

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**GÖLGE EĞİTİM FAALİYETLERİNİN SOSYAL POLİTİKA
BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: BURSA ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ
Serkan GÜMÜŞ

Enstitü Anabilim Dalı: ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ
Enstitü Bilim Dalı: ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY

AĞUSTOS 2021

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BEYAN BELGESİ

Tez Başlığı: Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Politika Bağlamında Değerlendirilmesi: Bursa Örneği

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın toplam 91 sayfalık kısmına ilişkin aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve 15/08/2021 tarihinde tez danışmanım Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY tarafından şahsıma iletilen Ithenticate intihal tespit programı raporuna göre tezimin benzerlik oranı % 10'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç,
2. Alıntılar dâhil,
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı SOYADI : Serkan GÜMÜŞ
Öğrenci Numarası : 147309007
Ana Bilim Dalı : Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Programı : Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Türü : ☐ Proje ☐ Yüksek Lisans Tezi ☒ Doktora Tezi

Taramayı Yapan
Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY
15/08/2021

Danışman
Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY
26/08/2021

ÖNSÖZ

Bu çalışma süresince bilgi ve görüşleriyle beni yönlendiren, araştırma boyunca destekleyen, onunla çalışmaktan onur duyduğum çok değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Elif Yüksel Oktay'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca tezimin şekillenmesinde bana rehberlik yapan Sayın Prof. Dr. Musa Şahin ve Sayın Prof. Dr. Ersin Kavi hocalarıma da teşekkür ederim.

Aynı zamanda doktora programı öğrencisi olduğum andan itibaren beni destekleyen Yalova Üniversitesinin çok değerli hocalarına ve çalışanlarına da çok teşekkür etmek istiyorum.

Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Bölümüne, okullarını açarak anketleri yapma olanağı veren ilgili okul yöneticilerine ve rehber öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca beni destekleyen, yalnız bırakmayan annem İlmiye Gümüş ve babam Orhan Gümüş'e şükranlarımı sunuyorum. Bu süreçte hep yanımda olan sevgili eşim Fulya Gümüş ve oğlum Sercan Gümüş'e de çok teşekkür ederim.

Serkan GÜMÜŞ

Ağustos 2021

İÇİNDEKİLER

BEYAN BELGESİ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	vii
TABLolar	ix
GRAFİKLER	x
ÖZET	xi
SUMMARY	xii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ YAKLAŞIMLAR.....	7
1.1. Sosyal Politika.....	7
1.1.1. Sosyal Politikanın Tanımı	8
1.1.2. Sosyal Politikanın Konusu.....	9
1.1.3. Sosyal Politikanın Temel Kavramları ve İlkeleri	10
1.1.4. Sosyal Politikanın Gelişimi	11
1.1.5. Sosyal Politika Modelleri	12
1.1.5.1. Yeniden dağıtıcı model (Redistributive)	12
1.1.5.2. Kalkınmacı model (Developmental)	13
1.1.5.3. Büyümececi model (Productivist)	13
1.1.6. Sosyal Politika Modellerinin Karşılaştırılması.....	13
1.1.7. Sosyal Politika ve Eğitim İlişkisi.....	15
1.1.7. Fırsat Eşitsizliği Yönünden Sosyal Politika ve Eğitim İlişkisi.....	18
1.1.7.1. Aile yapısı	18
1.1.7.2. Cinsiyet.....	19
1.1.7.3. Göç ve uyum	19
1.1.7.4. Kurumsal etkenler	19
1.1.7.5. Bireysel yetenekler	20
1.1.7.6. Gelir ve sosyoekonomik durum	20
1.1.7.7. Sağlık ve yaşam kalitesi	21
1.2. Gölge Eğitim	21
1.2.1. Gölge Eğitim Türleri	23

1.2.1.1. Özel ders veren kurumlar (Kurslar)	23
1.2.1.2 Evde verilen özel ders	24
1.2.1.3. İnternet tabanlı özel ders	24
1.2.1.4. Aboneli öğrenme programı	24
1.2.1.5. Okul sonrası programlar	24
1.2.2. Gölge Eğitime İlişkin Yaklaşımlar	25
1.2.2.1. Laissez-faire (Bırakınız yapsınlar) yaklaşımı	25
1.2.2.2. İzle ancak müdahale etme yaklaşımı	25
1.2.2.3. Düzenle ve kontrol et yaklaşımı	25
1.2.2.4. Teşvik et yaklaşımı	26
1.2.2.5. Karma yaklaşım	26
1.2.2.6. Yasakla yaklaşımı	26
1.2.3. Gölge Eğitime Sebep Olan Etmenler	26
1.2.3.1. Makro etmenler	26
1.2.3.2. Mezo etmenler	27
1.2.3.3. Mikro etmenler	27
1.2.4. Gölge Eğitim ve Sosyal Politika İlişkisi	27
1.2.5. Gölge Eğitim ve Sosyal Politika İlişkisini Ekolojik Sistemde Değerlendirme	29
BÖLÜM 2: DÜNYADA ve TÜRKİYE’DE SOSYAL POLİTİKA VE GÖLGE	
EĞİTİM UYGULAMALARI	31
2.1. Dünyada Sosyal Politika ve Gölge Eğitim Uygulamaları	31
2.1.1. Liberal Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim	32
2.1.2. Sosyal Demokrat Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim	33
2.1.3. Muhafazakâr Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim	34
2.1.4. Güney Avrupa Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim	34
2.1.5. Geçiş Ekonomisi Ülkeleri Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim	35
2.1.6. Asya Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim	36
2.1.7. Sahra Altı Afrika Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim	37
2.1.8. Orta Doğu ve Kuzey Afrika (MENA) Ülkeleri Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim	37
2.1.9. Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim Bağlamında Almanya, Rusya, Japonya	39
2.1.9.1. Almanya’da Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim	39

2.1.9.2. Rusya’da Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim	43
2.1.9.3. Japonya’da Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim	46
2.2. Türkiye’de Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim	47
2.2.1. Türk Eğitim Sistemi.....	48
2.2.2. Türkiye’nin PISA Değerlendirmesi	49
2.2.3. Türkiye’de Gölge Eğitim.....	49
BÖLÜM 3: LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖLGE EĞİTİME KATILIMINA	
İLİŞKİN SAHA ARAŞTIRMASI: BURSA ÖRNEĞİ	51
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	51
3.1.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.1.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem.....	51
3.1.3. Veri Toplamada Kullanılan Ölçme Aracı.....	53
3.1.4. Ölçme Aracının Uygulanması	54
3.1.5. Kullanılan Veri Analiz Teknikleri	54
3.1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	55
3.2. Bulgular.....	56
3.2.1. Frekans Dağılımları	56
3.2.1.1. Liselerin dağılımı	56
3.2.1.2. Son 12 ay içerisinde özel ders/özel kurs alma durumu dağılımı ...	57
3.2.1.3. Özel ders/özel kurslara ayrılan aylık ortalama para miktarı dağılımı	58
3.2.1.4. Üniversiteye giriş sınavına yönelik kursa gitme dağılımı	58
3.2.2. Grup Karşılaştırmaları	58
3.2.2.1. Sosyoekonomik durumun gölge eğitime katılım etkisi.....	58
3.2.2.2. Telafi ve pekiştirme isteğinin gölge eğitime etkisi	63
3.2.2.3. Cinsiyetin gölge eğitime katılım etkisi.....	64
3.2.2.4. Özel ders türlerinin gölge eğitime katılım etkisi	65
3.2.2.5. Gidilen sınıfın gölge eğitime katılım etkisi.....	65
3.2.2.6. Öğrencilere göre finansal yük ve gölge eğitime katılım etkisi.....	66
3.2.3. Hipotezlerin Değerlendirilmesi	66
TARTIŞMA.....	71
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74

KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	98
Ek 1: T.C. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu Raporu.....	98
Ek 2: T.C. Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	101
Ek 3: Anket (İngilizce-Çince)	102
Ek 4: Anketin Araştırmaya Uyarlanmış Şekli (Türkçe).....	108
Ek 5: Anketin Dil Geçerliliği Açısından Uygunluk Puanlaması.....	113
Ek 6: Prof. Dr. Mark Bray (Hong Kong Üniversitesi) Tarafından Anketin Kullanılabilmesi İçin Gönderilen E-posta.....	114
ÖZGEÇMİŞ.....	115



KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AYT	: Alan Yeterlilik Testi
bknz	: bakınız
BMBF	: Bundesministeriums für Bildung und Forschung
BLI	: Better Life Index
CEPS	: Centre for European Policy Studies
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
CMIN/DF	: Ki-Kare/ Standart Sapma
DIW	: Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung
DGS	: Dikey Geçiş Sınavı
EC	: European Comission
EULFS	: European Union Labor Force Survey
GEMR	: Global Education Monitorin Report
GFI	: Goodness Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)
GIB	: Gelir İdaresi Başkanlığı
HSE	: Higher School of Economics
IFI	: Incremental Fit Index (Artan Uyum İndeksi)
IIEP	: International Institute for Educational Planning
ISCED	: International Standard Classification of Education
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
LGS	: Liseye Geçiş Sınavı
KMK	: Kultusminister Konferenz
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MENA	: Middle East and North Africa
MERF	: Ministry of Education of Russian Federation
MEST	: Ministry of Education, Science and Technology
MEXT	: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
NESSE	: Network of Experts in the Social Sciences of Education and Training
NUFFIC	: Netherlands Universities Foundation for International Cooperation
NFI	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development

OSI	: Open Society Institute
OXFAM	: Oxford Committee for Famine Relief
PIAAC	: Programme for the International Assessment of Adult Competencies
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
s.	: sayfa
SACMEQ	: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SDG4	: Sustainable Development Goals 4
SOEP	: Sozio-ekonomische Panel
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
SYDV	: Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
UN	: United Nations
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	: World Health Organization
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
YDT	: Yabancı Dil Testi
YKS	: Yükseköğretim Kurumlar Sınavı

TABLÖLAR

Table 1. Sosyal Politika Modelleri.....	15
Tablo 2.Lise Dağılımı	56
Tablo 3. Son 12 Ay İçerisinde Özel ders/Özel kurs Alma Durumu Dağılımı	57
Tablo 4. Özel Ders/Özel Kurslara Ayrılan Aylık Ortalama Para Miktarı Dağılımı	58
Tablo 5. Üniversiteye Giriş Sınavına Yönelik Kursa Gitme Dağılımı	58
Tablo 6. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin ailelerinin aylık gelir seviyesine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.	59
Tablo 7. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin ailelerinden aldıkları aylık harçlık miktarına göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.	59
Tablo 8. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin ailelerinin otomobil sahibi olma durumlarına göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları.	60
Tablo 9. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.	61
Tablo 10. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin babalarının eğitim seviyesine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.	61
Tablo 11. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin kendi odalarına sahip olma durumlarına göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları.....	62
Tablo 12. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin gerçekleştirdikleri okul dışı aktivitelere göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.	62
Tablo 13. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin kendilerini hangi alanda geliştirmek için özel kursu tercih ettikleri yönlerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.....	63
Tablo 14. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel kurs tercihinde bireysel nedenlerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.....	64
Tablo 15. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları.	64
Tablo 16. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel ders/kurs türü tercihlerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.	65
Tablo 17. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.	65
Tablo 18. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel kursu mali yük olarak görme durumuna göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.....	66

GRAFİKLER

Grafik 1. Doğu Avrupa ve Orta Asya’da Gölge Eğitime Katılım Oranları.....35



ÖZET

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Doktora Tez Özeti

Tezin Başlığı: Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Politika Bağlamında Değerlendirilmesi: Bursa Örneği
Tezin Yazarı: Serkan GÜMÜŞ Danışman: Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY
Kabul Tarihi: 26.08.2021 Sayfa Sayısı: xii (ön kısım) + 115 (tez)
Anabilim Dalı: Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bilim Dalı : Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Eğitim faaliyetlerinin farklı bir yansıması olan ve dünyada hızla yayılan gölge eğitim faaliyetleri bu tez çalışmasının ana odağını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Bursa İlinde ortaöğretim kurumlarında gölge eğitim faaliyetlerinin analizi yapılarak, sosyal politika açısından bir değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde Bursa ilinde 9 ortaöğretim kurumunda eğitim gören 1448 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket formu ile elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analiz tekniği olarak frekans ve yüzde dağılımları, grup ortalamalarının karşılaştırılması kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranının %58 olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu gölge eğitim faaliyetlerine katılım sebebi olarak okuldaki akademik başarılarını artırmayı göstermişlerdir. Gölge eğitim faaliyetlerinin 8.sınıfta yoğunlaştığı görülmüştür. 12. sınıf öğrencilerinin de yarısından fazlası özel ders ya da kurs aldığını ifade etmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasına bir üst kademeye geçişte önemli rol oynayan merkezî sınavların yol açtığı gözlemlenmiştir. Özel ders ya da kursta öğrencilerin çoğunluğunun zamanını test çözerek geçirmesi merkezî sınavların önemini vurgulamaktadır. Öğretmen davranışlarının gölge eğitime katılımda etkili olduğu anlaşılmıştır. Ankete katılan öğrenciler özel ders ya da özel kurs öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurabildiğini belirtmiştir. Gölge eğitim faaliyetlerinin açıklanmasında Bronfenbrenner'in ekolojik sistem yaklaşımı kullanılmıştır. Ekolojik sistem yaklaşımı, bireyin gelişiminde çevre faktörlerinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal politika yönünden değerlendirildiğinde özel ders ya da kursların eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olduğu belirlenmiştir. Zira ankete katılan öğrencilerin %10'u maddi imkânsızlıklar nedeniyle gölge eğitim faaliyetlerine katılamadığını ifade etmiştir. Akademik başarıları yüksek olan okullardaki öğrencilerin de gölge eğitim faaliyetlerini tercih etmesi durumu maddi imkânı olmayan öğrenciler için daha da karmaşık hale getirmektedir. Maddi imkânsızlık içindeki öğrenciler için eğitim, daha iyi bir yaşama ulaşma aracı olmaktan uzaklaşmaktadır. Bu durum beraberinde sosyal tabakalaşmayı, sosyal kapanmayı getirmektedir. Toplumsal sorunların artmasına neden olmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği tüm bireyler için temel haktır. Gölge eğitim, eğitimde fırsat eşitliğini engellemektedir. Gölge eğitim faaliyetlerinin finansal boyutu ayrıca değerlendirilmesi gereken bir meseledir. Özel derslerin gelir vergisi kapsamında değerlendirilmesi gerekirken bu durum göz ardı edilmektedir. Farklı refah rejimlerine sahip Almanya, Japonya ve Rusya da gölge eğitim faaliyetleri bağlamında incelenmiştir. Almanya'da özel ders ya da kurslara katılım yoğun olmamasına rağmen Rusya'da gölge eğitim faaliyetlerine katılım hızla artmaktadır. Türkiye, Güney Avrupa refah modeli içinde değerlendirilmektedir. Ülkemizde farklı zamanlarda gölge eğitim faaliyetlerine yönelik bırakınız yapınlar, izle ama müdahale etme, düzenle ve kontrol et ya da yasakla yaklaşımı benimsenmiştir. Ancak bulgular, gölge eğitim faaliyetlerinin denetlenmesi ve kontrol edilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Gölge eğitim faaliyetleri pedagojik, sosyolojik ve finansal açıdan eğitimin sorunlu alanıdır. Dolayısıyla eğitim ve sosyal politika yönünden incelenmesi gerekmektedir. Bu tez eğitim ve sosyal politika alanında çalışanlar için önemli bulgular sunmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Gölge Eğitim, Özel Dersler ve Kurslar, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Sosyal Politika

