık” (n=1; Ö10) kodları ile birlikte izleme ve değerlendirme boyutunda “öğrenci gelişimini izleme ve takip” (n=1; MY2), “öğrencileri yakından tanıma” (n=1; MY2) ve “öğrencinin farklı yönleriyle keşfi” (n=1; MY1) kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Performans ve öğrenme çıktısı üzerinde ise “sınavlarda yerleştirilen öğrenci sayısında artış” (n=1; MY10), “bireysel başarının bütünsel okul başarısına katkısı” (n=1; Ö22), “akademik başarının getirdiği memnuniyet” (n=1; Ö21) ve “öğrencinin akademik başarısına katkı” (n=1; Ö12) kodlarının da başarıya katkıda bulunduğu sonucuna ulaştırmıştır. Paydaş ilişkileri boyutunda “veli memnuniyeti ve eğitim talebi” (n=1; Ö19) ile “velilerden olumlu geri bildirimler” (n=1; Ö19), “paydaş etkileşimi ve iş birliğinin gelişimi” (n=1; MY8), “okulun eğitim kalitesinde artış” (n=1; MY7) ve “kurumsal destek ve iş birliği” (n=1; Ö8) kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Okul üzerindeki baskı ve iş gücüne ilişkin katılımcıların algısında ise “okul üzerindeki akademik baskının azalması” (n=1; MY4) ve “okul kurslarının

açılmamasının getirdiği rahatlama” (n=1; MY4) ile “iş yükünde azalma” (MY6, Ö25) kodlarının birbirleriyle yakından ilişkili oldukları belirlenmiştir. Ayrıca okul iklimi ve refah göstergeleri bağlamında “huzurlu eğitim ortamı” (n=1; MY6), “öğretmen ve öğrencide özgüven ve şevk artışı” (n=1; Ö18), “mutlu veli profili” (n=1; M2), “sorunsuz veli profili” (n=1; M2) ve “mutlu öğrenci profili” (n=1; M2) kodlarının da okul ve okul yönetimi üzerinde olumlu yansımalarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular arasından yönetici M2, gölge eğitimin okula mutlu ve sorunsuz veli ve öğrenci kazandırdığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“İdare açısından da sorun çıkarma olasılığı daha düşük bir veli. Gölge eğitimin idare açısından karşılığı bu. Mutlu bir veli, Eksik olan çocuk mutsuz çocuk, mutsuz çocuk mutsuz veli, mutsuz veli her zaman problem kaynağı. Bu eksik olan çocuğun eksikliğini giderdiğiniz zaman artık mutlu bir öğrenci...” (M2)

Tablo bir bütün olarak değerlendirildiğinde, gölge eğitimin okul düzeyinde en görünür etkisinin kurumun “dış imajı ve iç başarı algısı” üzerinde yoğunlaştığı, bunun “*prestij, memnuniyet ve işleyişte kolaylaşma*” gibi başlıklarla yönetim katmanına, “*başarı ve izleme–takip*” gibi başlıklarla öğretim süreçlerine ve “*veli–okul etkileşimi*” ile paydaş ilişkilerine olumlu yansıdığı görülmüştür. Az sayıda katılımcının “*olumlu yansımaları yok*” ve “*fikrim yok*” gibi çekimser veya olumsuz ifadeleri bu genel olumlu yansıma durumunu gölgelemese de etkilerin her okulun bağlamına göre farklılaşabildiği değerlendirilmiştir.

Tablo 24: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Okula ve Okul Yönetimi Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	10	MY4, MY9, MY10, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18, Ö19
	Ders programlarının planlanmasında zorluklar	4	MBY1, MY3, MY6, Ö1
	Bürokratik iş yükü	3	MY11, Ö15, Ö26
	Okul dışı öğrenme kaynaklarına yönelim	3	M1, MY2, Ö23
	Devamsızlık sorunu	3	MY5, MY11, Ö23
	Kurumsal denetim ve takip zorluğu	2	MY5, Ö22
	Ek iş yükü	2	Ö9, Ö21
	Herhangi bir fikrim yok	2	Ö13, Ö24
	Okulun prestij kaybı	2	Ö2, Ö3
	Okul terkleri	2	MBY1, MY5
	Disiplin sorunlarının aktarımı	1	Ö25
	İlköğretim düzeyinde olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	1	Ö22
	Sınıf ve öğretmenler arası kıyaslamalar	1	Ö20
	Okul idaresinden beklentilerin artması	1	Ö20
	Bazı derslerin önceliklendirilmesi yaklaşımı	1	Ö19
	Okul yöneticilerinde yorgunluk	1	Ö16
	Disiplin sorunları	1	Ö12
	Okul dışı öğrenme kaynaklarına bağımlılık	1	Ö12
	Örgün eğitimin yetersiz olduğu algısı	1	Ö11
	Veli tutumu	1	Ö8
	Ortam gürültüsü	1	Ö7
	Yönetimin merkeziyetçi/tek taraflı kararlar alması	1	Ö5
	Sorunlardan örgütsel direnç ve kaçınma yaklaşımı	1	Ö4
	Açık liseye yönelimler	1	Ö3

Ders programı değişikliği nedeniyle verimlilikte düşüş	1	Ö1
Okul dışı ortamların denetim eksikliği	1	MY8
Kurumsal kaynakların israfı	1	MY7
Arz-Talep dengesizliği	1	MY7
Öğretmende motivasyon ve performans düşüşü	1	MY6
İnsan kaynağının etkin ve verimli kullanılamayışı	1	MY6
Olumsuz akran etkisi	1	MY5
Devamsızlıklara yönelik veli baskısı	1	MY5
Veli tepkisi ve iletişim sorunları	1	MY5
Aile-Okul-Çocuk çatışması	1	MY5
İş yükü dağılımında adaletsizlik	1	MY3
Yönetmelik iletişim sorunu	1	MY3
Kurum içi ayrıcalık algısı	1	MY3
Öğretmenin sosyal faaliyetlere katılımı angarya olarak görmesi	1	MY3
Pansiyon nöbetinde denetimsizlik ve işlevsizlik	1	MY3
Pansiyon nöbet görevinde amaç dışı tutum takınma	1	MY3
Pansiyon nöbetlerinde istek dışı görev alma	1	MY3
Kurumlar arası çalışma temposunda uyumsuzluk	1	MY2
Okul dışı öğrenme kaynaklarına karşı güvensizlik	1	MY2
Kurumlar arası rekabet ve aidiyet çatışması	1	MY2
Kurumsal planlamada aksamalar	1	MY1
İş yükünde artış	1	MY1
Yönetim olumsuz iş yükü etkisi	1	MBY1
Okul başarısında düşüş	1	MBY1
Çevrimiçi faaliyetlerin yönetilmesi, yönlendirilmesi ve denetlenmesinin zorluğu	1	M2

Okul dışı eğitim kaynaklarının faydalı olduğu algısı	1	M1
Okuldaki eğitim kaynaklarının yetersiz görülmesi	1	M1

Tablo 24’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin okula ve okul yönetimi üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gölge eğitim faaliyetlerinin okul özelinde olumsuz bir tabloyu tek başına belirlemediğini göstermiştir. En yüksek dile getirilen ifadenin, “*olumsuz yansımaları bulunmamaktadır*” kodunda (n=10; MY4, MY9, MY10, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18, Ö19) toplandığı saptanmıştır. Bununla birlikte yönetsel ve işleyişe dönük bazı iş yükleri ve aksaklıkları ifade eden kodların ikinci planda belirginleştiği, “*ders programlarının planlanmasında zorluklar*” (n=4; MBY1, MY3, MY6, Ö1), “*bürokratik iş yükü*” (n=3; MY11, Ö15, Ö26), “*okul dışı öğrenme kaynaklarına yönelim*” (n=3; M1, MY2, Ö23) ve “*devamsızlık sorunu*” (n=3; MY5, MY11, Ö23) temalarıyla somutlaştırılmıştır. Daha sınırlı bir şekilde ifade edilmiş ancak birden fazla katılımcı tarafından “*kurumsal denetim ve takip zorluğu*” (n=2; MY5, Ö22), “*ek iş yükü*” (n=2; Ö9, Ö21), “*herhangi bir fikrim yok*” (n=2; Ö13, Ö24), “*okulun prestij kaybı*” (n=2; Ö2, Ö3) ve “*okul terkleri*” (n=2; MBY1, MY5) gibi öne çıkan temaların da vurgulandığı görülmüştür. Bu kodlar bir araya geldiğinde, okul yönetiminin planlama ve koordinasyon yeterliği ile öğretmen ve öğrencinin zaman yönetimini zorlaştıran sistem kaynaklı etkilerin ön plana çıktığı, ancak bu etkinin tüm okullarda genellenebilir bir sorun alanına dönüşmediği çıkarımına ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda katılımcıların önemli bir çoğunluğu tarafından gölge eğitim faaliyetlerinin okula ve okul yönetimi üzerinde olumsuz yansımaları bulunmadığı bazı katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir;

“...Ya ben çok öyle olumsuz bir yansıma olacağını düşünmüyorum. Yani eğer hani öğrenciler okul saatleri içinde eee özel ders almıyorsa ya da dershaneye gitmiyorsa ya da

kendi öğretmenlerinden ya da kendi okulundaki öğretmenlerden özel ders almadığı sürece ben çok olumsuz bir yansımasının olacağını düşünmüyorum.” (MY4),

“Olumsuz yansıması olacağını düşünmüyorum açıkçası. Sonuçta bu öğrenciler oradan bedava kurs almış gibi bir şey oluyorlar. Onların gelişimine katkı sağlamak amacıyla yapılıyor bu zaten ve saat üçten sonra yapılıyor. Ayriyeten sınıf içerisinde öğrenciler alınıp arkadaşlarına ayrı bir ortamda ders verilmemiş oluyor.” (Ö6),

“Olumsuz ben yansıdığını düşünmüyorum sadece belki okuldaki ses gürültü olabilir. Onun dışında hiçbir okulun yani idarecilerimizin de bu durumdan şikayetçi olduğunu düşünmüyorum ben.” (Ö7)

Diğer yandan gölge eğitsel süreçlerin okulda ders programlarının planlanmasında zorluklara neden olduğu bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Yani bu iki taraflı bir süreç, bir de bunun dışında öğretmenlerin programını ona göre yapmak zorunda kalıyoruz. Yönetici olarak bu bize olumsuz yansıması oluyor. Öğretmen diyor ki, ben dershanede çalışıyorum. Şurada çalışıyorum. Burada çalışıyorum. Bizim okulumuzda özel okulda olan hoca var yani. O yüzden bu iş, süreçler zorluyor bizi.” (MBY1),

“Çok vardır ...böyle. Örnek veriyorum ders programı. Gölge eğitim faaliyetlerinde çok aktif olan bir öğretmen mutlaka okul idaresinden çok fazla ders programıyla ilgili isteği olur. Bunu dile de getirmeyebilir belki yani özel dersim var, o saatte özel ders koyacağım demez ama Cumartesi atıyorum çarşamba öğleden sonra boş olsun der. Neden? Çünkü başka bir güne koyamamıştır çocuğu. O güne koyar, burada da özel dersim var diyemez. Anlatabiliyor muyum? Bir bu, ders programıyla ilgili sıkıntılar.” (MY3),

“Şöyle bir olumsuz yansıması olabilir. Şimdi okulumuzda eğer ekstradan dershanelerde özel eğitim kurslarında çalışan bir öğretmen, bu gölge eğitim faaliyetini yürüten çok fazla hani öğretmen varsa işte ders programlarını buna göre düzenlenmesini istiyor okul idarecilerinden mesela. İşte dershanede bir günü var, bugünümü boşaltın diyor veyahut da

yani öğretmenler, hani okuldaki derslerin de ikiye bölündüğü için yani faydası, verimliliği düşüyor buradaki. Bu da tabii ki okul yönetimine olumsuz anlamda yansıyor.” (Ö1)

Bununla birlikte gölge eğitimin okul üzerinde bürokratik iş yüküne neden olduğu bazı katılımcılar tarafından şu düşüncelerle ortaya konulmuştur;

“Yani dediğim gibi çocuğun okuldan kopması ile ilgili bize yansımaları olur. Bu çocuğa bir yansıması gibi görünse de genel olarak aslında okula bir yansıma aslında. Çünkü mesela ben bununla ilgili de bir mesai harcıyorum. Çocuğun nereye gittiği geldiğiyle ilgili çetelemi tutuyorum. İşte varsa velisinden dilekçe alıyorum buradadır, şuradadır diye. Bir mesai yükü oluşturuyor açıkçası. Bir olumlu tarafı olmadığı gibi olumsuz tarafı bize bir mesai çıkarıyor yani.” (MY11),

“Olumsuz yansıması şu şekilde, evrak, evet evrak işi noktasında. Çünkü bunlarla ilgili her biriyle ilgili ayrı bir rapor sisteme dahil edilmesi süreci, sistem süreci ve sistemin sonrasında raporlaştırma süresince, okul idaresine evrak açısından ekstra bir yük çıkarıyor. O noktada okul idaresine olumsuz yansıması bu.” (Ö26)

Diğer yandan gölge eğitimin okul dışı öğrenme kaynaklarına yönelimi arttırarak öğrencinin okuldan uzaklaşmasına neden olduğu bazı katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır;

“Yani dışarıyı yeterli görececek öğrenci, okuldakilerden hani fayda göremiyorum ama dışarıdan daha fazla fayda görüyorum. Bu da bizi olumsuz etkiler yönetim anlamında.” (M1),

“Öğrenci dışarıdan bir takviye almak istiyor. Biz öğrenciyi okulda tutmaya çalışıyoruz.” (MY2),

“Kurslar vesaire olduğu için o tarafa kayıyor çocuklar yani devamsızlık konusunda olabilir.” (Ö23)

Bazı katılımcılar da okul dışı gölge eğitim kaynaklarına yönelen öğrencilerin okulda devamsızlık sorununa neden olduklarını şu görüşleriyle ortaya koymuşlardır;

“Ders devamsızlıkları olabiliyor” (MY5),

“Yani dediğim gibi çocuğun okuldan kopması ile ilgili bize yansımaları olur. Bu çocuğa bir yansıması gibi görünse de genel olarak aslında okula bir yansıma aslında.” (MY11),

“Yani öğrenci açısından devamsızlık olabiliyor.” (Ö23)

Diğer yandan gölge eğitime yönelen öğrencilerin okullar tarafından kurumsal denetimi ve takibinin zorlaştığını bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Tutuyor çocuk öğleden sonra diyor ki, dershanede işte şey var denemem var. Ben okula gelmeyeceğim. Ya bu sefer işte ne yapıyorsunuz? Çocuğun gerçekten oraya gittiğini de bilmiyorsunuz, bazen bunu kullanabiliyor da işte dershaneye gidiyorum diyor. Ailesine de bunu söylüyor. Hadi okulda devamsızlık hakkı varsa kullanıyor fakat sonrasında hani bir öğreniyorsunuz ki aslında çocuk orada değil başına bir şey gelebilme durumu söz konusu oluyor, otomatik olarak bunun sonuçları okula yansıyabiliyor, veli geliyor benim çocuğum nerede diyebiliyor? Bazen haberi olmuyor uğraşıyorsunuz. Yani okul yönetimi olarak da bunlarla uğraşıyorsunuz.” (MY5),

“Kişisel olarak verildiği için belki de güvenlikle ilgili sıkıntı çıkabilir. Lise bazında düşünürsek böyle. İlköğretimde olmaz da lisede olabilir.” (Ö22)

Ayrıca gölge eğitimin okula ek iş yükü getirdiği bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Hani çocukları yönlendirme açısından iş olarak hani birazcık daha tabii külfeti vardır. Takibi, iş olarak külfeti vardır ama onu da seve seve yapıyorlardır.” (Ö9),

“Gölge eğitim evet okul idaresi işin süreci başından sonuna kadar belli bir vazifeyi üstleniyor. Yani çocukların ders, ders sistemi, kitapları, eğitimi, sınıf düzeni, planlanması hepsinde bir görev vazifesi üstlenir. Şimdi destek eğitim ve o gölge eğitimlerde muhakkak ki okul idaresine bir külfet oluşturmaktadır. Yani o çocukların takibi, kaydı, dersin açılması,

sürecin işlemesi, öğretmenlerin takviye edilmesi işte bu da külfet babında okulun iş yükünü çoğaltacaktır.” (Ö21)

Bununla birlikte gölge eğitim faaliyetlerinin okulun prestij kaybına neden olduğu bazı katılımcılar tarafından şu düşüncelerle ortaya konulmuştur;

“Yani gölge eğitim faaliyetlerinin okula, okul yönetiminde olumsuz yansımaları belki hani amaçlar, hedefler doğrultusunda hareket edilmediğinde ya da öğrencilere kazandırılacak hedefler, amaçlar gerçekleştirilmediğinde eee sonuçta okulun da bir prestij kaybı olabilir.” (Ö2),

“Ancak son yıllarda özellikle 3-4 yıldır bu Pandeminin de tetiklediği bir durum, öğrenci okul olmasa dahi kendi kendine çalışarak gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanarak istediği hedefe ulaşabildiğini fark ettiği için bu yıllarda özellikle de iyi kabul ettiğimiz ya da işte üst düzey kabul ettiğimiz okullarda öğrenci son sınıfta vakit kaybetmemek için Açık liseye geçip eee gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanabiliyor. Bununla hem kendince bir yıl kaybetmemiş oluyor. Artı işte performans ödevleri sözlü notları ortalamasını düşürebilecek olaylardan uzaklaşmış olduğuna inanıyor çünkü Açık lise sınavları okul sınavlarına göre daha kolay olarak kabul ediliyor. Bu da işte A okulunun öğrencisinin işte Tıp fakültesine gitti uı gibi bir durum açığa çıkacakken O çocuk Tıp fakültesine gidiyor ama A okulu mezunu olmuyor.” (Ö3)

Bazı katılımcılar ise gölge eğitim nedeniyle okul terklerinin yaşandığını şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Evet uı yani bir kere öğrencinin az önce de dediğim gibi okuldan kopuşu anlamında bazen başarılı öğrencileri kaybedebiliyoruz da açık, özellikle son yıllarda açığa geçme, dershaneye gitme olayından dolayı başarılı öğrenciler derece yapacağız. Okuldaki eğitim sınavlara girmeyeceğiz diye geçiyorlar.” (MBY1),

“...Çocuk okuldan kopabiliyor.” (MY5)

Diğer yandan tablodaki diğer bulgular incelendiğinde az sıklıkta ifade edilen ancak çok sayıda olumsuzluk ifade eden ayrıntılara (n=1) ulaşılmıştır. Bu bağlamda yönetim ve örgütsel işleyiş boyutunda, “yönetimin merkeziyetçi ve tek taraflı kararlar alması” (n=1; Ö5), “sorunlardan örgütsel direnç ve kaçınma yaklaşımı” (n=1; Ö4), “okul dışı ortamların denetim eksikliği” (n=1; MY8), “kurumsal kaynakların israfı” (n=1; MY7), “arz–talep dengesizliği” (n=1; MY7), “kurumsal planlamada aksamalar” (n=1; MY1), “yönetime olumsuz iş yükü etkisi” (n=1; MBY1) ve “yönetimsel iletişim sorunu” (n=1; MY3) gibi başlıklara değinildiği görülmüştür. Bu tekil olarak ifade edilen kodların, karar alma süreçleri ile izleme ve değerlendirme mekanizmalarının hassas noktalarını vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular arasında dikkat çekici nitelikteki bulgular katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen Ö5, yönetimin merkeziyetçi ve tek taraflı kararlar almasının okullar üzerinde olumsuz yansımaları olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Yani tek taraflı hani tek kanaldan okul idaresi bir gölge eğitim programı faaliyeti hazırlayıp da bu yürütülecek derse öğretmenin de azmi azalır, öğrencinin devamlılığı da şey yapar, olumsuz etkilenir bundan.” (Ö5).

Başka bir katılımcı Ö4 ise gölge eğitim nedeniyle okullar bünyesinde sorunlardan kaçınma ve direnç göstermenin okul iklimine zarar verdiğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Ya aslında olumlu yönleri var ama süreç sancılı geçiyor, bizde orada. Öğrenciler bir problem olduğu zaman hemen o gölge eğitimi verdiğimizde kapatmaya yönelik, öğrenciyi dışlamaya yönelik bizde bizim amacımız aslında sporun amacı şöyle ki, sorunlu öğrencileri daha çok severiz biz çünkü sorunlu öğrenciler bilgiye daha çok aç ve çok daha akıllı oluyorlar ve bunu eğitebilmek bizim için çok daha iyi oluyor. Biz burada sorunlu öğrencilerimize gölge eğitimi aldığı zaman bunun işte kılık kıyafetiyle, davranışıyla hep yadırgıyoruz ve onu böyle bir, bir şey yapıyoruz, suçlamaya itiyoruz. Bunu almayalım. Bunu koymayalım. Bu okulumuzu temsilen iyi olmaz diye başlayıp bu da bizi okul idaresinin yine

söylüyorum. Burada sancılı süreci, öğretmenle idare bizi biraz zorluyor. "Kapatalım, yapmayalım, yapmak zorunda mıyız? Bir etkinlik yapalım, fazla yapmayalım, uğraşmayalım. Bizi yorar bizi üzer. Öğrenciler sorunludur, bunları buraya götürmeyelim". Bir sürü sorunlarla olumsuz davranış yani olumsuzluklardan kaçmaya yönelik." (Ö4).

Öğretmen ve insan kaynağı boyutunda tablodan erişilen tekil kodlar, daha çok tükenmişlik ve motivasyon ekseninde toplandığı, "okul yöneticilerinde yorgunluk" (n=1; Ö16), "öğretmende motivasyon ve performans düşüşü" (n=1; MY6), "insan kaynağının etkin ve verimli kullanılamayışı" (n=1; MY6), "iş yükü dağılımında adaletsizlik" (n=1; MY3), "pansiyon nöbetinde denetimsizlik ve işlevsizlik" (n=1; MY3), "pansiyon nöbet görevinde amaç dışı tutum takınma" (n=1; MY3) ve "pansiyon nöbetlerinde istek dışı görev alma" (n=1; MY3) kodlarıyla ifade edilmiştir. Bu bulguların, okul dışı ve mesai dışı sorumlulukların idaresinde standartların ve adil iş bölümünün önemini vurguladığı değerlendirilmektedir.

Bu bulgular arasında dikkat çekici nitelikteki bulgular katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Bu bağlamda yönetici MY3, gölge eğitim bağlamında okul bünyesinde iş yükünün adil dağıtılmadığını, pansiyon nöbetlerinin işlevi dışına çıkması, gölge eğitim veren öğretmenlerin pansiyon nöbet görevlerinde amaç dışı tutum takındıkları ve pansiyon nöbetlerinde istek dışı görev aldıklarını şu sözleriyle vurgulamıştır;

"Bunun sadece okul yönetimi olarak değil, diğer öğretmenlere de zararı var. Yani bu sosyal faaliyetler de birçok yani bazı öğretmenler tarafından Angarya olarak görülen bu sosyal faaliyetler de okul yönetimi tarafından sürekli aynı kişilere tebliğ edilir. E bu da rahatsızlık yaratır doğal olarak. Neden ben? diye sormaya başlar. Bir kere yapar, iki kere yapar. Üçüncüsünde okul yönetimine ekşimeye başlar vatandaşlar. Yani 4 alanda, sosyal faaliyetler, ders programı, okul yurt nöbetleri konusunda u okul yönetimine büyük sorunlar çıkabilir. Yukarıda etütte kavga gürültü tutar haberi olmaz. Zoraki de nöbet yazınca gel gel gel gelir ama yani ya erken çıkar ya oraya öğrenciyi çağırır orada ders verir. İki; yurt nöbetleriyle ilgili sorunlar. Şimdi hiçbir öğretmeni akşam 3, saatte 300-400 TL alan bir

öğretmeni gel yurttta 40 liraya nöbet tut diye ikna edemezsiniz. E öyle de olunca zoraki de nöbet yazınca gel gel gel gelir ama yani ya erken çıkar ya oraya öğrenciyi çağırır orada ders verir. Yukarıda etütte kavga gürültü tutar haberi olmaz.” (MY3)

Tablodaki olumsuz yansımalarla ilişkin diğer bulgular öğrenci davranışı ve veli ilişkisi boyutlarında değerlendirildiğinde, gölge eğitim faaliyetlerinin okul iklimi üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğu, “olumsuz akran etkisi” (n=1; MY5), “devamsızlıklara yönelik veli baskısı” (n=1; MY5), “veli tepkisi ve iletişim sorunları” (n=1; MY5), “aile-okul-çocuk çatışması” (n=1; MY5) ve “veli tutumu” (n=1; Ö8) temalarıyla vurgulanmıştır. Bu bulgular, gölge eğitimin aile beklentileri üzerinden okul içi iletişimde gerilim üretebildiğini, buna karşın bu gerilimin yaygın olmadığı ve daha çok bağlama ve okula özgü durumlar olarak yaşandığı çıkarımına ulaştırmıştır.

Bu bulgular ışığında yönetici MY5, gölge eğitim nedeniyle olumsuz akran etkisinin, devamsızlıklara yönelik veli baskısının, velilerin tepkisi ve yaşanan iletişim sorunlarının ve aile içi çatışmaların okula olumsuz yansıdığını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Sonra o çocuğun devamsızlık yaptığını gören diğer öğrenciler aynı şekilde tutum izlemeye başlıyorlar. Hani sanki bir şey olmuyormuş gibi bir tavra giriyorlar. Bu tarz sorunlar yaşıyor. Özel dersim var diyor, çekiyor gidiyor. Sonra devamsızlıkları doluyor. Bu sefer veli işte zorlamaya başlıyor işte çocuğum devamsızlıktan kalıyor, silemez misiniz? Yani biz silemeyiz, bunu yapamayız. Bu sefer çatışmaya giriyorsunuz, Hadi okulda devamsızlık hakkı varsa kullanıyor fakat sonrasında hani bir öğreniyorsunuz ki aslında çocuk orada değil başına bir şey gelebilme durumu söz konusu oluyor, otomatik olarak bunun sonuçları okula yansıyabiliyor, veli geliyor benim çocuğum nerede diyebiliyor? Bazen haberi olmuyor uğraşıyorsunuz. İşte bu sefer aileyle çatışma yaşıyor. Bizimle çatışma yaşıyor.” (MY5)

Diğer yandan öğretim ve program boyutunda az sıklıkta belirtilen temaların “bazı derslerin önceliklendirilmesi yaklaşımı” (n=1; Ö19), “sınıf ve öğretmenler arası kıyaslamalar” (n=1; Ö20), “ders programı değişikliği nedeniyle verimlilikte düşüş” (n=1; Ö1), “açık liseye

yönelimler” (n=1; Ö3) ve “okul dışı öğrenme kaynaklarına bağımlılık” (n=1; Ö12) konularında yoğunlaştığı saptanmıştır. Bu kodların, gölge eğitimle birlikte “hangi ders veya alan önceliklidir?” sorusunun okul içi denge algısını etkileyebildiği ve program bütünlüğü ile fırsat eşitliği algısı üzerinde olumsuz yansımalarla neden olduğu değerlendirilmektedir.

Bu bulgular ışığında katılımcı Ö20, gölge eğitimin, okulda sınıf ve öğretmenler arası kıyaslamalara neden olduğu olumsuzluğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Kıyaslamalar olabilir sınıflar arası, öğretmenler arası...Bu şekilde sonuçlar doğurabilir. Bunlar da olumsuz olarak adlandırabiliriz.” (Ö20)

Tablodaki diğer bulgular ele alındığında çevrimiçi ve okul dışı kaynak kullanımı bağlamında ise iki yönlü bulguların dikkat çekici nitelikte oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, *“çevrimiçi faaliyetlerin yönetilmesi, yönlendirilmesi ve denetlenmesinin zorluğu” (n=1; M2)* ile *“okul dışı eğitim kaynaklarının faydalı olduğu algısı” (n=1; M1)* ve bunun yanında *“okuldaki eğitim kaynaklarının yetersiz görülmesi” (n=1; M1)* temaları birlikte değerlendirildiğinde, çevrimdışı ve çevrimiçi gölge eğitim kaynaklarının bir yandan erişimi artırırken diğer yandan okulun kendi kapasitesine ilişkin karşılaştırmalı beklentileri büyütebildiği değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda yönetici M1, toplumda okul dışı eğitim kaynaklarının faydalı olduğu algısının hâkim olduğunu ve bu nedenle okuldaki eğitim kaynaklarının yetersiz görülmesinin de okula olumsuz yansıdığını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Yani dışarıyı yeterli göreceğ öğrenci, okuldakilerden hani fayda göremiyorum ama dışarıdan daha fazla fayda görüyorum. Bu da bizi olumsuz etkiler yönetim anlamında. Yine burada da yine hem eğitim öğretim faaliyetleri hem destekleme yetiştirme kurslarını yetersiz görülmesi gibi bir olumsuzluk ortaya çıkabiliyor.” (M1)

Son olarak, *“ilköğretim düzeyinde olumsuz yansımaları bulunmamaktadır” (n=1; Ö22)* ve *“herhangi bir fikrim yok” (Ö13, Ö24)* gibi kodlar, algının kademeye ve kurumsal koşullara

göre değişebildiğini ve gölge eğitimin olumsuz yansımalarının homojen yapıda olmadığını ortaya koymuştur.

Tablodaki tüm bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, güçlü bir “olumsuzluk yok” ifadesiyle birlikte planlama, iş yükü, denetim ve iletişim ile program dengesi boyutlarında kodların sınırlı bir şekilde ifade edildiği ancak dikkat çekici nitelikte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle yönetsel düzeyde öncelikli iyileştirme alanları olarak “ders programı planlama ve zaman yönetimi”, “bürokratik ve operasyonel iş yükünün dengelenmesi”, “çevrimiçi ve okul dışı kaynakların okul içi süreçlerle uyumlu biçimde izlenmesi” ve “veli iletişiminin sistematikleştirilmesi” noktalarının öne çıktığı çıkarımına ulaşılmıştır.

Tablo 25: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Maddi teşvik	13	MY3, MY5, MY9, MY10, MY11, Ö1, Ö3, Ö11, Ö13, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23
	Mesleki gelişim ve yenilenme	9	MBY1, MY1, MY10, MY11, Ö1, Ö4, Ö8, Ö19, Ö26
	Mesleki deneyim edinme	5	MY6, Ö6, Ö7, Ö8, Ö26
	Öğretmenin iş yükünü azaltma	4	MY2, Ö3, Ö9, Ö21
	Mesleki doyum	4	MY7, MY11, Ö5, Ö12
	Motivasyon kaynağı ve ruhsal tatmin	2	MY3, Ö25
	İki taraflı öğrenme (Öğretmen-Öğrenci)	2	Ö7, Ö22
	Mutluluk duygusu yaşama	2	Ö5, Ö9
	Bilgilerini taze tutabilme olanağı	2	MY5, MY6
	Öğrencileri bireysel takip ve tanıma olanağı	2	MY4, Ö16
	Öğrenciye katkı imkanlarının artması	2	MY1, Ö24

Yöntem ve tekniklerin transfer imkânı	1	Ö24
Öğrenci düzeylerini belirleyebilme	1	Ö24
Bireyselleştirilmiş eğitim ve ilgi olanağı	1	Ö23
Öğretmenin etki gücünün dışı vurumu	1	Ö20
Mesleki tutku	1	Ö20
Sosyalleşme	1	Ö16
Mekânsal ve zamansal esneklik	1	Ö15
Mesleki kalite etiketi	1	Ö11
Mesleki itibar kazanma ve tanınırlık	1	Ö11
Öğrenci başarısına katkıda bulunabilme mutluluğu	1	Ö10
Öğretmenin yaşam kalitesinde artış	1	Ö4
Toplumsal statü kazanımı	1	Ö3
Öğrenci geri bildirimi	1	Ö2
Öğretim yöntemlerinde pedagojik esneklik gösterebilme	1	Ö1
Öğretim programı eksikliklerini tamamlayabilme	1	MY8
Çeşitli öğrenci profilleriyle iletişim ve etkileşim odaklı çalışabilme	1	MY6
Konular işlenirken geriye dönüş olanağı	1	MY4
Diğer öğretmenlerle iş birliği ve istişare olanağı	1	MY3
Diğer öğretmenler için model olma	1	MY3
Mentörlük için itici teşvik	1	MY3
Mesleki gelişim için itici teşvik	1	MY3
Öğretmene güven	1	MY3
Alanında ekstra çalışma yapabilme olanağı	1	MY1
Mesleki adanmışlık	1	MBY1
Mesleki deneyim artışı	1	M2

Tablo 25’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenler üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenler açısından en önemli çıktısının “*maddi teşvik*” olduğu saptanmıştır. En yüksek değinme sıklığına sahip bu tema, MY3, MY5, MY9, MY10, MY11 ile Ö1, Ö3, Ö11, Ö13, Ö18, Ö20, Ö21 ve Ö23 ($n=13$) tarafından dile getirilmiş, öğretmenlik mesleğinin yoğun emek gerektiren bir meslek olması ve ek gelirin mesleki kararları ve sürdürülebilirliği desteklediği vurgulanmıştır.

Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenler için olumlu anlamda “Maddi teşvik” sağladığı ile ilgili bazı katılımcılar görüşlerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bir; tabi ki öğretmen için maddi teşvik.” (MY3),

“Maddi getiri. Başka bir olumlu yansımasını düşünemiyorum yani.” (MY5),

“Yani ekstradan bir ek ders ücreti alma söz konusu oluyor mesela DYK için olumlu. ZEP’ler için de aynı şekilde olumlu. Maddi açıdan böyle özel ders ya da ne bileyim dersane altında öğretmenler için bir kazanç kapısı.” (Ö18),

“Yani kurslar da özel dersler de öğretmen için ekstra maddi bir desteği oluyor.” (Ö23).

Öğretmen için maddi boyutu izleyen ikinci en büyük olumlu yansıması, “*mesleki gelişim ve yenilenme*” ($n=9$) olduğu saptanmıştır. Bu tema hem katılımcı yöneticiler hem de öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde dile getirilmiştir ($n=9$; MBY1, MY1, MY10, MY11 ile Ö1, Ö4, Ö8, Ö19 ve Ö26). Bu doğrultuda katılımcılar, gölge eğitimde farklı öğrenci profilleriyle karşılaşmanın, yöntem ve teknik kullanımlarını güncellemenin ve sınıf içi uygulamalara yeni bakışlar taşımanın öğretmenlikte tazelenme sağladığını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki olarak gelişim ve yenilenmelerini sağladığı ile ilgili bazı katılımcılar görüşlerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Mesleki anlamda kendini geliştirdiğini düşünüyorum. Öğretmenin sürekli kendini yenileme ve geliştirme içerisinde olduğunu düşünüyorum ve öğrenciye de daha fazla ilgili olduğunu düşünüyorum bu anlamda.” (MBY1),

“Kendini geliştirme açısından iyi olabilir öğretmenin hani sınava yönelik çalıştırıyorsa sürekli test çözme, sürekli işte bu konuları yeniden baştan alma, kendi alanında uzmanlaşmasını sağlar diye düşünüyorum. Daha da gelişmesini sağlar.” (MY10),

“Şöyle eğitim sadece öğrenciler için değil, öğretmenler eğitimi verenler için karşılaştığı problem artıyor ve kendini güncelleme ihtiyacı duyuyor. Gölge eğitim de aslında bakarsanız bizi buna ihtiyaçların doğurduğu için eğitimi de arttırıyor. Öğretmen eğitimi arttırılınca yani eğitim gelişince daha iyi verimli kullanabildiğini hissediyor. Öğretmen de verimli olabildiğini hissettiği için hayat, yaşam kalitesi de artıyor. Tabi ki. Hem öğretmen kendini geliştiriyor, öğrenciye yönelik gelişim olarak görülse de öğretmen de kendini geliştirmiş oluyor. Çünkü denemeyi arttırıyor. Denemekle sadece öğrenci değil, öğretmen dinamik olursa öğrenci de bunu anlarsa daha verimli olur.” (Ö4),

“İii kesinlikle ben kendimizi daha çok geliştirdiğimizi düşünüyorum. Çünkü her öğrenci bizim için ayrı bir yani kariyer basamağı olduğunu düşünüyorum. Çünkü her öğrenci kendi içinde çok farklı şeyler barındırıyor. O öğrenci ile birebir ilgilendiğimiz zaman yani kendi içimizde hani ben bak, bunu bilmiyordum. Demek ki çocuklar da bunu düşünebiliyormuş.” (Ö8)

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenler için üçüncü en büyük olumlu yansımalarının başında “mesleki deneyim edinme” gelmektedir (n=5; MY6, Ö6, Ö7, Ö8, Ö26). Katılımcılar, farklı seviye ve ihtiyaçtaki öğrencilerle birebir çalışmanın hem içerik

bilgisini geliştirdiğini hem de sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme gibi alanlarda uygulamayla pekişen deneyimler kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki deneyim edinmelerini sağladığı ile ilgili bazı katılımcılar görüşlerini şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani sınıf içerisinde anlatılan her ders aslında bir deneyim, bir tecrübe. Bunlar otomatikman öğretmenlere olumlu yansıyor.” (MY6),

“Bu öğretmenler için de nasıl olabilir? Mesela şimdi benim sınıfımda var ama diğer arkadaşın sınıfında olmayabiliyor. Fakat o da gölge eğitimini yapıyorsa o tarz öğrencilerle karşılaştığı için ileride karşılaştığında bu öğrencilere nasıl yaklaşacağını ya da onlarla nasıl ders ilişkisi kuracağı konusunda tecrübe edinmiş oluyor.” (Ö6),

“Farklı öğrencilerle karşılaşıyor. Mesleki anlamda öğretmene bir ekstra deneyim fırsatı sunuyor.” (Ö26).

Bu bulguların yanında gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmene olumlu yansıdığı iki orta yoğunlukta temanın belirlediği, “iş yükünün azalması” (n=4; MY2, Ö3, Ö9, Ö21) ve “mesleki doyum” (n=4; MY7, MY11, Ö5, Ö12) alt temalarının eğitim-öğretim sürecinde öğretmene katkı sağlayan unsurlar oldukları belirlenmiştir. Bazı katılımcılar, gölge eğitimdeki birebir ve butik tarzı çalışma düzeninin okul bağlamındaki toplu sorumlulukları dengelediğini, bireysel ilerlemeyi görmenin ve öğrenci başarısına doğrudan katkı sunmanın mesleki doyumunu artırdığını belirtmiştir.

Bu bağlamda gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin iş yükünü azalttığı ile ilgili bazı katılımcılar görüşlerini şu sözleriyle betimlemişlerdir;

“Öğretmeni rahatlatabiliyor, rahatlatıyor. Yani dışarda az önce de söylediğim gibi dışarıda zaten çocuk bir ön hazır bulunuşluğa erişmişse, ön bilgisi varsa konuyla ilgili lu ya da geride kalsa bile onu öğretmen çekmek zorunda kalmıyor. Onun için ekstra bir çalışma yapmak zorunda kalmıyor. Çünkü çocuk o çalışmayı dışarıda yapıyor. O da öğretmenin işini açıkçası okulda da kolaylaştırıyor.” (MY2),

“Öbür yönden de öğretmen aslında iş yükü de hafifler. Çünkü sınıfta öğrenciye bir şey kazandıramadığında çok bir vakti olmayabilir. Ders süreci bitmiş olabilir. Yani bütün öğrencilerle birebir, özellikle her öğrencinin ihtiyacına yönelik bir çalışma yapamamış olabilir ama gölge eğitim sayesinde bu eksikliğini telafi etme imkanına kavuşur.” (Ö21)

Bununla birlikte gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmende mesleki doyum sağladığı ile ilgili bazı katılımcılar görüşlerini şu sözleriyle betimlemişlerdir;

“Aslında baktığımızda öğretmen burada fedakârlık da yapıyor. Hani nereden baktığımıza da bağlı ama okul içerisindeki faaliyetlerden bahsederek yani öğretmen burada ek bir iş yapmış oluyor. Olumlu noktasında da öğretmen ne yapıyor? Yeni netice itibarıyla bir öğrenci yetiştirmiş oluyor. Hani o nazardan bakarsak öğretmen burada bir motivasyon olarak kendini iyi hissedebilir. Ve mesleki bir doyum olarak veya kendini tatmin noktasında bir olumlu tarafı olabilir.” (MY7),

“Birebir eğitim verdiği için öğretmen biraz daha şey oluyor. Yani istediği şeyi alabiliyor. Nasıl diyeyim? Doyuma ulaşabiliyor öğretmen. Sonuçta bir şeyi öğretmek için çabalarken o çabasının karşılığını alabiliyor.” (Ö12).

Bununla birlikte daha düşük sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloyu anlamlı kılan “motivasyon ve ruhsal tatmin” (n=2; MY3, Ö25), “iki taraflı öğrenme(öğretmen-öğrenci)” (n=2; Ö7, Ö22), “mutluluk duygusu yaşama” (n=2; Ö5, Ö9), “bilgileri taze tutabilme” (n=2; MY5, MY6), “öğrencileri bireysel takip ve tanıma olanağı” (n=2; MY4, Ö16) ve “öğrenciye katkı imkânlarının artması” (n=2; MY1, Ö24) gibi temaların da öne çıktığı görülmüştür. Bu alt bulgular, ekonomik gerekçelerin yanında öğretmenliğin değerine katkı sunan duygusal ve pedagojik kazanımların da güçlü bir motivasyon kaynağı olduğu değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda, gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmende motivasyon ve ruhsal tatmin sağladığı ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Ruhani bir de motivasyon sebebi olabilir.” (MY3),

“Şimdi oradaki gölge eğitimi yansıta, baktığımız zaman şimdi orada katılım ne kadar fazla oluyorsa aslında öğretmen o kadar işi yapmaya ya da buna katılmaya yapmaya daha şey oluyor. Yani gitgide vurup düştükçe azaldıkça ya da gelmedikçe psikolojik ya da akademik anlamda öğretmen kendinden belirli bir süre sonra şüphe etmeye başlıyor. Acaba ben mi yapamıyorum ya da işte ben anlatamıyor muyum ya da verimli olamıyor muyum? şeylerini yansıyor ama onun dışında eğer çocuklar katılım sağlıyorsa ya da çocuklar derslere bu yani DYK kursları kapsamındaki derslere devam ediyorsa veya verdikleri ödevi yaptıkları işleri destekliyorsa tabii ki öğretmenin DYK kurslarında da okul içindeki faaliyetlerine de çok güzel böyle hani öğretmeni motive eden bir sistematik oluşuyor aslında. Ve onun dışında tabi bazen öğretmenden kaynaklanmayan sebeplerden dolayı da çocuklar devam etmiyorsa mesela bizim okulumuz özeli için söylüyorum. Şimdi DYK kurslarında biz de görevlendirildik son dönemde. Mesela şöyle bir sorun oldu orada. İşte hafta sonu kurslarına çocuklar çok fazla katılmak istemedi. Çünkü bizim yatılı ve taşınmalı öğrencimiz çok fazla. Şimdi hafta sonu olduğu zaman çocuklar hani 2 hafta gelse üçüncü hafta evine gidiyor ya da bir hafta gitse bir hafta gitmesi gerekiyor falan derken. Yani devamlılık sağlamadığı zaman öğretmende bu sefer motivasyon düşüklüğüne neden oluyor ama öğretmenle bilgisi yok aslında bu konunun. Yani o biraz daha öğrenciyle ilgili bir durum oluyor ama katıldığı zaman ya da gerçekten böyle hani iki taraf için de öğretmen için de öğrenci için de hani gerekleri yapıldığı zaman motive edici bir durum oluşuyor bence.” (Ö25).

Diğer taraftan öğretmene iki taraflı öğrenme sağladığı konusunda bazı katılımcıların düşünceleri şöyledir;

“Her birinden başka başka bir şeyler öğreniyor. Onlar değil bizler de öğreniyoruz.” (Ö7),

“Bir kere sınıfta fark edemediğimiz hani bireysel eğitim bize de faydalı sadece çocuğa değil yani çocuklar da bir şey alıyor ama biz de alıyoruz. Yani karşılıklı alışveriş açısından öğretmene de faydalı değişik bir teknik belirleyebilir. ... O yüzden faydalı.” (Ö22).

Bununla birlikte gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmene mutluluk duygusu yaşattığı ile ilgili bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir;

“Kendini daha mutlu hisseder, mutluluğunu artırır. Öyle söyleyeyim olumlu yansıması.” (Ö5),

“Hani bizim sınıfımızda 3-4 öğrenci eğitimden faydalandığı için hani ben birinci sınıfta çok, birinci sınıfın sonlarında bu çocuklar arasındaki seviye farklarını gördüğüm zaman çok zorlandım açıkçası. Hani öyle çocuğa istediğin kadar öğretmeye çalış, öğrenemediğinde bir yerde tıkalı kalıyorsun. Ama biz çocukları yönlendirip bu eğitimleri aldurmaya başladığımızda çocuklardaki gelişmeyi de gördüğümde okula en azından olumlu, ağlamadan gelen öğrenciler olduğunda tabii ki biz de mutlu oluyoruz.” (Ö9).

Gölge eğitim faaliyetlerinin aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bilgilerini taze tuttuğunu bazı katılımcılar şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Ha şöyle çok farklı öğrencilerine ders veriyorsa eğer bilgilerinin taze kalmasını da sağlıyor beraberinde.” (MY5),

“Farklı ders kademelerinde de konular anlattığı için anlatabildiği için u bilgilerini canlı tutmuş oluyor. Unutmamış oluyor.” (MY6).

Diğer yandan az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak tabloya anlam katan bulguların üç grupta toplandığı belirlenmiştir;

İlk grupta yöntem ve teknik transferi (n=1; Ö24), seviye belirleyebilme (n=1; Ö24), bireyselleştirilmiş eğitim ve ilgi (n=1; Ö23), pedagojik esneklik (n=1; Ö1), program eksikliklerini tamamlama (n=1; MY8), konular işlenirken geriye dönüş olanağı (n=1; MY4) gibi öğretim süreci ve pedagojik olanaklarla ilintili bulgular belirlenmiştir. İkinci grupta ise, mesleki kalite etiketi ve tanınırlık (n=1; Ö11), diğer öğretmenlerle iş birliği ve istişare (n=1; MY3), model olma (n=1; MY3), mentörlük ve mesleki gelişim için itici teşvik (n=1; MY3), öğretmene güven (n=1; MY3), alanında ekstra çalışma yapabilme (n=1; MY1), mesleki adanmışlık (n=1; MBY1), deneyim artışı (n=1; M2), özel ders yoluyla gelişim ve yenilenme

(n=1; M1) gibi öğretmenlerin mesleki kimliği ve meslektaşlarıyla iş birliğini vurgulayan bulgular olduğu saptanmıştır. Tabloyu anlamlandıran üçüncü grupta ise *öğretmenin etki gücünün dışı vurumu ve mesleki tutku* (n=1; Ö20), *sosyalleşme* (n=1; Ö16), *mekânsal ve zamansal esneklik* (n=1; Ö15), *yaşam kalitesinde artış* (n=1; Ö4), *toplumsal statü kazanımı* (n=1; Ö3), *öğrenci geri bildirimi* (n=1; Ö2) ve *farklı öğrenci profilleriyle iletişim ve etkileşim odaklı çalışma olanağı* (n=1; MY6) gibi gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmene sağladığı sosyal ve duygusal katkıları vurgulayan bulguların belirdiği görülmüştür. Üç ayrı grupta toplanan bu bulgular, öğretmenlik mesleğinin hem etkililik, statü ve esneklik hem de yöntem, program ve değerlendirme boyutlarında kazanımlar ürettiğini göstermektedir.

Az sıklıkta ifade edilen bu anlamlı bulgularla ilgili dikkat çekici bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda gölge eğitimin öğretmene zamansal ve mekânsal esneklik sağladığı konusunda katılımcı Ö15 düşüncelerini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Hocam şimdi öncelikle biz birkaç sene önce Pandemiden geçtik. Burada okuldan uzak durduk. Uzaktan eğitimle öğrencilere mesleği yaptırdık ama yine burada dediğim gibi hocam ilgili istekli olan öğrenci elinden geldiği kadar bize katıldı, ilgisiz olanlar katılmadı. Zamandan, yerden, mekândan tasarruf elde ettiğimizden dolayı yani dışarının olumsuz koşullarından hastalıklı koşullarından korunduğumuzdan dolayı olumlu olan yanları var.”
(Ö15)

Bununla birlikte öğretmen Ö11, gölge eğitimin öğretmene mesleki kalite etiketi ve tanınırlık sağladığı ile ilgili görüşlerini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Alanında kalifiye bir eleman olarak geçiyor. Yani bu her halükârda öğretmen için bence çok olumlu bir şey. Aynı zamanda iyi bir öğretmen, özel ders veren bir öğretmen, tanınmış bir öğretmen oluyor. Bilge bir öğretmen olarak biliniyor.” (Ö11)

Diğer yandan tablodaki bulgular, katılımcı rolleri açısından incelendiğinde; yöneticilerin (MBY1, MY1, MY3, MY4, MY5, MY6, MY7, MY8, MY9, MY10, MY11) söylemlerinin ekonomik ve makro koşullar ile kurumsal etkiye daha fazla gönderme yaptığı, öğretmenlerin

(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26) ifadelerinin ise birebir öğrenci takibi, yöntemsel esneklik ve sosyal-duygusal doyum ekseninde yoğunlaştığı saptanmıştır. Bununla birlikte, “maddi teşvik” ve “mesleki yenilenme” temalarında yönetici ve öğretmen görüşleri arasında güçlü bir yakınlık olduğu görülmüştür.

Genel olarak, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bütünsel bir perspektifte değerlendirildiğinde bulguların *ekonomik ve özlük getirisi* (maddi teşvik) ve *mesleki niteliğe katkı sağlayan yenilenme ve deneyim* (güncellenen yöntemler, bireyselleştirme, etkileşim ve mesleki doyum) olmak üzere iki temel grupta yoğunlaştığı görülmüştür. Bu iki ana grup birlikte değerlendirildiğinde, gölge eğitimin öğretmenler için hem mesleği sürdürülebilir kılan somut getiriler hem de öğretmenin mesleki kimliğini güçlendiren pedagojik ve duygusal tatminler ürettiği söylenebilir.

Tablo 26: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	8	MY9, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö22
	Zihinsel ve fiziksel yorgunluk	4	MY3, MY10, Ö8, Ö25
	Özel yaşamlarına zaman ayıramama	4	MY8, Ö7, Ö12, Ö25
	İş yükü artışı	3	MY7, MY8, Ö21
	Kurumsal aidiyet kaybı	2	M1, Ö24
	Zihinsel yorgunluk	2	MY7, Ö23
	Mesleki yetersizlik hissi	2	Ö3, Ö19
	Zihinsel tükenmişlik	2	MY11, Ö8
	Öğretmenin aşırı iş yükü	2	Ö1, Ö16
	Öğrenciden olumlu dönüt alamama	2	Ö2, Ö8

Zorunlu katılım sonucu	2	MY1, Ö26
yorgunluk ve isteksizlik		
Öğrenciden olumlu dönüt	1	Ö8
alamama		
Öğrenci kaynaklı sorunlar	1	Ö20
Performansta süreklilik kaygısı	1	Ö18
Psikolojik yıpranma	1	Ö18
Yaptırım gücünden yoksunluk	1	Ö16
Okul performansında düşüş	1	Ö16
Çok yönlü meslek anlayışını	1	Ö13
kaybetme		
Meslektaş baskısı	1	Ö13
Gölge eğitimi normalleştirme	1	Ö13
Veli baskısı ve eleştirisi	1	Ö12
Motivasyon düşüşü	1	Ö5
Öğretmenin isteksizliği	1	Ö5
Ebeveynin gösterdiği direnç	1	Ö4
Öğrenciye ulaşmada zorluk	1	Ö4
Mekân kısıtı	1	Ö4
Zaman kısıtı	1	Ö4
Ticarileşme yaklaşımı ile	1	Ö4
verimde düşüş		
Prestij kaybı	1	Ö3
Değersizlik hissi	1	Ö3
Ekonomik güvencesizlik	1	MY11
Emek sömürüsü	1	MY11
Öğretmenlik onurunun	1	MY11
zedelenmesi		
Mesai dışı iş yükü	1	MY8
Örgün eğitim dışına kayma	1	MY6
Mesleki saygınlık kaybı	1	MY5
Öğretmenler arası kıyas ve algı	1	MY4
oluşturma		
Mesleki sorumluluklarda	1	MY3
aksamalar		
Özel derslerin gizlenememesi	1	MY3
Öğrencinin okuldaki öğretmene	1	MY2
bağlılık kaybı		
Söylenti ve dedikodular yoluyla	1	MBY1
mesleki yıpranma		
Sağlık sorunları	1	MBY1

Ulaşım sorunları	1	M2
Eve dönüşlerde gecikmeler	1	M2
Zaman yönetimi sorunları	1	M2

Tablo 26’da yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenler üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, sahadan toplanan görüşlerin iki yönlü bir tabloyu yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bir yanda anlamlı sayıda katılımcı herhangi bir olumsuzluk yaşamadığını belirtmiştir ($n=8$; MY9, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö22). Diğer yanda ise yorgunluk, zaman ve iş yükü boyutlarında yoğunlaşan deneyimlerin öne çıktığı ve “*zihinsel ve fiziksel yorgunluk*” ($n=4$; MY3, MY10, Ö8, Ö25), “*özel yaşama zaman ayıramama*” ($n=4$; MY8, Ö7, Ö12, Ö25) ve “*iş yükü artışı*” ($n=3$; MY7, MY8, Ö21) temalarıyla vurgulandığı görülmüştür. Bu bulguların yanı sıra bazı katılımcıların “*aşırı iş yükü*” ($n=2$; Ö1, Ö16) ve “*mesai dışı iş yükü*” ($n=1$; MY8) vurgularıyla benzer bir durumu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, temalar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde özellikle yorgunluk, zaman baskısı ve iş yükü kodlarının birlikte vurgulanmış olması, öğretmenlerin iş ve özel yaşam dengesinde zorlandığı sonucuna ulaştırmıştır.

Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmen için herhangi bir olumsuzluk oluşturmadığını bazı katılımcılar şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Öğretmen açısından olumsuz yansımasının olduğunu düşünmüyorum yani.” (MY9),

“Yürüten öğretmenler için bence hiçbir olumsuz bir yanı yoktur yani.” (Ö6),

“Olumsuz yansımaları yok. Sadece işler biraz daha hani daha kapsamlı, daha takip edilecek şekilde hani devam etmesi gerekiyor. Herhangi bir olumsuzluğun olduğunu düşünmüyorum.” (Ö9).

Diğer yandan gölge eğitimin öğretmen üzerinde zihinsel ve fiziksel yorgunluk gibi olumsuzluklar oluşturduğu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir;

“...Olumsuz yansımaları bir kere yorgunluk olur. Öğretmenlik yorucu bir iş. Yani öğretmenin cidden enerji dolu olması lazım. Yani günde 7-8 saat derse girip bir de akşam aynı performansı sergilemesi üst düzey bir motivasyon, üst düzeyde bir enerji gerektirir. Yani bunu sürekli hale herkes getiremeyebilir yani bu o böyle bir durumda da öğretmen ilk önce akşamki derslerini tercih edeceğinden öğretmenin okulunda mesela olumsuz yansıması şöyle oluyor. ...Hocam diyor, özel derste öğrenci öğretmen çok iyi ama diyor gündüz de gece 12'ye kadar ders verip gündüz de uyukluyor diyor mesela. Anlatabiliyor muyum?” (MY3),

“Çok yoruluyorlar. Yani hani şey kısmı orası yani bence en şey kısmı orası. Yani öğretmen işte maalesef başka zaman ya okul çıkışı olacak ya da cumartesi pazar kendi zamanından ya da evinden çocuğundan zaman kesip aslında o zaman gelebilecek. O yüzden öğretmenlerin yani bu anlamda ekstra bir performans göstermesi gerekiyor. Aslında bu ekstra performansı da gösterdiği için öğretmen için yorucu bir süreç oluyor. Yani bence en olumsuz kısmı orası.” (Ö25).

Diğer yandan öğretmenler için gölge eğitim faaliyetlerinin en önemli olumsuz yansımalarından birisi de özel yaşamlarına zaman ayıramamaları olduğu bazı katılımcı görüşleriyle doğrulanmıştır;

“Bunun en bariz örneği, kendi işte hayatından zamanından fedakârlık yapması. Onun için en büyük olumsuz taraf. Yani sonuçta çocuğu varsa çocuğundan dolayı fedakârlık yapmak zorunda kalıyor. Bunun dışında başka bir olumsuzluk olacağını düşünmüyorum ben.” (Ö12),

“Yani öğretmen işte maalesef başka zaman ya okul çıkışı olacak ya da cumartesi pazar kendi zamanından ya da evinden çocuğundan zaman kesip aslında o zaman gelebilecek.” (Ö25),

“Toplumun bireyi olarak düşündürürsek onların ailevi vesaire ayırmaları gereken zamanı okulda harcamaları gerektiğini görüyoruz. Bu şekilde.” (MY8).

Bununla birlikte gölge eğitimin öğretmenlerin iş yüklerini arttırdığı ile ilgili bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir;

“Tabii ki öğretmenler için de bu bir yük aynı zamanda. Şimdi öğretmen zaten okul içinde sınıflar kalabalık, zaten yeterince yoruluyor. Şimdi ek bir görev olarak düşündüğümüzde öğretmeni yorabilen bir durum. Belki öyle bir olumsuzluklar olabilir.” (MY7),

“Yani aslında burada idare için olumlu/olumsuz görünen öğretmen için de geçerli. Yani iş külfeti, öğretmenin sürecin içerisinde aktif bulunması, öğrencinin takip edilmesi, derslerin işlenişi, dersin takibi, verilen dersin geri dönüşü işte bunların hepsi bir nevi öğretmenin iş yükünü arttırır.” (Ö21).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmenin mesleki kimliği ve kurumsal aidiyetine ilişkin olumsuz yansımalarının da öne çıktığı belirlenmiş ve bu durum “kurumsal aidiyet kaybı” (n=2; M1, Ö24), “mesleki saygınlık kaybı” (n=1; MY5), “prestij kaybı” (n=1; Ö3), “değersizlik hissi” (n=1; Ö3) ve “öğretmenlik onurunun zedelenmesi” (n=1; MY11) temalarıyla vurgulanmıştır. Bu tema başlıklarının, öğretmenin motivasyon boyutuyla birlikte öğretmen üzerindeki duygusal ve psikolojik etkilerle de ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumda gölge eğitimin öğretmen üzerinde kurumsal aidiyet kaybına neden olduğu ile ilgili katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Vardır. Kuruma yine ilk başta söyledim. Kuruma olan bağlılıklarını biraz azaltabilir. Oradaki faaliyetleri yoğunsa oraya kendini ...yani daha fazla oraya önem verirse tabi.” (M1),

“Hocam burada bireysellik devreye girer. Öğretmen belki çok bunun olacağını zannetmiyorum ama insan hali insanlıktır diye düşünüyorum. İnsanlık halidir diye düşünüyorum. Belki okuldaki kısımdan fazla oraya önem vermeye başlayabilir bir süre sonra.” (Ö24).

Diğer yandan katılımcı MY11, gölge eğitimin öğretmenlik mesleğinin onurunu zedeleyebildiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Var yani şöyle öğrenci oraya neticede bir bütçe ödeyerek gittiği için ne oluyor? Ben paramla geldim. Paramın karşılığını isterim. Biraz böyle hani öğretmen kimliğine bir saygısızlık babında bazıları şeyleri duyuyoruz ama hepsi için genelleme yapmak çok doğru olmaz.” (MY11).

Ayrıca öğretmen Ö3 gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmende değersizlik hissi oluşturduğunu şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Öğrencim benim dersimde benim anlattığıma özen göstermemiş olsaydı yani özel ders vererek olsa bu beni kendimi daha değersiz hissetmeme sebep oluyor. O da psikolojik olarak beni yıpratıyor.” (Ö3)

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmen üzerindeki duygusal ve psikolojik etkilerinin daha çok süregelen yorgunluk ile ilintili olduğu, “*zihinsel yorgunluk*” (n=2; MY7, Ö23), “*zihinsel tükenmişlik*” (n=2; MY11, Ö8), “*psikolojik yıpranma*” (n=1; Ö18), “*motivasyon düşüşü*” (n=1; Ö5) ve bununla bağlantılı olarak “*öğretmenin isteksizliği*” (n=1; Ö5) temalarıyla belirtilmiştir. Temalar arası ilişkiler bağlamında ise bu olumsuz yansımaların “iş yükü artışı ve zaman baskısı” ile yakından ilişkili olmaları, yorgunluk ifadesinin duygusal tükenmişlik ile doğrudan ilintili olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmende zihinsel yorgunluğa neden olduğunu katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Şimdi ek bir görev olarak düşündüğümüzde öğretmeni yorabilen bir durum. Belki öyle bir olumsuzluklar olabilir.” (MY7),

“Var mıdır? Yorgunluk olabilir. Okul dışında da bu şekilde devam edebiliyorsa, hani sürekli dolu olduğu için öğretmene olumsuz olarak bu olduğunu düşünüyorum.” (Ö23).

Gölge eğitim faaliyetleri öğretmende aynı zamanda psikolojik yıpranmaya neden olduğu katılımcı görüşüyle desteklenmiştir;

“Olumsuz yansımaları söyle mesela ben DYK kursu alıp DYK diyorum pardon. BEP alıp, almakla almamak arasında kararsız kalıyorum mesela. Bir taraftan diyoruz hani biz ek ders ücreti alıyoruz. Öğrenciye faydalı olurum diye düşünürken birkaç ders sonra mesela psikolojik olarak yıpranmış hissediyorum kendimi öğrencilerle uğraşırken.” (Ö18).

Bununla birlikte eğitim-öğretim sürecine yansıyan olumsuzlukların daha çok geri bildirim ve sınıf içi etkileşimle ilgili olduğu, “öğrenciden olumlu dönüt alamama” (n=2; Ö2, Ö8) ile birlikte az sıklıkta ifade edilmiş olan “öğrenci kaynaklı sorunlar” (n=1; Ö20), “öğrenciye ulaşmada zorluk” (n=1; Ö4), “yaptırım gücünden yoksunluk” (n=1; Ö16), “okul performansında düşüş” (n=1; Ö16) ve “öğrencinin okuldaki öğretmene bağlılık kaybı” (n=1; MY2) temalarının ders içi etkileşimi zayıflattığı çıkarımına ulaşılmıştır.

Öğretmenin gölge eğitim sürecinde öğrenciden olumlu dönüt alamamasının yarattığı olumsuzluk katılımcı görüşüyle doğrulanmıştır;

“Olumsuz yansımaları sadece hani bir ...basamağı verdiğimiz zaman eğer ki alamıyorsa çocuk ya da üst üste tekrar ettiğimiz zaman hani o öğrenciye veremiyorsak belki onun sonunda bir tükenmişlik yaşayabiliyoruz.” (Ö8),

“Yani öğretmenler özveriyle çalışıp öğrencilere bir şey vermek istiyorlar. Onun karşılığında da öğrenciden bir şeyleri almak istiyorlar. Yani az önce de söylediğim gibi bir dönüt almak istiyorlar. Yani öğrenci mesela girebilir... girdiği sınavlarda kendi branşında olan soruların çözülmesi mesela onlar için büyük bir mutluluktur öğretmen için ama sen verdiğini geri alamazsan öğretmenin de bir motive kaybı muhakkak olur diye düşünüyorum.” (Ö2)

Bununla birlikte katılımcı Ö16, gölge eğitim süreçlerini yürüten öğretmenlerin okul performanslarında düşüş yaşandığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Olumsuz yansıması iyi planlanmadığı zaman belki okuldaki normal ders saatlerindeki performansı düşürebilir. Çünkü bunun da zamanının iyi planlanması gerekiyor.” (Ö16)

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmen üzerinde sistemsal ve çevresel koşullar bağlamında olumsuz yansımaları bulunduğu, “mekân kısıtı” (n=1; Ö4), “zaman kısıtı” (n=1;

Ö4), “ulaşım sorunları” (n=1; M2) ve “eve dönüşlerde gecikmeler” (n=1; M2) temalarıyla ifade edilmiştir. Bununla birlikte “özel derslerin gizlenememesi” (MY3) ve “ticarileşme yaklaşımı ile verimde düşüş” (Ö4) kodları, kurumsal yapı ile serbest piyasa uygulamalarının çatıştığını gözler önüne sermiştir.

Bu doğrultuda katılımcı Ö4, gölge eğitim faaliyetleri yürüten öğretmenlerin zaman ve mekân kısıtlamalarıyla karşılaştıklarını şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Mekân bulmakta zorlanıyoruz. Olumsuz yansımaları gölge eğitimde şöyle işte zamanımız çok kısıtlı oluyor.” (Ö4)

Diğer yandan yönetici M2 gölge eğitim süreçlerini yürüten öğretmenlerin ulaşım sorunları ve eve dönüşlerde gecikmeler yaşadıklarını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Ulaşım ile ilgili sıkıntı yaşamış olması gibi olumsuz yansımalarını ben gözlemliyorum. Zamanında eve varamamış olma...” (M2).

Ekonomik güvencesizlik ve emek bağlamında ise az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak tabloya anlam katan dikkat çekici nitelikte bulgulara da erişilmiştir. Bu kapsamda “ekonomik güvencesizlik” (n=1; MY11) ve “emek sömürüsü” (n=1; MY11) gibi ifadeler, mesleki saygınlığın zedelenmesine ve öğretmende aidiyet kaybına neden olduğu değerlendirilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda yönetici MY11, özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ekonomik güvenceye sahip olmadıklarını ve emeklerinin sömürüldüğünü şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“İkincisi şununla ilgili çok fazla haber duyuyoruz. Dershane kapandı, dershanelerde öğretmenlere maaşları ödenmedi ya da köle gibi çalıştırılıyorlar. İşte normal şartlarda 8 saat insani yaşam standartlarına göre çalışma saati diyelim. İnsanlar orada 16-17 saat çalışıyorlar gibi şeyler bu olumsuzlukları.” (MY11)

Kurumsal yapı içindeki ilişkiler ve iletişim ile baskı boyutunda ise “veli baskısı ve eleştirisi” (n=1; Ö12), “meslektaş baskısı” (n=1; Ö13), “ebeveynin gösterdiği direnç” (n=1; Ö4) ile

örgüt içi iklimi zedeleyen “söylenti ve dedikodular yoluyla mesleki yıpranma” (n=1; MBY1) gibi temaların da öğretmen üzerinde olumsuz yansımaları bulunduğu belirlenmiştir. Yine bazı katılımcılar, *gölge eğitimin normalleştirilmesinin* (n=1; Ö13) öğretmenlik rolüne gölge düşürdüğünü belirtmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda yönetici MBY1, söylenti ve dedikoduların öğretmeni mesleki olarak yıprattığını şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Onun dışında bir de şöyle bir de dezavantajı var. Şimdi okulda da bir de resmi bir ortam, dışarıyı gayri resmi bir ortam, özel derste ya da dershanede çalışan bir öğretmenin bazı birtakım söylentiler çıkabiliyor, dedikodular çıkabiliyor. O da öğretmenin okuldaki ortamını olumsuz etkiliyor. Bazen yer değiştirmek zorunda bile kalıyor öğretmen.” (MBY1)

Katılımcılardan Ö13 ise öğretmenlerin gölge eğitimi normalleştirdiğini ve bunun öğretmenlik mesleği üzerinde olumsuz yansımaları olduğunu şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Vardır. Bence öğretmenler de meslektaşlarımız biz de bir süre sonra bu faaliyetlerin çok normal olduğunu kanıksıyoruz.” (Ö13)

Katılımcı yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bütünsel bir şekilde değerlendirildiğinde katılımcıların bir kısmının olumsuzluk bildirmediği (n=8), bildirilen olumsuz deneyimlerin büyük ölçüde “iş yükü”, “zaman baskısı” ve “yorgunluk” boyutlarında toplandığı, bunun yanında “kurumsal aidiyet”, “saygınlık kaybı” ve “duygusal tükenmişlik” gibi bulguların da olumsuz yansıdığı saptanmıştır. Daha az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak tabloyu anlamlı kılan “veli ve meslektaş baskısı”, “ekonomik güvencesizlik”, “ulaşım ve zaman yönetimi”, “ticarileşme”, “pedagojik etkileşimde zayıflama” gibi olumsuzlukların tabloyu tamamladığı ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerini sürdürürken en çok sürdürülebilirlik ve mesleki özsaygı alanlarında zorlandığı belirlenmiştir.

Tablo 27: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Aileleri Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Aile memnuniyeti	14	MY1, MY7, MY8, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25
	Psikolojik rahatlık	4	MY5, Ö5, Ö9, Ö11
	Sorumluluk yükünün azalması	4	MY2, Ö6, Ö8, Ö12
	Sorumluluk yükünün aktarımı	4	MY5, MY10, Ö10, Ö19
	Güvenli ortam	2	MBY1, Ö23
	Fırsat eşitliği	2	MY9, Ö18
	Vicdani rahatlık	2	MY3, MY6
	Ekonomik yüke girmeden destek aldırabilme	1	Ö26
	Katılım motivasyonunun gelişimi	1	Ö25
	Eğitim sürecinin hızlandırılabilmesi	1	Ö24
	Ekonomik uygunluk	1	Ö23
	Ailelerde farkındalık oluşumu	1	Ö22
	Aileye güven ve iç huzur sağlama	1	Ö21
	Çocuğunun yeteneklerini keşfedebilme	1	Ö16
	Ailenin yaşam kalitesine katkısı	1	Ö13
	Aileler için sorunlardan uzaklaştırıcı işlevi	1	Ö4
	Ailelere yönelik destekleyici ve tamamlayıcı mekanizma rolü	1	Ö1
	Ailede gurur duygusu	1	MY11
	Finansal erişilebilirlik	1	MY9
	Öğrenme çıktısının sağladığı fayda	1	MY6
	Aile bilinci ve takip	1	MY4
	Ailede başarı motivasyonu	1	MY3
	Ailede güven duygusunun oluşumu	1	MY3

Başarı beklentisinin yükselmesi	1	MY3
Ailenin olumlu bakış açısı	1	M2
Zaman tasarrufu ile birlikte sınav başarısı	1	M1
Maddi yükün azaltılması	1	M1
Öğrencinin akademik eksikliklerinin giderilebilmesi	1	M1

Tablo 27’de yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin aileleri üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular, temalar arası ilişkiler ile birlikte değerlendirildiğinde, gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin aileleri üzerindeki en baskın olumlu yansımasını *aile memnuniyetinin* oluşturduğu saptanmıştır. Bu tema, 14 katılımcı tarafından dile getirilerek hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından birlikte yoğun bir şekilde ifade edilmiştir ($n=14$; MY1, MY7, MY8, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25). “Aile memnuniyeti” temasının “güvenli ortam”, “iç huzur” ve “başarıya eşlik eden gurur” temalarıyla da yakından ilişkili olduğu ve aile iklimindeki iyileşmeye işaret ettiği çıkarımına ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gölge eğitim faaliyetlerinin aileler üzerinde memnuniyet duygusu oluşturduğu bazı katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır;

“Tabi neticede aileler de öğrencilerinin eğitim aldıkları hani onun için uğraşıyorlar. Öğrencinin gelişimi için bir çaba sarf ediyorlar. Onlar için de olumlu tabi ki yani öğrenci neticede eğitim almak için kendini geliştirmek, yetiştirmek için faaliyete katılıyor ve veli de bundan mutlu oluyor tabii ki.” (MY7),

“... Gölge eğitimi alan bir uı çocuğun ya da öğrencinin uı ailesi, çocuğunun eksikliği bir şekilde giderildiğinden dolayı mutlu olur.” (Ö5)

“Aile açısından olumlu, çocuk mutlu geliyor eve hani daha çok şey öğrenmiş olarak, kendine daha çok şey katmış olarak geliyor. Aile için de tabi ki bu çocuğa, çocuğun mutluluğu, onun da mutluluğu şeklinde oluyor. Gayet güzel yani.” (Ö8)

Diğer yandan “aile memnuniyeti” temasının yanında yine güçlü bir şekilde ifade edilen iki tema grubunun bulunduğu belirlenmiştir. Bu tema gruplarından ilkinin yükün yönetimine vurgu yapan “*sorumluluk yükünün azalması*” (n=4; MY2, Ö6, Ö8, Ö12) ve “*sorumluluk yükünün aktarımı*” (n=4; MY5, MY10, Ö10, Ö19) temaları olduğu, bu temaların çocuğun öğrenme sorumluluğunun paylaşılmasıyla ebeveyn üzerindeki baskının hafıflediği sonucuna ulaştırmıştır. İkinci tema grubunun psikolojik güvenlik boyutunu vurgulayan “*psikolojik rahatlık*” (n=4; MY5, Ö5, Ö9, Ö11), “*güvenli ortam*” (n=2; MBY1, Ö23) ve “*vicdani rahatlık*” (n=2; MY3, MY6) temaları olduğu görülmüştür. Temalar arası ilişkiler bağlamında “memnuniyet”, “yükün azalması ve aktarımı” ile “psikolojik güvenlik” tema grupları birlikte değerlendirildiğinde ailenin yaşam kalitesinde hissedilir bir toparlanmaya işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular ışığında bazı katılımcılar gölge eğitimin ailelerin sorumluluk yükünü azaltarak rahatlattığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Yani veli çocuğunu takip etme sorumluluğunu, yükünü diyeyim hatta hafıfletiyor. Sanırım en büyük olumlu yansıması budur.” (MY2),

“Aileye şöyle bir olumlu katkısı olabilir, sonuçta o çocukla ailenin birebir kendisinin ilgilenmesi gerekiyor. Eğer böyle bir destek eğitimi almıyorsa çocuk, aile evde daha çok çaba sarf edecek. E birçok kişi de bunu yapamıyor maalesef. Birçok anne baba da bu desteği veremiyor ama bu destek okuldan tecrübeli öğretmenler tarafından yapıldığı için çocuğun ilerleme şansı daha fazla çocuğa daha fazla destek olduğundan dolayı çocuk daha çok katkı sağlıyor kendisine. Daha çok ilerliyor.” (Ö6),

Diğer yandan velilerin sorumluluk yüklerini gölge eğitimi veren kurum ve öğretmenlere aktardıklarını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Aile ilgilenmeden çocuk devletin politikalarıyla sosyalleşmiş oluyor sporsal faaliyetlere egzersizlerde sporsal faaliyetlere falan katılmış oluyor. Aile hiçbir bir çaba sarf etmeden,

ücret ve ekonomik anlamda hiç sarsmadan DYK'lara, egzersizlere katılmış oluyor çocuklar.” (MY10),

“Evet aileler için de aynı şekilde zaten ailelerin en önemli beklentisi çocuklarının bir şekilde iyi bir eğitim almaları, yani iyi bir yere yükselmeleri gelmeleri. Bunun için de belki okulda almış oldukları o resmi örgün eğitimin yeterli olmadığını görüp bu şekilde zaten bu etüt merkezlerine yönlendirilmesinin sebepleri de o bir şekilde.” (Ö10),

“Şimdi biz kırsal kesimde olduğumuz için aileler bu durumdan tabi ki çok memnun oluyorlar. "Hani biz ilgilenemiyoruz. En azından siz orada ilgileniyorsunuz" diye” (Ö19)

Bununla birlikte gölge eğitime erişim ve eşitlik boyutunda az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloyu anlamlı kılan “*fırsat eşitliği*” (n=2; MY9, Ö18), “*finansal erişilebilirlik*” (n=1; MY9), “*ekonomik uygunluk*” (n=1; Ö23) ve “*ekonomik yüke girmeden destek aldırabilme*” (n=1; Ö26) gibi kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlar, temalar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde “*memnuniyet*” ve “*güvenli ortam*” kodlarıyla yakından ilişkili oldukları ve ailelerin gölge eğitimi bütçelerini zorlamadan erişilebilir bir tamamlayıcı destek olarak gördükleri değerlendirilmektedir.

Bu bulgular kapsamında gölge eğitimin aileler için fırsat eşitleyici olduğu katılımcıların şu görüşleriyle desteklenmiştir;

“Şöyle hocam DYK kursları olumlu sonuçları yani ben şimdi olumsuz konuştum ama. Tabi gerçi de olumsuz değil. Yani %50 olumlu şeyleri de vardır. İı maddi yönden yetersiz olan hani ailelerin öğrencileri gidiyor DYK kurslarına. Gerçekten o okulda DYK kursları tam anlamıyla verilirse öğrencilere faydası çok oluyor. Hani gerek idare olsun gerek öğretmen olsun, görevlerini tam yaptıklarında bu gölge eğitimden faydalanılabiliyor yani.” (MY9),

“Yani öğrenciler ücretsiz bir şekilde aileleri yani ek imkanlardan faydalanmış oluyor. Belki kendi imkanları olmadığı halde, BEP için söylüyorum bunu. Öğrencisine fazladan ders aldırması oluyor birebir. Bu faydalı.” (Ö18)

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde ebeveynlik ve aile içi duygular bağlamında az sıklıkta ifade edilen ancak tabloyu anlamlandıran çok sayıda bulgulara erişilmiştir. Bu kapsamda “*ailede gurur duygusu*” (n=1; MY11), “*ailede başarı motivasyonu*” (n=1; MY3), “*ailede güven duygusunun oluşumu*” (n=1; MY3) ve “*başarı beklentisinin yükselmesi*” (n=1; MY3) gibi kodların yanında “*aile bilinci ve takip*” (n=1; MY4) ve “*aileye güven ve iç huzur sağlama*” (n=1; Ö21) kodlarının ebeveynin çocuğuyla kurduğu ilişkiyi güçlendiren yansımalar olarak öne çıktığı saptanmıştır. Bununla birlikte “*ailenin yaşam kalitesine katkısı*” (n=1; Ö13) ve “*aileler için sorunlardan uzaklaştırıcı işlev*” (n=1; Ö4) kodlarının da bu saptamayı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aile içi duygulara vurgu yapan bu bulgular içerisinde yönetici MY3, gölge eğitim süreçlerinin ailede başarıya dönük motivasyon duygusunu güçlendirdiği, ailede güven duygusunu sağladığı ve başarı beklentisini yükselttiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Başarı için bir motivasyon oluşur, rahatlık oluşur ailede. Anlatabiliyor muyum? Bu tür de bir katkısı olabilir. Aileye güven gelir. Ya öğrencilerin aileleri için olumlu yansımaları şudur, yani başarı beklentisini yükseltir.” (MY3)

Ayrıca öğrenme çıktısı ve gelişim boyutunda yine az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloyu anlamlı kılan “*öğrenme çıktısının sağladığı fayda*” (n=1; MY6), “*öğrencinin akademik eksikliklerinin giderilebilmesi*” (n=1; M1) ve “*çocuğunun yeteneklerini keşfedebilme*” (n=1; Ö16) bulgulara erişilmiştir. Bununla birlikte zaman ve süreç yönetimi açısından “*eğitim sürecinin hızlandırılabilmesi*” (n=1; Ö24) ile “*zaman tasarrufu ile birlikte sınav başarısı*” (n=1; M1) kodlarının birbirleriyle yakından ilintili oldukları belirlenmiştir. Son olarak “*ailelere yönelik destekleyici ve tamamlayıcı mekanizma rolü*” (n=1; Ö1) kodu, gölge eğitimin devlet okulunu tamamlayıcı bir yapı olarak algılandığını ortaya koymuştur.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö1, gölge eğitim faaliyetlerinin, aileler için bir destekleyici ve tamamlayıcı mekanizma rolü üstlendiğini şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani mesela özel etüt eğitim merkezlerinden bahsettik az önce işte öğrenciye ödev veriliyor ilkokulda özellikle çok fazla ödev veriliyor. Ortaokulda da keza öyle. Evde bazen veliler yani bunu bu ödevlerine çocuklara yardımcı olma hususunda yetersiz kalabiliyor. Ama bu gölge eğitim faaliyetleri burada gerçekten tamamlayıcılık anlamında bence büyük faydası var velilere.” (Ö1)

Diğer yandan gölge eğitim etkinliklerinin aileler üzerinde bıraktığı bir diğer olumlu etki ise çocukların yeteneklerinin keşfedilmesine katkı sağlamasıdır. Bu bulgu katılımcı Ö16 tarafından şu görüşüyle dile getirilmiştir;

“Bütün bu saydıklarımız işte yani çocuğun her türlü bilgi becerisine yönelik, gelişimlerini sağladığı zaman illa okusun, illa doktor olsun demiyorlar. Ya benim çocuğumun buna da yeteneği varmış. Tamam, bu yolda ilerliyor. Çok varlıklı bir ailemizin, velimizin çocuğu var mesela. Her türlü imkana sahip ama çocuğun bu sene biz resime karşı acayip bir derecede yetenekli olduğunu gördük. Gördüğü her şeyi çizebiliyor bakarak, bakmadan da bir şeyi gösterin, bir gün sonra onu çizmesini isteyin detayına kadar çizebiliyor. Böyle bir yeteneği var. Şimdi bunu güzel sanatlara yönlendiriyoruz mesela. Yani aileler için olumlu yansıması bu. Çocukların özelliklerini keşfediyorlar ama biz bu tabi çocuğun resme olan yeteneğini biraz şey böyle rastlantı eseri fark ettik. Ben defterini karıştırırken derste sıkıldığı yap, sıkıldığı zaman yaptığı çizimleri gördüm. Normalde bir öğretmen "Sen ne yapıyorsun defterini?" diye kızar. Ben aldım defterini ailesine gösterdim. "Bak bu çocuğun buna yeteneği var". Şimdi işte güzel sanatlar liselerini gezecekler.” (Ö16)

Katılımcı yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde aileler nezdindeki en baskın kazanımın memnuniyet olduğu, bu durumu iş yükünün paylaşılması ve psikolojik güvenlik duygusunun güçlendirdiği, erişilebilirlik ve eşitlik ile akademik destek etkilerininse daha sınırlı olduğu ancak olumlu katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirmeye az sıklıkta ifade edilen kodlar (M1, M2, MBY1, MY3, MY4, MY5, MY6, MY7, MY8, MY9, MY10, MY11, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24,

Ö25, Ö26) dâhil edildiğinde gölge eğitimin ailelerin duygusal iklimini iyileştiren, ebeveynlikte takip ve motivasyonu artıran ve bazı hanelerde ekonomik ve eğitime erişim anlamında rahatlama sağlayan bir “tamamlayıcı destek” olarak deneyimlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 28: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Aileleri Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Maddi külfet	21	M1, MBY1, MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY7, MY8, MY11, Ö3, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25
	Olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	6	MY9, Ö1, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19
	Sosyal baskı ve rekabet	4	MBY1, MY1, MY5, MY10
	Aile denetiminde zayıflama	4	MY5, MY11, Ö4, Ö22
	Psikolojik çöküş	3	MY6, Ö2, Ö8
	Aile bağlarının zayıflaması	3	MY2, MY10, Ö20
	Ulaşım desteği sağlayamama	2	Ö6, Ö7
	Ailede yetersizlik hissi	2	MY2, MY5
	Ebeveynin psikolojik kaygıları	1	Ö26
	Zaman yönetimiyle ilgili sorunlar	1	Ö25
	Suçluluk duygusu	1	Ö24
	İş yükü artışı	1	Ö21
	Aile içi iletişim kopukluğu	1	Ö20
	Aileler arası rekabet	1	Ö19
	Aile içi gerginlik ve baskı hissi	1	Ö13
	Sosyal kabul kaygısı	1	Ö9
	Veli-eğitim kurumu iletişimde çatışmalar	1	Ö5
	Korku ve endişe	1	Ö4
	Çocuğun eve geç dönüşleri	1	Ö4
	Çocuğun edindiği olumsuz alışkanlıklar	1	Ö4

Sakatlanmaların oluşturduğu mutsuzluk	1	Ö4
Aile içi çatışmalar	1	Ö3
Ebeveynin bireysel ihtiyaçlarını geri plana atmaları	1	Ö3
Ailede eğitim yatırımlarının boşa gittiği algısı	1	MY6
Aile bütünlüğü ve güvenin zedelenmesi	1	MY5
Özel derslere ekonomik bağımlılık	1	MY4
Mental sağlık sorunları	1	MY1
Dijital okuryazarlık eksikliği	1	M2

Tablo 28’de yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin aileleri üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, aileler açısından olumsuz yansımaların “maddi külfet” boyutunda yoğunlaştığı saptanmıştır. “Maddi külfet” kodunun geniş bir katılımcı dağılımıyla ve yoğun bir şekilde ifade edildiği ($n=21$; M1, MBY1, MY1, MY2, MY3, MY4, MY5, MY6, MY7, MY8, MY11, Ö3, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25) ve bu vurgulamanın, gölge eğitimin aile bütçesine düzenli ve artan bir yük bindirdiği değerlendirmesine ulaşılmıştır. Bunun yanında en sık dile getirilen ikinci gruptaki temaların rekabet ve denetim boyutunda şekillendiği ve “sosyal baskı ve rekabet” ($n=4$; MBY1, MY1, MY5, MY10) ile “aile denetiminde zayıflama” ($n=4$; MY5, MY11, Ö4, Ö22) temaları, ailelerin hem toplumsal ve akran baskısına maruz kaldıkları hem de çocuğu üzerindeki denetimlerinin azaldığını hissettiklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan bulguların psikososyal yükler boyutunun “psikolojik çöküş” ($n=3$; MY6, Ö2, Ö8) ve “aile bağlarının zayıflaması” ($n=3$; MY2, MY10, Ö20) kodlarıyla vurgulandığı görülmüştür. Bununla birlikte tablodan ulaşılan bulgular doğrultusunda lojistik yük boyutunda “ulaşım desteği sağlayamama” ($n=2$; Ö6, Ö7) ve “ailede yetersizlik hissi” ($n=2$; MY2, MY5) temalarıyla ailelerin kendilerini hem uygulama hem de duygusal olarak yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gölge eğitim süreçlerinin aileler için büyük bir maddi külfet oluşturduğu, bazı katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir;

“Aileleri açısından ıı maddi külfettir bence yani olumsuz yansıması... olur.” (M1),

“Aileler için olumsuz yanları, yansıması bir kere çok pahalı. Yani günümüzde özellikle şu anda enflasyon var ve bugün bir dershaneye yazılmanın nereden baksan bir özel İngilizce kursu bile geçen 10.000 TL diyorlar yani. 4 saatlik bir kursa dershaneler 25-30.000 liradan bahsediyor. O yüzden aileler için olumsuz yansıması maddi bir yük biniyor ailelerin omuzlarına.” (MBY1),

“Maddi bir külfeti var bu işin, bunu karşılayamayan aileler kendini suçlu hissedebiliyorlar, eksik kalmış hissediyorlar çocuklarına karşı ya da zar zor karşılayan aileler birçok güçlüğün altına giriyor maddi anlamda. Bunlar da bence olumsuz tarafları.” (MY2),

“Yani BEP'in ya da ZEP'in yoktur maddi olarak da sıkıntı olmuyor ama şey olduğu zaman özel ders ya da dersane olduğu zaman bayağı bir maddi külfet var. Evet ama milletin de ailelerin de ekonomik olarak sıkıntı yaşattığını düşünüyorum yani. Öyle kolay bir şey değil öğrenciye dershaneden ne bileyim özel ders aldırarak. Olumsuz yansıması bence bu ekonomik olarak.” (Ö18),

Diğer yandan gölge eğitim etkinliklerinin aileler üzerinde bir sosyal baskı ve rekabet duygusuna neden olduğu bazı katılımcıların şu görüşleriyle desteklenmiştir;

“Aile bunu arkadaşı çocuğunun arkadaşı giderken kendini kendi çocuğunu da göndermek zorunda hissediyor yani. ... Evet.” (MBY1),

“İşte o aldı, ben de alayım, ben de yaptırayım” gibi durumlar işte kimisi için herkes için verimli olmayabiliyor, yanlış yerlere de bulunabiliyor. Bir öğrencinin yeteneği farklı oluyor. O bir kursta başarılı sağlayabilir veya verim sağlayabilecek iken arkadaşı sırf oraya öyle olduğu için o da kanalize olmaya çalışıyor. O alanda başarı sağlayamıyor falan.” (MY1),

“Çevrede gördükçe benim çocuk da gitsin diye bakıyor.” (MY10).

Bununla birlikte gölge eğitim faaliyetlerinde ailenin çocuğunu denetlemede yetersiz kaldığını bazı katılımcılar şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Diğer taraftan hani dershaneye gönderdiği çocuk ders alsın diye gönderiyor. Hı, fakat o çocuk işte farklı yerlerde zamanını değerlendirebiliyor. Orayla alakası olmayan o zaman diliminde çok farklı işlere bulaşabiliyor.” (MY5),

“İki sıkça şunu duyuyorum. Okuldan sonra etüt faaliyeti vesaire yaptıkları için geç saatlerde bitiyor. Bunu kullanan, yani burayı suiistimal eden öğrenci profili çok fazla var. Ben de bununla zaman zaman mücadele ediyorum. Çocuğun o sekizde bitiyor. Ben dershanede diye biliyorum ama o dershaneye gitmemiş ama dershane böyle kontrollü bir yer değil, gelmedi diye haber verecek bir yer değil. Çocuk da okuldan kaçmak tabiri caizse öyle bir şey yapıyor. Aileler için bu bir handikap oluşturabilir.” (MY11),

“Yani aile bunu kontrol dışı olduğu için birazcık daha böyle korku olmaya başlıyor. Bu da ailelerde tedirginlik oluşuyor. Bu tedirginliği biz mümkün olduğunca mümkün mertebe engellemeye çalışıyoruz ama ne kadar olabiliyor? O da bizim soru işareti.” (Ö4)

Gölge eğitim faaliyetlerinin aileler üzerinde psikolojik çöküşlere neden olduğu bazı katılımcıların görüşleriyle vurgulanmıştır;

“Ha bunun yanı sıra yani her olayın bir başarı senaryosu var. Bir de başarısızlık senaryosu var. Bütün bunlar olup bittikten sonra yine bir başarısızlık elde edilirse bunun psikolojik çıktıları da aileleri ciddi anlamda yorup zorlayabilir.” (MY6),

“Olumsuz yansımaları sadece hani yine psikolojik olarak belki diyebiliriz. Hani çocuğunu diğerlerinden geri kalmış olarak hani hissettiğinde belki o konuda bir olumsuz duygular içerisine girebilir. Ama yine de hani onu ye... öğretmen ya da okul yönetimi açısından bir destek birlik içerisine girdiğimizde o düşüncesinin de zamanla azaldığını görüyoruz.” (Ö8)

Diğer yandan gölge eğitimin aile bağlarını zayıflattığı saptanmış ve bu saptama bazı katılımcıların görüşleriyle somutlaştırılmıştır;

“İlişkilerde bir bağda kopukluk olabilir olumsuzluk olarak.” (Ö20),

“Eee yani bunun aileler ne kadar farkında bilmiyorum ama çocuğu evinden daha çok uzaklaştırıyor bir kere. Çünkü çocuk okuldaki ders saatini tamamlıyor. Kalkıyor, özel derse gidiyor, kalkıyor, başka bir kursa gidiyor. O saatte evinde olup belki dinlenebileceği belki ailesiyle ortak bir şeyler yapabileceği süreden aslında çalmış oluyor.” (MY2),

Bununla birlikte gölge eğitim faaliyetleri için ailelerin ulaşım desteği sağlayamadığı bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Eee olumsuz yansımalarının olduğunu düşünmüyorum. Belki şu açıdan olabilir. Ders dışında olduğu için köylerden gelen kişilerin belki ulaşım sıkıntısı olabilir. Hani çocuğunu okula, okuldan alması, getirip götürmesi konusunda...” (Ö6),

“Biz taşınmalı eğitim olduğumuz için çocuk taşımadaysa aile almak zorunda. Aile sadece okula gidip çocuğu almakla yükümlü. Başka hiçbir sıkıntısı yoktu.” (Ö7).

Diğer yandan bazı okul yöneticileri gölge eğitim faaliyetlerinin aileler üzerinde yetersizlik hissine neden olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Maddi bir külfeti var bu işin, bunu karşılayamayan aileler kendini suçlu hissedebiliyorlar, eksik kalmış hissediyorlar çocuklarına karşı.” (MY2),

“Orada yine aileyi olumsuz etkileyen bir durum söz konusu. Böyle yetersiz gibi hissedebiliyor.” (MY5)

Buna karşın altı katılımcı “olumsuz yansıma bulunmadığını” belirtmiştir (n=6; MY9, Ö1, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19). Bu karşıt bulgu, gölge eğitimin ailelere etkisinin bağlamsal olduğu ve aileden aileye değiştiğini, bazı aileler tarafından sistemin destekleyici olarak algılanabildiğini göstermiştir. Bu doğrultuda bazı katılımcıların gölge eğitim faaliyetlerinin aileler üzerinde herhangi bir olumsuz etkisi olmadığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Olumsuz yansımaları yoktur hocam.” (MY9),

“...Aile anlamında olumsuz yansıması? Vallahi yok gibi, yani aile açısından olumlu bence.”
(Ö1),

“Şimdi dediğim gibi yine kırsal kesimde olumsuz yansıma henüz görmedim. Rastlamadım hep olumlu şeyler duyduk.” (Ö19)

Tablo incelendiğinde az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloyu anlamlı kılarak gölge eğitim faaliyetlerinin aileler üzerindeki olumsuz yansımalarına ilişkin önemli noktaları vurgulayan bulguların *ebeveynin psikolojik kaygıları* (n=1; Ö26), *zaman yönetimi sorunları* (n=1; Ö25), *suçluluk duygusu* (n=1; Ö24), *iş yükü artışı* (n=1; Ö21), *aile içi iletişim kopukluğu* (n=1; Ö20), *aileler arası rekabet* (n=1; Ö19), *aile içinde gerginlik ve baskı hissi* (n=1; Ö13), *sosyal kabul kaygısı* (n=1; Ö9), *veli-okul iletişimde çatışmalar* (n=1; Ö5), *korku ve endişe* (n=1; Ö4), *çocuğun eve geç dönüşleri* (n=1; Ö4), *çocuğun edindiği olumsuz alışkanlıklar* (n=1; Ö4), *sakatlanmaların yarattığı mutsuzluk* (n=1; Ö4), *aile içi çatışmalar* (n=1; Ö3), *ebeveynin kendi ihtiyaçlarını geri plana atması* (n=1; Ö3), *“eğitim yatırımlarının boşa gittiği” algısı* (n=1; MY6), *aile bütünlüğü ve güvenin zedelenmesi* (n=1; MY5), *özel derslere ekonomik bağımlılık* (MY4), *mental sağlık sorunları* (n=1; MY1) ve *dijital okuryazarlık eksikliği* (n=1; M2) olduğu belirlenmiştir. Bu kodlar, “maliyet”, “rekabet ve denetim”, “psikososyal yük” ve “lojistik zorluk” boyutlarında farklı aile deneyimlerinin yaşandığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda gölge eğitimin çocuklarda olumsuz alışkanlıkların edinilmesine neden olduğu katılımcı Ö4 tarafından şu sözlerle vurgulanmıştır;

“Çocuğun işte kötü alışkanlık kazanma ihtimalleri...” (Ö4)

Diğer yandan yönetici MY4, gölge eğitim etkinliklerinin aileleri özel derslere bağımlı hale getirdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ya diğ er husus şöyle olabilir, eğer özel derslere eee, sadece özel derslerle okul hayatını sürdüren öğrenciler eee tamamen şey yapabilir yani okul hayatını ikinci plana atabilirler. Eee ya sadece özel derslere güvenerek hayatlarını sürdürürler ise bu da ilerisi için bence olumsuz bir sonuç olur. Eee, hani bir bağımlılık haline gelebilir diye düşünüyorum.” (MY4)

Bulgular, kodlar arası ilişkiler perspektifinden değerlendirildiğinde, aile söylemlerinin “ekonomik yük, psikolojik ve ilişki boyutunda baskı, zaman ve lojistik zorlanma” kod grubu etrafında yoğunlaştığı, finansal baskının çoğu durumda aile içi gerilim, yorgunluk ve denetim zayıflığına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kod grubu, maddi külfetin yalnızca bütçesel değil, aynı zamanda ilişkisel ve duygusal bir maliyete dönüştüğünü, az sayıdaki olumlu ve etkisiz algıların ise bu genel çıkarımı değiştirmedığı saptanmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bütünsel bir perspektifle değerlendirildiğinde, gölge eğitimin aileler için öncelikle maddi külfet olarak görüldüğü, bu maddi yükün çoğu ailede rekabet baskısı, denetim ve aile bağlarında zayıflama, kaygı ve psikolojik çöküş ile lojistik zorlanmalar gibi etkenler aracılığıyla aile iklimini yıprattığı saptanmıştır. Bununla birlikte, az sayıda katılımcı, gölge eğitimin aileler üzerinde olumsuz sonuçları bulunmadığını bildirirken, çok sayıda katılımcı ise iletişim çatışması, zaman yönetimi, özel derslere bağımlılık gibi etkenlerin olumsuz yansımalarına neden olabilecek risk alanlarına işaret ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 29: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Ders ve Sınav Başarıları Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Özgüven gelişimi	4	Ö3, Ö7, Ö10, Ö16
	Ders ve sınav başarısına olumlu etki	3	M2, MY1, Ö12
	Sınav başarısında artış	3	Ö10, Ö18, Ö21
	Özgün ifade becerisinin gelişimi	3	Ö9, Ö10, Ö16
	Akademik başarıda artış	3	MBY1, MY11, Ö13
	Ders ve sınav başarısına olumlu katkı	2	Ö22, Ö26
	Ders başarısına olumlu etki	2	Ö5, Ö23
	Ders ve sınav başarılarında artış	2	MY5, Ö15
	Sınav başarısına olumlu etki	2	M1, Ö1
	Amacına uygun verildiğinde ders ve sınav başarılarında artış	2	MY6, MY7
	Davranışsal boyutuna ve akademik başarıya olumlu katkı	1	Ö25
	Konu eksikliklerinin giderilmesiyle ders başarısına olumlu katkı	1	Ö24
	Tekrar çalışmalarıyla ders başarısına olumlu katkı	1	Ö24
	Özel derslerin ders ve sınav başarısına olumlu etkisi	1	Ö20
	Yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla sınav başarısına olumlu etki	1	Ö19
	Problem çözme becerisinin gelişimi	1	Ö16
	Sosyal becerilerin gelişimi	1	Ö16
	Özel ders ve kursların ders ve sınav başarısına olumlu etkisi	1	Ö11
	Derslere karşı motivasyonda artış	1	Ö9
	Öz-farkındalık gelişimi	1	Ö9

Bireysel farklılıkların dikkate alınması sonucu akademik başarıya olumlu etki	1	Ö8
Konu eksikliklerinin giderilmesiyle özgüven gelişimi	1	Ö6
Ders başarısında artış	1	Ö6
Derslerin hızlı ve kolay kavranması	1	Ö4
Tekrar çalışmaları nedeniyle ders ve sınav başarısında artış	1	Ö4
İçsel motivasyonla yüksek çaba ve soru çözümünde hızlanma	1	Ö3
Amacına uygun takipte ders ve sınav başarılarına olumlu etki	1	Ö2
Okul sınavlarına hazırlık desteği	1	MY11
Konu eksikliklerinin giderilmesiyle sınav başarısında artış	1	MY10
Amacına uygun verildiğinde sınav başarısında artış	1	MY9
Planlı yapıldığında motivasyon ile akademik başarıda artış	1	MY8
Özel derslerin akademik başarıda sağladığı artış	1	MY4
Konu eksikliklerinin giderilmesi yönünden olumlu	1	MY3
Profesyoneller eşliğinde destek ve tekrar eğitimi	1	MY2
Uygulama temelli verimlilik	1	MY1
Öğrencinin akademik eksikliklerinin giderilebilmesi	1	M1

Tablo 29’da yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular kodlar arası ilişkiler ile birlikte değerlendirildiğinde, gölge eğitimin etkilerinin iki kategoride yoğunlaştığı saptanmıştır. Birinci kategoride ders ve sınav başarısı ile akademik başarıda artış gibi doğrudan performans göstergeleriyle ilişkili temalar olduğu görülürken ikinci

kategoride ise özgüven, motivasyon, öz-farkındalık gibi öğrencinin psikososyal güçlenmesi ile ilgili etkilerini yansıtan temalara erişilmiştir. En sık ifade edilen kodların sırasıyla “özgüven gelişimi” (n=4; Ö3, Ö7, Ö10, Ö16), “ders ve sınav başarısına olumlu etki” (n=3; M2, MY1, Ö12), “sınav başarısında artış” (n=3; Ö10, Ö18, Ö21), “özgün ifade becerisinin gelişimi” (n=3; Ö9, Ö10, Ö16) ve “akademik başarıda artış” (n=3; MBY1, MY11, Ö13) olduğu görülmüştür. Kodlar arası ilişkiler bağlamında bulgular değerlendirildiğinde ise “özgüven-başarı artışı-motivasyon” kodlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğu belirlenmiş, bu durum da katılımcılar nezdinde görünen etkinin “güven-çaba-başarı-yeni güven” şeklinde bir “zincir etkisi” olarak deneyimlendiğini göstermiştir.

