

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADİ BÜYÜME BİLİM DALI

**EĞİTİMDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ:
GÖLGE EĞİTİM**

Doktora Tezi

DERYA KESKİN DEMİRER

İstanbul, 2011

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADİ BÜYÜME BİLİM DALI

**EĞİTİMDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ:
GÖLGE EĞİTİM**

Doktora Tezi

DERYA KESKİN DEMİRER

Danışman: PROF. DR. FUAT ERCAN

İstanbul, 2011

Marmara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Tez Onay Belgesi

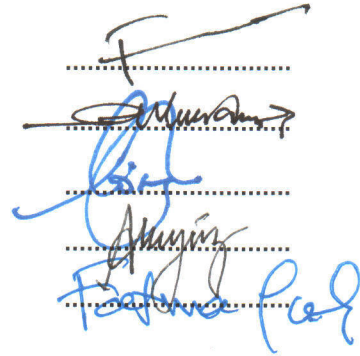
İKTİSAT Anabilim Dalı KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADI BÜYÜME Bilim Dalı Doktora öğrencisi DERYA KESKİN DEMİREK'İN EĞİTİMDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ:GÖLGE EĞİTİM adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim Kurulunun 01.06.2011 tarih ve 2011-10/25 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi : 23.06.2011

- 1) Tez Danışmanı : PROF. DR. FUAT ERCAN
2) Jüri Üyesi : PROF. DR. MEHMET RIZA TÜRKAY
3) Jüri Üyesi : PROF. DR. A.HAŞİM KÖSE
4) Jüri Üyesi : PROF.DR.MÜFİT AKYÜZ
5) Jüri Üyesi : PROF.DR.FATMA GÖK



GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Derya Keskin Demirer
Anabilim Dalı	: İktisat
Programı	: Kalkınma İktisadı ve İktisadi Büyüme
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Fuat Ercan
Tez Türü ve Tarihi	: Doktora – Haziran 2011
Anahtar Kelimeler	:Gölge Eğitim, Okul Dışı Eğitim, Dershaneler, Kurslar, Öğretmen Emeği, Dışlanmış Emek ve Çalışma İlişkileri.

ÖZET

EĞİTİMDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ: GÖLGE EĞİTİM

Bu çalışmada, son yirmi beç otuz yılda eğitimde yaşanan paradigma değişimi, gölge eğitim olarak kavramlaştırılan okul dışı eğitim faaliyetleri üzerinden araştırılmıştır. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından itibaren, faydalı yurttaş yetiştirme hedefine dayanan ve Anayasalarda eğitim hakkı biçiminde yer alan, eğitimde "kamusal hizmet paradigması"nın yerini bugün, özel imkanların ve giderek artan bir biçimde piyasanın belirleyici olduğu, bir çeşit "özel yatırım paradigması" almıştır. Bu yeni paradigma, özelleştirme yönündeki somut teşviklerin yanında, kamusal eğitim sisteminde hayata geçirilen ve gizli özelleştirme işlevi gören çeşitli uygulamalarla da sürekli bir biçimde yeni destek mekanizmaları kazanarak yaygınlaşmakta ve meşrulaşmaktadır.

Okula paralel olarak ve hatta zaman zaman onu aşan boyutlarıyla okul dışındaki eğitim, bu yeni paradigmaya destek oluşturan mekanizmalar içinde önemli bir yere sahiptir. Tüm dünyada, kamusal hizmetlerin piyasalaşması yönündeki gelişmelere paralel olarak, okul dışında para ile satın alınan eğitim de yaygınlaşarak eğitim sistemlerinin temel unsurlarından biri olmuştur. Türkiye'de de, sayısı ve çeşidi sürekli olarak artmakta olan sınavların dayanak oluşturduğu özel dersane, kurs ve benzeri gölge eğitim kurumları, eğitime ilişkin problemlerin artışında önemli odaklar haline gelmişlerdir. Örneğin, tüm öğrenciler için olmazsa olmaz hale getirilen ve sayıları genel liseleri aşmış olan özel dershaneler, kendi içlerinde yarattıkları çeşitlilik ve farklı sınıflar arasında değişen erişim olanakları itibariyle, eğitimdeki eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ve derinleştirilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır.

Bu tez çalışması, yaygın eğitim, yaşam boyu eğitim gibi tarihsel olarak olumlu çağrışımlar yapan eğitim faaliyetlerinin de içinde yer aldığı, ancak bugünkü uygulamaları insani gelişim yerine beşeri sermaye yaklaşımına dayanan gölge eğitimin, hem eğitimsel içerik bakımından hem de eğitim emeğinin sömürüye dayanan istihdam koşulları itibariyle, eğitime ve eğitimciye dair algıların değişmesine önemli katkılarda bulunduğunu ve eğitim ile birlikte tüm toplumsal ilişkileri olumsuz yönde etkilediğini göstermeye çalışmıştır.

GENERAL INFORMATION

Name and Surname : Derya Keskin Demirer
Field : Economics
Programme : Development Economics and Economic Growth
Advisor : Professor Fuat Ercan
Degree Awarded and Date : Doctorate- June 2011
Keywords : Shadow Education, Out-of-School Education, Private Tutoring Centers, Preparatory Courses, Teachers' Labor, Excluded Labor and Labor Relations.

ABSTRACT

THE PARADIGM SHIFT IN EDUCATION: SHADOW EDUCATION

This study aims to analyze the paradigm shift in education in the last few decades through the concept of shadow education that has been used for out-of-school. Since its foundation, the Turkish Republic's "public service paradigm" in education, which has been based on bringing up good citizens, and expressed as the right to education in the Constitutions, has been replaced by a kind of "private investment paradigm". This new paradigm gains new support mechanisms continuously, not only with the implementation of government promotion policies in the direction of privatization of education, but also through various practices, called hidden privatizations, that take place within the public education system, thus universalizing and legitimizing these practices in the society.

Out-of-school education, with its ever expanding size, provides an important support mechanism for this new paradigm. Parallel to the marketization of public services all over the world, this type of purchased education has become an essential part of education systems. Overwhelming increase of central examinations in the education system of Turkey has provided the grounds for the shadow education institutions such as private tutoring centers, and preparatory courses, thus causing further educational problems. With the diversity they created, and disparity in access among different classes, shadow education institutions contribute immensely to the reproduction and deepening of inequalities.

This dissertation has sought to display how shadow education system, including historically positive sounding non-formal education and life-long education, has been based on human capital approach instead of human development, thus contributing to the shift in perceptions of education and educators, in terms of educational context and exploitive employment conditions, and furthermore, affecting the entire social relations of education negatively.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TABLO LİSTESİ.....	iv
GRAFİK LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR.....	vii

1. BÖLÜM: SUNUŞ

1.1. Giriş.....	1
1.2. Terimlerin Tanımlanması.....	10
1.3. Metodoloji ve Metot.....	15

2. BÖLÜM: EĞİTİM VE GÖLGE EĞİTİMİN KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Giriş.....	19
2.2. Eğitim, İnsani Gelişim, Gölge Eğitim ve Toplumsal Değişim.....	22
2.2.1. Eğitim ve İnsani Gelişim.....	23
2.2.2. Eğitim ve Ekonomik Kalkınma.....	25
2.2.2.1. Beşeri Sermaye.....	28
2.2.2.2. Toplumsal Sermaye.....	32
2.2.2.3. Kalkınma, Devlet ve Eğitim.....	35
2.2.3. Eğitim, Gölge Eğitim ve Toplumsal Değişim.....	36
2.2.3.1. Değişimin Tampon Mekanizması Olarak Gölge Eğitim.....	38
2.3. Eğitimde Tarihsel/Eleştirel Yaklaşımlar ve Gölge Eğitim.....	39
2.3.1. Giriş.....	39
2.3.2. Hegemonya, Entelektüel ve “Çıkarlı-Çıkarsız Eğitim”.....	40
2.3.3. İdeoloji ve “İdeolojik Aygıt Olarak Eğitim ve Gölge Eğitim”.....	42
2.3.4. Yeniden Üretimin Eğitimdeki “Karşılığı”.....	43
2.3.5. Eğitimde Kapitalizmin “Başarısızlığı”.....	45
2.3.6. Eleştirel Pedagoji ve Eğitimde “Banka Modeli”.....	47
2.4. Eğitim, Gölge Eğitim ve Yeniden Üretim.....	48
2.4.1. Eğitimde Rekabet ve Ebeveynlerin Öne Çıkması.....	48
2.4.2. Diploma Enflasyonu.....	50
2.4.3. Toplumsal Hiyerarşinin Yeniden Üretimi.....	53
2.4.4. Eşitlik Söyleminin İşlevselliği.....	55
2.4.5. Kültürel Sermaye-Ekonomik Sermaye.....	55
2.5. Bilginin Metalaşması, Gölge Eğitim ve Öğretmen Emeği.....	56
2.5.1. Öğretmenin “Değeri” ve Proleterleşen Öğretmen Emeği.....	57
2.5.2. Eleştirel Bilinç-Sınıf Bilinci ve Öğretmenler.....	58

3. BÖLÜM: EĞİTİMİN PIYASALAŞMASI, GÖLGE EĞİTİM HARCAMALARININ ARTMASI VE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİMİ

3.1. Giriş.....	62
3.2. Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) ve Eğitimin Metalaşması: Serbest Piyasa Okullu Oldu, Sınıfları Doldurdu.....	65
3.3. Eğitimde Değişen Paradigma ya da Kargaşa.....	69
3.4. Eğitim ve Gölge Eğitim Harcamaları.....	72
3.4.1. Eğitimde Kamusal Harcamaların Azalması, Özel Harcamaların Artması.....	76
3.4.2. Eğitimde ve Gölge Eğitimde “Ürün ve Fiyat Çeşitlendirmesi”	81
3.5. Gölge Eğitimle Eşitsizliğin Yeniden Üretimi.....	82

4. BÖLÜM: EĞİTİMDE ÖZELLEŞ(TİR)ME(LER) VE GÖLGE EĞİTİM

4.1. Giriş.....	89
4.2. Eğitimin Yeniden Yapılandırılması.....	93
4.2.1. Dokuzuncu Kalkınma Planı ve Birinci Milli Eğitim Strateji Planı.....	94
4.3. Sermayenin Eğitimde Görünür Hale Gelmesi: Özelleştirme ve Gizli Özelleştirme(ler).....	97
4.3.1. Özelleş(tir)me.....	97
4.3.2. Gizli Özelleştirme.....	99
4.3.3. Kamu-Özel İşbirliği/Ortaklıkları.....	99
4.3.4. Bir Hayır işi olarak Eğitim.....	100
4.4. Dünyada ve Türkiye’de Gölge Eğitimin Boyutları.....	101
4.4.1. Dünyada Gölge Eğitim.....	102
4.4.2. Türkiye’de Özel Öğretim ve Gölge Eğitim.....	106
4.4.3. Özel Öğretim-Yaygın Eğitim-Gölge Eğitim.....	108
4.4.4. Yaşam Boyu Eğitim-Yaygın Eğitim: Gölge Eğitimin Meşruiyet Dili	111
4.4.5. Gölge Eğitim Kurumlarında Çeşitlenme.....	122
4.4.5.1. Özel Dershaneler.....	122
4.4.5.2. Butik Eğitim/Butik Dershane.....	129
4.4.5.3. VİP Eğitim/VİP Dershane.....	130
4.4.5.4. Özel Etüt Eğitim Merkezleri.....	131
4.4.5.5. Özel Ders Büroları.....	133
4.4.5.6. Diğer Kurslar.....	134
4.5. Eğitimde ve Gölge Eğitimde Artan Nicelik Azalan Nitelik.....	135

5. BÖLÜM: GÖLGE EĞİTİM VE EMEK SÜREÇLERİ

5.1. Giriş.....	138
5.2. İstihdam, İşsizlik, Göç ve Gölge Eğitim.....	139
5.3. Gölge Eğitimin Dayanağı Sınavlar: Okul ve İş Kapısı.....	142

5.3.1. ÖSYM, Yükseköğretime Geçiş ve Sonrası.....	147
5.3.2. Milli Eğitim Bakanlığı ve Orta öğretime Geçiş Sınavları.....	150
5.4. Gölge Eğitim ve Eğitimde Değişen Emek Süreçleri.....	151
5.4.1. “Zoraki Girişimci” Öğretmenler.....	151
5.4.2. Öğretmen Emeginde Kullanım Değerinden Değişim Değerine Dönüşüm.....	155
5.4.3. Tabakalaşan Öğretmen Emegi ve Rekabet.....	156
5.4.4. Emegin Mücadele ve (Gölge) Örgütlenme Deneyimleri.....	157
5.4.5. Dışlanmış Emek- Gölgede Kalan Emek.....	164
SONUÇ.....	167
KAYNAKÇA.....	172
EKLER.....	185

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1: 2002 Türkiye Eğitim Harcamalarının Hizmet Sunucularına Göre Miktarı ve Dağılımı.....	74
Tablo 2: 2002 Türkiye Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynaklarına Göre Miktarı ve Dağılımı.....	74
Tablo 3: 2002 Mali Yılında Finansman Kaynaklarına Göre Merkezi Devletten Hizmet Sunucuları İçin Kullanılan Miktar (Ek 2).....	187
Tablo 4: 2002 Mali Yılında Finansman Kaynaklarına Göre Özel Kaynaklardan, Yerel İdarelerden ve Uluslararası Kaynaklardan Hizmet Sunucuları İçin Kullanılan Miktar (Ek 3).....	189
Tablo 5: Türkiye Genelinde Ortaöğretime Geçiş ve Yükseköğretime Geçiş Sınavlarına Hazırlık için Ailelerin Yaptığı Harcamaların Toplamı.....	76
Tablo 6: Eğitim Harcamalarının GSYİH'daki Payının Türkiye İle OECD Ülkeleri Ve Diğer Ülkeler Arasındaki Karşılaştırması.....	77
Tablo 7: Yıllar İtibariyle Milli Eğitim Bakanlığı ve Toplam Eğitim Bütçe Payları.....	78
Tablo 8: Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinden Yatırımlara Ayrılan Pay.....	79
Tablo 9: Gelir Dilimleri İtibariyle Özel Ders Harcamalarının Toplam Harcamalara Oranı, 1994, Türkiye.....	81
Tablo 10: Lise 11. ve 12. Sınıflarda Dershane Ücretlerinin Nasıl Karşılandığı.....	86
Tablo 11: Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı.....	106
Tablo 12: Yıllar İtibariyle Resmi ve Özel İlköğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayıları.....	108
Tablo 13: Özel Öğretim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı.....	109
Tablo 14: Yıllara Göre Yaygın Eğitim Kurumları.....	116
Tablo 15: Yaygın Eğitim Kurumlarında Kursiyer,	

Öğretmen ve Derslik Sayıları.....	118
Tablo 16: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) 2. Düzeye Göre Kursu Bitirenlerin Eğitim Durumu.....	121
Tablo 17: Yıllar İtibariyle Açılan ve Kapanan Dershane Sayıları.....	123
Tablo 18: Yıllara Göre Özel Dershane, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	124
Tablo 19: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dershanede Haftada Kaç Saat Eğitim Aldıklarına İlişkin Görüşleri.....	128
Tablo 20: Yıllara Göre Özel Etüt Eğitim Merkezi, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	132
Tablo 21: Temel İşgücü Göstergeleri, Türkiye.....	140
Tablo 22: Temel İşgücü Göstergeleri, Kent.....	141
Tablo 23: ÖSYS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayıları.....	143
Tablo 24: ÖSYS Okul Türü Ve Mezun Olma Durumuna Göre Başvuru ve Yerleşme Durumu.....	145
Tablo 25: Son Üç Yılda, Öğrenim Durumuna Göre ÖSYS'ye Başvuran Aday Sayıları.....	146
Tablo 26: ÖSYM'ye Ait Genel Göstergeler ve Sınavlar.....	149

GRAFİK LİSTESİ

	Sayfa No.
Grafik 1: PISA 2003 Verilerine Göre Ülkelerin Gölge Eğitime Katılım Oranları.....	194
Grafik 2: TIMMS Standart Puanlarının Karşılaştırması: Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri, 1999.....	195
Grafik 3: PIRLS Standart Puanlarının Karşılaştırması: Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri, 2003.....	196
Grafik 4: Türkiye'den Öğrencilerin Matematikteki Yeterlilik Düzeyine Göre Dağılımı, 2003 PISA (%).....	197
Grafik 5: Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğrencilerin PISA Yeterlilik Düzeyine Göre Dağılımı, 2003.....	198

KISALTMALAR

<i>AB</i>	Avrupa Birliği
<i>ABD</i>	Amerika Birleşik Devletleri
<i>ALES</i>	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
<i>AYÖP</i>	Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu
<i>BM</i>	Birleşmiş Milletler
<i>çev.</i>	Çeviren
<i>DB</i>	Dünya Bankası
<i>DİE</i>	Devlet İstatistik Enstitüsü
<i>DİSK</i>	Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu
<i>DMS</i>	Devlet Memurluğu Sınavı
<i>DPT</i>	Devlet Planlama Teşkilatı
<i>Der.</i>	Derleyen
<i>DTÖ</i>	Dünya Ticaret Örgütü
<i>Ed.</i>	Editör
<i>EĞİTİM SEN</i>	Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
<i>FDI</i>	Foreign Direct Investment (Doğrudan Yabancı Yatırımları)
<i>GATT</i>	General Agreement on Tariffs And Trade (Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması)
<i>GATS</i>	General Agreement on Trade in Services (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması)
<i>GEM</i>	The Global Entrepreneurship Monitor (Küresel Girişim Gözlemcisi)
<i>GSMH</i>	Gayri Safi Milli Hasıla
<i>GSYİH</i>	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
<i>GÜVEN-DER</i>	Güven Dershane Sahipleri Derneği

<i>IEA</i>	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Uluslar arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği)
<i>IMF</i>	International Money Fund (Uluslar arası Para Fonu)
<i>İBBS</i>	İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması
<i>KMS</i>	Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı
<i>KÖÖDB</i>	Kamu-Özel Ortaklığı Daire Başkanlığı
<i>KPDS</i>	Kamu Personeli Dil Sınavı
<i>KPSS</i>	Kamu Personel Seçme Sınavı
<i>LYS</i>	Lisans Yerleştirme Sınavı
<i>MEB</i>	Milli Eğitim Bakanlığı
<i>PIRLS</i>	Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
<i>PISA</i>	Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
<i>PPP</i>	Public Private Partnership (Kamu-Özel Ortaklığı)
<i>TBMM</i>	Türkiye Büyük Millet Meclisi
<i>TED</i>	Türk Eğitim Derneği
<i>TEMBİR</i>	Türkiye Etüt Merkezleri Birliği
<i>TEPAV</i>	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
<i>TIMMS</i>	Trends in International Mathematics and Sciences (Uluslar arası Matematik ve Fen Araştırması)
<i>TRIPS</i>	Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Hakları Anlaşması)
<i>TUIK</i>	Türkiye İstatistik Kurumu
<i>TÖDER</i>	Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği
<i>OKS</i>	Ortaöğretim Kurumları Sınavı

<i>ÖSYM</i>	T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<i>ÖSYS</i>	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi
<i>ÖZ-DE-BİR</i>	Özel Dershaneler Birliği
<i>ÖZ-KUR-DER</i>	Özel Öğretim Kurslar, Dershaneler ve Etüt Eğitim Merkezleri Birliği Derneği
<i>SBS</i>	Seviye Belirleme Sınavı
<i>UNDP</i>	United Nations Development Program (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)
<i>UNESCO</i>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı)
<i>ÜDS</i>	Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı
<i>WTO</i>	World Trade Organization (Dünya Ticaret Örgütü)
<i>YGS</i>	Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
<i>YÖK</i>	Yüksek Öğretim Kurulu

1. BÖLÜM

SUNUŞ

1.1. GİRİŞ

Okul dışındaki eğitim faaliyetleri, farklı biçim, düzey ve hacimlerde de olsa, tüm dünyada artış gösterip yaygınlaşmaya ve meşrulaşmaya başlamıştır. Bazı ülkelerde, resmi/örgün eğitim sistemiyle yarışır boyutları, okul dışında organize edilen bu faaliyetlerin “gölge eğitim sistemi” olarak adlandırılmasına yol açmıştır (Stevenson ve Baker, 1992). Bu tezde, tüm dünya genelinde ve Türkiye özelinde, çeşitli şekillerde verilen özel ders eğitimlerinin farklı açılardan çözümlenmesi ve tüm toplumsal ilişkiler bağlamında anlaşılır kılınması için, sözü edilen “gölge eğitim” kavramlaştırması kullanılacaktır.

Eğitimle bağlantılı çeşitli olgular, dünyanın her yerinde insanların gündelik yaşamlarını en çok meşgul eden konular olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitimle ilgili politika ve uygulamalardaki değişiklikler toplumdaki pek çok insanı doğrudan ilgilendirdiği için, toplumsal etkileri ve yankıları da buna paralel olarak büyük olmaktadır. Öte yandan, genel algılayış düzeyinde en çok göz ardı edilen durum, eğitimle ilgili her türlü değişimin aslında daha genel değişim ve dönüşümlerden kaynaklandığı ve sonuç olarak da görüldüğünden daha önemli toplumsal değişimlere yol açtığıdır. Bunun için çok uzağa gitmeden yakın tarihe bakmak yeterli olacaktır. Geçen otuz yılda yaşanan ekonomik, siyasi ve toplumsal değişimlerin en çok etki yarattığı alanlardan biri eğitim olmuştur. Günümüzde, okullar, öğretmenler ve öğrenciler hala eğitimin temel öğeleri olarak görülmekle birlikte, bunlara ilişkin anlamlar, algılar ve uygulamalar önemli değişimler geçirmiştir.

Türkiye’de köklü değişimlerin yaşandığı 1980’ler, insanların yaşamlarını her alanda etkilerken önemli toplumsal dönüşümlerin de dayanağını oluşturmuştur. Bu dönüşüm sürecinde eğitim, bir yandan en çok etkilenen alanlardan biri olurken diğer yandan da başka toplumsal değişimlerin kaynağı durumuna gelmiştir. Bu dönemde çeşitli şekillerdeki “paralı eğitim”, diğer yeni tüketim türleri ile birlikte toplumsal dönüşüm bağlamında önemli bir yer edinirken, genel olarak eğitimle ilgili konular ve kaygılar, hiçbir zaman olmadığı kadar gündelik yaşamda yer edinmeye başlamıştır.

Okulda son dersin bitiş ziline çalmasıyla çocukların evlerine koştuğu, oradan, çoğunlukla, daha önlüklerini bile çıkarmadan, sokaklara çıkıp oynadıkları günler artık geride kalmıştır. Dershaneler, kurslar, özel dersler, hem çocukların ve gençlerin hem de ebeveynlerin hayatlarına hükmeder olmuştur. Bu durum, Türkiye ve benzeri bazı ülkeler için daha geçerli gibi görünmektedir. Sayısal veriler bir yana, yalnızca gündelik toplumsal yaşama bakarak, çocuk sahibi hemen herkesin, çocukları ister ilkokulda, ister lisede ve hatta üniversitede olsun, yaşamının neredeyse tümüyle çocuklarının eğitime endekslendiğini görmek mümkündür.

Eğitim alanındaki değişimler kapsamında önemli bir aktör haline gelen gölge eğitim sisteminin somut dayanağı, sayıları sürekli artan çeşitli düzeylerdeki sınavlardır. Daha ilköğretim sıralarında başlayan sınav maratonu, son yıllarda üniversite sonrası çeşitli uzmanlık ya da atama sınavları ile hiç bitmeyen bir hal almıştır. Böylece eğitim sistemi yerini adeta bir sınav sistemine bırakmıştır. Sınavların eğitim-öğretim sürecinde bir yandan ilköğretimin alt sınıflarına doğru yaygınlaştırılması, öte yandan üniversite eğitiminden sonrasına doğru yayılması, çocukları/gençleri eğitim sistemi içindeki ilk adımlarından son adımlarına kadar sınav baskısı altına almaktadır. Sınav kapsamının genişletilmesi, sınavlara hazırlık kurslarının ve dershanelerin de artmasına ve bunun sonucunda hem oldukça büyük ölçekli bir ekonomik alanın oluşmasına hem de önemli toplumsal sonuçlara yol açmaktadır.

Son birkaç on yılda eğitimde son derece belirleyici hale gelen sınavların nicel ve nitel önemindeki artışın sadece eğitim sistemi ile açıklanması mümkün değildir. Böyle bir açıklama biçimi, eğitim sisteminin de içinde yer aldığı toplumsal sisteme özgü koşulları ve ilişkileri göz ardı etmek anlamına gelecektir. Tüm toplumsal ilişkiler bağlamında bakıldığında, eğitim sisteminin en önemli parçası haline gelen sınavları ve onlara bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli kurs ve dershaneleri, kapitalizmin neoliberal aşamasının koşulları ve gerekleri ile ilişkilendirmek mümkün görünmektedir. Bu bağlamda, sınavlar ve büyük ölçüde onlara bağlı olarak oluşan kurs ve dershanelerin, neoliberal politikaların eğitim alanındaki kullanışlı araçları olarak işlev gördükleri söylenebilir.

Eğitim sisteminde önemli bir yer edinirken, şaşırtacak bir biçimde, okul sistemi içinde neredeyse yok sayılan sınavlar, gölge eğitim sisteminin somut düzeyde varoluş

nedenidir. Bununla birlikte, tüm eğitim sisteminin düzenlenme biçimi gölge eğitimde belirleyici olmaktadır. D. Stevenson ve D. Baker'in dikkat çektiği üzere:

Eğitim kaynaklarının dağıtım sürecinin belli özellikleri gölge eğitimin gelişimini teşvik eder. İlk ve en önemli olanı, resmi sınavlar-özellikle merkezi olarak yapılan sınavlardır. İkincisi, eğer okulda “himaye kuralları” yerine “yarışma kuralları” kullanılırsa buna bağlı olarak gölge eğitim artar (Turner 1960).¹ Üçüncü olarak, ilk ve ikinci düzey eğitimin kazandırdıkları ile gelecekteki eğitim fırsatları, mesleki olanaklar ve genel toplumsal pozisyonlar itibariyle sıkı bir ilişki olduğunda gölge eğitim yaygındır. Tüm bunlar birlikte gerçekleştiğinde, gölge eğitim geniş bir biçimde gözlenebilir (Stevenson ve Baker, 1992: 1640).

Yukarıda, gölge eğitimin varlığına ilişkin sıralanan koşulların tümü Türkiye örneğinde mevcuttur. İlköğretimden sonra devam edilecek lise, liseden sonra gidilecek üniversite ve dolayısıyla sonrasında sahip olunacak iş, pozisyon ve yaşam koşulları itibariyle belirleyici faktörlerin başında gelen sınavların, resmi eğitim sisteminde bu şekilde yok sayılması onu gizli müfredat kavramlaştırmasına yaklaştırmaktadır. Bu kavram, 1970’lerde, Bowles ve Gintis, Basil Bernstein, Bourdieu ve Passeron ve Micheal Apple’in çalışmalarına referansla, özellikle sanayi toplumlarında farklı toplumsal sınıflardan gelen öğrencilere farklı eğitimsel deneyim ve müfredat bilgisi sunulduğuna dair argümana dayanır. Buna göre, toplumsal güç ve mükafata götüren bilgi ve beceriler (tıbbi, hukuksal, yönetsel gibi) avantajlı toplumsal gruplara ulaştırılırken, işçi sınıflarından esirgenmekte, böylece onlara daha pratik, kol gücüne dayanan bilginin müfredatı sunulmaktadır (Anyon, 1980: 67). Farklı özellikler söz konusu olsa da, benzer bir argüman, okul sisteminde neredeyse yok sayılıp, ancak onunla birlikte var olan sınavlar ve büyük ölçüde sınavların yarattığı gölge eğitim sistemi üzerinden ileri sürülebilir. Sınavların bilgisine ve en iyi gölge eğitim olanaklarına sahip olan öğrencilerin eğitim hattında ilerlemesi ve sonrasında daha rahat yaşam koşullarına kavuşması, bu olanaklardan mahrum olanlar için ise her ikisinin giderek zorlaşması eğitimdeki sınıfsal ayrımı giderek derinleştirmektedir. Bu durum, aynı devlet okuluna giden, aynı sınıfta okuyan öğrenciler arasında bile ayrım yaratabilmektedir. Benzer özelliklere sahip, okul başarıları

¹ Ralph Turner 1960’da yayınlanan “Sponsored and Contest Mobility in the School System” makalesinde, İngiliz eğitim sisteminde yaygın olan himayeci kurallar ile Amerikan okul sistemindeki yarışmacı kuralları karşılaştırır. Himayeci sistemde, bir toplumsal sınıfa doğru seçme işi önceden yapılır ve seçilenler o sınıfın gereklerine göre eğitilir. Yarışmacı sistemde ise (elit) sınıf pozisyonu için gerekli becerilere sahip olabildiğince fazla insan yetiştirip onlara şans vererek yarışmayı üst düzeylere taşımak önemlidir. Yarışmacı sistemde okuldaki başarıdan ziyade gerçek hayattaki sınavlardaki başarı yukarı doğrusınıfsal hareketliliği sağlar.

birbirine yakın öğrenciler arasında gölge eğitimden faydalananlar ya da daha etkili gölge eğitim imkanlarına sahip olanlar sınavlarda “başarılı” olup daha iyi okullara (lise ya da üniversiteye) doğru yol alarak sonrasındaki yaşam koşulları itibariyle avantajlı duruma kavuşurken, aynı okulun aynı sınıfındaki başka bir öğrenci için benzer olanakların olmaması bu koşullara ulaşamamak anlamına gelmektedir.

Hem öğretmenleri hem de öğrencileri kendi emeklerine yabancılaştıran sınavların varoluş koşulları nelerdir? Bertell Ollman “neden bu kadar çok sınav” sorusundan yola çıkarak sınavlarla kapitalizmin işleyişi arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmaktadır. “Sınavlar eğitimin gerekli bir parçasıdır; tarafsız hazırlanır ve değerlendirilir; öğrencinin bilgisini ve entelektüel düzeyini doğru biçimde ölçer; tüm öğrenciler sınavlarda başarılı olmak için eşit şanslara sahiptir; sınavlar toplumun kısıtlı kaynaklarını en adil biçimde dağıtmanın yoludur,” (Ollman, t.y.: 4-8) şeklinde ileri sürülen sınav mitlerini tek tek deşifre edip çürüten Ollman, sınavların aslında ne anlama geldiğini anlamak için kapitalist sınıfın eğitim sisteminden beklentilerini anlamak gerektiğini belirtir. Ollman’a göre, kapitalistlerin eğitim sisteminden beklediği, toplumun gençlerini kapitalistin çıkarları doğrultusunda gereken bilgi ve beceriyle donatmasıdır. Ancak kapitalistler bu tür bilgi ve becerilerin yanında, okulların gençlere, bunları kolayca elde etmek için gerekli inanç, tavır, duygu ve alışkanlıkları kazandırmasını da isterler. Tüm bunlara sadece karlarını maksimize etmek için değil, karları devamlı kılabilmelerini sağlayan toplumsal, ekonomik ve hatta siyasi koşulların ve bunlarla ilgili süreçlerin yeniden üretiminde yardımcı olması için de ihtiyaç duyarlar. Bu süreçler içindeki rollerini iyi ezberleyip kabullenmiş işçiler, tüketiciler ve yurttaşlar olmadan tüm kapitalist sistem çökecektir. İşte burada, özellikle kapitalist güdümün davranışsal ve biçimsel ön gereklilikleri bağlamında, sınav kültürü vazgeçilmez olmuştur.

Tüm bu sınavlar öğrencilere ne öğretir diye sorar Ollman, yanıtların tam da kapitalizmin beklentileri yönünde olduğunu gösterir. Ana fikir: “Herkes çalıştığının, hak ettiğinin karşılığını alır, alamıyorsa kendi hatasıdır. Bu, hayatın daha sonraki başarısızlıklarına da uygulanır,” şeklindedir. Ollman’ın oldukça uzun listesi şu şekilde devam eder:

Sonunda, çoktan seçmeli sınavlar, öğrenciler arasındaki ilişkinin (en iyi puanları kazanmak için birbirlerini rakip olarak görmeleri ile), öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkinin (çoğu öğrencinin

öğretmenlerini öncelikle sınav yapan ve puan veren kimseler olarak ve çoğu öğretmenin öğrencilerini büyük ölçüde sınavlarda ne kadar iyi yaptıklarına göre değerlendirmesiyle) ve ayrıca öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki ilişkinin (artık müdürlerin ve dekanların öğretmenin performansını ölçmek için “objektif” standartlarının olmasıyla) ve hatta okul yöneticileri ve çeşitli devlet organları arasındaki ilişkinin (aynı standartların okulları ve okul sistemini yargılamada kullanılmasıyla) karakterini belirleyen temel faktörlerden biri haline geldi (Ollman, t.y.: 29).²

Yukarıda, genel olarak eğitimsel ilişkilere dair yapılan saptamalar, Türkiye örneğinde, özellikle gölge eğitim sistemi bağlamında daha da geçerlidir. Somut düzeyde varoluş sebebi büyük ölçüde sınavlar olan gölge eğitim sisteminin tüm ilişkilerinin de sınavlar üzerinden belirlenmesi doğal bir sonuç olmaktadır.

B. Ollman, sınavlarla para arasındaki analojik ilişkiye de dikkat çeker; nasıl ki para toplumdaki tüm ilişkilerde araya girerse, sınavlar da, aynı insanlıktan çıkartan sonuçlarla eğitim sistemi içindeki tüm toplumsal ilişkilerde araya girmektedir (Ollman, t.y.: 29). Türkiye örneğinde bunu açıkça görmek mümkündür. Dershane, özel ders, kurs ve benzerlerinin varoluşunun temel dayanağı olan ve gittikçe yaygınlaşıp normalleşen sınavların sonucunda oluşan “rekabet kültürü”, daha önce hiçbir tarihsel kesitte görülmediği kadar rekabetçi ilişkileri toplumun gündemine sokmuştur. Bireycilik ön plana çıkarken, toplumsallık ve kamusal hafızalardan silinmeye başlamıştır. Eğitimdeki ilişkilerden tüm toplumsal ilişkilere yayılan bu rekabetçi anlayışı, ebeveynler ve en çok da anneler arasında görmek mümkündür. Rekabet öyle bir hal almıştır ki, bazı anneler çocuklarının sınav puanları, doğru yanıtladıkları soru sayısı üzerinden adeta birbirleriyle yarışır hale gelmişlerdir.

Toplumun büyük bir kesiminin gündelik yaşamında önemli bir yer edinen sınavlar ve bunlarla ilgili sorunlar ve deneyimler, çeşitli biçim ve başlıklarla gazete manşetlerinde sıkça yer bulmakla birlikte, entelektüel boyutta ya da akademik olarak yeterince ilgi görmekten uzaktır. Örneğin, hukuki varlığı yasalarla tanımlanmış olsa da, çeşitli boyutlarda soru işaretleri taşıyan dershanelerin, hem idari hem de akademik düzeyde dikkat çekmeye başlaması oldukça yeni bir durumdur. Esasen, kırk yılı aşan geçmişlerine rağmen dershaneler yakın döneme kadar neredeyse her düzeyde yok sayılmışlardır.

² Bu çalışmada yer alan tüm İngilizce alıntıların çevirisi bana aittir.

Üniversite öncesi eğitim sistemi bir bilgi üretim süreci değil, “insan üretim” sürecidir. Bir başka ifadeyle, bu dönemde, bilgiyi üretecek insanlar “üretilir”. Bilginin ve eğitimin metaya dönüştüğü, sınavların tek ölçüt, başarının nicel olduğu, öğrencinin müşteri, öğretmenin satıcı konumuna indirildiği bir eğitim sürecinden geçen kişilerin daha sonraki eğitim ve toplumsal yaşamlarında eleştirel düşünmesi ve buna göre bilgi üretmesi ya da kullanması beklenemez. Bu nedenle, üçüncü düzey sayılan üniversite öncesindeki ilk ve ikinci düzey eğitim süreçleri hem toplumsal hem de evrensel boyutta, giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ancak, bu bağlam içinde, hak ettiği öneme paralel bir ilgi gördüğünü söylemek olanaklı değildir. Bu nedenle, üniversiteye yoğunlaşan çalışmaların üniversite öncesi dönemin daha az önemli olduğu gibi bir izlenim yaratmış olabileceği de göz önüne alınarak, bu dönemin önemini vurgulamak çalışmanın temel hedeflerinden biridir.

Eğitimle ilgili yapılan çalışmaların daha çok yüksek öğretime, yüksek öğretim öncesindekilerin ise genellikle mikro düzeyde konulara yoğunlaştığı, ancak okul sisteminin gölgesi haline gelip bir bakıma onu aşacak boyutlara ulaşan okul dışı destek eğitimine ilginin oldukça yeni ve sınırlı olduğu koşullarda bu alanda yapılacak her türlü çalışmanın alana katkıda bulunacağı açıktır. Bu çalışma kapsamında, genel eğitim sistemi bağlamında yaşanan bir takım tarihsel süreçlerin ve güncel problemlerin sadece okul sistemi ile açıklanamayacağı öngörülmekte, bu nedenle okul dışındaki paralı destek eğitimlerinin analiz süreçlerine dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, toplumun tümünü kapsayan çeşitli uygulamaları ve siyasi, ekonomik ve toplumsal boyutlarıyla özel destek eğitimi sektörü, bu dönüşümlerin etkilerini deşifre edecek bir zemin de sunmaktadır. Hali hazırda bunların etkisi, üniversite öncesi eğitim sürecinde de kendini açıkça göstermeye başlamıştır. Genel olarak gözden kaçan okul dışı özel öğretim faaliyetlerinin, hem büyük ölçüde bu dönüşümlerin ürünü olarak, hem de son tahlilde bu dönüşümleri destekleyen mekanizmalar olarak, alandaki her türlü analiz için önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

1980 öncesi, cumhuriyetin temel ilkelerine ve eğitimin, vatandaşlık görevlerini telkin yoluyla ulusal kültür yaratmadaki rolüne bir saldırı olarak gördüğü özel eğitimin her türüne karşı olan Milli Eğitim Bakanlığı (Rutz ve Balkan, 2009: 5), 1980’lerden itibaren, özellikle son yıllarda artan şekilde, özel eğitime her düzeyde verdiği çeşitli teşviklerle, kısa ve uzun vadede özel eğitimin muhtelif türlerinin meşrulaşması için ciddi adımlar atmaktadır.

Türkiye’de, Yükseköğretim Kurulu’nun kurulmasının ardından 1984’de ilk özel üniversite (vakıf üniversitesi) eğitim sistemine girerken, 1990’lardan itibaren, çeşitli devlet teşvikleri ile bir yandan özel üniversitelerin sayısı artmış, diğer yandan da üniversite öncesi eğitimin her kademesi hızla piyasalaşma sürecine girmiştir. Bu dönemde, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve lise gibi her düzeyde özel okulların sayısı artarken, çeşitli sınavlara hazırlık kursları ve dershanelerde de önemli artışlar meydana gelmiştir. Bu tarihsel gelişmelerden yola çıkılarak, bu çalışmada, okul dışındaki özel destek eğitimi, 1980 sonrası dönüşümler kapsamında incelenmektedir. Bu bağlamda, resmi/örgün eğitim sistemine paralel bir gölge eğitim sistemi haline gelen her türlü özel ders faaliyetinin hem eğitim sistemine etkilerine hem de diğer toplumsal sonuçlarına dikkat çekilmektedir.

İlköğretimden itibaren başlayan çeşitli düzeydeki okullara giriş sınavlarının yanında, yeterlilik, yetki, gelişim ve benzeri isim ve sıfatlar altında her düzeyde yeni sınavlarla beslenmekte olan, toplumsal fayda yaratması beklenen eğitim değil, piyasalaşan eğitimidir. Bu bağlamda, okul dışındaki derslerin kurumsal olarak verildiği yerler, gittikçe daha fazla problemin merkezi haline gelmiştir. Çok sayıda insanın yaşamına derinden hükmeder hale gelen sınavların varlığını, yaygın olduğu üzere sıradan bir arz - talep mantığıyla ele almak, görünen olguların arkasındaki ve onların asıl belirleyicisi olan toplumsal ilişkileri açıklamaktan çok uzaktır. Bu çalışmanın temel kaygılarından birisi de bu ilişkileri açığa çıkarmaktır.

Bu tezde genel olarak eğitimde özelleş(tir)me, bireyselleş(tir)me, metalaşma ve rekabet mekanizmalarına yoğunlaşılırken, okul dışında para ile satın alınan eğitim hizmetlerinin buna nasıl katkıda bulunduğu araştırılmaktadır. Tüm bu mekanizmaların, özellikle gölge eğitim bağlamında, toplumsal olarak ne gibi güncel sorunlar üretmekte olduğu ve gelecek için hangi potansiyel sonuçları içinde barındırdığı da tezin genel kaygılarından biridir.

Yukarıda özetlenen tarihsel süreç itibariyle, Türkiye’de eğitime ilişkin bir paradigma değişimi yaşandığı bu tezin ileri sürdüğü temel iddialardandır. Bu saptama, eğitime ilişkin dilin, kültürün ve tüm ilişkilerin kökten bir dönüşüm sürecinde olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Paradigma, en basit tanımıyla bir algılama biçimi olarak düşünülürse, Türkiye’de eğitime ilişkin algıların nasıl değiştiğini göstermek bu tezin temel amaçları

arasındadır.³ Türkiye’de geleneksel kamu hizmeti anlayışının yerini yeni bir kamusal hizmet paradigması almıştır. Aslında bu yeni paradigma, devletin geri çekilme sürecine girdiği, toplum bazında bireyin öne çıktığı, aile bazında ise çocuk merkezli bir anlayışın ve ailenin olanaklarının belirleyici olduğu koşullara dayanmaktadır. Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren ulus devlet olma sürecinde “devletine milletine faydalı yurttaş yetiştirme” öngörüsüne dayanan, eğitimde “kamusal yatırım paradigması”nın yerini bugün sermayenin, piyasanın ve özel imkanların belirleyici olduğu, hem ideolojik, hem toplumsal hem de bireysel düzeyde bir çeşit “özel yatırım paradigması” almıştır. Dünyanın her tarafında popüler hale gelen beşeri sermaye yaklaşımı da bu yeni paradigmaya destek oluşturan mekanizmalar sunmaktadır. Politik düzeyde, bu ve benzeri, kullanışlı destek mekanizmalarının arttırılmasıyla yeni paradigmanın ülkemizde de yerleşmeye ve meşrulaşmaya başladığını göstermek tezin temel amaçlarından biridir. Yukarıda ifade edilen genel kaygılar çerçevesinde, bu tezde kamusal eğitim, özel öğretim ve okul dışındaki özel destek eğitimi ile bağlantılı olgulardan yola çıkılarak eğitimde paradigma değişikliğinin izleri sürülmektedir.

Eğitim ve gölge eğitim bağlamında yaşanan süreçlerin deşifre edilmesi ve ilgili olguların bilinç katına yükselmesiyle, tüm bu süreçler içinde karşı koyma potansiyeli ya da alternatif değişim/dönüşüm dinamiklerinin varlığı da araştırılmaktadır. Buna paralel olarak ortaya çıkan yeni soruların, sonraki çalışmalara vesile olabilmesi umulmaktadır. Bu çalışmada başvurulan kavram ve kuramların, bir yandan olguları çözümlenmede yardımcı olması öngörülürken, diğer yandan, yeni kavram ve kuramların yolunu açarak alana katkı sunması beklenmektedir.

Araştırma sürecinin ilk adımında, bugünkü haliyle oldukça yeni olan özel destek eğitiminin tarihsel arka planını kavramak amacıyla, kavramsal ve kuramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın kaygıları açısından, böyle bir çerçevenin, toplumsal değişim, gelişme ve neoliberal küreselleşme bağlamlarında çizilmesi uygun görülmektedir. Bu konudaki her türlü analizin, gölgeden önce asıl varlıkla, yani eğitim

³ Yirminci yüzyılın en etkili bilim felsefecilerinden sayılan ve paradigma ile ilgili düşünceleri ve yazılarından dolayı bu kavramla birlikte anılır hale gelen ABD’li Thomas Kuhn’un, paradigmaya ilişkin yirmi bir tane tanım yaptığı ileri sürülür. Ayrıca bu belirsizliği kendisinin de kabul ettiği eklenir. Bunu akılda tutarak, bu çalışmada kullanılan paradigma, Kuhn’un *disciplinary matrix* olarak adlandırdığı, “Belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inanç, değer, teknik ve benzerlerinin bütünü” olarak en genel anlamda düşünülmektedir (Kuhn 1970 ve Masterman 1970’den aktaran Onate, 2004: 7-8).

sisteminin değerlendirilmesi ile başlaması gereği açıktır. Bu nedenle, kavramsal ve kuramsal çerçevenin araştırıldığı ikinci bölümün hareket noktası eğitimle ilgili genel kavram ve kuramlardır.

Üçüncü bölüm, gölge eğitim sisteminin arka planını ya da destek dinamiklerini sağlayan neoliberal küreselleşme ve eğitimde piyasalaşmayla birlikte, eğitim ve gölge eğitim harcamalarındaki artışın incelenmesine ayrılmıştır. Bu bölümde, kapitalizmin neoliberal aşaması eğitim bağlamında ele alınmakta, çok geniş bir literatüre sahip olan neoliberalizm ve küreselleşme konularında kapsamlı bir analize girilmeyerek sadece konuyla bağlantılı genel hatlara değinilmektedir. Bunun yanında, eğitim ve gölge eğitim harcamaları üzerinden farklı tüketim düzeylerinin yol açtığı sınıfsal eşitsizlikler ve buna paralel yeniden üretim mekanizmalarına dikkat çekilmektedir.

Dördüncü bölüm, gölge eğitimle doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı olan verilerin analizinden oluşmaktadır. Bu bölümde, yukarıda sıralanan düşünce ve iddialar verilerle desteklenerek olgusal düzeyde görünür kılınmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, bir yandan eğitimde özelleşme ve özelleştirmelerle gölge eğitim arasında bağlantılar kurulmakta, diğer yandan da gölge eğitimin dünya genelinde ve Türkiye özelindeki boyutları tartışılmaktadır. Böylece, ikinci bölümdeki kavramsal ve kuramsal çerçeve test edilirken, buna ek olarak, bahsi geçen süreci açıklamada daha kullanışlı olabilecek olası yeni kavram ve kuramların varlığı araştırılmaktadır.

Beşinci bölüm, gölge eğitim sisteminin emek süreçleri ile ilgili boyutunu araştırmaktadır. Bu bölümde, hem gölge eğitim sistemi içinde çalışan öğretmenlerin çalışma ve mücadele koşulları üzerinden değişen emek süreçleri incelenmekte, hem de örgün eğitim sistemi içindeki sözleşmeli, ücretli ve vekil öğretmenlerin “gölge” konumuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca, gölge eğitim sisteminin potansiyel çalışanları olan atanamayan öğretmenler de “dışlanmış emek” kategorisiyle analize dahil edilmektedir.

Sonuç bölümünde, çalışmadan çıkarılan sonuçlar özetlenmekte ve konuyla ilgili önerilere ve yeni çalışmalarla yanıtlanması umulan sorulara yer verilmektedir.

1.2. TERİMLERİN TANIMLANMASI

Tanımlara, bu çalışmanın merkezinde yer alan terimle, eğitim ile başlamak tüm diğer terimler için de bir temel sunması açısından önemlidir. Öncelikle, genel olarak eğitim ile okul eğitimi/öğretimi arasındaki farkı belirtmek gereklidir. Eğitim, evde, işte, her yerde her an gerçekleşirken, organize okul eğitimi, eğitimin önemli bir parçasıdır ama eğitimle ilgili herşeyi kapsamaz (Brint, 1998, 1). Bu tezde, özellikle tarihsel ve felsefi boyutuyla genel eğitim ima edilmekle birlikte, araştırmanın konusu itibarıyla genel olarak okul ve okulun bir çeşit gölgesi olan, okul eğitimini “tamamlayıcı” kurumlardaki eğitim-öğretim kastedilmektedir.

İlköğretim, Ortaöğretim, Yüksek öğretim (*Primary, Secondary and Tertiary Education*): İlköğretim (*primary education*), pek çok ülkede beş, sekiz, dokuz yıl gibi farklı süreleri kapsayan zorunlu eğitim (*compulsory education*) için kullanılmaktadır. Bazı ülkelerde ise, zorunlu eğitimin ortaokuldan (*middle school*) önceki ilk aşamasıdır. Eğitimin ikinci basamağı olarak kabul edilen ikincil eğitim (*secondary education*) ise, bazı ülkelerde ilkokuldan sonraki ortaokul sürecini ifade ederken, ülkemizde, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte lise düzeyindeki ortaöğretim düzeyini ifade etmektedir. Üçüncü düzey eğitim (*tertiary education*), ülkemizde yüksek öğretim olarak anılan, lise ya da ikinci düzey eğitimden sonraki aşama için kullanılmaktadır.

Özel Eğitim/Öğretim (*Private Education*): Bu çalışmada, para ile satın alınan her türlü eğitim özel eğitim olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, doğrudan para karşılığında satın alınan bir eğitim türü olması nedeniyle, her türlü gölge eğitim de, özel eğitim kategorisinde düşünülmekte ve bunlar zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Burada terimlerin kullanımında ortaya çıkabilecek bazı problemlere dikkat çekmekte fayda görülmektedir. Türkiye’de resmi eğitim literatüründe özel eğitim, İngilizce karşılığı *special education* olan, engelli ve özel ihtiyaçları olanlar için verilen eğitim olarak da kullanılmaktadır. Bu durumda, İngilizce literatürdeki *private education*’ın karşılığı, kamusal eğitimin dışındaki özel öğretim olmalıdır. Bu fark göz önünde bulundurulmakla birlikte, bu çalışmada, istatistikler ve tablolar dışında, gerek özel eğitim gerekse özel öğretim aynı anlamda, yani para ile satın alınan eğitim ve öğretim faaliyetleri için kullanılmaktadır.

Gölge Eğitim (*Shadow Education*): Bu çalışmada merkezi öneme sahip olan bu terim, 1990'ların başında Malezya, Japonya ve Singapur'da yapılan, okul dışı özel derslerle ilgili araştırmalarla ilk defa literatüre girmiş (Bray, 2010) ve o zamandan bu yana okul dışında, kişisel imkanlarla satın alınan, resmi eğitimin dışında ve bir şekilde onu destekleyen eğitim için kullanılmaya başlanmıştır. Bunun yanında, bu kavramın yaygın kullanımına yol açtığı söylenebilecek Bray, terimin kullanımındaki olası problemlere de dikkat çekmektedir. Terimin çekici ve anlamlı olduğunu belirttikten sonra aynı zamanda belirsiz olabileceğini de ekler. Tıpkı diğer araştırma alanlarında olduğu gibi, farklı araştırmacıların bu terimi farklı şekillerde kullanmalarının, özellikle de bu olgunun farkında değilseler, sorun yaratabileceğini vurgular (Bray, 2010: 11).

Yukarıda ifade edilen uyarıyı göz önünde tutarak, yine Bray'in "araştırma için kullanılan tanım eldeki göreve bağlıdır ve bu tanım çalışmanın vurgusu bağlamında da belirleyicidir" (Bray, 2010: 4) ifadesine başvurarak, bu teze uygun bir çerçeve oluşturmak mümkün görünmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada, genel olarak okul dışındaki kurs, dersane ve özel dersler bu terim kapsamında ele alınmaktadır. Ancak, son tahlilde amaç eğitimde paradigma değişimini çözümlenmek olduğundan, resmi okul çatısı altında verilen ücretli kurslar, velilerin giderek artan örgün eğitim harcamaları, örgün eğitim sistemi içinde geçici olarak sözleşmeli ve ücretli statüsü ile istihdam edilen emek, kamusal eğitim algılarının değişmesiyle açıkta bırakılan öğretmenlerin dışlanan emeği de bu kapsam içinde değerlendirilecektir. Bunun yanında, kişiye özel, bire-bir verilen derslere ilişkin veri yokluğundan ötürü bu alana dair analiz sınırlı olacaktır. Ayrıca, bu çalışmanın kaygıları açısından, tüketim için kullanılan özel ders geliri değil, özel ders faaliyetlerinin kurumsallaştığı yerlerdeki sermaye birikimi ve emek süreçlerinin asıl belirleyici öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Özel Tamamlayıcı/Destek Eğitim(i) (*Private Supplementary Tutoring*): Özel destek eğitimi, okul dışında para ile alınan her türlü özel ders için daha eski ve yaygın bir kullanımı ifade etmektedir. Bu çalışmada ise, literatürdeki başka birtakım çalışmalara benzer bir biçimde, okul dışındaki destek eğitimi ve gölge eğitim birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak, örgün eğitim sisteminin gölgesi biçiminde bir eğitim sistemi olarak da kullanılan gölge eğitim terimi, bu anlamda daha geniş bir çerçeveyi kapsamaktadır.

Örgün Eğitim (Formal Education): 14/6/1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş olan eğitim sistemi, “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki alt sistemden oluşmaktadır. Örgün eğitim, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (MEB, 2002).

Yaygın Eğitim (Non-formal Education): Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne göre, “[y]aygın eğitim: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü” kapsar (MEB, 2010b). Yaygın eğitim kurumları, ücretsiz kursların verildiği halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri ve uzaktan eğitim merkezleri gibi kurumlarla birlikte özel öğretim kurumlarını da kapsamaktadır. Bu durumda, Milli Eğitim Bakanlığı’na göre, okul dışındaki özel öğretim kurumlarının yaygın eğitim içinde düşünüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yaygın eğitim, bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte olmaktan ziyade, gölge eğitim içine dahil olabilecek biçimleriyle ekonomik çıkarlara hizmet eden bir nitelik kazanmıştır. Ayrıca, bu çalışmada öncelikli olarak kastedilen, özel dersane ve kursların yer aldığı okul dışındaki özel öğretim kurumları olmakla birlikte, yaygın eğitim, yaşam boyu eğitim ve halk eğitimi gibi terimlerin eş anlamlı kullanımları ve bu bağlamdaki çeşitli anlam kaymaları ve kargaşası, bunların da çalışmaya belli ölçüde dahil edilmesi gereğini doğurmuştur.

Yaşam Boyu Eğitim/Öğrenme (Life-long Education/Learning): Bu kavram kapsamında, *eğitim* ile *öğrenme* sözcüklerinin kullanım tercihleri farklı anlamlar ifade etmektedir. “Yaşam boyu öğrenme, insanların yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmesini, ama bunun sadece herkesin her gün bir şekilde yaptığı informel öğrenmeyle sınırlı kalmayıp, buna ilaveten formel ve informel ortamlarda organize bir biçimde gerçekleşen öğrenmeyi de kapsadığını ima eder.” Buna göre, formel öğrenme yerleri eğitiminin içindeki okul ve üniversitelerden oluşurken, formel olmayan ortamlar formel eğitim

sisteminin dışında öğrenmenin gerçekleştiği işyeri, müze, toplum merkezleri, sendikalar, spor kulüpleri gibi yerlerdir (Schuetze ve Casey, 2006: 280, 287). Ancak bugünkü pratiğiyle kavram, özellikle gölge eğitim bağlamında, yaşam boyu öğrenme değil, yaşam boyu eğitim kullanımına uygundur. Gölge eğitimin gerçekleştiği dershaneler ve çeşitli kurslar formel ya da informel öğrenmenin gerçekleştiği yerler değil, örgün eğitim sistemi dışında, ama ona paralel olarak, genellikle formel bir biçimde sistemin gereklerine uygun, çeşitli biçimlerdeki eğitimlerin verildiği yerlerdir. Bu bağlamda gölge eğitim kurumları, yaşam boyu öğrenmenin mekanları olan işyeri, toplum merkezleri ve sendika gibi yerlerden çok farklıdır. Her şeyden önce, gölge eğitim kurumlarındaki eğitim para ile satın alınmaktadır ve dolayısıyla kolektif öğrenmenin gerçekleştiği ikinci gruptaki toplumsal niteliğe sahip değildir.

Bireyleş(tir)me/Kişiselleş(tir)me/Özelleşme (*Individualization/Personalization*):

Okul dışında çeşitli şekillerde alınan kurs, ders vb. ile eğitimin, belli yaş grupları itibariyle kamusal alanda (okulda) birlikte yapılan bir faaliyet olmaktan uzaklaşarak, kısmen özel alanlarda yapılan, çoğu zaman kişiye özel bir faaliyet ve kişilerin, ailelerin bireysel meselesi haline gelmesi kastedilmektedir. Bunun yanında, söylem düzeyinde toplumsallığını korusa da, pratikte eğitimin toplumsal bir fayda yaratan faaliyet olmaktan uzaklaşıp giderek artan bir biçimde, bireysel/kişisel fayda yaratacak bir faaliyet şeklinde anlaşılması ve düzenlenmesi de bu terimlerle ifade edilmektedir.

Özelleştirme (*Privatization*): Her ne kadar Türkiye’de eğitim hizmeti halen büyük oranda devlet okulları ve kamu üniversiteleri kapsamında veriliyor olsa da, özelleştirme yolunda ciddi adımlar atılmaktadır. Dokuzuncu Kalkınma Planı ve Milli Eğitim Strateji planları bunu açıkça ortaya koymaktadır. Bunun yanında, doğrudan özelleştirme dışında, devlet okullarında açılan özel sınıflar, hafta sonu kursları, özel dersler, sözleşmeli öğretmen istihdamı gibi çeşitli uygulamaların da kamusalın/toplumsalın karşıtı anlamında özelleştirme kategorisinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Gizli Özelleştirme (*Hidden Privatization*): Kamusal eğitim sisteminde, çeşitli şekillerde, modernize etme, iyileştirme gibi başlıklar altında uygulamaya konulan, ancak basit

değişiklikler ve uygulamalarla kalmayan ve son tahlilde eğitime ilişkin dili, kültürü ve ilişkileri dönüştüren politika ve uygulamalar gizli özelleştirmeler olarak adlandırılmaktadır.⁴

Piyasalaşma, (Marketization), Metalaşma (Commodification): Eğitim kamusal olarak sağlandığında piyasaya konu olamaz. Öğretmenin ücreti kamusal kaynaklardan ödenir, bu ödeme yapan devlet, öğretmen emeği üzerinden kar etmez ve dolayısıyla sermaye birikimi gerçekleşmez. Eğitim, özel okul, dersane ve kurs gibi çeşitli biçimlerde dolaşıma girdiğinde, piyasada alınıp satılabilen bir meta haline gelir, öğretmen emeği de sermaye için artık değer üretmeye başlar. Bu terimlerle, eğitimin ve öğretmen emeğinin piyasada alınıp satılabilen bir meta haline gelmesi kastedilmektedir.

Rekabet (Competition): Bu çalışmada rekabet ile kastedilen, sadece piyasa ekonomisine hakim olan genel rekabet anlayışı değil, bunun çeşitli boyutlarda toplumsal yansıması olarak, insan ilişkilerinde ortaya çıkan, bireyler ve aileler arası rekabet de anlaşılmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, daha iyi eğitim ve dolayısıyla daha iyi iş, daha yüksek geçim standartları ve pozisyon elde etmek için hem ebeveynlerin hem çocukların kendi aralarında rekabet içinde olması da bu çalışmanın sorunsallarından biri olarak ele alınmaktadır.

Dershane (Private Tutoring Center): Türkiye’de, okul dışındaki özel destek eğitiminin kurumsal olarak verildiği yerlere genel olarak dersane denmektedir. Türk Dil Kurumu’nun Türkçe sözlüğüne göre dersane: “öğrencilere okul dışında para ile ders veren özel kuruluş” olarak tanımlanmaktadır. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, 8/61965 tarihli, 625 sayılı kanun kapsamında ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın Özel Dershaneler Yönetmeliği’nin etki ve görev alanı içindedirler. Dershanede, dersler, genellikle özel ders formatında değil de sınıf içinde gruplara verilen ders formatında olmakla birlikte, bunun karşılığında İngilizce literatürde, yaygın olarak, okul dışında alınan dersler *private tutoring* ve bunların kurumsal olarak verildiği yerler de *private tutoring center* olarak anılmaktadır.

⁴Uluslar arası Eğitim Sendikaları Federasyonu’nun (Education International), *Kamusal Eğitimde Gizli Özelleştirme* başlıklı 2008 yılı raporunda, bu türden politika ve uygulamaların çeşitli türlerine dikkat çekilmektedir.

1.3. METODOLOJİ VE METOT

Sıkça birbiriyle karıştırılan ya da birbirlerinin yerine kullanılan metot ve metodolojinin burada nasıl kullanıldığını kısaca belirtmekte fayda görülmektedir. Metot ile genel olarak veri toplama aşamasında kullanılan yaklaşımlar, teknikler ve prosedürler kastedilmektedir. Metodoloji ise araştırmaya yaklaşımları ve onun paradigmasını tanımlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 47). Metodolojinin amacı, A. Kaplan'a (1973) göre, en geniş anlamıyla, araştırmanın bilimsel ürününü değil sürecin/prosesin kendisini anlamaya yardımcı olmaktır (alıntılayan Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 47). Bununla birlikte, metodolojinin, bu türden, spesifik metotlara içerilmiş olan epistemolojik varsayımların tetkiki anlamında kullanılmasını metodolojinin klasik anlamı, spesifik bir metodun uygulanması anlamında kullanımını ise güncel anlamı olarak ayıranlar da vardır (Tuchman, 1994: 19). Metodolojiyi klasik anlamında kullanan Tuchman'a göre "... metodoloji, metodun çalışılan "nesne"yi nasıl "ele aldığını" belirleyen, olguya bakma şeklini de içerir."⁵ Bu çalışmada, metot ve metodolojinin tanımlarına ilişkin Tuchman'inkine paralel bir anlayış benimsenmiştir.

Bu tezde sınavlar, dersaneler ve kurslar özelinde araştırılan olgular, tikel olarak sadece bu olguların varlığıyla açıklanamayacak olan, daha geniş bir gerçekliğin parçaları olarak görülmektedir. Bir başka deyişle, eğitim ve gölge eğitimle ilgili, farklı mekanizmaların birlikte işleyişiyle ortaya çıkan toplumsal olguların, aynı şekilde, çeşitli toplumsal ilişkiler ve siyasi, sosyal ve kültürel bağlantıların göz önünde bulundurularak ele alınması gereği kabul edilmektedir. Gerçekliği oluşturan olguların ve mekanizmaların ilişkisel bir analizi için, kullanılan metodolojinin gerekli araçları sunması beklenir. Bu nedenle, bu çalışmada, dünyayı, toplumu, birbirinden bağımsız şeylerin bir araya geldiği basit bir bütün olarak değil, içsel ilişkilerle birbirine bağlı olgular ve olaylardan oluşan daha karmaşık bir bütün olarak ele alan *Eleştirel Gerçekçilik* yaklaşımı benimsenmektedir. *Pozitivist* yöntemden farklı olarak, gözlem ve algının dışında gözlenebilir ve gözlenemeyen yapı, mekanizma, ilişki ve süreçlerin varlığını ve böylece gerçekliğin toplumsal olarak inşasını dikkate alan eleştirel gerçekçiliğin, gerçekliğin anlaşılması ve açıklanmasında daha donanımlı bir bakış açısı sunduğu

⁵ Tuchman bu cümlenin hemen devamında, sözcüklerin tırnak içi kullanımına dair bir açıklama yapar. *Nesne ve ele alma* sözcüklerinin problemlili olduğunu ve tüm metodolojilerin "nesneyi" "ele alma"yı içermediğini, örneğin feminist metodolojilerin, araştırmacının söz konusu olguya hükmetmesi anlamına gelen bu terimlere karşı çıktıklarını ileri sürer (age).

düşünülmektedir. “Doğa bilimleri metodolojisinde şekillenen, toplumun *yasa arayan* bilimine ve sosyal bilimlerin *anti-naturalist* ve *yorumsal* indirgemeciliğine alternatif olarak ortaya çıkan eleştirel gerçekçilik, bu ikisini de aynı anda zorlar ve ampirizm, pozitivizm ve relativizm arasında, modifiye edilmiş naturalizmin, toplumsal yaşam içindeki anlamın yorumsal kavrayış gereğinin kabulü ile birleştirilmesinden oluşan bir üçüncü yol önerir” (Sayer, 2000: 2-3). Bu çalışmada, bahsedilen üçüncü yolu izleme gayreti vardır.

Bu tez, gölge eğitim sistemini oluşturan sınav, dersane ve kurslar ile bunlarla bağlantılı olguların, çeşitli veri setlerinden faydalanılarak yapılan sosyoekonomik ve politik bir analizinden oluşmaktadır. Bu analiz kapsamında, bir yandan somut birtakım veriler kullanılırken, öte yandan, toplumsal yaşam içindeki anlamları kavrama gerekliliği ile bu süreçlerden çeşitli biçimlerde etkilenen yaşamlar da dikkate alınmaktadır. Temel olarak iki yöntemin kullanıldığı analizlerin ilki, Türkiye İstatistik Kurumu, Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı gibi kurumların yaptığı eğitimle ilgili araştırmalara ve bunlardan çıkan sayısal verilerin değerlendirilmesine, ikincisi ise konuyla bağlantılı toplumsal kesimlerden insanların bireysel deneyimlerine dayanmaktadır.

Bu çalışmanın hikayesi, aynı zamanda bu metnin yazarının ve bu ülkede yaşayan hemen herkesin hikayesidir. Başka bir deyişle, konunun, tüm toplumu içine alan özelliklerinden dolayı, bu metinde herkesin deneyiminden bir parça olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, eğitimci olarak, öğretmen, öğrenci ve anne-baba olarak, hatta bir çocuğun/öğrencinin ya da öğretmen/öğretmen adayının yakını olarak, eğitimin bir şekilde etkilediği tüm toplumsal kesimler bu çalışmaya dahildir. Bu anlamda bu tez çalışması, etnografik bir çalışmadır. Buradaki etnografi, en basit olarak, “geniş zamana yayılmış gözlem ve görüşmelerden çıkarılan yorumlar ve sonuçlar anlamındadır” (Balkan ve Rutz, 2009: 7). Bu yüzden, bu çalışmada kullanılan verilerin önemli bir kısmının, M. Hammersley ve P. Atkinson’ın aşağıdaki tarifine paralel özellikler taşıdığı düşünülmektedir:

Veri toplama açısından etnografi, geniş zamana yayılmış bir dönem için, genellikle araştırmacının insanların günlük yaşamlarına açık ya da örtülü bir biçimde katılımını içerir; olanları izlemek, söylenenleri dinlemek, informel ve formel görüşmelerle sorular sormak, belgeler ve objeler toplamak, esasen, araştırmanın odak noktasını oluşturan meselelere ışık tutmak için, veri olarak mevcut ne varsa bir araya

getirmektir. (Hammersley ve Atkinson, 2007:3'ten aktaran Walford, 2009: 271).

Bu çalışmanın konusunu oluşturan ve gölge metaforu ile anlaşılır kılınmaya çalışılan eğitim faaliyetlerinin ve bunların yarattığı sonuçlara ilişkin bilginin sınırlı ve çeşitli biçimlerde “gizli” olması nedeniyle, bu tezde yaygın olarak bilinen ve kullanılan veri türlerinin yanında, belirli bir takım internet ortamlarında ve çeşitli medya organlarında ulaşılan bilgiler de kullanılmaktadır. Böylece, geleneksel bilgi kaynaklarının eksikliği, geleneksel olmayan kaynaklarla tamamlanmaya ya da geleneksel biçimlerde ulaşılan veriler bu şekilde desteklenmeye çalışılmaktadır. Buna paralel olarak, çeşitli niceliksel verinin yanında, konuyla bağlantılı farklı kesimlerin niteliksel bilgisi de metinde yer almaktadır. Benzer bir biçimde, araştırmacının kendi bilgisi de araştırmaya dahildir. Bu bilgi, uzun yıllara yayılan gözlemlerin yanında, sayısız informel ve yarı-formel görüşmeler ve belli soruların yanıtına ulaşmak için yapılan telefon görüşmeleri ve e-posta haberleşmeleri ile elde edilmiştir. Bu tez çalışması, bir bakıma, gözlemlerin kavramsal ve kuramsal çerçeveye oturtulması çabasıdır. Aynı zamanda, tersinden bakarak, bir takım kuramsal bilginin gözlemlerle doğrulanması girişimidir. Bu anlamda, sosyal bilimlere ait kavramların akıcı olmak zorunda olduğunu düşünerek, onların kesin ve muntazam tanımından kaçınan eğitimci etnograf Paul Willis'in “toplumsal bilimlerin kuramsal imgelemlerinin her zaman gözlemsel veri ile yakın gerilim içinde en iyi şekillendiğine inanıyorum” cümlesindeki inancı, bu tezde yol gösterici olmaktadır (Willis, 2000: viii). Aşağıdaki Willis alıntısı, bu tezde izlenmeye çalışılan yolun gerekliliğini daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

Ampirik olarak sunulan pek çok ampirik veri ile ilgili sorun, bunların ivedi meselelerle bağlantısız ayrıntıların bir belgesi biçiminde düz ve yavan olmalarından kaynaklanır. Öte yandan, “büyük fikirler” de, insandan, duygudan ve deneyimden yoksundur. Bana göre, sağlam temelli ve aydınlatıcı analitik fikirler, sadece kavramların, gündelik yaşamın bir şekilde kaydedilmiş olan karmaşasıyla ilişkiye sokulmasından çıkar (Willis, 2000: xi).

Yukarıdaki fikirlere paralel olarak, bu çalışmada, eğitimle ilişkili tarafların, eğitim ve gölge eğitimle bağlantılı beklentileri ve sorunları ile kuşatılmış gündelik yaşamlarının, ilgili kavram ve kuramlarla ilişkiye sokulması gayreti vardır. Ancak, bu çalışmanın, konuyla ilgili son noktayı koymayacağı ön kabulünden hareketle, bu yaşamların bilgisi bazen bir bölüm içinde sunulabildiği gibi, bazen sadece satır aralarında yer almaktadır. Bu tezin vesile olacağı

beklenen başka araştırmalarla, hem buradaki bölümlerin çeşitli biçimlerde geliştirilmesi, hem de satır aralarının daha görünür kılınması umulmaktadır.

2. BÖLÜM

EĞİTİMİN VE GÖLGE EĞİTİMİN

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. GİRİŞ

Eğitim, toplumsal bir kurum olarak, doğası, yapısı, işlevleri ve etkileri gereği, sosyal bilimlerin hemen her alanının konusu olacak önem ve özelliklere sahiptir. Bu bakımdan, eğitimin konusu olan meseleleri daha iyi anlamak ve analiz edebilmek için, hem çeşitli araştırma yöntemlerini birlikte kullanmak hem de çoklu kuramsal çerçevelerden yararlanmak gerekli görünmektedir. Bu çalışmada, hem yöntem hem de kavramsal ve kuramsal yaklaşımlar bağlamında böyle bir yol izlenmektedir.