SUMMARY

Yalova University Institute of Graduate Studies Doctorate Thesis Summary

Thesis Title: Evaluation of Shadow Education Activities in the Context of Social Policy: The Case of Bursa

Thesis Author: Serkan GÜMÜŞ **Advisor:** Prof. Dr. Elif YÜKSEL OKTAY

Date of Acceptance: 26.08.2021 **Total Number of Pages:** xii (pretext) + 115 (main)

Department: Labour Economics and Industrial Relations

Field of Study: Labour Economics and Industrial Relations

Shadow education activities, which are supposed to be a different reflection of educational processes and to spread rapidly around the world, are the main focus of this study. In this thesis, it is aimed to make an assessment in terms of social policy by analyzing shadow education activities in secondary education institutions in Bursa. Within the framework of this general purpose, a questionnaire was applied to 1448 students studying in 9 secondary education institutions in Bursa. The data obtained through the questionnaire were analyzed using the SPSS program. Frequency and percentage distributions, comparison of group averages are used as data analysis technique. When the findings of the research are analyzed, it is revealed that the participation rate in shadow education activities is 58%. As a reason for participating in shadow education activities, the majority of students have given the motive to increase their academic success at school. It has been observed that shadow education activities are concentrated in the 8th grade. More than half of the 12th grade students stated that they took private lessons or courses. The emergence of this situation is caused by high-stakes central examinations, which play an important role in the transition to a higher level. The fact that the majority of students spend their time solving tests in the private lesson or course emphasizes the importance of central exams. It is found out that teachers' attitudes are significant in participating in shadow education. The students who participated in the questionnaire stated that they can communicate better with their private or private course teachers. In the study, Bronfenbrenner's ecological system approach is adopted to explain shadow education activities. The ecological system approach emphasizes that environmental factors are particularly important in the development of the individual. In terms of social policy, it has been determined that private lessons or courses cause inequality in education. 10% of the students who participated in the survey stated that they could not participate in shadow education activities due to financial difficulties. The fact that students in schools with high academic success also prefer shadow education activities makes the situation even more complicated for disadvantaged students. For disadvantaged students, education is far from being a means of achieving better living conditions. This situation leads to social stratification and social closure. It causes an increase in social problems. Equal opportunity in education is a fundamental right for all individuals. Shadow education prevents equal opportunities in education. The financial dimension of shadow education activities is also an issue that needs to be evaluated. While private lessons should be evaluated within the scope of income tax, this fact is ignored. In this study, shadow education activities in Germany, Japan and Russia, which have different welfare regimes, are analyzed. Although participation in private lessons or courses is not intensive in Germany, participation in shadow education activities in Russia is increasing rapidly. Turkey is considered South European welfare model. For shadow education activities at different times in our country, laissez-faire, monitor but not interfere, regulate and control, ban approaches are adopted. However, the findings have shown that shadow education activities should be supervised and controlled. Shadow education activities are a problematic area of education in terms of pedagogical, sociological, and financial aspects. Therefore, it should be examined in terms of education and social policy. This thesis provides important findings for those working in the field of education and social policy.

Keywords: Shadow Education, Private Tutoring and Private Courses, Equality of Opportunity in Education, Social Policy

GİRİŞ

Eğitimin ulusların kalkınmasında rol oynayan en önemli faktörlerden biri olduğu herkes tarafından kabul görmüş bir gerçektir. Bu nedenle ülkeler arası gelişmişlik analizi yapılırken eğitim sistemi, değerlendirilmesi gereken önemli bir unsurdur. Eğitim sistemi, teknolojik, kültürel, siyasi, ekonomik ve toplumsal değişimlerden etkilenmektedir (Özdemir, 2011: 95). Eğitim kurumlarının bu değişimin gerisinde kalmaması, zamanın getirdiği yeniliklere uygun ülkenin ve toplumun gereksinimlerini karşılayabilmesi için sistem araçlarının (öğretmenlerin, program, içerik, ders araç-gereç vb.) güncellenmesi gereklidir. Eğitim sistemi ve kurumları değişen dünyanın hızına uyum sağlamalıdır. Zira eğitim sisteminde yaşanacak bozulmaların doğrudan bir toplumsal sorun olarak devletin karşısına çıkacağı değerlendirilebilir. Dünyada özellikle son otuz yılda yaşanan ekonomik, siyasi ve teknolojik değişimler durumu daha da karmaşık hale getirmiştir. Bu değişimler eğitim sistemlerini de değiştirmiş ve dönüştürmüştür. Hâlihazırda yüksek eğitim standartlarına sahip olan ülkeler bu değişimleri eğitim sistemleri içerisinde harmanlamış ve zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilmişlerdir. Küreselleşme ve ortaya çıkan dördüncü sanayi devrimi, eğitilmiş ve yetişmiş insan gücüne olan ihtiyacı artırmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda beşerî sermaye ve ekonomik kalkınma arasında genel olarak pozitif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Söylemez ve Yurttaçıkamaz, 2020: 178). Özellikle içsel büyüme teorisi (endogenous growth theory), beşerî sermayeyi ekonomik büyümenin temel öğelerinden biri olarak kabul etmektedir (Romer, 1990: 71-102). Beşerî sermaye ise doğrudan eğitim politikaları kapsamında geliştirilebilecek bir sermaye türüdür. Ancak toplumun kalkınmasına katkı sağlayacak ve refah düzeyini artıracak doğru eğitim politikaları geliştirmek neredeyse bütün ülkeler için çok zahmetli bir iştir. Eğitim, tüm boyutlarıyla toplumun bütün kesimlerinin uzlaştığı politikalar doğrultusunda yönetilmelidir. Aksi takdirde eğitimle temel olarak ulaşılmak istenen fırsat eşitliği, sosyal adalet ve toplumsal barış koşullarını sağlama hedefinden uzaklaşılır.

Eğitim politikalarının toplumun gerçekleriyle bağdaşmaması çözümü zor ve uzun zaman alan bazen de önüne geçilemeyen meseleler ortaya çıkarmıştır. Bu meselelerden biri de özel derslerin ve özel kursların ulaştığı seviyedir. Para karşılığında verilen özel destekleyici eğitimler, 1990'lı yıllardan sonra araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu alanda çalışmalara hız verilmiştir (Byun ve Baker, 2015: 3). SAGE tarafından yayınlanan okul dışı öğrenme ansiklopedisinde de belirtildiği üzere özellikle Doğu Asya ülkelerinde eğitimin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiş bu tür faaliyetler için "gölge eğitim" kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Peppler, 2017: 383).

Türkiye'de okullaşma oranlarının hızla artması yükseköğretime olan talebi artırmıştır. Merkezî sınavların eğitimde bir üst kademeye geçişte ve meslek edinmede önemli yer tutması gölge eğitimin hızlı bir şekilde yayılmasına sebep olmuştur. Tansel ve Bircan (2007) tarafından yapılan araştırma, gölge eğitime katılım oranlarının yüksek olduğunu ve hızlı bir şekilde yayıldığını vurgulamaktadır.

Eğitimin toplumun her bireyi için bir hak ve devlet tarafından ücretsiz olarak verilmesi gereken bir hizmet olması gölge eğitim faaliyetlerini sosyal politikanın da bir meselesi

haline getirmiştir. Zira sosyal politikalar, maddi olanak ya da çevrede söz konusu kurumların yoksunluğu nedeniyle bu durumdaki öğrencilerin/ailelerin eksikliklerini gidererek toplumda sosyal barışı tesis etmeye çalışmaktadır. Sınav odaklı eğitim sistemlerinin uygulandığı ülkelerde daha fazla kendini gösteren gölge eğitim faaliyetleri, öğrenciler açısından fırsat eşitsizliği doğururken sosyal kapanma, sosyal tabakalaşma gibi sorunları da beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmada, Bronfenbrenner'in ekolojik sistem yaklaşımı doğrultusunda gölge eğitim faaliyetlerinin nasıl ortaya çıktığı, aktörleri ve etkileri incelenerek sosyal politika kapsamında değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bronfenbrenner (1976, 1979, 1994) insanlara doğumdan itibaren rehberlik eden ve onları destekleyen beş toplumsal katman belirlemiştir. Bu katmanlar; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem diye adlandırılmıştır. Ekolojik sistem yaklaşımı, bireyi çevresi içinde kabul etmektedir ve bireyin sorunlarının çevresinden bağımsız olarak değerlendirmez. Çocuğun bulunduğu çevre ve toplum, çocuğun gelişiminde çok etkilidir. En dıştaki kronosistemden başlayarak çevresel faktörler bireyin eğitiminde değişik zamanlarda önemli rol oynamaktadır. Daha küçük yaşlarda mikro sistemde en yakınları tarafından verilen eğitimle beceriler kazanmaya başlayan çocuk, ilerleyen zamanlarda diğer sistemlerin etkisi altında gelişmeye çalışacaktır. Araştırmada ana kütleyi Bursa İlindeki lise öğrencileri, örneklemini ise Bursa İlinde seçilmiş dokuz lisedeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın odak noktası, dünyada olduğu gibi ülkemizde de gittikçe yaygınlaşan gölge eğitim faaliyetleridir. Bu faaliyetlerin, sosyal politika açısından değerlendirilmesi ve konuyla ilgili bilgilerin sunulması hem teoride hem de pratikte özellikle eğitim politikaları oluştururken oldukça faydalı olacaktır.

Giriş bölümünde, yapılan çalışmaya ilişkin temel bilgiler verilmiştir. Teze ilişkin konu, amaç, tercih edilen metodolojik yaklaşımın özeti, hipotezler, sınırlılıklar ve literatür incelemesi giriş bölümünün içerisinde yer almaktadır.

Birinci bölümde eğitim, gölge eğitim ve sosyal politika kavramlarının açıklanması hedeflenmiştir. Bu bağlamda sosyal politika ve gölge eğitime ilişkin kavramlar, tanımlar ve yaklaşımların özeti, sosyal politika ve eğitim ve sosyal politika ve gölge eğitim ilişkisi üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde dünyanın farklı refah modellerinde gölge eğitim faaliyetleri araştırılmıştır. Türkiye, Almanya, Rusya ve Japonya'daki gölge eğitim uygulamaları ayrıntılı incelenmiştir.

Üçüncü bölüm uygulama bölümüdür. Araştırma yönteminin detaylı olarak anlatıldığı bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, çalışma grubu, veri toplamada kullanılan ölçme aracı ve kullanılan veri analiz teknikleri açıklanmıştır. Analizler neticesinde elde edilen bulgular ortaya koyulmuştur. Bu bölümde araştırma soruları yanıtlanarak hipotezler değerlendirilmiştir.

Tartışma ve sonuç başlığı üçüncü bölümden sonra gelmektedir. Bu bölümde ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara ilişkin yorumlar ortaya koyularak bazı öneriler sunulmuştur.

1. Çalışmanın Konusu

Sosyal politika özellikle geniş manada eğitim ve dolayısıyla gölge eğitim faaliyetleriyle yakından ilişkilidir. Toplumlarda bireyler arasındaki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak eğitimin temel işlevlerinden biridir. Nitekim fırsat eşitsizliği toplumsal huzurun önündeki en önemli engeldir. Tüm fertlerin aynı şartlarda eğitim hayatını sürdürememesi, sosyal politika açısından önemli sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

Bu tez çalışmasında Bursa il merkezinde gölge eğitim faaliyetlerinin sosyal politika etkileri araştırılacaktır. Bu faaliyetler sosyal politika yönünden değerlendirilecektir. Gölge eğitim faaliyetlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu açıklanacaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Gölge eğitim faaliyetleri ne kadar yaygındır?
- En çok hangi tür gölge eğitim tercih edilmektedir?
- Gölge eğitim ne kadar finansal yük getirmektedir?