Bu bulgular bazı katılımcıların görüşleri ile betimlenmiştir. Bu doğrultuda, gölge eğitim faaliyetlerinin öğrenciler üzerinde özgüven geliştirici olduğunu bazı katılımcı öğretmenler tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Bir kere kendilerine yine söylüyorum, güvenleri geliyor. Çocuk öz güvenini sağladığı zaman çocuğun öz güveni yerine geldiği zaman anlayamadığı konuyu bile rahatça söyleyebiliyor anladın mı,” (Ö16),

“Olumlu yansımaları. Öğrenci gölge eğitim faaliyetlerinde başarılıysa eğer kendine bir özgüveni geliştiriyor.” (Ö3),

Bununla birlikte gölge eğitimin öğrencilerin ders ve sınav başarılarına olumlu etki ettiğini bazı katılımcılar şu sözleriyle vurgulamışlardır;

“Olumlu.” (M2),

“Ya öğrencilerin ders ve sınav başarılarında olumlu yansıyor. Kesinlikle katılım sağlayanlar, onlar kesinlikle gördüğümüz notlarında da alanlarında da başarı sağlıyorlar. Çünkü orada hani hem dersiyse o alanla ilgili daha fazla sonuçta kafa yoruyor.” (MY1),

“Genelde gölge eğitimi alan öğrencilerin derste sınav başarılarının daha olumlu olduğunu görüyoruz. Yani notlarının daha...Yani soru çok fazla olmasa dahi çok fazla olanlar da var ama bir tık daha yukarı çıkarttıklarını da görüyoruz.” (Ö12)

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sınav başarılarında artış sağladığını bazı katılımcılar şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Bir şekilde almış olduğu eğitimin yanında ekstra bir eğitim olarak göreceği için sınav başarıları artacaktır burada da.” (Ö10),

“Yani sınav başarısında daha yüksek puanlar almasına katkı sağlıyor.” (Ö18),

Bununla birlikte gölge eğitimin öğrencilerin özgün ifade becerilerinin gelişimine katkı sağladığını bazı katılımcılar şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Akademik olarak daha kendilerini özgün ifade edebiliyorlar.” (Ö9),

“Kendini ifade edebiliyor, öbür türlü bunu söylemekten utanıyor. Bir takımın içinde beraber çalışırken eksikliğini başkasının tamamladığını, kendisinin başkasının eksikliğini tamamladığını görüyor ve bunu da okula yansıtıyor. Yani benim eksikliği tamamlayacak kişi öğretmen diyor burada ve sana utanmadan da o soruyu sorabiliyor. Yani tekrar anlattırabiliyor. Yani kısaca böyle söyleyebilirim. Bence olumlu.” (Ö16)

Bazı katılımcılar da gölge eğitimin, öğrencilerin akademik başarısında artış sağladığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Evet uı yani öğrencilerin başarısını artırıyor diyebilirim eee, ders ve sınav başarılarını.” (MBY1),

“Eee tabii ki akademik başarıyı yükselteceği için olumlu yansımalarının olacağını düşünüyorum.” (MY11),

“Eee öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerinde akademik yönden arttırdığını, başarılarını arttırdığını kesin olarak biliyorum, söyleyebilirim.” (Ö13)

Tablodaki bulgular değerlendirildiğinde katılımcılar, ders ve sınav başarıları gibi performans göstergelerinde artış yaşandığını ifade etmişler, başarı üzerindeki doğrudan etkileri “ders başarısına olumlu etki” (n=2; Ö5, Ö23), “ders ve sınav başarılarında artış” (n=2; MY5, Ö15), “sınav başarısına olumlu etki” (n=2; M1, Ö1) ve “okul sınavlarına hazırlık desteği”

(n=1; MY11) gibi temalarla sıkça vurgulanmışlardır. Bu temalara az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloya anlamlı katkılar sunan “*davranışsal boyuta ve akademik başarıya olumlu katkı*” (n=1; Ö25), “*tekrar çalışmalarıyla ders başarısına olumlu katkı*” (n=1; Ö24), “*özel derslerin ders ve sınav başarısına olumlu etkisi*” (n=1; Ö20, n=1; Ö11), “*amacına uygun takipte ders ve sınav başarılarına olumlu etki*” (n=1; Ö2) ve “*amacına uygun verildiğinde sınav başarısında artış*” (n=1; MY9) temalarının tamamlayıcı rol oynadığı görülmüştür. Temalara ilişkin ulaşılan bu ayrıntılar, başarı etkisinin yalnızca ek zaman değil, yapılandırılmış tekrar, takip ve sınava hazırlık çalışmaları üzerinden gerçekleştiği sonucuna ulaştırmaktadır.

Tablodan erişilen bu bulgular bazı katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda gölge eğitimin ders başarısına olumlu etki ettiği, bazı katılımcıların şu düşünceleriyle ortaya konmuştur;

“E ders, müfredattaki konuları vesaire tamamladıkları için derse daha donanımlı geldikleri için tabi ki olumlu olarak görüyorum.” (Ö23),

“Gölge eğitimi alan bir öğrenci, hele de istekli ise derslerine olumlu anlamda bu yansır. Başarılı olur tabii ki.” (Ö5)

Bazı katılımcılar ise gölge eğitimin öğrencilerin ders ve sınav başarılarında artış sağladığını şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Hocam eee gölge eğitiminde öğrencinin başarı derslerinde müthiş derecede olumlu bir başarıya dönük bir durum söz konusu. Yani dershaneye giden, soru çözmeyi bilen, kitap okumayı alışkanlık haline getirmiş olan bir kişi başarılı olurken, yani bundan ne kadar uzak durursan, eğitim sisteminden uzak duran kişiler sadece okuldaki eğitimi almış olup almış olup bir yere çok gelinmiyor. Var var geliniyor ama çok gelinmiyor hocam. Yani ekstradan ekstradan böyle özel ders, kurs, çevrim içi online buralardan destek alan kişiler derslerde de daha başarılı oluyor hocam, daha başarılı oluyor.” (Ö15),

“İu sorumluluğunu bilen öğrenciye büyük katkı sağlıyor ve ders ve sınav başarı düzeylerini arttırıyor.” (MY5)

Bununla birlikte gölge eğitimin öğrencilerin sınav başarılarına olumlu etki ettiğini bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Sınav başarılarında da olumlu etkileyecektir dolayısıyla.” (M1),

“Ders ve sınav özellikle sınav başarısı üzerinde olumlu yansıması inkâr edilemez bir gerçek. Yani bunu yadsıyamayız yani. Şimdi bu faaliyetler sayesinde öğrenci matematikten 15 netle başlamışsa bir mesela üniversiteye hazırlık için söylüyorum. Bu faaliyetler sayesinde 1-2 ay içerisinde net sayısını 20'ye, 25'e hatta 30'a, 40'a kadar öğrencinin kapasitesine göre çıkarabiliyor. Yani kapasitesini zorluyor. Yani gerçekten her öğrencinin kapasitesini bu gölge eğitim faaliyetleri sınav bağlamında arttırdığını düşünüyorum.” (Ö1)

Diğer yandan gölge eğitimin öğrencilerin davranışsal boyutuna ve akademik başarısına olumlu katkılar sağladığını bazı katılımcıların şu görüşüyle ifade edilmiştir;

“...Yani ben şimdi 11. sınıfların DYK'sına bakıyorum. Şimdi şöyle bir hani şeyi süzmeye çalışıyorum. Yani baktığınız zaman gerçekten hani bizim gelen öğrenciler çok büyük kısmı yani zaman içinde başlangıç noktası ile bitiş noktası arasında davranışsal anlamda da akademik anlamda da çocukların ileri bir noktaya gittiğini görüyoruz gerçekten böyle. Hani kursuna gelen devam eden işte çalışan evde ödevini yapan işte DYK'ya ilişkin ya da işte özel dershaneye gidiyorsa orada gereklerini yapan birçok öğrenci için çok olumlu durumlar oluştuğunu görüyoruz.” (Ö25)

Diğer yandan bazı katılımcılar özel derslerin öğrencilerin ders ve sınav başarısına olumlu etkisi olduğunu şu düşünceleriyle vurgulamışlardır;

“Olumlu yansımaları akıllı bir bireyin kesinlikle olumlu yansımaları olacaktır çünkü özel ders ne de olsa yani ben çok da özel ders zamanında verdiğim için öğrencileri bir yerden bir yere getirdiğini, bu işin hakkını veren öğrencilere çok faydalı geldiğini bizzat yaşadım. Yaşıyorum. Aynı şekilde kurslar da gayet olumlu. Düzenli bir şekilde devam sağlandığında

ve verilen ödevler yapıldığında ders sınav ve başarılarında dahi çok olumlu yansımalar olduğunu düşünüyorum.” (Ö11),

“Benim gözlemlediğim kadarıyla olumlu sonuçlar çıkıyor hep yani. Özel ilgilenilen, birebir ders yapılan, anlatılan öğrencilerin, yani bu gölge eğitim sadece profesyonel öğretmen tarafından değil de mesela evde bile bir an biz burada hani bir halası geliyor, okumuş bir üniversite mezunu bir abisi, kuzeni geliyor. Mesela evde bir tatilde çocukla ilgileniyor. Bir bir hafta sonuçlarını çok mükemmel görüyoruz. Seni kim çalıştırdı, evde diyoruz mesela çocuğa. Hani ben hep birebir ilgilenilmenin destek alınmanın öğrenciye olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.” (Ö20)

Diğer yandan tablodaki bulgular doğrultusunda gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerindeki olumlu etkilerinin yanında “özgüven”, “motivasyon” ve “kendini ifade etme becerisi” gibi öğrencilerin psikososyal açıdan güçlenmesini sağlayan olumlu etkileri de bulunduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda en sık dile getirilen temanın “özgüven” (n=4; Ö3, Ö7, Ö10, Ö16) olduğu belirlenmiştir. Özgüveni doğrudan destekleyen ancak az sıklıkta ifade edilen kodların da “konu eksikliklerinin giderilmesiyle özgüven gelişimi” (n=1; Ö6) ve “öz-farkındalık gelişimi” (n=1; Ö9) olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan “özgün ifade becerisinin gelişimi” (n=3; Ö9, Ö10, Ö16), öğrencinin ders dışı iletişim ve ifade yönünün de güçlendiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Motivasyon boyutunda “derslere karşı motivasyonda artış” (n=1; Ö9) ve “planlı yapıldığında motivasyon ile akademik başarıda artış” (n=1; MY8) kodları, psikolojik açıdan güçlenmenin başarıyı tetiklediği çıkarımına ulaştırmıştır. Kod ilişkileri bağlamında bu durum değerlendirildiğinde bireyde önce psikososyal açıdan güçlenme yaşandığı, ardından performans gelişimi olduğu saptanmıştır.

Bu doğrultuda gölge eğitimin öğrencilerin öz-farkındalığının gelişimine katkı sağladığını ve derslere karşı motivasyonlarını arttırdığını katılımcı Ö9 şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Kesinlikle olumlu yansımaları var çünkü kendilerini keşfettikçe derse ve okula karşı da tavırları daha farklılaştıkça...” (Ö9)

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde, katılımcılar tarafından daha az sıklıkta ifade edilen ve “konu eksiklerinin kapanması”, “tekrar” ve “uygulama” gibi öğrenme süreçlerini hedefleyen çok sayıda temanın dile getirildiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, *konu eksikliklerinin giderilmesiyle ders başarısına olumlu katkı* (n=1; Ö24) ve *sınav başarısında artış* (n=1; MY10), *konu eksikliklerinin giderilmesi yönünden olumlu* (n=1; MY3), *tekrar çalışmaları nedeniyle ders ve sınav başarısında artış* (n=1; Ö4), *derslerin hızlı ve kolay kavranması* (n=1; Ö4), *uygulama temelli verimlilik* (n=1; MY1) ve *yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla sınav başarısına olumlu etki* (n=1; Ö19) ve *profesyoneller eşliğinde destek ve tekrar eğitimi* (n=1; MY2) temalarının öğrenme süreçlerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar tarafından az sıklıkta ifade edilmiş bu bulgular, gölge eğitimin içerik boşluklarını kapatma, sistematik tekrar ve uygulama boyutunda çalıştığını, “başarı artışı” kodunun arka planında ise somut öğrenme tekniklerinin bulunduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yöneticilerden MY2, öğrencilerin profesyoneller eşliğinde destek ve tekrar eğitimi olanağına kavuştuklarını şu sözleriyle vurgulamıştır;

“İu yani takviye niteliği taşıdığı için, tekrar niteliği taşıdığı için ekstra çalışma özelliği taşıdığı için ve profesyonel de birileriyle karşılaştığı için çocuklar mutlaka olumlu karşılığı oluyor.” (MY2)

Başka bir yönetici MY1 ise gölge eğitimin öğrenciye uygulama ağırlıklı destek vermesi nedeniyle verimli olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“O gerekirse uygulama yapıyor. Daha verimli bir şekilde ileriye hani diğer katılmayanlara göre illa ki bir birikimi daha fazla oluyor. O şekilde olumlu yansımalarını görüyoruz. Yani notları, not ve ders başarılarında gayet olumlu yansımaları var.” (MY1)

Diğer yandan tablodaki bulgular değerlendirildiğinde öğrencinin kazandığı beceriler ve çalışma stratejileri ile ilgili temaların ifade edildiği görülmüştür. Bu kapsamda öğrencideki

performans artışının beceri kazanımlarıyla birlikte ifade edildiği, “*problem çözme becerisinin gelişimi*” ($n=1$; Ö16), “*sosyal becerilerin gelişimi*” ($n=1$; Ö16) ve *planlı çalışma* ($n=1$; MY8), *içsel motivasyon ve hız* ($n=1$; Ö3) gibi otokontrole işaret eden kodlar aracılığıyla vurgulanmıştır. Bu bulgular, gölge eğitimin yalnız “içeriğin aktarılması” değil, aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme davranışlarını da desteklediği sonucuna ulaştırmıştır.

Bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö16, gölge eğitimin problem çözme becerileri ile sosyal becerilerini geliştirdiğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Evde sorunları varsa bu onda psikolojik problemler yaratıyor ama bu sorunları da o evden o sorun ortamından uzaklaşıp halledebiliyor. Sosyalleşiyor çocuk, insanlarla tanışıyor, yeni ortamlara giriyor, değişik insanlar tanıyor.” (Ö16)

Bununla birlikte yöneticilerden MY8, gölge eğitimin öğrencide planlı çalışma alışkanlığı kazandırarak içsel motivasyon ve akademik başarıda artış sağladığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani bu faaliyetler güzel planlandığı zaman ve planlama doğrultusunda planlamaya sadık kalınarak gayret edilirse başarılı ya da olumlu etkilediğini görüyoruz. Yani gerek şeylerde yetiştirme kurslarında gerek evde yapılan özel şeylerle faaliyetlerde yahut da bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyacı olan öğrencilerimizde gerek okul dersleri için yahut da sınav bazlı düşünürsek, sınavlarda hem daha iyi motive edebildiğini, başarı sağlanabildiğini, bunların olumlu etkilerini görüyoruz.” (MY8)

Bununla birlikte tablodaki bulgular, özel ders ve kursların olumlu etkisine dair katılımcılar tarafından hem birden fazla ($n=1$; Ö20, $n=1$; Ö11) hem de tekil ($n=1$; MY4) atıflar yapıldığı, olumlu etkilerin tek bir araçtan ziyade farklı gölge eğitim kanallarının bir arada kullanılmasıyla güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan *amacına uygunluk* ($n=2$; MY6, MY7; $n=1$; MY9) ve *takip-planlılık* ($n=1$; Ö2, $n=1$; MY8) kodları, öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinin koşula bağlı olduğu ve doğru hedef belirlenmediği ve öğrencinin gelişimi düzenli izlenmediği sürece sağlanan faydanın sınırlı kalacağı vurgulanmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, katılımcılar gölge eğitimin özgüven ve motivasyon gibi psikososyal güçlenmeler üzerinden ders ve sınav başarısını artıran bir mekanizma zinciri ürettiğini, bu etkinin de konu eksiklerinin kapatılması, tekrar, uygulama ve planlı takip ile somutlaştığını ifade etmişlerdir. Olumlu etkinin en belirgin çıktılarının *özgüven* ($n=4$) ve *performans artışı* ($n=2$) olduğu saptanmıştır. Diğer yandan *içsel motivasyonun hızlanma yaratması* ($n=1$; Ö3), *uygulama temelli verimlilik* ($n=1$; MY1), *profesyonel destek* ($n=1$; MY2) ve *bireysel farkların gözetilmesi* ($n=1$; Ö8) gibi az sıklıkta ifade edilmiş bulgular, bu olumlu etkinin nitelikli destek ve sürdürülebilir takip koşullarına bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 30: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Ders ve Sınav Başarıları Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	17	M1, M2, MBY1, MY2, MY3, MY7, MY9, MY11, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö18, Ö26
	<u>Akademik başarıda düşüş</u>	2	Ö4, Ö12
	<u>Tükenmişlik hissi</u>	2	MY1, MY6
	<u>Okul eğitiminin geri plana atılmasıyla ders başarısında düşüş</u>	2	MY4, Ö12
	<u>Devamsızlık sorunu</u>	1	Ö25
	<u>Akademik öncelikler</u>	1	Ö25
	<u>Çalışma temposunun düşürülmesi ve başarıda düşüş</u>	1	Ö24
	<u>Aşırı özgüven sonucu rehavete kapılma</u>	1	Ö24
	<u>Okul derslerini aksatma ve ilgisizlik</u>	1	Ö23
	<u>Görelî başarı artışı ve eşitsizlik</u>	1	Ö22
	<u>Sınavları önemsememe</u>	1	Ö21

Derslere karşı ilgide azalma	1	Ö21
İsteksiz öğrencide devamsızlık sorunu	1	Ö21
Akranlarıyla iletişimde sorunlar	1	Ö20
Ders öğretmenleriyle iletişim problemleri	1	Ö20
Performans ve motivasyon kaygısı	1	Ö19
Kırsal bölgelerde olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	1	Ö19
Tek yönlü odaklanma	1	Ö16
Planlama zorluğu	1	Ö16
Akademik başarısızlık ve sınıf tekrarı	1	Ö15
Sınav odaklılık nedeniyle okul terkleri	1	Ö15
Müfredat-Sınav sistemi uyumsuzluğu sonucu akademik başarısızlık	1	Ö15
Sınav odaklılık sonucu okul derslerine karşı ilgisizlik	1	Ö12
Okul eğitiminin geri plana atılmasıyla ders başarısında düşüş	1	Ö12
Öğrenme başarısızlığı sonucu psikolojik yıpranma	1	Ö8
Öğrenme başarısızlığı sonucu katılımda azalma	1	Ö8
Sınav başarısızlığı	1	Ö8
Damgalanma	1	Ö6
Sosyal dışlanma	1	Ö6
Akran zorbalığı	1	Ö6
Stres ve kaygı düzeyinde artış	1	Ö5
Gerçekçi hedeflerin belirlenmemesi	1	Ö4
Sınava hazırlık için ayrılan zamanda azalma	1	Ö4
Katılım amacı ve motivasyon farklılığı	1	Ö4
Zaman yönetimi ile ilgili sorunlar	1	Ö4

Gölge eğitim ile örgün eğitim sorumluluklarının çakışması	1	Ö3
Bahane aracı olarak kullanma	1	Ö3
İkilem yaşama	1	Ö1
Öğrenme güçlüğü	1	Ö1
Bilişsel bölünme	1	Ö1
Kazanımların sınav odaklılıktan uzaklığı	1	Ö1
Olumsuz psikolojik etki	1	MY10
Akademik dengesizlik sonucu öğrencide motivasyon kaybı	1	MY8
Fırsat eşitsizliği	1	MY8
Okul derslerine karşı ilgisizlik	1	MY6
Sınav odaklılık sonucu bazı okul derslerinin geri plana atılması	1	MY6
Okul eğitiminin geri plana atılmasıyla konu eksikliklerinin belirmesi	1	MY5

Tablo 30’da yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir bölümü tarafından “*olumsuz yansımaları bulunmamaktadır*” (n=17; M1, M2, MBY1, MY2, MY3, MY7, MY9, MY11, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö18, Ö26) şeklinde görüş bildirdiği saptanmıştır. Bu bulgu, gölge eğitimin ders ve sınav başarısına genellenebilir bir zarar vermediğini düşünen önemli bir katılımcı kitlesinin olduğunu göstermiştir.

Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gölge eğitimin öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerinde olumsuz etkilerinin bulunmadığı bazı katılımcıların şu düşünceleriyle ifade edilmiştir;

“Yoktur.” (M1),

“Yok olduğunu düşünmüyorum yani ders ve sınav başarılarına olumsuz yansıma.” (MBY1),

“Olumsuz bir yansıma olabileceğini düşünmüyorum açıkçası. Neden olsun ki? Yani şöyle orada eğer bütün bunlardan sonra bir olumsuzluk yaşıyorsa bunu gölge eğitime atfetmek,

atfedemeyiz çünkü şöyle. Bir de bakın öğrenci başarıyı gölge eğitime başarısızlığı şeye yükler... örgün eğitime. Yani bir başarı olduğu zaman bunu özel ders aldım da yaptım der, başarısızlık olduğu zaman da okulda anlayamamıştım der. Anlatabiliyor muyum? Yani öyle bir durum söz konusu olur.” (MY3),

“Gölge eğitim faaliyetlerinin ders ve sınav başarıları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmüyorum. Her verilecek şey muhakkak öğrencinin bir tık ilerlemesine sebep olur. Ders ve sınavlarda da yararı olduğunu düşünüyorum.” (Ö2),

Tablodaki bulgular içerisinde akademik ve performans boyutundaki temalar değerlendirildiğinde *akademik başarıda düşüş* (n=2; Ö4, Ö12) ve *okul eğitiminin geri plana atılmasıyla ders başarısında düşüş* (n=2; MY4, Ö12) temalarının öne çıktığı saptanmıştır. Ayrıca az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloya anlam kazandıran akademik ve performans boyutuna vurgu yapan diğer temalar arasında *sınav başarısızlığı* (n=1; Ö8), *akademik başarısızlık* ve *sınıf tekrarı* (n=1; Ö15), *görelî başarı artışı* ve *eşitsizlik* (n=1; Ö22), *sınavları önemsememe* (n=1; Ö21), *derslere karşı ilgide azalma* (n=1; Ö21), *öğrenme başarısızlığı sonucu psikolojik yıpranma* (n=1; Ö8), *öğrenme başarısızlığı sonucu katılımda azalma* (n=1; Ö8), *kazanımların sınav odaklılıktan uzaklığı* (n=1; Ö1), *akademik dengesizlik sonucu öğrencide motivasyon kaybı* (n=1; MY8), *okul eğitiminin geri plana atılmasıyla konu eksikliklerinin belirmesi* (n=1; MY5) gibi temaların dikkat çekici nitelikte oldukları görülmüştür.

Bu doğrultuda bazı katılımcıların gölge eğitimin öğrencinin akademik başarısında düşüşe neden olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Akademik başarılarda zayıflama başlıyor. Bu bizim için olumsuz yön.” (Ö4),

“Yani onu çok önemsemediği noktalar da oluyor. Öyle çocukça sadece deneme sınavı ya da üniversite sınavı çok önemli oluyor. Yani 50 geçer not alayım yeterli diyor.” (Ö12)

Bununla birlikte okul eğitiminin geri plana atılmasıyla öğrencinin ders başarılarında düşüş yaşandığını bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Olumsuz yansımalarıyla şu ana kadar çok bariz bir şekilde karşılaşmadık ama çocuklar da işte biraz önce söylediğim gibi bir özgüven geldiği zaman okulu önemsemediği zaman hani sadece geçer not alayım geçeyim benim için üniversite, üniversite sınavı önemli der. Orada alacağım işte başarı benim için daha önemli bir noktalarda oluyor. Yani o çocuktan çocuğa değişen öğrenciler oluyor yani değişen...Olan noktalar da oluyor aslında. Olmuyor değil. Yani onu çok önemsemediği noktalar da oluyor. Öyle çocukça sadece deneme sınavı ya da üniversite sınavı çok önemli oluyor. Yani 50 geçer not alayım yeterli diyor.” (Ö12),

“Eğer öğrenci şu şekilde düşünüyorsa, hani okuldaki dersleri komple ikinci plana atıp, hani sadece özel dersler ve sadece sınava dönük çalışıyorsa hani belki bir nevi hani ders başarısı düşebilir.” (MY4)

Diğer yandan katılımcılardan Ö8, öğrencide öğrenme başarısızlığı sonucu derslere katılımı azalmalar yaşandığı ve öğrencinin psikolojik olarak yıprandığını şu düşünceleriyle ifade etmiştir;

“Hani çocuk baktık öğrenemiyorsa çocuk artık psikolojik olarak o kurstan uzaklaşmaya çalışıyor, gelmek istemiyor. O şekilde bir olumsuz durum oluyor. Yani psikolojik açısından. Eğer ki öğrenemediyse olumsuz etkileniyor yani çocuk. Yani bu tabi ki hani çocuk baktık öğrenemiyorsa çocuk artık psikolojik olarak o kurstan uzaklaşmaya çalışıyor, gelmek istemiyor.” (Ö8)

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencide motivasyon kaygıları ve olumsuz psikolojik etkilere neden olduğu tablodaki bulgular doğrultusunda belirlenmiştir. Bu doğrultuda en önemli olumsuz etkilerinden birinin *tükenmişlik hissi* (n=2; MY1, MY6) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte az sıklıkta ifade edilmiş ancak olumsuz duygu durumlarını yansıtan *performans ve motivasyon kaygısı* (n=1; Ö19), *stres ve kaygı artışı* (n=1; Ö5), *olumsuz psikolojik etki* (n=1; MY10), *katılım amacı ve motivasyon farklılığı* (n=1; Ö4), *ikilem yaşama* (n=1; Ö1) temalarının da gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerinde olumsuz yansındıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda gölge eğitim nedeniyle öğrencilerin tükenmişlik hissine kapıldıklarını bazı katılımcılar şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Olumsuz yansıması, yorgunlukları, fazla olduğu zaman hani bazı zamanlarda yani psikolojik olarak düşüyorlar. Yorgun ve bitkin düşüyorlar, bıkkınlık gibi oluyor, o eşiklere, eşik aşamadığı zaman uzayınca biraz acaba "ben yapamıyor muyum?" "Niye olmuyor?" "her şey deniyorum" gibi sorunlar falan yaşayabilirler bu bu tarz olumsuz yansıma...Olumsuz yansıması oluyor. Bizde etkilemiyor çünkü biz o şeyi tutmaya çalışıyoruz. Hem öğretmenler hem idareci olarak onu sezinlediğimiz zamanlar illaki oluyor. Çünkü bizim öğrencilerimiz yoğun çalışıyor. Yoğun çalışan öğrencilerin illa ki düştüğü dönemler oluyor. Bu bu psikolojileri yaşadığı dönemler oluyor. Burada da hani tecrübeli olduğu için öğretmen de eğitimci de bunları hep fark ediyor ve orada müdahale ediyor öğrenciye değişik şekilde. Onu kimi zaman rahatlatma, kimi zaman farklı yöne çekmeye mi veya sürekli bu telkinler öğrenciye bulunduğu için pek şey yaşamıyor. Yani onu atlatıyor. Hafif olarak... telafi ediliyor.” (MY1),

“C dersi o zaten sınavda da yok ya hiç yani ne yapalım ufyine şunu istediler, bunu istediler, yapmayacağım, kalırsam kalayım zaten sınıfı geçiyorum, sorun yok vesaire. Olumsuz çıktılar bunlar. Bunlar Üzücü ve yorucu.” (MY6)

Bununla birlikte katılımcılardan Ö5, gölge eğitimin öğrenciler üzerinde stres ve kaygı artışına neden olduğunu şu düşünceleriyle vurgulamıştır;

“Çok az bir ihtimal yani hani % belki 1'lik 2'lik kesimde olabilir belki çok akademik anlamda iyi olan bir öğrenci gölge eğitimi de alıyorsa ondan beklenti artıyorsa bu onun stresini heyecanını arttırabilir. Belki bu anlamda bir olumsuzluğu olabilir. Bu da gölge eğitimle ilgili değil de aslında bireyin kişisel yapısıyla ilgili olabilir ama gölge eğitimi aldığı için beklenti de artıyorsa. Kaygısını arttırır. Arttırabilir yani.” (Ö5)

Bununla birlikte tablodan okula bağlılık, devamsızlık ve ilgide azalma boyutlarında da bazı bulgulara erişilmiş, bu kapsamda okula ve derslere yönelimin zayıflaması bağlamında okul

derslerini aksatma ve ilgisizlik (n=1; Ö23, n=1; MY6), derslere ilgide azalma (n=1; Ö21), isteksiz öğrencide devamsızlık (n=1; Ö21), devamsızlık sorunu (n=1; Ö25) temalarının bu konuda ayrıntı verdiği görülmüştür.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö25, gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerde devamsızlık sorununa neden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Mesela DYK kursları için çocuk o dönemde mesela sınavlarının olduğu dönemde çok bu tür kurslara katılmak istemiyorlar. Yani işte sorduğumuzda niye gelmedin kursa? diye sorduğumuzda "Hocam yazılım vardı, o yüzden gelmedim" diyor mesela. Yani orada biraz daha çocuk işte yazılı döneminde oluyor ama sadece bu yani o dönemde çocuğun bu DYK kursları veya dershanesi varsa dershanede de büyük ihtimalle öyledir. Yani orada biraz daha devamsızlığını arttırıyor. Onun dışında yani kursa olan devamsızlığını arttırıyor.”
(Ö25)

Diğer yandan tablodaki bulgular değerlendirildiğinde zaman yönetimi ve planlama boyutuna vurgu yapan kodların bulunduğu belirlenmiş ve zaman ile planlama konusundaki olumsuz yansımalar, *zaman yönetimiyle ilgili sorunlar (n=1; Ö4), sınava hazırlık için ayrılan zamanda azalma (n=1; Ö4), planlama zorluğu (n=1; Ö16), çalışma temposunun düşürülmesi ve başarıda azalma (n=1; Ö24) temalarıyla ortaya konulmuştur.*

Bu doğrultuda “Zaman yönetimi ve planlama” bağlamında ulaşılan bulgular arasında gölge eğitimin öğrencide zamanını yönetebilme konusunda zorluklar yaşamasına neden olduğunu ve sınavlara hazırlık için ayırdığı zamanın azaldığını katılımcı Ö4 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Şöyle ki. Çocuklar zaman ayırma şeyi problemi var. İu şimdi çocuklar bu problemi yaşadığı için kendine hangi zaman dilimini, ne kadar zaman dilimini kullanması gerektiğini bilmiyor. Buna gelen kişi öğrenci eğer gerçekten bunun için geldiyse bu iş düzgün gidiyor ama yok zaman geçirmek için ve dışarıda da vakit geçirebilmek için geldiyse bu derse ayrılan zaman, sınava ayrı çalışmasına ayrılan zaman kısıtlanıyor. Kısıtlandığında olumsuz etki

yaratabiliyor. Yok zaman geçirmek için ve dışarıda da vakit geçirebilmek için geldiyse bu derse ayrılan zaman, sınava ayrı çalışmasına ayrılan zaman kısıtlanıyor.” (Ö4)

Tablodan ulaşılan bulgular doğrultusunda sınav odaklı sistemin varlığı ile müfredatın sınav sistemiyle uyumsuzluğunun da öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerinde olumsuz bir etki yarattığı, *sınav odaklılık nedeniyle okul terkleri (n=1; Ö15), müfredat-sınav sistemi uyumsuzluğu sonucu akademik başarısızlık (n=1; Ö15) ve sınav odaklılık sonucu bazı derslerin geri plana atılması (n=1; MY6)* kodlarıyla vurgulanmıştır. Bu bulgular, kodlar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde “sınav odaklılık”- “okul derslerine ilgisizlik ve geri plana atılma” kodlarının “zaman yönetimi-planlama ve motivasyon” kodlarıyla yakın ilişkili içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö15, eğitim sisteminin sınav odaklılığı nedeniyle okul terklerinin yaşandığını ve okullarda okutulan müfredat ile sınav sisteminin uyumsuzluğu nedeniyle öğrencilerin akademik olarak başarısız olduklarını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Mesela geçen sene 2023 şey, 2022-2023 sezonunda birçok öğrenci Anadolu lisesinden açık öğretim fakültesine geçiş yapmıştır. Sebeplerinden bir tanesi de hani bu. Bu ders benim Üniversite sınavında bu dersle ilgili bir şey olmadığından dolayı o derse çalışmak istemiyorlar. Olumsuz yansımaları var, olumsuz yansımaları da var hocam yani geçen sene ben şahit oldum yani. Çocuklar üniversite sınavına hazırlanıyor ve Üniversite sınavında ister istemez bir üniversiteyi kazanmak istiyorlar ama bir yandan da eğitim yani ne bileyim şöyle söyleyeyim. Üniversite sınavında çıkmayacak sorular da müfredatta var. Çocuk bunu önemsemediği için o derslerde başarısız olabiliyor.” (Ö15)

Tabloda sosyal ve ilişkisel boyuta vurgu yapan bulgular değerlendirildiğinde *akranlarıyla iletişim sorunları (n=1; Ö20), ders öğretmenleriyle iletişim problemleri (n=1; Ö20), damgalanma (n=1; Ö6), sosyal dışlanma (n=1; Ö6), akran zorbalığı (n=1; Ö6)* kodlarının okulda sosyal iklim açısından uyarıcı nitelik taşıdıkları değerlendirilmiştir.

Sosyal ve ilişkisel bağlamda ulaşılan bu bulgular içerisinde katılımcı Ö20, gölge eğitimin öğrencilerde akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimde sorunlara neden olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Sınavdan ziyade derslerde olumsuz yansıması olabilir. Şu şekilde, öğrenci ben bunu zaten biliyorum, ben bunu okudum, ben bunu gördüm. Ben bunu öğrenmişim tarzı bir yaklaşıma bürünürse yine arkadaşları arasında iletişim problemi, ders öğretmeniyle bir hani sıkıntılar yaşayabilir. Olumsuzluk olarak bu olabilir. Öğrencide aşırı bir özgüven değil de ukalalığa dönme davranışları olabilir.” (Ö20)

Diğer yandan katılımcılardan Ö6 ise gölge eğitim süreçlerinin öğrencinin damgalanma, sosyal açıdan dışlanma ve akran zorbalığı gibi sorunlar yaşamasına neden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“İşte ya da "okuma yazma bilmiyorsun sen" dediklerinde sınıf ortamında o öğrenciler rencide olabiliyor bazen. Üzülebiliyorlar. Bazen çocuklar çok eee ne diyeyim? Açık sözlüden ziyade incitici olabiliyor belki. Hani "sen özel eğitime gidiyorsun". Sadece şu olabilir. Az önce bahsettiğim gibi akran zorbalığı.” (Ö6)

Tüm bu bulguların yanı sıra bulgu tablosu incelendiğinde az sıklıkta ifade edilmiş ancak tabloya anlam kazandıran bulguların varlığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşırı özgüven sonucu rehavete kapılma (n=1; Ö24), gerçekçi hedeflerin belirlenmemesi (n=1; Ö4), gölge eğitim ile örgün eğitim sorumluluklarının çakışması (n=1; Ö3), bahane aracı olarak kullanma (n=1; Ö3), zaman yönetimiyle ilgili sorunlar (n=1; Ö4) ve tek yönlü odaklanma (n=1; Ö16) gibi temaların öğrenciler ders ve sınav başarıları üzerinde olumsuz etkiler bırakan etkenler oldukları görülmüştür. Kırsal bağlamda olumsuz yansıma yok vurgusu (n=1; Ö19) da mekânsal ve bağlamsal farklılıkların öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerindeki yansımalarında değişkenliğe neden olduğu çıkarımına ulaşılmıştır.

Tablodan erişilen bu bulgular doğrultusunda katılımcılardan Ö3, öğrencide gölge eğitim ile örgün eğitimin sorumluluklarının çakıştığını ve öğrencilerin gölge eğitimi okulda bir bahane aracı olarak kullandıklarını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“...Gölge eğitim faaliyetleri genellikle okul zamanının dışında kalan eğitimler olarak karşınıza çıkıyor. Bu yüzden de okul için herhangi bir ödevlendirme ya da işte yapılması gereken bir faaliyet olduğunda çocuk size şu şekilde gelebilir, ben dershaneden işte eğitim kurumuna ya da dersten çok geç çıktım işte yetiştiremedim. Çok yoğunum, dinlenemedim, yapamadım, tarzında olumsuzluklarla karşılaşabiliyoruz. Bahane olarak kullanıldığı da karşımıza çıkıyor.” (Ö3)

Katılımcı yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde kodlar arası ilişkiler bağlamında olumsuzlukların “sınav odaklılık- okul derslerine ilgisizlik ve geri plana atılma- başarı ve motivasyonda dalgalanma” kodları çevresinde toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, geniş bir katılımcı grubu, olumsuz bir yansıma görmediğini (n=17) belirtmiştir. Yani tablo, genelleştirilmiş bir zarardan ziyade, belirli koşullarda beliren risk alanlarına işaret ettiği, bu risk alanlarının “zaman ve planlama baskısı”, “sınav sistemiyle müfredatın uyum sorunları”, “motivasyonel dalgalanmalar” ve “okulun sosyal ikliminde zayıflayan bağlar” olduğu saptanmıştır. Bu durum, gölge eğitimin ne şekilde örgütlendiği, sınav odaklı uygulamalarla ne ölçüde bütünleştiği ve okulla koordinasyon durumu gibi aracı değişkenlerin, öğrenci başarısı üzerindeki olası olumsuz etkileri belirlediğini göstermiştir.

Tablo 31: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyal ve Psikolojik Gelişimleri Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Özgüven artışı	17	M2, MY1, MY2, MY4, MY5, MY10, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25
	Sosyalleşme	13	M1, MBY1, MY1, MY3, MY4, MY7, MY9, MY10, Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö26
	Arkadaş çevresi edinme	4	MBY1, MY6, MY11, Ö11
	Sosyal ve psikolojik iyi oluş	3	M2, Ö4, Ö18
	Motivasyon artışı	3	MY6, Ö12, Ö21
	Sosyal etkileşim	3	Ö18, Ö22, Ö23
	Mutluluk	3	MY1, Ö4, Ö25
	Psikolojik güçlenme	3	MBY1, Ö5, Ö25
	Sosyal becerilerin gelişimi	2	Ö10, Ö26
	Öz farkındalık gelişimi	2	MY2, Ö24
	Sosyal uyum	2	MY2, Ö20
	Sorumluluk duygusunun gelişimi	2	Ö2, Ö12
	Sosyal ve psikolojik yönden olumlu yansımaları bulunmamaktadır	2	MY4, Ö13
	Sosyal gelişim	1	Ö24
	Örtük öğrenme olanağı	1	Ö19
	Değerli hissetme	1	Ö18
	Sosyal bütünleşme	1	Ö4
	Sosyal ve psikolojik yönden olumlu etki	1	Ö16
	Çevresel uyum	1	M1
	Psikolojik gelişimi konusunda herhangi bir fikrim yok	1	Ö11
	Sosyal ve psikolojik güven hissi	1	Ö9
	Sosyal kabullenme	1	Ö8
	Kendini gerçekleştirme	1	Ö2
	Psikolojik güven hissi	1	MY9
	Çok boyutlu memnuniyet	1	MY8

Psikolojik baskının azalması	1	MY6
Sosyal kabul görme	1	MY5
Aidiyet hissi oluşturma	1	MY3
Sosyal yönden olumlu yansımaları bulunmamaktadır	1	MY6

Tablo 31’de yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, en baskın kazanımın *özgüven artışı* ($n=17$; M2, MY1, MY2, MY4, MY5, MY10, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25) olduğu saptanmıştır. Bulgular kodlar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde, “özgüven artışı” kodunun *öz farkındalık gelişimi* ($n=2$; MY2, Ö24) ve *psikolojik güçlenme* ($n=3$; MBY1, Ö5, Ö25) ile yakından ilintili olduğu ve öğrencilerin kendini tanıma ve kendini yeterli hissetme duygularının birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda gölge eğitimin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu bir etki olarak özgüven artışı sağladığı katılımcıların önemli bir çoğunluğu tarafından dile getirilmiş ve bu durum bazı katılımcı görüşleri ile ortaya konulmuştur;

“Akademik açıdan sıkıntıyı çözen çocuğun özgüveni artıyor.” (M2),

“Çocuk başarı sağladığında eğer başarıyı sağlayan bir çocuksa yani aldığı bu eğitimle başarıyı sağladığında bireysel olarak hani çalıştığında daha iyi anlıyor ya çocuk kendine güveni geliyor otomatik olarak hani bu insanların bir toplumda kabul görme şeyleri vardır, kimisi dış kıyafetiyle, kimisi giyimiyle kuşanıyla, kimisi işte güzelliğiyle, yakışıklılığıyla, kimisi de başarısıyla kabul gördüğünü hisseder. Bireylerin ihtiyacıdır bu. Otomatik olarak o sosyal çevrede de kabul görmeye başlayınca çocuk kendisini de psikolojik olarak daha iyi hissedebilir diye düşünüyorum. Özgüveni yerine gelir yani başarıyı arttırır. Yani başarısı arttıyorsa özgüvenini arttırır.” (MY5)

“Daha çok özgüvene, özgüvenleri gelmiş olur o öğrencilere. Artık belli eksiklerini giderdikleri için hani ben de artık onlar gibiyim. Benim de bu eksikim yok artık bunu

kapattım. Ben de arkadaşlarımın seviyesindeyim diyerek daha özgüvenli olduklarını düşünüyorum açıkçası.” (Ö6),

Bununla birlikte gölge eğitimin sosyal ve psikolojik boyutta öğrencinin öz-farkındalığının gelişmesine katkı sağladığı bazı katılımcıların şu görüşleriyle betimlenmiştir;

“Az önce söylediğim gibi, yani bir dersten kopmayı bir derse küsmeyi engelliyor olabilir. Yani tam böyle işte bir işi başaramayacak iken bir ekstra takviyeyle bir kursla aslında yapabildiğini fark ediyordur.” (MY2),

“Rakiplerini görüp akademik hayatına ya da geleceğine daha fazla odaklanması gerektiği gerçeğini ona aşılamaş olabiliyor.” (Ö24)

Diğer yandan bazı katılımcılar, gölge eğitimin öğrenciyi psikolojik yönden güçlendirdiğini şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Psikolojik anlamda da güçleniyor diyebilirim. Özellikle yine mentörlük ve koçluk sisteminde öğrenciye çok fazla faydası olduğunu düşünüyorum bu sistemin.” (MBY1),

“Yani hani orada aslında ince bir çizgi yani çocuğu akademik anlamda bir noktaya getiriyorsa çocuğu akademik anlamda başarı sağlatıyorsa, çocuğun psikolojik anlamda daha iyi hale gelmesini sağlıyor.” (Ö25)

Tablodan ulaşılan bulguların sosyal boyutu irdelendiğinde *sosyalleşme* (n=13; M1, MBY1, MY1, MY3, MY4, MY7, MY9, MY10, Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö26) alt temasının belirgin biçimde öne çıktığı görülmüş, bu temanın *arkadaş çevresi edinme* (n=4; MBY1, MY6, MY11, Ö11) ve *sosyal etkileşim* (n=3; Ö18, Ö22, Ö23) kodlarıyla yakın bir ilişki içerisinde olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Bu tema grubuyla yakından ilintili olduğu değerlendirilen *mutluluk* (n=3; MY1, Ö4, Ö25), *sosyal ve psikolojik iyi oluş* (n=3; M2, Ö4, Ö18) ve *motivasyon artışı* (n=3; MY6, Ö12, Ö21) kodları, gölge eğitimin, bireyin duygu durumunu ve öğrenmeye dönük motivasyonunu güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulguların sosyal boyutu birçok katılımcı tarafından vurgulandığı görülmüş ve bu vurgulanan bulgular içerisinde baskın bir şekilde gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sosyalleşmesine olumlu yönde katkıda bulunduğu bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir;

“Sosyal yönden sosyalleşmesini sağlıyor, biraz daha farklı ortamlara girdiği için.” (M1),

“İı. Şimdi ıı yani bunu çok yönlü açıdan değerlendirmek lazım. Sadece dersane, etüt olarak bakarsak açıkçası hani sosyallik tabii ki sağlıyor çocuğa arkadaş ortamı farklı, yani çocuk yalnız kalmamış oluyor. Sosyallik ve arkadaşlık anlamında özellikle lise öğrencilerini düşünecek olursak ergenlik döneminde ama tabi ki bunun olumsuz etkileri de olabiliyor ama olumlu etkilerinden söz edecek olursak sosyalleşiyor,” (MBY1),

“Yani olumlu yansıyor, herhalde beraber olduk... daha sosyal bir ortamda beraber oldukları için dediğim gibi ve ders başarıları da ona göre hele artarsa çocuk verim aldığı sürece mutlu oluyor zaten, başarısı artıyor. Bunu görüyor, özgüveni artıyor, hem sosyalleşiyor. Bir nevi daha çok vakit harcıyor. Arkadaşıyla, öğretmeniyle o da onu sosyal yönden de geliştiriyor. O, öyle olumlu etkileri var.” (MY1),

“...Yani şöyle söyleyeyim, gölge eğitim faaliyeti, bu işte danışmanlık merkezleri de şu anki adı dersane olmayan ama öğrencilerle bir araya gelip eğitim veren kurumlar aynı zamanda bir sosyalleşme ortamı. Şimdi öğrenciler orada bazıları da bunu o kadar güzel kullanıyor ki yani bunun da farkında sosyal tarafına da öğrencilerin oynamanın onları oraya daha aidiyet hissi oluşturduğunu biliyor. Yani okulundan çok kurs gördüğü yerin fotoğrafını paylaşan öğrenciler var. Yani haftada bir kere gidiyor. 10-15 fotoğraf atıyor. Okulu her gün okulunda umursamıyor. Yani sosyal tarafına da bir katkısı olduğunu kesinlikle söyleyebilirim. Öyle söyleyeyim size.” (MY3),

“Şimdi öğrenci mesela okulda bir sosyal ortamı var. Belli bir tabii bütün o bütün okullar sosyal mekanlar. Buradan çıkıyor, farklı bir ortamda diyelim dershaneye gidiyor. Orada başka bir ortam daha küçük minimize gruplar tabi bu gölge eğitim faaliyetleri. Orada farklı

bir ortamda farklı kişiler görüyor, işte farklı öğretmenlerden ders alıyor. Yani sosyalleşme anlamında bence çok daha çok kişiyle iletişim kontak kurduğu için sosyalleşme anlamında olumlu görüyorum ben bu yönden.” (Ö1),

Diğer yandan bazı katılımcılar, gölge eğitimin öğrenciye arkadaş çevresi edinmesini sağladığından olumlu etkileri olduğunu şu düşüncelerle dile getirmişlerdir;

“Farklı bir çevrede yani okulundan daha farklı bir arkadaş çevresi de geliştirmiş olur kendine bu eyvallah, bunda da sosyal bir gelişim sağlamış olur. Psikolojik gelişmesi ha olumsuz yansımalar mı dediniz hocam? Olumlu, pardon, olumlu yansıması sosyal olarak gelişip bir çevre ediniyor olabilir dedim.” (MY11),

“Sosyal yönde çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler yeni bir ortam görerek örneğin kurslarda yeni bir atmosfer yaşıyorlar. Okul dışında farklı bir arkadaş ortamına giriyorlar. Daha geniş bir çevreleri oluyor. Bu anlamda olumlu olduğunu düşünüyorum.” (Ö11)

Diğer yandan gölge eğitimin öğrencilere çevreleriyle sosyal etkileşime girmelerini sağladığı bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle betimlenmiştir;

“Öğrencilerin mesela ZEP'liler için uygulama daha güzel ders dışında alınıyor. BEP'liler için ders içerisinde alınması belki bazı öğrenciler için olumsuz bir etkileşime sebep olabilir ama diğer taraftan da öğrenciyle birebir etkileşime girmek öğrenci için olumlu da katkı sağlayabilir. BEP boyutunda o şekilde.” (Ö18),

“Eee, kendi çocuklarımdan bahsedeyim. Mesela online İngilizce kurslarına gidiyorlar. Normalde "Speaking", konuşma eğitimleri normal okul müfredatlarında çok fazla yok ama birebir konuşma imkânı bulabiliyorlar. Yabancı öğretmenlerle konuşabiliyorlar.” (Ö23)

Bununla birlikte gölge eğitimin öğrencilerde mutluluk duygusunu yaşattığı bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir;

“Ders başarıları da ona göre hele artarsa çocuk verim aldığı sürece mutlu oluyor zaten, başarısı artıyor.” (MY1),

“Psikolojik anlamda daha mutlu daha çok belki çalışmasını sağlıyor.” (Ö25)

Bazı katılımcılar ise gölge eğitimin öğrenciyi sosyal ve psikolojik açıdan iyi hissettirdiğini şu düşünceleriyle savunmuşlardır;

“Sosyal açıdan, psikolojik açıdan çocuğa olumlu yansımaları var.” (M2),

“Olumsuz davranışı olduğunda ha bu bende de varmış ya da olumlu davranışı varsa daha da itiyor. Karşı tarafla mücadeleye yöneliyor. Bu psikolojik olarak kesinlikle sosyal ve sportif olarak yaptığımız her barajın kişide psikolojik olarak olumlu yönde etkisi vardır. Olumsuz yönde etkisi söz konusu olmaz. Ha olsa da ya sakatlık geçirmiştir, yapamıyordur ya da gün içerisinde kötü bir ya şey yapmıştır zaten biz bunu, bunu çözmeye yönelik başarıya getirme, illa başarılı olmak için değil. Yani bu işi yap enerjini harca. Çünkü insan kas kemik ve sudan oluşuyor. Yani buna bir oluşturduğun zaman bunu muhakkak bir hareket lazım, hareketi ne kadar çoğaltırsa çocuğun yorgunluğu artar. Yorgunluğu arttıkça çocuğun dinlenme olasılığı da artar, dinlenen kişi de daha zinde olur.” (Ö4),

“Özel ders olarak ya da ne bileyim dersane olarak yani öğrenci daha rahat bir ortamda para vererek ders aldığı bir ortamda kendisini daha rahat hissedip...” (Ö18)

Diğer yandan bazı katılımcılar ise gölge eğitimin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Ya psikolojikman bir konuyu başardığınız ya da anladığınızı hissetmeniz sizi olumlu anlamda motive eder. İı yani üzerinizdeki baskıyı kaldırır, yani hepimiz yaşamışızdır. Muhtemelen çocuklar da yaşıyor "ya ben niye bunu yapamıyorum? Niye bunu anlamıyorum?" Hı, halbuki yapabildiğine...” (MY6),

“Biraz daha kendini motive edebilir. Yani bu yönden de çocuğun motivasyonunu arttıracağını düşünüyorum.” (Ö21)

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde, *sosyal becerilerin gelişimi* (n=2; Ö10, Ö26) ve *sosyal uyum* (n=2; MY2, Ö20) kodlarının, özellikle sınıf ve ders dışı etkileşimlerin, öğrencilerin iletişim becerilerini ve toplumsal uyumlarını güçlendirdiği vurgulanmıştır. Diğer yandan *sorumluluk duygusunun gelişimi* (n=2; Ö2, Ö12) kodu, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının geliştiğini ortaya koymuştur. Buna karşın “*sosyal ve psikolojik yönden olumlu yansımaları bulunmamaktadır*” (n=2; MY4, Ö13) ifadesi, genel olarak olumlu görüşlerin ifade edildiği tablo içerisinde az sayıdaki istisnai olumsuz görüşün bulunduğunu göstermiştir.

Bu doğrultuda gölge eğitimin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğunu bazı katılımcılar şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Örneğin sosyal faaliyetlerde konusunda öğrencilerin almış oldukları görevlerde kendilerini mesela bu yapılan eğitimler kapsamında bakarsak kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını görebiliriz. O zaten gözlerindeki ışıktan da belli oluyor. Bir şekilde kendini daha iyi, daha güzel ifade edeceklerdir.” (Ö10),

“Sınıf içerisinde bu tür öğrenciler kendini yeterince ifade edemeyen öğrenciler, iletişim kuramayan öğrenciler yine özellikle de öğretmenleriyle ama bu tür faaliyetlerle birebir eğitime girdikleri için hem sosyalleşme açısından hem iletişim açısından faydası oluyor öğrenciye, evet.” (Ö26)

Bazı katılımcılar ise gölge eğitimin sosyal uyumu kolaylaştırdığını şu düşünceleriyle savunmuşlardır;

“Küskün ve içine kapanık olmamasına sağlıyor olabilir olumlu anlamda.” (MY2),

“Arkadaşlarıyla iletişimi iyidir. Öğretmeniyle anlaşması iyidir. Bunlar hep olumlu yönleri. Olumlu yansımaları vardır yani.” (Ö20)

Bununla birlikte gölge eğitimin öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirdiğini bazı katılımcılar şu görüşleriyle savunmuşlardır;

“Sorumluluk bilinci kazanması açısından ben faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö2),

“Aslında uuu bir anne olarak baktığım zaman bu konuya hani öğretmenliğin dışında ister istemez çocuk okul hayatının dışında sistemli bir şekilde işte özel etüt, özel kursa gittiği zaman sistem oturtuyor. Yani sorumluluk oluyor. Belirli saatlerde programlı çalı... daha doğru söz bu programlı çalışma programı dizayn ediyor. Bu onun için aslında çok büyük bir olumlu yansıma.” (Ö12)

Diğer yandan az sıklıkta ifade edilen ancak tabloyu anlamlandıran bazı bulguların; *sosyal gelişim* (n=1; Ö24), *örtük öğrenme olanağı* (n=1; Ö19), *değerli hissetme* (n=1; Ö18), *sosyal bütünleşme* (n=1; Ö4), *sosyal ve psikolojik yönden olumlu etki* (n=1; Ö16), *çevresel uyum* (n=1; M1) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte *psikolojik gelişim konusunda fikri yok* (n=1; Ö11) ve *sosyal ve psikolojik güven hissi* (n=1; Ö9, n=1; MY9) gibi az sıklıkta belirtilen ifadeler, tüm katılımcıların gölge eğitimin sosyal ve psikolojik etkilerini aynı derecede deneyimlemediğini ortaya koymuştur. Ayrıca *sosyal kabullenme* (n=1; Ö8), *kendini gerçekleştirme* (n=1; Ö2), *çok boyutlu memnuniyet* (n=1; MY8), *psikolojik baskının azalması* (n=1; MY6), *sosyal kabul görme* (n=1; MY5) ve *aidiyet hissi oluşturma* (n=1; MY3) kodları da duygusal yönden olumlu bir yaşantının sürdürüldüğü çıkarımına ulaştırmıştır.

Bu bulgular içerisinde dikkat çekici nitelikte olan bulgunun katılımcı Ö19 tarafından dile getirildiği görülmüştür. Ö19, gölge eğitimin öğrenciye örtük öğrenme olanağı sunduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Gölge eğitiminde zaten öğrenci eğer hani dediğim gibi farkında olmadan öğretim yapıyorsak eğitim yapıyorsak öğrenci bunu zaten fark etmeden öğreniyor. Demin dediğim gibi hani akşama kadar dersi gören öğrenci bana diyor ki "Öğretmenim bugün biz hiç ders işlemedik" ya orada da aslında gölge eğitim bu güzel bir şey.” (Ö19)

Tablodaki bulgular, kodlar arası ilişkiler bağlamında irdelendiğinde kodların üç grupta yoğunlaştığı saptanmıştır;

1. Birinci grupta benlik algısının güçlendiğini ifade eden “Özgüven”, “öz farkındalık” ve “psikolojik güçlenme” kod grubu,
2. İkinci grupta aidiyet ve arkadaş çevresinin genişlemesini ifade eden “Sosyalleşme”, “arkadaş çevresi” ve “sosyal etkileşim” kod grubu ve,
3. Üçüncü grupta duyguların öğrenme motivasyonunu tetiklediği “Mutluluk ve iyi oluş hali” ve “motivasyon” kod grubu.

Bu kod grubu örüntüleri, okul içi ve dışı gölge destek mekanizmalarının, öğrencilerin sosyal çevrelerini ve öz-yeterlik algılarını aynı anda harekete geçirdiğini göstermektedir.

Tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, gölge eğitimin öğrencilerin öz güvenini, sosyal ağlarını ve iyi oluş durumunu güçlendirdiği, bu iyileşmenin de motivasyon ve sorumluluk gibi öğrenmeyle ilintili göstergelere yansıdığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, az sayıda katılımcının “olumlu yansıma görmüyorum” ya da “fikrim yok” demesi, olumlu etkinin bağlama, uygulama kalitesine ve öğrencinin başlangıç özelliklerine göre farklılaşabildiğini göstermiştir. Bu nedenle, bireyin sosyal ve psikolojik kazanımlarının sürekliliği için gölge eğitime eşit erişim, kaliteli eğitim ve okul ile özel ders ekosisteminde koordinasyonun güçlendirilmesinin gerekli olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 32: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyal ve Psikolojik Gelişimleri Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Yetersizlik hissi	6	MY3, MY6, Ö3, Ö7 Ö15, Ö16
	Olumsuz yansımaları bulunmamaktadır	6	MY9, Ö2, Ö6, Ö10, Ö22, Ö24
	Psikolojik kırılganlık hissi	3	Ö3, Ö15, Ö25
	Tükenmişlik	3	MY1, MY7, Ö12
	Psikolojik yıpranma	2	M1, Ö5
	Ruhsal baskı hissi	2	MY7, Ö5
	Sosyal Dışlanma	2	Ö1, Ö9
	Sosyalleşme yoksunluğu	2	MY8, Ö11
	Stres	2	MY11, Ö13
	Özgüven kaybı	2	MY5, Ö16
	Ayrıştırılma	2	Ö1, Ö19
	Kendini beğenmişlik	2	Ö18, Ö20
	Motivasyon eksikliği	2	Ö13, Ö26
	Sosyal uyum eksikliği	1	Ö24
	Olumsuz alışkanlıklar edinme	1	Ö24
	Olumsuz sosyal gelişim	1	Ö23
	İletişim becerilerinde zayıflama	1	Ö21
	Akran ilişkilerinde zedelenme	1	Ö20
	Vazgeçme duygusuna kapılma	1	Ö16
	Sınıfsal ayrışma	1	Ö11
	Sosyalleşme kısıtlılığı	1	Ö8
	Sosyal uyum eksikliği	1	Ö8
	Akran baskısını hissetme	1	Ö6
	Kaygı düzeyinde artış	1	Ö5
	Kaçış davranışları sergileme	1	Ö5
	Zarar görme potansiyeli	1	Ö4
	Başarısızlık duygusu	1	Ö4
	Duygusal Yıpranma	1	Ö3
	Ebeveynin aşırı baskısı	1	Ö3
	Başarısızlıkla tehdit edilme hissi	1	Ö3
	Suiistimal olasılığı	1	MY11
	Olumsuz akran etkileşimleri	1	MY11
	Aileyle kaliteli zaman eksikliği	1	MY10

Aile bağlarının zayıflaması	1	MY10
İnsani değerlerin geri plana atılması	1	MY8
Olumsuz akran etkileşimleri	1	MY6
Özerklik gelişiminde eksiklik	1	MY4
Yaşamda mutluluk ve tatmin eksikliği	1	MY2
Anı biriktirememe	1	MY2
Sosyal paylaşım eksikliği	1	MY2
Yorgunluk	1	MY1
Olumsuz sosyalleşme	1	MBY1
Öğrencinin psikolojik ve duygusal sınırlarının doğru yönetilmemesi	1	M2

Tablo 32’de yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından baskın iki karşıt görüş ifade edildiği, bir yanda “*yetersizlik hissi*” ($n=6$; MY3, MY6, Ö3, Ö7, Ö15, Ö16) ile ortaya çıkan psikososyal olumsuzluğun, diğer yanda ise “*olumsuz yansımalar bulunmuyor*” ($n=6$; MY9, Ö2, Ö6, Ö10, Ö22, Ö24) temasının vurgulandığı saptanmıştır. Bu iki karşıt durum, gölge eğitimin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimi üzerindeki etkisinin bağlama, öğrenci profiline ve uygulama biçimine göre değişebildiğini ortaya koymuştur. Kodlar arası ilişkiler bağlamında bulgular değerlendirildiğinde, kod yoğunlaşmalarının özellikle “*yetersizlik*”, “*özgüven ve motivasyon*” ve “*tükenmişlik*” ve “*stres ve ruhsal baskı*” kod gruplarında toplandığı görülmüş ve bu durumun da duygusal yıpranmanın çoğu zaman başarı ve performans beklentileriyle yakından ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gölge eğitimin öğrenciler üzerinde psikolojik açıdan yetersizlik hissi oluşturduğu vurgulanmış ve bu durum bazı katılımcılar tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir;

“Ya olumsuz yansıması sadece şu olabilir. Şimdi bazen insanlara yetersiz olduğunu kabul etmek çok zor geliyor. Şimdi ben örnek veriyorum kendimden örnek vereyim. Yani beni dünyanın en iyi öğretmeninden de özel ders aldırırsanız matematikte yapılıp yapabileceğim bir seviye var. Bunu kabul etmem lazım. Ben ettim ama öğrenci bunu etmeyebiliyor. Yani kendisi de sınırları olduğunu uı bilmiyor, yani kabul etmiyor biliyor ama. Bunun tek şeyi bu oluyor. Mesela gidiyor çok iyi öğretmenden ders alıyor, Matematik dersi sınava dönük diyelim. Gidiyor sınavdan 50 alıyor. Bu sefer öğrenci, öğrencide normalde olacağından çok daha fazla bir yetersizlik hissi oluşuyor. Anlatabiliyor muyum? Normalde hiç ders almasa ya ben yapamadım der ama o hocadan aldığı halde yapamadığı için bu sefer çarpı 2 oluyor adamdaki yetersizlik hissi. Öyle söyleyeyim size. Ya ben hiçbir şey bilmiyorum demek ki filan moduna geçiyor. Böyle bir olumsuzluğu olabilir.” (MY3),

“İşte bu eğitimin nerede, nasıl, kimin tarafından yapıldığıyla çok alakalı bir konu. Dolayısıyla uı olumsuz yansımaları olabilir. Nasıl olabilir? Bazı çocuklar mesela mentörlükten bahsettik daha önceden. Mentörlük şemsiyesi altında aldığımızda bazen özel ders adı altında ders alan öğrencilere hocaları da mentörlük adını vermeseler de mentörlük yapıyorlar. Şimdi her öğrenci ayrı bir yapı, ayrı bir psikolojiye sahip bir canlı. Şimdi kimi öğrenci baskıyı kaldıramaz. Kimi öğretmenin tarzı olayın üzerine çok ciddi baskı kurmak üzerinedir. Şimdi bunların uı psikolojik anlamda olumsuz yansımalarına rastlanıyor mu? Rastlanıyor. Ne gibi? Yani o baskıyı gerçekten akademik baskıyı kaldıramayan öğrenciler oluyor. Hu şu olabiliyor; “İşte ben derslerde anlamıyordum işte şöyle iyi bir kursa gittim, şöyle iyi bir hocaya özel derse gittim ama ben yine anlamıyorum. Ben de bir sorun mu var?” Şimdi bu anlamda gerçekten psikolojik etkilenmeler, özellikle yaş, çağ düşünüldüğü zaman olabiliyor.” (MY6),

“Yani çocuklardaki en büyük problem “Ben ders alıyorum. Ben kursa gidiyorum. Ben soru çözüyorum ama ben başaramıyorum” ya da “Ya başaramazsam” tarzında bir problem yaşıyorlar işte ne kadar çalışırlarsa çalışsınlar yeterli olmadığını hissettirebiliyorlar.” (Ö3),

Diğer yandan bazı katılımcılar karşıt bir görüş bildirerek gölge eğitimin sosyal ve psikolojik yönden öğrenci üzerinde olumsuz yansımaları bulunmadığını şu sözlerle ifade etmişlerdir;

“Belli olumsuz yansıması yoktur.” (MY9),

“Ben çok olumsuz eee sosyal ve psikolojik gelişimleri açısından olumsuz yönleri olduğunu düşünmüyorum açıkçası.” (Ö2),

“Hocam olumsuz çok bir yansıması olduğunu açıkçası düşünmüyorum.” (Ö24)

Bununla birlikte tabloda orta sıklıkta ifade edilen bazı olumsuz bulgular da belirlenmiştir. Bu doğrultuda, *psikolojik kırılganlık hissi* (n=3; Ö3, Ö15, Ö25), öğrencinin duygusal dayanıklılığının azaldığını ve küçük akademik ve sosyal tökezlemelerin daha büyük kaygı ve kaçınma ile sonuçlanabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca *tükenmişlik* (n=3; MY1, MY7, Ö12) teması, uzun süreli ek çalışma ve performans baskısına maruz kalan öğrencilerde yorgunluk, isteksizlik ve hedef kaybı yaşandığını ortaya koymuştur.

Bu bulgular doğrultusunda bazı katılımcılar, gölge eğitimin öğrencide psikolojik kırılganlık hissi yaşattığını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Imm ergenlerin psikolojileri çok çabuk değişebiliyor, başarılı olmaları, başarısız olmaları, baskı altında kalmaları, kendilerini baskı altında hissetmeleri onları çok fazla değiştirebiliyor.” (Ö3),

“Eğer öğrenci başarısız oluyorsa ekstra olumsuz oluyor. Yani burada ben "Babam benim için ekstradan beni kursa gönderdi. Ekstradan online toplantılara katılıyorum. Ekstradan kursa gidiyorum ama yine başarısız oluyorum" diyorsa çocukta bir yapamıyorum. Benim kafam almıyor. Ben cahilim bende öğrenilmiş çaresizlik içerisine giriyor çocuk.” (Ö15),

Bununla birlikte bazı katılımcılar gölge eğitimin, öğrencinin tükenmişlik hissine kapılmasına neden olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yorgunluk ve bazen bıkkınlık durumuna düşürebiliyor yani.” (MY1),

“O tükenmişlik olarak değerlendirilebilir. Tabii ki en büyük tükenmişlik olarak değerlendiriyoruz onu.” (Ö12)

Diğer yandan tablodaki diğer bazı bulgular irdelendiğinde, *psikolojik yıpranma* (n=2; M1, Ö5) ve *ruhsal baskı hissi* (n=2; MY7, Ö5) kodları, akademik talebin sürekliliğinin öğrencide artan içsel sorunlara neden olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca *sosyal dışlanma* (n=2; Ö1, Ö9) ve *sosyalleşme yoksunluğu* (n=2; MY8, MY11) kodlarının ise kurs-okul-ev üçgenindeki zaman darlığı ve farklılaşan imkânların, akran ilişkilerinde mesafe yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte *stres* (n=2; MY11, Ö13), *özgüven kaybı* (n=2; MY5, Ö16) ve *motivasyon eksikliği* (n=2; Ö13, Ö26) alt temaları, başarı beklentisi ve karşılaştırma kültürünün olumsuz duygu dalgalanmalarına neden olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan *ayrıştırılma* (n=2; Ö1, Ö19) ve *kendini beğenmişlik* (n=2; Ö18, Ö20) ifadeleri, bazı öğrencilerde imkân farklarının belirginleşmesine bağlı olarak akranlarıyla ilişki sorunları yaşanabildiği, bazılarında ise üstünlük algısı yoluyla akran bağlarının zayıfladığı değerlendirilmiştir.

Bu olumsuz sosyal ve psikolojik duygu durumlarını yansıtan bulgular kapsamında bazı katılımcılar gölge eğitimin öğrenciyi psikolojik olarak yıprattığını şu düşünceleriyle savunmuşlardır;

“Olumsuz yansıması hocam sadece şunu söyleyebiliriz, başarı durumu eğer düşükse öğrencinin orada da istediğini elde edemiyorsa, öğrenci psikolojik olarak etkilenecektir. O anlamda belki olumsuzluk olabilir.” (M1),

“Psikolojik anlamda da yine gölge eğitime tabi olan bir öğrenciden beklentiler artarsa o kişi kendini o anlamda huzursuz ya da rahatsız hissedebilir. Bunu yine LGS'ye hazırlanan öğrencilerin öğretmenlerinden hani velilere yönelik şeylerinden duyuyoruz. Çocuklarla sadece sınav üzerine konuşmayın, şu yapmayın bu yapmayın bıktık artık sadece sınav konuşuyoruz vesaire diyorlar.” (Ö5)

Diğer yandan gölge eğitimin öğrenciler üzerinde ruhsal baskı hissi oluşturduğunu bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Hı bir baskı hissedebilir ailenin tabi beklentisi noktasında.” (MY7),

“Bunu yine LGS'ye hazırlanan öğrencilerin öğretmenlerinden hani velilere yönelik şeylerinden duyuyoruz. Çocuklarla sadece sınav üzerine konuşmayın, şu yapmayın bu yapmayın bıktık artık sadece sınav konuşuyoruz vesaire diyorlar. Bu anlamda baskı oluşturabilir.” (Ö5)

Bazı katılımcılar ise gölge eğitim süreçlerinde öğrencilerin sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarını şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“...Olumsuz yansımaları? Şimdi çocuk okulda normal örgün eğitim faaliyetlerinde yaşadığı olumsuzluklar olabiliyor. Yani aynı şekilde dershanede de ne bileyim, orada da bir dışlanma gibi bir durum olabilir işte. Çünkü sonuçta para, parayla yapılan şeyler bunlar. İşte sen, sen o sınıftasın veya seviye destek sınıfları oluşturuyor.” (Ö1),

“Yani arkadaşları arasında eğer dışlanırsa illa ki ilk başlarda biraz sıkıntı yaşıyor olabilirler, yaşıyorlar da.” (Ö9)

Bununla birlikte bazı katılımcı yöneticiler, gölge eğitimin öğrencilerin sosyalleşme süreçlerini sekteye uğrattığını şu görüşleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani akademik anlamda alınan destekler için söyleyeceğim, onlara olumsuz bakıyorum ben şey olarak tabii ki akademik anlamda hedefler var ama bu öğrencileri işte bir hani tabi benzetmek belki çok uygun değil ama yarış atı gibi kulvara sokuyoruz, koşturuyoruz. Bunun sayesinde bunun yanında diyelim diğer bazı şeyleri kaçırıyoruz belki. Onlara işte sosyalleşebilmek, insani değerler verebilmek adına onları bu şekilde sanki biraz göz ardı edebiliyoruz bazen.” (MY8),

“Özel ders ha diyelim direkt sadece özel ders alıyorsa bu sefer de belki birazdan soracaksınız. Negatif bir etki olduğunu düşünüyorum. Bu sefer de sosyalleşmenin tersi bir hareket olduğunu düşünüyorum.” (Ö11)

Diğer yandan bazı katılımcılar, gölge eğitimin öğrencide stres duygusunu tetiklediğini şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Psikolojik olarak işte o ben para verdim ve burada öğreneceğim öğrenemedim diye bir psikolojiye girebilir mi ya da mesela ben öyle bir psikolojiye girmiştım lisede dershaneye gittiğimde. Ailem benim için bir bütçe ayırdı. Onları mahcup etmemeliyim. Bu beni çok strese sokmuştu. Belki psikolojik olarak böyle bir yansıması olabilir çocuğa olumsuz. ... Evet.” (MY11),

“Bir stres, bir istemediği yerde bulunma durumunun öğrencinin sosyal ve psikolojik gelişimlerine kötü etki ettiğini düşünüyorum.” (Ö13)

Gölge eğitimin tüm bu olumsuz yansımalarının yanında öğrencide özgüven kaybına neden olduğunu bazı katılımcılar şu görüşleriyle dile getirmişlerdir;

“Tam tersi eğer ki bireysel eğitim aldığı halde gölge eğitim aldığı halde başarısızlığı kötü gidiyorsa bu sefer de yine olumsuz yönde de çocuk, çocuğun kendine olan güveni de tamamen gidebilir. Tam tersi olabilir.” (MY5),

“Yeteneğine göre bir alana yönelmezse, orada başarısız olduğunu hisseder çocuk. Yani siz yeteneği olduğunu düşünün. Bu çocuğun müziğe karşı yeteneği var. Sesi güzel deyip onu o yetenekli insanların arasına sokarsanız bu sefer tam tersi olur. Özgüvenini kaybeder.” (Ö16)

Bununla birlikte gölge eğitimin öğrencide motivasyon eksikliğine neden olduğu katılımcıların şu düşünceleriyle ortaya konulmuştur;

“Olumsuz yansıması öğrenci buraya gitmek zorunda olduğunu bildiği için gittiğini düşünüyorum. Bunun da bir mecburiyet, bir stres, bir istemediği yerde bulunma durumunun öğrencinin sosyal ve psikolojik gelişimlerine kötü etki ettiğini düşünüyorum.” (Ö13),

“Olumsuz yansıması kursa katıldığı öğretmenle etkili bir iletişim sağlayamazsa, çocuk bu faaliyeti zorunlu istemeyerek zoraki, devam sürecine giriyor. Hani bu noktada da çocuk üzerinde olumsuz bir izlenim yaratıyor bu kurslar, gelmek istemiyor veya devam noktasında sıkıntı yaşayabiliyor.” (Ö26)

Diğer yandan gölge eğitim süreçlerinde öğrencilerin ayrıştırıldığı, katılımcıların şu görüşleriyle vurgulanmıştır;

“Orada diyelim çocuk sınav başı ön diyelim Seviye tespit sınavında biraz düşük net yapıyor, daha düşük bir sınıfa yerleştiriliyor, orada ayrıştırılıyor öğrenciler okul gibi değil. Yani üst seviye öğrenciler, orta seviye, alt seviye diye. İşte orta ve alt seviyedeki öğrenciler böyle bir olumsuz bir durum yansıyabilir ya ben niye üst seviyede değilim, niye okul gibi değil gibi bir algıya kapılabilir öğrenci. Bu anlamda olumsuz oluyor.” (Ö1),

“Şimdi psikolojik olarak dediğim gibi kendini diğerlerinden ayrı hissedebiliyor. Sosyal olarak da aileler kendini rahatsız hissedebiliyor. Hani bazı aileler bunu güzel bir olay olarak görse de bazı aileler bunu kabul etmiyorlar. Yani neden bizim çocuğumuz ayrıştırılıyor, ayrılıyor diyebiliyorlar.” (Ö19)

Bununla birlikte bulgular doğrultusunda gölge eğitimin öğrencilerin kendini beğenmişlik hissine kapılmalarına neden olduğu katılımcıların şu düşünceleriyle savunulmuştur;

“Yani işte bir de şöyle bir şey var, bazı öğrenciler mesela dersane ortamında herhangi bir konuyu gördüğü zaman tabi herkes için geçerli değil. Bazı öğrenciler diyorum. Yani bir kendilerince "ben bunu işte biliyorum" havasına girip kendini beğenmişlik seviyesinde olabilen öğrenciler olabiliyor. Çok az da olsa. Bu yani öğrencinin kendisi için, yani biraz sınıf ortamında bizim için olumsuz oluyor. Kendisi için biraz kendini beğenme duygusunun gelişmesine sebep olabilir diye düşünüyorum yani. Çok özel derse alışmış bir öğrenci için yani.” (Ö18),

“Mesela arkadaş ilişkilerinde olumsuz etkileri olabiliyor ki bazen karşılaştığımız durumlar da oluyor. Yani "Ben bunu biliyorum" havasıyla arkadaşlarıyla bağını koparabiliyor çocuk.” (Ö20)

Tabloda az sıklıkta ifade edilen ancak tabloyu anlamlı kılan ve tamamlayan diğer bulguların ise *sosyal uyum eksikliği* (n=1; Ö24, n=1; Ö8); *sosyalleşme kısıtlılığı* (n=1; Ö8), *olumsuz alışkanlıklar edinme* (n=1; Ö24), *olumsuz sosyal gelişim* (n=1; Ö23), *iletişim becerilerinde zayıflama* (n=1; Ö21), *akran ilişkilerinde zedelenme* (n=1; Ö20), *akran baskısını hissetme* (n=1; Ö6), *kaygı düzeyinde artış ve kaçış davranışları* (n=1; Ö5), *zarar görme potansiyeli ve başarısızlık duygusu* (n=1; Ö4), *duygusal yıpranma, ebeveynin aşırı baskısı ve başarısızlıkla tehdit edilme hissi* (n=1; Ö3), *suiistimal olasılığı ve olumsuz akran etkileşimleri* (n=1; MY11), ayrıca *olumsuz akran etkileşimleri* (n=1; MY6), *aileyle kaliteli zaman eksikliği ve aile bağlarının zayıflaması* (n=1; MY10), *insani değerlerin geri plana atılması* (n=1; MY8), *özerklik gelişiminde eksiklik* (n=1; MY4), *yaşamda mutluluk ve tatmin eksikliği, anı biriktirememesi ve sosyal paylaşım eksikliği* (n=1; MY2), *yorgunluk* (n=1; MY1), *olumsuz sosyalleşme* (n=1; MBY1), *öğrencinin psikolojik ve duygusal sınırlarının doğru yönetilmemesi* (n=1; M2) olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular içerisinde katılımcı yönetici MBY1, gölge eğitim ortamlarının öğrencide olumsuz yönde sosyalleşmeye neden olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır;

“Evet tabii ki, çünkü bazen öğrenci özellikle etüt merkezlerinde, dershanelerde lise öğrencileri dershaneyi bahane edip çarşılarında geziyor. Arkadaşlarıyla okey oynuyor. Yani olumsuz anlamda sosyalleşiyor u. Yani bu anlamda olumsuz yansımaları olduğunu düşünüyorum.” (MBY1)

Başka bir yönetici MY10 ise gölge eğitim nedeniyle öğrencilerin aileleriyle kaliteli zaman geçiremediklerini ve bu nedenle aile bağlarının zayıfladığını şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Sosyal-psikolojik yönden e çocuklar aileleriyle zaman geçiremiyor. Kaliteli zaman geçiremiyorlar. Ailelerden uzaklaşmaya başlıyorlar. Bu da sosyal anlamda, psikolojik anlamda çocuklarda olumsuz bir etki oluşturuyor. Bu kadar.” (MY10)

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, “yetersizlik, tükenmişlik, stres ve özgüven” bulgularının, olumsuz yansımaların temellerini oluşturduğu saptanmıştır. Kodlar arası ilişkiler bağlamında da değerlendirildiğinde “motivasyon kaybı, özgüven eksikliği, tükenmişlik” kodlarının, “stres ve ruhsal baskı” kodlarıyla yakından ilintili olduğu belirlenmiştir. Buna karşın “olumsuz yansıma yok” ($n=6$) diyen önemli bir katılımcı kitlesinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, gölge eğitimin etkisinin tekdüze olmadığını, uygulamanın niteliği, sürekliliği, öğrencinin hazır bulunuşluğu ve aile-okul iletişimi gibi koşullara dayalı olduğunu göstermektedir. Bulguların sosyal boyutunda ise dışlanma ve ayrıştırılma ve ilişki zedelenmelerine dair kodlar, etkilerin yalnız bireysel değil, akran iklimi üzerinden kolektif bir boyut kazandığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan tablodaki bulgular içerisinde güvenlik ve etik ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde “suiistimal olasılığı” ve “zarar görme potansiyeli” gibi kodların, kurumların koruyucu ve önleyici görevlerini sürekli kılmalarının bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır.

Bulgular, gölge eğitimin sosyal ve psikolojik boyutta öğrenciler üzerinde önemli etkiler bırakabildiğini göstermiştir. Bazı öğrencilerde duygusal kırılmalar ve sosyal çekilmeler artarken, bazılarında ise olumsuz bir etki bırakmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul-aile-kurs üçgeninde çalışma yükü, başarı beklentisi ve akran ağlarının eşzamanlı yönetilmesi gerektiği ve özellikle yetersizlik ve tükenmişlik durumuna yönelik koruyucu rehberlik ve izleme mekanizmalarının güçlendirilmesinin bir gereklilik olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 33: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Adalet Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Erişim ve fırsat eşitliği	Eşit eğitim fırsatları sunma	6	Ö4, Ö5, Ö9, Ö15, Ö23, Ö25
	Ücretsiz okul kurslarından yararlanma	3	M1, M2, MY1
	Fırsat eşitliği sağlama	3	MY10, Ö2, Ö26
	Bireyselleştirilmiş eğitim olanakları sunma	1	Ö22
	Gölge eğitime erişilebilirlik	1	MY3
	Ücretsiz erişim ve destek modellerinin çeşitliliği	1	MY9
Akademik kazanımlar	Akademik başarıya katkı	1	Ö3
	Akademik fırsatları tamamlama	1	Ö6
Güçlenme ve Öz-Yeterlik	Bireyin güçlenme motivasyonu	2	Ö1, Ö4
Sosyal ve kişisel gelişim	Sosyal iletişim becerisi geliştirme	1	Ö10
	Sosyal ve kişisel gelişime katkı	1	Ö7
Sistemsal ve toplumsal etkiler	Toplumsal dengeyi sağlama	1	MY6
	Erişim adaleti sağlayan politikalar	1	Ö18
Süreçsel dayanaklar ve koşullar	Talep	1	Ö10
	Öğretmenlerin bireysel yardımları ve öğrenci çabası	1	MY6

Tablo 33’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin Sosyal adalet üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların en çok “Erişim ve fırsat eşitliği” tema başlığında yoğunlaştığı saptanmıştır. Katılımcılar, gölge eğitimin özellikle ekonomik dezavantajları azalttığı ve eğitim sisteminde gölge eğitime erişim boşluklarını doldurduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda, *eşit eğitim fırsatları sunma* (n=6; Ö4, Ö5, Ö9, Ö15, Ö23, Ö25) alt kodu, katılımcılar tarafından gölge eğitimin öğrenciler arasındaki başarı farklarını azaltan ve temel eğitim fırsatlarındaki

eşitsizliği dengeleyen bir işleve sahip olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan *ücretsiz okul kurslarından yararlanma* (n=3; M1, M2, MY1) alt teması, okul içinde sunulan ücretsiz desteklerin fırsatları yaygınlaştırdığı ve “özel” derse olan ihtiyacı azalttığını ortaya koymuştur. Diğer bir alt tema olan *fırsat eşitliği sağlama* (n=3; MY10, Ö2, Ö26) bulgusu, gölge eğitimin eşit bir başlangıç imkânı yarattığını vurgulamıştır. *Bireyselleştirilmiş eğitim olanakları sunma* (n=1; Ö22), ihtiyaca göre esnek destek imkânı sağlayarak farklı öğrenme hızı ve öğrencinin öğrenme yolculuğunu ilgi alanlarına göre uyarlama imkânı sunarken *gölge eğitime erişilebilirlik* (n=1; MY3) ve *ücretsiz erişim ile destek modellerinin çeşitliliği* (n=1; MY9) alt temaları, okul temelli ücretsiz eğitim seçenekleri ile farklı destek kanallarının açıldığını ortaya koymuştur.

Kodlardaki bu yoğunluk, bir bütün olarak değerlendirildiğinde adalet söyleminin merkezine gölge eğitime erişimi yerleştirdiği, en sık tekrarlanan “eşit eğitim fırsatları” ve “ücretsiz okul kursları” alt kodlarının devlet okullarının ekonomik engelleri kısmen yumuşattığı sonucuna ulaştırmıştır. Daha az sıklıkta ifade edilmiş olan “bireyselleştirme”, “erişilebilirlik”, “model çeşitliliği” (n=1) alt kodları ise fırsat eşitliği olgusunu sayı boyutundan kalite boyutuna taşıyan tamamlayıcı unsurlar olarak işlev gördükleri saptanmıştır.

Bu bulgular katılımcı görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu bağlamda gölge eğitimin Sosyal adalet olgusu üzerinde eşit eğitim fırsatları sunması bakımından olumlu yansımaları bulunduğu bazı katılımcıların şu düşünceleriyle ortaya konmuştur;

“Spor salonu olmayan malzemesi olmayan bir öğrenci, hiç hayatında hiç raket görmemiş tenis raketi görmemiş tenis denmediğinden dolayı kişi buraya geldiğinde ilk defa raketle karşılaşabiliyor. Hayatı boyunca hiç görmediği bir aletle karşılaşabiliyor. Bu da çocuğun yani ona ulaşma imkanını sunuyor. Olumlu yönde etkiliyor.” (Ö4),

“Gölge eğitimde şimdi gölge eğitimi sunanlar, şunlara, şunlara gölge eğitim verilecek diye bi seçenek bunu sunmuyorlarsa isteyen herkes gelebilir deniliyorsa eşitlik ilkesine dikkat

ediliyorsa bunun devamında ileri seviyeye gelenler ya da başarılarını arttıran öğrencilerin diğerlerinin önüne geçmesini bir adaletsizlik olarak görmüyorum ben.” (Ö5),

“Yani sonuçta eğitim herkes için ve eşit olması gerekir. Yani herkesin eğitimi eşit olarak olması gerekiyor. Hani eee geri seviyede olan öğrencilerimiz için de bu şartları hepimizin sağlaması lazım. Ya da mesela küçük yerlerde hani herkesin ulaşamayacağı sosyal etkinlikler, ders dışı etkinlikler işte biraz önce söylediğimiz gibi özel dersler, online dersler falan hani küçük yerlerde bunlara ulaşamadıkları için biraz eşitsizlik oluyor gibi oluyor ama hani okul yönetimi ve işte hani velilerin iş birliğiyle öğretmenlerin iş birliğiyle bu şekilde etkinlikler okullara gelirse eşitlik de sağlanmış olur. Hani daha güzel bir eğitim verilmiş olur.” (Ö9),

Bununla birlikte bazı katılımcı yöneticiler, öğrencilerin ücretsiz okul kurslarından yararlandırılmasının Sosyal adaletin tesis edilmesinde olumlu etkileri bulunduğunu şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Destekleme ve yetiştirme kursları anlamında söylersek bütün öğrencilere ücretsiz olarak sunulduğu için... İı bütün öğrenciler için olumlu diyebiliriz.” (M1),

“Biz buna birebir eğitim veriyoruz veya o ortaokuldaki DYK sürecini düşünelim. O DYK süreci karşısında dersane bugün bir dershanenin ekonomik olarak karşılığı kaç para olduğu belli. Okulda süreç sağlıklı yürütülürse bu hizmet karşılığını bulursa aileye tabii ki ekonomik anlamda bir faydası oluyor.” (M2),

“Şimdi sosyal adalet olarak dediğim gibi şu var, devlet eliyle yapılanların hepsinde olumlu etkileri var.” (MY1)

Bazı katılımcılar ise bu doğrultuda fırsat eşitliğinin sağlandığını şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Aslında ıı sosyal adaleti olumlu yönde etkiler diye düşünüyorum. Çünkü imkânı olmayan ıı öğrencilere imkân sunuyor. Eşit, fırsat eşitliği yaratıyor devlet bu politikayla. Bu yönden olumlu bir etki edildiğini düşünüyorum.” (MY10),

“Sosyal adaleti?... Sosyal adalet noktasında dezavantajlı bireyler olarak düşünürsek biz bu bireyleri, avantajlı konuma getirmek için ekstra sunulan bir faaliyet. Bu noktada da sosyal adalet noktasında pozitif bir ayrımcılık veyahut da bu çocuklar için bu çocuklarımız için olumlu bir katkı sunuyor, evet.” (Ö26)

Katılımcılardan Ö22 de gölge eğitimin bireyselleştirilmiş eğitim olanakları sunması nedeniyle Sosyal adaletin ve dolayısıyla fırsat eşitliğinin tesis edilmesinde önemli bir rol oynadığını şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Sosyal adaleti şöyle, öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda dışarıdan destek vererek eşitlik sağlar ama zaten homojen bir sınıf yok. Komple homojen bir sınıf olsaydı eşitsizlik yaratırdı ama zaten farklı çocuklar o yüzden de faydalı.” (Ö22)

Diğer yandan “Güçlenme ve öz-yeterlik” tema başlığı altındaki bulgular değerlendirildiğinde, *bireyin güçlenme motivasyonu* ($n=2$; Ö1, Ö4) alt teması, gölge eğitimin öğrencinin çabasını görünür kılıp başarı inancını pekiştirdiğini vurguladığı çıkarımına ulaşılmıştır.

Diğer alt temalara kıyasla daha az ifade edilmiş olsa da ($n=2$), motivasyon ve öz-yeterlik vurgusu, fırsat eşitliği temasını psikososyal bir zeminle ilişkilendirdiği, gölge eğitime eşit erişimin, kendine güven ve başarıma isteği ile birleştiğinde anlam kazanacağı çıkarımına ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda gölge eğitimin bireyi psikolojik açıdan güçlendirerek motivasyon sağladığını katılımcılar Ö1 ve Ö4 şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Hani kendimiz de eğitimciyiz hani keşke eğitimci olmayıp da dışarıdan bakabilsem, ben şu an dışarıdan bakmak istiyorum. Hani bir doktor ve hastayız paramız var. Özel özel doktora gidip orada da tedavi olabiliyoruz. Bunda bir sakınca var mı? Yok. Yani maddiyatın karşılığı oradan da bir talepte bulunabiliyor, eğitimde de aynı şekilde, yani talep edebilir bence hani bunun bir sakıncası yok yani. Maddiyat durumuna göre evet bir sosyal adaletsizlik sağlıyormuş gibi gözüküyor ama bu da insanları şuna teşvik eder. Yani benim maddi olarak

güçlü olmam lazım ki bu faaliyet bu fırsatlarından daha fazla yararlanabileyim, çocuklarıma da daha iyi imkanlar sunabileyim diye insanlara bundan teşvik olması lazım. Yani ada, sosyal adaletin sağlanması için benim güçlü olmam lazım diye düşünülebilir insanlar.” (Ö1),

“Kişinin hiç karşılaşmadığı bir şeyle karşılaştığında mutlu oluyor. Yani buna ulaşabileceğini, bunu da yapabileceğini, kendince motive olabiliyor.” (Ö4)

Bununla birlikte “Sosyal ve kişisel gelişim” tema başlığı altında erişilen bulgular değerlendirildiğinde *sosyal iletişim becerisi geliştirme* (n=1; Ö10) ve *sosyal ve kişisel gelişime katkı* (n=1; Ö7) alt temaları az sıklıkta ifade edilmiş olsalar da gölge eğitimin yalnızca akademik çıktı üretmekle kalmadığı, aynı zamanda sosyal sermaye ve iletişim becerilerini de güçlendirdiği değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda katılımcı Ö10, gölge eğitimin öğrencilerde sosyal iletişim becerilerini geliştirdiğini şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edeceklerdir burada da yine aynı şekilde. Eğitim faaliyetlerinin üst düzey noktaya yükselmesinin sağlayacaklardır.” (Ö10)

Diğer yandan katılımcı Ö7, gölge eğitimin öğrencinin sosyal ve kişisel gelişimine katkı sağladığını şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Sosyal adaleti ...olumlu yönde etkiler. Çünkü niye etkiler? Çocuklar orada herhangi bir seçmelere de katılabiliyorlar. Mesela halk oyunları olarak orada yarışmalara da gidiyorlar. Hani orada birinci olmayı, ikinci olmayı birinci olanı tebrik etmeyi ikinci olduğunda üzülmemeyi ondan bile sevinmeyi öğrenebiliyorlar.” (Ö7)

Tabloda “Sistemsal ve toplumsal etkiler” tema başlığı kapsamındaki bulgular değerlendirildiğinde, *toplumsal dengeyi sağlama* (n=1; MY6) ve *erişim adaletini güçlendiren politikalar* (n=1; Ö18) alt temaları, okul kursları ve ücretsiz eğitim seçenekleri gibi kurumsal düzenlemeler ve politikaların Sosyal adaleti sistematik olarak desteklediği ve eğitim sistemi içerisinde eşitlik sağlayan bir potansiyel oluşturduğu çıkarımı elde edilmiştir.

Bu doğrultuda yönetici MY6, gölge eğitimin toplumsal dengenin sağlanmasında olumlu etkilerinin bulunduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Faaliyetin türüne göre değişiyor. Destekleme yetiştirme kursları herkese açık olduğu için aslında sosyal adaleti sağlama üzerine bir konu.” (MY6)

Diğer yandan katılımcı Ö18 de gölge eğitim bağlamında erişim adaletini güçlendiren politikalar üretildiğini şu düşünceleriyle vurgulamıştır;

“Şimdi okulda yapılan gölge eğitim faaliyetleri adaleti destekleyici. O konuda hiçbir problem yok.” (Ö18)

Diğer yandan “Akademik kazanımlar” tema başlığı altında ifade edilen *akademik başarıya katkı* (n=1; Ö3) ve *akademik fırsatları tamamlama* (n=1; Ö6) bulguların, Sosyal adalet üzerinde akademik etkilerin düşük olduğunu ancak buna rağmen katılımcıların tamamlayıcı nitelikte bir katkının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgular, sosyal adalet bağlamında gölge eğitimin eşitleyici bir tamamlayıcılık rolü üstlendiği saptamasını ortaya koymuştur.

Bu bağlamda katılımcılardan Ö6, gölge eğitimin akademik fırsatları tamamlayıcı bir katkısının bulunduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Eksik kalan öğrencilere diğer öğrencilere yetiştirme adına yani aynı seviyeye getirme adı... adına bir adalet sağlandığını düşünüyorum açıkçası. Çünkü eee sınıfta dediğim gibi konuyu anlatıyoruz. Bu çocuk bir kere daha anlıyor ama diğer çocuğa 2 kere 3 kere anlatmak gerekiyor. Haliyle tamam anlatıyoruz ama bizim de yetiştirmemiz gereken bir müfredat oluyor. Şimdi sürekli sürekli de aynı şeyi anlatınca bu kez anlayanlar sıkılıyor aynı şeyi tekrar ettiğimizden dolayı. Ama böyle bir gölge eğitimi tarzı eğitimler verildiğinde eksik olan öğrencilerin bu eksikliğini farklı zamanlarda tamamlandığını, hem sınıftaki o sıkılma olayını önlemiş oluyoruz hem de eksik olan öğrencinin eksikliğini gidermiş oluyoruz.” (Ö6)

“Süreçsel dayanaklar ve koşullar” kod başlığı altında ise *talep* (n=1; Ö10) ve *öğretmenlerin bireysel yardımları ve öğrenci çabası* (n=1; MY6) alt kodları, gölge eğitimin adalet üretme

potansiyeli, “yerel talep”, “öğretmen inisiyatifi” ve “öğrenci emeği” ile desteklendiğinde arttığı saptanmıştır. Kodlar arası ilişkiler bağlamında bulgular değerlendirildiğinde gölge eğitime erişim ve kurumsal destek-bireysel çaba temalarının gölge eğitimin adaleti sağlama potansiyelini desteklediği görülmüştür.

Bu bulgular doğrultusunda yönetici MY6, gölge eğitsel süreçlerde öğretmenlerin bireysel yardımlarının ve öğrencilerin öz çabalarının sosyal adaletin tesis edilmesini kolaylaştırıcı unsurlar olduklarını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ama ben şuradan bakıyorum hep. Zaten bizim yıllardır bunu da yaşadık. Örgün eğitim artı verilen destekleme yetiştirme kursları artı burada öğretmen arkadaşların kendi gayretleri, çabaları, boş derslerinde öğrenci soru sormaya geldiği zaman yaptıkları yardımları düşünüldüğünde gölge eğitim şemsiyesine özel anlamda girmeden de öğrenciler aslında son derece verimli bir şekilde bir şeyler başarabiliyorlar. Yani "olmazsa olmaz mutlaka olması lazım" gibi bir konu değil. O yüzden sosyal adalet şemsiyesi içerisinde aslında bana kalsa yapılması gereken fazlasıyla Devlet tarafından sunulduğu için çok da adaletsiz bir ortam yok.” (MY6)

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, *eşit eğitim fırsatları sunma, ücretsiz okul kursları, fırsat eşitliği sağlama* gibi alt temaların yoğun bir şekilde erişim ve fırsat eşitliğinin varlığını vurguladığı, *öz-yeterlik ve motivasyon* alt temaları, öğrencilerin psikososyal yönüne atıfta bulunarak gölge eğitim faaliyetlerinin kalıcı yarar sağlayabilmesi için bireyde bazı içsel koşulların bulunması gerektiği saptanmıştır. Diğer yandan Sistem ve politika boyutundaki bulgunun (n=1) da Sosyal adalet üzerinde önemli etkiye sahip olduğu ve devlet tarafından yürürlüğe sokulacak düzenlemelerin gölge eğitim faaliyetlerinin Sosyal adalet bağlamında oluşturduğu eşitliğin sürdürülebilir olabilmesi için ön koşul olarak görüldüğü ve az sıklıkta ifade edilmiş “bireyselleştirilmiş olanak”, “erişilebilirlik”, “model çeşitliliği”, “sosyal iletişim”, “genel kişisel gelişim”, “toplumsal denge”, “erişim adaleti”, “talep”, “öğretmen desteği”, “akademik katkı” ve “akademik açıdan tamamlama” gibi bulguların tabloya anlam kattığı

ve küçük destekler ile politika çalışmaları birlikte yürütüldüğünde sosyal adalet olgusunun güçleneceği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak bulgular, gölge eğitimin sosyal adalet açısından erişimi yaygınlaştıran ve eşitsizlik farklarını kapatan bir tamamlayıcı mekanizma olarak görüldüğü ve bu etkinin bireysel motivasyon ve devlet politikalarıyla desteklendiğinde daha belirgin hale geldiği değerlendirilmektedir.

Tablo 34: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Adalet Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Erişim ve fırsat adaletsizliği	Gelir seviyesi ile ilişkili fırsat eşitsizliği	5	MY3, MY4, MY5, MY6, Ö25
	Gelir seviyesi ile ilişkili erişim eşitsizliği	4	MY7, MY8, Ö11, Ö12
	Ekonomik yoksunluk ve eğitime erişim engeli	3	MY9, Ö2, Ö24
	Ailelerin ekonomik yoksunluğu	2	M1, M2
	Derinleşen eşitsizlik	2	MY11, Ö3
	Eğitime erişim eşitsizliği	2	Ö1, Ö16
	Sosyal eşitsizlik	2	MBY1, MY1
	İmkân yoksunluğu	1	Ö15
	Zaman ve ekonomik eşitsizlik	1	Ö13
	Hanelerin gelir dengesizliği	1	MY2
	Fırsat ve imkân eşitsizliği	1	Ö20
	Fırsat ve başarı eşitsizliği	1	Ö21
	Fırsat eşitsizliği	1	Ö19
	Eğitim politikalarının yarattığı fırsat eşitsizliği	1	Ö16

	Ekonomik yoksunluk ve eğitime erişim eşitsizliği	1	Ö21
Akademik kayıplar	Başarı farklılığı	2	MY5, Ö3
	Öğrencinin hazır bulunuşluk eksikliği	1	MY1
Sistemsal ve Politik engeller	Normalleştirme	1	Ö8
	Denetim eksikliği	1	MY1
Sosyal ve Psikososyal olumsuzluklar	Sınıfsal ayrışma	1	Ö18
	Sosyal hiyerarşi ve ayrımcılık	1	MY5
	Ailelere maddi yük oluşturma	1	Ö25
Güçsüzleşme ve Öz-yetersizlik	Öğrencilerin kayıtsız tutumu	1	MY1

Tablo 34’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin Sosyal adalet üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bulguların belirgin bir biçimde “Erişim ve fırsat adaletsizliği” tema başlığında yoğunlaştığı saptanmıştır. Katılımcıların özellikle gelir temelli eşitsizlikleri vurguladıkları ve bu doğrultuda

“Gelir seviyesi ile ilişkili fırsat eşitsizliği” (n=5; MY3, MY4, MY5, MY6, Ö25) ve “gelir seviyesi ile ilişkili erişim eşitsizliği” (n=4; MY7, MY8, Ö11, Ö12) kodlarının en çok atıf alan iki alt kod oldukları belirlenmiştir. Bu kodları, değinme sıklıklarına göre sırasıyla ekonomik yoksunluk ve eğitime erişim engeli (n=3; MY9, Ö2, Ö24) ile ailelerin ekonomik yoksunluğu (n=2; M1, M2), derinleşen eşitsizlik (n=2; MY11, Ö3), eğitime erişim eşitsizliği (n=2; Ö1, Ö16) ve sosyal eşitsizlik (n=2; MBY1, MY1) kodlarının izlediği görülmüştür. Kodlar arası ilişkiler bağlamında bulgular değerlendirildiğinde bu alt kodların büyük kısmının zaman ve ekonomik eşitsizlik (Ö13), imkân yoksunluğu (Ö15) ve hanelerin gelir

dengeşizliği (MY2) kodlarıyla yakın bir ilişki içerisinde oldukları belirlenmiş ve Sosyal adaletin katılımcılar gözünde temel olarak “ekonomik temelli erişim” sorunu olarak algılandığını göstermiştir.