Eğitim sosyologları C.A.Torres ve T.R.Mitchell, eğitim sosyolojisi alanındaki yeni yaklaşımların, eski eğilimlerin aksine, disiplinlerarası, disiplinlerüstü ve karşılaştırmalı olduğu ve bu yaklaşımlarda gerçekliğin doğrusal olmayan olaylarla ve aslında gerçek yaşamda varolan kesintilerle oluştuğunun dikkate alındığını ileri sürerler:

Tabii bu durum, geleneksel nesnellik söylemini sorgulamak anlamına gelir. Yeni ve gelişmekte olan yaklaşımlarda, toplumsal nesnellik söylemi “iyi” araştırmanın öncülü değil, umut edilen ve köşeleri olmayan bir süreçtir; hem araştırmacıyı hem de araştırma nesnesi denen şeyi içeren diyalektik bir süreçtir. Nesnellik, yineleme işlemleriyle, tüm araştırma süreci boyunca, çoklu kontroller ve dengelemelerle, araştırmacıların kendi aralarında ve “çalışılan” toplulukla bilinçli mübadelelerle ve araştırmaya dahil olan insanların farklı temsiliyet süreçlerinin kodlarını çözmedeki entelektüel analizin kalitesi ile ulaşılacak başka bir hedef haline gelir (Torres ve Mitchell, 1998: 4-5).

Yukarıdaki saptama eğitim sosyolojisi için yapılmış olsa da, benzer bir analiz eğitimin farklı alanlarda ele alınışında da uygulanabilir. Nitekim Torres, daha sonraki bir çalışmasında *eğitimin politik sosyolojisi* kavramlaştırmasını önerir. Bu kavramın eğitim sosyolojisi ile yakın bağları olduğunu belirttikten sonra, eğitimin politik sosyolojisi yaklaşımını geliştirmeye neden gerek duyduğunu şu şekilde ifade eder: “[Eğitimin politik sosyolojisinin] ilgi merkezi, güç, etki ve otorite ile ilgili meselelere vurgudur ve amacı, karar verme ve çeşitli düzeylerdeki eğitim planlama süreçlerini analiz etmektir” (Torres, 2009: 2). Gölge eğitim olarak kavramlaştırılan, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin

disiplinlerarası/disiplinlerüstü bir bakış açısıyla ele alındığı bu çalışmada, Torres'in yaklaşımının, eğitimin ekonomi politiği ile birlikte düşünülmesiyle daha kullanışlı bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir.

Bu bölümün temel amacı, öncelikle eğitimin toplumsal bir kurum olarak toplumdaki yerini ve anlamını tarihsel perspektif içinde ortaya koymaktır. Ancak bu yapılırken tarihi ve kuramları en geniş biçimde kapsama iddiası yoktur. Asıl niyet, bu çalışma için genel kavramsal ve kuramsal bir arka plan ve çerçeve sunarak bunları çalışmanın konusu ile ilişkilendirmektir. Böyle bir çerçevenin, bir yandan eğitim alanında başvurulacak verilerin analizi için gereken temel bilgiyi, öte yandan çalışmadan çıkacak sonuçların değerlendirilmesi için gerekli dili sunması beklenmektedir.

Bu bölümdeki alt bölümler birbirinden bağımsız değil, aksine birbirleriyle hem tarihsel hem de kavramsal ilişki halindedir. Bir başka deyişle, kuramlar ve kavramlar itibariyle kronolojik bir sıralama sözkonusu değildir. Böyle bir düzenleme, bu çalışmanın temel kaygıları itibariyle, eğitimin farklı bağlamlardaki anlamını ve gelişimini hem genel sosyal bilim literatürü açısından hem de özel olarak eğitimle ilişkilendirilen kavram ve kuramlar üzerinden takip edebilme ihtiyacından doğmuştur ve en ideal düzenleme olma iddiasını taşımamaktadır.

Kavramlar ve kuramların araştırmanın ana konusu ile ilişkilendirilerek ortaya koyulmasıyla, bir yandan kapitalizmin ve yaşanan tarihi kesit itibariyle onun neoliberal politikalarının eğitime özgü işleyiş mekanizmaları deşifre edilmeye, diğer yandan da yaşanan tecrübelerden doğan direniş dinamiklerinin izleri sürülmeye çalışılmaktadır. Ancak, eğitim kuramlarının genel olarak eğitim sistemi ve okul sistemi bağlamında olduğu gözönüne alınarak, bu çalışmanın ağırlık noktası olan gölge eğitim ile bağ kurmaya öncelik verilmektedir.

Eğitim kuramı yazınında, makro yaklaşımlar itibariyle, uzlaşma ve çatışma olmak üzere iki temel kuramsal çerçeve söz konusudur. İşlevsel teori olarak da anılan uzlaşma kuramı altında gruplanan yaklaşımların kökeni, genellikle eğitim hakkında yazan ilk sosyolog olarak kabul edilen E. Durkheim'a dayandırılır. Durkheim'in işlevselci yaklaşımı, eğitim sisteminin, toplumsal yapının diğer parçalarıyla uyum içinde nasıl çalışacağı ile ilgilidir

(Ballantine ve Spade 2008: 2). Durkheim ve onun takipçisi T. Parsons, genel olarak eğitimin işlevlerini tanımlamışlardır. Onlara göre, gençlerin topluma katkıda bulunacak, sorumluluk sahibi bireyler olarak hazırlanması önemlidir; toplumda düzen ve kontrol için toplumun bu görevi layıkıyla yerine getirmesi zorunludur.

Çağdaş çatışma teorilerinin temeli ise öncelikle K. Marx'a, sonrasında ise M. Weber'e dayandırılır (Ballantine ve Spade 2008: 12). Bu yaklaşımda sınıf ve sınıfsal çelişki, merkezi öneme sahiptir. Eğitim, toplumsal sınıfın yeniden üretilmesinde önemli bir role sahiptir. Ancak çatışma teorisi içinde eğitim çalışmaları, sınıfa bakışları itibariyle Neo-Marksist ve Weberyen olmak üzere iki yaklaşımda toplanır.¹ Neo-Marksistler, üretim araçlarının mülkiyeti ve kontrolüne dayanan ekonomik ilişkilerin eğitim sistemini de belirlediğine inanırlar. Buna göre devlet, kapitalist sınıfın çıkarlarına hizmet eder ve eğitim sistemi de çeşitli imtiyazların ve hakim ideolojinin yeniden üretimi ve meşruluğunu sağlayan bir araçtır, dolayısıyla liyakata dayalı ve tarafsız bir belirleyici değildir.

Weberyen yaklaşımda ise, üretim araçlarının mülkiyeti ve kontrolü dışındaki toplumsal dışlama mekanizmaları da önemlidir. Farklı biçimlerdeki güç ve imtiyazlar da zaman içinde değişebilecek ekonomik, politik ve statüye ilişkin farklılıkların oluşumunda rol oynar (Lauder ve diğerleri, 2006: 10-11). Daha açık bir ifadeyle, Weber'e göre, "toplumdaki çatışma salt ekonomik ilişkilere dayanmaz. Eşitsizlikler ve muhtemel çatışmalar, statünün (prestij), gücün (diğerlerini kontrol etme yetisi), ve sınıfın (ekonomik ilişkiler) farklı şekillerde dağılımı ile sürdürülmüş olur" (Ballantine ve Spade 2008: 12).

Marx'da olduğu gibi, Weber'in de sınıfsal konumda mülkiyetin önemini ileri sürdüğünü, ancak Weber'in mülkiyet anlayışının Marx'inkinden farklı olduğunu vurgulayan D. Kelsh ve D. Hill, ikincisinde mülkiyet kavramının çoğullaştırıldığına vurgu yaparlar. Buna göre, Weber'in bir getirisi/dönüşü olan büyük veya küçük her türlü varlığı mülkiyet kavramı

¹ Genel olarak bu ayrımın uzun zamandır tartışıldığı da burada belirtilmelidir. Giddens'e (1971: 185) referansla, Weber'in sosyolojisinin büyük bölümünün, sıklıkla ve uzatmalı bir biçimde, "Marx'ın hayaletiyle bir diyalog"u ifade ettiğine dair yorumlar yapıldığını ileri süren V. Burris bu yoruma şu eklemeyi yapar: "Bugün, aynı şekilde, çağdaş Marksist yazının büyük bölümünün de Weber'in hayaletiyle uzatmalı bir dayaloğu temsil ettiği söylenebilir. Bu gerçeği kabul etmeksizin, (veya farkında bile olmaksızın) çağdaş Marksistler, klasik Marksizmi geç yirminci yüzyıl kapitalizminin koşullarına adapte etme çabalarında çokca Weberyen kavramları kullanmışlardır. Vurgulamayı arzu ettiğim temel noktalardan biri, son zamanlardaki kuramsal gelişmeler gözönüne alındığında, Marksizmin geleneksel Weberyen eleştirilerinin pek çoğu ile Weberyen teorinin geleneksel Marksist eleştirileri artık doğruluğunu yitirmiştir" (Burris, 1987: 67).

içine koyduğunu belirtirler. Weber'e göre piyasa, insanların rekabet içinde sahip oldukları çeşitli varlıkların para karşılığı değişimi niyetiyle karşılaştıkları yerdir. Weber, tipik girişimcilerin yanında, doktor, avukat, bankacı, sanatçı gibi doğal ya da sonradan edinilmiş nitelikleriyle piyasada hizmet sunanları da "ticari sınıflar"a dahil eder. Bu bağlamda, sınıf pozisyonu piyasa pozisyonu anlamına gelir (Weber, 1914'den aktaran Kelsh ve Hill, 2006: 7). Weber'de mülkiyet'in bu çoğullaştırılmış hali, eğitim alanında, özellikle gölge eğitim bağlamında yaşanan gelişmeleri açıklamada kullanışlı kategoriler sunmaktadır. Weberyen anlamda eğitim bireylerin piyasa pozisyonlarını, dolayısıyla sınıf pozisyonlarını, güçlendiren bir mülktür. Ancak herkesin aynı koşullarda eşit eğitim olanaklarına sahip olduğu toplumsal yapı bunu desteklemez. Bu bağlamda, daha iyi resmi/örgün eğitim olanaklarına sahip olmanın yanında, günümüzde, özellikle gölge eğitim olanaklarının varlığı ve çeşitliliği, bireylerin sonraki yaşamlarındaki sınıfsal pozisyonlarındaki en önemli belirleyicilerden olmaktadır.

Yukarıda özetle değinilen iki temel kuramsal ayırım gözönünde bulundurulmakla birlikte, aşağıda bu çalışmaya özgü gruplandırma biçimi, öncelikle teoriyi pratikle ilişkilendirme ihtiyacından doğmaktadır ve yukarıdaki ayrımı takip etme kaygısı taşımamaktadır. Bu bağlamda, gerek uzlaşma gerekse çatışma teorileri, eğitimin en genel anlamda toplumsal değişim ve neoliberalizmle olan ilişkileri bağlamında yeniden okunarak ele alınmaktadır. Bir başka deyişle, bu çalışmanın odak noktası olan gölge eğitim bağlamında, bir yandan teoriler birbirleriyle iletişime sokulurken, bir yandan da bu çalışmanın konusunu oluşturan dönemin bizatihi kendisi ile ilişkilendirilmeye çalışılmaktadır. Bu yapılırken, genel çerçeve çatışma teorisine dayanmakla birlikte, bu genel teori içindeki farklı yaklaşımların, özellikle gölge eğitim bağlamında yaşanan süreçleri açıklama potansiyelleri de araştırılmaktadır.

2.2. EĞİTİM, İNSANİ GELİŞİM, GÖLGE EĞİTİM VE TOPLUMSAL DEĞİŞİM

Eğitim ve eğitimle ilgili tüm olgular toplumun diğer kurumlarından ve toplumdaki değişimlerden ayrı olarak düşünülemez. Çeşitli biçimlerde gerçekleşen değişimler toplumdaki genel fikriyatı, bireylerin düşünme biçimini ve algılarını da değiştirir. Bu türden gelişmelerin son derece hızlı ve sarsıcı bir biçimde yaşandığı 20. yüzyılın sonu ile 21. yüzyılın başları, insanların algılama biçimlerini de derinden etkilemiştir. Bu bağlamda, eğitim ile ilgili

algıların en çok etkilenenlerden olduğu söylenebilir. Özellikle son birkaç on yıl itibariyle, eğitimin ne için, neden ve nasıl olacağına dair genel yargılar önemli dönüşümler geçirmektedir. Ancak bu saptama, eğitimle ilgili algıların öncesinde ideal olup birden bire idealden saptığı anlamına gelmez; daha ziyade döneme ilişkin özel durumlara ve koşullara dikkat çekme kaygısını içerir.

Bir toplumsal kurum olarak eğitim, toplumu etkileyen en önemli olgulardan biridir ve tarih boyunca toplumların hem sürekliliğinde hem de değişiminde önemli paya sahip olmuştur. Bu iki yönlü araçsallık eğitimin politik bir mücadele alanı olarak da önemini göstermektedir. Bir başka deyişle, toplumun olduğu haliyle yeniden üretilmesini isteyenlerle, değişimden yana olanlar arasındaki mücadelede eğitim önemli bir araç olabilmektedir. Her durumda, şu ya da bu biçimde ve ölçüde değişim gerçekleşmekte ve standart birimlerle ölçülmesi mümkün olmayan eğitim de şu ya da bu biçimde ve ölçüde bu değişimde rol oynamaktadır.

Çoğu zaman, modernleşme, ilerleme, gelişme kavramları ile birlikte anılan eğitim, bu bağlamlar içinde en çok tartışılan konulardan da biri olmuştur. Tanımları ve kullanımları itibariyle kendileri çok tartışmalı olan bu kavramlardan ilerleme, gelişme kavramının öncülü kabul edilirken, modernleşme ve gelişme çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Türkay, 2009: 36). Tarihsel olarak, bu kavramların birleştiği noktalardan biri olan eğitim, her biri için zorunlu kabul edilegelmiş, ancak anlamı ve önemi, zamandan zamana ve mekandan mekana farklılıklar göstermiştir. Son tahlilde eğitim, insani gelişimle bağlantılı anlamından giderek uzaklaşmış, bireylerin kendilerini piyasanın ihtiyaçlarına göre geliştirme zorunluluğunun aracına dönüşmüştür. Aşağıda bu dönüşümün tarihsel izleri, insani gelişim, ekonomik kalkınma, beşeri ve toplumsal sermaye gibi kavramların yardımıyla sürülmeye çalışılmaktadır.

2.2.1. Eğitim ve İnsani Gelişim

İsviçreli pedagog Pestalozzi bundan iki yüz yıl önce eğitim ve insani gelişim arasındaki ilişkinin özünü bir cümleyle dile getirmiş; “[i]nsanoğlunun gelişimini sağlayan Tabiat’a giden yol kolay ve herkese açık olmalıdır; gerçek bilgeliğin ve huzurun kaynağı olan eğitim basit ve herkesin erişiminde olmalıdır” (Pestalozzi’den aktaran Mayer, 1973: 272).

Eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin ise yine, büyük harfle yazdığı, Tabiat'ın yol göstericiliğine güvenmiş Pestalozzi:

Çocuğunu Tabiat'a doğru yönlendir, ona tepelerin doruğunda, vadilerin içinde öğret. Orada seni daha iyi dinleyecektir ve bu özgürlük hissi ona, zorluklarla başa çıkmak için daha fazla güç verecektir. Ancak, bu özgürlük anlarında öğretmeni senden ziyade Tabiat olsun. Aslında gerçek öğretmenin kendisi olduğunu farketmesini sağla, sense, ustalıklı, yanında sessizce yürümekten başka birşey yapma. Bir kuş şarkı mı söylüyor, ya da bir böcek yaprakta mı vızıldıyor, hemen yürümeni durdur; kuş ve böcek birşeyler öğretiyor ona; sen sessiz kalabilirsin (Pestalozzi'den aktaran Mayer, 1973: 271).

Bugünün eğitimle ilgili gerçeklerinin, Pestalozzi'nin toplumsal felsefesine dayanan eğitim ideallerine uzak olduğu açıktır. Oysa bu ideallerin insana ve insanın gelişimine son derece uygun idealler olduğunu söylemek mümkündür. Bu türden bir eğitim, insanı besleyen, geliştiren ve sözcüğün en katıksız ve genel haliyle mutlu eden bir eğitim olmalıdır. Bugün, çocukların, gençlerin, eğitim adı altında yaşadıkları en baskın tecrübe, kendilerini, doğayı, çevrelerini tanımak, anlamak ve insani olarak gelişmek üzere değil, daha ziyade, şu ya da bu biçimde bir metaya ulaşmak üzere düzenlenmiş ve büyük ölçüde onları mutsuzlaştıran bir süreçtir. Ulaşılması istenen meta, pek çok durumda bir diploma, sertifika, giriş belgesi ya da yetki belgesi gibi bir otoritenin onayladığı belgelerdir. Ancak bunların ötesinde ulaşılmak istenen iş, kariyer, sınıfsal pozisyon, toplumsal güç ve benzeri faktörlerin insani gelişimle ilişkileri hem sınırlı hem de problemlidir. Tüm bunların insanoğlunun kolektif gelişimi yerine, bireysellik, rekabet gibi sadece kişiye özel ve kapitalizme özgü kavramları desteklediği açıktır. Bir başka deyişle, bugünkü uygulamalarıyla eğitim, Pestalozzi'nin idealize ettiği ve doğa ile insanın ortaklığıyla kurulmuş anlamının oldukça dışındadır ve büyük ölçüde içinde yaşanılan sistemin gereklerine hizmet etmektedir. Sınav, sertifika, yetki belgesi gibi tamamen sabit bir hedefe yönelik olarak gerçekleşen gölge eğitim faaliyetleri, bu hizmetin hayata geçirilmesinde kullanışlı araçlar sunmaktadır.

Bugünkü küresel biçimiyle eğitimin mutlulukla ilgisinin ancak iyi gelir getiren bir iş bulmaya yol açarsa olabildiğini ifade eden Joel Spring hemen ardından “[e]ğitim sadece öğrencileri istihdama hazırlamak için mi değerlidir?” diye sormaktadır (Spring, 2007: xi).

Aslında, en azından ilk ve ikinci düzeylerdeki eğitimin iş ya da istihdama değil hayata hazırlayan bir eğitim olması gerektiği çoktan unutulmuşu benzemektedir. Bununla birlikte, her tarihsel kesitte, eğitim sisteminin içinden farklı, aykırı seslerin ve eylemliliklerin çıktığını da eklemek gereklidir.

İnsani gelişimin ötesinde, bugün gelişme dendiğinde ya da eğitim ile gelişme arasında ilişki kurulduğunda genel olarak ekonomik gelişme ya da kalkınma anlaşılmaktadır. Bu algıların eleştirel bir okumasını yapmak için, ekonomik kalkınma ile eğitim arasındaki ilişkiye daha yakından bakmak gereklidir.

2.2.2. Eğitim ve Ekonomik Kalkınma

Genel olarak, eğitimin kalkınmadaki yeri ve önemine vurgunun 1940’larda başladığı kabul edilir. Bu durum, gelişme iktisadının ortaya çıktığı II. Dünya Savaşı sonrasına denk gelir. Yine bu dönemde, 1948’de, Birleşmiş Milletler’in kabul ettiği Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi, ilköğretimin tüm uluslarda ücretsiz ve zorunlu olmasını bildirir. Türkiye’de ise eğitimin kamusal görev olarak ilk kez dile getirilişi Osmanlı İmparatorluğu dönemine, 1839’da ilan edilen Tanzimat Fermanı sonrasına dayandırılır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi tüm vatandaşlar için zorunlu ve ücretsiz ilköğretimi ilan eder (Gök, 2002: 94). Bununla birlikte Gök, aynı yerde, bu olağanüstü girişimin tarihsel öneminin devlet tarafından hiçbir zaman tümüyle tanınmadığını da ekler.

Eğitim, tarihsel arka planı Aydınlanma geleneğine dayanan ilerleme kavramının uzantıları olan gelişme ve kalkınma kavramlarının en önemli taşıyıcılarından biri olarak, tartışmalı bir biçimde, önemini sürdürmektedir. Bu tartışmaların en uç örneklerinden biri 1971’de *Decshooling Society* (Toplumun Okulsuzlaştırılması)² kitabıyla dikkat çeken Avusturyalı filozof Ivan Illich’e aittir. Eğitim ve kalkınmaya yüklenen anlamlara eleştirel bir bakışla yaklaşan Ivan Illich, ikisinin birlikte tarihsel serüvenini alaycı bir dille şöyle ifade eder: “Eğitim ve kalkınma, 1949’dan beri, adına ilerleme denen şeyi çeken hayvanlar olarak kullanılan iki kutsal inektir”. Illich’e göre yıllar içinde bu iki terimin ayrı ayrı anlamları değişmekle birlikte, ikisinin birlikteliğinin anlamı çok daha derinden değişmiştir. Yine alaycı bir dille şöyle devam eder Illich; “[y]aşları ilerledikçe kutsal inekler ışıltılı imgelerini

² Bu kitap Türkçe’de *Okulsuz Toplum* olarak farklı tarihlerde ve çeşitli yayınevleri tarafından yayınlanmıştır.

yitirirler, ancak prestijleri baki kalır; iyi beslenmeye ve tapılmaya devam ederler” (Ivan Illich, 1984: 4-5). Eğitim ve kalkınma terimleri, Illich’e göre, kırk yılı aşkın bir süre birlikte olmayı sürdürdüler, ancak bu çift yaşlandıkça ifade ettiği anlamlar daha da tutarsız hale geldi.

Eğitim ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişki, Illich’in yukarıdaki satırları yazdığı 1980’lerden bu yana geçen zaman içinde de netleştirilememiş bir ilişki olarak tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda tartışmalar daha çok eğitimin kalkınmanın nedeni mi yoksa sonucu mu olduğu sorusu etrafında toplanmış görünmektedir. Bunun duruma göre değişebileceği de yine bu tartışmalar çerçevesinde ileri sürülen bir argümandır.

Birleşmiş Milletlerin beyannamesinden sonra geçen altmış yılı aşkın süre içerisinde dünyada okullaşma hedeflerine hala ulaşılamaması, hem politik hem de akademik çevrelerde sıkça tartışılmaktadır. 2000’li yılların başında Birleşmiş Milletler tarafından *Binyıl Kalkınma Hedefleri* olarak ifade edilen ve 2015 yılına kadar herkesin ilköğretime ulaşmasını işaret eden hedef, 2015’e birkaç yıl kalmışken hala gerçekleşmekten uzaktır. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilirliğine ya da gerçekleştirilmesinin olanaksızlığına dair bir grup yazın ise başka bir tartışma alanıdır.³ Ancak geçen zaman içinde, eğitimin de pazarda alınıp satılan bir meta haline dönüştürülmesini sağlayan neoliberal politikaların uygulamaya konması ile birlikte eğitim alanında sarsıcı etkiler yaratan gelişmeler bu sayısal hedeflere ulaşmaktan daha fazla önem kazanmıştır. Eğitimin anlamı ve uygulamalarını ciddi bir biçimde değiştiren piyasalaşma ve özelleştirme uygulamaları, aslında bu hedeflere neden ulaşılamadığını da bir ölçüde açıklamaktadır.

Yirmi birinci yüzyılın ilk on yılı sonunda, özellikle küreselleşmeci, anaakım iktisatçı ve diğer sosyal bilimciler tarafından, ülkelerin küreselleşme bağlarıyla her geçen gün birbirine daha yaklaştığı iddiaları yayılırken, bu ülkelerin insanlarına ilişkin veriler gerçekte yakınlaşmanın değil uzaklaşmanın yaşandığını göstermektedir. Dünyanın kuzeyi ile güneyi arasındaki uçurum kapanmadığı gibi, kimi yerlerde daha da açılmaktadır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı’nın 2006 yılı verileri bu gerçeği gözler önüne sermektedir: Örneğin bir Norveç’li, bir Nijer’liden kırk kat daha varlıklı olup neredeyse iki kat daha uzun yaşamaktadır. Buna paralel olarak, Norveç’te birinci, ikinci ve üçüncü (yüksek) dereceden

³ *Targeting Development: Critical Perspectives on the Millennium Development Goals*, Richard Black & Howard White (Ed.), London: Routledge, 2004’de bu konu ayrıntılı olarak incelenmektedir.

okullaşma herkesi kapsarken, Nijer'lilerin ancak %21'i bu aşamaya ulaşabilmektedir. Dünya nüfusunun en yoksul %20'si dünya gelirinin sadece %1.5'ine ulaşabilirken, dünyanın en zengin 500 kişisi, en yoksul 146 milyon kişinin toplam gelirinden daha fazla gelire sahiptir. Son birkaç on yılda okur-yazarlıkta ve okullaşma oranlarında olumlu gelişmeler gözlenmekle birlikte halen 115 milyon çocuk okulsuzdur (UNDP, 2006: 264-269).

Yukarıdaki verilere yansıyan gerçeklerin tarihsel gerekçeleri olarak çeşitli şekillerde uygulanan sömürü düzenleri gösterilmektedir. Bugün gelişmekte olan ülke kategorisindeki ülkelerin neredeyse hepsinin bir zamanlar sömürge olduğunun altı çizilerek, kuzeyin güneye egemenliğinin çok uzun zaman sömürgecilikle, sömürgelerin pek çoğu için görece yeni sayılabilecek süreler içinde bağımsızlıklarını kazanmalarından sonra ise, çeşitli biçimlerdeki sömürü ilişkileriyle devam ettiği ileri sürülmektedir. Gelişme, kalkınma, eğitim gibi kavram ve kurumların bu tarihsel arka plana paralel olarak şekillendiği, en azından entelektüel düzeyde kabul edilen bir olgudur.

Eğitim ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişki kalkınma/gelişme literatürünün başlangıcından beri tartışılırken, okullaşmanın ekonomik kalkınmada rolü ile ilgili olarak yakın zamanlara kadar iki temel kuramsal perspektif üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, özellikle 1960'lar ve 1970'lerde öne çıkan Bağımlılık Teorisi ile Beşeri Sermaye Teorisi ileri sürülmektedir. Bu teorilerin, özellikle, yüksek performans gösteren ve devletin rolünün önemli olduğu Asya ekonomileri nedeniyle, devletin liderliğinde kalkınma teorileri tarafından bir ölçüde zorlandığı da dile getirilmektedir (Brint, 1998: 90).

Bağımlılık teorisyenlerinin ekonomik kalkınmada eğitime ve okula doğrudan bir yer vermedikleri teorilerine göre, az gelişmiş ülkelerdeki düşük okullaşma oranları, okullara yeterince kaynak ayrılamaması gibi sorunlar, ülkenin uluslararası işbölümündeki yeri ile yakından bağlantılıdır. Merkezdeki ülkelerin/şirketlerin hammaddeleri işleyip ticari mallar üretmek için en çok ihtiyacı olan şey Üçüncü Dünyadaki ucuz emektir. Öte yandan, bir şekilde eğitim ya da okullar için harcanan kaynaklar da, ucuz ama yetkin işgücü arayan yerel ve uluslararası iş çevrelerinin yararına olmaktadır (Brint, 1998: 91).

Bağımlılık yaklaşımlarına göre, gelişmekte olan ülkelerdeki eğitimle ilgili olanaklar, küresel ekonomideki eşitsizlikler ve bu ülkelerin ulusötesi şirketlere ve uluslararası örgütlere

bağımlı olmasından dolayı zorlanmaktadır. Buna göre, Uluslararası Para Fonu ve diğer uluslararası finansal örgütlerin dayattığı, mali tasarruf ve daha az devlet müdahalesinin önemli yer tuttuğu yapısal uyum politikalarının sonucunda, gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim harcamaları kısılmakta ve bu da eğitimde ilerlemeye engel olmaktadır (Buchmann & Hannum, 2001: 81).

Daha sonraki bölümlerde görüleceği üzere, küresel ekonomi ve onun başlıca taraflarından olan ulusötesi şirketler ve Uluslararası Para Fonu, Dünya Bankası gibi uluslararası örgütler, dünyanın her yerinde, kamusal hizmet harcamalarının azaltılması yönünde önemli rol oynamaktadır. Kamusal eğitim harcamaları da sağlık hizmetleri ile birlikte, son birkaç on yılın neoliberal politikalarından en çok etkilenen alanlardan biri olmaktadır. Buna paralel olarak eğitim, en çok özel yatırım ve özel harcama yapılan sektörler arasında giderek artan bir yer edinmektedir. Tüm bu gelişmelere paralel olarak, gölge eğitim sistemi son derece elverişli bir zemin sunmaktadır. Çeşitli biçimlerde toplumun hemen her kesimine hitap eder hale gelen okul dışı eğitim kurumları, eğitimin para ile satın alınan bir meta haline gelmesi ve bunun giderek meşrulaşmasına önemli katkılarda bulunmaktadır.

2.2.2.1. Beşeri Sermaye ve Eğitim

Bugün, yeni teknolojilerin hızla geliştiği bilgi toplumu çağında, hem bu bilginin üretilmesi hem de çeşitli şekillerde kullanılması bağlamında eğitim önem kazanmış, bu ilişkinin kuramsal karşılığı da büyük ölçüde beşeri sermaye yaklaşımlarında ortaya çıkmıştır. Kapitalizmin neoliberal politikalarına paralel olarak birey'in daha da öne çıktığı son birkaç on yılda beşeri sermaye teorisi, hem emek piyasasında bireysel getiriye arttırmanın gereği, hem de politik düzeyde ekonomik kalkınmanın dayanağı olarak, eğitimin hemen her türlü söylem içinde yer bulmasına neden olmuştur. Böylece, özellikle anaakım sosyal bilimler yazınında, beşeri sermaye kavramlaştırması güçlü bir yer edinmiştir. Ancak doğaldır ki, burada sözü edilen eğitim, insani gelişim anlamındaki *tekil* bir eğitim değil, daha sonra ayrıntılı değinileceği üzere, bireyin niteliklerini piyasanın ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda geliştirmesine dayanan, çeşitli biçimlerde *çoğullaştırılmış* eğitimlerdir. Bir başka deyişle, herkes için toplumsal fayda, ya da kolektif iyi için kamusal bir hizmet olarak, herkese eşit koşullarda sunulan *kamusal eğitim* anlayışının yerini, her birey için ekonomik imkanlarına bağlı ve piyasanın gerektirdiği çeşitlilikte *özel eğitim* yaklaşımı almıştır. Gölge eğitim sistemi,

bu paradigmatik değişimin ihtiyaçlarını karşılayan bir konuma sahip olması nedeniyle, her geçen gün daha da güçlenmektedir. Bu konu daha sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

1979 İktisat Nobel dln alan Theodore Schultz, 28 Aralık 1960'da Amerika İktisat Derneği'nin yıllık toplantısında derneğin başkanı olarak yaptığı açılış konuşmasında beşeri sermaye yatırımdan bahsederek, eğitimin iktisat alanı içinde modern anlamda analizini başlatmış sayılır (Johnes ve Johnes, 2004: iv).

Her ne kadar, insanların kullanışlı bilgi ve vasıflar edindiği bilinen bir Şey olsa da, bu bilgi ve vasıfların bir sermaye biçimi olduğu, yani bu sermayenin planlı olarak yatırım yapılan değerli bir ürün olduğu, Batı toplumlarında, bilinen (insan dışındaki) sermayeden daha hızlı bir oranda büyümüş olduğu ve bu büyümenin ekonomik sistemin en ayırdedici özelliği olabileceği aynı Şekilde bilinen bir Şey değildir (Schultz, 1961: 1).

Ulusal ıktıdaki toplam artışın, toprak, adam-saat ve fiziksel yeniden retilabilir sermaye ile karşılaştırıldığında daha yüksek çıkmasının büyük olasılıkla beşeri sermayeye yatırımdan kaynaklandığını ileri süren Schultz, tüketimin de büyük bir kısmının beşeri sermayeye yatırım olduğunu belirtir ve eğitim, sağlık ve daha iyi iş imkanlarından faydalanmak için yapılan i gle ilgili doğrudan yapılan harcamaların bunun belirgin örnekleri olduğuna dikkat çeker. (Schultz, 1961:1). Türkiye'de ve daha pek çok ülkede, toplumun tüm kesimlerinin, örgün/formel eğitimle yetinmeyip gölge eğitimin her türlüsüne, çoğu zaman sınırlı imkanlarını zorlayarak yönelmeleri, eğitimin, ebeveynler için çocuklarına, gençler için ya da daha iyi iş imnkanları ve toplumsal pozisyonlara sahip olmak isteyen her yaştan çalışan için kendilerine yatırım yapma olarak algılanmaya başlanmıştır. Bu Şekilde, ne kadar yatırım o kadar kar/getiri anlayışı hem kafalara hem de dillere yerleşerek büyük lde meşrulaşmıştır.

Bu konuşmasını, halen sosyal devletin geçerli olduğu, en azından söylem düzeyinde eğitimin toplumsal faydasının ne çıkarıldığı 1960'larda yapan Schultz, iktisatçıların neden beşeri sermaye terimini kullanmadıklarının analizini yaparken insanoğluna sermaye denmesinin olumsuz çağrışımlarına değinir. İnsanın bir materyalmış gibi ele alınması insanın zgr olmadığı kölelik zamanlarını hatırlattığından, gerek iktisatçıları gerekse işçileri beşeri

sermaye kavramını kullanmaktan imtina ettirdiğini belirtir. Oysaki Schultz'a göre, insanlar kendilerine yatırım yaparak seçme olanaklarını genişletirler. Bu, özgür insanların refah düzeylerini arttırabilmelerinin bir yoludur. Schultz, beşeri sermaye kavramını kullanmadan ekonomik büyüme analizi yapılamayacağını belirterek kavramın iktisat açısından önemine vurgu yapar (s. 1-17).

Emekçiler, rivayet edildiği gibi, anonim şirketlerin hisse senetlerine sahip olarak değil, ekonomik değeri olan bilgi ve vasıflar edinerek kapitalistler haline gelmişlerdir. Bu bilgi ve vasıflar büyük ölçüde yatırımın ürünüdür ve diğer beşeri yatırımlarla birlikte, teknik olarak gelişmiş ülkelerin üretken üstünlüğünün en etkili açıklamasıdır. Ekonomik büyümeyi çalışırken bunları dahil etmemek, Sovyet ideolojisini Marx'sız olarak açıklamaya çalışmak gibidir (Schultz, 1961: 3).

Beşeri sermaye kavramı, hem iktisat, hem eğitim ve hem de sosyal bilimlerin diğer bazı alanlarında, Schultz'dan beri çokça tartışılan kavramlardan biri haline gelmiştir. Beşeri sermaye kavramının Schultz'dan sonraki temsilcisi sayılabilecek iktisatçı Gary Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (1964) başlıklı kitabında ekonomik kalkınma ile eğitim arasındaki ilişkiyi ele alır. Becker, kitabın ilk basımına yazdığı önsözde bu kitap fikrinin ABD'de 1950'lerin sonuna doğru fiziksel sermaye ve işgücündeki büyümenin ötesinde bir gelir artışı yaşandığına dair bulgulara dayandığını ifade eder (Becker, 1964: viii). Buradan yola çıkarak Becker, insanların kaynaklarını/olanaklarını arttırmak yoluyla gelecekteki parasal ve psikolojik gelirlerini (tüketim) etkileyecek olan faaliyetleri araştırmak ister. Becker'a göre bu faaliyetler beşeri sermayeye yapılan yatırımlardır.

Becker, çeşitli beşeri sermaye yatırım biçimleri içinde eğitim/öğretim yanında meslek içi eğitimi, tıbbi bakımı, yer değiştirmeyi (göç) ve fiyatlar ve gelirler konusunda bilgi edinmeyi de sayar. Bu yatırımların gelir ve tüketime etkileri, yatırım tutarları, getirileri ve algılanışlarının farklı olduğunu ancak hepsinin beceri, bilgi ve sağlığı geliştirdiğini ve böylece parasal ve psikolojik geliri arttırdığını ileri sürer (Becker, 1964: 9).

Benjamin Franklin'in "en iyi faizi bilgiye yatırım getirir" sözünden esinlenen ve aslında bu alıntıyı kitabının ikinci bölümünün girişine koyan Becker, bir yandan çeşitli eşitlikler (*equilibrium*) yoluyla beşeri sermaye yatırımlarının gelire ve verimliliğe etkisini

kuramsal (matematiksel) olarak araştırırken bir yandan da eğitim ve gelire ilgili ulusal verileri kullanarak bu ilişkiyi ampirik olarak ortaya koymaya çalışır. Daha spesifik olarak, Becker getiri oranının eğitimin ekonomik etkilerini en kolay ve eksiksiz bir biçimde sağlayan araç olduğunu belirterek ABD’de sözü edilen yıllarda hem üniversite eğitiminin hem de lise ve öncesi eğitimin getiri oranlarını ayrı ayrı inceler. Çalışmasında özel olarak doktor, avukat, mühendis gibi farklı uzmanlık gruplarına bakmaz. Aynı şekilde lisans, lisans sonrası master, doktora derecelerine göre bir ayrımı da dikkate almaz. Becker, diğer türdeki beşeri sermaye ile ilgili verilerin yetersizliğinden dolayı sadece resmi eğitime (*formal education*) yoğunlaştığını ve aslında bu eğitimin kendi başına yeterince önemli olduğunu ifade eder (s. 147). Resmi eğitim adı altında ele aldığı üniversite öncesi ve üniversite eğitimi üzerinden değerlendirmesini yapar ve diğer tüm değişkenlerin gözönüne alınabilmesinin ilave çalışmalar gerektirdiğini vurgular. Eğitimle kazanç ve verimlilik arasındaki ilişkinin kadın/erkek, kentli/kırsal, beyaz/beyaz olmayan nüfus arasında farklılıkları da dikkate alır Becker. Sonuç olarak, 1940 öncesi verilere göre, ki bunların temsiliyetinden şüphe duyar, lise ve üniversite eğitiminin getirisinin yüzyılın ilk kırk yılında oldukça anlamlı bir biçimde düştüğünü, son yirmi yılda ise düşüşün durduğunu ve hatta artışın gerçekleştiğini iddia eder (Becker, 1964:212). Becker 1964’te ilk baskısı yapılan kitabını şu sözlerle bitirir:

Aslında, önümüzdeki uzunca zaman diliminde beşeri sermayenin, kalkınma, gelir dağılımı, işgücü devri ve diğer pek çok problemle ilgili düşüncesinin önemli bir parçası olacağı kanısındayım (Becker, 1964: 237).

Becker’in, kapitalist sistem içinden ve anaakım iktisadın gözüyle yaptığı analiz sonucunda ulaştığı öngörüsünün yanlış çıktığı söylenemez. Bugün her zamankinden daha çok beşeri sermaye çeşitli boyutlarda ve çok daha yoğun bir biçimde gündemde yer almaktadır. Anaakım iktisat açısından, fiziksel sermayenin doyumluğa eriştiği gelişmiş ülkelerde yeni olanaklar yaratma potansiyeliyle, bu ülkeleri örnek alarak kalkınmaya çalışan ülkelerde ise kalkınma hamlesinde araç olarak beşeri sermayeye yatırım, Schultz’dan ve Becker’dan bu yana artan oranlarda tartışılmaktadır. Becker’in 1960’larda işaret ettiğine benzer bir biçimde eğitim bu tartışmaların arasında en önemli yeri tutmaktadır. Aslında, yaşanan tarihsel dönem itibariyle ve sistemin çeşitli şekillerde teşvik ve zorlamasıyla eğitim, beşeri sermaye kavramının meşrulaşması ve yaygınlaşması için uygun bir zemin sunmakta ve dolayısıyla

ssitemin ihtiyaclarına göre kullanılmaktadır. Sistemin geçerli dili ile bireyler ve aileler beşeri sermaye adı verilen varlıklarını geliştirmek için eğitim yoluyla sürekli ve yoğun bir çaba ve hatta yarış içindedirler. Beşeri sermaye kavramlaştırması, kapitalist toplumda emek gücünün nasıl sermaye formunu aldığını (Cole, 2008: 35) ve bu bağlamda toplumsal olarak emek gücünü üreten eğitimin beşeri sermayeyi üretir hale geldiğini göstermekle birlikte, beşeri sermaye yazını bu gerçeği gizlemeyi büyük ölçüde başarmış görünmektedir.

Piyasalaştırma ve özelleştirme mekanizmaları ile eğitim üzerindeki kontrol her geçen gün biraz daha sermayeye geçerken, bu durum aynı zamanda, hem çeşitli politika ve uygulamalarla hem de ideolojinin yerleştirilmesi ile, toplum üzerinde kapitalist kontrolün uzun vadede daha da artabileceği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, beşeri sermaye yazınının kullanışlı araçlar sunduğu söylenebilir. Buna benzer bir biçimde kullanılan bir başka terim ise toplumsal sermayedir.

2.2.2.2. Toplumsal Sermaye ve Eğitim

İngilizce literatürdeki ilk kullanımı L.J. Hanifan'ın 1916 tarihli makalesine dayandırılan toplumsal sermaye kavramı sosyal bilimler açısından, özellikle anaakım iktisatçı Gary Becker, onun Chicago üniversitesindeki yakın çalışma arkadaşı ve onun gibi rasyonel seçimci sosyolog James Coleman ve Marksist analize yakın olarak bilinen Fransız sosyolog Bourdieu'nun çalışmaları ile 1980'lerden itibaren popülerlik kazanmıştır. Kavramın kalkınma literatürüne eklenmesi ise, dünyanın büyük çoğunluğunda piyasanın egemenliğine dayanan, özelleştirme, serbest ve kontrolsüz ticaret gibi politika ve uygulamalarla birlikte anılan ve 1980'lerin başından itibaren etkili olan Washington Uzlaşması'nın yoğun eleştirilere maruz kalarak 1990'larda miyadını doldurmasından sonrasına denk gelir. Kalkınmakta olan ekonomiler için Washington'un neoliberal reçetesi olarak anılan Washington Uzlaşması'nın, Dünya Bankası'nın başkan yardımcısı ve baş ekonomisti olan Joseph Stiglitz'in 1998'teki içerden eleştirileri, Post-Washington Uzlaşması olarak anılacak yeni bir dönemin başlangıcına neden olmuştur. Bu dönemin anlayışı çerçevesinde, piyasanın sonsuz özgürlüğü ve hakimiyeti yerine devletin düzenleyici rolü öne çıkartılmaya çalışılmış, kalkınma bağlamında eğitimin de dahil olduğu toplumsal sermaye kavramı ile ekonominin ya da piyasanın karşısında

“toplumsal” a vurgu devreye sokulmuştur.⁴ Aslında Dünya Bankası, eğitilmiş işgücünün ekonomik büyümedeki önemine vurgu yaparak eğitim alanına ilgisini bu dönemde büyük ölçüde arttırmıştır. Buna paralel olarak, 1998’de Dünya Bankası web ortamında toplumsal sermayeye özel web sitesi dahi kurulmuştur (Fine, Lapavitsas ve Pincus 2001).⁵

Toplumsal sermaye kavramı, özellikle son yirmi yılda, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında en çok tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Bu bağlamda anlamlar ve algılar da bir disiplinden diğerine, bir kuramdan ötekine ve zaman içinde farklılıklar göstermiştir.

Amerikalı sosyolog James Coleman, 1988’de yayınlanan “Beşeri Sermaye’nin Yaratılmasında Toplumsal Sermaye’nin Yeri” makalesinde toplumsal sermayeyi insanların eylemlerinin kaynaklarından biri olarak kavramlaştırmak suretiyle toplumsal yapıyı rasyonel seçim teorisiyle ilişkilendirmeye çalışmıştır. Burada üç ayrı biçimdeki toplumsal sermayeden bahseder Coleman; yükümlülükler ve beklentiler, bilgi kanalları ve toplumsal normlar (Coleman, 1988: 95).

Fransız sosyolog P. Bourdieu ise, 1980’lerde yayınlanan ve çeşitli sermaye biçimlerini ele aldığı makalesine, sosyal dünyanın birikmiş tarih olduğu ifadesiyle başlar. Bunu takiben, sermayenin de birikmiş emek olduğunu belirtir; hem maddeleşmiş biçimiyle hem de içerilmiş haliyle (Bourdieu, 1986: 241). Bourdieu’nun toplumsal sermaye kavramlaştırması, anaakım iktisatçı ve onlara yakın sosyologlarınkinden farklıdır. Daha açık bir ifadeyle, iktisatçı Becker ve sosyolog Coleman toplumsal sermayeyi rasyonel seçim teorisiyle ilişkilendirerek ele alırken, Bourdieu bu kavramın dışarıdan eleştirel analizini yapmaktadır. Toplumsal sermaye yazınına eleştirel olarak analiz edenlerin başında gelen Ben Fine’a göre:

Gery Becker kişisel sermayeyi tüm kişisel ve toplumsal etkileşimleri de kapsayacak şekilde toplumsal sermayeye doğru genişletmiştir. Bu bağlamda, toplumsal sermaye kuramı neoklasik iktisatla tam bir uyum halindedir ve Coleman kavramının bu şekilde teşviki için esin kaynağı olmuştur. Bourdieu’nun analizinde ise sosyal sermaye, geniş anlamda ekonomik sermayenin sömürücü işlevinin ekonomi dışı tamamlayıcısı olarak anlaşılmaktadır (Fine, 2001: 137-157).

⁴ Ben Fine, *Theories of Social Capital: Researchers Behaving Badly*, New York: Pluto Press, 2010’da, “toplumsal” ve “toplumsal sermaye” kavramlarının kullanımının detaylı bir eleştirel analizini yapmaktadır.

⁵ Adı geçen web sitesinin adresi: <http://worldbank.org/poverty/scapital>.

Beşeri sermayeden toplumsal sermayeye doğru bu retorik değişikliği, Margaret Archer'in aşağıda tarif ettiği, her durumda hayatta kalmayı başaran, beşeri sermayenin *homo economicus*'unun, değişen koşullara paralel olarak, rasyonel seçimci iktisatçı ve sosyologların elinde bu defa sosyal sermaye kavramlaştırmasıyla, *socio homo economicus*⁶ olarak yeni bir hayat bulmuşa benzemektedir:

Homo economicus her zaman hayatta kalmayı başarır. Sadece mikro ekonominin baş aktörü ve neoliberalizmin kahramanı olarak değil, rasyonel seçim kuramcılarının elinde, genel olarak sosyal bilimlere ele geçirmeye kalkan sömürgeci maceraperest olarak da yaşar (Archer, 2003: 18).

Toplumsal sermaye kavramının, Becker ve Coleman'ın analizlerinde olduğu gibi ve Bourdieu'nun tespit ettiği üzere ideolojik kullanımının son tahlilde problemlili olduğu kabul edilse de, tıpkı beşeri sermayede olduğu gibi, günümüzdeki eğitim ilişkilerini ve onun yansımaları biçimindeki toplumsal ilişkileri anlamada kullanışlı bir dil sunduğu yadsınmaz Bu bağlamda gölge eğitim sistemi, örgün eğitim sisteminden daha da uygun bir zemin sunmaktadır. Her şeyden önce, gölge eğitim faaliyetleri zorunlu bir eğitimin parçası değildir, dolayısıyla isteğe bağlıdır. Ayrıca gölge eğitimin çoğunluğunun diploma gibi somut bir getirisi yoktur. Ancak, tam da bu nedenlerle, gönüllülük esasına dayandığı için, toplumsal sermaye bağlamında daha büyük önem arz etmektedir.

Genel olarak kabul edildiği üzere, 1980'lerden itibaren dünyadaki kalkınma politika ve uygulamaları büyük ölçüde Dünya Bankası tarafından belirlenmiştir. Kalkınma gündemini belirleyen Dünya Bankası'nın etkileri eğitim alanında da açıkça görülmektedir. Dünya Bankasının, özellikle 1990'lardan itibaren (Post-Washington uzlaşmasıyla birlikte) başlattığı, toplumsal sermaye vurgusuna dikkat çeken Fine, toplumsal'ı ve sermaye'yi bu şekilde biraraya getirmenin başka bir etkisinden daha bahseder ki bu, gelişme/kalkınma yazını açısından önemli bir saptamadır. Fine'e göre, toplumsal sermaye teriminin kullanımı,

⁶ Literatürde, özellikle toplumsal iktisat (*social economics*) ve toplumsal ekonomi (*social economy*) bağlamında *homo socio-economicus* kullanılmakla birlikte, *socio homo-economicus* şeklinde bir kullanıma rastlamadım. Burada, sosyal sermayeye paralel olarak sosyal'in önce kullanılması, aynı mantık çerçevesinde daha anlamlı geldiği için bu kullanımı tercih ettim.

kalkınma/gelişme ve bunun ima ettiği değişim nosyonlarının yükselişine zemin hazırlar. Toplumsal sermaye bireyler için çevre ve eğitim/yetişme yoluyla kişisel gelişimle ilişkilendirilir; ekonomiler için ise büyüme oranı ile (Fine, 2004: 81). Anlaşılacağı üzere, toplumsal sermaye, neoliberal politikaların dünyanın hemen her yerinde egemen olmaya başladığı 1980'lerden beri, özellikle kalkınma yazını ve politikaları bağlamında, bu anlayışın yeni bir aracı olarak işlev görmeye başlamıştır. Bu bağlamda eğitim sistemi ve onun gölgesi olan sınavlara hazırlık dersaneleri ve çeşitli yetki, sertifika vb. kursları, hem bu anlayışın uygulamaları hem de meşrulaştırılması için gerekli ortamı sunmuştur.

2.2.2.3. Kalkınma, Devlet ve Eğitim

Eğitimin kalkınma ile ilişkisi ve devletin rolü açısından, yakın tarih itibarıyla özellikle üzerinde durulan bölge Doğu Asya'dır. "Doğu Asya Mucizesi", "Yüksek Performanslı Asya Ekonomileri", "Asya Kaplanları" gibi çeşitli grup ve isimlerle anılan bölge ekonomileri ve ülkeleri, genel olarak gelişme literatürü açısından son birkaç on yılda yoğun tartışmalara konu olmaktadır. Japonya'ya ek olarak "dört kaplan" Hong-Kong, Güney Kore, Singapur ve Tayvan'la birlikte gruba sonradan giren Endonezya, Malezya ve Tayland, Asya'nın yüksek performanslı sekiz ülkesi olarak anılmaktadır.

Dünyanın çoğunluğunda kamusal eğitim harcamaları sürekli kısılrken ve eğitim hizmetleri gittikçe daha fazla piyasanın konusu olup özel sektörün kontrolüne kayarken, bu ülkelerin tersine politika ve uygulamalarla ekonomik büyüme sağlaması, bu alanda düşünüp yazan pek çok araştırmacı, iktisatçı ve diğer sosyal bilimcileri araştırmaya yöneltmiştir. Bu alandaki yazının önemli bir kısmı, Asya Kaplanları olarak anılan ülkelerin (Hong Kong, Singapur, Tayvan ve Güney Kore) kalkınma başarılarından biri olarak, ülke hükümetlerinin eğitime verdikleri önemi ileri sürmektedir. Bilgiye dayalı ekonominin gelişmesi ve küreselleşmenin artan etkisinin bu toplumları eğitim sistemlerinde reformlar ve yeni yatırımlar yapmaya yönlendirdiği vurgulanırken, daha özerk, esnek ve yenilikçi bir eğitim sistemi ve dünya pazarlarında rekabet edebilecek işgücünü oluşturmanın ancak eğitimin radikal olarak yeniden yapılandırılması ile mümkün olabileceğine dair inanca dikkat çekilmektedir (Mok ve Tan, 2004: 1).

Bunun yanında, sözü edilen Asya ülkelerinin eğitime önem vermeden de aynı kalkınma hamlesini gerçekleştirebileceklerini iddia edenlere göre ise, kalkınmanın asıl itici gücü ekonomik politikalar ve düşük doğum oranları, siyasi ortamın uygunluğu, bölgedeki birtakım ülkelerde yaşanan (Burma, Vietnam, Kamboçya gibi) doğal afet ve felaketlerin olmayışı gibi olumlu faktörler bu ülkelerin kalkınmasında rol oynamıştır. Bu yaklaşıma göre, sonuçta eğitim sisteminin bu olumlu koşullardan yararlandığı ve karşılığında da kalkınmaya katkısının arttığı ifade edilmektedir (Brint, 1998, 96).

Bu bölge itibariyle, bu çalışma açısından en dikkat çekici olgu, söz konusu ülkelerin çoğunda, gölge eğitim sisteminin yaygın oluşudur. Bunun ne anlama geldiği daha sonraki bölümlerde tartışılacaktır.

2.2.3. Eğitim, Gölge Eğitim ve Toplumsal Değişim

Eğitim, farklı tarihsel dönemlerde farklı anlamlar kazanmış ve genel olarak anlamlar toplumsallıkla bireysellik arasında gidip gelmiştir; örneğin Atina’da, Batı’nın ilk yüksek öğretim kurumunun hayata geçirildiği dönemde, milattan yaklaşık dört yüz yıl önce, eğitim bir kamu hizmeti olarak görülmüştür. Daha yakın tarih itibariyle bakıldığında ise, 20. yüzyıla gelene dek çoğunlukla kişilerin özel problemi olmuş, 20. yüzyılda sosyal devlet anlayışının önem kazanmasıyla birlikte kamusal bir nitelik kazanmıştır. 1970’lerden itibaren ise, 1980’lerden sonra ivme kazanan eğilimlerle, tüm dünyada serbest piyasanın egemenliğine dayanan neoliberal politikaların güç kazanması ve sosyal devletin “kriziyle” birlikte tekrar bireyselleşmiş, kişilerin, ailelerin özel meselesi haline gelmiştir. Bu bağlamda, eğitimin değiştirici dönüştürücü gücü ve etkisi yanında kavramın kendi içinde değişimi, dönüşümü de söz konusudur.

Yukarıdaki saptama, eğitimin diğer toplumsal yapılarla sürekli etkileşim halinde bir toplumsal kurum, bir biçimde yaşayan bir organizma olduğu gerçeğini bir kez daha hatırlatır niteliktedir. Bu haliyle de, toplumun diğer kurumlarından ve toplumdaki düşünce ve uygulama sistemlerinden ayrı bir biçimde var olması düşünülemez. Bu durumda, kapitalist sistem içinde eğitimin, hem sistemin yarattığı eşitsizlikleri yansıtan hem de bu eşitsizliklerin devamında rol oynayan bir kurum olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, eğitimin bu işlevi mekanik bir biçimde gerçekleşmediği için, sonuçlar da her zaman kapitalizmin yararına

olmayabilir. Daha açık bir ifadeyle, bir toplumsal kurum olarak eğitim sisteminin içinde, yaratılan eşitsizliklere karşı koyma potansiyeli de mevcuttur. Bu potansiyelin doğurduğu mücadele dinamiklerinin araştırılması da bu çalışmanın amaçlarından biridir.

Eğitim kuramcılarının ortaklaştığı konuların başında devletin eğitimdeki birincil rolü olmuştur. Devleti nasıl tanımladıklarından bağımsız olarak, “ister modernitenin taşıyıcısı, ister iktidadi elit’in temsilcisi ya da sınıf çatışmasının aracısı olsun, kuramcıların çoğu eğitimde devletin merkezi rolünü kabul etmişlerdir. Bu açıdan ulus devlet, eğitim politikaları yoluyla, eğitim fırsatlarını sağlama ve eğitim sisteminin yapısını belirleme gücüne sahiptir” (Buchmann ve Hannum, 2001: 80). Sosyolojinin kurucusu sayılan Emile Durkheim, 1904’de bunu şu şekilde dile getirmiştir:

Her yerde eğitimciler ve devlet adamları, çağdaş toplumların yapısında, ülke ekonomilerinde ve yabancılarla ilişkilerinde meydana gelen değişimlerin okul sisteminde de bunlara paralel ve bunlardan daha hafif olmayan dönüşümleri gerektirdiğinin farkındadırlar. (Durkheim, [1904] 1977’den aktaran Lauder ve diğerleri, 2006: 1)

Durkheim’in yirminci yüzyılın başında işaret ettiği bu dönüşümler aynı yüzyılın sonları ile, yeni yüzyılın başlangıcında yoğun ve sarsıcı bir biçimde yaşanmaktadır. Burada, bu çalışmanın konusu itibariyle, öncelikle kastedilen, dünyanın hemen her yerinde eğitim sistemlerinin kapitalizmin neoliberal politikaları doğrultusunda biçimlenmesi ve bunun yarattığı toplumsal değişim ve dönüşümlerdir. Bununla birlikte, her türlü değişimin, bir yandan direnç noktalarının gelişmesine yol açtığı, öte yandan da kendini destekleyecek mekanizmalar yarattığı hatırlanmalıdır. Gölge eğitim sistemi, eğitimdeki değişimler bağlamında bu destek mekanizmalarına örnek oluşturmaktadır.

2.2.3.1. Değişimin Tampon Mekanizması Olarak Gölge Eğitim⁷

Eğitim alanında yaşanan değişimlerin ortaya çıkardığı eğitim pratiklerinin en başında sayılabilecek gölge eğitim kurumları, özellikle son birkaç on yılın eğitim politikalarına paralel olarak toplumda bir çeşit tampon işlevi görmektedir. Çeşitli sınavlara hazırlık gerekçesiyle varolan dersane ve kurslar, bir yandan bu sınavları kazanma umuduyla, daha iyi bir okulda eğitimine devam etmek, üniversiteye girmek ya da üniversite sonrası bir iş sahibi olabilmek için öğrencilerin ve ailelerin gelecek hayallerini beslerken, bir yandan da öğretmen olarak üniversiteden mezun olup kadrolu öğretmenlik yapamayanların öğretmenlik umutlarını sürdürme yerleri olarak bekleme odası gibidirler. Ancak bu bekleme odalarında bekleyenlerin çoğunluğuna sıra hiç gelmemektedir. Bu bağlamda gölge eğitim sistemi, giderek kökleşen sorunların çözüm yeri değil, geçirildiği yerlerdir.

Sınavların, dersanelerin ve bunlara bağlı çeşitli dinamiklerin yarattığı sorunlara çözüm olarak ortaya sunulan öneriler, genellikle sorunları çözmekten uzak olduğu gibi, kimi zaman daha da ağırlaştırmaktadır. Son yıllarda, OKS yerine getirilen SBS sınavları buna uygun bir örnek oluşturmaktadır. İlköğretim son sınıfında girilen OKS sınavının gerginliğini birkaç yıla yayarak hafifletme argümanı ile ileri sürülen ve ilköğretimin son üç yılına birden koyulan SBS sınavlarının sınav gerginliğini azaltmak yerine arttırdığı görülmüştür. Bir yılın gerginliği, aynı yoğunlukta üç yıl yaşanır hale gelmiş, çocuklar dersanelere, özel derslere daha erken yaşlarda başlar olmuş, veliler daha fazla dersane ve özel ders giderlerine maruz kalmıştır. Bunun sonucunda, yakın bir zamanda, tekrar üç sınavdan tek sınava doğru bir değişikliğe gidilmiştir.

Yukarıdaki örnekten anlaşılacağı gibi, bekleme salonu sürekli daha kalabalık hale gelirken, sırası gelenlerin sayısı da her geçen gün azalmaktadır. Gölge eğitim sistemi, kendi içindeki tabakalı yapılaşmayla bu bekleme salonundakilerin sayısının artmasını ve bir biçimde

⁷Buradaki tampon mekanizması kavramı, Mübeccel B. Kıray'ın "tampon kurum" kavramından esinlenilerek ortaya atılmıştır. "Tampon kurum" kavramını sosyoloji literatürüne sokan Kıray, *Ereğli Ağır Sanayiden Önce Bir Sahil Kasabası* çalışmasında, Ereğli'deki kahvelerin, köy-kasaba ilişkilerinde yeni ve değişik fonksiyonlar kazandıklarına, gerginliği azaltan bir tampon kurum haline geldiklerine dikkat çeker; kasabada kurulan pazarlara gelen köylüler, kendi köylerinin kahvesini bir çeşit kulüp gibi kullanırlar; burada randevulaşılır, fikir alışverişi ve iş takibi yapılır (Kıray, 2000: 53). Bu çalışmada, bu kavramdan hareket ederek, gölge eğitim sisteminin bir çeşit tampon işlevi gördüğü ileri sürülmekle birlikte, toplumsal anlamda bu olgu Ereğli çalışmasındaki kahvelerden farklı olarak sorunların bir yandan geçirildiği, öte yandan yeni oluşumlara kaynak olduğu yerler olarak görülmektedir. Bu bağlamda, Kıray'ın kullanımından farklı bir kullanım söz konusudur.

daha uzun beklemesini sağlamakla birlikte, herkese beklediğini verme potansiyeline sahip değildir. Çünkü o asıl seçici değil, bir çeşit araçtır. Dolayısıyla, gölge eğitim sisteminin, sorunları çözme gibi bir potansiyeli de yoktur. Asıl sistemin gölgesi olarak ona benzer özellikler de taşıyan bu tampon mekanizması, sorunları erteleme yeri olarak siyasi düzlemde işe yaramakla birlikte, toplumsal olarak her an patlamaya hazır bir bombaya benzemektedir.

Öte yandan, aynı mekanizmanın, temelleri çok daha derinde olan sorunların daha görünür hale gelmesine ve bu bağlamda alternatiflerin oluşturulmasına katkıda bulunabileceği de ileri sürülebilir. Çeşitli alternatif olasılıklarının araştırılmasının ise sonraki çalışmalara konu olması umulmaktadır.

2.3. EĞİTİMDE TARİHSEL/ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR VE GÖLGE EĞİTİM

2.3.1. Giriş

Daha önce uzlaşma ve çatışma olmak üzere eğitimin iki genel kavramsal çerçevesinden bahsedilmiş, uzlaşma teorisinin kökeninin E. Durkheim'a dayandırıldığı, çatışma teorilerinin temeli olarak ise K. Marx ve M. Weber'in gösterildiği belirtilmişti. Bu bölümde, eğitime eleştirel yaklaşımlar bağlamında farklı Marksist ve Weberyen bakış açıları, hem genel olarak eğitim hem de gölge eğitim bağlamında değerlendirilmektedir.

Marx ve Engels için toplumun dönüşümü, toplumda aydınlanmış fikirlerin yayılmasının bir sonucu olmaktan ziyade, sınıf mücadelesi ve sınıf hareketi ile gerçekleşecektir ve bu nedenle onların eserlerinde eğitimin belirgin bir biçimde yer almadığı ileri sürülmektedir (Cole, 2008: 30). Cole, Marx ve Engels'in eğitim düşüncesine ilişkin bu okumanın, en azından kurumsal ve resmi eğitim bağlamında yapılabileceğini belirtmektedir. Burdan çıkan sonuç, hayatın diğer alanlarında, çeşitli şekillerde gerçekleşen eğitimin Marx ve Engels'in teorilerinde zaten mevcut olduğudur. Buna ek olarak, Cole'a göre, Engels kurumsal/resmi eğitime daha fazla önem vermiş görünmektedir. Marx, burjuvanın gerçek anlamda eğitim sunmayı başaramadığını, onun yerine eğitimi burjuva ahlaki değerlerini yaymak için kullandığını ileri sürerken, Engels eğitilmiş proletaryanın baskı altında kalmayı kabullenemeyeceğini ve böylece eğitimin farkındalığı artıracığına inanmıştır (Cole, 2008: 30).

Bununla birlikte, 1868 Ağustos’unda Birinci Enternasyonel’in Genel Kurul’una konuşan Marx, “bir yandan uygun bir eğitim sisteminin kurulabilmesi için toplumsal koşulların değişmesi gerekirken, öte yandan toplumsal koşulların değiştirilmesi için uygun bir eğitim sistemi gereklidir” (aktaran Cole, 2008: 29), diyerek eğitimin hem toplumsal dönüşümdeki hem de bu dönüşümlerin yapılabilirliğindeki önemini vurgulamıştır.

Marx’tan sonraki Marksist kuramcılar ise, en temel olarak kapitalist sistemin ekonomik eşitsizlikle birlikte eğitimde eşitsizliği nasıl yarattığına ve arttırdığına yoğunlaşırlar. Bunun, son tahlilde kapitalist üretim ve kültür bağlamında nasıl fonksiyonel hale geldiğine vurgu yaparlar (Hill, Greaves ve Maisuria, 2009: 102). Marksist eğitimciler için, kapitalist sistem içinde eğitim iki açıdan önemli görünmektedir: “Birincisi, kurumsallaşmış eğitim nasıl ve ne derecede kapitalizmi yeniden üretir; ikincisi, kapitalist toplumlarda eğitim hangi yollarla kapitalizmi zayıflatabilir” (Cole, 2008: 30). Aslında Marksist eğitim literatürünün daha çok bu iki soru üzerinde kurulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitimle ilişkilendirilen devlet, sınıf, ideoloji gibi kavramlar da büyük ölçüde bu çerçevede ele alınmaktadır.

2.3.2. Hegemonya, Entellektüel ve “Çıkarlı-Çıkarsız Eğitim”

Hegemonyayı, bir toplumsal sınıfın diğerlerine hakimiyeti olarak görmekle birlikte, ekonomik determinizmi reddederek, ekonomik ve politik hegemonya dışında, tabi sınıfın rızasını gerektiren kültürel ve ideolojik hegemonyayı da analizine katan Gramsci, bunun değişmez ve katı bir gerçeklik olmadığını da ekleyerek, aslında analizinin merkezinde eğitimin önemini vurgulamıştır. Düşünceleri bugün hala eğitimle ilgili tartışmalarda önemli yer tutan Gramsci için eğitim okuldan çok daha kapsamlı bir şeydir. Gramsci’ye göre her türlü “ ‘hegemonya’ ilişkisi aynı zamanda eğitsel bir ilişkidir, bu nedenle herhangi bir hegemonya analizi, eğitimle ilgili faaliyetlerin ve kurumların yakından incelenmesini gerektirir ” (Borg, Buttigieg ve Mayo, 2002: 8-9).

Eğitimle ilgili temel düşünceleri, işçi sınıfından entelektüeller yaratmak etrafında oluşan Gramsci’ye göre okul, çeşitli düzeylerdeki entelektüellerin oluşturulduğu bir araçtır (Gramsci, 1971: 10). Sadece yönetici sınıfların yüksek entelektüel eğitimi aldığı, alt sınıfların ise teknik ve mesleki eğitimlerle sınırlandırılıp entelektüel gelişimlerinin engellendiği bir

eğitim sisteminden toplumsal bir değişimin çıkamayacağını vurgulayan Gramsci, ancak alt sınıflardan kitlesel eğitim yoluyla entelektüeller yaratarak bunun mümkün olacağına inanmıştır. Yaşadığı dönemde, eğitimin giderek birtakım çıkarlara hizmet eder hale geldiğinden yakınan Gramsci, hiçkimsenin doğrudan çıkarlarına hizmet etmeyen, kariyer kaygısı güdülmeyen bir eğitim sisteminin (ıkarsız eğitim) önemini vurgulamıştır (Gramsci, 1971: 27). Aslolan, öğrencinin, disiplinli bir öğrenme sürecinden sonra bilgiye ve hayata ulaşması ve bir entelektüel olmasıdır. Ancak Gramsci'nin entelektüelinin bir grup elit entelektüelliği olmadığı kesindir. Onun tarif ettiği ve kastettiği, alınan eğitimin yoğunluğuna bağlı olarak, çeşitli düzeylerde herkesi kapsayan bir entelektüelliktir.

Gramsci'nin, eğitim/okul ile entelektüel ve toplumsal dönüşüm arasında kurduğu bu ilişki, aslında bu çalışmanın temel hareket noktalarından birini oluşturmaktadır. Burada bahsi geçen entelektüel yaratma süreci daha ilkokulda başlayan ve üniversiteye gidene kadar büyük ölçüde tamamlanan bir süreçtir. Gramsci'nin 1920'lerin sonu ile 1930'ların başındaki İtalya'sı için yaptığı, eğitimin çıkarlara hizmet etmesi ile ilgili saptaması bugün, dünyanın hemen her yerinde, çeşitli düzeylerde ve yoğun bir biçimde yaşanmaktadır.

Bu çalışmanın konusu itibariyle bakıldığında, daha önce çeşitli şekillerde dile getirildiği üzere, okulun bir öğrenme, hayata hazırlama, çocuklarda/generlerde entelektüel kapasite yaratma gibi bir işlevi olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Büyük ölçüde diploma veren bir kurumdur okul ve bu bağlamda, öğrencileri entelektüel bir birikimle hayata hazırlamadığı gibi, eğitim politikalarının çeşitli biçimlerde dayatmasıyla çeşitli kurslara ve dershanelere doğru yönlendirir hale gelmiştir. Lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına girecekleri günün öncesinde belli bir süre okula devamsızlıklarının meşru hale gelmesi buna bir örnek olarak gösterilebilir. Bu şekilde aslolanın, bilgiye, hayata ulaşmak ya da entelektüel kapasite yaratmak değil, şu ya da bu sınavı kazanmak olduğu meşrulaştırılmaktadır.

Gölge eğitim sisteminin entelektüel yaratmakla hiçbir ilgisi olmadığı gibi, varoluş koşullarının tümüyle bireysel çıkarlara dayandığı söylenebilir. Sınavlar, öğrencileri yarıştırmak ve daha yüksek puan alanları sisteme “kabul edip” diğerlerini elemek üzere, kişisel çıkarlar üzerinden sisteme dair çıkarları korumaya ve devam ettirmeye yöneliktir. Bu bağlamda, gölge eğitim sistemi, çıkarsız eğitimin hafızalardan silinip, Çıkarlı eğitimin yaygınlaşması için kullanışlı bir mekanizmadır.

2.3.3. İdeoloji ve “İdeolojik Aygıt Olarak Eğitim ve Gölge Eğitim”

Devletin Kontrol araçlarını Baskıcı ve İdeolojik aygıtlar şeklinde ayıran Althusser (1971) için tarihsel olarak din, temel ideolojik aygıt işlevini görmüş olsa da belli olgunluktaki kapitalist oluşumlarda devletin ideolojik aygıtı olarak eğitim bir numaralı yeri işgal etmektedir. Çünkü Althusser’e göre, başka hiçbir ideolojik aygıt haftanın beş günü, günde sekiz saat katılımı gerektirmemektedir (aktaran Cole, 2008: 31).