2. Çalışmanın Amacı

Gölge eğitim faaliyetlerinin topluma nasıl yansıdığının araştırılması, ileride ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesi açısından faydalı olacaktır. Bu tez çalışmasında Bursa il merkezinde gölge eğitim faaliyetlerinin sosyal politika bağlamında araştırması yapılacaktır.

Ayrıntılı olarak açıklamak gerekirse bu tez çalışmasında, eğitim ve öğretim verileri göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin en önemli ve en büyük şehirlerinden biri olan Bursa il merkezinde 9 ortaöğretim kurumunda gölge eğitim faaliyetlerinin hangi düzeyde olduğunun, fırsat eşitliğine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

3. Çalışmanın Önemi

Gölge eğitim faaliyetlerinin incelendiği bu çalışma, alanla ilgili araştırma yapan bilim insanları, eğitim yöneticileri, sosyal politika uygulayıcıları ve politika yapıcıları açısından bilimsel yöntem, veri, bulgu, sonuç ve öneriler bakımından öneme sahiptir.

Toplumsal sorunların çözülmesinde farklı bilim dallarının ortaya koyduğu veriler, politikacılar ve yetkililer için büyük önem taşımaktadır. Özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalara daha fazla önem verilmekte ve bu çalışmalar dikkatle izlenmektedir. Zira eğitim politikalarında yapılan bir değişiklik toplumun diğer kesimlerini doğrudan etkilemektedir.

Başka alanlarla kıyaslandığında gölge eğitim faaliyetlerini inceleyen çalışmalar özellikle ülkemiz açısından sınırlıdır. Okullarda yapılan anketler sonucu elde edilen veriler üzerinden gölge eğitim faaliyetlerinin değerlendirildiği bu çalışma, ülkemizdeki eğitim sistemine ilişkin sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin elde edilen istatistiki veriler ve bu verilerin sonuçları çalışmayı önemli kılmaktadır.

Bu çalışma, gölge eğitim faaliyetleriyle ilgili olarak eğitim ve sosyal politika alanlarında çalışanlar için de aydınlatıcı bir çalışma olacaktır.

4. Araştırmanın Hipotezleri

Teorik bilgiler ışığında oluşturulan sosyo-ekonomik durum, pekiştirme ve telafi fırsatı, cinsiyet, öğretmen davranışları, merkezi sınavlar, okul türü ve gölge eğitim değişkenleri arasındaki nedensellik ilişkilerini incelemek amacıyla altı adet hipotez kurulmuştur.

Gölge eğitim faaliyetleri, tanımı itibarıyla para karşılığında alınan destekleyici eğitim faaliyetlerini ifade ettiği için yararlanıcıların gelir düzeyi de incelenmesi gereken önemli bir değişkendir. Gölge eğitimin finansmanı ailelere fazladan bir ekonomik yük getirirse de aileler elde edecekleri kazanımları düşünerek bu faaliyetlere dâhil olmaktadır. Gelir tek başına gölge eğitimi etkileyen sosyoekonomik gösterge değildir. Ailenin eğitim seviyesi ve yaşanan çevre de sosyoekonomik düzeyle doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda sosyo-ekonomik durum ve gölge eğitimi arasında aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

- H1: Ailelerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça gölge eğitime katılım artışı için gölge eğitim, eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarır.

Öğrencilerin gölge eğitimi tercih etme sebepleri çok çeşitlidir. Özellikle ortaöğretimde öğrencilerin okuldaki sınavlarda başarılı olma istekleri, gölge eğitim faaliyetlerine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu yüzden ders notları istenilen düzeyde olmayan öğrenciler için özel dersler ve özel kurslar ilk başvurulacak çözümlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple gölge eğitim ve öğrenci tercihleri arasında aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

- H2: Gölge eğitim öğrencilere pekiştirme ve telafi fırsatı verdiği için tercih edilmektedir.

Gölge eğitime katılımda genel eğitim göstergeleri doğrultusunda erkeklerin kızlara oranla daha çok bu faaliyetlere katıldığı düşünülmektedir. Her ne kadar kız çocuklarının eğitiminde mesafe katedilmişse de erkeklerin gölge eğitim faaliyetlerinden kızlara nazaran daha fazla yararlandığı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki hipotez oluşturulmuştur:

- H3: Gölge eğitim faaliyetlerinden erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla yararlanmaktadır.

Genel olarak gölge eğitim faaliyetlerinin yoğun olduğu ülkelerin uyguladıkları eğitim sistemleri incelendiğinde, bu ülkelerde bir üst kademeye geçişte merkezî sınavların belirleyici rol oynadığı gözlemlenmektedir. Merkezî sınavların olmadığı ülkelerde ise gölge eğitim faaliyetlerinin yoğun olmadığı görülmektedir. Merkezî sınavlarda yüksek puanlar almak için yapılan hazırlıklar gölge eğitim faaliyetlerine zemin hazırlamaktadır. Bu yüzden eğitim sistemi ve gölge eğitim arasındaki ilişki için aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

- H4: Merkezi sınavlar gölge eğitimin ortaya çıkmasında önemli bir unsurdur.

Devlet okullarında eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde birincil rol oynayan öğretmenler, gölge eğitim faaliyetlerinin sunumunda ülkedeki yasal düzenlemeler çerçevesinde resmî ya da gayri resmî görev almaktadırlar. Bu nedenle devlet okullarında çalışan öğretmenlerin davranışları ve gölge eğitim arasında aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

- H5: Öğretmen davranışları, gölge eğitim faaliyetlerini etkilemektedir.

Aileler çocuklarını iyi eğitim verilen okullara göndermek istemektedirler. Devlet okullarının özellikle merkezi sınavlardan elde edilen başarıya göre sınıflandırılmış olması okul türleri arasında büyük farkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dolayısıyla öğrencinin gittiği okul türünün gölge eğitime katılım etkilediği düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

- H6: Öğrencinin gittiği okulun türü gölge eğitim faaliyetlerine katılımı önemli rol oynamaktadır.

5. Araştırmanın Yöntemi

Anket verilerini analiz etmek için SPSS (Statistical Package for Social Science) 24.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Tablolar ve görselleştirmeler için ise Microsoft Excel yazılımından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verileri incelemek için çeşitli veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının incelenmesi için Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testleri yapılmıştır. Testler sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmış ve parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla sayıda grubun karşılaştırılmasında ise Tek yönlü Anova testi uygulanmıştır.

Tek Yönlü Anova Testi'nin öncesinde liseler arasında incelenen değişken / değişkenlerin varyansları açısından fark olup olmadığını anlamak için Levene Testi uygulanmıştır, sonrasında Tek Yönlü Anova Testi'ne geçilmiştir. Tek Yönlü Anova Testi uygulandıktan sonra farklılaşmanın hangi liseden / liselerden kaynaklandığını öğrenebilmek amacı ile Post-Hoc Test uygulanmıştır. Post-Hoc testlerinden Tukey, LSD ve Bonferroni testlerinden yararlanılmıştır.

Bağımsız Örneklem T-Test öncesinde de gölge eğitimde olup olmama arasında incelenen değişken / değişkenlerin varyansları açısından fark olup olmadığını anlamak için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda varyanslar eşitse, eşit varyans t-test sonucu, değilse eşit olmayan varyans t-test sonucu yorumlanmıştır.

Yapılan analizler %95 güvenle yorumlanmıştır.

6. Literatür İncelemesi

Gölge eğitime ilişkin yapılan araştırmaların 1990 yıllardan itibaren yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşın özel paralı destekleyici eğitime ilişkin araştırmalar doksanlardan önce de yapılmıştır (Rohlen, 1980). Ancak “gölge” metaforu ilk olarak Malezya (Marimuthu vd, 1991), Singapur (George, 1992), ve Japonya (Stevenson ve Baker, 1992)'da gölge eğitimle alakalı yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Mark Bray 1999 yılında yazdığı “*The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*” kitabıyla “gölge” metaforunu popüler hale getirmiştir (Kim ve Yung, 2019:26). Mark Bray, Unesco Uluslararası Eğitim Planlama Ofisini 2006-2010 yılları arasında yönetmiş ve gölge eğitim üzerine çok sayıda çalışma yapmıştır (Bray, 1999, 2003, 2006, 2009, 2010, 2011). Bray; Kwok'la birlikte Hong Kong'u 2003'te, Suso ile birlikte

Afrika'yı 2008'de, Lykinsle birlikte Asya'yı 2012'de, Mazawi ve Sultana ile Akdeniz ülkelerini 2013 yılında gölge eğitim bağlamında inceleyen araştırmalar yapmıştır. Açık Toplum Enstitüsü 2006 yılında özellikle Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonraki dönemde Azerbaycan, Bosna Hersek, Hırvatistan, Litvanya, Moğolistan, Polonya, Slovakya, Ukrayna olmak üzere 9 farklı ülkede özel dersler üzerine araştırma yapmıştır (OSI, 2006). Gölge eğitim üzerine yapılan çalışmaların sayısı iki binli yılların ilk çeyreğinde hızlanmış ve dünyaya yayılmıştır. Bu durumun temel sebebi gölge eğitimin tüm dünyayı etkilemeye başlamasıdır (Asaad ve El-Badaway, 2004; Ireson, 2004; Budiene ve Zabulionis, 2006; Dang ve Rogers, 2008; Kim, 2008; Lee vd., 2009; Burch, 2009; Silova, 2009, 2010; Mori ve Baker, 2010; Guill, 2010; Heyneman, 2011; Safarzynska, 2013; Entrich, 2014a; Reed 2019). NESSE (2011) tarafından Avrupa Komisyonu için hazırlanan rapor AB ülkelerinde gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin çarpıcı bilgiler ortaya koymuştur. Southgate'in 2009 yılında yayınladığı 21 Avrupa ülkesi, Birleşik Krallık, Avustralya, Kanada, Brezilya, Uruguay'ı da içine alan toplamda 36 ülkede ve 250.000 öğrenci üzerinde çalışma dünya genelinde gölge eğitim faaliyetlerine katılıma ilişkin önemli veriler ortaya koymuştur. Ayrıca Bukowski (2017) AB ülkelerinde yatırım açısından gölge eğitim faaliyetlerini incelemiştir. Kim ve Yung (2019) dünyada gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin kapsamlı bir araştırma yapmıştır.

Ülkemiz açısından bakıldığında gölge eğitime ilişkin yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Gök, 2006, 2010, 2011; Demirer, 2011; Ünsal, 2016), Özoğlu, 2011; Garipağaoğlu, 2016; Ünsal, 2016). 2000'li yılların başından itibaren Tansel ve Bircan (2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Tansel (2013a, 2013b) ve Altınyelken (2011, 2012, 2013) Türkiye'de gölge eğitime ilişkin araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Geçmişte yapılan araştırmalarda gölge eğitim genellikle dersane odaklı düşünülmüş ve ele alınmıştır. Dershaneler 2015 yılında kapatıldıktan sonra, Türkiye'de gölge eğitime ilişkin yapılmış kapsamlı bir araştırma göze çarpmamaktadır. Bray tarafından 2021 yılında Afrika kıtasındaki gölge eğitim faaliyetlerini inceleyen araştırma önemli bir boşluğu doldurmuştur. 2021 yılında gölge eğitim faaliyetleri açısından Entrich'in 2012 PISA verilerine göre 63 ülkeyi incelediği araştırma da önemlidir.

Dünya'da sosyal politika bağlamında eğitim politikalarını inceleyen araştırmalar artış göstermektedir (Heidenheimer, 1981; Heclo, 1985; Castles, 1989; Hega ve Hokeinmeier, 2002; Leibfried, 2003; Ansell, 2008; Allmendinger ve Nikolai, 2010; Beblavy vd., 2011; Pechar ve Lesley, 2011). Ayrıca sosyal politika modellerine ilişkin Lin ve Chan tarafından 2013 yılında yapılan çalışma, ülkeleri ekonomik, siyasi ve toplumsal açıdan sınıflandırması bakımından faydalı olmuştur. Sosyal politika kavramının genel olarak açıklanmasına ilişkin Deacon (2007) ve Aravacik (2018) tarafında yapılan çalışmalar da önemlidir. Unterhalter (2003, 2005), Caturianas vd.(2017), Green vd.(2017)'in hazırladığı sosyal politika ve eğitim ilişkisini anlatan çalışmalar da incelenmiştir.

BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

Bu bölümde sosyal politika tanımı, kapsamı ve tarihsel gelişimi kısaca açıklanmıştır. Gölge eğitimin tanımı ve ilgili yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Daha sonra sosyal politika bağlamında gölge eğitimin etkileri incelenmiştir.

1.1. Sosyal Politika

Sosyal politika, güncel hayatın sorunlarına çözümler arayan kapsayıcı bir disiplindir. Toplumsal sorunlar ekonomik ve çevresel etkilere göre farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca toplumsal yapı ve devletlerin uyguladığı politikalar da sosyal sorunların farklılaşmasında önemli rol oynamaktadır. Sosyal politikanın gelişimi insanlık tarihindeki önemli olaylarla paralel bir şekilde gerçekleşmiştir. Dünya tarihinde önemli yeri olan endüstriyel devrim bir yandan iktisadi boyut taşıırken diğer taraftan sosyal sorunların artmasına neden olmuştur. Endüstri açısından bakıldığında, toplumlar endüstri öncesi toplum, endüstriyel toplum ve endüstri sonrası toplum olarak sınıflandırılabilir. Dolayısıyla sosyal politikanın sosyal sorunlara yönelik sunduğu çözümler dönemin koşullarına göre de değişmektedir. Endüstri öncesi toplumlarda sosyal ihtiyaçları karşılamak için geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, korunmaya ihtiyaç grupların sosyal yardımlar ve sosyal hizmetler aracılığıyla korunmaya çalışıldığı görülmektedir. Endüstriyel devrimle başlayan dönemin 18.yüzyılın ikinci yarısından itibaren çeşitli toplumsal sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Endüstrileşmeyle ortaya çıkan yoksulluğa ve sosyal adaletsizliğe çözüm arayan sosyal politika, ekonomi ve sosyal politikalar arasında denge kurmaya çalışmıştır. Sanayileşmenin etkisiyle sanayileşmiş bölgelere olan göç yeni mesleklerin, yoksulluğun, olumsuz yaşam ve çalışma koşullarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nüfusun yapısında yaşanan bu değişimler karşısında devletler liberal ekonomik tavrı çözüm olarak benimsemişlerdir (Aravacik, 2018).