Tablodan katılımcı görüşleri doğrultusunda erişilen bu bulgular doğrultusunda bazı katılımcılar, gölge eğitimin gelir seviyesi ile ilişkili fırsat eşitsizliğine neden olduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Bence kısaca ya kısaca söylemek gerekirse tabii ki olumsuz etkiliyor yani. Ekonomik durumunuz iyiyseniz eee özel ders alırsınız. Özel dersanelere gidersiniz. Her türlü kaynak size sunulur. Eğer başarılı değilseniz özel üniversiteye gidersiniz. Yani her türlü ı velinin ekonomik durumuyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Tabii ki eee adaleti ortadan kaldıran bir uygulama.” (MY4),

“Yani Sosyal adaleti tamamen ortadan kaldırdığı düşüncesindeyim çünkü hakikaten ekonomik anlamda ciddi uçurumlar olan ailelerin çocukları aynı sınıfın içerisinde eğitim öğretim görüyorlar ve şimdi bazı çocuklar sadece evde belki sobalı bir evde bir odanın içerisinde okuldan aldığı eğitimi tamamlamaya çalışırken diğer çocuk bir kere zaten bunun tamamen ötesinde kendi odası, kendi masası, istediğı saatlere kadar çalışabiliyor. Elektrik faturası çok gelecek diyen yok ya da işte gaz çok fazla gelen yok. Artı bunun yanı sıra işte gidiyor üzerine bir de özel ders aldırıyor. Bazı çocuklar odasından çıkmadan ayağına geliyor öğretmeni. Zaman kaybı olmuyor. Tabi biri dershanede ya da işte özel ders olarak bireysel eğitim alan çocuk her zaman için işte bilgisine biraz daha farklı, kendisi tamamlamaya çalışıyor. Eksik kaldığı noktaları birebir tamamlayabilme şansı olduğu için her zaman için 1-0 hep önde.” (MY5),

“Burada bizim temel aldığımız tabi ki bu çocuklar herhangi bir işte özel ders derslane bilmem ne bunu yararlanamayan öğrencilerimiz daha çok aslında burada olan öğrencilerimiz şimdi "Sosyal Adalet" anlamında baktığınız zaman işte dershaneye giden çocuklar yani baktığınız zaman biraz daha üst ekonomik grupta. Biraz daha işte özel ders

alana baktığınız zaman biraz daha üst grupta olduğunu görüyorsunuz. Bence sosyal adaleti yaraladığını düşünüyorum ben.” (Ö25)

Diğer yandan bazı yöneticiler, gölge eğitimin sosyal eşitsizliklere neden olduğunu şu sözleriyle vurgulamışlardır;

“Sosyal adaletsizliğe yol açıyor bir kere her şeyden önce yani eşitsizlik daha da artıyor, tırmanıyor. Çünkü herkes çocuğunu ne özel ders aldırabiliyor ne koç tutabiliyor. O anlamda olumsuz etkiliyor.” (MBY1),

“Diğer özel sektör bence özel tarafı için özel kurslar veya alıyorsa özel ders tarafı kesinlikle bir düzenlemeye getirilmeli. Burada tamamen sos ...şeyi sosyal adalet dağılıyor, sağlanmıyor, büyük bir adaletsizlik ortaya çıkıyor.” (MY1)

Diğer yandan tablodaki bulgular, Sistemsel, politik, sosyal ve psikososyal olumsuzluklar boyutunda ele alındığında, bulguların yoğunluk kazandığı nokta ekonomik temelli sorunlar olsa da sistemsel ve politik engeller ile sosyal ve psikososyal olumsuzlukların da Sosyal adalet olgusu üzerinde olumsuz yansımaları bulunduğu görülmüştür. Bu kapsamda, “normalleştirme” (n=1; Ö8) ve “denetim eksikliği” (n=1; MY1) kodları birer kez ifade edilmiş olsalar da gölge eğitimin eşitsizliği sıradanlaştırdığı ve devletin denetimde yetersiz kaldığı algısını belirgin hale getirmiştir. Sosyal boyutta ise “sınıfsal ayrışma” (n=1; Ö18), “sosyal hiyerarşi ve ayrımcılık” (n=1; MY5) ve “ailelere maddi yük oluşturma” (n=1; Ö25) eleştirileri, ekonomik uçurumun okullardaki gündelik hayat deneyimlerini ve aile bütçelerini etkilediğini ortaya koymuştur. Kodlar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde bu az sıklıkta ifade edilen kodlar, ekonomik eşitsizliğin sosyal ayrışma ve mali yüklerle yakından ilintili oldukları sonucuna ulaştırmıştır.

Bu bulgular bağlamında katılımcı Ö18, gölge eğitimin Sosyal adalet olgusunu zedelediğini ve sınıfsal ayrışmalara neden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Diğer taraftan da işte özel ders alma durumları, dersane durumları, bu tip durumların sağlanması her öğrenci için mümkün olma, mümkün olmamakta. Bu da muhakkak ki çok zeki

öğrencilerin kapasitesi olduğu halde geri planda kalmasına, imkânı olmayan bazı öğrencilerin geri planda kalmasına ve artı orta seviyedeki öğrencileri de çok çalışarak daha ön plana geçirmesine sebep olmakta, belki de yani bazı öğrencilerimizin kaybına sebep olmakta diye düşünüyorum. Yani çok zeki olduğu halde ne bileyim. Belki adamın mühendis olması lazım. Sanayide usta olmak zorunda kalıyor mesela ya da pastacı olmak zorunda kalıyor. O başka bir ailede olsa destek eğitimi alsa yani dershanede özel ders gibi. Şey yapar, yani daha farklı seviyede bir seviye gelebilir. Beyaz yakalı olabilir mesela.” (Ö18)

Diğer yandan yönetici MY5, gölge eğitimin Sosyal adalet boyutunda sosyal hiyerarşi ve ayrımcılığa neden olduğunu şu görüşüyle savunmuştur;

“Bu çocuklar daha iyi üniversitelere giriyorlar. Daha çok maaşlı işler bulabiliyorlar. Otomatik olarak da hayat standartları daha yüksek oluyor. Haliyle sosyal adaleti tamamen ortadan yok eden bir şey...yani.” (MY5)

Tablodaki diğer bulgular ele alındığında akademik etkenlerin, öğrenciler arasında oluşan başarı farklarının ve öğrencilerin hazır bulunuşluğunun Sosyal adalet üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda “başarı farklılığı” (n=2; MY5, Ö3) ve “öğrencinin hazır bulunuşluk eksikliği” (n=1; MY1) alt kodları, eşitsizliğin öğrenme çıktılarındaki ayrışmaya yansıdığını ortaya koymuştur. Kodlar arası ilişkiler bağlamında bu iki kod, gelir ve gölge eğitime erişim ile yakından ilişkili olduğu ve “ekonomik yoksunluk”, “erişim kısıtı” ve “akademik kayıp” kodlarıyla aynı sonucu verdiği belirlenmiştir.

Bu doğrultuda katılımcılar MY5 ve Ö3, gölge eğitimin Sosyal adalet bağlamında başarı farklılıkları noktasında olumsuz yansımalarının olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Tabi biri dershanede ya da işte özel ders olarak bireysel eğitim alan çocuk her zaman için işte bilgisine biraz daha farklı, kendisi tamamlamaya çalışıyor. Eksik kaldığı noktaları birebir tamamlayabilme şansı olduğu için her zaman için 1-0 hep önde.” (MY5),

“Gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanamayan bir öğrenci o hızı kazanamadığında ne kadar iyi biliyorsa olsun ya da zamanı kullanmayı öğrenemediği için bundan olumsuz yönde etkilenebiliyor.” (Ö3)

Güçsüzleşme ve öz-yetersizlik tema başlığı bağlamında ise az sıklıkta ifade edilmiş olan *“öğrencilerin kayıtsız tutumu”* (n=1; MY1) kodu, eşitsizliğin öğrencide öz-yeterlik sorunu ve motivasyon kaybına dönüşebildiğini göstermektedir. Kodlar arası ilişkiler bağlamında ise bu kodun ekonomik erişim alt kodlarıyla yakından ilintili olması nedeniyle ekonomik dezavantajın öğrenciler üzerinde olumsuz bireysel ve psikolojik etkiler bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda yöneticilerden MY1, gölge eğitimin yarattığı eşitsizliğin öğrencilerin okula ve derslerine karşı kayıtsız kalmalarına neden olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Bu çocuk orada iyi yaptığını zannediyor ama bir şey yaptığı da yok. Çocuğu o denli düştüğünü de bu sefer görüp o okulda da bir imkân yapamıyorsun veya okulda yaptığını artık şey yapmamaya başlıyor. Bu sefer okuldaki "aman boş ver ben derse gireyim dershaneye gideyim. Ben özel dersime bakayım, okuldaki kursa gelmeyeyim. Okuldaki denemeyi yapmayayım," okuldaki ...gibi işte savrulmalar oluyor ve o onu bence tehlikeli bir konu yani, çünkü işin ehli değil hepsi yani illa bu sonuçta.” (MY1)

Diğer yandan tabloda az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak tablodaki bulgulara anlam katan ve tamamlayıcı nitelik taşıyan alt kodların; *imkân yoksunluğu* (n=1; Ö15), *zaman ve ekonomik eşitsizlik* (n=1; Ö13), *hanelerin gelir dengesizliği* (n=1; MY2), *fırsat ve imkân eşitsizliği* (n=1; Ö20), *fırsat ve başarı eşitsizliği* (n=1; Ö21), *fırsat eşitsizliği* (n=1; Ö19), *eğitim politikalarının yarattığı fırsat eşitsizliği* (n=1; Ö16), *ekonomik yoksunluk ve eğitime erişim eşitsizliği* (n=1; Ö21), *normalleştirme* (n=1; Ö8), *denetim eksikliği* (n=1; MY1), *sınıfsal ayrışma* (n=1; Ö18), *sosyal hiyerarşi ve ayrımcılık* (n=1; MY5), *ailelere maddi yük* (n=1; Ö25), *öğrencilerin kayıtsız tutumu* (n=1; MY1) ve *öğrencinin hazır bulunuşluk eksikliği* (n=1; MY1) olduğu görülmüştür. Tablodan çıkarılan bu alt kodlar, sosyal adalet

ihlallerinde hem ekonomik ve kurumsal hem de psikososyal etkenlerin önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular, bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde Sosyal adalet ihlallerinde gelir ve erişim kaynaklı eşitsizliklerin en önemli etkenler olduğu, bunun yanında normalleştirme ve denetim eksikliği gibi kurumsal zafiyetlerin, sınıfsal ayrışmaların, akademik kayıplar ve öz-yeterlik kaybının da önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kodlar arası ilişkiler bağlamında tablodaki bulgular genel çerçevede değerlendirildiğinde gölge eğitimin sosyal adalet üzerindeki olumsuz etkisinin, ekonomik engellerin eğitim fırsatlarını ve sonuçlarını sistematik biçimde böldüğü şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 35: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Fırsat Eşitliği Üzerindeki Olumlu Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumlu yansımalar	Okul kurslarında fırsat eşitliği	10	M1, M2, MY1, MY6, MY7, MY10, Ö13, Ö21, Ö24, Ö25
	Eşit eğitim fırsatlarına erişim yoluyla fırsat eşitliği	2	Ö6, Ö23
	Akademik dengeyi sağlama bakımından fırsat eşitliği	2	Ö19, Ö22
	Erişilebilirlik nedeniyle fırsat eşitliği	2	Ö4, Ö11
	Dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitliği	1	Ö26
	Çevrimiçi kaynaklar yoluyla fırsat eşitliği	1	Ö24
	Temel düzeyde fırsat eşitliği	1	Ö4
	Özel ders ve okul kurslarında fırsat eşitliği	1	MY9
	Özel ders ve özel kurslarda fırsat eşitliği	1	MY6

Bakanlığın çevrim içi kaynakları yoluyla fırsat eşitliği	1	MY6
Bakanlığın kaynak kitapları yoluyla fırsat eşitliği	1	MY6

Tablo 35’te yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin fırsat eşitliği üzerindeki olumlu yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gölge eğitimin “fırsat eşitliği” boyutunda en çok okul temelli kurslar üzerinden olumlu bir işlev gördüğü saptanmıştır. Bu bağlamda en baskın temanın “*okul kurslarında fırsat eşitliği*” kodunda toplandığı ($n=10$) ve bu görüşün hem yöneticiler (M1, M2, MY1, MY6, MY7, MY10) hem de öğretmenler (Ö13, Ö21, Ö24, Ö25) tarafından birlikte dile getirildiği belirlenmiştir. Temalar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde “*okul kurslarında fırsat eşitliği*” temasının “erişilebilirlik” ve “eşit eğitim fırsatlarına erişim” kodlarıyla yakından ilişkili olduğu, dolayısıyla okul içi ve okul destekli kursların özellikle gölge eğitime erişimi güç, dezavantajlı öğrenci grupları için dengeleyici ve fırsat eşitliğini sağlayıcı bir araç olarak algılandığını göstermiştir. Daha az sıklıkta ifade edilmiş olan “*eşit eğitim fırsatlarına erişim yoluyla fırsat eşitliği*” ($n=2$; Ö6, Ö23), “*akademik dengeyi sağlama bakımından fırsat eşitliği*” ($n=2$; Ö19, Ö22) ve “*erişilebilirlik nedeniyle fırsat eşitliği*” ($n=2$; Ö4, Ö11) temalarının benzer bir durumu yansıttığı belirlenmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin yarışa daha eşit çizgide başlayabilmesi için Türk eğitim sisteminde gölge eğitime erişim kanallarının önemini vurgulamaktadır.

Bu bulgular ışığında okul kurslarının fırsat eşitliği sağladığına ilişkin bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

“Destekleme yetiştirme kurslarından baktığınızda fırsat eşitliğini sağlıyor.” (M1),

“Şimdi o hizmete dersane hizmetine ulaşamayacak çocuğa siz o köyde veya o o ilçede veya o bölge okulunda eee bu fırsatı veriyorsunuz çocuğa. Birebir test çözme, birebir ilgi, müfredat dışında zaman geçirme. Bu anlamda fırsat eşitliğini de sağlayan bir yönü var.” (M2),

“Biraz önce herhalde cevabın benzerini verdim. Fırsat eşitliği açısından yine dediğim gibi aslında öğrenciler örgün eğitimlerine düzgün bir şekilde devam etseler, devletin sunduğu destekleme yetiştirme kurslarına katılsalar zaten fırsat eşitliğinde fırsatın olumsuz noktasına gelmeyecekler. Yeterince fırsatlara bence var.” (MY6),

“Ha tabi ki burada sadece özelleri konuşmadan DYK'lar da aslında o fırsat eşitliğini sağlıyor. Çünkü burada da mesela bizim okulumuzdaki DYK'larda sınıf mevcudunu 20-22 kişilerde tutuyoruz. Bir neredeyse dershaneye aynı sınıf mevcudunda, öğretmenlerimiz keza kendi alanında gerekli, dışarıda da belki gölge eğitim faaliyetlerine devam eden öğretmenlerimiz, öğrenciler için belirli planlama dahilinde hem okul müfredatına bağlı hem de sınava yönelik öğrencileri hazırlıyorlar. Burada artık devam edip etmemek öğrencilere kalıyor ama o anlamda fırsat eşitliğini sağlıyor.” (Ö24)

Diğer yandan bazı katılımcılar gölge eğitimin akademik dengeyi sağlaması yönünden fırsat eşitliği sağladığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Hımm ah çok güzel sorular. Şimdi tabi ki her öğrencinin durumu aynı değil. Yani ailesel olarak, ortam olarak, çevre olarak düşündüğümüzde gerçekten birbirinden çok farklı çevresel faktörlerde ailesel faktörlerde yetişen öğrenciler var. Sanki bu gölge eğitimle bu fırsat eşitsizliği, eşitliği, demeyeyim de fırsat eşitsizliği, dezavantajlı he dezavantajlı kesimi, diğer avantajlı kesime yetiştirmek için güzel bir uygulama olabilir. Ki oluyor da.” (Ö19),

“Homojen olmayan sınıflarda eşitlemek adına evet, okey.” (Ö22).

Az sıklıkta ifade edilmiş de olsalar, “dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitliği” (n=1; Ö26) ve “temel düzeyde fırsat eşitliği” (n=1; Ö4) kodlarının gölge eğitimin eşitleyici etkisinin farklı kanallarla da mümkün olduğunu göstermiş, asgari seviyede imkân sunulduğunda bile fark yaratılabileceğine işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte dijital ve uzaktan olanaklara yapılan “çevrimiçi kaynaklar yoluyla fırsat eşitliği” (n=1; Ö24), “Bakanlığın çevrim içi kaynakları yoluyla” (n=1; MY6) ve “Bakanlığın kaynak kitapları yoluyla fırsat eşitliği” (n=1; MY6) gibi atıflar özellikle gölge eğitime erişim bariyerlerinin azaltılmasında

çevrimiçi içeriklerin tamamlayıcı rol oynadığını göstermiştir. Diğer yandan “*özel ders ve okul kurslarında fırsat eşitliği*” (n=1; MY9) ile “*özel ders ve özel kurslarda fırsat eşitliği*” (n=1; MY6) kodlarının özel gölge eğitim faaliyetlerinin az sıklıkta ifade edilmiş de olsalar eşitleyici bir rol oynadıklarını yansıtsa da tablodaki tüm bulgular bütünsel bir şekilde ele alındığında ağırlığın devlet okulları bünyesindeki okul temelli kurslarda toplandığı saptanmıştır.

Az sıklıkta ifade edilen bu bulgular arasında dikkat çekici nitelikte olan çevrimiçi kaynakların fırsat eşitliği sağladığı ile ilgili katılımcı Ö24, bu konudaki görüşlerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Sosyal medyadaki veya işte dediğim gibi internet ortamındaki, Youtube gibi diğer ücretsiz platformlar, fırsat eşitliğine olumlu anlamda katkı sağlarken...” (Ö24)

Bununla birlikte yönetici MY6, Millî Eğitim Bakanlığı’nın çevrim içi ortamda sunduğu kaynaklar ve kaynak kitaplar yoluyla fırsat eşitliğinin sağlandığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yani EBA ciddi bir destek oldu öğrencilere. EBA AKADEMİK gerçekten iyi işler yapıyor. İu durum bundan ibaret. Şimdi son zamanlarda Bakanlık artık kaynak kitaplara kadar da veriyor.” (MY6)

Tablodaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların fırsat eşitliğini okul kursları, erişilebilirlik, merkezi ve dijital kaynaklar gibi devlet destekli olanaklar üzerinden düşündüklerini, öğretmen (Ö) ve yönetici (M/MY) ifadelerinin özellikle okul kurslarının fırsat eşitliğini sağladığı konusunda ortak bir görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. En fazla dile getirilen “*okul kurslarında fırsat eşitliği*” (n=10) kodunun yanında orta sıklıkta ifade edilen (n=2) ve az sıklıkta ifade edilen (n=1) kodların, fırsat eşitliğinin gölge eğitime hem okul ve dijital kaynaklar gibi sistem temelli erişimler hem de özel ve okul kursları aracılığıyla akademik dengenin sağlanması boyutlarında katkı sağladığı ancak ağırlıklı çözümün okul temelli olanaklar olduğunu göstermiştir.

Tablo 36: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Fırsat Eşitliği Üzerindeki Olumsuz Yansımaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Olumsuz yansımalar	Sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle fırsat eşitsizliği	12	MY2, MY5, MY7, MY8, MY11, Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö12, Ö24, Ö25
	Coğrafi ve bölgesel farklılıklar nedeniyle fırsat eşitsizliği	5	MY3, MY11, Ö7, Ö9, Ö10
	Fırsat eşitsizliği	4	M1, MBY1, MY4, Ö15
	Erişilebilirlik kısıtları nedeniyle fırsat eşitsizliği	3	MY3, Ö8, Ö12
	Fiziki koşul ve olanakların farklılığı nedeniyle fırsat eşitsizliği	3	Ö4, Ö10, Ö16
	Özel kurslarda fırsat eşitsizliği	2	MY1, Ö13
	Akademik başarı farklılığı nedeniyle fırsat eşitsizliği	2	Ö5, Ö6
	Başarılı çocukların geri plana atılması sonucu fırsat eşitsizliği	1	Ö22
	Eşit eğitim fırsatlarına erişememe nedeniyle fırsat eşitsizliği	1	Ö20
	Özel ders ve özel kurslarda fırsat eşitsizliği	1	Ö18
	Teknolojiye erişim kısıtı nedeniyle fırsat eşitsizliği	1	Ö9
	Kariyer yaşantısında fırsat eşitsizliği	1	MY8

Tablo 36’da yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerinin fırsat eşitliği üzerindeki olumsuz yansımaları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, en yoğun ifade edilen temanın, “*sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle fırsat eşitsizliği*” (n=12) olduğu saptanmıştır. Bu kodun hem katılımcı yöneticiler hem de katılımcı öğretmenler tarafından (MY2, MY5, MY7, MY8, MY11; Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö12, Ö24, Ö25) baskın bir şekilde dile getirildiği görülmüştür. Katılımcılar, ailelerin gelir düzeyi ve hane halklarının

ekonomik kaynaklarındaki farklılaşmanın gölge eğitime erişimi doğrudan belirlediğini, dolayısıyla okullar arası ve öğrenciler arası fırsatların farklılaştığı ve eşitsizliğe neden olduğunu vurgulamışlardır. Temalar arası ilişkiler bağlamında ele alındığında “erişilebilirlik kısıtları” ile “özel kurslar” temalarının birbirleriyle yakından ilişkili oldukları saptanmıştır.

Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerinin sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle fırsat eşitsizliğine neden olduğunu bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Maddi anlamda yani parası olan destek alabiliyor, parası olmayan destek alamıyor. Destek alamayan aileler arasında kendi çocuğuyla ilgili sıkıntılar yaşıyor. Dolayısıyla fırsat eşitliği de ortadan kalkıyor, huzursuzluklar da başlıyor.” (MY2),

“Yani bu fırsat eşitliği herkese eşit bir fırsat sunulmuyor maalesef yani. Bir sosyoekonomik düzeyi düşük bir öğrenciyi ele alalım, bir de yüksek bir öğrenciyi ele alalım. Şimdi sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenci maalesef bu eğitim faaliyetlerinden yeterince faydalanamıyor. Yüksek olan bir adım öne geçiyor. Eğitim sisteminin bunu eşitleme imkânı var mı? Bana sorarsanız biraz hayal yani. Yani bu dünyada da hayaldir. Yani desteksiz bir şekilde tamamen abi çocuğun hani zekâsı falan onları bir kenara bırakıyorum. Yani normal orta halli öğrenci gruplarını sosyoekonomik düşük olanla yüksek olanın, yani aynı sınavı kazanması çok zor yani bence.” (Ö1),

“Hani normalde fırsat eşitliği her öğrencinin eşit şansa eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi olarak düşünülebilir. Ama tabii gölge eğitim süresince herkesin bu gölge eğitime katılma gibi hani bir lüksünün olduğunu açıkça düşünmüyorum. Yani bazı ailelerin ekonomik durumları eee kötü olabilir. Öğrencilerini gönderemeyebilir ama eee parası olanın hani bu faaliyetlere katıldığını düşünürsek o zaman çok da fırsat eşitliği doğurduğunu düşünmüyorum açıkçası.” (Ö2),

“Özel bireysel ders ve dersane sektöründeki o fiyat artışları maalesef ekonomik anlamda insanların kazanç durumuna göre fırsat eşitliğini ortadan kaldırabiliyor.” (Ö24)

Diğer yandan katılımcı görüşleri doğrultusunda en sık ifade edilen ikinci temanın “*coğrafi ve bölgesel farklılıklar nedeniyle fırsat eşitsizliği*” (n=5; MY3, MY11, Ö7, Ö9, Ö10) olduğu belirlenmiştir. Kırsalda yerleşim ile merkezde yerleşim farkı, ulaşım ve ders dışı destek altyapılarına erişimi belirleyen temel bir etken olarak betimlenmiştir. Coğrafi dağılımın yarattığı maliyet ve ulaşım engelleri ile sosyoekonomik koşullar, fırsat eşitsizliği yaratan ikincil unsurlar olarak öne çıkmışlardır.

Bu kapsamda gölge eğitim faaliyetlerinin coğrafi ve bölgesel farklılıklar nedeniyle fırsat eşitsizliğine neden olduğunu bazı katılımcılar şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Ya bir de şöyle düşünün, yani bunlar şehir merkezi olarak düşünüyoruz biz bunu yani çok küçük ilçeler var. Oralarda maddi durumunuz iyi olsa bile böyle bir imkânınız yok. Yani özel ders verecek hoca bulamazsınız. Aynı kalitede hoca bulamazsınız.” (MY3),

“Bazen olumsuz yönde etkileyebiliyor hocam. Çünkü az önce bahsettiğim gibi taşınmalı eğitimse ve aile gelmeyecekse çocuk maalesef katılamıyor. Ama aile gelip alabileceğini belli ederse ya da merkezde yakında oturuyorsa o çocuk katılabiliyor. İşte bu durumda tam hepsi eşit olamıyor.” (Ö7),

Bununla birlikte, katılımcıların bir bölümü sorunu daha genel bir çerçeveye “*fırsat eşitsizliği*” olarak adlandırmışlardır (n=4; M1, MBY1, MY4, Ö15). Bu katılımcılar, gölge eğitimin sistemden kaynaklı ayrıştırıcı sonuçlarına dikkat çekmişler, eşitsizliğin okul başarısı ve eğitim motivasyonu üzerindeki olumsuz yansımalarına atıfta bulunmuşlardır. Bu olumsuz etken ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri ise şöyledir;

“Fırsat eşitliğini engellemektedir burada. Yine özel dersler ve özel öğretim kursları aynı zamanda şey çevrim içi şeyler. Çünkü ücretli çevrimiçi eğitim kanalları diyelim ortamları olumsuz yönde.” (M1),

“Yani u bu anlamda fırsat eşitliği zaten yok. Herkes ulaşamıyor bir kere. Yani aradaki adaletsizlik, fırsat eşitliği daha da büyüyor. Yani eşitsizlik daha da büyüyor. Böyle olduğunu düşünüyorum bunun da.” (MBY1),

Olumsuz tabloyu derinleştiren bir diğer etkenin “*erişilebilirlik kısıtları*” olduğu (n=3; MY3, Ö8, Ö12) saptanmıştır. Özellikle dijital ya da fiziksel kaynaklara erişemeyen öğrencilerin gölge eğitim olanaklarından yararlanamadığı vurgulanmıştır. Diğer yandan “*fiziki koşul ve olanakların farklılığı*” (n=3; Ö4, Ö10, Ö16) ise devlet okulları ile özel gölge eğitim kurumlarının imkânları arasındaki farkların öğrencilerin gölge eğitim hizmetlerine erişimini belirlediğini göstermiştir. Bu iki alt temanın, fırsat eşitsizliğini derinleştiren unsurlar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda gölge eğitim faaliyetlerine erişilebilirlik kısıtları nedeniyle fırsat eşitliği olgusunun kaybolduğunu bazı katılımcılar şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Kesinlikle olumsuz yönde etkiliyor. Yani şimdi paranız olsa bile bazılarında ders alamıyorsunuz. Yani hocaya ulaşamıyorsunuz telefonla yani sosyal burada fırsat eşitliğinden söz etmek mümkün değil.” (MY3),

“Evet fırsat eşitliği mesela bir öğretmen, hani en fazla alabileceği öğrenci sayısı 3'se dördüncüyü alamıyor. Yani bizim okulumuzda belki çok olmayabilir ama bazı okullarda eğer ki bu sayı çoksa fırsat eşitliği bu konuda belki biraz sınırlanabilir. Kimi çocuk açıkta kalabilir ya da bir sonraki 3-4 ay sonraki sırasını bekleyecek olabilir. O konuda bir sınırlılık yaşayabilir yani.” (Ö8),

“Belki çok bir şeyleri başarabilecek bir çocuk bu fırsattan yararlanamadığı için içinde istek olan bir çocuk bu fırsattan yararlanamadığı için geriye doğru giderken diğer bir çocuk aslında içinde hiçbir şey yokken fırsat sunulduğu için hiçbir şey yapmak gereği de duymuyor. Bu da olabiliyor.” (Ö12)

Diğer yandan fiziki koşul ve olanakların farklılığının neden olduğu fırsat eşitsizliğini bazı katılımcılar şu sözleriyle vurgulamışlardır;

“Bu temelin alt basamaklarında aynı eşitlik yok. Çünkü bunu biz okulda da yaşıyabiliyoruz. Salonu olan var, salonu olmayan var malzemesi olan var, malzemesi olmayan var burada problemimiz bu eşitliği yakalayamıyoruz.” (Ö4),

“Fırsat eşitliği maalesef eee fırsat eşitliği maalesef tam anlamıyla karşılanamıyor burada yani her öğrenci aynı fırsatlara maalesef ulaşamıyor gölge eğitim faaliyetleri noktasında. Aslında bu da yine öğrencinin bulunmuş olduğu okulu okul da düşünebiliriz.” (Ö10),

“Yani evet. Bu...bu tamamen işte ayrılan parayla ilgili. Yapacaksın her şeyi yani yapacaksın her şeyi. Yani bugün her zaman Finlandiya'yı örnek veriyorlar ya da x ülkedeki eğitim hizmetini veriyorlar. Ben gittiğim ülkelerdeki okullara bakıyorum, hepsi birbirinin aynısı gibi aynı faaliyetler var. Ya, birçok ülkede ve dışarıyla bağlantısı yok. Öğrenci okula girdiği zaman o okulun artık o okula kendini ait hissediyor. Bizde öyle değil yani. Bizde elini kolunu sallayarak herkes okula geliyor. Çocuk işte nöbetçi öğretmen yakalamasın istediği zaman okuldan çıkıp raporun? ? yok. Yani bütün binalar, eğitim ortamı eşit düzenlenmeli, herkesin yararlanabileceği şekilde. İstanbul'da özel okulda okuyan çocuk da aynı şartlarda eğitim görmeli. Bizim köydeki bu belki biraz ütöp, ütöpik bir şey yani hani ama yapılmayacak bir şey değil. Nelere para harcadığı düşünülürse ülkemizde onlar çok rahatlıkla yapılır yani.” (Ö16)

Piyasa temelli gölge eğitim hizmetlerine atıf yapan “özel kurslarda fırsat eşitsizliği” kodu (n=2; MY1, Ö13) ile “akademik başarı farklılığı nedeniyle fırsat eşitsizliği” (n=2; Ö5, Ö6) daha az sıklıkta da olsa, ücretli hizmetlerin ve başarı odaklı sıralamaların gölge eğitim fırsatlarının belli gruplarda toplandığını ortaya koymuştur.

Bu doğrultuda özel kursların fırsat eşitsizliğine neden olduğunu bazı katılımcılar şu sözleriyle vurgulamışlardır;

“Özelde yapılan fırsat eşitliğini bozuyor.” (MY1),

“Devlet eliyle yürütülenler fırsat eşitliğini bir derece eee sağlamakta eee ama onun dışındaki gölge eğitim faaliyetine giren diğer tüm faaliyetler olumsuz yönde etkilemektedir.” (Ö13)

Diğer yandan akademik başarı farklılığının fırsat eşitsizliğine neden olduğu katılımcılar Ö5 ve Ö6 tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir;

“Şimdi gölge eğitim eee normalde eee hani Avrupa'da falan destek eğitimi deniliyor buna. Aushilfe. Yardımcı ders gibi bir anlamı var. Tamamen başarısız öğrenciler gölge eğitime gidiyor, tabi oluyor onu alıyor o eksikliğini gidermek için. Bizde daha çok böyle hani eee genç nüfusumuzun da çok olmasından dolayı tersi biraz iyi olanlar daha iyi olabilmek için gidiyor. Burada da iyi öğrenciyle yani başarılı öğrenciyle başarısız öğrenci arasındaki uçurum iyiden artmış oluyor.” (Ö5),

“Eee, sonuçta bu çocuklar hocam. Eee bir sınava girecekler. Sekizinci sınıftan ya da 12. Sınıftan sınava girecekler. Çocukların eee hepsi aynı sorulardan sınava girecekler. Şimdi çocukların bazıları tamam, her şeyi öğrenmiş eksikliğini gidermiş olarak gidecek ama bazıları da o eksikliği ile girdiği zaman orada bir eşitsizlik olmuş oluyor.” (Ö6)

Daha seyrek ifade edilmiş olan bazı alt temaların gölge eğitimin fırsat eşitliği üzerinde neden oldukları olumsuz yansımalarının tabloyu ayrıntılandıran kritik bulgular oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda *“başarılı çocukların geri plana atılması”* (n=1; Ö22), eğitim desteklerinin belli profildeki çocuklarda yoğunlaşmasıyla farklı başarı profillerinin belirlenemeyeceğini göstermiştir. Bununla birlikte *“eşit eğitim fırsatlarına erişememe”* (n=1; Ö20) temasının yalnızca ekonomik değil aynı zamanda kurumsal ve işleyişten kaynaklı engellerin de önemli etkenler olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Diğer yandan *“özel ders ve özel kurslarda fırsat eşitsizliği”* (n=1; Ö18) kodu, ücretli hizmet sunan gölge eğitim kanallarının da kendi içlerinde farklılaştığını vurgulamıştır. Benzer bir şekilde *“teknolojiye erişim kısıtı nedeniyle fırsat eşitsizliği”* (n=1; Ö9) eleştirisinin, dijital olanaklara erişimdeki uçurumu belirgin hale getirdiği, *“kariyer yaşantısında fırsat eşitsizliği”* (n=1; MY8) ifadesinin ise gölge eğitime erişimin uzun vadede mesleki yönelimleri etkileyebileceği çıkarımına ulaşılmıştır.

Tablodaki bulgular, genel çerçevede eşitsizliğin çok farklı etkenlerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda ekonomik durum, coğrafi koşullar ve ulaşım olanakları, gölge eğitime erişilebilirlik ve özel gölge eğitim kurumları ile devlet okullarındaki olanakların farklılığı gibi etkenlerin fırsat eşitliği üzerinde olumsuz yansımaları olduğu, ücretli kurs ve

özel derslerin ise fırsat eşitsizliğini derinleştiren unsurlar oldukları belirtilmiştir. Bu doğrultuda erişilen bulgular doğrultusunda gölge eğitimin fırsat eşitliği üzerinde iki yönlü bir durumu yansıttığı, ücretsiz ve devlet destekli seçeneklerin eşitliği desteklediği, ücretli seçeneklerin ise ayrışmayı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşleri, gölge eğitimin fırsat eşitliği üzerinde sosyoekonomik ve coğrafi farklılıklar kaynaklı, erişilebilirlik ve fiziki imkân eşitsizlikleriyle derinleşen ve ücretli kurs ile özel ders piyasasının çok boyutlu bir eşitsizlik ortamı ürettiğini, buna karşılık devlet okulları bünyesindeki ücretsiz kurs seçeneklerinin ise fırsat eşitliğini sağlayıcı bir ortam sunduğu saptanmıştır.

4.4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerine neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlere ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Bulgulara tablolar halinde ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Tablo 37: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Sosyal Etkenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Sosyal etkenler	Aileler arası etkileşim ve rekabet	6	MBY1, MY4, MY11, Ö1, Ö3, Ö18
	Aileler arası rekabet duygusu	2	Ö24, Ö25
	Devlet okullarının yetersizliği nedeniyle gölge eğitime kayış	2	Ö11, Ö12
	Sosyalleşme	2	Ö8, Ö9
	Her ailenin çocuğunu okutma isteği	1	MY2
	Eğitim düzeyi düşük aile yapısı	1	Ö26

Aile içi iletişimin düşük olduğu aile yapısı	1	Ö26
Ekonomik olanakları zayıf aile yapısı	1	Ö26
Ailelerin vicdani rahatlama arzusu	1	Ö25
Ücretsiz DYK kurslarının önemsenmeyişi	1	Ö24
Eğitim sisteminin yetersizliği	1	Ö23
Sportif ve kültürel faaliyetlere erişimde kolaylık	1	Ö22
Öğrenciler ve aileler arası rekabet duygusu	1	Ö21
Akran desteği ve motivasyonu	1	Ö21
Konu anlatımının öğrenci seviyelerine indirgenememesi	1	Ö20
Müfredatın ağırlığı	1	Ö20
Öğrenci ve sınıf mevcutlarının fazlalığı	1	Ö20
Coğrafik ve mekânsal koşullar	1	Ö19
Aile baskısı ile isteksiz öğrencinin yönlendirilmesi	1	Ö16
İnsanların başarılı olma arzusu	1	Ö15
Sınav sorularının zorluğu	1	Ö15
Meslek sahibi olup ekonomik özgürlüğe kavuşma hayali	1	Ö13
Öğretmenin ekonomik açıdan tatmin edilemeyişi	1	Ö12
Aile yönlendirmesi ve talebi	1	Ö10
Öğrencinin akademik yetersizlik inancı	1	Ö10
Çocuklar ve aileler arası etkileşim	1	Ö7

Okul ve sınıf kurallarının öğrenilmesi	1	Ö6
Okul ve sınıf ortamına adaptasyon	1	Ö6
Aileler çocukları okumak isterse gölge eğitime yönlendirmeli	1	Ö5
Her ailenin çocuğunu okutma/meslek sahibi yapma isteği	1	Ö5
Toplumda sportif kurslara tekdüze yönlendirme	1	Ö4
Ailelerin çocuklarını iyi yetiştirme isteği	1	Ö2
Okuyamamış ailelerin çocuklarını okutma isteği	1	MY11
Okumaya istekli öğrenciyi destekleme	1	MY10
Fırsat eşitliği sağlama amacı	1	MY10
Aile içi eğitimin yoksunluğu	1	MY9
Ailenin çocuğun eğitime ilgisizliği	1	MY9
Sanatsal ve sportif yetenekler yönüyle yönlendirme	1	MY8
Öğrenci ve velilerin gelecek beklentileri	1	MY8
Merkezi otorite tarafından tanınan izinler	1	MY7
Toplumsal etkileşim	1	MY7
Orta ve alt orta gelir grubundaki ailelerin çocuklarını okutma ve meslek sahibi yapma isteği	1	MY6
Toplumun kariyer beklentileri	1	MY5
Akademik eğitimin hayatı kazanma aracı olduğu inancı	1	MY3
Gelir adaletsizliği ve eşitsizliği	1	MY3
Öğrencinin başarılı olma isteği	1	MY2
Öğrencinin gelecek kaygısı	1	MY2
Akran etkisi	1	MY1
Ailelerin çocuklarına vakit ayıramaması	1	M2
Ailelerin ekonomik yetersizlikleri	1	M2
Sık okul değiştiren öğrenci faktörü	1	M2

Sık adres değiştiren öğrenci faktörü	1	M2
Toplumda özel öğretim kurumlarının sayısının arttırılması inancı	1	M1
Toplumda özel öğretim kurumlarının olması gerektiği inancı	1	M1
Toplumda okulların yetersizliği algısı	1	M1

Tablo 37’de yönetici ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerine neden olan sosyal etkenler hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, gölge eğitime yönelişi en çok “*aileler arası etkileşim ve rekabet*” in (n=6) tetiklediği saptanmıştır. Bu alt tema, yöneticilerden (MBY1, MY4, MY11) öğretmenlere (Ö1, Ö3, Ö18) kadar farklı katılımcılar tarafından yinelenmiştir. Tablodaki bulgular doğrultusunda aileler arası etkileşim ve rekabetin yanında “*Aileler arası rekabet duygusu*” (n=2; Ö24, Ö25), “*devlet okullarının yetersizliği nedeniyle gölge eğitime kayış*” (n=2; Ö11, Ö12) ve “*sosyalleşme*” (n=2; Ö8, Ö9) olmak üzere üç alt temanın daha öne çıktığı belirlenmiştir. Bu üç ayrı alt temanın, aile rekabetinin yarattığı baskıda, devlet okullarındaki eğitim açığı ile öğrencinin aidiyet duygusu ve akran çevresi arayışının birlikte etkili olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Aileler arası etkileşim ve rekabet konusunda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

“*Ya her şeyden önce işte dediğim gibi insanlarımız sosyal etkenler. Bir kere yani bu tarz kurumlar açıldığında herkes işte ben şu şu Ahmet çocuğunu şuraya gönderiyormuş. Ben de göndereyim. İnsanlar birbirlerini gaza getiriyorlar. O yüzden çok fazla talep oluyor diye düşünüyorum.*” (MBY1),

“*Ya bu sosyal etkenler şöyle, yani geçmişten günümüze, yani özellikle ekonomik durumu iyi olan veliler hep birbirine bakıyor. Haliyle birbirinden etkileniyor. Örneğin işte işte benim arkadaşımın çocuğu işte Bahçeşehir kolejine gidiyor işte ben de o koleje göndereyim. İşte benim çocuğum Fen lisesine gidiyor. Arkadaşları şu şu derslerden özel ders alıyor işte benim çocuğum geri kalmasın. Ben de çocuğuma özel ders aldırayım gibi bir şekilde bir baskı hissediyor olabilir bence veliler.*” (MY4),

“...Yani şimdi vatandaş çocuğunu özel derse gönderiyor, dershanesine gönderiyor işte. Bu günümüzde iletişim çağı yani diğer vatandaş bakıyor, o gönderiyor, e ben de göndermem lazım. Birbirinden etkileniyor yani şimdi veliler biliyorsunuz bir yarış içerisinde çocuğunu devamlı bir kıyaslama peşinde bu kıyaslama maalesef istemediğimiz şey ama onun çocuğu gidiyor, benimki gitmiyor. Sosyal alanda göre göre yani üzüm üzüme baka kara, baka baka kararır misali. Herkes böyle, bu dağ gibi büyüyor, herkes gönderiyor yani çocuğunu bir şekilde gölge eğitime, bu etkileşim sayesinde.” (Ö1),

“Onun çocuğu özel ders alıyor. Benim çocuğumun ne eksiki var benim çocuğum da özel ders alır” tarzında bir olayımız var herhalde. “İşte onun çocuğu işte A öğretmeninden ders aldı. Sınavda şu notu aldı, e benim çocuğum da o öğretmenden ders alırsa o notu alır” tarzında bir ebeveynler arasında bir inanç yapısı mevcut.” (Ö3).

Bu bağlamda *aileler arası rekabet duygusu* (n=2; Ö24, Ö25) alt teması, “diğer aileler yapıyorsa biz de yapmalıyız” mantığının ebeveynde belirgin olduğunu göstermiştir. Diğer yandan *devlet okullarındaki eğitimin yetersizliği nedeniyle gölge eğitime yönelim* (n=2; Ö11, Ö12) bulgusu, devlet okullarındaki eğitimin nitelik algısının düşmesiyle özel gölge eğitim desteği arayışının arttığını ortaya koymuştur. *Sosyalleşme* (n=2; Ö8, Ö9) “kursun sosyalleşme mekânı” olarak tanımlandığını ve bunda özellikle ergenlik dönemindeki akranlar arası bağların etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Devlet okullarındaki eğitimin yetersizliği nedeniyle gölge eğitime yönelimlerin olduğuna atıfta bulunan bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

“E tabii şimdi eğer okullarda yeterince eğitim verilseydi, herkese yetebilecek şekilde eğitim verilseydi bunca kurs bunca dersane açılmazdı. Örneğin kendi branşım hakkında yeterince eğitim verilseydi, etrafta bu kadar çok özel kurslar, İngilizce kursları olmazdı. Yine bu kadar çok özel ders veren kişi de çıkmazdı. Demek ki bir şekilde yetmiyor ki bunlar eğitimi destekleyici unsurlar olarak...varlar.” (Ö11),

“Ya ister istemez... yine iş şeye dönüyor, eğitim politikasına dönüyor sosyal etkenler derken yani sonuçta siz eğer eğitimi bir şekilde dolu dolu verirsiniz. Bunlara çok gerek kalacak bir durum yok ama eğitimi dolu dolu vermediğiniz takdirde yani daha doğrusu çocuğa işleyemediğiniz takdirde ister istemez bir şekilde yan dallar oluşmak zorunda ki...” (Ö12)

Bazı katılımcılar, kursu sosyalleşme mekânı olarak tanımladıklarını şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Sosyal etkenler... yani çocuğun bence yani hani bilimsel açıdan belki yetersiz olması ya da sosyal açıdan yetersiz olması. Yani sadece okuma yazma değil. Eğer ki o çocuk sosyallik açısından da kendini geride hissediyorsa onu sınıf içerisinde fark edebiliyoruz zaten. Onu da o şekilde desteklemeye çalışıyoruz. Okuma yazmada iyi olan ya da işte sosyallik açısından geride olan öğrenciler için gruplar oluşturarak genelde faaliyetlerde buluşturuyoruz. Onlarla beraber daha ileri düzeyde olan arkadaşlarını buluşturarak onları sosyallik açısından hani ileri düzeye taşımaya çalışıyoruz.” (Ö8),

“Yani herkes sonuçta hepimiz insanız, sosyalleşmek...Bizim de hani birinci derecede hakkımız sosyalleşerek öğreniriz ve sosyalleşilmesi lazım. Yani hani her şey eğitimden, okuldaki eğitimden ibaret olmamalı, yani belki bir çocuk akademik olarak iyi olamayabilir. Hani ne yaparsanız yapın iyi olamayabilir ama bir müzikte, bir halk oyunlarında, bir jimnastikte belki çok başarılı olacak. O yüzden bu fırsatların çocuklara verilmesi taraftarıyım.” (Ö9).

Tablodan elde edilen ancak az sıklıkta ifade edilen diğer bulguların tabloyla ilgili değerlendirmeleri anlamlandırdığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda aile içi dinamikler, ailelerin sosyoekonomik durumu ve beklentiler bağlamında her ailenin çocuğunu okutma ve meslek sahibi yapma isteği ve aileler isterse gölge eğitime yönlendirmeli (n=1; MY2, n=1; Ö5) temaları ailelerin beklenti ve düşüncelerini yansıttığı görülmüştür. Eğitim düzeyi, iletişimi düşük, ekonomik olanağı sınırlı aile yapısı (n=1; Ö26) temasıyla ailenin eğitim düzeyinin, ekonomik durumunun ve iletişim becerilerinin gölge eğitime yönelimi etkilediği, bununla

birlikte ailelerin vicdani rahatlama arzusu (n=1; Ö25), aile yönlendirmesi ve talebi ve öğrencinin “akademik yetersizlik” inancı (n=1; Ö10), ailelerin çocuklarına vakit ayıramaması, ekonomik yetersizlik, sık okul ve adres değişikliği (n=1; M2), orta ve alt gelir grubunun “okutma” hedefi (n=1; MY6), kariyer beklentileri (n=1; MY5), akademik eğitimin hayatı kazanma aracı olarak görülmesi ve gelir adaletsizliği (n=1; MY3), öğrencinin başarılı olma isteği ve gelecek kaygısı (n=1; MY2), akran etkisi (n=1; MY1), okumaya istekli öğrenciyi destekleme ve fırsat eşitliği sağlama amacı (n=1; MY10), okuyamamış ailelerin çocuklarını okutma arzusu (n=1; MY11), ailelerin çocuklarını “iyi yetiştirme” isteği (n=1; Ö2) temalarının da gölge eğitime yönelimi önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulardan dikkat çekici nitelikteki bazı bulgularla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir;

“Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olduğu öğrenci yani ailelerimizin öğrencileri genel olarak gölge eğitim faaliyetlerinde yoğun olarak bulunuyor. Şimdi gölge eğitim faaliyetine konu olan öğrencilerimizin genel olarak ailevi yapıları incelendiğinde ekonomik olarak sıkıntı yaşayan, aile içi iletişimin düşük olduğu, aileler, ailelerin eğitim düzeyinin düşük olduğu öğrenci yani ailelerimizin öğrencileri genel olarak gölge eğitim faaliyetlerinde yoğun olarak bulunuyor.” (Ö26),

“Toplum bağlamında sadece değerlendireceksek insanlar varını yoğunluğunu çocuklarının eğitimine harcamaya çok müsait ülkemizde. Yani neden? Çünkü bir sürü çeşitli sebeple okuyamamış bir alt kitle var. Yani buna bizim yaş grubumuz bile belki dahil olabilir. Ya da bizden öncekiler bizim anne baba yaş grubumuz bu arada tabii ki benim kaç yaşında olduğumu bilmiyorum ben böyle yaş grubuyum ama 35 yaşındayım ben yani 50'li yaştaki kişiler diyelim yani "Bizim imkânımız yoktu, okuyamadık sen oku" şeklinde bunu sıkça duyuyoruzdur yani toplumumuzun böyle mihenk taşı bir cümlesidir.” (MY11),

“Özellikle veli kanadında, aile kanadında, yani bizim toplumumuzda eğitime önem veriliyor büyük çoğunlukla. Dolayısıyla veliler, aileler hiçbir şey eksik yapmak ya da eksik bırakmış olmak istemiyorlar. Hu. Hal böyleyken sosyal ve kültürel anlamda insanları buna iten ana

faktörlerden bir tanesi çok da araştırmaları da mı yani araştırsalar da aslında alan uzmanı olmadıkları için konuyla ilgili çok da bir bilgileri olamayabilecek. Çünkü şimdi hangi veriyi biliyor, sınav sistemi nasıldır? AYT'de hangi konular var? Bizim çocuk Hukuk okuyacaksa hangi derslerden sorumlu? Yüzdelik ne? TYT'den ne gelir? E bilmiyorlar. Otomatikman "hiçbir şey eksik kalmasın, ya elimizden geldiği kadar destekleyelim" anlamında bu tarz faaliyetlere öğrencileri yönlendiriyorlar. Çünkü özellikle sosyoekonomik açıdan düşünüldüğünde eee orta gelir grubu ve ortanın altı için özellikle düşündüğünüzde eğitim bir çıkış kapısı. Çünkü üst düzeyler aslında konuyu çok da umursamayabiliyor. Neden? E Vakıf Üniversitesi var. Oraya alalım diyor. "Benim şurada şirketler var. Onlardan bir tanesinin başına geçer. Çocuk üzülmesin" diyor. İu yani dolayısıyla bu konu özellikle orta ve orta altı gelir düzeyine sahip eee aileler için daha böyle hayatlarının merkezinde bir konu oluyor. Çünkü öğrencinin kendi geleceğini bir şekilde garanti altına alması lazım. Onlara verebileceği en büyük destek bu. Yani iş açma şansları çok zor. E verebilecekleri, geleceği için öğrencinin verebilecekleri maddi imkanları çok sınırlı. Ya bu işi eğitimle halletmeye çalışıyorlar." (MY6).

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde, okul ve kurum koşulları ile müfredat ve sınıf ortamı gibi etkenler bağlamında ulaşılan bulgular, *eğitim sisteminin yetersizliği* (n=1; Ö23), *konu anlatımının seviyeye indirgenememesi*, *müfredatın ağırlığı*, *kalabalık sınıflar* (n=1; Ö20), *coğrafi ve mekânsal kısıtlar* (n=1; Ö19), *okul ve sınıf kurallarının öğrenilmesi ve ortama adaptasyon* (n=1; Ö6), *ücretsiz DYK'nın önemsenmeyişi* (n=1; Ö24), *toplumda özel öğretim kurumlarının sayısının artırılması ve olması gerektiği ve devlet okullarının yetersizliği algısı* (n=1; M1) gibi bulgular da okul, müfredat ve sınıf ortamı gibi faktörlerin gölge eğitime kayışta etkin rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulardan dikkat çekici nitelikteki bazı bulgularla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir;

"Şimdi mesela biz köyde öğretmenlik yaptığımız için gölge eğitimi daha böyle nasıl söyleyeyim, hayvanlar üzerinden bile verebiliyoruz. Ama tabi şehirde olsaydı bu daha farklı olacaktı ya da şehirden gelen öğrencilerimiz var. Şu anda o diyor ki "ben İngilizce

biliyorum" öteki de diyor ki "ama ben de süt sağmayı biliyorum". Hani o yüzden farklılık gösterebiliyor, öyle söyleyeyim." (Ö19),

"Daha fazla arttırılmasını, dershanelerin özel öğretim kurslarının artması veya çok fazla öğrenci...öğrenci, velilerin çocuklarını özel derslere yönlendirmedeki sebep olabilir. Artı eğitim kurumları, özel öğretim kurslarının olması gerektiği inancı olduğu için belki sebep oluyordur bu faaliyetlere. Ya okulların belki yetersiz görülmesi, yani toplumda böyle bir hani okullar yetersiz." (M1).

Diğer yandan tablodaki bulgular, sınav ve başarı odaklı davranma algısının toplumda gölge eğitime yönelimi etkilediği belirlenmiştir. Bu kapsamda *insanların başarılı olma arzusu ve sınav sorularının zorluğu (n=1; Ö15), meslek sahibi olup ekonomik özgürlüğe kavuşma hayali (n=1; Ö13), öğretmenin ekonomik açıdan tatmin edilemeyişi (n=1; Ö12)* gibi alt temaların bu durumu doğruladığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan dikkat çekici nitelikteki bazı bulgularla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir;

"Bunun dışında... çocuk zaten, yani aslında sadece çocukla da bitmiyor. Öğretmeni de baz almak gerekiyor. Öğretmeni siz doyuma ulaştırmazsanız ister istemez başka kaynaklara başka yollara başvurmak zorunda kalıyor yani. Doyuma ulaşmak için." (Ö12),

"İnsanlar başarılı olmak istiyorlarsa bunlara gidecekler. Neden olan sosyal etkenler? Bizde müthiş derecede sınav sistemi var hocam yani sınav sistemi olduğu müddetçe ve bu sorular zorlandığı müddetçe yani bu gölge eğitimi olması gerekiyor. Yani bence daha önce dershaneler vardı. Aktif bir şekilde yasal olarak çalışırken şu anda illegal yollarla dershaneler devam ediyor. Yani bunun en büyük nedeni illegal olmasının en büyük nedeni soruların daha zorlaşması." (Ö15).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde akran etkisi, sosyalleşme ve sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklere erişimdeki sınırlılık gibi etkenlerin de gölge eğitime kayışları etkilediği saptanmıştır. Bu doğrultuda, *öğrenciler ve aileler arası rekabet, akran desteği ve motivasyonu (n=1; Ö21), sportif ve kültürel etkinliklere erişim kolaylığı, toplumda sportif*

kurslara tekdüze yönelim (n=1; Ö22, n=1; Ö4), sanatsal ve sportif yeteneklere göre yönlendirme ve gelecek beklentileri (n=1; MY8), toplumsal etkileşim ve “merkezî izinler” in sağladığı meşruiyet (n=1; MY7) alt temalarının da bu durumu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulardan dikkat çekici nitelikteki bazı bulgularla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir;

“Sosyal etkinlik olarak yani eee gölge eğitimi daha zayıf yok diyemem var sporsal etkinlikler biliyoruz sporsal etkinlikler yahut ta güzel sanatlar eğilimi olanların ki bunlarda da daha çok işte yine maddi imkanların çoğu fazla olanların daha kaliteli eğitim aldığını gözlemleyebiliyoruz.” (MY8).

Tablodaki bulgular arasında öğrenci özellikleri ve okul iklimi ile ilgili etkenlerin de bulunduğu saptanmıştır. Bu kapsamda öğrencinin akademik yetersizlik inancı (öz-yeterlik algısı) (n=1; Ö10), çocuklar ve aileler arası etkileşim (n=1; Ö7), aile baskısı ile isteksiz öğrencinin yönlendirilmesi (n=1; Ö16), aileler çocuklarını iyi yetiştirme ve okumaya teşvik etme (n=1; Ö2), okumaya istekliyi destekleme (n=1; MY10) gibi alt temaların öğrenci özelliklerinin gölge eğitime neden olan etmenler arasında bulunduğu görülmüştür.

Bu bulgulardan dikkat çekici nitelikteki bazı bulgularla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir;

“Ya bir kere normal akademik kurslara gelen öğrencilerin başarısı. Aileler onları yine başarılı olmak için itiyorlar buraya. Bazıları da bu akademik kurslar haricindekilerde çocuk evden uzak dursun. Yani ailenin görüşü. Daha geç gelsin eve. Başımız daha az ağrısın anlamında yapılıyor. Çok az bir miktar öğrenci bunu severek yapıyor. Yani isteyerek geliyor, öyle söyleyebilirim size hocam.” (Ö16),

“Sosyal etkenler? ... Öğrenci kendisini belki daha yeterli görmediği için.” (Ö10).

Bulgular, temalar arası ilişkiler bağlamında incelendiğinde aile rekabeti, örgün eğitim sistemindeki açıklar ile akran çevresi ve sosyalleşme boyutlarında ulaşılan bulgularda bir yoğunlaşmanın bulunduğu, bu bağlamda ailelerin karşılaştırmalı durumlarla ilgili yaşadıkları kaygı ve gelecek beklentilerinin (MBY1, MY4, MY11, Ö1, Ö3, Ö18) gölge

eğitime güçlü bir yönelime neden olduğu, bu yönelimi, devlet okullarındaki nitelik eksikliği (Ö11, Ö12, Ö23) ve akran çevresinin sürükleyiciliği (Ö8, Ö9, Ö21) gibi nedenlerin arttırdığı saptanmıştır. Bununla birlikte az sıklıkta ifade edilmiş olsalar da *müfredatın ağırlığı ve kalabalık sınıflar* (Ö20) ve *coğrafi erişim* (Ö19) gibi sistem kaynaklı koşullarla birlikte *öğretmenlerin ekonomik doyumu* (Ö12) ve *DYK'nın değer görmemesi* (Ö24) gibi uygulamayla ilgili sahadaki gerçekliklerin de gölge eğitime yönelime neden olduğu belirlenmiştir. Böylece gölge eğitimin, yalnızca “başarı” değil; “statü rekabeti”, “fırsat eşitliği arayışı”, “sosyalleşme ve yönlendirme” gibi çok yönlü toplumsal beklentilerle de ilintili olduğu değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılan tüm bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde gölge eğitime yönelişin ağırlıklı olarak *aileler arası rekabet* ve *ailenin toplum içerisinde yer edinme arayışı* gibi etkenler tarafından şekillendiğini, bununla birlikte aynı şekilde *devlet okullarında verilen eğitimin yetersizliği* ile *akran ve sosyalleşme ağları* ve az sıklıkta ifade edilmiş ancak tablodaki bulguları anlamlı hale getiren müfredat baskısı, coğrafi erişim, öğretmen ve doğrudan ekonomik motivasyonlar gibi pek çok etkenin önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 38: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Kültürel Etkenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	<i>n</i>	Katılımcı Kodu
Kültürel etkenler	Herhangi bir fikrim yok	4	MY4, MY9, Ö7, Ö23
	Aileler arası rekabet duygusu	3	Ö2, Ö11, Ö15
	Her ailenin çocuğunu okutma/meslek sahibi yapma isteği	2	MY8, Ö13
	Kültürel alışkanlık ve zorunluluk duygusu	2	Ö11, Ö18
	Aileler arası etkileşim ve rekabet	2	MY5, Ö12
	Yerleşik alışkanlıklar	1	Ö25
	Değişen alışkanlıklar	1	Ö26
	Ailelerin statü vurgusu	1	Ö25
	Alışkanlıklar ve yerleşik söylemler	1	Ö24
	Özenti duygusu	1	Ö22
	Ailelerin çocuklarını eğitimi bireyler yapma çabası	1	Ö21
	Ailelerin çocuklarını okutma çabası	1	Ö20
	İçinde bulunulan yöresel koşullar	1	Ö19
	Kültürel bir etken yoktur	1	Ö16
	Öğrenciler arası etkileşim ve paylaşım	1	Ö15
	Ailelerin kültürel statüsü	1	Ö12
	Öğrencinin kendini ifade etme arayışı	1	Ö10

Yöre halkıyla etkili iletişim	1	Ö9
İçinde yaşanılan kültürel ortam	1	Ö8
Ailenin kültür seviyesi	1	Ö8
Yöre kültürünü tanııtma amacı	1	Ö6
Kültürel değerlerin gölge eğitim yoluyla aktarılması arzusu	1	Ö5
Spor faaliyetlerine yönelik toplumsal algıda değişim	1	Ö4
Ailenin çocuğuna prestijli meslek edindirme çabası	1	Ö3
Aileler arası çocuklarını kıyaslama duygusu	1	Ö1
İhtiyaç duygusu	1	MY11
Sanatsal ve sportif yetenekleri açığa çıkarma	1	MY10
Ailenin çocuğuna iş garantili meslek edindirme çabası	1	MY8
Bireylerin bilgiyle donanma ve kendini geliştirme arzusu	1	MY7
Ailelerin sorumluluklarını devretme duygusu	1	MY7
Toplumun eğitime verdiği değer ve önem	1	MY6
Toplumun beklentileri	1	MY5
Bilginin ticarileşmesi	1	MY3
Ebeveynin vicdani rahatlama arzusu	1	MY3
Coğrafik bölge ve şehirlere göre eğitime verilen değişken önem	1	MY2
Belirli gün ve haftalar ile kulüp etkinlik kutlamaları	1	MY1
Ev ortamında özel derste mahremiyet kaygısı	1	MBY1
Ebeveynin şehir ve çalışma hayatı	1	MBY1
Çocuğun hayatını sürdürdüğü kültürel ortam	1	M2
Şehirlerin kültürel yapısına göre eğitime verilen değişken önem	1	M1

Gölge eğitimin ortaya çıkmasında birçok toplumsal ve yapısal unsur rol oynasa da kültürel etmenler bu olgunun gelişiminde belirleyici bir yere sahiptir. Toplumların eğitim anlayışı, başarıya yüklenen anlam, ailelerin çocuklarından beklentileri ve sınav odaklı zihniyet gibi kültürel dinamikler, öğrencileri okul dışı desteklere yönelten temel faktörler arasında yer alır. Bu bağlamda gölge eğitim, yalnızca akademik eksikleri kapatmaya yönelik bir uygulama olmaktan çıkarak kültürel değerler, rekabetçi toplum yapısı ve statü kazanma arzusu gibi unsurlarla beslenen bir eğitim pratiğine dönüşmektedir. Bu girişim hem bireylerin eğitim yolculuğunu hem de toplumların eğitim sistemlerine bakışını derinden etkileyen bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Aileler arası rekabet, gölge eğitimin yaygınlaşmasında önemli bir itici güç olarak görülmektedir. Pek çok toplumda ebeveyn, çocuklarının akademik başarısını kendi sosyal statülerinin bir yansıması olarak değerlendirir ve bu durum aileler arasında görünmez bir başarı yarışını tetikler. Bu rekabet ortamında aileler, çocuklarının diğer öğrencilerden geri kalmaması ya da mümkünse daha öne geçmesi için özel ders, kurs, etüt ve birebir eğitim gibi gölge eğitim uygulamalarına yönelmektedir. Böylece gölge eğitim, yalnızca bireysel bir tercih değil, aileler arası rekabetin beslediği kültürel bir zorunluluk hâline gelir. Sonuç olarak bu süreç, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda akademik başarının toplumsal prestij elde etmede kullanılan bir araç hâline gelmesine de zemin hazırlar. Katılımcı Ö2 aileler arası rekabetin gölge eğitime etkisini şu sözlerle dile getirmiştir;

“Yani kültürel etkenler, yani yani bütün diğer hani çocukların giden çocukların bu gölge eğitim faaliyetlerine giden çocuklara baktığımızda ailelerin de hani benim çocuğum acaba neden bu faaliyetlere katılmasın düşüncesiyle bu gölge faaliyetlere hani gitme sanki zorunluluğu varmış gibi düşünülmekte...”

Her aile doğal olarak çocuğunu meslek sahibi yapma arzusu taşımaktadır. Bu da gölge eğitimin yaygınlaşmasına zemin hazırlamaktadır (MY8). Kültürel alışkanlıklar, bir toplumun uzun süre içinde geliştirdiği, kuşaktan kuşağa aktarılan ve bireylerin günlük

yaşamında doğal bir davranış biçimi hâline gelen ortak tutum ve pratiklerdir. Bu alışkanlıklar; insanların nasıl düşündüğünü, olaylara nasıl tepki verdiğini, hangi değerleri önemsedğini ve hangi davranışları normal kabul ettiğini belirler. Yeme-içme biçimlerinden eğitim anlayışına, iletişim tarzından aile ilişkilerine kadar geniş bir yelpazede görülebilen kültürel alışkanlıklar, toplumun kimliğini şekillendirir ve bireylerin sosyal yaşam içinde uyum sağlamasında önemli bir rol oynar. Kültürel alışkanlıklar ebeveynin çocuklarını gölge eğitime yönlendirmelerinde aktif bir rol oynayabilmektedir (Ö18).

Statü, bir bireyin toplum veya belirli bir sosyal grup içindeki konumunu, saygınlığını ve değerini ifade eden bir kavramdır. Hem resmi hem de gayri resmi biçimlerde ortaya çıkabilen statü, bireylerin toplum içindeki yerini belirler ve sosyal ilişkilerde rehberlik eder. Statü, bireyler için önemlidir çünkü toplumsal kabul ve aidiyet sağlar, motivasyonu artırır ve ekonomik veya sosyal kaynaklara erişimde avantaj sunar. Ayrıca, toplumun düzenli işleyişinde ve rollerin belirlenmesinde kritik bir rol oynar. Bu nedenle, insanlar hem kendi statülerini korumak hem de yükseltmek için çeşitli çabalar gösterirler; örneğin eğitimde başarılı olmak, statüyü artırmanın en etkili yollarından biri olarak kabul edilir. Ö25 ailelerin statü endişesinin gölge eğitime nasıl zemin hazırladığını şu sözlerle dile getirmektedir;

“...Yani hani çocuk bir dershaneye gitsin mutlaka bir özel ders alsın sanki hani çocuğun ihtiyacından çok böyle biraz daha işte "Benim çocuğum da şu dershaneye gidiyor, filan demek gibi bir sistematik şey oluştu maalesef”.

Öğrenciler arasında oluşan özenti duygusu da gölge eğitim kurumlarına yönelme noktasında belirleyici olabilmektedir (Ö22). Öğrenciler arasındaki etkileşim, gölge eğitimin yaygınlaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Sınıf ortamında öğrenciler, arkadaşlarının başarı düzeyini gözlemler ve karşılaştırmalar yapar; bu durum hem rekabeti artırır hem de kendi eksiklerini fark etmelerini sağlar. Arkadaş çevresinde “bu dersi almayan geride kalır” veya “özel ders alan daha başarılı olur” gibi algılar oluştuğunda, öğrenciler ve aileler gölge

eğitim hizmetlerine yönelme eğilimi gösterir. Dolayısıyla öğrenciler arası etkileşim, yalnızca akademik performansın paylaşılmasını değil, aynı zamanda sosyal baskı ve motivasyon yoluyla gölge eğitimin tercih edilmesini de tetikleyen bir faktör olarak ortaya çıkar. Ö15 öğrenciler arası etkileşimin gölge eğitime etkisini şu sözlerle dile getirmiştir;

“Vallahi hocam burada çevremizden duyduğumuz kadarıyla, yani genellikle başarılı olan çocuklar "Ya sen nasıl başarılı oldun? Ben dershaneye gittim ben DYK kursuna gittim. Ben günde şu kadar soru çözdüm işte online şu eğitim kurumundan destek aldım" gibi sözlerden dolayı gölge eğitim teşvik ediliyor.”

Ailelerin kültürel statüsü, ebeveynin eğitim düzeyi, mesleki konumu, sosyal çevresi ve sahip oldukları değerler gibi unsurların bir birleşimiyle oluşan toplumsal konumlarını ifade eder. Bu statü, ailelerin çocuklarının eğitime yaklaşımını ve eğitimle ilgili kararlarını doğrudan etkiler. Yüksek kültürel statüye sahip aileler, genellikle akademik başarıyı ve eğitim yoluyla sosyal prestij kazanmayı öncelikli görür; bu nedenle çocuklarını desteklemek için özel dersler, kurslar ve etütler gibi gölge eğitim imkânlarına yönelme eğiliminde olurlar. Öte yandan, kültürel statüsü daha düşük aileler, çocuklarının eğitimde geride kalmasını önlemek veya fırsat eşitsizliğini azaltmak amacıyla gölge eğitime başvurabilir. Böylece ailelerin kültürel statüsü, gölge eğitimin tercih edilmesinde hem motivasyon hem de erişim açısından belirleyici bir rol oynar. Ö12 ailelerin kültürel statüsü ile gölge eğitim ilişkisine dair şu sözleri sarf etmiştir;

“Şimdi işin açıkçası Türk toplumunda şöyle bir şey daha var. Sosyal, yani kültürel baktığımız zaman ister istemez sınıfsal ayrım olmasa dahi sınıfsal bir ayrım var. Yani üst sınıfta olan aileler eğer ister istemez çocuğunda var olsa da olmasa da ihtiyacı olsa da olmasa da çocuklarına mutlaka bir gölge eğitim aldırıyorlar.”

Öğrenciler çoğu zaman kendilerini iyi ifade edebildikleri kimliklerini ortaya koyabildikleri ortamlarda bulunmak isterler ve bu konuda bir arayış içindedirler. Bu türde bir arayış zaman zaman öğrencileri gölge kurumlarına yönlendirebilmektedir (Ö10). Okulun çevresi ile etkili iletişim öğrenci ve velilerin gölge eğitim kurumları yerine kamu okullarını tercih etmelerinde etken bir rol oynayabilir:

“Ee yani ilk başlarda hani velilerle eğer düzgün bir şekilde iletişime geçerseniz kesinlikle hani bu şekilde anlatırsanız "bizim okulumuzda böyle eğitimler var". Hani "sizin çocuğunuz bundan faydalanmak isteyebilir" şeklinde ben sıkıntı yaşayacaklarını zannetmiyorum açıkçası. Hani düzgün ifade etmek lazım”. (Ö9).

Kültürel ortam, bireylerin içinde yetiştiği değerler, inançlar, gelenekler ve sosyal normlardan oluşan yaşam çevresidir ve yaşantımız üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu ortam, nasıl düşündüğümüzü, nasıl davrandığımızı, olaylara nasıl tepkiler verdiğimiz ve hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu belirler. Gündelik alışkanlıklarımızdan eğitim ve çalışma anlayışımıza, aile ilişkilerimizden iletişim tarzımıza kadar birçok unsur kültürel çevre tarafından şekillendirilir. Ayrıca kültürel ortam, bireyin kimlik gelişiminde yönlendirici bir rol oynar; hangi değerlerin önemli olduğunu, hangi hedeflerin peşinden gidileceğini ve toplum içinde nasıl bir yer edinileceğini büyük ölçüde belirler. Kısacası kültürel ortam, yaşam biçimimizi, düşünce kalıplarımızı ve toplumsal ilişkilerimizi derinden etkileyen temel bir unsurdur.

Kültürel ortam, toplumun eğitim anlayışını, başarıya yüklediği anlamı ve çocuk yetiştirme pratiklerini şekillendirdiği için gölge eğitime yönelimi doğrudan etkileyen bir unsurdur. Başarıyı yüksek statü, saygınlık ve gelecekte güvence olarak gören kültürel yapılar, aileleri çocuklarını daha iyi konuma getirecek her türlü ek desteğe yöneltir. Bu ortamda sınav odaklı düşünme, rekabeti normalleştirme ve “başarı her şeydir” anlayışı yaygınlaştıkça gölge eğitim bir ihtiyaç gibi algılanır. Toplumun genel eğitim alışkanlıkları, ailelerin birbirlerini örnek alması ve çocuklar üzerindeki sosyal baskı, okul dışı desteklerin zorunluymuş gibi

görülmesine neden olur. Böylece kültürel ortam, gölge eğitimin hem neden ortaya çıktığını hem de neden sürekli daha çok talep edildiğini belirleyen temel faktörlerden biri hâline gelir (Ö8).

Ailenin kültür seviyesi, çocukların eğitimine bakış açısını ve eğitimle ilgili alınan kararları doğrudan etkilediği için gölge eğitimle güçlü bir ilişkiye sahiptir. Kültür seviyesi yüksek olan aileler, eğitimi toplumsal statüyü koruma ve artırma aracı olarak görür; akademik başarının geleceği belirleyeceğine inanırlar. Bu nedenle çocuklarının okul dışında da destek almasını doğal ve gerekli bir yatırım olarak değerlendirirler. Özel ders, kurs ve etüt gibi gölge eğitim uygulamalarına daha kolay ve daha istekli şekilde yönelirler. Buna karşın kültür seviyesi düşük aileler de çocuklarının geri kalmasını önlemek ya da sosyal hareketlilik sağlamak amacıyla gölge eğitime başvurabilir; ancak ekonomik ve kültürel imkânlar erişimi sınırlayabilir. Sonuç olarak, ailenin kültür seviyesi, gölge eğitime olan ihtiyacı algılama biçimini, bu hizmetlere ulaşma kapasitesini ve bu tür desteklere verilen önemi belirleyen temel bir faktördür. Katılımcı Ö8, gölge eğitime neden olan etmenlerden biri olarak ailenin kültür seviyesini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Kültürel etkenler belki bu ailenin kültür seviyesinden kaynaklı etkenler olabilir”*.

Bazı öğrenciler için yöre kültürünün tanıtımı oldukça önem verdikleri bir husus olabilmektedir. Bu bağlamda yöre kültürünü tanıtıcı faaliyetlere ilişkin kurslar da öğrencileri gölge eğitime yönelten bir etmen niteliği taşıyabilmektedir (Ö8). Gölge eğitim, temel amacı akademik başarıyı artırmak olsa da kültürel değerlerin aktarılmasında dolaylı olarak önemli bir rol oynayabilir. Öğretmen–öğrenci etkileşiminin daha yakın olduğu özel dersler ve kurs ortamları, öğrencilere yalnızca bilgi değil, aynı zamanda çalışma disiplini, sorumluluk bilinci, rekabet anlayışı ve başarıya verilen önem gibi kültürel değerleri de aktarır. Ailelerin eğitimden beklentileri ve toplumun başarıya yüklediği anlam, gölge eğitim süreçlerinde öğrencilere davranış modeli olarak yansır. Bu durum, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında benimseyecekleri değerlerin şekillenmesine katkı sağlar. Böylece gölge eğitim, doğrudan amaçlamasa bile kültürel değerleri güçlendiren ve yeni kuşaklara taşıyan

bir araç hâline gelir. Katılımcı Ö5 gölge eğitimin kültürel değerlerin aktarılmasındaki rolünü şu sözlerle açıklamıştır;

“Bu kültürel alanla ilgili gölge eğitimini doğurur aslında o da gerekli bir şey aslında. Yani hani kültürünü, örfünü, adetini bilmeyen bir genç ileride belli bir seviyeye geldiğinde aslında yozlaşmaya en büyük adaydır. Dolayısıyla hani kültürel etkinlikler gerekli. Onları dikkate alarak bir gölge eğitiminin oluşturulması... Ne örnek verebiliriz? Mesela benim aklıma gelen bir projeydi bu. Hani alanımla ilgili de gölge eğitim deyince illa ki çocukları DYK kursunda matematiğinin netini arttırmak ya da işte İngilizceyi daha iyi konuşmasını sağlamak değil. Bir yardımlaşmayı öğretmek onlara o anlamda da işte mesela bir sınav olduğunda 3-5 tane öğrenciyi görevlendirip arabasıyla bilmediği işte bir üniversiteye gidecek ama çocuğunu da yetiştirecek ilçelerden gelmiş bir sürü şey oluyor. Sınav görevine giderken biliyoruz biz. Kaygılı oluyor. Bunları genelde haberlerde biz polis ya da eee Polisler oluyor. Bir başka polisler genelde yetiştirmeye çalışıyor ama orada durup hangi fakülte şu deyip ona yol gösterip göstermeyi öğretmek, bunun eğitimini vermek, gölge eğitimdir ve yardımlaşmayı gösterir. Dinimizde de yeri var. Adres sorana elinden tutup adrese kadar götürmek sevap bir şeydir. Sünnette de yeri var. Bunun gibi hani kültürel etkinliklere bağlı gölge eğitimi de verilmeli. O zaman daha iyi insan, yani sadece başarılı bir insan değil, iyi bir insan yetiştirmiş oluruz.”

Spor faaliyetleri, eğitim sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimine önemli katkılar sağlar. Düzenli spor yapmak, öğrencilerin sağlıklı bir beden yapısı geliştirmesine yardımcı olurken, aynı zamanda disiplin, öz kontrol, takım çalışması, sorumluluk alma ve hedef belirleme gibi yaşam becerilerini güçlendirir. Sporla uğraşan öğrenciler, stresle başa çıkmada daha başarılı olur ve akademik performanslarını olumlu yönde etkileyen daha yüksek bir motivasyon düzeyi kazanırlar. Okul ortamında spor etkinliklerinin desteklenmesi, öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirerek aidiyet duygusunu artırır ve sağlıklı bir eğitim atmosferi oluşturur. Bu

yönleriyle spor faaliyetleri, eğitimin yalnızca akademik yönünü değil, bütünsel gelişimi destekleyen vazgeçilmez unsurlardan biridir. Katılımcı Ö4 spor faaliyetlerine dönük toplumsal algıda değişim yaşandığını şu sözlerle ifade etmiştir;

“Şimdi Gölge eğitimi yaparken mesela voleybol takımı yaptığın zaman bazı aileler voleybolda bayanları gönderdiğimizde bu eskiye oranla düşüktü, kültürel yapısını oluşturuyordu. Çünkü giyim kuşam konusunda biraz sıkıntıydı. Ne kadar kültürel değerlendirsek de artık yani çok fazla artık bunu sorun etmemeye başladılar. Ama yine küçük çapta var. Bu hakkında düşüncelerin böyle artık çok büyük eskisi gibi değil, yeni yeni insanlar yeniden değiştirebiliyor fikirlerini.”

Prestijli meslekler, toplumda yüksek saygınlık, güven ve sosyal statü sağlayan meslekler olarak kabul edilir ve bireylerin hem sosyal hem de ekonomik yaşamlarında önemli avantajlar sunar. Bu tür meslekler, genellikle iyi gelir, iş güvencesi ve kariyer ilerleme fırsatlarıyla ilişkilendirilir; bu nedenle bireyler için geleceğe yönelik güvence ve istikrar anlamına gelir. Ayrıca prestijli meslekler, kişinin toplumdaki itibarını artırarak sosyal çevresini genişletmesine ve daha güçlü bir konum elde etmesine katkı sağlar. Aileler ve bireyler, bu mesleklerin getirdiği saygınlık nedeniyle eğitim ve kariyer planlarını çoğu zaman bu doğrultuda şekillendirir. Sonuç olarak, prestijli meslekler hem bireysel hedefler hem de toplumsal beklentiler açısından önemli bir yere sahiptir. Katılımcı Ö3 ailelerin çocuklarına prestijli meslek edindirme çabasının gölge eğitime neden olan etmenlerden biri olduğunu ileri sürmüştür;

“Toplumumuzun kültürü başarılı öğrenciyi sevdiği için, kültür olarak toplum olarak biz başarılı öğrenciyi sevdiğimiz için ve işte "Ne oldun?" işte şeyi severiz. Ne severiz? Tıp okuyan öğrenciyi, Mühendislik okuyan öğrenciyi severiz. O yüzden de işte benim çocuğum Tıp kazandı. Benim çocuğum Mühendisliği kazandı işte ne yaptı işte çok çalıştı, nasıl çalıştı

işte özel ders aldı, dershaneye gitti. Bu yani olayımız o yoksa bir öğrencinin özel ders alıp da ha işte ne olabilir işte yeteneği varsa o alanlarda özel ders alıp yerleşebiliyorsa bir avantaj sağlayabilir. Ama onun dışında bizim genelde hani çocuk. Ne diyeyim? Imm ne okumak isteyebilir? Ziraat okumak isteyip de özel ders aldırان bir toplum bünyemiz yok ne yazık ki çocuğa.”

Katılımcı MY11 zamanla özel dersin bir ihtiyaç gibi hissedildiğini ifade etmiş ve bu ihtiyaç hissinin kültürel bir boyut kazandığını, zamanla eğitim kültürünün bir parçası haline geldiğini ifade etmiştir. Katılımcıya göre kültürel temelde hissedilen bu ihtiyaç gölge eğitime zemin hazırlayan etmenlerden biridir;

“Yani bizim kültürümüzde böyle bir şey var mıydı acaba? Yoktu bence yani özel ders diye ya da özel kurs diye bir şeyimiz yoktu bizim. Çocuk okula giderdi, okulda öğrenirdi ve gelirdi. Aslında bu bizim yani herhangi bir kültürel etkenimizin buna sebep olduğunu düşünmüyorum. Tamamen... ihtiyaçtan kaynaklı bir faaliyet olmuş bu gölge eğitim.”

Ailelerin çocuklarını akademik olarak kıyaslaması, çocukların duygusal ve zihinsel gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratan bir yaklaşımdır. Bu tür karşılaştırmalar, çocukta yetersizlik duygusu, özgüven kaybı ve başarısızlık korkusu oluşturabilir. Sürekli başkalarıyla ölçülmek, çocuğun kendi yeteneklerini keşfetmesini engelleyerek içsel motivasyonunu zayıflatır; başarıyı bir öğrenme süreci olarak değil, baskı altında elde edilmesi gereken bir zorunluluk olarak görmesine neden olur. Ayrıca kıyaslama, kardeşler ve akranlar arasında rekabeti artırarak ilişkilerin zedelenmesine yol açabilir. Uzun vadede bu durum, çocuğun eğitimden soğumasına, stres düzeyinin artmasına ve psikolojik sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Bu nedenle ailelerin çocuklarını destekleyici, bireysel farklılıkları gözetan bir tutum benimsemesi büyük önem taşır. Katılımcı Ö1 bu durumu şu sözlerle özetlemiştir;

“Yani bizim hani kültürümüz gerçekten biraz öğrencilerimizi veliler olarak da öğretmenler olarak da kıyaslama kültürü bizde çok fazla. Yani bu kıyaslama kültürü fazla oluyor işte onun çocuğu öyle benimki niye böyle değil yani kimse hani çocuğunu şeyini tam olarak hep duygusal yaklaşıyoruz. O yüzden bizim kültürümüzde duygusallık ağır bastığı için yani bu faaliyetlere de neden olması çok doğal”

Sanatsal ve sportif becerileri eğitim yoluyla açığa çıkarmak, öğrencilerin yalnızca akademik değil, bütünsel gelişimini desteklediği için büyük bir öneme sahiptir. Eğitim ortamında sanat ve sporla tanışan çocuklar, yaratıcılık, özgüven, problem çözme, disiplin, takım çalışması ve duygusal ifade gibi temel yaşam becerilerini geliştirme fırsatı bulur. Bu alanlarda kendini keşfetmek, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanımlarına yardımcı olarak kişisel kimlik oluşumunu güçlendirir. Ayrıca sanat ve spor, öğrencilerin stresle başa çıkmasını kolaylaştırır, okula karşı motivasyonlarını artırır ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkiler. Bu nedenle eğitim sürecine dahil edilen sanatsal ve sportif etkinlikler, bireyin potansiyelini ortaya çıkaran ve yaşam boyu sürecek kazanımlar sağlayan önemli bir unsurdur. Katılımcı MY10 sanatsal ve sportif yeteneklerin ortaya çıkartılmasına dönük arzunun öğrencileri ve velileri farklı gölge eğitim kurumlarına yönlendirdiğini ileri sürmüştür.

Bilgiyle donanma ve kendini geliştirme arzusu, bireyin hem kişisel hem de toplumsal yaşamda başarılı olabilmesi için temel bir gerekliliktir. Bilgi sahibi olmak, kişinin olaylara geniş bir perspektiften bakmasını sağlar, doğru kararlar verebilmesine yardımcı olur ve değişen dünyaya uyum kapasitesini artırır. Kendini geliştirme arzusu ise bireyi sürekli öğrenmeye, yeteneklerini ilerletmeye ve karşılaştığı zorluklara daha etkin çözümler üretmeye yönlendirir. Bu özellikler, bireyin özgüvenini güçlendirirken aynı zamanda iş ve sosyal yaşamda daha güçlü bir konum elde etmesini sağlar. Ayrıca bilgiyle donanmış ve öğrenmeye açık bireyler, toplumun gelişimine katkıda bulunur; yeniliklere öncülük eder ve geleceğin şekillenmesinde aktif bir rol üstlenir. Bu nedenle bilgi birikimi ve kendini geliştirme isteği, sürdürülebilir başarı ve yaşam boyu öğrenme kültürünün temel

taşlarındandır. Katılımcı MY7 bu kişisel ihtiyacın gölge eğitime yönelme noktasında önemli bir unsur olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir;

“Hani bizim kültürümüzde hani bilgi edinmek, kendini geliştirmek söz konusu. Bu her zaman vardır. Yani insanlar özel hayatlarında da birtakım kendini geliştirmek için sürekli birtakım eğitimler alırlar. Öyle bir etkisi olabilir.”

MY7 ailelerin sorumluluklarını devretme duygusunun gölge eğitime neden olan etmenlerden biri olduğunu iddia etmiştir: *“Yani belli şimdi toplumumuzda böyle biraz hani şey oluşmaya başladı. Şimdi aile kendi üzerine olan sorumluluklarını başkasına yıkmak veya işte işte her şeyi başkasından beklemek gibi bir beklentileri de var. Hani öğrenciyi u dolayısıyla böyle bir kültürel şey oluşmaya başladı.”* Toplumlarda eğitime verilen önem, o toplumun gelişmişlik düzeyi, değerler sistemi ve geleceğe bakış açısıyla yakından ilişkilidir. Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini artırarak hem kişisel hem de toplumsal ilerlemeyi mümkün kılar; bu nedenle birçok toplum, eğitimi sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın temel aracı olarak görür. Eğitime değer veren toplumlarda okullaşma oranları yükselir, nitelikli insan gücü artar ve bilimsel, teknolojik gelişmeler hız kazanır. Ayrıca eğitim, toplumsal eşitliği destekleyerek bireylere daha adil fırsatlar sunar ve demokratik bir toplum yapısının güçlenmesine katkı sağlar. Bu yüzden eğitim, yalnızca bireyin başarısı için değil, toplumun sürdürülebilir refahı ve geleceği için de vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilir. MY6’ya göre toplumda eğitime verilen önem gölge eğitimin ön plana çıkmasına zemin hazırlayan etmenlerden biridir. MY5 toplumun beklentilerinin gölge eğitimin kültürel temelleri için önemine değinmiştir.

Bilginin ticarileşmesi, bilgiye erişimin serbest ve ortak bir hak olmaktan çıkarak ücretli, sınırlı ve pazara dayalı bir yapıya dönüşmesi anlamına gelir. Bu süreçte bilgi; eğitim kurumları, yayınevleri, dijital platformlar veya özel ders hizmetleri aracılığıyla bir ürün gibi sunulur ve ekonomik bir değer taşıyan meta hâline gelir. Ancak bilginin ticarileşmesi, fırsat eşitsizliğini artırması nedeniyle önemli dezavantajlar doğurur. Maddi imkânı kısıtlı bireyler,

kaliteli bilgi ve eğitim kaynaklarına erişimde geri kalırken, ekonomik gücü fazla olanlar daha avantajlı konuma geçer. Bu durum, toplumsal adaleti zedeler ve sosyal sınıflar arasındaki uçurumu derinleştirir. Ayrıca bilginin yalnızca kâr amacıyla dolaşıma sokulması, bilimselliği ve doğruluk ilkesini gölgeleyerek bilgi kirliliğine yol açabilir. Sonuç olarak bilginin ticarileşmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi yapısal sorunlara neden olabilen bir süreçtir. Katılımcı MY3 bilginin ticari bir meta haline gelmesini şu sözlerle dile getirmiştir;

“Hocam şöyle söyleyeyim, toplumumuzda bilgiyi parayla satmak diye bir gelenek yok. Bunlar 20-30 yılda ortaya çıkmış şeyler. Birçok kişi de buna hala karşı aslında mecburiyet var. Bizim kültürümüzde böyle bir şey yok. Yani artık herkes bilgisini satmaya başladı. Bilgi paylaşımı yok artık bilgi satışı var, anlatabiliyor muyum? Çünkü ben diyor bir uzmanlık alanım oluştu. Bunu nasıl paraya çevirebilirime dönüştü. Gölge eğitim faaliyetleriyle ilgili bizim kültürümüzü bozan bir şey. Yani bizim kültürümüzün onu pompaladığı bir yönü yok yani karşıyız ama yapacak bir şey yok.”

Bir katılımcı (MY3) ebeveynin vicdani olarak rahatlama arzusunun öğrencilerini gölge eğitim kurumlarına göndermelerine neden olan etmenlerden biri olarak kabul etmiştir. MY2 Türkiye’de farklı coğrafi bölgelerde eğitime kültürel açıdan verilen önemin farklılık arz ettiğini ve bu durumun gölge eğitime ilişkin atfedilen değere etki ettiğini ileri sürmüştür. Katılımcı MY1 belirli gün ve haftalar ve ile kulüp etkinlik kutlamalarının da kültürel açıdan önemli olduğunu vurgulamıştır. MBY1 ev ortamında özel derse ilişkin mahremiyet sorununu gölge eğitim kurumlarının önemini arttıran bir husus olarak kabul etmiştir. Yine aynı katılımcı ebeveynin şehir ve çalışma hayatının gölge eğitim kurumlarının popüleritesini arttıran kültürel bir etmen olduğunu ileri sürmüştür;

“Eskişehir’de çok önceden vardı etüt merkezleri. Şimdi kültür bir şeylere daha çok öncül oluyor. Yani oradaki insanların çalışma hayatındaki hızlanma yani herkesin çalıştığı için çocuğunu etüt merkezine yazdırmak zorunda. Ya da okullar sabahçı-öğlenci olduğu için yazdırmak zorunda. Sonra ıı başka yerde aynı şey ne onu gören birisi atıyorum. Başka bir şehirde de açıldığı zaman şimdi mesela son yıllarda bizim ilimizde de etüt merkezleri çok şey hale geldi. Ama yine de bir Eskişehir’i kadar değil yine öyle olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bunda dediğin gibi kültürel etkenlerin de şeyi var.”

MY2 çocuğun hayatını sürdürdüğü kültürel ortamın gölge eğitime yönelmesinde önemli bir değişken olabileceğini ileri sürmüştür. M1 ise şehirlerin kültürel yapısının eğitime verilen önemin farklılık göstermesine neden olabileceğini ifade etmiştir. Şehirlerin kültürel yapısı, eğitime verilen önem üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Kültürel olarak gelişmiş, sosyal etkinliklerin yoğun olduğu, sanat, bilim ve düşünce ortamlarının güçlü olduğu şehirlerde eğitim genellikle daha değerli görülür. Bu tür şehirlerde aileler, çocuklarının iyi bir eğitim almasını toplumsal statü ve kişisel gelişim için önemli bir adım olarak kabul eder; bu da eğitim kurumlarına yatırımı ve eğitime erişim olanaklarını artırır. Buna karşılık kültürel olanakları sınırlı şehirlerde eğitim çoğu zaman temel bir ihtiyaç olarak görülse de gelişim için yeterince desteklenmeyebilir. Şehirlerin sunduğu kültürel imkânlar, bireylerin öğrenmeye olan ilgisini artırırken, eğitimin yaşamın doğal bir parçası hâline gelmesine katkıda bulunur. Böylece kültürel zenginlik ile eğitime verilen değer arasında güçlü ve tamamlayıcı bir ilişki ortaya çıkar.

Sonuç olarak, gölge eğitime yönelimi artıran kültürel etmenler, toplumun başarı anlayışı, ailelerin eğitim beklentileri, sosyal statü arayışı ve öğrenciler arasındaki rekabet gibi köklü dinamiklerden beslenmektedir. Eğitimde üstünlük sağlama isteği, kültürel olarak benimsenmiş değerlerle birleştiğinde, aileler okul dışı destekleri bir gereklilik olarak görmeye başlamaktadır. Bu durum, gölge eğitimin yalnızca akademik boşlukları dolduran bir araç değil, kültürel normların ve toplumsal baskıların şekillendirdiği bir eğitim pratiği

hâline geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla gölge eğitimin yaygınlaşmasını anlamak, aynı zamanda toplumun eğitim kültürünü, değerlerini ve beklentilerini doğru şekilde analiz etmeyi gerektirir.

Tablo 39: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Ekonomik Etkenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Ekonomik etkenler	Ailenin yüksek gelir seviyesi	8	MBY1, MY4, MY6, MY8 MY11, Ö1, Ö6, Ö26
	Öğretmenin yetersiz maddi kazancı ve ek gelir kaygısı	8	MY3, MY4, MY9, MY11 Ö3, Ö12, Ö20, Ö24
	Konuyu farklı yorumlama	6	Ö8, Ö10, Ö15, Ö19, Ö25, Ö26
	DYK kurslarının sunumunda devlet desteği	3	MY1, Ö5, Ö25
	Ailelerin çocuklarını iyi bir meslek sahibi yapma arzusu	2	Ö20, Ö23
	Başarılı olma kaygısı taşıyan öğrenci	2	MY11, Ö15
	Sosyoekonomik durumun iyi oluş hali	2	M1, MY7
	Çok para kazanma ve iyi bir hayat yaşama arzusu	2	MY2, MY5
	Ailelerin ekonomik zorluk içinde çocukları için gösterdikleri fedakârlık duygusu	1	Ö26
	Resmi kurslardan ziyade çocuğun ücretli özel kurslara talebi	1	Ö25

Ailelerin ekonomik zorluk içinde çocuklarının isteğini yerine getirme çabası	1	Ö25
Çocuğun arkadaş çevresiyle etkileşimi ve ailesinden talebi	1	Ö25
Ailelerin çocuklarını iş garantili iyi bir meslek sahibi yapma arzusu	1	Ö24
Ailelerin ve çocukların ekonomik bağımsızlık kaygısı	1	Ö24
Ailelerin çocuklarını başarılı kılma kaygısı	1	Ö23
Ailelerin çocuklarına ekonomik bağımsızlıklarını kazandırma arzusu	1	Ö23
Öğretmenlerin teşviki ve özverisi	1	Ö22
Ailenin sosyoekonomik durumu	1	Ö22
Ailelerin çocuklarına çok para kazanma ve iyi bir hayat yaşatma arzusu	1	Ö21
Ailelerin çocuklarını meslek sahibi yapma ve gelecek kaygısı	1	Ö18
İş bulma olanaklarının zorluğu	1	Ö18
Ülkenin ekonomik koşulları	1	Ö18
Ailelerin çocuklarına çok para kazanma ve iyi bir hayat yaşatma arzusu	1	Ö16
Ailelerin çocukları için en iyi imkanları sunma arzusu	1	Ö16
Çocuğa ekonomik özgürlüğünü kazandırma arzusu	1	Ö16
Çocuğun bireysel gelişim gereksinimi	1	Ö16
Ülkenin ekonomik koşulları nedeniyle bireylerin kendi işini kurabilme olanağı bulunmaması	1	Ö13

Ülkenin ekonomik koşullarının başka alternatif sunmaması	1	Ö13
Çevrim içi kursların uygun fiyatı	1	Ö11
Halk eğitim kurslarının sunumunda devlet desteği	1	Ö9
Öğretmenin maddi kazanç kaygısı	1	Ö7
Okul bünyesindeki kursların sunumunda devlet desteği	1	Ö6
Sosyoekonomik durumun ve olanakların iyi oluş hali	1	Ö4
Ailelerin çocuklarına çok para kazanma ve iyi bir hayat yaşatma arzusu	1	Ö2
Veli ve öğretmenlerin çocuklardan başarı beklentisi	1	Ö1
Çok para kazanma ve iyi bir meslek sahibi olma arzusu	1	Ö1
Alt gelir grubu ailelerin talebi	1	MY11
Ekonomik olanakları yetersiz öğrencilere kurs sunumunda devlet desteği	1	MY10
Öğrenci ve velinin başarılı olma kaygısı	1	MY9
DYK, İYEP kursları ve Evde eğitim sunumunda devlet desteği	1	MY9
DYK ve Halk eğitim kurslarının sunumunda devlet desteği	1	MY7
İyi bir hayat ve meslek sahibi olma arzusu	1	MY6
Aileler arası gelir eşitsizliği	1	MY3
Özel eğitim hizmetlerinin sunumunda devlet desteği	1	M2

Gölge eğitime neden olan ekonomik etkenlerin başında ailelerin gelir düzeyleri arasındaki farklılıklar gelmektedir. Yüksek gelirli aileler çocuklarının akademik başarısını artırmak ve rekabetçi sınavlarda avantaj sağlamak için özel ders, kurs ve etüt gibi ek eğitim hizmetlerine kolaylıkla yatırım yapabilmektedir. Buna karşılık, devlet okullarındaki kaynak yetersizlikleri-kalabalık sınıflar, bireysel ilgide eksiklikler ve altyapı sorunları-velileri bu

eksiklikleri gidermek için ücretli destek arayışına yönelmektedir. Sınav odaklı eğitim sistemi de ekonomik bir baskı unsurudur; iyi bir okula girmenin daha iyi bir mesleğe ve dolayısıyla daha yüksek bir gelire ulaşmanın yolu olarak görülmesi, aileleri eğitim harcamalarını artırmaya zorlar. Eğitim hizmetlerinin giderek ticarileşmesi ve özel kursların bir sektör hâline gelmesi de gölge eğitimin yayılmasını destekleyen bir başka ekonomik etkidir. Ayrıca bölgesel ekonomik eşitsizlikler, bazı öğrencilerin kaliteli eğitime erişebilmek için ücretli derslere yönelmesine neden olarak gölge eğitimin büyümesine katkı sağlamaktadır.

Çalışmada ailelerin gölge eğitime yönelmelerinin en temel nedeni olarak ailelerin yüksek gelir seviyesi gösterilmiştir ($n=8$). Aile gelir düzeyi ile gölge eğitim arasındaki ilişki oldukça belirgindir. Yüksek gelirli aileler, çocuklarının akademik başarılarını artırmak için özel ders, etüt merkezi ve kurs gibi gölge eğitim hizmetlerine daha fazla kaynak ayırabilmektedir. Bu durum, onların eğitimde rekabet avantajı elde etmesine yardımcı olurken, düşük gelirli ailelerin aynı imkânlara erişememesi eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirir. Gelir düzeyi yükseldikçe gölge eğitime yapılan harcama da artmakta; çünkü eğitim, aileler tarafından geleceğe yönelik bir yatırım olarak görülmektedir. Ekonomik kaynakların sınırlı olduğu ailelerde ise gölge eğitime erişim kısıtlandığından öğrenciler okul dışı destekten mahrum kalmakta ve bu durum başarı farkının büyümesine yol açmaktadır. Bu nedenle aile gelir düzeyi, gölge eğitimin kullanımını belirleyen temel ekonomik faktörlerden biridir.

Gölge eğitime neden olan diğer bir önemli etmen olarak öğretmenlerin yetersiz maddi kazancı ve ek gelir kaygısı gösterilmiştir ($n=8$). Öğretmenlerin içinde bulundukları mevcut ekonomik şartlar onları ek gelir elde etmeye yönlendirmekte ve durum Türkiye’de gölge eğitime atfedilen önemi arttırmaktadır. Öğretmenlerin ekonomik şartlarının iyileştirilmesi gölge eğitime neden olan etmenlerin ortadan kaldırılmasına aracılık edebilir. Gölge eğitime farklı bakış açıları ve konunun farklı yorumlanması da gölge eğitime neden olan en temel ekonomik etmenlerden biri olarak algılanmaktadır ($n=6$). Destekleme ve yetiştirme kursları için devlet tarafından sağlanan destek de gölge eğitimin ön plana çıkmasına zemin

hazırlayan unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Katılımcı MY1 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir;

“Ekonomik etken hani şu hani DYK kursları veya bu yapılan faaliyetler genelde toplu yapıldığı için hani daha kimisi de imkân dahilinde olduğu için ekonomik olarak daha uygun şartlarda veya devletin sağladığı imkanlarla kurumun sağladığı imkanlarla oluşabilen faaliyetler oluyor. O bu öğrenciler için bir fırsat olmuş oluyor.”