Neoliberal politikaların uygulamaya konulmasıyla, gittikçe özelleşen, bireyselleşen, piyasalaşan eğitim, kapitalizmin neoliberal aşamasında daha kullanışlı bir (ideolojik) aygıt haline gelmiştir. Biraz daha özel olarak, Türkiye (ve benzeri ülkeler) açısından bakıldığında, özellikle son otuz yıl içinde, kamusal eğitimin ve her türlü kolektifliğin yerini bireyselliğin, kişiselliğin alması ve rekabetin meşrulaşmasında eğitim politikaları ve pratikleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, kamusal eğitim sisteminin yanında, kimi durumlarda onun yerine çeşitli isimler altında okul, kurs, özel ders ve benzeri eğitim pratiklerinin önem kazanması ve gittikçe toplumda kabul görür hale gelmesi, sadece neoliberal politikaların kullanışlı araçları olarak değil, aynı zamanda kapitalist devletin ve toplumsal anlayışın ideolojik araçları olarak da işlev görmektedir. Bu durumda, Althusser’in haftanın beş günü, günde sekiz saat olarak ifade ettiği ideolojik kapsama alanı, haftanın yedi günü, günde on-oniki saate kadar çıkabilmektedir. Eğitimin çeşitli şekillerde özelleştirilmesi ve giderek artan ve meşrulaşan bir biçimde kişilerin özel meselesi haline gelmesi, onun birbirini besleyen işlevlerini artırmaktadır. Bugünkü eğitim pratikleriyle, bir yandan insanların gündelik hayatlarının parçası halinde piyasada değişimin konusu bir meta olarak, öte yandan baskın düşünce ve eğilimlerin doğrudan yayılmasında bir aygıt olarak eğitim, ideolojileri yeni kuşaklara aktarmadaki kuvvetli konumunu güçlendirmektedir.

İdeoloji çok boyutlu olarak ele alındığında, farklı şekillerde işlevsel hale geldiği daha iyi anlaşılabilir. Bu bağlamda, eğitimin *fetişleştirilmesi*, bir başka deyişle bireylere eğitim yoluyla toplumsal pozisyonlarını değiştirebilecekleri inancının çeşitli biçimlerde ve sürekli olarak empoze edilmesi, onların eğitim için motivasyonunu güçlendirmekte ve bu şekilde eğitime daha çok özel kaynak aktarmalarını sağlamaktadır. Böylece bu söylem, eğitim sistemindeki herhangi bir ideolojik araçtan daha etkili olabilmektedir. Getirisinin, toplumun

çoğunluğu için alt düzeyde olduğu ya da hiç olmadığı gölge eğitim kurumlarına yoğun bir şekilde başvurulması bunun başlıca kanıtlarından biri olmaktadır.

2.3.4. Yeniden Üretim Eğitimi “Karşılığı”

Marksist eğitim kuramcılarında Bowles ve Gintis, eğitimin toplumsal ilişkilerinin üretimin toplumsal ilişkilerinin bir yansıması olduğunu iddia ederler. Bowles ve Gintis’in *Schooling in Capitalist America* (1976) kitabında ortaya attıkları “karşılık ilkesi”ne (*correspondance principle*) göre, “eğitimin toplumsal ilişkileri- yöneticiler ve öğretmenler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğrencilerin kendi aralarındaki ve yaptıkları işlerle aralarındaki ilişkiler- üretimdeki hiyerarşik işbölümünün bir benzeridir. Hiyerarşik ilişkiler dikey otorite hattında yöneticilerden öğretmenlere ve öğrencilere doğru yansır. Yabancılaşmış emek, öğrencinin kendi eğitimi üzerindeki kontrolden yoksun olmasında ifade bulur” (Bowles ve Gintis, 1976: 131). Böylece, Bowles ve Gintis’e göre, eğitimin toplumsal ilişkileri, üretimin toplumsal ilişkilerinin yeniden üretimini kolaylaştırmış olur.

Bowles ve Gintis’in *Schooling in America* kitabının, Paul Willis’in *Learning to Labor*’u (1977) ile birlikte Marksist eğitim teorisinin klasik çağının⁸ en önemli iki eseri olarak Marksist eğitim teorisinin yükselişini müjdeledikleri kabul edilir (Rikowski, 2002, 18). Bununla birlikte, Bowles ve Gintis’in bu kitabı en çok da Marksistler tarafından ve genel olarak determinist olarak eleştirilmiştir. Bu eleştirilere göre, herne kadar toplumun devrimci dönüşümüne inançlarını belli edip eğitim alternatiflerinden bahsetseler de, Bowles ve Gintis’in analizi ekonomik determinist ve işlevselci bulunmakta ve eğitimin, sistemin devamı için var olduğu bu analizde değişime, direnişe yer olmadığı ileri sürülmektedir (Cole, 2008: 33).

Bu eleştirilerin en katılarından birinin sahibi olan Marksist eğitimci Madan Sarup’a göre, Bowles ve Gintis eşitsizlik, baskı ve yabancılaşmayı eğitim sistemine dayandırır, oysa bunların kökeninde eğitim sistemi değil kapitalist ekonomik yapı ve onun işleyiş mekanizmaları vardır (Sarup, 1978: 167). Sarup’a göre, Bowles ve Gintis, bireylerin aktif

⁸ Cole, bu ifadenin Glenn Rikowski’ye ait olduğunu ve ona göre bu dönemin 1970 ile 1982 arasında kapsadığını belirtir. Rikowski’ye göre, Marksist eğitim teorisinin klasik döneminde Bowles ve Gintis ve Willis ana referans noktaları olmuşlar, ancak bunun yanında Louis Althusser, Micheal F. Young ve Paulo Freire de başka kanallardan bu heyecanın parçası olmuşlardır (Cole, 2008: 33 ve 144).

aktörler olduğunu nadiren kabul ederler ve daha çok insanoğlunu pasif varlıklara indirgerler. Buradaki insan, Sarup'a göre, Dennis Wrong'un (1961) tanımladığı "aşırı sosyalleşmiş" insan modeline uygundur. Bu modelde toplum, insanı ne ise o yapar, insanlar özgür iradede yoksundur. Böyle deterministik bir yaklaşımda, Sarup'a göre, toplumun devrimci dönüşümüne, işçi sınıfının sermayeye karşı mücadelesine yer yoktur (Sarup, 1978: 176-7).

Tüm bu eleştirilere rağmen, Bowles ve Gintis'in analizinin belli tarihsel zaman ve mekan bağlamında, ya da belli koşullar altında geçerli olan yanları vardır. Bir başka deyişle, Bowles ve Gintis'in analizi özellikle durum tespiti bağlamında dikkate değerdir. Bugünle ve bu çalışmayla bağlantısı açısından, örneğin öğrencilerin sınavlara hazırlık sürecinde, kendi emeklerine yabancılaşması; bilgiyi, bir üretim hattında otomatik olarak yapılan iş gibi, düşünmeden, analiz etmeden beyinlerine doldurup sadece çeşitli test ve sınavlar için kullanmaları, bu bilgilerle yaşamları arasında hiçbir ilişki olmaması, kapitalist toplumsal ilişkilerdeki yabancılaşmanın bir örneğidir.

Öte yandan, Bowles ve Gintis'in, özellikle eğitimdeki hiyerarşik düzen ile ilgili analizi, 1980 sonrası eğitim süreçlerinin genel görünümü için yeterli bir çerçeve sunmamaktadır. Bir başka deyişle, bu tür bir yaklaşım, fotoğrafın bütünü açıklamada yetersiz, hatta yersiz kalmaktadır. Neoliberal politikaların güç kazandığı, eğitimin bireysel mesele haline gelip rekabetin öne çıktığı bu süreçte, aslında Bowles ve Gintis'in sözünü ettiği hiyerarşik yapı büyük ölçüde çözülmüş ve oldukça karmaşık bir hal almıştır. Özel öğretim ve gölge eğitim bağlamında ele alındığında, artık farklı hiyerarşik düzenlerin varlığından söz etmek mümkün görünmektedir. Özel okul ve dersane sahip ve yöneticilerinin öğretmenler üzerinde bir hiyerarşik gücü olduğu açıktır, ancak benzer bir gücün öğretmenler için öğrenciler üzerinde var olduğu aynı kesinlikle söylenemez. Aksine, öğrencilerin yöneticiler ve ebeveynler yoluyla ve hatta zaman zaman doğrudan doğruya, öğretmenler üzerinde bir çeşit baskı gücünden bahsedilebilir. Özel okul bağlamında, okul sahipleri, ya da sermayedardan, yönetici ve öğretmenlere doğru akseden bir hiyerarşik yapının varlığından söz etmek mümkündür. Eğitimin giderek özelleşmesi, kişiselleşmesi, özellikle eğitimin para ile satın alındığı bağlamlarda, öğrenci ve ebeveynlerin öne çıktığı bir hiyerarşik düzen yaratırken, aslında tüm bu ilişkilerin arkasındaki asıl ilişki piyasanın kendisidir; memnun

edilmesi gereken, pazara çıkarılan (özel/gölge) eğitim ürününü satın alması istenen müşteriler, yani öğrenci ve ebeveynlerdir.

Bowles ve Gintis'in analizinin determinist olarak değerlendirilmesine yol açan en temel nedenlerden biri, eleştirdikleri kapitalist eğitim sisteminin insanlara itaati öğretmesi, ve direnişe yer bırakmamasıdır. Cole, bu eleştirilerin en önemlilerinden biri olarak Paul Willis'in *Learning to Labour* (1977) kitabının olduğunu ileri sürer. Cole'a göre Willis karşılık ilkesini tepetaklak etmiştir (Cole, 2008: 33).

2.3.5. Eğitimde Kapitalizmin “Başarısızlığı”

Willis de, Bowles ve Gintis gibi, kapitalist toplumdaki eğitim sisteminin, kapitalizmin gerekleri doğrultusunda işgücünü nasıl hazırladığına bakar. Ancak Willis'in 1972 ile 1975 yılları arasında, bir İngiliz kasabasında gerçekleştirdiği, ana grup olarak oniki, karşılaştırma grubu olarak ise üç lise öğrencisinin yer aldığı etnografik çalışmasının bulguları, Bowles ve Gintis'in analizinden oldukça farklıdır. Willis, Bowles ve Gintis ve bu konuda yazan başka birtakım sosyologların aksine, kapitalist toplumda eğitim sisteminin, tümüyle kapitalizmin yararına olmayan, beklenmedik sonuçları olabileceğini göstermiştir. Willis, kitabının sunuşuna şu şekilde başlamaktadır:

Orta sınıf çocuklarının nasıl orta sınıf işler edindiğini açıklamadaki zorluk, neden diğerlerinin buna izin verdiğidir. İşçi sınıfı çocuklarının nasıl işçi sınıfına tabi işler edindiğini açıklamadaki zorluk, neden kendilerinin buna izin verdiğidir... Seçme şanslarının olmadığını söylemek fazla kolaycılıktır... (Willis, 1977: 1).

Bugün hala, hem eğitim ve etnografi, hem de Marksist analiz bağlamlarında önemli bir yer tutan bu çalışmayla Willis, lise öğrencisi işçi sınıfı çocuklarının pasif özneler değil, aksine kendilerinin ve toplumsal gerçekliğin farkında ve aktif özneler olarak, kendi geleceklerini, işçi sınıfı dahilinde nasıl kurduklarını gösterir. Liseli işçi sınıfı çocukları kapitalizmin onlara sunduğu eğitim yoluyla orta sınıfa geçme “imkanı” na karşı koyarken, bir yandan bir direniş sergilemekte, öte yandan ise kendilerini, geleceklerini, işçi sınıfı içinde yeniden üretmektedirler. Nitekim Willis, 2000'de yayınlanan ve bu çalışmasına çokça gönderme yaptığı *Ethnographic Imagination* kitabında, bu gençlere ilişkin şu saptamayı

yapar: “Kendi kültürleri, şaşırtacak bir biçimde, diğer herhangi bir ideolojik mekanizmadan daha etkili yollarla toplumsal yeniden üretim süreçlerinde rol almıştır” (Willis, 2000: xx). Burada Willis, zaman zaman gençlerin, eğitimleri kapsamında, sistemin ideolojik mekanizmalarına karşı gelebildiğini ve bu bağlamda kapitalizmin başarısız olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır. Willis’in çalışması, işçi sınıfı çocuklarının nasıl işçi sınıfı işlerle yetinmek zorunda bırakıldıklarına dair, çeşitli determinist varsayımlara dayanan ve büyük ölçüde genel kabul görmüş Marksist analizi zorlarken bir yandan da devrimci Marksist analize önemli bir katkı olarak kabul edilmektedir (McLaren, 2005: 115).

Willis’in ortaya koyduğuna benzer bir mekanizmanın, bu çalışmanın konusu itibariyle, 1980 sonrası dönemde, hem dünyanın farklı bölgelerinde ve hem de Türkiye’de nasıl işlediğini görebilmek anlamlı olacaktır. Görünen haliyle, Türkiye’de liseli gençler, geldikleri sınıf ne olursa olsun bir şekilde üniversiteye gitme çabası içindedirler. Ancak bu, Willis’in ortaya çıkardığına benzer direnişlerin olmadığı anlamına gelmeyebilir. Nitekim üniversite sınavına girenlerin büyük çoğunluğu sınavı kazanamamakta ve hayatlarını bir şekilde devam ettirmektedir. Bu durumda değinilen gençlerin kendi hayatlarını, “başarısızlıklarını” meşrulaştırma mekanizmalarının ne kadarı kapitalizme karşı koyma ya da işçi sınıfı kültürünün ve sınıfın yeniden üretilmesi ile açıklanabilir?

Yaşamlarının her aşamasında sınav bariyerleri ile karşılaşan, üstelik son yıllarda ortaya çıkan ve sınavların eşitlik bağlamında güvenilirliğini zedeleyen olaylardan sonra, öğrenciler arasında sınav sistemine yönelik şüphe ve eleştirilerin arttığı gözlenmektedir. Öğrencilerin sistemli bir biçimde ve çeşitli yasal düzenleme ve uygulamalarla siyasetten uzak tutulduğu Türkiye örneğinde, sınavlarla ilgili yaşanan problemlerin liseli gençleri protesto eylemleri için sokaklara çıkartması, gençlerdeki karşı koyma potansiyelinin ortaya çıkması şeklinde adımlar olarak görülebilir.

Bunun yanında, Willis’in öğrenciler bazında görünür kıldığı direniş dinamiklerinin, farklı biçimlerde, Türkiye’de öğretmenler arasında ortaya çıkmaya başladığı söylenebilir. Devlet okullarında sözleşmeli ve ücretli çalışma koşullarında dışlanmışlık yaşayan, dersanelerde öğretmen kimliklerine yabancılaşan, öğretmen olarak üniversiteden mezun olduğu halde atanmadığı için başarısızlıkla yaftalanan ve işsizlikle yüzleşen öğretmenlerin görünür hale gelmeye başlayan mücadelelerinin direnç noktaları geliştirmeye başladığı

söylenbilir. Bu direnç noktaları, değiştirici, yeniden inşa edici dinamiklere dönüştürülebilirse gelecekte belirleyici olabilecek ve eğitimci emeği, dersliğin dışında önemli bir rol oynamaya başlayacaktır. Bu bağlamda, genel olarak eğitime dair tüm olumsuzlukları yanında, gölge eğitim sisteminin bir olanak da sunduğunu söylemek mümkündür.

2.3.6. Eleştirel Pedagoji ve Eğitimde “Banka Modeli”

Willis’in etnografik çalışmasıyla ortaya koyduğu gibi, eğitim, toplumsal bir kurum olarak, karşı duruş potansiyelini de barındırmaktadır. Eğitimin barındırdığı bu özelliğin önemli bir teorik ifadesi eleştirel pedagojide yer bulmuştur. Eğitimin, öğretmenden öğrenciye tek yönlü anlatı şeklinde gerçekleşmesini kırk yıl önce “banka modeli” olarak adlandıran Freire’ye göre bu tür eğitim, onaylanmış bilginin öğrencilerin kafalarına depo edilmesinden başka birşey değildir. Bu eğitim sisteminde, sorgulama ya da uygulama bir yana, insanın tam olarak insan olması mümkün değildir. Freire’ye göre bu “banka modeli”nde öğrencilerin, okulda ya da yetişkin eğitiminde, gerçeqliği eleştirel olarak değerlendirmelerine asla yer yoktur. Oysa Freire’ye göre, “[b]ilgi, sadece keşfetme ve yeniden keşfetme ile, insanoğlunun dünyada, dünya ile ve birbiriyle, hiç durmadan, istekli, sürekli ve umutlu bir biçimde sorgulamasından doğar “ (Freire, 1987 [1970]: 58).

Temelleri Frankfurt Okulu’nun eleştirel teorisine dayanan ve büyük ölçüde Brezilyalı eğitimci Freire’nin *Ezilenlerin Pedagojisi* (1970) kitabında dile getirdiği fikirler ile özdeşleştirilen eleştirel pedagojiye göre eğitim, toplumun eşitlikçi, adil ve demokratik bir dönüşüm için insanları gerekli araçlarla donatır. Ancak bu durum, insanın içinde bulunduğu toplumsal gerçeqliği, sosyoekonomik koşulları, eleştirel bir bilinçle algılayıp değerlendirerek, bunların değişiminde ve daha iyi koşulları yaratmada aktif olarak yer alması, bir başka deyişle, gerçeqliği, gerçeqliğe ait bilgiyi yeniden inşa etmesi ile mümkündür.

Özellikle son birkaç on yılın gerçeqliği bağlamında eleştirel pedagoji daha fazla önem kazanmıştır. Freire’nin düşüncelerini bugüne taşıyan eleştirel pedagoglardan biri olan J. L. Kincheloe, demokratik bir müfredatın temel amacının, bilginin nereden geldiğini, üretim kurallarını ve onun üretim kalitesine ve amaçlarına ulaşmanın yollarını keşfetmeyi içermesi fikrinin, bugün standart testler ve öğrenci/okul sıralamaları çağında yaşayan kişilerde çoğunlukla bir anlam ifade etmediğini belirtir:

Batıda ve artan bir biçimde uluslararası toplumda, kelimenin tam anlamıyla, bilgiye dair çarpık politikaların zararından muaf tek bir alan kalmamıştır. Bu mesele, bilincimizin en ön saflarında, her türlü müfredatın merkezinde ve politik süreçler içinde ele alınan ve tartışılan bir konu olmalıdır. Buna rağmen, bu meseleleri dile getirmek pek çok kişiye tuhaf gelmektedir, sanki eğitilmiş olmak, zihinsel dosya dolaplarımızı bilgiyle doldurmaktan ibaretmiş gibi (Kincheloe, 2008: 3).

Yukarıdaki satırlar, bir yandan eğitimin bugünkü anlamı ve işlevine dair durum tesbiti yaparken, bir yandan da eleştirel pedagojinin tarifini yapmaktadır. Eleştirel pedagojiye göre, bilginin nereden geldiği, kim tarafından, kimin için ve nasıl üretildiği sorularına verilen yanıtlar eğitimin gizli müfredatlarını⁹ açığa çıkarıp daha iyi müfredatlarla değiştirmeyi sağlayacaktır. Bugün, özellikle gölge eğitim sistemi içinde, dershanede ve çeşitli kurslarda öğretmenden öğrenciye aktarılan “bilgi” büyük ölçüde gizli müfredatın bilgisidir. Burada öğrenmenin yerini olabildiğince çok şeyi ezberleme ve ezberdekini sınava kadar akılda tutup sonra ebediyen unutma almıştır. Bu tür bir eğitim sisteminde, aktarılan bilgi, ya da eğitim pratikleri sadece gizli müfredatın, yani şu ya da bu sınavı kazanmanın, gereklerine göre sorgulanmaktadır. Öğretmenin öğrenciye, aslında yaşamla, insani gelişimle bağlantılı olmayan, bir takım ansiklopedik bilgiyi ve problem çözme yöntemlerini en kısa zamanda ve en pratik yollarla nasıl öğrenip sınava kadar nasıl akılda tutacağını öğretmesi esastır. Bir başka deyişle, öğrencilerin beyni depodur ya da Freire’nin tabiriyle bankadır, öğretmen de bilgiyi oraya doldurur ya da banka diliyle “yatırır”.

2.4. EĞİTİM, GÖLGE EĞİTİM VE YENİDEN ÜRETİM

2.4.1. Eğitimde Rekabet ve Ebeveynlerin Öne Çıkması

Son birkaç on yılın pratikleri itibariyle, eğitimde öne çıkan olgulardan biri olarak rekabet, sürecin belirleyicilerinden biri haline gelmiştir. Eğitim sistem(ler)i içine adım atan herkes bir şekilde rekabetle tanışmaktadır. Başta öğrenciler için, çeşitli sınavlar yoluyla rekabet en görünür bir biçimde gündemlerini doldurmaktadır. Öğretmenler ise, ister öğretmenlik yapsınlar isterse işsiz olsunlar çeşitli şekillerde rekabet etmek zorundadırlar.

⁹ Eleştirel pedagojinin *hidden curriculum*’u, okul müfredatında açık olarak yazmayan, ama hakim kültürün, baskın görüşün bilgisini standart kabul edip aktaran, dolayısıyla bu bilgiye sahip olmanın önemli ve faydalı olduğu durum için eleştirel bir ifade olarak kullanılmaktadır (Wink, 2000: 54). Ancak burada, gizli müfredat kavramlaştırması gölge eğitime uyarlanmıştır.

Atanamayan öğretmenler tekrar tekrar girdikleri atanma sınavları dolayısıyla kendileri gibi yüzbinlercesiyle yarışa tabi olurlar. Dershane öğretmenleri, sayıları sürekli artan işsiz öğretmenlerin yarattığı ucuz emek koşullarında rekabetle karşı karşıyadırlar. Ancak tüm bu yarışların geri planında ve farklı bir boyutta rekabet eden bir grup daha vardır. Çocukları ile birlikte, hem onlar için hem de kendi aralarında yarışan ebeveynler. Daha çok anneleri içine alan bu rekabet havası, onların çocukları üzerinden kendilerine, birbirlerine, sisteme ve topluma karşı girdikleri bir yarışır adeta. Bu durum, eğitim yazınında *parentocracy* denilen “dalga”nın bir başka boyutu olarak açıklanabilir.

“Üçüncü Dalga: Eğitim ve *Parentocracy* İdeolojisi” makalesinde P. Brown, başta İngiltere olmak üzere, ABD, Avusturalya ve Yeni Zelanda’yı da kapsayacak şekilde, eğitimin sosyal, tarihsel gelişiminde üç farklı dalgadan bahseder. Birinci dalga emekçi sınıfların kitlesel biçimde eğitime dahil edildiği 19. yüzyılın sonlarına denk düşer. İkinci dalga bireysel meziyetlere ve muvaffakiyete dayanan ve *meritocracy* adı verilen dönemdir. Brown, üçüncü dalga olarak çocuğun alacağı eğitimin kendi yetenek ve çabalarına değil ebeveynlerin zenginlik ve arzularına dayandığı bir eğitim ideolojisini ileri sürer ve bunu *parentocracy* olarak tanımlar. Brown’a göre bu dalga, “ebeveynlerin tercihi”, “eğitim standartları” ve “serbest piyasa” gibi sloganlar altında eğitimin özelleştirilmesi programına dayanır (Brown, 1990: 65-67).

Brown’ın parentokrasi terimi ile adlandırdığı, çocukların eğitiminde ebeveynlerin öne çıktığı koşulları, Türkiye’de gittikçe daha fazla önem kazanır bir biçimde gözlemlemek mümkündür. Ancak Brown’ın analizine ek olarak, ebeveynler, özellikle de anneler arasındaki bir çeşit yarış, bu dönemin önemli bir özelliği olarak öne çıkmaktadır. Artık, özellikle orta sınıftan annelerin bir kısmı çocukları ile birlikte yarışa dahil olmuşlardır. Bu durum, ailedeki yeniden üretim mekanizmaları ve dolayısıyla toplumsal yeniden üretim ile ilgili çarpıcı bir örnek oluşturmaktadır. Kadınların, çocuklarının başarısı üzerinden eşlerine, daha geniş aileye ve topluma karşı kazanmaya çalıştıkları bir çeşit yarışır bu aynı zamanda, ve bu bağlamda annelik de bir çeşit rekabete sokulmuştur. Anne, çoğu durumda ev dışında çalışıyor olmasından bağımsız olarak, ailedeki yeniden üretimin gelecekle, yani çocukların eğitimi ve başarısı ile ilgili kısmının baş sorumlusudur. Bununla birlikte bu durumun, profesyonel olarak

çalışmayan, ama bir şekilde eğitilmiş ve orta sınıf kadınlar için özellikle geçerli olduğu söylenebilir.

Eğitimdeki özelleşme ve bireyselleşme gibi değişimlerin ve bunların yarattığı rekabetin toplumdaki diğer ilişkileri, en özel anne-baba- çocuk ilişkisine kadar etkilediği görülmektedir. Rekabet, bir yandan eğitim sisteminin içine gittikçe daha fazla yerleşip meşru hale gelirken öte yandan diğer toplumsal ilişkileri de içine çekmeye başlamıştır. Bundan yirmi-otuz yıl önce ilköğretim ya da lise sıralarında, öğrenciler arasında yarış ancak sınıfın en çalışkan ya da en hırslı iki kişisi arasında olan ve diğerlerini pek de ilgilendirmeyen bir durumken, bugün sadece o sıralarda oturan öğrenciler değil, anne-babalar, öğretmenler, okullar, dershaneler gibi kişi ve kurumlar dahil olmak üzere herkes bir yarışın içindedir.

Orta sınıf anne-babaların, özellikle kadınların, çocukları ile birlikte, çocuklarının eğitimi üzerinden girdikleri yarış, sınıfın yeniden üretim imkanlarının tehlikeye girmesi ile de açıklamak mümkün görünmektedir. Yüksek öğretimin daha erişilebilir ve sonrasındaki iş bulma imkanlarının daha geniş olduğu önceki orta sınıf kuşaklara göre, bugünkü orta sınıf anne-babalar, çocuklarının eğitimi için ek bir çaba göstermezlerse, onların kendileriyle aynı sınıfta kalma imkanlarının kalmayacağı kaygısını taşımaktadırlar. Orta sınıfın yeniden üretimi, önceki kuşaklarda büyük ölçüde üniversite eğitimi ve sonrasında doğal olarak gelen iyi bir iş ve pozisyona bağlı iken, bugün hem üniversite eğitimine ulaşmak zor olmuş hem de üniversiteden sonra iyi bir iş ve rahat bir yaşam olanakları büyük ölçüde riske girmiştir. Bir başka söyleyişle, bu anne-baba kuşağı, büyük oranda devlet okullarında okuyarak, rekabetle karşılaşmadan ve tek bir diploma ile profesyonel pozisyonlarını kazanıp ekonomik refahlarını sağladıkları halde, çocukları için bunlara ulaşmak çok daha fazlasını gerektirmektedir.

2.4.2. Diploma Enflasyonu

Sadece üniversiteyi bitirmenin artık tek başına iyi bir iş, pozisyon ve rahat bir yaşamı garantilemediği koşullarda, aileler de çocuklarına sürekli daha fazlasını verme zorunluluğunu hissetmekte, böylece bu ihtiyaçlara uygun yeni ürünler de piyasada yer bulmaya başlamaktadır. Artık özel okul, özel ders, dershane, üniversiteye devam ederken ve bitirdikten sonra çeşitli kurslara katılım ve yabancı dil bilgisi gibi extra yetkinlik ve belgelerle donanmak gerekliliği normal hale gelmiştir. Böylece yaşanan *diploma enflasyonuna* paralel olarak

diplomalı işsizlerin artması, iş arayanların iş bulma şansını her geçen gün azaltırken, işverenlerin seçme şanslarını sürekli arttırmaktadır.

Weber geleneğini takip eden çatışma kuramcılarında Randal Collins *The Credential Society* (Diploma Toplumu) kitabında eğitim sisteminin diplomaya dayanan yapısını eleştirir. 1960 ve 1970’lerde, diploma toplumu haline geldiğini ileri sürdüğü ABD’de diploma ve istihdam arasındaki ilişkinin yanlışlığına dikkat çeken Collins diploma enflasyonu kavramını ortaya atar. Bir lise ya da üniversite diplomasının iyi bir iş ve pozisyon sahibi olmak için tek başına yeterli olmadığı Türkiye’de bu durumun farklı biçimlerde de olsa yaşandığı söylenebilir. Collins diplomaya verilen önemi eleştirdiği analizinde, gittikçe artan yeterlilik şartlarının, öğrencilerin okuldaki entelektüel kültürü, gerekli yeterlilik belgelerini kazanmak yolunda geçmek zorunda oldukları kısa dönemli bir engel olarak algılamalarına ve okulun da bir diploma üretim sistemine dönüşmesine yol açtığını ileri sürer (Collins, 1979: 198).¹⁰ Türkiye’de de büyük ölçüde okula eğitim için değil, diploma almak için devam edilmekte, sınavlara hazırlık için gidilen dersane ve kurslar ise öncelik kazanmaktadır.

Türkiye’de, genel anlamda üniversite mezunu oranı hala görece düşük olsa da, mezun olanları değerlendirecek koşullar yaratılmamış olduğundan, varolan sınırlı iş ve pozisyonlara başvuranların sayısı her geçen yıl daha da artmaktadır. Son yıllarda ardı ardına yaşanan krizler ve işgücü aleyhine sonuçlar üreten kriz yönetim politikaları ve uygulamaları üniversite mezunu işsizlerin sayısında artışlara yol açan faktörlerden biri olmuştur. Artık üniversiteye gitmek zor olsa da yeterli olmayıp, iyi bir üniversiteden ve piyasada değeri olan bir bölümden mezun olmak ve bunun yanında iş edinme şansını artıracak çeşitli belge ve ehliyetlere sahip olmak zorunlu hale gelmiştir. Bu bağlamda, zaten bir şekilde eğitim ve iş olanaklarına kavuşan burjuva sınıftan farklı olarak, alt sınıflar için eğitim yaşamsal bir öneme sahiptir. Bunun için de aileler, çoğu zaman sınırlı imkanlarını zorlayarak, çeşitli kurs vb. ilave “eğitim”lerle çocuklarının bu yarışta öne geçmesi için her türlü ehliyet ve belgelere sahip olmalarını sağlamaya çalışmaktadırlar.

¹⁰ Collins’in alternatif önerisi ise *credential* sistemini tümüyle kaldırıp, istihdam için resmi *credential* zorunluluğunu illegal hale getirmektir. Collins’e göre bunun iki temel avantajı olacaktır: Birincisi, okullardaki kültür düzeyinin yükselmesi; çünkü bu durumda okullar, verdikleri derecelerin dolaşımdaki değeri yerine, kendi özlerini oluşturan ürünleri ile kendilerini destekleyeceklerdir. Ayrıca, *decredentializing*, ekonomik eşitsizliği ortadan kaldırmak için gerekli ortamı sağlayacaktır (a.g.e., 198-199).

Ancak son tahlilde, her türlü ek eğitim faaliyetine erişim ve erişilen bu eğitimlerin kalitesi, ailelerin ekonomik olanaklarıyla sınırlı olacağından, yukarıda ifade edildiği gibi, (gölge) eğitim üzerinden sınıf ayrımının belirginleşmesi, aşağıdan yukarıya sınıf hareketinin zorlaşması gibi sonuçlar kaçınılmaz olmaktadır. Üst orta sınıf ve orta sınıf ailelerin bir kısmı çocuklarını çeşitli kurslar, yabancı dil, yurtdışı eğitimi gibi çok sayıda özel ve gölge eğitim olanakları ile desteklerken, bunları karşılayacak imkanlara sahip olmayan ailelerin çocukları sürekli biriken dezavantajlarıyla, hem gidilecek okul bağlamında hem de sonrasındaki iş ve pozisyonlar açısından alt sınıfsal pozisyonlara doğru itilmektedirler. Ancak bu durum, sınavların eşit olduğu ve herkese aynı sınavın uygulandığı söylemi arkasında gizlenmektedir.

Orta sınıf sayılan kesimlerin sınıfın yeniden üretimi için verdiği mücadele, işçi sınıfı ailelerde, bu defa çocukları için daha iyi bir hayat mücadelesi şeklinde kendini göstermektedir. Toplumun tüm kesimlerini içine alan dersane gerçekliği, imkanları çok daha kısıtlı olan bu ailelerin de, kimi zaman yoktan var ederek kaynak aktardıkları bir sektör olmuştur. Kendi sahip olmadıkları eğitim, toplumsal pozisyon, rahat yaşam koşullarına çocuklarının sahip olmasını isteyen bu kesim için koşulların her anlamda daha zor olacağı açıktır. Ancak, gölge eğitim sektörünün kendi içinde yarattığı tabakalaşma ve hiyerarşi tüm sınıfları sisteme dahil edip, her gelir grubundan kaynak aktarmak şeklinde zaman içinde yeniden organize olmuştur.

Birbirinden bu şekillerde farklılaşmış dersanelerin ve gölge eğitim koşullarının sunacağı “eğitim”in de farklı olacağı açıktır. Ayrıca, örneğin, birinci kategorideki, üst gelir grubundan öğrencilerin önemli bir kısmı bu özel dersane imkanlarıyla da yetinmeyip, özel ders takviyesi de almaktadırlar. Dolayısıyla, toplumdaki tabakalaşma ve sınıf ayrımı gölge eğitim koşullarında daha etkili bir biçimde devam etme olanağı bulmaktadır. Bunun en önemli yansımasının sınavla öğrenci alan liselere ve üniversitelere girebilen çoğu öğrencinin geldikleri sınıf bağlamında olacağı açıktır. Sonuçta, birinci kategorideki vasat bir öğrenci, ikinci kategorideki iyi bir öğrencinin önüne geçip, çeşitli özel liselerde ve üniversitelerde kendisine daha rahat yer bulabilme şansına sahip olabilmektedir. Dolayısıyla sınıflar arasında aşağıdan yukarıya hareket olanağının gittikçe zor hale gelmesi, gölge eğitim sistemiyle desteklenmektedir. Bu durum, gölge eğitim sisteminin, eğitimi giderek işçi sınıfından uzaklaştırıp elitleştirilecek bir araç işlevini üstlenmesi anlamına da gelmektedir.

Bu şekilde gittikçe yaygınlaşan gölge eğitim sistemi toplumda yeni bir dışlama mekanizması yaratmış olmaktadır. Daha fazla ekonomik sermayeye sahip aileler çocuklarını hem özel okul, hem daha “etkili”dershane, hem de özel ders ile her şekilde destekleyip “sınav bilge”si yaparak geleceklerindeki iş, pozisyon ve en azından bir düzeyde orta sınıf yaşam koşullarını garantilemektedirler. Dolayısıyla bu süreçte en önemli görünen girdi ailenin sahip olduğu ekonomik sermayedir. Böylece, gölge eğitim sistemi, gittikçe artan bir biçimde, sınıfın yeniden üretimini destekleyen bir mekanizma haline gelmektedir. Bir yanı sıra tüm sınıfları bir şekilde sürece katıp onlardan kaynak aktarmayı başaran bu sistem, son tahlilde üst sınıflara hizmet etmekte, kalan çoğunluk için eğitimsizlik, işsizlik, geleceksizlik gibi yaşamsal sorunların bir süre beklemeye alındığı bir mekanizma olmaktadır.

2.4.3. Toplumsal Hiyerarşinin Yeniden Üretimi

Yukarıda ifade edilen, farklı sınıfların gölge eğitime katılımı ve ondan faydalanma koşulları, Türkiye’de resmi eğitim sistemi içinde özellikle ilköğretimden sonra belirginleşen hiyerarşinin gölge eğitim sistemi içindeki yansımaları göstermektedir. 1980 öncesi orta ve üst orta sınıf ailelerin birtakım benzer özellikler taşıdıklarına dikkat çeken Rutz ve Balkan, bu ailelerin çocuklarının eğitimine ilişkin de benzer duygulara sahip olduklarını belirtirler. Onların kendilerinden daha iyi bir yaşamları olması için eğitimi araç olarak görmeleri ortak düşüncedir (Rutz ve Balkan, 2009: 17). Neoliberal politikaların uygulanmaya konduğu 1983 sonrası Türkiyesinde ise, özelleştirme uygulamaları, bir yandan kamusal hizmetlerin metalaşmasına yol açarken öte yandan geleneksel orta sınıf ailelerin koşullarında gerilemelere neden olmuştur. Rutz ve Balkan’ın dikkat çektiği üzere, kamu şirketlerinde çalışan çok sayıda orta sınıf mensubu işini kaybetmiş, işsizliğin yüksek olduğu koşullarda aynı ücret ve haklarla iş bulmaları zorlaşmıştır. Özelleştirmelerin bir sonucu da daha önce kamu sektörü tarafından sübvansede edilen ürün ve hizmetlerin bu aileler için artık erişilemez hale gelmesidir. Bütün bunlar orta sınıfın satınalma gücünü geriletmiştir (Rutz ve Balkan, 2009: 23).

Bunun yanında Rutz ve Balkan, bu dönemde ortaya çıkan ve bir şekilde üst orta sınıfa katılan “yeni orta sınıf” kategorisini ileri sürerler. Yazarlara göre, bu yeni orta sınıf çocuklarını büyük ölçüde bu dönemde ortaya çıkan yeni özel okullara gönderirken, öte yandan, geleneksel olarak Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren özellikle üst orta sınıfın ihtiyaçlarını karşılayan elit özel yabancı okullar için de onları hazırlamaktadırlar. Rutz ve

Balkan'ın temel orta sınıf olarak tanımladığı kategori ise, daha önce bu bölümde, yeniden üretiminin tehlikeye girdiği ileri sürülen orta sınıfla örtüşmektedir. Yazarlar, 1980'lerden itibaren bir yandan toplumdaki ekonomik pozisyonları gerilerken, öte yandan eğitim maliyetinin enflasyonun üzerinde artmasıyla, bu orta sınıfın, çocuklarının geleceği için daha fazla endişe duyduğunu ileri sürerler.

Öte yandan, neoliberal piyasa ekonomisinin yükselişine paralel olarak ortaya çıkan kentli yeni orta sınıf, elit üst orta sınıfla birlikte her türlü eğitim olanaklarına ve bunların sağlayabileceği iş, pozisyon ve rahat yaşam koşullarına sahip olma avantajlarını korumaktadırlar. Bu kesimler, ilköğretimden itibaren özel okulları, butik dershaneleri ve özel dersleri karşılayabilecek ekonomik sermayeye sahip olarak çocuklarını en iyi durumda elit devlet üniversitelerine, en kötü durumda ise özel üniversitelere gönderebilmektedirler.

Eğitim sisteminde geçen birkaç on yılda yaşanan değişimlere bakıldığında, bir yandan birtakım seçme sınavlarının ilköğretime kadar yayılması, öte yandan özel okulların okul öncesi düzeyine kadar yaygınlaşması, üst sınıflar için eğitimin kümülatif avantajlarını arttırmıştır.¹¹ Bunun karşılığında, alt gelir grupları için de dezavantajların kümülatif etkisinin arttığı açıktır.

Kümülatif avantajları artan belli kesimler dışında kalan çoğunluğun, imkanları çok daha kısıtlı devlet okullarına, bir şekilde karşılama şansını bulurlarsa en ucuz dershaneye gönderebildikleri çocuklarının sınavlarda, önceki kategorideki çocuklarla yarışıp iyi okullara ya da üniversitelere gitmesi giderek daha zorlaşmaktadır. Üniversite sınavlarına girenlerin düşük bir oranının üniversiteye girme şansı olduğu gözönüne alındığında bu durum daha açık olarak görülmektedir. Tüm bunlar, çok uzak olmayan bir gelecekte, eğitimin tümüyle üst sınıflara terkedileceği kaygısına yol açmaktadır. Başka bir ifadeyle, son birkaç on yılın politika ve uygulamaları eğitim alanında önemli dönüşümlere yol açarak, toplumsal sınıfların kuşaklar arası hareket dinamiklerini alt sınıflar aleyhine değiştirmektedir.

¹¹ Bourdieu "The School as a Conservative Force" başlıklı makalesinde kullandığı bu kavramla, üst sınıftan gelen çocukların avantajlarının, alt sınıflardan gelen çocukların ise dezavantajlarının okul hayatları boyunca, örneğin başlangıçta yapılan okul ve bölüm seçimleriyle, birikerek en üst düzeyde alacakları eğitimlerini ve geleceklerini belirlediğini ileri sürer (Bourdieu, 1974: 35-36).

2.4.4. Eşitlik Söyleminin İşlevselliği

Gölge eğitim sistemi, herkese eşit ve evrensel devlet eğitimi iddiasının birçok düzeyde geçerliliğini yitirmesine katkıda bulunmaktadır. Bir yandan, söylem düzeyinde bu iddialar devam ederken, öte yandan pratik yaşam bundan çok farklı dinamikler üretmektedir. Bununla birlikte, resmi düzeydeki bu söylem önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu eşitlik söylemiyle sürekli arttırılan sınavlarla, hem resmi eğitim sisteminin, hem de onun gölgesi olan sistemin yarattığı eşitsizlikler meşrulaştırılmış olmaktadır. Bir başka deyişle, görünüşte adil olan seçme sistemi yoluyla aslında eşitsizlikler sürekli kılınmakta ve meşrulaştırılmaktadır (Bourdieu, 1974: 42). Hernekadar Bourdieu eşitsizliklerin sürdüğü ve meşrulaştığı yer olarak okuldan söz etse de, değişen koşullar itibariyle, okullarla birlikte ve ondan daha etkili bir biçimde gölge eğitim sisteminin kurumları bu eşitsizliklere önemli katkılar sunmaktadır. Bir başka söyleyişle, Bourdieu'nun okula atfettiği seçme, dışlama fonksiyonu, okul bağlamında geçerliliğini hala korusa da, buna ek olarak gölge eğitimin de bu süreçte önemli bir yer edindiği söylenebilir.

2.4.5. Kültürel Sermaye-Ekonomik Sermaye

Bir yandan örgün eğitim sistemi içindeki devlet okulu-özel okul ayrımı, ve buna ek olarak devlet okulları içinde, özellikle büyük şehirler bağlamında, zengin semt yoksul semt okulu farkı her geçen gün daha fazla önem kazanırken, gölge eğitimin çeşitli şekillerde yarattığı tabakalaşma da bu dışlama mekanizmasına destek olmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak, Bourdieu'nun eğitim sistemi içindeki eleme/seçme işlevi bağlamında, kavramlaştırdığı kültürel sermaye¹² ve kültürel eşitsizlikler halen önemini korusa da, ona paralel olarak ve ondan daha belirleyici olan ekonomik sermayenin öne çıktığı gözlenmektedir.

Burada kültürel sermaye olarak sözü edilen kavram, ilk olarak Bourdieu'nun ortaya attığı ve üç grupta incelediği kültürel sermayedir. Bu üç grup, zihnin ve bedenin uzun zaman zarfında edindiği ve içselleştirdiği özellikler ve eğilimler olarak *içerilmiş biçim*; kitaplar, resimler ve araçlar gibi çeşitli kültürel ürünler şeklinde sahip olunan *somut biçim*; ve

¹² Kendi başına geniş bir literatürü olan kültürel sermaye kavramını ilk ortaya atan Bourdieu'dan sonra kavram farklı şekillerde, örneğin kimi çalışmalarda toplumsal sermaye yerine kullanılmıştır (Kadel, 1999: 7).

akademik nitelikler, eğitimle kazanılan vasıflar şeklindeki *kurumlaşmış biçimdir*. (Bourdieu, 1986: 243-4).

Aslında Bourdieu, son tahlilde, tüm sermayelerin kökeninde ekonomik sermaye olduğunu vurgulayarak ekonomik sermayenin birincil önemini ifade etmiştir. Bourdieu'nun farklı sermaye türlerini ayrı ayrı ele almasının temelinde ekonomizm kaygısı olduğu söylenebilir.¹³ Kökenlerinde ekonomik sermaye olduğunu belirttiği farklı sermaye biçimlerini ayrı olarak ele alması, bunların spesifik etkilerini gösterme ihtiyacından doğmaktadır (Bourdieu, 1986: 256).

Türkiye'de, neoliberalizmin yükselişi ile birlikte ekonomik sermaye, sosyal ve kültürel sermayeye (Bourdieu'nun kullandığı anlamda) göre daha belirleyici konuma gelmiş görünmektedir. Bourdieu'nun, özellikle kültürel sermaye bağlamında Fransız toplumuna dair gözlemleri, Türkiye için Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana, vatandaş kimliği ve bilinci oluşturma sürecinde geçerli olabilecek benzerlikler taşımaktadır. Kabaca 1980'e kadar devam ettiği varsayılabilir, özellikle Bourdieu'nun kültürel sermaye olarak adlandırdığı sermaye biçiminin önemli olduğu bu dönemde, eğitimin neredeyse tümüyle devletin kontrolünde ve sorumluluğunda olması, başka bir deyişle büyük ölçüde parasız olması, ekonomik sermayenin daha az belirleyici, ama kültürel sermayenin daha önemli olabileceğini düşündürmektedir. Eğitimin çeşitli şekillerde paralı hale geldiği 1990'larla birlikte, özellikle özel öğretim ve gölge eğitim koşullarında ise ekonomik sermayenin belirleyiciliğinin arttığı ileri sürülebilir.

2.5. BİLGİNİN METALAŞMASI, GÖLGE EĞİTİM VE ÖĞRETMEN EMEĞİ

Marksist eğitimci Madan Sarup'un, *Marxism and Education* kitabında dile getirdiği, meta üretiminin genel mantığının bilgi üretim sürecinde de geçerli olduğu iddiası, geleneksel örgün eğitim sisteminin dışında çeşitli şekillerde varolan gölge eğitim sistemine dair süreçlerde daha görünür hale gelmektedir. "Eğitim, kapitalizmin koşullarında öylesine bir yabancılaşmış ortamda gerçekleşir ki, sonuç olarak bir insanlıktan çıkma/makinalaşma

¹³ Bourdieu'nun farklı sermaye biçimlerini bu şekilde ele alması, Marx'ın altyapı-üst yapı modelinin farklı bir yorumu olarak da düşünülebilir. Morrow ve Torres, sosyal teori ile eğitim ilişkisini araştırdıkları ortak çalışmalarında, Marx'ın bu modelinin, ekonomik determinizmin bir biçimi olan, geleneksel, mekanik, nedensel yorumu dışında ikinci bir yorumundan bahsederler. Sonraki yoruma göre, Marx'ın modeli daha metaforik terimlerle anlaşılır, yani altyapı ile üstyapı arasındaki ilişki, kültürel kurumlara kaydedeğer bir özerklik verilen, iki taraflı bir ilişki olarak görülür (Morrow ve Torres, 1995: 10-11).

mekanizmasına dönüşür.” Marksist bir eğitim analizinden hareketle şöyle devam eder Sarup; “Eğitim, öğrencileri ve öğretmenleri kapsayan bir üretim biçimidir ve bilgi hem özel mülkiyettir, hem de kültürel ‘sermaye’dir. Okullar da fabrikalardır” (Sarup, 1978: 129). Sarup bu satırları yazarken, şimdiki anlamıyla özel ders ya da dersane kavramının aklında olmadığı açıktır. Ancak, yaptığı saptama, bugün, en çok da dersane vb. yerlerdeki çalışma koşullarını açıklayıcı niteliktedir. Buradaki bilgi tamamen meta haline gelmiş bilgidir; tüketici açısından bu bilginin mümkün olduğunca fazlası, (daha fazla test, soru çözme şeklinde), olabildiğince ucuza satın alınıp, (ucuz öğretmen emeği biçiminde) en fazla getiriyi (sınav puanı olarak) sağlaması beklenir. Nasıl tarif edildiğinden bağımsız olarak, eğitimin yerini bir çeşit sınava hazırlık sisteminin aldığı koşullarda, şu ya da bu şekilde tarif edilmiş bilginin varlığından söz etmek mümkün görünmemektedir; onun yerini sınav, test, soru ve puan almıştır ve bunlar “bilgi”nin ölçülebilen çeşitli biçimleri olduğundan, soyut bilgiye göre, meta formuna çok daha uygundurlar.

2.5.1. Öğretmenin “Değeri” ve Proleterleşen Öğretmen Emeği

Burjuvazi, bugüne kadar onurlu sayılan ve saygı duyulan her mesleğin halesini söndürdü. Doktoru, avukatı, papazı, bilim adamını ücretli emekçisine çevirdi (Marx, [1848] 2001, 12).

K. Marx’ın yukarıdaki ifadesinin belirgin bir örneği Türkiye’deki eğitim sisteminde yaşanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin halesinin tümüyle söndürüldüğü gölge eğitim sistemi ise bunu daha görünür kılmaktadır. Eğitimcinin, gerek gölge eğitim sisteminde öğretmen olarak, gerekse atanamayıp başka işlerle uğraştığı, ya da işsiz kaldığı, her durumda gerçek anlamda öğretmenlik yapamadığı koşullar, mesleki yabancılaşmanın yoğun olarak yaşandığı bir zemin sunmaktadır.

Eğitim sistemi içindeki tüm tarafları içine alan özelleşme, piyasalaşma ve rekabet koşulları, öğretmenler üzerinde çok yönlü baskıların oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin değerinin, öğrencilerinin yaptığı doğru soru sayısı ile ölçülmesi oldukça yaygınlaşmış ve normalleşmiştir. İşverenin, yöneticinin, ebeveynlerin ve öğrencilerin gittikçe artan isteklerine karşılık vermeye çalışan dersane öğretmeni, uzun çalışma saatleri boyunca, soru hazırlama, soru çözme, sorulara yanıt verme gibi montaj hattını hatırlatan bir hızla çalışır

hale gelmiştir. Haftanın altı günü, günde on iki saate varan çalışma koşullarına maruz kalan çok sayıda dersane, özel okul ve kurs öğretmeni, yaptığı işe, emeğine ve dolayısıyla kendine yabancılaşmaktadır. Bu haliyle, öğretmen emeğinin *Taylorize* olduğu ileri sürülebilir. Entelektüel emeğin, parçalara ayırma, sıraya dizme ve metalaştırma yoluyla yeniden düzenlenmesinde bir araç olarak işlev gören *Taylorism*¹⁴ (Dominelli ve Hoogvelt, 1996: 78-80), eğitim bağlamında, daha çok yükseköğretimdeki akademik emek için kullanılrsa da, dersane öğretmenleri için daha da geçerli bir kavram olarak görünmektedir. “Entellektüel emeğe özgü, onu ayakkabı ya da mobilya yapan vasıflı emekçi kadar proleterleşmekten koruyan özel birşey olduğuna dair bir faraziye var gibi görünüyor” diyerek entellektüel emeğin proleterleşmesinin mümkün olduğunu ancak bunun hiçbir şekilde akşamdan sabaha gerçekleşen bir şey olmadığını vurgular J. Kramer (Kramer, 2008: 3). Aksine, emeğin metalaşmasının, ekonomik yaşamın yeni alanlarına genişlemeyi sağlayacak yenilikler gerektiren ve devam eden bir süreç olduğunu ileri sürer. Standart testlerin katlanarak arttığı ve akademik yeterlilik süreçlerindeki sürekli aşınmayla birlikte, üniversite derslerinden muafiyet sınavlarında¹⁵ yerine getirdiği işçiliği, akademik emek piyasasının artan ve görece daha önemli hale gelen parçasını temsil etmediğini düşünmek için çok az neden görür Kramer. Bu durum, bir yandan sözkonusu muafiyet sınavlarının değerlendirilmesi sürecinde akademisyenin emeğini taylorize derken, öte yandan hem öğrenci hem akademisyen açısından bilginin metalaşması anlamına gelmektedir.

2.5.2. Eleştirel Bilinç-Sınıf Bilinci ve Öğretmenler

Son birkaç on yılın eğitim politika ve uygulamaları, eğitim ile süreklilik ve değişim arasındaki ilişkinin daha da açığa çıkmasını sağlamaktadır. Eğitim, bir yandan devletin/sermayenin ideolojik araçlarından biri olarak işlev görüp devletin ve veya sermayenin güçlenmesine hizmet ederken, öte yandan, değiştirici, dönüştürücü rolü kabul edildiğinde, her zaman kapitalizmin, ya da genel olarak sistemin, hizmetinde olmadığı

¹⁴ ABD’li endüstri mühendisi Frederick Winslow Taylor’ın, *Bilimsel Yönetimin İlkeleri* kitabında ortaya koyduğu ve işçiden ve makinadan en üst düzeyde yararlanarak verimliliği ve üretimi ençoklaştırmayı amaçlayan bu yöntem, insanı yabancılaştırdığı ve ona üretimin kafasız, duygusuz ve kolayca ikame edilebilir bir faktörü olarak muamele ettiği için eleştirilmiştir (<http://www.businessdictionary.com/definition/Taylorism.html>). Erişim Tarihi: 15.9.2010.

¹⁵ Bu sınav, en basit ifadeyle, üniversitede bir dersi para ile almak yerine o dersten sınava girip geçerek onun için üniversitede para ödemekten kurtulmak anlamına gelmektedir. ABD üniversite eğitim sisteminde genel olarak fiyatlar ders kredisi üzerinden belirlendiği için, bir dersi üniversiteye fiziksel olarak devam ederek para ile almak yerine, sınava girip o dersten muaf olma öğrenciye hem para ve hem de zaman kazandırmaktadır.

anlaşılmaktadır. Aslında, yukarıda bahsi geçen ve Marx'ın ilk enternasyonel'de dile getirdiği eğitim ve toplumsal değişim arasındaki diyalektik ilişki bunu çok önceden ortaya koyarken tarihsel gelişmeler de bunu kanıtlayan veriler sunmaktadır. Türkiye'deki özel öğretim ve gölge eğitim alanlarındaki olgulara bu açıdan bakıldığında, bir yandan bunların kapitalizme hizmet etmek üzere, neoliberal politikaların uygulanma ve meşrulaştırılma mecrası olarak işlevlerini izlerken, öte yandan aynı süreçler içindeki mücadele potansiyellerini de göz önüne almak gereklidir.

Özellikle emek cephesinden bakıldığında, eğitimcilerin/öğretmenlerin Türkiye tarihinin hiçbir döneminde rastlanmayan bir biçimde proleterleştiğini görmek mümkündür. Buna paralel olarak, öğretmenlerin önemli bir kısmı, belki de tarihte ilk defa, kolektif olarak kendilerini “işçi gibi” görmeye başlayıp, örgütlenme girişimlerinde bulunmaktalar. Bu, hem eğitim kurumunun ve faaliyetlerinin tanımlarında gerçekleşen değişimler itibariyle, hem de öğretmen emeğinin geçirdiği evreler ve öğretmenlerin kendi emeklerini anlamlandırma bağlamında son derece önemli görünmektedir. Özellikle dersane ve diğer kurs öğretmenleri arasında böyle bir bilincin ne derece yaygın olduğu bu çalışmanın sorgulamaya çalıştığı konulardan biridir. Son yıllarda, işsiz ya da yarı işsiz¹⁶ öğretmen sayısının artmasının böyle bir bilincin oluşmasında etkili olması beklenir. Nitekim, daha sonraki bölümlerde değinilecek olan bu kesime özgü örgütlenme girişimlerinin bu düşünceye destek olduğu görülecektir.

Yaygınlığı ve ölçeğine ilişkin yeterli bilgi olmasa da, öğretmenler arasında emek mücadelesi bağlamındaki gelişmelerin, Freire'nin tarif ettiği “geçişsiz” ya da “nesnesi olmayan” düşünceden eleştirel geçişli düşünceye doğru bir dönüşümün deneyimleri olduğu ileri sürülebilir. Freire'nin “eleştirel bilinç” olarak kavramlaştırdığı bilinç düzeyine, üç adımlı bir gelişme modeliyle ulaşılır. Kimi zaman örtüşebilen bu üç düzey, geçişli, yarı-geçişli ve eleştirel geçişli düşünceden oluşur. Geçişsiz bilinç, insanların kendi yaşamlarını veya toplumu değiştirme gücünü yok sayar. Buna göre, geçişsiz kişi, toplumda gerçekleşen şeylerin ya ilahi güçler ya güçlü bir elit ya da şans ve kazalar tarafından kontrol edildiğini

¹⁶ Burada kastedilen, dersanelerdeki stajyer öğretmenlerin, çoğunlukla ücretsiz, kimi zaman da sadece yemek ve yol parası karşılığında, nadiren de birkaç yüz TL karşılığında çalışmasıdır. Bunun dayanağı ise, dersanelerin stajyerliği kaldırma yetkisine sahip olmasıdır. Üniversiteden yeni mezun öğretmen adayının öğretmen olarak çalışabilmesi için stajyerliğinin kaldırılması gerekmektedir ve devlet okullarına atanamayan öğretmenler neredeyse karşılıksız ve uzun çalışma saatlerine rağmen dersanelerde çalışarak en azından bu yükten kurtulma yoluna gitmektedirler.

düşünür. Bir sonraki düzeydeki yarı-geçişli bilinç ise, insanda öğrenme ve değiştirmeyi sağlayan etki-tepki gücüne inanır. Ancak yarı-geçişli kişi, kısmi olarak yetkindir, kısa dönemli düşünür, tek boyutludur ve şeyleri tek tek değiştirmeyi düşünür; kökündeki nedenleri ve uzun dönemli çözümleri gözardı eder. Eleştirel bilinç ya da eleştirel geçişlilik ise, insanların, bireysel deneyim ile toplumsal meseleler arasında ya da münferit sorunlarla toplumsal sistem arasında geniş bağlantılar kurmasını sağlar. Eleştirel bilinçli kişiye göre toplum, insanın ürünü olarak bilinebilir ve değiştirilebilir birşeydir (Shor, 1992: 126-128; Friere, 1973). Bir bölümü çeşitli mücadeleler içinde yeralan (gölge) eğitim emekçilerinin bu üç adımlı sürecin hangi aşamasında oldukları, bundan sonraki eylemlilikleri ve kazanımlarını da belirleyecektir. Görünen odur ki, gölge eğitim sisteminde yer alan ve atanamayan öğretmenlerin belli bir kesimi yarı-geçişli düzeyde, bir kısmı ise eleştirel bilince ulaşmış durumdadır. Eleştirel bilince ulaşanların sayısı arttıkça, öğretmenlerin emek mücadelesinin hız kazanacağı öngörülebilir. Bu süreçte bunun kadar önemli olan bir başka şey ise, bu tecrübenin, diğer alanlardaki emek mücadelelerine örnek olma potansiyelidir.

Kapitalizm geliştikçe sınıflar arasındaki farklılıkların azalacağı, eğitilmiş, profesyonel yeni orta sınıfların ortaya çıkacağı iddiası, gelişmiş kapitalist toplumlarda belli ölçüde gerçekleşmiş olsa da, ki kapitalizmin krizi ile oralarda da çözümler olduğu kabul edilmektedir, bunun Türkiye’de, özellikle öğretmenler bağlamında geçerliliğini tamamen yitirdiğini söylemek mümkündür. Her ne kadar daha önce neoliberal piyasa ekonomisinin yükselişine paralel olarak ortaya çıkan bir kentli yeni orta sınıftan bahsedilse de, bunun daha önceki dönemin orta sınıfının (temel orta sınıf) düşüşüne paralel bir gelişme olduğu hatırlanmalıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu, en iyi ihtimalle satınalma gücü düşen bu orta sınıfa dahil edilebilir. Dershanelerde çok düşük ücretlerle, çok zaman güvencesiz çalıştırılan, üniversiteden mezun olup işsiz kalan çok sayıda öğretmen için değil orta sınıf, herhangi bir düzeyde yaşamlarını idame ettirme olanağı bile gittikçe daha uzak hale gelmektedir.

Yukarıda ifade edilen, öğretmenin proleterleşme süreci, öğretmenler özelinde, sınıf bilincinin nesnel varoluşu ile öznel varoluşunun kesiştiği tarihsel bir momentum oluşturabilir. Marx’ın *18th Brumaire of Louis Bonaparte*’na referansla, sınıfın hem yaşayan bir kültür hem de nesnel bir varlık olduğuna dikkat çeken Peter McLaren, onun ampirik bir kategori olarak nesnel bir varoluşu, yaşanan haliyle de öznel bir varoluşu olduğunu vurgular (McLaren, 2005:

119). Belli koşullarda diğer öğretmenlere de yaygınlaştırılabilmekle birlikte, özellikle dersane öğretmenlerinin yaşamakta oldukları süreçler, sınıf pozisyonlarının nesnel gerçekliği ile, sınıf bilinçlerinin öznel varoluğu arasındaki ayrımı kaldırmaya başladığı ileri sürülebilir.¹⁷ Öğretmenlerin yaşadığı tecrübeler ve bu tarihsel kesit bağlamında, proleterleşme koşulları nesnel gerçeklikleri, bunun farkına varıp sahip çıkmaları ve mücadele girişimlerinde bulunmaları ise öznel varoluğu olarak tarif edilebilir.

Nesnel gerçeklikle, öznel varoluğu arasındaki bu kesişme hali, Türkiye’de hali hazırda, gelişmiş kapitalist toplumlar düzeyinin gerisinde olan orta sınıfların diğer bazı kesimleri için de geçerli olabilecek bir durumdur. Ancak, benzer örgütlenme girişimlerini, son derece parçalı olan bu kesimlerden beklemek şimdilik fazla iyimserlik olacaktır. Her ne kadar, doktorlar, mühendisler, mimarlar vb. meslek grupları çeşitli demokratik kitle örgütleri şeklinde örgütlenmiş olsalar da, bunların dışında, daha genel ofis işleri yapan, çeşitli düzeylerde orta sınıfın içinde sayılan çok sayıda emekçi için örgütlülük çok yakın görünmemektedir. Kaldı ki, örgütlü sayılan önceki grupların hakim ideolojinin ne kadar dışında oldukları da tartışma konusudur.¹⁸ Ancak, her durumda, öğretmenlerin yaşadıkları tecrübenin yol açıcı olanaklar taşıdığı söylenebilir. Bu konu beşinci bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

¹⁷ McLaren aynı yerdeki dipnotunda, Max’sın, sınıf pozisyonunun nesnel gerçekliği ile sınıf bilincinin öznel gerçekliği arasında belirgin bir ayrım olduğunu ileri sürdüğünü ekler.

¹⁸ Bu bağlamda, Türkiye’deki mühendislerin politik analizi için Köse ve Öncü’nün “A Class Analysis of the Professional and Political Ideologies of Engineers in Turkey” çalışması açımlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

3. BÖLÜM

EĞİTİMİN PİYASALAŞMASI, GÖLGE EĞİTİM HARCAMALARININ ARTMASI VE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİMİ

Öğrenci, okul müdürüne sorar,
“Öğretmenim nerede?”
Müdür yanıt verir: “İşten çıkarıldı”
“Peki kitaplarım?” diye sorar öğrenci.
“Devlet tasarruf yaptı” der müdür.
“Ya öğrenci kredisi?” diye devam eder öğrenci.
“Bütçe kesintisi”, der müdür.
Sonunda öfkelenen öğrenci sorar,
“Ama benim eğitimim ne olacak?”
Aynı şekilde öfkelenen müdür karşılık verir,
“İşte bu senin eğitimin”.¹

3.1. GİRİŞ

Son birkaç on yılda, sosyal bilimler yazınında en çok tartışılan konulardan biri haline gelen küreselleşme ile ilgili herkesin ortaklaştığı bir tanım, anlam ya da tarihsel gelişim sürecinden bahsetmek mümkün değildir. Aslında, bu konuda yazarların bir kısmı, bu sözcüğün ne anlama geldiğini artık bilmediklerini itiraf edecek duruma gelmişlerdir. Örneğin, bu itiraflardan birinin sahibi, eleştirel eğitim kuramcılarında Michael Apple, kendisi gibi eleştirel eğitim kuramcılarında Carlos Alberto Torres’in *Küreselleşmeler ve Eğitim* kitabına yazdığı önsözde, post sömürgecilik ve küreselleşme sözcüklerine atıfla “[b]unlar, öylesine çeşitli anlamlarla yüklü ve kaygan kavramlar haline geldiler ki herhangi bir bağlamda gerçekten ne demeye geldikleri, ancak onları kullanan tarafından tayin edilebilir” demektedir (Torres, 2009b: xi). Sözkonusu kitabın başlığında Torres’in, “küreselleşme” yerine “küreselleşmeler”i tercih etmesi de bu konudaki anlam çeşitliliğinin bir başka ifadesi olarak görülebilir. Terim öyle popüler hale gelmiştir ki, örneğin yayıncılık açısından çok satan bir başlık olması nedeniyle, zaman zaman içeriğinde küreselleşme ile ilgili hiçbir şey olmayan kitapların başlıklarına bile eklendiği iddia edilebilmektedir (Scholte, 2000: xii).

¹ Ollman, (t.y.).

Küreselleşme sürecinin kendisinden ziyade etkilerini tartışma konusu yapan toptancı yaklaşımları eleştiren Fredric Jameson, nihai olarak birbirleriyle bağlantılı beş farklı düzeydeki küreselleşmeden bahseder: teknolojik, politik, kültürel, ekonomik ve sosyal (Jameson, 2000: 49). Jameson'ın bu yaklaşımı, küreselleşmenin basit, tek boyutlu ve dar bakışlı tanımlarını geçersiz kılar niteliktedir. Son tahlilde, küreselleşmeyi bütün boyutlarıyla ele almayan bir yaklaşım onu açıklamaktan uzak olacağı gibi, yanlış ve eksik değerlendirmelere de yol açacaktır.

Küreselleşme tartışmaları içinde en çok yer tutanlardan biri de, ne zaman başladığına ilişkin olandır. Kimilerine göre küreselleşmenin tarihi yüzyıllar öncesine dayanırken, kimilerine göre ise sadece bir kuşaklık bir geçmişi vardır. İlk gruptaki yaklaşımları daha yakın dönemin önemine ilişkin duyarsız, ikinci gruptakileri ise tarihsel anlamda miyop olarak değerlendiren Scholte, kronolojik bir dönemlendirmenin yapay bir ayırım olduğunun akılda tutulması gerektiğine ve kavramın nasıl anlaşıldığına göre dönemlendirmenin de değişebileceğine dikkat çekerek üç farklı dönemlendirme ileri sürer. Buna göre, gezegenin tek bir yer olarak düşünülmesi bağlamında küreselleşmenin tarihi yüzyıllar öncesine dayanır. Ancak, maddi olarak küresel ilişkilerin başlaması ondokuzuncu yüzyılın ortalarına rastlar. Asıl sınır ötesi, ülkeler üstü ilişkilerin başlaması ise 1960'lardan itibaren (Scholte, 2000: 62).

Tanımı, anlamı ve kapsamı ile ilgili tartışmalar devam ederken, felsefi boyutta kavramın daha önceki tarihsel gelişimi kabul edilmekle birlikte bu çalışmanın konusu itibarıyla kastedilen çerçeve, Scholte'nin üçüncü olarak tanımladığı dönemdir. Özgül olarak, yani eğitimle ilişkisi itibarıyla ise, 1980'lerden sonra hız kazanan küreselleşme kastedilmektedir. Bununla birlikte, küreselleşme ancak neoliberalizmle birlikte ele alındığında gerekli kavramsal ve kuramsal çerçeveyi sunabilmektedir. Neoliberalizm ise, David Harvey'in kinayeli deyişiyle "pek çoğumuz için, içinde yaşadığımız dünyayı algılamanın ve anlamamanın akliselim yolu" haline gelmiş olan şeydir (Harvey, 2005: 3). Bu sözler, neoliberalizmin, insanı ve içinde yaşadığı dünyayı nasıl dönüştürdüğünü en basit ve en çarpıcı biçimde anlatır. *Neoliberalizmin Kısa Tarihi* kitabında Harvey daha geniş şekilde şöyle tanımlar neoliberalizmi:

Neoliberalizm, öncelikle, insanın refahının, güçlü özel mülkiyet hakları, serbest piyasalar ve serbest ticaret ile tanımlanan kurumsal çerçeve içinde, bireysel girişimcilğe ait özgürlüklerin ve vasıfların serbest bırakılması ile en iyi biçimde yükseleceğini ileri süren ekonomi politik uygulamalarının bir teorisidir. Devletin rolü, bu tür uygulamalara uygun bir kurumsal çerçeve yaratmak ve korumaktır (Harvey, 2005: 2).

Harvey'e göre, sermaye için yeni kar olanakları yaratacak piyasalar mevcut değilse, (örneğin, su, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ve çevre kirliliği gibi alanlarda) devlet eliyle bunlar oluşturulur. Nitekim, son birkaç on yıl içinde, dünyanın hemen her yerinde olduğu gibi, Türkiye'de de eğitimden, sağlığa, su kaynaklarından sosyal güvenliğe kadar, bir zamanlar kamusal varlık ve kamusal hizmet sayılan hemen tüm alanlar piyasanın konusu haline gelmiştir. Pierre Bourdieu'nun sözleriyle, neoliberalizm, katıksız piyasa mantığını engelleyecek tüm kolektif yapıları imha etmektedir (Bourdieu, 1998: 1).

1980'lerle birlikte Türkiye burjuvazisinin, birtakım sıkı mücadelelerden sonra, ekonomide, ihracata yönelik büyüme olarak popüler olan yeni bir yönelimi yürürlüğe sokmayı başardığını vurgulayan N. Balkan ve S. Savran yeni dönemin farkını şu şekilde dile getirirler:

Bu dönüm noktası, ekonomi politikasının topyekün yeniden yapılanması anlamına geliyordu. Dış ticaret ve faiz oranı serbestisi, deregulasyon, özelleştirme, devletin sosyal hizmet hacamalarında kesinti ve serbest yabancı döviz rejimi gibi olağan araçlarının önceki dönemin müdahaleci devletinin yerini almasıyla neoliberalizm günün düzeni haline geldi (Balkan ve Savran, 2002: xv).

Hayatın her alanına bir şekilde giren neoliberal politika, pratik, tutum ve tarzları, gerçekliğin neoliberalizmin diliyle yeniden inşası için çeşitli işlevleri üstlenmişlerdir. Bunun en çarpıcı biçimde açığa çıktığı yerlerden biri eğitim sistemi olmuştur. Eğitimin toplumdaki işlevleri ve etkileri itibariyle çok özel durumundan dolayı, her türlü neoliberal politika, eğilim ve uygulama sadece bugünü ya da kısa vadeyi değil, çok daha uzun dönemi, bir başka deyişle toplumun geleceğini toptan etki altına alma anlamına gelmektedir. Bunun gerçekleşmesi yolundaki adımlar, bir yandan her geçen gün daha somut hale gelirken, öte yandan, Harvey'in dikkat çektiği gibi, sağduyu kılığında normalleşip meşrulaşmaktadır. Gölge eğitim sistemi, öğrenciye destek eğitimi, sınavlara hazırlık, kendini geliştirme, meslek edinme gibi masum formlar altında, bu politikaların hayata geçtiği ve toplumun bilinç katında normalleşip içselleştirildiği mecralar olarak önem arz etmektedir.