Devlet müdahalesinin ekonomiye ve toplumsal dengeye zarar vereceği kaygısıyla ortaya çıkan serbest piyasa ekonomisi toplumun bazı kesimlerini refaha ulaştırırken toplumun çoğunluğunu oluşturan işçi sınıfının yoksullaşmasına neden olmuştur. Toplumsal refahın sağlanmasında liberal ekonomi anlayışının başarısızlığı eleştirileri ve neoliberal yaklaşımların ön plana çıkmasını beraberinde getirmiştir. Liberal devlet anlayışının sosyal politikalar üzerindeki olumsuz sonuçları daha müdahaleci ve düzenleyici bir devlet modelinin benimsenmesine yol açmıştır. Devletin karşılaması gereken toplumsal ihtiyaçlar arttığından, devlet sosyal sorunlara çözüm bulmak için farklı yollara başvurmuştur. 20. Yüzyılın birinci yarısında patlak veren savaşların ve 1929 ekonomik buhranının etkileri devletin bakış açısını sosyal politikalar lehine döndürmesini sağlamıştır. Keynesyen ekonomi anlayışı daha kapsayıcı müdahalelerin yolunu açarak refah devleti modelinin benimsenmesini sağlamıştır. Ancak küreselleşmenin de etkisiyle ekonomik ve sosyal refahı sağlamaya yönelik refah devletinin müdahaleci yaklaşımı ekonomik büyümeyi sağlama konusunda başarısız olmuş ve devletin konumu tekrar sorgulanmaya başlanmıştır (Aravacik, 2018).

Sosyal harcamaların arttığı ve vergilerin tehdit gibi algılandığı bu dönemde devletin sosyal sorumluluklarını azaltması tavsiye edilmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle artan 1970'lerin başındaki krizler ve sorunlar refah devletinin dönüşmesine yol açmıştır. Refah devletinin

yaşadığı kriz ve devletin sosyal politikaları belirlemesine yönelik tartışmaların sürekli artması devletleri yeni arayışlara sevk etmiştir. Altın Çağ'ın refah devletinin arayışları farklı olsa da yerel yönetimlerin etkisinin artırılması, refahın sağlanmasında sivil toplum kuruluşlarının ön plana çıkarılması ve sosyal hizmetlerin özel sektöre bırakılması gibi neoliberal yaklaşımların temel yaklaşımlar olduğu söylenebilmektedir. Bu yüzden sanayi devrimiyle ortaya çıkan refah devleti modeli 20.yüzyılın son çeyreğinde beliren bilgi çağı ve küreselleşmeyle yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönemde, sosyal politikalar geleneksel yapılar yerine sivil toplum, uluslararası ve uluslararası kurumlar tarafından belirlenmektedir. Tüm eleştirilere rağmen refah devleti günümüzde de sosyal politikaları düzenleyip uygulamaktadır. Küreselleşme ve bilgi çağının ortaya çıkardığı değişimlere ve neoliberal politikalarla maruz kalsa da refah devletinin gelecekte de farklı biçimlerde varlığını sürdüreceği ve sosyal politikaların düzenlenmesinde önemli bir güç olacağı tahmin edilmektedir (Aravacı, 2018:3).

1.1.1. Sosyal Politikanın Tanımı

Sosyal politika, Latince'de "ortak, dost, arkadaş" anlamına gelen "socius" ve "belirli bir amaca yönelik önlemler bütünü" anlamına gelen "politika" kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Sanayi devriminin ortaya çıkardığı kötü çalışma koşullarına karşı işçileri ve emeği sermayeye karşı korumak ve bu yolla toplumdaki sınıf çatışmalarını önleyerek toplumun ve devletin varlığını sürdürmesini sağlamaya yönelik uygulamalar dar anlamda sosyal politikadır. Toplumsal adaleti, refahı eşit dağıtmak ve ekonomideki aksaklıkları düzeltmek geniş anlamdaki sosyal politikadır (Bedir vd., 2014: 3). Üçüncü kuşak sosyal politikalar ise sosyal dışlanma, ayrımcılık, çevre, tüketici hakları, dezavantajlı gruplar gibi özellikle gelişmiş ülkelerde toplumsal ihtiyaçların zamanla farklılaşmasından kaynaklanan sorunlara yönelik politikalardır (Tokol ve Alper, 2017: 6).

Kavram olarak sosyal politika; bir milletin kendisi ve fertleri için refaha giden yolu araştırarak, gerçek refah ve mutluluk seviyesine ulaşmasını sağlayacak düşünce ve uygulamalar paketidir (Kocaoğlu, 1997: 17). Sosyal politika hem bir akademik disiplin hem de huzur ve refahı sağlamak için yapılan düzenlemeleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Blakemore ve Griggs, 2007: 1).

Disiplinler arası bir bilim dalı olan sosyal politikanın temelleri 1850'li yıllardan sonra atılmıştır. Wilhelm Heinrich Riehl kavramı ilk kez Almanya'da kullanmış, 1873'te kurulan Alman Sosyal Siyaset Derneği, bilim dalının gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Alman Otto v. Zwiédineck-Südenhorst'un 1911 yılında kaleme aldığı "Sosyal Politika" adlı eseri Sosyal Politikayı bilim dalı haline getirmiştir. Kavramın Türkiye'de ilk olarak 1917'de Ziya Gökalp'ın başını çektiği İktisadiyat Dergisi'nde kullanıldığı kabul edilmektedir. Farklı bir görüş, sosyal politika kavramının Türkiye'de bilim hayatına Alman Profesör Gerhard Kessler tarafından sokulduğunu ifade etmektedir (Ersöz, 2011: 48).

Sosyal politika, sosyal hizmetler ve refah devletinin araştırılmasıyla ortaya çıkmış ve sosyal yönetim anlayışından gelişmiştir. Sosyal hizmetler büyük beşli diye adlandırılan güvenlik, barınma, sağlık, çalışma ve eğitim hizmetlerini kapsar (Spicker, 2014). Aslında işçi meselelerinin ortaya çıkardığı sosyal politika, dar anlamda işçi ve işverenlerin piyasa ekonomisinden kaynaklı menfaat uyuşmazlıklarını ortadan kaldırmaya yönelik önlemler

olarak mevcut düzeni korumaya yönelik uygulamalardır (Sözer, 1994: 16). II. Dünya Savaşı sonrası toplumun bütün sınıfları sosyal politikanın inceleme alanına girmiş ve sosyal politika daha geniş manada tüm sınıfların ve grupların sorunlarına çözüm aramaya başlamıştır (Aktan ve Özkıvrak, 2008: 16). 1955 yılında Richard Titmuss tarafından yazılan “Social Division of Welfare” adlı deneme, sosyal politika açısından dönüm noktasıdır. Titmuss çalışmasında refah politikalarının etkilerinin toplumun diğer kesimlerini ayrı tutarak anlaşılamayacağını ve refahın çok çeşitli kanallara dağıldığını vurgulamıştır (Spicker, 2014).

1.1.2. Sosyal Politikanın Konusu

Sosyal politika kavramı Kıta Avrupa’sı ve Kuzey Amerika’da farklı anlamlara gelmektedir. Bu kavram, Kıta Avrupası’nda “sosyal politika” yı işaret ederken Kuzey Amerika literatüründe “sosyal refah politikası” olarak kullanılmaktadır. Bazı araştırmacılar bu iki kavramın aynı anlama geldiğini düşünürken bazıları ise sosyal politikanın, farklı politikalarla birlikte sosyal refah politikalarını da içine alan çerçeve bir kavram olduğunu düşünmektedir (Ersöz, 2011:22).

Sosyal politikayı tanımlamadaki farklılıklar dönemin şartlarının ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Wagner’ a göre sosyal politika, işçileri korumak amacıyla devlet tarafından alınan önlem iken Kessler’e göre toplumsal sınıf mücadeleleri, hareketleri ve devletin bu mücadeleye karşı gösterdiği tavidir. Lauber’ a göre ise sosyal politika belli bir zaman diliminde ekonomik ve kültürel hayatı düzenlemek ve değiştirmek amacıyla ulusal seviyede alınan önlemler bütünüdür. Albrecht, sosyal politikayı sosyal güvenlik ve barışı sağlamak amacıyla toplumda ekonomik açıdan korunmaya muhtaç olanların korunması amacıyla oluşturulan kurumlar ve alınan önlemler olarak tarif etmektedir. Marshall, sosyal politikayı refahın sağlanması için hizmetlere ulaşabilmek ve gelir elde edebilmek amacıyla geliştirilen politikalar olarak tanımlamaktadır. Hagenbuch, sosyal politikanın bireylerin asgari standartlara ve fırsatlara sahip olabilmesi doğrultusunda gösterilen çabalar olarak değerlendirmektedir (Altan, 2010:8-9).

Dar anlamda sosyal politika, kapitalist sistemde sınıflar arasında dengeyi sağlamak amacıyla işçi ve işveren arasındaki çıkar çatışmalarını, dengesizlikleri ve ihtilafları gidermeye yöneliktir. Dar manada sosyal politikanın hedefi sanayi toplumlarında ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmaktır. Buna göre çalışma hayatı toplumu temel yapısını oluşturmaktadır. Dolayısıyla sosyal politika aynı zamanda ücretler, çalışma koşulları, sendikalar ve toplu pazarlıklarla da ilgilenmektedir (Talas, 1992:16).

Geniş manada sosyal politika kavramı yalnızca işçi sınıfının sorunlarını değil aynı zamanda toplumun diğer kesimlerinin de sorunlarına yönelik kapsayıcı uygulamalar içeren politika aracıdır. Bu tanımdan hareketle sosyal politika disiplininin kentleşme, sağlık ve eğitim meselelerinin ortaya çıkardığı sorunlarla birlikte işçiler, engelliler, yaşlılar, çocuklar ve göçmenler gibi toplumun diğer kesimlerini de içine aldığı söylenebilir. Geniş manada sosyal politika, 2. Dünya Savaşı sonrasında refah devleti kavramıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sosyal politika sağlık hizmetlerini, sosyal güvenlik, şehir, çevre meselelerini, toplumsal refahı etkileyen yoksulluğa ve işsizliğe karşı mücadeleyi de içine

almaktadır. Geniş manada tüm bu uygulamaların nihai amacı toplumdaki farklı gruplar arasında sosyal barışı, sosyal adaleti ve eşitliği sağlamaktır (Ersöz, 2014:11).

Sosyal politika, yeniden dağıtım temeline dayanmaktadır. Düzenleyici ve yeniden dağıtıcı politikalar toplumda yaşayan her bireyin toplumsal özgürlüğe ve eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamaya çalışmaktadır. Tüm bireylerin refahını sağlamak, sosyal politikaları uygulayan devlet ve diğer kurumların temel görevidir. Toplumda yaşayanların eğitim, sosyal güvenlik, sağlık hizmetleri ve barınma gibi ihtiyaçları vardır. Sosyal politika bireylerin refahını kanun düzenlemeleriyle sağlamaya çalışmaktadır. Sosyal politika toplumsal gelişmelerden etkilendiği için bireylerin ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Devletler ihtiyaçlara göre yeni düzenlemeler getirmektedir. Sosyal politika açısından korunmaya muhtaç çocuklar, gençler, engelliler, düşük gelirli aileler ve yaşlılar için ayrı düzenlemeler yapılabilmektedir. Sosyal politikayı belirleyen ve etkileyen faktörler sadece bireyin ya da toplumun ihtiyaçlarından ortaya çıkmamaktadır aynı zamanda ideolojik olaylar, suç oranları, işsizlik, basın, siyaset, sermaye sahipleri, şiddet, ekonomide yaşanan genel durgunluk, borçlar ve refah devletinin kendi yapısı(sosyal demokratik, liberal, vb.) da sosyal politikaların belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır (Aravacık, 2018:4).

1.1.3. Sosyal Politikanın Temel Kavramları ve İlkeleri

Sosyal politika, hedeflerine ulaşabilmesi için uygulacağı politikaları belirlemek amacıyla birtakım ilkelere sahiptir. Devlet ve diğer kurumlar tarafından hayata geçirilen sosyal politika toplumun refahını doğrudan etkilemektedir. Refah politikalarını da içine alan devlet tarafından yapılan düzenlemelerin sosyal politikalar analiz edilerek yapılması gerekmektedir. Toplumsal ihtiyaçlar, toplumsal sorunlar, eşit haklar ve sosyal adalet, etkililik, eşitlik ve tercih, özveri, karşılıklık ve yükümlülük, paylaşma, farklılık ve dışlama sosyal politikanın temel konuları ve prensipleriyle yakından ilişkilidir. Refah devleti insanlara bazı hakları tanımak mecburiyetindedir (Deacon, 2007:5). Bu haklar aşağıdaki gibi değerlendirilebilir:

Eşitlik: Eşitliği sağlamak sosyal politikaların temelini oluşturmaktadır. Kaynaklar, eşitliğin sağlanması için adil bir biçimde dağıtılmalıdır. Eşitliğin farklı türleri vardır: Koşulların eşitliği, fırsatların eşitliği, eşit muamele.