İyi bir meslek, bireyin hem bugünkü yaşam kalitesini hem de gelecekteki sosyal ve ekonomik güvenliğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Nitelikli ve istikrarlı bir işe sahip olmak, düzenli gelir elde etmeyi sağladığı için bireyin temel ihtiyaçlarını karşılamasına, yaşam standartlarını yükseltmesine ve geleceğe daha güvenle bakmasına imkân tanır. Aynı zamanda iyi bir meslek, kişinin toplumdaki statüsünü güçlendirir, kendine olan güvenini artırır ve sosyal çevrede daha geniş fırsatlar yaratır. Meslek seçiminde edinilen bilgi, beceri ve deneyim, sadece ekonomik kazanç sağlamaz; bireyin kendini gerçekleştirmesine ve hayatını anlamlı kılmasına da katkıda bulunur. Bu nedenle iyi bir meslek, sadece bugünü değil, uzun vadede bireyin kariyerini, sosyal yaşamını ve hayat kalitesini şekillendiren kritik bir unsur olarak görülmektedir. Bu noktada ailelerin çocukları için iyi bir meslek hayali kurmaları son derece doğaldır. Çoğu aile ise gölge eğitimi iyi bir mesleğin en temel unsuru olarak kabul etmektedir (Ö20, Ö23).

Başarı kaygısı, bireyin hedeflerine ulaşma isteğini canlı tutan ve onu çaba göstermeye yönlendiren önemli bir motivasyon kaynağıdır. Kişi belirli bir düzeyde kaygı hissettiğinde, daha dikkatli çalışır, sorumluluklarını ciddiyetle yerine getirir ve performansını artıracak stratejiler geliştirir. Bu kaygı, bireyin potansiyelini fark etmesine ve kendini geliştirmesine yardımcı olur. Ancak kaygının dengeli olması önemlidir; çünkü aşırı kaygı verimliliği düşürürken, hiç kaygı duymamak da kişinin hedeflerine karşı ilgisini azaltabilir. Dolayısıyla ölçülü bir başarı kaygısı, bireyin hem akademik hem de kişisel yaşamında disiplinli, planlı ve motive bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayan temel bir unsurdur. Katılımcı MY11 başarı kaygısı ve gölge eğitim ilişkisini şu sözlerle açıklamıştır:

“...ders çalışmak isteyen daha fazla çalışmak isteyen öğrenci ya da daha fazla para kazanmak isteyen öğretmen için bir gelir kaynağı oluşturan bir sektöre dönüştü”.

Sosyo-ekonomik durum, bireylerin veya ailelerin toplum içindeki ekonomik kaynakları ve sosyal konumları temel alınarak değerlendirilen yaşam düzeyini ifade eder. Gelir, eğitim düzeyi, meslek, yaşam koşulları ve sosyal çevre gibi unsurlar sosyo-ekonomik durumu belirleyen temel faktörlerdir. Bu durum, bireylerin fırsatlara erişiminden yaşam kalitesine, eğitim ve sağlık hizmetlerinden toplumsal konumlarına kadar pek çok alanı etkiler. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan bireyler genellikle daha iyi yaşam koşullarına ve daha geniş imkânlarla sahip olurken, düşük düzeyde olanlar daha sınırlı kaynaklarla karşı karşıya kalır. Bu nedenle sosyo-ekonomik durum, toplumsal eşitsizlikleri anlamak ve bireylerin yaşam standartlarını değerlendirmek açısından önemli bir kavramdır. Türkiye’de sosyo-ekonomik durumun gelişimi gölge eğitimin popülaritesini arttıran bir unsur olarak kabul edilmektedir (M1, MY7).

Çoğu zaman çok para kazanma çok iyi bir hayat sürme ile ilişkilendirilmektedir. Akademik başarı ise iyi bir gelir getiren meslek edinmek için en temel aracı olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin çok para kazanma ve iyi bir hayat yaşama arzusu onları gölge eğitime yönlendiren bir unsur olarak kabul edilmektedir. Katılımcı MY2 bu durumu şu sözlerle özetlemiştir;

“Çok para kazanmak, çok iyi bir hayat yaşamak isteği yatıyor altında sanırım yani temel sebeplerden biri bu. Eee bunu işte sosyal medyası, interneti, televizyonu hepsi destekliyor maalesef. Çocuklar da istiyorlar ki ben de zengin olacağım. Ben de çok para kazanacağım. Çok iyi bir hayat yaşayacağım. Bunun için ne yapmam gerekiyor? Bir kere iyi bir eğitim almam gerekiyor. Başarılı olmam gerekiyor. Dolayısıyla hani buralardan geçiyor yolları.”

Katılımcı Ö26 gölge eğitime neden olan etmenlerden biri olarak ailelerin ekonomik zorluk yaşasalar dahi çocukları için gösterdikleri fedakârlık duygusunu ileri sürmüştür: *“Çocukları için her türlü fedakarlığı yapabilecek aileler... olmasa da yapabilecek aileler var.”* Türkiye’de öğrenciler her ne kadar devlet tarafından desteklenen DYK kurslarına katılma imkanına sahip olsalar da ücretli özel kurslara da talep oldukça fazladır. Bu durum gölge eğitimin önemini arttıran bir husus olarak ön plana çıkmaktadır (Ö25). Öğrencilerin istekleri bu noktada belirleyici olmakta ve aileler ekonomik zorluklar yaşasalar dahi çocuklarının istekleri doğrultusunda ücretli kursları tercih edebilmektedirler (Ö25).

Öğrencilerin arkadaş çevreleriyle kurduğu etkileşim, onların sosyal, duygusal ve akademik gelişimi açısından büyük bir önem taşır. Arkadaş ilişkileri, öğrencinin kendini ifade etme becerisini geliştirir, empati kurmasını sağlar ve özgüvenini destekler. Sağlıklı bir sosyal çevre, öğrencinin okul ortamına uyum sağlamasını kolaylaştırırken, motivasyonunu ve öğrenmeye olan ilgisini de artırır. Ayrıca iş birliği, paylaşma, problem çözme ve sorumluluk alma gibi önemli sosyal beceriler büyük ölçüde arkadaş etkileşimi sayesinde gelişir. Uygun bir arkadaş çevresi, öğrenci için olumlu bir destek sistemi oluştururken; olumsuz çevre ise davranış ve akademik performans üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bu nedenle öğrencilerin arkadaşlarıyla kurdukları ilişkiler, kişisel gelişimlerinin temel bir parçası olarak görülür. Bu yönüyle arkadaş çevresi öğrencinin belirli bir özel kursu tercih etmesinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Ö25 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir;

“Yani dediğim gibi çok son dönemde karşılaştığımız anne babaların, velilerin çok ekonomik anlamda bu anlamda sıkıntıda olmalarına rağmen işte çocuk mesela arkadaşları bir dershaneye gidiyor diyor ki işte çocuk eve gidiyor, bastırıyor işte. "Ben dershaneye gideceğim, şöyle olacak böyle olacak".

İş garantili meslekler, bireylerin geleceğe güvenle bakabilmesi açısından büyük bir önem taşır. Bu tür meslekler, istihdam olanağının yüksek olması sayesinde kişiye ekonomik güvenlik sağlar ve işsizlik riskini önemli ölçüde azaltır. İş garantisi olan bir alanda çalışmak,

bireyin düzenli gelir elde etmesine, yaşam standartlarını yükseltmesine ve uzun vadeli planlar yapabilmesine imkân tanır. Ayrıca mesleki istikrar, kişinin hem psikolojik hem de sosyal açıdan kendini daha güvende hissetmesine katkı sağlar. İş garantili mesleklerde uzmanlık kazanmak, kariyer gelişimini destekleyerek bireyin toplumsal statüsünü güçlendirir. Bu nedenle iş garantisi sunan meslekler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli bir avantaj olarak değerlendirilir. Bu noktada ailelerin çocuklarını iş garantili mesleklere yönlendirmeleri oldukça anlaşılır bir durumdur. Akademik başarının da Türkiye’de iş garantili mesleklere erişim için önemli bir aracı olduğu iddia edilebilir. Katılımcı Ö24’ün bu konu ile ilgili sözleri şu şekildedir;

“Öğrenciler açısından da aileler açısından çocuklar için gelecekte ekonomik kaygılar yani iş bulma kaygıları yaşıyıp, "ya çocuğum işte falanca yere gitsin de falanca hocayla ders alsın da şöyle bir destek alsın da daha iyi yere gitsin, mesleği, okuduğu yerin garantisi olsun" diye düşünüp geleceğe yönelik kaygılardan da bunu yapıyor olabilirler.”

Ekonomik bağımsızlık, bireyin kendi gelirini elde ederek yaşamını başkalarına ihtiyaç duymadan sürdürebilmesi anlamına gelir. Kişinin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, kararlarını özgürce alabilmesi ve geleceğini güvenle planlayabilmesi için ekonomik bağımsızlık büyük bir önem taşır. Maddi açıdan kimseye bağlı olmamak, bireyin özgüvenini artırır ve yaşam üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmasını sağlar. Ayrıca ekonomik bağımsızlık, kriz dönemlerinde daha dayanıklı olmayı, fırsatları değerlendirebilmeyi ve kişisel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. Bu nedenle ekonomik bağımsızlık hem bireysel özgürlüğün hem de sürdürülebilir bir yaşamın temel unsurlarından biridir. Aileler akademik başarıyı Türkiye’de ekonomik bağımsızlığın anahtarı olarak gördüklerinden gölge eğitime atfedilen önem de bu doğrultuda artmaktadır (Ö24).

Ailelerin başarı kaygısı, çocuklarının gelecekte iyi bir eğitim ve meslek sahibi olmasını istemeleriyle ortaya çıkan güçlü bir duygusal ve düşünsel baskıdır. Aileler, çocuklarının

başarılı olmasını hem onların mutluluğu hem de kendi emeklerinin karşılığını görmek açısından önemli bir hedef olarak görür. Bu nedenle sınavlar, okul başarısı ve akademik performans aileler için büyük bir endişe kaynağı hâline gelebilir. Ailelerin taşıdığı bu kaygı, çoğu zaman çocuklarını motive etmeye yardımcı olsa da aşırı olduğunda hem çocuk üzerinde hem de aile içinde strese ve gerginliğe yol açabilir. Dolayısıyla ailelerin başarı kaygısı hem eğitim sürecini etkileyen hem de çocuğun psikolojik gelişiminde önemli rol oynayan bir faktördür. Bu bağlamda başarı kaygısı aileleri daha etkili buldukları gölge eğitim kurumlarına yönlendirmektedir (Ö23).

Birey olarak ekonomik bağımsızlık, kişinin kendi yaşamını başkalarına maddi olarak bağlı kalmadan sürdürebilmesini sağlayan temel bir güç ve özgürlük kaynağıdır. Kendi gelirini elde edebilen birey, yaşamıyla ilgili kararları daha özgürce verebilir, hedeflerine ulaşmak için daha cesur adımlar atabilir ve düzenli bir gelire sahip olmanın getirdiği güvenle geleceğini daha sağlıklı şekilde planlayabilir. Ekonomik bağımsızlık, bireyin kendine olan saygısını ve özgüvenini artırırken, toplumsal hayatta daha etkin ve güçlü bir rol üstlenmesine de olanak tanır. Ayrıca kriz dönemlerinde daha dayanıklı olmayı ve yaşam standartlarını koruyabilmeyi sağlar. Bu nedenle ekonomik bağımsızlık, bireysel özgürlük, psikolojik güçlenme ve sürdürülebilir bir yaşam için vazgeçilmez bir unsurdur. Bir katılımcı (Ö23) ailelerin çocuklarını gölge eğitim kurumlarına yönlendirmelerinin en temel nedeninin ailelerin çocuklarına ekonomik bağımsızlık kazandırma arzusu olduğunu ileri sürmüştür:

“...en çok da ekonomik anlamda istiyor aileler. Bu yüzden de başarılarını arttırmak için bu faaliyetlere yönlendirdiklerini düşünüyorum. Yani en büyük sebeplerden biri de bu olabilir ... şu süreçte”.

Katılımcı Ö22 öğrencilerin gökle eğitim kurumlarına yönelmelerinde ailenin sosyo-ekonomik durumunun ve öğretmenlerin teşvikinin önemli etmenler olduğunu ileri sürmüştür. Benzer şekilde Ö18 Türkiye’de iş bulma olanaklarının azlığının ve ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşulların akademik başarı yoluyla iş bulma umudu ile öğrencileri

gölge eğitim kurumlarına yönlendiren etmenler olduğunu iddia etmektedir. Bir katılımcı (Ö16) diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin bireysel gelişim ihtiyaçlarının onları gölge eğitime yöneltebileceğini ifade etmiştir; “...Belki çocuğun daha iyi gelişmesi, kendi ekonomik özgürlüğünü sağlaması, ... Ailenin ekonomik etkenlerde bu kendini düşüneceğini pek zannetmiyorum çocuğu için, yani en iyisini istiyorlar”.

Ö13 ülkenin ekonomik koşullarının bireylerin kendilerine ait işlerini kurmalarına engel teşkil ettiğini, bireylere iş alanları noktasında alternatifler ve fırsatlar sunmadığını ve bu durumun gölge eğitime duyulan ihtiyacı arttırdığını ileri sürmüştür;

“Bu mesela bir öğrenci ben illa bu eğitim işte des... bu sınavları geçeceğim edeceğim deyip... deneme şansı olmadığı için oluyor. Eğer ailesi ya da çocuğun işte ya da diyelim ki ülkenin sunduğu imkanlar çocuğa başka bir iş kurma, başka bir meslek yapma yani bu çok üniversiteleri okuma zorunluluğu getirmese bu ekonomik durum oluşmasa e kendi işini kurabilecek, kendi mesleğini yapabilecek durumlar oluşsa, bu gölge eğitim faaliyetlerine de bu kadar çok rağbet olmazdı diye düşünüyorum.”

Çevrimiçi kurslar, esnek ve erişilebilir bir öğrenme ortamı sundukları için önemli avantajlar sağlamaktadır. Öğrenciler zaman ve mekân sınırlaması olmadan istedikleri yerden derslere katılabildiği için öğrenme sürecini kendi programlarına göre düzenleyebilir. Bu durum özellikle çalışanlar, yoğun programı olan öğrenciler veya farklı şehirlerde yaşayan bireyler için büyük kolaylık sağlar. Çevrimiçi kurslar genellikle daha uygun maliyetlidir ve ulaşımı ortadan kaldırdığı için ek masrafları azaltır. Ayrıca çeşitli alanlarda çok sayıda içerik sunmaları sayesinde kişiler ilgi duydukları konularda kendilerini geliştirme fırsatı bulur. Etkileşimli materyaller, videolar, testler ve forumlar öğrenmeyi daha destekleyici hale getirirken, bireylerin kendi hızlarında ilerlemesine de imkân tanır. Bu yönleriyle çevrimiçi kurslar, modern eğitimde önemli bir alternatif ve tamamlayıcı kaynak oluşturur. Ö11 çevrimiçi kursların uygun fiyatlı olması nedeniyle öğrenciler arasında popüler olduğunu ileri sürmüştür;

“Yani o zaman şöyle baktığımda bir çevrim içi ders anlamına geliyor, aklıma geliyor. Onun dışında özel ders ve kursların kesinlikle ekonomik olarak aileye bir yük ama çevrim... çevrim içi dersler bu şekilde değil tabii daha ucuz, daha az maliyetli olduğunu düşünüyorum. Onun dışında kesinlikle aile bütçesine bir yük olduğunu düşünüyorum.”

Türkiye’de halk eğitim kursları, her yaştan bireye ücretsiz veya çok düşük maliyetle eğitim imkânı sunarak önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu kurslar, kişilerin mesleki becerilerini geliştirmesine, yeni bir iş kolunda uzmanlaşmasına veya hobiler edinmesine olanak tanır. Halk eğitim merkezleri, geniş kurs çeşitliliği sayesinde hem iş arayanlara istihdam fırsatları yaratır hem de çalışan bireylerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Aynı zamanda bu kurslar, toplumda yaşam boyu öğrenme kültürünü destekleyerek sosyal etkileşimi artırır ve bireylerin kendilerine olan güvenini güçlendirir. Uygulamalı eğitim ağırlıklı olmaları, katılımcıların öğrendiklerini günlük yaşamda veya iş alanlarında kolayca kullanabilmelerini sağlar. Bu yönleriyle halk eğitim kursları, bireysel gelişimden toplumsal faydaya kadar geniş bir alanda önemli avantajlar sunar. Ö9 halk eğitim kurslarının ekonomik açıdan avantajlarının bireyleri ve öğrencileri cezbedebileceğini ileri sürmüştür;

“Yani herkesin ekonomik şartları aynı olmadığı için hani özel programlara mesela herkes eşit şekilde ulaşamayabilir. O yüzden hani ben açıkçası devletimizin bu konuda hani ulaşamayanlara hani eşit fırsatlar vermesini isterim. Hani bunu da açıkça Halk, Halk Eğitim merkezleri aracılığıyla hani çok da rahat sağlayabiliyoruz.”

Katılımcı Ö6 okullar bünyesinde açılan kursların da devlet desteğinde olması nedeniyle ekonomik açıdan öğrenciler için bir tercih durumu yarattığını iddia etmektedir. Öğretmenlerin maddi kazanç kaygısı da gölge eğitim kurumlarında motivasyonlarının artmasına ve öğrencilerin bu kurumlara yönlendirilmelerine zemin hazırlayabilir (Ö7). Beklenti motivasyon ve başarı için temel teşkil eder. Öğretmen ve velilerin öğrencilerden başarı beklentisi de onları gölge eğitime yönelten etmenler arasında gösterilebilir (Ö1). Alt

gelir grubu ailelerin öğrencilerine dönük kurs talepleri de gölge eğitimi destekleyen değişkenlerden biri olarak ele alınabilir (MY11).

Türkiye’de devlet bütçesinden eğitime oldukça fazla pay ayrılmakta ve devlet DYK, ITEP ve evde eğitim için önemli destekler sağlamaktadır. Sağlanan destekler nedeniyle bu kurslardan öğrencilerin ücretsiz yararlanması mümkündür. Bu durumda öğrencileri gölge eğitime yönelten etmenler arasında gösterilebilir (MY7, MY9). Gelir eşitsizliği, toplumdaki bireyler arasındaki ekonomik farkların büyümesi sonucunda ortaya çıkan ve birçok alanda olumsuz etkiler yaratan önemli bir sorundur. Bu eşitsizlik, düşük gelirli bireylerin kaliteli eğitim, sağlık hizmeti ve barınma gibi temel ihtiyaçlara erişimini zorlaştırırken, sosyal fırsatları da ciddi şekilde sınırlar. Gelir uçurumu arttıkça toplum içinde adaletsizlik duygusu güçlenir, sosyal gerilimler artar ve toplumsal birlik zayıflayabilir. Ayrıca gelir eşitsizliği, ekonomik büyümeyi olumsuz etkileyerek refahın toplum geneline yayılmasını engeller. Yoksulluk döngüsünün devam etmesi, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirememesine yol açar ve nesiller arası eşitsizliği derinleştirir. Bu nedenle gelir eşitsizliği hem bireysel yaşam kalitesini düşüren hem de toplumsal gelişimi sekteye uğratan ciddi bir dezavantajdır. Türkiye bağlamında da gelir eşitsizliğinin alınan eğitimin kalitesine doğrudan etki ettiği iddia edilebilir (MY3).

Özel eğitim hizmetleri, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireylerin gelişimini desteklemek ve onların toplumsal yaşama aktif şekilde katılmalarını sağlamak açısından büyük bir önem taşır. Bu hizmetler, öğrenme gücü, zihinsel, fiziksel ya da duygusal farklılıkları olan öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanmış eğitim programları sunar. Böylece her öğrenci kendi hızında ilerleyebilir, güçlü yönlerini keşfedebilir ve zayıf yönlerini geliştirebilir. Özel eğitim, bireylerin akademik becerilerinin yanında sosyal, iletişimsel ve günlük yaşam becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayarak bağımsız bir yaşam sürmelerine yardımcı olur. Ayrıca ailelere rehberlik sunması, eğitim sürecinin daha bilinçli ve verimli yürütülmesini sağlar. Bu yönüyle özel eğitim hizmetleri hem bireysel gelişimi destekleyen hem de toplumsal eşitliği güçlendiren vazgeçilmez bir eğitim alanıdır.

Türkiye’de özel eğitim hizmetleri için de devlet desteği sağlanmaktadır. Sağlanan destekler gölge eğitime zemin hazırlayan ekonomik etmenler arasında gösterilebilir.

Sonuç olarak, gölge eğitime neden olan ekonomik etmenler, eğitimdeki fırsat eşitsizliğini derinleştiren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ailelerin gelir düzeylerindeki farklılıklar, özel ders ve ek eğitim hizmetlerine erişimi doğrudan etkilerken; devlet okullarındaki kaynak yetersizlikleri aileleri ücretli alternatiflere yöneltmektedir. Sınav sisteminin yarattığı rekabet ve iyi bir meslek sahibi olmanın ekonomik güvence sağlaması, ailelerin gölge eğitime yatırım yapma isteğini artırmaktadır. Eğitim sektörünün giderek ticarileşmesi de bu süreci destekleyerek gölge eğitimin yaygınlaşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle ekonomik koşullar, gölge eğitime olan talebin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamakta ve eğitime erişimdeki eşitsizliklerin devam etmesine neden olmaktadır.

Tablo 40: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitim Faaliyetlerine Neden Olan Politik Etkenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Politik etkenler	Örgün eğitimin yetersizliği	6	MY5, MY7, MY11, Ö1, Ö2, Ö12
	Değişken ve sürdürülebilir olmayan eğitim politikaları	5	MY2, MY3, Ö10, Ö25, Ö26
	İdeolojik yönelimler	4	Ö3, Ö4, Ö11, Ö26
	Konuyu farklı yorumlama	3	MY10, MY11, Ö16
	Eğitim sisteminde sınav odaklılık	3	MBY1, MY2, MY4
	Yerleşik bir eğitim sisteminin yoksunluğu	2	MY5, Ö19
	Herhangi bir fikrim yok	2	MY9, Ö7

Sınava hazırlıkta okul ve öğretmen desteğinin sınırlılığı	1	Ö24
Öğrencinin sınava hazırlıkta zaman yoksunluğu	1	Ö24
Ders içeriklerinin yoğunluğu	1	Ö23
Ders sayısının fazlalığı	1	Ö23
İlkokul kademesinde veli desteğinin yetersizliği	1	Ö22
Üretken ve manevi ruha sahip bireyler yetiştirme vizyonu	1	Ö21
İyi vatandaş yetiştirme vizyonu	1	Ö21
Topluma faydalı bireyler yetiştirme vizyonu	1	Ö21
Sınıf mevcutları	1	Ö20
Ders müfredatı ve kazanımları	1	Ö20
Yönlendirme eksikliği	1	Ö18
İş olanaklarının kısıtlılığı	1	Ö18
Planlama hataları	1	Ö18
Devletin gölge eğitimi teşviki	1	Ö15
Eğitimde akademik başarıya odaklı sistem	1	Ö13
Devletin sunduğu olanaklar	1	Ö9
Kişisel/Mesleki gelişim	1	Ö8
Konu/kazanım eksikliklerini giderme gayesi	1	Ö6
Sınavlara hazırlık gayesi	1	Ö6
Milli ve manevi değerleri kazandırma gayesi	1	Ö5
Sınav odaklı sistem nedeniyle oluşan karmaşıklık	1	Ö1
Özel öğretim kurslarının kapatılması	1	MY9

Uzun vadeli planlamaların eksikliği	1	MY8
Uzun vadeli politikaların yoksunluğu	1	MY8
Öğrenci algısı ve Sosyal grupların etkisi	1	MY6
Ailenin başkalarının deneyim ve yaşantılarına göre karar vermesi	1	MY6
Ailede ve öğrencide örgün eğitime yönelik bilinç eksikliği	1	MY6
Ailede ve öğrencide örgün eğitimin yetersizliği algısı	1	MY6
Sınav odaklı sistem sonucu okul dersleri ve kazanımlarının ikinci plana atılması	1	MY4
Öğrencilerin ailesinin ekonomik koşullarından bağımsız dershane talebi	1	MY4
Dershanelerin kapatılması sonucu resmi DYK kurslarına yönelim	1	MY4
Dershanelerin kapatılması sonucu özel derslere yönelim	1	MY4
Afet durumlarında psikososyal destek eğitimleri	1	MY1
Özel gereksinimli çocuklara yönelik destek çalışmaları	1	M2
Lise kademesinde ders yükünün fazlalığı	1	M1
Lise kademesinin 4 yıl süreli olması	1	M1
Zorunlu eğitim	1	M1

Eğitime etki eden politik etmenler, bir ülkenin eğitim sisteminin yapısını, işleyişini ve niteliğini doğrudan şekillendiren önemli unsurlardır. Hükümetlerin benimsediği ideolojiler, eğitim politikaları, bütçe kararları, müfredat düzenlemeleri ve öğretmen istihdamına yönelik uygulamalar, eğitim sürecinin tüm bileşenlerinde belirleyici rol oynar. Bu politik tercihler, fırsat eşitliğinin sağlanmasından teknolojik altyapının güçlendirilmesine kadar geniş bir yelpazede etkiler yaratırken, toplumun geleceğini oluşturan bireylerin yetişme biçimini ve eğitimde kaliteyi derinden etkiler. Bu nedenle, politik etmenlerin eğitim üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimin sürdürülebilir gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Gölge eğitime neden olan politik etmenler, eğitim sistemindeki eşitsizlikler ve eksikliklerle doğrudan bağlantılıdır ve bu etmenler çeşitlilik gösterir. Örneğin, merkeziyetçi ve standart odaklı müfredat uygulamaları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabilir; bu durum, velileri özel ders veya kurslara yönlendiren bir etken haline gelir. Eğitim bütçesindeki yetersizlikler, okullarda kaliteli öğretmen ve kaynak eksikliğine yol açarken, bazı bölgelerde özel eğitim imkânlarının sınırlı olması da gölge eğitimi tetikleyen diğer bir unsur olarak öne çıkar. Ayrıca, sınav odaklı politikalar ve yüksek rekabet ortamı, öğrencilerin başarılarını artırmak amacıyla resmi eğitim dışı destek arayışına girmesine neden olur. Bu bağlamda, gölge eğitimin ortaya çıkmasında politik etmenlerin çeşitliliği; ekonomik, yapısal ve ideolojik kararlarla doğrudan ilişkilidir.

Katılımcılar en fazla ($n=6$) örgün eğitimin yetersizliğini gölge eğitime neden olan politik etmenler arasında göstermiştir. Örgün eğitimdeki yetersizlikler, gölge eğitimin ortaya çıkmasında temel bir rol oynar. Okullardaki sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmen eksikliği, ders araç-gereçlerinin yetersizliği ve müfredatın öğrenci ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde boşluklar oluşmasına yol açar. Bu eksiklikler, velileri ve öğrencileri resmi eğitim dışında ek destek arayışına iter; özel dersler, kurslar veya etüt merkezleri gibi gölge eğitim uygulamaları, bu boşlukları doldurmayı amaçlar. Özellikle sınav odaklı sistemlerde, öğrencilerin rekabet gücünü artırmak için bu tür desteklere yönelmesi yaygınlaşır. Böylece, örgün eğitimdeki yetersizlikler ile gölge eğitim arasında doğrudan bir ilişki kurulabilir; yetersizlikler arttıkça, gölge eğitim ihtiyacı ve yaygınlığı da paralel olarak yükselir.

Sürdürülebilir eğitim politikaları hem bireylerin hem de toplumların uzun vadeli gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu politikalar, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı, kaliteli öğretim ve öğrenme ortamlarını sürekli kılmayı ve kaynak kullanımında verimliliği gözetir. Ayrıca, ekonomik, sosyal ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilen esnek yapılar oluşturarak eğitim sisteminin geleceğe dirençli olmasına katkı sağlar. Sürdürülebilir politikalar sayesinde, öğrenciler sadece bugünün değil, geleceğin gereksinimlerine de

hazırlıklı hale gelir; toplumsal kalkınma desteklenir ve eğitimdeki boşluklar ile eşitsizlikler minimize edilir. Bu nedenle, eğitim planlamasında sürdürülebilirlik hem bireysel hem de toplumsal düzeyde uzun vadeli başarı için vazgeçilmez bir kriterdir. Toplamda beş katılımcı değişken ve sürdürülebilir olmayan eğitim politikalarını bireyleri gölge eğitime yönelten bir etmen olarak kabul etmiştir. MY3 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır;

“Değişken eğitim politikaları yani sürdürülebilir olmayan eğitim politikalarının buna neden olduğunu düşünüyorum. Belirsizlik. Şimdi belirsizlik olunca öğrenciyi her türlü şeye hazırlamak zorundasınız. Yani yani bir bakıyorsunuz birden sınav ikiden bire düşüyor, birden ikiye çıkıyor. Birden diyorlar ki şuradan sorumlu değilsiniz artık filan yani bu değişken yapıda öğrenciyi her şeye hazır tutmak için de aile bütün maddi imkanlarını ortaya koyuyor. Durum bu yani sürdürülebilir olmayan eğitim politikaları en temel sorun yani”.

Dört katılımcı (Ö3, Ö4, Ö11, Ö26) ideolojik yönelimleri gölge eğitime neden olan etmenler arasında göstermiştir. İdeolojik yönelimler, gölge eğitim ile doğrudan ilişki kurabilen önemli bir politik etmendir. Eğitim politikalarının temelinde yer alan ideolojiler, hangi bilgi ve değerlerin öncelikli olacağını, müfredatın nasıl şekilleneceğini ve eğitimde fırsat eşitliğinin nasıl sağlanacağını belirler. Örneğin, sınav odaklı ve rekabetçi bir ideolojiye sahip eğitim sistemi, öğrencilerin başarılarını artırmak amacıyla resmi eğitim dışı kaynaklara yönelmesine neden olur; bu durum gölge eğitimin yaygınlaşmasını tetikler. Ayrıca, devletin eğitime ayırdığı bütçe, öğretmen politikaları ve okul altyapısına yönelik ideolojik tercihleri, örgün eğitimdeki kaliteyi ve erişilebilirliği etkiler. Örgün eğitimdeki yetersizlikler ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanamaması, ideolojik yönelimlerin sonucu olarak ortaya çıktığında, veliler ve öğrenciler gölge eğitim çözümlerine yönelir. Bu bağlamda, ideolojik yönelimler, gölge eğitimin hem oluşumunu hem de çeşitlenmesini şekillendiren temel bir faktör olarak öne çıkar. Katılımcı Ö4 ideolojik yönelimlerle gölge eğitim ilişkisini şu sözlerle açıklamıştır;

“Politikanın gölge eğitim faaliyetlerini etkilemesini çok tehlikeli olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz bununla ilgili bir başımız yandı, canımız yandı ama ders alındığını düşünmüyorum. İşlerin, daha sarpa sardığını bir grup ortadayken, şu anda birkaç grubun aynı şeyi kullandığını ... düşünüyorum diyeyim. Siyasetin bulaşmadığı hiçbir yer yok. Eğitim maalesef bunun da içerisinde. Öncelik hani kişinin dediğimiz zaman kültür olması gerekirken siyasi donatıların olduğu için olumsuz. Bunu yaparken de eğitim yaparken de burada kontrol edilemeyeşinden söz konusudur. Kontrol edilemeyen eğitimde de daha çabuk siyasetin bulaşma ihtimali var. Yani çerçevesi geniş olduğu için gölge eğitimin bu bizim için aslında siyasi olarak da biraz açık bırakıyor. Sorunlu olabiliyor.”

Sınav odaklı eğitim, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmede belirli avantajlar sağlasa da uzun vadede birçok dezavantaja yol açmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi derinlemesine kavramaktan çok, kısa vadeli ezber ve test başarısına yönlendirir; bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmesini engeller. Ayrıca, yoğun sınav baskısı, stres ve kaygıyı artırarak öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiler ve öğrenme sürecini olumsuzlaştırır. Sınav odaklı eğitim, müfredatı daraltma eğilimi göstererek ders dışı etkinlikler, sanatsal ve sportif faaliyetler gibi alanları geri planda bırakır; bu da öğrencilerin çok yönlü gelişimini kısıtlar. Bunun yanında, eşitsiz kaynak ve fırsat dağılımı gölge eğitimin yaygınlaşmasına neden olarak eğitimde adaletsizliği pekiştirir. Sonuç olarak, sınav odaklı yaklaşım kısa vadeli başarıyı öne çıkarırken, öğrencilerin kalıcı bilgi edinimi ve kişisel gelişimini olumsuz etkileyen bir eğitim modeline dönüşebilir. Üç farklı katılımcı (MBY1, MY2, MY4) sınav odaklı eğitimi gölge eğitime zemin hazırlayan en temel faktörlerden biri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Eğitimde sistematik bir yaklaşım, öğrenme ve öğretim süreçlerinin planlı, tutarlı ve ölçülebilir bir şekilde yürütülmesini sağlar ve eğitim kalitesini artırmada kritik bir öneme sahiptir. Bu yaklaşım, hedeflerin net olarak belirlenmesini, müfredatın bu hedeflere uygun olarak yapılandırılmasını ve öğretim yöntemlerinin sistematik biçimde uygulanmasını

mümkün kılar. Ayrıca, öğrenci performansının düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, eksikliklerin erken dönemde tespit edilmesini ve müdahale edilmesini sağlar. Sistematik bir eğitim yaklaşımı, kaynakların verimli kullanılmasına, öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece etkin katılımına ve öğrenme çıktılarının tutarlılıkla elde edilmesine katkıda bulunur. Böylece eğitim sistemi, tesadüfi veya dağınık uygulamalardan kaynaklanan aksaklıkları minimize ederek hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir başarıya ulaşabilir. Katılımcı MY 5 eğitim sisteminin tam oturmamış olmasını gölge eğitim için önemli bir politik etmen olarak gördüğünü dile getirmiştir. Bu noktada Türkiye’de uygulanan eğitim sistemlerinin eksileri artıları ile uzunca süre uygulanmalarının bu şekildeki sorunları ortadan kaldırabileceği iddia edilebilir.

Türkiye’de merkezi sınavlara hazırlık sürecinde okulların yetersizliği, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Özellikle kalabalık sınıflar, öğretmen sayısının yetersizliği ve ders araç-gereçlerindeki eksiklikler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince cevap verilmesini engeller. Müfredatın yoğunluğu ve sınav odaklı yapısı, öğretmenlerin öğrencilerle yeterince birebir ilgilenmesini zorlaştırırken, okul içi destek programlarının sınırlı olması, öğrenme boşluklarının kapanmasını güçleştirir. Bu yetersizlikler, öğrencileri resmi eğitim dışında ek destek arayışına, yani özel dersler ve kurslar gibi gölge eğitim uygulamalarına yönlendirir. Dolayısıyla, okulların merkezi sınavlara hazırlıkta sağladığı destek yetersiz kaldığında, eğitimde fırsat eşitsizlikleri artmakta ve öğrenciler üzerindeki sınav stresi daha da derinleşmektedir. Ö24 okulların ve öğretmenlerin sınavlara hazırlık noktasındaki eksikliklerini şu sözlerle dile getirmiştir;

“...okulda öğretmeniyle bu alanda sınava yönelik gelecek anlamında fazla zaman oluşturamıyor olması, özel bir desteğe veya okuldaki DYK kurslarına veya dershanelere yönlendiriyor olabilir diye düşünüyorum.” Öğrencilerin sınavlara hazırlık noktasında zaman sorunu da önemli bir sorun olarak ele alınmıştır (Ö24).

Eğitimde ders içeriklerinin yoğunluğu, öğrenciler üzerinde bir dizi olumsuz etki yaratmaktadır. Yoğun müfredat, öğrencilerin konuları sindirerek öğrenmesini zorlaştırır; bu durum, bilgilerin yüzeysel ve kısa süreli öğrenilmesine yol açar. Ayrıca, derslerin ağır yükü ve tekrar edilme eksikliği, öğrencilerin eksik veya kavrayamadıkları konuları tamamlamalarını engeller. Bu tür boşluklar, özellikle sınav odaklı sistemlerde, öğrencilerin sınav başarılarını olumsuz etkileyebilir. İşte tam da bu noktada gölge eğitim devreye girer(Ö23): Veliler ve öğrenciler, resmi eğitimdeki yoğun içerik nedeniyle yetişemeyen konuları pekiştirmek veya sınavlarda başarıyı artırmak amacıyla özel dersler, kurslar ve etüt merkezlerine yönelir. Dolayısıyla, ders içeriklerinin yoğunluğu, sadece öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda gölge eğitimin yaygınlaşmasına zemin hazırlar. Bu ilişki, eğitimde fırsat eşitsizliğini artıran ve sistemi dış desteklere bağımlı hâle getiren önemli bir faktör olarak öne çıkar.

Ders sayısının fazlalığı, öğrencilerin üzerinde hem zaman hem de akademik yük açısından ciddi bir baskı oluşturur ve gölge eğitimle doğrudan ilişkilidir. Çok sayıda ders ve konunun aynı dönemde işlenmesi, öğrencilerin her bir konuyu derinlemesine anlamasını zorlaştırır; bu durum, öğrenme eksikliklerinin ortaya çıkmasına yol açar. Özellikle sınav odaklı sistemlerde, öğrenciler eksik kalan konuları telafi etmek veya sınav başarısını artırmak amacıyla resmi eğitim dışındaki kaynaklara yönelir. Bu noktada özel dersler, etüt merkezleri ve kurslar gibi gölge eğitim uygulamaları, ders sayısının fazla olmasının yarattığı boşlukları doldurmak için devreye girer. Sonuç olarak, ders sayısının fazlalığı, örgün eğitimde öğrencilerin yeterince desteklenememesine neden olurken, gölge eğitimin yaygınlaşmasını tetikleyen önemli bir faktör olarak öne çıkar. Katılımcı Ö23 ders sayısının fazlalığı ile gölge eğitim arasındaki ilişkiye dönük şu sözleri dile getirmiştir:

“Yani dokuzuncu sınıf öğrencisinin 17 tane dersi var. 17 adet dersi var. Bu çocuğun 17 derse birden hazırlanması bana çok zor geliyor. Yani bu açıdan bu eğitim politikalarının biraz daha düzeltilmesi yani ders saatlerinin, içeriğinin azaltılması ders sayısının azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Yani bu çocuklara bu kadar yüklenmenin açıkçası... çocuklar

açısından olumsuz olduğunu düşünüyorum. Eğitim politikalarını daha düzenli ve düzgün hale getirebilirler, kalıcı hale getirebilirler. Biraz da öğrenciyi düşünebilirler.”

Bir katılımcı (Ö22) ilkokul seviyesinde veli desteğinin yetersizliğini gölge eğitime duyulan ihtiyacı körüklediğini dile getirmiştir. Üretken ve manevi ruha sahip bireyler yetiştirme arzusunun da gölge eğitim temel teşkil edebileceği ileri sürülmüştür (Ö21). İyi vatandaş yetiştirmek, bir toplumun demokratik, adil ve sürdürülebilir bir şekilde gelişebilmesi için hayati öneme sahiptir. Eğitim aracılığıyla bireylere hukuka saygı, toplumsal sorumluluk, etik değerler ve eleştirel düşünme becerileri kazandırıldığında, bireyler hem kendi haklarını koruyabilir hem de başkalarının haklarına saygı gösterir hale gelir. Bu süreç, toplumsal dayanışmayı, hoşgörüyü ve ortak değerler etrafında birleşmeyi destekler. Ayrıca, bilinçli ve sorumluluk sahibi vatandaşlar, kamu kararlarına katılım göstererek demokratik süreçlerin etkin işlemesine katkıda bulunur. Dolayısıyla, eğitimde iyi vatandaş yetiştirmek, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal barışı ve kalkınmayı da güçlendiren temel bir hedeftir. Ö21 iyi vatandaş yetiştirme vizyonunu gölge eğitime neden olan politik etmenlerden biri olarak göstermiştir.

Toplum yararına olma eğitimin en temel işlevlerinden biridir. Eğitimin toplum yararı işlevi, bireylerin kazandığı bilgi, beceri ve değerlerin sadece kişisel gelişimle sınırlı kalmayıp, toplumun genel refahını ve sosyal bütünlüğünü artırmaya hizmet etmesini ifade eder. Eğitim sayesinde bireyler, üretken, bilinçli ve toplumsal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişir; bu durum, ekonomik kalkınmadan demokratik katılıma, sosyal dayanışmadan kültürel gelişime kadar geniş bir yelpazede topluma katkı sağlar. Ayrıca, eğitim toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasına, fırsat adaletinin sağlanmasına ve ortak değerlerin paylaşılmasına zemin hazırlar. Bu bağlamda, eğitimin toplum yararı işlevi hem bireylerin hem de toplumun uzun vadeli refahını destekleyen temel bir misyon olarak öne çıkar. Ö21 topluma faydalı bireyler yetiştirme vizyonu ile gölge eğitim arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir:

“Evet, eğitim politikaları bağlamında değerlendirdiğimizde yani bu politikayı belirleyen hükümet ya da Bakanlarımız, müdürlerimiz hep şu yönde bir teşvikte bulunuyor: Çocuklarımız ülkesine, milletine hayırlı bir evlat olsun. Hayır, hayırlı bir vatandaş olsun”.

Türkiye’de kalabalık sınıf sorunu, özellikle devlet okullarında yaygın görülen ve eğitim kalitesini olumsuz etkileyen önemli bir sorundur. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenin her öğrenciyi bireysel olarak takip etmesini zorlaştırır; bu durum, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun rehberlik ve destek sağlanamamasına yol açar. Kalabalık sınıflarda derslerin yönetimi daha zor hale gelir, öğrencilerin derse katılımı ve etkileşimi azalır, öğretim süreci daha yüzeysel ve hızlı ilerlemek zorunda kalır. Bu durum, öğrenme eksikliklerini artırırken, öğrencilerin konuları derinlemesine kavrayamamasına ve motivasyon kaybına neden olur. Ayrıca, kalabalık sınıflar disiplin sorunlarını artırabilir ve öğretmenlerin stresini yükselterek öğretim kalitesini düşürebilir. Tüm bu olumsuz etkiler, öğrencilerin akademik başarısını ve eğitim sistemine olan güvenini zayıflatırken, eksiklikleri gidermek amacıyla gölge eğitim gibi resmi eğitim dışı kaynaklara yönelimi de artırır. Ö20 sınıf mevcutlarının gölge eğitime neden olan önemli bir sorun olduğunu ifade ederek sınıf mevcutlarına ilişkin düzenleme yapılmasının önemine değinmiştir.

Ö20 ders müfredatları ve kazanımlarının öğrencileri gölge eğitime yönlendirdiğini ifade etmiştir. Özellikle ders kazanımlarının sınavlarla uyumsuzluğu öğrencileri gölge eğitim araçlarına yönlendirebilir. Eğitimde yönlendirme, öğrencilerin yeteneklerini, ilgi alanlarını ve potansiyellerini doğru bir şekilde keşfetmelerini sağlayarak hem bireysel gelişimlerini hem de eğitim sürecinin etkinliğini artıran kritik bir unsurdur. Yönlendirme sayesinde öğrenciler, hangi alanlarda daha başarılı olabileceklerini, hangi meslek veya akademik yolların kendilerine uygun olduğunu daha bilinçli şekilde belirleyebilir. Bu süreç, aynı zamanda öğrenme motivasyonunu yükseltir ve öğrencilerin kendi hedeflerine ulaşmaları için planlı adımlar atmasını kolaylaştırır. Ayrıca, rehberlik ve yönlendirme hizmetleri, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek okulda karşılaştıkları sorunları

çözmelerine yardımcı olur. Eğitimde etkin yönlendirme hem bireylerin potansiyelini maksimize eder hem de eğitim sisteminin verimliliğini artırarak toplumun nitelikli insan kaynağı ihtiyacına katkı sağlar. Ö18 eğitimde yönlendirme eksikliği sorununu dile getirmiştir:

“Çocuklar liseden çıktığında güzel bir meslek sahibi olsa, yönlendirme olsa ve iş imkânları da yaratılmış olsa bence bu kadar sıkıntı olmaz. Mesela Tarım konusu ki öyle bir çocuklar var ki mesela hocam. Tarıma çok meraklı bir tarafı köy, çok da meraklı. Mesela o çocukların yetiştirilip yani çiftlik kurmaya yönlendirilmesi lazım. Bir yandan da 3-5 gün çalışma imkanları sağlanması lazım. Mesela Tarım liseleri her yerde olmalı, mesela Tarım lisesi. Spor lisesinden daha mı değersiz Tarım lisesi mesela. Geleceğimiz Tarım. Bence bunlar olsa çocuklar yetiştirilmiş olsa Tarım konusunda ya da başka düşünülebilir, olsa çocuklar, insanlar bu kadar çocuklarını şeye yönlendirmez, üniversite sınavına akademik başarıya yönlendirmez yani.”

Ö18 iş olanaklarının kısıtlı olmasını gölge eğitime zemin hazırlayan önemli bir etmen olarak görmektedir. Aynı katılımcı bir diğer sorun olarak planlama hatalarını göstermiştir. Eğitimde planlama, öğrenme ve öğretim süreçlerinin düzenli, amaçlı ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayan temel bir unsurdur. İyi bir planlama, eğitim hedeflerinin net olarak belirlenmesini, bu hedeflere ulaşmak için gerekli yöntem ve kaynakların doğru şekilde kullanılmasını mümkün kılar. Öğretmenlerin ders içeriklerini, sürelerini ve öğretim stratejilerini planlaması hem zamanın etkili kullanılmasını hem de öğrencilerin konuları daha sistemli ve anlaşılır bir şekilde öğrenmesini sağlar. Ayrıca, eğitim kurumlarında yapılan uzun vadeli planlamalar; okul yönetimi, öğretmen istihdamı, materyal temini ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması gibi alanlarda düzenli ve sürdürülebilir bir yapı oluşturur. Sonuç olarak, planlama eğitimde belirsizlikleri azaltır, kaliteyi artırır ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha başarılı bir öğrenme ortamında bulunmasına katkı sağlar. Ö18 eğitimde planlama hatalarını şu şekilde dile getirmiştir;

“Evet. Şimdi burada bizim Millî Eğitim Bakanlığının ya da işte kim dersek planlama hatasından kaynaklanıyor. Mesela ben öğretmenlik mezunuyum. Benim 90'lı yıllarda sadece 3 yerde Fen bilgisi öğretmenliği vardı. Şimdi belki 50 tane yerde var. Mantar gibi her yerde öğretmenler için öğretmenlik eğitim fakültesi açıldı, işte ihtiyacı olmadığı halde bu da bence gelecek planlamasının olmamasından kaynaklanıyor. Benim 20 yıl sonra neye ihtiyacım var? Doktora ihtiyacım var, mühendise ihtiyacım var. Ziraat mühendisi ihtiyacım var. Bu şekilde planlama yapılması lazım. Herkesi hani üniversiteyi bitirmek zorunda bırakmaması lazım. Üniversite bitiriyoruz, netice alamıyoruz ondan sonra.”

Katılımcı Ö15 Türkiye’de devletin gölge eğitime sağladığı teşviki gölge eğitime neden olan en önemli politik etmenlerden biri olarak görmektedir. Ö13 ise eğitimin yalnızca akademik başarıya indirgendiğini, bu durumun gölge eğitime zemin hazırladığını ileri sürmüştür. Yalnızca akademik başarıya odaklı bir eğitim sistemi, öğrencilerin bütüncül gelişimini göz ardı ederek çeşitli sakıncalar ortaya çıkarır. Bu tür bir yaklaşım, öğrencileri sınav sonuçlarına ve notlara endekslediği için öğrenmeyi bir süreç değil, rekabet odaklı bir zorunluluk hâline getirir. Bunun sonucunda öğrencilerde aşırı stres, kaygı ve tükenmişlik görülebilir; öğrenme isteği azalırken motivasyon daha çok dışsal faktörlere bağlı hale gelir. Ayrıca, yalnızca akademik başarıya odaklanan eğitim, sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, yaratıcılık, sanat ve spor gibi öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen alanları geri plana iter. Bu durum, bireylerin yaşam becerilerinin zayıflamasına ve toplumun ihtiyaç duyduğu farklı yetkinliklere sahip bireylerin yetişememesine neden olabilir. Dolayısıyla, tek yönlü akademik odak hem bireysel hem de toplumsal açıdan uzun vadede önemli eksiklikler doğurur.

Katılımcı Ö9 devletin sunduğu olanakların gölge eğitim için temel teşkil ettiğini düşünmektedir. Ö8 ise kişisel ve mesleki gelişim ihtiyacının önemli olabileceğini iddia etmiştir. Konu-kazanım eksikliklerinin giderilmesi ise diğer bir önemli sorun olarak ele alınmıştır (Ö6). Sınav odaklı eğitim, öğrencilerin öğrenme sürecinden çok sınav sonuçlarına

yönlendirilmesine neden olduğu için birçok sakınca barındırır. Öncelikle, bu yaklaşım öğrencilerde yoğun stres ve kaygı yaratır; başarı baskısı öğrenme motivasyonunu düşürebilir ve psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyebilir. Sınavlara hazırlık sürecinde ezberci yöntemlerin ağırlık kazanması, bilgilerin kalıcı ve anlamlı öğrenilmesini engeller. Bunun sonucunda öğrenciler eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinden yoksun kalabilir. Ayrıca, sınav odaklı sistem sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere ayrılan zamanı azaltarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini kısıtlar. Eğitimde fırsat eşitsizliği de artabilir; çünkü sınav başarısına odaklanan öğrenciler çoğu zaman ek kaynaklara veya gölge eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyar. Tüm bu nedenlerle sınav odaklı eğitim hem bireysel hem de toplumsal düzeyde uzun vadeli olumsuz sonuçlar doğurabilir. Katılımcı Ö6 sınavlara hazırlık gayesinin gölge eğitime zemin hazırladığını ileri sürmüştür; *“Yani çocukların hani sınava hazırlanması açısından güzel bir uygulama. Sonuçta bütün çocuklara açılan ve ücretsiz verilen kurslar var.”*

Ö5 milli ve manevi değerlerin kazandırılmasını istediğini gölge eğitim için önemli görmüştür. Ö1 ise sınav odaklı sistemin ortaya çıkardığı kargaşayı temel nedenlerden biri olarak ele almıştır. MY9 özel eğitim kurumlarının kapatılmasını gölge eğitime zemin hazırlayan bir etmen olarak kabul etmiştir. MY8 planlamaların ve politikaların kısa vadeli olmasını önemli bir etmen olarak görmüştür. Katılımcı MY6 öğrenci algısı ve sosyal grupların baskısının öğrencileri gölge eğitime yönltebileceğini ileri sürmüştür. Yine aynı katılımcı ailelerin başkalarının deneyim ve yaşantılarına göre kararlar verdiğini iddia etmiştir. Ailede ve öğrencide örgün eğitime karşı bilinç eksikliğinin de gölge eğitime yönelmeye neden olabileceği düşünülmektedir (MY6).

Sınav odaklı sistem okul dersleri ve kazanımlarının ikinci plana atılmasına neden olabilmektedir (MY4). Bu durum öğrencileri gölge eğitime sevk eden bir etmen olarak kabul edilebilir. MY4 öğrencilerin ailelerinin ekonomik koşullarından bağımsız dersane talebinde bulunduklarını iddia etmektedir. Türkiye’de dershanelerin kapatılmasının ardından, öğrencilerin sınavlara hazırlık konusunda duyduğu ihtiyaç devam ettiği için bu

boşluğu büyük ölçüde Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) doldurmaya başlamıştır. Dershanelerin kapanmasıyla ortaya çıkan akademik destek eksikliği, özellikle merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin ek kaynak arayışını artırmış; bu nedenle DYK kurslarına olan talep hızla yükselmiştir. Ücretsiz olarak sunulan bu kurslar, hem maddi imkânları sınırlı öğrenciler için önemli bir fırsat oluşturmuş hem de okullardaki sınav hazırlığına yönelik eksikliklerin giderilmesinde tamamlayıcı bir rol üstlenmiştir. Bununla birlikte, artan talep bazı bölgelerde kontenjan yetersizliklerine ve kurslarda yoğunluğa yol açarak DYK'nın yükünü artırmıştır. Sonuç olarak, dershanelerin kapatılmasıyla ortaya çıkan eğitim ihtiyacı, öğrencileri ve velileri DYK kurslarına yönlendirmiş ve bu kurslar Türkiye’de gölge eğitimin devlet destekli bir uzantısı hâline gelmiştir. MY4 bu durumu gölge eğitime neden olan etmenlerden biri olarak görmektedir. Aynı katılımcı dershanelerin kapatılması sonrasında özel derslere bir yönelim olduğunu da ileri sürmektedir.

Afet durumlarında psiko-sosyal eğitimler, bireylerin yaşadıkları travmalarla sağlıklı bir şekilde başa çıkabilmeleri ve toplumsal iyileşme sürecinin hızlanması açısından büyük önem taşır. Afetler, insanlarda kayıp duygusu, korku, güvensizlik ve belirsizlik gibi yoğun psikolojik etkiler yaratabilir. Psiko-sosyal eğitimler ise afet sonrası dönemde bireylerin duygusal dayanıklılığını artırmayı, stresle baş etme becerilerini geliştirmeyi ve normal yaşama uyumu desteklemeyi hedefler. Bu eğitimlerde verilen destek, özellikle çocuklar ve gençler için kritik olup travmanın uzun vadeli olumsuz etkilerini azaltmaya yardımcı olur. Ayrıca, topluluk içinde dayanışmayı güçlendirerek sosyal bağların yeniden kurulmasını sağlar. Böylece psiko-sosyal eğitimler, afetin fiziksel etkilerinin ötesinde, toplumun ruhsal ve sosyal iyileşme sürecinin temel bir parçasını oluşturur. MY1 afet durumlarında verilen psiko-sosyal eğitimlerin gölge eğitim için temel teşkil edebileceğini ileri sürmüştür;

“Ya dediğimiz gibi bu zaten sürekli yeni projeler geliyor ya veyahut ta ülkenin mesela şey vardı. Son şeyimizde bir afet yaşadık. Deprem afeti yaşadık. Hemen ardından mesela ön plana çıkan çocukların oradaki depreme maruz kalan bölgelerdeki öğrencilerimizin

psikolojik durumuyla ilgili hemen bir faaliyet geliştirildi hızlı bir şekilde. İşte bu öğrencilere için ne yapılabilir? Öğretmen, eğitimci nasıl davranmalıdır, neler yapmalıdır? Hemen bir eğitimler öğretmenlere verildi veya faaliyetler geliştirildi. Bu tarz durumlara göre, gelişen durumlara göre faaliyetler uygulanıyor Bakanlığımızda”.

Özel gereksinimli çocukların eğitimi hem bireysel hakların korunması hem de toplumsal eşitliğin sağlanması açısından son derece önemlidir. Bu çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları sunmak, onların potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmelerine olanak tanır ve bağımsız yaşam becerileri kazanmalarını destekler. Erken yaşta sağlanan doğru eğitim ve destek, öğrenme güçlüklerinin azaltılmasına, sosyal uyumun artırılmasına ve çocukların kendine güven duymalarına katkı sağlar. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin topluma aktif olarak katılabilmeleri, eğitim yoluyla mümkün hâle gelir; bu da toplumda kapsayıcılığı, farkındalığı ve empatiyi güçlendirir. Dolayısıyla, özel gereksinimli çocukların eğitimi yalnızca bireysel bir gereklilik değil, aynı zamanda daha adil, eşitlikçi ve bilinçli bir toplum oluşturma'nın önemli bir adımıdır. Katılımcı M2 özel gereksinimli çocuklara dönük destek çalışmalarının gölge eğitim için zemin hazırlayabileceğini ileri sürmüştür;

“Tabi tabi... tabi tabi onlar neticede özel öğretim kurumları sonuçta. Şimdi buradaki sorulması gereken soru şu. Eee, bu çocuklar zaten var mıydı yoksa yeni mi fark edildi? Bence eee vardı, eskiden de vardı. Şimdi eğitim politikası bu tip öğrencilere karşı olumlu yönde değişti. Yok farz etmiyor bu çocuğu şu anda eğitim sistemi, alıyor, raporlandırıyor. Evet diyor. Bu çocuğun bir konuşma güçlüğü var diyor. Dil konuşma güçlüğünü de bu 30 kişilik sınıfın içinde çözemez. Ben bu çocuğu alacağım. Özel eğitim rehabilitasyon merkezinde ben bu hizmeti bu çocuğa vereceğim ve sorunu çözeceğim diyor. Yani bu gölge eğitim kapsamındaki çalışmaların genişlemesinin sebebi zaten bu politik etkenler ve ben bu politikanın doğru bir politika olduğunu düşünüyorum. Yok saymayacağız o çocuğu. O çocuğa bir şekilde o hizmeti vereceğiz.”

M1 lise kademesindeki ders yükünün fazlalığını önemli bir neden olarak görmektedir. Lise kademesinin dört yıl olması da gölge eğitim için bir neden olarak görülmüştür (M1). Eğitimin zorunlu olması birçok açıdan toplumsal fayda sağlasa da bazı sakıncaları da beraberinde getirebilir. Öncelikle, tüm öğrenciler aynı ilgi, yetenek ve öğrenme hızına sahip olmadığından, zorunlu eğitim bazı çocuklarda uyumsuzluk, isteksizlik ve okuldan soğuma gibi sorunlara yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu düşürerek öğrenme sürecini verimsiz hâle getirebilir. Ayrıca, ekonomik zorluklar yaşayan ailelerde çocukların okula devam etmesi, aile içi sorumlulukların aksamasına veya ek destek ihtiyacının artmasına neden olabilir. Eğitimde fırsat eşitsizliği devam ettiği sürece, zorunlu eğitim herkes için eşit öğrenme koşulları sunamayabilir ve dezavantajlı gruplar sistem içinde daha da zorlanabilir. Bunun yanında, zorunlu eğitimin katı yapısı, bireysel farklılıkların ve alternatif öğrenme yollarının göz ardı edilmesine yol açarak öğrencilerin potansiyelini sınırlayabilir. Bu nedenle, zorunlu eğitimin sakıncaları, özellikle eğitim sisteminin niteliği ve esnekliğiyle yakından ilişkilidir. Katılımcı M1 zorunlu eğitimi gölge eğitime neden olan politik etmenlerden biri olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Sonuç olarak, gölge eğitime neden olan politik etmenler, eğitim sisteminin yapısal ve ideolojik yönleriyle doğrudan bağlantılı olup bu etmenlerin yarattığı etkiler uzun vadede hem eğitim kalitesini hem de toplumsal eşitliği derinden etkilemektedir. Merkeziyetçi eğitim politikaları, sınav odaklı değerlendirme sistemleri, yetersiz bütçe dağılımı, öğretmen istihdamındaki dengesizlikler ve müfredatın yoğunluğu gibi politik tercihler, örgün eğitimde önemli boşluklar oluşmasına sebep olmakta; bu da öğrencileri resmi eğitim dışında ek destek aramaya yöneltmektedir. Özellikle sınav rekabetinin yoğun olduğu bir eğitim atmosferinde, devletin eğitim alanındaki kararları öğrencilerin akademik başarıya ulaşmak için gölge eğitim kaynaklarına duyduğu ihtiyacı artırmakta, böylece gölge eğitim hem yaygınlaşmakta hem de sistem için zorunlu bir tamamlayıcı hâline gelmektedir. Bu durum, kaliteli eğitime erişimde eşitsizlikleri daha da derinleştirirken, ekonomik gücü olan ailelerin avantajlı konuma gelmesine, dezavantajlı öğrencilerin ise sistem içinde geri kalmasına yol

açmaktadır. Dolayısıyla, gölge eğitimin ortaya çıkmasını ve güçlenmesini engellemek, ancak eğitim politikalarının bütüncül, sürdürülebilir, kapsayıcı ve fırsat eşitliğini gerçek anlamda sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmasıyla mümkün olacaktır. Böyle bir dönüşüm hem örgün eğitimin niteliğini artıracak hem de gölge eğitim ihtiyacını azaltarak daha adil bir eğitim sistemi oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

4.5. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Resmi Eğitim Kurumlarında Verilen Eğitimin Niteliği ve Bu Eğitimden Yararlanan İnsan Gücü Sermayesi Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin Devlet okullarında verilen eğitimin yeterli olup olmadığı ve nedenleri, okullarda verilen Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin sınavlara hazırlık, ders ve sınav başarılarına katkısı ve bu Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliği konularındaki görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Bulgulara tablolar halinde ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Tablo 41: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Devlet Okullarında Verilen Eğitimin Yeterli Olup Olmadığı ve Nedenleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Yetersiz ve yetersiz olmasının nedenleri	Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı	5	MY4, Ö5, Ö8, Ö18, Ö20,
	Görevini önemsemeyen öğretmen kadrosu	2	MY5, Ö23
	Yoğun müfredat	2	MY10, Ö2
	Okulların fiziksel koşullarının elverişsizliği	2	MY4, Ö4
	Sosyal etkinliklerin yetersizliği	2	MY3, Ö16

Öğretmenin mesleki yetersizliği	2	MY11, Ö23

Sınavlara hazırlıkta müfredatın ve kazanımların yetersizliği	1	Ö26

Ders içeriklerinin yetersizliği ve ihtiyaca uygun düzenlenmeyişi	1	Ö25

Okullarda Bilgisayar laboratuvarlarının ve programlama derslerinin yetersizliği	1	Ö24

Liselerde drama, sosyal beceri ve mesleğe yöneltici derslerin eksikliği	1	Ö24

Ortaokullarda meslek ve beceri odaklı derslerin eksikliği	1	Ö24

İlkokullarda sanatsal ve sportif faaliyetlerin yetersizliği	1	Ö24

Haftalık yoğun ders yükü	1	Ö24

Sınavlara yönelik hazırlık çalışmaları ve eğitim faaliyetlerinin yetersizliği	1	Ö24

Sınavlarda çıkan konular ile okuldaki kazanımların uyumsuzluğu	1	Ö22

Çocuk isteksiz ve motive değilse yetersiz	1	Ö21

Rehberlik, denetim ve yönlendirme eksikliği	1	Ö20

Kitap içeriklerinin yetersizliği	1	Ö19

Kitap içerikleriyle sınav konularının uyumsuzluğu	1	Ö19

Sosyal etkinliklere araç ulaşımıyla zorluk	1	Ö16

Eğitimin yetersizliği nedeniyle Gölge eğitime duyulan ihtiyaç	1	Ö13

Ezberciliğe dayanan, bilgiyi hazır sunan, düşündürmeyen, sorgulatmayan eğitim	1	Ö12
Niteliği düşük, ezberciliğe dayanan ve faydalı bilgilerin verilmediği eğitim	1	Ö11
Günlük yoğun ders yükü	1	Ö11
Esnek müfredattan yoksunluk	1	Ö10
Esneklikten uzak, katı yönetim anlayışı	1	Ö10
Öğretmen yalnızca öğretim odaklı ise yetersiz	1	Ö7
Öğrenci ve öğretmenin istek ve motivasyonunun düşmesi	1	Ö5
İsteksiz ve akademik başarı olarak yetersiz öğrenci profili	1	Ö5
Okulların kalabalık öğrenci mevcutları	1	Ö4
Meslek lisesi öğrencilerinin okulda gördükleri konulardan üniversite sınavında sorular yöneltilmemesi	1	Ö3
Sınavlarda okulda verilen müfredatın dışındaki konulardan sorular yöneltilmesi	1	Ö3
Sınavlara hazırlığa yönelik müfredatın eksikliği	1	Ö3
Öğretmenlerin sınav konularını yetiştirememesi nedeniyle gölge eğitime duyulan ihtiyaç	1	Ö1
Sınav konularının fazlalığı	1	Ö1
Öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle sınavlara hazırlık ve meslek edindirmede yetersizlik	1	Ö1
Okulların imkanları dikkate alınmadan ülke genelinde aynı müfredatın uygulanması	1	MY10
Ülke genelinde çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmadan aynı müfredatın uygulanması	1	MY10

	Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinin yetersizliği	1	MY9
	Sınavlarda çıkan konular ile okuldaki kazanımların uyumsuzluğu	1	MY9
	Okulların kalabalık öğrenci mevcutları	1	MY9
	Okul bünyesinde özel eğitimin yetersizliği	1	MY8
	Planlama yetersizliği	1	MY8
	Okul dışında Gölge eğitime duyulan ihtiyaç	1	MY8
	Öğretmenlerin kalitesinde yetersizlik	1	MY7
	Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değersizliği	1	MY7
	Öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerin doğru seçilmeyişi	1	MY7
	Planlamalara uygun hareket etmeme	1	MY3
	Öğretmenlerin özlük haklarının tatminsizliği	1	MY3
	Okulların fiziksel koşullarının elverişsizliği	1	MY2
	Öğretmenlerin görevlerini angarya algısı	1	MY2
	Eğiticilerin değerlendirilmemesi	1	M1
	Süreç odaklılıktan uzak, sonuç odaklı davranma	1	M1
	Kapsamlı denetim eksikliği	1	M1
Yeterli ve yeterli olmasının nedenleri	Müfredat açısından yeterli	2	Ö3, Ö5
	Kaliteli öğretmenler	2	MY3, Ö9
	Öğretim programı kazanımları açısından yeterli	1	Ö26
	Ders saati sayılarının yeterliliği	1	Ö25
	İlköğretim kademesinde yeterli eğitim	1	Ö22
	Çocuğun istek ve ihtiyaçlarına odaklı eğitim	1	Ö21
	Çocuk öğrenmeye istekli ve motiveyse yeterli	1	Ö21
	Nitelikli kaynaklar	1	Ö18
	Sınıf mevcutlarının azlığı	1	Ö18
	Kurs olanakları	1	Ö16

Ortak sınav sistemi	1	Ö15
Kaynak dağıtımı	1	Ö15
Özel okul ücretlerinin yüksekliği	1	Ö15
Her bireyin eğitime erişiminin sağlanması	1	Ö10
Çocuğa verilen kıymet ve çocuk odaklılık	1	Ö7
Öğretmen mesleki gelişimini aksatmazsa yeterli	1	Ö7
Müfredat eksiksiz uygulanırsa yeterli	1	Ö6
Verilen eğitim açısından yeterli	1	Ö5
Öğretmen, müfredatı tam anlamıyla kazandırabilirse yeterli	1	Ö3
Öğretmen kapasitesi bakımından yeterli	1	Ö2
Çalışkan, başarılı ve gayretli öğrenci profilinin varlığı	1	MY6
Nitelikli öğrenci profili ile öğretmenin mesleki tatmini ve gayreti	1	MY5
Mesleki gelişimine önem veren nitelikli öğretmen kadrosu	1	MY5
Eğitimcilerin tecrübeli oluşu	1	MY1
Eğitimcilerin yeterli oluşu	1	MY1
Müfredat ve plan dahilinde eğitim	1	MY1
İmkanların yeterli oluşu	1	MY1
Kaliteli öğretmenlerle sunulan kaliteli eğitim	1	MBY1
Tüm olanakların sağlanması	1	M2

Tablo 41’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Devlet okullarında verilen eğitimin yeterliliği ve nedenleri konusundaki düşüncelere ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların görüşlerinin iki ana hatta toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların bir bölümü devlet okullarındaki eğitimi yeterli bulduğunu, bunu müfredat–öğretmen ve eğitime erişim üçlüsüyle temellendirdiği ve eğitimin yeterliliğinin koşullara

bağlı olduğunu, diğer katılımcıların ise yetersizlik vurgusunu sınıf mevcudu, sınavlarla müfredatın uyumsuzluğu, kaynak ve rehberlik eksikleri ile yönetim ve meslek koşulları üzerinden gerekçelendirdiği saptanmıştır.

Tablodaki bulgular incelendiğinde öncelikle devlet okullarında verilen eğitimle ilgili yetersizlik unsurlarının yapısal yoğunluk ve öğretmen niteliği etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Katılımcıların en çok atıf yaptığı nokta, sınıf mevcutlarının kalabalıklığıdır. Katılımcılar MY4, Ö5, Ö8, Ö18 ve Ö20'nin bu durumu doğrudan yetersizliğin kaynağı olarak işaret ettikleri görülmüştür ($n=5$). Bu yetersizlik nedenini, görevini önemsemeyen ve işini angarya olarak gören öğretmenler (MY5, Ö23; $n=2$), müfredatın ve konu yükünün yoğunluğu (MY10, Ö2; $n=2$), okulların fiziksel koşullarının elverişsizliği (MY4, Ö4; $n=2$), sosyal etkinliklerin sınırlılığı (MY3, Ö16; $n=2$) ve öğretmenin mesleki yetersizliği (MY11, Ö23; $n=2$) alt temalarının izlediği belirlenmiştir. Devlet okullarında verilen eğitimin yetersizliği ile ilgili bu nedenler, yetersizlik algısının tek bir faktörden değil, “sınıfların kalabalıklığı–müfredat–fiziksel olanaklar–öğretmen niteliği” etkenlerinin birbirleriyle yakından ilintili olduğunu düşündürmektedir.

Tablodaki bu belirsizlik nedenleri, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda, sınıf mevcutlarının kalabalıklığının, devlet okullarında verilen eğitimin yetersizliğinde en büyük etken olduğunu bazı katılımcılar MY4, Ö18 ve Ö20 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Artı bir de hani sınıfların, sınıflardaki ya da kalabalık sınıflar eğer azaltılırsa hani eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Ki kızım özel okula gidiyor. Hani karşılaştırma yaparsak yani çok ciddi bir fark yarattı mı? Açıkçası fark yarattığını düşünmüyorum. Hani kızımın ben hani normal Devlet okulunda da hani aynı başarıyı açıkçası göstereceğini düşünüyorum. Yani öyle çok ciddi bir fark yaratmıyor Devlet okulu ya da özel okul.” (MY4),

“40 kişilik bir sınıfta da verilen eğitimin yeterli olmadığını düşünüyorum. Yani bence sınıf mevcuduna bağlı. Sınıf mevcudu 20-30 arasıysa hani öğretmenlerimiz işlerini, elinden

geleni yapıyor. Kaynaklar da fena değil. Problem yok ama sınıf mevcutlarının bazı okullarda çok fazla olması bence eğitimi yetersizleştirmiş” (Ö18),

“Şöyle biraz objektif bir şekilde değerlendirmek istiyorum haliyle. Yeterli bulmuyorum. İşte yani kendi okulunda sınıf mevcudu az ama genel olarak merkeze baktığım zaman sınıf mevcudunun çok fazla olması...” (Ö20).

Bununla birlikte yetersizlik nedeninin görevini önemsemeyen ve işlerini angarya olarak algılayan öğretmenlerden kaynaklandığını katılımcılar MY5 ve Ö23 şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Hani bir taraftan düşündüğümüzde ama öbür tarafına geçiyorum maalesef eğitim camiasında eeee iş olsun diye yapan kişiler var bunu. Yani hani öğretmenliğin ötesinde ya sabah gideyim derse giriyor çok öyle hani ön hazırlığı yok vesaire yok. Buraya baktığımızda da yetersiz eğitim düzeyi diyelim buna hani.” (MY5),

“Yeterli buluyor muyum? Eee devlet okullarında yani nasıl söyleyeyim? Bazen bazı derslerde yeterli bulmuyorum. Bu öğretmenlerden de kaynaklanabiliyor. Çok rahat öğretmenlerimiz de var. Sadece dersimi anlatayım çıkayım bu çocuğun hedefleri vesaire, bunları düşünmeyenler oluyor açıkçası.” (Ö23).

Diğer yandan müfredatın ve konu yükünün yoğunluğunu, devlet okullarındaki eğitimin yetersizlik nedenleri olarak gören katılımcılar MY10 ve Ö2, bu görüşlerini şu sözleriyle yansıtmışlardır;

“Yeterli bulmuyorum ıı ağırlaş... ağır bir müfredat uygulanıyor.” (MY10),

“Müfredat yönünden ben çok yeterli bulmuyorum. Müfredatın ağır olduğunu düşünüyorum. Biz her şeyi vermeye çalışır, çalışırken aslında öğrenciye hiçbir şey veremediğimizi en sonunda görüyorum yani. Daha az ve öz bir müfredatla bence devlet okullarında eğitim verilebilir diye düşünüyorum.” (Ö2).

Katılımcılar MY4 ve Ö4 ise okulların fiziksel koşullarının elverişsiz olduğunu ve bu durumun devlet okullarında verilen eğitimin yetersizlik nedenlerinden biri olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmişlerdir;

“Buradaki en büyük sorun bence ya okulların mevcut fiziki koşulları ya da fiziki altyapıları eğer düzenlenirse ben herhangi bir sıkıntı olacağını düşünmüyorum.” (MY4),

Malzemenin ekonomik seviyenin az olması, işte salonu olan olmayan gibi bizler de olumsuz yönde etkiliyor. Eğitim var ama aynı iş yeterlilikte aynı seviyede olmuyor. Bir başka okulda o eğitim uygulanabilir iken aynı müfredat uygulanabilir iken benim bulunduğum okul uygulayamıyor. Bu da bizim için dezavantaj. Aslında devlet okullarında eğitim aynı sadece imkanlar aynı değil.” (Ö4).

Yine sosyal etkinliklerin sınırlılığının devlet okullarında verilen eğitimi yetersiz kıldığını katılımcılar MY3 ve Ö16 şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum birçok alanda özellikle bu sosyal faaliyetler açısından.” (MY3),

“Diğer saydıklarından, yani öğretim etkinliklerinin dışındakinde yeterli bulmuyorum. Yani ilimizi düşünüyorum, yeterli değil. En azından okul çevresi içinde yeterli değil.” (Ö16).

Ayrıca katılımcılar MY11 ve Ö23, öğretmenin mesleki yetersizliğinin devlet okullarında verilen eğitimi yetersiz hale getirdiğini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Tabi bir öğretmen olarak cevaplayacağım için devlet okullarındaki eğitimi yeterli bulmamız için öğretmeni yeterli bulmamız lazım önce. Ben hani eğri oturup doğru konuşmak mı denir? Öğretmenin yeterli olduğu yerde eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.” (MY11),

“Ben meslek öğretmeniyim ama üniversiteye hazırlayan bir ki ben çocuklarımı liseden sonra iş bulma konusunda hani hazır hale getirmek için uğraştığımı düşünüyorum ama akademik kariyer edinmek isteyen öğrenciye yönelik bazı hocaların yeterli olmadığını düşünüyorum.

Hani geliştirme yok kendilerini. O çocuklar için çaba sarf etmek yok. Bunun dışında yani bu şekilde.” (Ö23).

Bu bulguların yanı sıra daha az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak devlet okullarındaki eğitimin yetersizliğine atıfta bulunan önemli sayıda alt temalar saptanmıştır. Sınavlara hazırlıkta müfredat/kazanım uyumsuzluğu (Ö26; $n=1$), ders içeriklerinin ihtiyaca uygun planlanmaması (Ö25; $n=1$), Bilgi ve İletişim Teknolojileri, programlama, meslek ve beceri odaklı derslerin eksikliği (Ö24; $n=1$), ilkokulda sanat ve spor faaliyetlerinin yetersizliği ve haftalık ders yükü (Ö24; $n=1$), sınavda çıkan konular ile okul kazanımları arasındaki uyumsuzluk (Ö22; $n=1$), rehberlik ve yönlendirme eksikliği (Ö20; $n=1$), sosyal etkinliklere erişim zorluğu (Ö16; $n=1$) ve tüm bunların gölge eğitime yönelimi artırması (Ö13; $n=1$) devlet okullarındaki eğitimin yetersiz olmasının nedenleri arasında gösterilen bazı önemli alt temalar arasında oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya dahil olan katılımcılar tarafından ezberci, sorgulamayı teşvik etmeyen pedagojik yaklaşımın da yetersizlik nedenleri arasında bulunduğu belirlenmiştir (Ö12, $n=1$). Diğer yandan, esnek olmayan müfredat ve katı yönetim anlayışı (Ö10; $n=1$), motivasyon düşüşleri (Ö5; $n=1$), kalabalık mevcutlar ve sınav odaklılık gibi ortaöğretim kademesinde yaşanan sorunlara ilişkin devlet okullarında verilen eğitimle ilgili kopukluklara işaret ettiği belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, devlet okullarında verilen eğitimdeki yetersizliklerin gündelik uygulamalarla somutlaştığı ve belirgin hale geldiğini göstermektedir.

Tablodaki diğer bulgulara kıyasla daha az ifade edilen bu bulgulardan dikkati çeken nitelikteki bazı tespitler, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, katılımcılardan Ö24, ilkokullarda sanatsal ve sportif faaliyetlerin yetersiz olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Özellikle ilkokullarda öğrencilerin daha fazla sportif ya da sanatsal veya kendini geliştirebileceği bireysel anlamda hani hem etkileşim iletişim boyutunda hem de davranışsal anlamda derslerin olması gerektiğini.” (Ö24).

Yine katılımcılardan Ö22, sınavlarda çıkan konular ile okul kazanımları arasında uyumsuzluk bulunduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Özellikle lisede üniversiteye yerleşme sınavıyla bizim verdiğimiz MEB'deki kazanımların arasında bir makas var. Onun daralması gerektiğini düşünüyorum. Çok farklı. O yüzden sıkıntı çıkıyor.” (Ö22).

Bununla birlikte ezberci, sorgulamayı teşvik etmeyen, düşündürmeyen ve bilgiyi hazır sunan pedagojik bir yaklaşımın da devlet okullarındaki eğitimin yetersiz olduğunu gösteren önemli etkenlerden biri olduğunu katılımcı Ö12, şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yeterli bulmuyorum. Hayır, yeterli bulmuyorum çünkü eee düşünemeyen, sorgulamayan, hazırda almış, ezbere dayalı dayalı bir eğitim diretiliyor çocuklara.” (Ö12).

Yine katılımcılardan Ö10, esnek olmayan bir müfredatın uygulanması ve katı bir yönetim anlayışının benimsenmesinin devlet okullarındaki eğitimin niteliği üzerinde olumsuz etkileri bulunduğunu şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Olumsuz tarafına bakarsak daha katı bir yönetim olduğunu görüyorum. Yani esneklik payı çok fazla yok. Özel okullarla karşılaştırdığımızda onlardaki esneklik payının daha fazla olması daha cazip hale getiriyor. Ama ona da maddi anlamda ulaşamadığını görüyoruz.” (Ö10).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde devlet okullarındaki eğitimin yetersizlik nedenleri konusunda katılımcı yöneticilerin de önemli etkenler ortaya koydukları belirlenmiştir. Bu bağlamda (MY10, n=1) müfredatın ülke genelinde tek tip uygulanmasıyla yerel ve kurumsal koşulların göz ardı edilmesini, (MY9, n=1) aynı zamanda kalabalık sınıf mevcutları ve sınav-müfredat uyumsuzluğunu, (MY8, n=1) planlama zaaflarını ve gölge eğitime yönelimi, (MY7, n=1) mesleğin toplumsal değer kaybı ve doğru seçilmemiş öğretmen profillerini, (MY3, n=1) özlük hakları ve planlara uyumsuzluk sorunlarını, (MY2, n=1) fiziksel koşulları ve “iş angarya görme” algısını, (M1, n=1) ise değerlendirmenin zayıf oluşu ve kapsamlı

denetim eksikliğini vurguladığı saptanmıştır. Tüm bu bulgular, öğretim süreçlerinin yalnızca sınıf içinde değil, sistemin planlama ve denetim boyutunda da tıklandığını göstermektedir.

Tablodan çıkarılan tüm bu sonuçlar doğrultusunda dikkati çeken nitelikteki bazı bulgular katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda, yöneticilerden MY10, ülke genelinde tek tip bir müfredatın uygulanmasıyla yerel ve kurumsal koşulların göz ardı edildiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Genel olarak okulun şartları, imkanları, bölgenin şartları dikkate alınmadan her yerde eşit bir müfredat uygulanmaya çalışılıyor. O yüzden olumlu anlamda değil de daha çok olumsuz anlamda bu başarıyı etkiliyor. O yüzden yeterli bulmuyorum açıkçası.” (MY10).

Yine yöneticilerden MY9, kalabalık sınıf mevcutlarının ve sınav sistemiyle uygulanan müfredatın uyumsuzluğunun devlet okullarında verilen eğitimin yetersizliğinin önemli nedenlerinden birisi olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Devlet okullarında verilen eğitimi ben yeterli bulmuyorum çünkü bazı okullarda öğrenciler çok kalabalık. Öğrenci birebir öğretmen, birebir öğrenciye ulaşamıyor. Sınavlarda da dediğim gibi kazanımlar yani verilen derslerle sınavlarda sorulan sorular tamamen aralarında uçurum var. O yüzden ben okullardaki eğitimi yeterli bulmuyorum.” MY9).

Yöneticilerden MY8 ise planlama süreçlerindeki zafiyetlerin gölge eğitime olan yönelimi arttırdığını, bunun da devlet okullarındaki eğitimin yetersizliğini ortaya koyduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Bunu neden yeterli bulmuyorsunuz? Sebep olarak da işte planlamanın yeterli olmadığını düşünüyoruz değil mi? Bu planlama daha yeterli olsa başka ihtiya... eğitim desteğine ihtiyaç hissedilmez sanırım. (MY8).

Diğer yandan yöneticilerden MY7, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değerinin kaybolduğunu ve doğru seçilmemiş öğretmen profillerinin devlet okullarında verilen eğitimin yetersizliğine neden olduğunu şu düşünceleriyle savunmuştur;

“Tabi biraz öğretmenlik mesleğinin daha değerli hale getirilmesiyle belki daha yeterli olur. Şimdi bunun şöyle birçok cevabı var aslında. Şimdi öğretmenlik mesleğiyle alakalı da bir durum bu. Yani öğretmen olacak kişilerin düzgün seçilmesi de burada önemli. (MY7).

Bununla birlikte yöneticilerden MY2, okulların fiziksel koşullarının ve öğretmenlerin işlerini angarya olarak görme algılarının devlet okullarındaki eğitimin yetersizlik nedenleri arasında önemli rol oynadığını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Bazen fiziksel şartlarımız buna el vermiyor. Mesela yaparak öğrenmekten bahsediyoruz ama bunu acaba kaç okul uygulayabiliyor? Kaç okulun laboratuvarı var? Kaç okulun spor salonu var? gibi. Yani bu noktalarda eksik kaldığımız müddetçe işte o olması gerekene, hayal ettiğimize ulaşamıyoruz. O yüzden olanla da yeterli düzeye ulaşamıyoruz. Şimdi olanla olması gereken diye ayıracağım ben bunu. Eğer olması gerekeni yapabilirsek ıı yeterli olacağını düşünüyorum. Ama maalesef olan düzeyiyle hâlihazırda gerçekler düzeyiyle düşünürsek maalesef yeterli değil. Tabi yani hmm şimdi hedefimiz var, biz gençlerimize, çocuklarımıza belli bir düzeye kadar ıı çeşitli donanımlar kazandırarak eğitim vermeyi hedefliyoruz ama bir taraftan da işte meslektaşlarım olarak bizler olarak biz bunu zaman zaman angarya görebiliyoruz. Yani çocukla uğraşmayı, ona zaman harcamayı, belki ekstra gönüllülüğe dayalı birkaç faaliyet fazladan yapmayı angarya olarak görebiliyoruz.” (MY2).

Katılımcı yöneticilerden M1 ise öğretmen değerlendirmelerinin yetersizliği ve kapsamlı denetim eksikliklerinin eğitimdeki yetersizliklerin önemli nedenleri arasında bulunduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Hiçbir zaman eğitimciler değerlendirilmiyor. Onun için de buradan kopuyor ve yeterli değil verilen eğitimler. Her kademesinde yeterli bulmuyorum. Yani tüm kademelerde çalışmış bir kişi olarak da rahat bir şekilde cevaplayabilirim bunu. Bunun yeterli olmama sebebi de herhalde denetim eksikliği çünkü... Derste denetim yapılıyor ama genel bir denetleme yok maalesef.” (M1).

Tablodaki bulgular farklı bir perspektiften değerlendirildiğinde az ifade edilmiş olan tüm alt temaların büyük resmi daha anlamlı kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda *branş ve beceri derslerinin eksikliği* (Ö24, n=1), *ders kitapları-sınav uyumsuzlukları* (Ö19, n=1), *sosyal etkinliğe erişim güçlüğü* (Ö16, n=1), *rehberlik ve yönlendirme açığı* (Ö20, n=1), *ezberci yaklaşım* (Ö11, n=1), *esnek olmayan müfredat ve katı yönetim* (Ö10, n=1), *motivasyon düşüşleri* (Ö5, n=1), *sınav odaklı içerik planlamasının yetersizliği* (Ö3, n=1) gibi alt temaların farklı okullarda farklı yoğunluklarda görüldüğü saptanmıştır. Bu durum, bulguların kapsayıcı nitelikte olduğu ve yapılabilecek iyileştirme çalışmaları için hedef noktaların netleştirilmesini kolaylaştırdığı çıkarımına ulaştırmaktadır.

Tablodaki büyük resmi anlamlı kılan dikkat çekici nitelikteki bazı bulgular, bazı katılımcılar tarafından doğrulanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcı Ö19 devlet okullarında okutulan ders kitaplarının sınav içeriğiyle uyumsuzluk gösterdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Kitaplarımızın içeriğiyle çocukların girdiği sınavlar birbirine çok uygun olmuyor. O yüzden zaten gölge eğitim almak zorunda kalıyor birçok öğrenci. Böyle söyleyebilirim bu soruyla ilgili.” (Ö19).

Bununla birlikte katılımcı Ö16, devlet okullarında sosyal etkinliklere erişim güçlüğü yaşandığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Diğer hizmetlere ulaşım da problemler var. Her öğrencinin, her ailenin arabası yok. Burada ücretsiz yüzme kursları var. Tamam çok güzel bir şey ama öğrencinin ulaşım açısından sıkıntısı olduğu zaman ya da belli bir yaş grubunda tek başına gidemediği zaman, aile işte oluyor. O zaman sıkıntı çekebiliyorlar. Yani belki masraf olacak büyüklere ama yani bunlar için de bir servis olayı düzenlenebilir. Öğrenciler belli saatlerde belli duraklardan alınıp tekrar oraya bırakılabilir, ailesinin arabası olmayabilir, oraya getirecek ekonomik gücü olmayabilir. Bunlara eğilirlerse daha güzel olur. Çünkü sosyal etkinlikler bunun için yapılıyor. Bunun için para harcanıyor. Eğitimciler bunun için para veriliyor. Bunu tabana yaymak lazım. Yapacaksın bir şeyi tam yapacaksın.” (Ö16).

Diğer yandan devlet okullarındaki eğitimin yetersizlik nedenleri arasında rehberlik, denetim ve yönlendirme eksikliğinin olduğunu katılımcı Ö20 şu görüşüyle yansıtmıştır;

“Öğrencilerin neyi yaptı, neyi yapmadı, hangi ödevi gerçekten o mu yaptı, yapmadı mı? Yani öğrenciye koçluk etme babında da işte bu. Bu da orada çıkıyor. Devlet okullarında verilen eğitimi şu anda yeterli bulmuyorum.” (Ö20).

Katılımcı Ö24 ise ortaokullarda mesleki ve beceri odaklı derslerin eksikliğine vurgu yaparak bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ortaokulda farklı ders gruplarının ya da böyle meslek gibi beceri gibi derslerin biraz daha işin içine karışması.” (Ö24).

Diğer yandan katılımcı Ö3 ise devlet okullarında sınavlara hazırlığa yönelik müfredat içeriklerinin planlanmasında eksiklikler bulunduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Yeterli bulmadığım şey öğrencilerimizi girmek zorunda bıraktığımız sınava hazırlarken bizim elimizde belirli bir müfredatın olmamasına rağmen bu müfredatın dışında zorlamalarla karşılaşıyoruz.” (Ö3).

Devlet okullarındaki eğitimin yetersizlik nedenleri arasında gösterilen tablodaki tüm bu bulgu ve çıkarımlara karşın diğer bulgular incelendiğinde bazı katılımcıların da devlet okullarında verilen eğitimi yeterli bulduklarını ve bunu nedenleriyle birlikte gerekçelendirdikleri belirlenmiştir.

Bu bağlamda tablodaki bulgular değerlendirildiğinde devlet okullarındaki eğitimin yeterliliğinin bazı koşullara bağlı olduğu saptanmıştır. Katılımcılar, müfredatın kazanımlar açısından yerinde uygulanabildiği ve öğretmen niteliğinin güçlü olduğu durumlarda devlet okullarını yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda “müfredat açısından yeterli” (Ö3, Ö5; n=2) ve “kaliteli öğretmenler” (MY3, Ö9; n=2) alt temalarının bu bağlamda öne çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte daha az sıklıkta ifade edilmiş olan ancak devlet okullarındaki eğitimin yeterli olduğuna anlamlı vurgu yapan bazı alt temaların olduğu saptanmıştır. Bu alt temalar arasında *öğretim programı kazanımlarının yeterliği* (Ö26, n=1), *ders saatlerinin*

uygunluğu (Ö25, n=1), ilköğretim kademesinde yeterlik (Ö22, n=1), çocuğun ihtiyaçlarına odaklı eğitim (Ö21, n=1) ve öğrencinin öğrenmeye istekliliği ve motivasyonu olduğunda yeterlik (Ö21, n=1) gibi tespitlerin eğitimin yeterli olduğuna atıfta bulundukları sonucuna ulaşmıştır. Bu alt temaların yanı sıra az sıklıkta ifade edilmiş olan “nitelikli kaynaklar”, “sınıf mevcutlarının azlığı”, “kurs olanakları”, “ortak sınav sistemi”, “kaynak dağıtımı”, “eğitime erişimin sağlanması” gibi etkenlerin eğitimin yeterli olduğu algısını desteklediği belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitimin yeterli görülmesinin “insan kaynağı-eğitimin uygulanma kalitesi- içinde bulunulan koşulların sağladığı olanaklar” gibi etkenlere bağlı olduğunu göstermektedir.

Devlet okullarındaki eğitimin yeterli görüldüğüne ilişkin tüm bu gerekçeler, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılar Ö3 ve Ö5 verilen eğitimin müfredat açısından yeterli olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Şimdi bizim müfredatımız söz konusu olduğunda ben devlet okullarında verilen eğitimin yeterli olduğuna inanıyorum.” (Ö3),

“Diğer türlü normal eğitim programı müfredat vesaire. Bunlar yeterli aslında.” (Ö5).

Bununla birlikte öne çıkan diğer bir önemli alt temayı katılımcılar MY3 ve Ö9, devlet okullarında kaliteli öğretmenlerin bulunması nedeniyle eğitimin yeterli olduğu görüşlerini şu düşünceleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani öğretmen eğitim kalitesiyle ilgili bir sorun yok.” (MY3),

“Yani devlet okullarındaki verilen eğitimi ben yeterli buluyorum. Kendi çocuğum da benim devlet okulunda. Hani hiç özele vermek aklımdan geçmedi hani. Ama hani şöyle olabilirdi, özele gidenler için de aynı şeyi söyleyebilirim. Hani belli saatlerde çalışan mecbur hani beş buçuk, sekiz buçuk-beş buçuk arasında olan velilerimiz hani bazen verilme durumu oluyor ama hani ben devlet okullarında yine biraz önce aynı şeyi geçeceğiz. Öğretmenle alakalı yani öğretmen iyiye devlet okulunda da özel okulda da her türlü...” (Ö9).

Öne çıkan bu bulguların dışında daha az ifade edilen diğer bazı önemli bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, katılımcılardan Ö26, devlet okullarında öğretim programı kazanımlarının yeterli olduğunu şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Devlet, eğitim, devlet okullarında verilen eğitimi kazanımlar açısından düşünürsek yeterli buluyorum.” (Ö26).

Bununla birlikte ders saati sayılarının yeterli olduğunu katılımcı Ö25 şu görüşüyle desteklemiştir;

“Yeterli buluyor muyum yani ders saat sayısı aslında sayısı bağlamında baktığımızda fazlasıyla yeterli buluyorum yani sayı anlamında inanılmaz sayılar var.” (Ö25).

Diğer yandan katılımcılardan Ö21, devlet okullarında verilen eğitimin yeterli olmasının koşula bağlı olduğunu ve öğrencinin öğrenmeye istekli olması ve motivasyonu olması durumunda devlet okulundaki eğitimin yeterli olacağını şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Devlet okullarında verilen eğitimi eee ben bir nebze hani yeterli yetersizlik bağlamında değil de eğitimin aslında çocuğa bağlı olduğunu düşünüyorum. Eğer ki çocuk eğitime aç ve istekliyse, eğitime motive bir şekilde katılabiliyorsa, bundan daha büyük o anda faydalanabiliyor.” (Ö21).

Tablodaki bulgular incelendiğinde eğitimin temel paydaşları öğretmenler ve öğrencilere ilişkin koşullu bulguların da öne çıktığı belirlenmiştir. Bu bağlamda *öğretmen kapasitesi güçlü olduğunda* (Ö2, n=1), *öğretmen müfredatı tam anlamıyla kazandırabildiğinde* (Ö3, n=1) ve *öğrenci profili çalışkan ve gayretli olduğunda* (MY6, n=1) eğitimin yeterli olduğu algısının katılımcılar arasında yükseldiği, bu koşullara ek olarak *mesleki gelişimine önem veren nitelikli öğretmen kadrosu* (MY5, n=1) ve *tecrübeli eğitimciler* (MY1, n=1) gibi koşullar sağlandığında da eğitimin yeterli olduğu düşüncesinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular, sınıf içi ortam koşullarının yeterlik algısında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bu doğrultuda dikkat çekici bazı önemli bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu kapsamda öğretmen kapasitesi ve insan kaynakları bakımından devlet okullarındaki eğitimin yeterli olduğunu katılımcı Ö2 şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Devlet okullarında verilen eğitimi açıkça hani aslında öğretmen kapasitesi yönünden yeterli buluyorum.” (Ö2).

Ayrıca katılımcı Ö3, öğretmen müfredatı tam anlamıyla kazandırabildiğinde devlet okulundaki eğitimin yeterli olacağını şu düşünceleriyle desteklemiştir;

“Yani müfredat kapsamında eğer bir öğretmen kendi müfredatını tam anlamıyla verebiliyorsa o zaman bu eğitimin gerçekten yeterli olduğuna inanıyorum.” (Ö3).

Yöneticilerden MY6, öğrenci profili çalışkan ve gayretli olması nedeniyle eğitimin yeterli olduğunu şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Ben şahsen yeterli buluyorum. Niye? Bunu bilimsel anlamda da şöyle destekleyebilirim. Daha önce söylediğim gibi isim, bilgi veremem ama bizim 11 4 sene boyunca okulda eğitim gören, dışarıdan neredeyse hiç gölge eğitim şemsiyesine giren bir destek almamasına rağmen çok ciddi sıralamalar yapıp çok başarılı olan öğrencilerimiz oldu. Ya demek ki bu iş burada da oluyor. 11 bunlarsız da oluyor. 11 dolayısıyla bu biraz öğrencinin kendisine kalan bir durum. Ha "1-2 tane örnekle bu iş olmaz. O çocuklar aslında çok farklı bir yapıdadır. Çok çalışkandır, başarılıdır" da denebilir. Buna o şekilde de bakılabilir. Ama genel anlamda 11 şöyle de düşünmek lazım. Mesela Pandemi döneminde bu gölge eğitim faaliyetleri neredeyse hiç yapılamadı. E üniversite sınav başarılarında, netlerin yapılma oranlarında muazzam bir çöküş falan olmadı. 11 yani hatta hatta o dönem için yanılmıyorsam liseden yeni mezun olan öğrencilerin istatistiklerinde de hani ortalamalar herkeste hesaplanıyor dersiniz, o yılın mezunları istatistiklerinde de müthiş bir düşüş olmadı. Yani aslında çok güzel çalışılsa, incelense bizim gölge eğitim dediğimiz faaliyetlerin ciddi anlamda çok da muazzam etkisinin olmadığı da belki ortaya konulabilir. Belki bu tarz araştırmalar da vardır. Siz konuyu getirene kadar ben hiç incelemedim. Ama bu parasal

anlamda ele alındığında çok ciddi bir pazar ve ilerliyor bir şekilde. Ve yani gerçekten inanılmaz bir paranın kayıt içi ve söylenen kayıt dışı döndüğü bir pazar. Ha bu soru özelinde çok net söyleyeyim. Yani okulları ben yeterli buluyor muyum? Buluyorum. Benim fikrim bu.” (MY6).

Yine yönetici perspektifinden ifade edilen bulgular doğrultusunda yönetici MY5, mesleki gelişimine önem veren nitelikli öğretmen kadrolarının varlığı nedeniyle devlet okullarındaki eğitimi yeterli bulduğunu şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Ahhh. ...Ya bu o kadar kilit bir soru ki, yani bir okula baktığınızda iyi bir öğretmen kadrosu var. Hakikaten kendini geliştiren çok fazla kişi var. Eee kendine hani daha iyi nasıl anlatabilirim? Bireysel olarak onun dışında kendine dönük yatırımları olan da var. Lisansüstü eğitim yapan var, kültürel gezilere katılan var. Yani bu tarz öğretmenlerin olduğu bir topluluk içinden şunu diyebilirim, evet, okul bazında verilen eğitim yeterli aslında.” (MY5).

Bir başka yönetici MY1 ise devlet okullarında tecrübeli eğitimcilerin bulunmasının devlet okullarındaki eğitimi yeterli kıldığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Tecrübeleri de bu konuda yeterli oluyor.” (MY1).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, devlet okullarında verilen eğitimin yeterli veya yetersiz olduğu algısına ilişkin bulguların ortaya koyduğu büyük resmin “sınıfların kalabalıklığı–müfredat–fiziki donanım–öğretmen niteliği” gibi etkenler ekseninde yerel koşullar ve eğitimin uygulanma kalitesiyle iç içe olduğu ve aralarındaki bu yakın ilişkinin eğitimin yeterli veya yetersiz oluşuna ilişkin algıyı etkilediği saptanmıştır. Aynı kurum içinde bile, öğretmenin yaklaşımı ve planlamaya ve denetime verilen önem arttıkça eğitimin yeterliliğine ilişkin algının olumlu yöne evrildiği; tersi durumda ise en temel etkenler olan “rehberlik, materyal, sosyal ve sanatsal faaliyetler ve erişilebilirlik” gibi unsurlardaki eksikliklerin etkisiyle yetersizlik algısının güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki yönlü durum, sahadaki çeşitliliği ve eğitim kalitesinin koşullara

bağlı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle katılımcılar, devlet okullarındaki eğitimin standart tek bir deneyim olmadığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak tablodan elde edilen bulgular, politika ve okul düzeyinde iki ayrı alanda iyileştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu alanlardan ilki kalabalık sınıflar ve fiziki donanım gibi yapısal koşulların iyileştirilmesi, diğeri ise öğretmen niteliği–planlama–denetim gibi unsurların güçlendirilmesi gerekliliğidir. Bu iki alanda bahsedilen faktörlerle ilgili iyileştirme yapıldığında devlet okullarındaki koşullu yeterlik algısının yaygın bir yeterlik algısına dönüşeceği değerlendirilmektedir.