3.2. HİZMET TİCARETİ GENEL ANLAŞMASI (GATS) VE EĞİTİMİN METALAŞMASI: “SERBEST PİYASA OKULLU OLDU, SINIFLARI DOLDURDU”²

Kapitalizmin geldiği aşamada sermayenin yeni yatırım alanlarına ihtiyaç duyması, eğitimi önemli bir çekim merkezi haline getirmiştir. Bir yandan doğrudan özelleştirme, özel yatırımları teşvik edici yasal düzenleme ve uygulamaların yanında, bir yandan da dolaylı teşviklerle bu alanda yatırımlar cazip hale getirilmiştir. Bunlar buzdağının görünen kısmındaki gelişmeler olurken, görünmeyen alanda gerçekleşen çeşitli “gizli özelleştirme” uygulamaları, özelleşmeyi meşrulaştırma bağlamında önemli destekler sunmaktadır.

Bir önceki bölümde gölge eğitim sistemi için ortaya atılan tampon mekanizma kavramının genel olarak neoliberal geçiş süreçlerinin yarattığı çeşitli kurumlar için kullanılması mümkün görünmektedir. Hiçbir toplumsal dönüşümün bir günde olmadığı ve hep geçiş süreçlerine ve bu süreçlere ait özel mekanizmalara ve araçlara ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Gölge eğitimin, neoliberalizmin her alana sokmaya çalıştığı piyasanın, kamusal eğitim sistemine girişini kolaylaştıran bir araç olarak işlev gördüğünü söylemek mümkün görünmektedir.

Dünyanın her yerinde, neoliberal politikaların eğitim sistemlerini nasıl dönüştürüp eğitimi metalaştırdığını anlamının ilk adımlarından biri olarak Hizmet Ticareti Genel Anlaşması, genel olarak bilinen adıyla GATS’a (*General Agreement on Trade in Services: Hizmet Ticareti Genel Anlaşması*)³ bakmak zorunludur. Bu anlaşmaya atılan imza ile imza sahiplerinin geldikleri ülkelerde kamusal hizmet anlayışları ve uygulamaları kökten bir değişim yoluna girmiştir. Dünya Ticaret Örgütü’nün (DTÖ), Uruguay Görüşmelerinin sonucu olarak 1995’in başında uygulamaya konulan GATS anlaşması, çok uluslu ticaret

² Bu başlık, Deron Boyles’un *American Education and Corporations: The Free Market Goes to School* adlı kitap başlığının ikinci kısmı ile, yıllar önce yüksek lisansımı yaparken aldığım “Kadınların Tarihi” dersinde okuduğum *Cindarella Goes To Market: Citizenship, Gender and Women’s Movements in East Central Europe* kitabının ilk kısmından ve tabii ilkokulda öğrendiğim ilk okul şarkısından esinlenerek ortaya çıkmıştır. Boyles, söz konusu başlık altında eğitimin meta haline gelmesini anlatırken, benzer bir biçimde ikinci kitapta, kadının meta haline gelmesi anlatılır. Her ikisi de, kapitalizmin her şeyi nasıl pazara düşürdüğünü anlatan başlıklar olarak hafızalardan çıkmayacak niteliktedir.

³ GATS ile ilgili, T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığının ağ ortamındaki (<http://www.dtm.gov.tr/dtmweb/index.cfm?action=detay&yayinID=193&icerikID=292&dil=TR>) genel açıklama ve Türkiye’nin taahhütleri Ek 1’de verilmiştir.

sisteminin hizmetleri de kapsayacak şekilde genişletilmesini sağlamıştır. DTÖ'ye üye tüm ülkelerin imzaladığı bu anlaşmayla serbest piyasanın daha üst düzeylere ve hayatın her alanına taşınması hedeflenmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda oluşturulan GATT'dan (General Agreement on Tariffs and Trade/ Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması) sonra dünya ticaret sisteminin en büyük reformu olarak tanımladıkları GATS'ın hayata geçtiği Uruguay Görüşmeleri'ne ilişkin DTÖ web sayfasında yer alan aşağıdaki paragraf, bu anlaşmanın kapitalist dünya sistemi için ne anlama geldiğini gururlu bir ifadeyle açıkça ortaya koymaktadır:

[Uruguay Round]'u original olarak planlananın neredeyse iki katı olan yedi buçuk yılda tamamlandı. 123 ülkenin iştirakiyle sonuca ulaşıldı. Dış firçasından eğlence teknesine, bankacılıktan telekomünikasyona, hint pirincinin genlerinden AIDS tedavilerine kadar neredeyse tüm ticareti kapsayan bir anlaşma çıktı ortaya. Açıkçası, yapılmış en büyük ticaret anlaşmasıydı, ve muhtemelen tarihte görülmüş, herhangi bir biçimdeki en büyük uzlaşma idi. (World Trade Organization, t.y.).

Uruguay Görüşmelerinin en önemli özelliği, uluslararası ticaret tarihinde ilk kez, hizmetlerin, yatırımların ve telif haklarının meta olarak kabul edilmesidir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında uluslararası ticaretin düzenlenmesi ve izlenmesinden sorumlu bir forum olarak işlev gören GATT'ın yerini, 1995'te, Uruguay Görüşmelerinin şekillendirdiği DTÖ almıştır. 2008 itibarıyla 153 üyesi olan DTÖ, hem GATT'ın hem GATS'ın ve hem de TRIPS'in (Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights: Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Hakları Anlaşması) uygulanmasından sorumlu kurum olarak merkezi öneme sahip olmuştur (Robertson, Bonal ve Dale, 2002: 480, Gelir İdaresi Başkanlığı, 2009).

DTÖ web sitesinde, GATS'ın birtakım yayınlarda yanlış tanıtıldığına dair yakınmalardan sonra, hizmetlerin liberalleştirilmesinin faydaları altı grup altında sıralanmaktadır: Bunların ilki olan *ekonomik performans*'da etkin hizmet altyapısının ekonomik başarı için önşart olduğu vurgulanır. İkinci fayda olan *gelişme*'de, dünya standartlarında hizmetlere ulaşmak, gelişmekte olan ülkelerin üretici ve ihracatçılarının sattıkları ürün ve hizmetlerde rekabet güçlerini arttırdığı iddia edilir. Bu iddiaya göre, hizmetlerin liberalleşmesi kalkınma stratejilerinde kilit öneme sahiptir. Üçüncü olarak ileri sürülen fayda, *tüketici tasarrufu*'dur. Buna göre liberalleştirme tüketiciler için daha düşük

fiyatlar, daha yüksek kalite ve daha geniş seçenekler sunar. Dördüncü fayda olarak ileri sürülen *daha hızlı yenilik* altında ise, liberal hizmet piyasalarının uygulandığı ülkelerin daha fazla ürün ve işlem buluşu gerçekleştirdiği iddia edilir. Beşincisi, *daha fazla şeffaflık ve öngörülebilirlik*'tir. Bir ülkenin DTÖ hizmetler programındaki taahhütleri, yasal olarak bağlayıcı olması nedeniyle, yabancı firmaların gerekli duydukları hizmetleri istikrarlı bir biçimde alabileceklerine dair bir garantidir. DTÖ'ye göre, hizmetlerin liberalleştirilmesinin altıncı ve son faydası ise, *teknoloji transferi*'dir. DTÖ'deki hizmet taahhütleri, doğrudan yabancı yatırımları (FDI) teşvikte yardımcıdır. Doğrudan yabancı yatırımlar genel olarak, çeşitli şekillerde ekonominin geneline yayılacak yeni beceri ve teknolojiler getirirler (WTO, t.y.).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, GATS'ın yaratıcıları, tüm hizmetlerin piyasalaştırılmasını meşru gösterecek gerekçeleri de üretmişlerdir. Bir başka deyişle, GATS'ın faydaları olarak ileri sürülenler David Harvey'in sözünü ettiği sağduyuyu da beraberinde getirmiştir. Bu kadar çok ve önemli faydası olan düzenlemelere kim nasıl karşı çıkabilirdi?

Söz konusu resmi web sitesinde açıkça ifade edildiği üzere, GATS'ı imzalayan ülkelerin ilgili birim ve kişileri, kendi ulusal politika anlayış ve tutumları ne olursa olsun, anlaşmanın gereklerini bilmek ve ondan kaynaklanan yükümlülükleri yerine getirmek zorundadırlar. Bu, pek çok ülkede, sağlık, eğitim, ulaşım gibi, devletin kamusal sorumluluk alanına giren hizmetlerin piyasalaştırılması anlamına gelmiştir. GATS'ı başka birtakım anlaşmalara göre daha önemli yapan bu bağlayıcılığıdır. Bu konuda yazan bazı eğitimciler bu bağlayıcılığa dikkat çekerek, bunu GATS'ı, Dünya Bankası, OECD ve UNESCO gibi ulusal eğitim politikalarını etkileyen diğer örgütlerden ayıran önemli özelliklerden biri olarak gösterirler. Adı geçen diğer örgütlerin genelde kullandığı ikna ve baskı yerine GATS'da doğrudan bağlayıcı hükümler gelmiştir. GATS'ın ikinci önemli farkı olarak ise şu saptamada bulunur aynı yazarlar: “[GATS], şimdiye kadar karşılaştırmalı eğitim yazınında okumaya alışık olduğumuz diğer ulusüstü⁴ örgütlerden farklı olarak eğitim sistemi ve uygulamalarını daha geniş bir alanda ve boylu boyunca etkileme potansiyeline sahiptir” (Robertson, Bonal ve Dale, 2002: 473).

⁴ Burada kullandıkları sözcük *multinational* ya da *transnational* değil, *supranational*'dir.

Robertson, Bonal ve Dale'in dile getirdiği kaygının sebebi olan, GATS'ın kapsamındaki bir takım hükümler hem politik, hem akademik hem de hukuki çevrelerde tartışma konusudur. GATS, Madde 1.3'de belirtilen istisnalar dışında tüm servisleri kapsamaktadır. 3. fıkra, devlet tarafından sağlanan hizmetleri GATS zorunlulukları dışında bırakır. Bu hizmetler, ticari olarak ve başka tedarikçilerle rekabet içinde sağlanmayan hizmetler olarak tarif edilmiştir. Ancak bu ifade farklı yorumlara ve uygulamalara açık bir ifade olarak tartışılmaktadır.

GATS'da hizmetler oniki sektöre ayrılmıştır. Bunlardan beşincisi, kendi içinde beş alt gruba ayrılan eğitim hizmetlerinden oluşur. Bu alt gruplar ilköğretim, ikinci öğretim, yüksek (üçüncü) öğretim, yetişkin eğitimi ve bunların dışındakiler için de diğer eğitim hizmetleridir (Scherrer, 2005: 486). Robertson, Bonal ve Dale, yüksek öğretimin açık bir biçimde ve büyük ölçüde GATS kapsamına dahil olduğunun altını çizerler. Öte yandan, büyük ölçüde kamu sektörü faaliyeti olan zorunlu eğitimin de istisna olarak kalmasının zor olduğunu eklerler:

Bu kriterleri tümüyle sağlamak ve GATS'ın uygulama alanı dışında kalmak için, bir ülkenin eğitim sistemi, hiçbir ticari amaç olmaksızın, tamamıyla devlet tarafından finanse edilip yönetilmek zorundadır. Ancak, eğer var ise, az sayıda ülkenin eğitim sistemi bu koşulları sağlayacak durumdadır. Hepsi değilse bile çoğu, Anlaşmanın kapsamına girecektir. Aslında, çoğu ülkede özel sektörün az ya da çok önemli bir rol oynadığı ve kamu sektörü ile rekabet ettiği karma sistemlerin varlığı sözkonusudur (Robertson, Bonal ve Dale, 2002: 483).

Görüldüğü gibi, GATS'daki istisnalar sadece retorik düzeyinde kalacak, uygulamada bir anlam ifade etmeyecek istisnalardır. Dolayısıyla, eğitimin her alanı, çoğu yerde GATS kapsamına girebilecek ve piyasalaşacaktır. Bunu görenlerden biri olarak Scherrer, GATS'ın gelecekteki etkilerinin çok daha ciddi olacağına dikkat çeker. GATS'ın, Stephen Gil'in *new constitutionalism*⁵ adını verdiği politik stratejiye uyduğunu belirten Scherrer GATS'ın özel durumuna ilişkin şu saptamayı yapar:

⁵Stephen Gill'in *new constitutionalism* adını verdiği kavram, neoliberal projenin kilit kavramı olarak, yasama ve yargı mekanizmalarının ekonomiyi siyasetten ayırıp uzun dönemde neoliberal politikalar içine hapsedilerek kullanımı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu sürecin hedefi, büyük sermayeyi ve yatırımcıları imtiyazlarla donatma yolunda, ekonomi politikalarını demokratik etkilerden korumaktır (Harmes, 2006: 1).

GATS, neoliberal reformları dayatmak için bir araç değildir. Uluslararası Para Fonu, Dünya Bankası, Avrupa Birliği ve mali krizler “Washington Uzlaşması” denilen şeyin hayata geçirilmesi için çok daha etkili araçlardır. Bununla birlikte GATS, eğitim hizmetlerinin kamusal ve gerçek sağlayıcıları, yani eğitimciler yerine bu hizmetleri veren özel kişileri imtiyazlarla donatarak uzun dönemde sermayenin gücünü güvence altına alabilir (Scherrer, 2005: 485).

3.3. EĞİTİMDE DEĞİŞEN PARADİGMA YA DA KARGAŞA

Yukarıda özetlenen küresel gelişmelere paralel olarak, Türkiye özelinde GATS ile görünür hale gelen, ancak halen oluşma sürecinde olduğu söylenebilecek bir paradigma değişikliği yaşanmaktadır. Burada, paradigma değişimine ilişkin vurguda, iyi bir paradigmanın kötüsü ile değiştirildiği ön kabulü yoktur. Bundan ziyade, bir değişim-dönüşüm sürecine ve bu süreçte oluşan kargaşaya dikkat çekme niyeti vardır. Bu bağlamda, bu çalışmada, bir yandan bir önceki paradigmanın eksiklerine/yanlışlarına dikkat çekilirken, bir yandan da yeni paradigmanın nasıl küresel neoliberal toplum yaratma sürecinin bir parçası olduğu gösterilmeye çalışılacaktır.

Bugün evrensel olarak en yaygın uygulamada olan okul sistemi, sanayi toplumunun gereksinimlerini karşılamak üzere biçimlendirilmiştir. Kitle üretim çağının “Taylorist iş yerine” kitleler halinde işçi yetiştirme isteğinin, bu okul sisteminin temelini oluşturduğu sıkça dile getirilir (Hood, 2010: 17). Daha mikro düzeyde “okullaş(tır)ma paradigması”⁶ olarak da anılan ve yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar etkisini sürdüren bu paradigma, 1980’lerden itibaren sanayi toplumunun bilgi toplumuna dönüşümüyle birlikte yerini bilgi toplumu eğitim paradigmasına bırakmış görünmektedir. Ancak, aşağıda daha ayrıntılı ele alınacağı üzere, bu değişimin bir biçimden tamamen farklı bir biçime dönüşüm olarak algılanmasının yanlış çıkarsamalara yol açacağını belirtmek gerekir. Bir başka söyleyişle, okullaşma halen ulus devletlerin yönetsel bir uygulaması ya da toplumsal bir gereklilik olarak güncelliğini korumaktadır. Evrensel zorunlu eğitim yaklaşımı bunun başlıca göstergesidir. Bu bağlamda, değişimlerin doğrusal olmadığı bir kez daha hatırlanmalıdır.

⁶ Okulun etkililiği bağlamında yapılan bu ayrımın okullaştırma (schooling) paradigmasına göre öğretmenler çocukları, sanayiye dayanan sisteme hizmet etmeleri için eğitirken, bunun karşısındaki eğitim paradigması ise, farklılığı ve bireyselliği öne çıkaran, her çocuğun bireysel bütünlüğünü yansıtacak bir eğitim pratiğini içerir (Shantz ve Rideout, 2003: 203).

Kitle üretimi ve kitle tüketimiyle birlikte, toplumda standardizasyonu, maksimizasyonu, merkeziliği ve uzmanlaşmayı öne çıkaran sanayi toplumu paradigmasının eğitim modeli de buna uygun olarak gelişmiştir. Çocukları/gençleri, bu kitlesel üretim ve tüketim koşullarına hazırlayan okullar, kitle üretim sisteminin bir yansıması olarak da görülmüştür (Hood, 2010: 17). Buna göre bu eğitim modelinde, zamanın ve konuların farklı dersler şeklinde ayrılması, sıralı olarak not verilmesi, standart testlerin uygulanması ve hatalı birimlerin elenmesiyle, standart üretim hattının benzeri olan eğitim programı, Batı ekonomilerini yansıtmaktadır (Shantz ve Rideout, 2003: 205). Ulus devletlerin ekonomi ve eğitim planlarını birleştirdikleri bu süreçte öğretmen ve öğrenciler, endüstriyel-tüketici paradigmaya uyum sağlamak durumundadırlar (Spring, 2006: 105).

Ancak, 20. yüzyılın sonlarına yaklaşıırken, Batı ekonomileri hızlı bir değişim içine girmiş ve buna bağlı olarak farklı bir işgücünü talep eder hale gelmiştir. ABD'deki emek piyasasının son yirmi yıldaki dramatik değişimine dikkat çeken Hood bu farkı şu şekilde dile getirir:

1900'de, işlerin %95'i kalifiye olmayan işgücüne yönelikti. Bu işler, başkaları tarafından dizayn edilen temel prosedürleri takip etmeye yetecek kadar beceriyi gerektiriyordu. Bugün bu türden işler, ABD ekonomisinin sadece %10'unu oluşturur. Bugünün işleri, kendi işinin dizaynını ve yönetimini; diğerleriyle etkili bir iletişim ve işbirliğini; yeni fikirlerin araştırılmasını; bilginin toplanıp, sentez ve analiz edilmesini; ve oluşabilecek problemler karşısında çeşitli bilgilerin uygulanmasını da içerecek şekilde uzmanlaşmış bilgi ve becerileri gerektirir (Drucker 1994'den aktaran Hood, 2010: 19).

Bilgi toplumu, bilgi ekonomisi şeklinde anılmaya başlanan bu süreçte, eğitimde de yeni modellere gereksinim duyulmaya başlanmıştır. Hızlı teknolojik değişim, bilgi teknolojisi ve bunların yol açtığı iletişim devrimi ile belirlenen bilgi ekonomisinde, üretimin sanayi toplumundaki gibi kas gücüne değil, bilgiye ve bu bilginin sahibi ve ekonominin ihtiyaçlarına göre kendini sürekli yenileyen eğitimli işgücüne dayandığı iddia edilir olmuştur. Ancak bu bilgi, hem sürekli çoğalmakta ve değişmekte hem de aynı hızla küresel düzeyde dolaşmaktadır. Bunun çarpıcı bir örneğini veren Hood, 1999 ile 2002 yılları arasında üretilen bilginin miktarının, dünyanın bundan önceki tüm tarihinde üretilen toplam bilgi miktarına eşit

olduğunu ve 2010'a kadar her 72 saatte bir ikiye katlandığının tahmin edildiğini belirtmektedir (Hood, 2010: 19).

Hızına yetişmenin bireysel düzeyde olanaksız hale geldiği teknolojik değişim ve iletişim çağında, “kuramcılar, Batı kapitalizmi, toplumu ve modernitesinde, tüm ekonomiyi ve toplumu içine alan daha üst düzey bir ekonomik aktivite olarak bilginin ve sembolik malların üretimine ve tüketimine odaklanan bir çeşit sanayi sonrası ekonomiye doğru eğilimleri anlamaya çalışmaktadırlar” (Foray 2000'den aktaran Peters, 2010: 68). Bilgi ekonomisi tanımının da yetersiz kalmaya başladığı bu süreçte artık “yaratıcı ekonomi”den söz edilmektedir. Birleşmiş Milletler'in *Yaratıcı Ekonomi Raporu*'nda yeni bir kalkınma paradigması olarak görülen yaratıcı ekonominin gelişmekte olan ülkeler için yeni büyüme olanakları sunduğu iddia edilmektedir (aktaran Peters, 2010: 72-73).

Özellikle 1970'lerden itibaren farklı disiplinlerden kuramcıların tartışıp anlamaya ve teorize etmeye çalıştığı yeni ekonomik koşullara ilişkin oldukça geniş bir literatür oluşurken, bilgi ekonomisi, bilgi toplumu kavramları, kimilerince bireyleşme ve bireycilik gibi kavramlara benzer biçimde sorgulanmaktadır. Bireycilik ile bireyleşme arasındaki paradigmatik fark, bilgi ekonomisi ile bilgi toplumu arasındaki farkta da görülmektedir. Buna göre, nasıl ki bireycilik, neoliberal piyasa ekonomisinin, bireysel çıkarları doğrultusunda hareket eden bireyini ima ediyorsa, bilgi ekonomisi de toplumun belli bir kesimi için bireysel çıkarlara işaret etmektedir. Bunun karşısında, bireyleşme, kendi kararlarını özgür iradesiyle verebilen birey olma sürecini ima ederken, bilgi toplumu, toplumda üretilen yeni bilgilerin ortak paylaşımı ile toplumun, kolektif fayda yaratacak biçimde dönüşümünü sağlayacak bir potansiyeli işaret eder. Başka bir deyişle, “bazıları için bilgi ekonomisi mi, yoksa herkes için bilgi toplumu mu” sorusunun (Healy ve Slowey, 2006: 359) yanıtı, hem amaçlar hem de sonuçlar itibariyle açıklayıcı ve belirleyici olmaktadır.

Yirminci yüzyılın sonuna doğru yaklaşıldığında küresel ekonomiler önemli bir değişim geçirirken, eğitim sisteminin büyük ölçüde aynı kalması, sermayenin bu alanı kendi gereksinimlerine uygun hale getirmek için çeşitli çabalar içerisine girmesine yol açmıştır. Ancak, temelleri yukarıda bahsi geçen ayrıma dayanan bilgi ekonomisinin yansıması olarak ortaya atılan bilgi toplumu eğitim paradigmasının anlaşılması da gerçekleşmesi de sanayi toplumu eğitim paradigması kadar basit görünmemektedir. Bu paradigma, kapitalist toplumsal

ilişkilerin hem ulusal bazda hem de uluslar arası düzeyde geldikleri aşamaya bağlı olarak, kendi içinde çeşitli çelişkiler taşımakta ve bu çelişkiler de eğitim sistemlerinde ve ona bağlı oluşumlarda kargaşaya yol açmaktadır. Eski paradigmanın halen yerleşik olduğu, yeni paradigmanın ise yerleşmek için olanaklar yaratmaya çalıştığı bu geçiş döneminde, hem eğitime ilişkin genel algılar hem de eğitim sistemleri içindeki uygulamalar, bir yandan eski paradigmanın izlerini taşıran bir yandan da yeni paradigmaya yer açmaktadır. Yaşam boyu eğitim, yaygın eğitim gibi kamusal yarar, toplumsallık gibi imalar altında ileri sürülen eğitim faaliyetlerinin, yeni paradigmaya uyumlu, bireycilikle donatılmış içeriği, kamusal eğitim sisteminde çeşitli şekillerde hayata geçirilen özelleş(tir)meler, örgün eğitime paralel olarak gelişen paralı “gölge eğitim sistemleri” bu geçiş sürecinin uygulamaları olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma kapsamında, dayanağı büyük ölçüde sınavlar olan ve her geçen gün daha yaygın hale gelen okul dışındaki destek eğitiminin, yukarıda kısaca değinilen paradigmanın ikisine de uymayan özellikleriyle, bu geçiş/kargaşa döneminin ürünleri olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamalardan yola çıkarak, yeni paradigmanın bireyci, rekabetçi zihniyetinin en az eski paradigmanın makzimizasyonu merkeze alan toptancı zihniyeti kadar problemlili olduğuna dikkat çekilmektedir. İlkinde insanların kol kasları sömürü konusu olurken ikincisinde, çoğu zaman buna ek olarak, beyin kaslarının sömürüye konu olduğu, üstelik bu durumda emekgücünün çok sınırlı bir kesiminin istihdamının mümkün olup, geri kalanının işsizlikle yüzyüze kaldığı ileri sürülmektedir. Bu konu, gölge eğitim sistemindeki emek süreçlerine yakından bakılan beşinci bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

3.4. EĞİTİM VE GÖLGE EĞİTİM HARCAMALARI

Yukarıda ifade edilen paradigma değişimin önemli bir sonucu ve göstergesi, genel olarak eğitimle ilgili her türlü özel harcamanın artmasıdır. Bunun yanında, kamusal harcamalar ile özel harcamalar arasındaki dengelerin hızla değişmekte oluşu özel önem arz etmektedir. OECD'nin “Bir Bakışta Eğitim 2010” raporuna göre, 1995 ile 2007 arasında toplam kamusal harcamaların az da olsa artma eğiliminde olduğuna dikkat çekilerek, çoğu ülkede eğitimin toplam kamusal harcamalardan aldığı payın yükseldiği belirtilmektedir. Şili, Danimarka, Hollanda, Slovak Cumhuriyeti, İsveç ve partner ülke konumundaki Brezilya'da, eğitimde kamu finansmanının önemli bir artış gösterdiği vurgulanmaktadır. Öte yandan, tüm

dünya ile birlikte OECD ülkelerinin eğitim göstergelerinde de özelleşme eğilimleri gözle görülür hale gelmiştir. Eğitim harcamalarının görece yüksekliği ile örnek alınan Batılı gelişmiş ülkelerin ağırlıkta olduğu OECD ülkelerinin çoğunda, eğitim kurumları için yapılan kamusal harcamaların toplam harcamalara oranı sürekli bir düşüş eğilimindedir. Otuz bir OECD ülkesi ortalamasında, 1995'te %77,3 olan oran, 2007'de %68,9'a düşmüştür. (OECD, 2010: 236). Bunun sonucu olarak birçok ülkede, genel olarak özel eğitime ve özel olarak okul dışındaki eğitime yapılan hane halkı özel harcamaları artış göstererek önemli boyutlara ulaşmıştır.

1990'ların ortaları itibariyle çeşitli özel ders harcamalarının ciddi bir endüstri yarattığına ve dokuz tane özel ders okulunun Japon menkul kıymetler borsasına girdiğine dikkat çekilen Japonya'da, aynı dönemdeki yıllık özel ders gelirleri toplamı 14 milyar dolar olarak tahmin edilmektedir (Dang ve Rogers, 2008: 163). Bu konuda başı çeken Güney Kore'de ise, 2006 yılı itibariyle özel ders eğitimi için hane halklarının harcadığı toplam tutar 24 milyar Amerikan doları olarak tahmin edilmekte ve bu tutarın ilk ve ortaöğretime yapılan devlet harcamalarının %80'ine ve ülkenin GSYİH'sinin ise yaklaşık %3'üne karşılık geldiğine dikkat çekilmektedir (Bray, 2009: 47). Aynı yıl Fransa'da özel ders harcamaları 2,2 milyar euro'yu bulurken, bu harcamaların her yıl %10 büyüdüğüne vurgu yapılmaktadır. Yunanistan'da ise, 2000 yılında lise son sınıf öğrencilerinin üniversite hazırlık okullarına harcadığı tutar, 1 milyon euro'yu aşarak aynı düzeyde yapılan kamusal eğitim harcamalarını geçmiştir (Bray, 2009: 30).

Dünya genelinde artış gösteren özel eğitim harcamalarının Türkiye'deki yansımaları, en az bu ülkeler kadar çarpıcıdır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2002 yılında gerçekleştirdiği Türkiye'nin ilk eğitim harcamaları araştırmasına göre, Türkiye'nin 2002 yılı toplam eğitim harcamalarının hizmet sunucularına göre miktarı ve dağılımı aşağıdadır.

Tablo 1
2002 Türkiye Eğitim Harcamalarının
Hizmet Sunucularına Göre Miktarı ve Dağılımı

Hizmet Sunucuları	Harcama (Milyon TL)	%
Toplam	20 155 207 669	100,00
Örgün Eğitim	18 682 430 396	92,69
Yaygın Eğitim	373 953 093	1,86
Hizmet içi	43 971 612	0,22
Borç Hizmetleri	105 067 038	0,52
Özel Dersaneler	623 191 660	3,09
AR-GE Harcamaları	49 182 221	0,24
Lise Mezunu Olup, Üniversiteye Hazırlananlar	277 411 649	1,38

Örgün eğitime açıköğretim (açıkköğretim, açıklise, AÖF) dahildir.

Kaynak: *Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, Türkiye İstatistik Kurumu, 2006.*

Tabloda görüldüğü gibi, 20 katrilyon civarındaki toplam eğitim harcamasının %5'e yakın bir bölümü özel dersane ve lise mezunu olup üniversiteye hazırlananlar için kullanılmıştır.

Aşağıdaki tablo ise, toplam eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımını göstermektedir. Buna göre, toplam eğitim harcamalarının %65'i merkezi devlet bütçesinden karşılanırken, %33'ü hane halklarının cebinden çıkmaktadır.

Tablo 2
2002 Türkiye Eğitim Harcamalarının
Finansman Kaynaklarına Göre
Miktarı ve Dağılımı

Finansman Kaynakları	Toplam Harcama Miktarı(TL)	(%)
Toplam	20.155.207.668.725.300	100,00
Merkezi Devlet	13.062.138.408.263.000	64,81
Yerel İdareler	141.042.192.628.948	0,70
Özel-Tüzel Kişi ve Kuruluşlar	313.006.080.551.370	1,55
Hanehalkı	6.620.064.983.244.140	32,85
Uluslararası Kaynaklar	18.956.004.037.845	0,09

Kaynak: *Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, Türkiye İstatistik Kurumu, 2006.*

Bu dönemde, merkezi devlet dışında, yerel idareler ve özel kaynaklardan yapılan eğitim harcamaları toplamı ise 7 katrilyon civarındadır. Bu tutarın %93'ü hane halklarının yaptığı harcamalardır. Buna diğer özel ve tüzel kişi ve kuruluşların harcamaları eklendiğinde aynı oran %98'e çıkmaktadır. Ek 2'deki tablo 3'de 2002 Mali Yılında Finansman Kaynaklarına Göre Merkezi Devletten Hizmet Sunucuları İçin Kullanılan Miktarlar görülmektedir. Ek 3'teki tablo 4'de ise toplam özel kaynak harcamalarının hizmet sunucularına göre dağılımı görülmektedir. Görüldüğü gibi, Türkiye'de, 2002 yılı içinde hane halkları toplam 6,6 katrilyon (yaklaşık 4,3 milyar dolar) eğitim harcaması yapmıştır. Örnek hacmi Türkiye genelinde 29.774 hane halkı olan TÜİK'in hane halkı eğitim harcamaları araştırmasının soru formunda eğitim harcamaları şu başlıklar altında yer almıştır: Hane halklarının yurtdışı eğitim harcamaları, eğitim kurumlarına yapılan harcamalar, dersane ve özel dersler için yapılan harcamalar, servis, sınav ücreti, eğitim araç ve gereçleri ile öğrencinin geçimi (yemek, yurt, kira, servis hariç ulaşım) için yapılan harcamalar, öğrencilerin eğitimi için alınan kılık kıyafet harcamaları, üniversitelerde yaz okulu için ve hane halkı üyelerinin katıldıkları resmi ve özel yaygın eğitim kursları için yaptıkları harcamalar. Buna göre, hane halklarının yaptığı harcamalar içinde örgün eğitim harcamaları en yüksek payı tutarken, yaygın eğitim, özel dersane ve lise mezunu üniversiteye hazırlananlar için yapılan toplam harcama 1 katrilyonun üzerindedir.

Türk Eğitim Derneği'nin, Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi araştırmasına göre ise, 2009-2010 öğretim yılında ailelerin sınava hazırlık için yaptıkları harcamaların toplamı 16,7 milyar TL olarak hesaplanmıştır. Aşağıdaki tablo bu harcamaların, harcama düzeyi ve harcama türlerine göre dağılımını göstermektedir (TED, 2010: 244).

Tablo 5
Türkiye Geneline Ortaöğretime Geçiş ve
Yükseköğretime Geçiş Sınavlarına Hazırlık için
Ailelerin Yaptığı Harcamaların Toplamı

Harcamanın yapıldığı düzey / Harcama türü	Harcama miktarı
Ortaöğretime geçiş	8.082.838.965
Yükseköğretime geçiş	8.626.472.774
Toplam	16.709.311.739
Dershane	5.707.811.064
Test-kitap	2.160.968.761
Etüt-Kurs	1.267.398.136
Diğer harcamalar	5.198.178.895
Özel ders	2.374.954.883

Kaynak: Türk Eğitim Derneği, 2010: 244.

3.4. 1. Eğitimde Kamusal Harcamaların Azalması, Özel Harcamaların Artması

2002 yılı TÜİK araştırmasına göre toplam eğitim harcamalarının gayri safi yurtiçi hasıla içindeki payı %7,26 olarak belirlenmiştir. Bu oranın 2000 yılında %3,4 olan aynı oranın üzerinde olduğuna dikkat çekilmektedir. Ancak 2000 yılında böyle bir ayırım yapılmamakla birlikte, 2002'deki oran özel harcamaları da kapsamaktadır. Özel harcamalar çıkarıldığında aynı oran 2002 yılı için %4,76'ya düşmektedir. Özel harcamaların GSYİH'ya oranı ise %2,5'tir ve aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi OECD ülkeleri ortalaması olan %1,3'ün yaklaşık iki katıdır. Ayrıca, Türkiye'de GSYİH'den eğitime ayrılan özel harcamalar Amerika ve İngiltere'nin de üstündedir.

Daha önce bahsi geçen Türk Eğitim Derneği'nin araştırmasında bulunan, sınavlara hazırlık için ailelerin yaptığı 16,7 milyar TL'lik toplam harcama, aynı yılın 28,2 milyar TL'lik MEB Bütçesinin yaklaşık %60'ına karşılık gelmektedir. Ayrıca, sınava hazırlık için harcanan bu kaynaklar 2010 yılı yüksek öğretim ve üniversiteler bütçesinin (9,4 milyar TL) neredeyse iki katına yakındır. Yukarıdaki tabloda görüleceği gibi, sadece üniversiteye giriş sınavları için yapılan harcamalar (8,6 milyar TL) toplam yükseköğretim bütçesine yakın bir büyüklüğe sahiptir.

Daha önce belirtildiği gibi, ailelerin eğitime yaptıkları harcamaların tümünü gösteren bir veriye ulaşmak mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte, eldeki rakamların tüm harcamaları kapsadığı kabul edilse bile, Türkiye’de eğitimin kamusal hizmet olmaktan hızla uzaklaşıp, ailelerin, bireylerin özel meselesi haline geldiğine ilişkin yeterli bir gösterge sunduğu söylenebilir.

Tablo 6
Eğitim Harcamalarının GSYİH'daki Payının Türkiye İle OECD Ülkeleri ve Diğer Ülkeler Arasındaki Karşılaştırması

OECD ülkeleri	Toplam	Kamu Harcamaları (Merkezi Hükümet)	Özel harcamalar (Vakıf, şahıs, hane halkı, vb.)
Türkiye-2002 yılı	7,26	4,76	2,5
Amerika	7,0	4,8	2,2
İngiltere	5,2	4,5	0,7
Türkiye-2000 yılı	3,4	3,4	-
Avustralya	6,0	4,6	1,4
Kanada	6,4	5,2	1,2
Almanya	5,3	4,3	1
Yunanistan(1)	3,9	3,7	0,2
Kore	7,1	4,3	2,8
OECD ülkeleri-2000 yılı	5,9	4,6	1,3
Diğer ülkeler			
Arjantin	5,9	4,5	1,4
Filipinler	6,4	3,9	2,5
Jamaika	9,7	6,4	3,3
Hindistan(2)	4,3	4,1	0,2

(1) Devletten hanehalkına yapılan katkılar devlet harcamaları içerisinde gösterilmemiş, özel harcamalar içerisinde gösterilmiştir.

(2) Referans yılı 1999'dur.

Kaynak: Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, Türkiye İstatistik Kurumu, 2006. (Eğitime bir bakış 2003-OECD göstergelerinden derlenmiş)

Milli Eğitim Bakanlığına merkezi yönetim bütçesinden ayrılan paylar da eğitim sisteminde belirleyici öneme sahiptir. Aşağıdaki tablo 1997’den itibaren Milli Eğitim Bakanlığı bütçelerinin Konsolide bütçe ve gayri safi hasıla içindeki paylarını göstermektedir.

Tablo 7
Yıllar İtibariyle Milli Eğitim Bakanlığı ve
Toplam Eğitim Bütçe Payları

Yıllar	MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)	Toplam Eğitim Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)	MEB Bütçesinin GSYH'ye Oranı (%)	Toplam Eğitim Bütçesinin GSYH'ye Oranı (%)
1997	8,0	11,2	1,7	2,4
1998	8,4	11,3	1,8	2,4
1999	7,8	10,3	2,0	2,7
2000	7,2	9,4	2,0	2,6
2001	8,3	11,2	1,7	2,3
2002	7,6	10,1	2,1	2,8
2003	6,9	9,2	2,2	3,0
2004	8,5	11,0	2,3	3,0
2005	9,5	12,9	2,3	3,1
2006	9,5	12,8	2,2	3,0
2007	10,4	13,6	2,5	3,3
2008	10,3	13,6	2,4	3,0
2009	10,6	14,0	3,0	3,9
2010	9,8	13,0	2,7	3,7

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2009-2010.

Eğitime bütçeden ayrılan paylar sayısal olarak artmış görünmekle birlikte, eğitim bütçesine ayrılan payın genel bütçeye oranı ile hangi harcamalar için kullanıldığı daha önemlidir. Bu açıdan cari giderler için ayrılan pay değil, yatırıma ayrılan paya bakmak gereklidir. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden yatırımlara ayrılan pay 2000 yılından sonra, son yıldaki düşük artış dışında, sürekli azalmıştır. Öğrenci sayısı sürekli artarken yatırımların sürekli düşmesi devlet okullarında bugün yaşanan yetersizliklerin daha da ağırlaşacağını işaretidir.

Tablo 8
Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinden
Yatırımlara Ayrılan Pay

Yıllar	MEB Bütçesi	MEB Yatırım Bütçesi	MEB Bütçesinden yatırıma ayrılan pay (%)
1997	512.234.445	76.884.950	15,01
1998	1.243.108.000	373.262.000	30,03
1999	2.131.808.500	408.341.000	19,15
2000	3.350.330.000	666.782.000	19,90
2001	4.046.305.625	779.855.000	19,27
2002	7.460.991.000	1.281.690.000	17,18
2003	10.179.997.000	1.479.050.000	14,53
2004	12.854.642.000	1.244.150.000	9,68
2005	14.882.259.500	1.230.306.000	8,27
2006	16.568.145.500	1.411.498.000	7,49
2007	21.355.534.000	1.490.000.000	6,98
2008	22.915.565.000	1.296.704.000	5,66
2009	27.446.778.095	1.256.188.195	4,57
2010	28.237.412.000	1.785.327.000	6,32

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2009-2010 verilerinden derlenmiştir.

MEB bütçesinden 2009’da %4,57’ye kadar düşen yatırım payı, devletin eğitim yatırımlarından elini çekmekte olduğunun bir başka göstergesidir. Bunun eğitim sistemi açısından iki temel sonucu olmaktadır. Birincisi eğitimde özel yatırımların teşvikiyle özel eğitimin gittikçe yaygınlaşmasıdır. Örneğin, ilköğretimdeki resmi ve özel okul sayılarının yer aldığı tabloda görüldüğü gibi, 2004 ile 2010 arasındaki beş öğretim yılında ilköğretimdeki resmi okul sayısı, öğrenci sayısındaki sürekli artışa rağmen, 34.937’de 32.431’e düşerken, özel okulların sayısı 674’ten 879’a çıkmıştır. Eğitimde devletin geri çekilmesinin önemli sonuçlarından ikincisi ise ailelerin yükleneceği eğitim giderlerinin sürekli artmasıdır. Ailelerin yüklendiği giderler sadece öğrenciye yapılan doğrudan giderlerle sınırlı kalmayıp, ödenek kısıtlanması nedeniyle zorunlu giderleri karşılayamaz hale gelen okullara sürekli para aktarması anlamına da gelmektedir. Ebeveynler, okul müdürleri tarafından “yakıt parası vermezseniz çocuğunuz üşür” türünden zorlamalarla karşı karşıya kalmaktadır. Başka bir ifadeyle, eğitimde bir yandan yatırımlar özelleşirken bir yandan da giderler özelleştirilmektedir. Bunun gölge eğitime etkisi ise, yatırım yapılmayan, ödeneklerin zorunlu

ihtiyaçlar için bile işlevsiz hale geldiği okullardaki her türlü yetersizliğin telafisi biçiminde görünen dershanelere ve kurslara yönelmeyle ortaya çıkmaktadır.

Eğitim-Sen'in 2010-2011 öğretim yılı başında eğitimin durumu raporunda yer alan çalışmaya göre, velilerin öğrenci başına bir yılda yaptığı harcamaların toplamı 3.131 TL'dir. Defter, kitap, kalem, kıyafet gibi geleneksel öğrenci harcamalarının yanında, kayıt parası (bağış), katkı payı, servis ücreti ve kurs ücreti gibi giderleri de kapsayan 40 kalem harcamanın sadece ilköğretim için olduğu ve ortaöğretimde okuyan öğrenciler için yapılacak harcamanın bu toplamdan %30 daha fazla olacağına da dikkat çekilmektedir. Buna göre, ilk ve ortaöğretimde iki tane çocuğu olan bir ailenin, devlet okulunda okuttukları çocukları için yıllık toplam ortalama eğitim harcaması 7.200 TL civarında olmaktadır. Bu rakamların devlet okullarına devam eden öğrencilerin okul harcamasından oluştuğu ve dolayısıyla özel okul ve okul dışındaki dershane ve özel ders harcamalarını kapsamadığını vurgulamak gereklidir. 3.131 TL içinde yer alan 420 TL'lik kurs ve etüt giderini, okul dışı destek eğitiminin çok küçük bir parçası olarak kabul etmek mümkündür.

Eğitimdeki devlet harcamalarının azalması, çeşitli şekillerde özel harcamalarla telafi edilirken, bunun eğitimde sınıfsal ayrımları destekleyeceği açıktır. Doğal olarak, toplumun her kesimi, var olan imkanları ya da imkansızlıkları ile paralel olarak eğitim harcamalarına kaynak ayırmak durumunda kalmaktadır. Gelir dilimleri itibariyle harcamaların dağılımı, alt gelir grupları ile üst gelir grupları arasında harcamaların yeri itibariyle bu durumu yansıtmaktadır. Devlet İstatistik Enstitüsünün 1994 yılı hane halkı harcamaları anketine dayanarak yapılan bir çalışmada, eğitim harcamaları yaptıklarını bildiren 4.279 hane halkından 646'sı özel ders eğitimi harcaması yapmıştır. Bu tür özel eğitimin, yaklaşık olarak %71'i dershanelere, %29'u ise okul öğretmenleri ve diğer özel öğretmenlerden alınan özel dersler için yapılan harcamaları kapsamaktadır. Aşağıdaki tablo bu harcamaların toplam harcamalar içindeki paylarını 1994 yılı için gelir dilimleri itibariyle göstermektedir.

Tablo 9
Gelir Dilimleri İtibariyle Özel Ders Harcamalarının
Toplam Harcamalara Oranı, 1994, Türkiye

Özel Ders Eğitiminin Aylık Toplam Harcama İçindeki Yüzde Payı	1. Gelir Dilimi N=68	2. Gelir Dilimi N=126	3. Gelir Dilimi N=189	4. Gelir Dilimi N=263
1--5	24,64	34,13	31,75	37,26
5--10	28,99	25,40	37,57	33,46
10--15	26,09	23,81	16,40	16,35
15--20	7,25	7,94	6,35	6,08
20--30	10,14	7,94	4,76	4,56
30--50	2,90	0,79	2,12	1,90
Toplam	100	100	100	100

Kaynak: Tansel ve Bircan 2004: 19.

Tabloya göre, en düşük gelir dilimindeki hane halklarının %80'i toplam harcamalarının %1 ile %15'i arasındaki bir tutarı özel ders eğitimi için yapmaktadır. Aynı oran en yüksek gelir dilimi için %87'dir. Toplam harcamalarının %20 ile %50'si arasındaki tutarı özel ders eğitime ayıranların oranı ise en düşük gelir grubunda %13, en yüksek gelir grubunda ise %6,5'tir. Bu oranlar, çeşitli yöntemlerle düşük gelir gruplarının da gölge eğitim sistemi içine çekildiğine dair daha önceki saptamaları açıkça ortaya koymaktadır. Harcamalarda bu kadar yer tutan özel ders eğitimi gideri, geliri sınırlı olan bu kesimde, başka harcamalardan kısılan kaynakların özel ders eğitime aktarıldığı anlamına gelmektedir. Ancak, düşük gelirli kesimlerde oransal olarak önemli görünen bu harcamaların, yüksek gelirli ailelerin yaptığı harcamalarla aynı tutarda olmadığı ve dolayısıyla aynı sonuçları vermeyeceği de açıktır.

3.4.2. Eğitimde ve Gölge Eğitimde “Ürün ve Fiyat Çeşitlendirmesi”⁷

Eğitimde piyasalaşma süreci, hem en genel anlamda eğitim sistemi içinde, hem de kamusal eğitim sisteminin kendi içinde tabakalaşmaya yol açarken, her geçen gün sınıfsal farklılıklar daha belirgin hale gelmektedir. Artık devlet okulları, belirgin bir biçimde bir semtten diğerine, hatta kimi zaman aynı okulun içinde bir sınıftan diğerine farklılıklar göstermektedir. Bu durumun yansımaları gölge eğitim sisteminde daha açıkça yer bulmaktadır.

⁷ İktisat ve İşletme literatüründe kullanılan kavramlar olan ürün ve fiyat çeşitlendirmeleri, pazardaki rekabet üstünlüğünü arttırmak amacıyla, özelliklerinde ve fiyatında yapılan değişikliklerle ürünlerin belli bir hedef kitle için daha çekici hale getirilmesidir.

1990'lı yılların sonlarına kadar görece az sayıda ailenin erişebildiği özel ders eğitimi, aşağı yukarı son on yılda toplumun düşük gelirli kesimlerine de hitap eder hale getirilmiştir. Çeşitli şekillerdeki “ürün ve fiyat çeşitlendirmesi” yöntemleri ile özel ders eğitimi toplumun hemen her kesimini içine alan bir sektör haline gelmiştir. Bu durum ilk bakışta olumlu bir çağrışım yapmakla birlikte, aslında genel eğitim sistemindekinden daha belirgin bir gölge eğitim sistemi tabakalaşmasını ortaya çıkaran bir gelişme olmuştur. Başka bir deyişle, bu çeşitlilik, toplumdaki gelir ve varlık düzeyine paralel olarak, özel ders eğitiminde de sınıfsal ayrımların doğmasına yol açmıştır. Dershanelere giden öğrencilerin sayısı her geçen gün artarken, öğrenci başına harcanan özel ders eğitim giderleri önemli farklılıklar göstermektedir. Bir yandan özel okul, butik dersane ve özel ders desteği ile sınavlara hazırlananlarla, öte yandan kalabalık dersane sınıflarında, tecrübesiz öğretmenlerle sınava hazırlananlar bu farklı hazırlık süreçlerinin sonunda aynı sınavlara girmektedir. Bu durumda ulaşılan sonuçların aynı olmayacağı açıktır.

3.5. GÖLGE EĞİTİMLE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİMİ

Genel olarak eğitim, eşitsizliklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında ve yeniden üretilmesinde işlevsel bir öneme sahip olsa da, Türkiye’de, Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana yaygınlaştırılmaya çalışılan kamusal eğitim sayesinde ciddi bir dikey toplumsal hareketliliğin mümkün olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, son dönemlere kadar, yoksul aile çocuklarının eğitim yoluyla daha üst sınıflara taşınarak toplumda güç ve statü kazandıkları örnekler oldukça fazladır. Ancak 1990’larla birlikte hız kazanan genel politika ve uygulamaların eğitim sistemindeki yansımaları, bu türden bir toplumsal hareketliliği yavaşlatmaya başlamıştır. Esasen, eğitim sisteminin bugünkü özellikleri itibariyle, ters yönde hareketlilik ihtimallerinin yükselmesi, yani sınıfsal pozisyonunu koruyamayarak daha alt sınıf ve kategorilere düşme kaygısı, insanların gündeminde çeşitli biçimlerde kendini göstermeye başlamıştır. Genel olarak eğitim alanındaki özelleşme ve özelleştirme eğilimleri ile birlikte, gölge eğitim faaliyetleri bu durumu açığa çıkaran örneklerin en çok görüldüğü mecra olmaktadır.

Çeşitli çalışmalar, özel ders eğitimine yapılan harcamaların gelir ve eğitim düzeyi ile birlikte yükseldiğini ortaya koymaktadır (Kim ve Lee, 2004, Smyth, 2008). Yukarıdaki Tansel ve Bircan çalışmasında da Türkiye için bu sonuca ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumu’nun verilerine referansla, 2002 yılındaki özel eğitim

harcamalarının %73'ünün toplumun en varlıklı %20'si tarafından yapıldığına da dikkat çekilmektedir (Tansel ve Bircan 2004: 2,10). TÜİK'in araştırmasına göre, 18-24 yaş grubunda yer alan ve eğitim sisteminden erken ayrılan bireylerin %39'u ekonomik olanaksızlıktan dolayı eğitimlerine devam etmediklerini ifade etmişlerdir Bunlara, çalışma hayatına atılma nedeniyle eğitimlerine devam etmeyen %4 de eklendiğinde bu oran eğitime devam etmeyenlerin yarısına yakın bir oranı ifade etmektedir (TÜİK Eğitim Harcamaları Araştırması, 148). Eğitim, daha ilköğretim yıllarından başlayarak aileler için en önemli harcamalardan biri haline gelmiş, bu anlamda daha fazla harcama yapabilen ailelerle, ekonomik imkanları kısıtlı ailelerin çocukları arasında eğitim basamaklarını tırmanma sırasında ciddi farklar oluşmaya başlamıştır. Esasen araştırmalar, sürekli bir biçimde, eğitimsel fırsatların tüm ülkelerde eşitsiz dağılımına dikkat çekmektedir. Bu yüzden artık soru, ailenin olanakları ile eğitimsel sonuçların bağlantılı olup olmadığı değil, ne derece bağlantılı olduğudur (Fabian, 2008, 543). Bu bağlamda piyasaya sunulan her yeni "ürün" bu bağlantıyı daha da güçlendirmektedir. Gölge eğitimin de içinde yer aldığı çeşitli özel öğretim olanakları bu ürünlerin sunulduğu mecralar olmaktadır. Gölge eğitim sistemi içinde bu ürünlerin sürekli artan örneklerini görmek ve bunların eğitimsel sonuçlarla bağlantılarını izlemek mümkündür.

Özel ders eğitiminin faydalı olup olmadığı sorusundan ve oluyorsa bunun eğitimde eşitlik ve kuşaklar arası gelir hareketliliğini kısıtlayacağı kaygısından yola çıkan bir çalışma, yukarıdaki saptamaları desteklemektedir. 2002 yılında Yüksek öğretim kurumu tarafından, üniversite sınavına giren 1,2 milyon öğrencinin yüzde onu ile yapılan anket sonuçlarının kullanıldığı çalışmada, sınava ilk kez giren 90.410 öğrenci örnek olarak alınmış ve üniversiteye yerleşme başarı ölçüsü olarak kabul edilmiştir. Buna göre çıkan sonuç, görece düşük maliyetli ve kısa dönemli alınan özel ders eğitiminin, üniversiteye yerleşmede, en iyi durumda hiçbir etkisinin olmadığı, en kötü durumda ise yerleşme ihtimalini düşürdüğüdür. Bunun yanında, özel ders eğitiminin görece daha pahalısını daha yoğun bir biçimde satın alabilen azınlığı oluşturan öğrenciler için üniversiteye yerleşme olasılığı yükselmektedir (Gurun ve Millimet 2008: 10). Çocuklarına daha yoğun ve daha kaliteli/pahalı özel ders eğitimini daha uzun süre sağlayabilen yüksek gelirli, üst sınıf ailelerin bu yarışta öne çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında, okul dışı destek eğitiminden faydalananların pek çoğu, ekonomik kaynakların kısıtlılığıyla paralel olarak, okul dışındaki destek eğitime eğitim

sürecinin daha sonraki yıllarında, ya da sınavlara yaklaşıldığı dönemde başlamaktadırlar. Bu durum, daha uzun süre ve daha yüksek tutarlarda harcamanın gerçek anlamda geri dönüş sağladığı gölge eğitimin, toplumun tüm kesimleri için eğitimi parasallaştırmasına karşın, faydasının büyük ölçüde ve giderek daha artan bir biçimde, üst sınıflara ulaştığı anlamına gelmektedir. Daha önce bahsi geçen, butik dersane, vip eğitim gibi gölge eğitimin farklı ürünlerinin bu kesimler tarafından satın alındığı düşünüldüğünde, bu durum daha iyi anlaşılmaktadır.

Her ne kadar toplumun neredeyse tüm kesimleri gölge eğitime dahil olsa da, ondan faydalanma düzeylerinin çok farklı olması, gölge eğitim sistemini de, sınıflar arasındaki uçurumun belirgin hale geldiği bir başka önemli zemin yapmaktadır. Başka bir deyişle, gölge eğitim bağlamında yaşanan bu gelişmeleri, eğitimin giderek alt sınıfların erişemeyeceği ve sadece üst sınıfların hizmetinde bir “meta” haline gelmekte olduğunun önemli göstergeleri olarak kabul etmek mümkün görünmektedir. Toplumun tüm gelir grupları özel destek eğitimi içine çekilip bu piyasa ürününün farklı kalitedeki çeşitlerini tüketmeleri sağlansa da, sonuç olarak ürünün faydası sadece toplumun belli kesimlerine ulaşmaktadır. Böylece, özel destek eğitiminin var olan eşitsizlikleri derinleştirme ve yeniden üretme işlevinin güçlenmekte olduğu söylenebilir. Bu durum, sınavlı ikinci düzey okullara ve üniversitelere ulaşabilen öğrencilerin giderek artan bir biçimde, toplumun üst gelir gruplarından olacağına dair ipuçları vermektedir. Başka bir ifadeyle, zaman içinde zorunlu eğitimden sonraki eğitim düşük gelir grupları için tümüyle ulaşılamaz hale gelecektir.

Gölge eğitim bağlamında eşitsizliğin ortaya çıktığı bir başka alan ise dersanelerden burslu olarak yararlanma durumuna ilişkindir. Türk Eğitim Derneği'nin araştırmasına göre dershanenin en yoğun olarak kullanıldığı orta öğretimin 11 ve 12. sınıfları itibarıyla, “başarılı olduğu için dershanede ücretsiz okuyan öğrenci yüzdesinin en yüksek olduğu gelir grubu, hane halkı gelirinin aylık 5.000 TL'den fazla olduğu gruptur.” Buna göre hane halkı geliri yüksek olan grupta dersanelerden ücretsiz faydalanma oranı yaklaşık %14 ile düşük gelir grubundaki ailelerin faydalanma oranının (yaklaşık %7) iki katıdır. Aynı çalışmaya göre, üst gelir gruplarında dersane indirimlerinden yararlanma oranları da alt gelir gruplarına göre daha yüksektir (TED, 2010: 245) . Bu durum, üst gelir düzeyinde dersanelerden daha uzun süre ve daha yoğun yararlanmanın yanında, kısmen daha düşük maliyetle yararlanma

olanağını da gözler önüne sermektedir. Bunun bir diğer anlamı ise, üst gelir grubundaki ailelerin gölge eğitim harcamalarının bir kısmının alt gelir grupları tarafından finanse edilmesidir. Aşağıdaki tablo bu verileri daha ayrıntılı bir biçimde göstermektedir. Tabloda dikkat çeken bir başka veri ise, özellikle düşük gelir gruplarında, dersane harcamalarının geniş aileye kadar yayılan bir harcama durumuna gelmesidir. Görüldüğü üzere, en düşük gelir düzeyindekilerin %10'u dersane ücretinin bir kısmını ya da hepsini yakına akrabaların katkılarıyla finanse etmektedir. Gelir düzeyi arttıkça bu oran düşmekle birlikte, her gelir düzeyinde akraba katkısının var olduğu görülmektedir.

Tablo 10
Lise 11. ve 12. Sınıflarda
Dershane Ücretlerinin Nasıl Karşılandığı

Gelir aralıklarındaki yüzdeler										
Dershane ücreti nasıl karşılanıyor?	İlköğretim ve lise düzeyi	500 TL'den az	500-1000 TL	1001-1500 TL	1501-2000 TL	2001-3000 TL	3001-4000 TL	4001-5000 TL	5000 TL üzeri	Toplam
Başarılı olduğum için dershane ücreti ücretsiz okuyorum	6,7 ve 8. sınıf	20,4	6,5	5,6	5,6	6,3	11,1	17,6	7,1	8,0
	11 ve 12. sınıf	11,8	7,4	5,0	3,7	5,1	8,5	-	13,9	6,3
Başarılı olduğum için dershane indirim aldım	6,7 ve 8. sınıf	12,6	22,3	17,1	23,5	20,7	27,8	23,5	28,6	20,4
	11 ve 12. sınıf	18,5	17,1	15,7	23,4	22,4	20,3	33,3	22,2	19,1
Bir kuruluştan yardım/burs alıyorum	6,7 ve 8. sınıf	5,8	4,3	3,6	3,1	1,8	-	-	7,1	3,5
	11 ve 12. sınıf	5,9	3,1	1,6	3,7	1,3	1,7	3,0	5,6	2,8
Dershane ücretinin bir kısmını ya da tamamını yakın akrabamız ödüyor	6,7 ve 8. sınıf	7,8	10,4	3,2	3,1	3,6	1,9	-	-	5,5
	11 ve 12. sınıf	10,1	8,6	3,4	3,7	3,8	1,7	3,0	2,8	5,3
Tamamını ailem karşılıyor	6,7 ve 8. sınıf	18,4	9,4	3,2	1,9	2,7	-	-	7,1	6,1
	11 ve 12. sınıf	47,9	60,3	71,5	65,4	67,3	67,8	60,6	55,6	64,2
Diğer	6,7 ve 8. sınıf	35,0	47,1	67,5	63,0	64,9	59,3	58,8	50,0	56,5
	11 ve 12. sınıf	5,9	3,4	2,9	-	-	-	-	-	2,2
Toplam	6,7 ve 8. sınıf	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	11 ve 12. sınıf	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Kaynak: Türk Eğitim Derneği 2010: 245-246.

Ulusal düzeyde eşitsizlik ile gölge eğitimden faydalanma arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara göre, toplumsal düzeyde eşitsizlik arttıkça çocukların okul dışındaki eğitime katılımları da artmaktadır. Başarının, rekabetçi bir ortamda zor ulaşılır hale gelmesi, gölge

eğitim kullanımını teşvik ederken, okul dışı destek eğitiminin eşitsizlikleri yansıttığı ve/veya arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır (Silova ve diğerleri, 2006; Southgate, 2009).

Öte yandan, yukarıda ifade edilen durum, ebeveynlerin, çocuklarının eğitimi ile ilgili müdahil olma durumu ve düzeyi ile de desteklenmektedir. Eğitimde ailenin etkisi itibariyle üç tür sermayeden bahseden sosyolog Coleman'a göre, ailenin zenginliğini ve gelirini ifade eden finansal sermaye ve ebeveynlerin eğitimini temsil eden beşeri sermayeden farklı olan sosyal sermayeyi, ailenin içinde yetişkinlerin çocuğa desteği bağlamında kullanır. Buna ek olarak Coleman, aile dışındaki sosyal sermayenin de önemine vurgu yapar ve bunun ebeveynler arasındaki sosyal ilişkilerle, ebeveynlerin, içinde buldukları topluluğun kurumlarıyla olan ilişkileri olarak ayırır (Coleman, 1988: 113).

Türkiye'de, özellikle özel okulların artmasına paralel olarak, sosyal sermayenin eğitim alanında etkisinin arttığını gösteren örnekler çoğalmakta ve yaygınlaşmaktadır. Bu süreçte, ailelerin çocuklarını gönderdikleri özel okullarla ve birbirleriyle kurdukları ilişkiler, geleneksel "okul-aile birliği" ilişkisinden çok farklı bir yapıya doğru dönüşmektedir. Çocuklarını aynı özel okula gönderen, genellikle annelerin oluşturdukları sosyal ağlar, gidilecek dershaneden, tutulacak özel öğretmene, çalışma şekillerine, çocuklarını birlikte tatile götürmeye kadar, çocuklarının okul dışındaki özel ders organizasyonunu, programını, tercihlerini ve dolayısıyla başarılarını doğrudan ve dolaylı etkileyen faaliyetler olarak önem taşımaktadırlar. Eğitimin, toplumsal yeniden üretim işlevini destekleyen sosyal ağlara dahil olan ebeveynler ve çocukları, gölge eğitim bağlamında da, bu sosyal ağların sağladığı extra avantajlardan faydalanmış olmaktadır.

Eğitimde sınıfsal eşitsizlikler uzun zamandır tartışılan ve hep tartışılacak bir konu olarak önemini sürdürmektedir. Genel olarak tüm dünyada, bir politik araç olarak, eğitimin yaygınlaştırılması ile eşitsizliklerin azaltılması öngörülür. Bu bağlamda, tarihsel olarak, kamusal eğitim sisteminin yaygınlaşmasının, eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya da azalttığı ifade edilir. Türkiye'de okullaşma oranının yükseldiği, elit tabaka dışındaki alt sınıfların da eğitime erişir duruma geldiği ve seçme sınavlarının olmadığı dönemler itibariyle bunun geçerli olduğu söylenebilir. Ancak bugünün eğitim sistemi ve onun yarattığı gölge eğitim uygulamaları ile birlikte, eğitimin eşitsizlikleri azaltmadaki işlevi giderek geçersizleşmektedir. Esasen gölge eğitim tam da bu tartışma için geçerli bir zemin

sunmaktadır. Temel var oluş nedeni çeşitli sınavlar olan gölge eğitimin yaygınlaşması, sınav başarısının da yaygınlaşması ve dolayısıyla sonraki yaşam koşullarının iyileşmesine katkıda bulunması anlamına gelmemektedir. Daha önce ifade edildiği gibi, okul dışındaki destek eğitimi, toplumun alt kesimlerine doğru yaygınlaşsa da, başarının aynı oranda yaygınlaştığını söylemek mümkün görünmemektedir. Yukarıda bahsi geçen Gurun ve Millimet'in çalışmasının ortaya çıkardığı gibi, son tahlilde gölge eğitimin gerçek anlamda faydası, onun yoğun bir biçimde ve uzun süre kullanımıyla sağlanmaktadır. Bunun da öncelikle finansal kaynaklara (ekonomik sermaye) ve onunla bağlantılı olarak kurulan sosyal ağlardan yararlanmaya (sosyal sermaye) bağlı olduğunu gösteren örneklerin çoğaldığını izlemek mümkündür.

4. BÖLÜM

EĞİTİMDE ÖZELLEŞ(TİR)ME(LER)

VE GÖLGE EĞİTİM

4.1. GİRİŞ

Bu bölümde, daha önce oluşturulan kavramsal ve kuramsal çerçevenin yol göstericiliğinde ve dünyada son birkaç on yılda küresel düzeyde yaşanan gelişmeler göz önünde bulundurularak, çalışmanın kaygılarını oluşturan olgulara bakılıp, bir yandan onların çözümlenmesi, öte yandan da kuramla daha yakın ilişkiye girilmesi hedeflenmektedir. Bunu yaparken iki temel unsurun belirleyici öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Birincisi, bu tez çalışmasının esas vurgusu olan gölge eğitim kavramının ve bu kavramla ilişkilendirilebilecek olguların genel eğitim sisteminden ayrı düşünülmemeyeceğidir. İkincisi ise, bu çalışmanın odaklandığı yer olan Türkiye’de, her ikisi bağlamındaki gelişmelerin, küresel boyuttaki değişim ve oluşumlardan ayrı ele alınamayacağıdır. Dolayısıyla, gölge eğitim bağlamında Türkiye özelindeki olgulara bakarken, bir yandan genel olarak eğitimle ilgili gelişmeler, öte yandan hem eğitim hem de gölge eğitim açısından evrensel/küresel gelişmeler bu analizin merkezinde olacaktır. Tüm bunlar arasındaki ilişkileri belirlemeden yapılacak analizin hem yetersiz hem de yanıltıcı olacağı düşüncesi böyle bir yönelimi doğurmuştur.

Eğitim sisteminin bir çeşit gölgesi olarak oluşan gölge eğitim sistemi, eğitime dahil olan tüm taraflar için adeta “paralel bir evren” yaratmıştır. Bu iki evren, öğrenciler için bir yanda diploma almaya yönelik okul öğrenciliği, diğer yanda dershanede ve/veya özel derste sınava hazırlık öğrenciliği; öğretmenlerde bir yandan okulda veya dershanede bildikleri tanıma uygun öğretmen olma isteği ve mücadelesi, öte yanda sınav kazandırma zorunluluğu ile üzerlerine yüklenen rekabetçi öğretmenlik; ebeveynlerde bir yandan çocuklarını sağlıklı yetiştirme isteği ve sorumluluğu, diğer yanda onları sınava dayalı eğitim basamaklarında en iyi şekilde ilerletme telaşı şeklinde adeta varlık mücadelesi içindedir. Bu paralel evrenin en büyük etkisi ise tüm bu ilişkileri dönüştürme bağlamında ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin, öğrencinin, anne-baba olmanın tanımları değişmektedir. Böylece, öğrencileri testlerde,

sınavlarda soru kaçırmayan öğretmen en iyi öğretmen, sınavlarda en yüksek puanı alan öğrenci en iyi öğrenci, çocukları sınav kazanıp iyi okullara gitmeyi başaran ebeveynler de en iyi anne-baba olmaktadır. Dolayısıyla, tüm bu taraflar arasındaki ilişkiler de bu “iyiler” üzerinden belirlenmektedir.

Bu bölümde, genelde eğitim, özelde gölge eğitim bağlamında olgulara bakarken, bu ilişkilerin önemi sürekli olarak göz önünde tutulmaktadır. Bundan dolayı, bölümün içeriği de daha geniş açıdan ilişkiler üzerinden kurgulanmaktadır. Bu bağlamda, dört temel taraf ya da kurum ve bunlar arasındaki ilişkiler çerçevesinde olgular ele alınmaktadır: Bu dört taraf; devlet (ideoloji), gölge eğitimin işletmeleri (sermaye), öğretmenler (emek) ve öğrenci ve aileler (tüketici)’den oluşmaktadır. Dört değişkenli bu denklemde, her değişkenin bir fonksiyonu olmakla birlikte, koşulları yaratan ile sonuçlarına katlananlar arasında çok önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar aşağıda özetle açıklanan çerçeve üzerinden göz önüne alınmaktadır.

Halen devam eden eğitimin piyasalaşması sürecinde devlet, ideolojik altyapıyı inşa edip buna göre gerekli fiziksel koşulları oluşturmaktadır. Daha önce neoliberalizme ilişkin bölümde bahsedildiği üzere, piyasanın egemenliğine dayanan koşullarda, piyasanın olmadığı herhangi bir alanda, devlet piyasayı bizzat yaratmak durumundadır (Harvey, 2005). Böylece, eğitimde piyasa mantığını benimseyen devlet, eğitimin metalaşmasını sağlayacak yasal ortamı oluşturmak üzere gerekli düzenlemeleri yapar. Althusser’in kavramlarıyla (1989) ifade etmek gerekirse, devlet, baskıcı aygıtının yardımıyla, ideolojik aygıt olan eğitimin kapitalist lehine işler hale gelmesi için gereken zemini hazırlamaktadır. Kapitalist, kendisi için uygun hale getirilen bu koşullardan faydalanıp yatırım yaparak, daha önce sadece devletin istihdam ettiği öğretmenleri istihdam etme durumuna gelmektedir. Böylece, devletin aksine, eğitim yatırımlarında kar etmek için yola çıkan kapitalist, yeni bir alanda sermaye biriktirme olanağı elde etmiş olmaktadır.

Yaklaşık on-on beş yıl öncesine kadar devletin, öğretmen sıfatını alan herkese hazır olarak sunduğu kadro ve iş güvencesinden yoksun olan çok sayıda öğretmen ise, metalaşan emeğini artık piyasada satmak zorundadır. Bu durumda, emek arzının her geçen gün arttığı ve işsizliğin yaygınlaştığı piyasanın konusu olan öğretmen emeği, rekabet koşullarıyla karşı

karşıya kalır. Öğretmenler, bu koşulların ürettiği hem ekonomik hem de sosyal sonuçlarla baş edebilmek için yeni mücadele mekanizmaları geliştirmek ve hem emek güçlerini hem de toplumsal varlıklarını yeniden üretmek durumundadır.

Bu koşullar, öğrenci ve aileleri, meta biçimini alan eğitimi piyasadan satın almak durumundaki tüketiciler konumuna sokar. Eğitim harcamaları artık, geleneksel olarak bilindiği gibi, bir önlük, birkaç kitap, defter ve kalemden ibaret bir şekilde sınırlı bir harcama değil, aile bütçesinin yarısına kadar ulaşabilen, pek çok aile için her türlü harcamanın önüne geçebilen, zorunlu ve sınırları belirsiz bir gider olmuştur. Aileler de piyasanın kurallarına uymak durumunda kalmış ve bu durumda onlar için de eğitim, önemli bir tüketim harcaması olmanın yanında, bir yatırım konusu haline gelmiştir. “Çocuğuna ne kadar yatırım yaparsan o kadar karşılık alırsın” mantığıyla, artık aileler çocuklarını başarıya ulaştıracak olan eğitimin en iyisini ve en fazlasını vermek için kendi aralarında da bir yarışa girmiştir.