Fırsat eşitliği: Eşit gruplara eşit muamele yapılması gerektiği anlamını taşımaktadır. Fırsat eşitliği insanlara cinsiyet ya da grup ayrımı gözetmeksizin sağlanmalıdır. Ayrıca tüm insanlar eğitim sisteminde ya da emek piyasasında aynı fırsatlara sahip olmalıdır.

İhtiyaçlar: Gıda, sağlık ve barınma temel ihtiyaçlardır. İhtiyaçlar sınırlı değildir ve hangilerinin devlet tarafından karşılanması gerektiği kesin olarak netleşmemiştir.

Hak ve Özgürlükler: Haklar çok çeşitlidir. Sivil haklar keyfi yakalama ve tutuklamanın olmaması, her türlü düşüncüyü özgürce ifade edebilme anlamına gelmektedir. Sosyal haklar, sosyal refah, sosyal güvenlik ve eğitim hakkı demektir.

Sosyal Adalet: Tüm bireylerin eşit riskler karşısında eşit haklara sahip olması demektir. Bu sayede ekonomik kaynaklı eşitsizlikler ve farklılıklar ortadan kaldırılabilir. Bu Bu

açından tüm politikalar sosyal adaletin geliştirilmesi için bireylerin gelir, vergi, ücret, eğitim bakımından eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamaya yöneliktir.

Sosyal Denge: Toplumdaki tüm bireylerin uyum ve denge içinde yaşaması anlamına gelmektedir. Bu nedenle toplumsal farklılıklar azaltılmalıdır. Özellikle farklı bölgelerde yaşayan bireylerin fırsatlar açısından eşit olmaması denge ve uyumun bozulmasına sebep olmaktadır. Sosyal politika uygulayıcılarının en önemli amaçlarından biri gelişmişlik düzeyinin ortaya çıkardığı farklılıkları yok ederek herkesin aynı sosyal hizmetlerden yararlanmasını sağlamaktır.

Sosyal Barış: Sosyal yapı içerisindeki dengeyi bozan faktörlerin en aza indirilmesiyle sağlanan durum olarak nitelendirilmektedir. Özellikle kapitalist sistemde, serbest piyasanın ortaya çıkardığı farklılıklar toplumsal dayanışmayı olumsuz etkileyebilmektedir. Denge ve uzlaşmanın sağlandığı bir toplum inşa edebilmek için toplumsal psikoloji üzerindeki olumsuz etkilere ortadan kaldıracak politikalar uygulanmalıdır.

Toplumsal Bütünleşme: Toplumdaki birliği ve dayanışmayı olumsuz etkileyen siyasi ve ekonomik faktörlerin en aza indirilmesidir. Bu bağlamda eğitim, kültür ve ahlaki değerlere ilişkin meseleler toplumsal çözülmeyi etkilemektedir.

Sosyal Demokrasi: Demokratik özgürlükler çerçevesinde bireylerin temel hak ve özgürlüklerinin anayasal düzenle birlikte demokratik yapı içerisinde korunmasıdır. Bireylerin çalışma ve katılım haklarının korunması için demokratik düzen kurulmalıdır.

1.1.4. Sosyal Politikanın Gelişimi

19. yüzyılda meydana gelen ekonomik ve toplumsal gelişmeler sonucunda ortaya çıktığı düşünülen sosyal politika sanayi devrimiyle anlam kazanmaya başlamıştır. Sanayi devrimiyle birlikte çalışma hayatında yaşanan değişiklikler sonucunda, toplumsal değişimler kaçınılmaz hale gelmiştir. Sanayi devrimiyle artan üretim daha fazla iş gücü talebine yol açmıştır. Sermaye sahiplerinin emek piyasası üzerindeki baskısı ticaretin serbestleştirilmesi sayesinde artmıştır. Serbest piyasa ekonomisi (bırakınız yapsınlar) yaklaşımının benimsendiği dönemde, baskın görüş hükümet müdahalesinin serbest piyasayı olumsuz etkileyeceği yönündeydi. Müdahalenin olmadığı piyasaların insanları zenginleştireceği inancı sermaye sahiplerinin zenginleşmesini sağlarken ve işçi sınıfını fakirleştirmiştir. Kadınların ve çocukların yaşadığı fakirlik insani duyguları fazlasıyla incitmiştir (Aravacı, 2018:6).

Çalışma koşullarına ve ücretlerine müdahale yapılmayan bu dönemde artan yoksulluk toplumsal sorunların çoğalmasına yol açmıştır ve bu süreçte sosyal politikalar hızla gelişmiştir. Ekonomideki liberal yaklaşım iki karşıt sınıfın ortaya çıkmasına sebep olmuştur: sermaye sahiplerinin oluşturduğu burjuva sınıfı ve emek gücünü elinde tutan işçi sınıfı. Düşük ücretler, kötü çalışma koşulları ve uzun çalışma süreleri işçi sınıfında toplumsal sorunlara ve sınıf çatışmalarına neden olmuştur. 19. Yüzyılda sosyal politikalar, devletin liberal ekonomi anlayışı sonucu ortaya çıkan toplumsal sorunları çözmek için uygulanmıştır. Sosyal barışın ve adaletin sağlanması için devletin çalışma hayatına, işçi işveren ilişkilerine ve ücretlere müdahalesi kaçınılmaz olmuştur. İngiltere ve Kanada'da 1880 ve 1920 yılları arasında başlayan reform hareketleriyle sosyal politikalar yasaklayıcı

yaklaşımdan betimleyici yaklaşıma yönelmiştir. Bu yaklaşımda devletin çalışma hayatındaki rolü, sınırlı ve katı olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir ve çalışma hayatındaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacıyla devletin sosyal koşulları düzenlemesi tavsiye edilmiştir (Ersöz, 2011).

İkinci dünya savaşından sonra gelişmiş ülkelerdeki liberal ekonomi anlayışı yerini devletin sosyal politikalara müdahale etmesi gerektiğini savunan Keynesyen politika anlayışına bırakmıştır. Sağlık hizmetleri, kadınların çalışma hayatına katılımı, çevrenin korunması, cinsiyet ayrımcılığı gibi bütün meseleler devletin sosyal politika altında mücadele edeceği meseleler haline gelmiştir. Her devletin farklı milli sosyal güvenlik sistemi, farklı toplumsal yapısı ve dolayısıyla farklı ihtiyaçları vardır. Refah devleti sürecinin gelişimi üç döneme ayrılarak incelenebilir. 1870 ve 1913 arasını kapsayan ilk dönem diğer bir deyişle sanayi devriminin yaşandığı on yedinci yüzyılın sonundan on dokuzuncu yüzyılın başlarına kadar olan dönemdir. İkinci dönem 1.Dünya Savaşı ve 2.Dünya Savaşı arasındaki kapsamaktadır. 1950 ve 1973 arasındaki dönem ise “ Refah Devletinın Altın Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Refah devleti 1973’ten sonra meydana gelen ekonomik krizlerle değişmiştir. Bu dönem “ Refah Devletinın Bunalım Çağı” olarak adlandırılmış ve günümüze kadar gelmiştir (Aravacı, 2018:8).

Kurumsal anlamda sosyal politikanın doğuşu 1750’li yıllardan sonra ortaya çıkan Sanayi Devriminin ekonomik ve toplumsal alanda emeği ile geçinen insanların hayatlarında yol açtığı kitlesel sorunların etkisiyle olmuştur (Gökbayrak, 2011: 7). Kapitalizmle birlikte yeni anlamlar kazanan sosyal politika, ilk olarak kadın ve çocuklara ilişkin düzenlemeler üzerinde durmuştur. II. Dünya Savaşı’ndan sonraki dönem kapitalizmin altın çağı olarak nitelendirilmiş ve sosyal politikaya yeni anlamlar yüklemiştir. 1970’lerden sonra kapitalizmde yaşanan sıkıntılar sosyal politika için yeni bir dönemi başlatmıştır. Krizlere karşı uygulamaya geçirilen 1980 sonrası ekonomik ve sosyal politikalar işsizlik ve yoksulluk sorununu dünya geneline yaymıştır (Gökbayrak, 2011: 11). Sosyal politikanın uluslararası boyut kazanması İngiltere’de Robert Owen, Fransa’da ise Daniel Le Grand’ın girişimleriyle başlamıştır. İlk resmî adım atıldığı yer İsviçre’dir (Gülmez, 2000: 3). Ancak uluslararası sosyal politika alanındaki önemli gelişmeler I. Dünya Savaşından sonra olmuştur. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), sonradan Birleşmiş milletlere dönüşen (UN) Milletler Cemiyeti, Avrupa Birliği (EU), İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gibi uluslararası kurumlar, sosyal politikaların oluşturulması, korunması ve geliştirilmesi bağlamında önemli yere tutmaktadırlar.

1.1.5. Sosyal Politika Modelleri

Sosyal politika alanında tüm dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde yeniden dağıtıcı, kalkınmacı ve büyümeci olmak üzere üç sosyal politika modelinin tanımlandığı görülmektedir (Lin ve Chan, 2013).

1.1.5.1. Yeniden dağıtıcı model (Redistributive)

Titmuss (1974) tarafından geliştirilen yeniden dağıtıcı model toplumsal adalet ve sosyal vatandaşlık fikirleri üzerine inşa edilmiştir ve her manada eşitlik, bu modelin en temel unsurudur (Taylor ve Dale, 1981: 3). Batı Avrupa’da yeniden dağıtıcı model, ikinci dünya

savaşını izleyen dönemde Avrupa'daki uygulamaları birbirinden çok farklı olsa da yarım yüzyıl boyunca etkili olmuştur (Esping-Andersen, 1990). Yeniden dağıtıcı modelin etkisi nihayet 1980'li yılların sonuna doğru öne çıkan özelleştirmeye ilişkin liberal fikirler tarafından ikinci plana itilmiş ve yerini diğer sosyal politika modellerine bırakmıştır (Goodin, 2001; Hudson ve Kühner, 2009).

1.1.5.2. Kalkınmacı model (Developmental)

Kalkınmacı model üçüncü dünya ülkelerinde toplum hizmeti sonucunda yeniden dağıtıcı modele bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Midgley, 1995). Bu model sivil toplumun güçlendirilmesini teşvik etmektedir. Kökleri eski Britanya sömürgelerinde başlatılan toplum yararına programlara dayanmaktadır (Midgley ve Tang, 2001). Bu programlar sosyal korumaya ilişkin sorumluluğu yardım kurumlarına, sosyal hizmet görevlilerine ve sivil yönetimlere yüklemektedir. Kalkınmacı model, bireylerin ve ailelerin özgüvenlerini geliştirmek amacıyla ailelerin, toplu olarak insanların, sivil toplum kurumlarının harekete geçirilmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Bu model, sağlık ve eğitim gibi sosyal yatırımlar için kamu fonlarının kullanılmasını ve varlık bazlı sosyal politika tedbirlerini desteklemektedir (Midgley ve Tang, 2001; Sherraden, 2005).

1.1.5.3. Büyümeçi model (Productivist)

Büyümeçi model, yeniden dağıtıcı modelin başka bir alternatifidir. Karşılaştırmalı sosyal politika çalışmalarında, büyümeçi model sık sık Doğu Asya refah devletleriyle ilişkilendirilmektedir (Hort ve Kuhnle, 2000). Holliday (2000: 709), “büyümeçi refah kapitalizmi” terimini Doğu Asya'daki sosyal politikaları tanımlamak için kullanmıştır ve Doğu Asya refah devletlerinin temel özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

Sosyal politika, ekonomi politikası ve üretimle ilgili faaliyetlerden sonra gelir. Devlet ülkede, piyasada ve tüm yurttaşlar arasındaki ilişkilerde etkin kontrole sahiptir. Ekonomik büyüme her şeyden önce gelir ve refah tüm vatandaşlar için evrensel bir hak değildir ancak ne kadar refaha sahip olunacağı piyasada yapılan işin statüsüne bağlıdır (Holliday, 2005: 145-162).

Bu modelin piyasa yanlısı olduğu açıktır ancak rekomüdifaksiyon ilkesine sıkı sıkıya bağlı olmadığı için sosyal politika açısından liberal yaklaşımdan farklılık göstermektedir (Lin ve Chan, 2013).

1.1.6. Sosyal Politika Modellerinin Karşılaştırılması

Bu üç modeli karşılaştırmak için modellerin mantığını, eğilimini, içeriğini, yöntemlerini ve ana aktörlerin rollerini tartışmak gerekmektedir. Üç model de devlet, piyasa ve emek arasındaki üçlü etkileşime göre şekillenmiştir ancak her bir bileşene yüklenen sorumluluk ve gücün ölçüsü bakımından aralarında farklar bulunmaktadır. Yeniden dağıtıcı model, sosyal vatandaşlığın korunması ve dekomodifikasyonun¹ teşviki amacıyla gelir dağılımı ve

¹ Meta olmaktan çıkarılma' (dekomodifikasyon); temel insanî ihtiyaçların piyasanın işleyişinden bağımsız olarak karşılanması anlamına gelir. Dolayısıyla piyasanın söz konusu olmadığı bir durumu değil, kişinin, bu ihtiyaçlarını karşılamak için işgücünü meta olarak satmak zorunda kalmamasını ifade eder. (Aksoy, 2006: 14).

kamu refah hizmetlerinin geliştirilmesinde devletin rolüne ağırlık vermektedir. Bu durum yeniden dağıtıcı modelin ortaya çıktığı Avrupa refah devletlerinin sosyal politikalarıyla bağdaşmaktadır (Pierson, 1991).