Tablo 42: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Sınavlara Hazırlık, Ders ve Sınav Başarılarına Katkısı Konusundaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Sınav performansı ve Akademik başarı	Sınavlara hazırlık, ders ve sınav başarılarına olumlu katkı	3	MBY1, MY7, MY10
Hedef odaklı motivasyon ve başarı	Gelecek hedefi olan öğrenci için katkısı büyük	2	MY8, Ö1
Bireyselleştirilmiş öğrenci desteği	Kurslarda öğrenciyle birebir ilgilenme olanağı nedeniyle katkısı olumlu	2	Ö16, Ö20
Düzenli katılım ve Öğrenme kazanımları	Kurslara düzenli katılımın başarıya olumlu katkısı	2	MY3, MY4
	Öğrenmeye katkısı var, katkısı olumlu	1	Ö7
	Kurslara düzenli katılımda çocuk gelişim gösteriyor, olumlu katkısı var	1	Ö7

	Kursların yanlış planlanmasından kaynaklı verimsizlik	2	MY4, MY5
Planlama hataları ve uygulama verimsizliği	Zaman ve planlama eksikliği nedeniyle kursların katkısı düşük	1	Ö23
İçerik uygunluğu ve Program etkililiği	Yetiştirme kurslarının içeriğinin doğru planlanması durumunda olumlu katkı	1	MY5
Planlama kalitesi ve öğretmen niteliği	Doğru planlama ve doğru öğretmen seçimi olması halinde olumlu katkı	1	MY5
Öğretmene güven ve öğrenci motivasyonu	Kurs öğretmenine duyulan güvensizliğin çocuğun motivasyonuna olumsuz etkisi	1	MY3
Öğrenme ortamı ve öğretmen niteliği	Yetiştirme kurslarının ayrı binalarda nitelikli öğretmenlerle planlanması durumunda olumlu katkı	1	MY5
Psikososyal güçlenme ve güven	Kurslara yüksek katılımda öğrencinin öz güven oluşumu, kursa ve öğretmenine güveni	1	MY3
Soru çözümü ve sınav hazırlığı yetersizliği	Yetiştirme kurslarının soru çözme ve sınavlara hazırlık açısından katkısının yetersizliği	1	MY6
Akran etkisi ve devamsızlık kaynaklı Program süreksizliği	Akran grubu etkisiyle açılan kursların devamsızlık sonucu kapanması ve katkı sunmaması	1	MY8
Amaç uygunluğu ve sınav başarısı	Kurslar amacına uygun verilirse faydalı ve sınav başarılarına olumlu katkısı	1	MY9
Öğretmen çeşitliliği eksikliği ve etki azalması	Öğrencinin kursu kendi okul öğretmenlerinden alması halinde katkı yetersizliği	1	MY9
Öğretmen etkililiği ve özverisi	Öğretmenin özverili çalışmasıyla öğrenci başarısına olumlu katkı	1	MY11

Öğrenci hedeflerine bağlı sınırlı etki	Gelecek hedefi olan ve olmayan öğrenciye göre değişen sınırlı katkı	1	Ö1
Müfredat tekrarı ve katma değer eksikliği	Örgün eğitimde işlenen konuların kurslarda tekrar işlenmesindeki anlamsızlık	1	Ö2
İş yükü ve Motivasyon sorunları	Yetiştirme kurslarının planlanması ve yürütülmesinde angarya algısı	1	Ö3
Erişim ve zamanlama kaynaklı katılım sorunları	Kurslara ulaşım, ders yoğunluğu ve devam-devamsızlık sorunları nedenleriyle katkısı yetersiz	1	Ö3
Hazır bulunuşluk eksikliği ve etkisizlik	Öğrencinin bilgi temeli yoksa kursun katkısı yok	1	Ö5
Devamsızlık ve program sürekliliği sorunları	Devamsızlık nedeniyle kursların kapanması sonucu katkısı yok	1	Ö5
Uygulama kalitesi ve etkililik	İYEP ile Destekleme ve yetiştirme kursları gereği gibi yapıldığında çok faydalı	1	Ö6
Veli tutumları ve ücret algısı	Velilerce ücretli kursların önemsenmesi, ücretsiz kursların önemsenmeyişi	1	MY4
Düzensiz katılım ve sınırlı etki	Kurslara düzensiz katılımda katkısı düşük	1	Ö7
Bireyselleştirilmiş öğretim ve telafi	Birebir eğitim verildiğinden ve konu eksikliklerini tamamladığından faydalı ve katkısı	1	Ö8
Program algısı ve itibar sorunları	Çocuklarca Destekleme ve Yetiştirme kurslarının küçümsenmesi	1	MY3
Yüksek talep ve sürdürülebilir katılım	Talep yüksek, katılım yoğun ve devamlılığı sağlanan kurslar	1	MY2

Yoğun katılım ve sınav başarısı	Katılım yoğun ve sınavlara hazırlıkta olumlu etki ve katkı	1	MY1
Yükseköğretime geçişte başarı desteği	Üniversiteye hazırlık kurslarının katkısı olumlu	1	Ö2
Eğitimde fırsat eşitliği ve akademik kazanım	Yetiştirme kurslarına düzenli katılımda dershaneye gidemeyen çocuk için fırsat eşitliği ve olumlu katkı	1	Ö11
Zamanlama sorunları ve öğrenci yorgunluğu	Yoğun ders yükü akabindeki kursların çocukta yol açtığı motivasyon kaybı	1	MY5
	Yoğun ders yükü akabindeki kursların katkısının düşüklüğü	1	Ö11
Materyal kalitesi ve kaynak yetersizliği	Fotokopi temelli ve yetersiz kaynaklar nedeniyle katkısı yok ve faydalı değil	1	Ö11
Program tasarımı ve Hedef Uyum sorunları	Kursların hedefe yönelik içerik belirsizliği nedeniyle katkı yetersizliği	1	Ö12
Pozitif Değerlendirme	Olumlu	1	M2
Öğretmen refahı ve Motivasyon	Öğretimde ekonomik kaygı yoksa kurslar başarılı	1	Ö16
Sistemsel ve altyapısal kısıtlar	Kaynak yetersizliği nedeniyle kursların katkısı yetersiz	1	Ö18
Ücretsiz erişimin katkısı	Ücretsiz olması nedeniyle olumlu	1	Ö19
Konu telafisi ve strateji öğretimi	Konu eksikliklerinin tamamlanmasında ve soru çözme yöntemlerinin kavratılmasında katkısı olumlu	1	Ö21
Akademik destek ve telafi	Derslerin pekiştirilmesinde DYK kurslarının olumlu katkısı	1	MY6
	Alt sınıf seviyelerindeki konuların pekiştirilmesi açısından faydalı	1	Ö2
	Çocuğun konu eksikliklerinin tamamlanmasında ve akademik gelişiminde olumlu katkı	1	Ö9
	Derste bitirilemeyen konuların tamamlanması ve ek soru çözümü nedeniyle yüksek fayda ve katkı	1	MY2
	Konu eksikliklerinin tamamlanmasında faydalı	1	MY5

	Konu eksikliklerinin tamamlanmasında olumlu katkıları yüksek	1	Ö20
	Kurslar soru çözme olanağı sunduğundan katkıları olumlu	1	Ö21
Programların öğrencinin gelişimine faydası	Avantajlı ve geliştirici	1	Ö22
Program sürekliliği ve erişim sorunları	Kursların uzun süre devam etmemesinin olumsuzluğu	1	MY4
	Ücretsiz oluşu, erken kapanması ve formaliteden öteye geçememesi	1	M1
	Kursların açılışı ile verimliliği arasındaki ters orantı nedeniyle katkısı yok	1	Ö13
	Kursa istekli devam eden çocuğa devamsızlık nedeniyle kapanan kursun düşük katkısı	1	Ö10
	Öğrenci devamsızlığı nedeniyle kursların kapanması sonucu katkısı düşük	1	Ö23
Öğretmen motivasyonu ve uygulama koşullarının etkililiği	Hafta sonları öğretmenlerin kurs verme isteksizliği nedeniyle katkısı yok	1	Ö23
Düşük motivasyon ve kurs etkisi	Gelecek hedefi az veya olmayan öğrenci için katkısı düşük	1	Ö1
	Öğrenci isteksizse kursun katkısı yok	1	Ö24
Öğrenci motivasyonu ve katılım	Öğrenci seviyelerindeki farklılıklar sonucu motivasyon kaybı nedeniyle katkısı yok	1	Ö5
	İçsel motivasyonu yüksek öğrencilerde sınav ve ders başarılarını arttırma	1	M1
	Öğrencilerin motivasyonu yüksekse ve katılım yeterliyse katkısı olumlu	1	Ö15
	Öğrencide kursa karşı ilgi-istek yoksa katkısı yok	1	Ö15
	Kurslara istekli katılan öğrenciler için katkısı olumlu	1	Ö24

Akademik başarıya etki	Kurslara düzenli katılımın üniversite başarılarına yüksek katkısı	1	MY3
	Başarıyı arttırıyor, katkısı olumlu	1	M1
	Kurslar faydalı	1	Ö18
	Yetiştirme kurslarının öğrenci için katkısı olumlu	1	Ö19
	Yetiştirme kursları sınavlara hazırlıkta faydalı ve başarılı	1	Ö19
	Kurslar çocukların başarısına olumlu katkı sağlar	1	Ö23
	Kursların çocuğun ders notlarına ve akademik başarısına katkısı olumlu	1	Ö25
	DYK ve İYEP kursları çocuğu akademik hedeflere ulaştırmada faydalı	1	Ö26
Bilgi ve farkındalık eksikliği	Herhangi bir fikrim yok	1	Ö4

Tablo 42’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara hazırlık, ders ve sınav başarılarına katkısı konusundaki düşüncelere ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, koşullar sağlandığında kursların katkısının belirgin hale geldiği belirlenmiştir. Katılımcılar, DYK ve İYEP kurslarının *sınavlara hazırlık, ders ve sınav başarılarına* anlamlı katkı sunduğunu özellikle üç katılımcının ortaklaşa vurguladığı görülmüştür ($n=3$; MBY1, MY7, MY10). Kodlar arası ilişkiler incelendiğinde bu olumlu katkının çoğunlukla *hedef odaklılık, bireyselleştirilmiş öğrenci desteği ve düzenli katılım* alt temalarıyla desteklendiği saptanmıştır ($n=2$; MY8, Ö1 – *gelecek hedefi olan öğrenci için katkısı büyük*; $n=2$; Ö16, Ö20 – *bire bir ilgilenme olanağı*; $n=2$; MY3, MY4 – *düzenli katılım başarıya olumlu katkı*). Bu unsurların bir bütün olarak bir arada görüldüğünde kurs katkısının görünür, ölçülebilir ve süreklilik kazanmış bir zemine oturduğu değerlendirilmektedir.

Bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu bağlamda katılımcılar MBY1 ve MY10, DYK ve İYEP kurslarının sınavlara hazırlık, ders ve sınav başarılarına anlamlı ve olumlu katkı sağladığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Katkı sunduğunu düşünüyorum. Daha önce ben de çünkü DYK'da görev aldım öğretmenken. Öğrencileri ders müfredatı yani dışında onun pekişmesi için hem sınavlara yazılı sınavlarına hem de işte liselere giriş sınavı olsun, onlara hazırlamak için ya da üniversite sınavlarına hazırlamak için büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Hatta bu konuda da güzel bir örneğimiz var. Geçen yıl bir öğrencimiz hiçbir dershaneye gitmeden hiçbir özel ders almadan sadece okulun DYK kursuyla Türkiye derecesi yaptı okulumuzdan.” (MBY1),

“Katkısı konusunda olumlu bir etki yaratıyor. Çocuklar okulda çözemediği soruları sınav... DYK'larda çözüyor. Daha çok konuları tekrar etmiş oluyor. Sınava hazırlanmış oluyorlar.” (MY10).

Bununla birlikte katılımcılar MY8 ve Ö1 de, gelecek hedefi olan öğrenciler için kursların büyük katkı sağladığını şu görüşleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani burada da şunu söyleyebiliriz. Beklentisi olan öğrenci için hedefi olan öğrenci için, biri için evet katkısı bir hayli fazla oluyor.” (MY8),

“Yani öğrencinin hedefi varsa katkısı var.” (Ö1).

Katılımcılar Ö16 ve Ö20 ise kurslarda öğrencilerle birebir ilgilenme olanağının olumlu katkı sağladığını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Yani tek tek de anlatıyorsun öğrencilere. Bazen işte sınıf 20 kişi oluyor, bazen 8 kişi oluyor. Özel ders verir gibi çocuklara konu anlatabiliyorsun çünkü sürekli devamsız olduğu zaman 14'ün altına indiği zaman kapanıyor kurs. Bazen 6 kişi oluyorlar bazen 20 kişi. 6 kişiye düştüğünde hepsiyle ilgilenebiliyorsun. Tekrardan anlatabiliyorsun, süren de yeterli oluyor, yani ben bunların katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Ö16),

“Bire bir ilgin ... ilginin öğrenciyi ne kadar ileriye götürebileceğini de gördüm. O yüzden ben olsun istiyorum. Katkısı vardır yani.” (Ö20).

Yöneticiler MY3 ve MY4 ise kurslara düzenli katılımın başarıya olumlu katkı sağladığını şu görüşleriyle ortaya koymuşlardır;

“Yani ben kesinlikle düzgün katıldığım sürece hoca kim olursa olsun seviyesi ne olursa olsun alma %20 ama %30 bir artı katkısının kesinlikle olduğunu düşünüyorum.” (MY3),

“...Şöyle sürekliliği olması gerek. Yani sürekliliği olan bir kursun ben başarılı olacağını düşünüyorum. Atıyorum birinci dönemden ikinci dönemin sonuna kadar devam eden bir öğrencinin mutlaka olumlu yönde etkileneceğini düşünüyorum.” (MY4).

Bulgular, kursların maddi imkânları sınırlı öğrencilerde verimli ve eşitleyici (n=2; Ö16, Ö19) ve ücretsiz olması nedeniyle olumlu (Ö19, n =1) alt temaları doğrultusunda erişim ve eşitleyici bir işlev üstlendiklerini ve fırsat eşitliği sağladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca özel eğitim kapsamı içi ve dışı öğrenciler için verimli (Ö9, n =1) tespiti, kursların dezavantajlı gruplar açısından kapsayıcı bir tamamlayıcı eğitim rolü üstlendiği çıkarımına ulaşılmıştır. Bu durum, tablodaki temalar arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde düzenli katılım ve telafi üst temalarıyla da yakından ilintili oldukları sonucunu ortaya koymuştur.

Bu bağlamda katılımcılardan Ö19, kursların maddi imkanları sınırlı öğrencilerde verimli ve eşitleyici bir niteliğe sahip olduklarını ve ücretsiz olmalarını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Güzel bir uygulama yani hani ücretsiz olarak gidebiliyorlar. Normalde bunu dışarıdan alsalar çok daha büyük ücretler. O yüzden olması gereken bir şey.” (Ö19).

Bununla birlikte katılımcı Ö9 ise kursların özel eğitim kapsamı içinde ve dışında olan öğrenciler için verimli olduklarını şu görüşüyle savunmuştur;

“Yani çocuklara tabii ki kur... verilen kurslar sayesinde arkadaşlarına yetiştirme konusunda hani gerekenler yapılıyor. Böyle bu sayede de çocuğun akademik olarak gelişmesine katkı sağlıyor.” (Ö9).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde kurslara katılımın, kursların eksik konuların telafi eğitimi niteliği taşımaları ve kurslarda soru çözümü olanaklarının bulunması gibi etkenlerin birlikte akademik çıktıların üretilmesine katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bu etkenlerin aynı zamanda öğrenci başarısını görünür kıldığı ve somutlaştırdığı bulgular doğrultusunda belirlenmiştir. Bu bağlamda, *katılım yoğun ve sınav hazırlığında olumlu etki* (MY1, $n=1$) ve *yüksek talep-sürdürülebilir katılım* (MY2, $n=1$) alt temalarının, kurslara katılım odaklı bir sürecin olumlu katkısını ve önemini göstermektedir. *Derste yetişmeyen konuların tamamlanması ve ek soru çözümü nedeniyle yüksek fayda* (MY2, $n=1$), *konu eksiklerinin tamamlanmasında faydalı* (MY5, Ö20, $n=1$), *pekiştirme* (MY6, Ö2, Ö9, $n=1$) ve *soru çözme yöntemlerinin kavratılması ve soru çözme olanağı sunması* (Ö21, $n=1$) gibi alt temalar da kursların telafi eğitimi sunduğunu ve öğrencilerin konu eksiklerini bu kurslarda tamamlayabilme olanağına kavuştuklarını ortaya koymaktadır. Tablo doğrultusunda telafi desteği ile ilgili bulgular, alt temalar arasındaki ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde *üniversite başarısına katkı* (MY3, $n=1$), *not ve akademik başarıya artış* (M1, Ö25, $n=1$) ve *akademik hedeflere ulaştırma* (Ö26, $n=1$) alt temalarıyla da yakından ilintili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo doğrultusunda değerlendirilen bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu bağlamda, kurslara katılımın yoğun olduğunu ve sınav hazırlığında olumlu bir etkisinin bulunduğunu yönetici MY1 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Destekleme ve yetiştirme kursları bizim okulumuzda mesela 11 üniversite sınavına yönelik çok olumlu etkileri var. Çocuğun ek... ekstra bir derinlemesine çalışma yapması, uygulama yapması noktasında verimli görüyorum. Hatta ciddi katılımın olduğu kurslarda özellikle. Yani bizim okulda mesela etki... etkili. Zaten katılım da yoğun genel manada. Öğrencilerimize çok olumlu etkileri oluyor.” (MY1).

Bununla birlikte kurslara yüksek bir talebin olduğunu ve sürdürülebilir bir katılımın olduğunu katılımcı MY1 şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Destekleme ve yetiştirme kursları bizim okulumuzda mesela uı üniversite sınavına yönelik çok olumlu etkileri var. Çocuğun ek... ekstra bir derinlemesine çalışma yapması, uygulama yapması noktasında verimli görüyorum. Hatta ciddi katılımın olduğu kurslarda özellikle. Yani bizim okulda mesela etki... etkili. Zaten katılım da yoğun genel manada. Öğrencilerimize çok olumlu etkileri oluyor.” (MY1).

Diğer bir yönetici MY2 ise kursların derslerde yetişmeyen konuların tamamlanması ve ek soru çözümü konusunda olumlu katkı ve fayda sağladığını şu düşüncesiyle ifade etmiştir;

“Hani faydasını öğrenciler de oldukça fazla görüyorlar. Çünkü okulda yetiştiremeyen, ders saatinde bitirilemeyen konular orada bitirilebiliyor. İı yapılamayan ya da yer verilemeyen yeterince işte örnekler, etkinlikler, çalışmalar orada devam edilebiliyor. O yüzden ben faydalı olduğunu ve katkısının olduğunu düşünüyorum.” (MY2).

Yöneticilerden MY6 ise kursların pekiştirme görevi üstlendiğini ve bu yönüyle verimli olduğunu şu sözleriyle yansıtmıştır;

“Şimdi DYK'lar adı üzerinde destekleme ve yetiştirme genelde aslında okul içerisindeki derslere pekiştirme noktasında destek sağlıyor. Şimdi sınava hazırlama, test çözme. Bunlar aslında biraz daha farklı konular dolayısıyla destekleme ve yetiştirme kursları kesinlikle verimli.” (MY6).

Diğer yandan Ö21, kursların öğrencilere soru çözme yöntemlerinin kavratılması ve soru çözüm olanakları sunması konusunda olumlu katkıları olduğunu şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Normal gündelik eğitimimizde yani hafta içi olan resmi eğitimimizde pek fazla vaktimiz kalmıyor soru çözmeye ama destekleme ve yetiştirme kurslarında bu eksikimizi gidermiş oluyoruz.” (Ö21).

Bununla birlikte kursların telafi desteği sağlaması bağlamında üniversite başarısına olumlu katkı sağladığını yönetici MY3 şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi biz bunun araştırmasını da yaptık aslında Fen lisesinde. Destekleme yetiştirme kurslarına düzgün katılan öğrencilerin üniversite başarılarının çok üst düzey olduğunu gördük.” (MY3).

Ayrıca katılımcı Ö25 de kursların not ve akademik başarının artmasında önemli rol oynadığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi bu aslında hep bizim ölçmeye çalıştığımız bir konu ama yani şimdi bunu nasıl ölçebiliriz sorusu biraz daha sıkıntılı gibi duruyor. Yani biz belirli aralıklarla mesela okul olarak deneme sınavları yapıyoruz. Şimdi burada DYK kurslarında çocukların yani ders notlarına birebir yansımaları var mıdır hocam? Kesinlikle var yani öğrencilerin şimdi kursa devam eden öğrencilerin DYK kurslarına devam eden yani böyle hani hiç şaşmayan öğrencilerin de yani akademik anlamda da ben duruşunu çok fazla düzelttiğini düşünüyorum. Yani not anlamında belki yetmişten seksene çıkarmıştır çocuğu hani çok büyük böyle şey katkısı olmayabilir ama duruş ve bakış anlamında çok büyük değişiklikler olduğunu düşünüyorum.” (Ö25).

Katılımcı Ö26 ise kursların öğrencileri akademik hedeflere ulaştırmada olumlu katkıları olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Destekleme ve yetiştirme kursları genelde...Tabi ki nihai amacı çocukları eğitim ortamlarında istenilen düzeye getirmek bunu amaçlıyor. Bu noktada da gerek destekleme yetiştirme kursu olsun gerek İYEP olsun ben faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö26).

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde kursların planlanma ve uygulanma kalitesinin, öğrencilere olumlu katkıları yükseltebildiği ya da düşürebildiği saptanmıştır. Özellikle bulgular incelendiğinde kursların uygulanma biçiminin *doğru planlama ile birlikte doğru öğretmen seçimi* (MY5, n =1) ve *ayrı binada nitelikli öğretmenlerle planlama* (MY5, n =1) gibi olumlu koşulların sağlanması durumunda olumlu katkı sağladığı, tersi olması durumunda *yanlış planlama* (MY4, MY5, n=2), *zaman ve planlama eksikliği* (Ö23, n =1) ve *hedefe yönelik içerik belirsizliği* (Ö12, n =1) gibi olumsuz koşulların mevcut olması durumunda

kursun sağladığı olumlu katkının azaldığı belirlenmiştir. Bu durumun, alt temalar arasındaki ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde öğrenci devamsızlığı ve yorgunluk gibi etkenlerle yakından ilintili olduğu değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda yöneticilerden MY5, kursların doğru planlanması ile birlikte kurslarda doğru öğretmen seçimi gibi koşulların sağlanması durumunda kursların öğrencilere olumlu katkıları olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Aaa. Yine düşünce güzel yani yetiştirme kurslarını eğer okullar güzel planlıyorsa, doğru öğretmenlere doğru noktalara eğer yönlendirebiliyorsanız aslında güzel bir düşünce.” (MY5).

Bununla birlikte katılımcı MY5, kursların ayrı binalarda nitelikli öğretmenlerle planlanması durumunda olumlu katkılarının olabileceğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Hani bilmiyorum hani dersane gibi olduğunda nasıl olur, bir mola verip hani bu belki daha farklı tasarlanabilir, aynı binada olmaz çocuk başka okullarda özel bir hani yetiştirme kursları için özel bir bina olur. Sadece o binada olur. Yetiştirme kursları daha verimli gider diye düşünüyorum. Hani orada belirleyeceğin öğretmenler işte il bazında işte ön plana çıkmış, başarısıyla işte ön plana çıkmış, öğretmenleri koyarsınız oraya. O zaman hani çocuk daha farklı bir havaya farklı bir ortama gidecek işte farklı günler planlanmış olacak. Belki cumartesi pazar daha geniş bir alan planlanmış olacak orada. Hani çocuk daha çok verim alabilir bir dersane gibi gölge eğitim bazında bir yer yaratmış olursunuz aslında. Hatta buraya bireysel destekler de kurulabilir.” (MY5).

Buna karşın bazı olumsuz koşulların ise kursların sağladığı bu olumlu katkıyı aşağı çektiği, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu kapsamda yanlış planlama sonucunda kursların sağladığı olumlu katkının azalacağını yöneticiler MY4 ve MY5, şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Yani sürekliliği olan bir kursun ben başarılı olacağını düşünüyorum. Atıyorum birinci dönemden ikinci dönemin sonuna kadar devam eden bir öğrencinin mutlaka olumlu yönde

etkileneceğini düşünüyorum ama hani ülkemizde öyle olmuyor. Bir kere ders saatlerinin ya da DYK derslerinin nereye konulacağı ciddi bir sıkıntı. Yani örneğin günde 8 saat dersi olan bir öğrenci için değerlendirirsek, siz eee akşama 2 saat daha koyup ders yükünü 10 saate çıkartırsanız verim beklemeniz mümkün değil. Ya da ne bileyim cumartesi pazara ders koyarsanız çok fazla bu kez çocuğun ekstra hani sosyal hayatı olmayacağı için hani çok verimli olacağını düşünmüyorum. Ben burada süreklilik önemli diye düşünüyorum. Düzenli ve sürekli devam, düzenli devam önemli aksi takdirde ben başarılı olduğunu düşünmüyorum DYK kurslarının.” (MY4),

“Fakat şuradan bakıyorum. Bazı şeyler yanlış tasarlanıyor. Lise bağlamında düşünüyorum. Ortaokullarda da çok farklı değil. 7-8 saat derse giriyor çocuklar günde. 8 saat derse girmiş bir çocuğa ardından diyorsunuz ki destekleme ve yetiştirme kursu var. Çünkü programı yaptığınızda bütün sınıflara yaydığınızda mecburen hafta içine de bunu koymak zorundasınız. Bazen öğretmenler de hani hafta sonu müsait olmayabiliyor, tercih etmeyebiliyor. Hafta sonuna da koyuyorsunuz anca işte sınıf yeterliliğinden hafta içine de koyuyorsunuz. Hafta sonuna koysak da çocuk da zaten hafta içi komple yorulmuş oluyor. 8 saatin üzerine ne kadar verimli ders koyarsanız koyun. Çocuk orada hani verim alamıyor. Sıkıntı orada. Bakın bazı okullarda bu gerçekten çok iyi öğretmenler var. Dershanelerin çok çok üzerinde eğitim verebilecek olanlar var. Eksiği olanlar olsa da bazılarında bu var ama çocuk yorulmuş oluyor. Orada zorlasa da kendini bakın en çok sorumluluğunu bilen çocuk bile orada bir tıkanıyor.” (MY5).

Yine katılımcılardan Ö23, zaman ve planlama eksikliğinin kursların sağladığı olumlu katkıyı olumsuz yönde etkilediğini şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Bu zaman sıkıntısı, uymama durumları bence okuldaki DYK kurslarını olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum çünkü...Akşam beşe kadar ders var yani normal örgün ders var.” (Ö23).

Diğer yandan hedefe yönelik içerik belirsizliğinin kursların sağladığı olumlu katkıyı azalttığını katılımcı Ö12, şu sözleriyle yansıtmıştır;

“Destekleme ve yetiştirme kursları evet adı altında kurslarımız var. DYK kurslarımız var ama ne hikmetse mesela ben 12. sınıfların DYK kursuna girdim. Türk dili ve edebiyatı 12. Sınıfın yıllık planına göre biz plan hazırlıyoruz ama üniversiteye hazırlıyoruz. Şimdi ders kitabına veya yıllık planına göre bakarsanız, ders kitabındaki müfredata göre anlatmam gerekiyor ama çocuk size şey için geliyor. Üniversite sınavına girebilmek için geliyor. Ya o düzenlemeyi ilk önce yapmaları gerekiyor. Örtüşmüyor, tamamen. Örneğin 12. sınıfın DYK'sında şey var işte roman konusu var ama çocuk DYK... şey üniversite sınavına roman konusundan girmeyecek ki. Yani bunu yaptırılmalı veya içeriğin düzenlenmesi lazım. Yani çocuklara şunu sunmaları lazım. Destekleme ve yetiştirme kursunda üniversiteye hazırlık amacıyla mı gideceksiniz yoksa dersi tamamlamak amacıyla mı gideceksiniz? Ders notunuz için gidecekseniz farklı bir hani aynı kurs içerisinde farklı bir öğretmenle ya da aynı öğretmenle farklı bir şekilde devam edebilir. O gün ona göre yıllık planı hazırlanabilir. Üniversite ise ona göre bir yıllık plan hazırlanması gerekiyor. (Ö12).

Tablodaki bulgular doğrultusunda, kursların verimliliğini ve olumlu katkısını en çok olumsuz yönde etkileyen diğer etkenler arasında öğrenci devamsızlığının ve program sürekliliğinin sağlanamaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda *akran grubu etkisiyle açılan kursların devamsızlık sonucu kapanması* (MY8, n=1), *devamsızlık nedeniyle kapanan kursun düşük katkısı veya hiç katkı sağlamaması* (Ö5, Ö10, Ö23, n=1) ve *ücretsiz oluşu nedeniyle erken kapanma ve formalitede kalma* (M1, n=1) alt temalarının da bu durumu doğruladığı saptanmıştır. Program sürekliliğinin sağlanmasını olumsuz yönde etkileyen ve *ulaşım ile zaman kaynaklı etmenler nedeniyle kurslara katılım sorunları* (Ö3, n=1) ve *hafta sonu öğretmen isteksizliği* (Ö23, n=1) gibi alt temaların da program sürekliliğini daha da zayıflattığı belirlenmiştir. Buna karşın *yüksek katılım ve özgüven artışı* (MY3, n=1) alt temasının, kurslarda süreklilik sağlandığında psikososyal açıdan bireyler üzerinde olumlu katkılarının olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo doğrultusundaki bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda yönetici MY8, akran grubu etkisiyle açılan kursların devamsızlık sonucu kapandığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“İşte burada belki arkadaş çevresine akran grubunun etkisinden dolayı öğrencilerimizin hemen hemen tamamına yakını müracaat ediyor. Kurslardan yararlanmak istiyor ama zaman içerisinde kursları kapatmak durumunda kalıyoruz devamsızlık nedeniyle. Bu da oraya müracaat eden her öğrencinin aynı beklentisi yok ama etkileniyorlar belki. O şekilde bir akran grubundan etkilendikleri için müracaat ediyorlar. Geçtiğimiz sene içerisinde biz okulumuzda mesela 40 tane farklı kurs açtık ama bir ay sonra hemen hemen yarıya düştü. Sene sonunda mesela sınava bir ay kala baktığımızda 3 tane kursumuzla devam ederek dönemi kapattığımızı gözlemledik.” (MY8).

Bununla birlikte devamsızlık nedeniyle kapanan kursun katkısının düşük olduğu ya da hiç katkı sağlamadığını katılımcılar Ö5 ve Ö23 şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Dolayısıyla da devam konusunda sıkıntı yaşayıp kursu falan bırakıyor. Bir anlamı olmuyor.” (Ö5),

“Şu an okulumuzdaki bu yetiştirme kursları kapandı. Öğrenci talebi çok fazla olmadı. Evde daha iyi çalışabileceklerini düşündüler. Çünkü okul saatlerinden hemen sonra belki de kafaların en çok yoğun olduğu dersler saatlerde oldu. O açıdan gelmediklerini düşünüyorum.” (Ö23).

Kurslardaki devamsızlık sorununu yönetici perspektifinden değerlendiren M1, kursların ücretsiz oluşu nedeniyle erken kapandığını ve formalitede kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Tabi ücretsiz olması birçok okulda kursların erken kapatılmasına ve mevzuattan öteye veya işte formalite yerine getirmekten öteye geçemiyor maalesef ama önem veren...” (M1).

Diğer yandan ise ulaşım ve zaman kaynaklı sorunlar nedeniyle kurslara katılımların olumsuz yönde etkilendiği, katılımcı Ö3’ün şu görüşüyle betimlenmiştir;

“İşte öğrencinin geliş gidişi, işte öğrenci derslerinin yoğunluğu, devam-devamsızlığı bu devam-devamsızlığın neden kaynaklandığına dair sorunlara dair herhangi bir çözüm yok.” (Ö3).

Bununla birlikte hafta sonları öğretmenlerin kurslarda görev alma isteksizliği nedeniyle kursların katkısının düşük olduğunu katılımcı Ö23, şu düşüncesiyle dile getirmiştir;

“Hafta sonları da öğretmenler açısından sıkıntı oluyor. Hani gelmek istemiyorlar çünkü haftanın 7 günü çalışmak zor geliyor doğal olarak insanlarda.” (Ö23).

Tüm bu olumsuz etmenlere karşın kurslara yüksek katılımın getirdiği özgüven artışını yönetici MY3, şu sözleriyle savunmuştur;

“Bunun... bunun katılımın sebebi de öğrencinin oraya güven duyması, öğretmenine güven duyması, başka bir şeye ihtiyaç olmadan ben bunu yapabilirim hissiyatının oluşmuş olması.” (MY3).

Katılımcı görüşleri doğrultusunda elde edilen diğer bir önemli bulgu ise kurslar üzerinde kursu veren öğretmenin etkisidir. Bu bağlamda öğretmenin niteliği, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi ile öğretmen-öğrenci motivasyonunun kursların ders ve sınavlarda başarı durumunu olumlu yönde etkileyen etkenler oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenin niteliği ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi olumlu katkının temel bileşenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda *öğretmenin özverili çalışması sonucu başarıya olumlu katkı* (MY11, n =1), *öğretmende ekonomik kaygı yoksa kurslar başarılı* (Ö16, n =1), *öğrenciyi iyi tanıyan öğretmen* (Ö21, n =1) gibi alt temalar da bu durumu doğrular niteliktedir. Buna karşın, *kurs öğretmenine güvensizlik ve motivasyon kaybı* (MY3, n =1) ile *kendi okul öğretmenlerinden alınan kurslarda katkının yetersizliği* (MY9, n =1) gibi alt temaların da kursların verimliliğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim tarzının ve öğretmenin öğrenci gözünde objektif olmadığı algısının kursların verimliliğindeki önemini göstermektedir.

Tüm bu bulguları, katılımcıların görüşleri doğrulamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenin kurslarda özverili çalışmasının başarıya olumlu katkı sağladığını yönetici MY11, şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Gerçekten iyi. Destekleme ve yetiştirme kursları iyi ki böyle bir proje başlatıldı. Umarım genişleyerek, geliştirilerek, revize edilerek birtakım sıkıntıları var. Bunlar düzeltilerek devam eder, daha da yaygınlaşır. Her okul bir dersane olur. Okulun kendi öğretmeni dershanesinin öğretmeni olur. Orada gösterdiği performans gibi performans gösterir inşallah. Ben bunun katkılarını gerçekten öğrenci başarısında gördüm. Çünkü şöyle ki, öğretmen de tabi biraz bu iş de vicdan işi biliyorsunuz. Oraya gelen öğrencinin para verip gidemediği, gidemeyen öğrenci olduğunu da biliyor. O yüzden daha özveriyle çalıştığını biliyorum yani.” (MY11).

Yine katılımcı Ö16, öğretmenin ekonomik kaygısının olmaması durumunda kursların başarıya ve amacına ulaştığını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Bu yine öğrenci ve öğretmende bitiyor. Bir ekonomik kaygıyla yapılmadığı sürece öğretmen böyle yaklaşmadığı sürece başarılı oluyor.” (Ö16).

Diğer yandan katılımcı MY3, kurs öğretmenine güvensizliğin öğrencide motivasyon kaybına neden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Şimdi bazı öğrenciler ise şöyle bir şey oldu, yani destekleme yetiştirme kurslarında her hocayı da her derse sokamayacağınıza göre diyor ki bir güvensizlik var hocaya mesela. Tamam açmış ama kursu ite kaka 10 oluyor, 11 oluyor, 9 oluyor, bir şey oluyor, kapanacak oluyor ya tam açılacak oluyor, bir şeyler oluyor. E öyle de olunca bu genel motivasyona etki ediyor çocuğun moti,... güvensizlik, güvensizlik ortamı oluşuyor, öyle söyleyeyim size.” (MY3).

Diğer bir katılımcı MY9 ise kendi okul öğretmeninden alınan kursların olumlu katkısının yetersiz olduğunu şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Okullarda mesela destekleme yetiştirme kursları verilirken aynı okulun öğretmenleri vermemesi gerekiyor. A okulundaki öğretmen B okulundaki öğrencilere vermesi gerekiyor, B okulundaki öğretmen de A okulundaki öğrenciye vermesi gerekiyor. Çünkü öğretmen kendi okuluna göre pardon öğrenci kendi okulundaki öğretmeni dinlemiyor, yeterli olmuyor yani şey olarak.” (MY9).

Tablo incelendiğinde bazı katılımcıların DYK ve İYEP kurslarının itibarına yönelik sorunlar bildirdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerce küçümsenme (MY3, $n=1$) ve velilerin ücretli kursları önemseyip ücretsizleri önemsememesi (MY4, $n=1$) gibi alt temalar bu sorunu doğrulamıştır. Bu durumun, kurslara düzenli katılım ile birlikte kurs hedefinin birlikte uyumsuzluk gösterdiğinde kursun olumlu katkısını dolaylı biçimde düşürdüğü değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda yönetici MY3, DYK kurslarının öğrencilerce küçümsendiğini doğrulayarak bu itibar sorununu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Yalnız aynı örgün eğitimde olduğu gibi çocuklarda da bir destekleme yetiştirme kurslarını küçümseme olayı başladı.” (MY3).

Ayrıca, velilerin ücretli kursları önemseyip ücretsiz kursları ise önemsememesini katılımcı MY4 şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Ya burada en büyük problem bence okullardaki DYK kurslarının ücretsiz olması ve dershanelere ya da özel derse velinin bir bedel ödemesi eğer bedel ödemiyorsanız veli açısından değerlendirsek, siz o kursları takip etmezsiniz. Yani sorgulamazsınız verilen eğitimi ki ülkemizde de o şekilde ama dershaneye vesaire para verdikleri için sürekli sorguluyorlar. Ya benim işte çocuğumun netleri niye düşük ya da ne bileyim sınavda niye kötü oldu diye daha fazla denetliyorlar diyebilirim o kurumları ama okuldakiler ücretsiz olduğu için ben çoğu velinin özellikle Meslek liselerindeki birçok velinin okullarda DYK kursunun ne zaman açıldığını, hangi derslerden açıldığını, açılıp açılmadığını bile bilmediğini düşünüyorum yani.” (MY4).

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde kursların sınavlara hazırlık ve içerikleri ile ilgili de birbirinden farklı görüşler bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bir yanda *üniversiteye hazırlık kurslarının katkı sağlaması* (Ö2, n =1) ve *sınavlara hazırlıkta faydalı ve başarılı* (Ö19, n =1) gibi alt temaların yansıttığı olumlu görüşlere karşın diğer yanda ise *müfredatın kursta aynen tekrarının katma değeri düşük* (Ö2, n =1) ve *soru çözümü ve sınav hazırlığında yetersizlik* (MY6, n =1) gibi eleştirilerin de yöneltildiği saptanmıştır. Bu karşıt görüşler, telafi ile birlikte strateji öğretiminin (Ö21, n =1) kursların katkı sunmasında belirleyici olduğunu göstermektedir.

Tablodaki bulgular doğrultusunda elde edilen tespitler, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır;

Bu doğrultuda katılımcı Ö2, üniversiteye hazırlık kurslarının sınav başarısına olumlu katkıda bulunduğunu şu düşüncesiyle dile getirmiştir;

“Verilen destekleme ve yetiştirme kursları, katkıları muhakkak var ve öğrencilere bir şeyler muhakkak katıyor. Özellikle de 12. Sınıflara verilen DYK kurslarının üniversiteye hazırlık kurslarının çok daha yararlı olduğuna inanıyorum. Çünkü 12. sınıfta 9, 10, 11. sınıfta öğrendiklerini unuttuğu için faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö2).

Bu görüşe benzer bir şekilde kursların sınavlara hazırlıkta faydalı ve başarılı olduklarını katılımcı Ö19 şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Sınavlara hazırlık konusunda gerçekten faydası olduğunu görüyorum. Başarı ya da katkısı olduğunu görüyorum. Yani buna bu güzel bir şey diyebilirim.” (Ö19).

Karşıt görüşler bağlamında ise Ö2, örgün eğitim müfredatının kursta aynen tekrar edilmesinin kursun katma değerini düşürdüğü görüşünü şu sözleriyle yansıtmıştır;

“9, 10, 11'de verilen DYK kurslarının zaten hani bir hafta içerisindeki anlattığımız konunun tekrar aynı hafta içerisinde bir de DYK'da verilmesi hani biraz daha bana saçma geliyor açıkçası.” (Ö2).

Diğer yandan yönetici MY6, kursların soru çözümü ve sınavlara hazırlıkta yetersiz olduklarını şu düşünceleriyle savunmuştur;

“Yalnız bunu şu şekilde ele alırsak işte daha önce de söyledim. İşte şu kadar soru çözülüyor orada burada bu kadar soru çözülüyor. Kendini özellikle x özel eğitim kurumunda sadece tek işi olan tek işi sınava hazırlamak, öğrenciyi ÖSYM'nin yapmaya, yapacağı sınavlara hazırlamak olan bir kurumdaki öğretmenin derse yaklaşımıyla örgün eğitimdeki bir öğretmenin derse yaklaşımı aynı olmayabiliyor, aynı da olmuyor otomatikman. Şimdi o noktada ele aldığınız zaman eğer destekleme yetiştirme kurslarından özel eğitim kurumu performansı beklerseniz, bu o noktaya bu anlamda çıkamayabilir. Çünkü öğretmen olaya o noktada yaklaşmıyor, yaklaşmaması da normal. Niye? Bir pekiştirme gibi, öğrenilemeyen konuların üzerinden bir geçilmesi gibi düşünülüyor destekleme ve yetiştirme kursları ve bence burası da doğru.” (MY6).

Tablodaki ders yükü, motivasyon ve kurs kaynakları bağlamında diğer bulgular incelendiğinde *kursların angarya olarak deneyimlenmesi* (Ö3, $n = 1$), *yoğun ders yükü sonrası motivasyon kaybı* (MY5, Ö11, $n = 1$) ve *materyal ve kaynak yetersizliği* (Ö11, Ö18, $n = 1$) alt temalarının kursların olumlu katkısını sınırlayan ortak bulgular oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte *öğrenci isteksizliği* (Ö15, Ö24, $n = 1$) ve *hazır bulunuşluk eksikliği* (Ö5, $n = 1$) alt temalarının da kursların olumlu katkısını daha da zayıflattığı değerlendirilmektedir. Buna karşın *içsel motivasyonu yüksek öğrencilerde katkının arttığı* (M1, $n = 1$) tespiti, öğrencilerin hedef ve isteklerinin kurs katkısında önemli bir ara değişken olduğunu göstermektedir.

Tablodan çıkarılan tüm bu bulgular, katılımcıların görüşleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcı Ö3, öğretmenlerin kursları angarya olarak algıladıklarını şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Okullarda verilen destekleme ve yetiştirme kurslarının planlanırken ve hazırlanırken sadece kâğıt üzerinde kalmasına uı neden olacak şekilde planlanıp programlandığına

inanıyorum. Yani bizimkiler sadece yapılması gerektiği için yapılıyor ama gerçekten yapılması ya da faydalı olması için yapılması gerekenler yapılmıyor.” (Ö3).

Bununla birlikte yönetici MY5, yoğun örgün ders yükü sonrasında öğrencilerde motivasyon kaybının yaşandığını, şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Bu 8 saat olayının bitmesi gerekiyor. Belli bir süreden sonra çünkü çocuk boşa giden para bana göre şu anki mevcut durumda. Neden? Çünkü çocuk bir ay dayanıyor, 2 ay dayanıyor, ondan sonra dayanamıyor. Çocuğun vücudu kaldırmıyor. Aksine çocuk, hani o ders çalışmak isteyen çocuğu da bezdiriyorsunuz, motivasyonu kırılıyor, sürekli çalış, çalış, çalış dersten çık. Bu sefer yine okulun binasının içerisinde aynı binanın içerisinde tekrar derse. Oradan hiç çıkamadığı için çocuk bitiyor, vücut bitiyor yani hani o enerji bitiyor, bu çok normal bir şey.” (MY5).

Aynı şekilde materyal ve kaynak yetersizliğinin kursların olumlu katkısını düşürdüğünü, katılımcı Ö11 şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Artı buralarda verilen kaynaklar tamamen fotokopi üzerine, yani öğrencinin kaynağa erişimi dışarıda çok daha kaliteli kaynağa erişilebilirken, okulda fotokopi üzerinden öğretmenin çektirebildiği, ki fotokopi de eskisi kadar artık uı ücret olarak çok mantıklı gelmediği için yani bu tür, bu konuda büyük sıkıntılar olduğunu, normal şartlarda aslında çok faydalı olabilecek iken az önce de belirttiğim nedenlerden dolayı faydalı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö11).

Bununla birlikte öğrenci isteksizliğinin kursların verimliliğini olumsuz yönde etkilediğini katılımcı Ö24, şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Aynı zamanda da ama öğrenciyi buraya sal yani rastgele geliyorsa işte "Ailem kursa kalmıyorsun dedi. Kalayım." Geliyor, gidiyor hocam tabiri caizse yani” (Ö24).

Öğrencilerdeki hazır bulunuşluk eksikliğinin kursların katkısını olumsuz yönde etkilediğini katılımcı Ö5, şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Temeli almadıysa ve destekleme kursuna gidiyorsa çocuk zaten temel yok. Destekleme kursunda da temel verilemez.” (Ö5).

Buna karşın içsel motivasyonu yüksek öğrenciler için kursun katkısının arttığını yönetici M1 şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Bunun yararına inanan öğrencilerin olduğu gruplarda, okullarda destekleme yetiştirme kursları, sınav başarısını, ders başarısını artırıyor.” (M1).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, DYK ve İYEP kurslarının katkısının hedefi net öğrenci (MY8, Ö1), bire bir destek (Ö16, Ö20) ve düzenli katılım (MY3, MY4) koşulları sağlandığında, DYK ve İYEP kurslarının sınav ve ders başarısına anlamlı katkı sunduğu (MBY1, MY7, MY10) saptanmıştır. Bununla birlikte kurslar, ücretsiz ve erişilebilir olduğunda ve süreklilik sağlandığında, ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler için eşitleyici bir araç (Ö16, Ö19, Ö11) haline geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Buna karşın kurslarda yapılan devamsızlıkların ve kursların erken kapanma durumunun (MY8, Ö5, Ö10, Ö23, M1) katkayı hızla düşürdüğü, kursların planlanması, izlenmesi ve kurs motivasyonunda yapılabilecek iyileştirme çalışmalarının olumlu katkı sağlayacağı belirlenmiştir.

Diğer yandan kursların uygulanma kalitesinin kursların sağlayacağı olumlu katkıda belirleyici bir rol oynadığı, içerik ve öğretmen eşleşmesi doğru yapıldığında (MY5), telafi ve strateji öğretimi sağlandığında (Ö21) kursların sağladığı olumlu çıktıyı arttırdığı, buna karşın yanlış planlama ve zamanlama (MY4, MY5, Ö23) ile kaynak yetersizliğinin (Ö11, Ö18) bu olumlu katkıyı sınırladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte kurs öğretmeninin gösterdiği özverinin ve öğrenci-öğretmen ilişkisindeki kalitenin (MY11, Ö21, Ö16) olumlu katkıyı yükselttiği, güvensizlik (MY3) ve öğretmeni hakkında öğrencinin kursta objektif ve adil davrandığına ilişkin itibar ve algı sorunlarının ise (MY3, MY4) kurslara katılımı ve kurstan beklenen etkiyi zayıflattığı saptanmıştır.

Tablo 43: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Verimliliği etkileyen değişkenler	Öğretmene göre verimde değişkenlik	5	Ö6, Ö12, Ö20, Ö22, Ö26
	Kursta devamı sağlamaya yönelik düzenleme gerekliliği	1	Ö24
	Okul ve Öğrenci grubuna göre verimde değişkenlik	1	Ö5
Verimsiz	Ders yükü yoğunluğu ve yorgunluk nedeniyle verimsiz	3	MY9, Ö11, Ö25
	Hedefsiz ve farklı amaçlarla kursa kayıt olan öğrenciler nedeniyle verimsiz	3	MY8, Ö1, Ö24
	Kurs sürekliliğinin sağlanamaması nedeniyle verimsizlik	3	MY1, MY4, MY8
	Materyal eksikliği nedeniyle verimsiz	2	Ö10, Ö18
	Hafta sonu kurslarında sürekliliğin sağlanamaması nedeniyle verimsiz	1	Ö25
	Kurs devamsızlığı ve kapanan kurslar sonucu verimsizlik	1	Ö24
	Verimsizlik sonucu kursların kapanması	1	Ö13
	Kazanım dışı sınav odaklılık nedeniyle kazanım sınavlarında verim düşüşü	1	Ö12
	Kazanımlar kazandırılmadıysa eksik ve verimsiz	1	Ö8

Kursların akışması ve devamsızlık nedeniyle verimde düşüş	1	Ö7
Büyük bir kısmı devamsızlık nedeniyle kapanıyor ve verimsiz	1	Ö5
Akademik açıdan başarısı düşük okullarda formalite odaklı ve verimsiz	1	Ö3
Öğrenci kursa devam etmezse öğretmende motivasyon kaybı ve verimsizlik	1	Ö2
Kursta istihdam edilecek öğretmen bulmada yaşanan zorluk nedeniyle verimsizlik	1	MY11
Paydaş görüşlerinin alınmaması nedeniyle verimsiz	1	MY11
Kursların yönetsel iş yükü yoğunluğu nedeniyle düşen verim	1	MY11
Uygulanan yöntemler nedeniyle yetersiz ve çok verimli değil	1	MY10
Kursu, öğrencinin örgün derslerine giren kendi öğretmenleri tarafından verilmesi nedeniyle verimsiz	1	MY9
Ders yükü yoğunluğu, yorgunluk ve motivasyon kaybı nedeniyle verimsiz	1	MY7
Ders yükünün yoğunluğu sonucu oluşan devamsızlıklar nedeniyle verimsiz	1	MY6
Test çözme becerisini geliştirme konusunda verimsiz	1	MY6
Kurs devamsızlığı sonucu motivasyon kaybı nedeniyle verimsiz	1	MY5
Kursların yanlış planlanmasından kaynaklı verimsizlik	1	MY5
Lise 12. sınıf ile ortaokul 8. sınıf dışındaki sınıf seviyelerinde kurslar verimsiz	1	MY4
Lise kademesindeki kurslar verimsiz	1	MY4

	Kursların değerlendirme temelli denetim eksikliği nedeniyle verimsiz	1	MY3
	Bazı kursların göstermelik açılması nedeniyle verimsiz	1	MY3
	Kursun uygulanma yöntemleri nedeniyle verimsiz	1	MY1
	Kapanan kurslarda sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler için fırsat eşitsizliği ve verimsizlik	1	MBY1
	Planlama yetersizliği ve devamsızlıklar nedeniyle verimsiz	1	MBY1
	Ekonomik nedenlerden dolayı kursa öğretmen talep azlığı sonucu verimsiz	1	MBY1
	Kurs öğrencisi motive edilmezse verimli olmaz	1	M2
	Kurs süreci iyi yönetilmezse verimli olmaz	1	M2
	Kursta devamsızlık süresinin uzunluğu verimliliği azaltır	1	M1
Verimli	Kurslar verimli	3	Ö15, Ö22, Ö24
	Maddi imkanlardan yoksun öğrenci için verimli ve fırsat eşitliliği	2	Ö16, Ö19
	Alanında deneyimli ve nitelikli öğretmenler nedeniyle verimli	1	Ö25
	Gelecek hedefi olan öğrenciler için verimli	1	Ö23
	Amacına uygun yapıldığında verimli	1	Ö23
	Öğrenciyi iyi tanıyan öğretmenleri tarafından verildiğinden verimli	1	Ö21
	DYK ve İYEP kursları verimli	1	Ö19
	Özel eğitim kapsamı ve dışındaki öğrenciler için verimli	1	Ö9
	Kazanımlar kazandırıldıysa verimli	1	Ö8
	Soru çözüm olanakları nedeniyle verimli ve etkili	1	Ö7
	Kurslar verimli ve etkili	1	Ö7
	Olumsuz davranışları önleme ve erişilebilirlik açısından olumlu ve faydalı	1	Ö4

Akademik açıdan başarılı okullarda faydalı ve verimli	1	Ö3
Öğrenci düzenli devam ettiği sürece verimli	1	Ö2
Gelecek hedefi olan öğrenciler için verimli	1	Ö1
Amaca uygun olarak okul dışında verilirse verimli	1	MY9
Öğrenci kurslarda gayret gösterirse başarılı ve verimli	1	MY8
Kurslar özverili yürütülürse başarılı ve verimli	1	MY8
Öğrencinin bilgisini arttırma konusunda verimli	1	MY6
Ortaokullarda örgün dersin bir parçası algısı ve katılım yüksekliği nedeniyle verimli	1	MY4
Bazı kurslar nitelikli eğitim verdiği için verimli	1	MY3
Öğrencilerin geribildirimleri doğrultusunda verimli	1	MY2
Sağlıklı bir kurs ortamı oluşturulursa verimli olur.	1	M2
Kurs öğrencileri motive edilirse verimli olur	1	M2
Kursta devamsızlık süreci iyi yönetilirse verimli olur	1	M2
Kursta devamsızlık yapılmazsa verimliliği artar	1	M1
Kursa devamı sağlamak için yaptırım uygulanırsa verimliliği artar	1	M1
Kurslar zorunlu tutulursa verimliliği artar	1	M1

Tablo 43'te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliği hakkındaki düşüncelere ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların ortak görüşünün DYK ve İYEP kurslarının verimliliğinin koşullara bağlı olduğu saptanmıştır. Tablo incelendiğinde kursların verimliliğini etkileyen en baskın faktörün öğretmen etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda “öğretmene göre verimde

değişkenlik” (n=5; Ö6, Ö12, Ö20, Ö22, Ö26) alt teması, aynı kurs içeriğinin farklı öğretmenlerle farklı sonuçlar üretebildiğini göstermektedir. DYK ve İYEP kurslarındaki verimliliği, *“okul ve öğrenci grubuna göre değişkenlik*” (n=1; Ö5) ve *“devamı sağlamaya dönük düzenleme gerekliliği*” (n=1; Ö24) bulgularının da etkileyen faktörler arasında bulundukları belirlenmiştir.

Bu doğrultuda katılımcılardan Ö20 ve Ö26, DYK ve İYEP kurslarındaki verimliliğin öğretmenden öğretmene değiştiğini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Kursu veren öğretmenin yaklaşımına göre ... belirlenir hocam. Kursu veren öğretmenimiz eğer ki amacı o çocuğu bir adım ileri götürmekse adım adım ileri götürmekse her halükârda onun bir yolunu bulacak ve onu ilerletecektir.” (Ö20),

“Kursların verimliliği, uygulayıcının performansına bağlı olarak ... değiştiği kanaatindeyim. Öğrencilerimizin bazı kursları isteyerek severek devam etme isteği olurken, bazı kurslarda bu maalesef değişiyor. Burada da uygulayıcının tutumu, ilgi alakası ve öğrencilerle kurduğu diyalogun derecesi ile alakalı ilgili olduğunu düşünüyorum ben açıkçası.” (Ö26).

Diğer yandan katılımcı Ö5, DYK ve İYEP kurslarındaki verimliliğin okul ve öğrenci grubuna göre değişkenlik gösterdiğini şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Bu okuldan okula değişir ya da uı o kursa katılan öğrenci grubuna göre değişir.” (Ö5).

Buna karşın katılımcılardan Ö24, kurslarda öğrenci devamsızlığının kurs verimliliğini olumsuz etkileyebileceğini belirterek sürdürülebilir bir verimlilik için öğrenci devamlılığını sağlamaya dönük düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu şu düşünceleriyle ifade etmiştir;

“Yani burada bence düzenli, bir düzenleme olması gerektiğini düşünüyorum. Belki o başvuru yapabilmek için belli bir başarı şartı olabilir ya da devamlılık-devamsızlık konusunda farklı bir uygulamaya gidilebilir. Belki öğrencilere ücretli olabilir. Çok düşük meblağlarla bir ücret olmadı, hatta bu öğrenci tam anlamıyla buna devam ettiğinde yıl sonunda ücret tamamen geri de iade edilebilir gibi farklı bir uygulamalar yapılabilir. Yani

verimliliği genel anlamda iyi ama dediğim gibi herkesin istediği gibi başvurup istediği gibi gelip gitmelerinde herhangi bir yaptırım yok, bir bağlam yok.” (Ö24).

Bulgular değerlendirildiğinde Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliğini arttıran başlıca etmenlerden öğretmen niteliği, öğrencinin içsel motivasyonu ve aktif alıcı konumda olması ve kursun amaçlarına uygun yürütülmesi gibi faktörlerin ön plana çıktığı saptanmıştır. Alanında *deneyimli–nitelikli öğretmen* vurgusu ($n=1$; Ö25) ile *“öğrenciyi iyi tanıyan öğretmenin verdiği dersin verimli olduğu”* ($n=1$; Ö21) saptamaları birlikte değerlendirildiğinde insan kaynağı unsuru ile öğretmen-öğrenci ilişkisindeki kalitenin birlikte verimliliği olumlu yönde etkilediği değerlendirilmektedir. *“Gelecek hedefi olan öğrenci için verimli”* ($n=1$; Ö23, Ö1) ve *“amacına uygun yapıldığında verimli”* ($n=1$; Ö23) alt temaları, hedefi olan öğrencilerde kursun amacı ile uygulanması arasında bir tutarlılık sağlandığında verimliliğin arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgular doğrultusunda bazı okullarda kursların *verimli ve etkili* bulunduğu ($n=3$; Ö15, Ö22, Ö24), *soru çözüm olanağı* ($n=1$; Ö7), *düzenli devam* ($n=1$; Ö2) ve *sağlıklı sınıf iklimi–motivasyon–devamsızlık yönetimi* ($n=1$; M2) gibi koşulların kurs verimliliğine olumlu yönde katkıda bulunduğu değerlendirilmiştir. Ortaokulda kursun örgün dersin bir parçası gibi algılanması ve öğrencilerin yüksek katılımı da verimi artıran ayrı faktörler oldukları belirlenmiştir ($n=1$; MY4).

Katılımcı Ö25, alanında deneyimli, nitelikli öğretmen kadrosunun ve katılımcı Ö21’in öğrenciyi iyi tanıyan bir öğretmenin verdiği dersin verimli geçtiği tespitleri birlikte değerlendirildiğinde kursun verimliliğine olumlu yönde katkıda bulunan faktörler olduklarını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Devlet okulundaki öğretmenlerin çok büyük kısmı için söylüyorum bunu yani özel dershanedeki öğretmenlere göre çok daha bu anlamda tecrübeli öğretmenler çok daha böyle hani konusunda alanında uzman öğretmenler. Eğer hani çocuk gerçekten verimlilik, verim

kazanmak istiyorsa başarı kazanmak istiyorsa bu anlamda okul kurslarının ben çok verimli olduğunu düşünüyorum.” (Ö25),

“Okullarda verilen destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliği konusunda şöyle diyebiliriz. Şimdi bu dersleri veren hocalarımız okullarımızda resmi eğitim öğretimde bulunan, aktif olarak katılan öğretmenlerimiz. Bir de kendi öğrencisine destek eğitimi verdiği zaman eksiğini biliyor öğrencinin yani okulda bu çocuk sınavlarda ne yapabilmiş ne yapamamış, eksiği ne zayıf noktası ne bunu biliyor ve eğitimini buna yönelik bir planlama içine girdiği için daha verimli bir sonuç elde ediyor.” (Ö21).

Bununla birlikte gelecek hedefi olan bir öğrenci için kursların verimli geçtiğini katılımcı Ö1 şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Burada da yine öğrenci grubuna bağlı diyorum. Gerçekten amacı hedefi olan öğrenciler gönüllülük esasına bağlı olarak idarenin, velinin, öğretmenin zorlamasıyla değil de gönüllülük esasına bağlı olarak bu kurslara katılan bir kitle varsa önümüzde katkısı kesinlikle sınırlı var yani yadsınamaz”. (Ö1).

Katılımcı Ö23 ise kursların amacına uygun yürütüldüğünde verimli olduğunu şu görüşüyle savunmuştur;

“Düzenli olarak yapılabilirse verimli olduğunu düşünüyorum.” (Ö23).

Bazı okullarda kursların verimli ve etkili olduğu Ö15, Ö22 ve Ö24 gibi katılımcılar tarafından yoğun olarak dile getirilmiştir;

“Verimliliği, verimli olduğunu düşünüyorum hocam ben.” (Ö15),

“Ben verimli olduğunu düşünüyorum. Genel anlamda verimli olduğunu düşünüyorum.” (Ö22),

“Yani verimliliği genel anlamda iyi.” (Ö24).

Bununla birlikte soru çözüm olanaklarının (Ö7), kurslara düzenli devamın (Ö2) ve sağlıklı sınıf iklimi, motivasyon ve devamsızlığın iyi yönetilmesi (M2) gibi koşullar sağlandığında

kursların verimliliğine katkıda bulunduğu katılımcılar tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir;

“Çok daha böyle ikinci tur evde tekrar etmektense, okuldaki öğretmenle o soruyu çözmesi etkili oluyor diye düşünüyorum.” (Ö7),

“Bence okullarda ıı DYK kursları verimli, verimli geçiyor. Öğrenciler devam ettiği sürece verimli geçiyor ama öğrencilerin devam konusunda sıkıntıları olduğunda tabii ki öğretmenin motivasyonu da azalıyor. Yani 20 kişiyle başlıyorsun, 25 kişiyle başlıyorsun. Her hafta inen bir öğrenci sayısı var. Öğretmenin motivasyonu tamamen kayboluyor. Hani ama öğrenci devam ederse öğrenciye muhakkak bir şeyler katıyor diye düşünüyorum.” (Ö2),

“Siz burada şimdi o okulun DYK sürecini düzgün yönetirseniz, çocukları motive ederseniz, sağlıklı bir ortam sağlarsanız bu verimliliğiyle ilgili hiçbir sorun olmaz. Şimdi burada da şimdi yüzlerce okulda yüzlerce kurs açılıyor. Her okulun şartları birbirinden değişik. Mesela devlet demiş ki, 10 sayısının altına düştüğün zaman bu kursu kapatman gerekiyor demiş ama demiş ki taşıma merkezi bu zorunluluğu sen de alamayacaksın. Sen beşe 5 öğrenciye kadar çalışabilirsin demiş. Esnekliği sağlamış. Siz burada şimdi o okulun DYK sürecini düzgün yönetirseniz, çocukları motive ederseniz, sağlıklı bir ortam sağlarsanız bu verimliliğiyle ilgili hiçbir sorun olmaz.” (M2).

Diğer yandan ortaokullarda kursların örgün eğitimin bir parçası gibi algılanması ve katılım yüksekliği nedeniyle verimli olması, yönetici MY4 tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir;

“Derse girdim, lisede de derse girmiştım. Hani lisede DYK kursuna girdim. Ortaokul 'da da DYK kursuna girdim. Ortaokullarda DYK'ya katılım daha fazla. Yani ortaokullarda bu da şeyden kaynaklanıyor olabilir. Hani çocukların zaten hani o saatlerde gitme şansı olmadığı için hani bir ders gibi düşünüldüğü için hani katılım daha fazla.” (MY4).

Kurslara erişim ve kursların kapsayıcılığı bağlamında bulgular değerlendirildiğinde ise kursların fırsatları eşitleyici bir işleve de sahip oldukları saptanmıştır. Bu doğrultuda “Maddi imkânı kısıtlı öğrenci için verimli ve fırsat eşitliği sağlar” (n=2; Ö16, Ö19) ile “özel eğitim

kapsamı içi ve dışı öğrenciler için de verimli” (n =1; Ö9) bulguları, kursların doğru bir şekilde farklı kesimlerden öğrencilere de hitap edecek şekilde uygulandığında dezavantajlı durumu telafi edebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte kursların başarılı okul ortamlarında faydalı ve verimli olabildiği (n =1; Ö3) ve olumsuz davranışları önleme ve erişilebilirlik açısından olumlu etkiler üretebildiği (n =1; Ö4) de bulgular doğrultusunda belirlenmiştir.

Katılımcılar Ö16 ve Ö19, kursların maddi imkânı kısıtlı öğrenci için verimli ve fırsat eşitleyici olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“İmkânı olmayan öğrenciler için çok iyi bir şey ya verimli. Özel ders alamıyorsa, etüt, etüt merkezine gidemiyorsa bunun için harcayacağı bir parası yoksa ailenin bulunmaz, bulunmaz bir nimet.” (Ö16),

“Destekleme yetiştirme kursları demin de dediğim gibi ücretsiz olması sebebiyle bazı ailelerin de ekonomik nedenlerden dolayı dışarıda öğrencisine ders aldırnamaması sebebiyle çok faydalı bir şey ve olması gereken, fırsat eşitliği yaratması açısından olması gereken olduğunu düşünüyorum.” (Ö19).

Diğer yandan kursların özel eğitim kapsamı içinde ve dışında olan öğrenciler için de verimli olduğunu katılımcı Ö9, şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Ben, hani kendi okulumuzdan düşündüğüm zaman arkadaşlarımızla hani küçük bir okulda çalışıyoruz. Sürekli hani kendi aramızda kalması şartıyla birbirimizin öğrencisini, seviyesini, özel durumlarını her şeyini paylaşıyoruz. Hani biz kendimizde görüyoruz. Daha bu çocuk ne kadar gelişti. Bak hani böyleydi. Kendini ifade ediyor falan diye. Yani kendi öğrencilerimde de özel eğitim alan öğrencilerimle çok fazla farklılıkların olduğunu biliyorum.” (Ö9).

Katılımcı Ö3, kursların akademik yönden başarılı okul ortamlarında faydalı ve verimli olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Eğer okul biraz daha üst düzey bir okul olarak kabul ediliyorsa biraz daha fayda sağlayabiliyor.” (Ö3).

Bununla birlikte katılımcı Ö4, olumsuz davranışları önleme ve erişilebilirlik açısından kursların olumlu etkiler üretebildiği şu görüşüyle dile getirmiştir;

“...Yani kendi okulum için değerlendirmem gerekirse biz zaten başarıyı az seviyede olan bir okuldayız. Öğrenciler başarıyı çok arzulayan okullara gidiyorlar zaten. Benim kendi okulumdaki destekleme yetiştirme kursları yani muhakkak yararı vardır, olumsuz davranışların... Bu konuda ekonomisi olmayan kişilerin ulaşma imkânı var. Olumlu olduğunu düşünüyorsunuz yani? Ben olumlu olduğunu düşünüyorum.” (Ö4).

Diğer yandan tabloda kursların verimsizliğini açıklayan bulguların üç ana başlıkta toplandığı belirlenmiştir; *devamsızlık-süreklilik, iş yükü ve yorgunluk, hedefsizlik ve yanlış kayıt*. Kursun sürekliliği bağlamında *“kurs sürekliliğinin sağlanamaması”* (n=3; MY1, MY4, MY8), *“hafta sonu kurslarında süreklilik sorunu”* (n=1; Ö25), *“kurs çakışması ve devamsızlık nedeniyle düşüş”* (n=1; Ö7), *“kapanan kurslar”* (n=1; Ö24) ve *“büyük bir kısmı devamsızlık nedeniyle kapanıyor”* (n=1; Ö5) gibi alt temaların hepsinin kursların sürekliliği ile ilgili bulgular oldukları görülmektedir. Bununla birlikte kurslardaki devamsızlığın hem öğrenci motivasyonunu hem de öğretmen motivasyonunu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (n=1; MY5, Ö2). Bu doğrultuda yönetici ve öğretmen katılımcılarının gözünde bu sorunun *planlama, takvim uyumu ve izleme* gibi faktörlerle yakından ilişkili olduğu değerlendirilmektedir.

Katılımcıların çoğu (MY1 ve MY4), kurs sürekliliğinin sağlanamaması nedeniyle kurslarda verimin düştüğünü şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Daha verimli olmalı, verimsizliğini sağlayan onlardan daha önce de bahsettik işte dediğim gibi değişik birçok alanda açılabilmesi onu da öğrenciye "Aman ben işte yazılayım gidersem giderim, gitmezsem gitmem" noktasına getiriyor. Ondan sonra bir düzensizlik oluşuyor. Katılım konusunda bir olumsuzluk oluyor. Devam noktasında da dediğim gibi o oluyor. İşte

o ücretli olmadığı için midir? Bazen öğrenci bunu şey çok ciddiyetine varamıyor veya ciddi şekilde takibini, katılımını verimini sağlayamıyor. Fazlalığından kaynaklı biraz bir sıkın...sıkıntı olduğunu düşünüyorum ben.” (MY1),

“Başka ne diyebiliriz verimlilikle ilgili? Eee ya bir de şöyle bir sıkıntı oluyor, yani en önemli nokta da belki bu. Öğrenci kayıt yaptırıyor. Yani yani DYK'ya kayıt yaptırıyor. Çocuk hiç gelmiyor. Belli bir süre sonra öğrenciler bir geliyor, bir gelmiyor işte. Yatılı öğrenciler işte bir hafta gidiyorlar, bir hafta gelmiyorlar vesaire. Hani haliyle yine aynı şeye çıkıyoruz. Sürekliliği olmadığı için yani verim beklenemez ki bekleyemeyiz. Bu şeye benziyor. Hani normal okula devam eden öğrenciyle hani sürekli hastalanıp devam etmeyen öğrenciye benziyor. Sürekli hastalanan öğrenci yani iyi bir performans sergilemesi zaten beklenmiyor aynı şey.” (MY4),

Katılımcı Ö25 de hafta sonu kurslarında devam sürekliliğinin sağlanamadığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“İşte hafta sonu yapalım diyorsun. Bu sefer çocuğun dediğim gibi biraz önce söyledim mesela bizim okul özelinde söylediğiniz zaman çok fazla yatılı taşımali öğrencimiz var. Bu sefer yararlanamıyorlar. Yani bu da verimliliğini süreklilik olmadığı için bir süreklilik koyamadığımız için çocuk üzerinden söylüyorum bunu tabi ki bunu da verimliliğinde otomatikman daha aza indiriyor yani. Burada Bakanlık diyor ki, hafta sonu yapalım. Tamam, hafta sonu yapalım ama yani bizim okul bağlamımızda çocuklarımız gelemiyor bu sefer yani 2 hafta gelse üçüncü hafta gelemiyor ve çocuğun sebebi gerçekten çok haklı bir sebep. Yani sen evine gitme, sen kursa gel demek çocuk için hani bizim için belki kolay ama çocuk için öyle değil. Yani 15-16 yaşındaki çocuk için çok öyle değil. O anlamda verimliliğini düşürdüğünü düşünüyorum.” (Ö25).

Farklı kursların çakışması ve devamsızlık nedeniyle kursların veriminde düşüş yaşandığını katılımcı Ö7, şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Sadece çocukların başka bir kursuyla çakıştığında çocuğu gönderemiyorsa kursa o zaman sıkıntısını yaşıyor ama katılan öğrenci de sanırım sınıf sayısı ile aynı olmuyor. Biraz daha azalıyorlar.” (Ö7).

Ö24 ise kapanan kurslar nedeniyle kurs verimliliğinin düştüğünü şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Hocam verimliliği konusunda şöyle düşüncem var. Bakanlığımızın yaptığı uygulama doğrultusunda kurslar çok çabuk kapanıyor. Çünkü bizim öğrencilerimiz az önce bahsettiğimiz bu gölge eğitimdeki özel kurumlara para verdiği için o biraz daha öğrenciye cazip geliyor nedense. Bizim burada ücretsiz olduğu için “ya aman işte bugün gideyim, yarın gelmeyeyim” gibi durumlardan kaynaklı gibi durumlardan kaynaklı olarak belli bir devamsızlık sınırı var. O devamsızlık sınırı aşıldığı için ve herkes de başvuru yapabiliyor çünkü öyle bir durumumuz da var. Yani yanlış anlamayın. Sınavla hiç alakası olmayan öğrenci de sırf kursa başvuru yapıyor. Bir sınıf oluşturuyorsunuz. Sınıfın yarısı çok alakası olmayan ya da rastgele başvurmuş öğrenciyse bu öğrenci gelmiyor ve otomatikman oradaki devam sınırı aşılmış sınıf mevcudu da 10 kişinin altında ya da 10 kişinin altına düştü mü otomatikman sınıf kapanıyor. Kurs kapanmak zorunda kalıyor. Bundan kaynaklı da öğrenciler faydalanmak isteyen gerçekten oraya gelen öğrenciler faydalandıramamış olabiliyoruz. Yani burada bence düzenli, bir düzenleme olması gerektiğini düşünüyorum. Belki o başvuru yapabilmek için belli bir başarı şartı olabilir ya da devamlılık-devamsızlık konusunda farklı bir uygulamaya gidilebilir. Belki öğrencilere ücretli olabilir. Çok düşük meblağlarla bir ücret olmadı, hatta bu öğrenci tam anlamıyla buna devam ettiğinde yıl sonunda ücret tamamen geri de iade edilebilir gibi farklı bir uygulamalar yapılabilir. Yani verimliliği genel anlamda iyi ama dediğim gibi herkesin istediği gibi başvurup istediği gibi gelip gitmelerinde herhangi bir yaptırım yok, bir bağlam yok. Öğrenci dersane mantığında ama değil... gibi.” (Ö24).

Bununla birlikte kurslardaki devamsızlığın hem öğrenci motivasyonunu hem de öğretmen motivasyonunu düşürdüğünü katılımcı MY5 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Bu meslek olarak gördüğü için hani orada ders vermeye başlıyor ama 2 gün sonra şimdi 20 kişiyle başlayan grup 2 hafta sonra 15'e düşüyor. Üçüncü haftada 10 kişiye düşüyor. İşte belli bir 10 kişinin altına düşme zorunluluğu için belli bir süre geçmesi gerekiyor, ders saati, devamsızlık. O süre bitene kadar öğretmen artık kendinden geçiyor. 3-5 öğrenciyle çünkü kendini mutlu hissetmiyor. Verimi, orada bir kere motivasyonu düşüyor.” (MY5).

Tablodaki bulgular incelendiğinde kurs verimliliğini düşüren ders yükü ve yorgunluk gibi etkenler birlikte ele alındığında, *“ders yükü yoğunluğu ve yorgunluk nedeniyle verimsiz”* (n=3; MY9, Ö11, Ö25), *“ders yükü, yorgunluk ve motivasyon kaybı”* (n=1; MY7) ve *“ders yükünden doğan devamsızlık”* (n=1; MY6) gibi alt temaların birlikte kursların verimliliğini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Bu durum, kursu örgün eğitimin üzerine eklenen bir faaliyet olarak uygulayan okullarda kursların sürdürülebilirliğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaştırmaktadır. *Materyal eksikliği* (n=2; Ö10, Ö18) ve *“test becerisini geliştirme konusunda verimsiz”* (n=1; MY6) bulguları ise öğrenme çıktılarının kaynak ve yöntem seçimine bağlı olduğunu göstermektedir.

Kursların ders yükü yoğunluğu ve yorgunluk faktörü gibi nedenlerden dolayı verimsiz olduğunu katılımcılar MY9, Ö11 ve Ö25 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Hani biz ders saatleri içerisinde veriyoruz. Yedinci saatten sonra genellikle veriliyor. Çok da verimli olduğunu düşünmüyorum. Hani okul içinde verildiği için özellikle mesela üçüncü sınıflara veriliyor İYEP. Öğrenci o saatte yoruluyor zaten bir verimlilik olmuyor.” (MY9),

“Kurslar verimli değildir, çünkü buraya az önce de belirttiğim gibi 8 saatin üzerine tekrar 2 saat verilen kurs kesinlikle verimli değildir. Öğretmen, öğrenci dersi biter bitmez bir 10 dakikalık aradan sonra buraya aç karna 1-2 saat ders daha kesinlikle verimli değildir. Artı öğretmen açısından da bunu düşündüğümüzde aynı öğretmen için de büyük bir külfettir ama hiç yoktan iyidir. O ayrı.” (Ö11),

“...Yani işte başlangıçta çok büyük öğrenci sayılarıyla başlıyoruz. Yani mesela 10 ben 11. Sınıfların gruplarına baktım. Başlangıç noktamızda inanılmaz büyük sayılarla başlıyoruz

ama işte mesela çocuk için çok uygun zamanlar oluşmıyor mesela orada yani akşam okul çıkışı diyoruz. Çocuk 8 saat derse giriyor, peşinden kursa giriyor. Yani orada çocuk belki çok istediğini alamıyor, öğretmen yorgun oluyor, öğrenci yorgun oluyor.” (Ö25).

Diğer yandan kurslarda yaşanan materyal eksikliğinin de kurslarda verimi düşürdüğünü katılımcılar Ö10 ve Ö18 şu görüşleriyle savunmuşlardır;

“Evet, verimlilik noktasında maalesef çok fazla yeterli olmadığını söyleyebiliriz. ... Özellikle mesela diyelim ki materyaller konusunda eksiklikler olması. Bunların tabii ki tam olarak aktarılamaması kursların verimini azaltıyor.” (Ö10),

“İşte tam da o bahsettiğim şey. Verimlilik daha iyi hani bence tam %100 değil yani. Verimlilik %50, %50, %60 bence bu %80 90'a çok daha rahat çıkartılabilir ama kaynak konusunda, test konusunda mesela deneme sınavı olabilir. Sınava bağlamak da çok mantıklı değil belki ama, ama sınav sistemin de gerçeği yani, sınavlar. Anladım anladım hocam teşekkür ediyorum. Kaynak sağlanmalı yani.” (Ö18).

Bununla birlikte yönetici MY6, kursların öğrencilerde test becerisini geliştirme konusunda yetersiz ve verimsiz olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Bana sorarsanız verimli ama yine diyorum. Verimlilikten kastımız ne acaba ne bekliyoruz verimlilikten kastımız? Şimdi yapılan deneme sınavlarında netlerin artması mı yoksa bir konuyla ilgili bilginin arttırılması mı? Çünkü hepimiz biliyoruz. Yani bilgiyi arttırabiliyorsun ama test bambaşka bir şey. Yani her konuyu bilen testi de yapamayabiliyor.” (MY6).

Tablodaki diğer bulgular kapsamında öğrencilerdeki *hedefsizlik, kurslara yanlış kayıtlar ve kurs uygulamalarındaki yaklaşımlar* birlikte değerlendirildiğinde *“hedefsiz ve farklı amaçlarla kursa kayıt”* (n=3; MY8, Ö1, Ö24) ve *“kazanım dışı sınav odaklılık nedeniyle kazanım sınavlarında verim düşüşü”* (n =1; Ö12) alt temaları, kursun amaçları ile kursun içeriğinin uyumsuz olması nedeniyle kurs veriminin düştüğü sonucuna ulaştırmaktadır.

“Kazanımlar kazandırılmadıysa eksik ve verimsiz” (n =1; Ö8) alt teması da bu tespiti

doğrular niteliktedir. Kurslardaki uygulamalar ve izlenen yöntemler bağlamında ise “yöntemler yetersiz” (n=1; MY10), “kursu örgün derse giren kendi öğretmeni yürüttüğünde verimsiz” (n=1; MY9) ve “yöntem nedeniyle verimsiz” (n=1; MY1) gibi bulgular, kurslarda uygulanan öğretim pedagojilerinin ve öğretmen rollerinin de kurs verimliliğinin düşmesinde önemli rol oynadığı değerlendirilmektedir.

Tablodaki bu bulgular, katılımcıların bu konularda ortaya koydukları düşünceleriyle doğrulanmıştır. Bu doğrultuda hedefsiz ve farklı amaçlarla kursa kayıt yaptıran öğrencilerin kursların verimliliğini düşürdüğünü katılımcılar MY8 ve Ö24 ortak bir görüşle şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Burada bir şey kopukluk oluyor. Öğrencilerin müracaat edenlerin çoğunluğu şey değil, belirli bir hedefi yok. Amacı yok ama kurs açılmış arkadaşlarım gidiyor, evden kaçayım diye müracaat edenler var. Özellikle kırsaldan gelen öğrencilerimiz için söyleyeceğim ki işte Anadolu'muzun, yurdumuzun, ülkemizin böyle bir gerçeği var. İşte taşradan kırsaldan gelen öğrenciler köydeki kırsaldaki iş gücünden iş ortamından yükten kaçabilmek için dönem dönem bu tür faaliyetlere müracaat edebiliyorlar. Veliler onları işte hazırlandıklarını düşünüyorlar ama öğrenciler farklı olarak bunu kullanabiliyor.” (MY8),

“Sınavla hiç alakası olmayan öğrenci de sırf kursa başvuru yapıyor. Bir sınıf oluşturuyorsunuz. Sınıfın yarısı çok alakası olmayan ya da rastgele başvurmuş öğrenciyse bu öğrenci gelmiyor ve otomatikman oradaki devam sınırı aşılmıca sınıf mevcudu da 10 kişinin altında ya da 10 kişinin altına düştü mü otomatikman sınıf kapanıyor. Kurs kapanmak zorunda kalıyor. Bundan kaynaklı da öğrenciler faydalanmak isteyen gerçekten oraya gelen öğrenciler faydalandıramamış olabiliyoruz.” (Ö24).

Katılımcı Ö12 ise kazanım dışı sınav odaklılık nedeniyle kazanım sınavlarında verimin düştüğünü şu görüşüyle savunmuştur;

“İşte bu konu biraz önce de söylediğim şeyden dolayı verimliliğini arttırabilmek sadece öğretmenlerin elinde kalıyor. Kendilerine göre bir plan çiziyorlar. Var olan yıllık planı

deftere geçirirken o planın dışında konu anlatıyoruz. O planın dışında deneme sınavları yapıyoruz. Çocukları çok daha... sınava yönelik hazırlamaya çalışıyoruz. Çünkü çocuk o ... onu istiyor. Yani... bizden Milli Eğitim Müdürlüğü evet şey diyor. Kazanıma göre diyor ama biz kazanımın dışında bir şey anlatıyoruz. Dolayısıyla onların yaptığı kazanım değerlendirme sınavlarında düşük puanların çıkması çok doğal çünkü çocuk üniversiteye hazırlanıyor.” (Ö12).

Kurslardaki uygulamalar ve izlenen yöntemler bağlamında uygulanan yöntemler nedeniyle kursların yetersiz ve verimsiz olduğunu yönetici MY10 şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Evet olumlu etkileri var ama çok da verimli olduğunu düşünmüyorum. Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Daha da geliştirilmeli ya da farklı bir yöntem uygulanmalı diye düşünüyorum.” (MY10).

Diğer yandan yönetici MY9, kursu örgün derse giren öğrencinin kendi öğretmeni yürüttüğünde verimsiz olduğunu şu düşünceleriyle dile getirmiştir;

“Bu destekleme yetiştirme kurslarını bir de İYEP'te de kendi öğretmeni veriyor. Orada da sorun var. Yani burada şunu eleştirmek istiyorum, yani burada şu çıkıyor, öğretmen üçüncü sınıfa kadar kendi öğretmeni bu çocuğa hiçbir şey verememiş. Ben İYEP açayım. İYEP'i de kendi öğretmeni veriyor. Bu ne kadar verimli olabilir? Bence olamaz yani. Düşüncem bu.” (MY9).

Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde kursların yönetim süreçleri ve organizasyonuyla ilgili etkenlerin de kursların verimliliğini aşağı çektiği saptanmıştır. Bu bağlamda “öğretmen bulmada güçlük”, “paydaş görüşlerinin alınmaması” ve “yönetmelik iş yükü” (n=1; MY11) bulguları verimi düşürürken “yanlış planlama” (n=1; MY5), “değerlendirme-temelli denetim eksikliği” ve “göstermelik açılan kurslar” (n=1; MY3) kursların izlenmesi ve değerlendirilmesi boyutlarının güçlendirilmesi gerektiği çıkarımına ulaştırmaktadır. Tablodaki diğer bulgular arasında bulunan “12. sınıf ve 8. sınıf dışındaki seviyelerde verimsiz” ve “lise kademesinde verimsiz” (n=1; MY4) saptamaları da kurs verimliliği

üzerinde sınıf kademelerinin de önemli bir payı bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu durum kursun 12 ve 8. sınıf hedef kitlesi dışındaki öğrenci kitlesiyle ilgili bir uyum sorununa işaret etmektedir.

Bu bulgular katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcı MY11, kurslara öğretmen bulmada yaşanan güçlük, paydaş görüşlerinin alınmaması ve yönetsel iş yükü nedeniyle kurslarda verimin düştüğünü sırasıyla şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Şimdi öğrencilerimiz bizim dönemimizde bir önceki dönemlerdeki gibi bölüm seçmiyor. Yani ben işte Eşit ağırlık bölümüne gidiyorum. Ben sayısal öğrencisiyim. Ben sözel gibi bir şey söz konusu değil. Teorikte söz konusu değil. Pratikte çocuklar böyle çalışıyor. Evet, teorikte ne söz konusu biliyorsunuz seçmeli dersler seçerek çocuğun hangi bölümde daha fazla ders gördüğüne bakarak, yani 20 saat seçmeli matematik seçildiyse bu çocuk sayısal öğrencisi işte 20 saat İngilizce dersi seçtiyse bu çocuk Dil öğrencisi şeklinde grupluyoruz ve değerlendiriyoruz, doğru mu? Şimdi ben bir sayısal öğrencisiyim ve ben Fizik, Kimya, Biyoloji grubundan destekleme ve yetiştirme kursu almak istiyorum ama aynı zamanda Coğrafyayı da işaretlemişim. Çünkü öğrencilere bir başvuru için bir ekran açılıyor ve hangi derslerden kurs alması istediği yaz, soruluyor ona, o da işaretliyor. Şimdi ben bir sayısal öğrencisi olarak Fizik, Kimya, Biyolojiden kurs alıyorum. Çok normal ama istemişim ki Tarih ve Coğrafyadan da alayım. Aslında evet hakkı alabilir ama bizde şöyle bir çapraz bulaş ortaya çıkıyor, Tarih ve Coğrafyayı almak isteyen sözel öğrencimiz var. Bu çocukları çakıştırmadan eee üst üste getirmeden ya da bekletmeden nasıl kursa alabilirizi sıkıntısını yaşıyoruz. Neden böyle bir sıkıntı yaşıyoruz? Çünkü öğretmen bulmayla ilgili de bir sıkıntımız var. Eğer çünkü bunu da zorunlu tutmadı Devlet yani destekleme ve yetiştirme kursu verir. Her öğretmen en az şu kadar saat DYK'ya girer diye bir zorunluluk da olmadığı için 5 tane matematik öğretmenim var. Fakat beşi de istemiyor ya da zaruri sebeplerden diyelim biri işte hamile biri yeni doğum yapmış biri askerde gibi. Hani böyle sebeplerimiz mücbir sebepler var. E ne yapacağım ben? (MY11),

“Bazı sıkıntılarımız var. Bununla ilgili revizeye gidilebilir ama en en en başında görüşmemizin en başında söylediğim gibi de eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili. Bunları bize soracaklar yani en çok bize sormaları lazım. Çünkü destekleme yetiştirme kurslarının bilgisayarla ilgili yani sistemsel işlerini de biz yapıyoruz. Genel düzenlemelerini de biz yapıyoruz gibi gibi öğretmenleriyle ilgili norm sıkıntılarıyla da biz uğraşıyoruz. Bunların hepsini belki bir Öğretmenler Odası buluşmasında belki bir bununla ilgili bir görüşte, bir ankette bize sorulmalı ve bununla ilgili bazı sıkıntılar düzeltildiğinde verimliliği konusunda hiçbir problemimiz yok.” (MY11),

“Destekleme yetiştirme kurslarının bilgisayarla ilgili yani sistemsel işlerini de biz yapıyoruz. Genel düzenlemelerini de biz yapıyoruz gibi gibi öğretmenleriyle ilgili norm sıkıntılarıyla da biz uğraşıyoruz. Bunların hepsini belki bir Öğretmenler Odası buluşmasında belki bir bununla ilgili bir görüşte, bir ankette bize sorulmalı ve bununla ilgili bazı sıkıntılar düzeltildiğinde verimliliği konusunda hiçbir problemimiz yok.” (MY11).

Bununla birlikte yönetici MY3, kurslarla ilgili değerlendirme temelli bir denetim eksikliğinin bulunduğunu ve kursların göstermelik amaçlı açıldığını sırasıyla şu düşünceleriyle yansıtmıştır;

“Bunun denetiminin zaten örgün eğitimin içinde denetim diye bir şey kalmadı. Ki ben kimse kusura bakmasın şimdi yani öğretmen hiçbir şekilde kimseden de denetim ifadesinden bir kere herkes kaçıyor. Ya tamam da birisi senin nasıl iş yaptığını sana söylemesi lazım. Çünkü senin görme şansın yok. Ben kendimi 15 dakika videoya çektim. Bir dersi, izledim ne yapıyorum diye utanç duydum kendimden hocam bu ben miyim? Ben öğrenci olsam kendimi dinlemezdim diye. Yani söylemek istediğim birisinin size denetim olması lazım. Bu örgün eğitimin içinde de olması lazım. Destekleme yetiştirme kurslarının içinde de olması lazım. Bu şu demek değil, sizi yargılayacaksınız anlamına gelmez. Öğretmenliğinde herkesin herkesten öğreneceği bir şey var. Anlatabiliyor muyum? Bu bakın destekleme yetiştirme kursları için de geçerli. 20 yıllık da olsanız bazı ülkelerde şöyle bir sistem var, siz 3 yılda birbiri birilerine gidip izlemek, birilerinin de sizi gelip izlemesi gerekiyor, öğretmenliğinize

devam edebilmeniz için. Bakın bu 10 yıllık, 20 yıllık bir mevzu değil. Çünkü öğretmenlik çok değişken bir şey yani ya teknolojisi değişiyor ya içeriği değişiyor ya müfredat programı değişiyor. Hiçbir şey değişmese önümüzdeki öğrenci değişiyor e şimdi 10 yıl önce var mıydı ekran bağımlılığı diye bir şey, yok. Bakın şimdi mesela adam sizin hiçbir şey olmasa bile ekran bağımlılığı ile mücadeleye dönük bir şey geliştirmiş olabilir öğretmen. Belki onu öğrenirsiniz. Yani sizi denetleyen, sizi yargılamak için gelmiyor. Size belki sizi övecek, ödüllendirecek belki. Denetimin arttırılması gerektiğini, denetimin de sadece yargılama amaçlı değil, ödüllendirme amaçlı da yapılması gerektiğini düşünüyorum ben. Bir okula bir denetim geçiriyorsa hep bir rapor sunuluyor eline ya bir denetimden sonra 3 öğretmen de maaşla ödüllendirme alsın. Ondan sonra kimse denetimden korkmaz. Kimse kaçmaz ondan sonra. He okulu değerlendirmeye giriyor derler denetime giriyor demezler. E bizim için bir geliyor ya öğretmen soruşturma geçiriyor ya ceza alıyor ya eline bir rapor veriyoruz şunu yapıyorsun, bunu yapamıyorsun diye anlatabiliyor muyum yani? Denetimi değerlendirmeye dönüştürttürmemiz lazım ve bunu destekleme yetiştirme kursları için de yapmamız lazım. Anlatabiliyor muyum yani bunun mutlaka takip edilmeli, kimse kusura bakmasın, şimdi orada emanet insan canını emanet ediyor. Bunun mutlaka bir takibi yapılmalı, anlatabiliyor muyum yani. Bunda ayıp günah bir şey yok, evet.” (MY3),

“Bazılarının ise göstermelik, zoraki devam ettirildiğini düşünüyorum. Ne bileyim işte 10'un altına düşmesin ama olsun kurs yani. ...Adı kurs oluyor. Yetiştirme kursu aslında desteklenen yetiştirilen bir şey yok meydana, öyle söyleyeyim.” (MY3).

Diğer yandan yönetici MY4, kursların 12. sınıf ve 8. sınıf dışındaki seviyelerde ve özellikle lise kademesinde verimsiz olduğunu sırasıyla şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Belki son sınıflarda yani lise, lisede 12. sınıfta ya da şeyde ortaokulda u pardon, lisede 12. sınıfta, ortaokulda 8. sınıfta açılan DYK'ların yeterli olacağını diğer sınıf düzeylerinde yani DYK'lardan daha ziyade eee, kendi kişisel becerilerini geliştirici etkinliklerin olması gerektiği taraftarıyım.” (MY4),

“Hani lisede ben çok verimli olduğumu düşünmüyorum.” (MY4).

Tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde özellikle düşük sosyo-ekonomik gruplar için iki yönlü sonuçlara neden olabileceği saptanmıştır. Bu doğrultuda *kapanan kurslar eşitsizliği büyütebilir* (n=1; MBY1), buna karşın ise *kurslar doğru sürdürüldüğünde fırsat eşitleyici olabilir* (n=2; Ö16, Ö19) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu iki farklı yönlü perspektif, *devamsızlığın iyi yönetilmesi* (n=1; M2), *yaptırım yoluyla kursların zorunlu tutulması ve devam politikasının netleştirilmesi* (n =1; M1) gibi yönetsel hamlelerin verimi doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda yönetici MBY1, kapanan kursların sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler için eşitsizliği büyütebileceğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Burada yine dezavantajlı duruma düşen sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler oluyor, onlara dezavantaj oluşturuyor.” (MBY1).

Diğer yandan katılımcılar Ö16 ve Ö19 ise kursların doğru yürütülmesi durumunda fırsat eşitleyici olabileceğini şu görüşleriyle dile getirmişlerdir;

“İmkânı olmayan öğrenciler için çok iyi bir şey ya verimli. Özel ders alamıyorsa, etüt, etüt merkezine gidemiyorsa bunun için harcayacağı bir parası yoksa ailenin bulunmaz, bulunmaz bir nimet.” (Ö16),

“Destekleme yetiştirme kursları demin de dediğim gibi ücretsiz olması sebebiyle bazı ailelerin de ekonomik nedenlerden dolayı dışarıda öğrencisine ders aldırnamaması sebebiyle çok faydalı bir şey ve olması gereken, fırsat eşitliği yaratması açısından olması gereken olduğunu düşünüyorum.” (Ö19).

Yöneticilerden M2, devamsızlık sürecinin iyi yönetilmesinin kurs verimliliğini doğrudan etkileyebilecek bir unsur olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Şimdi burada da şimdi yüzlerce okulda yüzlerce kurs açılıyor. Her okulun şartları birbirinden değişik. Mesela devlet demiş ki, 10 sayısının altına düştüğün zaman bu kursu

kapatman gerekiyor demiş ama demiş ki taşıma merkezi bu zorunluluğu sen de alamayacaksın. Sen beşe 5 öğrenciye kadar çalışabilirsin demiş. Esnekliği sağlamış. Siz burada şimdi o okulun DYK sürecini düzgün yönetirseniz, çocukları motive ederseniz, sağlıklı bir ortam sağlarsanız bu verimliliğiyle ilgili hiçbir sorun olmaz.” M2).

Yöneticilerden M1 ise yaptırımlar yoluyla kursların zorunlu tutulması ve kursa devam politikalarının netleştirilmesi gerektiğini şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Bir de şey olmalı. Yani bir yaptırım olmalı. Hani gelmeyen öğrenci, kurslara katılmayan öğrenci herhangi bir yaptırımla karşılaşmayacaksa hani bu not olarak değil de bununla ilgili belki hani belli bir ücret karşılığında değerlendirilebilir. Hani verilen devamsızlık süresinin de çok uzun olduğunu düşünüyorum, işte on... onda bir gibi bir devamsızlık süresi var. Bu çok fazla. O da etkinliğini biraz azaltıyor. Verimliliğini azaltıyor.” (M1).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde DYK ve İYEP kurslarının verimliliğinin *öğretmen niteliği ve öğrencinin kurslardaki etkinliği, amaç-İçerik-yöntem uyumu, kurslarda süreklilik, kurslara katılım ve çalışma yükü ile yönetim-planlama-denetim* gibi yoğun bir biçimde katılımcılar tarafından dile getirilen faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebildiği görülmüştür. Doğru öğretmenle ve hedefi olan öğrenciyle, uygun bir yöntemle ve iyi planlanmış bir takvimde yürütülen, kurs devamsızlığının proaktif biçimde yönetildiği ve kaynakları yeterli olan kursların verimli ve etkili olduğu (Ö25, Ö21, Ö23, Ö7, M2, MY4) saptanmıştır. Aksi durumda aynı türden kursların devamsızlık, yorgunluk ve hedefsizlik gibi etkenlere bağlı olarak resmi prosedürler çerçevesinde verimsizleştiği (MY1, MY5, MY7, Ö3, Ö24) belirlenmiştir. Sonuç olarak tablodaki bulgular, kursların fırsat eşitliğini sağlayıcı potansiyelini açığa çıkarmak amacıyla kurs amacının, öğretmen desteğinin ve kurs sürekliliğinin birlikte yönetilmesini gerektirdiğini göstermektedir.