Eğitim alanında yaşanmakta olan gelişmeler, küresel ve ulusal düzeyde genel bir paradigma değişikliğinin, toplumsal bir kurum olan eğitimde ve toplumsal ilişkilerdeki yansımaları olarak ortaya çıkmaktadır. Burada paradigma ile kastedilen, en basit anlamıyla dünya görüşü ve algılardır. Önceki bölümde, özellikle Batı ekonomilerindeki değişimler bağlamında, endüstriyel ekonomiden bilgi ekonomisine geçişe paralel olarak, sanayi toplumunun bilgi toplumuna dönüşüm sürecine değinilmiş, bu süreçte eğitimde ileri sürülen paradigma değişiminden bahsedilmişti. Sanayi toplumu eğitim paradigmasından bilgi toplumu eğitim paradigmasına geçiş olarak değerlendirilen bu sürecin kaotik görünümüne dikkat çekilmişti. Burada, bu genel çerçeveden yola çıkıp, söz konusu dönüşüm süreci Türkiye bağlamında tekrar düşünülerek ele alınmaktadır. Çıkış noktası, ekonomik alandaki değişim ve tercihler gibi görünmekle birlikte tüm toplumsal yaşamı içine alan paradigma değişiminin eğitime yansımaları genel olarak sistemle birlikte, kurumlar ve bireyler düzeyinde de izlemek mümkün görünmektedir. Bu bağlamda, devletin kamusal hizmet paradigmasının değişmesiyle birlikte, öğretmenin iş, emek algısı ve ailelerin çocuk ve çocuk yetiştirmeye ilişkin görgü ve kültürü de bir değişim içine girmiştir. Bu bölümde, gölge eğitim kavramsallaştırmasının yardımı ile bu olgular çözümlenirken, eğitimde söz konusu olan bu paradigma değişikliklerinin yukarıda belirtilen tüm taraflar açısından izleri sürülmektedir.

Okul dışındaki tamamlayıcı ya da destek amaçlı eğitim, yukarıda sözü edilen genel paradigma değişikliğinin bir yansıması ve uygulaması olarak, pek çok ülkede, çeşitli biçimlerde giderek daha yaygın hale gelmektedir. Bu durum onun “gölge eğitim” (*shadow education*) olarak adlandırılmasına yol açmıştır. Bu metaforu bu bağlamda ilk kullananlar onu “resmi okul dışında ve öğrencinin okul başarısını arttırmak için düzenlenmiş bir grup eğitim faaliyeti olarak” tanımlamışlardır (Stevenson ve Baker, 1992: 1639). Benzer biçimde, resmi okul öğretimine paralel bir şekilde öğrencilerin eğitimsel fırsatlarını arttırmak için kullandıkları okul dışındaki öğrenme faaliyetlerini temsil eden bir kavram olarak da tanımlanmaktadır (Baker ve diğerleri, 2001: 2). 1999’da UNESCO tarafından yayınlanan *The Shadow Education System : Private Tutoring and Its Implications for Planners* adlı kitabın, kavramın yaygın olarak kullanımına yol açtığı söylenebilir. Bu kitapta ise gölge eğitim metaforunun birkaç anlamda uygun olduğu belirtilmektedir: “Birincisi, özel tamamlayıcı eğitimin varoluş nedeni bir genel/örgün/resmi eğitim sisteminin hali hazırda var olmasıdır; ikincisi, örgün eğitim sisteminin büyüklüğü ve şekli değiştikçe özel tamamlayıcı sistemin de büyüklüğü ve şekli değişmektedir; üçüncüsü, neredeyse tüm toplumlarda kamusal olarak örgün eğitim sistemine ilgi onun gölgesinden çok daha fazladır; dördüncüsü, gölge eğitim sisteminin özellikleri örgün eğitiminkinden çok daha belirsizdir” (Bray, 2007: 17). Ancak, Bray’e göre bu gölge (özel destek eğitimi) “bilinen gölge tanımlamasında olduğu gibi pasif bir varlık değil, aksine, gölgesi olduğu varlığı olumsuz yönde etkileyebilecek kadar aktif bir oluşumdur (Bray, 2007: 18). Bu çalışmada da benzer bir düşünceyle, resmi/örgün eğitim sistemi ile gölge eğitim sisteminin karşılıklı etkileşimi göz önünde tutulmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde, okul dışında para verilerek alınan her türlü eğitim hizmeti gölge eğitim kapsamına alınmakla birlikte, asıl vurgu, hacim ve etkileri itibariyle belirleyici olan, ikinci ve üçüncü düzey okullara (lise ve üniversiteye) hazırlık bağlamında çeşitli biçimlerde alınan özel ders eğitimleridir. Bunun yanında, fiziki olarak örgün eğitim sistemi içinde yer almakla birlikte, Bray’in (2010: 4) “araştırma için kullanılan tanım eldeki göreve bağlıdır” şeklindeki çerçeve genişletici ifadesine dayanarak, varoluş mantığı ve etkileri gölge eğitim kavramlaştırmasına uygun olan durumlar ve uygulamalar da dikkate alınmaktadır.

4.2. EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte Anayasa'da temel ilke olarak yer alan eğitim hakkı, 1982 Anayasası'nın 42. maddesinde “[k]imse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir” şeklinde ifade edilmiştir.¹ Daha sonra birtakım değişikliklere uğramakla birlikte, bugün halen uygulamada olan 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, Milli Eğitimin Temel İlkeleri bölümünde ise, eğitime ilişkin ilkelerin başında “genellik ve eşitlik” ilkesi yer almaktadır. 4. Madde'de açıklanan bu ilkeye göre, “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.” Bunu takip eden 5. maddedeki, “Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir” şeklindeki ifadeyle eğitimin vatandaşların gelişimini sağlama ve toplumsal fayda yaratma yönüne vurgu yapılırken, 6. maddede, “[f]ertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler” ibaresiyle devletin bu alandaki sorumluluğuna dikkat çekilmiştir.²

Türkiye'deki eğitim sisteminin bugün ulaştığı noktada, daha önce ne düzeyde geçerli olduklarına ilişkin tartışmalar bir yana, yukarıdaki ilkeler neredeyse tümüyle geçersiz hale gelmiştir. Özellikle son yirmi-otuz yıl içinde uygulamaya konulan politikaların ürettiği radikal değişimlerle, Türkiye'nin eğitim yapısı önemli bir dönüşüm geçirmektedir. 1980 sonrası eğitim politikaları, dönemin genel politikalarına paralel bir biçimde, eğitimden devletin elini çekmesi ve özel sektöre bu alanda yeni olanaklar yaratılması yönünde olmuştur. Bu bağlamda

¹ 42. madde, “İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddî 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. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez” şeklinde tamamlanmaktadır. (Gözler, 2010).

² 1997'de bu maddede yapılan değişiklikle (Değişik: 16/8/1997 - 4306/3 md.) “Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır” şeklinde maddenin içeriği genişletilmiştir (MEB, t.y.).

eğitim her geçen gün biraz daha zelleŖme ve piyasalaŖma eğilimine girmiŖtir. Böylece, artık ne “ilköğretim devlet okullarında parasızdır”, ne de “herkese fırsat ve imkan eŖitliđi sağlanır.” Aynı Ŗekilde, ne “[m]illi eğitim hizmeti, Türk vatandaŖlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir,” ne de “[f]ertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri lsnde ve doğrultusunda eŖitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiŖtirilirler.” Türkiye’nin bugünkü kamusal eğitim sisteminde ve gölge eğitim sisteminde, her düzeyde bu ilkelerin aksine uygulamalar mevcuttur. Daha sonra biraz daha detaylı gösterileceği gibi, artık devlet okulları velilere eŖitli Ŗekillerde yüklenen harcamalarla, gerçek anlamda parasız değildir. Buna paralel bir biçimde, fertlerin eğitimlerine devam etmesi ilgi ve istidat ve kabiliyetlerine değil, giderek artan oranda, ekonomik kaynaklarına bağlıdır.

4.2.1. Dokuzuncu Kalkınma Planı ve Birinci Milli Eğitim Strateji Planı

Bir nceki bölümde genel olarak GATS ve GATS’ın uygulanmasına iliŖkin kaygılar zetlenmiŖti. Orada yer verilen, Scherrer’in (2005: 485) “GATS, eğitim hizmetlerinin kamusal ve gerçek sağlayıcıları, yani eğitimciler yerine bu hizmetleri veren özel kiŖileri imtiyazlarla donatarak uzun dönemde sermayenin gücünü güvence altına alabilir” kaygısının pratiği, bu bölümde Türkiye rneği üzerinden tartıŖılacaktır.

Türkiye’nin 1998’de imzalayarak eğitimde piyasalaŖmayı resmen kabul ettiği GATS ile paralel içeriklere sahip olan Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) ve Milli Eğitim Stratejik Planı (2010-2014), eğitim hizmetlerinde özel sektörün gücünü arttırmaya yönelik hedeflerin açıkça ifade edildiği resmi belgelerdir³. nce Dokuzuncu Kalkınma Planında yer bulan, eŖitli Ŗekillerde zel eğitimin ve bu alandaki sermayenin teŖviki ile ilgili planlar, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında uygulamaya biraz daha yaklaŖmıŖtır.

Dokuzuncu Kalkınma Planında “eğitim sisteminin sınav odaklı bir yapıda olması, eğitimden beklenen amaçlara ulaŖılamamasına, sınav hazırlıklarına önemli harcamalar yapılmasına ve böylece eğitime ayrılan kaynakların verimsiz kullanılmasına, öğrenciler ve

³ Dokuzuncu Kalkınma Planı’ndaki ilgili bölüm Ek 4’te yer almaktadır.

ailelerinde mali, sosyal ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır” (s.41) saptaması yapıldıktan sonra temel çareler olarak: “Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı artırılacak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi sağlanacaktır”, “Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacaktır” denmektedir (s.87).

Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilk stratejik planı olan 2010-2014 Stratejik planının giriş kısmı şu şekilde başlamaktadır: “Küresel yarışın var olan çevresi ve hızla değişen koşullar, daha fazla “stratejik yönetim” ve daha az “geleneksel planlama” gerektirmektedir” (MEB, 2009: 1). Küresel ekonominin diliyle, ve açıkça belirtildiği üzere, onun ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış bu metinde yer alan 10 temadan dördüncüsü olarak yer alan “Özel Öğretim” ile ilgili planlar genel olarak şu şekilde ifade edilmektedir: “Millî Eğitim Bakanlığının stratejileri arasında özel sektörün eğitim alanında yatırım yapmasının teşvik edilmesi, daha çok vatandaşın özel öğretim kurumlarından yararlanmasının sağlanması ve özel öğretim kurumlarındaki eğitim, öğretim ve yönetim kalitesinin yükseltilmesi yer almaktadır” (MEB, 2009: 111). Bu amaçla, arsa tahsisi, vergi muafiyeti ve benzeri teşviklerle aşağıdaki hedeflere ulaşılması planlanmaktadır:

Stratejik Amaç-5

Devletin düzenleyici, denetleyici ve destekleyici rolüyle çağın bütün teknolojik ve fiziksel ortamlarını oluşturma esnekliğine sahip özel öğretim kurumlarında; toplumun değişen ve çeşitlenen eğitim taleplerinin karşılanması, eğitim sistemimizin daha da gelişmesi ve özel öğretimin eğitim sistemi içerisindeki payının artırılması için özel sektörün finansal gücünü eğitim yatırımlarına dönüştürmek (MEB, 2009: 112).

Bu stratejik hedefin daha spesifik hale getirildiği alt başlıklarda, Bakanlığa bağlı örgün özel öğretim kurum oranının % 5,21'den plan dönemi sonuna kadar % 9'a çıkarılması, öğrenci sayısına göre özel öğretimin genel eğitim içindeki payının 2014 yılı sonuna kadar % 2,76'dan % 5'e yükseltilmesi ve ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin uygun olanlarının tespit edilip 2014 yılı sonuna kadar % 70'inin özel okula dönüştürülmesinin teşvikinin sağlanması öngörülmektedir.

Hem Dokuzuncu Kalkınma Planı hem de Milli Eğitim Strateji Planında yer alan planlar, eğitimin tümüyle piyasalaşması yönündeki engellerin kaldırılması ve giderek artan bir biçimde sermayenin kontrolüne geçmesi anlamına gelmektedir. Özel dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi planının, paralı eğitime daha fazla yer açmak ve dolayısıyla sermayeyi desteklemekten öte bir işe yaramayacağı açıktır. Özel dershanelerin özel okullara dönüştürülmesinin özel dersane problemini çözmesi hiçbir şekilde olanaklı görünmemektedir. Dershanelerin somut varlık nedeni, öncelikle, sayıları sürekli artan sınavlardır ve bu sınavlar oldukça, dershanelerin bir kısmı kapansa da yerine yenileri açılacaktır, nitekim bu hali hazırda yaşanan bir süreçtir. Birtakım dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi, özel okul sayısını arttıracak, böylece özel sektör sermayesine kamusal kaynak aktarımına yol açacaktır.

Yukarıdaki planlarda dikkat edilmesi gereken bir başka nokta da istatistiklere ilişkindir. Verilen oranlarda özel eğitimin eğitim içindeki yeri azmış gibi görünse de, bunun gerçeğe ilişkisi son derece problemlidir. Buradaki özel eğitim sadece özel okulları kapsamaktadır. Eğitime yapılan özel yatırımlar ve özel harcamalar itibariyle elde edilen veriler tamamen farklı bir fotoğraf ortaya çıkarmaktadır. 1980'lerden itibaren, eğitim ve sağlık hizmetlerindeki kamusal harcamaların gayri safi milli hasılaya oranının sürekli düştüğüne dikkat çeken Rutz ve Balkan, 1994'ten sonraki cömert hükümet teşvikleriyle özel yatırımcıların bu alanlara yöneldiğini belirtirler. 1996-1997 itibariyle, bu alanlardaki toplam yatırımlarda özel sektörün payı %50'ye yükselmiştir (Rutz ve Balkan, 2009: 23).

1990'lardan itibaren, daha önce büyük ölçüde devletin kamusal yatırım ve harcama alanına giren eğitimdeki özel yatırımlara paralel olarak özel harcamaların artması, beklenen ve istenen bir sonuçtur. Ancak bu paralel gelişmenin genellikle gözden kaçırıldığını eklemek gereklidir. Daha sonra ayrıntılı bir biçimde değinilecek olan hane halkı eğitim harcamalarının, 1980'lerden itibaren sürekli artan bir eğilim göstermesi bunun en temel kanıtlarından biridir.

Görüldüğü üzere, Dokuzuncu Kalkınma Planında ve Milli Eğitim Strateji Planında öngörülen hedefler, giderek daha etkili bir biçimde hayata geçirilmektedir. Bu plan ve uygulamalar, özel olarak GATS ile, genel olarak ise kapitalizmin küresel düzeyde hakim olan

neoliberal aşaması ve buna paralel olarak Türkiye’de uygulamada olan neoliberal politikalarla uyum halindedir.

4.3. SERMAYENİN EĞİTİMDE GÖRÜNÜR HALE GELMESİ:

ÖZELLEŞTİRME VE GİZLİ ÖZELLEŞTİRME(LER)

4.3.1. Eğitimde Özelleş(tir)me

Eğitimin tüm topluma mal olan kamusal bir ürün olmaktan, sadece bir kişiye ya da bir şekilde özel girişimciye fayda sağlayan kişisel bir ürüne dönüşmesi, onun bir meta biçimini alması anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, eğitimin piyasanın konusu olması, yani para ile alınıp satılan bir şey haline gelmesi onun kar amaçlı olarak üretilmesine ve bu yolla sermaye biriktirilmesine yol açmaktadır. Türkiye de dahil pek çok ülkede eğitim, halen büyük ölçüde devletin sağladığı bir hizmet gibi görünse de, gerçekte özelleştirme çeşitli şekillerde daha çok gündeme gelmeye, ve gelecekte eğitimin nasıl olacağına dair belirleyici olmaya başlamıştır. Bu bağlamda, kamusal eğitimde iki türlü özelleştirmeden söz edilebilir. Küresel Eğitim Sendikaları Federasyonu, içsel ve dışsal özelleştirme olarak bu ayrımı şu şekilde ifade etmektedir:

Kamusal eğitimin içinde özelleştirme, ya da içsel (endojen) özelleştirme: Bu tür özelleştirme biçimleri, devlet sektörünü işletmelere benzer hale getirmek için özel sektörden fikir, teknik ve uygulamalar ithal etmeyi içerir. Bunlar, tercih, bütçe nakli, okullar arasında rekabet, yeni yöneticilik, (*new managerialism*⁴), sözleşmeli ve rekabetçi finansman, performans yönetimi ve girişim gibi şeylerdir.

Kamusal eğitimin özelleştirilmesi, ya da dışsal (egzojen) özelleştirme: Bu tür özelleştirme biçimleri, kamusal eğitim hizmetlerinin kar amaçlı özel sektör katılımına açılmasını ve özel sektörün dizayn ve yönetim bağlamında kullanımını ya da kamusal eğitime ilişkin bazı işleri yerine getirmesini içerir. (Ball ve Youdell, 2008: 14).

⁴ Yeni yöneticilik (*new managerialism*) ve yeni kamusal yönetim (*new public management*) olarak adlandırılan bu yaklaşım, ekonomi, etkinlik ve etkililik adına özel sektör tekniklerinin devlet sektörü yönetimine sokulmasıdır (Beckmann ve Cooper, 2004).

Yukarıda tanımı verilen özelleştirme biçimleri, Türkiye'nin eğitim sisteminde de çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Birinci tanıma uygun olarak, devlet okullarında sözleşmeli ve ücretli öğretmen çalıştırma, öğretmen adaylarının sınava tabi tutularak kendi aralarında rekabete sokulması, daha varlıklı semtlerdeki devlet okullarında özel okullara benzer şekilde daha az öğrenci alınması, bağış, yardım, materyal ve benzeri biçimlerde devlet okullarına özel kaynakların aktarılması, sıkça karşılaşılan uygulamalardır. Bu uygulamalarla, eğitimin parasız olması gereken devlet okullarında da çeşitli şekillerde paralı hale geldiği gözlenmektedir. Bunun sonucu olarak, veliler arasında da ayrıcalıklı davranış beklentisi oluşabilmektedir. Bazı devlet okullarında, daha çok yardım/bağışta bulunan velilerin çocukları için özel sınıfların açılması boyutlarına varan bu durum, sınıf ayrımının devlet okullarına kadar yayıldığını ve eğitimdeki tüm ilişkilerin, kamusal eğitim kurumlarının da belli bir boyutta dahil olmasıyla, kamusal eğitim kurumlarının da bireyselliğe/özelliğe doğru dönüşmekte olduğunu göstermektedir. Bu durum, şu an için her ne kadar büyük ölçüde kentlerde geçerli olsa da, zaman içinde bir şekilde tüm toplumu etkileyeceğini söylemek mümkün görünmektedir.

İkinci tanım içine giren uygulamalar ise aşağıda verilen özel okul sayılarındaki gelişmeden anlaşılacağı gibi daha somuttur. Çeşitli devlet teşvikleriyle desteklenen özelleştirme süreci, daha önce sözü edilen son kalkınma planı ve milli eğitim strateji planlarında da açıkça yer aldığı gibi, önümüzdeki dönemlerde daha da belirleyici olacaktır.

Esasen GATS ile ve sözü edilen planlarla ivme kazanmış görünen özelleştirmenin ilk teşvik adımları, GATS'ın fiilen imzalanmasından ve bu planların yayınlanmasından daha öncesinde atılmıştır. Örneğin, 27.09.1992 tarihli 21358 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan *Hazine Arazilerinin Eğitim Yatırımlarına Tahsisinde Uygulanacak Esaslara İlişkin Tebliğ* bu adımlardan biridir. Bu tebliğ ile Hazine arazileri özel okul yapmak üzere özel sektörün kullanımına açılmıştır. 31.07.2004 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan 5228 numaralı, *Bazı Kanunlarda ve 178 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*'un 27. maddesinde, özel okullara ilişkin vergi muafiyeti şu şekilde yer bulmuştur:

Eğitim ve öğretim işletmelerinde kazanç istisnası

Madde 20. - Okul öncesi eğitim, ilköğretim, özel eğitim ve orta öğretim özel okullarının işletilmesinden elde edilen kazançlar, ilgili Bakanlığın

görüşü alınmak suretiyle Maliye Bakanlığının belirleyeceği usul ve esaslar çerçevesinde beş vergilendirme dönemi gelir vergisinden müstesnadır. İstisna, okulların faaliyete geçtiği vergilendirme döneminden itibaren başlar.

Sözü edilen raporlarda açıkça ifade edildiği ve buna paralel yasal düzenlemelerin desteklediği üzere, eğitimde özel sektör yatırımlarının artırılması, özel dershanelerin uygun olanlarının özel okula çevrilmesi gibi planlar, ihtiyacı karşılayacak kadar okul inşa edilmemesi, milli eğitim bütçesinde yatırımlara ayrılan payın sürekli azalması ile de bir başka biçimde desteklenmektedir.

4.3.2. Gizli Özelleştirme

Daha önce ifade edildiği gibi, bu çalışmada eğitimin metalaşması bağlamında sadece görünen somut uygulamalar değil, daha soyut düzeyde eğitime ilişkin dili, kültürü ve düşünme biçimini değiştiren uygulamalar da önemsenmekte ve göz önüne alınmaktadır.

Özelleştirmenin, doğrudan, gözle görülür biçimlerinin yanında, dolaylı olarak gerçekleşen biçimleri özelleştirme sürecini hızlandırmaktadır. Çeşitli şekillerde, zamanın gerekleri olarak ortaya atılan “reform paketleri” sadece basit değişiklikler ve uygulamalarla kalmayan, eğitime ilişkin dili, kültürü ve ilişkileri dönüştüren içerikler taşımaktadır. Bu tür reform başlıkları altında ileri sürülen dönüşümler, çoğu zaman kamusal tartışma alanının uzağında kalarak adeta gizlice sisteme yerleşip meşrulaşmaktadır (Ball ve Youdell, 2008, 71). Bu süreçte, geleneksel kamu hizmeti anlayışının yerini yeni bir “kamusal hizmet paradigması” almaktadır. Bu yeni paradigma, sürekli olarak kendisini toplumda meşrulaştıracak araçları üreterek her geçen gün biraz daha yerleşik hale gelmektedir. Bu araçlar, kamu-özel işbirliği ya da hayır işi gibi olumlu çağrışım yapan biçimlerde ortaya çıkabilmektedir.

4.3.3. Kamu-Özel Ortaklığı

Devletin, yatırım gerektiren tüm alanlara yeterli kaynaklarının olmaması ve bu alanlarda hizmetin aksamaması için özel sektörün yatırım potansiyelinin ve dinamizminin devreye sokulması gibi dayanaklarla ileri sürülen kamu-özel yatırım ortaklıkları, küresel

boyutta yaygınlaşmaya devam etmektedir. 7-9 Haziran 2010 tarihlerinde Budapeşte’de yapılan 3. Kamu-Özel Ortaklığı zirvesinde (3rd Annual PPP in CEE & SEE Summit) ilk olarak Türkiye için ayrı bir oturum açılmış ve Başbakanlık Yatırım Destek ve Tanıtım Ajansı Başkan Yardımcısı burada bir sunuş yapmıştır (Türkiye International PPP Platform, t.y.). Zirveye Türkiye’den katılan, International PPP Platform Türkiye ise, bu alanda bir çeşit düşünce kuruluşu olarak işlev görmekte ve kamu-özel ortaklıkları ile ilgili süreçleri hızlandıracak faaliyetlerde bulunmaktadır. 2007 yılının sonunda kurulan Platform, Kamu Özel Sektör İşbirliği/Ortaklığı Kanun Tasarısı Taslağı üzerinde önerilerde bulunmak üzere, hem kamudan hem özel sektörden katılımcıların yer aldığı bir çalışma komisyonu kurulmasına da öncülük etmiştir. Bu ve benzeri gelişmeler, kamu-özel ortaklıkların eğitim hizmetlerini de içine alarak, özelleştirmenin bir kolu şeklinde yaygınlaşacağını habercisidir. Şu ana kadar daha çok enerji, ulaştırma, haberleşme gibi sektörler söz konusu olmakla birlikte, Avrupa’da eğitimi de içine alacak şekilde hizmetler alanına yayılan kamu-özel ortaklıklarının, Türkiye’ye bu boyutta yansması çok zaman almayacaktır. Esasen, sağlık alanına rengini vermeye başlayan bu türden uygulamaların, eğitim alanına örnek oluşturacağını öngörmek abartı olmayacaktır. 2007 yılında Sağlık Bakanlığı bünyesinde kurulan “Kamu-Özel Ortaklığı Daire Başkanlığı” (KÖODB) ile sağlık alanında hızlandırılan bu süreçte, sağlık sistemini tümüyle dönüştürmeye yönelik taşeronlaştırma ve benzeri uygulamalar hayata geçirilmektedir. Bu tür ortaklıkların eğitimdeki uygulamalarının, İngiltere başta olmak üzere AB ve ABD’deki örnekleri, özelleştirmenin, eğitimin gelecekteki görüntüsünü belirlemede önemli bir yere sahip olacağını göstermektedir (Fitz ve Beers, 2002: 152).

4.3.4. Bir Hayır İşisi olarak Eğitim

Devlet, özel sektörü eğitim alanında sadece doğrudan yatırım yapmak için değil, hayır yapmak için de desteklemektedir. Şirketlere, sosyal sorumluluk projeleri adı altında gerçekleştirdikleri okul yapma ve onarma giderlerinin tümünü kazançlarından indirebilme imkanı tanınması, kamusal hizmetin devletin görev alanından çıkması düşüncesini destekleyen ve yaygınlaştıran faktörlerden biri olarak işlev görmektedir.

Eğitimin bir hayır işi olarak görülmesi, yukarıda ifade edildiği gibi, eğitime ilişkin düşünme biçimini değiştiren uygulamalardan biri olarak bir çeşit gizli özelleştirme sayılabilir. Devletin görevi, şirketleri kamusal hizmet alanında hayır yapmaya teşvik etmek değil, onlardan vergi alarak bu hizmetleri topluma sunmaktır. Bu tür uygulamalar, toplumsal düzeyde yanlısalar yaratmakta, bir yandan her alanda özel sektör girişimlerine ilişkin pozitif algıları güçlendirirken diğer yandan kamusal hizmet algısını zayıflatmaktadır. Bu şekilde reklamını yapan sermaye, toplumsal hafızada meşruiyetine bir destek daha kazanırken, böylece eğitime ilişkin her türlü faaliyetin özel mesele haline gelmesine de katkıda bulunmaktadır.

Öte yandan, hayır işlerinde özel kişi ve ortaklıkları öne çıkarmayan, isimlerin gizli kaldığı örnekler de mevcuttur. Bu gibi durumlarda, yukarıdaki örneklerle kıyaslandığında, asıl amaç kamusal iyiye ulaşmak yönünde bir çaba olarak değerlendirilebilmektedir. Türkiye’de bireysel hayır işi bağlamında bu türden örneklerin varlığı bilinmekle birlikte, kurumsal olanlarda birinci türün yaygın olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, şekli ne olursa olsun, “hayır işleri, kapitalizmin itici güçlerinden biridir ve onun kurtarıcısı olabilir” (Gaudiani, 2003’ten aktaran Strickland, 2008: 27). Bu açıdan, kapitalist sistem içinde hayırseverliğin işlevi, beşeri sermaye yaklaşımları ile paralel bir biçimde gerçekleşmektedir. Eğitime yönelik hayır yapmanın dönüşü, daha iyi beşeri sermaye şeklinde eğitilmiş işgücüdür. Bu da, yüksek verimlilikle birlikte, daha fazla üretim, satış ve kar anlamına gelmektedir.

4.4. DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE GÖLGE EĞİTİMİN BOYUTLARI

Gölge eğitim olarak kavramlaştırılan eğitim faaliyetleri eğitimin özelleşmesine önemli katkıda bulunmaktadır. Burada *özelleşme* kavramının *özelleştirme* teriminden farkına dikkat edilmelidir. Bir başka ifadeyle, bir yandan devlet okullarında kamusalardan özele doğru değişimlerle özelleşme yaşanırken öte yandan gölge eğitim kapsamında çeşitli özel öğretim kurumları sürece katılarak özelleşme desteklenmektedir. Asıl olan sınavlara hazırlık olduğu için, sınavlara hazırlık uygulamaları ve kurumları öncelik kazanmakta, hem öğrenci hem öğretmen, hem yönetim hem de veliler düzeyinde gerçek anlamda eğitimin ve okulların önemi arka plana düşmektedir. Eğitimin, okul dışında para ile satın alınan bir hizmet olma konumunu yaygınlaştıran dersane, kurs ve özel dersler, toplumun bilinç katında özel eğitimi

meşrulaştırma işlevi gördüğü için eğitimin özelleşmesi yönünde bir işlevi yerine getirmektedir. Dünyada ve Türkiye’de bu sektörün ulaştığı hacim ve ailelerin okul dışındaki eğitim için yaptıkları harcamaların boyutları, bu düşüncüyü destekleyici veriler sunmaktadır. Bu nedenle, aşağıda bu hacmin çeşitli düzeylerdeki sayısal boyutları, önce dünya genelinde sonra da Türkiye özelinde incelenecektir.

4.4.1. Dünyada Gölge Eğitim

Sürekli büyümekte olan okul dışı eğitim faaliyetleri, genel olarak dünyanın hemen her yerinde eğitim sistemlerinin temel unsurlarından biri haline gelmiştir (Baker ve diğerleri, 2001:1)⁵. Bu bağlamda, ülkelerin kendi içinde çeşitli şekillerde oluşan okul dışı özel eğitim koşullarından söz etmek mümkün olmakla birlikte, bu tür eğitimden yararlanma nedenine bağlı olarak iki biçimden söz edilmektedir: Bunlardan birincisi, okulda başarısız olan öğrenciye destek olmak amacıyla, bir anlamda sınıf geçirmek ya da notunu yükseltmek için aldırılan, “iyileştirici” özel ders eğitimidir. İkincisi ise, öğrencinin okulda başarılı ya da başarısız olmasından bağımsız olarak, gelecekteki öğrenim ve mesleki/iş olanaklarını arttırmak için düzenlenen “güçlendirici” özel ders eğitimidir (Baker ve diğerleri, 2001; Bray 2006; Southgate 2009). Geleneksel olarak “iyileştirici” özel ders eğitimi daha fazla bilinmekle birlikte, bugün özellikle ikinci düzey okullara ve üniversitelere giriş sınavlarının, öğrencilerin geleceği açısından belirleyici olduğu Türkiye gibi ülkelerde yaygın olan, “güçlendirici” özel derslerdir. Burada söz konusu olan özel eğitim özel olarak belli sınavlarda yüksek puan almak üzere düzenlenmektedir. Türkiye gibi, yüksek rekabetli sınavların yaygın olduğu, Japonya, Güney Kore, Yunanistan ve Tayvan gibi ülkelerde, büyük ölçüde sınavlara hazırlık için var olan özel ders eğitimlerine karşılık, ABD, Danimarka, Almanya gibi Batı ülkelerinde daha çok okuldaki başarıları düşük olan öğrencilerin destek amacıyla özel ders eğitimi aldıkları ileri sürülmektedir (Kim ve Chang, 2010: 15). Bu tür ülkelerde gölge eğitime katılım da genel olarak daha düşük olmaktadır. Örneğin, araştırmalar İngiltere, Almanya ve Norveç gibi

⁵ Dünya’da gölge eğitimin boyutlarını gösteren bir grafik Ek 5’de yer almaktadır.

ülkelerde gölge eğitime katılımın %20'nin altında olduğunu göstermektedir (Baker ve LeTendre, 2005: 58).

Ülkeler arasındaki eğitim sistemi ve eğitimle ilgili politika farklılıklarından dolayı, ülke bazındaki araştırmaların vurgusu her ülkenin kendi özel koşullarına bağlı olmaktadır. Her ülkede kamusal eğitim sisteminin yapısı, özel eğitimin ölçeği, çeşitli sınavların varlığı ve benzeri faktörler özel destek eğitiminin de yapısını belirlemektedir. Bu açıdan en genel biçimleriyle özel ders eğitimi, bir öğretmen, ya da bazı durumlarda öğretmen olmayıp konunun öğrencisi olan biri, tarafından verilen birebir özel derslerle, okula benzer kuruluşlarda, okula benzer biçimde verilen özel dersler olmak üzere iki grupta toplanabilir. Bu iki grup arasında çeşitli yerlerde duran ya da ülkeye, koşullara göre çeşitli biçimler almış özel ders eğitimlerinden bahsetmek de mümkündür.

Özel destek eğitiminin en yaygın olarak Asya, Afrika, Doğu Avrupa ve Latin Amerika bölgelerinde gerçekleştiği bildirilmektedir (Bray, 2007: 29). Doğu Asya ülkelerinin bu konuda başı çektikleri gözlenmektedir. Özellikle Japonya ve Güney Kore'de okul dışındaki özel destek eğitimi tarihi eskiye dayanmakla birlikte, 1980 ve 1990'larla birlikte çapının yüksek boyutlara ulaştığı belirtilmektedir (Bray, 2006:516). Doğu Asya ülkelerinde kurumsallaşmanın da üst düzeyde olduğu görülmektedir. Örneğin, Japonya'da büyük ölçüde kurumsallaşmış olan gölge eğitim, öğrencilerin neredeyse %80'ini kapsamaktadır. Tayvan'da, 1996 yılının devlet istatistiklerine göre, ülkede kayıtlı ve yasal olan 4000'in üzerindeki özel ders merkezinde 1,5 milyondan fazla öğrencinin destek eğitimi aldığı belirtilmektedir. Güney Kore'nin başkenti Souel'da, ilkokul öğrencilerinin %82'si, ortaokul öğrencilerinin %66'sı ve akademik lise öğrencilerinin %49'unun özel ders aldığı belirlenmiştir (Bray, 2007 [1999]).

Yakın zamana kadar, dünyada daha çok Japon öğrencilerin lise ve üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak için okul sonrasında uzun saatler geçirdikleri *juku*⁶ ile özdeşleşen gölge eğitim, artık dünyanın hemen her yerinde önemli bir olgu haline gelmiştir. Bireysel

⁶ Japonya'da *juku* olarak bilinen okul dışı eğitim kuruluşları, eğitimin gerekçe ve amaçlarına göre çok sayıda türe ayrılmıştır. Örneğin, *hoshu^ juku* iyileştirici, *fukushu^ juku* tamamlayıcı eğitim, *yoshu^ juku* ise hazırlık eğitimi sağlamaktadır. Bunun yanında, *shingaku juku* daha iyi olmak isteyen başarılı öğrencilere yöneliktir. *Kyo^sai juku* esnek bir yaklaşım uygularken, *doriru juku* belli kalıplara ve rekabetçi egzersizlere dayanır (Bray, 2010: 5).

olarak çeşitli ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalar, bu türden eğitim faaliyetlerinin dünyanın her yerinde hızla artmakta olduğunu göstermektedir. Örneğin, 23 gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin gölge eğitime katılımı %25 ile %90 arasında değişen oranlarda bulunmuştur. Aynı çalışmaya göre, Kore ve Türkiye gibi ülkelerde hane halklarının özel ders harcamaları toplamı kamusal eğitim harcamaları toplamıyla yarışır hale gelmiştir (Dang ve Rogers, 2008: 161-62). 2007'de Koreli ilkökul öğrencilerinin %88'si, ortaokul öğrencilerinin %78'i ve lise öğrencilerinin %63'ü özel derse başvurmuştur. Aynı oranların sırasıyla, 1980'de yüzde 13, 15 ve 26, 1997'de ise yüzde 73, 56 ve 32 olduğu dikkate alındığında yıllar içinde özel dersin öneminin ne derece artmış olduğu anlaşılmaktadır (Bray, 2009: 53).

Öte yandan, Çin, Vietnam, bazı Afrika ülkeleri ve çok sayıda Doğu Avrupa ülkesinde piyasa ekonomisine geçişle birlikte hem arz, hem de talep yönünde özel derslerin arttığı belirtilmektedir (Dang ve Rogers, 2008: 8- 9). Bu bağlamda, Kafkaslar ve Orta Asya da, özel destek eğitiminde önemli artışların yaşandığı bölgeler olmuştur. Yapılan çalışmalarda, birebir ya da özel ders merkezlerinde ders alan öğrencilerin oranı, Kazakistan'da %65, Tacikistan'da %60 ve Kırgızistan'da %53 olarak tespit edilmiştir. Eski sosyalist bloğu ülkelerinde yapılan bir araştırma sonuçları da, Azerbaycan, Hırvatistan, Gürcistan, Bosna-Hersek, Litvanya, Moğolistan, Slovakya, Polonya ve Ukrayna'da özel ders yaygınlığının %50 (Güney Doğu Avrupa) ile %80 (Kafkaslar) arasında değiştiğini göstermektedir (Silova, 2009: 29, 69).

Özel derslerin Kuzey Amerika'da da artış eğilimleri gösterdiğine dikkat çekilerek, bu sektörün 2 milyon çocuğu ilgilendiren milyar dolarlık bir endüstri haline geldiği vurgulanmaktadır. Belli başlı Kanada şehirlerinde son otuz yılda kurumsal özel ders faaliyetlerindeki büyümenin % 200 ile % 500 arasında olduğu belirtilmektedir (Aurini ve Davies, 2004: 420).

Daha yakın coğrafyada da benzer eğilimler söz konusudur. Yunanistan'da 2000 'de yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, belli başlı sekiz üniversitede öğrenim gören öğrencilerin %80'i grup hazırlık okullarına gitmiş, yarısı bireysel özel ders almış, üçte biri ise hem grup dersi hem de bireysel özel ders almıştır. Romanya'daki 1994 çalışması, 12. sınıftaki

kentli öğrencilerin %58'i, kırsal öğrencilerin ise %32'sinin özel ders aldığını ortaya çıkarmıştır. 1994'te Mısır'da yapılan bir çalışmaya göre ise, bu ülkede kentli ilköğretim çocuklarının %64'ü, kırsal kesimdeki çocukların ise %52'sinin destek eğitimi aldığı bildirilmektedir. Kıbrıs'taki 2003 yılı çalışması da üniversite öğrencilerinin %86'sının lisedeyken özel ders aldığını belirlemiştir (Psacharopoulos ve Papakonstantinou, Fergany ve Stylianou ve diğerlerinden aktaran Bray 2006: 517).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, tüm dünyada her yıl milyonlarca öğrenci, binlerce özel eğitim merkezinde çeşitli nedenlerle destek amaçlı eğitim almaktadır. Bu durum, bireysel olarak ülkelerin kendi içinde sürekli gelişen özel destek eğitimi sektörlerinin yanında, dünya ölçeğinde de geniş bir endüstri yaratmıştır. Örneğin, 1954 yılında Japonya'da ebeveynlerin çocuklarına Matematik derslerinde yardım etmeleri için kurulan Kumon Eğitim Enstitüsü, bugün 44 ülkede faaliyet gösteren çok uluslu bir şirket haline gelmiştir. Sadece ABD'deki 1.600 şubesi (*franchise*) ile dünyanın en büyük okul dışındaki eğitim şirketi olan Kumon, *Entrepreneur* dergisinin yıllık ilk beş yüz *Franchise* listesinin özel ders kategorisinde son dokuz yıldır ilk sırayı almakta, tüm *franchise*'lar içinde ise on ikinci sırada yer almaktadır (Business Wire, 2010).

Kumon'un Amerikan benzeri sayılabilecek Kaplan öğrenme merkezleri ise 70 yıldır faaliyet göstermekle birlikte, geçen 15 yılda 36 ülkeye yayılmıştır. Kumon, öncelikli olarak Matematik derslerine yoğunlaşmakla birlikte Kaplan, daha geniş bir müfredatla okul öncesinden lisansüstü ve profesyonel derecelere kadar hazırlık dersleri vermektedir. Bunun yanında İngilizce dil kursları ve akademik destek de sunmaktadır (Southgate, 2009: 76). Çalışmalar, genel olarak ABD ve Kanada'da klasik anlamda özel dersin yaygın olmadığını ileri sürmekle birlikte, kurumlaşmış özel ders eğitiminin bir biçimi olan öğrenme merkezlerinin hızla yaygınlaştığına da dikkat çekmektedirler. Bunlardan Sylvan Öğrenme Merkezleri'nin (Sylvan Learning Centers), yatırımcılar arasındaki popülerliği ile, McDonalds'ın bile önüne geçerek, *franchise*'lar arasında bir numaraya yükseldiği bildirilmektedir (Aurini ve Davies, 2004: 421).

4.4.2. Türkiye’de Özel Öğretim ve Gölge Eğitim

Dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de, her ne kadar eğitimin halen büyük ölçüde kamusal olarak sağlandığı söylenebilse de, özelleş(tir)me ve bireyselleşme çeşitli şekillerde gerçekleşirken, eğitimin paralılaşması da çeşitli biçim ve düzeylerde meşru hale gelmeye başlamıştır. Genel olarak nüfusun büyüklüğü ile birlikte, genç nüfus oranının yüksekliği, istihdam olanaklarının bu düzeyin çok gerisinde kalması, eğitimin gelecekteki iş imkanları ve yaşam kalitesi açısından önemini arttırmaktadır. Buna ek olarak, eğitimde toplumsal hizmet anlayışının zayıflaması, eğitim alanını özel yatırımlar için cazip hale getirmektedir. Aşağıdaki tabloda yer alan Türkiye’deki öğrenci sayıları, bu alanın özel sektör için potansiyeline dair fikir vermektedir.

Tablo 11
Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre
Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

Okul türü	Okul/Kurum*	Öğrenci**	Öğretmen***
Genel Toplam	42.223	15.156.782	692.539
İlköğretim	33.310	10.916.643	485.677
Genel ortaöğretim	4.067	2.420.691	111.896
Mesleki ve teknik ortaöğretim	4.846	1.819.448	94.966

*Okul sayısı faal olan okulları kapsar.

**Açık ilköğretim ve açık lise öğrencileri öğrenci sayılarına dahildir.

***Toplam öğretmen, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenleri kapsar

Kaynak: MEB İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010.

Türkiye’de, Yükseköğretim Kurulu’nun kurulmasının ardından 1984’de ilk özel üniversite (vakıf üniversitesi)⁷ eğitim sistemine girerken, 1990’lardan itibaren, çeşitli devlet teşvikleri ile bir yandan özel üniversitelerin sayısı artarken diğer yandan da üniversite öncesi eğitimin her kademesi hızla piyasalaşma sürecine girmiştir. Geline nokta, sayısı 104 olan kamu üniversitelerin yanında, vakıf üniversiteleri de 62’ye ulaşmıştır. Bir başka deyişle, ülkedeki tüm üniversitelerin %37’si vakıf üniversitesi adı altında özel üniversite statüsündedir⁸. Bu dönemde yükseköğretimle birlikte, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve lise gibi her düzeyde özel okulların sayısı da artış eğiliminde olmuştur.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, Türkiye’de 2009-2010 öğretim yılı itibariyle ilk ve ikinci düzey eğitimdeki öğrenci sayısı 15 milyonu aşmaktadır. Her ne kadar bu öğrencilerin çoğunluğu yoksul ya da düşük gelirli ailelerden gelse de, sadece geriye kalanlar bile özel sektör açısından son derece çekici bir yatırım potansiyeli anlamına gelmektedir. Nitekim son yıllarda bu potansiyelin özel sektör için paraya çevrilmesi yolunda önemli adımlar atılmıştır. Ayrıca eğitimin daha sonraki yaşam koşullarını belirleyici önemi ve eğitim sisteminin kendisinin rekabetçi hale gelmesi, alt gelir grubundaki aileleri bile çeşitli şekillerde okul dışı eğitime yönlendirmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak sektörün her gelir grubuna hitap edecek çeşitliliğe ulaşması, imkanları kısıtlı ailelerin sürece eklenmesinin yolunu açmıştır.

Birinci ve ikinci eğitim düzeyleri itibariyle özelleşmenin öncelikle okul öncesi ve ilköğretim seviyesinde yaygın olduğu görülmektedir. Örneğin 2009-2010 öğretim yılı itibariyle toplam 2.176 anaokulunun 928 tanesi (%43) özel kişiler tarafından işletilen anaokullarıdır (MEB, 2010c). Öte yandan, ilköğretim düzeyinde resmi okulların sayısı azalırken özel okulların sayısının genel olarak artış seyrinde olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, resmi okullara devam eden öğrenci sayısının, bir öğretim

⁷ 1982 Anayasasının 130. Maddesi, üniversitelerin sadece devlet tarafından kanunla kurulduğunu belirtse de, “Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tâbi yükseköğretim kurumları kurulabilir” şeklindeki ifade ile özel üniversitelerin yolunu açmıştır (TBMM, t.y.)

⁸ Vakıf üniversitelerinin sayısı neredeyse her gün artmakta olup, bu sayılar 2 Nisan 2011 itibariyle YÖK’ün sayfasında yer alan verilerdir (YÖK, t.y.).

dönemi dışında, artmış olmasına rağmen resmi ilköğretim okullarının sayısı 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren sürekli azalış göstermiştir. Aynı dönemde, 2009-2010 öğretim yılında okul sayısındaki azalma dışında, hem özel okulların hem de bu okullara devam eden öğrencilerin sayısı sürekli artmıştır.

Tablo 12
Yıllar İtibariyle Resmi ve Özel İlköğretimdeki
Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim Dönemi	Resmi İ.Ö. Okul Sayısı	Resmi İ.Ö. Öğrenci Sayısı	Özel İ.Ö. Okul Sayısı	Özel İ.Ö. Öğrenci Sayısı
2004/' 05	34.937	10.393.474	674	171.915
2005/' 06	34.262	10.484.845	728	189.090
2006/' 07	33.899	10.633.859	757	213.071
2007/' 08	33.227	10.644.383	866	226.187
2008/' 09	32.862	10.469.932	907	239.988
2009/' 10	32.431	10.664.676	879	251.967

Kaynak: MEB İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010.

4.4.3. Özel Öğretim-Yaygın Eğitim-Gölge Eğitim

Türkiye’de tüm özel öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olup bakanlığın bir alt birimi olan Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nün kontrolündedir. Bu alandaki okul ve kurslar ile ilgili genel tanımlar ve işleyiş koşulları 5580 numaralı ve 8/2/2007 tarihli Özel Öğretim Kurumları Kanununda yer almaktadır. Beş bölümden oluşan bu kanunun, özel öğretim kurumları ile ilgili tanımlamaları içeren birinci bölümü Ek1’dedir.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu'yla birlikte, 0/4/1992 tarihli ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa dayanılarak hazırlanan MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ise özel öğretim kurumlarının açılış ve işleyişiyle ilgili usul ve esasları düzenlemektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu istatistiklerinde ise, örgün eğitim içinde yer alan özel okullar dışındaki tüm özel öğretim kurumları, yaygın eğitim içinde ve Özel Öğretim Genel Müdürlüğü başlığı altında gruplandırılmıştır. Aşağıdaki tablo 2009-2010 öğretim yılı itibariyle, tüm özel öğretim kurumlarının ve bu kurumlardaki öğrenci ve öğretmenlerin sayılarını göstermektedir:

Tablo 13
Özel Öğretim Kurumlarında
Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı
[2009/2010 Öğretim yılı]

Eğitim Kademesi	Okul/Sınıf/Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Genel Toplam	15.944	3.664.072	134.013	116.191
Örgün Eğitim Toplamı	4.670	458.108	51.639	38.204
Okul öncesi eğitim	3.060	87.919	7.579	11.977
İlköğretim	879	251.967	27.631	17.952
Ortaöğretim	731	118.222	16.429	8.275
Genel ortaöğretim	709	116.619	16.112	8.126
Mesleki ve teknik	22	1.603	317	149
Yaygın Eğitim Toplamı	11.274	3.205.964	82.374	77.987
Özel dershaneler	4.193	1.174.860	50.432	43.445
M. taşıt sürücü kursları	2.889	1.529.268	17.198	8.160
Muhtelif kurslar	1.895	264.063	3.973	7.199
Özel eğitim ve rehab.	1.656	199.594	9.770	17.613
Özel özel eğitim okulu	136	22.562		
Özel etüt eğitim merkezi	495	15.617	1.101	1.570

Kaynak: MEB İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010.

Tabloda görüldüğü gibi, örgün eğitimdeki özel kurum sayısı 5 bin'e, öğrenci sayısı ise 500 bin'e yakındır. Yaygın eğitim kategorisinde faaliyet gösterenlerle birlikte özel öğretim kurumlarının sayısı yaklaşık 16 bin'e çıkmakta ve bu, 4 milyona yakın öğrenci ve kursiyeri kapsayan bir müşteri kitlesiyle, çok ciddi boyutta bir özel yatırım hacmini göstermektedir.

Türkiye'de gölge eğitim kapsamı içinde genel olarak üç çeşit özel dersten söz edilebilir. İlki, tarihi en eskiye dayanan, öğrencinin ya da öğretmenin evinde ücret karşılığı birebir yapılan özel derslerdir. Ancak zaman içinde bu türden özel derslerin de değişik formları türemiştir. Bunlar içinde öğrencilerden birinin ya da öğretmenin evinde birden fazla öğrenciyle yapılan grup özel dersleri ve bir etüt merkezi ya da özel ders bürosunda yapılan birebir ya da grup özel dersleri sayılabilir. Gerçek anlamda resmi verisi olmayan özel derslerin ölçeğine ilişkin fikir veren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, tüm yüksek öğretim öğrencilerini temsil eden bir örneklem üzerinden yapılan bir araştırmaya göre, sadece dershaneye devam eden öğrencilerin oranı %71,8 bulunurken, hem dershaneye gidip hem de özel ders alanların oranı ise %16,5 olarak belirlenmiştir. (YÖK Strateji Raporu, 2007: 82). Buna göre örneğin, 2008-2009 öğretim yılında dershaneye giden öğrenci sayısı 1.174.860 olduğuna göre, özel ders alanların sayısı 200.000 civarında olarak kabul edilse bile, gerçek rakamların bunun üzerinde olma ihtimali yüksektir.

Okullarda, (özellikle ilköğretimde) okul öğretmenlerinin genellikle kendi sınıflarına hafta sonu verdikleri paralı resmi kurslar ikinci grubu oluşturmaktadır. Bu kurslar, resmi kurum çatısı altında ve kurumun devlet memuru öğretmeni tarafından verildiği için ayrı bir grup oluşturmaktadır.

Okul dışı özel eğitimin en yaygın biçimi olan üçüncü grup ise özel dershanelerde gerçekleşen derslerdir. Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğüne göre dershane: "öğrencilere okul dışında para ile ders veren özel kuruluş" olarak tanımlanmaktadır. Özel dershanelerdeki dersler genel olarak, üniversite, açık öğretim, Anadolu liseleri, fen liseleri gibi okullara hazırlık şeklinde düzenlenmektedir. Zaman içinde dershanelerin, farklı "müşteri" kitlelerini hedef alan türevleri de ortaya çıkmıştır. Az sayıdaki öğrenci gruplarıyla derslerin yapıldığı butik dershanelerle birlikte daha çok ara sınıflar için destek eğitimi veren özel etüt eğitim merkezleri de bu kategoride değerlendirilebilir. Ancak bunların yanında, yayınevi vb. isimler

altında kayıtlı olup dersaneler içinde görülmeyen özel ders büroları ile, hiçbir şekilde kayıtlı olmayan, bir büro, apartman dairesi vb. ortamda özel derslerin verildiği durumlar da söz konusudur.

Sınavlara hazırlık dersleri veren kuruluşlar büyük ölçüde ilköğretimden sonra çeşitli yabancı okullara ve Anadolu liselerine giriş ile liseden sonra üniversiteye giriş için var görünmekle birlikte, üniversite sonrasındaki döneme eklenen çeşitli yetki, atama ve devlet görevlerindeki pozisyonlarla ilgili sınavlar da bu sektör içinde yeni yapıları ortaya çıkarmıştır. Son yıllara kadar daha çok müzik, resim gibi sanat kollarında, bireylerin boş zamanlarını değerlendirmek için ya da bilgisayar, yabancı dil gibi iş bulma şanslarını arttırmak için katıldıkları kurslarla, serbest muhasebecilik, mali müşavirlik gibi yetki sertifikası kurslarını kapsayan muhtelif “özel” kursların sayısı ve yapısı son yıllarda önemli değişikliklere uğramıştır. 2004-2005 öğretim yılında 2.048 olan muhtelif kurs sayısı dört yıl içinde, 2008-2009 öğretim yılı itibarıyla, bunun iki katını da aşarak 4.182'ye çıkmıştır. Bu tür kurslar, bağımsız kuruluşlar olarak açılabilirdikleri gibi dersane çatısı altında bir birim olarak da görülebilmektedir. Bir başka ifadeyle, dersane sahipleri, isterlerse herhangi bir alanda kurs açmak için gerekli yetki belgesini alarak dersane faaliyetlerine kurs faaliyetlerini de ekleyebilmektedirler

4.4.4. Yaşam Boyu Eğitim-Yaygın Eğitim: Gölge Eğitimin Meşruiyet Dili

1970'lerde, UNESCO tarafından da desteklenerek, özellikle eğitime erişim bağlamında toplumsal adaletle ilişkilendirilen ve yaşam boyunca çeşitli eğitim fırsatlarının sağlanmasının zorunluluğuna odaklanan yaşam boyu eğitim kavramı, 1980'lerden sonra ciddi bir anlam değişikliğine uğrayarak neoliberal politikaların parçası olan bilgi ekonomisi, küreselleşme ve beşeri sermaye teorileri ile birlikte anılır olmuştur (Morgan-Klein ve Osborne, 2007: 2).

Yaşam boyu eğitimin, ulusal yönetim biçimleri, devlet anlayışları ve ekonomik düzenlere göre gruplandırıldığı yaklaşıma göre, beş farklı modelden bahsedilir: Sosyal devlet modeli, sosyal ortaklık modeli, ağ modeli, piyasa modeli ve kalkınmacı devlet modeli. Bu modeller, bazı yerlerde birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamakla birlikte, pek çok ülkede

hümanist yaklaşımdan, küreselleşmeye paralel olarak ekonomik yaklaşıma doğru bir değişimin gerçekleştiğine dikkat çekilir. Buna göre, 1980’lerden bu yana, ekonomik çıkarların ve satın alma gücünün belirleyici olduğu, daha güvenli ve karlı pozisyonlar için daha iyi nitelikler kazanmak üzere herkesin birbiriyle rekabete zorlandığı, düzensizliğin ve esnekliğin sürekli arttığı emek piyasaları, yaşam boyu eğitime yaklaşımın değişiminde itici güç olmuştur (Choi, 2008: 97-101). Bir başka ifadeyle, neoliberal yaklaşımda yaşam boyu öğrenme, evrensel iyiden bireysel iyiye doğru şekil değiştirmiştir:

Yaşam boyu öğrenmenin ekonomik bireyciliğe vurgu yapan neoliberal yaklaşımı, yaşam boyu öğrenmenin ulaşmaya çalıştığı şeye, evrensel iyiye ihanet etmektedir. Ekonomik bireycilik, yaşamı, bireysel başarılar ve ekonomik kazanımlar olarak görür. Bu yaklaşım, evrensel iyinin öz dayanağı olarak kabul edilen ve müşterek bir biçimde gelişip birlikte var olan insani dünyayı bozucu etki yapar (Kim, 2009: 141).

Bugünkü uygulamalarıyla yaşam boyu eğitim, işsizliğe çare, kişisel gelişime destek, sosyal dışlanmayı önleyici olmaktan ziyade, bireyciliği ve rekabeti teşvik edici bir işlev görmektedir. Böylece, yaşam boyu eğitim veya yaygın eğitim adı altında, büyük ölçüde sınavlara yönelik ve dolayısıyla diğerlerini geçerek bireysel olarak öne çıkmaya odaklanan çeşitli kurs ve benzeri uygulamalarla, bireysel özgürlük ile toplumsal sorumluluk, ekonomik etkinlik ile ahlaki yükümlülük ve kişisel çıkar ile kamusal iyi arasındaki gerilime sürekli katkı yapılmış olmaktadır (Kim, 2009:142). Yaşam boyu eğitim bağlamında esnekliği ve karakter aşımını aynı cümlede kullanan J. Crowther, yaşam boyu eğitimin, “ekonomik ve siyasi başarısızlığın sorumluluğunu sisteme içkin problemler düzeyinde ele almak yerine bireysel düzeyde konumlandıran bir ‘eksiklik söylemi’” olduğunu ileri sürer:

[Yaşam boyu eğitim] esasen, esnek kapitalizm çağında, insanları daha itaatkar ve uyumlu yapmaya yönelik yeni bir terbiye teknolojisi olarak işlev gören sosyal kontrol biçimidir... Yaşam boyu eğitim, kamusal alanı yok eder, eğitimsel faaliyetin temelini baltalar, kendi kendini denetlemek için yeni mekanizmalar sunar ve başarısızlığın kişisel bir sorumluluk olduğuna dair görüşü teşvik eder (Crowther, 2004: 125).

Bu esneklik, firmaların, sürekli hale gelen değişimlere en kısa zamanda uyum sağlayabilmeleri için, çalışma koşullarının da piyasanın kısa dönem ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Bu durumda, yaşam boyu eğitim, her hangi bir iş için

elde edilen bilgi ve becerinin uzun zaman geçerli olmadığı (Crowther, 2004) 20. yüzyılda tüm yaşamları boyunca 2-3 iş değiştiren işçilerin, bugün 40 yaşlarına gelmeden 10'dan fazla iş değiştirdikleri (Hood, 2010), basit sömürünün yerini esnek sömürünün aldığı (*flexploitation/* Bourdieu 1998'den aktaran Crowther, 2004) bir emek piyasasını desteklemektedir. Herkesi kendi kendine girişimci (*self-entrepreneur/* Beck ve Beck-Gerrnsheim, 2002) olmaya yönelten/zorlayan bu piyasa koşulları ile verili kapitalizm, bir yandan “kendine” sürekli yatırımı zorunlu hale getirmekte, öte yandan bu türden yatırımların yarattığı potansiyel ile yeni kar olanakları yaratmaktadır. Türkiye’de doğrudan ya da dolaylı olarak yaşam boyu eğitim ile eş anlamlı kullanılan yaygın eğitim faaliyetleri, yaşanan tarihsel süreç itibariyle, sadece istihdam olanaklarını arttırmak için devam edilen çeşitli kursları değil, okul dışındaki özel destek eğitimini de içine almaktadır. Yukarıda Crowther’ın ifade ettiği gibi, sınavlarda yüksek puanlar alarak daha iyi okullara veya üniversiteye girme ya da başarısız olup “açıkta kalma”yı sistemin yarattığı sonuçlar olarak ele almak yerine, kişisel bir başarı ya da başarısızlık şeklinde değerlendirerek bu yönde uygulamaları yaygınlaştırmak, özel destek eğitiminin de bu kapsam içinde olduğunu göstermektedir.

Yaşanan tarihsel kesitte, ya da kapitalizmin güncel koşullarında, güç ilişkileri ve kontrol mekanizmaları değişik biçimlerde işlevsel kılınmaktadır. Esnekliğin modern biçimlerinde gücün üç ögesi olduğunu ileri süren R. Sennett bunları “ ‘kurumların yeniden icadından vazgeçme’; ‘üretimde esnek uzmanlaşma’; ve ‘gücün merkezileşmeksizin yoğunlaşması’” olarak ifade etmektedir (Sennett 1998: 47’den aktaran Crowther 2004: 127). Crowther, Sennett’in bu üç aşamalı açıklamasını şu şekilde açıklamaktadır:

[Sennett], *kurumların yeniden icadından vazgeçilmesi* ile, esasen kurumların, temeldeki eşitsizliklerin devamını tekrar teyit eden geçmişteki uygulama örüntülerinden bir kopuşu kasteder. *Üretimde esnek uzmanlaşma*, firmaların maliyetleri azaltabilmesi ve piyasa ve müşteri taleplerini karşılayabilmesi için yeni beceriler ve çalışma pratikleri edinmeye istekli işçiler gerektirir. *Gücün merkezileşmeksizin yoğunlaşması*, sorumluluk ve yetkinin devrini içerir, ancak güç yapılarını değiştirmez. Bu, insanların önceden belirlenmiş bir gündeme dahil edilmesidir (Sennett 1998: 59’dan aktaran Crowther 2004: 127).

Sennett ve Crowther'in aynı yerlerde vurguladığı üzere, "tüm bu yeni kontrol biçimleri özgürlüğü çağırabilirmekte, ancak gerçekte, insanlar 'yeni ve yukarıdan aşağıya bir kontrol ve denetime' tabi kılınmaktadırlar."

Geçirdiği dönüşümlerle bugün geldiği noktada, ağırlıklı olarak özel sektörün yatırım alanında yer alması ve örgün eğitimin dışında gerçekleşmesi nedeniyle gölge eğitimin bir parçası olarak düşünülen yaşam boyu eğitim uygulamaları, yukarıda Sennett'in ve Crowther'in ifade ettiği süreçlerin bir parçası olarak Türkiye'de giderek artan bir yer edinmektedir. Esasen, Türkiye'de halk eğitimi, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim ve yaşam boyu eğitim gibi kavramların tarihsel olarak geçirdiği evreler ve farklı kullanımları, Türkiye'nin kapitalistleşme sürecine ışık tutabilecek ipuçları vermektedir. Bu süreçte kavramın, büyük ölçüde, "halk eğitimi"nden "yaşam boyu eğitim"e doğru bir değişim geçirdiği söylenebilir.

Türkiye'nin Milli Eğitim Şuraları ve Beş Yıllık Kalkınma Planları, bu terimlerin kullanım ve anlamlarının tarihsel gelişimine ilişkin bilgi sunmaktadır. Rıfat Okçabol (2006: 24) 1957 yılında toplanan 6. Milli Eğitim Şurasının, halk eğitimi terimi açıkça kullanılmamakla birlikte, "yetişkinlerin eğitimi" kavramı ile bu konuya değinen ilk şura olduğunu belirtir. 1962 yılındaki 7. Şura'ya bakanlığın sunduğu ve kabul edilen tanıma göre halk eğitimi, "yurttaşların çalışma gücünü arttırmak, yaşayış seviyesini yükseltmek, milli ve insani meziyetlerini geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında veya yanında yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarıdır" (MEB 1991: 297'den aktaran Okçabol, 2006: 24). Okçabol, Devlet Planlama Teşkilatı'nın beş yıllık kalkınma planlarında da bu terimlerin kullanımında değişiklikler yapıldığına dikkat çeker. 1963 yılında yürürlüğe giren Birinci Plan'da halk eğitimi, yaygın eğitim, yetişkin eğitimi terimlerinin hiçbirine yer verilmezken, İkinci Plan'da "yetişkinlere yönelik okuma-yazma eğitimi ve okul dışı eğitsel etkinlikler" olarak tanımlanan yaygın eğitim terimi kullanılmıştır. Üçüncü Planın hazırlık aşamasında kurulan Yaygın Eğitim Özel İhtisas Komisyonunda ise halk eğitimi, yetişkin eğitimi olarak algılanıp sıkça kullanılmış ve şu şekilde tanımlanmıştır: "asıl işi okula gitmek olmayan, hayatta sorumluluk almış veya alma durumunda bulunan her seviye ve kademedeki fert ve toplumlara, ihtiyaçlara dayalı programlar halinde uygulanan, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemelerine yardım eden planlı, sistemli ve sürekli bir şekilde yürütülen okul-dışı eğitim, öğretim ve rehberlik faaliyetleri" (MEB, 1990: 56'dan aktaran Okçabol, 2006: 24-25). Okçabol, daha sonraki

planlarda ve ilgili komisyonlarda halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim terimlerinin eş anlamda kullanıldığına, ancak yaygın eğitime daha çok yer verildiğine dikkat çekmektedir.

Sadece yaygın eğitim konusunun ele alındığı 13. Milli Eğitim Şurası (1992) ise halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim ile ilgili tartışmaların yoğun olarak yaşanmasına sahne olmuş ve genel yaklaşım, 1973'te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ndeki tanımların kullanılması yönünde olmuştur (Okçabol, 2006: 25). MEB Temel Kanunu'na göre, eğitim sistemi, "örgün eğitim" ve "yaygın eğitim" olmak üzere iki alt sisteme ayrılmıştır. MEB'in 21/05/2010 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre:

Yaygın eğitim: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü ifade eder.

Yukarıda, özel öğretim kurumlarını gösteren tablodan görüleceği gibi, özel öğretimin büyük bölümü, (kurumların %70'i, öğrencilerin %87'si) yaygın eğitim kurumlarından oluşmaktadır. Yaygın eğitim kurumları kapsamında olan özel dershanelerin ve özel etüt eğitim merkezlerinin tüm yaygın eğitim kurumlarına oranı ise %42'dir. Aynı oran öğrenci sayısı itibarıyla %37'dir. Ancak bu sayılara, kayıtlı olmayan, dolayısıyla sayısı bilinmeyen ve genellikle özel ders bürosu ya da etüt merkezi olarak anılan yerler dahil değildir. Aşağıdaki tablo, Türkiye İstatistik Kurumu'nun yayınladığı veriler itibarıyla yaygın eğitim kurumlarının son on yıllık gelişimini göstermektedir:

Tablo 14
Yıllara Göre Yaygın Eğitim Kurumları

Kurum/Merkez Türü	1999/ '00	2000 / '01	2001/ '02	2002/ '03	2003/ '04	2004/ '05	2005/ '06	2006/ '07	2007/ '08	2008/ '09
Genel Toplam	10.215	10.429	10.760	11.939	12.865	14.510	16.230	18.634	20.045	21.603
Pratik Kız Sanat Okulu	437	412	408	342	366	364	365	360	355	371
Olgunlaşma Enstitüleri	15	12	12	12	12	12	12	12	12	13
Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi	13	14	12	12	12	12	12	12	12	13
Halk Eğitim Merkezi	918	922	922	922	922	924	925	934	957	969
Mesleki Eğitim Merkezi	355	361	362	306	359	351	354	363	369	392
Özel Kurslar	3.183	3.299	3.093	3.531	3.704	4.076	4.757	5.977	6.674	7.081
Muhtelif Kurslar	-	-	-	-	-	2.048	2.576	3.507	3.967	4.182
Motorlu Taşıt Sürücü Kursu	-	-	-	-	-	2.028	2.181	2.470	2.707	2.899
Özel Dershane	1.808	1.920	2.122	2.568	2.984	3.570	3.986	4.031	4.262	4.193
Özel Eğitim	112	120	130	262	285	321	155	165	164	397
Turizm Eğitim Merkezi	-	-	-	-	-	-	10	10	10	10
Kur'an Kursu	3.374	3.369	3.699	3.984	4.221	4.880	5.654	6.770	7.230	8.164

Kaynak: TÜİK, İstatistiksel Tablolar, Yaygın Eğitim.

Yukarıda dikkat çekilen gerekçelerle, bu çalışmada genel olarak gölge eğitim kapsamında değerlendirilen yaygın eğitim kuruluşlarının bir kısmı okul, üniversite, belediye, vakıf ve dernek gibi çeşitli resmi kurumlarca ve kimi zaman ücretsiz olarak sağlanırken, önemli bir kısmı özel işletmelerce, sınıf ortamlarında ve profesyonel olarak verilmektedir. Yaygın eğitim kurumları arasında 8.164 kurumla Kur'an kursları başı çekerken, ikinci grup 7.081 ile çeşitli hazırlık ve meslek kurslarının içinde yer aldığı özel kurslardır. Bu gruptaki kursların çoğunluğunu çeşitli sınavlara hazırlık kursları oluşturmaktadır. Geri kalanları ise mesleki eğitim ve sertifika veren kurslarla motorlu taşıt sürücü kurslarıdır. Tabloda görüldüğü üzere, muhtelif kurslarla, motorlu taşıt sürücü kurslarının toplamından oluşan özel kursların 1999'daki sayısı 3.183 iken, on yıl içinde %122 artarak 2009'da 7.081'e çıkmıştır. Son dört yılda, sadece muhtelif kurslar %104 artış göstererek 4.182'ye çıkmıştır. Aynı dönemde, özel dersanelerin sayısı ise 1.808'den 4.193'e çıkarak %132 artış göstermiştir.

Aşağıdaki tablo ise, 2005 ve 2009 yılları arasındaki dört öğretim döneminde, resmi ve özel yaygın eğitim kurumlarındaki derslik, öğretmen ve öğrenci/kursiyer sayılarındaki değişimleri göstermektedir. Bu tablo ile yukarıdaki tablo arasındaki sayısal fark olan 8.164, Kur'an kurslarının sayısını ifade etmektedir. Bu tabloda ayrıca, 2006-2007 öğretim döneminden itibaren eklenen, özel eğitim merkezlerine de yer verilmiştir.

Tablo 15
Yaygın Eğitim Kurumlarında
Kursiyer, Öğretmen ve Derslik Sayıları

Kurum/Merkez türü	Kurum	Kursiyer	Öğretmen	Derslik
[2008/'09 Öğretim yılı sonu]				
Yaygın Eğitim Toplamı	13.439	7.062.429	92.976	83.708
Resmi	2.165	3.856.465	10.602	5.721
Özel	11.274	3.205.964	82.374	77.987
Özel Öğretim Genel Müdürlüğü	11.274	3.205.964	82.374	77.987
Muhtelif Kurslar	1.895	264.063	3.973	7.199
Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursları	2.899	1.529.268	17.198	8.160
Özel Dersaneler	4.193	1.174.860	50.432	43.445
Özel Eğitim Okulu (Yaygın Eğitim)	136	22.562	-	-
Özel Eğitim ve Reha. Merkezi	1.656	199.594	9.770	17.613
Etüt Eğitim Merkezi	495	15.617	1.001	1.570
[2007/'08 Öğretim yılı sonu]				
Yaygın Eğitim Toplamı	13.013	5.765.168	94.693	83.870
Resmi Yaygın Eğitim Toplamı	2.077	2.717.288	10.775	6.077
Özel Yaygın Eğitim Toplamı	10.936	3.047.880	83.918	77.793
Özel Öğretim Genel Müdürlüğü	10.936	3.047.880	83.918	77.793
Muhtelif Kurslar	1.803	261.611	3.545	6.516
Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursları	2.707	1.405.320	16.716	7.593
Özel Dersaneler	4.262	1.178.943	51.916	45.274
Özel Eğitim ve Rehab. Merkezi	1.708	187.726	10.799	16.963
Etüt Eğitim Merkezi	456	14.280	942	1.447
[2006/ '07 Öğretim yılı sonu]				
Yaygın eğitim toplamı	11.864	5.117.623	87.232	75.969
Resmi yaygın eğitim toplamı	1.856	2.366.968	9.808	5.830
Özel yaygın eğitim toplamı	10.008	2.750.655	77.424	70.139
Özel öğretim genel müdürlüğü	10.008	2.750.655	77.424	70.139
Muhtelif kurslar	1.795	250.973	3.227	6.696
Motorlu taşıt sürücülerini kursları	2.470	1.232.129	15.976	7.189
Özel dersaneler	4.031	1.122.861	48.855	42.331
Özel Eğitim ve Rehab. Merkezi	1.318	131.206	8.587	12.668
Etüt Eğitim Merkezi	394	13.486	779	1.255
[2005/'06 Öğretim yılı sonu]				
Yaygın eğitim toplamı	10.576	4.508.564	79.370	36.599
Resmi yaygın eğitim toplamı	1.833	2.141.389	10.190	5.656
Özel yaygın eğitim toplamı	8.743	2.367.175	69.180	30.943
Özel öğretim genel müdürlüğü	8.743	2.367.175	69.180	30.943
Muhtelif kurslar	2.576	293.742	7.181	6.634
Motorlu taşıt sürücülerini kursları	2.181	1.001.606	14.378	3.013
Özel dersaneler	3.986	1.071.827	47.621	21.296

Kaynak: TÜİK İstatistiksel Tablolar, Yaygın Eğitim.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, özel dershanelerin, özel etüt merkezlerinin ve muhtelif kursların özel öğretim genel müdürlüğü grubu içinde yer aldığı yaygın eğitimle ilgili sayısal veriler, bir yandan bu alanın genel olarak özel sektöre kaydırıldığını gösterirken, öte yandan eğitimde özelleşmeye ilişkin genel durumu açıklamaya yardımcı olmaktadır. Son yılların verilerine göre, yaygın eğitim toplamı içinde özel sektörün payı %80'in üzerinde ve genelde artan bir seyir göstermektedir.