Ancak kalkınmacı ve büyüme model devletin vatandaşlarının refahını sağlamada baskın hatta güçlü bir rol oynamaması gerektiğini ileri sürmektedir. Midgley ve Sherredan (2000: 435-46) toplumsal gelişimin, hizmetlerin sağlanmasında bireyler ve yerel toplumlar arasındaki sosyal yatırımların ve iş birliğinin artırılması yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kalkınmacı modelde devletin katılımı çok önemli bir faktörken (Mutton, 2004) büyüme modelde devlet, sivil toplum hizmetlerini kontrol eden ya da onlara olanak tanıyan bir rol üstlenmektedir. Her iki model de devletin gücünü arkasına almış geniş devlet fonlarıyla finanse edilen refah sistemini desteklemekten uzak durmaktadır (Lin ve Chan, 2013). Yine de büyüme ve gelişimci modellerinin altında yatan felsefeler tamamen birbirinden farklıdır. Kalkınmacı model, insanların ihtiyaçlarını karşılamada toplumsal örgütlerin kapasitelerinin önemli olduğu fikrine dayanmaktadır. Kalkınmacı model, sivil toplum örgütlerini gelişimin ana unsuru olarak kabul ettiği için kamu harcamaları, insan kaynaklarına ve yerel altyapı hizmetlerine ayrılmalıdır (Olaniyan ve Okemakinde, 2008). Kalkınmacı modele zıt olarak büyüme model kalkınmada devletin önceliğini savunmaktadır. Emegın gücü ve istihdam programlarına dayalı sistem üzerinde yoğunlaşmaktadır. Devletin, çalışanların haklarını koruyacak bir sosyal güvenlik sistemi oluşturmada ön plana çıkması gerekir (Goodin, 2001: 13-39).

Sosyal politika yönünden bakıldığında da modeller arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır. Yeniden dağıtıcı model toplu pazarlığın bir sonucu olarak birçok Avrupa devletleri tarafından benimsenmiştir ve vatandaşlık bilincini artıran sosyal demokrasi çerçevesinde oluşturulmuştur (Taylor, 2007).

Büyüme modelde devlet, politika oluşturan mekanizmalarla iş birliği halinde çalışan demokratik toplumların aksine, sosyal müdahale konusunda otoriter bir tutum takınmaktadır. Yukarıdan aşağıya yönetim anlayışının benimsendiği büyüme modelde, politikaların oluşturulmasında ve uygulanmasında belirleyici olan yöneticilerin ve devlet görevlilerinin tercihleri, eğilimleri ve çıkarlarının ön planda olması şaşırtıcı değildir (Lin ve Chan, 2013).

Kalkınmacı model, toplumdaki tüm paydaşları kapsamak hedefindedir; refah için gerekli sorumluluğun aile, toplum, sivil toplum kurumları ve kamu otoriteleri tarafından paylaşıldığı düşünülmektedir. Sosyal katılım başarı için hayati önemdedir (Mutton, 2004: 19-21). Bu modelin varlık bazlı sosyal politikaları, ekonomik büyüme için yerel faaliyetlerin ve istihdam hizmetlerinin kurulmasını, küçük işletmelerin yaygınlaştırılmasını teşvik etmektedir (Midgley ve Tang, 2001; Sherraden, 1988).

Aşağıdan yukarı yönetim anlayışını benimseyen kalkınmacı model taraftarları, herkes için demokrasi ya da ekonomik büyümenin teşvik edilmesiyle çok fazla uğraşmazlar; bunun yerine kalkınma için sivil toplum ağlarının ve kuruluşlarının harekete geçirilmesi ve geliştirilmesine odaklanırlar. Bu model, çeşitli sivil toplum kurumlarını insanların refahını

artırmak amacıyla harekete geçirmeye çalışan sosyal sermaye, sosyal yatırım ve çoğulcu refah kavramlarına yaslanmaktadır (Midgley and Tang, 2001).

Table 1. Sosyal Politika Modelleri

Modeller Kriterler	Kalkınmacı Model <i>(Developmental)</i>	Büyüme Model <i>(Productivist)</i>	Yeniden Dağıtıcı Model <i>(Redistributive)</i>
Bölge	Dünya genelinde gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeler	Doğu Asya'daki yeni sanayileşmiş toplumlar	Batı'daki ileri sanayi toplumları
Yönelim	İnsani gelişim ve toplumsal hareket	Modernizasyon ve GSYH	Gelir dağılımı ve sosyal güvenlik
Değer yargıları	İnsan hakları ve insan güvenliği, kolektivizm	İstihdam programları, emeğin korunması	Sosyal adalet ve vatandaşların refah hakkı
Kalkınma hedefleri	Yaşam şartlarını ekonomik büyüme ve ortak toplumsal eylemler vasıtasıyla geliştirmek	Damlama etkisiyle yüksek ekonomik büyüme sağlamak	Toplumsal eşitliği sağlayacak sosyal politikalarla piyasayı düzenlemek
Politika belirleme süreci	Aşağıdan yukarıya yaklaşımı	Yukarıdan aşağıya yaklaşımı	Şirketlerle toplu görüşme yaklaşımı
Devletin rolü	Sivil toplum kuruluşlarıyla ortaklık	Ana düzenleyici	Ana sağlayıcı
Stratejiler	Varlık oluşturma, halkın katılımı ve toplumsal refah	Emeğin korunması, şirketlerin refahı ve sosyal güvenlik	Kademeli vergilendirme ve sosyal güvenlik programları aracılığıyla gelirin dağıtılması
Toplumsal yapısı	Komüniter	Otoriter	Demokratik

Kaynak: Lin ve Chan (2013). *Repositioning three models of social policy with reference to East Asian welfare systems*. International Social Work 0 (0)1-9. SAGE. Türkçe'ye yazar tarafından çevrilmiştir.

1.1.7. Sosyal Politika ve Eğitim İlişkisi

Gölge eğitim ve sosyal politika ilişkisini açıklığa kavuşturabilmek için öncelikle eğitim ve sosyal politika ilişkisine değinilmelidir. Sosyal barışın kalıcı olmasını sağlamak ve toplumun refahını arttırmak amacıyla sınıflaşmayı ve sınıflar arası farklılıkları azaltmak, toplumsal adaletsizlikleri gidermeye yönelik önlemler sosyal politikanın en önemli amaç ve hedefleri arasındadır (Talas, 1997; Ersöz, 2003). Bu açıdan eğitim, sosyal politikanın barınma, güvenlik, sağlık gibi üzerinde önemle durduğu bir alandır (Buğra, 2005; Ören, 2011).

Toplumsal eşitsizliklerin ülkelerin kendi içinde ve ülkelerin arasında daha da çoğaldığı hızlı bir şekilde kutuplaşan ve ayrışan dünyada sağduyu ve sosyal politika uygulamalarının

yıkıcı rekabet yerine uzlaşma ortamlarının geliştirilmesine yönelik olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kromydas, 2017).

İnsanların bireysel yeteneklerini geliştirmesine fırsat tanıyan eğitim ortamlarına sahip ülkeler toplumsal barışın da önünü açmaktadır. Yetenekler refahın ön koşuludur. Bu yüzden toplumsal kurumlar, insanları yaşamlarından memnun olmalarını sağlayacak bu amacı gerçekleştirmek üzere harekete geçirilmelidir. Ancak memnuniyet genellikle öznel bir kavram olduğundan yaşam memnuniyetlerinin aynı düzeyde olması sosyal ve ekonomik eşitlik anlamına gelmemektedir. Çoğunlukla hayatından memnun olma duygusu gelecek beklentileri, geçmiş deneyimler, tutkular ve kişinin yetiştiği toplumla yakından ilgilidir (Saito, 2003).

Yetenek yaklaşımına göre bireylerin eğitime erişimi ve öğretmenlerin ya da müfredatın kalitesini ölçmek, öğrenci tarafından bilgi yeteneğe dönüştürülmediği sürece önemli değildir. Sen'in yetenek yaklaşımı (1985, 1993) eğitimi bireyin kendisinin üstlendiği sıradan bir yatırım olarak gören beşeri sermaye teorisine meydan okumaktadır. Ayrıca bireyin hareketlerini kısıtlayıcı baskın kurumsal ortamı ve gücü savunan yapısalcı görüşe de şüpheyile bakmaktadır. Sen'e (1985,1993) göre, eğitim çıktıları okullaşma oranına, sınav başarılarına ve gelecek beklentilerine göre ölçüldüğünden eğitimin insanın refahını sağlamaya yönelik genel amacını değerlendirmek için yetersizdir. Ayrıca, yetenek yaklaşımı sadece insanların yeteneklerini geliştirmesiyle ilgili değildir. Yeterince iyi planlanmamış eğitim faaliyetlerinin bireylere ve toplumlara hayat boyu taşımak zorunda kalacakları ağır yükler getirebileceğini ifade etmektedir (Unterhalter, 2003, 2005).

Sosyal politika bağlamında eğitim politikalarına refah penceresinden bakmaya çalışan araştırma sayısı giderek artmaktadır (Beblavy vd., 2011). Bu bakış, ya harcamalar yönünden (Hega ve Hokeinmeier, 2002; Ansell, 2008; Pechar ve Lesley, 2011) ya da eşitlik yönünden olmaktadır (Allmendinger ve Leibfried, 2003; Peter vd., 2010).

Her ne kadar eğitim; sağlık, istihdam ve sosyal güvenlikle birlikte refah devletin bileşenlerinden biri olsa da eğitime yapılan yatırım ile diğer refah hizmetlerine yapılan yatırım arasında değiş tokuş (denge) olduğunu ifade eden bir grup araştırmacı vardır (Heidenheimer, 1981; Heclo, 1985; Castles, 1989). Değiş tokuş ya da birbirini dengeleme (trade-off) tezi, eğitimin ve sosyal politika programlarının alternatif stratejiler olarak görülmesi fikrine dayanmaktadır (Heidenheimer, 1981). Bu yüzden ülkeler, şartları eşitlemek için ya eğitime ya da sosyal güvenlik politikalarına yatırım yapmaktadır.

Bu açıdan eğitim politikaları önleyici ve ileriye dönük uygulamalar olarak görülürken, diğer sosyal politikalar geçmişe dönük ve telafi edici uygulamalar olarak görülmektedir (Allmendinger ve Leibfried, 2003). Bu durum; barınma, gelir ya da gelir dağılımı gibi birçok gösterge yönünden liberal rejimlerde daha fazla eşitsizlik varken, eğitime katılım ve okulu tamamlama oranları göz önünde bulundurulduğunda liberal rejimlerin muhafazakâr rejimlere göre toplumu daha fazla içine alması çelişkisini açıklamakta yardımcı olmaktadır (Pechar ve Lesley, 2011).

Hega ve Hokenmeier (2002), trade-off (dengeleme) tezini Esping-Andersens (1990)'ın üç tip refah devleti (liberal, muhafazakâr ve sosyal demokrat) teorisiyle ilişkilendirmeye

çalışmıştır. Bu amaçla 1960-1990 yılları arasında 18 OECD ülkesinde eğitim ve sosyal güvenlik harcamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta benzer sosyal güvenlik politikalarına sahip refah devletlerinin eğitim politikaları yönünden de benzerlikleri bakımından bir araya toplanabileceğini ortaya çıkarmıştır. Diğer refah devletlerine göre sosyal güvenlik harcamaları muhafazakâr devletlerin eğitim harcamalarının üstüne çıkmıştır. Sosyal demokrat devletler, dolar üzerinden kişi başı hesabına göre ölçülen harcamalarda muhafazakâr ve liberal devletleri hem sosyal sigorta hem de eğitimle ilgili yükümlülükleri bakımından geride bırakmıştır.

Son olarak sosyal güvenlik harcamaları liberal devletlerde en düşük olurken eğitim harcamaları muhafazakâr devletlerden fazladır. Dahası, liberal devletler orta sınıfta genel eğitime katılımda başı çekmektedir. Bu oran muhafazakâr ve sosyal demokrat devletlerin oldukça üzerindedir. Bulgular, trade-off (dengeleme, değiş-tokuş) teziyle, liberal devletlerin çalışma hayatında başarılı olmak için gerekli beşerî sermaye unsurlarını kazandıran ilköğretim sonrası genel eğitim müfredatını destekledikleri ve böylelikle de sosyal programlara yapılacak ileriye dönük harcamaları en aza indirdikleri hususunda örtüşmektedir.

Ansell tarafından alan üzerinde yapılan çalışma bu tarz bir iki bileşenli dengeleme ya da değiş tokuş (trade-off) durumunun ötesine geçmeye çalışmıştır (Ansell, 2008). Ansell, OECD ülkelerinde yükseköğretim politikalarının üçlü çelişki -katılım düzeyi, yardım miktarı, yükseköğrenime yönelik genel kamu harcamaları- içinde siyasal partiler tarafından belirlendiğini açıklamaktadır. Hükümetlerin düşük kamu harcaması, ücretsiz giriş ve herkese açık yükseköğretim sistemi hedeflerinden en fazla ikisini başaraabileceklerini ifade etmektedir. Sonuç olarak hükümetler; ucuz ve finansmanlı kamu modeli ya da seçkin (elit) model yükseköğrenim sistemlerinden birini seçmektedir.

Pechar ve Lesley (2011) yükseköğrenim sistemine ilişkin karşılaşılan trade-off (dengeleme) sayısını daha da genişletmektedir. Onlara göre, düşük vergi, düşük ya da sıfır öğrenim ücretleri, geri ödemesiz öğrenci yardımları ve öğrenci sayılarının arttığı kamu finansmanlı yükseköğretim kurumları gibi ardışık hedeflerin hepsinin aynı anda gerçekleştirilmesi imkânsızdır. Bu araştırmacıların bulguları trade-off tezinin liberal ve muhafazakâr sistemlerde geçerli olduğunu desteklemektedir. Çünkü sosyal demokrat ülkelerin bazı dengelemelerden kaçındığı ve yükseköğrenimi eğitim fırsatlarından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyenleri de ihmal etmeden genişletebildikleri görülmektedir.