4.6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumları ve Bu Kurumlarda Verilen Eğitimin Niteliği Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin özel öğretim kurumları ve bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgulara tablolar halinde ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Tablo 44: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Kar odaklılık ve ticarileşme	Ticari amaçla faaliyet yürüten kurumlar	6	MBY1, Ö1, Ö2, Ö5 Ö16, Ö24
	Kurumsallaşamamış olan kurumlar ticari amaçla faal	1	MY1
	Özel okulların büyük kısmı ticari amaçla faal	1	MY4
	Kastamonu'daki özel okullar ticari amaçlı kurulan okullar	1	Ö12
	Dershane ve etüt merkezleri ticari amaçla faaliyet yürütürler	1	Ö18
	Velilerin özel okullarda sosyal faaliyetlere para harcaması	1	Ö19
	Özel okullar ticari amaçla faaliyet yürüten kurumlar	1	Ö23
	Eğitim öğretimin ikinci planda olduğu ticari amaçlı kurumlar	1	Ö26
	Çalışan ebeveynin çocuğuna bakılması için bıraktıkları ortam	2	MY4, MY9
Çocuk bakımı ve gözetim amaçlı katılım	Çocuğa bakacak kimse bulunmadığından çocuğun bırakıldığı ortam	1	Ö12

	Etüt eğitim merkezleri belirli saatlerde kalınan bakım merkezi	1	M2
	Özel ilkokullar, velilerce bakıcılık amaçlı bırakılan yerler	1	M2
Ekonomik erişilebilirlik ve ücret politikası	Ücretleri yüksek	2	MY10, Ö15
	Ekonomik yönden velileri zorlayan kurumlar	1	Ö13
Denetim eksikliği	Özel öğretim kurumlarının denetiminde yetersizlik	1	Ö3
	Denetimden uzak kurumlar	1	Ö13
	Özel kurslar denetimsiz	1	MY1
Denetim İhtiyacı	Denetlenmesi koşuluyla tüm dersler verilebilmeli	1	M1
	Yasal çerçeveleri belirlenmeli ve iyi denetlenmeli	1	M1
Disiplin Sorunları	Disiplinsizlik ve serbest ortamın aile ve öğrenciye olumsuzluğu	1	MY1
	Özel kurslarda disiplinsizlik ve serbest ortam	1	MY1
Eğitimde fırsat eşitsizliği	Sosyal devlet anlayışında özel okullar olmamalı	1	Ö25
	Maddi imkânı olmayan veli ve çocuklar için fırsat eşitsizliği	1	MY8
	Ücretlerinin yüksekliği nedeniyle fırsat eşitsizliği yaratma	1	MY10
	Özel okullarda şişirme notların yarattığı fırsat eşitsizliği	1	MY5
	Fırsat eşitsizliği yaratan kurumlar	1	Ö6
Düşük nitelikli istihdam ve kalite sorunları	Devlet okullarında görev almadan önce staj merkezi niteliğinde	1	MY3
	Gelir ve nitelik bakımından devlet okulundaki öğretmen daha iyi	1	Ö22

	Devlet okullarındaki öğretmenlerin daha kalifiye oluşu	1	Ö2
	Özel kurumlarda öğretmene düşük ücret, uzun çalışma süreleri	1	MY11
	Deneyimsiz öğretmenlerin çocuğun bilgi düzeyini aşağı çekmesi	1	MY5
	Öğretim kadroları niteliksel açıdan devlet okullarından geride	1	MY1
	Çalışan öğretmenlerin özlük ve ekonomik hakları korunmalı	1	M1
	Düşük ücretle yeni mezun öğretmenlerin istihdamı	1	Ö2
	Atanamamış, düşük ücretlerle öğretmen çalıştıran kurumlar	1	Ö11
	Atanamamış öğretmenleri çalıştırma	1	Ö22
	Niteliği ve deneyimi düşük, ucuz iş gücüne başvuran kurumlar	1	MY5
Sistemsel ihtiyaç ve tamamlayıcı rol	Dershanede çocuğun geliş amacı ile öğretmenin hedefinde denge	1	Ö12
	Özel öğretim kurumlarının varlığı vazgeçilmez değil	1	MY7
	Özel kurslar öğrencilerin eksikliklerinin giderildiği ortamlar	1	MY9
	Eğitimi destekleme bağlamında katkı sunma	1	Ö21
	Eğitim sistemindeki aksaklıklar sonucu ortaya çıkan kurumlar	1	MY4
	Örgün eğitimi destekleyici rolü ve yararı	1	Ö10
	Gerekli ve yararlı	1	Ö15
	Sistemin yetersizliği nedeniyle özel kurslara duyulan ihtiyaç	1	Ö25
	Sistem içerisinde ihtiyaca binaen varoluş	1	MY6
Bölgesel Kurumsallaşma ve kalite eksikliği	Öğrenci gelişimine odaklanan özel okulların niceliksel azlığı	1	MY4
	Yereldeki kurumlar kurumsallıktan uzak ve başarısız	1	Ö7
	Kastamonu'daki özel okulların akademik/eğitsel kazanımı belirsiz	1	Ö25

	Kastamonu ilinde kurumsallaşmış özel öğretim kurumları yok	1	MY2
	Kastamonu ilinde kaliteli eğitimden yoksun kurumlar	1	MBY1
Eğitim niteliği ve kalite yetersizliği	Çocuğu eğitsel destekleyicilikten yoksunluk	1	Ö4
	Verilen eğitim, devlet okullarından daha nitelikli değil	1	Ö18
	Özel öğretim kurumları devlet okullarından farksız	1	Ö19
	Devlet okullarındaki eğitim daha nitelikli	1	Ö22
	Verimlilikten uzak kurumlar	1	Ö6
	Özel okullar nitelikli eğitim sunmaktan yoksun	1	Ö23
Kalite odaklı Kurumsal yaklaşım	Kazanımların öğrenciye daha kolay kazandırıldığı ortamlar	1	Ö8
	Akademik açıdan işini iyi yapan kurumlar	1	MY11
	Özel eğitim öğrencileri için yararlı	1	Ö9
	Özel kurslar planlı, programlı, kapsamlı eğitim sunan kurumlar	1	Ö9
	Özel okullar öğrenciye fayda amaçlı çalışan kurumlar	1	Ö18
	Özel okullar dışındaki özel kursların destek eğitimi olumlu	1	Ö23
	Kaliteli eğitim sunmak amacındaki kurumlarda nitelikli hizmet	1	Ö24
Düşük sınıf mevcutları	Öğrenci sayılarının azlığı nedeniyle talep gören kurumlar	1	MY4
	Özel okullarda öğrenci sayılarının azlığı avantaj	1	MY1
	Devlet okullarının kalabalıklığı nedeniyle tercih edilen ortam	1	MY9
	Özel okullarda sınıf öğrenci sayılarının azlığı	1	Ö2
	Devlet okullarına kıyasla öğrenci sayılarının azlığı	1	Ö8
	Devlet okullarına kıyasla sınıf mevcutlarının azlığı ve yararı	1	Ö11

Sınav merkezli eğitim yaklaşımı	Yalnızca sınav odaklı faaliyet yürüten kurumlar	1	Ö4
	Özel öğretim kurumlarının sınav odaklı çalışma stratejisi	1	Ö21
	Özel okulların 12. sınıfta dersane mantığıyla çalışması	1	MY5
	Merkezi sınavlara hazırlıkta fayda sağlayan kurumlar	1	MBY1
Program zenginliği ve sosyal etkinlik çeşitliliği	Özel okullarda ders saatleri ve sosyal faaliyetler fazla	1	MY4
	Hafta sonu verilen dersler ve sosyal faaliyetlerin fazlalığı	1	Ö19
Not enflasyonu ve kolay geçiş odaklı tercih	Mezun olma amaçlı özel liselerin tercih edilişi	1	Ö3
	Yüksek not ve kolay ders geçme nedeniyle talep görme	1	MY5
	Devlet okullarında şişirme notların yarattığı tembellik	1	MY5
Yabancı dil önceliği	Özel okullarda yabancı dile verilen yüksek önem	1	MY4
Veli müdahalesi ve pedagojik süreçlere etkisi	Okul velilerinin eğitim-öğretime aşırı müdahaleleri	1	Ö13
İkinci tercih ve prestij algısı	Özel liseler, nitelikli okula yerleşememiş çocukların okulu	1	M2
Fiziki altyapı ve olanak üstünlüğü	Fiziki koşullarının devlet okullarından daha iyi oluşu	1	Ö2
	Maddi imkânı olan çocuk için akademik, sosyal ve kültürel destek	1	MY8
Kurumsal olgunluk ve etkililik	Türkiye'de kurumsallaşan özel öğretim kurumları var	1	MY2
	Manevi ve kültürel amaçlarla kurulan kurumların verimli oluşu	1	Ö5
	Sistemli ve köklü kurum kültürü olanlar Verimli	1	MY1
Müfredat esnekliği ve ölçme-değerlendirme özerkliği	Müfredatı serbest bir şekilde işleme ve değerlendirme yapma	1	Ö3

Milli eğitim hedefleriyle uyum	Yöneticilerin Türk eğitim sisteminden <u>bağımsız yönlendirmeleri</u>	1	Ö13
	Devlet okulunun sunduğu eğitimin eğitim <u>politikasına uygunluğu</u>	1	Ö8
	Türk Milli eğitiminin amaçlarından uzak kurumlar	1	MBY1
Dershane önceliği ve Devlet okulunun <u>ikincilleştirilmesi</u>	Dershanenin önceliğe alınışı, devlet okulunun arka plana itilişi	1	Ö3
Sınav yılı baskısı ve sosyal <u>izolasyon</u>	Devlet okullarında 12. sınıfta çocukların asosyal gelişimi	1	MY5
Öğretmen kadrosu	Öğretim kadroları bazı yönlerden resmi okullardan daha iyi	1	MY1
Başarı göstergeleri	Birebir ilgilenildiğinden DYK'lardan daha başarılı	1	MY10
	Özel kurumlardaki çocukların kayda değer başarıları yok	1	MY7
Müfredat uyumu	Devlet okullarıyla aynı müfredatı işleme	1	Ö2
Zamanlama	Öğrencinin çok yorulduğu ortamlar	1	Ö18
uygunsuzluğu ve öğrenci yorgunluğu	Okul çıkışı geç saate kadar verilen derslerin verimsizliği	1	Ö18
Okul dışı destek bağımlılığı	Özel okula gidip özel ders alan öğrenci sayısında yükseklik	1	Ö7
Bölgesel başarı farkları ve Devlet okulu üstünlüğü	Küçük şehirlerdeki devlet okullarının daha başarılı oluşu	1	Ö7
Beklentiler	Özel öğretim kurumları olmalı ve desteklenmeli	1	Ö11
	Özel öğretim kurumlarının sayıları arttırılmalı	1	Ö11
	Özel okullar çocuğa en az 2 yabancı dil <u>öğretebilmeli</u>	1	Ö12
	Velinin istek ve beklentisine göre tercih farklılaşabilir	1	Ö20

Tablo 44'te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre özel öğretim kurumları hakkındaki düşüncelere ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, özel öğretim kurumlarının nitelik bakımından kurumdan kuruma değişkenlik gösterdiği hem yönetici (M, MY, MBY) hem de öğretmen (Ö) katılımcıların görüşleri sonucunda ulaşılmıştır. Bulgu tablosu incelendiğinde nitelikteki değişkenlik algısında bir yandan *kurumsallaşmış ve kurumsal kapasitesi yüksek ve uygun öğrenme ortamı* sağlayan özel öğretim kurumlarına atfedilen olumlu görüşler ile diğer yandan *ticari amaç, denetim zayıflığı ve düşük nitelikli istihdam* gibi olumsuz görüşlerin etkin rol oynadığı belirlenmiştir.

“*Kar odaklılık ve ticarileşme*” üst teması kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde katılımcılar tarafından en sık vurgulanan durumun “ticarileşme” olduğu belirlenmiştir. Katılımcı yönetici ve öğretmenler özel öğretim kurumlarının “*ticari amaçla faaliyet yürüten kurumlar*” (n=6; MBY1, Ö1, Ö2, Ö5, Ö16, Ö24) olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşü, elde edilen bulgular doğrultusunda daha az ifade edilmiş olan “*kurumsallaşamamış kurumların ticari amaçla faal oluşu*” (MY1), “*özel okulların büyük kısmının ticari amaçla faal olduğu*” (MY4), “*Kastamonu'daki okulların ticari amaçlı kurulması*” (Ö12), “*dershane/etüt merkezlerinin ticari niteliği*” (Ö18), “*velilerin sosyal faaliyetlere para harcaması*” (Ö19), “*eğitim öğretimin ikinci plana atıldığı kurumlar*” (Ö26) ve “*özel okullar ticari amaçla faaliyet yürütür*” (Ö23) alt temalarının da destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, özel öğretim kurumlarının ticari amaçla faaliyet yürüten kurumlar olmalarının pedagojik hedefler ile ekonomik amaçlar arasında kaldıklarını göstermektedir.

Katılımcılar MBY1, Ö1 ve Ö16, özel öğretim kurumlarının ticari amaçla faaliyet yürüten kurumlar olduklarını şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“*Evet, yani tabii ki işlerini düzgün yap, yapmaya çalışıyorlar ama ticari bir mantık olduğu için belli bir hani bir okul gibi belli bir amaç, Milli Eğitim amacı olmadığı için yani bunların çok fazla şey olduğunu düşünmüyorum.*” (MBY1),

“Ya özel öğretim kurumları para kazanmak amacı yani birincil amacı kim ne derse desin para kazanmak ama para kazanmak için de öğrenciyi üniversite sınavını kazandırmak zorunda. Yani her ne kadar para kazandırmak da olsa amacı sonuçta veli amacı ortak amaç yani. Dediğim gibi bunlar para yani bir şeyden bir farkı yok, bir ticarethaneden pek de bir farkı yok açıkçası.” (Ö1),

“Açık konuşalım hocam ya özel öğretim kurumları öğrenciyi öğrenci olarak görmezler. Para. Siz bizim için çok değerlisiniz. Sizi çok seviyoruz. 2 ay üst üste parasını yatırmadığın zaman o sevgi de bitiyor, her şey bitiyor. Yani bu iş tamamen paraya dayanıyor, ekonomi. Özel öğretim kurumları ticari boyutunda işin yani bizde öyle bir durum olmadığı için biz öğrenciyi öğrenci olduğu için seviyoruz.” (Ö16).

Daha az sıklıkta ifade edilen ancak özel öğretim kurumlarının ticari kurumlar olduğunu vurgulayan katılımcılardan Ö19, velilerin bu tür kurumlarda sosyal faaliyetlere para harcadıklarını ve katılımcı Ö26 da özel kurumlarda eğitim-öğretimin ikinci planda tutulduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Veli orada parayı şeye veriyor. Dışarıdan alacağı faaliyetleri okulun içersine aldırıyor için veriyor diyebiliriz.” (Ö19),

“Özel eğitim kurumları hakkında özel eğitim kurumları birbirleri ile olan rekabetleri de göz önünde tutulursa özel eğitim kurumlarının ben ticari amaçla kurulmuş, ticari faaliyet yani ekonomik olarak kazanç sağlama amacıyla kuruldukları için eğitim öğretim faaliyetlerinin ikinci plana atıldığı kurumlar olarak görüyorum ben.” (Ö26).

“Çocuk bakımı ve gözetimi” üst teması bağlamındaki bulgular dikkate alındığında, çalışan ebeveynin çocuklarının bakımına ve gözetimine dönük gereksinimi (n=2; MY4, MY9) alt temasının öne çıktığı saptanmıştır. Daha az sıklıkta ifade edilmiş olan “çocuğa bakacak kimse yoksa bırakılan yer” (Ö12), “etüt merkezlerinin belli saatlerde bakım merkezine dönüşmesi” (M2) ve “özel ilkokulların “bakıcılık” amacıyla tercih edilmesi” (M2) gibi çarpıcı alt temaların da bu düşüncüyü desteklediği belirlenmiştir. Bu durum, özel kurumların,

bireylerin ve ailelerin gündelik hayatını düzenleyen birer hizmet aracı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Katılımcılar MY4 ve MY9, çalışan ebeveynin çocuklarının bakımı ve gözetimine ihtiyaç duyduklarını şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Bunun dışında ıı devlet okullarında bazı okullar ikili öğretime geçiyor işte hem anne hem babanın çalıştığı ki aynı şeyi ben yaşadım. Hem anne hem babanın çalıştığı ortamlarda işte çok çocuğunuzu sabah 8 buçuk dokuzda bırakıyorsunuz işte iki buçukta alıyorsunuz. İki buçuktan sonra çocuğa kim bakacak? Şimdi özel eğitim kurumlarında özellikle özel okullar falan tam gün eğitim verdiği için daha cazip hale geliyor. Ya aslında burada Kastamonu özelinde düşünürsek, özel eğitim özel okulların rağbet görmesinin en büyük sebebi çalışan anne ve babalar diye düşünüyorum. Yoksa hani Devlet okullarının da kalitenin düşük olması vesaire değil. Kalabalık sınıflar, ders saatlerinin uymaması anne babaya en büyük etken diye düşünüyorum.” (MY4),

“Hocam özel okullar ya da özel dershaneler, olumlu tarafları da var, olumsuz tarafları da var. Olumlu yönleri şöyle; öğretmenler mesela öğretmenler açısından düşündüğümüzde öğrenciyi okula bırakıyor özel okula sabah, akşam da alıyor mesela. Hani öğretmen şu açıdan düşünüyor. Çocuğumu bırakayım ben, hani bakan kimse olmadığı için bazı öğretmenler bu açıdan düşünüyor.” (MY9).

Bu düşünceleri destekleyen benzer bir görüşü katılımcılar Ö12 ve M2 ifade etmişlerdir. Ö12, özel kurumların çocuklara bakacak kimse bulunmadığında bırakıldıkları ortam olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır;

“Çocuk bakıcılığı yapan okul” (Ö12).

Katılımcı M2 ise etüt merkezlerinin belirli saat aralıklarında bakım merkezine dönüştüğünü ve özel ilkokulların “bakıcılık” amacıyla ebeveyn tarafından tercih edildiğini şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Etüt eğitim merkezleri ile ilgili düşüncem ayrı. Çocuğun böyle hani o saatler arasında emniyetli bir şekilde orada dursun gibi, bakım merkezi gibi daha çok. Gözlemim bu yönde.” (M2),

“Kastamonu’da şimdi temel eğitimin birinci basamağında biraz böyle özel okulluk şey gibi duruyor. Sabah yedi buçukta alırım çocuğunu, akşam altıda sen işten dönmeden, döndükten 10 dakika sonra eve bırakırım gibi. Ben gözlemim o yönde. Sabah çocuğu bana teslim edersin, işine gidersin. Sen işten gelirsın beş buçukta. Ben de işte 6 gibi çocuğu eve bırakırım. Yani eve bakıcı getirmeden çocuğu birine teslim etmek gibi. Ortaokulla ilgili bir gözlemim yok, özel orta okullarla ilgili.” (M2).

Tablodaki bulguların değerlendirilmesinde “*Ekonomik erişilebilirlik ve ücret politikası*” üst teması kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, *ücretlerin yüksekliği* (n=2; MY10, Ö15) ve *veliyi zorlayan maliyetler* (Ö13) alt temalarının bu hizmetlere ailelerin çocuklarını ekonomik nedenlerden dolayı faydalandıramadıklarından erişim temelli bir adalet sorununun varlığına işaret ettiği ve bu nedenle fırsat eşitsizliğine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, özel kurumlar bir yandan talebi karşılayan tamamlayıcı kurumlar olarak görünürken, diğer yandan erişim bariyeri üreterek adalet algısını zedelediği belirlenmiştir. Bulgular arası ilişkiler bağlamında bu durum, “*Eğitimde fırsat eşitsizliği*” üst teması kapsamında elde edilen bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde bireylerin özel öğretim kurumlarında sunulan eğitim hizmetlerinden eşit şekilde faydalanabilmelerinin önünde ekonomik bariyerlerin belirginleştiği saptanmıştır.

Katılımcılar MY10 ve Ö15, özel kurumlardaki eğitim hizmetlerinden ücretlerin yüksekliği nedeniyle yararlanılamadığını şu sözleriyle aktarmışlardır;

“Ücretleri çok yüksek.” (MY10),

“Vallahi günümüz koşullarında pahalı.” (Ö15).

Katılımcı Ö13 ise özel öğretim kurumlarından faydalanma maliyetlerinin veliyi zorladığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Maddi olarak da velileri zorlayan bir ... durum olduğunu düşünüyorum.” (Ö13).

Tablodaki bulgular içerisinde “Denetim ihtiyacı ve eksikliği” ile “Disiplin sorunları” üst temaları birlikte değerlendirildiğinde özel öğretim kurumlarında *denetim eksikliği* sorununun öne çıktığı belirlenmiştir. Bu durumu *denetimde yetersizlik* (Ö3), *denetimden uzak yapı* (Ö13), *özel kurslarda denetimsizlik* (MY1) alt temalarının da doğruladığı ve denetim eksikliğinin katılımcı görüşleri doğrultusunda önemli bir sorun olduğu saptanmıştır. Bu soruna karşı katılımcı yönetici M1, “*yasal çerçeveler belirlenmeli ve iyi denetlenmeli*” (M1) ve “*denetlenmesi koşuluyla tüm dersler verilebilmeli*” (M1) ifadeleri de katılımcının denetime olan ihtiyacı belirginleştirerek, denetlenmesi koşuluyla tüm derslerin verilebileceğini vurgulamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda *aile ve öğrenci açısından serbest ortamın olumsuzluğu* ve *özel kurslarda disiplinsizlik* (M1) alt temaları da özel öğretim kurumlarında var olan disiplin sorunlarına işaret etmiştir. Disiplin ve Denetim başlığı altındaki tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde sahadaki temel beklentinin özel öğretim kurumlarında düzen ve güvencenin güçlendirilmesi olduğunu göstermektedir. Tablodaki tüm bu bulgular, katılımcıların anlatıları ile desteklenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar Ö3, Ö13 ve MY1 özel öğretim kurumlarının denetimlerindeki eksikliği ve yetersizliği şu sözleriyle vurgulamışlardır;

“İşte özel okullardaki denetimler özel eğitim kurumlarındaki denetimler çok sağlam olmadığı için Milli Eğitim bir devlet okulunu istediği gibi denetleyip işte istediği cezayı verebiliyor ya da işte istediği soruşturmayı açabiliyor ama bu özel eğitim kurumlarının hiçbirinde böyle bir olay ya da baskı ya da işte kontrol yok.” (Ö3),

“Milli eğitimin denetlemesinin ya da takibinin bu okullardan gereksiz fazlaca uzak kaldığı, eksik kaldığı kurumlar olarak düşünüyorum.” (Ö13),

“Özel kurs ve şeylere girersek onlar işte dediğim gibi tamamen denetimsiz ve ne yaptığını ben bilip... bilemiyorum. Yani bir...bir dersten açılıyor deniliyor, bir sürü ders var, bir sürü

öğrenci var zaten yasal olmayan bir zeminde ilerliyor. Yani şu an tamamen bence yasal olmayan bir zeminde ilerliyor. Orada hiç denetim yok, bu da öğrenciyi dağıtıyor.” (MY1).

Yönetici M1, özel öğretim kurumlarının denetimine olan gereksinimi ve denetlenmesi koşuluyla tüm derslerin verilebileceğini şu düşünceleriyle aktarmıştır;

“Sayın hocam bu özel öğretim kurslarının hani dershanelerin kapatılmasından sonra böyle bir şey yapıldı. Özel öğretim kursları açıldı. Bu kurslarda da belli dersler açılıyor. Öyle görünüyor aslında ama birçok ders...de verilebiliyor, bildiğim kadarıyla. Bunun yasal çerçevesinin çok iyi çizilmesi ve denetlemelerin çok iyi yapılması ve denetlemesi...” (M1),

“Denetlemelerin yapılması şartıyla diyeyim, tüm derslere verebilecek şekilde kapsamlı bir şekilde yapılmalı.” (M1).

Diğer yandan katılımcı M1 denetime duyulan ihtiyacı ortaya koyan bu görüşlerinin yanı sıra çekincelerini de ifade ederek özel öğretim kurumlarının aile ve öğrenci açısından o kurumlardaki serbest ortamın olumsuzluklara neden olabileceğini ve özel kurslarda disiplin sorunlarıyla karşılaştığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Rahatlıktan bir kontrol olmadan orada sizin devlet okulunda verdiğiniz disiplin, bir sistem, kurallar orada ihlal ediliyor çok rahat bir şekilde. O ihlal sonra devlete yansıyor, illaki aileye yansıyor. Ben orada çok olumsuz şekilde etkilendiğini düşünüyorum o öğrencinin.” (M1),

“Orada hiç denetim yok, bu da öğrenciyi dağıtıyor. Tabii devlet okulunu sıkıntıya sokuyor. Çocuk orada, çocuklara imtiyaz tanınıyor özel olduğu için. Değişik kişilik olarak ve hareket olarak değişik şeylere girebiliyor öğrenci. Rahatlıktan bir kontrol olmadan orada sizin devlet okulunda verdiğiniz disiplin, bir sistem, kurallar orada ihlal ediliyor çok rahat bir şekilde.” (M1).

Diğer bir üst tema olan “Eğitimde fırsat eşitsizliği” başlığındaki bulgular incelendiğinde Sosyal devlet anlayışıyla bağdaşmama (Ö25), maddi imkânı olmayanlar için eşitsizlik (MY8), yüksek ücret–eşitsizlik (MY10), şişirme notların eşitsizlik yaratması (MY5) ve genel

eşitsizlik (Ö6) yönündeki bulguların öğrencilerin ve ailelerin yetersiz ekonomik koşulları nedeniyle özel öğretim kurumlarından yararlanamadıkları ve bu durumun bir erişim ve Sosyal adalet sorunu olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Bu durumu katılımcıların görüşleri de desteklemektedir. Katılımcı Ö25, eğitimde fırsat eşitsizliğinin sosyal devlet anlayışıyla bağdaşmadığını şu sözleriyle aktarmıştır;

“Yani özel okullara tamamen karşıyım. Bir kere orası net yani devlet yani sosyal devlet olması gereğince yani kesinlikle o kısmı olmamalı. Yani özel okul kısmı kesinlikle olmamalı.” (Ö25).

Katılımcı MY8, maddi olanaklardan yoksun olan aileler ve çocukları için bu durumun eşitsizlik yarattığını şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Aynı maddi imkanlara sahip olmayan öğrenci ve veliler için fırsat eşitliğine aykırı olduğunu düşünüyorum.” (MY8).

Özel öğretim kurumlarının yüksek ücret talebi nedeniyle bu durumun erişim ve fırsat eşitsizliğine neden olduğunu katılımcı MY10, şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Genel olarak insanlar çocuklarını yollayamıyorlar. Ekonomisi iyi olanlar yolluyor.” (MY10).

Katılımcı MY5, sorunu farklı bir perspektiften değerlendirerek özel kurumlarda verilen şişirme notların fırsat eşitsizliği yarattığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Tabii şey durumu da eşitsizlik yaratıyor. Şimdi yıl sonunda işte sınava gireceğinde çocuklar ortalamalarına göre belli bir puan ekleniyor mesela. Bu puanın eklenmesi onlar için artı oluyor. O yüzden özel eğitim kurumlarına biraz daha hani kayma durumu da söz konusu rahatça dersleri geçiyorlar. Puan da çok fazla ekleniyor yalnız bu da mesela eğitim sistemini çok olumsuz etkiliyor. Mesela daha önceki sorularda da belki bu dile getirilebilirdi. Neden eğitim sistemini olumsuz etkiliyor? Bir hani okuldaki çocuk diyor ki onlar daha işte daha az şey bilmesine rağmen şişirme notlarla üniversite sınavına giderken onlara eklenecek puan

alan puan daha yüksek. Dolayısıyla hani ben orada bir kere dezavantajlı başlıyorum. Hocam soruları kolay sorun diyor okuldaki öğretmene. Eee şimdi böyle bir durumda okuldaki öğretmen ikilemde kalıyor. Bir taraftan hani öğretmek ve zorlamak zorunda. Diğer taraftan öbür tarafta hani şişirme notlardan dolayı bu çocuğun önüne geçebilecek hak ettiği halde bu çocuğun bakın burada da bir eşitsizlik durumu söz konusu oluyor. O çocuğun önüne geçebilecek çocukların önüne geçmek için biraz daha kolay indirgesem mi indirgeme, indirgemesem mi?” (MY5).

Katılımcı MY6 ise özel öğretim kurumlarının yaygın ve genel bir eşitsizliğe neden olduklarını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Yani bunlar dediğim gibi işte parası olan öğrenciler için maalesef parası olan öğrenciler gidiyorlar. Eksiklerini bir şekilde tamamlamaya çalışıyorlar orada. Eee verim de aldıklarını düşünmüyorum açıkçası. Yani buraya giden öğrenciler sonuçta boş değiller desteklendiği için...Hani keşke her öğrencinin imkânı olsa da gidebilse ama maalesef maddi açılardan dolayı sadece durumu iyi olan öğrenciler gidebiliyor.” (MY6).

Tablodaki bulgular doğrultusunda özel öğretim kurumlarının kalite tanımında çıktı odaklı güçlü bir anlayışın belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Sınavlara hazırlık odaklı olduklarından kaliteli” (n=3; Ö21, MY5, MBY1) ve yerleştirme başarısını vurgulayan alt temalar (n=1; Ö4) özel kurumlarda eğitim kalitesinin ölçülebilir sonuçlar üzerinden değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan “öğrencinin eğitsel gelişimi yönünden kaliteli değil” (n=1; Ö4) bulgusu ise sınav başarısının tek başına kaliteyi temsil etmediğini belirtmektedir. Bu durumu özel öğretim kurumlarında uygulanan not politikalarının da doğruladığı söylenebilir. Bulgular doğrultusunda “yüksek not ve sınıfı kolay geçiş talep yaratıyor” (MY5) ve “şişirme not tembellik üretiyor” (MY5) gibi ifadeler eğitim kalitesinin yüzeysel bir nitelik taşıdığını doğrulamaktadır.

Katılımcılar Ö21, MY5 ve MBY1, özel öğretim kurumlarının sınavlara hazırlık odaklı olduklarından kaliteli eğitim verdiklerini şu sözleriyle doğrulamışlardır;

“Şöyle bir faydası var. Şimdi özel öğretim kurumları resmî kurumlardan ziyade kendisini sınava odaklamış ve sınavın metodunu, yöntemini, soruların nereden çıkabileceğini daha önceki yıllarda nasıl çıktığını, Milli eğitimin daha doğrusu ÖSYM'nin soru anlamında soru kavramını bir nevi çözmüş hocalardan yani yıllarca bu işi yapıyorlar ve sürekli soru odaklı gidiyorlar. Soru kitabı yazıyorlar, test kitabı yazıyorlar. Bu konuda daha tecrübeliler ve çocuğun sınava girdiğinde şöyle bir olanağı şöyle bir faydaya kavuşmasını sağlıyorlar. Çocuk sınava girdiğinde ah ben bu soruyu çözmüştüm diyor. Yani hocası ona yakın bir soru buluyor, kendi ürettiyor, kendi tasarlıyor ve çocuk o sorularla kendini geliştirdiği için sınavdaki soruyla karşılaştığında "Ben bunu biliyorum. Ben bu konuda bilgiliyim" diye düşünüp sorusunu daha rahat bir şekilde çözebiliyor. Bu yönden faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö21),

“Tabi bunun yanı sıra şunlar da başladı, son sınıfta özel okullara baktığımızda evrak üzerinde hiçbir şey yok ama direkt sınava yönelik hazırlanılıyor. Okuldaki çocuk diyor ki hocam onlar böyle, ben niye şimdi girip diyor, ben diyor sınavda diyor, İngilizce görmeyeceğim niye diyor İngilizce bana dersi zorluyorsunuz. (MY5),

“Sadece öğrencilerin birbiriyle yarış sürecinde onlara fayda sağladığını düşünüyorum.” (MBY1).

Katılımcı Ö4 ise özel kurumların kalitesini yerleştirme başarılarıyla ilintileyerek bu konudaki düşüncelerini şu sözleriyle aktarmıştır;

“Şimdi çocuklara eğitim veriyorlar ama bu eğitim sadece tekdüzelik sınavı kazanma arzusu. İki sadece sınavı kazanma arzusuysa başarılı.” (Ö4).

Diğer yandan aynı katılımcı özel öğretim kurumlarında verilen eğitim hizmetini farklı bir perspektiften değerlendirerek özel kurumların çocukların eğitsel gelişimi açısından kaliteli eğitim sunmadıklarını vurgulamış ve bu görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ama yok çocuk geliştirmeye yönelik eğitime yani destekleyici bir rolü düş, düşünüyorsak bence alakası olmayan bir, yani bir program olarak düşünüyorum ama başarılı sadece sınav için başarılı.” (Ö4).

Yöneticilerden MY5, özel kurumlarda verilen yüksek notların ve sınıfı geçişteki kolaylığın özel öğretim kurumlarına olan talebi arttırdığını ve diğer yandan da Devlet okullarındaki şişirme notların öğrenciler üzerinde tembellik duygusuna neden olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Tabii şey durumu da eşitsizlik yaratıyor. Şimdi yıl sonunda işte sınava gireceğinde çocuklar ortalamalarına göre belli bir puan ekleniyor mesela. Bu puanın eklenmesi onlar için artı oluyor. O yüzden özel eğitim kurumlarına biraz daha hani kayma durumu da söz konusu rahatça dersleri geçiyorlar. Puan da çok fazla ekleniyor. (MY5),

“Yalnız bu da mesela eğitim sistemini çok olumsuz etkiliyor. Mesela daha önceki sorularda da belki bu dile getirilebilirdi. Neden eğitim sistemini olumsuz etkiliyor? Bir hani okuldaki çocuk diyor ki onlar daha işte daha az şey bilmesine rağmen şişirme notlarla üniversite sınavına giderken onlara eklenecek puan alan puan daha yüksek. Dolayısıyla hani ben orada bir kere dezavantajlı başlıyorum. Hocam soruları kolay sorun diyor okuldaki öğretmene. Eee şimdi böyle bir durumda okuldaki öğretmen ikilemde kalıyor. Bir taraftan hani öğretmek ve zorlamak zorunda. Diğer taraftan öbür tarafta hani şişirme notlardan dolayı bu çocuğun önüne geçebilecek hak ettiği halde bu çocuğun bakın burada da bir eşitsizlik durumu söz konusu oluyor. O çocuğun önüne geçebilecek çocukların önüne geçmek için biraz daha kolay indirgesem mi indirgeme, indirgemesem mi? Haliyle ne oldu? Evet. Biraz daha okullarda bakın çok etkiledi bu sistem özel okullar özellikle. Okullarda ne oldu? İdareler de buna göre yaklaşmaya başladılar. Biraz daha hani kolay sorun biraz daha puanları yüksek olsun çocukların. Bu çocukları tembelleştirdi bu sefer.” (MY5).

Diğer yandan tablodaki bulgular esas alındığında, özel öğretim kurumlarındaki öğretmen istihdam rejimi ve öğretmen emeği, özel kurumlara olan kalite algısını yukarı yönlü veya

aşağı yönlü değiştirebileceği saptanmıştır. Özel kurumlardaki düşük ücret, uzun mesai saatleri ve deneyimsiz, atanamamış öğretmenlerin istihdamı gibi uygulamalar eğitim kalitesini aşağı çeken somut göstergeler ($n=1$; M1, Ö2, Ö11, Ö22, MY5) oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın katılımcılardan MY1, nitelikli bir eğitim kadrosu oluşturulduğunda özel kurumların resmî okullardan daha iyi yönlerinin oluşabildiğini vurgulamıştır (MY1, $n=1$). *Devlet okullarında görev almadan önce “staj merkezi” gibi görülmesi (MY3), devlette öğretmenin gelir ve nitelik açısından daha iyi olması (Ö22, Ö2), özel kurumlarda düşük ücret–uzun mesai (MY11), deneyimsiz öğretmenlerin bilgi düzeyini aşağı çekmesi (MY5), öğretim kadrosunun devletten geri kalması (MY1), öğretmenlerin özlük/ekonomik haklarının korunması gereği (M1), düşük ücretle yeni mezun istihdamı (Ö2), atanamamış öğretmen çalıştırma (Ö11, Ö22) ve deneyimi düşük–ucuz iş gücü kullanımı (MY5) gibi alt temalar da düşük nitelikli istihdamın kalite sorununa neden olduğunu doğrulamıştır. Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde özel kurumlarda insan kaynağı yönetimi güçlendikçe eğitim kalitesine olan olumlu algının arttığını, zayıfladığında ise kalite algısının düştüğünü ortaya koymaktadır.*

Tüm bu bulgular, bazı katılımcıların bu konudaki görüşleriyle doğrulanmıştır. Katılımcı Ö2, deneyimsiz ve atanamamış öğretmenlerin özel öğretim kurumlarında istihdam edildiğini şu sözleriyle vurgulamıştır;

“Öğretmen olarak yani daha yeni mezun öğretmenlerin orada hani asgari ücret ve asgari ücretin altında çalıştırılması.” (Ö2).

Yönetici MY11 ise özel kurumlarda öğretmenlerin düşük ücretle ve uzun çalışma süreleriyle çalıştırıldıklarını şu görüşüyle dile getirmiştir;

“İşte işini iyi yaparken çalıştırdığı öğretmenin ne kadar hakkını veriyor ya da ne kadar süre çalıştırıyorsun benim hep aklıma geliyor.” (MY11).

Katılımcı M1 ise özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin özlük ve ekonomik haklarının korunması gerektiğini şu düşünceleriyle ifade etmiştir;

“Aynı zamanda çalışanların da haklarını gözetecek şekilde bir statüye kavuşturulması gerekir ki oradaki öğretmenler de daha verimli olabilsin. Hani ücretli öğretmenlerin çalıştırılması hani siz onu değerlendirirsiniz? Ücretli öğretmenlerin ücret diyorum...eee. Atanamayan öğretmenlerin belli bir süreyle çalıştırılması, belli bir kadrolarının olmaması, onların faaliyetlerinin çok da verimli olmamasına sebep oluyor bence.” (M1).

Katılımcı MY1 ise özel kurumlardaki eğitim kadrosunun nitelik açısından devlet okullarının gerisinde kaldığını şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Çoğunlukta geride kaldığını düşünüyorum.” (MY1).

Tabloda dikkat çeken diğer önemli bulgular incelendiğinde özel öğretim kurumlarının kurumsallaşması ile sundukları eğitimin kalitesi arasında doğrusal bir ilişkinin bulunduğu ve bölgesel koşulların, sunulan eğitimin kalitesini belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *“Bölgesel kurumsallaşma ve kalite eksikliği”* üst teması bağlamında küçük şehirlerde kurumsallaşmanın sınırlı oluşu, kurumsallaşmış özel öğretim kurumlarının azlığı ve bazı illerde akademik ve eğitsel kazanımların belirsizliğinin (MY2, Ö7, Ö25, MBY1; $n=1$) kalite algısını mekânsal olarak farklılaştırdığı değerlendirilmiştir. Bu durum, aynı kurum içerisinde dahi yereldeki öğretmen arzının, kurumsal denetim ve olanakların bu sonucu etkilediğini göstermektedir.

Yönetici MY2, Kastamonu ilinde kurumsallaşmış özel öğretim kurumlarının bulunmadığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ha bizim ilimizde var mı dersiniz? Bizim ilimizde ben olduğunu düşünmüyorum.” (MY2).

Katılımcı Ö7, yereldeki kurumların kurumsallıktan uzak ve başarısız olduklarını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Kurumsal bir okul, büyük bir okul. Büyükşehirlerde bence başarılı ama küçük şehirlerde kurumsallıktan çıkıp yerelleştiği için çok başarılı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö7).

Bununla birlikte katılımcı Ö25, Kastamonu'daki özel okulların akademik ve eğitsel kazanımlarının belirsiz olduğunu şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Yani maalesef Kastamonu ben Kastamonu'da yaşadığım için biraz daha Kastamonu'ya hâkim olduğum için söylüyorum yani genel anlamda böyledir demiyorum ama Kastamonu için baktığınız zaman özel okul çocuğa bu anlamda akademik anlamda ya da davranışsal anlamda bir katkı sağlar mı? sorusunun cevabını çok net veremiyorum. Yani ne kazandırdığına net cevap veremiyorum.” (Ö25).

Diğer yandan tablodaki diğer bulgular ele alındığında özel öğretim kurumlarına yönelik katılımcıların olumlu görüşler bildirdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda *mevcudu az sınıflar* (Ö2/Ö8/Ö11/MY1/MY4/MY9; $n=1$), *öğrenciye gösterilen birebir ilgi* (Ö10, $n=1$), *planlı–programlı ve kapsamlı içerik*, *özel gereksinimli öğrenciler için yararlılık*, *öğrenciye fayda amaçlı kurumsal yaklaşım*, *destek eğitimi* ve *güncel programlarla çalışma* (Ö9, Ö18, Ö23; $n=1$) gibi olumlu görüşlerin katılımcıların nezdinde kalite algısını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde *mevcudu az sınıflar*, *öğrencinin yakından takibi*, *eğitim–öğretim sürecinin planlı programlı ve düzenli yürütülmesi* ve *nitelikli bir öğretmen kadrosuna sahip olma* gibi bileşenlerin bir bütün olarak özel öğretim kurumları hakkında olumlu bir kalite algısı yarattığı ve bu tür kurumlara olan talebi arttırabileceği değerlendirilmektedir.

Sınıf mevcutlarının azlığı ile ilgili düşüncelerini katılımcılar Ö11, MY4 ve Ö8 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Belki özel öğretim yani özel öğretim kurumları için düşündüğümüz zaman az önce söylediğim gibi öğrenci sayıları bizlerden devlet okullarından daha az olabilir.” (Ö8),

“Yalnız oralardaki eğitim faaliyetlerindeki sınıf sayılarının azlığı, bir büyük bir avantaj olarak düşünüyorum. Yani devletteki sık en büyük sıkıntımızın kalabalık sınıflar olduğunu ama özel okullarda bu sayının daha az olduğu için özel öğretim kurumlarındaki eğitimin çok daha iyi olabileceğini düşünüyorum.” (Ö11),

“Yani normal devlet okullarında öğrenci sayısı fazla olduğu için veliler özel eğitim kurumlarına yöneliyor.” (MY4).

Diğer yandan katılımcılardan Ö9, özel kursların planlı-programlı ve kapsamlı eğitim sunan kurumlar olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Hani özel kurslar, dershaneler diyecek olursanız hani ben kendi çocuğumdan düşündüğüm zaman mesela hani ileride özel ders ya da hani dersane ortamına katılmasını isterim çünkü hani okulun yanında bu şekilde devam ederse daha da başarılı olacağını çünkü planlı, daha planlı, daha programlı, daha kapsamlı eğitim verildiği için hani bir program dahilinde başarısını arttıracığını düşünüyorum.” (Ö9).

Katılımcı Ö18, özel öğretim kurumlarının fayda amaçlı çalışan kurumlar olduklarını şu düşünceleriyle ortaya koymuştur;

“Onlar da yani öğrenciye faydalı olmaya çalışıyor diye düşünüyorum özel okullar için.” (Ö18).

Katılımcılardan Ö23 ise özel okullar dışındaki özel kursların destek eğitiminin olumlu olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Eee bu özel eğitim kurumları derken özel okulları ayrı tutarak diğerleri hani eksik kapatmaya çalışıyorlar. Ben açıkçası onu düşünüyorum. Hani yeterli olmadığı yerde öğrenciye destek oluyorlar. Onlar hakkında olumlu...” Ö23).

Tüm bu bulguların yanı sıra tablodaki diğer bulgular değerlendirildiğinde özel öğretim kurumlarının tamamlayıcı bir rol oynadığı katılımcılar tarafından sıkça dile getirildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda sistemdeki aksaklıkların doğurduğu ihtiyaca cevap verme, örgün eğitimi destekleme, öğrencinin eksiklerini kapatma gibi alt temalar çok sayıda katılımcının (MY7, MY9, Ö21, MY4, Ö10, Ö15, Ö25, MY6; $n=1$) ortak görüşüyle ortaya konmuştur. Buna karşın katılımcı MY7 ($n=1$) ise “kayda değer başarı yok” diyerek olumlu görüşlerin aksine bir görüşü dile getirdiği saptanmıştır. Bu durum, özel kurumların etkisinin

kurumlara ve içinde bulundukları koşullara göre değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymuştur.

Bu doğrultuda yönetici MY6, özel öğretim kurumlarının sistemin yetersizliği nedeniyle ihtiyaca bağlı olarak ortaya çıktıklarını şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Yani bir ihtiyaç hasıl olmuş ki bunlar var. Dolayısıyla bir ihtiyacı karşılıyorlar. Bu ihtiyaç gerçekten var mı, ne kadar var olmasalar olur mu? İlk başta görüşmenin başında söyledim, şimdi 2 tane farklı eğitim sistemi, biri Singapur biri Finlandiya. Singapur'da bu olay neredeyse hemen herkesi kapsıyor. Özel dersler, özel kurslar vesaire. Finlandiya'da hiç yok. 2 grup da PISA'da çok başarılı. Şimdi buna bireysel de yaklaşmak lazım. Dolayısıyla bu kurumların varlığı bir ihtiyacı karşıladığına göre karşılamasa var olmazlar. İu dolayısıyla durum bu. Ha düşüncem ne dersiniz? Yani sürecin içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerinin içerisinde işlerini devam ettiriyorlar.” (MY6).

Katılımcı Ö10 ise özel öğretim kurumlarının örgün eğitimi destekleyici bir rol üstlendiklerini ve yararlı olduklarını şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Özel eğitim kurumları eğitimin verilen resmi eğitimi destekleyici noktada önemli bir yere sahip. Yine ben bununla ilgili kendi kızımı örnek vermek istiyorum burada. 12. sınıfa giden kızım var, şimdi kendi okulunda onun demin söylemiş olduğumuz gibi destekleme yetiştirme kursları vardı. Ona da katılıyordu ve maalesef birinci dönemin sonunda kurslar kapatıldı, yani öğrenci yetersizliği sebebiyle. Ben u kurslarla beraber şeye de gönderdim. Bu etüt merkezine de gönderdim ve oradaki iyi ki de gönderdiğime yani olumlu şekilde karar verdiğimi düşünüyorum çünkü u ikinci dönem itibariyle kursların kapatılmasıyla beraber mağdur olacaktı benim kızım da ama şimdi bu u göndermiş olduğum etüt merkezinde takviye anlamında, derslerine iyi çalıştığını görüyorum. Başarılı olarak görüyorum.” (Ö10).

Yönetici MY9 da özel kursları öğrencilerin eksikliklerinin giderildiği ortamlar olduğunu şu düşüncesiyle ortaya koymuştur;

“Onun haricinde diğer dershanelerdir, kurslardır. Dediğim gibi öğrenciler eksik olduğu için hani ders bazında bilmedikleri için veliler de parası olan veliler de özel dershanelere gönderiyorlar. Özel öğretmen tutuyorlar yani.” (MY9).

Buna karşın yönetici MY7 ise karşıt bir görüş ortaya koyarak özel öğretim kurumlarının kayda değer bir başarı sağlamadıklarını şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Genelde ... tabii bu özel olduğu için bunlar ücretli eğitim kurumları daha çok. Tabi insanlar ama 2 kere 2 gibi değil, hiçbir zaman hani bir özel eğitim kurumunu bitiren öğrenciler çok böyle aşırı şekilde normal öğretim kurumlarından birinin öğrencilerinden çok daha başarılı değiller neticede yani insanların bence sadece orayı tercih ettikleri için...” (MY7).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, özel öğretim kurumlarının katılımcıların gözünde melez kurumlar oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu metafor katılımcıların görüşleri doğrultusunda özel öğretim kurumlarının bir yandan ailelerin gözünde hem bir bakım, gözetim ve yemek hizmeti sunan kurumlar olmalarının yanı sıra hem de öğrencileri için telafi desteği sağlayan ve onları sınavlara hazırlayarak çıktı odaklı çalışan kurumlar oldukları saptanmıştır. Özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesine ilişkin katılımcıların ortaya koydukları *kurumsallaşma, mevcudu az sınıflar, öğrencilerle birebir ilgi ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları, nitelikli ve istikrarlı öğretmen kadrosu, güncel eğitim programlarının uygulanması, planlı-programlı eğitim süreçleri* gibi etkenlerin kalite algısını olumlu yöne çevirdiği, *ticarileşme, yüksek ücret, eğitime erişim engeli, denetim ve disiplin boşlukları, yüzeysel not politikaları, düşük nitelikli istihdam ve yereldeki kurumların yetersizliği* gibi etkenlerin ise bu algıyı olumsuz yöne çevirdiği belirlenmiştir. Özetle özel öğretim kurumlarının eğitim kalitesi ve sağladıkları faydanın, kurumsal yapı içerisindeki işleyiş ve süreçler ile yerel koşullar güçlendikçe arttığı, zayıfladığında ise düştüğü saptanmıştır.

Tablo 45: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenciler ve Ailelerinin Özel Öğretim Kurumlarını Tercih Etme Nedenleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Tercih nedenleri	Çalışan ailelerin çocuklarına bakacak kimsenin bulunmaması	11	M2, MY5, Ö2, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20, Ö23
	Devlet okullarında sınıf öğrenci mevcutlarının fazlalığı	5	MBY1, MY4, MY5, MY9, Ö5
	Sınav odaklı tercih	4	MBY1, MY1, MY9, Ö6
	Çevresel etkileşim	4	Ö6, Ö7, Ö25, Ö26
	Özel öğretim kurumlarında sosyal faaliyetlerin cazibesi	4	MY3, MY5, Ö9, Ö19
	Velilerin beklentileri	3	MY6, Ö21, Ö24
	Özel öğretim kurumlarında Dil eğitimi olanakları	3	Ö9, Ö13, Ö22
	Çocuğunun devlet okulundaki disiplin sorunları	3	MBY1, MY6, Ö11
	Daha rahat bir ortam tercihi	3	MY1, MY5, Ö8
	Öğrencinin gelecek hedefleri	2	Ö3, Ö25
	Devlet okullarına kıyasla yüksek not alınacağı düşüncesi	2	MY1, Ö18
	Özel öğretim kurumlarının burs vaatleri	2	MY5, Ö11
	Devlet okullarında eğitim kalitesinin düşük olduğu inancı	2	MBY1, Ö5
	Fiziksel imkanların cazibesi	2	MY3, MY5
	Aileler arası rekabet duygusu	1	Ö24
	Çocuğun ailesinden talebi	1	Ö24
	Öğrencilerin başarısız olma kaygısı	1	Ö24

Velinin üstüne düşen eğitim sorumluluğunu özel öğretim kurumlarına yükleme isteği	1	Ö22
Özel öğretim kurumlarında ekstra etüt ve ödev çalışmalarına destek olanakları	1	Ö22
Özel öğretim kurumlarında sınıf mevcutlarının azlığı	1	Ö22
Özel öğretim kurumlarının disiplinli oluşu	1	Ö19
Velilerin özel öğretim kurumlarına ilişkin algıları	1	Ö16
Velilerin ilgi-alaka görme isteği	1	Ö15
Devlet okullarında verilen eğitimin yetersizliği	1	Ö15
Devlet okullarında sosyal-kültürel faaliyetlerin önemsenmeyişi	1	Ö13
Devlet okullarında sınıf öğrenci mevcutlarının fazlalığı	1	Ö13
Ailelerin çocuklarının başarılarını arttırma ve hedeflerine ulaştırma isteği	1	Ö12
Ailelerin çocukları için daha iyi bir eğitim aldırma isteği	1	Ö11
Devlet okullarında Gölge eğitimin sürekliliğinin sağlanamayışı	1	Ö10
Ailenin çocuğunun daha iyi ve temiz bir ortamda eğitim alma isteği	1	Ö5
Ailenin gelir durumunun yüksekliği	1	Ö5
Çocuğun yalnızca geliri yüksek bir meslek sahibi olma isteği	1	Ö4
Ailenin çocuğunu iyi bir meslek sahibi yapma isteği	1	Ö4
Konu eksiklerini giderme isteği	1	Ö3
Zaman yönetimi konusunda kendini geliştirebilme olanağı	1	Ö3
Daha fazla soru çeşidi deneyimleme olanağı	1	Ö3

Daha fazla deneme sınavı olabilme olanağı	1	Ö3
Daha fazla soru çözme olanağı	1	Ö3
Birebir ders alma olanakları	1	Ö3
Özel öğretim kurumlarının sağladığı yemek hizmeti	1	Ö2
Ders dışı etkinliklerden daha fazla yararlanılma isteği	1	Ö2
Öğrencilerin ve ailelerin gelecek kaygısı	1	Ö1
Devlet okullarında sınavlara hazırlık çalışmalarının yetersizliği	1	Ö1
Çocuğun ailesinden talebi	1	MY11
Toplum içindeki sosyal etkileşimler ve referanslar	1	MY11
Devlet okullarında gölge eğitimin yetersizliği	1	MY10
Devlet okulunda eksik kalınan noktaları giderme amacı	1	MY8
Ücretli olduğundan daha iyi hizmet alınacağı düşüncesi	1	MY7
Toplumda sosyal statü elde etme amacı	1	MY7
Velilerin özel öğretim kurumlarına ilişkin algıları	1	MY6
Psikolojik etkenler	1	MY6
Devlet okullarındaki katı disiplin	1	MY5
Devlet okullarındaki kılık kıyafet zorunluluğu	1	MY5
Özel öğretim kurumlarının isim etiketinin sunduğu başarı vaadi	1	MY5
Devlet okullarındaki başarının düşük oluşu	1	MY5
Özel öğretim kurumlarında sosyal faaliyetlerin cazibesi	1	MY4
Devlet okullarında verilen eğitimin yetersizliği	1	MY4
Başarılı öğretmen kadrosu	1	MY3
Ailenin vicdani olarak rahatlayacağı düşüncesi	1	MY2

Devlet okulunda elde edilemeyen başarıya ulaşılacağı düşüncesi	1	MY2
Sınıf öğrenci sayılarının azlığı	1	MY1
Yabancı dil gelişimi	1	MBY1
Ortaokulun sonunda profili düşük liselere gidilmek istenmemesi	1	M2
Okulların yetersizliği	1	M1

Tablo 45’te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ve ailelerinin özel öğretim kurumlarını tercih etme nedenlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, tercih nedenlerinin önemli bir bölümünü “*çalışan ailelerin çocuklarına bakacak kimsenin bulunmaması*” (n=11) sorunu olduğu saptanmıştır. Diğer tercih nedenleri arasında öne çıkan başlıkların sırasıyla “*devlet okullarında sınıf mevcutlarının fazlalığı*” (n=5), “*sınav odaklı tercih*” (n=4), “*çevresel etkileşim*” (n=4), “*özel kurumlarda sosyal faaliyetlerin cazibesi*” (n=4), “*velilerin beklentileri*”, “*dil eğitimi olanakları*”, “*devlet okulunda disiplin sorunu*”, “*daha rahat ortam*” (n=3) ve “*öğrencinin gelecek hedefleri*”, “*yüksek not beklentisi*”, “*burs vaatleri*”, “*devlet okulunda eğitimin düşük bulunduğu inancı*”, “*fiziksel imkânların cazibesi*” (n=2) olduğu belirlenmiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin ve ailelerinin özel öğretim kurumlarına yöneliminin üç ekseninde toplandığı belirlenmiştir;

Bu bulgular içerisinde en önemli tercih nedeni olarak *Ailenin çocuk bakım ve zaman yönetimine duyduğu gereksinim* öne çıkmaktadır. Bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun çocuk bakımına ilişkin desteğe duyduğu ihtiyacı ortaya koymuştur (n=11; M2, MY5, Ö2, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20, Ö23). Bununla birlikte katılımcıların geniş bir kesiminin ortaya koyduğu bu görüş hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin perspektifinde ortak bir sorun olarak görüldüğünü göstermiştir. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre kodlar arası ilişkiler değerlendirildiğinde ailelerin bu tercih gerekçelerinin aynı zamanda “*etüt/ödev desteği*”, “*yemek hizmeti*”, “*daha güvenli ve temiz ortam*” gibi tekil ifade edilen görüşlerle aynı bağlam içerisinde değerlendirildiği sonucuna ulaştırmıştır.

Sonuç olarak ailelerin bu tercihinin yalnızca “akademik” odaklı olmadığını, aynı zamanda “gündelik bakım ve düzen” ihtiyacıyla da yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı katılımcılar, çalışan ailelerin çocukları için olan bakım ihtiyacı ve çalışma saatleri ile ilgili duydukları zaman yönetimi ihtiyaçlarını şu sözlerle açıklamışlardır;

“Şimdi. Bazı aileler hani yaş grubuna göre değişir aslında bu sorunun cevabı da. Bazı aileler çocuğuna evde bakıcı bulmak yerine vesaire işte daha gününü orada komple tamamladığı için kendi de iş yaşantısında olduğu için gününü oraya komple veriyor, yemeğini de düşünüyorlar. Kendisi düşünmek zorunda kalmıyor, eğitimi de orda hallediyorlar. Akşam çocuk kendisiyle birlikte eve giriyor. Biraz bu yönde daha rahat kendisinin rahat etmesi için tercih edenler var.” (MY5),

“Burada daha çok çocuk eee mesela velilerin anne baba ikisi de çalıştığında eee ve devlet okullarında da saat üçe kadar mesela ya da 3 buçuk civarında sanırım bitiyordu. Geriye kalan hani anne baba çalıştığı için çocuklarını verecek bir yeri olmuyor. Hani velilerin aklında şu var yani ben çocuğumu üçte çıkınca ben nasıl alacağım çocuğumu? Çünkü anne de çalışıyor, baba da çalışıyor. En azından emin ellerde.” (Ö2),

“Bir kere en önemlisi, bizim kendi elimizde: Zaman. Çalışan anne babalar. Çocuklar öğlenleyin, nerede oldukları belli olsun. Akşam çıktıklarında benden sonra eve gelsinler. Benden önce eve gelmesinler. Bir kere bunun için olduğunu düşünüyorum. Çünkü inanın devlet okullarında birçok özel okuldan çok daha fazla ilgi, alaka, akademik başarı olduğu kanaatindeyim.” (Ö20),

“İşte etüt olduğu için oraya gidiyorlar, işte ödev yapmasınlar evde iş olmasın.” (Ö22),

“İşte sabah öğle akşam yemeklerini işte o ortamda özel eğitim kurumunda, öğretim kurumunda yiyebilmesi ve bazı ders dışı etkinliklerde de işte daha çok yararlanılabileceği düşünüülerek bence özel okullara veriliyor.” (Ö2).

Ebeveynin çocukları için özel öğretim kurumlarını tercih etmelerinde diğer önemli etkenlerin “devlet okullarında sınıfların kalabalık oluşu”, “disiplin sorunları” ile “öğrenme

ortamları” gibi sorun kaynaklarının belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Devlet okullarında sınıf mevcutlarının fazlalığı (n=5; MBY1, MY4, MY5, MY9, Ö5) ve yaşanan disiplin sorunları (n=3; MBY1, MY6, Ö11), daha düzenli ve takip edilebilir bir eğitim ortamının arzulandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte “daha rahat ve düzenli ortam” (n=3; MY1, MY5, Ö8) ve “fiziksel imkânların cazibesi” (n=2; MY3, MY5) gibi nedenlerin özel öğretim kurumlarının aileler üzerinde mekânsal ve örgütsel koşullar bakımından bir çekim etkisi yarattığını göstermektedir.

“Devlet okullarında sınıfların kalabalıklığı” nedeniyle ailelerin özel kurumları tercih ettiklerini, bazı katılımcılar şu sözleriyle doğrulamıştır;

“Özel okulda az kişilik sınıflarda okusun diyor yani çünkü okullara bugün baktığımızda sınıflar 40 kişilik, özel okulda öğrenci okuyor 15 kişilik sınıfta ya da aynı şekilde dershanede az kişilik sınıfta okuyor.” (MBY1),

“Kalabalık sınıflar en büyük etken.” (MY4),

“Öğrenci kalabalığından şikâyeti varsa benim için.” (Ö5).

Ailelerin “devlet okullarında çocuklarının yaşadıkları disiplin sorunları” nedeniyle özel öğretim kurumlarını tercih ettiklerini MBY1 ve Ö11 katılımcıları şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Bazıları kontrol altında tutmak için gönderenler var, işte okullarda disiplin sorunu, sorunu yaşayıp da özel okula alanlar var.” (MBY1),

“E şimdi tabi bunun çeşitli nedenleri var bence. Örneğin bazı çok uyumsuz öğrenciler oluyor. Bu öğrenciler okullardan bir şekilde disiplin faaliyetleriyle uzaklaştırılmasa bile üst üste disiplin cezaları aldıktan sonra artık öğretmen, öğretmen ve veliye veli artık öğretmen ve idareye söz geçiremeyeceğini düşündüğü için çocuğunu mecburen alıp en azından kafam rahat etsin şeklinde bir özel okula gönderme yoluna gidebiliyor.” (Ö11).

Bununla birlikte ailelerin çocukları için “daha rahat ve düzenli bir ortam” talebi nedeniyle özel kurumlara yönelişlerini katılımcılar MY1, MY5 ve Ö8 şu görüşleriyle ortaya koymuşlardır;

“Bir de dediğim gibi öğrenci biraz burada baskılıyor. Daha rahat bir ortam, daha rahat geçecek eğitim öğretim dönemi. İşte ben şu derslerime çalışacağım, diğer dersler gibi. İşte Milli eğitimin genel bizim hani hedeflerimizi aslında doğrultusunda olmayan işlerin işler oluyor diye düşünüyorum. O şekilde. Milli Eğitimin... Bizde mesela geçiş şöyle oluyor. Her okulunki farklı. Bizim Fen lisesi olduğu için hani öğrencimiz sadece şunu düşünebiliyor, bizden gitmek istemiyor genelde. Buradaki çünkü hani akranları hep kendi seviyesinde. Orada seviye bulma noktasında sıkıntı çekebileceğini düşünüyor ama gitme noktasında düşünenler de şunu düşünüyor ki diğer okullarda hani gidiyorlar. Özellikle son sınıfta bazı derslerle uğraşmak istemiyor. O yazılıyla işte ne denir "o dersin yazılısıyla, performans ödeviyle, o dersi dinlemekle vakit kaybediyorum. Ben işte özele geçeyim veya açığa geçeyim. Daha çok vakit ayırayım kendime. İşte dershaneme gideyim. Özel dersime bakıyorum, kendim çalışıyorum" gibi düşünceleri olabildiğini görüyoruz son zamanlarda.” (MY1),

“Şimdi son dönemde artık çocuklarda bir de şu özellikle tercih sebebi oldu, özel okula ya da açık liseye gitme tabii ki o da var. Hani bu konumuzla belki ilgili değil sorduğunuz soruyla ama çocuk rahat etmek istiyor. Çocuk çünkü normal bir okulda gerçekten hani hakkıyla veren bir okulsu sıkıştırıyor zaten çocuğu. Sıkıştırıyordan kastım şu. Eğitimi tam anlamıyla veriyor. Sınava dönük hazırlanması için uğraşıyor. Herhangi bir ders devamsızlığın dahi başarısızlığında bu çocukların takibi var. Vesaire çocuk buna gelemiyor, rahat etmek istiyor. Yani rahat etmek istediği için yatarak not almak istediği için de en güzel alan işte şey gibi bir de sınavlardan kaçma var, düşük notlar işte. O yüzden açığa geçmek istiyorlar? Notlar orada daha yüksek. O yüzden daha çok özel okula gidiyor.” (MY5),

“Evet ekonomik yeterlilikleri yani yeterlik düzeyleri iyiye belki çocuklarının hani okul içinde birebir değil de daha farklı ortamda ya da psikolojik olarak kendilerini daha rahat

hissedebilecekleri bir ortamda hissettiklerinde düştü... düşündükleri zaman hani özel okula başvurabilirler diye düşünüyorum.” (Ö8).

Diğer yandan “özel öğretim kurumlarında fiziksel imkanların cazibesi”, ailelerin özel kurumlara yönelişini tetikleyen bir başka önemli etken olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar MY3 ve MY5 bu etkenle ilgili düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Fiziksel imkanlara çok fazla rol yükleme. şimdi okullar, dershaneler reklamlarını yaparken şu önceliklere vaatte bulunuyor. Adam diyor ki yüzmeye havuzum var diyor, dans hocam var diyor. E tamam da yani biz gidiyoruz zaten yüzmeye. Yani bu hani çocuk zaten okula gidiyor. Diyelim 8 ay okul var, kaç kere yüziyor orada? 3 kere yüzmüyordur 3 gün. Fiziksel okulda diyor Akıllı tahta tamam da okulda tahtayı kullanan hoca ne yapıyor orada?” (MY3),

“Bazı okullarda özellikle yüzmeye havuzları var, işte kendine ait salonları var. Bunlardan dolayı hani çocuğunun gelişimi için burayı tercih edenler var. Çocuklar da aynı sebeple gidebiliyor.” (MY5).

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre aileleri ve öğrencileri özel kurumlara yönelten diğer önemli etkenler arasında “Sınav odaklı tercih” (n=4; MBY1, MY1, MY9, Ö6), “yüksek not beklentisi” (n=2; MY1, Ö18), “burs vaatleri” (n=2; MY5, Ö11) ve “devlet okulunda eğitimin düşük bulunduğu inancı” (n=2; MBY1, Ö5) gibi nedenlerin önemli bir paya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu etkenlerin, özel kurumların sınav notları, öğrenciye sağladıkları burs gibi ekonomik destekler ve sundukları deneme sınavı hizmetleri üzerinden aileler ve öğrenciler üzerinde bir ikna gücü oluşturduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Bulgu tablosu incelendiğinde bu etkenlerin hem yönetici hem de öğretmen görüşleriyle bir bütünlük ve tutarlılık oluşturduğu görülmüştür.

Özel kurumların “sınav odaklı sistem” nedeniyle tercih edildiğini katılımcılar MBY1, MY9 ve Ö6 şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Bazıları işte ek bir şeyler yapmaya çalışıyor. Çocuğundan bir ışık görüyor deriz ya ışık gördüğu için yapmışken en iyisini yapsın diyor. Bir derece bekliyor, daha iyisini bekliyor, o

yüzden yapıyor. Bazıları kontrol altında tutmak için gönderenler var, işte okullarda disiplin sorunu, sorunu yaşayıp da özel okula alanlar var. Yani bu açıkçası bu tercih çok yönlü bir mesele. Daha çok tabii ki sınav odaklı. Hani bunun %80'ini sınav olarak sayabiliriz” (MBY1),

“Bir de özel okullarda son yıl mesela liseye giden ... son yıl sınava yönelik çalıştırdıkları için hani devlet okullarında böyle bir ortam yok. Özel okullarda var. Öğretmenler sınava yönelik çalıştırdıkları için veli şunu düşünüyor. Ben dershaneye vereceğim parayı özel okula veririm. Öğrencimi daha iyi yetiştiririm. Daha iyi yer kazanır diye özel okula yerleştiriyorlar yani. Velilerin tercih etmelerinin büyük bir sebebi bu.” (MY9),

“Burada da yine mesela hocam nasıl diyeyim? Bir yarış ortamı var. Yani herkesin çocuğunu iyi bir okula yerleştirme yarışı var. Sınavın olduğu bir ortamda mutlaka yarış vardır zaten. Herkes de bu yarışta öne geçmenin gayreti içerisinde. Böyle olunca insanlar farklı arayışlara girmişler. Yani okul ortamı yeterli olsa da olmasa da artık günümüzdeki velilerde bu bakış açısı var.” (Ö6).

Diğer taraftan “*Velilerin beklentileri*” (n=3; MY6, Ö21, Ö24) ve “*dil eğitimi olanakları*” (n=3; Ö9, Ö13, Ö22) gibi nedenlerin öğrencilerde bir ödül ve ayrıcalıklı hissetme duygusunu güçlendirdiği söylenebilir. “*Öğrencinin gelecek hedefleri*” (n=2; Ö3, Ö25) etkeninin ise özel kurumları tercih kararının yalnızca ebeveyn kaynaklı olmadığını, öğrencinin istek ve beklentileri doğrultusunda da şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu başlıklar arasındaki ilişkiler birlikte değerlendirildiğinde özel öğretim kurumlarını tercih nedenlerinin sınavlarda başarılı olma kaygısı ve ortamdan alınacak hizmet bileşenleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrencinin geleceğe ilişkin hedeflerine özel öğretim kurumunun kaynak oluşturacağı ve ortam içerisinde alınacak hizmetin bu hedeflere ulaşılmasında önemli bir rol oynadığı değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda “*veli beklentisinin*” özel kurumlara yönelimlerde diğer önemli bir etken olduğunu, katılımcılar MY6 ve Ö21’in görüşleri doğrular niteliktedir;

“Beklentiler çok etkili.” (MY6),

“Aileler çocuklarından beklenti içerisinde oldukları için bu beklenti bazen çok yüksek derecelere ulaştığı için bu beklentiler doğrultusunda çocuklarına hep böyle ekstra bir eğitime, ekstra bir eğitim almalarını sağlamaya çalışıyor ve bu yönden de çocuklarını özel öğretim kurumlarına yönlendiriyor. Evet, çocuklar resmi eğitim kurumlarından da eğitim alıyor, oradan da dersler alıyor ama akranlardan bir adım önde olsun. Biraz daha fazla yapabilsin diye maddi güçlerini de kullanarak özel öğretim kurumlarına gönderiyor.” (Ö21),

Bununla birlikte “öğrencinin gelecek hedeflerinin” tercihte etkili olduğunu katılımcılar Ö3 ve Ö25 şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Çocuğun özellikle de hedefi varsa eğer bu kurslara katılmak istemesine sebep oluyor.” (Ö3),

“Şimdi 2 sebebi var yani öğrencilerin bir kısmı tamamen işte ya daha iyi olayım, daha iyi noktaya geleyim gibi bir şeyle gidiyorlar. Bir de işte arkadaşlarım gitmiş ben de gideyim ya orada işte arkadaş ortamı iyiymiş şu dershanede ben de oraya gideyim filan. Tabi ki ailelerin bundan hiçbirinden haberi olmuyor. Genel anlamda aile yani gayet yani hani halis niyetlerle aslında baktığınız zaman gönderiyor yani çocuğun ya hani çalışmadı ama belki dershaneye gidince şimdi düzelir toparlar yapar filan hani bir umutla yolluyor yani hani orada aile tamamen baktığınız zaman halis niyetle yolluyor. Oraya şey demiyorum bir şey demiyorum yani ama öğrenci açısından baktığınız zaman 2 grup öğrenci vardır. Yani bir grup var ki gerçekten akademik kaygılarla gidiyor. Orada eksiklerimi kapatayım gidiyor.” (Ö25).

Bulgu tablosu dikkate alındığında katılımcı yönetici ve öğretmenler tarafından en sık dile getirilmiş olan tüm bu başlıkların dışında daha az ifade edilen tekil (n=1) başlıkların da özel kurumları tercih etmede dolaylı etkenler arasında bulunduğu ve tercihe neden olan ayrıntıları içerdiği söylenebilir.

Bu bağlamda seyrek bir şekilde ifade edilen bu başlıklar gruplandırılarak birlikte değerlendirildiğinde, *Yemek hizmeti* (Ö2), *birebir ders ve daha fazla deneme/soru olanakları* (Ö3), *temiz/güvenli ortam* (Ö5), *sınıf mevcudunun azlığı/küçük sınıflar* (MY1, Ö22), *sosyal faaliyetlerin cazibesi* (MY4), *kılık-kıyafet/daha esnek okul iklimi* (MY5) gibi hizmet ve konfor odaklı tercih nedenlerinin, özel kurumların zamanı yönetme ve öğrenme sürecini yapılandırma ve geliştirme gibi fırsatlar sunduğu algısını güçlendirdiği sonucuna ulaştırmaktadır.

Kılık-kıyafet kuralları konusunda esnek bir okul iklimi sağlaması nedeniyle cazip hale geldiği ve tercih nedeni olduğu katılımcı MY5 tarafından şu sözleriyle dile getirilmiştir;

“Normal benim çalıştığım okulda farklı bir disiplin var. Çocuklar kılık kıyafetine dikkat etmek zorunda. Ha bu arada tabi kılık kıyafet baskısından dolayı da özel okulu tercih edenler var.” (MY5).

Bununla birlikte özel kurumlar, sundukları yemek hizmeti nedeniyle çalışan ebeveyn için tercih nedeni olmaktadır. Katılımcı Ö2, bu durumu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“İşte sabah öğle akşam yemeklerini işte o ortamda özel eğitim kurumunda, öğretim kurumunda yiyebilmesi ve bazı ders dışı etkinliklerde de işte daha çok yararlanılabileceği düşünülerek bence özel okullara veriliyor.” (Ö2)

Daha fazla deneme sınavı olabilme imkânı sunan özel kurumların bu nedenle aileler ve öğrencileri tarafından tercih edildiğini katılımcı Ö3 şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Daha fazla sınavla karşılaşabiliyor.” (Ö3).

Bununla birlikte özel öğretim kurumlarının öğrencilere daha fazla soru çözme ve farklı soru çeşitlerini deneyimleme olanağı sunması nedeniyle tercih edildiklerini, katılımcı Ö3 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Daha fazla soru çözebiliyor. Bizim elimizdeki kaynaklar ve belgeler işte devlet tarafından bize verilen konular. Biz bir konuyla ilgili ya da işte bizim kaynaklarımızda 20 soru varken

özel eğitim kurumlarının kaynaklarında belki aynı konuyla ilgili 100 soru 200 soru olabiliyor. Daha fazla soru çeşidi ile karşılaşabiliyor.” (Ö3).

Diğer yandan Velinin ilgi görme istemi (Ö15), aileler arası rekabet (Ö24), toplumsal statü (MY7), kurum isminin “etiket” değeri (MY5), psikolojik etkenler (MY6) gibi psikososyal ve statü temelli tercih nedenleri değerlendirildiğinde sosyal ve kültürel sermayenin bireylerin seçiminde etkili olduğu söylenebilir.

Velinin ilgi görme isteğinin özel kurumları tercih nedeni olduğunu, katılımcı Ö15 şu sözleriyle betimlemiştir;

“Bazen gerçekten de veliler de böyle ayrı bir ilgi alaka istiyor. Böyle bir orada "hoş geldiniz" kelimesi bile onları mutlu ediyor. Yani karşısında herkesin böyle önünü iliklemesi "hoş geldiniz" demesi bile onları cezbediyor. Bence verilen eğitim, okutulan ders aynı bunlar. Aynı bunlar sadece fark işte biri çok para veriyor. Ne bileyim daha sıcak karşılanıyor. Diğer yerde çocuk aynı eğitimi görüyor, aynı eğitimi görüyor, farklı bir eğitim görmüyor.” (Ö15).

Aileler arasındaki rekabet duygusunun da bireylerin tercihlerinde etkili olduğunu katılımcı Ö24 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Ailelerde işte "Falancanın çocuğu buraya gidiyormuş." İşte "Biz daha iyisine yollamalıyız". Biraz rekabetçi bakış açısı ya da "Benim çocuğum da oraya gitsin" bakış açısı olabiliyor.” (Ö24).

Katılımcı MY5, kurum isimlerinin etiket değerinin ebeveynin özel kurumları tercihlerinde dolaylı bir etken olduğunu şu sözleriyle savunmuştur;

“Dedim ya birkaç isimle yola çıkıyor özel okullar diye o birkaç isime takılıp a başarılı olacak gibi algılayıp gidenler var.” (MY5).

Katılımcılar tarafından daha az sıklıkta ifade edilen ve özel kurumları tercihte etkili olan diğer dolaylı nedenler arasında Konu eksiklerini giderme, zaman yönetimini geliştirme, daha

iyi meslek/gelir beklentisi (Ö3, Ö4), yabancı dil gelişimi (MBY1), ortaokul sonrasında düşük profilli liselere gitmemek (M2), başarılı öğretmen kadrosu (MY3), devlet okulunda sürdürülebilir gölge eğitim imkânının bulunmaması (Ö10) gibi akademik odaklı ve yönlendirme kaynaklı nedenlerin de yer aldığı, elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenmiştir. Tercihlerde etkili olan bu nedenlerin özel kurumların, öğrencinin hedefe ulaşmasındaki süreci hızlandıracağı ve sürecin sonunda istendik sonuçlara ulaşılacağı vaadinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Bu kapsamda özel kurumların “öğrencilerin yabancı dil gelişimi” nedeniyle tercih edildiğini katılımcı MBY1 şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Dil gelişimi açısından gönderen duyuyorum mesela bazı özel okulların dil sınıfları olduğu için.” (MBY1).

Katılımcı yönetici M2, ailelerin çocuklarını “ortaokul sonrası düşük profilli liselere gitmemesi” amacıyla özel kurumlara yöneldiklerini şu sözleriyle betimlemiştir;

“Bir de işte ortaokulda o bir türlü o çıtayı aşamamış eee o mesleki teknik liselere, profili düşük devlet lisesine göndermektense o okula göndereyim şeklindeki tercihlerinin olduğunu ben gözlemliyorum.” (M2).

Diğer yandan katılımcı Ö4, ailelerin çocuklarının “iyi bir meslek sahibi olabilmeleri” amacıyla özel kurumları tercih ettiklerini şu düşünceleriyle betimlemiştir;

“...Çünkü yani her aile çocuğunun başarılı olmasını istiyor. Bir yere yerleşmesi, başarılı olması derken çocuk kendini gerçekleştirme değil yani sadece bir mesleği olsun, iyi bir mesleği olsun yapabilsin, onu istiyor. Çocuk da bunun neticesinde ona yönlendiriyor. Sadece neden bu. Çocuğun, çocuğu düşündüğü için” (Ö4).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin ve ailelerinin özel öğretim kurumlarına yönelim nedenlerinin, çocuklarının bakım ihtiyacı ve zaman yönetimine duyulan ihtiyaç ile izlenebilir ve öngörülebilir bir okul iklimi arayışı üzerinde yoğunlaştığını ve ayrıca sınavlara hazırlık kaygısının da bu

yönelimde etkin bir neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte tercih nedenlerinde akademik nedenler, gündelik yaşamı düzenlemeye yardımcı hizmetler ile özel kurumların fiziksel ve örgütsel koşullarının da önemli bir paya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 46: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumlarında verilen Eğitimin Kalitesi (Niteliği) Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Eğitim kalitesi	Devlet okulları ile kalitede eşdeğerlik	4	MY6, Ö18, Ö19, Ö22
	Sınavlara hazırlık odaklı olduklarından kaliteli	3	MBY1, Ö3, Ö4
	Kurumsallaşmış özel öğretim kurumlarında kaliteli eğitim	2	MY1, MY2
	Devlet okullarına kıyasla daha kaliteli değil	2	MY4, MY7
	Çok kaliteli değil	2	M1, MBY1
	Ortalama kalitede	2	MY3, Ö5
	Devlet okullarına kıyasla kalite düşük	2	MY6, Ö8
	Devlet okullarındaki DYK kurslarına kıyasla daha kaliteli ve başarılı	1	MY10
	Yalnızca akademik boyutuna odaklandıklarından kaliteli	1	MY11
	Öğrencinin eğitsel gelişimi yönünden kaliteli değil	1	MBY1
	Kalite düşük	1	MY9

	Üniversite ve liselere kazandırma oranı nedeniyle kaliteli	1	Ö1
	Kendilerini sürekli güncellediklerinden eğitim kaliteli	1	Ö21
	Sunduğu olanaklar nedeniyle devlet okullarına kıyasla daha kaliteli	1	Ö15
	Birebir ilgi ve eğitim nedeniyle kaliteli	1	Ö10
	Ortaokul, lise ve özel kurslar bağlamında kaliteli	1	Ö9
	İmkanlar dışında ilkokullar düzeyinde devlet okullarından kalite farkı yok	1	Ö9
	Gösterilen ilgi ve yaygınlık nedeniyle kaliteli	1	Ö6
Kurumsal kalite tutarsızlığı ve standartlaşma eksikliği	Kurumdan kuruma kalitede değişkenlik	8	MY4, MY8, Ö7, Ö8, Ö11, Ö19, Ö24, Ö25
Kurumsal olgunluk eksikliği ve kalite sorunları	Kurumsal kimliğini tamamlamamış kurumlarda kaliteli değil	3	MY1, MY2, Ö23
Sınıf mevcudu ve öğrenme kalitesi	Sınıf mevcutlarının azlığı nedeniyle kaliteli	2	Ö2, Ö22
Bölgesel farklılıklar ve eğitimde kalite eşitsizliği	Kastamonu ilinde kaliteli değil	1	MY1
	Küçük şehirlerdeki özel öğretim kurumlarının kalitesi düşük	1	Ö12
Beklenti–gerçeklik Uçurumu ve kalite sorunları	Veli beklentileri ve kurumsal vaatlerin gerçeklerle uyumsuzluğu nedeniyle kalite düşük	1	Ö13

Çalışma koşulları ve hizmet kalitesi	Ucuz iş gücü ve yoğun iş yükü nedeniyle kalite düşük	1	Ö16
Bireysel ve öğretmen etkisine bağlı kalite değişkenliği	Öğrencinin isteği, gayreti ve öğretmen faktörü sonucu kurumdan kuruma kalitede değişkenlik	1	Ö20
Öğretmen niteliği ve eğitim kalitesi	Şişirme notlar ve ucuz iş gücü nedeniyle çok kaliteli değil	1	MY5
	Nitelikleri düşük öğretmen kadroları nedeniyle kalite düşük	1	Ö26
Bilgi ve farkındalık eksikliği	Fikrim yok	1	M2

Tablo 46’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliğine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, “*kurumsal kalite tutarsızlığı ve standartlaşma eksikliği*” teması bağlamında özel öğretim kurumlarına ilişkin tek tip bir kalite algısının bulunmadığı, tablodaki tüm bulgular bir bütün olarak incelendiğinde en yüksek yoğunluğun “*kurumdan kuruma kalitede değişkenlik*” (n=8; MY4, MY8, Ö7, Ö8, Ö11, Ö19, Ö24, Ö25) başlığında toplandığı belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların özel öğretim kurumlarının kalite algılarının, köklü bir kurumsal geçmiş, kurumun yönetim anlayışı ve insan kaynağı gibi etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte tabloda iki karşıt bulgu olan “*Eğitim kalitesi*” üst teması bağlamında “*kurumsallaşmış özel öğretim kurumlarında kaliteli eğitim*” (n=2; MY1, MY2) ile “*Kurumsal olgunluk eksikliği ve kalite sorunları*” üst teması bağlamında “*kurumsal kimliğini tamamlamamış kurumlarda kaliteli değil*” (n=3; MY1, MY2, Ö23) bulguları birlikte değerlendirildiğinde katılımcı görüşlerine göre kalite algısının özel öğretim kurumlarında belirli standartlara erişim ve kurumsal kapasite arttıkça güçlendiği, kurumsal temeller zayıfladığında ise kalitenin düştüğü sonucuna ulaşılabilir. Katılımcılar MY8, Ö11 ve Ö19 “özel öğretim kurumlarında kalitenin kurumdan kuruma değişkenlik” gösterdiğini şu sözlerle dile getirmişlerdir;

“Kuşkusuz yani Devlet okullarında her okulun aynı olmadığı gibi özel eğitim kurumlarında da her kurumun aynı kalitede eğitim vermediğini gözlemliyoruz, veremediğini yahut da gözlemliyoruz. Yani işte şey olarak maddi anlamda da bakıyorsanız aralarında farklar var. Bu farklar da muhtemelen bu verilen eğitimin kalitesini de gösteriyor diyebiliriz. Bakıyorsunuz "A" kurumundaki öğrencilerin daha ciddi hazırlanıp daha başarılar elde edebilirken "B" ya da "C" kurumlarındaki isim vermeden söylemek istiyoruz. Bunlardaki şeylerin faaliyetlerin amacına ulaşamadığını gözlemliyoruz.” (MY8),

“Bu tamamen o okulun veya kurumun geçmişine, arka plandaki sahiplerine, eğitim öğretim faaliyetleri anlamındaki imkân ve imkanına bağlı bir şey yani. Eğer bir mahalle arasına kurulan sıradan bir bina ise ben hani bu iş çok verimli olmadığını ama köklü bir öğretim kurumuyorsa, yıllardır bu piyasadaysa özellikle öğrencilerini bir de seçerek alıyorsa kesinlikle eğitimin kalitesinin çok yüksek olduğunu düşünüyorum.” (Ö11),

“Özel öğre... bu soru aslında kurumdan kuruma kesinlikle değişiklik gösteriyor. Bazı öyle özel öğretim kurumları şey kurumsal. Türkiye'nin her yerinde aynılar, şimdi o kurumsalların niteliğinin iyi olduğunu biliyorum ama diğerleri de sosyal açıdan iyiler yani hani demin de dediğim gibi tiyatrosuydu, dramasıydı o tarz şeyler açısından.” (Ö19),

Katılımcılar MY1 ve MY2 “kurumsallaşma sürecini tamamlamış özel öğretim kurumlarında kaliteli eğitim” verildiğini şu sözleriyle betimlemişlerdir;

“Ben özel öğretim okullarının sadece bazılarının dediğim gibi kurumsal kimliğini tamamlamış gayet başarılı olanları var. Onlar haricindekilerin eğitim kalitesinin devletten daha iyi olduğunu düşünmüyorum. Özel kurs ve dershaneler için de aynı işte görüşüm geçerli. Onların da ... dediğim gibi o kaliteye ulaşmış olanını ben hani kendi çevrem için konuşabilirim. (MY1),

“Yani bu biraz daha kurumsal nitelik taşıyan bazı özel öğretim kurumları var. Onlar merkezden yönlendirildiği için daha etkili, daha faydalı olabiliyor. Ama böyle hadi bugün bir dersane açalım, bir kurs açalım deyip açılan kurumlarda ben çok ciddi bir başarı

olmadığını gözlemledim şimdiye kadar. Merkezi olanlar biraz daha başarılı olabiliyorlar.” (MY2).

Diğer yandan katılımcılar MY2 ve Ö23 ise karşıt bir görüşü ifade ederek “kurumsal kimliğini tamamlamamış kurumlarda eğitimin kaliteli olmadığını” şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“Böyle hadi bugün bir dersane açalım, bir kurs açalım deyip açılan kurumlarda ben çok ciddi bir başarı olmadığını gözlemledim şimdiye kadar.” (MY2),

“Özel okulların çok iyileri haricindeki bu %10'luk 20'lidir belki kalitesinin düşük olduğunu düşünüyorum.” (Ö23).

Özel öğretim kurumlarının devlet okullarıyla karşılaştırmalı değerlendirmelerinde “Eğitim kalitesi” üst teması bağlamında “devlet okulları ile kalitede eşdeğerlik” alt temasının öne çıktığı (n=4; MY6, Ö18, Ö19, Ö22) saptanmıştır. Buna karşın “devlete kıyasla daha kaliteli değil” (n=2; MY4, MY7), “devlete kıyasla kalite düşük” (n=2; MY6, Ö8), “çok kaliteli değil” (n=2; M1, MBY1) ve “ortalama kalitede” (n=2; MY3, Ö5) gibi alt temaların ise özel öğretim kurumlarının devlet okullarından daha kaliteli eğitim verdiği varsayımının geçerli olmadığı sonucuna ulaştırmıştır. Katılımcı görüşlerine göre daha az sıklıkta ifade edilen ve karşıt görüş ifade eden alt temalardan “DYK kurslarına kıyasla daha kaliteli ve başarılı” (n=1; MY10), “sunduğu olanaklar nedeniyle devlete kıyasla daha kaliteli” (n=1; Ö15) ve “yalnızca akademik boyuta odaklandıklarından kaliteli” (n=1; MY11) görüşleri ele alındığında özel öğretim kurumlarının öğrencilere sundukları imkanlar ve öğrencinin gelişimini yakından izlemeleri nedeniyle devlet okullarından daha üstün tutulduklarını ve bu karşıt görüşlerde özel öğretim kurumlarının bulunduğu yerel koşulların ve kurumsal profilin etkili olduğu değerlendirmesine ulaşılmıştır.

“Özel öğretim kurumlarının kalitede devlet okullarıyla eşdeğer” olduğunu katılımcılar MY6 ve Ö19 şu görüşleriyle ifade etmişlerdir;

“Yani eğitimin kalitesi, niteliği bence devlet okullarıyla eş değer bir şekilde ilerler diye düşünüyorum. Düşünmek istiyorum yani. E şimdi bakın bütün sınıflarda ortaöğretim kademesinde akıllı tahtalar var. Tamam, belli zaman önce bunlar bir fark yaratabiliyordu. Yani sosyal kısmı eğer geçerse şimdi olmayan öğretmen yok. Neredeyse öğretmen doluluğu özellikle merkezlerde ilçe merkezlerinde, il merkezlerinde tamam yani öğretmen eksikliği yok. Sınıfta bir eksiklik yok. Altyapısal eksiklik yok. Hatta bazı okullarınızın imkanları özel eğitim kurumlarının imkanlarından daha güçlü. Mesela kaç tane özel eğitim kurumunun u spor salonu var, laboratuvarları var? diye bakmak lazım. Hepsinde olduğunu zannetmiyorum, olanları da var yani. Dolayısıyla eğitim kalitesi ve niteliğinde biz onlardan daha iyiyiz. Devleti kastediyorum ya da onlar bu taraftan daha iyi bence denmez. Dengeli bir süreç mutlaka ilerliyordur.” (MY6),

“Eğitim açısından eğitim öğretim açısından devlet okullarından hiçbir fark olduğunu düşünmüyorum.” (Ö19).

Buna karşın karşıt görüşte bulunan ve “özel öğretim kurumlarının devlet okullarından daha kaliteli eğitim vermediklerini” ve bu varsayımın geçerliliğinin bulunmadığını ifade eden görüşlere katılımcılar MY4 ve MY7, şu sözleriyle betimlemişlerdir;

“Yani özel okullarda verilen eğitimin hani normal Devlet okullarından daha yüksek olduğunu düşünmemekle beraber ön plana çıkan okullar olduğunu düşünüyorum.” (MY4),

“Yani çok fazla onların niteliği hakkında bilgim yok açıkçası ama hani çok üst düzey böyle okuldaki örgün eğitim kurumlarından çok da ileri düzeyde olduğunu düşünmüyorum.” (MY7).

Diğer yandan “özel öğretim kurumlarında verilen eğitim kalitesinin devlet okullarıyla karşılaştırıldığında daha düşük kalitede” olduğunu ifade eden katılımcılar MY6 ve Ö8, bu görüşlerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir;

“E şimdi bakın bütün sınıflarda ortaöğretim kademesinde akıllı tahtalar var. Tamam, belli zaman önce bunlar bir fark yaratabiliyordu. Yani sosyal kısmı eğer geçerse şimdi olmayan

öğretmen yok. Neredeyse öğretmen doluluğu özellikle merkezlerde ilçe merkezlerinde, il merkezlerinde tamam yani öğretmen eksiğiniz yok. Sınıfta bir eksiğiniz yok. Altyapısal eksiğiniz yok. Hatta bazı okullarınızın imkanları özel eğitim kurumlarının imkanlarından daha güçlü. Mesela kaç tane özel eğitim kurumunun ıı spor salonu var, laboratuvarları var? diye bakmak lazım. Hepsinde olduğunu zannetmiyorum, olanları da var yani. Dolayısıyla eğitim kalitesi ve niteliğinde biz onlardan daha iyiyiz. Devleti kastediyorum ya da onlar bu taraftan daha iyi bence denmez. Dengeli bir süreç mutlaka ilerliyordur. Devlet imkanlarının geride kaldığını hiçbir şekilde düşünmüyorum.” (MY6),

“Devlet okullarından bence gayet şaşmamak gerek. Hani eğitim açısından gayet iyi, iyi durumdayız bilmiyorum ama.” (Ö8).

Katılımcı yöneticiler M1 ve MBY1 ise “özel öğretim kurumlarının çok kaliteli olmadığını” şu sözleriyle ortaya koymuşlardır;

“Çok nitelikli olmadığını düşünüyorum.” (M1),

“İı çok fazla kaliteli eğitim verildiğini düşünmüyorum.” (MBY1).

Katılımcılar MY3 ve Ö5 ise özel öğretim kurumlarının “ortalama kalitede” olduğunu şu düşünceleriyle betimlemişlerdir;

“Ortalama olduğunu düşünüyorum. Çabayla arayı kapatılma kapatılmaya çalışıldığını düşünüyorum. Şimdi öğretmenlerin tecrübesi olmadığı için eksiklerini çabayla kapatmaya çalışıyorlar. He yine bir şeyler kalıyor, standarda getiriyorlar ama getiriyor standart. Yani bir devlet okulundaki bir eğitimden çok daha artısı olduğunu düşünmüyorum ama standart o kadar yapılıyor diye düşünüyorum. Kalite bu standart.” (MY3),

“Buna ıı eğitimin kalitesi derken hani üniversiteye yerleştirme ya da liseye yerleştirmede rakamlara bakmak lazım. Onunla ilgili bir malumatım benim çok fazla yok ama orta halli çok iyi değil, çok kötü demek de doğru olmaz belki. Orta halli olduğunu düşünüyorum.” (Ö5).

Tüm bu görüşlere karşın az sayıda katılımcının özel öğretim kurumlarının devlet okullarına kıyasla daha nitelikli bir eğitim sundukları, katılımcı görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir.

Bu katılımcılardan MY10, “özel kursların, devlet okullarının bünyesinde sunulan DYK kurslarına kıyasla daha kaliteli eğitim” verdiklerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Birebir ilgilenmeler var, daha fazla öğretmenler çaba sarf ediyor orada bir reklam amacı da güttüğü için. Daha fazla birebir ilgilenmeler, daha fazla soru çözdürmeler, öğrenciyi daha fazla çalıştırmalar var. Bu da başarıyı daha olumlu etkiliyor. Yok kaliteli olduğunu Okul, devlet kurumlarındaki DYK'lardan daha başarılı olduğunu düşünüyorum.” (MY10).

Katılımcılardan Ö15 ise “özel öğretim kurumlarının sundukları olanaklar nedeniyle devlet okullarıyla karşılaştırıldığında daha nitelikli eğitim” verdiklerini şu düşünceleriyle ifade etmiştir;

“Hocam burada verilen eğitim hani eee bildiğim kadarıyla burada ders bittikten sonra da özel eee etüt merkezleri var. Ekstra cezbeden yönleri bunlar olacağını düşünüyorum. Ekstra yayınlar veriyorlar yine. Cumartesi günü de bildiğim kadarıyla çocuk buranın etüt sisteminden yararlanıyor ve birebir öğretmenle etüt yaptığından yine ve sınıf mevcudu, sınıf mevcudu yaklaşık olarak bildiğim kadarıyla 24'ü geçmiyor galiba. 20-24'ü geçmiyor. Böyle bir şey var. Bu bakımdan devlet okullarından bir tık daha üstün olabileceğini düşünüyorum ama devlet okullarına kıyasla ya yeri geldiğinde 36 kişi hocam. 36 kişi sayı çok kalabalık, yani çok kalabalık. Fiziki, fiziki mekân değil. Yani şey bakımından...Olanaklar bakımından biraz daha ayrıcalıklı olarak gözükebilir. Mesela devlet okulları çok kalabalık, çok kalabalık 36 kişi var, 38 kişi var. Ama diğer okullarda, özel okullarda sayı 20-24'ü geçmediğinden dolayı özel, özel okullarda burada biraz daha böyle öğrenci daha öğretmen de daha kontrollü bir şekilde ne kadar kalabalık olursa maalesef hükmetmek o kadar da zorlaşıyor hocam. İşte dediğim gibi hocam burada ekstra kaynakların dağıtılması, cumartesi öğretmenlerin birebir şey yapması ama devlet okullarında da var. Devlet okullarında da var da orada biraz daha ekstra kaynak, yoğun çaba. Hani çocuk bu kadar para veriyor, ekstra

bir şeyler katmamız gerekiyor. Bunlar da konuya oranın idarecileri de buradan yaklaşıyor. Yani biz devlet okullarından farklı olmamız lazım diyor ama arada o kadar çok fark olduğunu düşünmüyorum. Hani en başında da söyledim. Devlet okullarında da kaynak dağıtılmaya kaynaklar dağıtılıyor. Yeni nesil sorularla çok güzel böyle her ilden bir komisyon toplanmış. Oradaki öğretmenler bir araya gelip sorular hazırlamış, oralarda da çok kaliteli sorular var. Sadece Devlet okullarının diğer okullara nazaran biraz daha kalabalık, bazı özel okullarda da yani başarılı olmak amacıyla sınavda başarılı olmuş öğrencileri seçmek için onlara ayrı bir özellik tanıyor işte. Sana şu kadar indirim benim okulumda oku başarılı olan öğrencileri tercih ediyorlar. Bu da bir nebze onları önde gibi gösteriyor.” (Ö15),

Katılımcı yönetici MY11 ise “özel öğretim kurumlarının eğitim öğretim sürecinde yalnızca akademik boyuta odaklandıklarından devlet okullarına kıyasla kaliteli eğitim” verdiklerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Evet, ben hiç fena bulmuyorum. Bu konuda gayet iyiler belki de ama buradaki burada iyi olmalarının en önemli sebebi işin sadece akademik kısmında olmaları olabilir. Yani biz burada yani ben her derse başlamadan 10 dakika alt amaç anlatıyorum. Bir sürü sübliminal mesaj veriyorum. Bir sürü kamu spotuna giriyorum ama orada tek amaç çocuğun o konuyla ilgili anlayıp anlamadığı yani şöyle ki, şöyle ki. Balkon gördüm mesela bir eğitim kurumunda balkon gördüm. Çocuk orada sigara içiyor. Şimdi öğretmenin bununla ilgili bir derdi yok. Dersini anlattı, teneffüste çıktı, çocuk da oraya gidip sigara içti. Şimdi bu bu bizim olduğumuz kurumda bir devlet kurumunda mümkün mü? ...Değil, tek amaç o olunca belki orada daha iyi oldular.” (MY11).

Diğer yandan Bulgu tablosunda “Eğitim kalitesi” üst teması ele alındığında eğitimde çıktı odaklı bulguların belirgin olduğu katılımcı görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Katılımcı yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda özel kurumlarda nitelikli eğitim verildiği, eğitim kalitesinin sınav ve öğrenci yerleştirmelerindeki başarıları gibi ölçülebilir çıktılara dayalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu “sınavlara hazırlık odaklı olduklarından

kaliteli” (n=3; MBY1, Ö3, Ö4) ve “*üniversite/lise kazandırma oranı nedeniyle kaliteli*” (n=1; Ö1) alt temaları doğrular niteliktedir. Bu bulgular, sınav ve yerleştirme puanları gibi ölçülebilir nitelikteki veriler esas alındığında özel kurumlarda eğitimin kaliteli olduğunu destekleyici ve doğrulayıcı bir özellik taşımış olsa da “*öğrencinin eğitsel gelişimi yönünden kaliteli değil*” (n=1; MBY1) alt teması ise sınav başarısının tek başına kaliteyi temsil etmediği sonucuna ulaştırmıştır. Daha az sıklıkta ifade edilmiş olan alt temalardan “*kendilerini sürekli güncellediklerinden eğitim kaliteli*” (n=1; Ö21), eğitim kalitesinin özel öğretim kurumlarında uygulanan programların güncelliği ve insan kaynağının mesleki gelişimiyle yakından ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir. Bulgular arasındaki ilişkiler ele alındığında çıktı odaklı bulguların *kurumsal değişkenlik* ve *öğretmenin niteliği* gibi etkenlerle yakından ilişkili olduğu ve katılımcıların eğitimde nitelik algılarında sınav puanları ve yerleştirme başarıları gibi *sonuç* ve öğretmenlerin sürekli kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri ve öğretmenlerin nitelikli olması gibi *süreç* odaklı etmenlerin etkili olduğunu göstermiştir.

Katılımcılar MBY1, Ö3 ve Ö4 “özel kurumların sınavlara hazırlık odaklı olduklarından kaliteli” eğitim verdiklerini şu sözleriyle doğrulamışlardır;

“Sınava hazırlama anlamında uğraştıklarını ve bu anlamda gerek hazırladıkları kaynaklar, sundukları imkanlar anlamında öğrencileri sınavlara iyi hazırladıklarını biliyorum. Ya da bu yönde kaliteli bir öğretim sağladıklarını düşünüyorum.” (MBY1),

“Daha rafine, daha az bilgiyle daha fazla soru çözmeye odaklı oldukları için daha kestirme yoldan gidebiliyorlar, bu da başarılarını arttırıyor. Biz müfredatımız gereği daha fazla konuya eğilme ya da işte anlatmam yani sınav konularına baktığınız zaman çıkmayacak olduğu halde müfredatımızda olan konularımız var. Anlatmak zorundayız çünkü müfredat geçerli olan bir şey ama dershanenin böyle bir zorunluluğu yok.” (Ö3),

“İyi kalite olarak dedim ya, sınavsa kalite iyi, çünkü buna hazırlanmış, buna yönlendirilmiş. O gelen kişi de buna hazırlıklı geliyor. Bunu da alan kişi olduğu zaman...Kalite kalite olarak

dediğim gibi, yani basit olanı seçiyorlar. Basit olan olduğu zaman karmaşık olmadığı zaman daha rahat verebiliyor. Rahat verildiği zaman da alan da isteğe bağlı veren de isteğe bağlı olduğunda başarılı.” (Ö4).

Katılımcılardan Ö1, “üniversite ve lise sınavlarında kazandırma oranı nedeniyle özel kurumlarda kaliteli eğitim” verildiğini şu sözleriyle betimlemiştir;

“Eğitimin kalitesi bence niteliği gayet yerli yerinde çünkü dediğim gibi işin ucunda, yani sen eğitimi düzgün vermezsen kimse seni tercih etmez ki. Bu iş sonuçta bir müşteri ilişkisi gibi de yani senin özel eğitim kurumunun üniversite kazandırma oranı veya liseye kazandırma oranı düşükse sana kimse gelmez mecbur iyi olmak zorunda ve birçoğu da.” (Ö1).

Diğer yandan sınav başarısı etmeninin tek başına özel kurumların kaliteli eğitim verdiği varsayımını doğrulamadığını ve öğrencinin eğitsel gelişimi yönünden kaliteli eğitim vermediğini yönetici MBY1 şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Onun dışında u öğrencinin diğer gelişim alanlarında eğitim anlamında katkı sunduğunu düşünmüyorum.” (MBY1).

Bununla birlikte katılımcı Ö21, özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin o kurumlarda kendilerini mesleki olarak sürekli geliştirmeleri nedeniyle nitelikli eğitim verildiğini şu görüşüyle ifade etmiştir;

“Özel öğretim kurumunda hiç çalışmadım. Hani orada nasıl bir eğitim metodu uyguladıklarını bilmiyorum ama ben kendim öğrencilik yıllarımda özel öğretim dediğimiz dershanelere katıldığımda şunu gördüm, hani sürekli kendilerini güncelleme istegindeler. Çünkü bu işi maddiyat karşılığında yapıyorlar ve bir öğrenciye bir nevi müşteri gözüyle baktıkları için hep sürekli kendilerini güncelliyorlar. Müşteriyi memnun etmek amacıyla da eğitim programında hep ileri seviyede olmaya, Milli eğitimin programına yetişebilme gayreti içerisinde. Bu yüzden bu da öğrencinin daha doğrusu katılımcının faydasına oluyor.” (Ö21).

“Sınıf mevcudu ve öğrenme kalitesi” üst teması bağlamındaki bulgular değerlendirildiğinde öğrenme ortamının nitelikli eğitimde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ortamına ilişkin elde edilen bulgular ele alındığında iki yönlü bir perspektif sunduğu belirlenmiştir. *“Sınıf mevcutlarının azlığı nedeniyle kaliteli”* (n=2; Ö2, Ö22) ile *“birebir ilgi ve eğitim nedeniyle kaliteli”* (n =1; Ö10) alt temalarının öğrenme ortamının elverişli olduğu küçük sınıflarda ve öğretmenlerin öğrencileri yakından takip edebilme olanağı bulunması sayesinde eğitim-öğretim sürecinin bireyselleştirme boyutunun artmasını sağladığı söylenebilir. Buna karşılık *“Öğretmen niteliği ve eğitim kalitesi”* üst teması kapsamında *“nitelikleri düşük öğretmen kadroları nedeniyle kalite düşük”* (n =1; Ö26), *“şişirme notlar ve ucuz iş gücü nedeniyle çok kaliteli değil”* (n =1; MY5) ile *“Çalışma koşulları ve hizmet kalitesi”* üst teması bağlamında *“ucuz iş gücü ve yoğun iş yükü nedeniyle kalite düşük”* (n =1; Ö16) alt temaları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenin niteliği ile çalışma koşulları bozulduğunda katılımcıların eğitimde kalite algılarının olumsuz yöne evrildiği sonucuna ulaştırmıştır. Bununla birlikte *“gösterilen ilgi ve yaygınlık nedeniyle kaliteli”* (n=1; Ö6) alt temasıyla özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesinin, kurumda verilen eğitim hizmetinin özenli bir şekilde yapılması ve veliye gösterilen yakın ilgi ve erişilebilirlik ile ilintili olduğu ve bu durumun eğitimin kalitesine ilişkin algıyı yukarı taşıdığı değerlendirilmektedir.