Muhtelif kurslar adı altında, Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS), Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) gibi akademik ve mesleki sınavlara hazırlık kursları yanında, yabancı dil, bilgisayar, işletme, muhasebe, sekreterlik gibi çeşitli alanlardaki sertifika kursları da yer almaktadır.

Yaşam boyu öğrenme'nin, kapitalist sistemin değişen ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi olarak düşünülebilecek bu tür sertifika eğitimleri “hızla değişen toplumsal koşullara ve artan rekabete uyum sağlamak için, çalışanların kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiği fikrine dayanır” (Ercan ve Uzunyayla, 2009: 112). Çeşitli yerlerde daha sıkça dile getirilir hale gelen bu düşünce, örneğin, Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda “Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir” şeklinde yer bulmuştur (s. 84).

Yukarıdaki tablolardan çıkan sonuç, yaygın eğitim ve yaşam boyu eğitim adı altında okul dışı özel/paralı eğitimin, yani gölge eğitimin yaygınlaşmasıdır. 1999-2009 yılları arasındaki on yıl zarfında tüm yaygın eğitim kurumlarının sayısı 10.215'den 21.603'e çıkarak %111 artarken, özel kurs ve özel dershaneler toplamı aynı dönemde 4.991'den 11.274'e çıkarak %126'lık bir artış göstermiştir.

Daha önce “Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim” yayını kapsamında sadece Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarından ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın izni ile müftülükler tarafından açılan Kur'an Kursları bilgileri derlenirken, 2009 yılı Yaygın Eğitim Faaliyetleri Araştırması “diğer kurum ve kuruluşlar tarafından sağlanan yaygın eğitim

faaliyetlerini tespit etmek ve yaygın eğitime yönelik kapsam eksikliğini gidermek amacıyla bakanlık ve bağı kurum/kuruluşlar, üniversiteler, belediyeler, konfederasyon ve sendikalarla” yapılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde bulunan 163 bakanlık ve bağı kurum/kuruluş, 134 üniversite, 2.944 belediye ile 130 konfederasyon veya sendika bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yukarıda bahsi geçen yaygın eğitim tanımı kapsamında yapılan araştırma, 2009 yılı baz alınarak, 2010 yılı ilk çeyreğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye genelinde, 19.817 kursa kayıt yaptıran 1.206.406 kişiden 921.480 kişi kurslara devam etmiştir (TÜİK Haber Bülteni, 17 Aralık 2010).

Tablo 16
İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS)⁹
2. Düzeye Göre Kursu Bitirenlerin Eğitim Durumu, 2009

İBBS 2. Düzey	Bitiren kursiyerin öğrenim durumu					
	Toplam	Okuma yazma bilmeyen veya bilip bir okul bitirmeyen	İlköğretim Ortaokul Toplamı	Genel lise	Mesleki teknik lise	Yüksek öğretim
Türkiye	810.279	14.618	162.596	194.203	78.721	360.141
(İstanbul)	206.377	1.776	58.150	85.213	10.957	50.281
(Tekirdağ, Edirne Kırklareli)	1.879	5	119	514	807	434
(Balıkesir, Çanakkale)	4.647	72	876	1.298	22	2.379
(İzmir)	23.181	1.198	9.550	5.586	2.998	3.849
(Aydın, Denizli, Muğla)	6.075	374	1.454	1.319	103	2.825
(Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak)	5.592	251	1.256	1.428	1.110	1.547
(Bursa, Eskişehir, Bilecik)	30.618	657	10.184	9.906	1.759	8.112
(Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova)	40.044	2.703	17.225	11.139	1.018	7.959
(Ankara)	371.406	3.734	24.050	42.488	44.248	256.886
(Konya, Karaman)	15.606	2	5.181	5.327	1.524	3.572
(Antalya, Isparta, Burdur)	11.189	622	4.065	2.739	1.413	2.350
(Adana, Mersin)	9.316	498	2.520	2.180	373	3.745
(Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye)	985	-	292	332	78	283
(Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir)	1.012	19	272	361	138	222
(Kayseri, Sivas, Yozgat)	6.004	518	1.766	2.344	190	1.186
(Zonguldak, Karabük, Bartın)	14.452	244	4.406	3.885	1.744	4.173
(Kastamonu, Çankırı, Sinop)	786	-	433	282	13	58
(Samsun, Tokat, Çorum, Amasya)	3.732	20	1.216	1.310	365	821
(Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane)	19.101	216	9.684	4.591	841	3.769
(Erzurum, Erzincan, Bayburt)	1.214	5	318	366	166	359
(Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)	183	2	18	21	-	144
(Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli)	5.630	100	935	2.356	774	1.465
(Van, Muş, Bitlis, Hakkari)	612	-	24	171	69	348
(Gaziantep, Adıyaman, Kilis)	18.715	274	5.803	5.682	4.999	1.957
(Şanlıurfa, Diyarbakır)	11.195	1.284	2.630	3.131	2.866	1.284
(Mardin, Batman, Şırnak, Siirt)	728	44	215	234	146	133

Kaynak: TÜİK, *Yaygın Eğitim Faaliyetleri Araştırması, 2009.*

⁹ “İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasında iller "Düzey 3" olarak tanımlanmış; ekonomik, sosyal ve coğrafi yönden benzerlik gösteren komşu iller ise bölgesel kalkınma planları ve nüfus büyüklükleri ile dikkate alınarak "Düzey 1" ve "Düzey 2" olarak gruplandırılmak suretiyle hiyerarşik İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması yapılmıştır” (DPT, 2002.)

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, katıldıkları kursu tamamlayan 810.279 kişinin yarısına yakını (%44'ü) yükseköğretim mezunlarından oluşmaktadır. Bunu, toplam kursiyerler içindeki %24 oranı ile genel lise mezunları takip etmektedir. Görüldüğü gibi, değil lise ve teknik lise, çok sayıda yükseköğretim mezunu bile iş bulma şanslarını arttırmak umuduyla çeşitli kurslara devam etmektedirler. Tablo ayrıca, büyük şehirlerdeki, çoğu üniversite mezunu, genç işsiz yığılmasına ilişkin de fikir vermektedir.

4.4.5. Gölge Eğitim Kurumlarında Çeşitlenme

4.4.5.1. Özel Dershaneler

Gölge eğitim sistemi içindeki kurumsal yapılar itibariyle, özel dershaneler ve kurslar, okul dışı özel ders ve sertifika eğitimlerinin yoğunlaştığı ve kurumsallaştığı yerler olarak sermaye birikiminin gerçekleştiği işletmelerdir. Bununla birlikte, özel destek eğitiminde en büyük paya sahip olan dershanelerin sermayesi, artan rekabetle birlikte çeşitli şekiller almıştır. Tarihsel olarak özel dershane olarak bilinen kuruluşlar halen başı çekmekle birlikte, bunların türevleri şeklinde farklı isimler altında özel ders eğitimi veren kuruluşlar ortaya çıkmıştır.

1990'lı yıllardan itibaren sayıları hızla artan dershaneler, rekabetin de artmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda, her yıl çok sayıda dersane kapanmakta ya da el değiştirmektedir. Dershane özelinde, bir yandan sektörde başı çeken büyük sermayeli kuruluşlar çeşitli biçimlerde büyümeye devam ederken, diğer yandan da çeşitli isimler altında ve daha küçük ölçekli işletmeler sürece dahil olmaktadır. Aşağıdaki tabloda, 2000 ile 2008 yılları arasında, kapanan ve yeni açılan dersane sayıları yer almaktadır. Görüldüğü üzere, kapanan dershanelerin sayısı azımsanamayacak boyutlarda olmakla birlikte, açılanların sayısı her dönemde çok daha fazladır.

Tablo 17
Yıllar İtibariyle
Açılan ve Kapanan Dershane Sayıları

Yıllar	Yeni açılan dershane sayısı	Kapanan dershane sayısı
2000-2001	177	80
2001-2002	200	80
2002-2003	246	98
2003-2004	443	111
2004-2005	626	116
2005-2006	556	164
2006-2007	276	236
2007-2008	283	195

Kaynak: Türk Eğitim Derneği, 2010: 26.

Özel Dershaneler ve aşağıda ayrıca ele alınacak olan Özel Etüt Eğitim Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, daha önce sözü geçen, 5580 numaralı ve 8/2/2007 tarihli Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve bu kanuna dayanan özel öğretim kurumları yönetmeliği kapsamındadır. Bunun yanında, “özel dershanelerde eğitim ve öğretim, yönetim, öğrenci kaydı, öğretim programlarının uygulanması, çalışma süreleri ve işleyişle ilgili usul ve esaslar” 21 Ekim 2009 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan, 27383 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Dershaneler Yönetmeliği’ne göre düzenlenmektedir (MEB, t.y.). Bu yönetmeliği göre “Dershane: Öğrencileri; bir üst okulun veya yüksek öğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarını,” ifade etmektedir.

1970’li yıllar, Türkiye’de özel dershaneler ile ilgili tartışmaların yoğun olarak yaşandığı yıllar olmuştur. 1980 Askeri Darbesinden sonra ise bu tartışmalar daha da yoğunlaşmış ve 1983’te özel dershanelerin kapatılması ile ilgili bir yasa tasarısı Meclis gündemine getirilmiştir. Yasa tasarısı reddedilmekle birlikte, Milli Güvenlik Konseyi kararı veto etmiş ve 31/7/1984 tarihinden itibaren dershanelerin kapatılmasına karar verilmiştir. Ancak, aynı günlerde Özal hükümetinin çabalarıyla kapatılma kararının kaldırılması ve 625

sayılı Özel Öğretim Kurumları yasasında yapılan değişikliklerle faaliyetlerinin sürdürülmesi sağlanmıştır (Öz-De-Bir, t.y.).

Tablo 18
Yıllara Göre
Özel Dershane, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Yıllar	Özel Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1975-1976	157	45.582	1.384
1980-1981	174	101.703	3.826
1990-1991	762	188.407	8.723
1995-1996	1.292	334.27	10.941
2000-2001	1.864	523.244	18.175
2001-2002	2.002	588.637	20.112
2002-2003	2.122	606.522	19.881
2003-2004	2.568	668.673	23.730
2004-2005	2.984	784.565	30.537
2005-2006	3.570	925.299	41.031
2006-2007	3.986	1.071.827	47.621
2007-2008	4.031	1.122.861	48.855
2008-2009	4.262	1.178.943	51.916
2009-2010	4.193	1.174.860	50.432
2010-2011	4.099	1.234.738	50.209

Kaynak: 1975-1996 değerleri YÖK, Yüksek Öğretim Stratejisi Raporu, 2000-2010 değerleri ise MEB İstatistikleri'nden derlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 1980'li yıllarda, ülke çapında sayıları sınırlı olan dersaneler, genellikle lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavlarına hazırlık için gittiği ve birbirine benzer özellikler taşıyan kurumlar olarak faaliyet göstermişlerdir. Bu yıllarda, büyük bölümü devlet okullarında çalışan ya da emekli olan öğretmenler tarafından ve sadece kentlerde açılan bu dersaneler arasındaki rekabet de sınırlıdır. 1990'lı yılların ilk yarısına

kadar devam ettiği söylenebilecek bu dönemde dershaneler, devlet okullarında çalışan bazı öğretmenler için ek gelir kaynağı olurken, zorunlu hizmet dolayısıyla uzak illere tayin edildiği için istifa eden ya da devlet okullarında çalışma şansı bulamayan öğretmenler için de ikinci bir şans olarak işlev görmüştür. Aslında özel dershanelerin bu dönemdeki öğretmen ihtiyacı, büyük ölçüde okul öğretmenlerinden karşılanmış, bu öğretmenlerin bir kısmı zaman içinde resmi görevlerinden istifa edip sadece dershanelerde çalışma yoluna gitmişlerdir. Bu yıllar henüz öğretmenlerin atama sıkıntısı yaşamadığı, bir devlet okulunda kadrolu öğretmen olmak için kamu personeli seçme sınavı gibi bir engeli geçmek zorunda olmadıkları yıllardır. Ayrıca dershaneler, söz konusu dönemde ekonomik olarak da devlet okullarındaki öğretmen maaşına iyi bir alternatif sunduğundan, bu şekilde istihdam eğilimi 1990'ların ortalarına kadar devam etmiştir.

Dershaneciliğin, hem kurucuları hem de öğretmenleri açısından altın çağı sayılabilecek 1980'lerin ikinci yarısı, sektör açısından ilginç olaylara da sahne olmuştur. Örneğin, İzmit'te ilk şubesini açan bir İstanbul dershanesi, her hafta sonu helikopterle öğretmenlerini İstanbul'dan İzmit'e taşıyarak bu kentteki öğrencileriyle buluşturmuştur. Öğretmenler, hem Cumartesi hem Pazar olmak üzere sabah İstanbul'dan İzmit'e helikopterle götürülüp akşama da geri getirilerek dershanecilik tarihine geçen bir uygulamanın aktörleri olmuşlardır. Esasen, bu dönemde bazı öğretmenler dershaneler için öylesine kıymetlidir ki, örneğin bir dershaneden diğerine, bir pahalı otomobil ya da ona denk gelen para karşılığı transferler bile gerçekleşmiştir.

Kitle dershanelerinin, büyük şehirlerin kenar semtlerinde ve daha küçük kentlerde şubeler açmaya başlamasıyla birlikte dershaneciliğin çehresi tümüyle değişmeye başlamıştır. 1990'lı yıllardan itibaren dershaneler, ülkenin her yanına yayılmaya başlamış, şehir merkezlerinden varoşlara, ilçelerden kasabalara kadar her yerde çok sayıda dershane tüm öğrencileri içine alacak koşulları oluşturmaya başlamıştır. Böylece, 1970'li yılların sonlarında sayısı 200'den az olan dershaneler, 2008-2009 öğretim yılı itibariyle 4.000'in üzerine çıkarken, sektör milyonlarca dolarlık bir kapasiteye ulaşmıştır. Aynı dönem itibariyle dershaneye giden öğrenci sayısı 1,2 milyona yaklaşırken, dershane öğretmenlerinin sayısı da 52 bin dolayına ulaşmıştır. Yukarıdaki ilgili tablolarda görüldüğü üzere, gelinen aşamada sadece özel dershanelerin sayısı (4.193) genel liselerin sayısını (4.067) aşmıştır.

1990'lı yılların ortalarından itibaren örgün eğitim sistemindeki eğitim koşulları ile dershanecilikteki gelişmeler birbirini çeşitli şekillerde etkiler olmuştur. Bir yandan deneyimli öğretmenlerin dersanelere yönelişi, okuldaki eğitim kalitesinin, öğretmen eksikliği, kalabalık sınıflar, ders kayıpları ve benzeri nedenlerle sürekli düşüşü, öte yandan sürece eklenen yeni sınavların dayatması ile dersaneler olmazsa olmaz hale gelmiştir. Sürekli artan sınavlar ve eğitimde yerleşen rekabet ortamı ile birlikte, ilk ve ortaöğretimde sınavlara hazırlığın öncelikli hale gelmesi, öğrenciler için okulun sadece diploma almak için gidilen bir yer olarak görülmesine neden olmuştur. Lise son sınıf öğrencilerinin okula devam etmeyerek dersanelere gitmesiyle, özellikle öğretim yılının ikinci döneminde liselerin son sınıfları boşalmaya başlamış, doktor raporuyla, ya da devamsızlığı göze alarak okula gitmemek, bu öğrenciler için üniversiteye hazırlanmada yaygın bir eğilim haline gelmiştir. Esasen, yıllardır devam eden bu pratik, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 15 Şubat 2011'de çıkardığı "Özürle Devamsızlık" konulu genelgeyle de resmileşerek kolaylaştırılmıştır:

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerimizin, Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) hazırlanmakta oldukları göz önünde bulundurularak, sınav streslerinin azaltılması, derslere motivasyonlarının sağlanması ve sınavlara psikolojik olarak daha rahat girmeleri amacıyla, bu öğretim yılına mahsus olmak üzere; İlgi Yönetmeliğin 40'ncı maddesi 2'nci fıkrasının (c) bendinde belirtilen toplam süreyi aşmamak kaydıyla, öğrenci velisinin okul müdürlüğüne yazılı olarak başvurması halinde beyan edeceği sürenin de özürle devamsızlık olarak değerlendirilmesi ve veli dilekçesinin özür belgesi gibi işlem görmesi öğrenci ve velilerine moral kazandıracaktır.

Yukarıdaki paragraf, hem Türkiye'deki eğitim sisteminin içinde bulunduğu durumu açıklayıcı ifadelerle hem de gölge eğitim sistemine ilişkin satır aralarındaki verileri ile geniş çaplı bir metin analizini hak edecek özelliklere sahiptir. En basit ve kısa bir biçimde ifade etmek gerekirse, bu genelge ile, sınavlara hazırlanmak için okula devam etmemek bir "özür" sayılmakta ve eğitim sisteminin sınav odaklı yapısına bir resmiyet özelliği katılmaktadır. Bu genelgeden, ortaöğretimin, çeşitli sınavları kazanmadıkça bir şey ifade etmediği, okula gitmenin külfet olduğu, okula devamsızlığın sınav stresini azaltıp psikolojik olarak sınavlara daha rahat girmeyi sağlayacağı sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir. Okulların boşalması dersanelerin dolması anlamına gelmekte, yani gölge eğitim sisteminin varlık

koşullarına destek sağlanmaktadır. Türk Eğitim Derneği'nin araştırması bu durumun sayısal boyutuna ilişkin fikir vermektedir. Görüşlerine başvuru alan lise son sınıf öğrencilerinin %67'si ikinci dönem rapor alarak okula devam etmeyeceğini, %15'i ise devamsızlık hakkını kullanacağını ifade etmiş, sadece %16,8'i ise okula devam edeceğini bildirmiştir (TED, 2010: 155). Benzer bir biçimde, velilere son sınıftaki çocuklarının üniversiteye giriş sınavına hazırlanması için ikinci dönem okula devam konusunda hangi yöntemi tercih edecekleri sorulduğunda ise, %57,4'ü "rapor aldı ya da alacak", %21,6'sı "sadece devamsızlık hakkını kullanacak" şeklinde yanıt verirken, sadece %18,6'sı okula devam edeceğini ifade etmiştir. (TED, 2010: 191). Öğrencilerin dershanelerde geçirdikleri zamana ilişkin veriler de aynı doğrultudadır. Bahsi geçen çalışmaya göre, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerin %44'ü haftada 10 saatten daha fazla bir süreyi dersane eğitimine ayırırken, yaklaşık %7'si haftada 20 saatten daha fazla bir zamanı dershanede geçirmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe dershanede harcanan zaman da artmaktadır. Mezunlarda ise dershanelerdeki ders saati daha da artmakta ve öğrencilerin %58,3'ü için haftada 20-25 saat, %17,2'si için 26-30 saat ve %5'i için de haftada 31 saat ve üzerinde olmaktadır (TED, 2010: 215-230). Aşağıdaki tablo, 6. Sınıftan başlayarak ilk ve ortaöğretimdeki ve mezun durumdaki öğrencilerin dershanede geçirdikleri eğitim saatlerini göstermektedir.

Tablo 19
Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dershane Haftada Kaç Saat Eğitim Aldıklarına İlişkin Görüşleri

	Cevapsız	10 saatten az	10-15 saat	16-20 saat	21-25 saat	26 saat ve daha fazla	Toplam
6. Sınıf	56,4	9,6	23,2	5,7	2,9	2,2	100
7. Sınıf	45,6	10,3	30,1	8,8	2,8	2,3	100
8. Sınıf	39,1	8,9	31,8	11,6	4,9	3,7	100
Toplam	46,3	9,5	28,7	9,0	3,7	2,9	100
	Cevapsız	15 saatten az	15-20 saat	21-25 saat	26 saat ve daha fazla	Toplam	
11. Sınıf	58,2	23,3	14,6	2,7	1,3	100	
12. Sınıf	39,5	18,0	30,0	8,9	3,6	100	
Toplam	48,8	20,6	22,3	5,8	2,5	100	
	Cevapsız	20 saatten az	20-25 saat	26-30 saat	31 saat ve daha fazla	Toplam	
Ortaöğretimden mezun öğrenciler	3,0	16,5	58,3	17,2	5,1	100	

Kaynak: Türk Eğitim Derneği, 2010, s. 108, 163, 215'teki tablolardan oluşturulmuştur.

Türk Eğitim Derneği araştırmasındaki başka bir veri seti, okullardan dershanelere doğru öğrenci akışında açıklayıcı olmaktadır. Mezun öğrencilere dershane ve okuldaki eğitim kalitesini karşılaştırmaları sorulduğunda, %64 oranı ile büyük bir çoğunluk dershane eğitiminin daha kaliteli olduğu yanıtını vermiştir. Okulun daha kaliteli olduğunu düşünenlerin oranı %7'de kalırken, her ikisinin de kaliteli olduğunu düşünenlerin oranı yaklaşık %23 olmuştur (TED, 2010: 216).

Öğrenci ve aileler tarafında, dersanelerin çeşitli sınavları kazanmak için neredeyse zorunlu hale gelmesi, ya da öyle hissedilmesi, dershaneye talebi ve dolayısıyla dersane sayısını arttırmıştır. Sayısı artan dersaneler arasında rekabet de artmış, rekabetle başa çıkma yöntemlerinden biri olarak geleneksel dersanelerde fiyatlar azaltılırken, karları korumanın ya da arttırmanın başka yolları bulunmuştur. Bunlardan biri, sınıfların daha kalabalık hale getirilmesiyle “sürümden kazanma” şeklinde olmuştur. Düşen fiyatlar sayesinde artık çoğu aile çocuğunu dershaneye gönderme şansı bulmuştur. Bunun sonucunda pek çok dershanede kalabalık sınıf ortamı okullara benzemeye başlamış, bu da derslerin kalitesine ilişkin soru işaretleri oluşturmuştur. Sektörün buna çaresi ise “ürün çeşitlendirmesi” yönünde gelişmiştir. Kalabalık sınıflar, daha düşük gelirli ailelerin çocuklarına terk edilirken, daha çok parası olana daha küçük sınıflar, daha fazla ilgi, fazladan birebir ve özel ders, danışmanlık vb. hizmetler devreye girmiştir. Dershane piyasası içindeki her türlü ek hizmet, yeni dersane ya da özel destek eğitimi türlerini ortaya çıkarmaya başlamıştır.

Yukarıda açıklanan gelişmeler sonucunda, başlangıçtaki tek tip dershane şeklinden yeni tipteki özel ders kurumları türemiş, büyük sermayeli, çok şubeli kitle dersaneleri sektöre liderlik ederken, onlara paralel olarak açılan daha küçük boyutlu tek şubeli dersaneler sürece eklenmiştir. Bunun yanında, geline son aşamaya damgasını vuran, farklılaştırılmış özel öğretim işletmeleri şeklindeki “butik dersaneler”, “etüt merkezleri” ve “vip eğitim” kurumları olmuştur. Ancak, tüm bu gölge eğitim kurumlarının birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmadığı, aksine, pek çok anlamda iç içe ve kimi zaman aynı çatı altında, aynı kişilerle faaliyet gösterdiği eklenmelidir.

4.4.5.2. Butik Eğitim/Butik Dershane

Zaman içinde, yukarıda geldiği aşama özetlenen klasik dershane modellerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadıkları gerekçesiyle, alternatif olarak “*concept* eğitim modeli” (Nişantaşı Dershanesi, t.y.) iddiasıyla farklı dershane tipleri ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, *concept* dershane girişimi, başlangıçta büyük ölçüde kitle dersanelerinin daha üst sınıflara hitap ettikleri bir yatırım alanı iken, geline noktada, sürece yeni yatırımcıların da eklenmesiyle, farklı ihtiyaç, istek ve gelir grubundaki öğrenci ve ailelere ulaşma yarışına da yol açmıştır.

Sözü edilen rekabet koşullarında, öğretmen emeği önemli bir işlev üstlenmektedir. *Concept* dershaneler, görece iyi ya da normal sayılabilecek ücretlerle, daha tecrübeli öğretmenleri istihdam ederken, daha düşük gelir gruplarına hitap eden dershaneler düşük ücretler ve uzun çalışma saatleriyle genç, tecrübesiz, yeni mezun öğretmenleri ya da öğretmen adaylarını çalıştırma yoluna gitmektedirler. Ancak son tahlilde, dershanenin büyüklüğünden ve çeşidinden bağımsız olarak, çoğu yerde öğretmenler uzun çalışma saatlerine maruz kalmaktadırlar.

Butik dershaneyi, “kişiye özel öğretim yapan, öğrencilerine birebir veya en fazla sekiz kişilik sınıflarda hizmet veren dershanedir” (Prestij Dershanesi, t.y.) şeklinde tanımlayan butik dershanelerin yanında, “az öğrenci alarak, çok ilgi sağlayan, öğrencinin özel olduğu dershanecilik sistemidir. Dört kişilik gruplar halinde ders anlatılır. Butik dershaneler genelde birbirinden farklıdır. Butik dershane çatısı altında farklı sistemler olabilir” (Donanım “Vip” Eğitim, t.y.) şeklindeki bir tanımla farklılıklara dikkat çeken butik dershaneler de vardır.

Butik dershanelerin en başta gelen özelliği, öğrenci sayısının sekizi geçmediği küçük sınıflarda, özel derse yakın bir ders formatının uygulanmasıdır. Ders yapılan öğrenci sayısının ikiye, hatta bire kadar inebildiği bu dershanelerin velilere yıllık maliyeti ise diğer dershanelerin en az birkaç katı olmaktadır.

Butik dershaneler, bağımsız tek bir merkez olarak açılabilirdiği gibi büyük dershanelerin ayrıca yatırım yaparak karlarını arttırdıkları bir alan olmuştur. Kitle dershaneleri, adlarının sonuna ‘özel’ koyarak daha çok zengin semtlerde açtıkları butik dershanelerle sektördeki avantajlı konumlarını daha da sağlamlaştırma çabasına girmişlerdir. Tüm dershanelerde genelleşen ders dışındaki etütlerin yanı sıra sunulan birebir ders hizmeti ile birlikte, bazı butik dershaneler velilere sonuç garantisi vermek şeklinde yeni bir pazarlama stratejisini de devreye sokmuşlardır.

4.4.5.3. VİP Eğitim/VİP Dershane

Sektörde artan rekabetin sonucunda, daha fazla öğrenci çekmek amacıyla “ürün farklılaştırma” stratejilerinden biri olarak 2000’li yılların başından itibaren sürece eklenen

vip eğitim, sınavlara hazırlık sürecinin daha geniş bir çerçeveden ele alındığını iddia eden bir sistem olarak pazarlanmaktadır. Butik dersane, özel etüt merkezi, özel ders/birebir ders gibi daha önce genellikle farklı çatılar altında gerçekleştirilen özel öğretim faaliyetlerini bir araya getirmenin yanında, vip eğitim merkezleri/dershanelerinde psikolog, eğitim danışmanlığı, eğitim koçluğu gibi hizmetler de sürece dahil olmuştur.

4.4.5.4. Özel Etüt Eğitim Merkezleri

Bazı işletmelerin dershanelerle aynı çatı altında açtıkları, ancak kuruluş amacı itibarıyla dershanelerden ayrı bir kategori oluşturan etüt eğitim merkezlerinin tarihi daha öncesine dayanmakla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerinde yakın bir zamanda yer almaya başlamışlardır. Dershaneler ve diğer kurslar gibi Milli Eğitim Bakanlığı Özel öğretim kurumları kanunu ve buna dayanan yönetmeliğe bağlı olan özel etüt eğitim merkezlerinin işleyiş ve esasları, 22 Temmuz 2005 Tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 25883 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Yönetmeliğinde düzenlenmiştir. Bu yönetmeliğe göre, “özel öğrenci etüt eğitim merkezinin amacı, ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin, öğretmen gözetiminde derslerine çalışmalarına, ödevlerini yapmalarına, bu Yönetmelikte belirtilen alanlardaki etkinliklerde bulunmalarına yardımcı olmak, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olarak öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre çeşitli etkinliklere yönlendirmektir” (MEB, t.y.).

Aşağıdaki tablo bu merkezlerin sayısını öğrenci ve öğretmen sayılarıyla birlikte göstermektedir.

Tablo 20
Yıllara Göre Özel Etüt Eğitim Merkezi,
Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Yıllar	Merkez Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
2007–2008	394	13.486	779
2008–2009	456	14.280	942
2009–2010	495	15.617	1.001
2010–2011	508	16.356	1.065

Kaynak: MEB İstatistikleri, Örgün Eğitim 2008-2010.

Özel etüt eğitim merkezlerinin sayısının yukarıdakinden çok daha fazla olduğu sektör çalışanları tarafından sıkça dile getirilmektedir. Kayıtsız olarak sektörde faaliyet gösterenlerin bu sayıları defalarca katlayacağı göz önüne alındığında sektörün boyutu daha iyi anlaşılacaktır.

MEB Yönetmeliğindeki tanımdan da anlaşılabilceği gibi, etüt merkezlerini dershanelerden ayıran en önemli özellik, sadece ilköğretim öğrencilerine yönelik olmasıdır. Ancak, ilköğretim okullarının çoğunlukla yarım gün olması, okuldan sonra okul bünyesinde etüt saatlerinin olmaması, bu merkezlerin, özellikle ebeveynleri çalışan çocuklar için vakit geçirme yeri olarak da görülmesine ve ona göre düzenlenmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, öğrencilere derslerinde yardım etme, ödevlerde destek olma ve sınavlara hazırlamanın yanında, müzik, resim, satranç dersleri ve gezi programları gibi ders dışı faaliyetlerin de etüt eğitim merkezlerine farklı işlevler yükleyerek yaygınlaşmalarına katkıda buldukları söylenebilir.

4.4.5.5. Özel Ders Büroları

Yasal dayanağı olmayan özel öğretim kuruluşları olan özel ders bürolarının sayısı konusunda herhangi bir veri olmamakla birlikte, önemli bir kısmının kayıt dışı, bir bölümünün ise başka işletmeler adıyla (yayınevi gibi) faaliyet gösterdiği bilinmektedir. Dolayısıyla, özel ders bürolarının, bu isimle resmi bir varlığı yoktur. Bu bürolar, bir/birkaç öğretmenin birlikte açtıkları ve çoğunlukla kendilerinin özel ders verdikleri küçük ölçekli yerler olabildiği gibi, bunun yanında dışarıdan farklı branşlardaki öğretmenlerin de saat ücreti ile özel ders öğretmeni olarak ders verdiği daha büyük ölçekli yerler de olabilmektedir. Bakırköy’de yıllardır bu işin içinde olan öğretmen ve dershanecilerin tahmini, sadece bu ilçede 100’e yakın kayıtsız etüt merkezi ve özel ders bürosu olabileceği şeklindedir.

Kayıtlı olmayan çeşitli özel ders merkezlerinin de hesaba katılmasıyla yukarıdaki tablolarda yer alan sayıların daha da yükseleceği açıktır. Aslında, Türkiye’de, 2009 itibariyle sadece ilk ve ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısının on beş milyonun üzerinde olduğu dikkate alındığında, liseyi bitirip üniversite için beklemede olanlar hesaba katılmasa bile, muazzam bir “gölge eğitim piyasası”ndan söz etmek mümkün görünmektedir¹⁰. Dolayısıyla, yukarıdaki tablolar çarpıcı görünse de, fotoğrafın tümünü göstermekten uzaktır.

2000’li yıllar itibariyle tanık olunan dershanelerdeki bu farklılaşma, tarihsel olarak okula benzeyen dershanelerden, gittikçe daha özelleşen/kişiselleşen okul dışı özel öğretim sistemine doğru bir değişimi açığa çıkarmaktadır. Çeşitli sınavlarla, hem ortaöğretime hem de yüksek öğretime geçişin zorlaşması ve sonrasında iş bulma olanaklarının azalmasıyla, genel olarak eğitimin giderek artan biçimde bir rekabet alanı haline gelmesi, gölge eğitim sisteminde de yansımalarını bulmaktadır. Bu bağlamda, herkese ve her keseye uygun özel eğitim arzı piyasada yerini almaktadır. Bu çeşitlilik, dershane piyasası içinde kalite farkları yaratırken, öğrenciler ve aileler açısından da sınıfsal farklılıkların ve dolayısıyla eşitsizliklerin yansımaları ve yeniden üretimi bağlamında yeni bir mecra oluşturmaktadır.

¹⁰ 29 Ocak 2011 tarihli Radikal gazetesinin haberine göre, 2010-2011 öğretim yılının ilk yarısı sona erdiğinde tatile çıkan öğrenci sayısı olarak ilan edilen ise 16 milyon 256 bindir.

4.4.5.6. Diğer Kurslar

Daha önce çeşitli biçimlerde ifade edildiği üzere, yaygın eğitim içinde ve özel öğretim kurumları altında yer alan çeşitli kurslar da gölge eğitimin bir kolu olarak önemli bir yere sahiptir. Bu kurslara daha ayrıntılı bakıldığında, 2008-2009 öğretim yılında toplam sayısı 21.603 olan yaygın eğitim kurumları içinde 8.164 kurumla Kur'an kursları başı çekmektedir. Ancak, bu çalışmayı aşan pek çok özelliği nedeniyle Kur'an kursları ayrı bir araştırma konusu olarak incelenmeyi hak etmektedir.¹¹ 7.081 ile ikinci sırada yer alan muhtelif kurslardan, 2.899 adet olan motorlu taşıt sürücü kursları çıkarıldığında kalan 4.182 adet özel kurs, çeşitli sınavlara hazırlık ve meslek kurslarının (1895) yanında, özel eğitim okulları (136), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri (1.656) ve yukarıda ayrıca gösterilmiş olan etüt eğitim merkezlerini (495) de kapsamaktadır. Bunların hepsi örgün eğitim dışında, özel-paralı kurslar olarak yaygın eğitim içinde yer alan eğitim faaliyetleridir. Bu grup içindeki sınavlara hazırlık ve meslek kursları, hali hazırda yukarıda özel dersane ve türevleri içinde gösterilen etüt merkezleri ile birlikte gölge eğitim sistemi içinde düşünülmelidir. Orta ve yüksek öğretime geçiş sınavları dışındaki sınavlara hazırlık veren kurslar, dersanelerle benzer özellikler taşımaktadır. Kaldı ki, daha önce ifade edildiği gibi, bu kursların dersane çatısı altında açılması oldukça yaygındır.

Kayıtlı kursların yanında, kaçak kurslar ve hizmet içi eğitim merkezleri de kurs piyasasının diğer bileşenlerini oluşturmaktadır. Özel Öğretim Kurslar, Dersaneler ve Etüt Eğitim Merkezleri Birliği Derneği'nin açıklamalarında, kaçak kursların sayısının 1500'e ulaştığı ve bu kaçak eğitimden 600-750 milyon TL'lik ciro sağlandığı iddia edilmektedir (Öz-Kur-Der, t.y.)¹². Görüldüğü gibi, dersane örneğine benzer bir biçimde, kurs sektörünün artan

¹¹ Diyanet İşleri Başkanlığı'nın elektronik ağ ortamında 2009-2010 öğretim yılına ait Kur'an kursu sayısı 8696 olarak yer alırken, bu kurslarda eğitim gören öğrenci sayısı yaklaşık 300 bin olarak gösterilmektedir. Aynı yerde, Kur'an kurslarının, halkın örgün eğitim dışındaki din eğitimi taleplerini karşılamaya yönelik olarak açıldığı belirtilmekte.<http://www.diyanet.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi---icerik-uzun-sureli-kur-an-kurslari-131.aspx>. Erişim Tarihi: 6.5.2011.

¹² Öz-Kur-Der'e göre, vakıf, dernek ve belediyeler tarafından açılan bu kurslar yasalara aykırı faaliyet göstermekte ve haksız rekabet yaratmaktadır. Hizmet içi eğitim merkezleri yönetmeliğinin STK'ların görüşlerine yer verilmeden çıkarılmasının kurslara ağır darbe vurduğunu belirten Öz-Kur-Der, bu konudaki itirazını yetkililere dilekçe şeklinde ilettiğini de ağ ortamında belirtmektedir.

hacmi, burada da rekabetin, çeşitliliğin ve buna paralel olarak kayıt dışılığın artmasına yol açmaktadır.

Bir yandan dersane ve çeşitli kursların sayısı artarken, diğer yandan bu alanlardaki sermayenin çeşitlenmesi, sermayenin kendi içinde farklı örgütlenmeleri sonucunu da doğurmuştur. Bu durum, Özel Dershaneler Birliği (ÖZ-DE-BİR), Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği (TÖDER), Güven Dershane Sahipleri Derneği (Güven-Der), Türkiye Etüt Merkezleri Birliği (TEMBİR) ve son olarak ise, yukarıda adı geçen, tüm özel yaygın eğitim kuruluşlarını kapsayan Özel Öğretim Kurslar, Dershaneler ve Etüt Eğitim Merkezleri Birliği Derneği (Öz-Kur-Der) şeklinde örgütlenmeye yansımıştır. Gölge eğitim sisteminde yatırım yapan girişimciler arasında, bahsi geçen örgütlenme dinamiklerinin ötesinde dikkat çeken bir durum ise, görece büyük sermayeli işletmelerin yanında, çeşitli biçimlerdeki küçük sermaye girişimleridir. Bu girişimlerle ilgili daha ayrıntılı analiz bir sonraki bölümde yapılmaktadır.

4.5. EĞİTİMDE VE GÖLGE EĞİTİMDE ARTAN NİCELİK AZALAN NİTELİK

Yukarıda ayrıntılı olarak gösterilen ve Türkiye'nin eğitim sistemi içinde önemli bir yer edindiği ifade edilen çeşitli okul dışı öğretim kurumları, öğrencilerin uzun zaman geçirdikleri, pek çoğunun okuldan daha fazla buldukları yerler haline gelmişlerdir. Okula ek olarak, öğrencilerin önemli bir bölümü bir dersane ya da kursa gitmekte, bunların bir kısmı ise hem bu okul dışı eğitim kurumlarından birine devam edip hem de özel ders alarak eğitim saatlerini arttırmaktadır. Okul dışındaki tüm bu özel eğitim faaliyetleri, öğrenciler için daha fazla eğitim saati anlamına gelmektedir. Ancak, Türkiye'deki öğrencilerin bir takım temel başarı göstergeleri, bu yoğun eğitim zamanı ile örtüşmeyecek özellikler taşımaktadır. Bir başka deyişle, öğrencilerin, kimi zaman günde on iki saate varan ders saatlerine maruz kalmasının, eğitimde sadece niceliği arttırdığını, niteliği ise, en iyimser ihtimalle, olumlu bir yönde değiştirmedini söylemek mümkün görünmektedir.

Tamamen sınav odaklı ve test çözmeye yönelik eğitimin, eğitsel olarak öğrencilere hiçbir katkısının olmadığı her geçen gün daha fazla açığa çıkmaktadır. Çeşitli uluslararası öğrenci değerlendirme raporlarında Türkiye'den öğrencilerin aldıkları puanlar da bunu

kanıtlamaktadır. Bunlardan, 13-14 yaşlarındaki sekizinci sınıf öğrencilerin matematik ve fen bilgisi düzeylerini ölçen, 1999 Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMMS, 1999)¹³ raporuna göre, Türkiye’den değerlendirmeye dahil olan öğrenciler, hem uluslar arası hem de Avrupa Birliği ortalamalarının altında bir başarı göstermişlerdir 38 ülkenin katıldığı bu araştırmada, Türkiyeli öğrenciler matematikte 31. geometride ise 34. sırada yer almışlardır (Ek 5). 9-10 yaşlarındaki, 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ölçen 2001 Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi’nde (PIRLS, 2001)¹⁴ benzer sonuçlarla, Türkiye’den öğrencilerin puanları hem uluslar arası hem de Avrupa Birliği ortalamalarının altında çıkmıştır (Ek 6).

OECD’nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nın (PISA)¹⁵ sonuçları da aynı yönde veriler sunmaktadır. 41 ülkeden 200 bin’in üzerinde öğrenciyi kapsayan 2003 yılı verilerine göre, ortalama olarak, Türkiye’nin 15 yaş grubu öğrencileri, PISA 2003’e katılan tüm OECD ülkelerindeki akranlarından daha düşük başarı göstermişlerdir. Matematik’te 34 ülke, okuma becerisinde 33 ülke ve fen bilgisi alanında 35 ülke Türkiye’nin üstünde puan almıştır. Matematik alanında, 1 ile 6 arasında belirlenen düzeylerde yapılan ölçümde, Türkiye’den öğrencilerin yüzde 55’i en alt düzeyde yeterliliği temsil eden düzey 1’in üzerine çıkamamışlardır. Türkiye’nin de dahil olduğu OECD ülkelerinde bu düzeydeki öğrenci oranı ise yüzde 21 civarındadır. Buna karşın, Türkiye’den öğrencilerin sadece yüzde 2’lik bir bölümü en üst düzey olan ve yüksek düzeyde karmaşık problem çözme ve matematiksel akıl yürütme becerisini temsil eden 6. düzeyde yer almışlardır (World Bank, 2005: 17). (Ek 7,8).

¹³ 1958’de kurulan ve ulusal araştırma enstitüleri ve hükümet ajansları ile birlikte çalışan bağımsız bir kolektif pozisyonundaki IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement)’ın bir girişimi olan TIMMS (Trends in International Mathematics and Sciences) araştırması, dört yılda bir isteğe bağlı olarak katılan ülkelerdeki öğrencilerin fen ve matematik bilgisini ölçerek karşılaştırmaktadır. 38 ülkeden 200 bin’e yakın öğrenci içinde Türkiye’den 8 bin’e yakın öğrenci 1999 değerlendirmesinde yer almıştır.

¹⁴ IEA tarafından gerçekleştirilen ikinci proje olan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)’de, Türkiye’den 5 bin’in üzerinde olmak üzere toplam 150 bin öğrencinin okuma beceri ve alışkanlıkları karşılaştırılmıştır.

¹⁵ Dünya Bankası’nın raporuna göre, PISA, Lizbon Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan, 2002’de Barcelona Avrupa Konseyi tarafından onaylanan ve Avrupa’da eğitim alanında izleme ve kontrol için kullanılan önemli ölçülerden biri. PISA programı, 15 yaşındaki öğrencilerin, zorunlu eğitimleri sırasında edindikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşam uygulamalarında, pratik işlerde ya da daha sonraki eğitimleri için kullanma yetilerini değerlendirir. Ayrıca, işgücünün verimlilik potansiyelini ve rekabet yeteneğini de ölçer.

Türkiye'den öğrencilerin PISA puanları 2009 değerlendirmesinde az da olsa yükseliş göstermiş, ancak fen bilimleri, matematik ve okumada 2003'deki 2. düzey korunmuştur (TEPAV, 2010: 3). Burada kısaca değinilen uluslar arası araştırmaların da gösterdiği gibi, sürekli artmakta olan eğitim saatleri ve bunlar için yapılan özel eğitim harcamaları genel anlamda eğitsel bir fayda yaratmadığı gibi, hem öğrencilerin çocukluk ve gençlik dönemi enerjilerinin, hem de ailelerin kaynaklarının heba olmasına neden olmaktadır.

5. BÖLÜM

GÖLGE EĞİTİM VE EMEK SÜREÇLERİ

İnsanoğlu, kendi tarihini kendisi yazar, ancak bunu dilediği gibi yapamaz; kendisinin seçtiği koşullarda değil, hali hazırda var olan ve geçmişten aktarılan şartlar altında yapar.¹

5.1. Giriş

Okul dışı eğitim faaliyetleri, eğitimde özelleşme ve bireyselleşmeye ivme kazandırıp, özel öğretimin yarattığı etkilerle de birleşerek, hem eğitim alanındaki hem de genel anlamda emek süreçlerinin dönüşümüne önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu etkileri doğru kavrayabilmek için gölge eğitim sistemi içindeki emek süreçlerini birkaç yönden ele almak gerekli görünmektedir. Bunlardan birincisi, gölge eğitimin istihdam şansını artırma boyutu, ya da bu yöndeki inanişla bağlantılıdır. İşsizliğin yaygın olduğu, iş bulma olanaklarının çeşitli şekillerde sürekli daraldığı, genç nüfusa ve genç nüfus arasındaki işsizliğe ilişkin sayısal değerlerin pek çok ülkenin önünde gerçekleştiği Türkiye gibi ülkelerde, eğitim ile işsizlik arasında daha sıkı bir bağ kurulmakta, bu da gölge eğitime yönelimi arttırmaktadır. Ayrıca, iç göç, nedenleri ve sonuçları itibarıyla, hem eğitim hem de istihdamla ilgili sorunlar açısından halen önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, istihdam, işsizlik, işgücü gibi doğrudan eğitimle ilişkilendirilen olguların yanında, nüfus, göç ve kentleşme gibi daha dolaylı gibi görünen olgularla ilintili veriler ve gelişmeler de gölge eğitimi daha iyi anlamak için önem arz etmektedir. Bir iş sahibi olma ile neredeyse eş anlamda kullanılır hale gelen eğitimin gerçekte bu olanağı sağlayıp sağlamadığı ise gittikçe daha tartışmalı hale gelmiştir. Bu açıdan, eğitim ile iş arasındaki gerçek ilişkinin ve bunun gölge eğitime yansımalarının çeşitli boyutlarıyla irdelenmesi önem kazanmaktadır.

Gölge eğitimin emek süreçleri ile bağlantılı ikinci boyutu ise, bu sistem içinde yer alan öğretmen emeği bağlamındadır. Gölge eğitim sistemi kapsamındaki öğretmen emeği kendi içinde çeşitlilikler gösteren bir emek gücünü oluşturmaktadır. Bir yandan, gölge eğitim sisteminin kurumsallaştığı yerler olan dersane ve kurslarda çalışan öğretmenlerin bu

¹ Marx, [1852] 2010.

kurumlara özgü çalışma koşulları, öte yandan resmi/örgün eğitim sistemi içinde adeta “gölge” olarak yer alan ücretli, sözleşmeli ve vekil öğretmenlerin geçici konumlarıyla bağlantılı özel koşulları bu çeşitliliğe sebep olmaktadır. Ayrıca, sayıları yüz binlerle ifade edilen atanamayan öğretmenler de gölge eğitim sistemi içinde istihdam şansı arayan “yedek” emek gücü olarak farklı bir kategori oluşturmaktadır. Bunların yanında, bu kategorilerle ilintili, ancak bunlardan farklı bir kategori ise, gölge eğitim sistemi içinde küçük sermaye girişimcileri olarak yer alan öğretmenlerdir. Hem çeşitli şekillerde bizzat ders vermeye devam ederek öğretmen kimliklerini korudukları için hem de gerçek anlamda sermaye birikimi gerçekleştiremedikleri için bir ara kategoriye oluşturan bu kesimin ayrıca ele alınmayı hak ettiği düşünülmektedir.

5.2. İstihdam, İşsizlik, Göç ve Gölge Eğitim

Daha önce rakamlarla gösterildiği üzere, lise, teknik lise ya da üniversite diploması tek başına istihdam garantisi vermemektedir. Bu bağlamda, emek gücü, yaşam boyu eğitim adı altında, kapitalizmin değişen ihtiyaçlarına göre kendini sürekli yeniden üretmek zorundadır. Hali hazırda bir işi olanlar dahi, sürekli yeni diploma ve sertifikalarla kendilerini istihdam edilebilir halde tutmaya çalışmak durumundadır. Aksi takdirde, ya diploma gerektirmeyen ucuz emek koşullarında çalışma ya da işsizler ordusuna zorunlu katılım şeklinde, seçenekler son derece sınırlıdır.

Genel olarak dünyada azalan istihdam olanakları ve artan işsizlik, pek çok durumda iş garantisi anlamına gelmemesine rağmen, eğitimin adeta bir kurtarıcı gibi öne çıkmasına sebep olmaktadır. Özellikle işsizlik oranlarının sürekli olarak yüksek olduğu Türkiye gibi ülkelerde, eğitim ve istihdam arasındaki ilişki daha da önem kazanmaktadır. Aşağıdaki, işgücü göstergelerini veren tabloya göre son dört yıl itibarıyla işsizlik oranları %9,3 ile %13 arasında olmuştur. Tarım dışı işsizlik oranları bu oranların ortalama üç puan üzerindedir. 15-24 yaş grubunu kapsayan genç nüfusun işsizlik oranları ise çok daha yüksek görünmektedir.

Tablo 21
Temel İşgücü Göstergeleri, Türkiye
(2007-2008 Eylül, 2009-2010 Ekim)

	2007	2008	2009	2010
Kurumsal olmayan nüfus (000)	69.053	69.819	70.773	71.574
15 ve daha yukarı yaştaki nüfus (000)	49.373	50.142	51.933	52.788
İşgücü (000)	24.135	24.761	25.319	25.873
İstihdam (000)	21.882	22.213	22.019	22.972
İşsiz (000)	2.253	2.548	3.299	2.901
İşgücüne katılma oranı (%)	48,9	49,4	48,8	49
İstihdam oranı (%)	44,3	44,3	42,4	43,5
İşsizlik oranı (%)	9,3	10,3	13	11,2
<i>Tarım dışı işsizlik oranı (%)</i>	12	13,3	16,4	14,1
<i>Genç nüfusta işsizlik oranı⁽¹⁾ (%)</i>	19	20,1	24	21,3
İşgücüne dahil olmayanlar (000)	25.238	25.380	26.614	26.915

(1) 15-24 yaş grubundaki nüfus

Not: Rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Kaynak: 15 Aralık 2008 ve 17 Ocak 2011 tarihli TÜİK Haber Bültenlerinden derlenmiştir.

Türkiye'nin genel görüntüsünü veren bu rakamların yanında, işgücü göstergeleri, kırdan kente göç ve kentleşme bağlamında ele alındığında daha olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi kentli işsizlik oranları, kent-kır toplamı olan Türkiye genelinden daha yüksektir.

Tablo 22
Temel İşgücü Göstergeleri, Kent
(2007-2008 Eylül, 2009-2010 Ekim)

	2007	%	2008	%	2009	%	2010	%
Kurumsal olmayan nüfus (000)	43.666	63	44.579	64	48.857	69	49.279	69
15 ve daha yukarı yaştaki nüfus (000)	31.568	64	32.338	64	36.284	70	36.638	69
İşgücü (000)	14.583	60	15.082	61	16.854	67	17.183	66
İstihdam (000)	12.868	59	13.222	60	14.249	65	14.840	65
İşsiz (000)	1.714	76	1.860	73	2.605	79	2.344	81
İşgücüne katılma oranı (%)	46,2		46,6		46,4		46,9	
İstihdam oranı (%)	40,8		40,9		39,3		40,5	
İşsizlik oranı (%)	11,8		12,3		15,5		13,6	
<i>Tarım dışı işsizlik oranı (%)</i>	12,1		12,9		16		14,1	
<i>Genç nüfusta işsizlik oranı⁽¹⁾ (%)</i>	22,5		23,1		26,6		25	
İşgücüne dahil olmayanlar (000)	16.985	67	17.256	68	19.430	73	19.455	72

(1) 15-24 yaş grubundaki nüfus

Not: Rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Kaynak: 15 Aralık 2008 ve 17 Ocak 2011 tarihli TÜİK Haber Bültenlerinden derlenmiştir.

Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi ile belirlenen ülke nüfusu, 31 Aralık 2010 tarihi itibarıyla 73.722.988 kişidir. Bu nüfusun % 76,3'ü il ve ilçe merkezlerinde yaşamaktadır. Bu durumda, son sayımlar itibarıyla kentli nüfusun oranı yukarıdaki tablodakinden de yüksektir. 1927'de tam tersi bir şekilde %76 olan köy nüfusunun toplam nüfusa oranı, 1930'lardan itibaren sürekli azalırken, kentli nüfus özellikle 1980'lerden itibaren hızla artmış ve bugün %76 oranına ulaşmıştır. Türkiye nüfusunun giderek kentlere kayması ve buna paralel istihdam olanaklarının yaratılmaması kentli işsizliğin de sürekli artmasına yol açmıştır.

Resmi işsizlik oranları yeterince çarpıcı görünmekle birlikte, gerçek işsizlik verilerinin TÜİK'in belirlediği oranların çok üstünde olduğu sürekli tartışılan bir konudur. Kronik işsizlik nedeniyle iş bulma ümidi olmayıp iş aramaktan vazgeçen, ancak iş bulunca çalışmaya hazır olanların ve mevsimlik çalışanların işsiz sayısına katılmasıyla işsizlik oranlarının iki katına çıktığı sıkça dile getirilen bir durumdur. Bir başka deyişle, ortalama beş-altı milyon kişilik bir işsizler kitlesinin, iş bulmak için vasıflarını pazarlamak zorunda kaldığı bir emek piyasasından söz etmek mümkün görünmektedir. Bu, herhangi bir öğretim

kurumunu bitirmekte olan bir öğrenciyi bekleyen istihdam koşullarıdır aynı zamanda. Bu durumda, hem bitirilen örgün öğretim kurumunun niteliği önem taşıırken, hem de örgün eğitim dışındaki çeşitli özel kurslar istihdam şansını arttırma yolunda başvurulan araçlar olarak öne çıkmaktadır. İş edinme yolunda sınavların yaygın hale gelmesiyle birlikte, önceleri daha çok mesleki beceri geliştirmek amacıyla düzenlenen çeşitli kursların çoğunluğu, artık sınavlara hazırlık eksenli düzenlenmektedir.

5.3. Gölge Eğitimin Dayanağı Sınavlar: Okul ve İş Kapısı

Çok sayıda sınava hazırlık için çeşitli biçimlerde alınan özel destek eğitimlerinin nihai hedefi, iyi bir üniversiteye girmek ve onun sonrasında ulaşılabilecek en iyi iş/meslek ve dolayısıyla yaşam koşullarına kavuşmaktır. Aşağıda, üniversite sınavlarına başvuranlar ve çeşitli yükseköğretim kurumlarına yerleşen ve açıkta kalan farklı lise mezunlarına ilişkin bilgi, Türkiye’de bu hedefe ulaşmanın güçlüğünü gözler önüne sermektedir. Tablo, bir yandan bir yükseköğretim kurumuna yerleşmenin zorluğunu, dolayısıyla üniversite sınavlarına hazırlık için yapılan harcamaları ya da fedakarlıkları daha iyi anlamayı sağlamakla birlikte, öte yandan da bu hedefe ulaşmada belirgin önemi olan liselere hazırlık bağlamında da bir fikir vermektedir. Mezun olunan ortaöğretim kurumunun üniversite sınavındaki başarıya etkisi, ortaöğretime geçiş sınavlarının aileler için önemini ve bu alanda yapılan harcamaları açıklamaktadır.

Tablo 23
ÖSYS Okul Türü Ve Öğrenim Durumuna Göre Başvuran Ve Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları [Sınavsız Geçiş Dahil]

2009 YILI	Başvuran	Lisansa Yerleşen	%	Ön lisansa Yerleşen	%	Açık-öğretime Yerleşen	%
Genel toplam	1 450 582	305 984	21,09	280 253	19,32	282 844	19
Lise (Resmi ve Gündüz Öğretim Yapan Lise)	655 427	114 174	17,42	113 669	17,34	125 887	19
Lise (Yabancı Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Lise)	69 241	34 060	49,19	9 148	13,21	8 990	13
Özel Lise	9 142	3 553	38,86	1 034	11,31	1 179	13
Anadolu Lisesi	147 597	88 674	60,08	4 307	2,92	6 202	4
Yabancı Dil Eğitim Yapan Özel Lise	23 428	13 397	57,18	1 536	6,56	2 192	9
Fen Lisesi	6 689	4 501	67,29	19	0,28	97	1
Özel Fen Lisesi	3 303	2 370	71,75	26	0,79	98	3
Askeri Lise	502	239	47,61	6	1,20	43	9
Akşam Lisesi	168	1	0,60	7	4,17	68	40
Özel Akşam Lisesi	4 478	505	11,28	934	20,86	1 293	29
Sosyal Bilimler Lisesi	316	271	85,76	-	0,00	11	3
Spor Lisesi	318	43	13,52	8	2,52	34	11
Polis Koleji	91	17	18,68	1	1,10	21	23
Açıköğretim Lisesi	63 000	2 193	3,48	8 487	13,47	28 471	45
Çok Programlı Lise	73 561	7 815	10,62	20 463	27,82	12 398	17
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	3 469	22	0,63	188	5,42	340	10
Lise Çıkışlılar Toplamı	1 060 730	271 835	25,63	159 833	15,07	187 324	18
Öğretmen Liseleri	18 872	13 289	70,42	195	1,03	799	04
İmam Hatip Liseleri	53 784	7 197	13,38	2 509	4,66	25 805	48
Ticaret Meslek Liseleri	67 719	1 600	2,36	28 529	42,13	17 042	25
Teknik Liseler	23 781	2 885	12,13	11 000	46,26	2 283	10
End. Meslek Liseleri	111 508	4 089	3,67	45 129	40,47	18 090	16
Kız Meslek Liseleri	72 138	3 295	4,57	19 646	27,23	17 878	25
Sağlık Meslek Liseleri	28 685	310	1,08	7 699	26,84	11 457	40
Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri	8 686	1 256	14,46	3 863	44,47	1 148	13
Sekreterlik Meslek Liseleri	69	-	-	10	14,49	31	45
Ast. Haz.ve Ast. Sınıf O.	654	14	2,14	23	3,52	330	50
Diğer Meslek Liseleri	3 956	214	5,41	1 817	45,93	657	17
Meslek Lisesi							
Çıkışlılar Toplamı	370 980	20 860	5,62	120 225	32,41	94 721	26

Kaynak: MEB İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010.

Tablodan görüleceği üzere, 2009 yılında 1.450.582 kişi üniversite sınavlarına başvurmuş, bunların 305.984'ü (%21) lisans programlarına yerleşirken, 280.253'ü (%19) ön lisans programlarına girmiş, 282.844'ü ise açık öğretime kayıt yaptırmıştır. Yukarıdaki tablo, üniversiteye başvuru ve yerleştirme bağlamında yeterince çarpıcı olmakla birlikte, önceki iki yılın rakamları göz önüne alındığında daha çarpıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır. 2008 yılında 1.645.416 kişi üniversite sınavlarına başvurmuş, bunların %16'sı lisans programlarına %15'i ise ön lisans programlarına yerleştirilmiştir. 2007 yılında ise başvuru yapan 1.776.427 adaydan lisans ve ön lisans programlarına yerleşen adayların oranı hemen hemen aynı ve sadece %11 civarında olmuştur.² Son yıllarda yeni açılan üniversiteler ve eski üniversitelerdeki aşırı kontenjan artışları ile yerleşme oranları yükselmiş görünmektedir. Buna rağmen, hemen herkesin özellikle lisans programlarına yerleşme isteği ve amacı olduğu düşünüldüğünde, öncelikle bu %20'nin içinde yer almak için üniversiteye hazırlık özel eğitiminin devreye girdiği söylenebilir.

Yukarıdaki tabloya biraz daha yakından bakıldığında, gölge eğitime ilişkin başka bir veri setine ulaşmak mümkün görünmektedir. Farklı liselere devam eden öğrencilerin özellikle lisans yerleşim oranları, üniversite yolunda lisenin önemini ve dolayısıyla okul dışında liselere hazırlık özel eğitiminin varlık nedenlerinden birini açıklamaktadır. Örneğin 2009 yılında, Genel Lise'den (resmi ve gündüz öğretim yapan lise) başvuran adayların sadece %17'si lisans programlarına yerleşirken, Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin %60'ı, Fen Liselerine devam edenlerin ise %67'si lisans programlarına girme hakkı kazanmıştır.

Aşağıdaki tablo ise lise son sınıfta sınava girenlerin yerleşme durumları ile, daha önce mezun olup yerleşmemiş olanların durumunu karşılaştırmaktadır. 2009 yılı verilerine göre, liseden mezun durumda olup daha önce üniversiteye yerleşmemiş adayların üniversite lisans programlarına yerleşme oranı (%23), son sınıfta başvurup da yerleşenlerin oranına (%26) çok yakındır. Bir önceki yılda benzer bir durum söz konusu iken, iki yıl önce aynı oranlar mezun olanlar lehine daha yüksektir. 2007'de lise son sınıftakilerin lisans yerleşme oranı %8,4 iken, mezunların yerleşme oranı %16,1'dir. Ailelerin üniversite hazırlık maliyetlerine katlanma süresi de genel olarak artış göstermektedir. Türk Eğitim Derneği'nin

² 2011 yılında Yükseköğretime Geçiş Sınavı'na başvuranların sayısı 1,7 milyon civarında olmuştur.

orta öğretime ve yüksek öğretime geçiş sistemi araştırmasında, çocuklarının üniversiteye giriş sınavında bir devlet üniversitesini veya burslu olarak bir özel üniversiteyi kazanamamaları durumunda ne yapmayı düşündükleri sorulduğunda, velilerin %67,2'sinin "hazırlanarak tekrar sınava girmesini sağlarım" şeklinde verdikleri yanıt bu tespiti desteklemektedir (TED, 2010: 203).

Tablo 24
ÖSYS Okul Türü Ve Mezun Olma Durumuna Göre Başvuru ve Yerleşme Durumu

	Son sınıf düzeyinde							Mezun daha önce yerleşmemiş						
	Başvuran	Lisans	%	Önlisans	%	Açık-öğretim	%	Başvuran	Lisans	%	Önlisans	%	Açık-öğretim	%
Genel toplam	581916	152940	26	121923	21	46858	8	514397	116285	23	101039	20	142649	28
Lise (Resmi ve Gündüz Öğretim Yapan Lise)	235691	47819	20	20210	9	20213	9	252230	48047	19	61239	24	65887	26
Lise (Yabancı Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Lise)	1715	471	27	364	21	244	14	46074	28774	62	6317	14	4486	10
Özel Lise	4225	2060	49	220	5	318	8	2156	846	39	410	19	342	16
Anadolu Lisesi	102974	63618	62	1620	2	1815	2	26806	20943	78	1513	6	1295	5
Yabancı Dil Eğitim Yapan Özel Lise	14315	10095	71	459	3	752	5	3640	1947	53	464	13	476	13
Fen Lisesi	4610	3457	75	5	0	12	0	908	782	86	3	0,33	-	-
Özel Fen Lisesi	2391	2034	85	1	0	17	1	187	136	73	5	3	7	4
Askeri Lise	-	-	-	-	-	-	-	333	201	60	3	0,90	15	5
Akşam Lisesi	1	-	-	-	-	1	100	123	1	0,81	5	4	42	34
Özel Akşam Lisesi	1316	257	20	218	17	304	23	2251	201	9	461	20	752	33
Sosyal Bilimler Lisesi	295	265	90	-	-	7	2	6	6	100	-	-	-	-
Spor Lisesi	243	32	13	3	1	20	8	61	11	18	5	8	13	21
Polis Koleji	51	14	27	-	-	7	14	12	1	8	1	8	7	58
Açıköğretim Lisesi	15724	572	4	2811	18	6382	41	37428	1158	3	3958	11	18376	49
Çok Programlı Lise	29699	2684	9	10473	35	2079	7	27314	3972	15	6728	25	6723	25
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	1764	10	1	31	2	50	3	1079	6	0,56	117	11	194	18
Lise Çıkışlılar Toplamı	415014	133388	32	36415	9	32221	8	400608	107032	27	81229	20	98615	25
Öğretmen Liseleri	12636	10109	80	14	0	64	1	2938	2364	80	59	2	191	7
İmam Hatip Liseleri	17925	3225	18	624	3	6575	37	21892	2538	12	933	4	12317	56
Ticaret Meslek Liseleri	29760	688	2	20743	70	2542	9	17736	481	3	4039	23	7533	42
Teknik Liseler	16367	2054	13	9745	60	470	3	3028	495	16	713	24	722	24
End. Meslek Liseleri	42398	845	2	29576	70	1087	3	32667	1851	6	9422	29	8196	25
Kız Meslek Liseleri	33031	1716	5	14649	44	3339	10	23888	1058	4	3178	13	9274	39
Sağlık Meslek Liseleri	7513	129	2	5529	74	256	3	9275	57	0,61	913	10	5097	55
Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri	5193	703	14	3166	61	235	5	1561	365	23	399	26	368	24
Sekreterlik Meslek Liseleri	10	-	-	2	20	1	10	21	-	-	3	14	10	48
Ast. Haz.ve Ast. Sınıf O.	1	-	-	-	-	-	-	235	2	1	4	2	155	66
Diğer Meslek Liseleri	2068	83	4	1460	71	68	3	548	42	8	147	27	171	31
Meslek Lisesi														
Çıkışlılar Toplamı	154266	9443	6	85494	55	14573	9	110851	6889	6	19751	18	43843	40

Kaynak: MEB İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010.

Tabloda dikkat çeken bir başka veri ise, genel toplamdaki yerleşim oranları genel liselere göre çok daha yüksek olan Anadolu liseleri ve Fen Liseleri öğrencilerinin, mezun olduktan sonra lisans yerleşme oranlarının son sınıftaki yerleşmeye göre belirgin bir biçimde yükselmesidir. Bu durumda, 2009 yılı itibariyle, mezun durumundayken lisans programlarına yerleşme oranları, Anadolu lisesi mezunlarında %62'den %78'e Fen lisesi mezunlarında ise %75'ten %86'ya çıkmaktadır. Toplamda ise, 2009 yılında mezun durumunda olup daha önce yerleşmemiş 514.397 adayın (toplam başvuranların %35'i), yaklaşık %23'ü lisans, %20'si ise ön lisans programlarına yerleşmiştir. Bu oranlar, genel toplamdaki ortalama yerleşme oranlarının birkaç puan üzerindedir ve mezun olup dersane ve özel ders takviyeleriyle üniversiteye yerleşme arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Görüldüğü üzere, üniversite sınavındaki başarı oranları genel liseye göre çok daha yüksek olan Anadolu lisesi ve Fen lisesi öğrencileri arasında bile lise sonrasında hazırlık yaparak sınava girmek oldukça yaygındır. Mezun ve henüz yerleşmemiş öğrencilerin son sınıftaki öğrencilere oranı, Anadolu liseliler arasında %26, Fen liseliler arasında ise %20'dir. Aşağıdaki tablo son üç yıl itibariyle bu durumu yansıtmaktadır.

Tablo 25
Son Üç Yılda, Öğrenim Durumuna Göre ÖSYS'ye Başvuran Aday Sayıları

	Toplam Başvuran	%	Son sınıf düzeyinde Başvuran	%	Mezun daha önce yerleşmemiş Başvuran	%	Bir yüksek öğretim kurumunu bitirmiş Başvuran	%	Daha önce yerleşmiş Başvuran	%
2007 YILI	1 776 427	%100	801 227	%45	693 313	%39	39 625	%2	242 262	%14
2008 YILI	1 645 416	%100	286 258	%17	913 340	%56	68 100	%4	377 718	%23
2009 YILI	1 450 582	%100	581 916	%40	514 397	%35	44 021	%3	310 248	%21

Kaynak: ÖSYM 2007, 2008 ve 2009 Yılı Faaliyet Raporları'ndan derlenmiştir.

Görüldüğü gibi, her yıl üniversite seçme sınavlarına girenlerin sayısı, lise son sınıfa devam edip başvuranlardan çok daha fazladır. Son üç yıl itibariyle, üniversite sınavlarına başvuranların yarısından fazlası, sırasıyla %55, %83 ve %60'ı, sınavdan önceki yıllarda liseden

mezun olmuş adaylardan oluşmaktadır. Mezun olup daha önce yerleşmemiş olanların oranı toplam başvuruların %35'i ile %56'sı arasında görünürken, bundan daha çarpıcı oranlar daha önce yerleşmiş olduğu halde başvuranlarındır. Örneğin 2009 yılında üniversite seçme sınavına toplam başvuruların %21'i daha önce bir yüksek öğretim kurumuna yerleşmiş adaylardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, bir yüksek öğretim kurumuna kayıt yaptırmak da gölge eğitim sistemi dışına çıkmak anlamına gelmemektedir. Üniversite öğrencilerinin gölge eğitim sistemindeki varlığı bununla da sınırlı değildir. Üniversite sonrası iş bulabilme şanslarını arttırmak ve/veya çeşitli sınavlara hazırlık amacıyla gidilen yabancı dil kurslarının, lisansüstü öğrenim için başvuru alan ALES ve devlet memurluğu pozisyonları için KPSS kursları pek çok üniversite öğrencisinin gündeminde önemli bir yer tutmaktadır.

5.3.1. ÖSYM, Yükseköğretime Geçiş ve Sonrası

Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin tarihsel gelişimi, bugün gelinen sınavlı eğitim sisteminin arka planına bir ölçüde ışık tutmaktadır. Lise mezunlarının az olduğu Cumhuriyet döneminde, pek çok fakülte, kendisine başvuran lise mezunlarını sınavsız kabul ederken, 1960'lı yıllarda kontenjanları aşan öğretim talebi ile birlikte fakülteler öğrencilerini başvurular arasından seçmeye yönelmiştir. Bu seçim bazı fakültelerde başvuru sırasına göre yapılırken, kimi fakülteler kendi bünyelerindeki eğitimin özellikleri gereği liselerin fen ya da edebiyat kolu mezunlarını kabul etme yoluna gitmiştir. Bir başka seçme ölçütü ise lise bitirme derecesi olmuştur. Zamanla lise mezunlarının artması ve lise dengi okul mezunlarına da yükseköğretim yolunun açılmasıyla yukarıdaki seçme uygulamaları yetersiz kalmış ve böylece fakülteler ayrı olarak giriş sınavları düzenlemeye başlamıştır. 1960'lı yıllar itibarıyla, önce bazı üniversiteler kendi bünyelerinde seçme sınavları yapmaya başlamışlar sonrasında ise birlikte sınav düzenleyen üniversiteler olmuştur.