Peter vd. (2010) ve Esping-Andersen (1990) refah tipolojisinin uygunluğunu eğitim politikası yönünden araştırmışlardır ve öğrenci başarısına etki eden sosyo-ekonomik eğilimlerin okul farklılıkları bağlamında tüm yönleriyle ulusal çapta karşılaştırmışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki muhafazakâr devletler grup olarak matematik, okuma ve fen alanında okullar arası farkı en yüksek, sosyal demokrat devletler okullar arası farkı en düşük olmaktadır ve liberal devletler bu ikisi arasında bir yerededir. Diğer bir deyişle, okulun sosyo-ekonomik yapısındaki değişkenler muhafazakâr sistemlerde öğrenci başarısı üzerinde en yüksek etkiye sahipken sosyal demokrat rejimlerde bu etki en az düzeydedir.

Sosyo-ekonomik etkiyi destekleyen bir araştırma da Oxfam (2019) tarafından UNESCO verilerine dayandırılarak yapılmıştır. Analizlere göre, gelişmekte olan ülkelerde, fakir bir aileden gelen çocuğun zengin bir aileden gelen çocuğa göre ortaöğretimi bitirme olasılığı sekiz kat daha azdır. İyi eğitimin, geliri artırmada ve yoksulluğu azaltmada önemli işlevi vardır. Tahminler, tüm dünyada temel eğitime ve ortaöğretime erişimin sağlanması koşuluyla aşırı yoksulluğun yarı yarıya azaltılacağını öngörmektedir. Araştırma, gidilen her okul yılının erkeklerde geliri %10, kadınlarda ise geliri %20 artıracığını hesaplamaktadır.

Fakir ailelerden gelen çocukların sosyal mobilitiyi gerçekleştirmeleri ve ebeveynlerine göre daha iyi bir yaşama sahip olmaları onlara sunulan eğitim fırsatlarıyla yakından ilişkilidir. Okullar sayesinde, zengin ve fakir çocukların bir araya geldiği, eşit şartlarda yarıştığı ortamlar oluşturulabilir. Ayrıca daha fazla eğitilmiş bireyler, siyasi ve toplumsal meselelere daha fazla katılmaktadır. Bu durum da toplumun demokratikleşme sürecini hızlandırmaktadır. İyi eğitimin kadın ve erkek arasındaki eşitliği sağlamada çok önemli rolü vardır. Eğitim vasıtasıyla kadınlar; ücretler, yoksulluk, kendi ayakları üzerinde durma, siyasal temsil gibi konularda adaletsizlikleri ortadan kaldırabilirler. Anneler ne kadar eğitilmiş olurlarsa, çocukları ve kendileri de o kadar sağlıklı olmaktadır. Bu çalışma dünyadaki tüm kadınlar ilkokulu bitirebilseler, dünya çapında anne ölümlerinin %66, çocuk ölümlerinin ise %15 azalacağını bildirmektedir.

1.1.7. Fırsat Eşitsizliği Yönünden Sosyal Politika ve Eğitim İlişkisi

Toplumdaki tüm bireyler için fırsat eşitliğinin sağlanması geniş manada sosyal politikanın en önemli konusudur. Bu bağlamda eğitim politikalarının düzenlemesi ve dezavantajlı grupların eğitim sistemi aracılığıyla topluma kazandırılması sosyal politikayla yakından ilgilidir. Gölge eğitim faaliyetleri de eğitim faaliyetleri kapsamında değerlendirildiğinden gölge eğitim, fırsat eşitliğini etkilemektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, sosyal politikanın eğitim tarafıdır. Eğitimde fırsat eşitliği, tüm bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanmada ve yeteneklerini geliştirmede eşit haklara sahip olmasıdır (Ünal, 1991). Eğitim yoksullukla mücadele etmede, cinsiyetler arasındaki eşitsizliği azaltmada, insana yaraşır işler bulmada önemli bir sosyal politika aracıdır. Toplumda fırsat eşitsizliğini ortaya çıkaran temel faktörleri Caturianas vd. (2017) şöyle sıralamaktadır:

1.1.7.1. Aile yapısı

Son yıllarda yapılan araştırmalar aile yapısının toplumların eğitimini ve sosyo-ekonomik eşitsizlikleri biçimlendirmede oynadığı rolün önemini ortaya koymaktadır. Finlandiyalı sosyologlar, bireylerin eğitim başarılarının ekonomik etkisinin ailenin geliriyle ilişkili olduğunu bularak sık sık tekrar edilen okullaşma ve gelir arasındaki güçlü ilişkiye karşı çıkmışlardır. Yüksek gelirli ailelerden gelen bireyler eğitimdeki başarısızlıklarına rağmen orta gelir grubuna düşmeden yüksek gelir grubunda kalmaya devam etmektedirler. Ailenin gelir etkisi erkeklerde kadınlara göre daha fazladır. Eğitimde çok başarısız sonuçlar ortaya koyan erkeklerin, gelir durumu yüksek anne babaya sahipse düşük gelir grubuna girme ihtimali çok düşüktür. Bu kişiler büyük çoğunlukla yüksek gelir grubunda kalmaktadırlar. Benzer durum kadınlar için geçerli değildir (Sirniö vd., 2016).

ABD’de yapılan araştırma düşük gelirli aile ve düşük akademik başarı arasındaki güçlü ilişkiyi teyit etmiştir. Yüksek seviyedeki gelir eşitsizlikleri düşük gelirli gençlerde beşeri sermayelerine yapacakları yatırımların karşılığını alamayacakları algısını oluşturmaktadır (Kearney ve Levine, 2016).

Sosyoekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin de başarıya giden yolda psikolojik eşikle karşılaştığını gösteren araştırmalar vardır. Uluslararası yapılan bir araştırma sosyoekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin derse katılmama, okulu bırakma ve düşük not ortalaması gibi güçlü psikolojik eşikleri aşamadıklarını ortaya koymuştur (Jury vd., 2017). Ayrıca sosyoekonomik seviyesi düşük ya da kırsal bölgeden gelen öğrenciler kendi potansiyellerini küçümsemektedir (Marginson, 2016). Bununla birlikte anne ve babanın eğitim seviyesinin çocukların okul başarısında ve ekonomik durumlarında etkisi büyüktür. Eğitimli ebeveynlere sahip çocukların eğitimsiz ebeveynlere sahip çocuklara göre yüksek gelir getiren nitelikli iş bulma konusunda şansları daha yüksektir (Erola vd., 2016).

1.1.7.2. Cinsiyet

Cinsiyet, sosyoekonomik durum ve göçle birlikte okul başarısını etkileyen en önemli öğelerden biri olarak görülmektedir. Avrupa’da erken okul terkleri cinsiyete göre çok değişmektedir (European Commission, 2014). En güncel veriler göre 28 AB ülkesinde erkeklerde okul terk oranları %17.5 olurken kızlarda %15 olmuştur (Eurostat, EULFS, 2016). Ancak öğrencilerin sosyoekonomik seviyesi yükseldikçe kız ve erkeklerdeki okul terk oranları arasındaki fark daralmaktadır (European Commission, 2014).

Gençlerin hangi mesleği seçeceğine ilişkin tercihleri geleneksel cinsiyet rol ve kimlik algısına göre belirlenmektedir: Mühendislik ve fen alanları erkek mesleği gibi düşünülürken, eğitim ve sağlık gibi alanların ise kadınlara uygun olduğu düşünülmektedir (Eurydice, 2009).

1.1.7.3. Göç ve uyum

Eğitim hem mevcut göçmenlerin hem de göçmen çocuklarının uyumunu kolaylaştıran ve onları emek piyasasına hazırlayan önemli bir araçtır (OECD/EU, 2015). Özellikle göç geçmişi olan kişilerin eğitim sonucunda sınıf atlaması siyasi aşırılığı önleme, toplumsal bütünleşmeyi sağlama, uyum ve katılımı artırmada önemlidir (Meer and Modood, 2016). Benzer şekilde gidilen göç ülkesinde göçmen çocukların aldığı erken çocukluk eğitimi de uyum için çok faydalıdır. Aynı sosyoekonomik geçmişe sahip çocuklar arasından göç edilen ülkede erken çocukluk eğitimi almış olanlar almayanlara göre 15 yaş okuma becerilerinde daha başarılı olmuştur (OECD/EU, 2015).

1.1.7.4. Kurumsal etkenler

Ülke eğitim sisteminin ne kadar kapsamlı olduğu da çocukların eğitim başarılarını etkilemektedir. Güçlü takip sisteminin ve eğitim öğretim sürelerinin kısa olduğu sistemlerde aile yapısının çocuğun başarısı üzerinde etkisi büyüktür. Ancak, eğitimin nesilden nesile aktarılmasında okuldaki öğrenci nüfus yapısının karışıklığı da önemli rol oynamaktadır. Bu karışık nüfus yapısı yıllık eğitim öğretim süresi ile de etkileşim içindedir.

Şöyle ki daha uzun eğitim öğretim süresi olan eğitim sistemlerinde okuldaki karışık nüfus yapısının çocuğun başarısı üzerindeki etkisi daha güçlüdür (Burger, 2016). Bununla birlikte izleme ve takip sonucunda öğrencilerin erken yaşta farklı okullara ayırmak eşitsizliği artırmaktadır (Green vd., 2015).

Devlet okullarının özel okullarla rekabet edebilmesi için gereken kaynaklardan yoksun olması ayrı bir sorundur. Sonuç olarak özel okullar eşitsizliği daha da artırmaktadır çünkü yüksek gelirli aileler çocukları için daha fazla kaynağın olduğu, sınıf mevcudunun az ve öğretmenlerin yüksek ücret aldığı okullardan eğitim hizmeti satın almaktadırlar Caturianas vd. (2017).

Müfredatın ve değerlendirme aşamalarının standarttan yoksun olması da eşitsizliği artırmaktadır. Zira okullarda yapılan uygulamalar aldıkları öğrencilerin beceri ve sosyal durumlarına göre değişmektedir. Bu durum okullar arasındaki akran etkisini ve farklılıkları daha da kötüleştirmektedir. Bazı okullar yüksek eğitim kalitesine ve standartlarına sahipken bazı okullar için müfredat ve değerlendirme süreçleri önemli değildir (Green vd., 2015).

Devlet okullarının bölgesel olarak mali açıdan desteklenmesi eğitimin kalitesi yönünden eşitsizliği artırmaktadır. Çünkü zengin bölgeler eğitime fakir bölgelerden daha fazla yatırım yapabilmektedir. Benzer şekilde Avrupa'daki eğitim sistemleri üzerinde yapılan bir araştırma çocukların erken yaşta farklı okullara yönlendirilmesi, okula başlama yaşı ve oturdukları yere göre ayrılmasının göç geçmişi olan çocuklarda eğitim süreçlerini şekillendirmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır (Borgna ve Contini, 2014).

1.1.7.5. Bireysel yetenekler

Bireysel yetenekler insanların eğitim seviyesi için her zaman anahtar etken olarak vurgulansa da son yapılan araştırma farklı yönde bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. OECD tarafından yapılan PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına göre tüm sosyo-demografik özellikler (cinsiyet, aile yapısı ve yaş dâhil) göz önünde bulundurulduğunda uzmanlaşmayla en fazla bağlantılı özelliğin eğitim seviyesi olduğunu göstermiştir. Daha da önemlisi, eğitim genç yetişkinler ve yaşlılar arasında uzmanlık yönünden ortaya çıkan farkın önemli bir bölümüne açıklık getirirken, bu durum yetişkinlerin kendi arasında uzmanlık yönünden ortaya çıkan farklar için geçerli değildir. Aynı araştırma eğitim seviyelerine sahip ancak aynı yaş gruplarındaki yetişkinlerin okuma becerileri arasında büyük uçurum olduğunu belirtmiştir. Ayrıca söz konusu teknoloji olduğu zaman problem çözmede çok iyi eğitilmiş yetişkinlerin daha da ön plana çıktığı açıklanmıştır (OECD, 2016b).

1.1.7.6. Gelir ve sosyoekonomik durum

Neoklasik iktisatçıların savunduğu beşeri sermaye yaklaşımına göre eğitim seviyesi ileriki yıllarda doğrudan bireylerin gelirlerine etki etmektedir (Guidetti ve Rehbein, 2014). Bu nedenle bireyler ileride elde edecekleri kazançları düşünerek eğitimlerine yatırım yapmaktadır. Son Eurostat verilerine göre 28 AB ülkesinde ilkokulu hatta ortaokulu tamamlayamayan bireylerin, ileriki yaşlarda yoksulluk ve sosyal dışlanma ile karşılaşma oranı üniversite mezunlarına göre üç kat daha fazladır (Caturianas vd., 2017). Erken çocukluk eğitiminin ekonomik kazanımları da eğitim araştırmalarında vurgulanmaktadır.

Okul öncesi eğitim programlarını değerlendirmenin bir yolu programların fayda maliyet analizini yapmaktır. Analizde özel eğitim hizmetlerine duyulan ihtiyacın azalması, orta öğretim mezuniyet oranlarında yükseliş, yüksek gelirler ve daha az suça karışan genç nüfus hesaba katılmalıdır. Bu yaklaşıma göre erken çocukluk eğitimine harcanan her 1 Dolar ileride 3-4 Dolar aralığında geri dönmektedir (Karoly, 2016).

1.1.7.7. Sağlık ve yaşam kalitesi

Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler gelir ve sosyoekonomik durumla sınırlı değildir. Sağlık hizmetlerine erişim de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemlidir. Eğitimin seviyesinin artması yüksek yaşam kalitesi ve düşük hastalık oranlarıyla bağlantılıdır (Badley vd., 2015). Ayrıca eğitimin sağlık yönünden getirdiği kazançlar dezavantajlı aileler için çok önemlidir (Andersson, 2016). Avrupa’da 2012 yılında kendisini iyi ya da çok iyi hissetme algısı en yüksek %81,6 oranla üniversite bitirmiş kişilerde görülmüştür (Eurostat, 2017).