Katılımcılar Ö2 ve Ö22, “sınıf mevcutlarının az olması nedeniyle özel kurumlarda eğitimin kaliteli olduğunu şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Özel öğretim, özel öğretim kurumlarında hani kalite yönünden çok aşağı olduğunu düşünmüyorum. Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki okullarda da kalite yüksek fakat orada daha az yani sınıf mevcudu az olduğu için öğrencilerle her öğrenci ile ilgi konusunda daha yüksek olduğunu düşünüyorum. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yani 40 kişilik sınıflar, 50 kişilik sınıflar yani öğrencilerle tek tek ilgilenemiyoruz ama özel okullarda öğretmenlerin eeee bence öğrencilere olan ilgileri daha fazla olabilir.” (Ö2),

“Özel okullarda sadece dediğim gibi az sayıda çocuk olması dolayısıyla daha fazla zaman ayrılıyor.” (Ö22).

Bununla birlikte tabloda daha seyrek ifade edilen ancak özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesini etkileyen diğer bazı bulgulara ilişkin katılımcı Ö10, özel öğretim kurumlarında öğrenciye gösterilen ilgi ve birebir eğitim nedeniyle nitelikli eğitim verildiğini şu düşüncesiyle betimlemiştir;

“Kesinlikle kaliteli buluyorum. Yine kendi çocuğumdan buna örnek vererek söyleyebilirim. Eee öğrencim hem de kızım aynı zamanda birebir eğitiminden faydalanması söz konusu. Anlayamadığı konularda birebir öğrenci işte öğretmenle etüt yapma şansına söz sahip. Haliyle bu onun yapmış olduğu çalışmaların artmasını daha iyi sonuçlar almasını sağlıyor.” (Ö10).

Bir kurumda öğretmenin niteliği ile eğitimin kalitesi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu bağlamda katılımcı Ö26, özel kurumlarda niteliği düşük öğretmen kadrosu nedeniyle eğitim kalitesinin düşük olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Özel eğitim kurumlarının kalitesi noktasında ben çok da kaliteli eğitim verdiği noktasında benim şüphelerim var. Çünkü özel eğitim kurumlarında eğitimcilere baktığımız zaman eğitimcilere baktığımız zaman, ya mesleki yaşama öğretmen olarak atanamayan ya da öğretmenliğin son aşamasında emekliliği gelmiş öğretmen arkadaşlarımızın ya da öğretmen adayı arkadaşlarımızın çalıştığı görülüyor büyük oranda. Bu noktada en verimli olduğu dönemi geride bırakmış ya da mesleki olgunluğa erişememiş arkadaşlarımız bu okullarda eğitim faaliyetleri sürdürüyor. Bu noktada çok da nitelikli bir eğitim faaliyeti yürüttüklerini düşünmüyorum.” (Ö26).

Yönetici MY5 ise özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesinin düşük olmasını, öğrencilere verilen şişirme notlar ile ucuz iş gücünden kaynaklandığını şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Belirttim. Çok kaliteli olduğunu düşünmüyorum. Şişirme notlar ucuz iş gücüyle halletmeye çalışan bir kadroyla devam etmeye çalışıyorlar. Onlarda da gerçekten hani şey de var. Beklenti de çok yüksek, başarılı da olsa alanında iyi de olsa gittiği zaman ciddi beklentiler var. Çalışma saatleri olarak ciddi beklentiler var. Çalışma saatinin dışında işte velilerle görüşmelerle vesaireler ile çok farklı. Yani gerçekten hani beklenti çok yüksek oluyor. Burada mesela bir okulda şunu duydum ben. Ee eve gittikten sonra öğretmenden beklenti şu. Oturacak. Dakika dakika gününü nasıl değerlendirdiyse akşam rapor hazırlayacak. Bu bile bir eziyettir yani bir baskıdır öğretmene yani. Ne yapıyor? Öğretmenin de motivasyonunu kırıyor bu. O da eşittir sonuç ne doğuyor? Kalite düşüyor, motivasyonu kırılan öğretmen ne yapacak?” (MY5),

Bununla birlikte katılımcı Ö16’nın benzer bir şekilde ucuz iş gücünün ve yoğun iş yükünün özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesini düşürdüğü şu görüşüyle betimlenmiştir;

“Oradaki öğretmen arkadaşlar da işini iyi yapmaya çalışıyorlar mutlaka. Fakat orada çok baskı var yani oranın idarecileri öğrenciye nasıl o para olarak bakıyorlarsa öğretmene de daha az para verebilmek için onları bir köle gibi çalıştırıyorlar. Ha bunların büyük sıkıntıları var. Akşam gece sekize dokuza kadar süren toplantılar, zorunlu veli görüşmeleri, işte saat onda velilerinize online bağlanacaksınız. Bugün ne işlediyseniz tek tek anlatacaksınız gibi köleleştirilmiş bir düzen var, çok da az para veriyorlar. Bence onlar da üzerindeki baskıyı gördükleri zaman işlerini tam anlamıyla yapmak istemiyorlar. Kendilerini öğretmen olarak hissetmiyorlar. Kendilerini bir köle olarak hissediyorlar.” (Ö16).

Diğer yandan katılımcı Ö6, öğrenci ve veliye gösterilen ilgi ve kurumsal erişilebilirlik nedeniyle özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur;

“Verimlidir mutlaka herhalde, çünkü hiç özel eğitim kurumuna çocuk göndermedim açıkçası. Bilmiyorum o öyle yerlerde de hani çalışmadım. Mutlaka insanlar ilgi gösteriyor günümüzde de çok yaygın zaten. Demek ki bir verim alıyorlar.” (Ö6).

Bulgular incelendiğinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre özel öğretim kurumlarında eğitim kalitesinin bölgesel farklılıklara ve kurumların bulunduğu yerel koşullara göre değişkenlik gösterebildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda *“Kastamonu ilinde kaliteli değil”* (n=1; MY1) ve *“küçük şehirlerdeki özel öğretim kurumlarının kalitesi düşük”* (n=1; Ö12) alt temaları, özel öğretim kurumlarındaki eğitim kalitesinin yereldeki öğretmen arzı, kurumların denetim durumu ve kurumun bulunduğu yerel şartlarla yakından ilintili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte *“imkânlar dışında ilkokul düzeyinde devlet okullarından kalite farkı yok”* (n=1; Ö9) alt teması da okul kademelerine göre eğitimde kalite algısının değişebildiğini ve özellikle temel eğitim düzeyinde devlet okullarıyla özel öğretim kurumları arasında eğitim kalitesi bağlamında farkın daraldığı sonucuna ulaştırmaktadır.

Katılımcı MY1, özel öğretim kurumlarının Kastamonu ilinde kaliteli olmadığını şu sözleriyle ifade etmiştir;

“İlimiz için konuşursak, olduğunu düşünmüyorum tam anlamıyla. Bir alanda belki iyi oluyor ama diğer alanlarda bence şu şey değil, yani kaliteli değil. Öyle görüyorum yani.” (MY1).

Katılımcı MY1 ile benzer bir görüşü ifade eden katılımcı Ö12 ise küçük şehirlerde bulunan özel öğretim kurumlarında eğitim kalitesinin düşük olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Şimdi ben birçok özel okul gördüm. Yani bir İstanbul'da TED koleji ile ya da işte bir belki de farklı işte birçok kolej var. Onlarla küçük şehirdeki özel okulları karşılaştırmak bile çok saçma. Çünkü eğitim sistemleri tamamen farklı. Buradaki küçük şehirdeki kayıt olayı neye ve kime göre kaliteli? Yani benim için buradakilerin hiçbiri kaliteli değil işin açıkçası. Öğretmen kaliteli olabilir ama yönetimin ilk önce kaliteli olması gerekiyor. Öğretmenin istediği şeyi öğretmene sunabilmesi gerekiyor. Siz öğretmene bir şey sunamazsanız Öğretmen istediği kadar kaliteli olsun. Hiçbir şekilde hiçbir şey yapamazsın.” (Ö12).

Katılımcı Ö9 ise sunulan olanaklar haricinde özel öğretim kurumlarındaki eğitim kalitesinin devlet okullarından bir farkı bulunmadığını şu görüşüyle ortaya koymuştur;

“Ha ilkokul seviyesinde düşünürsek yine her şey öğretmende bitiyor. Yani hani özel okul deyip de hani öyle çok bariz ben hani bir sınıf öğretmeni olarak düşündüğümde çok fazla bir şeyin farkının olacağını düşünmüyorum açıkçası. Sadece hani okul imkanları olarak daha farklılıklar olabilir.” (Ö9).

Tabloya göre bulgular arası ilişkiler bağlamında *“Beklenti ve Gerçeklik uçurumu”* ile *“Bireysel ve Öğretmen etkisine bağlı kalite değişkenliği”* üst temaları eğitimde nitelik kapsamında birlikte değerlendirildiğinde *“Veli beklentileri ve kurumsal vaatlerin gerçeklerle uyuşmaması nedeniyle kalite düşük”* ($n = 1$; Ö13) alt temasının özel öğretim kurumlarının öğrenci çekmek için uyguladıkları pazarlama söyleminin sınıf içerisinde elde edilen eğitim-öğretim deneyimleri ile örtüşmediğini ve velilerin beklentilerini karşılamadığını ortaya koymaktadır. *“Öğrencinin isteği, gayreti ve öğretmen faktörü sonucu kurumdan kuruma kalitede değişkenlik”* ($n = 1$; Ö20) alt teması ele alındığında eğitimde kalite algısının yalnızca kurumsal kaynaklı değerlendirilemeyeceğini aynı zamanda öğrenci ve öğretmen etkileşimi ile de yakından ilintili olduğunu göstermektedir. *“Fikrim yok”* ($n = 1$; M2) alt teması ise katılımcı M2’nin özel öğretim kurumlarındaki eğitim kalitesine ilişkin herhangi bir gözlemi bulunmadığını ve bilgi akışının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Katılımcı Ö13, özel öğretim kurumlarıyla ilgili olarak veli beklentileri ile kurumların sundukları vaatlerin örtüşmediğini şu görüşüyle dile getirmiştir;

“Beklentilerle gerçeklerin çok farklı olduğunu düşünüyorum. Vaat edilenlerle gerçeklerin de çok farklı olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden de eğitim kalitesinin düşük olduğunu... düşünüyorum.” (Ö13).

Diğer yandan katılımcı Ö20 ise eğitimin kalitesinde öğrenci isteği ve gayreti ile öğretmen faktörünün önemli bir rol oynadığını ve bu etkenler nedeniyle özel öğretim kurumlarında eğitimin kalitesinde kurumdan kuruma değişkenlik gösterdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Eee birçok şeyin öğrencide bittiği gibi öğrencinin alma isteği, velinin bu konudaki çocuğuna yaklaşımında olduğu gibi. Yani özel okulda da olsa devlet okulunda da olsa bir e yani asıl önemli olan etmenler var. Öğrencinin isteği ve gayreti. Hani alabilen öğrenci olması. O yüzden özel okullardaki eğitimin kalitesi tartışılır diye düşünüyorum ama birebirde bir şey de söyleyemiyorum, iyi değildir de diyemiyorum çünkü o öğretmenine göre de değişir işte.” (Ö20).

Katılımcı yönetici M1 ise özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesi konusunda herhangi bir bilgi sahibi olmadığını şu düşüncesiyle ortaya koymuştur;

“Az önce hani öyle bir gözlemimi söyledim ama bu kaliteyle ilgili pek bir gözlemim yok. Bununla ilgili bir cümle kurmayayım çünkü...Hizmet almadım. Herhangi bir...Şeyine de şahit olmadım.” (M1).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, özel öğretim kurumlarında “kalite” algısının kurumsallaşma ve standartlaşma, öğretmenlerin niteliği ve sahip oldukları çalışma koşulları, öğrenme ortamının öğrenci için bireyselleştirilmesi ile sınav ve yerleştirme başarısı gibi ölçülebilir çıktılar etrafında birleştiğini göstermektedir. Katılımcılar tarafından en sık dile getirilmiş olan “*eğitim kalitesinde kurumdan kuruma değişkenlik*” etkeninin orta sıklıkta ve seyrek dile getirilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde *küçük sınıf, birebir ilgi, güncel programlar, kurumsallaşma* gibi kaliteyi yükselten etkenlerle “*zayıf kurumsallık, düşük öğretmen niteliği, şişirme not, yoğun iş yükü, bölgesel dinamiklerden doğan farklar*” gibi kaliteyi düşüren etmenlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Sonuç olarak özel öğretim kurumlarında eğitim kalitesinin bağlamsal koşullara bağlı olduğu, kurum ve yereldeki koşullar güçlendikçe kalitenin görünür biçimde arttığını, kurumsal ve yerel koşullar zayıfladıkça da eğitimde niteliğin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Ekonomisi Bağlamında Gölge Eğitim Faaliyetlerine Hane Halkı Olarak Yaptıkları Harcamalar Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak yaptıkları harcamalara ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Bulgulara tablolar halinde ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Tablo 47: Gölge Eğitim Faaliyetlerine Hane Halkı Olarak Yapılan Harcamalara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Harcama durumu	Herhangi bir harcama yapmıyorum	9	MY3, MY6, MY10, Ö4, Ö8, Ö9, Ö22, Ö24, Ö25
	Harcama yapmaktayım	2	MY8, Ö20
	Yüksek meblağlarda harcama yapmaktayım	1	MY7
Özel kulüp harcamaları	Özel okullar bünyesindeki ücretli kulüp faaliyetleri	1	MY1
Sanatsal ve sportif kurs harcamaları	Sportif kurslar (Yüzme, Tenis, Voleybol) için harcama yapılıyor	5	MBY1, MY1, MY11, Ö7, Ö16
	Sanatsal (Enstrüman çalma) kurslar için harcama yapmaktayım	3	MY4, MY11, Ö7
Özel kurs harcamaları	Özel kurs için harcama yaptım	8	M2, MY9, Ö1, Ö2, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16
	Özel Dil kursu için harcama yapmaktayım	4	MBY1, MY5, Ö13, Ö23
Özel ders harcamaları	Evde kayıt dışı özel ders için harcama yapmaktayım	11	M1, M2, MY2, MY4, MY5, Ö2, Ö6, Ö11, Ö13, Ö18, Ö19
Çevrim içi eğitim harcamaları	Çevrim içi Dil kursu için harcama yapmaktayım	2	Ö3, Ö26

Çevrim içi özel kurs için harcama yapmaktayım	1	Ö21
Çevrim içi eğitime harcama yapmaktayım	1	Ö15
Çevrim içi ortamda deneme sınavları için harcama yapmaktayım	1	Ö5

Tablo 47’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak yapılan harcamalara ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, hane düzeyindeki gölge eğitim harcamalarının iki uçta yoğunlaştığını göstermektedir. Bir uçta en sık yinelenen evde kayıt dışı özel ders ($n = 11$) ve kurumsal özel kurs yönelimi ($n = 8$), diğer uçta ise “herhangi bir harcama yapmıyorum” ifadesi ($n = 9$) yer almaktadır. Bu durum, gölge eğitim tercihlerinde ekonomik olanaklar ile sınav odaklı beklentilerin etkili olduğuna işaret etmektedir. Orta düzeyde ulaşılan bulgular arasında sportif kurslar (yüzme/tenis/voleybol; $n = 5$) ve enstrüman dersleri ($n = 3$) bulunmaktadır. Bu alt temaların çoğunlukla akademik odağı tamamlayan seçenekler olarak değerlendirilmektedir. Özel dil kursu ($n = 4$) kurumsal kurs yöneliminin belirgin bir alt kolu olarak ayrışırken, çevrim içi seçenekler olan dil kursu ($n = 2$), çevrim içi özel kurs ($n = 1$), genel çevrim içi eğitim ($n = 1$) ve deneme sınavları ($n = 1$) seyrek ve tamamlayıcı alt temalar olarak belirginleşmektedir. Bu bulguları en düşük frekans sıklığında olan özel okullar bünyesindeki ücretli kulüpler ($n = 1$) ile yüksek meblağlarda yapılan harcamalar ($n = 1$) izlemektedir. Katılımcı görüşlerine göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde harcama tercihlerinin baskın biçimde ev içi bire bir destek ve yüz yüze kurs ekseninde toplandığını; buna karşılık harcama yapmama ve çevrim içi/ kültür-spor seçeneklerinin daha sınırlı bir yer tuttuğunu ve tamamlayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir.

Örneğin gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak “*Herhangi bir harcama yapmıyorum*” diyen yönetici ve öğretmen görüşleri;

“*Şimdi bizim öğrenciler zaten çocuklar özel okulda olduğu için hani u ek kurslar ve dersler filan biz şu ana kadar okul dışında çok büyük bir harcama yapmadık açıkçası. Hani belki*

LGS sınavı döneminde belki olabilir ama şu aşamada bizim tabi ki okula ödemelerimiz oluyor ama bunun dışında okul dışında öyle okulun kendi rutin eğitim öğretim faaliyetleri dışında herhangi bir ödememiz olmuyor.” (MY3),

“Yok, biz yapmıyoruz. Benim ıı yani hiç yapmadım öyle diyeyim. Hı, yani çok ciddi bir paranın döndüğünü, kayıt içi ve kayıt dışı olarak işte okuyoruz haberlerde ya da çeşitli araştırmalarda. Dolayısıyla ıı yani inşallah harcanan paralar ra karşı gelen geribildirimler o parayı karşılıyordur diyeyim. Ne diyeyim? Çünkü yani gerçekten özellikle bazı derslerde iş çıkırından çıkmış durumda. Tırnak içerisinde diyorum. Çok ciddi paralar konuşuluyor saati şu kadar saati bu kadar vesaire yani inşallah o verilen paranın karşılığını alıyordur veren insanlar yoksa yani çok ciddi bir maddi külfet.” (MY6),

“Yok hocam, ben herhangi bir şey yapmıyorum şu anda.” (Ö24) sözleriyle betimlenmiştir.

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak “*Harcama yapmaktayım*” diyen yönetici ve öğretmen görüşleri ise;

“Tabi ki. Teşekkür ederim bu soru için de. Bizler eğitimci olmanın yanında aynı zamanda biz de veliyiz. Bireyiz toplumsal anlamda. Benim de çocuklarım var. Yani bunun bir kısmı belki bizden veli, eğitimci olduğumuz halde velilerden bir kısmı çocuklarımızın durumundan, bir kısmı da yine eğitim politikalarından ve okul ortamlarından kaynaklandığı için bizler de ihtiyaç hissediyoruz. Çocuklarımıza imkanlarımız ölçüsünde destek eğitimi aldirmaya çalışıyoruz. Buna bütçemizin elverdiği kadar harcama için pay ayırmaya çalışıyoruz.” (MY8),

“Yapmaktayım. Yaptım evet. Hani ... eğer ki bir veli çocuğunun performansına, kapasitesine güveniyorsa ama var olan mevcut durumun kapasitesinin altında olduğunu da biliyorsa o kapasiteye taşıyacak her yolu yapmalıdır diye düşünüyorum. Çocuğu için geleceği için.” (Ö20) sözleriyle betimlenmiştir.

Bununla birlikte katılımcı yönetici ve öğretmenler, gölge eğitim şemsiyesi altında sanatsal ve sportif kurslara da harcamalarda bulunduklarını, bu harcamaların büyük bir kısmının

“Yüzme/Tenis/Voleybol gibi sportif kurslar” ekseninde yapıldığını şu görüşleriyle betimlemişlerdir;

“Çocuklarım küçük. Bu anlamda çok fazla daha çok yaptığım harcamalar, sosyal ve kültürel yöndeki harcamalar oluşturuyor. Çocuğu basketbol kursuna gönderiyorum, yüzme kursuna gönderiyorum. Yani sosyal ve kültürel anlamda gelişmesini sağlıyorum.” (MBY1),

“Tabii çocuğum ben benim de 8 yaşında bir kızım var. Zaten özel okula gidiyor kendisi. Mücbir sebeplerden diyelim ben de çalıştığım için çıkış saatleri uymadı ve en doğru yol böyleydi. Tabi ki oraya bir harcama yapıyoruz. Yüklüce bir harcama yapıyoruz. Bir de bir spor faaliyetine katılıyor, yüzme yapıyor.” (MY11),

“Harcama yapmaktayım. Ben sadece şöyle söyleyeyim. ...Eee öğretmenlikten değil mesela bizim gölge eğitim faaliyetleri altında düşündüğümüz her şeyi yani çocuğumun dedesi, dedeleri yapıyor yani. Onlar üstlenmiş vaziyetler. Bize dediler ki bana dedikleri "Sen bir karışma bu bizim görevimiz" ve her türlü ne istiyorsan, kurstur, ders dışı faaliyettir, yüzmedir, tenistir, voleyboldur, özel kurslara hepsi dedeleri tarafından, babaanneleri işte neneleri onlar karşılıyor. O yüzden hani ben cebimden ekstra bir para harcamıyorum. Harcayacak olsam bir öğretmen olarak çok zorlanırım, çok zorlanırım yani hani çünkü az para değil hiçbirisi mesela bir İngilizce kursu bugün 30-40.000 TL olduysa, 3-4 tane böyle farklı kursa gönderebileceğinizi ve çocuğun bunu talep ettiğini düşünün mümkün değil yani hani. Çok zorlanırsınız ama bu tamamen ailenin ekonomik şartlarının iyi olmasından kaynaklı, göndereceksin ya. İmkânın varsa çocuk neden zevk alıyorsa ona göndereceksin. Bir daha çocuk olmayacaklar.” (Ö16),

“Yapıyoruz, yapıyoruz. Bir yüzme kursu oluyor, harcama yapıyoruz.” (Ö7).

Katılımcı görüşlerine göre elde edilen diğer bir bulgu ise “Sanatsal kurslar (Enstrüman çalma) için yapılan harcamalar” oluşturmaktadır. Örneğin araştırmaya dahil olan katılımcılardan MY4 bu görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir;

“Yani 2 kızım özel okula gidiyor. Her ikisi de Piyano dersi alıyor, hani piyano dersi aldırıyorum. Bir de Din Kült, Kur'an dersi aldırıyorum. Yani şöyle hani ... bir özel dersin fiyatı şu an hani 150 ile 250 arasında falan değişiyor hani. Yani şu an tanıdık olduğu için 150'ye veriyor ama yani okula verdiğim para ciddi bir meblağ tutuyor. Yaklaşık 2 çocuğum için hani gelecek sene ödeyeceğim para yaklaşık 100.000 TL falan olacak. Bu hani OECD rakamlarına bakarsak yanlışlıyorsam hani Türkiye'deki harcamaların %7'si mi yani %5, %7 mi o civarda bir şey hatırlıyorum. Zaten bu tür harcamalara gidiyor yani dersane evet şey dersanelere falan giden şey harcamalar. İu ve birçok ailenin ya en az bir u ders aldığını düşünüyorum çoğu ailenin.” (MY4)

Diğer bir katılımcı öğretmen Ö7 ise bu alanda yaptığı harcamayı şu sözlerle betimlemiştir;

“Bir müzik ile ilgilenmek istiyor. Herhangi bir enstrüman istiyor. Onun için o kursa gitmesi için harcama yapıyoruz. Çünkü yetenek alanlarında yeterli değiliz.” (Ö7)

“Özel kurs harcamaları” tema başlığı altında “Özel kurs için harcama yaptım” görüşünü belirten bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşleri şu sözlerle betimlenmiştir;

“Şimdi ben kızım için böyle bir harcama yapmıştım. Pandemiden dolayı yapmıştım. Dokuzuncu sınıf Pandemide geçmişti. 10. sınıfa geçerken bir bölüm tercih etmesi gerekiyordu. O ara bir dershaneler açıldı. Oturduk konuştuk, bir bilinmeze doğru gittik ve sayısal tercihte bulunduk. Bu talep kızımdan geldi. Dedi ki: "Baba, ben böyle bir hizmet almak istiyorum" dedi. Dershaneye gönderdik. Yani kızım ile ilgili aldığımız hizmet buydu.” (M2),

“Şimdi devletin açtığı okullarda İYEP'tir, DYK'dır, oralara harcama biz yapmıyoruz. Hani bu yönden çok iyi, dediğim gibi. Yani devlet kurumunda yapılmıyor ama biz özel dershaneye gönderdiğimizde örnek veriyorum. Ben bu sene yeğenimi yazdırdım yedinci sınıfa çünkü okulun şeyi eksik, çocuk test çözmesini bilmiyor. Okuduğunu anlamasında sıkıntı var. Hani orada bir destek, öğrenciye destek olması için mecburen... dershaneye... Harcama yapılıyor yani.” (MY9),

“Benim bu sene 12. Sınıf giden çocuğum var. Sene başında işte bir dershaneye tabii ki özel eğitime verdik. 16.000 TL gibi bir ücret karşılığında erken eğitim indiriminden de yararlandım. Bu 16.000 TL benim şu anki gelirim yani bir aylık maaşımı bayağı geçiyor. Yani 16.000 TL ciddi bir rakam. Tabi bu yetmiyor, ekstra kitap da alıyoruz. Yani bu 20 bine belki 30 bine çıkıyor. Yani harcamalarda ciddi bir yekûn oluyor. Yani ben çift maaşlı bir öğretmen olduğum halde bu harcama beni biraz ya sarsıyor demeyeyim de bayağı yani önemsenmeyecek bir miktar da değil bence.” (Ö1),

“Yapmaktayım çünkü kendi kızımı özel eğitime, kursuna gönderiyorum burada üniversiteye hazırlık anlamında oraya kursa gönderiyorum. Tabi bu bir maddi bir külfet oluşturuyor ama eğitimde maalesef bir şekilde maddi anlamda da olsa o ödünü vermemiz gerekiyor ki karşılığını alabilirsiniz.” (Ö10).

Diğer yandan “Özel kurs harcamaları” kapsamında “Özel Dil kursu için harcama yapmaktayım” diyen MBY1, bu konudaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir;

“Dil kursuna gönderdim bir de bu yıl onu da yine açıkçası hani dersane olarak saydığımız için bir miktar harcama yaptığımız doğrudur.” (MBY1),

Katılımcı Ö23, özel Dil kursları için harcama yaptığı şu sözlerle betimlenmiştir;

“Evet yapmaktayız. İngilizce eğitim aldırmaya çalışıyoruz. Yeterli olmadığını düşünüyoruz. Daha doğrusu daha çok konuşma amaçlı yani bu da bayağı iyi bir meblağ oluyor.” (Ö23),

Katılımcı yönetici MY5’in ise Dil kurslarına yapmış olduğu harcamalar şu sözlerle betimlenmiştir;

“Evet, zaman zaman ihtiyaç hissediyorum. Evet, yani bu yıl için herhangi bir harcamam yok ama dil kursu aldırđım oldu.” (MY5).

Katılımcı görüşlerine göre elde edilen diğer bir bulgu da gölge eğitim faaliyetlerine yapılan hane halkı harcamalarının önemli bir bölümünü oluşturan “Özel ders harcamaları” tema başlığı altında belirtilen “Evde kayıt dışı özel ders için harcama yapmaktayım” alt teması

oluşturmaktadır. “Evde kayıt dışı özel ders için harcama yapmaktayım” görüşünü belirten bazı okul yöneticileri ve öğretmenler, bu konudaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir;

“Birkaç defa da eve tanındık, emin olduğumuz öğretmen arkadaşlarımızdan hizmet aldık. Bu şekilde.” (M2),

“Özel ders aldırduğım oldu. Bunun temel nedeni de benim çocuğum bireysel eğitimde daha iyi öğrendiği için, eksiklerini daha iyi kapattığı için, onun için hani aldırduğım oldu. Evet, ha bu çok ekstra yük getiriyor tabii ki yani. Yine mecburen düşüneceğim çünkü hani okulda eğer eksiği varsa bu çocuğun okulda benim bireysel talep edip tamamlama imkânım olmadığına göre bunu mecburen dışarıdan takviyeyle tamamlamak zorundayım özellikle sınav döneminde.” (MY5),

“Benim çocuğum şu anda 12. sınıfta ve üniversite sınavına malum hazırlanıyor. Bununla ilgili tabii ki geçen sene dersane geç... 11. sınıfta dershaneye göndermedim ama özel dersler aldırılmıştı. Bununla ilgili tabii ki bir ekonomik sonuçta bir götürüsü oldu.” (Ö2),

“Evet, maalesef yani kızım yedinci sınıfa gidiyor. Haliyle de özel derslere başladık şimdi. Özel derse başladığımız için ister istemez bir maddi gideri oluyor bunun. Eee az önce dediğim gibi hocam bir yarış olduğu için artık eğitimde veliler de bu yarışa kendisini sokmuş durumda. Hani çocuğuma nasıl daha faydalı olabilirim, nasıl çocuğumu daha ileriye götürebilirim, eksiğini tamamlayabilirim, biz bunun şeyindeyiz açıkçası hani dershaneye mi göndersek bir öğretmen mi tutsak, kurslara mı göndersek, açıkçası çocuklara da hani bu konuda acıyorum. Eee çocukluğunu yaşayamıyorlar belki. O kurstan o kursa oradan oraya bir koşuşturmaca içindeler. Ama kesinlikle velilere maddi olarak bir külfeti oluyor.” (Ö6),

“Özel ders de çocuğum alıyor. Bana ağır geliyor, ama eee birçok konuda devlet kurumlarının okullarında eksik olduğunu düşündüğüm noktalarda eee gölge eğitim faaliyetlerine başvurmak zorunda olduğumu düşünüyorum. Her ne kadar istemesem de.” (Ö13).

Gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak yapılan diğer bir alternatif harcama ise “Çevrim içi eğitime yapılan harcamalar” oluşturmaktadır. Bu kapsamda katılımcı öğretmenler Ö3 ve Ö26 “Çevrim içi Dil eğitimi için harcama yapmaktayım” görüşünü şu sözlerle ifade etmişlerdir;

“İş şu an için evet yapıyorum. Üniversitedeki oğlum, ... ne diyorlar? Çevrim içi olarak yabancı dil üzerinden ders alıyor.” (Ö3),

“Evet şu şekilde, çevrim içi ortamda İngilizce eğitimi aldırılmaktayız küçük çocuklarımıza. Dilin önemli olduğunu düşünüyoruz ve bu noktada hani küçük yaştan itibaren belli bir seviyeye ulaşması noktasında çevrim içi bir eğitim faaliyetinden yararlandırıyoruz. Tabii bütçe olarak ekonomik düzeyin yani bir devlet memuru ortalaması düşünülürse bu yüksek olduğunu düşünüyoruz tabi, evet.” (Ö26).

Bununla birlikte çevrim içi alanda eğitime yapılan harcamaları oluşturan diğer bir alan ise “Çevrim içi özel kurs için harcama yapmaktayım” alt teması oluşturmaktadır. Bu bağlamda harcama yapan katılımcı Ö21’in görüşü şu sözlerle betimlenmiştir;

“Evet, benim eşim dershaneye gidiyor. Uzaktan eğitim yöntemiyle dershaneye başladı. Derslerine oradan devam ediyor. Yani benim harcamam o yönde. KPSS sürecinde çalışıyor ve KPSS için de online eğitimle dershaneye kayıtlı.” (Ö21).

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde formal eğitimin ve eğitim sistemindeki aksaklıklar nedeniyle hane halkları tarafından gölge eğitime önemli harcamaların yapıldığı söylenebilir.

4.8. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Gölge Eğitime İlişkin Bulundukları Eğitim Bölgesi İçerisindeki Etkisi ve Payı Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin bulundukları eğitim bölgesi içerisindeki etkisi ve payı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgulara tablolar halinde ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Tablo 48: Gölge Eğitimin Eğitim Bölgesi İçindeki Etkisi ve Payı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Eğitim bölgesi içindeki etkisi ve payı	Eğitim bölgesi içinde etkisi ve payı yüksek	8	M1, MBY1, MY3, MY6, MY8, MY11, Ö2, Ö9
	Eğitim bölgesi içinde payı yüksek	7	Ö3, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö19, Ö24
	Eğitim bölgesi içinde payı düşük	4	Ö4, Ö6, Ö21, Ö22
	Eğitim bölgesi içinde etkisi olumlu ve payı yüksek	2	Ö16, Ö26
	Payı yüksek, etkisi bireye göre değişir	2	Ö1, Ö25
	Köy okulu olduğu için eğitim bölgesindeki payı düşük	2	MY9, Ö20
	Eğitim bölgesi içinde etkisi ve payı düşük	2	Ö10, Ö13
	Eğitim bölgesi içinde payı bulunmamaktadır	1	Ö23
	Eğitim bölgesi ve kurum içinde payı düşük	1	Ö18
	Eğitim bölgesi içinde payı artıyor	1	Ö7
	Eğitim bölgesi içinde payı orta düzeyde	1	Ö5
	Kurum içindeki etkisi olumlu ve payı var	1	MY10
	Eğitim bölgesi içinde payı yüksek	1	MY7
	Eğitim bölgesi içinde payı var	1	MY5
	Kurumdan kuruma, bölgeden bölgeye etkisi ve payı değişir	1	MY4

Kurum içindeki etkisi ve payı yüksek	1	MY2
Eğitim bölgesi içinde payı yüksek ancak etkisi olumsuz	1	MY1
Özel gölge eğitim faaliyetlerinin etkisi olumsuz	1	MY1
DYK ve kulüp faaliyetlerinin etkisi olumlu	1	MY1
Kurum içindeki payı düşük	1	M2
Etkisi olumlu	1	M2
Kurum içindeki etkisi ve payı düşük	1	M1

Tablo 48’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgesi içerisindeki etkisi ve payına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, “*Eğitim bölgesi içindeki etkisi ve payı*” teması altında farklı alt temaların farklı tekrar düzeylerinde görünür olduğunu göstermektedir. En sık vurgulanan alt temalar, gölge eğitimin eğitim bölgesi içinde etkisinin ve payının yüksek olduğu yönündeki değerlendirmelerdir ($n=8$) ve bunu yine benzer biçimde “*eğitim bölgesi içinde payı yüksek*” ifadesi izlemektedir ($n=7$). Bu iki alt tema birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bölümünün gölge eğitimi bölge düzeyinde yaygın ve görünür bir uygulama olarak tanımladığı anlaşılmaktadır.

Daha az sıklıkla dile getirilen ancak yine dikkat çeken alt temalar arasında “*eğitim bölgesi içinde payı düşük*” ($n=4$) ve “*etkisi olumlu ve payı yüksek*” ($n=2$) bulunmaktadır. Bu ifadeler, bazı okullarda gölge eğitime katılımın daha sınırlı seyrettiğini; buna karşılık bazı durumlarda yalnızca yaygınlığın değil, etkisinin de olumlu biçimde belirtildiğini göstermektedir.

Benzer sıklıkta tekrar edilen bir diğer alt tema “*payı yüksek, etkisi bireye göre değişir*” ($n=2$) kodudur. Bu ifade, gölge eğitimin bölgede yaygın olarak var olmasına rağmen sonuçlarının her öğrenci için aynı biçimde deneyimlenmediğine işaret etmektedir. Yani gölge eğitim, katılımcıların gözünde tek tip sonuç üreten bir uygulama olarak değil, bireysel yararlanma düzeyiyle koşullanan bir süreç olarak konumlanmaktadır.

Yerleşim bağlamına gönderme yapan “*köy okulu olduğu için eğitim bölgesindeki payı düşük*” (n=2) kodu, gölge eğitimin yaygınlığına ilişkin görüşlerin mekânsal olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu vurgu, köy/merkez ayrımının gölge eğitime erişimde belirleyici olduğu, dolayısıyla bölgesel ve sosyoekonomik bağlamın gölge eğitimin yaygınlığıyla yakından ilişkili görüldüğü yönündeki durumu desteklemektedir.

Daha düşük sıklıkta dile getirilen alt temalar arasında “*eğitim bölgesi içinde etkisi ve payı düşük*” (n=2) ve “*eğitim bölgesi içinde payı bulunmamaktadır*” (n=1) yer almaktadır. Bu ifadeler, bazı ortamlarda gölge eğitimin görünürlüğünün çok sınırlı ya da yok denecek düzeyde algılandığını ortaya koymaktadır.

Tekil olarak ifade edilen diğer alt temalar arasında “*eğitim bölgesi ve kurum içinde payı düşük*” (n=1), “*eğitim bölgesi içinde payı artıyor*” (n=1) ve “*eğitim bölgesi içinde payı orta düzeyde*” (n=1) yer almaktadır. Bu kodlar, bazı katılımcıların gölge eğitimi dinamik ve değişim halinde bir olgu olarak gördüğüne, katılımın sabit değil zaman içinde artan ya da orta düzeyde seyreden bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Kurumsal ölçekteki değerlendirmelerde ise “*kurum içinde etkisi olumlu ve payı var*” (n=1), “*kurum içinde payı düşük*” (n=1), “*kurum içinde etkisi ve payı düşük*” (n=1) ve “*kurum içinde etkisi ve payı yüksek*” (n=1) gibi alt temalar görülmektedir. Bu alt temalar, gölge eğitimin yalnızca bölgesel ölçekte değil kurum içi düzeyde de farklılaşan bir uygulama olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, gölge eğitim bazı kurumlarda yapı içinde yerleşik ve olumlu karşılanan bir uygulama olarak görülürken, bazı kurumlarda sınırlı, düşük profilli ya da etkisi tartışmalı bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Ayrıca, tekil olarak geçen “*eğitim bölgesi içinde payı yüksek ancak etkisi olumsuz*” (n=1) ve bunu izleyen “*özel gölge eğitim faaliyetlerinin etkisi olumsuz*” ile “*DYK ve kulüp faaliyetlerinin etkisi olumlu*” kodları, gölge eğitimin türüne göre niteliğin de ayrıştırıldığını göstermektedir. Burada özel kurs temelli gölge eğitim daha problemli bir uygulama olarak

ifade edilirken, DYK ve kulüp benzeri kurumsal/kamu destekli uygulamalar daha destekleyici ve fırsat açıcı olarak konumlandırılmaktadır.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, tekrar düzeyi en yüksek alt temaların gölge eğitimi eğitim bölgesi ölçeğinde “yaygın”, “yüksek paya sahip” ve “görünen” bir süreç olarak tanımladığını; bununla birlikte daha düşük sıklıkta ifade edilen görüşlerin, bu yaygınlığın her kurumda ve her öğrenci için aynı biçimde yaşanmadığını vurguladığını göstermektedir. Bu dağılım, gölge eğitimin katılımcılar tarafından hem yerleşik bir uygulama hem de bağlama duyarlı ve değişken bir süreç olarak kavramsallaştırıldığını ortaya koymaktadır.

Örneğin gölge eğitim faaliyetlerinin “*eğitim bölgesi içinde etkisi ve payı yüksek*” diyen bazı yönetici ve öğretmen görüşleri;

“Şimdi özellikle bu dershanelerin kapatılması sürecinde neredeyse faaliyet gösteren hiçbir kurum kalmamıştı. Sonra bu yavaş yavaş esnetildi, etüt merkezi adı altında esnetildi. Tabi özel derslerin bu sefer sayısı patladı. Özel derslere çok talep arttı. Özellikle Pandemi döneminde o uzaktan bile özel ders veren arkadaşlarımız oldu. Mesela ben Kastamonu için sınıf öğretmenlerinin özel ders verdiğini duymazdım. Çatır çatır parası olanlar evlerine özel ders sınıf öğretmeni, devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerine çocuklarının geri kalmasın diye tuttular. Ondan sonra ama son yıllarda çok fazlasıyla arttı. O kadar çok kurum açıldı ki dersane ve etüt merkezi açıldı ki etki düzeyi ve payı bu anlamda çok olduğunu düşünüyorum.” (MBY1),

“Ben etki düzeyinin üst düzeyde olduğunu, yani büyük başarı gösteren öğrencilerin birçoğunun gölge eğitim faaliyetlerinden faydalandığını ve bu başarılı öğretmenlerin de yıl belki bir yıl öncesinden rezerve edildiğini, artık öğretmenlerin de öğrenci seçtiğini, öğrencilerin de öğretmeni seçtiğini, özellikle üst düzey başarı grubunda özel öğretim, pardon, özel öğretim diyorum. Gölge eğitim faaliyetlerinin çok yaygın bir şey olduğunu düşünüyorum ben, ... etki düzeyi açısından.” (MY3),

“Yani duyduğumuz kadarıyla yaygın. Bir kere destekleme yetiştirme kurslarına katılım var. En azından başvuruyorlar. Katılım ilerleyen süreçte düşüyor. E şimdi 12. sınıf öğrencilerine okullar bazında baktığınız zaman 12. Sınıf öğrencisi ya destekleme yetiştirme kursuna gidiyor. Ya özel x eğitim kurumuna gidiyor ya özel ders alıyor. Bunlardan hiçbirini yapmayan öğrenci bulmanız çok zor. Dolayısıyla aslında her öğrenci ve özellikle sınav senesinde gölge eğitimin bir unsuru ile tanışıyor. Dolayısıyla bu yaygın. Ha kendi içerisindeki yaygınlık oranları nasıl dersiniz? Onu tabi çok bilemiyorum ama destekleme yetiştirme kurslarına katılım oranı fena değil, yüksek yani.” (MY6),

“Yani gölge eğitim faaliyetleri bulunduğumuz bölgede bence etkin olarak yapılmaktadır. Öğren... biz Kastamonu bölgesi olarak hani eğitim düzeyi yüksek bir bölgede yaşıyoruz aslında yani çocukların burada aslında okumak istediğini düşünüyorum ben, çünkü daha önceki çalıştığım okullarda ben YİBO'da da çalıştım. Hani ekonomik faaliyet olarak hayvancılık ve tarım, yani bunu yapıyor veliler ama çocuklarını okutmak istiyorlar belki kendileri hani bu hayatı yaşadıkları için belki çocuklarının da aynı hayatı yaşamayıp daha üst düzey bir meslek sahibi olabilmeleri belki onlar için de hani bir gurur kaynağı olacaktır. O yüzden velilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımını bu bölgemizde yeterli olarak görüyorum.” (Ö2),

“Özellikle bu sene daha yaygınlaştı. Okulumuzda hani Halk Eğitim müdürümüzün de katkılarıyla okulu müdürümüzün de katkılarıyla bizlerin de istekleri doğrultusunda daha yaygınlaştı ve bu sayede hani halk oyunları açıldı, jimnastik kursu açıldı. Geçen yıl yüzmeye götürdük çocukları hani bunlar çocukların yaşamlarında unutulmayacak şeyler. Okulumuzda hani özel eğitim alan öğrencilerimize verilen hizmetler de gayet güzel devam etmekte. Hani her şey olumlu bir şekilde hayatımıza, hayatımızda yer almakta.” (Ö9) sözleriyle betimlenmiştir.

Diğer yandan gölge eğitim faaliyetlerinin “Eğitim bölgesi içinde payı yüksek” diyen bazı öğretmen görüşleri ise;

“Evet, çok ciddi bir sektör haline geldiğini düşünüyorum. Yani baktığınız zaman bugün gölge eğitimi veren öğretim kurumları, sayıları arttı. En azından 7-8 tanesini sayabiliyoruz. Artı bu arkadaşların aynı zamanda birebir özel dersler verdiğini de biliyoruz. Yani büyük bir sektör haline geldi.” (Ö3),

“Evet yaygınlık durumu şu ana kadar benim bildiğim hani çocukların okul sonrası katıldığı jimnastik kursu, halk oyunları kursu var, drama kursu yine ben veriyorum. Onun dışında İYEP kursları var. Yani gayet yaygın olduğunu düşünüyorum. Hiç yok değil en azından.” (Ö8),

“Bence ... bence oldukça yaygındır. Her ne kadar dershanelerin kapatıldığı söylene de herkes biliyor ki bunları kapatmak, bir sınav olduğu müddetçe bunları kapatmak imkansızdır veya imkansıza yakındır. Ve bölgemde de eğitim ... gölge eğitim faaliyetleri oldukça yaygındır.” (Ö11),

“Hocam yaygın. Yaygın. Yani özel dersler, dershaneler veya işte söylediğimiz gibi hani okullarda kurslar. Online ücretli ya da ücretsiz sistemler yaygın bir şekilde kullanılıyor öğrenciler tarafından.” (Ö24) sözleriyle betimlenmiştir.

Bununla birlikte katılımcı öğretmenler, gölge eğitim faaliyetlerinin *eğitim bölgesi içinde payının düşük* olduğunu şu görüşleriyle betimlemişlerdir;

“Şimdi benim bulunduğum okula yakında yine çeşitlilik az. Hu, eğitim, eğitim konusunda çeşitlilik az olduğu için de kişi yönlendirmek de ya istemeyebiliyorlar. Burada payımız çok küçük, %10 diyorum, yani %15, %10 gibi. Çünkü yapabilecek sporlar çok kısıtlı. Oysa ki bulunduğum bölge tarih boyunca birçok sporun yapıldığı alanlardan bir tanesi. Bu, bunu uygulayabiliyor muyuz? Uygulayamıyoruz maalesef. Bu da bizim için kötü, olumsuz bir durum. Bence çok düşük.” (Ö4),

“Gölge eğitim faaliyetlerinin resmî kurumlarda olabildiğince yani ülke genelinde aynı sistemle devam ettirilmeye çalışıyor ama onlara ilaveten özel kurumlar babı, bazında baktığımızda daha zayıf noktada. Mesela daha gelişmiş şehirlere nispetle Samsun, Ankara,

İstanbul, Bursa gibi şehirlere nispetle derslane sayısı az, özel öğretmen sayısı az, özel ders imkânı daha düşük durumda. O yüzden bölge olarak düşündüğümüzde diğer gelişmiş illere nispetle daha zayıf konumdayız.” (Ö21),

“Akademik anlamda yok gibi. Yok.” (Ö22).

Katılımcı görüşlerine göre elde edilen diğer bir bulgu ise “Eğitim bölgesi içinde etkisi olumlu ve payı yüksek” oluşturmaktadır. Örneğin araştırmaya dahil olan katılımcılardan Ö16 bu görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir;

“Hani şöyle bizim okulumuz Hentbolda başarılı olmaya zaman, başarılı olmaya başladığı zaman bu finaller falan buradaki maçlarına okuldaki okul dışındaki böyle çevredeki insanlar, veliler, onların komşuları da spor salonuna girip izlemeye başladılar bu maçları ya da okulda turnuva olduğu zaman biz futbol turnuvaları yapıyoruz. Basketbol turnuvaları okulda voleybol turnuvaları bir 23 Nisan'dan sonra okulun son haftalarına doğru okulun içi veli ile doluyor, bahçe. Herkes bunu izlemeye geliyor, çocuklarını izliyorlar. Onlarla beraber zevkli bir ortam oluşuyor. İşte çocuklarına taktik veren veliler falan oluyor bu okul-aile iş birliğini güçlendiriyor biraz da. Bazen bunu suiistimale dönen, edenler oluyor ama onun önüne geçiyoruz. Bu da bizim görevimiz. Daha böyle sosyal bir ortam oluşuyor yani hani ve insanlar, sporun, sanatın ne kadar önemli bir şey olduğunu anlamaya başlıyorlar. Burada bir sergi olduğu zaman ya da 23 Nisan'da kendi çocuğunun burada saz eşliğinde, gitar eşliğinde ya da piyano eşliğinde bir şarkı söylediğini gördüğü zaman onlara karşı bakış açıları değişiyor. Yani benim çocuğum bunu da yapabiliyor demesi düşüyor. Biz eskiden güzel sanatlarla aynı binadaydık. 23 Nisan'da güzel sanatların öğrencileri gelirlerdi buraya. Oraya saziydi, piyanosuydu, her şeyini yerleştirirlerdi ve bizim öğrencilerimizle beraber bir etkinlik yaparlardı. Yaklaşık 10 şarkı, türkü beraber söylerlerdi ve ailelerinden ben orada çocukları izlerken ağladıklarını gördüm yani "Ya benim çocuğum nasıl bunu yapabilir?" dediğini duydum ben. "Vay be bu benim çocuğum mu?" dediğini duydum ben. Kendi çocuklarının gelişiminde gösterdiği böyle hani atılımların farkında değiller ya da yeteneğini

fark etmiyorlar çocukların. Mesela akşam okuldan geldi mi, ödevini yap yat ama böyle etkinlikler olduğu zaman aile de çocuğunun farkına varıyor.” (Ö16),

Diğer bir katılımcı öğretmen Ö26 ise gölge eğitim faaliyetlerinin bulunduğu eğitim bölgesi içinde etkisinin olumlu ve payının yüksek olduğunu şu sözlerle betimlemiştir;

“Görev yaptığımız ilçe küçük bir ilçe. Bu düzeyde özellikle destekleme yetiştirme kursları, onlar da zaten hani Bakanlığın sistem değişikliğiyle beraber her türlü değişikliğe uğruyor ama bu noktada destekleme yetiştirme kursuna katılan öğrencilerin istatistiksel olarak da başarılarının arttığı bir gerçek. Bu noktada faydalı etkileri gözle görülür derecede mevcut. İlkokullarda İYEP'ler, özellikle İYEP'lerde ilkokul yetiştirme programı zaten İYEP. İYEP'lerde okuma yazma sıkıntısı çeken öğrencilerin bu kurslar vasıtasıyla akranları seviyesinde olmasa da ortalama bir düzeyde fayda sağladığı da gözle görülür bir etkiye sahip. Etkili, evet. Yaygınlık durumu kurs merkezlerince yürütülen faaliyetler DYK, destekleme yetiştirme kursları. Kurs merkezleri birleştirildi ilçemiz noktasında değerlendirirsek... Kurs merkezleri birleştirildi. Taşınalı eğitim veren okulların öğrencileri hafta sonu ilçe merkezine gelmek zorunda kalıyorlar köylerden. Bu biraz katılımı azalttı son değişiklikle beraber. Kurs merkezleri birleştirildi. Bu da katılımı azalttı ama hatırı sayılır bir öğrenci düzeyinde katılım var.” (Ö26).

“Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgesi içinde etkisi ve payı” tema başlığı altında “Payı yüksek, etkisi bireye göre değişir” görüşünü belirten bazı öğretmenlerin görüşleri şu sözlerle betimlenmiştir;

“Bir kere Kastamonu'dayız. Bilmiyorum yer ismi de vermiş oldum ama Kastamonu'da benim gördüğüm kadarıyla Kastamonu merkez, yani lise son sınıfa giden öğrenciler meslek lisesine, Fen lisesine kadar neredeyse tamamına yakını dershanelere gidiyor ve DYK'ya gidiyor. Amacı hedefi olanlar benim gördüğüm kadarıyla yani sadece okul eğitimiyle yetineyim diyen amaçlı bir öğrenci ben görmedim Kastamonu'da. %100'e yakın bir payı var diyebilirim. Etki düzeyi ama tartışılır tabii. Her dershaneye giden her gölge eğitimi alan iyi

bir yer kazanıyor mu? Kazanamıyor tabii çocuk mezuna bırakayım diyor. Özetle üniversite sınavı için bunun da etkisi var tabii ki. 2 sene gidiyor üst üste. Hedefi olan hedefine bir şekilde ulaşıyor diyebiliriz.” (Ö1),

“Ya son dönemde çok fazla hocam yani hani gitgide de artıyor yani öğrencinin talebi şeyi yani özel dersane özel ders yani özel ders gitgide artmaya başladı. Mesela eskiden bu kadar özel ders ders yoktu. Son dönemde inanılmaz bir şekilde özel ders var yani hatta ve hatta şöyle söyleyeyim size, yani çocuk dersine giriyor anlamıyor, özel dersine gidiyor. Yani böyle bir manyaklık var maalesef yani ülkede. Etkisi var mı dersiniz, yani çocukla ilgili bir durum.” (Ö25).

Diğer yandan “Köy okulu olduğu için eğitim bölgesindeki payı düşük” diyen MY9, bu konudaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir;

“Bizim okulumuzda yaygın değil çünkü köy okulu olduğu için imkanlarımız kısıtlı bizim.” (MY9).

Katılımcı öğretmen Ö20 ise köy okulu olması nedeniyle gölge eğitimin eğitim bölgesi içindeki payının düşük olduğunu şu görüşüyle ifade etmiştir;

“Yaygın değil. Görev yaptığım okulun köy okulu olması hasebiyle.” (Ö20).

“Eğitim bölgesi içinde etkisi ve payı düşük” alt teması kapsamında Katılımcı Ö10’un görüşü şu sözlerle betimlenmiştir;

“Şimdi... çok fazla olduğunu söyleyemeyiz. ıı Kastamonu olarak bakacak olursak, mesela bir büyükşehirle karşılaştıracak olursak şimdi haliyle alt gelir grubuna sahip ailelerin olduğu bir bölge burası. Haliyle bir Büyükşehirin avantajlarından maalesef yararlanamıyorlar haliyle. Bu da onların gölge eğitimindeki, eğitimden yararlanamadıklarını görüyoruz veya çok az yararlandıklarını görüyoruz.” (Ö10),

Diğer yandan katılımcı öğretmen Ö13 bu alt tema hakkındaki görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir;

“E değildir, olanın da kalitesinin çok düşük olduğunu düşünüyorum. O bu ister DYK yani devlet eliyle olanlar olsun ister özel okullar, özel kurumlar oluyor olsun hiçbir türlü kalitenin olduğunu düşünmüyorum.” (Ö13).

Katılımcı görüşlerine göre frekans sıklığı diğer alt temalara kıyasla daha az olduğu belirlenen temalar arasından dikkat çeken bazı alt temalar ise *“eğitim bölgesi içinde payı bulunmamaktadır”, “kurumdan kuruma, bölgeden bölgeye etkisi ve payı değişir”, “özel gölge eğitim faaliyetlerinin etkisi olumsuz” ve “DYK ve kulüp faaliyetlerinin etkisi olumlu”* kodlarıdır.

Gölge eğitim faaliyetlerinin *“eğitim bölgesi içinde payı bulunmamaktadır”* görüşünü savunan katılımcı öğretmen Ö23 bu görüşünü şu sözlerle desteklemektedir;

“Yani şu an Kastamonu'ya çok yeni sayılırız. Kastamonu'da bir buçuk yıldır buradayız. Daday'da yok zaten. Yok.” (Ö23).

Bununla birlikte gölge eğitim faaliyetlerinin *“kurumdan kuruma, bölgeden bölgeye etkisi ve payı değişir”* görüşünü savunan katılımcı yönetici MY4, bu görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir;

“Ya bunda burada şunu söylemek mümkün. Yani eee okulların seviyesi yükseldikçe bu ne demek? Hani akademik başarıyı ön planda tutan okullara doğru çıkıldıkça hani altta Meslek liseleri olsun. Yani Meslek liselerinden yukarıya doğru çıkıldıkça işte Fen liselerine doğru bir sıralama yapıldığında bu gölge eğitim faaliyetlerine harcanan paranın arttığını söylemek mümkün. Yani bir Fen lisesindeki öğrencilerin muhtemelen %90'ı özel ders alıyordur ama bir meslek lisesindeki öğrencilerin belki %1'i, %2'si özel ders alıyordur. Tabii ki bir şehir içinde biliyorsunuz birçok mahalle var ya da birçok şey var. İşte ne bileyim, bir Salı pazarındaki 11 okullarda yapılan harcamayla bir işte Sarıkaya karşıdaki Sarıkaya mahallelerinde oturan velilerin yaptığı harcama aynı değildir. Yani bu tür şeylerde de illerde böyle bir sonuç çıkacaktır muhtemelen. Ben şeyle ilgili düşünüyorum hani 11 okulun şeyi artarsa popüleritesi arttığı sürece bu özel ders vesairesinden kaçmanın pek mümkün

olduğunu düşünmüyorum çünkü bir şekilde öğrenci sosyal baskı hissediyordur gider işte benim arkadaşlarım Matematik ya da ne bileyim Fizik Kimyadan özel ders alıyor anne hani ben de alayım diyordur muhtemelen.” (MY4).

Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgesi içerisindeki etkisi ve payı bağlamında “*özel gölge eğitim faaliyetlerinin etkisi olumsuz*” görüşünü dile getiren katılımcı MY1’in bu görüşü, şu sözlerle betimlenmiştir;

“Diğer dediğimiz özel faaliyetlerin de tam tersi olumsuz şekilde bu demin bahsettiğimiz olumluluğu zarar verdirir.” (MY1).

Tabloya göre frekans sıklığı az olan alt temalar arasında bulunan “*DYK ve kulüp faaliyetlerinin etkisi olumlu*” alt temasıyla ilgili katılımcı yönetici MY1, görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir;

“Ya dediğim gibi devlet eliyle yapılan faaliyetlerin eee bunda sadece hani DYK ve kulüp faaliyetleri aklıma gelen ve ulusal alanda yapılan işte TÜBİTAK olsun veya resmi yarışmaların çok olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum. Bunların etkili, öğrencilerin gelişimi, eğitimi öğretimi noktasında çok olumlu bir etkilerinin olduğunu düşünüyorum.” (MY1).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgeleri içinde olumlu etkilerinin bulunduğu, yaygınlığı ve görünürlüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

4.9. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yürütülen Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Eğitim Politikalarına İlişkin Beklentileri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ve eğitim politikalarına ilişkin beklentileri hakkındaki görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Bulgulara tablolar halinde ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Tablo 49: Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yürütülen Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Beklentiler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	<i>n</i>	Katılımcı Kodu
Eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin beklentiler	Ders saati sayıları azaltılmalı	3	MY4, MY6, Ö23
	Müfredat sadeleştirilmeli	3	Ö2, Ö9, Ö23
	Öğretmenin ekonomik durumu iyileştirilmeli	2	MBY1, Ö26
	Sistemde büyük değişimler olmamalı	2	M1, MY5
	Liyakatli kişiler göreve getirilmeli	2	MY11, Ö15
	Derslerin çeşitliliği ve sayısı azaltılmalı	1	Ö25
	Ders içerikleri ile ilgili belirli bir standart oluşturulmalı	1	Ö25
	Eğitim politikaları belirli bir şablona sokulmaya çalışılmamalı	1	Ö25

İstikrarlı ve sürdürülebilir eğitim politikaları oluşturulmalı	1	Ö25
Ders müfredatlarında istikrar sağlanmalı, sürekli değişmemeli	1	Ö25
Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalı	1	Ö25
Eğitim sistemi çağa uygun, Geleceğe dönük planlanmalı	1	Ö24
İyi bir insan, iyi bir yurttaş Yetiştirmek temel amaç olmalı	1	Ö24
Eğitim-öğretim faaliyetleri bölgesel bazlı yürütülmeli	1	Ö23
Öğrenci için ders dışı faaliyetler planlanmalı	1	Ö23
Okulda fiziki koşullar ve teknolojik imkanlar iyileştirilmeli	1	Ö26
Veli desteğine gerek kalmadan öğrenci-merkezli olmalı	1	Ö22
İlköğretim kademesinde özgüveni arttırıcı olmalı	1	Ö22
Ders kitapları tekrar tekrar basılmamalı	1	Ö22
Ders kitapları sadeleştirilmeli	1	Ö21
Her ünite de aynı konular tekrar yer almamalı	1	Ö21
Ders kitapları bölgelerin özelliklerine göre güncellenmeli	1	Ö21

Çocuğun seviyesine uygun görsel Ve dokunsal malzemeler olmalı	1	Ö20
Yardımcı ve kaynak kitap alımı olmayacak sistem tasarlanmalı	1	Ö20
Ders kitapları mevcut sistem koşullarına göre hazırlanmalı	1	Ö20
Mevcut fiziki koşulların ve velilerin durumuna göre yürütülmeli	1	Ö20
Öğrenci merkezli olunmalı	1	Ö20
Sürekli sistem değişiklikleri olmamalı	1	Ö19
Öğretmen-veli iş birliği olmalı, birlikte karar alınmalı	1	Ö19
Değerler kazandırılmalı	1	Ö18
Erken yaşta çocuk ilgi ve yeteneği keşfedilerek yönlendirilmeli	1	Ö18
Sistem, ilgiye göre meslek sahibi yapacak şekilde tasarlanmalı	1	Ö18
Öğretimden ziyade eğitim boyutuna ağırlık verilmeli	1	M2
Sistemdeki minör aksaklıklar belirlenip giderilmeli	1	M1
Zümre toplantı kararları incelenmeli ve uygulanmalı	1	Ö16
Milli eğitim bakanları eğitimci kökenli olmalı	1	Ö15

Bakanlar istikrar içinde uzun süre görevde kalmalı	1	Ö15
Geribildirimlerle öğrencilerin kendini yenilemesi sağlanmalı	1	Ö13
Müfredat süreç içerisinde geliştirilmeli	1	Ö13
Farklı yaş gruplarına uygun Müfredat hazırlanmalı/uygulanmalı	1	Ö13
Türk Milli eğitiminin amaçları tavizsiz uygulanmalı	1	Ö13
Eğitim öğretim faaliyetleri sistematik hale getirilmeli	1	Ö13
Yaparak yaşayarak öğreten, sorgulatan sistem ve müfredat	1	Ö12
Nitelikli ders kitapları hazırlanmalı	1	Ö12
Öğretmene değer verilmeli	1	Ö12
Niteliğe ve ders dışı faaliyetlere önem veren bir sistem	1	Ö11
Yeni okul binaları inşa edilmeli	1	Ö11
Sınıf mevcutları azaltılmalı	1	Ö11
İstikrarlı sistem için başarılı ülke örnekleri adapte edilmeli	1	Ö10
Müfredat çocuğun seviyesine uygun etkinlik temelli olmalı	1	Ö9
Ders kitapları daha kapsamlı hazırlanmalı	1	Ö9

Gölge eğitim faydalı ve olmalı	1	Ö8
Çocuğu gerekli bilgi ve yeterlilikle hayata hazırlamak	1	Ö7
5. sınıflar ilkokul kademesine dahil edilmeli	1	Ö6
Kalıcı, istikrarlı ve sürdürülebilir bir sistem kurulmalı	1	Ö5
Eğitim sistemini kuran kişiye serbestlik/inisiyatif tanınmalı	1	Ö4
Kendi kültürümüz odaklı milli bir eğitim sistemi oluşturulmalı	1	Ö4
12 yıllık zorunlu eğitim kaldırılmalı	1	Ö3
Dersler teorik bilgiden ziyade uygulama temelli olmalı	1	Ö2
Eğitim öğretim faaliyetlerinde disiplin olmalı	1	Ö1
Veli-okul idaresi-öğretmen iş birliği yeniden düzenlenmeli	1	Ö1
Veliler ve okul idaresi öğretmen üzerinde baskı kurmamalı	1	Ö1
Veliler eğitim-öğretim faaliyetlerine dahil edilmeli	1	Ö1
Eğitim-öğretim faaliyetleri denetlenmeli	1	Ö1
Öğretmene müfredat konusunda serbestlik ve esneklik tanınmalı	1	Ö1

Hazineden ayrılan en büyük pay eğitime ayrılmalı	1	MY11
Paydaş görüşleri alınmalı	1	MY11
Şahıslara bağlı olmayan kalıcı eğitim-öğretim sistemi olmalı	1	MY10
Okulların eğitim kalitesi yükseltilmeli	1	MY9
Hakkaniyetli, fırsat eşitliğine dayalı eğitim verilmeli	1	MY8
Merkezi yapılan planlama/ programlar beklentilere uygun olmalı	1	MY8
Okullarda değerler eğitime öncelik verilmeli	1	MY7
İlkokullarda daha iyi bir eğitim verilmeli	1	MY7
Hesap verilebilirlik olmalı, denetimler sıklaştırılmalı	1	MY6
Eğitime yapılan yatırımlar yerinde ve verimli kullanılmalı	1	MY6
Kurallar ve kanunlar sürekli değişmemeli	1	MY6
Kalıcı, istikrarlı ve sürdürülebilir eğitim politikaları olmalı	1	MY6
Çağın gereksinimlerine uygun öğretmenin niteliği arttırılmalı	1	MY6
Eğitim sistemi fırsat eşitsizliğine neden olmamalı	1	MY5

Eğitim sistemi ebeveyni alternatif arayışına yönlendirmemeli	1	MY5
Kalıcı ve sürdürülebilir milli bir eğitim sistemi olmalı	1	MY5
Ders saatlerinde çok değişiklik yapılmamalı	1	MY5
Değişimler öğretmen beklentisi ve görüşlerine göre yapılmalı	1	MY4
Öğrencilerin kişisel gelişimi için dersler konulmalı	1	MY4
Eğitim fakültelerinin kalite iyileştirmesine dönük planlama	1	MY3
Öğretmenlik mesleği cazip hale getirilmeli	1	MY3
Öğretmenin özlük hakları iyileştirilmeli	1	MY3
Öğretmen kalitesinin arttırılmasına yönelik çalışma yapılmalı	1	MY3
Öğretmenin mesleki gelişimi için adaylık süreci uzatılmalı	1	MY3
Üniversite 1. sınıftan başlayarak uygulama yapılmalı	1	MY3
Eğitim fakülteleri teoriden ziyade pratiğe ağırlık vermeli	1	MY3
Adaylık sürecinde öğretmen uygulamaları faaliyeti yapılmalı	1	MY3

Bireye hayat becerileri kazandırılmalı	1	MY2
Sınav odaklı olmamalı	1	MY2
Bölgesel farklılıklara göre müfredat hazırlanmalı	1	MY1
Eğitimde yerel dinamiklere göre kararlar alınmalı	1	MY1
Yerel otonomi olmalı	1	MY1
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaltılmalı	1	MBY1
Öğretmenin mesleki gelişimi için fırsatlar sunulmalı	1	MBY1

Tablo 49’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik beklentilere ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, eğitim-öğretim alanında düzenleme ihtiyacının başlıca iki alt temada yoğunlaştığını göstermektedir: “*ders saati sayılarının azaltılması*” (n=3) ve “*müfredatın sadeleştirilmesi*” (n=3). Bu iki alt temada yoğunlaşan bulgular, sınıf içi ritmi ve öğrenme yükünü dengelemeye dönük bir sadeleşme arayışına işaret etmektedir. Orta düzeyde yinelenen “*öğretmenin ekonomik durumunun iyileştirilmesi*” (n=2), “*büyük değişimlerden kaçınma*” (n=2) ve “*liyakat*” (n=2) kodları ise uygulamada süreklilik ve güven duygusunu önceleyen, insan kaynağına dayalı bir iyileşme gerekliliğini desteklemektedir. Daha sınırlı tekrarlarla ifade edilen alt temalarda, *politikaların istikrarlı/sürdürülebilir tasarlanması* ve *müfredatta değişmezlik* vurguları; *sınıf mevcutlarının azaltılması*, *fiziki/teknolojik koşulların güçlendirilmesi* ve *bölgesel/yerel duyarlılığın artırılması* gibi bağlama uygun düzenlemeler öne çıkmaktadır. Bununla birlikte *ders dışı etkinliklerin planlanması*, *ders kitaplarının sade, güncel ve yinelemelerden uzak hazırlanması* ve *yardımcı-kaynak bağımlılığının azaltılması* gibi içerik ve araç odaklı öneriler daha seyrek görünmekle beraber, bütüncül öğrenme

deneyimini tamamlayıcı bir yol haritası çizmektedir. Tablodaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların önceliğini “*sınıf-müfredat ölçeğinde sadeleşme*” ile “*yönetişimde istikrar ve liyakat*” oluşturduğunu; diğer alt temaların bu çerçevenin tamamlayıcı öğeleri olarak konumlandığını göstermektedir.

Örneğin Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin beklentiler kapsamında “*ders saati sayıları azaltılmalı*” diyen bazı yönetici ve öğretmen görüşleri;

“*Eeee, bence ilk yapılması gereken şey ders saatlerinin azaltılması.*” (MY4),

“*Yani ders saatlerinin düşürülmesi lazım. Evet, ben biliyorum bu normlarda soruna yol açacak işte öyle 20 yıl, 25 yıl ileri olarak öğretmen atamasında belki problemlere yol açacak. Ama yani gerçekten 40 saat bizim kendi bulunduğumuz okul türü için konuşuyorum çok fazla ve çocuklar yıpranıyor. Yani şöyle bir şey yok, daha fazla ders vererek, daha fazla başarı elde edilmiyor. Birinci problem bu.*” (MY6),

“*Daha az ders saati sayısı yani eğitim öğretim faaliyeti derken öğrencilere biraz daha alan açacak, sürekli derse boğmayacak faaliyetler bunlar olabilir, bunlar planlanabilir.*” (Ö23). sözleriyle betimlenmiştir.

Diğer yandan “*Müfredat sadeleştirilmeli*” diyen bazı öğretmen görüşleri ise;

“*Bir de müfredat olarak hani söylediğim gibi çok kalabalık bir müfredata eee sahibiz. O yüzden hani bu programların bence biraz daha hafifletilmesi gerekiyor. Hani her şeyi öğretelim derken hiçbir şeyi öğretmiyoruz. Yani az ve öz olmalı bence. Çünkü ülkemizde bence bu eğitim sisteminde bazı sıkıntılar var. Bunların belki düzenlenebilmesi gerekir. Eee, söylediğim gibi biraz daha müfredat azaltılabilir ve bunlar biraz daha artık hani teoriden ziyade pratiğe dönüştürülebilir.*” (Ö2),

“*Kendi açımdan söylediğim zaman biraz önce de hani söylediğim gibi ders kitaplarının, yani müfredat çok kalabalık, kazanımlar çok kalabalık. Yani biz biraz böyle hani at yarışı gibi*

koşturmak onu yetiştireceğim. Bunu yetiştireceğim. Hani müfredatın birazcık daha hafifletilerek ya da daha genişleterek ama etkinlikler, eğlenceli çocukların daha böyle seviyesine hitap eden hani hep öğret, öğren öğret öğren değil de hani yaparak yaşayarak deneylerle, gezilerle, gözlemlerle eee olmasını daha çok tercih ederim açıkçası.” (Ö9),

“Daha sadeleşmiş bir müfredat...” (Ö23).

sözleriyle betimlenmiştir.

Bununla birlikte katılımcı yönetici ve öğretmenler, *“Öğretmenin ekonomik durumu iyileştirilmeli”* önerisini şu görüşleriyle betimlemişlerdir;

“Evet o kadar eleştirdik. Şimdi ne yapabiliriz kısmına geldik. Eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin beklentilerim her şeyden önce dediğim gibi öğretmeni bir kere maddi anlamda desteklemeliyiz. Maaşını artırmalıyız, iyi bir kazanç elde etmeli, derse girdiğinde ben ... işte gelir şeyini düşünmemeli yani ekonomik sıkıntılarını düşünmemeli.” (MBY1),

“Eğitim öğretim faaliyetleri öncelikle beklentimiz şu... şu noktada. Aklında ekonomik sıkıntılar ya da farklı sıkıntıları olan bir uygulayıcının, öğretmenin sınıfında öğrencilere faydalı olabilme düzeyi eğer varsa sıkıntısı arkadaşımızın düşük. Tüm ekonomik sıkıntılarından arındırılmış, fiziki olarak öğrencilerin her türlü imkana kavuştuğu, fiziki imkân olarak, teknolojinin her seviyesinde her seviyesinde yararlanabileceği bir eğitim ortamında daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (Ö26).

Katılımcı görüşlerine göre elde edilen diğer bir bulgu ise *“Sistemde büyük değişimler olmamalı”* önerisi oluşturmaktadır. Örneğin araştırmaya dahil olan katılımcılardan M1 bu görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir;

“Sistemin çok fazla değiştirilmemesi lazım.” (M1),

Katılımcı yöneticilerden MY5 ise bu konudaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir;

“Ya gerçekten hani artık beklentim şu doğrultuda, yani milli bir Türk eğitim sistemimiz olsun. Her gelen hükümet bununla oynayamasın. Tabii ki teknolojik gelişmeler, bilimsel

gelişmelerle içerik güncellemeleri olabilir. Ama bir Tarih kitabı bile neden bu kadar çok oynanıyor, değişiyor? Yani buna gerek var mı?” (MY5).

Diğer bir katılımcı yönetici MY11 ise *“liyakatli kişiler göreve getirilmeli”* beklentisini şu sözlerle betimlemiştir;

“Bizim faaliyetlerimiz yani eğitim öğretim faaliyetleri buna destekleme yetiştirme kurslarını da katıyorum bu da devlet eliyle olduğu için yine söylüyorum, biz listenin en sonunda değiliz ve biz öğretmene eğitime "Bana bir harf öğretmenin 40 yıl kölesi olurum" gibi bir düsturdan gelen bir milletiz. O yüzden ben bizim bu anlamda daha da gelişeceğimize inanıyorum yürekten inanıyorum ama işi bilen insanlarla, liyakat usulü ve işin hani alt kademesinde tebaaya sorularak bazı şeylerin gelişmesi gerektiğini düşünüyorum.” (MY11),

Katılımcı öğretmenlerden Ö15 ise *liyakatli kişilerin göreve getirilmesi* önerisini şu sözlerle dile getirmiştir;

“Mesela çevremizde de var, görüyorsun. Meslek lisesi mezunu olmayan kişiler atıyorum Sınıf öğretmeni diyelim Meslek lisesinde okul müdürü. Şimdi bu kaldırıldı ama çevremizde hala daha var. Spor Lisesi'nin müdürü, spor lisesi kökenli değil, başarılı olacağını düşünmüyorum hani. Gerçekten de "Kılıç kuşananındır" derler ya hocam onun olması gerekiyor.” (Ö15).

Daha sınırlı frekans değerine sahip alt temalardan öne çıkan ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde katılımcılar tarafından niteliği arttıracak önerilen *“ders müfredatlarında istikrar sağlanmalı, sürekli değiştirilmemeli”, “eğitim-öğretim faaliyetlerinde bölgesel dinamikler dikkate alınmalı”, “öğrenciler için ders dışı faaliyetler planlanmalı”, “okullardaki fiziki koşullar ve teknolojik imkanlar iyileştirilmeli”, “ders kitapları tekrar tekrar basılmamalı”, “ders kitapları sadeleştirilmeli”, “her ünite de aynı konular yinelenmemeli”, “ders kitapları bölgelerin özelliklerine göre güncellenmeli”* gibi kodlarla ilgili katılımcı yönetici ve öğretmenler, görüşlerini şu sözleriyle ifade etmişlerdir;

“Eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili beklentiler” tema başlığı altında *“Ders müfredatlarında istikrar sağlanmalı, sürekli değiştirilmemeli”* görüşünü belirten katılımcı öğretmen Ö25’in görüşü şu sözlerle betimlenmiştir;

“İkincisi yani ders müfredatlarının artık yani sürekli oynanmaması gerekiyor. Bu çocuk oynucağı değil. Yani bu bugün başka bir şey. Yarın başka bir şey. Yarın başka bir şey bu olmamalı.” (Ö25).

Diğer yandan *“Eğitim-öğretim faaliyetleri bölgesel bazlı yürütülmeli”* diyen Ö23, bu konudaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir;

“Türk... eğitim, Türkiye'nin her yerinde uygulanabilir ama bazen büyük şehirlerde uygulanan sistem küçük şehirlere uymuyor. Yani bölgesel olarak çalışılabilir belki.” (Ö23).

Bununla birlikte katılımcı öğretmen Ö23, *“öğrenciler için ders dışı faaliyetler planlanmalı”* önerisini şu görüşüyle ifade etmiştir;

“Yani eğitim öğretim faaliyeti derken öğrencilere biraz daha alan açacak, sürekli derse boğmayacak faaliyetler bunlar olabilir, bunlar planlanabilir.” (Ö23).

“Okullardaki fiziki koşullar ve teknolojik imkanlar iyileştirilmeli” alt teması kapsamında katılımcı Ö26’nın görüşü şu sözlerle betimlenmiştir;

“Fiziki olarak öğrencilerin her türlü imkana kavuştuğu, fiziki imkân olarak, teknolojinin her seviyesinde her seviyesinde yararlanabileceği bir eğitim ortamında daha faydalı olacağını düşünüyorum. Özellikle Bakanlığın bu noktada yapacağı çalışmaların eğitim öğretimin hem niteliğini hem de kalitesini artıracığını düşünüyorum.” (Ö26).

Diğer yandan katılımcı öğretmen Ö22, *“ders kitapları tekrar tekrar basılmamalı”* önerisini şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Ben kitaplardan çok rahatsızım. Kendi adıma ders kitaplarını yani ... Sürekli basılması konusu o düzeltilebilir diye düşünüyorum.” (Ö22).

Katılımcılardan Ö21, *“ders kitapları sadeleştirilmeli”* görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir;

“Ben Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyim. Yani namaz ibadetini çocuğa 5,6,7, 8. sınıflarda zaten anlatıyorum ama her konuda yeniden anlatıyorum ve çocuk misal olarak söylüyorum, sadece namaz konusunda değil, diğer konularda da aynı. Çocuk artık şunu düşünüyor, biz bunu biliyorduk zaten biliyoruz deyip artık dersten kopmaya başlıyor. İlgisini, motivesini kaybediyor. Ben de ders içerisindeki hakimiyetimi kaybetmeye başlıyorum. Çünkü çocuk dersle ilgilenmiyor, başka bir şeyle ilgileniyor. Bu da bizim ders içerisindeki etkinliğimizi azaltıyordu. İşte kitapların sadeleştirilmesi, eğitimin sadeleştirilmesi ve bölgesel olarak hazırlanıp çocuğa hitap eden eğitimler verilmesi hem ders verimliliğini arttıracak hem de çocuğun derse katılımını ve bu yöndeki hedeflerini düzenlemede yardımcı olacak.” (Ö21).

“Her ünite de aynı konular yinelenmemeli” önerisini dile getiren katılımcı Ö21, bu konudaki beklentisini şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Ben Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyim. Yani namaz ibadetini çocuğa 5,6,7, 8. sınıflarda zaten anlatıyorum ama her konuda yeniden anlatıyorum ve çocuk misal olarak söylüyorum, sadece namaz konusunda değil, diğer konularda da aynı. Çocuk artık şunu düşünüyor, biz bunu biliyorduk zaten biliyoruz deyip artık dersten kopmaya başlıyor. İlgisini, motivesini kaybediyor. Ben de ders içerisindeki hakimiyetimi kaybetmeye başlıyorum. Çünkü çocuk dersle ilgilenmiyor, başka bir şeyle ilgileniyor. Bu da bizim ders içerisindeki etkinliğimizi azaltıyordu.” (Ö21).

Katılımcı görüşüne göre *“ders kitapları bölgelerin özelliklerine göre güncellenmeli”* önerisini dile getiren Ö21, bu konudaki görüşünü de şu sözlerle dile getirmiştir;

“Eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin beklentim hep bu yönde çalışmalar olduğunu da biliyorum. Çünkü daha önce okulumuzda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan bir arkadaşımız şu an kitap yazımında Milli eğitimde. Onunla da irtibat halindeyiz, arada konuşuyoruz, görüşüyoruz. Ondan öğrendiğim bilgiler kadarıyla şöyle bir gelişim içerisinde. Bölgesel olarak kitapların güncelleneceği, çocukların kafasını karıştıran çok

ağır konulara giren, hatta bazen her sınıfta ve her üniteye tekrar eden konuların azaltılacağını daha sade bir hale getirileceğini bilgisine ulaştık. Evet, bizim beklentimiz de bu yöndeydi aslında.” (Ö21).

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin beklentilerin önemli bir bölümünün sınıf ve müfredat yapısında sadeleşme ile sistemsel istikrar odaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 50 : Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yürütülen Eğitim Politikalarına İlişkin

Beklentiler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Elde Edilen Bulgular			
Tema	Alt Tema	n	Katılımcı Kodu
Eğitim politikalarına ilişkin beklentiler	İstikrarlı ve sürdürülebilir politikalar geliştirilmeli	3	MY8, MY9, Ö5
	Gölge eğitime ihtiyaç duyulmayacak politikalar geliştirilmeli	2	MY2, MY11
	Geliştirilen bir sistemin süreç içerisinde sonuçları beklenmeli	2	Ö24, Ö25
	Kültürümüzü odağa alan milli bir eğitim politikası olmalı	2	Ö4, MY5
	Dünyadaki örnekler incelenerek kalıcı/sürdürülebilir politika	1	Ö26
	Eğitim politikalarında süreklilik	1	Ö26
	Gölge eğitim faaliyetlerinin sürdürüleceği politikalar olmalı	1	Ö26
	Okullardaki eğitimi nitelikli hale getirecek politikalar	1	Ö25

Kalıcı ve şahıslara göre değişmeyen eğitim politikaları	1	Ö25
İstikrarlı ve sürdürülebilir bir sistem geliştirilmeli	1	Ö24
Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun geleceği öngören sistem	1	Ö24
Kültürümüze uygun yeni bir sistem geliştirilmeli	1	Ö23
Kalıcı ve istikrarlı eğitim politikaları geliştirilmeli	1	Ö23
Öğrencinin kişisel çabasıyla üniversiteye gidebileceği ortam	1	Ö22
Müfredat içeriği üniversiteye yerleştirmelerine uygun olmalı	1	Ö22
Üniversitede öğretmen eğitimi uygulama temelli olmalı	1	Ö21
Çağın teknolojisiyle yetiştirilmiş el becerisine dayalı eğitim	1	Ö21
Akademik odaklılıktan ziyade eğitim odaklı politikalar olmalı	1	Ö21
Çocuklar kapasiteleri ve öğretmen kararıyla yönlendirilmeli	1	Ö20
Öğretim programları sınavlara uygun revize edilmeli	1	Ö20
Okuldaki eğitimin yeterli olacağı politikalar geliştirilmeli	1	Ö20

Fırsat eşitliği sağlanarak gölge eğitime ihtiyaç duyulmamalı	1	Ö20
Destek eğitimleri ilkokul düzeyinde de verilmeli	1	Ö19
Öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmeli	1	Ö18
ZEP ve BEP özel eğitimi için öğretmenler yetiştirilmeli	1	Ö18
ZEP ve BEP öğrencileri için kaynaklar geliştirilmeli	1	Ö18
Meslek liselerini cazip hale getirecek politikalar geliştirilmeli	1	Ö16
Farklı yetkinliğe sahip çocuklara gölge eğitim ayrı verilmeli	1	Ö16
Sanata yatkınlığı olan çocuklar birlikte öğrenim görmeli	1	Ö16
Akademik başarısı yüksek çocuk seviye grubu içinde okutulmalı	1	Ö16
Akademik başarısı ve yeteneği olan çocuğu keşfedecek politikalar	1	Ö16
Ders kitapları ve müfredat sınavlara uygun hale getirilmeli	1	Ö15
Dersler merkezi sınavlara dönük müfredata yakın olmalı	1	Ö15
Gölge eğitimi sonlandıracak eğitim politikaları geliştirilmeli	1	Ö13

Özel gölge eğitim kurumları	1	Ö12
fırsat eşitliği sağlamalı		
Türk eğitim sisteminin temel	1	Ö11
amaçları doğrultusunda yürütülmeli		
Gölge eğitim herhangi bir yapının	1	Ö11
tekeline bırakılmamalı		
Gölge eğitim faaliyetleri çok sıkı	1	Ö11
bir şekilde denetlenmeli		
Gölge eğitim faaliyetleri	1	Ö11
desteklenmeli/yasaklanmamalı		
Okulun yapısına uygun gölge	1	Ö10
eğitim örgün eğitimi tamamlamalı		
İlkokulların eğitim süresi 5 yıl	1	Ö9
olmalı		
Paydaş görüşleri alınarak	1	Ö8
aksayan yönler giderilmeli		
Halk eğitim kursları ilçelerde	1	Ö7
zorunlu tutulmalı		
Dersler çeşitlendirilmeli,	1	Ö6
alışılmışın dışında işlenmeli		
Siyasetten arındırılmış eğitim	1	Ö5
politikaları geliştirilmeli		
Sürece yayılarak alt yapısı	1	Ö5
oluşturulmuş politikalar olmalı		
Paydaş katılımını esas alan	1	Ö5
politikalar geliştirilmeli		

Sınıfta kalma sistemi tekrar yürürlüğe konulmalı	1	Ö3
12 yıllık zorunlu eğitimden vazgeçilmeli	1	Ö3
Gölge eğitim kurumları yasal düzenlemelerle denetlenmeli	1	Ö3
Müfredat hedeflerine ulaştıracak politikalar geliştirilmeli	1	Ö2
Yerelde Milli eğitim müdürlükleri denetiminde özel ders havuzu	1	Ö1
Özel ders havuzu oluşturacak politikalar geliştirilmeli	1	Ö1
Özel gölge eğitim kurumları devlet denetimi altında olmalı	1	Ö1
Özel gölge eğitim kurumları devletçe desteklenmeli	1	Ö1
Gölge eğitim kurumları devlet okullarına destekleyici olmalı	1	MY11
Gölge eğitimin yasal zeminde yürütüleceği politikalar olmalı	1	MY11
Sosyal ve sportif faaliyet temelli müfredat geliştirilmeli	1	MY10
Öğretmen ve öğrencilerin ders saati sayıları azaltılmalı	1	MY10
Sanatsal/sportif faaliyetlere yönlendirecek politika olmalı	1	MY10

Öğrencilerden geribildirim alma odaklı politika geliştirilmeli	1	MY10
Eğitim-öğretimin kalitesini arttıracak politika geliştirilmeli	1	MY9
Denetleyici eğitim politikaları geliştirilmeli	1	MY9
Fırsat eşitliği sağlayacak eğitim politikaları geliştirilmeli	1	MY8
Halkın beklenti, ihtiyaçlarına uygun politikalar geliştirilmeli	1	MY8
Gölge eğitim faaliyetleri çok sıkı bir şekilde denetlenmeli	1	MY7
Nitelik ve para akışı açısından özel gölge eğitim denetlenmeli	1	MY6
Özel gölge eğitim faaliyetlerinde fırsat eşitsizliği olmamalı	1	MY6
Değerlerin çocuklara aktarılabilirdiği politikalar geliştirilmeli	1	MY5
Dershaneler özel okul mantığıyla faaliyet göstermemeli	1	MY4
Dershaneler devlet okullarını ikinci plana itmemeli	1	MY4
Maddi durumu iyi olmayan öğrenci dershaneden faydalanabilmeli	1	MY4
Dershaneler serbest olmalı, faaliyetlerini sürdürmeli	1	MY4

Gölge eğitimin önüne geçebilmek için yasal düzenleme olmalı	1	MY3
Özel sektör gölge eğitiminde denetime yönelik düzenleme olmalı	1	MY1
Devletin sunduğu gölge eğitim sadeleştirilmeli, amaca uygunluk	1	MY1
Sosyal adaletsizlik ve eşitsizliği giderici politikalar olmalı	1	MBY1
Sunulan politika önerileri uygulamaya konulmalı	1	MBY1
STK'ların sunduğu politika önerileri dikkate alınmalı	1	MBY1
Araştırmaların sunduğu politika önerileri dikkate alınmalı	1	MBY1
Öğretmen eğitime yönelik politikalar geliştirilmeli	1	MBY1
Eğitim-öğretimin niteliğini arttıracak politikalar olmalı	1	MBY1
DYK ve İYEP kurslarının kapsamı genişletilmeli	1	M2
İlkokullarda öğretmene ekonomik teşvik modeli olmalı	1	M2
Dezavantajlı gruplar için destek eğitiminin kapsamı genişlemeli	1	M2
Eğitim politikalarında kalıcılık ve istikrar olmalı	1	M1

Tablo 50’de katılımcı görüşlerine göre gölge eğitim faaliyetleri bağlamında Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim politikalarına yönelik beklentilere ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, eğitim politikalarına ilişkin beklentilerin öncelikle *süreklilik/istikrar* ekseninde toplandığını göstermektedir; en belirgin frekans tekrarı *“istikrarlı ve sürdürülebilir politikalar geliştirilmeli”* (n=3) kodunda toplanmakta, bunu *“gölge eğitime ihtiyaç duyulmayacak politikalar geliştirilmeli”* (n=2) ve *“geliştirilen bir sistemin sonuçları sürece yayararak görülmeli”* (n=2) izlemektedir. Bu örüntü, kısa vadeli dalgalanmalardan kaçınan ve okul içi öğrenmeyi güçlendirerek gölge eğitime yönelimi azaltmayı önceleyen bir beklentiye işaret etmektedir. Diğer yandan *“kültürümüzü odağa alan milli bir eğitim politikası olmalı”* (n=2) alt temasıyla kültürümüzle uyumlu bir politika arayışının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Bu örüntü, *denetim ve eşitlik* odaklı alt temalarla desteklenmektedir. “Denetleyici politikalar” ve “özel gölge eğitimde denetim” alt temaları, *fırsat eşitsizliği doğmaması* beklentisiyle birlikte ifade edilmekte, *“fırsat eşitliği sağlayacak politikalar”* ve *“halkın beklentilerine uygun politikalar”* vurguları, politika-uygulama bağının güçlendirilmesi, kapsayıcı ve güvenilir biçimde kurulmasına yönelik beklentiye ifade etmektedir.

Düşük sıklıkta ifade edilen beklentiler arasında *“milli/kültüre duyarlı politika”* önerileri, *“değerler eğitimi”* (n=1) ve *“ders saati ile ders saatlerinin yoğunluğu düzenlemesi”* (n=1) gibi politika önerileri yer almaktadır. Bu alt temalar, eğitimin kültürden ayrılmaz bir parçası olduğuna vurgu yapmakta ve öğretim boyutuna olduğu kadar eğitim boyutuna da aynı şekilde önem verilmesi beklentisini dile getirmektedir.

Gölge eğitimin alanına ilişkin *“yasal çerçeve”* ve *“sektörel düzenleme”* beklentileri (n=1) az sıklıkta ortaya konulan beklentiler olmakla birlikte, *“dershanelere ilişkin rol*

tanımı/önceliklendirme” ve *“yasal denetim*” önerileri gölge eğitim–resmî eğitim ilişkisinin netleştirilmesine dönük bir arayışa işaret etmektedir.

Bununla birlikte, *“okul içi eğitimin niteliğini artırma*” beklentisi (*DYK/İYEP kurslarının kapsamının genişletilmesi, dezavantajlı gruplara yönelik destek; öğretmen/öğrenci ders saatlerinin dengelenmesi, sosyal–sportif temelli müfredat, öğrenci geri bildirimi*) (*n=1*) seyrek tekrarlarla da olsa bütüncül öğrenme deneyimini önceleyen tamamlayıcı bir beklentiye işaret etmektedir.

“Yönetişim” boyutunda elde edilen bulgular kapsamında *“paydaş katılımı”, “hesap verebilirlik/denetim”, “kaynakların verimli kullanımı” ve “kuralların sık değişmemesi”* (*n=1*) önerileri ise, gölge eğitim uygulamalarının güvenilirliği ve öngörülebilirliğini artırmaya dönük beklentileri ifade ettiği sonucuna ulaştırmaktadır.

Öğretmen ve insan kaynağı ekseninde ise *“uygulama temelli öğretmen yetiştirme”, “mesleki gelişim ve özlük koşulları”, “öğretmen niteliğinin artırılması”* (*n=1*) yönündeki politika beklentilerinin uzun vadede eğitim–öğretimin niteliğini yükseltecek unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak *“yerel/bölgesel esneklik” ve “özel ders havuzu”* (*n=1*) gibi öneriler az sayıda tekrar edilen bulgular arasında yer almış olup, politikaların belirlenmesinde *“merkezi hedefler ile yerel ihtiyaçların örtüştürülmesi”* arayışı, eğitimde tamamlayıcı bir unsura işaret etmektedir.

Tablodaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, en sık yinelenen alt temaların *“kalıcı ve sürdürülebilir politikalar”* ekseninde birleştiğini; *“fırsat eşitliği–denetim” ve “merkezi hedefler ile yerel hedeflerin örtüştürülmesi”* gibi önerilerin de bu çerçeveyi tamamlayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir.

Örneğin Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim politikalarına ilişkin beklentiler kapsamında *“istikrarlı ve sürdürülebilir politikalar geliştirilmeli”* diyen bazı yönetici ve öğretmen görüşleri;

“İşte sürekli farklı şeyler, uygulamalar getirilerek akamete uğramasın. Kesilmesin. Yeniden yeniden başlamak durumunda kalmayalım. Bu da işte bunlar çünkü hep ne yapıyor? Fire verilmesine neden oluyor. Eksiklikler, kopukluklar olmasına neden oluyor. Bu da halkı bu eksiklikleri tamamlayabilmek adına farklı yollara ne yapıyor, kanalize ediyor. Yani bizim şeyden politika yapıcılarımızdan beklentimiz uzun süreli yani 3 yıllık, 5 yıllık değil, 50 yıllık belki eğitim politikaları ortaya konulmalı.” (MY8),

“Yani istikrarlı bir eğitim politikası olursa iyi olur. Hani böyle şey gibi yapboz gibi... Olmadı başkası bir eğitim politikası getireceklerine böyle tam net bir eğitim politikası getirselers...” (MY9),

“50 yıl değişmemeli. O zaman sistem kaliteli olur.” (Ö5) sözleriyle betimlenmiştir.

Diğer yandan “gölge eğitime ihtiyaç duyulmayacak politikalar geliştirilmeli” önerisinde bulunan yönetici görüşleri ise;

“Yani keşke hiç ihtiyaç olmasa hocam. Keşke tamamen bunları ortadan kaldırabilsek, keşke okullarımız kendisini ikna edebilse hem ailelere hem öğrencilerine karşı ve çocuk da diyebilse ki aileler de diyebilse ki benim okulum kâfi benim okulum yeterli. Ben ekstra hiçbir desteğe ihtiyaç duymuyorum. Benim öğretmenlerim ben her ihtiyaç duyduğumda bana destek verebiliyorlar ı diyebilse ve keşke bu faaliyetlerin hiçbirisine gerçekten ihtiyacımız kalmasa.” (MY2),

“Umarım bir gün hiçbir gölge eğitime ihtiyacımız olmayacak kadar başarılı birer okul düzeyine ulaşırız diye öncelikle bunu söylemeliyim.” (MY11) sözleriyle betimlenmiştir.

Bununla birlikte katılımcı öğretmenler, “Geliştirilen bir sistemin süreç içerisinde sonuçları beklenmeli” önerisini şu görüşleriyle ifade etmişlerdir;

“Yani ben şunu görmüştüm, vaktinizi alıyorum belki ama Liseye başladığımda 2005 yılında eğitim sistemi değişti Liselerde. Hazırlık kalktı Anadolu liselerinde, Anadolu öğretmen liselerinde mevcut diğer okullarda hazırlıklar kalktı. 4 yıllık lise sistemine geçildi 1+3'ten. Tamam geçirdik, güzel. İşte olmayan Türev integral gibi konular ya da Fizikte diğer

matematikte aklımda kaldığım için onun örneği veriyorum. Türev integral gibi matematik konuları girdi. Sınavda işte matema... MAT-1 MAT-2 gibi kavramlar ortaya çıktı. Birinci kısım, ikinci kısım gibi şu an günümüzdeki muhasebem TYT / AYT benzeri. 2009'da mezun olmadan daha biz 2009'un ilkbahar aylarında dediler ki seneye sınav sistemi değişiyor. Bakın bu sistem 2005'te değişmişti ve ilk aldığı öğrenciler biziz o sistemin. Daha biz mezun olmadan sistemin ilk gerçek öğrencileri bizdik ilk mezunlarını verip sınavdaki başarı durumları ya da öğrencilerin üniversiteye yerleştirme oranı görülmeden ilkbaharda daha belki Şubat belki Mart o aylarda dediler ki seneye sınav sistemi değişiyormuş, böyle böyle olacakmış. Ben o zamanki aklımla şunu dedim, yani bir ağacı dikiyorsun. Çiçek açmış, ilk meyvesini verecek ya ben bunu keseyim, budama yapacağım. Meyveyi görmedim daha. Belki istediğim şekilde meyve verecek. Belki benim istediğim şekilde değil ama çok güzel ya da çok lezzetli olacak meyvesi. Bu, bunu görmeden o ağacı kesmeye benziyor benim için. Bunun yapılmasındansa ciddi anlamda bir süreç işletilip, sonuçlarının öyle görülmesi lazım. Ondan sonra hata yapmışsın olabilir, yanlış olmuştun eksik olacak, mutlaka olacak süreç içerisinde onun tamamlanması gerekiyor eğitim politikası anlamında.” (Ö24),

“Yani bir sistematik getirilmeli ve bu sistematik üzerinden bu devam ettirilmeli. Yani hani biz maalesef şunu göremiyoruz, yani uyguladığımız şey doğru mu, yanlış mı bilmiyoruz çünkü sürekli değiştiriyoruz. Şimdi bakın yine değişti. Şimdi bunun sonucu yani bir Bakan, bu Bakan var, sonra Bakan değişip gidecek. Gelen Bakan kendine göre yeni bir sistematik daha oluşturacaksa yani bu bunun sonu yok maalesef sonu yok. Bence bizim eğitimimizin de en dramatik kısmı burası.” (Ö25).

Katılımcı görüşlerine göre daha az sıklıkta ifade edilen diğer bazı dikkat çekici bulgularla ilgili yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine alt tema başlıklarına göre aşağıda yer verilmiştir. Bu bağlamda fırsat eşitliği kodu kapsamında “fırsat eşitliği sağlayacak eğitim politikaları geliştirilmeli” alt teması önemli bir beklentiyi oluşturmaktadır. Örneğin araştırmaya dahil olan katılımcılardan MY8 bu görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir;

“Bu politikalar doğrultusunda herkes adil olarak aynı ne diyelim? Fırsatlara sahip olarak fırsat eşitliğine ulaşabilecek şekilde herkes aynı derecede aynı eğitim öğretim faaliyetlerinden faydalansın ki o zaman ortaya çıkacak herkesin imkân kabiliyeti doğrultusunda hak ettiği yerlere gelebilmesi. İnşallah öyle şeyler başarılabilir diyoruz yani.” (MY8).

Denetim odaklı tema başlığı altında “özel gölge eğitim kurumları devlet denetimi altında olmalı” beklentisini dile getiren katılımcı Ö1 bu konudaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir;

“Devletimiz bunları izin versin ama denetlesin. Devlet denetimine kesinlikle girmesi lazım.” (Ö1).

Bununla birlikte Denetim beklentisi kapsamında “denetleyici eğitim politikaları geliştirilmeli” önerisini dile getiren katılımcı yönetici MY9 bu görüşünü şu sözlerle aktarmıştır;

“Hocam denetimin olması lazım yani.” (MY9).

Diğer yandan Halkın beklentilerine uygun politikalar önerisi kapsamında “halkın beklenti ve ihtiyaçlarına uygun politikalar geliştirilmeli” beklentisini dile getiren MY8 bu konudaki görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir;

“Az önceki soruya ek olarak söylemiş olacağım belki yani politikaların da birincisi, yani bir gerçekten ülkemizin gerçeklerini göz önünde bulundurarak halkımızın beklentilerini göz önünde bulundurarak ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uzun soluklu bir eğitim politikası ortaya konulmalı.” (MY8).

Diğer yandan Milli kültüre duyarlı politika önerisi kapsamında katılımcı öğretmen Ö4, bu beklentisini şu sözlerle ifade etmiştir;

“...Şimdi okulların kendi gölge eğitim sistemini kendi bünyesinde yaptıkları eğitimler var. Bu çok şey gitmiyor. Yani yine okulun kendi bünyesinde yaptığı için özele gittiği zaman da parası ekonomik durumu çok farklı oluyor. Arafta kalmış bir durum var. Parası olan başka bir yere gidiyor. Parası olmayan yine aynı düzende devam ettiği taraftarı, düşüncesindeyim. Bu Milli Eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim politikalarında bizim yapmamız gereken şey. Tekrar ediyorum, millilik, millilik, millilik çünkü özümüzden kaybolursak ki kaybolmaya başlıyoruz. Bu da bizim doğacak sonuçlar çok çok daha vahim sonuçlar olabiliyor. Bu Milli Eğitim sisteminin yapmamız gerektiği politika özümüze dönmek olması gerektiği taraftarıyım. Burada kültürel mirasımıza sahip çıkalım. Çocuklarımızı, nesillerimizi bu mirasla yetiştirme tarafındayım. Biz kültür olarak çok çeşitliyiz. Bu kültürü önemsersek yani neden olmasın? Yani ekonomik, ekonomik her şeye çözüm değil. Ben böyle düşünüyorum.” (Ö4).

Bununla birlikte Değerler eğitimi kapsamında “değerlerin çocuklara aktarılabilirdiği politikalar geliştirilmeli” beklentisini dile getiren katılımcı yönetici MY5 bu konudaki görüşünü şu sözlerle aktarmıştır;

“Değerleri yansıtabileceğiniz çocuklara aktarabileceğiniz yani bir kitabın içerisinde "Dürüstlük" kelimesi geçiyor diye biz bu çocuğa değer vermiş olmuyoruz. Yani artık içeriklerin de ona göre oluşturulması gerekiyor. Etkinliklerin ona göre yapılması gerekiyor işte kademeler bazında bazı şeylerin yerleşmiş olması gerekiyor. Yani buradaki yani tamamen kopmuşlukların nedeni aslında sadece aileye yüklemek de doğru değil. Biz eğitim sistemi içerisinde de pek çok şeyi değiştirebiliriz ama bazılarını ilkokuldayken bazılarını ana okuldayken değiştirebileceğimiz davranışlardır. Bunlar ihmal edilirse eğitim sisteminin içerisinde bunları entegre edemezsek biz şayet bazı şeyleri oturtmazsak çok geç olur.” (MY5).