Bu gelişmeleri takiben, 1974 yılında Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını uygun görüp, 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52. Maddesine dayanarak, Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini (ÜSYM) kurmuştur. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri, 1981 yılına kadar bu merkez tarafından yürütülmüştür. Tüm yükseköğretim kurumlarının, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı yasa ile kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmasıyla bu

Merkez de, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı ile Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu haline getirilmiştir.

Geçen zaman içinde ÖSYM, kuruluş amacı olan üniversite seçme sınavının (ÖSS) dışında çok sayıda sınavın da merkezi haline gelmiştir. Bu sınavlar, kurumun internet sitesinde şu şekilde sıralanmaktadır: Yabancı Dil Sınavı (YDS), Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS), Dikey Geçiş Sınavı (DGS), Yurt Dışında Çalışanların Çocukları İçin Yükseköğretime Giriş Sınavı (YÇS), Akademik Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) (yılda iki kez), Yükseköğretim Kurulu Seviye Tespit Sınavı, Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) (yılda iki kez), Kamu Personel Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS) (yılda iki kez), Tıpta Uzmanlık Eğitimi Giriş Sınavı (TUS) (yılda iki kez), TSK Askeri Liseler Sınavı (ALS), Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı (KBYS), Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS), Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) ve kamu kurum ve kuruluşları için yapılan diğer sınavlar (ÖSYM, t.y.), (YÖK, t.y.).

Sayıları her geçen yıl artan sınavlarla ÖSYM bugün 317 kişilik sabit çalışanıyla, temel uğraşı sınav hazırlamak, uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmek olan bir sınav işletmesi görünümündedir. Örneğin 2009 yılında, ÖSYM bünyesinde sadece sınavlar için yapılan toplam harcama tutarı yaklaşık 90,8 milyon TL'dir (ÖSYM 2008 ve 2009 Yılı Faaliyet Raporları). ÖSYM'nin düzenlediği sınavların büyük çoğunluğunu ise lisans ve lisansüstü düzeyde üniversiteye girmek için ve üniversite sonrası iş edinmek için girilen kitlesel sınavların oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bunların dışındaki sınavlar çok daha az sayıda adayın katıldığı, Adalet Bakanlığı, Türk Silahlı Kuvvetleri, Türk Hava Kurumu, Maliye Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Polis Akademisi gibi kamu kurumlarının sınavları ile Tıpta uzmanlık ve yeterlik sınavlarıdır.

Tablo 26
ÖSYM'ye Ait Genel Göstergeler ve Sınavlar

Sınav Yılları	2007	%	2008	%	2009	%
Toplam Sınav Harcaması (TL)	87.751.537		148.450.447		90.794.342	
Toplam ÖSYM Giderleri (TL)	112.535.759		253.541.591		203.030.600	
Toplam ÖSYM Gelirleri (TL)	163.710.455		245.266.395		146.026.898	
Sınav görevlileri sayısı	445.852		808.086		484.964	
Toplam Sınav sayısı	35		41		37	
Toplam Aday sayısı	3.069.417	100	4.881.592	100	3.460.681	100
Kitleseel sınavlar toplamı	2.811.656	92	4.529.643	93	3.084.567	89
ÖSS+YDS	1.679.522	5	1.573.351	32	1.381.768	40
ÜDS	78.005	3	91.728	2	126.762	4
ALES	314.550	10	333.404	7	401.097	12
KPDS	108.075	4	122.783	3	171.022	5
KPSS	631.504	21	2.408.377	49	1.003.918	29
Diğer sınavlar	257.761	8	351.949	0,07	376.114	11

Kaynak: ÖSYM 2007, 2008 ve 2009 Yılı Faaliyet Raporları'ndan derlenmiştir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre, aday sayısı açısından, üniversiteye giriş seçme sınavının ardından ikinci sırada yer alan, çoğunlukla öğretmen adaylarının girdiği KPSS sınavıdır. Bu sınavın yarattığı sonuçlar, gölge eğitim sistemini iki yönlü olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü bir yandan bir KPSS kursuna giderek bir sonraki sınava hazırlanırken, bir yandan da hem stajyerliklerini kaldırtmak hem de az da olsa bir gelir elde edebilmek için, okul dışında öğretmenlik yapabilecekleri tek alternatif kurum olan dersanelerde istihdam olanaklarını araştırmaya yönelmektedirler. Böylece öğretmen adayları, stajyerlikten kurtulamamış bir durumda tamamen işsiz olmakla, çoğu zaman her türlü iş güvencesinden yoksun, ya çok düşük ücretlerle ya da bazen sadece yol parası karşılığında dersanelerde stajyer öğretmen olmak arasındaki zorlu seçimle karşı karşıya kalmaktadırlar.

5.3.2. Milli Eğitim Bakanlığı ve Orta Öğretime Geçiş Sınavları

Türkiye’de, üniversiteler için seçme ve yerleştirme sınavları 1970’li yıllarda başlamış olmakla birlikte, asıl sınav yoğunluğu, 1983 yılında ortaokullar seçme sınavlarının uygulanmaya başlamasıyla belirleyici hale gelmiştir. Bundan sonraki yıllar içinde sınavlarla ilgili sık sık yapılan değişiklikler ve son yıllarda eklenen yeni sınavlarla birlikte, sınav sistemi neredeyse eğitim sisteminin yerini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği ortaöğretime geçiş sınavları, ilköğretimden sonra gidilecek liseyi belirleyen sınavlardır. Daha önce söz edildiği gibi, gidilen lisenin üniversite giriş sınavlarındaki başarıya etkisinden dolayı bu sınavlar gittikçe daha fazla önemsenir olmuştur. Genel olarak diğer devlet okullarında kalitenin düşmesi, daha kaliteli olduğu iddia edilse de özel okullara yönelme olanağının ancak sınırlı sayıdaki aile için geçerli olması, Anadolu liseleri, Fen liseleri gibi liselere girişi son derece cazip, hatta kimileri için yaşamsal hale getirmiştir. Bu liselerin kontenjanlarının, ilköğretimi bitiren öğrencilerin sayısına göre çok düşük olması, bu alanda rekabeti ve dolayısıyla hazırlık eğitimi olarak gölge eğitimi teşvik etmektedir. Örneğin 2008-2009 öğretim yılında, 8. Sınıf öğrenci sayısı 1.296.679 iken, Anadolu Lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu lisesi grubunda sınavla öğrenci alan diğer liselerin toplam kontenjanı 266.793’tür. Bir başka deyişle, ilköğretimi bitirenlerin ancak %20’si bu türden liselere girme şansına sahip olmaktadır. Aslında, özellikle üniversiteye giriş yolunda en çok tercih edilenlerin Anadolu liseleri ile Fen liseleri olduğu göz önüne alındığında kontenjan 129.352’ye inmekte, böylece yukarıdaki oran yarı yarıya azalarak %10 civarına düşmektedir.

2008’de sonuncusu yapılan Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı’nın (OKS) ardından, ilköğretimin 6, 7 ve 8. yıllarında ayrı ayrı yapılan seviye belirleme sınavları şeklinde uygulanan ortaöğretime geçiş sınavları, 2010 yılında tekrar değiştirilmiştir. 2007-2008 öğretim yılında uygulamaya konulan SBS sınavlarının genel olarak öğrenci, veli, öğretmen, okul ve eğitim sisteminde olumsuz etkilerinin de bulunduğu tespit edildiğini belirten MEB açıklamasında, bu olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması için sistemin hedeflerinden vazgeçilmeden ortaöğretim sisteminin yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Yeni düzenlemede ise, öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflarda elde ettikleri ”Yılsonu Başarı Puanları (YBP)” ile 8. sınıfta yapılacak olan

Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanlarının belirli oranlarda değerlendirilmesi esasına dayanacağı belirtilmektedir (E-Okul Eğitim Haber, 2010).

Böylece, ortaöğretime geçiş sistemi, son birkaç yıl içinde önce tek sınavdan üç sınava, sonra üç sınavdan tekrar tek sınava olmak üzere üç değişiklik geçirmiştir. Tüm bu değişiklikler, eğitim sisteminden daha da çok gölge eğitim sistemini etkileyen değişikliklerdir. Eklenen her sınav, ya da var olan sınavlardaki her türlü değişiklik, asıl sınavlara hazırlama yeri olan gölge eğitim kuruluşlarını ilgilendirmektedir. Çünkü somut düzeyde varlık nedeni büyük ölçüde sınavlar olan dersaneler, özel etüt merkezleri ve her türlü diğer özel ders tarafları bu değişikliklere uyum sağlamak durumundadır.

5.4. Gölge Eğitim ve Eğitimde Değişen Emek Süreçleri

5.4.1. “Zoraki Girişimci” Öğretmenler

Bir önceki bölümde gölge eğitim sermayesinden bahsedilirken, görece büyük işletmelerin yanında, küçük sermayeli girişimlere dikkat çekilmişti. Bu bölümde, bu türden girişimlerin ortaya çıkma koşulları, bu alandaki emek süreçleri ile birlikte ele alınmaktadır.

Geleneksel olarak doktor, avukat gibi meslek gruplarında yaygın olan kendi hesabına çalışmanın, öğretmenler arasında işsizliğin ve iş tatminsizliğinin artması ve gölge eğitim sisteminin yaygınlaşması ile artış gösterdiği söylenebilir. Her ne kadar dershaneciliğin başlangıcından beri birkaç öğretmenin bir araya gelerek dershane açması oldukça yaygın bir şey olsa da, bu türden girişimciliğin biçim ve boyutları büyük ölçüde değişmiştir. Dershaneciliğin altın çağı sayılabilecek dönemdeki öğretmen girişimciliğiyle, bugünün öğretmen girişimciliği arasında önemli farklar söz konusudur. En önemli fark, o dönemde öğretmen işsizliğinden ve bugünkü biçimleriyle iş tatminsizliğinden söz edilemezken, bugün bunların belirleyici hale gelmesidir. İşsizliğe paralel olarak, hem resmi/örgün eğitim sisteminde hem de gölge eğitim sistemindeki esnek istihdam koşulları, çok sayıda öğretmeni çeşitli biçimlerde serbest çalışmaya doğru itmektedir. Farklı koşulların yarattığı bu farklı girişimcilik örneklerinin ilkinin ‘fırsat girişimciliği’ ikincisini ise ‘zaruret girişimciliği’ kavramları ile açıklamak mümkün görünmektedir. Küresel Girişim Gözlemcisi GEM (The

Global Entrepreneurship Monitor),³ fırsat girişimciliğini, özgün bir piyasa olanağını değerlendirmek için bir işi başlatma ya da geliştirme, zaruret girişimciliğini ise verili koşullardaki en iyi seçenek olarak tanımlamakta (GEM 2001: 4). Aynı raporda, zaruret girişimciliğinin sosyal refah sisteminin zayıf olduğu ülkelerde daha fazla olduğu ve işsizlik ile bu türden girişimciliğin yaygınlığı arasında güçlü bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (s.5).

Üniversite sınavını kazanmanın görece kolay olduğu, dershanelerin sadece büyük şehirlerin merkezlerinde kurulup bugünkü yaygınlıktan çok uzak olduğu yıllarda, öğretmenler için bu alanın hem çalışma hem de yatırım alanı olarak çekici olması anlaşılır bir şeydir. Bugünkü büyük sermayeli, çok şubeli dershanelerin bir kısmının temeli de o dönemde hayata geçirilen fırsat girişimciliği ile atılmıştır. Öte yandan, bugün fırsat girişimciliğine paralel olarak, zaruret girişimciliğinin varlığı, öğretmen emeği bağlamında değişen emek süreçleri ile yakından bağlantılıdır. Kamusal okul sistemi dışında istihdam olanakları aramak zorunda kalan öğretmenlerin farklılaşan istihdam koşulları, küresel düzeyde esnek istihdamın yeni kategorilerine uygun özellikler arz etmektedir. Bu yeni kategoriler, işsizlikten kendi hesabına çalışmaya doğru zorunlu bir geçiş olarak da değerlendirilebilir. Bu kategoriler, değişen koşullara göre şekillenmektedir. Pek çoğunun kayıtsız olduğu ileri sürülen, özel ders büroları, etüt merkezleri gibi görece kurumsal yapıların yanında, sadece özel ders vererek geçimini sağlamaya çalışan öğretmenlerin de arttığı gözlenmektedir. Dershaneciliğin iyi zamanlarını yaşamış tecrübeli öğretmenler arasında yaygın olduğu söylenebilecek bu türden bir 'kendi hesabına çalışma' modelinin kaynağı, özel ders olanaklarının çekiciliğinden ziyade, iş bulamamakla birlikte, dershanelerdeki güvencesiz ve düşük ücretli, uzun saatli çalışma koşullarıdır. Son tahlilde, birkaç öğrenciye özel ders verme şansını bir şekilde elde eden işsiz, ya da düşük emekli maaşıyla geçinemeyen emekli bir öğretmen için özel ders verme koşulları, bir dershanede düşük ücretle uzun saatler çalışmaya zorunlu bir alternatif olabilmektedir.

Bugün sektörde liderlik konumunu paylaşan büyük sermaye, çok şubeli, çok öğrencili yapısı ve kendi içinde ürün çeşitliliği ile rekabet üstünlüğünü elinde tutarken, küçük

³ London Business School ve Babson College ortaklığıyla 1999'da 10 ülke ile başlayan bir araştırma programı olan Küresel Girişim Gözlemcisi, 2002 yılında 37 ülkeye yayılmış ve 2010 yılında 59 ülkede araştırmalar yapmış. Fırsat girişimciliği (*opportunity entrepreneurship*) ve zaruret girişimciliği (*necessity entrepreneurship*) kavramları, bu kurumun 2001 yılı *Executive* raporunda ortaya atılmıştır (GEM, 2001).

sermayeli işletmeler, çoğu zaman bakkal hesabı ile ayakta kalmaya çalışmaktadır. Aslında bu tür dersane ya da kurs sahiplerinin bir kısmı, yukarıdaki zaruret girişimciliği tanımına paralel bir biçimde “zoraki kapitalist” olarak adlandırılabilir. Öğretmen olarak, istihdam koşullarıyla ilgili yaşadıkları olumsuz deneyimler, kimi zaman eş dosttan borç alarak oluşturulan sınırlı sermayelerle, öğretmenleri bu alanda yatırım yapmaya yöneltmektedir. Yıllarca özel ders bürosu, etüt merkezi, kurs, dersane arasında yaşamlarını zorlanarak sürdürebilecek kadar gelir elde eden küçük sermaye sahibi öğretmenler bu defa *zoraki kapitalist*⁴ olarak varlık mücadelesi verirler. Bunlar içinde, kendi ders bürosu veya dershanesi dışında başka bir dershanede yarı zamanlı çalışan ve/veya özel ders veren öğretmenler de mevcuttur. Köken itibariyle emekçi olan ve sermaye sahibi olarak da emekçi gibi çalışan bu öğretmenlerin çelişkili konumunun dayanağı da, devletin eğitime ve eğitimciye yaklaşımı ve piyasalaşan eğitim sistemidir. Tıpkı sermaye sahibi olmayan dersane öğretmenleri gibi, görüşlerine başvurulan bu girişimci öğretmenler de, kaliteli bir yaşam sürdürebilecek koşullarda devlet okullarında öğretmenlik yapmayı tercih edeceklerini ifade etmektedirler.

Resmi/örgün eğitim sisteminde meydana gelen değişimler, gölge eğitim sisteminin öğretmen emeği üzerinden emek süreçlerinde yarattığı dönüşümlerin ve yeni oluşumların kaynağında yer almaktadır. Türkiye’de 2009- 2010 öğretim yılı itibariyle örgün eğitimdeki 707.052 öğretmenin 639.100’ü kadrolu, 67.952’si ise sözleşmelidir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin %10’u sözleşmeli statüsündedir (TÜİK istatistiksel tablolar). Devlet okullarında iş güvencesinden yoksun çalıştırılan bu öğretmenler, tıpkı dersane öğretmenleri gibi bu koşulları, işsizliğe zorunlu bir alternatif olarak kabul etmek durumunda kalmaktadırlar. MEB zaman zaman sözleşmeli öğretmenleri kadrolu olarak atamakta, ancak bu uygulama, sözleşmeli çalıştırmanın sonunu getirmemektedir.⁵

⁴On dokuzuncu yüzyıl işçi sınıfı girişimcileri ve daha sonra 1930’larda Guatemala’daki yerli çiftçi aileler için kendi fiziksel üretimleri bağlamında kullanılmış olan ve bir çeşit ara kategoriye ima eden *penny capitalism* kavramı, öğretmenlerin bu türden girişim örnekleri için de geçerli görünmektedir.

⁵ MEB’in son dönemde yaptığı atamaları duyurduğu 6 Haziran 2011 tarihli basın açıklamasında bu durum “sözleşmeli öğretmen olarak görev yapan toplam 14.277 kişi KPSS puan üstünlüğüne göre kadrolu öğretmenliğe atanmıştır. Söz konusu bu öğretmenlerden boşalacak pozisyonlara yeniden sözleşmeli öğretmen görevlendirmesi planlanmış ve atama takvimi 2 Haziran 2011 tarihinde duyurulmuştur” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2011).

Öğretmen istihdamında yukarıdaki gelişmeler yaşanırken, 2009-2010 öğretim yılında 79 eğitim fakültesine 50 binden fazla yeni kayıt yapılmış ve 40 binden fazla öğretmen adayı da mezun olmuştur. Hali hazırda eğitim fakültelerinde okuyanların sayısı ise 171 binin üzerindedir. Buna karşılık, 2010 yılında KPSS'ye başvuran öğretmenlerin sayısı 280 bin olarak gerçekleşmiştir. Hem eğitim fakültelerinin hem de mezunlarının sayısı artarken, kadrolu öğretmen ataması, ihtiyaca rağmen, azalmaktadır. MEB Personel Genel Müdürlüğü'nün 140 bin olarak ifade ettiği öğretmen açığı, daha gerçekçi bir biçimde hesaplandığında çok daha yüksek olmaktadır. Kalabalık sınıflarla birlikte, birleştirilmiş sınıf, taşınmalı ve ikili eğitim gibi uygulamalar göz önüne alındığında öğretmen açığı yukarıdaki sayıyı birkaç kez katlamaktadır. Bu koşullara uygun bir tahmin, Eğitim-Sen'in yakın tarihli bir raporunda 400 bin dolayında belirlenmiştir (Eğitim-Sen, 2009: 1-4). Bu sayının, ataması yapılmayan ve sözleşmeli çalıştırılan tüm öğretmenlerin toplamı civarında olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki saptamaya ek olarak, Türkiye'nin nüfus yapısı, genç nüfus oranının yüksekliği ve halen okullaşma oranının düşüklüğü göz önüne alındığında, bugünkü öğretmen sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmak bile mümkün görünmektedir. Başka bir deyişle, hali hazırda öğretmen kimliğine sahip tüm işsizleri ve ücretli, sözleşmeli, özel okul ve dersane öğretmeni olarak çalışanları istihdam edebilecek kamusal eğitim potansiyelinin mevcut olduğunu söylemek abartı olmayacaktır. Esasen, bunu sayılarla ifade etmek de mümkündür: UNDP 2010 Türkiye Gelişme Raporu'na göre, Türkiye'de ortalama okullaşma yılı 6,5'tir. Bu, 1980'de 2,9 olan ortalamanın iki katını aşmış görünmekle birlikte beklenen okullaşma yılı olan 11,8'in ve Avrupa ve Orta Asya ortalaması olan 9,4'ün çok altındadır. Bugün uygulamada olan eğitim politikaları, eğitimdeki özelleştirme ve özelleşme eğilimleri, okullaşmanın önünde her geçen gün daha da yükselen bir engel olarak durmaktadır. Nitekim, daha sonra ayrıntılarına başvurulacak olan Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırmasına göre, 18-24 yaş grubunda olan ve eğitim sisteminden erken ayrılan bireylerin %39'u ekonomik olanaksızlıktan dolayı eğitimlerine devam etmediklerini ifade etmişlerdir. (TÜİK, 2006: 148). Bu oranın giderek büyüyeceğinin işaretleri, daha sonra ayrıntılı olarak gösterilecek olan ve velilerin devlet okullarına gönderdikleri çocukları için yapmak zorunda kaldıkları harcamalarda kendini göstermektedir.

5.4.2. Öğretmen Emeğinde Kullanım Değerinden Değişim Değerine Dönüşüm

Öğretmen adaylarının devlet okullarına öğretmen olarak atanmak umuduyla girdiği Kamu Personeli Seçme Sınavları (KPSS), bu kesimde, üniversite sonrası işe yerleşme şansını gittikçe azaltmakta ve işsizliği yaygınlaştırmaktadır. Devlet okullarına çok az sayıda kadrolu öğretmen ataması yapılırken, şanslarını tekrar denemek için bir sonraki sınavı bekleyenlere her yıl binlerce aday daha eklenmekte, böylece bekleyenlerin sayısı sürekli olarak artmaktadır. Tamamen bir yarışma sınavı niteliği taşıyan bu sınavın gerçek anlamda bilgi ölçme niteliği konusunda yaygın bir kuşku söz konusudur. Her dalda yapılacak atama sayısı bellidir ve en üst puanları alan belli sayıdaki öğretmen adayının ataması yapılırken, geride kalan çoğunluk bu sınava göre “yetersiz” sayılmış olmaktadır.

Örgün eğitim sisteminde geçerli olan sınavlı atama gibi düzenlemeler ve yaygınlaşan işsizlik, öğretmenleri “yaygın eğitim” sistemi içinde istihdam olanakları aramaya yöneltmektedir. Resmi örgün eğitim sistemine ilişkin politika ve uygulamalar, gölge eğitim sisteminin koşulları ile birleşerek, on binlerce öğretmenin bir kısmını zoraki girişimciliğe yönlendirmekte, kalanını ise ücretli/ücretsiz emek sömürsüne maruz bırakmaktadır.

Bugün gelinen noktada, son otuz yılın eğitim politikalarının, eğitim ile ilgili toplumsal gereklilikleri karşılamak üzere değil, içinde yaşanan kapitalist sistemin neoliberal aşamasının gereklerine paralel bir biçimde oluşturulduğu daha açık bir biçimde görülmektedir. 1998’de imzalanan GATS ile, resmi düzeyde meşruluğu sağlamalaştırılan bu süreçte, eğitim ile ilgili genel yaklaşım ve algılarla birlikte öğretmen emeği de dönüşüme uğramıştır. Gölge eğitimin çeşitli kurumları ve uygulamaları da bu dönüşümde en etkili mekanizmalar arasında yer almışlardır.

Kamusal eğitim sisteminde, devletin sorumluluğunda olan eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için devlet, okul yapmak ve öğretmen yetiştirmekle yükümlüdür. Çocuklarını okula gönderen veliler bu hizmetler için para ödemek zorunda değildir. Bu şekilde öğretmen bir kullanım değeri üretir ve yaptığı iş karşılığı ücretini devletten alır. Devlet, eğitim

hizmetini kar amaçlı sunmaz, yani eğitim hizmetleri üzerinden kar elde etmez, dolayısıyla bir sermaye birikimi söz konusu değildir. Öte yandan, eğitim, piyasanın konusu haline geldiğinde, öğretmenin ürettiği kullanım değeri değişim değerine dönüşür. Bu sayede bugün öğretmen emeği, özel okullar, dershaneler ve kurslarda sermaye birikiminin kaynağı haline gelmiştir. Böylece, çeşitli nedenlerle kar oranlarının azaldığı dönemlerde ve koşullarda, karları korumak için ilk başvurulan yöntemler de öğretmen emeği üzerinden olmaktadır.

Eğitimci emeğinin değişim değeri yaratmasıyla birlikte, birbiriyle çelişkili gibi görünen iki temel dinamiğin varlığından söz edilebilir. Bir yandan öğretmenleri birbirleriyle yarışır hale getiren rekabet ortamı öğretmenler arasında tabakalaşmaya yol açarken, öte yandan örgütlenme bilinci ve gerekliliğini de çeşitli düzeylerde ve biçimlerde ortaya çıkarmaktadır.

5.4.3. Tabakalaşan Öğretmen Emeği ve Rekabet

Bir yandan özel okullar ve okul dışındaki özel öğretim kurumlarının sürekli artması, diğer yandan devlet okullarında kadrosuz istihdamın yaygınlaşması, kadrolu öğretmenlerin yanında, sözleşmeli, vekil, ücretli ve hatta “ücretsiz” öğretmen gibi kategorilerin oluşmasına yol açmış ve orta öğretimdeki eğitimci emeği derecelenerek tabakalara ayrılmıştır.⁶ Bu farklı kategorideki öğretmenler, özellikle devlet okullarında, kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve vekil öğretmenler olarak yan yana çalışmak durumunda da kalmaktadır. Bu kapsamda, 10 Eylül 2005 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılınması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ve Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar*’la resmîyet kazanan sözleşmeli öğretmen uygulamasıyla 2005-2006 öğretim yılı için 20 bin öğreticinin çalıştırılması öngörülmüştür. Öğretmen ihtiyacının açık kanıtı olan bu karar, sözleşmeli, geçici, ücretli gibi çeşitli biçimlerde güvencesiz öğretmen çalıştırmanın yerleşik hale gelmesinin de göstergesidir.

⁶ Ayrıca, kadrolu öğretmenler arasında uygulamaya konulan başöğretmen, uzman öğretmen gibi kategoriler de derecelendirmenin başka bir boyutunu ifade etmektedir.

Bu gelişmelere paralel olarak, yukarıda sözü edilen öğretmen kategorileri arasında ve genel olarak tüm öğretmenler içinde bir rekabet ortamı oluşmuştur. Öğretmenlik mesleğinin tabakalı bir yapıya büründürülmesi ve öğretmenlerin birbirleriyle yarışır hale getirilmesinin sonucunda, öğretmenler arasında daha önce tanık olunmayan türden gerginliklerin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu tabakalı yapı içinde, bir alt düzeydeki öğretmen bir üst düzeydeki öğretmenin dile getirdiği problemleri ya da şikâyetleri önemsiz görebilmektedir. Örneğin, ataması yapılmayan öğretmenler arasında, sözleşmeli olmaktan şikâyet edenlere, “halinize şükredin bu imkanı bulamayanlar da var” şeklinde eleştiriler yöneltilenler çıkmakta ya da sözleşmeli ve ücretli çalışmayı kabul eden öğretmenleri, kadrolu istihdam yolunu tıkadıkları için yargılayanlar olmaktadır. Bir okulda ücretli çalışan öğretmen başka bir öğretmenin aynı yere sözleşmeli olarak atanması sonucunda işini kaybedebilmekte, bu durumda da sözleşmeli öğretmenin işini elinden aldığı düşüncesiyle rahatsız olabilmektedir. Bunun yanında, dersanelerde çok düşük ücretle ya da bazı durumlarda stajyerliklerinin kaldırılması için ücretsiz çalışmayı kabul eden genç öğretmenler, yıllarca dersanelerde çalışan deneyimli öğretmenlerin ücretlerinin aşağı çekilmesine ve hatta işlerinden olmalarına sebep olmuş gibi görünmektedirler. Bu örneklerden anlaşılabilirdiği gibi öğretmenler, eğitimde özelleş(tir)me, ve gölge eğitim uygulamalarının ortasında rekabetle tanışmakta ve bu koşullarda bazıları, iş, ekme ve gelecek kaygısıyla, asıl sorunun sisteme içkin olduğunu gözden kaçırabilmektedir.

5.4.4. Emeğin Mücadele ve (Gölge) Örgütlenme Deneyimleri

Her ne kadar devlet okullarında sözleşmeli ve ücretli çalışan öğretmenler örgün eğitim sisteminde yer alsalar da, bu çalışmanın kaygıları açısından, güvencesiz iş koşulları nedeniyle gölge eğitim içinde değerlendirilmeleri uygun görünmektedir.⁷ Bir başka deyişle, çalıştıkları yer itibarıyla gölge eğitim kapsamına girmiyor görünseler de, genel olarak eğitimin, özel olarak ise kamusal örgün eğitiminin mantığına ters düşen geçici, ücretli

⁷ 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa göre, “kamu hizmetleri; memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler eliyle gördürülür. Buna göre kamu çalışanları, 4. maddenin A bendinde “memur” (yani kadrolu memur), B bendinde “sözleşmeli personel”, C bendinde “geçici personel” ve D bendinde ise “işçiler” olarak ayrılmaktadır. Sözleşmeli 4/B statüsündeki öğretmenlerin konumu, eğitim sendikalarına üye olma imkanı ve daha sonra kadroya geçebilme ihtimalini de kapsayacak şekilde ücretli öğretmenlere göre daha iyi olmakla birlikte, kadrolu devlet memuru olmadıkları için birtakım özlük haklarından mahrumdurlar. Ücretli öğretmenler ise hiçbir hakka sahip değildir.

ve güvencesiz istihdam koşulları, onları gölge eğitim sistemine daha uygun kılmaktadır. Esasen, bu öğretmenlerin okullardaki varoluş halleri ve kısmen de olsa kadrolu öğretmenlerin bu öğretmenlere bakışı bu düşünceyi destekler niteliktedir. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenler, zaman zaman kadrolu öğretmenler tarafından yeterince ciddiye alınmamak ya da sosyalleşmemek gibi biçimlerde ortaya çıkan bir dışlanma ile karşılaştıklarını dile getirmektedirler. Bunun yanında, kadrolu öğretmenler de sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin, geçici konumlarından dolayı kendilerini onlardan biri olarak ya da kadrolular gibi tam anlamıyla öğretmen olarak görmediklerini, çoğu durumda kendi aralarında sosyalleşmeyi tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bir kadrolu öğretmen, ücretli öğretmenlerin ürkek hallerine atıfta bulunarak, onların okulların en “ezik” öğretmeni olduğunu üzüntüyle ifade etmiştir. Sözleşmeli öğretmenlere göre statüleri daha da problemlili olan ücretli öğretmenlerin bu ve benzeri örneklerdeki ruh halleri, onlar açısından çok daha mağdur bir tabloyu ortaya çıkarmaktadır. Saat ücreti ile çalıştığı için yasal olarak yükümlü olmadıkları, örneğin nöbet tutmak gibi angarya işler yüklenen ücretli öğretmenlerin, kimi zaman haklarını bilmedikleri için, çok zaman da işlerini kaybetmekten korktukları için seslerini çıkarmadıkları bilinmektedir. Okul müdürünün bir sözü ile anında işini kaybedebilen ücretli öğretmenlerin müdürlerden ürktükleri, onları patron gibi gördükleri ifade edilmektedir. Bu ve benzeri uygulama ve yaşanmışlıklara paralel olarak, bu öğretmenlerin örgün eğitim sistemi içinde, adeta istenmeyen gölge muamelesi gördüğünü söylemek mümkün görünmektedir.

Tüm bu koşullar ve süreçler içindeki deneyimleri, sözleşmeli öğretmenlerin bir bölümünü ve ücretli öğretmenleri kadrolu öğretmenlerle değil, dersane öğretmenleri ile daha yakın bir platforma taşımıştır. Başka bir ifadeyle, örgün eğitim sisteminin iş güvenceli çalışma koşulları dışında kalan çeşitli platformlardaki öğretmenlerin ortak problemleri benzer mücadelelere yol açmıştır. Bu mücadelelerin en büyük özelliği ise, sömürü, ücretli kölelik gibi kavramlarla birlikte “emeğini satan proleter öğretmen” in bilinç düzeyine yükselmesidir. Geleneksel olarak “memur” statüsünde oldukları için “beyaz yakalı” olarak tanımlanan öğretmenler, özel okullarda, dersanelerde ve kurslarda karşı karşıya kaldıkları, beyin işinin yanında ağır beden işinin de devreye girdiği uzun saatli fabrika tipi çalışma koşullarında, kendi emeklerine yabancılaşmaktadırlar.

Kendi emek güçleri ile ilgili geçirdikleri değişimle birlikte, yukarıda çeşitli vesilelerle bahsi geçen mücadeleler, öğretmenler arasında örgütlenme gereğini ortaya çıkarmakta ve bu da farklı örgütlenme deneyimlerine yol açmaktadır. Eğitim sendikalarına üye olamayan, ücretli öğretmenlerle, dersane öğretmenleri ve atanamayan öğretmenlerin bir bölümü çeşitli şekillerde seslerini duyurma arayışlarına girmişlerdir. Bu durumdaki öğretmenlerin 400 ile 500 bin civarında olduğu tahmini hatırlandığında, bu alandaki örgütlenme potansiyelinin büyüklüğü, şu ana kadar her düzeyde dikkatten kaçmış görünmektedir. Esasen, ülkedeki tüm eğitim sendikalarının toplam üye sayısının 400 binin biraz üzerinde olduğu göz önüne alındığında bu potansiyelin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin sendikalara üye olmalarının önünde yasal bir engel olmamakla birlikte, sözleşmeli konumlarının üyeliğe yönelmeyi engelleyici bir etkisi olduğunu söylemek mümkün görünmektedir⁸. Öte yandan, ücretli öğretmenlerle dersane öğretmenlerinin var olan eğitim sendikalarına üye olabilmelerinin önü yasal olarak tıkalı olmakla birlikte, sendikaların, yasa değişikliği ya da iç tüzük değişikliği gibi, yasal koşulları değiştirmek yönünde ciddi bir girişimde bulunduğu görülmemiştir.⁹

Dershaneciliğin ilk yıllarındaki görece pozitif koşulların ve dersane öğretmenlerinin pek çoğunun kamu okullarında da çalışıyor olmasının, dersane öğretmenleri arasında örgütlenme ihtiyacını bastıran bir faktör olduğu söylenebilir. 1990'ların sonu ya da 2000'li yılların başına kadar, ne öğretmen işsizliğinden ne de KPSS sınavından bahsetmek mümkündür. 03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmış olan "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik", ile daha önce kamu kurum ve kuruluşlarına personel seçimi ve ataması ile ilgili yönetmelikler yürürlükten kaldırılmıştır. Böylece, ÖSYM tarafından 1999 yılında yapılmış olan Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ile 2001 yılında yapılan Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı

⁸ Eğitim sendikalarına üye olabilen sözleşmeli öğretmenler arasında bu bilgiden yoksun olanlar da vardır. Ayrıca, DİSK'e bağlı Sosyal-İş sendikası da eğitim emekçilerini üye olarak kabul etmektedir.

⁹ 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'na göre, bu konumdaki öğretmenlerin eğitim sendikalarına üye olma yolu tıkalıdır. Bu konunun Eğitim-Sen'de zaman zaman tartışıldığı, iç tüzük değişikliği ile ücretli ve dersane öğretmenlerinin en azından fahri olarak üye yapılabilmeleri ve böylece tam üye olabilmeleri yolunda mücadele başlatılması şeklinde görüşlerin ortaya çıktığı, ancak çeşitli nedenlerle hayata geçirilmediği Eğitim-Sen'li bazı yöneticiler tarafından dile getirilmiştir.

(KMS) birleştirilerek Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adı altında bir sınavın yapılması kararlaştırılmıştır (ÖSYM, 2002). Sınavlı öğretmen ataması ve devlet okullarında sınırlı kadro açılması, çok sayıda yeni mezun öğretmenin işsizliğine yol açarken, işsiz öğretmenler, öğretmenlik yapabilecekleri tek alternatif yer olarak görünen dersanelere yönelmektedir. Bu da, dersanelerde ucuz emek yığılmasına ve öğretmen emeğinin sömürüsüne yol açmaktadır. Bununla birlikte, artık dersane öğretmenlerinin çoğu için dershanede çalışmak ikinci iş değil edinilebilecek tek iş durumundadır. Bu durumda, dersane öğretmenleri için de mücadele gerektiren nedenler artmıştır.

Sendika süreçlerinden dışlanmış ücretli, vekil öğretmenler ile özel okul ve dersane öğretmenleri, uzun yıllar sessiz kaldıktan sonra, seslerini duyurmak için birtakım platformlar oluşturmaya, ya da var olanlara katılmaya başlamışlardır. Son yıllarda kurulan dernek ve platformlar, geçici ve esnek istihdam koşulları ile işsizlik arasında kalan çok sayıda öğretmenin yaşadığı ekonomik ve sosyal zorluklarla, çeşitli gerilimleri ve öfkeleri gözler önüne seren başlıca mecralar olmuşlardır. Ancak bu mecralar, büyük ölçüde internet üzerinden oluşmaktadır. Esasen bu yanı sıra bir çeşit *gölge örgütlenme* sayılabilirler. Burada ifade bulan mücadelelerin gerçek dünyaya taşınması ise somut eylemlerle olmaktadır. Bu bağlamda, internet paylaşımı ilk hareketi sağlamakta ve bir bakıma eylemin organizasyonunu başlatmaktadır. Son birkaç yıl, gölge eğitim sistemi içinde yer alan ve eğitim sendikalarından dışlanan dersane öğretmenleri ve atanamayan öğretmenlerin bu şekilde bir araya gelip düzenledikleri eylemlere sahne olmuştur. Dersane öğretmenlerinin Eğitim Emekçileri Derneği ile birlikte 21 Haziran 2008’de Ankara’da düzenledikleri eylem buna bir örnektir. Eylemin dikkat çekici bir yanı da, o dönemde tersanelerdeki işçi ölümleri ile ilgili tersane işçilerinin yaptıkları eylemlere gönderme yapılmasıdır. “Tersaneyle dershanenin ortak çağrısıdır” başlığı altında Eğitim Emekçileri Derneği’nin internet sayfasında yapılan çağrıda, tersane işçilerinin 16 Haziran’da Tuzla’daki eylemi ile dersane öğretmenlerinin diğer eğitim emekçileri ile 21 Haziran’da Ankara’da yaptıkları eylemlere dikkat çekilerek, tersane işçisi ile dersane öğretmenin çalışma koşulları arasında paralellikler kurulmakta, öğretmen emeğinin kullanım değerinden dönüşüm değerine, nitelikten niceliğe, üretimden tüketime doğru dönüştürüldüğü uygulamalara dikkat çekilmektedir (Eğitim Emekçileri Derneği, 2008a):

Öğretmenin faydalı emeği, dersanelerde meta-bilgi/egitim paketlerinin hazırlanması ve öğrencilere OKS, ÖSS, KPSS'lerde tüketmek üzere yüklenmesi yoluyla gerçekleşir. En kısa zamanda en etkin verim ilkesine göre nicelikselleştirilmiş, bir koşu bandında, fabrikadaki bir akan bantta iş yetiştirmeye benzer bir hızla çalışma esasına göre işler. Dersanelerde öğretmen emeği, derslerin eğitsel metaların pazarlanması olarak şekillendirilmesi sonucu, her türlü nitelikten soyularak nicelleştirilmektedir.

Eğitim Emekçileri Derneği, hem dersane öğretmenleri hem de diğer sözleşmeli, ücretli ve vekil öğretmenlerin bir araya gelip mücadele ettikleri platformlardan biridir. Aslında dernek, çalışsın çalışmasın tüm eğitimcileri, öğrencileri ve velileri eğitimde metalaşmayla mücadele için birlikte hareket etmeye çağırılmaktadır. Derneğin internet ağ ortamında bu çağrı şu şekilde yer almaktadır:

İster kadrolu, sözleşmeli, ücretli ya da vekil öğretmen olalım, isterse de bir dersane de ya da herhangi bir özel okulda ömür törpüleyelim, bir ve tek bir sınıfın parçası olduğumuz gerçeğinin farkına varmamız uzun sürmedi. Aynı işi yaparken farklı adlandırılmanın ne anlama geldiğini, örgütlenemeyelim diye paramparça edildiğimiz gerçeğini öğrenmek de (Eğitim Emekçileri Derneği, 2008b).

Sözleşmeli, ücretli ve dersane öğretmenlerinin, eğitim emekçileri derneğinin bu ağ ortamında ayrı forumlar halinde problemlerini dile getirdikleri, dayanıştıkları, birbirlerinin sorularına yanıt bulmaya çalıştıkları ve zaman zaman da ihtilafa düştükleri görülmektedir. Bu anlaşmazlıklar, daha önce dile getirildiği gibi, daha çok birbirlerinin görece daha olumlu konumlarına atfen olmaktadır. Eğitim Emekçileri Kurultayı'nda sözleşmeli öğretmenlerin sunduğu tebliğden alınan aşağıdaki alıntı, güvencesiz istihdam koşullarında çalışan ya da işsizlikle mücadele eden bu öğretmenlerin durumunu özetler niteliktedir:

Yıllarca verilen emeğin, onca masrafın, fedakârlığın ve çabanın ardından işsiz kalan, daha sonra da sözleşmeli öğretmenlikle avutulmaya çalışılan birisi var karşınızda. Ve tek başıma da değilim. Beklentileri her geçen gün küçülen, iyi bir iş ve iyi bir hayat beklerken, sözleşmeli olmaya razı olan, hatta bunu neredeyse aslanın ağzından çekip alanlardan birisi var şimdi karşınızda. Garanti bir meslek ön kabulü ile girdiğimiz, öğretmen olup memleketin çocuklarına bir faydamız dokunur diye düşünüp tüketilen yıllardan sonra “en ücra köşe dahi olsa gider çalışırım” derken birden işsiz kalıverdik.

Gittikçe duygusal tonu artan konuşma, ilk maaşla alınamayan hediyelerden, sevdiğine kavuşamamaktan, baba parasına muhtaç olmaktan, KPSS’de yeterli puanı kazanamayıp tembel yaftası yemekten, mahalle baskısı ve benzeri çeşitli durumlardan muzdaripliği dile getirmekte ve şöyle devam etmektedir: “Kadrolu olmak hayaldi anlayacağımız. Ya sözleşmeli olacaktık ya da işsizlik, dersanelerde daha zor çalışma koşulları, ücretli-vekil kölelik bekliyordu bizleri.”

Aynı ortamdaki dersane öğretmenleri forumunda yer alan afiş (Ek 9) ise, tüm öğretmenlerin birlikteliğine işaret etmekte ve bunu: "Çözüm bizde, kendi gücümüze güvenelim" sloganıyla uygulamaya çağırmaktadır.

Öğretmen Olamayan Öğretmenler olarak ataması yapılmayan öğretmenler ise, örgütsel olarak dışlanmakla kalmayıp, kendi mesleklerini yapmaktan, yani üretimden de dışlanan öğretmen kesimini oluşturmaktadır. Onların payına işsizlik ya da öğretmenlik dışında düşük ücretli çeşitli işlerde çalışma düşmektedir. Onlar da kendi aralarında Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu’nu (AYÖP) kurmuşlardır. “Dayanışma ve birlik içerisinde örgütlenerek, daha geniş kitlelere ulaşarak çoğalmak için bir aradayız” şiarıyla yola çıkan bu platformun isteklerini, ağ ortamına koydukları afiş (Ek 10) ve aşağıdaki alıntı özetlemektedir:

- Bizler, yıllardır “öğretmen açığımız yok” söylemleriyle bilinçli ve tercihli bir şekilde atamaları yapılmayan öğretmenleriz. - Bizler, kendi eğitim alanı dışında iş bulamayan, tam gün kadrolu iş güvencesinden yoksun, “ücretli öğretmen” adı altında ayda 400- 600 TL arasındaki asgari ücretlerle, devlet okullarında ve dersanelerde kölece çalıştırılanlarız. - Bizler, kamusal bir hizmet olan eğitimin, neo-liberal politikalar doğrultusunda “piyasalaştırılmasının” getirdiği esnek çalışma biçimlerinin (ücretli, sözleşmeli vb.) doğrudan muhataplarıyız (AYÖP, 2009).

Yukarıda, eğitim sistemine içkin genel söylemin analizini yaparak, öğretmenlerin esnek istihdam koşullarına çekildiği eğitim politikalarını neoliberal piyasalaştırma süreçlerine bağlayan konuşma, aşağıdaki bölümde bireysel düzeyde, çok sayıda öğretmen adayı tarafından yaşanan travmalara dikkat çekerek devam etmektedir:

- Bizler, yıllarca binbir emekle okuyan; üniversite eğitimi sonrasında açıkta bırakılan, yok sayılan, görmezden gelinen genç eğitimcileriz. - Bizler, her yıl hayallerimizi bir başka bahara erteliyoruz, 30'lu yaşlarımıza gelip evlenemiyor, ailemizden harçlık almak zorunda bırakılıyoruz; iş bulamadığımız için işportacılık, inşaat işçiliği, tezgahçılık yapıyoruz. Her şeyden önce “sağlık güvencesinden yoksun” yaşıyoruz. Atanamadığı için hayatını düzene koyamayan, çeşitli psikolojik/ fiziksel sorunlar yaşayan ve çözüm yolu olarak da intiharı seçen birçok arkadaşımız mevcuttur ve bu sayı her geçen yıl daha da artmaktadır (AYÖP, 2009).

Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformunun internet ortamındaki bilgiye göre, bu durumda olan öğretmen sayısı 327 bindir. Bu sayı, 2009-2010 öğretim yılı itibariyle tüm ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan kadrolu ve sözleşmeli öğretmen toplamının yarısına yakındır. Bu durum, artık öğretmenlerin devletin örgün eğitim sistemine değil, bir şekilde gölge eğitim sistemine yetiştirildikleri anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, devletin sınav vb. uygulamaları ülkenin eğitim sistemini kamusal okul sisteminden uzaklaştırarak özel eğitimin çeşitli biçimlerini beslemektedir. Bu uygulamalar, ülkenin hemen her köşesinde okul ve öğretmen ihtiyacına rağmen, bütçeden eğitime ayrılan payların azalması ile paralellik göstermektedir.

Öte yandan, tüm güvencesiz koşullarına rağmen, okul dışı özel eğitim piyasasında da rekabet, her geçen yıl artan, ataması yapılmayan öğretmen sayısı ile birlikte daha da yoğunlaşmaktadır. Gölge eğitim sisteminde artan rekabet ise, bu kuruluşlardaki çalışma koşullarının giderek daha da kötüleşmesine neden olmaktadır. Bugün dersanelerde çalışan öğretmenler, iş güvencesizliğine ek olarak, düşük ücretler, ödenmeyen ücretler ve sosyal güvenlik primleri, günde on iki saati aşan, haftada yetmiş saate ulaşan çalışma süreleri gibi koşullara maruz kalmaktadırlar. Bunun yanında, öğretmen olarak çevrelerinden hak ettikleri saygıyı görmedikleri gibi, pek çoğu kendilerine saygılarını da yitirdiklerini ifade etmektedirler.

Dersanelerin altın çağı denilebilecek 1980'li yıllar ile 1990'lı yılların ilk yarısında, döneme ilişkin en dikkat çekici özelliklerden biri de öğretmenlerin konumuna dairdir. O dönemi yaşayan öğretmenlerin dile getirdiği ortak düşünce, bu dönemde sıradan bir şirket çalışanı gibi görülmeyip, çeşitli biçimlerde yönetime katılabildikleri, ya da bir şekilde sözlerinin dinlendiği yönündedir. Bir başka deyişle o dönemin çalışma koşulları, dersane öğretmenleri için bugünün sömürü ortamını öngöremeyecek birtakım olumlu özellikler

taşımaktadır. Esasen tam da bu olumlu özellikler, pek çok devlet okulu öğretmenin görevlerinden istifa edip dershane sektörüne dahil olmalarının başlıca nedenlerindedir. Her ne kadar o dönemde de dershaneler iş güvencesi olmadan çalışılan yerler olsalar da, işten çıkarmanın çok az görüldüğü, genellikle öğretmenlerin başka dershanelere geçmek üzere işten ayrıldığı koşullar söz konusudur. Bunun yanında, çalışma saatlerinin çok daha az olması, öğretmenlerin ders ücreti ile çalışıp dersleri bittiğinde işyerinden çıkabilmesi, onlara görece özgür oldukları bir ortam sunmuştur. Ayrıca, öğrenciler ve yöneticiler tarafından öğretmenlere saygı duyulması, o dönemde çalışan dershane öğretmenleri tarafından olumlu özellikler olarak anılmaktadır. Son on yıl civarında, tamamen koşulların zorlamasıyla bu sektöre dahil olan öğretmenler ise, dershanecilikle ilgili bu tür olumlu anlatıları masal gibi dinleyip inanmakta zorluk çektiklerini belli etmekte.

Dershane öğretmenleri açısından bugün içinde buldukları, çok daha az karşılıkla birkaç kat daha fazla çalışılan, maddi manevi hiçbir türlü tatminin kalmadığı koşullar dikkate alındığında o zamanların olumlu bir şekilde anılması anlaşılır bir şeydir. 1990'larla birlikte sayıları hızla artan ve çoğunluğu görece küçük sermayelerle yola çıkan dershane kurucuları için, rekabetle başa çıkmada başvurulan yöntemler sınırlıdır. Bunların başında, dershanelerin ailelere maliyetini azaltarak daha fazla öğrenciyi dershaneye çekmek gelmektedir. Bunun en önemli yansıması da öğretmen emeği bağlamında kendini göstermektedir. Buna, her geçen yıl sayıları biraz daha artarak yüz binlerce öğretmen adayını alternatifler aramaya zorlayan eğitim sistemi ile ilgili genel koşullar da eklenince, özel eğitim kapsamındaki emek piyasası açısından sorunlar sürekli bir biçimde ağırlaşmaktadır.

5.4.5. Dışlanmış Emek - “Gölgede Kalan” Emek

Ev içi çalışanları, gündelikçiler, göçmen işçiler gibi, sendikal örgütlenme haklarından yoksun emek için kullanılan dışlanmış emek kategorisi, ücretli öğretmenlerle dershane öğretmenleri için de uygun görünmektedir.¹⁰ Bunun yanında, sayıları, sözü edilen gruptakileri de aşan ataması yapılmayan öğretmenleri de bu gruba dahil etmek mümkündür. Başka bir ifadeyle, ister öğretmenlik yapmadan hayatını idame ettirmeye çalışsın, isterse bir

¹⁰ ABD merkezli Dışlanmış İşçiler Kongresi (Excluded Workers Congress), dışlanmış işçiyi (excluded worker), en basit anlamda, politika düzeyinde ya da uygulamada, örgütlenme hakkı ve diğer yaşamsal işgücü hakları ve koruma tedbirlerinden dışlanan işçi olarak tanımlamaktadır (Excluded Workers Congress, t.y.).

dershanede ya da kursta öğretmenlik yapsın, kamusal örgün eğitim sisteminde yer bulamayan tüm öğretmenler, onları dışlayan emek karşıtı yasal düzenlemelerin gölgesinde kaldıklarından dışlanmış emek kategorisinde ele alınabilirler. Öte yandan, istihdam koşulları itibariyle gölgede olmanın, emek mücadelesi bağlamında da ebediyen gölgede kalmayı gerektirmeyeceğine dair örnekler mevcuttur. ABD’deki göçmen işçilerin örgütsel dışlanması bağlamında bu gölge metaforunu kullanan M.L. Ontiveros, bu dışlanma durumunu hem nimet hem de felaket olarak değerlendirir. Bir felakettir; çünkü dışlanma bu işçilerin marjinalliğini kurumsallaştırır. Bir nimettir; çünkü bu durum göçmen işçileri heyecan verici alternatif stratejiler geliştirmeye zorlamıştır. Ontiveros’a göre “Bu alternatif stratejiler, hükümet destekli işçi zulmüne karşı birlikte mücadele etmeyi seçen tüm işçilerin sosyal ve siyasi yandaşı olarak örgütlü emeğe anahtar bir rol verir” (Ontiveros, 2008: 157).

Türkiye örneğindeki dışlanmış eğitim emekçilerinin örgütlü yandaşlarının, öncelikle eğitim sendikalarındaki meslektaşlarının olması gereği açıktır. Ancak, tarihsel olarak, örgütlü eğitim emekçileri arasında, kısmen de olsa, özellikle dershanelerde çalışan öğretmenlere yönelik olumsuz tavrın varlığından söz edilebilir. Bununla birlikte, büyük ölçüde bilgi ve bilinç eksikliğinden kaynaklanan bu tavrın, bu eksikliklerin kapanmasıyla yandaş bir tavra dönüşme potansiyeli olduğu da söylenebilir. Nitekim, atanamayan öğretmenlerin örgütlenme girişimlerinde, sendika çevresinde bazen küçümsenerek alayla karşılansalar da, bazı sendikal eğitim emekçilerinin bu konuyu ısrarla desteklediği bilinmektedir. Bunun yanında, sözleşmeli öğretmenlerin sendikalara üye olma hakkını elde etme süreci de bu açıdan önemli bir örnek oluşturmaktadır. Yasal sendika hakları yokken bazı sendikalarca üye edilen sözleşmeli kamu görevlileri bu hakka yakın bir zamanda kavuşmuşlardır.¹¹ Esasen, eğitim sendikalarının yasallaşma sürecinin de bu örnekten çok farklı olduğu söylenemez. Kamu görevlisi statüsündeki eğitim emekçileri sendikal haklarına, 1980’li ve 1990’lı yıllardaki uzun mücadelelerinden sonra ancak 2001 yılında çıkarılan Devlet Memurları Sendikaları Kanunu ile sahip olabilmişlerdir. Bugünkü tabloda, hem eğitim sendikalarının ilk kurucularının

¹¹4688 sayılı Devlet Memurları Sendikaları Kanununa göre, sendika kurma ve üye olma hakkına sadece “kamu görevlisi” tanımı içindeki “Kamu kurum ve kuruluşlarının işçi statüsü dışındaki bir kadro veya pozisyonunda daimî suretle çalışan, adaylık veya deneme süresini tamamlamış kamu görevlileri” sahipken, 2011 yılı başlarında yasalaşan “torba tasarısı” ile sözleşmeli çalışanlar da bu kapsama alınmıştır.

sendikal hak mücadelesi hem de daha sonraki sözleşmeli öğretmenlerin katılım mücadelesine benzer deneyimler ücretli ve dersane öğretmenleri tarafından yaşanmaktadır. Bu bağlamda, aynı süreçlerin ücretli öğretmenlerle dersane öğretmenleri için başlatılabileceğine ilişkin bazı sendika çevrelerinde süren tartışmalar, bu yolda daha somut girişimlerin habercisi olabilir. Bununla birlikte, çeşitli kategorilerdeki öğretmenlerin örgütlenme deneyimleri, sadece eğitim emekçileri açısından değil, genel olarak Türkiye’de emek mücadelesi süreçleri ve yeni mücadele mekanizmaları oluşturma olanakları bakımından da önem taşımaktadır. Bu ve benzeri nedenlerle konunun sendikacılık bağlamında özel olarak ve çok boyutlu bir biçimde araştırılması gereklidir.

SONUÇ

Bu çalışma, eğitim alanında yaşanan genel bir paradigma değişiminin, gölge eğitim olarak adlandırılan okul dışı eğitim faaliyetleri üzerinden araştırılması girişimidir. Bu amaçla, gölge eğitim sisteminin, eğitimin eğitsel içeriğini ve toplumsal/kamusal niteliğini yitirmesine, bireysel çıkarlara hizmet etmesine, toplumdaki bireyler arasında rekabeti meşrulaştırmasına, eşitsizliğin yeniden üretilmesine ve derinleştirilmesine nasıl önemli katkılarda bulunduğu tartışılmıştır. Bu bağlamda, geleneksel olarak eğitim denince akla gelen ve toplumsal değişim ve yeniden üretimdeki işlevlerinin önemine vurgu yapılan okulların tek başına bu süreçleri açıklamaya yetmediğine dikkat çekilmiştir. Okullar, dünyanın her yerinde, halen büyük ölçüde kurumsal önemini korusa da, özellikle gölge eğitim faaliyetlerinin yaygın hale geldiği Türkiye gibi ülkelerde, eğitimle bağlantılı toplumsal süreçlerin, daha geniş bir açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir. Dünyanın pek çok ülkesinde ve Türkiye’de, sayıları hızla artmış olan okul dışı eğitim kurumları, en az okullar kadar ve onları aşan kimi boyutları ile eğitimde belirleyici bir yer edinmişlerdir. Esasen, bir bütün olarak gölge eğitim sistemi, hem toplumsal değişimin hem de yeniden üretimin önemli bir aktörü haline gelmiştir. Bu genel saptamaya paralel olarak, büyük ölçüde çeşitli sınavlara hazırlık biçiminde düzenlenen okul dışındaki eğitim faaliyetlerinin, eğitimde paradigma değişiminin izlerini sürmek için elverişli bir zemin sunduğu ifade edilmiştir. Bu zeminin incelenmesiyle, aşağıda özetlenen çerçeveler ortaya çıkarılmıştır:

Özel öğretimle birlikte, okul dışında para ile satın alınan gölge eğitim hizmetleri, eğitimin özelleşmesinde, toplumsalın karşısında bireysel bir mesele haline gelmesinde meşrulaştırıcı bir mekanizma sunmaktadır. Bu şekilde eğitim, giderek daha fazla bireysel çıkarlara hizmet eder hale gelmektedir.

Bu süreçte devlet gerekli ideolojik ortamı ve fiziksel koşulları hazırlayarak baş aktörlerden biri olmaktadır. Eşitlik söylemi ile ileri sürülen sınavlar, toplumda rekabeti meşrulaştırmanın araçlarından biri olarak işlev görmektedir. Eğitim kademeleri itibarıyla hem aşağıya hem de yukarıya doğru sürekli genişleyerek sayıları arttırılan sınavların desteklediği gölge eğitim sistemi, öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretimden sonraki eğitim olanakları ve daha sonrasındaki iş pozisyonları ve yaşam koşulları itibarıyla belirleyici olmaktadır.

Toplumun neredeyse tüm kesimleri, çeşitli uygulamalarla gölge eğitim sistemine çekilerek, erişim bağlamında eşitlik varmış izlenimi yaratılırken, oluşturulan tabakalı eğitim olanaklarıyla gölge eğitim, son tahlilde üst sınıfların yararına bir destek olmaktadır. Ayrıca, eğitilmiş ve/veya üst sınıftan ailelerin, çocuklarının eğitimi ile ilgili süreçlere daha yakından ve aktif katılımı, sınavların ve gölge eğitim faaliyetlerinin yarattığı dil ve kültüre daha aşina olmalarını sağlamakta, bu da eğitimsel hedeflere ulaşmada sınıfsal avantajlar yaratmaktadır.

Bir yandan, özel okul, dersane ve kurslarla çeşitli şekillerdeki özel eğitim yaygınlaşırken, öte yandan bizzat kamusal eğitim sisteminin içinde özelleştirmeler hayata geçirilmektedir. Eğitimde, reform adı altında sunulan çeşitli düzenleme ve uygulamalar, *gizli özelleştirme* işlevi ile eğitimin piyasalaşmasına, öğrencinin müşteri ve eğitimcinin de satıcı konumuna sokulmasına, bunların sonucunda da eğitimin para ile satın alınan bir tüketim metaı olarak görülmesine yardımcı olmaktadır. Bir tüketim metaı biçimindeki eğitim ve gölge eğitim, onlara erişim olanakları ile paralel olarak, toplumdaki eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ve derinleşmesine önemli katkılarda bulunmaktadır.

Gölge eğitimin emek piyasası, eğitimde özelleşmeyi, bireyciliği ve esnek istihdamı desteklemektedir. Dersane ve kurslar gibi okul dışı eğitim kurumlarında çalışmak, genellikle gösterilmeye çalışıldığı gibi öğretmenlerin tercihi değil, eğitim sisteminin zorlaması sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Çeşitli yasal düzenleme ve uygulamalarla, kadrolu, sözleşmeli, ücretli, dersane öğretmeni gibi kategorilere ayrıştırılarak tabakalı hale getirilen öğretmenler, kendi aralarında rekabete sokularak birlikte hareket etme olanakları kısıtlanmaktadır. Bununla birlikte, bu süreçler içindeki çeşitli deneyimler, proleterleşen öğretmen emeğini bilinç düzeyine yükseltmekte ve buna paralel mücadele ve örgütsel girişimlere de vesile olabilmektedir.

Eğitimdeki rekabet, öğrenci ve öğretmenlerle sınırlı kalmayıp ailelere de yansımakta ve esasen tüm toplumsal ilişkileri etkilemektedir. Öğrencilerin test ve sınavlardaki doğru yanıt sayısı üzerinden sadece kendileri ve öğretmenleri değil, anne-babaları da bir yarış içine girmektedir. Bu durum, düşük gelirli ailelerde, büyük ölçüde, çocuklarının bir üniversite diploması ile bir iş/meslek sahibi olup yaşama tutunması isteğine dayanırken, orta ve üst sınıf ailelerde, tehlikeye girdiği düşünülen, sınıfın yeniden üretim şansını koruyabilme kaygısından kaynaklanabilmektedir.

Yukarıda ifade edilen süreçler, temeli kapitalist ekonominin dönemsel ihtiyaçlarına dayanan genel bir paradigma değişiminin, eğitimde çeşitli düzey ve biçimlerde yansımalarıdır. Gölge eğitim sisteminin de içinde yer aldığı yaygın eğitim, yaşam boyu eğitim gibi olumlu çağrışımlar yapan kavramlarla ileri sürülen eğitim faaliyetleri, yerleşmekte olan yeni paradigmaya uyumlu bireyler ve toplum yaratmada kullanışlı mekanizmalar olarak işlev görmektedir.

Sunuş bölümünde sıralanan bir takım nedenlerle, bu çalışmanın etnografik boyutları da olduğu belirtilmişti. Bu bağlamda, çeşitli kavram ve kuramların eğitimle ilgili çeşitli kategorilerdeki insanların yaşantılarıyla iletişime sokulduğu ifade edilmişti. Stuart Hall'a göre, "[etnografinin] önemli bir meziyeti, öznel anlamların, günlük toplumsal yaşamın içindeki mikro-toplumsal süreçlere nasıl vasıta olduğunu ayrıntılı ve derinlemesine göstermesidir. Tam da bu özel ve özgün temellerinden dolayı etnografileri genellemek ve teorize etmek zordur. [Etnografiler] kavram ve kuram üretmekten çok onları güçlendirirler" (Hall, 1999: x). Her ne kadar bu çalışma, bazı deneyimlerin genelleme yapacak kadar sık yaşandığı ve gözlemlendiğini gösterse de, Hall'un yukarıdaki saptamasını doğrular bir biçimde, bu tezin bazı kavram ve kuramları güçlendirecek örnekleri açığa çıkardığı da düşünülmektedir. Buna paralel olarak, kavramsal ve kuramsal çerçeve bölümünde sözü edilen, beşeri sermaye, toplumsal sermaye, çıkarlı eğitim, parentokrazi, diploma enflasyonu, banka modeli, eleştirel bilinç gibi kavram ve kuramların, gölge eğitim faaliyetleri ve bunlarla bağlantılı algılar ile olgusal düzeye nasıl taşındığı görülmüştür.

Bu tez çalışmasının amacı, en genel anlamda, gölge eğitimle ilgili çeşitli olguları ve onlar arasındaki ilişkileri görünür kılmak, bunların ne tür mekanizmalar yarattığına dikkat çekmek ve tüm bunları kuramsal ve kavramsal çerçevelere oturtarak daha anlaşılır kılmaktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın boyutlarını aşacağı düşünülen somut öneriler sunma girişiminin başka çalışmaların konusu olacağı umulmaktadır. Bununla birlikte, çok genel düzeyde birkaç öneri ileri sürmekte sakınca görülmemektedir. Gölge eğitimin, resmi/örgün eğitimi aşan boyutları ile sürece rengini verdiği bu tarihsel kesitte, her şeyden önce yapılması gerekenin, gölge eğitimin en somut dayanağı olan sınavları ortadan kaldırmak olduğu açıktır. Sınavların hiçbir biçimde öğrenmeyi teşvik etmediği, daha donanımlı öğrenciler ve bireyler yaratmadığı çeşitli düzeylerdeki örneklerle ispatlanmıştır. Bunun yanında, yol açtıkları rekabet kültürü ile

sınavların, tüm eğitimsel ve toplumsal ilişkileri kirlettiği de toplumsal yaşam içindeki bireysel deneyimlerle görünür hale gelmiştir. Öte yandan, sınavların hemen ortadan kaldırılması, yapılabirliği olan bir öneri olmayacaktır. Bunun yerine, tüm eğitim faaliyetlerini eşit düzeyde içine alacak bir genel kamusal eğitim sisteminin gerekliliğinin, tüm toplumsal kesimler tarafından benimsenir hale gelmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Bunun için, eğitim sisteminin, öncelikle insani gelişimi temel alan, gerçek anlamda eğitim biçiminde yeniden yapılandırılması için gerekli siyasal ve toplumsal iradenin harekete geçirilmesi sağlanmalıdır. Toplumsal düzeyde algıların, düşünüş şeklinin değişmesinin ancak uzun zamana yayılan bir süreçle mümkün olduğu göz önünde tutularak, bu süreci hızlandırıcı yöntem ve araçların araştırılması ve bunların etkili bir biçimde kullanılması önem arz etmektedir.

Yukarıdaki genel önerilerin ekonomik olarak yapılabirliğine gelindiğinde; eğitimde kamusal yatırımların arttırılması ve doğru yönetilmesi yanında, hem gölge eğitimde, hem de örgün eğitim sistemi içinde harcanan ve büyük ölçüde heba olan kaynakların gerçek anlamda eğitim için harcanması, eğitimle ilgili finansal sorunların çözümüne önemli katkılarda bulunacaktır. Çeşitli sınavlara hazırlık için yapılan harcamaların, okulların daha donanımlı olması, üniversitelerin daha yeterli hale getirilmesi, üniversiteye gitmeden de iş sahibi olma imkanlarının oluşturulması yönünde işlevsel hale getirilmesi, kaynakların daha iyi kullanılmasını sağlayacağı gibi, tüm toplumsal ilişkilere yansıyan rekabetçi anlayışın ortadan kaldırılması ve toplumsal barışın sağlanması yönünde de olumlu etkileri olacaktır.

Sınavların tek başarı ölçüsü olmaması için, öğrencilerin eğitim basamaklarında ve eğitimlerinden sonraki yaşamlarında, sınavlardaki soruların kaynağı olan matematik, fizik ve tarih dersleri kadar sanat, kültür ve sporun da belirleyici hale getirilmesi gereklidir. Bir yandan bu faaliyetlerin örgün eğitim sisteminde anlamlı hale getirilip yerleştirilmesi, diğer yandan sınavların öneminin aşamalı olarak azaltılması, eğitimle ilgili algıların zaman içinde değişmesini sağlayacaktır. Bu değişim, eğitim sistemi içindeki, bir kısmı bu çalışmada mercek altına konulan, tüm süreçlerin bireyselden kolektif olana ve özelden kamusala doğru dönüşümünü ifade etmektedir.

Yukarıda en genel hatlarıyla ifade edilen, bugünkü eğitim süreçlerinin tersine çevrilme süreci ile ilgili olası sorular, başka pek çok çalışmaya konu oluşturabilecektir.

Örneğin, gölge eğitim sistemine aktarılan kaynaklar, nasıl örgün eğitim sistemine yöneltilir? Örgün eğitim sisteminin eğitsel anlamda eksikleri nasıl ortadan kaldırılabilir? Gölge eğitime ihtiyaç duyurmayan bir resmi/örgün eğitim sistemi nasıl yaratılabilir? Sınavları ortadan kaldıracak koşullar nasıl oluşturulabilir? Tüm öğretmenleri kamusal örgün eğitim sistemi içinde kadrolu olarak istihdam etme koşulları nasıl hayata geçirilir? Tüm eğitimcilerin örgütlü yapılar içinde bir araya gelerek ortak mücadele platformu oluşturmalarını engelleyen faktörler nasıl ortadan kaldırılabilir? Başka alanlara da örnek olabilecek şekilde, öğretmen adayları ve öğretmenler arasında örgütlenme bilincinin en erken ve en yaygın biçimde oluşumu için ne tür çalışmalar yapılabilir? Bu ve benzeri sorular, sonraki çalışmalara konu olacağı umularak, daha somut bir biçimde yanıtlanmayı beklemektedir.

“Bir doktora tezinin, video filminden ziyade fotoğraf karesi olduğu” Rudestam, ve Newton, 2001: 14) saptaması akılda tutularak, bu tezin araştırılan konuyla ilgili her şeyi kapsayan bitmiş bir çalışma değil, uzun bir filmin bir enstantanesini yakalayan ve kalanı için yolu açmış olmayı uman bir girişim olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, eğitim ve gölge eğitimle ilgili temel düzeyde açıklayıcı ve aydınlatıcı olması planlanan bu “fotoğrafın” her şeyi gösterme iddiası yoktur. Esasen, hiçbir çalışmanın bir olgu ya da olgular bütününe ait tüm boyutları kapsayamayacağı şeklindeki genel düşünce bu çalışmada da benimsenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın kapsamının elverdiği ölçüde, çalışmanın kaygılarını oluşturan olgularla ilgili gerçeklerin olabildiğince görünür kılınması ve bu olgular arasındaki ilişkilerin belli bir ölçüde açığa çıkarılmasıyla amaca ulaşılmış sayılacaktır. Kaldı ki, bilginin yanlışlanabilir olduğu kabulünden hareketle, “yapabileceğimiz en iyi şey, kesin ve bitmiş bir ‘[d]oğru’yu aramak değil, gerçekliğin daha iyi yorumlarına ulaşma çabası içinde olmaktır.” (Cruickshank, 2003: 1-2).

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Althusser, Louis. (1994). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Y. Alp ve M. Özışık (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Archer, Margaret, S. (2003). "The Private Life Of the Social Agent: What Difference Does it Make?" Justin Cruickshank. (Ed.). *Critical Realism: The Difference That It Makes* içinde. London & New York: Routledge, 17-29.
- Baker, David ve Gerald K. LeTendre. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford, California: Stanford Social Sciences.
- Balkan, Neşecan ve Sungur Savran. (Ed.). (2002). "Introduction". *Ravages of Neo-liberalism: Economy, Society and Gender in Turkey*. New York: Nova Science Publishers, xiii-xx.
- Ball, Stephen J ve Deborah Youdell. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brüksel: Education International.
- Ballantine, Jeane H. ve Joan Z. Spade. (Ed.). (2008). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Pine Forge Press.
- Beck, Ulrich ve Elisabeth Beck-Gernsheim. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Black, Richard ve Howard White. (Ed.). (2004). *Targeting Development: Critical Perspectives on the Millenium Development Goals*. London, New York: Routledge.
- Borg, Carmel, Joseph Buttigieg ve Peter Mayo. (Ed.). (2002). "Introduction". *Gramsci and Education*. Lanham, Md. : Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, Pierre. (1986). "The Forms of Capital". J. G. Richardson. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bourdieu, Pierre. (1974). "The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities". John EGGLESTON. (Ed.). *Contemporary Research in the Sociology of Education* içinde. London: Macmillan, 32-46.

- Bowles, Samuel ve Herbert Gintis, (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Boyles, Deron. (1998). *American Education and Corporations: The Free Market Goes to the School*. New York: Garland.
- Bray, Mark. (2009). *Confronting the Shadow Education System. What Government Policies for What Private Tutoring*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, Mark. (2007). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Brint, Steven. (1998). *Schools and Societies*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Burris, Val. (1987). "The Neo-Marxist Synthesis of Marx and Weber on Class". Norbert Wiley (Ed.). *The Marx-Weber Debate* içinde. Newbury Park, CA: Sage Publications, 67-90.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion ve Keith Morrison. (2007). *Research Methods in Education* London; New York: Routledge.
- Cole, Mike. (2008). *Marxism and Educational Theory: Origins and Issues*. London: Routledge.
- Collins, Randall. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Cruickshank, Justin. (Ed.). (2003). *Critical Realism: The Difference That It Makes*. London & New York: Routledge.
- Durkheim, Emile. [1904] (1977). *The Evolution Of Educational Thought: Lectures On The Formation and Development of Secondary Education in France*, trans. Peter Collins. London; Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Ercan, Fuat ve Ferda Uzunyayla. (2009). "A Class Perspective on the New Actors and Their Demands From the Turkish Education System." Dave Hill ve Ellen Roskam. (Ed.). *The Developing World and State Education: Neoliberal Degredation and Egalitarian Alternatives* içinde. London: Routledge, 109-124.
- Fergany, N. (1994). *Survey of Access to Primary Education and Acquisition of Basic Literacy Skills in Three Governorates in Egypt*. Cairo: UNICEF.
- Fine, Ben. (2010). *Theories of Social Capital: Researchers Behaving Badly*. London; New York: Pluto Press.
- Fine, Ben. (2004). "From Becker to Bourdieu: Economics Confronts the Social Sciences." Philip Arestis ve Malcolm Sawyer. (Ed.). *The Rise of the Market: Critical Essays in the Political Economy of Neoliberalism* içinde. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar, 76-106.

- Fine, Ben. (2001). *Social Capital versus Social Theory: Political Economy and Social Science at the Turn of the Millennium*. London: Routledge.
- Fine, Ben, Costas Lapavistas ve Jonathan Pincus. (Ed.).(2001). *Development Policy in theTwenty-First Century: Beyond the Post-Washington Consensus*. London: Routledge.
- Freire, Paulo. [1970] (1987). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Freire, Paulo. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Foray, D. (2000). *The Economics of Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gaudiani, Claire. (2003). *The Greater Good: How Philanthropy Drives the American Economy and Can Save Capitalism*. New York, NY: Henry Holt and Company, LLC.
- Giddens, Anthony. (1972). *Politics and Sociology in the Thought of Max Weber*. London: Macmillan.
- Gök, Fatma. (2002). "The Privatisation of Education in Turkey." Neşecan Balkan ve Sungur Savran (Ed.). *Ravages of Neo-liberalism: Economy, Society and Gender in Turkey* içinde. New York: Nova Science Publishers, 93-104.
- Gramsci, Antonio. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, London: Lawrence & Wishart.
- Hall, Stuart. (2000). "Foreword". Daniel A. Yon. (Ed.). *Elusive Culture: Schooling, Race, and Identity in Global Times* içinde. Albany: State University of New York Press, ix-xii.
- Hammersley, M., ve P. Atkinson. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Harvey, David. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Hill, Dave, N Greaves ve A. Maisuria. (2009). "Education, Inequality and Neoliberal Capitalism: A Classical Marxist Analysis". Hill, D. ve Kumar, R. (Ed.). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* içinde. New York: Routledge.
- Hill, Dave ve Ravi Kumar. (Ed.). (2009). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York & London: Routledge.
- Illich, Ivan. (1984). "Eco-Pedagogics and the Commons". Roger M. Garrett (Ed.). *Education and Development* içinde. London: Croom Helm; New York: St. Martin's Press, 4-13.
- Illich, Ivan. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.

- Johnes, Geraint ve Jill Johnes. (Ed.). (2004). *International Handbook on the Economics of Education*. Cheltenham, UK. Edward Elgar.
- Kaplan, Abraham. (1973). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. Aylesbury: Intertext.
- Kıray, Mübeccel B. (2000). *Ereğli Ağır Sanayiden Önce Bir Sahil Kasabası*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kincheloe, Joe. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. Dordrecht; London: Springer.
- Köse, Ahmet Haşim ve Ahmet Öncü. (2002). "A Class Analysis of the Professional and Political Ideologies of Engineers in Turkey". Neşecan Balkan ve Sungur Savran (Ed.). *The Ravages of Neo-liberalism: Economy, Society and Gender in Turkey* içinde. New York: Nova Science Publishers, 145-164.
- Kuhn, Thomas. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lauder, Hugh, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough ve A.H.Halsey. (Ed.). (2006). *Education, Globalization and Social Change*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Mayer, Frederick. (1973). *A History of Educational Thought*. 3. baskı. Columbus, Ohio: C. E. Merrill Pub. Co.
- Marx, Karl. [1852] (2010). *The 18th Brumaire of Louis Bonaparte*. <http://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/18th-Brumaire.pdf>. (5 Mayıs 2011).
- Marx, Karl. [1848] (2001). *The Communist Manifesto*. London: GBR: ElecBook.
- Mastermann, Margaret. (1970). "The Nature of Paradigm." Imre Lakatos ve Alan Musgrave (Ed.). *Criticism and the Growth of Knowledge* içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaren, Peter. (2005). *Capitalists and Conquerors: a Critical Pedagogy Against Empire*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mok, Ka-Ho ve Jason Tan. (2004). *Globalization and Marketization in Education: A Comparative Analysis of Hong Kong and Singapore*. Cheltenham, UK.: Edward Elgar.
- Morgan-Klein, Brenda ve Mike Osborne. (2007). *Concepts and Practices of Lifelong Learning*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Morrow, Raymond Allan ve Carlos Alberto Torres. (1995). *Social Theory and Education: a Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York Press.

- Okçabol, Rıfat. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)* 3. b. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. (1996). "The Art of Human Education." Wolfgang Schirmacher (Ed.). *German Essays on Science in the 19th Century* içinde. New York: Continuum, 167-170.
- Rikowski, Glen. (2002). "Marksist Educational Theory after Postmodernism". Dave Hill, Peter McLaren, Mike Cole ve Glenn Rikowski (Ed.). *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, MD, USA: Lexington Books, 15-34.
- Rudestam, Kjell Erik ve Rae R. Newton. (2001). *Surviving Your Dissertation: A Comprehensive Guide to Content and Process*. London: Sage Publications.
- Rutz, Henry J. ve Erol M. Balkan. (2009). *Reproducing Class: Education, Neoliberalism, and the Rise of the New Middle Class in Istanbul*. New York: Berghahn Books.
- Sarup, Madan. (1978). *Marxism and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sayer, Andrew. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage.
- Scholte, Jan Aart. (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. New York: St. Martin's.
- Shor, Ira. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schultz, Theodore W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: The Free Press.
- Sennett, Richard. (1998). *The Corrosion of Character*. New York: W. W. Norton.
- Shantz, Doreen ve Glenn Rideout. (2003). "Education Versus Schooling: Seeking New Paradigms for a New Century". *Education*. 124. 1, 203-211.
- Silova, Iveta. (Ed.). (2009). *Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Spring, Joel. (2007). *A new Paradigm for Global School Systems: Education for a Long and Happy Life*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Stylianou, V., Savva, A., Vraka, M. ve Serghiou, A. (2004). *Information and Communication Technology: First-Aid to the Private Tutoring Problem?* (Nicosia, School of Sciences and Engineering, Intercollege).
- Torres, Carlos Alberto. (2009a). *Education and Neoliberal Globalization*. New York: Routledge.
- Torres, Carlos Alberta. (2009b). *Globalizations and Education*. New York and London: Teachers College Press.

- Torres, Carlos Alberto ve Theodore R. Mitchell. (Ed.). (1998). *Sociology of Education: Emerging Perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Tuchman, Gaye. (1994). "Historical Social Science: Methodologies, Methods, and Meanings." Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Ed.) . *Handbook of qualitative research* içinde. Thousand Oaks: Sage Publications, 306-323.
- Türkay, Mehmet. (2009). *Sermaye Birikimi, Kalkınma, Azgelişmişlik: Türkiye ve Dünya Üzerine Notlar*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Türk Eğitim Derneği. (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. Ankara.
- Weber, Max. (1914/1968). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. 1 & 2. (E. Fischoff, H. Gerth, A.M. Henderson, F. Kolegar, C.W. Mills, T. Parsons, et al., Trans.). New York: Bedminster Press.
- Willis, Paul. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity.
- Willis, Paul. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wink, Joan. (2000). *Critical Pedagogy: Notes from the Real World*. New York: Longman.

Sürekli Yayınlar

- Anyon, Jean. (1980). "Social Class and the Hidden Curriculum of Work". *Journal of Education*. 1, 67-92.
- Aurini, Janice ve Scott Davies. (2004). "The Transformation of Private Tutoring: Education in a Franchise Form". *Canadian Journal of Sociology* 29, 419-438.
- Baker, David P., Motoko Akiba, Gerald K. Le Tendre ve Alexander W. Wiseman. (2001). "Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement" *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 23.1, 1-17.
- Bray, Mark. (2010). "Researching Shadow Education: Methodological Challenges and Directions". *Asia Pacific Education Review*. 11, 3-13.
- Bray, Mark. (2006). "Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives on Patterns and Implications". *Compare*. 36.4, 515-530.
- Brown, Phillip. (1990). "The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy". *British Journal of Sociology of Education*. 11.1, 65-85.
- Buchmann, Claudia ve Emily Hannum. (2001). "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research". *Annual Review of Sociology*. 27, 77-102.
- Business Wire. (2010). "Entrepreneur Ranks Kumon No. 1 Tutoring Franchise". *Reuters*. New York: Thomson Reuters.
- Choi, Sang-Duk. (2008). "Different models of lifelong learning: From the perspective of international comparison". *KJEP*. 5.1, 83-105
- Coleman, James S. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology*. 94, 95-120.
- Crowther, Jim. (2004). "In and Against' Lifelong Learning: Flexibility and the Corrosion of Character". *International Journal of Lifelong Education*. 23. 2, 125-136.
- Dang, Hai-Anh ve F. Halsey Rogers. (2008). "The Growing Phenomenon of Private Tutoring: Does It Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waste Resources?" *The World Bank Research Observer*. 23.2, 161-200.
- Dominelli, L. ve Hoogvelt, A. (1996). "Globalization, Contract Government and the Taylorization of Intellectual Labour in Academia". *Studies in Political Economy*. 49, 71-100.
- Drucker, Peter. (1994). "The Age of Social Transformation". *Atlantic Monthly*. 274. 5, 53-80.

- Fitz, John ve Bryan Beers. (2002). "Education Management Organisations and the Privatisation of Public Education: a Cross-national Comparison of the USA and Britain. *Comparative Education*. 38. 2, 137-154.
- Habermas, Jürgen. (1998). "Beyond the Nation State?" *Peace Review* 10. 2, 235-239.
- Hanifan, L. J. (1916). "The Rural School Community Center" *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 67 (New Possibilities in Education), 130-138.
- Healy, Tom ve Maria Slowey. (2006). Social Exclusion and Adult Engagement in Lifelong Learning—Some Comparative Implications for European States Based on Ireland's Celtic Tiger Experience. *Compare*. 36. 3, 359–378.
- Hood, David. (2010). "The Paradigm of One". *Education Today*. New Zealand: Master Print Ltd.
- Jameson, Fredric. (2000). "Globalisation and Political Strategy". *New Left Review*. 4, 49-68.
- Kelsh, Deb ve Dave Hill. (2006). "The Culturalization of Class and the Occluding of Class Consciousness: The Knowledge Industry in/of Education". *Journal for Critical Education Policy Studies*.4.1.
<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=59>. (28 Mayıs 2010).
- Kim, Ji-Ha ve Jihyun Chang. (2010). "Do governmental regulations for cram schools decrease the number of hours students spend on private tutoring?". *KJEP*. 7.1, 3-21.
- Kim, Kyung Hi. (2009). "Appropriating Confucius' conception of lifelong learning: Reconsidering neoliberal perspective". *KJEP*. 6.2, 141-160.
- Kim, Sunwoong ve Ju-Ho Lee. (2004). "Demand for Education and Developmental State: Private Tutoring in South Korea". *Social Science Research Network Electronic PaperCollection*. <http://www.rrojasdatabank.info/devstate/southkorea1.pdf>. (16 Kasım 2010).
- Ontiveros, Maria Linda. (2008). "Out of the Shadows and into the Spotlight: Immigrants and Organized Labor." *The Journal of Labor and Society*. 11, 157-164.
- Peters, Michael A. (2010). "Three Forms Of The Knowledge Economy: Learning, Creativity And Openness". *British Journal of Educational Studies*. 58.1, 67–88.
- Pfeffer, Fabian T. (2008). "Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context". *European Sociological Review*. 24.5, 543–565.
- Psacharopoulos, G. ve Papakonstantinou, G. (2005). The Real University Costs in a 'Free' Higher Education Country. *Economics of Education Review*. 24.1, 103–108.

- Robertson, Susan L., Xavier Bonal ve Roger Dale. (2002). "GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization". *Comparative Education Review*. 46.4, 472-496.
- Scherrer, Christoph. (2005). "GATS: Long-Term Strategy for the Commodification of Education". *Review of International Political Economy*. 12.3, 484-510.
- Schuetze, Hans G. ve Katherine Casey. (2006). "Models and meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society". *Compare*. 36. 3, 279–287.
- Schultz, Theodore W (1961). "Investment in Human Capital". *American Economic Review*. 51, 1-17.
- Smyth, Emer. (2008). "The More, the Better? Intensity of Involvement in Private Tuition and Examination Performance". *Educational Research and Evaluation* 14: 465-476.
- Spring, Joel (2006). "Pedagogies of Globalisation". *Pedagogies: An International Journal*. 1.2, 105–122.
- Stevenson, David L. ve David P. Baker. (1992). "Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan". *The American Journal of Sociology*. 97. 6, 1639-1657.
- Strickland, Shelley. (2008). "The Kalamazoo Promise: A study of philanthropy 's increasing role in the American economy and education". *International Journal of Educational Advancement*. 9.1, 16–34.
- Turner, Ralph H. (1960). "Sponsored and Contest Mobility in the School System". *American Sociological Review*. 25.6, 855-867.
- Walford, Geoffrey. (2009). "For ethnography". *Ethnography and Education*. 4. 3, 271-282.
- Wrong, Dennis, (1961). "The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology". *American Sociological Review*. 26.2, 183-193.

Diğer Yayınlar

- Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu. (2009). “Biz Kimiz?” (<http://www.ayop.biz/index.asp?t=1&p=1>. (25 Şubat 2011).
- Bourdieu, Pierre. (1998). “The Essence of Neoliberalism” *Le Monde Diplomatique*, English Edition. 12. <http://mondediplo.com/1998/12>. (24 Aralık 2009)
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>. (12 Şubat 2010).
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2002). “İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS)”. <http://www.dpt.gov.tr/bgyu/biid/ibbs.html>. (17 Mayıs 2011).
- Donanım “VIP” Eğitim. (t.y.). “Butik Dershane”. http://www.donanimegitim.com/butik_dershane_tam_donanim.html. (1 Şubat 2011).
- Eğitim Emekçileri Derneği. (2008a). “Tersaneyle Dershanenin Ortak Çağrısıdır”. <http://egitimemecileridernegi.org>. (2 Haziran 2008).
- Eğitim Emekçileri Derneği. (2008b). “Dershane Öğretmenleri: ‘Çözüm bizde, kendi gücümüze güvenelim’”. <http://egitimemecileridernegi.org/haber/115>. (5 Mart 2011).
- Eğitim-Sen. (2010). *2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu Raporu*. http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=3219 (10 Şubat 2011).
- E-Okul Eğitim Haber. (2010). “2011 SBS Soruları Nasıl Olacak”. <http://www.eokul-meb.com/yeni-sbs-sinavi-nasil-olacak-2011-sbs-nasil-olacak/>. (26 Ocak 2011).
- Excluded Workers Congress. (t.y.). “Who We Are”. (<http://www.excludedworkers.org/what>. (2 Mayıs 2011).
- Global Entrepreneurship Monitor. (2001). *Executive Report*. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan002481.pdf>. (30 Nisan 2011).
- Gözler, Kemal (Haz.). (2010). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm>. (25 Şubat 2011).
- Gurun, Ayfer ve Daniel L. Millimet. (2008). “Does Private Tutoring Payoff?” IZA Discussion Paper. No. 3637.
- Harmes, Adam. (2006). “New Constitutionalism and Multilevel Governance in Developing Countries.” *Paper presented at the annual meeting of the International Studies Association*. http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/9/8/4/9/pages98499/p98499-1.php. (10 Ekim 2010).
- Kadel, Robert Scott. (1998). *Cultural Capital Advantage?* Yayınlanmamış doktora tezi. Emory University, Department of Sociology.

- Kramer, Jacob. (2008). "Taylorized Academic Labor". *History News Network*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). "Basın Açıklaması".
<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=8760>. (10 Haziran 2011).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2009-2010*.
sgb.meb.gov.tr/istatistik/Genelge2009_72.pdf. (7 Ocak 2011).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010b). *Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27587_0.html (12 Şubat 2011).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010c). *MEB İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı*.
<http://www.sp.gov.tr/documents/planlar/MilliEgitimBakanligiSP1014.pdf>. (23 Ocak 2010).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *2002 Yılı başında Milli Eğitim*.
http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/3_2.htm. (12 Şubat 2011)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). *Yedinci Milli Eğitim Şurası 5-15 Şubat 1962*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). *12. Milli Eğitim Şurası 15-19 Ocak 1990*. Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitim Açıköğretim Okulu Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *MEB Mevzuat Bankası. Milli Eğitim Temel Kanunu*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. (25 Şubat 2011).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Özel Dershaneler Yönetmeliği*.
<http://ookgm.meb.gov.tr/kategorigoster.asp?id=188>. (7 Ocak 2011).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Özel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri Yönetmeliği*.
<http://ookgm.meb.gov.tr/kategorigoster.asp?id=178>. (2 Şubat 2011).
- Nişantaşı Dershanesi. (t.y.). "Concept Eğitim".
http://www.nisantasidershanesi.com/concept_egitim.php. (2 Şubat 2011).
- OECD. (2010). *Education at a Glance 2010*. www.oecd.org/edu/eag2010. (9 Şubat 2011).
- Ollman, Bertell. (t.y.) "The Writings of Bertell Ollman"
http://www.nyu.edu/projects/ollman/docs/why_exams.php. (1 Haziran.2010).
- Ollman, Bertell (t.y.) "Why So Many Exams? A Marxist Response"
http://www.nyu.edu/projects/ollman/docs/why_exams.php. (1 Haziran 2010).
- Ollman, Bertell (t.y.). "Radical Jokes" <http://www.nyu.edu/projects/ollman/docs/jokes.php>. (3 Haziran 2010).

- Onate, Iara. (2004). "Paradigms and 'Epistems' in the History of Economic Thought". *SCEME Working Paper No. 8*.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2002). "KPSS Duyurusu".
[\(http://www.osym.gov.tr/belge/1-5715/13052002-tarihli-kpss-basin-duyurusu.html?vurgu=t%C3%BCm+kpss+s%C4%B1navlar%C4%B1\)](http://www.osym.gov.tr/belge/1-5715/13052002-tarihli-kpss-basin-duyurusu.html?vurgu=t%C3%BCm+kpss+s%C4%B1navlar%C4%B1). (28 Şubat 2011).
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (t.y.). "2007, 2008, 2009 Faaliyet Raporları".
<http://www.osym.gov.tr/belge/1-6525/faaliyet-raporlari.html>. (19, 26 Ocak 2011).
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (t.y.). "ÖSYM-Tarihsel Gelişme".
<http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html>. (10 Ocak 2011).
- Özel Dershaneler Birliği Derneği. (t.y.). *Öz-De-Bir Tarihçesi*.
http://www.ozdebir.org.tr/icerik~25_tarihcemiz.html. (28 Haziran 2008).
- Özenç, Bengisu ve Selin Arslanhan. (2010). "PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme". Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).
www.tepav.org.tr/.../1292255907-8.PISA_2009_Sonucularina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf (13 Mayıs 2010).
- Özel Öğretim Kurslar, Dershaneler ve Etüt Eğitim Merkezleri Birliği Derneği. (t.y.).
<http://www.ozkurder.com/> ve
http://www.ozkurder.com/bilgilendirme/kamuya_bilgi.htm. (2 Mayıs 2011).
- Program for International Student Assessment. (2003).
http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/ESS_Main_Report_V1.pdf. (21 Temmuz 2010).
- Progress in International Reading Literacy Study. (2001).
http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_About.html. (21 Temmuz 2010).
- Prestij Dershanesi. (t.y.). "Kişiyi Özel Öğretim".
http://www.prestijdershanesi.com/kisiye_ozel_ogretim_modeli.asp. (1 Şubat 2011).
- Southgate, Darby. (2009). *Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis*.
Yayınlanmamış doktora tezi. Ohio State University, Department of Sociology.
- Tansel, Aysıt ve Fatma Bircan. (2004). "Private Tutoring Expenditures in Turkey". *ERC Working Paper in Economic* 04/08. Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.
- Trends in International Mathematics and Sciences. (1999).
<http://www.iea.nl/>; <http://timss.bc.edu/timss1999.html>.
http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_All.pdf. (21 Temmuz 2010).
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (t.y.). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*.
<http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm>. (24 Mart 2011).

- Türkiye International PPP Platform. (t.y.). <http://www.ppp.org.tr/content/view/122/2>. (30 Mart 2011)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010a). *Yaygın Eğitim Faaliyetleri Araştırması, 2009*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=14&ust_id=5. (17 Aralık 2010).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010b). *Türkiye İstatistik Yıllığı 2009*. <http://www.tuik.gov.tr/yillik/yillik.pdf>.: (6 Ekim 2010).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (17 Aralık 2010). *Haber Bülteni*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=14&ust_id=5. (17 Aralık 2010).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2006). *Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, 2002*. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=5&KITAP_ID=40. (18 Ocak 2011).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (t.y.). *İstatistiksel Tablolar. Yaygın Eğitim*. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=14&ust_id=5. (10 Ocak 2011).
- UNDP. (2006). *Human Development Report*. <http://hdr.undp.org/en/media/HDR06-complete.pdf>. (6 Kasım 2010).
- World Bank. (2005). *Turkey-Education Sector Study. Report No. 32450-TU*. siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/.../ESS_Main_Report_V1.pdf (30 Mayıs 2011).
- World Trade Organization. (t.y.). “Understanding The WTO: Basics: The Uruguay Round”. (http://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/tif_e/fact5_e.htm. (22 Eylül 2010).
- World Trade Organization. (t.y.). “GATS: Fact And Fiction Six Benefits Of Services Liberalization”. http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gats_factfiction3_e.htm. (22 Eylül 2010).
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. www.yok.gov.tr. (25 Haziran 2008).
- Yüksek Öğretim Kurulu. (t.y.). “Vakıf Üniversiteleri”. <http://www.yok.gov.tr/content/view/527/222/>. (2 Nisan 2011).
- Yüksek Öğretim Kurulu. (t.y.). “Tarihçe”. <http://www.yok.gov.tr/content/view/343/219/> (10 Ocak 2011).

EKLER

EK: 1 GATS ile ilgili T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığının ağ ortamındaki genel açıklama ve Türkiye'nin taahhütleri:

Hizmet Ticareti

DTÖ Anlaşmaları:

(GATS)

15 Nisan 1994 tarihinde imzalanarak 1 Ocak 1995 tarihinde yürürlüğe giren DTÖ Kuruluş Anlaşması'nın ekinde yer alan anlaşmalardan biri olan Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS), hizmet ticaretini uluslararası kurallara bağlayan temel kural ve ilkeleri ortaya koyan ilk çok taraflı anlaşmadır. Söz konusu Anlaşma, tüm taraflara uygulanacak temel kurallar, bazı hizmet sektörlerinin özel durumlarına ilişkin ekler ve kararlar ile ülkelerin üstlendikleri özel yükümlülükleri gösteren taahhüt listeleri olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Anlaşmada ayrıca, GATT'dan farklı olarak ülkelerin geçici olarak En Çok Kayrılan Ülke muafiyetlerine yer verilmektedir.

Anlaşmanın birinci bölümünde bazı temel kurallara yer verilmektedir:

En Çok Kayrılan Ülke (MFN) kuralı (Madde 2) GATS'ta bir üye ülkenin, bu anlaşmada kapsanan bir önlemlerle ilgili olarak; herhangi bir diğer üyenin hizmetlerine ve hizmet sunucularına, diğer bir ülkenin benzer hizmetleri ve hizmet sunucularına uygulanandan daha az kayırıcı olmayan bir muameleyi, derhal ve şartsız olarak uygulayacağı şeklinde ifade edilmiştir. Bu zorunluluk, belirli bir taahhüt yapılmış olsun veya olmasın, tüm sektörlerde geçerlidir. Ancak, Anlaşma'da yukarıda da belirtildiği bazı geçici istisnalara izin verilmektedir.

Ulusal Muamele İlkesi (Madde 17), hizmetler alanında farklı uygulanmaktadır. Söz konusu ilke, mallar ve fikri mülkiyet haklarında genel bir kural iken, GATS çerçevesinde taahhütlerin yapıldığı alanlarda uygulanmakta ve bazı muafiyetlere izin verilmektedir. İlgili madde her üyenin herhangi bir diğer üyenin hizmetlerine ve hizmet sunucularına, hizmet arzını etkileyen bütün önlemler ile ilgili olarak kendi hizmetlerine ve hizmet sunucularına uyguladığından daha az kayırıcı kurallar uygulamamasını hükme bağlamaktadır.

Anlaşma, düzenlemelerde şeffaflığı esas almaktadır (Madde 3). Bu çerçevede, her üye ülke tarafından hizmetlerle ilgili tüm mevzuatın yayımlanmasını ve bu konuda yabancı firma ve hükümetlerin bilgi alabilecekleri bir merkezin oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, ülkelerin taahhütlerinde yer alan hizmetlerle ilgili mevzuatta yapılacak değişikliklerin söz konusu bilgi merkezleri tarafından DTÖ Sekreteryası'na bildirilmesini öngörmektedir.

GATS yapılacak düzenlemelerin objektif, makul ve tarafsız olması gerektiğini, alınan kararların tarafsız olarak gözden geçirilmesi amacıyla uygun mekanizmaların (Örneğin mahkemelere başvuru hakkı) oluşturulmasını öngörmektedir.

Söz konusu Anlaşma, lisans ve belgelerin tanınmasına ilişkin ikili veya çok taraflı anlaşmaların akdedilmesi halinde, diğer ülkelere de benzeri anlaşmalar akdedilmesi imkanı tanınmasını ve ayrımcı uygulamalara gidilmemesini öngörmekte, ayrıca, bu anlaşmaların DTÖ Sekreteryası'na bildirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Anlaşma, müzakereler yoluyla hizmetler sektörünün giderek daha fazla liberalleşmesini amaçlamaktadır.

GATS tüm hizmet sektörlerini ve aşağıda belirtilen dört hizmet arzı biçimini içermektedir:

- Sınır ötesi ticaret (Cross border trade) örneğin: uluslararası telefon görüşmeleri,
- Yurtdışında tüketim (Consumption abroad) örneğin: turizm,
- Ticari varlık (Commercial Presence) örneğin: yabancı bankalar,
- Gerçek kişilerin hareketliliği (Movement of natural persons) örneğin: danışmanlar,

Hizmetler, bankacılık, sigorta gibi ekonomik aktivitelerden, telekomünikasyona, kültür ve spora kadar geniş bir alanı kapsamakta olduğundan Anlaşmanın ayrılmaz bir parçasını kişilerin serbest dolaşımı, mali hizmetler, telekomünikasyon, hava taşımacılığına ilişkin ekler bu farklılıkları yansıtmaktadır.

Anlaşma ekinde yer alan her üye ülkenin yukarıda sayılan hizmet sektörlerindeki taahhütlerini içeren listeler taahhüt listeleri olarak adlandırılmaktadır. Sözkonusu taahhüt listeleri ile ülkeler hizmet sektörlerinde yabancı hizmet sunucularına uyguladıkları kısıtlamaları ve hizmet sektörlerindeki son durumlarını belirtmektedirler.

Öte yandan, MFN uygulamasına istisna teşkil eden önlemlerin yer aldığı listeler derogasyon listeleri olarak adlandırılmaktadır. Bir önlemin derogasyon listesinde yer alabilmesinin ön koşulu en geç, Anlaşmanın yürürlüğe girdiği tarihte listelenmiş olmasıdır. Üye ülkelerin MFN muafiyet listelerinde yer alan en fazla on yıl süreyle geçerli sözkonusu istisnalar, beş yılın sonunda Hizmet Ticareti Konseyi tarafından gözden geçirilecektir.

Ülkemizin taahhüt listesi, mesleki hizmetler, haberleşme hizmetleri, müteahhitlik ve ilgili mühendislik-mimarlık hizmetleri, eğitim hizmetleri, çevre hizmetleri, mali hizmetler, sağlık ve sosyal hizmetler, turizm ve seyahat ile ilgili hizmetler ve ulaştırma hizmetleri sektörlerini içermektedir.

Hizmet Ticareti Genel Anlaşmasının gereklerini yerine getirmek amacıyla hizmet sunucusu olan kurumların koordinasyonu, hizmetlerle ilgili sektörel bazdaki taahhüt listesinin hazırlanması, taahhüt listesinde yer verilen sektörlerle ilgili ikili müzakerelerin organizasyonu ve koordinasyonu Başbakanlık Hazine Müsteşarlığı, Banka ve Kambiyo Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir.

EK: 2

Tablo 3
2002 Mali Yılında Finansman Kaynaklarına Göre Merkezi Devletten
Hizmet Sunucuları İçin Kullanılan Miktar
(Milyon TL)

Finansman kaynakları - Merkezi devlet						
Hizmet sunucuları	Toplam	Milli Eğitim Bakanlığı	Yüksek öğretim Kurulu	Diğer Bakanlık ve kuruluşlar	Üniversiteler	Eğitim öğretim kurumları
Toplam	13.057.791.108	8.038.667.305	6.265.881	1.021.062.515	3.920.495.401	71.300.005
Okul Öncesi Eğitim	27.264.044	26.336.000	-	-	-	928.044
Resmi	26.418.866	26.336.000	-	-	-	82.866
Özel	845.178	-	-	-	-	845.178
İlköğretim	4.292.798.860	4.169.676.000	-	96.060.702	-	27.062.158
Resmi	4.276.251.659	4.169.676.000	-	96.060.702	-	10.514.956
Özel	16.547.202	-	-	-	-	16.547.202
Açık ilköğretim	-	-	-	-	-	-
Genel Lise	1.369.429.336	1.346.463.000	-	10.516.284	-	12.450.052
Resmi	1.359.107.941	1.346.463.000	-	10.516.284	-	2.128.657
Özel	10.321.395	-	-	-	-	10.321.395
Açık Lise	-	-	-	-	-	-
Mesleki Teknik Lise	1.486.396.710	1.338.886.000	-	140.779.855	-	6.730.855
Resmi	1.486.236.086	1.338.886.000	-	140.779.855	-	6.570.231
Özel	160.624	-	-	-	-	160.624
Açık Lise	-	-	-	-	-	-
Önlisans	107.621.538	-	-	73.868.157	33.753.381	-
Resmi	104.542.200	-	-	73.868.157	30.674.043	-
Özel	3.079.338	-	-	-	3.079.338	-
Açık öğretim	-	-	-	-	-	-
Lisans	308.641.160	-	-	19.991.529	288.649.631	-
Resmi	252.358.887	-	-	19.991.529	232.367.358	-
Özel	56.282.273	-	-	-	56.282.273	-
Açık öğretim	-	-	-	-	-	-
Lisans (5-6 yıllık fakülteler)	144.238.881	-	-	5.600	144.233.281	-
Resmi	141.376.867	-	-	5.600	141.371.267	-
Özel	2.862.014	-	-	-	2.862.014	-
Yüksek Lisans	11.848.793	-	-	3.899.778	7.949.015	-
Resmi	8.940.441	-	-	3.899.778	5.040.663	-
Özel	2.908.352	-	-	-	2.908.352	-
Doktora	5.223.463	-	-	4.446.721	776.742	-
Resmi	5.099.115	-	-	4.446.721	652.394	-
Özel	124.348	-	-	-	124.348	-
Üniversitelerde eğitim						

seviyelerine göre							
dağıtım yapılamayan miktar		3.655.830.663	-	6.265.881	334.758.487	3.314.806.295	-
	Resmi	3.595.466.704	-	6.265.881	334.758.487	3.254.442.336	-
	Özel	60.363.959	-	-	-	60.363.959	-
Yaygın Eğitim		210.773.520	206.777.000	-	3.996.520	-	-
	Resmi	210.773.520	206.777.000	-	3.996.520	-	-
	Özel	-	-	-	-	-	-
Hizmet İçi Eğitim		39.624.311	-	-	39.553.815	70.496	-
	Resmi	39.582.371	-	-	39.553.815	28.556	-
	Yurtiçi	39.582.371	-	-	39.553.815	28.556	-
	Özel	41.940	-	-	-	41.940	-
	Yurtiçi	41.940	-	-	-	41.940	-
Özel eğitim okulları		68.652.141	67.538.000	-	977.944	-	136.197
	Resmi	68.642.110	67.538.000	-	977.944	-	126.166
	Özel	10.031	-	-	-	-	10.031
Borç hizmeti		105.067.038	-	-	-	81.074.339	23.992.699
	Resmi	8.484.038	-	-	-	45.077	8.438.961
	Özel	96.583.000	-	-	-	81.029.262	15.553.738
AR-GE harcamaları		49.182.221	-	-	-	49.182.221	-
	Resmi	44.186.217	-	-	-	44.186.217	-
	Özel	4.996.004	-	-	-	4.996.004	-
Eğitim seviyesine göre							
dağıtım yapılamayan miktar		1.175.198.428	882.991.305	-	292.207.122	-	-
	Resmi	1.175.198.428	882.991.305	-	292.207.122	-	-
	Özel	-	-	-	-	-	-

Not: UNESCO, OECD ve EUROSTAT'ın ortak kullandıkları veri tabanına uyumlu olması için eğitim personelinin sağlık harcamaları da kapsanmıştır.

Kaynak: Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, Türkiye İstatistik Kurumu, 2002.

EK: 3

Tablo 4
2002 Mali Yılında Finansman Kaynaklarına Göre Özel Kaynaklardan,
Yerel İdarelerden ve Uluslararası Kaynaklardan
Hizmet Sunucuları İçin Kullanılan Miktar (Milyon TL)

Finansman kaynakları						
Yerel İdareler			Özel kaynaklar			
	Toplam	Belediyeler	İl özel idareleri	Özel, tüzel kişi ve kuruluşlar	Hanehalkları	Uluslararası kaynaklar
Toplam	7.042.341.270	13.400.749	127.600.053	312.668.993	6.569.717.933	18.953.541
Okul Öncesi Eğitim	52.573.132	97.216	35.417	754.035	51.683.054	3.410
Resmi	18.355.967	97.216	35.417	498.252	17.721.673	3.410
Özel	34.217.164	-	-	255.783	33.961.381	-
İlköğretim	2.549.468.165	8.914.419	125.267.675	107.408.231	2.293.495.558	14.382.282
Resmi	2.185.666.943	8.910.950	125.267.347	106.991.184	1.930.120.981	14.376.480
Özel	358.633.918	3.469	327	417.048	358.207.272	5.802
Açık ilköğretim	5.167.305	-	-	-	5.167.305	-
Genel Lise	1.102.324.287	958.007	1.063.539	18.364.529	1.081.773.177	165.035
Resmi	955.493.147	953.217	1.063.539	14.199.995	939.116.681	159.715
Özel	139.039.940	4.790	-	4.164.534	134.865.295	5.320
Açık Lise	7.791.201	-	-	-	7.791.201	-
Mesleki Teknik Lise	233.094.893	366.810	563.578	20.951.353	211.163.847	49.306
Resmi	229.489.087	366.810	563.578	20.913.334	207.596.060	49.306
Özel	3.605.806	-	-	38.019	3.567.787	-
Açık Lise	-	-	-	-	-	-
Önlisans	295.593.040	32.625	-	2.879.678	292.680.737	-
Resmi	258.796.682	32.625	-	1.902.664	256.861.393	-
Özel	36.796.358	-	-	977.014	35.819.344	-
Açıköğretim	-	-	-	-	-	-
Lisans	1.481.588.094	1.702.116	576.686	60.995.459	1.414.081.388	4.232.445
Resmi	1.167.200.165	1.702.116	576.686	21.696.558	1.139.043.928	4.180.877
Özel	291.146.453	-	-	39.298.901	251.795.984	51.568
Açıköğretim	23.241.476	-	-	-	23.241.476	-
Lisans (5-6 yıllık fakülteler)	152.823.032	-	-	2.317.521	150.505.511	-
Resmi	131.525.183	-	-	2.056.521	129.468.662	-
Özel	21.297.849	-	-	261.000	21.036.849	-
Yüksek Lisans	36.889.624	-	-	1.153.065	35.736.559	-
Resmi	25.536.745	-	-	361.497	25.175.248	-
Özel	11.352.879	-	-	791.568	10.561.311	-
Doktora	11.122.252	-	-	-	11.122.252	-
Resmi	11.122.252	-	-	-	11.122.252	-
Özel	-	-	-	-	-	-
Üniversitelerde						

eğitim seviyelerine göre							
dağıtımı yapılamayan miktar		95.391.721	1.214.239	37.883	94.018.536	-	121.063
	Resmi	74.680.693	1.214.239	37.883	73.407.631	-	20.940
	zel	20.711.028	-	-	20.610.905	-	100.123
Yaygın Eğitim		163.179.573	-	-	-	163.179.573	-
	Resmi	48.867.928	-	-	-	48.867.928	-
	zel	114.311.645	-	-	-	114.311.645	-
Özel Dershaneler		587.332.071	-	-	-	587.332.071	-
	Okulöncesi	24.479	-	-	-	24.479	-
	İlköğretim	154.512.474	-	-	-	154.512.474	-
	İlköğretim	154.169.026	-	-	-	154.169.026	-
	Açık ilköğretim	343.448	-	-	-	343.448	-
	Ortaöğretim	384.493.121	-	-	-	384.493.121	-
	Genel lise	356.865.228	-	-	-	356.865.228	-
	Mesleki teknik lise	27.186.534	-	-	-	27.186.534	-
	Açık ortaöğretim	441.359	-	-	-	441.359	-
	özel eğitim	4.838.504	-	-	-	4.838.504	-
	Yükseköğretim	43.463.493	-	-	-	43.463.493	-
	nlisans	9.754.934	-	-	-	9.754.934	-
	Lisans	27.136.426	-	-	-	27.136.426	-
	Açıköğretim	1.010.077	-	-	-	1.010.077	-
	Fakülte (5-6 yıllık)	5.562.056	-	-	-	5.562.056	-
	Yükseklisans	-	-	-	-	-	-
	Doktora	-	-	-	-	-	-
Lise mezunu, niversiteye hazırlanan		277.411.649	115.316	55.276	276.851	276.964.206	-
Özel eğitim okulları		14.868.402	26.076	15.315	337.087	14.487.461	2.463
	Resmi	6.430.444	26.076	15.315	337.087	6.049.503	2.463
	zel	8.437.958	-	-	-	8.437.958	-
Eğitim seviyesine göre dağıtımı yapılamayan miktar		3.549.735	-	-	3.549.735	-	-
	Resmi	3.549.735	-	-	3.549.735	-	-
	zel	-	-	-	-	-	-

Not: UNESCO, OECD ve EUROSTAT'ın ortak kullandıkları veri tabanına uyumlu olması için eğitim personelinin sağlık harcamaları da kapsanmıştır.

Kaynak: *Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, Türkiye İstatistik Kurumu, 2002.*

EK: 4 Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda, eğitimde özel sektörün payının arttırılması, yaşam boyu eğitim ve dersanelerle ilgili bölüm

7.3.1. Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi

582. Toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla; düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, sanata değer veren, beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı, bilgi çağı insanı yetiştirilecektir.

583. Eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınacak; sistemin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilecektir.

584. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacı karşılanacak, eğitim hizmetleri çeşitlendirilecek, toplumsal farkındalık düzeyi yükseltilecek, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimleri artırılacaktır.

585. İlköğretimde okul terklerinin azaltılması için başta kırsal kesime ve kız çocuklarına yönelik olmak üzere gerekli tedbirler alınacak ve ortaöğretime geçiş oranları yükseltilecektir.

586. Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanları artırılacak, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanacak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkan sağlanacaktır.

587. Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısı artırılacaktır.

588. Ortaöğretim; program türünü esas alan, yatay ve dikey geçişlere imkan veren, etkin bir rehberlik ve yönlendirme hizmetini içeren esnek bir yapıya kavuşturulacaktır. Programlar geniş tabanlı ve modüler esasa göre düzenlenecektir.

589. Eğitimde kalitenin artırılması amacıyla, yenilikçiliği ve araştırıcılığı esas alan müfredat programları ülke geneline yaygınlaştırılacak, öğrenciler bilimsel araştırmaya ve girişimcilğe teşvik edilecektir.

590. Kalabalık sınıf mevcutları düşürülecek, ikili eğitim uygulaması azaltılacaktır. Her kademedeki eğitim tesislerinin etkin kullanılabilmesi için standartlar ve ortak kullanım imkanları geliştirilecektir. Okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısı, eğitim yazılımları öncelikli olmak üzere güçlendirilecek, yenilenen müfredatın gerektirdiği ortamlar ve donanım sağlanacaktır.

591. Müfredat programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli olarak geliştirilecek, gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler uygulanacaktır.

592. Yeni kurulan üniversiteler başta olmak üzere, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla yurtiçi ve yurtdışında öğretim üyesi yetiştirme programlarına devam edilecektir.

593. Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilebilmesi için yabancı dil öğretimi etkinleştirilecek, bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslerde kullanılmasını sağlayacak yöntemler geliştirilecek ve yaygınlaştırılacaktır.

594. Toplumda yaşam boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dahil, yaygın eğitim imkanları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları teşvik edilecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacaktır.

595. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilecek ve mevcut okulların fiziki koşulları uygun hale getirilecektir.

596. Yükseköğretim kurumlarında finansman kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; öğrenci katkı paylarının, mali gücü olmayan başarılı öğrencilere burs ve kredi sağlanması şartıyla yükseköğretimin finansmanındaki payının artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılacaktır.

597. Eğitime ayrılan özel kaynaklar eğitimde fırsat eşitliğine imkan sağlayacak şekilde yönlendirilecektir. Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı artırılacak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi sağlanacaktır. Etkin bir kalite değerlendirme ve denetim sistemi kurulması koşuluyla özel yükseköğretim kurumlarının açılabilmesine imkan sağlanacaktır.

598. Eğitim sisteminin etkinliğinin artırılması, eğitime ayrılan kaynakların daha verimli kullanılması, öğrenciler ve aileleri üzerindeki mali, sosyal ve psikolojik yüklerin hafifletilmesi amacıyla eğitim sistemi, sınav odaklı yapıdan kurtarılacaktır. Yükseköğretime giriş sistemi; öğrencileri programlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendiren, ilgi ve yeteneklerini ortaöğretim boyunca çok yönlü bir süreçle değerlendiren, okul başarısına dayalı ve müfredat programlarıyla daha uyumlu bir yapıya kavuşturulacaktır.

599. Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dersanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacaktır.

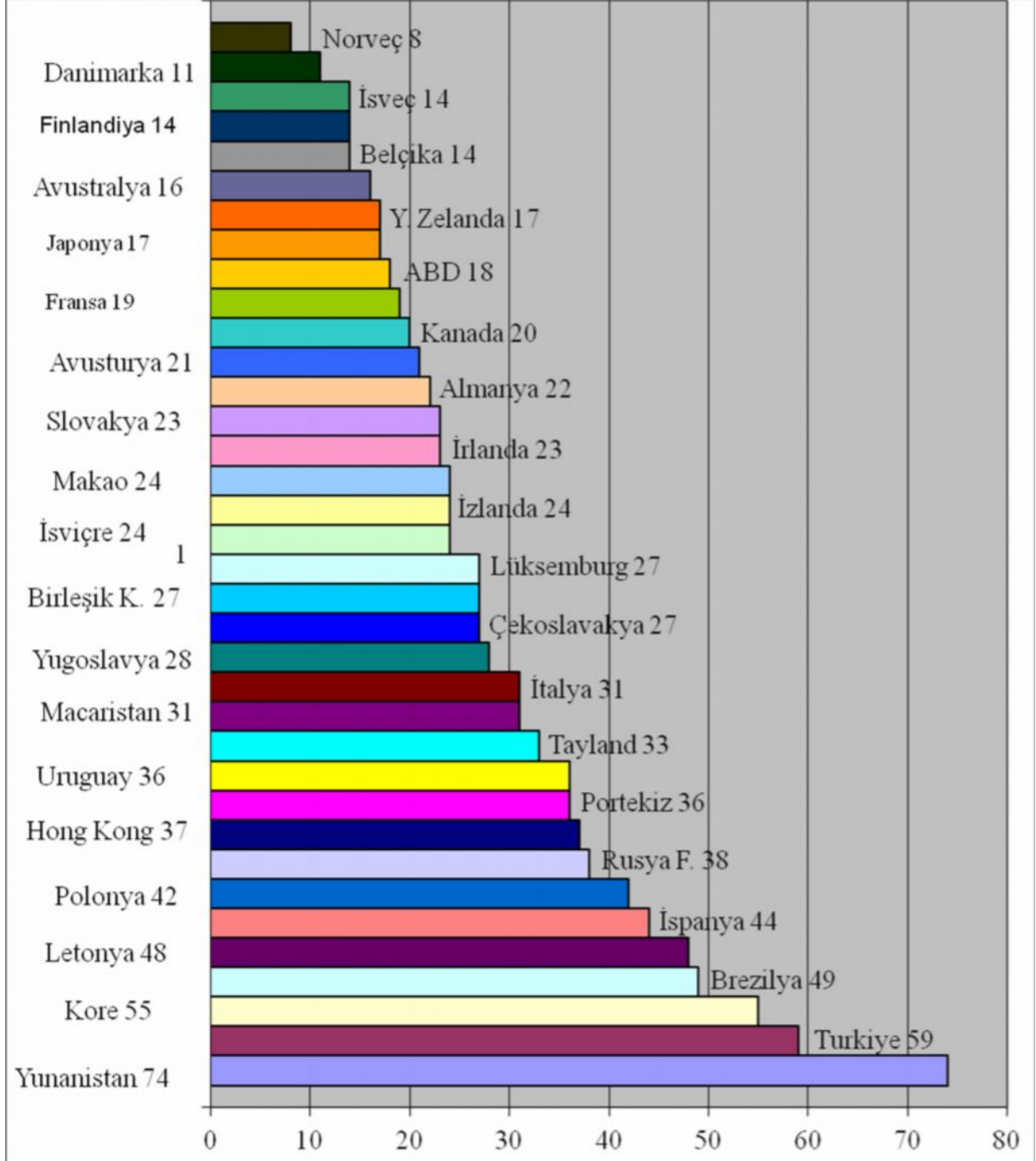
600. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilecek, kurumsal kapasite güçlendirilecek, taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi sağlanacaktır.

601. Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Yükseköğretim kurumlarının, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olmaları ve yerel özelliklere uygun şekilde uzmanlaşmaları sağlanarak, sistemin rekabetçi bir yapıya kavuşması desteklenecektir.

602. Kaliteli eğitim imkanlarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacak, kalite standartları belirlenerek yaygınlaştırılacak, eğitim kurumlarının yetkileri ve kurumsal kapasiteleri artırılacak, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilecektir.

EK: 5

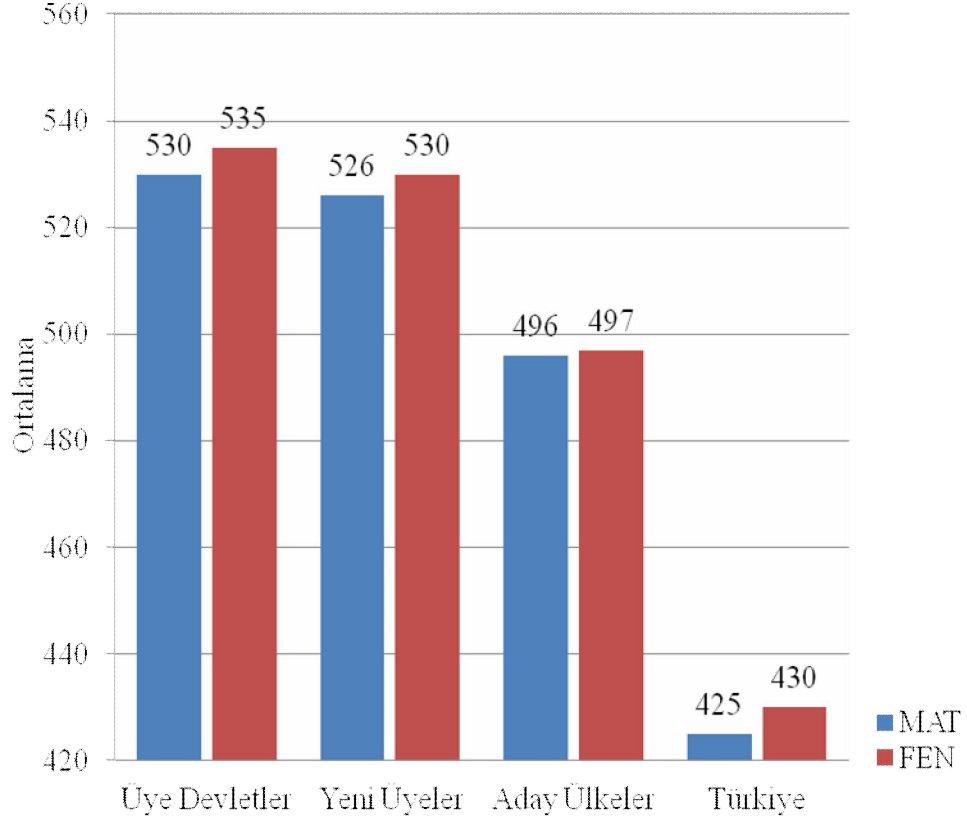
Grafik 1
PISA 2003 Verilerine Göre Ülkelerin
Gölge Eğitime Katılım Oranları



Kaynak: Southgate, 2009: 99.

EK: 6

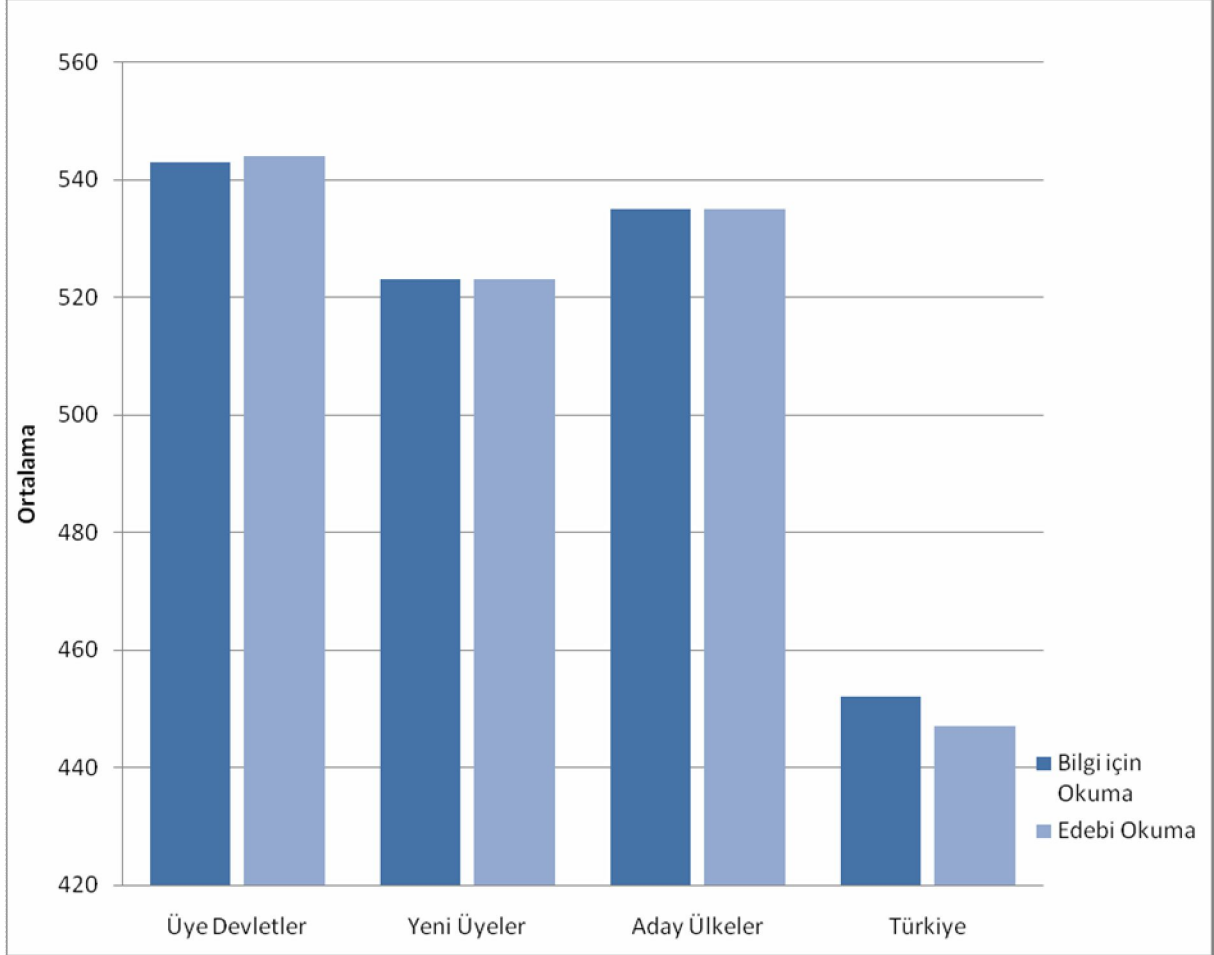
Grafik 2
TIMMS Standart Puanlarının Karşılaştırması:
Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri, 1999



Kaynak: World Bank, 2005: 123.

EK: 7

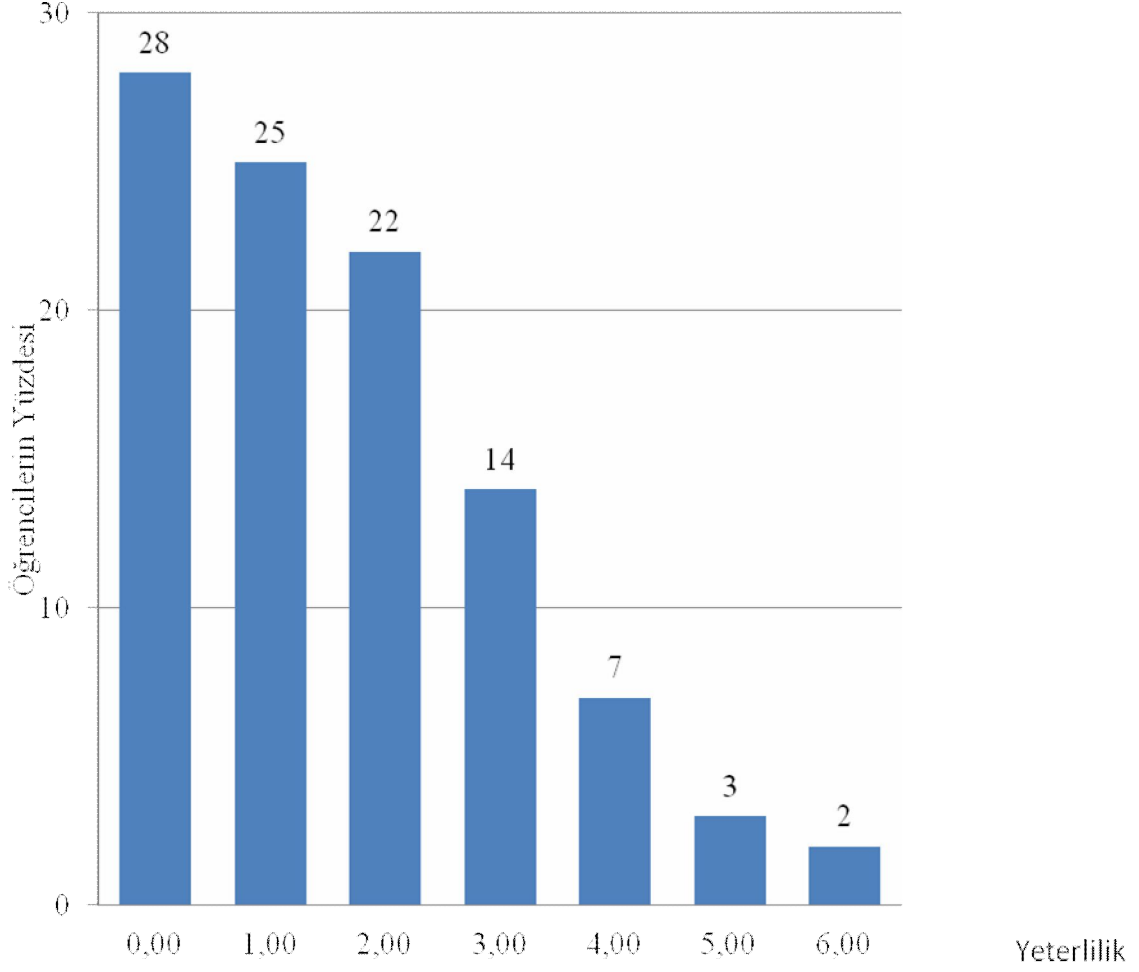
Grafik 3
PIRLS Standart Puanlarının Karşılaştırması:
Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri, 2003



Kaynak: World Bank, 2005: 122.

EK: 8

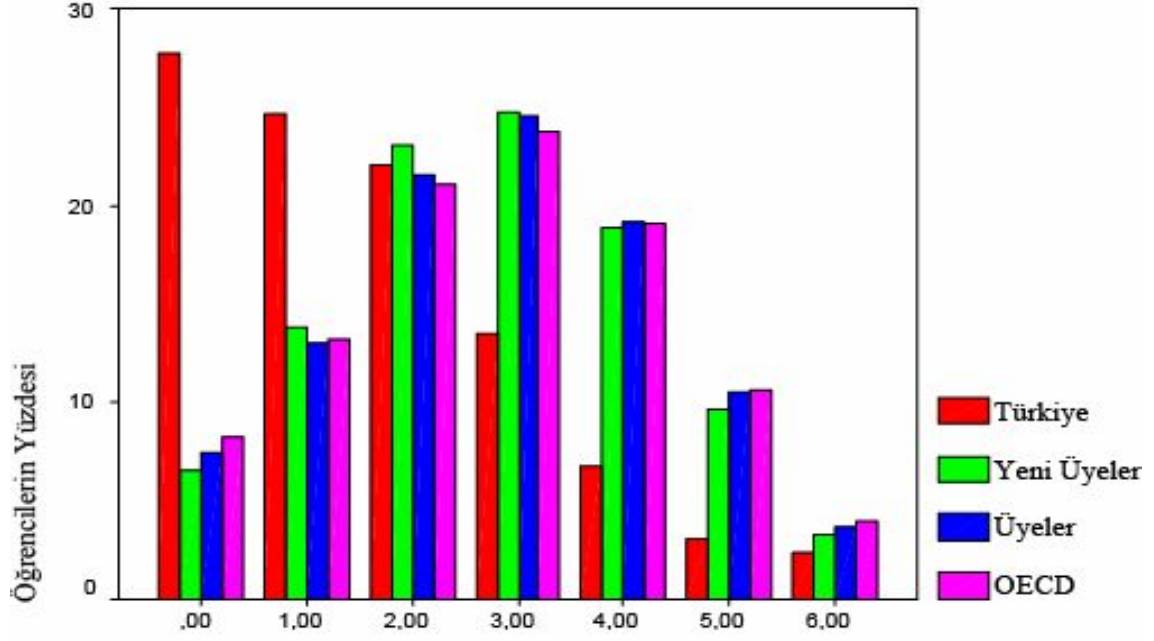
Grafik 4
Türkiye'den Öğrencilerin Matematikteki Yeterlilik
Düzeyine Göre Dağılımı, 2003 PISA (%)



Kaynak: World Bank, 2005: 126.

EK: 9

Grafik 5
Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğrencilerin
PISA Yeterlilik Düzeyine Göre Dağılımı, 2003



Kaynak: World Bank, 2005: 127.

EK: 10 Eğitim Emekçileri Derneği ağ ortamındaki dersane öğretmenleri forumunda yer alan bir afiş



EK: 11 Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu'nun (AYÖP) ağ ortamından bir afiş



EK: 12 Özel Öğretim Kurumları Kanunu Birinci Bölüm

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI KANUNU

Kanun Numarası : 5580
Kabul Tarihi : 8/2/2007
Yayımlandığı R.Gazete :
Tarih : 14/2/2007 Sayı : 26434
Yayımlandığı Düstur : Tertip : 5 Cilt : 46

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam ve Tanımlar

Amaç ve kapsam

MADDE 1 – Bu Kanunun amacı, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılacak özel öğretim kurumlarına kurum açma izni verilmesi, kurumun nakli, devri, personel çalıştırılması, kurumlara yapılacak malî destek ve bu kurumların eğitim-öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarının; eğitim-öğretim, yönetim, denetim, gözetim ve personel çalıştırılmasına ilişkin usûl ve esasları düzenlemektir.

Bu Kanun, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişilerce açılan özel öğretim kurumları ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarını kapsar.

Tanımlar

MADDE 2 – Bu Kanunda geçen;

a) Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,

b) Kurum: Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim okulları ile çeşitli kursları, uzaktan öğretim yapan kuruluşları, dershaneleri, motorlu taşıt sürücüleri kursları, hizmet içi eğitim merkezleri, öğrenci etüt eğitim merkezleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile benzeri özel öğretim kurumlarını,

c) Okul: Okul öncesi eğitim, ilköğretim, özel eğitim ve ortaöğretim özel okullarını,

d) Yabancı okullar: Yabancılar tarafından açılmış özel okulları,

e) Azınlık okulları: Rum, Ermeni ve Musevî azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan Antlaşması ile güvence altına alınmış ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okullarını,

f) Dershane: Öğrencileri; bir üst okulun veya yüksek öğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarını,

g) Çeşitli kurslar: Kişilerin sosyal, kültürel ve meslekî alanlarda bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek veya isteklerine göre serbest zamanlarını değerlendirmek üzere faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarını,

h) Özel eğitim okulu: Özel eğitim gerektiren bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programlarının uygulandığı özel öğretim kurumunu,

i) Motorlu taşıt sürücüsü kursu: Motorlu taşıt sürücüsü yetiştirerek sınav sonucu sertifika veren ve trafik ile ilgili eğitim-öğretim yaptırarak özel öğretim kurumlarını,

j) Öğrenci etüt eğitim merkezi: Öğrencilerin, derslerine çalışmalarına, ödev ve projelerini yapmalarına yardımcı olan, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli faaliyetlerin yürütüldüğü özel öğretim kurumlarını,

k) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi: Özel eğitim gerektiren bireylerin konuşma ve dil gelişim güçlüğü, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal veya davranış problemlerini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini yeniden en üst seviyeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarını,

l) Milletlerarası özel öğretim kurumları: Yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri özel öğretim kurumlarını,

m) Kurucu: Kurumun sahibi olan ve adına kurum açma izin belgesi düzenlenen gerçek veya tüzel kişiyi,

n) Kurucu temsilcisi: Özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler adına seçilen kişiyi,

o) Uzaktan öğretim kurumu: Çeşitli nedenlerle öğrenimlerini sürdüremeyenlere her türlü

iletifim araçları ile eğitim-öğretim yapan kurumları,
ifade eder.¹

EK: 13 MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TAŞRA TEŞKİLATINDA ÖĞRETMEN İHTİYACININ KARŞILANMASI BAKIMINDAN ALANLAR BAZINDA ÖĞRETİCİ GÖREVİNDE KISMİ ZAMANLI GEÇİCİ PERSONEL İSTİHDAMI İLE BU PERSONELE ÖDENECEK ÜCRETLERE İLİŞKİN KARAR

Bakanlar Kurulu Kararı : 26/08/2005-2005/9345
Resmî Gazete : 10.9.2005/25932

Madde 1- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4 üncü maddesinin (C) fıkrasına göre bir öğretim yılında 10 ayı geçmemek üzere kısmî zamanlı geçici öğretici çalıştırılabilir.

Madde 2- 2005-2006 öğretim yılında bu kapsamda 20.000 öğretici çalıştırılabilir. Bu sayının öğretici görevlendirilecek illere ve alanlara göre dağılımı; illerin öğretmenlik alanları itibarıyla norm kadro açığı ve potansiyel aday sayısı dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenir.

Madde 3- Bu kapsamda çalıştırılacaklarda; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun değişik 48 inci maddesi (A) bendinin 1,4,5,6 ve 7'nci alt bentlerinde belirtilen genel şartlar yanında çalıştırılacakların 01/01/1955 tarihi ve daha sonra doğumlu olması şartı aranır.

Madde 4- Öğretici olarak çalıştırılacaklar; yurt içindeki veya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca denkliği yapılmak kaydıyla yurt dışındaki yüksek öğretim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmenliğe kaynak olarak tespit edilen lisans düzeyindeki programlarından mezun olup Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) katılanlar arasından puan üstünlüğüne göre Millî Eğitim Bakanlığınca seçilirler.

Bu şekilde ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenecek kriter ve öncelik sırasına göre diğer yüksek öğretim kurumu mezunları da öğretici olarak çalıştırılabilir.

Madde 5- Bu Karar esasları çerçevesinde kısmî zamanlı olarak çalıştırılacak öğreticiler için haftalık çalışma süresi bir öğretim gününden az, dört öğretim gününden fazla olamaz. Ancak,

¹ <http://ookgm.meb.gov.tr/kategorigoster.asp?id=191>. Erişim Tarihi: 7.1.2011.

sınıf öğretmenliği, görme, işitme, zihin engelliler sınıf öğretmenliği, rehber öğretmenliği, okul öncesi/çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği alanlarında görevlendirilecek öğreticilerin çalışma süreleri günde altı saat, haftada beş öğretim günü olacak şekilde düzenlenebilir.

Bu maddenin uygulanmasında, her altı ders saati bir öğretim günü olarak hesaplanır.

Madde 6- Bu Karar esasları çerçevesinde görevlendirilecek personele bir öğretim günü için ödenecek brüt ücret; 2005-2006 öğretim yılının birinci yarı yılı için 58, 30 YTL, ikinci yarı yıl için ise. 61,80 YTL'dir .

Bir öğretim gününün hesaplanmasında esas alınan saatlerin doldurulmaması halinde ödenecek ücretler, verilen ders saati dikkate alınarak kist olarak belirlenir.

Ödemeler ilgililere, görevin yapılmasını müteakiben her ayın 15'inde yapılır. Hizmet sözleşmesinin sona erdirilmesi halinde kist olarak hesaplanan ücret, ayrılma tarihini izleyen üç iş günü içinde ödenir.

Bu ödemeler, sosyal güvenlik mevzuatına göre kişiden yapılacak kesintiler ile gelir ve damga vergisi dışında herhangi bir vergi ve kesintiye tabi tutulmaz.

Madde 7- Öğreticilerin görev, yetki ve sorumlulukları, öğretmenlerin ders verme görevlerine ilişkin yetki ve sorumlulukları ile sınırlıdır. Bunlara ders görevi dışında diğer görevler verilmez.

Madde 8- Çeşitli kanun, tüzük ve yönetmeliklerde öğretmenler için suç sayılan fiil ve hareketler ile yaptırımlar öğreticiler için de geçerlidir.

Madde 9- Öğreticiler bir öğretim yılı için çalışmayı kabul ederler ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince ihtiyaca göre belirlenen görev yerlerinde çalıştırılırlar.

Madde 10- Öğretici olarak görevlendirilenlerden bu Kararda belirtilen şartları taşımadıkları, sözleşme hükümlerine uymadıkları veya görevlerinde başarısız oldukları eğitim kurumu müdürlüğünce tespit edilenler, kurum müdürünün teklifi üzerine, durumlarına göre il/ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından uyarılabileceği gibi sözleşmeleri tek taraflı olarak feshedilebilir. Ayrıca, taraflar bir ay önceden yazılı ihbar ile sözleşmenin feshini isteyebilirler.

Madde 11- Hizmet sözleşmesinin feshinde ihbar, kıdem veya sair adlar altında herhangi bir tazminat ödenmez.

Madde 12- Kurumda, ilgili ders için yeterli öğretmen bulunması veya bu Kararda belirlenen şartlara aykırı olarak geçici personel istihdam edilmesi ya da geçici personele görev yaptığı öğretim günü sayısına tekabül eden ücretten fazla ödeme yapılması halinde sorumluluk müteselsilen eğitim kurumu müdürü ve ilçe/il milli eğitim müdürüne aittir. Bunlar hakkında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu hükümleri uyarınca işlem yapılır.

Madde 13- Öğretici olarak çalıştırılanlara sözleşmede yer alan ücret dışında herhangi bir ad altında ödeme yapılamaz ve sözleşmelerine bu yolda hüküm konulamaz.

Madde 14- Öğreticiler sosyal güvenlik mevzuatı yönünden 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu hükümlerine tabidir.

Madde 15- Bir öğretim yılında, sağlık kuruluşları tarafından verilen hastalık raporları kapsamında kullanılan hastalık izinlerinde azami 5 öğretim gününe tekabül eden ücret ödenir. Hastalık izinlerinin bu süreyi aşması hâlinde aşan kısım için herhangi bir ücret ödenmez.

Madde 16- Bu şekilde çalıştırılacak öğreticilerin sözleşme süreleri, 10 ayı geçmemek üzere bir öğretim yılı ile sınırlıdır. Kısmî zamanlı çalıştırılacak öğreticilerin tip sözleşme örneklerinin Maliye Bakanlığına vize ettirilmesi zorunludur. Vize işlemi yapılmadan sözleşme yapılamaz ve herhangi bir ödemede bulunulamaz.

Madde 17- Bu Karar yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Madde 18- Bu Kararı Bakanlar Kurulu yürütür.