Ders saatlerinin yoğunluğu vurgusu kapsamında “öğretmen ve öğrencilerin ders saati sayıları azaltılmalı” beklentisi konusunda katılımcı MY10, bu görüşünü şu sözlerle ortaya koymaktadır;

“Çünkü hem öğretmenin verimli bir şekilde derse girmesi kendini iyi hissetmesi açısından ders sayıları azaltılmalı. Hem öğrencilerin ders sayısı azaltılmalı. Akşama kadar dörde kadar beşe kadar karanlık saate kadar çocuklar ders görmemeli.” (MY10).

Diğer yandan özel gölge eğitim kurumlarının yasal çerçevesi ve denetimi ile özel sektörde düzenleme önerisi kapsamında katılımcılardan Ö3 *“gölge eğitim kurumları yasal düzenlemelerle denetlenmeli”* beklentisini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Gölge eğitim faaliyetleri, imm daha önceki dönemde gölge eğitim faaliyetlerine bir ket vurulması planlandı ve bununla ilgili çalışmalar yapıldı ve bir an için böyle hepsi yer altına girdi. Tamamen gölgeye karıştılar ama u bizim ülkemizdeki diğer tüm kurumlardaki olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de aynı şey oldu. Bir süre sonra hep arka kapı bırakıldı. Hep bir çıkış noktası hep bir arka kapı bırakıldığı için hiçbir değeri kalmadı. Ya çok net düzenlemelerin yapılmasını istiyorum. Yapamıyorlarsa da gerçekten bu işe bir son vermeleri gerektiğini...” (Ö3),

Diğer bir katılımcı MY11 ise *“gölge eğitimin yasal zeminde yürütüleceği politikalar olmalı”* görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir;

“Gölge eğitim faaliyetleri olarak da yani onların onlardan beklentim de her şeyin yasal olması bu bir.” (MY11).

Bununla birlikte *dershanelere tanımlanan rol* kapsamında katılımcılardan MY4, *“dershaneler serbest olmalı, faaliyetlerini sürdürmeli”* beklentisini şu sözlerle aktarmıştır;

“Ben hani istihdam yaratması açısından ve aslında birçok öğretmen de belki öyle söylüyordur. Ben eşimden biliyorum eşim Fizik öğretmeni. Dershaneler açık olduğunda öğretmenin belli bir dereceye kadar yükünü alıyor. Yani okullardaki öğretmenin üzerindeki baskı azalıyor. Bence hani açık olması gerekir. Yani hani serbest olması gerekir.” (MY4).

Ayrıca *gölge eğitim etkinliklerinin önceliklendirilmemesi* konusunda MY4 bu beklentisini şu sözlerle desteklemektedir;

“Ama eee şey bağlamından çıkması gerekiyor. Yani sadece özel okullar yani normal okullarında verilen derslerin ikinci plana atıldığı işte sadece Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinin verildiği kurumlara dönüştürülmemesi gerektiğini düşünüyorum. Hani buna bir yasal çerçevede hani temel lise dediğimiz mantığa bürünmemesi gerektiğini düşünüyorum.” (MY4).

Katılımcı görüşüne göre okul içi eğitimin niteliğini yükseltme beklentisi doğrultusunda *“DYK ve İYEP kurslarının kapsamı genişletilmeli”* beklentisini yönetici M2 şu sözlerle dile getirmektedir;

“Bu DYK sürecini önemsiyorum. Öğrenci başarısı, aileye ekonomik yük olmaktan çıkarttı bu ortaokul sonundaki sınavı gereği gibi yapılırsa tabi. İlkokuldaki bu İYEP sürecini önemsiyorum. Bir şekilde o çocuk biri boş geçmiş ikiye boş geçmiş, hele bir de şimdi Pandemi'den geçtik. O eksikliğini giderme fırsatı, ortaokula daha hazır geçme fırsatı. Yani bu gölge eğitimle ilgili faaliyetler hatta öğretmenin de bu konuda ortaokuldaki sistem öğretmeni motive ediyor maddi anlamda çarpı 2 ek ders oluyor. İlkokulda öyle bir eksikliğimiz var bizim. Öğretmen motivasyonunun da yükselmesi anlamında öyle bir tedbir alınabilir. Yani bu ... şu alanda yeterli ama kapsamının da genişleyerek devam etmesi lazım. Eksik kalmaması lazım yani.” (M2).

Bununla birlikte *“dezavantajlı gruplar için destek eğitiminin kapsamı genişletilmeli”* önerisini dile getiren M2 bu konudaki beklentisini şu sözlerle aktarmaktadır;

“Bu dezavantajlı grupla ilgili eee mevcut durumu önemsiyorum. Bu raporlandırma devamında destek eğitim sürecine alınması, evde eğitim diye bir sürecimiz var. Ondan bahsetme fırsatımız olmadı. Bunlar çok önemli. Yani bunlar o ailenin yükünü alma noktasında çok önemli ve devamında o özelden alınan Fizyoterapistine kadar alınan hizmet. Bunlar çok kıymetli hizmetler. Bunların hatta kapsamının gelişerek devam etmesi lazım.” (M2).

Diğer bir katılımcı yönetici MY10 ise *öğretmen ve öğrencilerin ders saati sayıları azaltılmalı*” beklentisini şu sözlerle betimlemiştir;

“Çünkü hem öğretmenin verimli bir şekilde derse girmesi kendini iyi hissetmesi açısından ders sayıları azaltılmalı. Hem öğrencilerin ders sayısı azaltılmalı. Akşama kadar dörde kadar beşe kadar karanlık saate kadar çocuklar ders görmemeli.” (MY10).

Katılımcı MY10 okul içi eğitimin niteliğini yükseltme bağlamında *“sosyal ve sportif faaliyet temelli müfredat geliştirilmeli”* beklentisini şu sözleriyle dile getirmiştir;

“Sportif sosyal faaliyetlere, okullar da imkanları, şartları, fiziki şartları geliştirilip böyle bir müfredat uygulanmalı diye düşünüyorum.” (MY10).

Diğer yandan MY10 eğitim politikaları konusunda başka bir öneride bulunarak *“öğrencilerden geribildirim alma odaklı politika geliştirilmeli”* beklentisini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Geliştirilmeli, daha farklı yöntemler denenmeli. Anketler yapılarak öğrencinin hani ders konusunda ya da sosyallik konusunda verimli olup olmadığı araştırılmalı. Ona göre bir değişikliğe gidilmeli ... diye düşünüyorum.” (MY10).

Yönetişim bağlamında *“paydaş katılımını esas alan politikalar geliştirilmeli”* beklentisini dile getiren katılımcı öğretmen Ö5, bu önerisini şu sözlerle ortaya koymuştur;

“Hee, öyle bir sistem gelmeli ki tüm paydaşlar katılmalı” (Ö5).

Hesap verebilirlik ve denetim boyutunda ise *“denetleyici eğitim politikaları geliştirilmeli”* beklentisini katılımcılardan MY9 bu önerisini şu sözlerle dile getirmiştir;

“Hocam denetimin olması lazım yani.” (MY9).

Diğer yandan *öğretmen ve insan kaynağı* bağlamında öğretmenin niteliğini artırma doğrultusunda katılımcılardan MBY1, *“öğretmen eğitime yönelik politikalar geliştirilmeli”* beklentisini şu sözlerle aktarmıştır;

“Özellikle öğretmen eğitimi açısından politikalar geliştirilmesi lazım.” (MBY1).

Katılımcı görüşlerine göre ulaşılan diğer önemli bulgulardan *özel ders havuzunun* oluşturulması beklentisi olmuştur. Bu bağlamda katılımcılardan Ö1 bu konudaki beklentisini şu sözlerle ortaya koymuştur;

“Yani her il bağlamında bunu da il yöneticilerine inisiyatif tanıyıp, tanıyabilir. Yani il Milli Eğitim müdürlerine, ilçe Milli Eğitim müdürlerine inisiyatif vererek bunu da bir şekilde yerelde çözebilir. Yani bunun merkezi bir çözümü bence yok. Yani bu özel hani gölge eğitim faaliyetlerini merkezi bağlamda çözmek çok zor. Bunu yerele indirmemiz gerekiyor.” (Ö1)

Yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, eğitim politikalarına ilişkin beklentilerin önemli bir bölümünün istikrarlı, kalıcı ve sürdürülebilir politikaların geliştirilmesi odaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmada çalışma grubu olarak hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin belirlenmesinde, farklı unvan, görev ve sorumluluklara sahip katılımcıların araştırmanın alt amaçlarına ilişkin farklı bakış açılarını ve değerlendirmelerine ulaşmak amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda sahadan elde edilen tüm bu dokuz alt amaca ilişkin bulgular, okul yöneticilerinin daha çok Türk eğitim sisteminin ve bu eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelen gölge eğitimin politik ve bürokratik boyutlarıyla ilgili görüşler sundukları, katılımcı öğretmenlerin ise daha çok Türk eğitim sistemi ve gölge eğitimin eğitim ve öğretim süreçleri ile ilgili ağırlıklı olarak görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca gölge eğitime neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenler bağlamında okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak politik ve ekonomik etkenlerle ilgili görüş bildirdikleri, öğretmenlerin ise daha çok eğitim ve öğretimin ayrılmaz bileşenlerinden olan sosyal, kültürel ve yine ekonomik boyutlarıyla ilgili görüş ifade ettikleri belirlenmiştir. Yöneticilerin eğitim-öğretim süreçlerinde ve özellikle DYK kursları bağlamında daha çok kursların beraberinde ciddi evrak yükü getirdiğinden, planlama ve devamsızlık boyutları gibi yönetsel süreçlerinden bahsettikleri, öğretmenlerin ise DYK kurslarının daha çok eğitim-öğretim bağlamında sunduğu verimlilikle ilgili görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türk eğitim sistemi içerisinde gölge eğitim faaliyetlerine neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerin Kastamonu ili örneği bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sahadaki mevcut durumun belirlenmesi ve politika yapıcılar için geleceğe dönük bir yol haritası belirlemeyi amaçlamıştır. Bu ana amaca hizmet etmek amacıyla dokuz alt problem belirlenmiş ve araştırmada veriler, bu dokuz alt probleme yönelik hazırlanan sorular aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. Bu çalışmada ayrıca gölge eğitime neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerin yol açtığı sorunlar ve sahadaki mevcut durum değerlendirilirken ifade edilen sorunlara ilişkin politika yapıcılara var olan sorunların çözümüne katkı sunabilmek amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

“Tartışma” başlığı altında çalışmanın “Bulgular ve Yorum” bölümünden elde edilen bulgular, literatürde yer alan araştırmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Bu doğrultuda bulguların nicelik bakımından fazla olması ve bulguların birbirleriyle ilişkileri dikkate alınarak bulgular tek bir tartışma başlığı altında, bütüncül bir perspektifte literatürdeki araştırmalara dayanılarak tartışılmıştır. Bu şekilde araştırmada bütünlük sağlanması

amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi hakkındaki görüşlerine dönük tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük bir bölümü tarafından Türk eğitim sisteminde ve yürütülen Türk eğitim politikalarındaki en önemli sorunun *politik istikrarsızlık* olduğu saptanmıştır. Ayanoglu ve Akbaşlı'nın (2023) çalışmalarında elde ettikleri bulgular, bu durumu doğrular niteliktedir. Araştırmada Türk eğitim sisteminin sorunları bir Meta-sentez çalışması aracılığıyla araştırılmış ve araştırma sonucunda kategorize edilen sorun başlıkları içerisinde "Sistemsel ve yapısal sorunlar" başlığı altında en baskın sorunun eğitim sisteminde sık sık değişikliklerin yapılması ve bu bağlamda istikrarsızlık sorunu olduğu vurgulanmıştır. Benzer bir araştırma sonucu, Yirci ve Kirişçi'nin (2021), 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında 54 öğretmen ve okul yöneticisiyle yaptıkları eğitim çalışanlarının gözünden Türk eğitim sistemindeki kriz durumlarını ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçladıkları nitel araştırmanın sonucunda ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcı görüşleri doğrultusunda eğitim sisteminde sık gerçekleşen değişikliklerin ve 4+4+4 sisteminin önemli bir kriz kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Politik istikrarsızlık ve sık değişen eğitim politikalarının gölge eğitimin sürekliliğini ve biçimini doğrudan etkilediği literatürdeki başka araştırmalar da doğrulamıştır. Altınyelken (2013), özel derslere olan talebi ele aldığı araştırmasında, Türkiye'de müfredat reformlarının ardından ortaya çıkan çelişkiler ve uygulama sorunlarının, öğrencilerin resmi okullarda yeterince öğrenememesi sonucunu doğurduğu, bunun da özel derslere olan talebi artırdığını belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, yeni müfredatın getirdiği değişikliklerin özel ders ihtiyacını artırdığını ortaya koymuştur (Altınyelken, 2013). Kore'de yürütülmüş başka bir araştırmada ise hükümetin gölge eğitimi azaltmaya yönelik sıkı politikalarına rağmen, hane halklarının özel ders harcamaları hızla artmaya devam ettiği saptanmıştır (Lee & Kim,

2010). Bu durum, gölge eğitimin yalnızca bireysel tercihlerle değil, aynı zamanda makro düzeydeki politik ve yapısal faktörlerle şekillendiğini göstermektedir.

Diğer yandan katılımcıların ortaya koydukları görüşler doğrultusunda Türk eğitim sistemi içerisindeki diğer önemli sorun başlıkları arasında sınav odaklı bir eğitim sisteminin uygulandığı ve coğrafi koşulların eğitim ekosistemi içerisinde eşitsizliklere neden olduğu belirlenmiştir. Benzer durumun Kösterelioğlu ve Bayar'ın (2014), Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin yapmış oldukları güncel değerlendirme çalışmaları sonucunda ulaşıldığı saptanmıştır. İlgili araştırmada kırsal ve kentsel okullar arasında eğitime eşit düzeyde erişim bağlamında eşitsizliklerin yaşandığı ve eğitim sisteminin sınav ve not temelli ilerlediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Bununla birlikte gölge eğitimin ortaya çıkmasında sınav odaklı eğitim sistemlerinin en önemli etken olduğu, literatürdeki diğer bazı araştırmalar da doğrulamıştır. Bu kapsamda Türkiye örneğinde, üniversiteye giriş sınavlarının belirleyici rolü nedeniyle özel derslere ve temel liselere olan talep hızla artmıştır. Temel liseler örneğinde yapılan araştırmalar, bu kurumların resmi öğretim programlarını uygulamakla birlikte esas olarak sınav başarısına odaklandığını ve bu nedenle okul kalitesinin diğer yönlerinin ihmal edildiğini göstermiştir (Taştı & Demir, 2022). Aynı çalışmada, temel liselerin orta ve yüksek sosyoekonomik statüye sahip aileler tarafından tercih edilebildiği, bu durumun ise eğitimdeki mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştirdiği vurgulanmıştır (Taştı & Demir, 2022). Benzer şekilde, Almanya'da yapılan bir araştırmada da yüksek riskli sınavların olduğu bölgelerde özel ders alma oranlarının diğer bölgelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Guill & Lintorf, 2019). Bu bulgular, sınav odaklı sistemlerin gölge eğitimi teşvik ettiğini ve bunun eğitimde fırsat eşitliğini tehdit ettiğini ortaya koymakta ve doğrulamaktadır.

Bununla birlikte Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında Türk eğitim sistemi ve eğitim politikaları hakkındaki katılımcı görüşleri doğrultusunda ulaşılan diğer bir dikkat çekici bulgunun da Türk eğitim sisteminin politize bir sistem olduğu ve eğitim politikalarının siyaset temelli belirlendiği ve siyasetin etkisinden sıyrılamadığı olmuştur. Literatürdeki

alışmalar da bu durumu doğrulamıştır. Zira M. örtük ve örtük (2023), Türk eğitim politikalarındaki sorunlara ışık tutan araştırmalarında aynı sonuca ulaşılmış ve eğitim politikalarının ve Türk eğitim sisteminin yapısının siyasetin etkisinden kurtulamadığı vurgulanmıştır. Benzer bir bulgu, Demirkol, Orhan ve Karagözoğlu'nun (2023, s. 1672) Türk eğitim sisteminde yaşanan yönetsel sorunlar ve çözüm önerilerini araştırdıkları çalışmaları sonucunda da ulaşılmış, eğitim politikalarında ideolojik tutumların sergilendiği çok sayıda katılımcının görüşüyle ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bu bulgu, Türk eğitim sistemi içerisinde yürütölen eğitim politikalarının siyaset temelli olduğu ve eğitim politikalarında istikrarsızlığın hâkim olduğu ve bu nedenle hükümetler değiştikçe politikaların da sürekli bir değişim döngüsüne girerek kalıcı, istikrarlı ve sürdürölebilir eğitim politikaları geliştirilemediği belirlenmiştir. Bu sorun durumu, literatürdeki çalışmalarla da desteklenmiştir. Bu doğrultuda benzer bir alışma O. Yıldız ve Yıldız'ın (2016) tarihsel süreçten bu yana Türkiye Cumhuriyetinde geliştirilen eğitim politikaları üzerine yaptıkları doküman taraması yöntemiyle bulgulara ulaşılan betimsel çalışmalarında sistemli bir devlet politikasının bulunmadığı ve siyaset temelli geliştirilen eğitim politikalarının kalıcı ve uzun ömürlü olmadığı, tarihsel süreçten örnekler verilerek hükümetler değiştikçe eğitim politikalarının da sürekli değiştirilmesi nedeniyle kalıcı, istikrarlı ve sürdürölebilir eğitim politikaları geliştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Siyaset temelli eğitim politikalarının yürütöldüğünü ve bunun sistemsel istikrarsızlıklara neden olduğunu literatürdeki diğer bazı araştırmalar da doğrular niteliktedir. Türkiye'de 2014 yılında dershanelerin kapatılması ve bunların temel liselere dönüştürölmesi gibi radikal politika değişiklikleri, gölge eğitimin biçim değiştirmesine yol açmıştır (Engin & Taştı, 2022). Bu dönüşümün ardından gölge eğitim daha görünür hale gelmiş, temel liseler aracılığıyla sınav odaklı öğretim yaklaşımı ön plana çıkarken, okulun diğer işlevleri geri planda kalmıştır (Engin & Taştı, 2022). Benzer şekilde Mısır'da yapılan araştırmalar da devletin özel dersleri yasaklama veya alternatifler oluşturma çabalarının başarısız olduğunu ve yapısal faktörlerin gölge eğitimi sürekli olarak yeniden ürettiğini göstermiştir

(Sieverding, Krafft & Elbadawy, 2019). Bu tür politika müdahaleleri çoğu zaman beklenenin aksine gölge eğitimi azaltmak yerine yeni biçimlerde yaygınlaştırmıştır.

Katılımcıların bulguları doğrultusunda Türk eğitim sisteminin ve yürütülen eğitim politikaları içerisinde önemli sorunlardan bir tanesinin de değerlerin kazandırılmasında yetersizliklerin yaşandığı ve eğitim politikalarında milliliğe duyulan ihtiyacın ortaya konulması olmuştur. Bu bulgu, Türk eğitim sisteminde yaşanan yönetsel sorunların araştırıldığı ve çözüm önerilerinin sunulduğu aynı araştırmanın sonucunda aynı şekilde saptandığı görülmüştür. Araştırmada önemli sayıdaki katılımcının eğitim sistemi içerisinde milli değerlere yeterince yer verilmediği baskın bir şekilde vurgulandığı görülmüştür (Demirkol, Orhan ve Karagözoğlu, 2023, s. 1672). Gölge eğitimin yükselişinde milli değerler ve kültürel dinamiklerin de önemli bir yer tuttuğu başka bir araştırmada da doğrulanmıştır. Orta Doğu ülkelerinde yapılan karşılaştırmalı analizler, gölge eğitimin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda toplumsal statüye ve ailelerin çocuklarına sağlamak istediği sosyal sermayeye de hizmet ettiğini ortaya koymuştur (Bray & Hajar, 2022). Özellikle yükseköğretime geçişin toplumsal prestijle yakından ilişkili olduğu toplumlarda, ailelerin çocuklarını özel derslere yönlendirmesi milli değerlerle iç içe geçmiş bir olgu olarak karşımıza çıktığı belirlenmiştir (Bray & Hajar, 2022).

Başka bir perspektiften ele alındığında çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri hakkında sundukları görüşler sonucunda ezberci bir eğitim-öğretim anlayışının hâkim olduğu belirlenmiştir. Orakcı ve Ayçiçek'in (2025) Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunların lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlendiği nitel araştırması da bu durumu doğrulamıştır. Araştırmaya, katılım sağlayan lise öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafından eğitim sisteminin ezberci bir eğitim modeliyle sürdürüldüğü konusunda ortak kana ve vardıkları görülmüştür. Ezberci sistemler ve müfredatın aşırı yoğunluğunun da gölge eğitimin yaygınlaşmasında belirleyici faktörler arasında yer aldığını literatürdeki diğer bazı araştırmalar da doğrular niteliktedir. Malezya'da yapılan bir araştırmada, ortaöğretim müfredatının çok yoğun olması nedeniyle

öğretmenlerin konuları derinlemesine işleyemediği bu nedenle öğrencilerin eksiklerini tamamlamak için özel derslere yöneldiği tespit edilmiştir (Krishnaswamy, Seow & Annamalai, 2019). Aynı çalışmada, ezberci yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini zayıflattığı ve özel derslerin de çoğunlukla bu ezberci sistemi pekiştirdiği saptanmıştır (Krishnaswamy vd., 2019). Bangladeş'te yapılan nitel bir çalışmada ise özel derslerin kısa vadede öğrencilerin akademik eksikliklerini giderdiği ancak uzun vadede eleştirel düşünme becerilerini körelttiği ve bağımlılık yarattığı ortaya konmuştur (Alam & Zhu, 2022). Bu bulgular, ezberci sistemlerin gölge eğitimle birlikte öğrencilerin bilişsel gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim politikaları hakkındaki görüşleri doğrultusunda 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin sorun kaynağı olduğu ve sistem değişikliğinin bir zorunluluk haline geldiğini, aynı zamanda fırsat eşitsizliği yarattığını ortaya koydukları saptanmıştır. Bu saptama literatürde yapılan araştırmalarla doğrulanmaktadır. Bu kapsamda Kara (2020), eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sistemindeki sorunları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada eğitimin paydaşları olan öğretmen, okul yöneticileri, veliler ve STK temsilcilerinin 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin özellikle sınıf ortamında sorunlara neden olduğu, sınıf yönetimini zorlaştırdığı, öğrenim görmek istemeyen öğrencilerin disiplin sorunlarına neden oldukları ve farklı meslek alanlarına yönlendirmelerinin gerekli olduğu, bununla birlikte bireylerin eşit olmayan sosyo-ekonomik arka planları nedeniyle sistemin fırsat eşitsizliği ürettiği vurgulanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri hakkındaki görüşleri doğrultusunda sınıfların kalabalık oluşunun önemli bir sorun olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu sorunun, alan yazındaki araştırmalarla da desteklendiği görülmektedir. Bu bağlamda Özdemir ve Kaplan (2017), öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sistemindeki sorunları ve bu sorunlar için çözüm önerileri geliştirmek için yürüttükleri araştırmada da sınıf mevcutlarının çık kalabalık oluşunun

eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediği bulgusuna eriştikleri görülmüştür. Zorunlu eğitim süresinin uzatılması ve kalabalık sınıfların gölge eğitime olan talebi artıran yapısal sorunların başında olduğunu doğrulayan alan yazında başka araştırmaların da bulunduğu bilinmektedir. Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla birlikte öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak sınıfların kalabalıklaşması, bireyselleştirilmiş öğrenme imkânlarını kısıtlamış, bu da öğrencileri eksiklerini tamamlamak için özel derslere yönlendirmiştir (Kılıç & Akdemir, 2022). Aynı şekilde Sri Lanka’da yapılan bir araştırmada da kalabalık sınıflar ve yetersiz öğretmen desteği nedeniyle ailelerin çocuklarını özel derslere göndermeyi tercih ettiği vurgulanmıştır (Pallegedara, 2018). Bu durumun uzun vadede eğitimde fırsat eşitliğini zedelediği belirtilmiştir (Pallegedara, 2018).

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetleri, çevrimiçi gölge eğitim faaliyetleri, mentorluk uygulamaları, gölge eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendirdikleri, bu faaliyetleri yürüten öğretmenler hakkındaki tutumları ve öğretmenlerden beklentileri hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcı yönetici ve öğretmenlerin gölge eğitim faaliyetleri hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri ile ilgili ulaşılan bulgular ele alındığında bir yanda gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerde öz-sorumluluk bilincini geliştirdiği, akademik yönden eksikliği olan öğrencilere yarar sağladığı ve başarılarını arttırdığı, diğer yanda ise öğrencilerin yeterince sosyalleşememesine, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere zaman ayıramamaları, her öğrencinin eşit sosyo-ekonomik yeterliliklere sahip olmaması nedeniyle fırsat eşitsizliği yarattığı ve bu nedenle veliler üzerinde ciddi bir maddi yük oluşturması gibi olumsuz sonuçlarının da bulunduğu saptanmıştır. Tüm bu bulgular, literatürdeki araştırmalarla da desteklenmiştir. Bu kapsamda Kendirlioğlu ve Bümen (2024), Türkiye’de yürütülen gölge eğitim faaliyetleri ile ilgili yürüttükleri bir Meta-sentez çalışmalarında gölge eğitim faaliyetlerinin olumlu yansımaları olduğu kadar olumsuz sonuçları da olduğu ancak olumsuz sonuçlarının olumlu yansımalarına kıyasla daha fazla olduğunu belirtmişler ve bu doğrultuda olumlu boyutta gölge eğitimin öğrencilere düzenli ders çalışma alışkanlığı

kazandırdığı, akademik başarısında iyileşme sağladığı ancak olumsuz boyutta da öğrencilerin sosyalleşme süreçlerinin zayıfladığını, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere yeterince vakit ayıramadıkları, fırsat eşitsizliği yarattığı (Zhang& Bray, 2018) ve velilere önemli ölçüde maddi külfet oluşturduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Bununla birlikte çalışma sonucunda katılımcıların gölge eğitim faaliyetleri hakkındaki düşüncelerine ilişkin görüşleri ele alındığında gölge eğitim faaliyetlerinin örgün eğitimin yetersizliği nedeniyle ve sınav odaklı sistemin getirdiği rekabet ortamı nedeniyle bir ihtiyaç unsuru olarak ortaya çıktığı ve kayıt içi ve dışı büyük bir ekonomik sektör haline geldiği için eğitimin ticarileştiği saptanmıştır. Bu bulgular, Akdemir ve Kılıç'ın (2020), ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerini araştırdıkları çalışmaları ile de desteklenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada öğrencilerin özel ders alma nedenleri arasında örgün eğitimin yetersiz gelmesi ve sınav odaklı rekabet sistemi olduğu, gölge eğitim faaliyetlerinin ve özellikle özel ders olgusunun büyük bir ekonomik sektör haline geldiği ve ticarileştiği, vurgulanmıştır.

Çalışma sonucunda gölge eğitim türlerinden olan okul temelli Destekleme ve yetiştirme kurslarının (DYK) bir yandan öğrenciler açısından pozitif etkisi ve yararları arasında ücretsiz olduğu, öğrencilere yarar sağladığı ve fırsat eşitliği sağladığı diğer yandan ise okuldaki yoğun ders yükü nedeniyle yeterli zaman ayıramadığı, öğrencide yorgunluğa neden olduğu, kurs saatlerinin okul dersi çıkışı olması nedeniyle planlama eksikliklerinin yaşandığı saptanmıştır. Bu durum, literatürdeki araştırmalarla desteklenmiştir. Bu bağlamda Sarıca (2019) tarafından Destekleme ve Yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan nitel bir araştırmada da DYK kurslarının öğrenciler açısından ücretsiz oluşu, yarar sağlaması ve kapsayıcılığı nedeniyle fırsat eşitliği gibi olumlu yansımaları olduğu ancak öğrencinin yeterli zamanı bulunmadığı, yorgunluğa neden olduğu ve kursların planlama yanlışlığı nedeniyle okul saatlerinden sonra yapılması nedeniyle öğrencinin yorgun düştüğü belirlenmiştir.

Diğer yandan çalışmada gölge eğitimin diğer kanallarından biri olarak ülkemizde diğer gölge eğitim kanallarına kıyasla daha ekonomik olması nedeniyle tercih edilen çevrimiçi gölge eğitim kaynaklarıyla da ilgili önemli bulgulara erişilmiştir. Katılımcıların çevrimiçi ders desteği konusundaki düşüncelerine ilişkin elde edilen bulgular ele alındığında, çevrimiçi eğitimlerin yüz yüze eğitime kıyasla verimsiz ve etkisiz kaldığı ancak planlanarak, uygulanabilir şekilde ve gerektiği kadar yapılırsa yüz yüze eğitime ulaşamadığı durumlarda faydalı olduğu saptanmıştır. Bu saptama literatürdeki çalışmalarla da doğrulanmıştır. Bu doğrultuda Çavuşoğlu (2023) tarafından yapılan felsefi temelli bir araştırmada, Hintli bir bilgisayar bilimi uzmanı ve eğitim kuramcısı Sugara Mitra'nın internet tabanlı bilgisayar yoluyla öğrenme üzerine yaptığı araştırmayı temel almış ve araştırmada öğrencilerin çevrim içi eğitimde yüz yüze eğitime kıyasla fiziksel bir temas olmadığından tam öğrenmenin gerçekleşmediğini ancak yüz yüze eğitime erişilemeyen durumlarda çevrim içi eğitim kanallarının destek sağlayabildiği ve faydalı olduğu sonucuna erişilmiştir. Uluslararası literatürde çevrim içi gölge eğitim kanalları ile ilgili diğer araştırmalar benzer bir durumu ortaya koymuştur. COVID-19 pandemisiyle birlikte çevrimiçi özel dersler yaygınlaşmış; bu durum hem erişilebilirlik hem de maliyet açısından yeni fırsatlar ve sorunlar yaratmıştır. Kore'de pandemi sürecinde hükümetin çevrimiçi özel ders ücretlerini düzenlemeye yönelik politikalar geliştirdiği; ancak gölge eğitim pazarının çevrimiçi ortama taşınmasıyla birlikte devletin denetim kapasitesinin zorlandığı belirtilmektedir (Piao & Hwang, 2021). Kolombiya'da ise yerel yönetimlerin kamu kaynaklarıyla çevrimiçi sınav hazırlık hizmetleri satın alarak gölge eğitimi kurumsallaştırdığı görülmektedir (Celis, 2026). Bu modelde mentorluk faaliyetleriyle birlikte öğretmen eğitimi ve müfredat uyumu da sağlanmakta; böylece gölge eğitim kamu sistemiyle bütünleşmektedir (Celis, 2026).

Bununla birlikte çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda Türk eğitim sistemi içerisinde gölge eğitim kanalları arasında en çok evde kayıt dışı verilen özel derslerden yararlanıldığı belirlenmiştir. Bu durumun toplumda ekonomik refah düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının bu gölge eğitim seçeneklerinden yararlanabiliyorken orta ve

alt gelir grubundaki ailelerin çocuklarının bu özel ders imkanlarından yararlanamaması sonucunda sınıf ortamında öğrenciler arasında ciddi akademik başarı farklılıklarının oluştuğu, toplum nezdinde ise sosyal eşitsizliklere ve Sosyal adalet duygusunun zedelenmesine ve bu bağlamda fırsat eşitsizliğine neden olduğu saptanmıştır. Sistemin getirdiği bu sorunun, literatürdeki araştırmalarda da benzer bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Bu doğrultuda, Yunanistan’da özel ders sisteminin sosyal sınıf eşitsizliklerine neden olduğunu konu alan ampirik ve nitel temelli bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada Yunanistan’da resmi ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin gelecekteki kariyer kaygıları nedeniyle yoğun olarak İngilizce üzerine özel ders aldıkları, bu durumun bir yandan maddi olanaklardan yoksun alt gelir grubundaki ailelerin çocuklarının kariyer hedeflerine ulaşamadıkları, diğer yandan ise orta ve üst gelir grubu ailelerin çocuklarının kariyer hayatına atılabildikleri ve bu durumun derin sosyal sınıf eşitsizlikleri yarattığı sonucuna ulaşılmıştır (Tsiplakides, 2018).

Çalışmanın sonucunda ulaşılan en önemli bulgular arasında gölge eğitimin Sosyal adalet olgusunu ciddi bir biçimde zedelediği sonucu olmuştur. Eşit sosyo-ekonomik arka plana sahip olmayan ailelerin çocuklarının eşit bir şekilde gölge eğitsel destek kaynaklarından yararlanamamasının fırsat eşitsizliğine neden olduğu ve bu durumun toplumdaki yansıması olarak sosyal tabakalaşmanın temelini oluşturduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu durum literatürde “Sosyal adalet” üzerine yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Bu doğrultuda, Çam Tosun (2021) tarafından Türk eğitim politikalarında Sosyal adalet ve eşitliği ele alan araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı’nın sosyal adaletin tesisi ve eğitime eşit ve ücretsiz erişim olanaklarını sağlamak için çaba sarf ettiği ancak bu çabaların yetersiz geldiği sonucuna ulaşılmıştır. MEB, özel eğitim ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odaları açtığı ancak bunun yeterli olmadığı, Türk eğitim politikaları ile ilgili yasal mevzuatın içerisinde herkes için ücretsiz ve eşit eğitim olanaklarına erişimi vurgulayan maddelerin bulunmasına karşın bu maddelerin yeterince insanların yaşantılarına yansıtılamadığı ve dolayısıyla sosyal adalet duygusunun zarar gördüğü ve fırsat eşitliği

sağlanamadığı araştırmada ulaşılan sonuçlar arasında yer aldığı görülmüştür. Alan yazındaki diğer çalışmalar da gölge eğitimin sosyal adalet olgusunu zedelediği benzer bir biçimde doğrulamaktadır. Gölge eğitim çoğunlukla sosyoekonomik açıdan avantajlı ailelerin çocuklarına daha fazla fayda sağlamaktadır. Türkiye’de yapılan ampirik çalışmalar, özel derslerin sosyoekonomik statü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi kısmen aracılık ettiğini göstermektedir; yani yüksek gelirli ailelerin çocukları hem daha fazla özel derse erişebilmekte hem de akademik olarak daha başarılı olabilmektedir (Atalmış, Yılmaz & Saatcioğlu, 2016). Benzer şekilde Kore’de de yüksek gelirli ailelerin çocuklarının özel ders harcamalarının daha fazla olduğu; bunun ise eğitimde eşitsizliği artırdığı belirtilmektedir (Lee & Kim, 2010). Sri Lanka’da ise etnik farklılıkların da özel ders harcamalarında belirleyici olduğu; bu durumun ücretsiz eğitim politikalarının sosyal adalet hedefini zedelediği ifade edilmektedir (Pallegedara, 2018).

Bununla birlikte çalışmanın sonunda ulaşılan bulgular doğrultusunda özel okulların ve özel öğretim kurumlarının Kastamonu ili örneği bağlamında oldukça yaygınlaştığı ve çok sayıda özel okul ve özel öğretim kurumunun varlığını sürdürdüğü belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda özel okulların ve özel öğretim kurumlarının ticari işletme yapısına bürünen kurumlar haline geldikleri ve eğitim sektöründe ticarileşmenin ileri bir boyut kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulların ve özel öğretim kurumlarının eğitim kalitesi bakımından örgün eğitim kurumlarından daha ileri seviyede olmadıkları katılımcıların görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular arasında belirlenmiştir. Özel okullar ve özel öğretim kurumları ile ilgili ulaşılan bu bulguyu, literatürdeki benzer araştırmalar doğrulamaktadır. Bu bağlamda, Aslan (2019) tarafından Türkiye’de özel okullaşma üzerine yapılan araştırmada özel okulların toplumda yaygınlaşarak önemli bir Pazar haline geldiği ve özel okullarda verilen eğitimin niteliğinin ve verimliliğinin tartışma konusu olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın sonucunda ulaşılan diğer bir bulgu da eğitim ekonomisi bağlamında hane halklarının yapmış oldukları eğitim harcamaları türü üzerine olmuştur. Bu bağlamda,

katılımcıların önemli bir çoğunluğunun özel kurslar için harcamalarda bulunduğu saptanmıştır. Bu durumu literatürde hane halkı harcamaları üzerine yapılan benzer araştırmalarla da doğrulanmıştır. Bu doğrultuda, Ulusoy ve Yolcu'nun (2013), ailelerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hane halkı eğitim harcamalarını saptamaya yönelik yürüttükleri araştırmada özellikle ilkokul düzeyinde ailelerin özel kurslara önemli miktarlarda eğitim harcamalarında bulundukları belirtilmiştir. Uluslararası alan yazındaki bir başka araştırma da bu bulguyu doğrular nitelikte olduğu belirlenmiştir. Kore'de 2006 yılında hane halklarının özel ders harcamalarının ülke GSYİH'sinin %2.57'sine ulaştığı; devletin resmi eğitim harcamalarının ise %3,5 olduğu rapor edilmiştir (Lee & Kim, 2010). Sri Lanka'da iki dekada yayılan veriler ise hane halkı özel ders harcamalarının sürekli arttığını göstermektedir (Pallegedara, 2018). Bu artışın başlıca nedeni olarak sınav odaklı sistemler ve kamu okullarındaki yetersizlikler gösterilmiştir (Pallegedara, 2018).

Diğer yandan çalışmanın sonunda ulaşılan bulgulardan birisi de katılımcıların Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin beklentileri bağlamında okullarda değerler eğitiminin verilmesi gerektiğine yönelik olmuştur. Bu beklenti, literatürde benzer bir araştırmada da ulaşıldığı doğrulanmıştır. Bu bağlamda Tabak ve Ahi (2020), yaptıkları bir araştırmada Türk eğitim sisteminde ahlaki değerlerin kazandırılması yönündeki beklentileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda araştırmaya dahil olan katılımcıların eğitim sistemi içerisinde temel düzeyde ahlaki değerlerin ve değerler eğitiminin okullarda verilmesi beklentisini dile getirmişler, okulun yanında bu değerlerin kazandırılmasında ailelerin de sorumluluğu bulunduğu beklentisini ortaya koymuşlardır.

Çalışma sonucunda ulaşılan diğer önemli bulgular ise eğitim sistemi içerisinde okulların fiziki koşullarının yetersiz olduğu ve bu yetersiz fiziki koşulların iyileştirilmesinin ve derslik sayısının artırılması gerektiği ile birlikte uygulanan müfredatın çok yoğun olduğu ve sadeleştirilmesi gerektiği beklentisi olmuştur. Katılımcıların ifade etmiş oldukları bu sorun alanları ve bunlarla ilgili beklentilerini içeren görüşleri, literatürde yapılan araştırmalarla da doğrulandığı ve sahada benzer sorun ve beklentilerin olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda,

Şener (2018) tarafından güncel eğitim sorunlarını ele aldığı nitel araştırmada, katılımcılara güncel eğitim sorunları konusundaki görüşlerine başvurulmuş ve araştırma sonucunda yaşanan sorunların en çok program ve finansman boyutunda yaşandığı belirlenmiştir. Bu kapsamda finansman kaynaklı sorunların başında okulların fiziki koşullarının yetersiz oluşunun geldiği, bu sorun alanını 89 katılımcı içerisinde 28 katılımcının dile getirerek katılımcıların çoğunluğu tarafından baskın bir sorun kaynağı olarak ifade edildiği görülmüştür. Diğer yandan araştırmada ayrıca eğitimde program kaynaklı sorunların başında da katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından müfredatın yoğun olduğu vurgulanmıştır.

Çalışmada gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumsuz yansımaları olduğu ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte çalışmada eğitim-öğretim süreçleri içerisinde ailelerin etkisiz olduğu ve bilinçlendirilmesinin gerekli olduğu bulgusuna da erişilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ulaşılan bu bulgular, Şener'in (2018) araştırmasıyla da desteklenmiş ve doğrulanmıştır. İlgili araştırmada katılımcılar tarafından en baskın öğrenci kaynaklı sorunlar içerisinde öğrencilerin motivasyonunun düşüklüğü ifade edilmiş, bununla birlikte ailenin eğitim-öğretim sürecinde etkisiz oluşu da önemli sayıda katılımcı tarafından yine önemli ve güncel bir sorun alanı olarak ifade edilmiştir.

Bu çerçevede gölge eğitim olgusu; politik istikrarsızlık, sınav odaklı sistemler, siyaset temelli politikalar, milli değerler, ezberci yaklaşımlar, zorunlu eğitim süresi, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziki koşullar, çevrimiçi ve mentorluk faaliyetleri ile sosyal adalet gibi çok boyutlu dinamiklerle şekillenmekte; olumlu ve olumsuz yansımalarıyla ulusal eğitim sistemlerinin dönüşümünde merkezi bir rol oynamaktadır.

5.2. Sonuç

Araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öncelikle literatürdeki karşılığıyla “Gölge eğitim” kavramını ilk kez duydukları ancak pratikte hayatın içerisinde aslında iç içe oldukları bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, gölge eğitimin Türk eğitim sistemi içerisinde yaygın bir uygulama alanı bulduğu ve bunda ekonomik, politik, sosyal ve kültürel pek çok değişkenin etken olduğu görülmektedir. Gölge eğitimin özellikle özel sektör bağlamında kurslar, etüt eğitim merkezleri, evde kayıt dışı verilen özel dersler bağlamında önemli bir pazar haline geldiği, ticarileşmenin aldığı devasa boyut nedeniyle toplum bünyesinde sosyo-ekonomik farklılıkların ve sosyal tabakalaşmaların daha da derinleştiği ve bu durumun Anayasal hak olan ücretsiz eğitimin mevzuat boyutundan çıkarak toplumda gittikçe Sosyal adalet duygusunu daha da zedeleyen bir duruma evrildiği sonucuna ulaştırmaktadır. Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler, Türk eğitim sistemi içerisinde ve özellikle örgün eğitim bağlamında var olan çok boyutlu sorunlara değindikleri ve bu sorunlar çözüme kavuşturulmadığı sürece toplumda örgün eğitimin değersiz olduğu algısının süreceği ve gölge eğitime yönelimlerin artarak devam edeceği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda MEB tarafından toplumda fırsat eşitleyici politika kararlarının alınmasının gölge eğitime olan yönelim ve bağımlılığı düşüreceği ve veliler nezdinde yetersiz olarak görülen devlet okullarının tekrar nitelikli ve değerli bir hale kavuşacağı düşünülmektedir.

Araştırma, gölge eğitimin eğitim sistemine olumlu katkılarından ziyade çok yönlü olumsuz yansımalarının olduğunu göstermektedir. Okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesinin ve okullar bünyesinde verilen “Destekleme ve yetiştirme kursları” ile “İlkokullarda yetiştirme programı” gibi resmi gölge eğitsel desteklerin sadece sınav aşamasına gelmiş sınıf kademelerinde değil, diğer tüm sınıf seviyelerine de yaygınlaştırılarak gölge eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ve velilerin dış gölge eğitsel desteklere bağımlılıkları azaltılabilir. Bu doğrultuda devlet okulları bünyesinde yürütülen kursların yapılış saatleri, günleri, kapsayıcılığı ve öğrenci devamsızlıkları nedeniyle kapanmalarının önüne geçecek doğru bir

planlamayla dış gölge eğitim kaynaklarına yönelimi azaltabilir ve hane halklarını ekonomik olarak rahatlatılabilir. Maddi olanakları yeterli olmayan öğrencilere eğitim yardımları yapılarak ekonomik durumu iyi olan öğrencilerle aralarındaki ekonomik uçurumun giderilmesi, sosyal sınıf ayrışmalarının da önüne geçeceği değerlendirilmektedir.

Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim politikalarının gölge eğitime yönelimde en önemli etkenlerin başında geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınav odaklı eğitim politikalarının varlığının gölge eğitimi güçlendirdiği, okullarda okutulan müfredatın sınav odaklılıktan çok kazanım temelli yürütülmesinin de sınavlarda başarılı olma kaygısı taşıyan veli ve öğrencilerin gölge eğitimden vazgeçememelerine neden olmaktadır. Değişken eğitim politikalarının okullardaki örgün eğitimi stabil olmaktan çıkardığı, esneklikten uzak bir müfredatın uygulanışının, okullarda öğretmenlerin öğrencilerini sınavlara hazırlayamamasına ve dolayısıyla öğrencilerin ve ailelerinin çözümü okul dışındaki gölge eğitsel desteklerde aradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma, aynı zamanda evde kayıt dışı verilen özel derslerin ciddi bir öğrenci kitlesine ve önemli bir pazar hacmine ulaştığını, bu durumun ise var olan sosyo-ekonomik farklılıkların getirdiği akademik başarı farklılığını sınıf ortamında daha da derinleştirdiğini göstermektedir.

Türk eğitim sistemi içerisinde başta evde kayıt dışı verilen özel dersler olmak üzere özel kurslar, özel etüt eğitim merkezleri ve özel okullar gibi diğer tüm özel gölge eğitsel destek unsurlarının ilgili mercilerce yeterince denetlenmediği görülmektedir. Denetim mekanizmalarının sağlıklı çalışmamasının beraberinde gittikçe büyüyen kayıt dışı bir ekonominin gelişmesine neden olduğu değerlendirilmektedir. Bu durumun hane halkları ekonomilerini de dolaylı olarak etkilediği ve eğitim sistemi içerisinde gölge eğitim döngüsünün artarak varlığını sürdürdüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma, gölge eğitsel süreçlerin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerine hem olumlu hem de olumsuz yansıdığını göstermektedir. Gerek liselere gerekse üniversitelere

geçiş aşamalarında uygulanan merkezi sınavların devam etmesi ve sınav odaklı bir eğitim sisteminin varlığını sürdürmesi, bir yandan öğrenciler ve aileleri üzerinde sosyal ve psikolojik yönden bir baskı ve tükenmişlik hissi yarattığı, diğer yandan ise yoğun sınav maratonu içerisinde gölge eğitim desteği alan öğrencilerin özgüven ve motivasyon duygularının geliştiği ve bunun da sınav başarılarına olumlu yönde yansıdığı durumlarda ailelerin de psikolojik olarak ve vicdani yönden bir rahatlık hissettikleri görülmektedir.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların Türk eğitim sistemi ve gölge eğitim kanalları hakkında oldukça geniş bir bilgi birikimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin aksayan yönleri ve gölge eğitim destekleri hakkında ve sistem üzerinde neden oldukları olumlu etkilerden çok olumsuz etkileri bulunduğunu ortaya koydukları görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, sahadan elde ettikleri geniş deneyim ve gözlemlerini aktardıkları, sahadaki sorunlara ve getirdikleri çözüm önerileriyle gölge eğitim süreçlerine hâkim oldukları görülmüştür.

Diğer yandan uygulanan öğretim programlarının sahadaki gerçekler doğrultusunda ve eğitimin tüm paydaşlarının görüş ve önerileri de dikkate alınarak yeniden tasarlanmasının örgün eğitimi tekrar vazgeçilmez ve değerli kılacağı değerlendirilmektedir. Bu durum aynı zamanda zorunlu temel eğitim ve ortaöğretim süreçlerini daha verimli bir yapıya kavuşturabilir.

Araştırma, MEB bünyesinde görev yapan ve aynı zamanda özel ders ve özel kurslar gibi gölge eğitsel destek süreçlerinde yoğun olarak yer alan öğretmenlerin kendi asli görevlerini ihmal ettikleri ve okullarındaki öğrencileri ve ailelerini bu gölge eğitsel destek unsurlarına ihtiyaç hissettirdikleri sonucuna ulaştırmaktadır.

Gölge eğitimin zorunlu bir ihtiyaç olduğu ve gölge eğitim desteği alınmadan sınavlarda başarılı olunamayacağı toplum algısının değiştirilmesinin örgün eğitimi tekrar değerli kılabilir ve hane halklarının ekonomileri üzerinde rahatlatıcı bir etki bırakabilir.

Gölge eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmasındaki en önemli etkenlerin başında öğretmenlerin gelir seviyesinin düşüklüğü gelmektedir. Ekonomik durumu elverişli olmayan öğretmen, geçimini sağlayabilmek ve daha rahat bir hayat sürebilmek amacıyla özel derslere yönelmekte, özel kurslarda görev almaya başlamaktadır. Bu durumun gölge eğitim faaliyetlerinin örgün eğitim bünyesinde yaygınlaşmasına ve devlet okullarının değersizleşmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Diğer yandan yoğun olarak yürütülen gölge eğitim faaliyetleri ve eğitim sisteminin ağırlıklı olarak akademik başarı odaklı yürütülmesi, öğrencilerin sanatsal, sportif ve kültürel yönlerden eksik yetişmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda örgün eğitim yapısı içerisinde sanatsal, sportif ve kültürel etkinlikler yaygınlaştırılarak bu tür etkinliklerde yer almış öğrencilerin merkezi sınav yerleştirmelerine katkıda bulunacak mevzuat düzenlemelerinin yapılmasının öğrencilerin sanat, kültür ve spor branşlarında da yetişmelerine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminin tüm kademelerinde gölge eğitim desteklerinden farklı düzeylerde ve biçimlerde yaygın bir şekilde yararlanılmaktadır. Ulusal ve kurumsal düzeyde eylem planlarının hazırlanması ile eğitimin ve dolayısıyla gölge eğitim faaliyetlerinin ticarileşme boyutu sınırlandırılarak ve gölge eğitime yönelimin ve bağımlılığın azaltarak örgün eğitim kurumlarının tekrar cazip hale getirilmesinde baskın bir rol oynayabilir.

5.3. Öneriler

Araştırma, Türk eğitim sistemi içerisinde gölge eğitimin mevcut durumunu, sahada etkin bir şekilde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda saptamayı amaçlamış, bu doğrultuda gölge eğitime neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerin belirlenerek sahaya yansıyan sorun kaynaklarının tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesini esas almıştır. Bu bağlamda bu başlık altında politika belirleyiciler, okul yöneticileri ve öğretmenler için ayrı ayrı yer verilen önerilerin sorun kaynaklarının çözümüne katkı sunabilir.

5.3.1. Politika Belirleyiciler İçin Öneriler

Politika belirleyicilerin, gölge eğitim olgusuyla ilgili sahaya yansıyan başat sorun alanlarının çözüme kavuşturulmasında önemli sorumlulukları vardır. Bu çerçevede Türk eğitim sisteminde gölge eğitim süreçleriyle ilgili sorunların çözümünde politika belirleyicilerin dikkate alması gereken hususlar olarak şunlar sıralanabilir;

- Siyaset temelli eğitim politikaları yerine kalıcı, istikrarlı ve sürdürülebilir eğitim politikaları oluşturulabilir.
- Sınav odaklı eğitim sisteminin olumsuz etkilerini azaltacak müfredat revizyonu çalışmaları yapılarak örgün eğitimde uygulanan müfredat ile sınav sistemi uyumsuzluğu giderilebilir.
- Öğretmenlerin ekonomik özlük hakları iyileştirilerek MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlerin ek gelir kaygısı taşımamaları temin edilebilir ve dış gölge eğitim kaynaklarında görev alma eğilimlerinin önüne geçerek okullarındaki asli görevlerine yoğunlaşmaları sağlanabilir.
- Eğitim sistemi içerisinde majör değişimler yerine sistemin ana iskeleti korunarak minör düzenlemeler yapılabilir.
- Devlet okullarının derslik ve bina gibi fiziki koşulları iyileştirilerek özel öğretim kurumları karşısındaki eksik fiziki koşulları tamamlanabilir.
- Geliştirilen eğitim politikalarının sürekli değişimi yerine uygulama safhası sürece yayılarak sonuçları gözlemlenebilir.
- Değerlerin öğrencilere aktarılabilirdiği eğitim politikaları geliştirilebilir.
- Özel sektördeki gölge eğitim faaliyetlerini kapsamlı bir denetim sürecinden geçirecek denetleyici eğitim politikaları geliştirilebilir.
- Sosyal ve sportif faaliyetleri temel alan bir müfredat geliştirilebilir.
- Yoğun müfredatın sadeleştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

- Öğretmene müfredat konusunda serbestlik ve esneklik tanınabilir.
- Okul bünyesinde “Destekleme ve yetiştirme kursları” ile “İlkokullarda yetiştirme programı” gibi gölge eğitsel desteklerden ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları yararlandığından devamsızlık nedeniyle kapanan kursların sürekliliğini sağlayacak ve bu çocuklar üzerinde yaratacağı fırsat eşitsizliği ve kursların verimliliğini düşürecek durumların önüne geçecek yasal düzenlemeler hayata geçirilebilir.
- Ülke genelinde okulların imkanları ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak müfredat çeşitlemesi yapılabilir.
- Eğitimde ideolojik yönelimlerden kaçınılabilir.
- Öğretmenlerin gölge eğitimde ticarileşmesinin önüne geçecek tedbirler hayata geçirilebilir.
- Gölge eğitimin bir parçası olan mentörlük uygulamalarıyla ilgili Devlet tarafından serbest piyasada sertifikasız çalışan mentörlerin önüne geçecek mevzuat düzenlemeleri hayata geçirilebilir.
- Mentörlük uygulamaları devletçe etkin bir şekilde denetlenebilir.
- Yetkili mercilerce özel gölge eğitim desteği alan öğrencilerle almayan öğrenciler arasında oluşan fırsat eşitsizliğini giderecek ve sosyal adaleti tesis edecek ekonomik tedbirler alınabilir.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gölge eğitime erişimlerini sağlamaya yönelik planlamalar yapılabilir.
- Çevrimiçi gölge eğitim kaynakları devlet tarafından denetlenebilir.

5.3.2. Okul Yöneticilerine Öneriler

Eğitim öğretim süreçlerinin yönetsel uygulamalarla birlikte en temel uygulama alanının okul olduğu esas alındığında gölge eğitim süreçlerinin daha sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütülmesinde en önde gelen eğitim kurumlarının okullar olduğu söylenebilir. Bu perspektiften ele alındığında okul yöneticilerinin gölge eğitim olgusu ile ilgili doğrudan veya dolaylı önemli görev ve sorumlulukları vardır. Bu doğrultuda okul yöneticilerine gölge eğitimin olumsuz yansımalarını ve gölge eğitime yönelimi azaltabilecek bazı öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Devlet okullarında sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle sınıf mevcutlarını azaltacak tedbirler alınarak özel öğretim kurumlarına yönelimi azaltacak düzenlemeler yapılabilir.
- Kendi öğrencisine özel ders veren bir öğretmenin o öğrencisinin okul bünyesindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bulunmasının nesnellik kriteri gereği önüne geçilebilir.

5.3.3. Öğretmenlere Öneriler

Okul yöneticileri ile birlikte eğitim öğretim süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere, gölge eğitim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için bazı önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Öğretmenler gölge eğitim süreçlerinde amaca uygun, samimi ve etik davranabilirler.
- Öğretmenler örgün eğitim öğrencileri ile gölge eğitim öğrencilerine eşit ve dengeli bir yaklaşım içerisinde olabilirler.
- Öğretmenler gölge eğitim süreçlerinde akran farklılıklarını gidermeye yönelik çalışmalar yürütebilirler.

“Gölge eğitim” kavramı Türkiye’de çok boyutlu uygulama alanı bulan bir kavramdır. Bu çalışma, farklı gölge eğitim kaynaklarının Türk eğitim sistemi yapısı içerisindeki mevcut durumu ve uygulama süreçlerinde yaşanan sorunlar hakkında farkındalık oluşturarak sorun alanlarının giderilmesine yönelik katkıda bulunabilir. Bu çalışmanın “Gölge eğitim” alanında sahadaki gerçeklikler doğrultusunda alandaki boşluğu tamamlayacak kapsayıcı ve bütüncül bir rehber niteliği taşıdığı iddia edilebilir.



KAYNAKLAR

- Akdemir, A.B. & Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1008-1023.
- Akkari, A. (2010). Privatizing education in the Maghreb: A path for a two-tiered education system. In A. E. Ma(Marshall and Fukao 2019)zawi & R. G. Sultana (Eds.), *Education and the Arab 'world': Political projects, struggles, and geometries of power* (pp. 43–58). London: Routledge.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Alam, M., & Zhu, Z. (2022). Gölge Eğitim ve Bangladeş'te Akademik Etkileri: Vygotskian Bir Bakış Açısı. *Psikolojide Sınırlar*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.922743>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72, 167–180. <https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Altınyelken, H.. (2013). Türkiye'de Özel Derslere Olan Talep: Müfredat Reformunun İstenmeyen Sonuçları. [The Demand for Private Tutoring in Turkey in: Private Tutoring Across the Mediterranean](#)
- Antonowicz, L., Lesne', F., Stassen, S., & Wood, J. (2010). Africa education watch: Good governance lessons for primary education. Berlin: Transparency International.
- Arabacı, I. B., & Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(11), 31.

- Aslam, M., & Mansoor, S. (2012). The private tuition industry in Pakistan: An alarming trend. Policy Brief. Islamabad: South Asia Forum for Education Development.
- Aslan, E. A. (2019). Türkiye'de özel okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.
- Assaad, R., & Elbadawy, A. (2004, December). *Private and group tutoring in Egypt: Where is the gender inequality?* Paper presented at the Economic Research Forum (ERF) 11th Annual Conference, Beirut, Lebanon.
- Atalmış, E. H., Yılmaz, M., & Saatcioglu, A. (2016). How does private tutoring mediate the effects of socio-economic status on mathematics performance? Evidence from Turkey. *Policy Futures in Education*, . <https://doi.org/10.1177/1478210316674159>
- Ayanoğlu, Ç., & Akbaşı, S. (2023). Türk Eğitim Sisteminin Sorunları: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 371-425. <https://doi.org/10.29299/kefad.938154>
- Aydın Elmas, S., Saatçioglu, Ö., & Başman, M. (2016, 5–8 Mayıs). *Türk eğitim sistemi içerisinde dershaneler çıkmazı* [Tam metin bildirisi]. 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye, 635–650.
- Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. (Eds.). (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education*. Bingley: Emerald.
- Bai, M. (2022). Shadow Education and Social Reproduction. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220131.047>
- Baker, D., Akiba, M., Le Tendre, G., & Wiseman, A. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 1–17.
- Baker, D. P. (2020). An inevitable phenomenon: Reflections on the origins and future of worldwide shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 311-315.

- Baran, N. İ., & Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 333-344.
- Barker, R. L. (1999). *The Social Work Dictionary* (4th ed.). Washington DC: NASW Press.
- Baştürk, S., & Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 135–157.
- Bayar, A., Kösterelioğlu İ. (2024). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(25-I), 177-187.
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2010). *Researching shadow education: methodological challenges and direction*. *Asia Pacific Educational Review*, 11, 3–13.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education*. Brussels: European Commission. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Asian Development Bank.

- Bray, M. (2013). Benefits and tensions of shadow education: Comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education*, 2, 18–30.
- Bray, M., & Kwo, O. (2013). Behind the façade of fee-free education: Shadow education and its implications for social justice. *Oxford review of Education*, 39(4), 480-497.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D., & Kwo, O. (2014). Differentiated demand for private supplementary tutoring: Patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*, 38, 24–37.
doi:10.1016/j.econedurev.2013.10.002
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., & Kwo, O. (2020). *Shadow education in Myanmar: Private supplementary tutoring and its policy implications*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Bray, T. M. (2021). *Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Bray, M., & Hajar, A. (2022). Shadow Education in the Middle East.
<https://doi.org/10.4324/9781003317593>
- Buchmann, C. (2002). Getting ahead in Kenya: Social capital, shadow education and achievement. In B. Fuller & E. Hannum (Eds.), *Schooling and social capital in diverse cultures* (pp. 133–159). Oxford: Elsevier Science.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. New York: Routledge.
- Celis, J. (2026). Shadow education as local education policy: how secretariats of education promote privatisation of test preparation services for the Saber 11 exam in Colombia's public schools. *Education Inquiry*.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2026.2617751>

- Chatzidaki, N., Kyridis, A., & Kechagias, C. (2021). A View On The Greek Shadow Education At The Era Of The Economic Crisis. How Do Private Tutors' Working Conditions Are Formed?. *European Journal of Education Studies*.
<https://doi.org/10.46827/ejes.v8i3.3649>
- Christensen, S., & Zhang, W. (2021). Shadow Education in the Nordic Countries: An Emerging Phenomenon in Comparative Perspective. *ECNU Review of Education*, 4(3), 431-441.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Abingdon: Routledge.
[https://kwaracails.edu.ng/library/resources/\[Louis_Cohen,_Lawrence_Manion,_Keith_Morrison\]_Res\(z-lib.org\).pdf](https://kwaracails.edu.ng/library/resources/[Louis_Cohen,_Lawrence_Manion,_Keith_Morrison]_Res(z-lib.org).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Çam Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(3), 348-368.
- Çavuşoğlu, A. (2023). Eğitim ve Çevrimiçi Eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(35), 565-576.
- Çetin, Y., & Gündoğdu, K. (2021). Gölge Eğitim: Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Bir Durum Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 255-271. <https://izlik.org/JA45DJ56GF>
- Çörtük, M. M., & Çörtük, G. (2023). Türk Eğitim Politikaları Sorunları. *BENGİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 151-172.
<https://doi.org/10.58646/bengi.1233810>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.
- Cumhuriyet Gazetesi. (2002a). Ağustos, Sayı 3.
- Cumhuriyet Gazetesi. (2002b). Aralık, Sayı 10.

- Daedalus Millward Brown (2010). Piata Meditatiilor, estimate la peste 300 milioane euro anual. Study commissioned by Fundatia Dinu Patriciu, Bucharest. Retrieved from: www.fundatiadinupatriciu.ro/ro/media_room/stiri/249
- Dang, H. A. (2008). *Private tutoring in Vietnam: An investigation of its causes and impacts with policy implications*. Saarbrücken: VDM, Verlag Dr. Muller.
- Davies, S., & Guppy, N. (2010). *The schooled society: An introduction to the sociology of education*. Toronto: Oxford University Press.
- Dawson, W. (2009). The tricks of the teacher: Shadow education and corruption in Cambodia. In S. P. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: Education and corruption in international perspective* (pp. 51–74). Rotterdam: Sense.
- Demirkol, M., Orhan, M., & Karagözoğlu, A. A. (2023). Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Yönetmel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1666-1685. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.1228133>
- Devlet Memurları Kanunu. (1965). *T.C. Resmî Gazete*, 12056, 14 Temmuz 1965.
- Duran, A., Düzgün, O., & Duran, S. (2014). Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrenci velilerinin özel dershanelere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 171-185. <https://izlik.org/JA58CT95WY>
- Engin, C., & Taştı, O. (2022). Gölgelelerden Işığa Gölge Eğitim: Türkiye'de Temel Liseler Örneği *.*Eğitim ve Bilim*. <https://doi.org/search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/1129956/golgelerden-isiga-golge-egitim-turkiyede-temel-liseler-ornegi>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Fischer, N., & Klieme, E. (2013). Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In J. Ecarius, E.Klieme, L. Stecher, & J. Woods (Eds.), *Extended education—An international perspective proceedings of the international conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research*. Giessen University, Opladen (pp. 27–52). Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. H., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. New York: The McGraw-Hill.
https://saochhengpheng.files.wordpress.com/2017/03/jack_fraenkel_norman_wallen_helen_hyunhow_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition_mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf erişilmiştir.
- Gamlath, S. (2013). Sri Lanka'da ücretsiz eğitimin "özgürleştirilmesi". *Asya Eğitim ve Kalkınma Çalışmaları*. <https://doi.org/10.1108/20463161311297617>
- Ghosh, P., & Bray, M. (2020). School systems as breeding grounds for shadow education: Factors contributing to private supplementary tutoring in West Bengal, India. *European Journal of Education*, 55(3), 342-360.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers*, (2nd ed.), New York: Longman.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Gök, F. (2010). Marketing hope: Private institutions preparing students for the university entrance examination in Turkey. In K. Amos (Ed.), *International educational governance* (s. 123–134). London: Emerald.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
<https://izlik.org/JA83HE75PM>

- Gordon Györi, J. (2020). Shadow education—Opportunity for development. *European Journal of Education*, 55(3), 305-310.
- Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). *Student learning time: A literature review*. OECD Education Working Papers, No. 127. Paris, France: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5jm409kqkqkjh-en>
- Guill, K., & Lintorf, K. (2019). Private tutoring when stakes are high: Insights from the transition from primary to secondary school in Germany. *International Journal of Educational Development*, . <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.08.001>
- Hajar, A., & Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: achievements, limitations, and the future. *Asia Pacific Education Review*,
<https://doi.org/10.1007/s12564-022-09759-4>
- Harnisch, D. L. (1994). Supplemental education in Japan: Juku schooling and its implication. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 323–334.
- Heyneman, S. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion.. *Peabody Journal of Education*.
<https://doi.org/eric.ed.gov/?q=source%3a%22Peabody+Journal+of+Edu>
- Ho, N. H. (2010). Hong Kong's shadow education: Private tutoring in Hong Kong. *The Hong Kong Anthropologist*, 4, 62–85.
- Husremović, D., & Trbić, D. (2006). Bosnia and Herzegovina. In I. Silova, V. Būdienė, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (pp. 143–168). New York: Open Society Institute.
- Ille, S., & Peacey, M. W. (2019). Forced private tutoring in Egypt: Moving away from a corrupt social norm. *International Journal of Educational Development*, 66, 105-118.
- INCE. (2000). State System of Education Indicators. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

- Islam, M., Hoque, S., & Hoque, K. E. (2021). Inequalities in Private Tutoring of English: A Phenomenological Qualitative Study Based on Bangladeshi Higher Secondary Students. *The Qualitative Report*, . <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4429>
- Jokić, B. (Ed.). (2013). *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*. Zagreb: Network of Education Policy Centers.
- Jokila, S., Haltia, N., & Kosunen, S. (2021). Market-making practices of private tutoring in Finland: Commercialization of exam preparation for admission to higher education. *ECNU Review of Education*, 4(3), 590–614.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow education in Greece: Characteristics, consequences and eradication efforts. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity* (pp. 93–113). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kaysılı, A. (2023). Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, . <https://doi.org/10.38151/akef.2023.118>
- Kendirlioğlu Günhan, N., & Bümen, N. (2024). Türkiye’de Gölge Eğitim Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (62), 179-214. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1277613>
- Kılıç, A., & Akdemir, A. (2022). Özel Ders İşleniş Süreçlerinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.51460/baebd.927905>
- Kim, M. (2007). School choice and private supplementary education in South Korea. Paper IIEP/SEM 279/7. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Kim, K. K. (2010). Educational Equality. In C. J. Lee, S. Y. Kim, & D. Adams (Eds.), *Sixty years of Korean education* (pp. 285–325). Seoul: Seoul National University Press.
- Kim, S., & Lee, J. H. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, 58(2), 259–296.
- Kim, Y. C., & Jung, J.-H. (2019). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan. Korean Educational Development Institute.
- (2018). *Statistical yearbook of education*. Seoul, South Korea: Ministry of Education.
- Klemm, K., & Klemm, A. (2010). Ausgaben für Nachhilfe: teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kobakidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The global diversity of shadow education [Article]. *European Journal of Education*, 55(3), 316-321. <https://doi.org/10.1111/ejed.12411>
- Krishnaswamy, J., Seow, S. K., & Annamalai, N. (2019). The Shadow Education System: Students' Responses to Private Tutorial Learning. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 16(2), 201-225.
- Kumar, I., & Chowdhury, I. R. (2021). Shadow Education in India: Participation and Socioeconomic Determinants. *Journal of South Asian Development*. <https://doi.org/10.1177/09731741211032472>
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Kwo, O., & Bray, M. (2011). Facing the shadow education system in Hong Kong, IIAS Newsletter, 56, 20. Leiden: University of Leiden, International Institute for Asian Studies.
- Lee, J., & Kim, S. (2010). Private Tutoring and Demand for Education in South Korea . *Economic Development and Cultural Change*. 58(2), 259-296.

- Lei, W. P., & Chung, Y. P. (2003). An empirical study of the expenditure on education of the rural families in China: 1985-1999. *Theory and Practice of Education*, 7, 38–42.
- Li, J., & He, R. (2022). Family Time and Money Inputs in Education and Teenager Development: Interpretation of Social Capital, Cultural Capital, and Shadow Education. *Best Evidence in Chinese Education*.
<https://doi.org/eric.ed.gov/?id=EJ1349696>
- Liu, J. (2012). Does cram schooling matter? Who goes to cram schools? Evidence from Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 46–52.
- Machabeli, G., Bregvadze, T., & Apkhazava, R. (2011). Examining private tutoring phenomenon in Georgia. Tbilisi: International Institute for Education Policy, Planning & Management.
- Mahmud, R. (2021). Learning in the shadows: parents' investments, family burden, and students' workload in Dhaka, Bangladesh. *Asia Pacific Education Review*.
<https://doi.org/10.1007/s12564-020-09655-9>
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. Oxford University Press.
- Marshall, J. H. and T. Fukao (2019). "Shadow Education and Inequality in Lower Secondary Schooling in Cambodia: Understanding the Dynamics of Private Tutoring Participation and Provision." *Comparative Education Review* 63(1): 98-120.
- Mikkelsen, S. H., & Gravesen, D. T. (2021). Shadow Education in Denmark: In the Light of the Danish History of Pedagogy and the Skepticism Toward Competition. *ECNURreview of Education*, 4(3), 546-565.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.

- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino Osuna, M.J., Herruzo Cabrera, J., & Ruiz Olivares, R. (2006). Extracurricular activities and academic performance in secondary school students. *Rev. Electrónica de educación Psicoeducativa*, 8(4), 35–46.
- Nath, S. R. (2008). Private supplementary tutoring among primary students in Bangladesh. *Educational Studies*, 34(1), 55–72.
- Nath, S. (2011). Shadow education in Bangladesh. Presentation at a seminar organised by UNESCO in conjunction with the National Academy of Educational Management (NAEM), Dhaka, August.
- National Research Council. (2015). *Identifying and supporting productive STEM programs in out-of-school settings*. <https://www.nap.edu/catalog/21740/identifying-and-supporting-productive-stem-programs-in-out-of-school-settings> sayfasından erişilmiştir. <https://doi.org/10.17226/21740>
- Noam, G., & Shaw, A. (2013). *Afterschool, informal science, and the assessment predicament: A game-changing strategy*. Cambridge, MA: PEAR - Program in Education, Afterschool, and Resiliency.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris, France: Author. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267510-en.pdf?expires=1590732175&id=id&accname=guest&checksum=ED1170FA76B2300238F8F7E2B9B19106> sayfasından erişilmiştir.
- Orakcı, Ş., & Ayçiçek, B. (2025, October). High School Teacher's Views on the Problems of the Turkish Education System. Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. In *ASES 5. INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH CONGRESS*.
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Kanun No. 7528. (2024). *T.C. Resmî Gazete*, 32696, 18 Ekim 2024.

- Özdemir, F., & Kaplan, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Özel Eğitim-Öğretim Derneği (2010). *Özel Dershanelerin Tarihçesi*. <https://www.ozdebir.org.tr/icerik/ozel-dershanelerin-tarihcesi?cid=205> sayfasından erişilmiştir.
- Pallegedara, A. (2018). Private tutoring expenditure: An empirical analysis based on Sri Lankan households. *Review of Development Economics*, . <https://doi.org/10.1111/rode.12384>
- Palys, T. (2008) Purposive sampling. L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods* (ss. 697-698). California: SAGE. https://epdf.pub/the_sage-encyclopedia-of-qualitative-research-methods.html sayfasından erişilmiştir.
- Park, H., Byun, S., & Kim, K. (2011). Parental Involvement and Students' Cognitive Outcomes in Korea: Focusing on Private Tutoring.. *Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1177/0038040710392719>
- Parra, J. M. (2009). Recent developments in primary education and school work. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 145–158.
- Peters, M., Carpenter, H., Edwards, G., & Coleman, N. (2009). Private tuition: Survey of parents and carers. Research Brief DCSF-RBX-09-01. London: Department for Children, Schools and Families.
- Piao, H., & Hwang, H. (2021). Shadow education policy in Korea during the Covid-19 pandemic. *ECNU Review of Education*, 4(3), 652-666.
- Pratham (2012). Annual status of education report 2011. Mumbai: Pratham.

- Ristić Dedić, Z., & Jokić, B. (2013). Equity issues related to the use of private tutoring services. In B. Jokić (Ed.), *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia* (pp. 239–263). Zagreb: Network of Education Policy Centers.
- Runte-Geidel, A., & Marzo, P. F. (2015). Shadow education in Spain: Examining social inequalities through the analysis of PISA results. *European Education*, 47(2), 117-136.
- Salili, F. (2005). Accepting personal responsibility for learning. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 85–105). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Sarıca, R. (2019). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Schensul, J. J. (2012). Methodology, methods, and tools in qualitative research. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (ss. 69-106). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. <https://epdf.tips/foundations-for-research-methods-of-inquiry-in-education-and-the-social-sciences.html> sayfasından erişilmiştir.
- Sen, A. (2009). Introduction: Primary schooling in West Bengal. In K. Rana (Coordinator), *The Pratichi education report II: Primary education in West Bengal—changes and challenges*. New Delhi: Pratichi Trust.
- Shady, E. (2013, March). *Gender, tutoring and track in Egyptian education*. Paper presented at 2013 Annual Meeting of Population Association of America, New Orleans, LA.

- Shen, H. (2008). An investigation on factors influencing private supplementary tutoring at the level of compulsory education. *Economics of Education Research*, 6(3), 1–10.
- Shen, B. F., & Du, X. L. (2009). Educational expenditure of urban families: A case study. *Theory and Practice of Education*, 29(4), 21–25.
- Sieverding, M., Krafft, C., & Elbadawy, A. (2019). An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt. *Comparative Education Review*.
<https://doi.org/10.1086/705383>
- Silova, I., Būdiene, V., & Bray, M. (Eds.). (2006). *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- Silova, I. (2009). Private supplementary tutoring in Central Asia. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare*, 40(3), 327–344.
- Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, 35, 1–22.
- Sobhy, H. (2012). The de-facto privatization of secondary education in Egypt: A study of private tutoring in technical and general schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42, 47–67.
- Song, L. (2023). Homework. <https://doi.org/10.32920/23257211.v1>
- Southgate, D. E. (2013). Family capital: A determinant of supplementary education in 17 nations. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 245–258). Bingley: Emerald.

Spasenovic, V. (2024). Private Tutoring as Shadow Education: Comparative Overview. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*.
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2402203S>

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stevenson, D. L., & Baker, D. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *The American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.

Stewart, C.J. ve Cash, W.B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed.). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.

Stewart, T.A. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. New York, Currency/Doubleday, s. 20.

Sujatha, K., & Rani, G. (2011). Private tuition at secondary level: Trends and troubles. In K. Sujatha, & G. Rani (Eds.), *Management of secondary education in India* (pp. 104–162). New Delhi: Shipra Publications.

Susinos, T., & Zubieta, J. C. (1994). In the margins of the school system: Analysis of the phenomenon of private tutoring. Rev. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 179–189.

Şener, G. (2018). Türkiye’de Yaşanan Eğitim Sorunlarına Güncel Bir Bakış. *Milli eğitim dergisi*, 47(218), 187-200.

Tabak, H., & Ahi, B. (2020). Eğitim Sisteminden Ahlaki Değerlerin Kazandırılması Yönünde Epistemik İnanç ve Beklentiler. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 1054-1066. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.692691>

Tan, M., & Liu, S. (2023). İnsan Sermayesi Birikiminin Bir Yolu: Çin’de Gölge Eğitimin Öğrencilerin Akademik Performansı üzerindeki Heterojen Etkisi.. *SAGE Open*.
<https://doi.org/eric.ed.gov/?id=EJ1413762>

- Tang, L. J. (2009). Factors influencing participation in private tutoring at the level of compulsory education-Based on the survey and analysis in Wuhan and Shenzhen. *Huazhong Normal University, Shanghai.[in Chinese]*.
- Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A Tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303–313.
- Tansel, A. (2013). Supplementary education in Turkey: Recent developments and future prospects. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 23–66). Bingley: Emerald.
- Taştı, Ö., & Demir, C. (2022). Gölge eğitimden ışığa gölge eğitim: Türkiye'de temel liseler örneği. *Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi*.
<https://doi.org/hdl.handle.net/20.500.12451/9>
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Tsiplakides, I. (2018). Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece: The Case of Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71-93.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Politika*. 25 Nisan 2022 tarihinde (<https://sozluk.gov.tr>) adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun No. 2709. (1982). *T.C. Resmî Gazete*, 17863 (Mükerrer), 9 Kasım 1982.

- Türküresin, H. E. (2018). Destekle ve yetiştirme kurslarının etkililiği üzerine bir araştırma; Kütahya ili örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 73-85.
- Ulusoy, B., & Yolcu, H. (2013). Ailelerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hane halkı eğitim harcamaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 2-28.
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations General Assembly.
- Ural, A., & Kılıç, İ., (2011). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11, 59–68.
- Ventura, A., & Gomes, C. (2013). Supplementary education in Brazil: Diversity and paradoxes. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 129–151). Bingley: Emerald.
- Wang, J., & Wu, Y. (2023). Private supplementary education and Chinese adolescents' development: The moderating effects of family socioeconomic status. *Journal of Community Psychology*. <https://doi.org/10.1002/jcop.22774>
- Wang, L., & Hamid, M. (2024). The transformation of neoliberalism: A critical analysis of shadow education governance policy in China. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102422>

- Watkins, D. A. & van Aalst, J. (2014). Comparing ways of learning. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed., pp. 365–385). Hong Kong and Dordrecht: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong and Springer.
- Xu, Z. F. (2009). *Qualitative research on the impact factors why households choose the after-class tutoring in Lanzhou* (Doctoral dissertation, Master's Thesis, Northwest Normal University, Lanzhou). (In Chinese).
- Xue, H. P., & Ding, X. H. (2008). An empirical study on private tutoring for students in urban China. *Economics of Education Research*, 6(1), 1–14.
- Xue, R. (2023). Social Reproduction and Out-Of-School Tutoring Institutions in China: A Critical Exploration of the Issue. *Journal of Advanced Research in Education*. <https://doi.org/10.56397/jare.2023.05.06>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, O., & Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24-41.
- Arslan, S., & Yılmaz, R. (2023). Esnek İstihdamın Bağlamsallaştırılmasında Baskı Gruplarının Rolü: Schumpeteryen Çalışma Devleti Çerçevesinde Bir Çözümleme. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 535-558. <https://doi.org/10.53443/anadoluibfd.1183767>
- Yirci, R., & Kirişçi, G. (2021). Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemindeki Krizler ve Çözüm Önerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1915-1950.
- Yu, H. X., & Ding, X. H. (2011). How to get out of the prisoners' dilemma: Educational resource allocation and private tutoring. *Frontiers of Education in China*, 6(2), 279–292.

- Yung, K. W. H. (2015). Learning English in the shadows: Understanding Chinese learners' experiences of private tutoring. *TESOL Quarterly*, 49, 707–732. doi:10.1002/tesq.193
- Yung, K. W. H. (2019). Learning, teaching, and researching in shadow education in Hong Kong: an autobiographical narrative inquiry. *ECNU Review of Education*, 2(1), 64–76.
- Zeng, K. (1999). *Dragon gate: Competitive examinations and their consequences*. London: Cassell.
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C., & Kwo, O. (2013). The effectiveness of private tutoring: Students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 14, 495–509. doi:10.1007/s12564-013-9276-7

- Zhan, Y. (2023). Shadow Education and Parental Involvement: A Study on the Double Reduction Policy in China. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2/2022540>
- Zhang, Y. (2011). The determinants of National College Entrance Exam performance in China - With an analysis of private tutoring (Doctoral dissertation). Retrieved from [161437605.pdf \(core.ac.uk\)](https://core.ac.uk/doi/pdf/10.131437605).
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students' national college entrance exam performance? A case study from Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1–28.
- Zhang, W., & Bray, M. (2015). Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(1).

- Zhang, W., & Bray, M. (2018). Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: Access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education*, 44(2), 221-238.
- Zhou, K. (2023). The Impact and Future of the Implementation of 'Double Reduction' policy. *BCP Business & Management*. <https://doi.org/10.54691/bcpbm.v41i.4430>
- Zhu, R. Q. (2008). *The philosophy of Confucian culture*. Hefei: Anhui People's Publishing House.
- Zwier, D., Geven, S., & Werfhorst, H.. (2020). Social inequality in shadow education: The role of high-stakes testing. *International Journal of Comparative Sociology*. <https://doi.org/10.1177/0020715220984500>



EKLER

EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.12.2022-E.548685



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-548685
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

30.12.2022

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Sinan ÖZDEMİR'in, Prof.Dr.Sabri ÇELİK'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Türk Eğitim Sisteminde Gölge Eğitimin Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Kastamonu İli Örneği)"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **27.12.2022** tarih ve **22** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 1508

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Sabri ÇELİK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Onayı (EK 1'in devamı)

Evrak Tarihi ve Sayısı: 30.12.2022-E.548685

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 27.12.2022	
TOPLANTI SAYISI : 22	
ADI – SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Prof.Dr.İlyas OKUR	
Prof.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Araştırma İzni Başvurusu

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2023-E.559725

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz 208109510 numaralı Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi bilim dalı doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Sabri ÇELİK danışmanlığında yürüttüğüm "Türk Eğitim Sisteminde Gölge Eğitimin Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Kastamonu İli Örneği)" isimli çalışmam için milli eğitime bağlı Kastamonu ili ve ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerden izin almak istiyorum.

Etik komisyonundan iznim ekte olup gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini arz ederim.

İletişim bilgileri:

11/01/2023

Adı soyadı İmza

Sinan ÖZDEMİR

Ekler:

- AYSE-MEB Başvuru Formu
- Etik komisyon İzin Onayı
- Veri toplama aracı-Görüşme Formu
- Görüşme Formu eki-"Katılımcılar için Görüşme Öncesi Bilgilendirme Formu"
- Tez Önerisi
- Taahhütname
- Araştırmaya Katılım Kabul Formu

EK 2. Araştırma İzni Başvurusu (EK 2'nin devamı)**GAZİ ÜNİVERSİTESİNE**

29/12/2022

BAşVURU NO	202212292237710794
ÜNİVERSİTE ADI	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
BÖLÜM ADI	"Eğitim Yönetimi" Bilim Dalı
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE GÖLGE EĞİTİMİN SOSYAL, KÜLTÜREL, EKONOMİK VE POLİTİK ETKENLERİNE İLİşKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜşLERİ (KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)
ARAşTIRMA TÜRÜ	Doktora Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Yönetici, Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	KASTAMONU
KURUM TÜRLERİ	Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Fen Lisesi, Resmi Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi İmam - Hatip Ortaokulu, Resmi İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi,
İLETİşİM BİLGİLERİ	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

EK 2. Araştırma İzni Başvurusu (EK 2'nin devamı)

İmza
SİNAN ÖZDEMİR
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile KASTAMONU VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ulaştırılması gerekmektedir.

EK 2. Araştırma İzni Başvurusu (EK 2'nin devamı)



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Sayı : E-80287700-302.08.01-560121
Konu : Bilimsel ve Eğitim
Amaçlı(Sinan ÖZDEMİR)

12.01.2023

**KASTAMONU VALİLİĞİNE
Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Sinan ÖZDEMİR, Prof. Dr. Sabri ÇELİK danışmanlığında yürüttüğü "Türk Eğitim Sisteminde Gölge Eğitimin Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri(Kastamonu İli Örneği)" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İl ve İlçelerindeki İlkokul, Ortaokul ve Liselerde uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrencinin üniversitemiz Etik Komisyon Kabul yazısı ekte sunulmuş olup gerekli izinlerin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

**Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı**

Ek:

- 1- Öğrenci Dilekçesi
- 2- AYŞE Başvuru
- 3- Etik Komisyon Onayı
- 4- Veri Toplama Aracı-Görüşme Formu
- 5- Görüşme Formu Eki-"Katılımcılar için Görüşme Öncesi Bilgilendirme Formu"
- 6- Taahhütname
- 7- Araştırmaya Katılım Kabul Formu
- 8- Tez Önerisi

EK 3. Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA GERÇEKLEŞTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN ARAŞTIRMA İZNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekân/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmamın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/ çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı, katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
10. Araştırma izin evraklarını okul yönetimine teslim edeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmam ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adli ve idari işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracacağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı

"Türk Eğitim Sisteminde Gölgeli Eğitiminin Sağlığı,
Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkilerine İlişkin"
Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Kastamonu İli Örneği)"

Araştırmacı

: SİNAN ÖZDEMİR

Tarih

11/01/2023

İmza

İsim - Soyisim

SİNAN ÖZDEMİR

EK 4. Kastamonu Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket İzinleri Komisyon Değerlendirmesi

KASTAMONU MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA VE ANKET İZİNLERİ DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	SİNAN ÖZDEMİR
Kurumu / Üniversitesi	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Araştırma Yapılacak İller	KASTAMONU
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi ve Uygulanacak kitle	KASTAMONU İL GENELİNDEKİ RESMİ İLKOKUL, RESMİ ORTAOKUL VE RESMİ LİSELERDE GÖREVLİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLER
Araştırmanın Konusu	TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE GÖLGE EĞİTİMİN SOSYAL, KÜLTÜREL, EKONOMİK VE POLİTİK ETKENLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)
Üniversite-Kurum Üstyazısı/Dilekçe	ÜST YAZI
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	DOKTORA TEZİ
Veri Toplama Araçları	
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Yukarıda bilgileri yazılı bulunan Sinan ÖZDEMİR'e ait araştırma önerisi, <i>Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 Tarih ve Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 No.lu Genelgesi'ne</i> göre incelenmiş olup, araştırma önerisine ait veri toplama araçlarının uygulanması uygun bulunmuştur.	
Komisyon Kararı	Oybirliği

EK 5. Araştırma İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.01.2023-E.572437



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-22926744-44-69271059
Konu : Araştırma İzni (Sinan ÖZDEMİR)

25.01.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :12/01/2023 tarih ve 560121 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınıza istinaden Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Sinan ÖZDEMİR'in hazırlamış olduğı "Türk Eğitim Sisteminde Gölge Eğitimin Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Kastamonu İli Örneğı)" konulu araştırma çalışmasını Kastamonu genelindeki Resmi İlkokul Resmi Ortaokul ve Resmi Liselerde görevli Yönetici ve Öğretmenlere gönüllülük esasma göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Oluru ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;
Bilgi ve gereğini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru
2-Anket Çalışması

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5. Araştırma İzin Belgeleri (EK 5'in devamı)



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-22926744-44-69134445
Konu :Araştırma İzni (Sinan ÖZDEMİR)

24.01.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (Genelge No:2020/2) sayılı yazısı.

b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 12/01/2023 tarih ve 560121 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) tarih ve sayılı yazısına istinaden Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Sinan ÖZDEMİR'in hazırlamış olduğu "Türk Eğitim Sisteminde Gölge Eğitimin Sosyal, Kültürel, Ekonomik ve Politik Etkenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Kastamonu İli Örneği)" konulu araştırma çalışmasını İlimiz genelindeki Resmi İlkokul Resmi Ortaokul ve Resmi Liselerde görevli Yönetici ve Öğretmenlere uygulaması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Sinan ÖZDEMİR'in araştırma çalışmasını İlimiz genelindeki Resmi İlkokul Resmi Ortaokul ve Resmi Liselerde görevli Yönetici ve Öğretmenlere 2022-2023 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dış hatlar ortamında elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu

OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Sabri ÇELİK danışmanlığında, Doktora öğrencisi Sinan ÖZDEMİR tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Çalışmada Türk eğitim sistemi içerisinde Gölge eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmesi ve bu doğrultuda araştırma sonucunda elde edilecek bulgular doğrultusunda politika yapıcılar için öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ileri süreceğiniz görüşler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırmadan elde edilecek sonuçlar bütün katılımcıların görüşleri bütünleştirilerek rapor haline getirilecektir. Kimliğiniz, araştırmanın raporlaştırılması sürecinde saklı tutulacaktır. Görüşmede vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması açısından son derece önemlidir. İzin vermeniz durumunda araştırmada, veri kaybını önlemek, zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtları daha iyi ve dikkatli not edebilmek için kimlik bilgileriniz saklı tutularak ses kaydı alınacaktır. Ses kayıt dosyaları yalnızca araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli bir şekilde korunacak ve dosya adları katılımcıların kimliklerinin gizli tutulabilmesi doğrultusunda kodlardan oluşturulacaktır. Araştırma raporlaştırılırken tüm katılımcılar, ses kaydında kendileri için tanımlanan kodlarla yer alacaklardır. Araştırmada elde edilecek veriler ve görüşme kayıtları üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacak ve verilerin gizliliği ve güvenliğine dönük tüm önlemler araştırmacı tarafından alınacaktır. Zaman ayırdığınız ve araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Sabri ÇELİK
Danışman Öğretim Üyesi
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

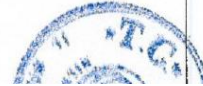
Sinan ÖZDEMİR
Doktora Öğrencisi
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

BİRİNCİ BÖLÜM: KATILIMCILARA İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER				
Cinsiyet	1- Erkek ☐		2- Kadın ☐	
Mesleki Kıdem (Öğretmenlik ve Yöneticilik görevleri dahil)	1-10 Yıl ☐	11-20 Yıl ☐	21-30 Yıl ☐	31 Yıl ve üzeri ☐
Okul Türü	1- İlkokul ☐		2- Ortaokul ☐	3- Lise ☐
Görev Unvanı	1- Okul Müdürü ☐		2- Okul Müdür Başyardımcısı ☐	
	3- Okul Müdür Yardımcısı ☐		4- Öğretmen ☐	
Branşı	1- Sınıf öğretmeni ☐		2- Branş Öğretmeni:	
Eğitim Düzeyi	1- Lisans ☐		2- Yüksek Lisans ☐	3- Doktora ☐

İKİNCİ BÖLÜM: GÖRÜŞME FORMU	
Görüşme No:	
Görüşme Tarihi:	
Görüşme Yeri:	
Katılımcı Kodu:	

ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI VE GÖRÜŞME SORULARI	
ALT AMAÇ 1	
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi hakkındaki görüşleri nelerdir?	
Alt Amaç 1'e ilişkin Görüş Sorusu	
Görüş Sorusu	Katılımcının Görüşü
Genel çerçevede Türk eğitim sistemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?	
Alt Amaç 1 için belirlenen Görüş sorusuna ilişkin Sondaj Soruları	
Sondaj Sorusu 1	Katılımcının Görüşü
Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	



EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

Sondaj Sorusu 2	Katılımcının Görüşü
Kariyer yaşantınızda bugüne kadar yürüttüğünüz eğitim-öğretim faaliyetleri ve varsa yöneticilik görevleriniz ile ilgili deneyimlerinizden bahseder misiniz?	
Sondaj Sorusu 3	Katılımcının Görüşü
Yürütülen eğitim politikaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	
ALT AMAÇ 2	
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nasıldır?	
Alt Amaç 2'ye ilişkin Görüş Soruları	
Görüş Sorusu 1	Katılımcının Görüşü
"Gölge Eğitim" kavramı sizin için ne ifade ediyor?	
Görüş Sorusu 2	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetleri hakkında ne düşünüyorsunuz?	
Görüş Sorusu 3	Katılımcının Görüşü
Öğrencileriniz hangi tür gölge eğitim faaliyetlerinden yararlanmaktadır (özel kurslar, özel etütler, evde kayıt dışı verilen ders eğitimleri vb.)?	
Görüş Sorusu 4	Katılımcının Görüşü
Çevrimiçi ortamda sunulan ders desteği ve mentörlük hizmetleri konusundaki düşünceleriniz nelerdir?	
Görüş Sorusu 5	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?	

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

Görüş Sorusu 6	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim etkinliklerini yürüten öğretmenler hakkındaki tutumunuz nedir?	
Görüş Sorusu 7	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?	

ALT AMAÇ 3

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemi, eğitim-öğretim süreci, okul, öğretmen, aile, öğrencilerin ders başarısı, öğrencilerin sınav başarısı ile öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Amaç 3'e ilişkin Görüş Soruları

Görüş Sorusu 1	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemine olumlu yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 2	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemine olumsuz yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 3	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim programı bağlamında değerlendirildiğinde eğitim-öğretim sürecine olumlu yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 4	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim metotları bağlamında değerlendirildiğinde eğitim-öğretim sürecine olumlu yansımaları nasıldır?	

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

Görüş Sorusu 5	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin bu faaliyetlere katılım durumları bağlamında değerlendirildiğinde olumlu yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 6	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim programı bağlamında değerlendirildiğinde eğitim-öğretim sürecine olumsuz yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 7	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretim metotları bağlamında değerlendirildiğinde eğitim-öğretim sürecine olumsuz yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 8	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin bu faaliyetlere katılım durumları bağlamında değerlendirildiğinde olumsuz yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 9	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin okula (okul yönetimi bağlamında) olumlu yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 10	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin okula (okul yönetimi bağlamında) olumsuz yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 11	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmen için olumlu yansımaları nasıldır?	

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

Görüş Sorusu 12	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğretmen için olumsuz yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 13	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin aileleri için olumlu yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 14	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin aileleri için olumsuz yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 15	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerinde olumlu yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 16	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin ders ve sınav başarıları üzerinde olumsuz yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 17	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu yansımaları nasıldır?	
Görüş Sorusu 18	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumsuz yansımaları nasıldır?	
Alt Amaç 3 için belirlenen Görüş sorularına ilişkin Sondaj Soruları	
Sondaj Sorusu 1	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetleri sosyal adaleti nasıl ve ne yönde etkilemektedir?	

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

Sondaj Sorusu 2	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetleri fırsat eşitliğini nasıl ve ne yönde etkilemektedir?	
ALT AMAÇ 4	
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerine neden olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenlere ilişkin düşünceleri nelerdir?	
Alt Amaç 4'e ilişkin Görüş Soruları	
Görüş Sorusu 1	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerine neden olan sosyal etkenler hakkında neler düşünüyorsunuz?	
Görüş Sorusu 2	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerine neden olan kültürel etkenler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	
Görüş Sorusu 3	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerine neden olan ekonomik etkenler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	
Görüş Sorusu 4	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerine neden olan politik etkenler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	

(Handwritten signatures and a circular stamp are visible at the bottom of the form.)

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

ALT AMAÇ 5	
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin resmi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği ve bu eğitimden yararlanan insan gücü sermayesi üzerindeki etkileri hakkındaki düşünceleri nelerdir?	
Alt Amaç 5'e ilişkin Görüş Sorusu	
Görüş Sorusu	Katılımcının Görüşü
Devlet okullarında verilen eğitimi yeterli buluyor musunuz? Yeterli buluyorsanız neden yeterli buluyorsunuz, yeterli bulmuyorsanız neden yeterli bulmuyorsunuz?	
Alt Amaç 5 için belirlenen Görüş sorusuna ilişkin Sondaj Soruları	
Sondaj Sorusu 1	Katılımcının Görüşü
Okullarda verilen Destekleme ve yetiştirme kurslarının, öğrencilerin sınavlara hazırlık, ders ve sınav başarılarına katkısı konusundaki görüşleriniz nelerdir?	
Sondaj Sorusu 2	Katılımcının Görüşü
Okullarda verilen Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?	
ALT AMAÇ 6	
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin özel öğretim kurumları ve bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?	
Alt Amaç 6'ya ilişkin Görüş Soruları	
Görüş Sorusu 1	Katılımcının Görüşü
Özel öğretim kurumları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

Alt Amaç 6 için belirlenen Görüş sorusuna ilişkin Sondaj Sorusu	
Sondaj Sorusu	Katılımcının Görüşü
Sizce bazı öğrenciler ile bu öğrencilerin ailelerinin özel öğretim kurumlarını tercih etmelerinin nedenleri nelerdir?	
Görüş Sorusu 2	Katılımcının Görüşü
Özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesi (niteliği) konusundaki düşünceleriniz nelerdir?	

ALT AMAÇ 7	
Eğitim Ekonomisi bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak yaptıkları harcamalara ilişkin görüşleri nelerdir?	
Alt Amaç 7'ye ilişkin Görüş Sorusu	
Görüş Sorusu	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetlerine hane halkı olarak yapmakta olduğunuz harcamalar konusundaki görüşleriniz nelerdir?	

ALT AMAÇ 8	
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Gölge eğitime ilişkin bulundukları eğitim bölgesi içerisindeki etki düzeyi ve payı konusundaki düşünceleri nelerdir?	
Alt Amaç 8'e ilişkin Görüş Sorusu	
Görüş Sorusu	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitimin görev yaptığınız eğitim bölgesi içerisindeki etki düzeyi ve payı konusundaki görüşleriniz nelerdir?	

EK 6. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 6'nın devamı)

ALT AMAÇ 9	
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ve eğitim politikalarına ilişkin beklentileri nelerdir?	
Alt Amaç 9'a İlişkin Görüş Soruları	
Görüş Sorusu 1	Katılımcının Görüşü
Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin beklentileriniz nelerdir?	
Görüş Sorusu 2	Katılımcının Görüşü
Gölge eğitim faaliyetleri bağlamında değerlendirilecek olursa Türk eğitim sistemi içerisinde yürütülen eğitim politikalarına ilişkin beklentileriniz nelerdir?	

Katkılarınız için teşekkür ederiz

EK 7. Katılımcılara Görüşme Öncesi Gönderilen Bilgilendirme Formu

KATILIMCILAR İÇİN GÖRÜŞME ÖNCESİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu formda yer alan bilgiler görüşme öncesi sizlere bilgi vermek amacıyla hazırlanmıştır.

Eğitim:

Bireyin zihni, bedeni, duygusal ve toplumsal yetenekleri ile davranışlarının en uygun şekilde ya da istendik yönde geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara yönelik yeni yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 1982).

Gölge Eğitim:

Özel ders, kurs, çevrimiçi ders ve eğitim desteği gibi kavramlarla açıklanabilen destekleyici eğitim kaynakları, literatürde *Gölge Eğitim* kavramı ile ifade edilmektedir. “Gölge eğitim, birçok eğitsel faaliyeti kapsayan bir şemsiye terim (Kobakidze and Suter 2020) olup örgün eğitim saatlerinin dışında gerçekleştirilen ve öğrencinin resmi okul kariyerini iyileştiren ve geliştiren bir dizi eğitsel faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır (Stevenson & Baker, 1992, s. 1639).

Politika:

“Devletin etkinliklerini, amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2012).

Sosyal Adalet:

“Toplumdaki tüm bireylerin aynı temel haklara, fırsatlara, yükümlülöklere ve sosyal yardımlara sahip olduğu ideal durum” olarak tanımlanmaktadır (Barker, 1999).

EK 7. Katılımcılara Görüşme Öncesi Gönderilen Bilgilendirme Formu (EK 7'nin devamı)

Fırsat Eşitliği:

“İyi bir eğitim için her bireye eşit şans verilerek onun yeteneğinin geliştirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Joseph, 1980). Başka bir ifadeyle *Fırsat eşitliği*, tüm bireylere eşit eğitim kaynaklarının ulaştırılması ya da bireylerin eğitsel kazanımlarının eşitlenmesi ile sağlanan bir durumdur (Peragine & Serlenga, 2008).

Eğitim Ekonomisi:

“Eğitim sistemi ile ekonomik sistem arasındaki ilişkileri inceleyen ve bu amaçla bireyin eğitim maliyetlerinin nasıl olduğunu araştıran başka bir ifadeyle ekonomi kurallarının eğitime uygulandığı bilim dalı” olarak tanımlanmaktadır.

İnsan Gücü Sermayesi:

“Bireylerin yeteneklerini, okul eğitimlerini ve iş eğitimlerini temsil eden geniş bir kavramdır (Becker, 1998). Başka bir tanımda insan gücü sermayesi, bireyin doğuştan sahip olduğu ve sonradan kazandığı niteliklerdir (Tunç, 1998, s. 85). İnsan gücü sermayesinde bireyler, doğuştan gelen özelliklerine dış çevreden elde ettikleri bilgi, beceri ve davranışsal özellikleri eklediklerinde sermayelerini arttırabilmektedirler. Başka bir ifadeyle insan sermayesi süreç içerisinde biriken bir sermaye türü özelliğine sahiptir (Kaya & Kesen, 2014, s. 30).



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..