Yüksek eğitim seviyesi daha yüksek ortalama yaşam süresiyle ilişkilendirilmektedir. Ölüm nedenleri ve nüfus göz önünde bulundurulduğunda yüksek ölüm riskinin eğitim seviyesi düşük kişilerde daha fazla olduğu belirtilmiştir (Giannoni vd., 2016; Viner vd., 2017; Crowley, 2016). Eğitim bireylerin iyi bir yaşam sürdürebilmesinde önemli rol oynamaktadır. Gelir, özgüven, sosyal destek ağı, ölüm riski, hissedilen sağlık durumu ve çocuklarla geçirilen kaliteli zamanlar kişinin eğitim seviyesiyle yakından ilişkilidir (Edgerton vd., 2012). Ayrıca aileyi ilgilendiren hanehalkı yoksulluğu, evlilik dışı çocuk doğurma, erken ebeveynlik, çocuk beslenmesi, çocuk istismarı ve ihmali de eğitim seviyesi ile yakından alakalıdır (Alderman ve Headey, 2017; Vik vd., 2016; Cullinan ve Cawley, 2016).

1.2. Gölge Eğitim

Gölge eğitim kavramını açıklamadan önce eğitim kavramının açıklanması yerinde olacaktır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde eğitim kavramı, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2018).

Eğitimin, ülkemizde en yaygın ve kabul gören tanımlardan biri ise Selahattin Ertürk tarafından yapılmıştır. Davranışçı yaklaşıma dayanan bu tanıma göre eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972: 12). 1924 yılında Atatürk’ün davetiyle ülkemizi ziyaret eden ve yazdığı raporla köy enstitülerine ilham veren Amerikalı eğitim filozofu John Dewey’e göre eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir. Deneyimlerin yorumlanması ve yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleşir. Çocuk, kendi yaşına ve kapasitesine uygun deneyimlerle öğrenmelidir (Öztürk, 2008: 85). 14.yüzyıl filozofu İbn Haldûn, eğitimi toplumsal ihtiyaçların ortaya çıkardığını, eğitimin toplumlar için gerekli olduğunu, ilim öğrenmenin insan için bir psiko-sosyal gereksinim olduğunu belirtmiştir. İbn Haldûn’a göre bir ilmi iyice öğrenmek için o ilimde meleke (alışkanlık) kazanmak gerekir (Süngü, 2009). Ömer Özyılmaz’a göre eğitim, bireyin istidat ve kabiliyetini, ilgi ve merakını geliştirerek ortaya

çıkarmak bu sayede zihinsel ve fiziksel beceriler kazanmalarını sağlamaktır (Özyılmaz, 2013: 2-3). Noam Chomsky ise eğitimi çocuğun doğal kapasitesini geliştirmesi için cesaretlendiren bir süreç olarak görmektedir. Ancak günümüz eğitim sistemlerinin insanın doğasına aykırı olduğunu, aslında baskıcı ve otoriter düzenin işlemesine yardım ettiğini açıklamaktadır (Chomsky, 2007).

Eğitim bir anayasal haktır. Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi (1948: Madde 26) başta olmak üzere BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması (1996: Madde 13-14), BM Çocuk Hakları Anlaşması (1989: 28-29), Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi, Avrupa Temel Hak ve Özgürlükler Sözleşmesi (1952: 2) ile başlıca tüm insan hakları belgeleri, eğitimi bir insan hakkı olarak tanımlamaktadır (Akyeşilmen, 2014).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. Madde şu şekildedir: Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. 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. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dili olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletler arası anlaşma hükümleri saklıdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 2018).

Türleri bakımından eğitim, formal eğitim ve informal eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitim okulda ve eğitim kurumlarında verilen eğitimidir. Formal eğitim de örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim, okul eğitimidir. Yaygın eğitim ise her yaş grubuna yayılmış eğitimidir. Informal eğitim, ailede ve çevrede, yani yaşamın içerisinde kendiliğinden oluşan eğitim sürecidir (Koyunkaya, 2018: 23).

Bu bağlamda gölge eğitim kavramını incelediğimizde ise karşımıza çok daha farklı bir açıklama çıkmaktadır. Eğitim sürecinin içinde kendine yer bulan gölge eğitim, her şeyden önce para karşılığında alınmaktadır. Eğitimin yukarıda açıklanan ulusal ve uluslararası tanımlarından da anlaşılacağı gibi bu özelliğiyle gölge eğitim, eğitim kavramından farklılık göstermektedir. Ancak gölge eğitim bu yönüyle yeni bir olgu değildir. Paralı özel derslerden, geçmişten bugüne kadar eğitimin her döneminde ve aşamasında yararlanılmıştır. Her ne kadar 1990'lardan önce de özellikle Japonya ve Kore gibi Doğu Asya ülkelerinde gölge eğitim üzerine araştırmalar yapılmış olsa da “gölge eğitim” kavramı ortaya çıkmamıştır. Stevenson ve Baker (1992), gölge eğitim kavramını kullanmaya başlamış ve meseleyi uluslararası boyuta taşımışlardır. Stevenson ve Baker,

gölge kelimesini, devletin verdiği resmî eğitimle, devlet eğitimini anımsatan resmî olmayan eğitim faaliyetleri arasındaki güçlü ilişkiyi vurgulamak amacıyla kullanmışlardır (Kim, 2013). Gölge eğitim ifadesini sık kullanan Mark Bray, bu metaforun sebeplerini şu şekilde açıklamıştır; ilk olarak özel destekleyici eğitim, resmî veya ana akım eğitim (mainstream education) var olduğu için vardır, ikincisi resmî eğitimin şeklinde ve boyutunda yaşanan değişiklik paralı özel destekleyici eğitimin şekline ve boyutuna da yansır, üçüncüsü kamuoyunun ilgisi gölge yerine gölgenin geldiği kaynağa yöneliktir, dördüncüsü gölge daha az belirgindir (Bray, 2007). Gölge eğitim kavramını daha iyi anlayabilmek amacıyla gölge eğitime ilişkin için üç terimin açıklanması gerekmektedir: Tamamlama/İlave (Supplementation): Kastedilen ilave dersler zaten okulda okutulan derslerdir. Özel olma (Privateness): Kastedilen kâr amaçlı özel kişi ya da kurumlar tarafından verilmesidir. Akademik dersler (Academic subjects): Kastedilen özellikle merkezî sınavlarda ağırlığı olan matematik, fizik, kimya, yabancı dil, edebiyat gibi derslerdir. Kişisel gelişim ya da eğlence amaçlı alınan dersleri kapsamaz (Bray, 2007: 20).

Gölge eğitim İngilizce’de *shadow education* şeklinde ifade edilmektedir. Bu ifadede gölge eğitim, paralı özel destekleyici eğitimi (private supplementary education) karşılamaktadır. Gölge eğitim faaliyetleri, G.Kore’de *hak-won*, Japonya’da *juku*, İngiltere’de *cramming school*, Yunanistan’da *frontistiria*, Almanya’da *nachhilfe*, Rusya’da *penumotorskaya* olarak adlandırılmaktadır. Türkiye’de ise özel ders ya da özel kurs adı verilen gölge eğitim faaliyetleri kapatılmadan önce dersane, etüt merkezi gibi kurumlar tarafından da yürütülmekteydi. Yapılan düzenlemelerden sonra özel kurslar, Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında faaliyetlerini sürdürmektedir. Burada kavram karmaşasını gidermek için “gölge öğretmen” kavramının da açıklanması gerekmektedir. Gölge öğretmen; özel gereksinim duyan, duygu, davranış ve gelişim yönünden destek ihtiyacı olan öğrencilerin, eğitime ve diğer öğrencilere uyumunu artırmak ve onlara yardımcı olmak amacıyla çalışan kişilere denir. Özel paralı destekleyici eğitim veren öğretmenler için gölge öğretmen tabiri kullanılmaz.

1.2.1. Gölge Eğitim Türleri

Gölge eğitim faaliyetleri, ülkelerin sosyo-ekonomik yapısına göre değişik türlerde ortaya çıkmaktadır. Gölge eğitim hizmetlerinin talebe göre farklı biçimlerde sunulduğu görülmektedir. Bray (2011)’in bire bir, küçük gruplar ve sınıf bazlı şeklinde sınıflandırdığı gölge eğitim faaliyetleri biraz daha genişletilerek beş farklı türde açıklanmıştır (Kim vd., 2018: 61).

1.2.1.1. Özel ders veren kurumlar (Kurslar)

Özel ders veren kurumlar kendi fizikî alanları, sınıfları, binaları ve kendine has müfredatı, öğretim teknikleri, ölçme/değerlendirme yöntemleri olduğu için en fazla okula benzeyen türdür. Böyle bir kursta, okul seviyelerine göre farklılık gösterse de öğrenciler derslere okul zamanı haftada üç kez, ara tatillerde ve yaz tatillerinde her gün katılmaktadır (Kim, 2016). Özel kurslardaki sınıfların öğrenci sayısı okuldaki sınıflara göre daha azdır. Bu sayı yedi ile 15 arasında değişmektedir. Öğrenme sürecinde değişken aralıklarla öğrenci başarısına göre sınıfların bölünmesi ve öğrencinin sınıf değiştirebilmesi bu kursların belirgin özelliğidir (Kim, vd., 2018).

1.2.1.2 Evde verilen özel ders

Evde verilen özel ders türü, bir öğrenciye karşılık bir öğretmen tarafından verildiği için gölge eğitim faaliyetleri içerisinde en fazla bireyselleştirilmiş olandır. Öğretim, öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak biçimlendirilir ve öğrencinin akademik performansı ve öğrenme hızı üzerinde durulur. Çoğunlukla ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği aileden gelen taleplere göre belirlenir. Evde verilen özel dersler öğrencinin evinde yapılır ve bu sayede öğrenci yolda geçireceği zamandan tasarruf etmiş olur. Gölge eğitimin bu türü diğer türlere nazaran daha pahalı olduğu için orta sınıf ya da varlıklı aileler tarafından tercih edilir (Kim, 2016).

1.2.1.3. İnternet tabanlı özel ders

İnternet tabanlı özel ders, ileri internet teknolojilerinin ve özel dersin avantajlarını bir arada sunmaktadır. Gölge eğitimin bu türü, öğrenciler ve özel ders kursları açısından yer ve zaman kısıtlılığını ortadan kaldırarak bireysel öğrenme seviyelerini ve öğrenme hızlarını aynı platformda buluşturur. Çoğunlukla çevrimiçi (online) dersler verilse de bazı uygulamalarda bu dersleri indirme olanağı da sunulmaktadır. Günümüzde internet, öğrenci ve öğretmen arasında anlık iletişimi de mümkün hale getirmiştir. (Kim vd., 2018). Aynı anda farklı yerlerden ulaşılabilme ve nispeten daha düşük fiyatı nedeniyle gölge eğitimin bu türü katlanarak büyümektedir (Cheng, 2007). Küresel E-Learning (bilgisayar-internet tabanlı öğrenme) piyasasının 2025 yılında 325 milyar dolara çıkacağı öngörülmektedir (Pappas, 2019).

1.2.1.4. Aboneli öğrenme programı

Aboneli öğrenme programı Kumon, Red Pen, Prunet, Nunnoppi gibi sektörde önde gelen ve bayilikleri olan şirketler tarafından sağlanan yüksek standartlı ve sistematik özel ders programıdır. Şirketler kendi ders materyallerini yine kendi müfredat ve öğretim yöntemlerine göre oluşturmaktadır. Ders materyalleri posta yoluyla öğrencilere dağıtılır ve öğrenciler evlerinde kendi öğrenme hızına göre adım adım konuları çalışır. Şirketler öğrencinin evine haftada bir kez özel öğretmen gönderir. Evde verilen özel dersten farklı olarak burada özel ders öğretmenin rolü her bir öğrencinin öğrenme sürecini ve kavrama seviyesini değerlendirerek bir sonraki konuların nasıl çalışılacağını anlatmak, derse ve öğrenme yöntemlerine ilişkin sorunların çözümünde öğrenciye yardımcı olmaktır (Kim ve Kim, 2012).

1.2.1.5. Okul sonrası programlar

Okul sonrası programlar, okul bazlı ancak müfredatın dışında gerçekleşen öğrenci merkezli öğrenme ve gelişim etkinlikleridir (Ministry of Education and Science and Technology of South Korea, 2012). Tarihsel olarak, Halpern (1999)'in de söylediği gibi, bu tür programlar okul sonrası ailelerinin işleri dolayısıyla onlarla ilgilenemeyecek öğrencilere öğretmen gözetiminde öğrenme fırsatı sunmuştur. Bu sayede diğer gölge eğitim türlerine talebin azaltılacağı umulmuştur. Ancak Güney Kore'deki öğrenci ve ailelerinden gelen taleplerin artmasıyla birlikte ABD'de hesap verebilirlik meselesinin üzerinde çok fazla durulması bu programların yönünü öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmeye çevirmesine neden olmuştur (Bae ve Jeon, 2013). Okul sonrası programlar ABD (Afterschool Alliance,

2008), Japonya (Yamamoto ve Brinton, 2010), Güney Kore (Kim, 2016), ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde mevcuttur (Youthtown, 2015).

1.2.2. Gölge Eğitime İlişkin Yaklaşımlar

Özel paralı destekleyici eğitim olarak ifade edilen gölge eğitime ilişkin araştırmalar son otuz yıldır hız kazanmıştır. Gölge eğitim faaliyetlerinin çok boyutlu olması farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Mark Bray, bu çeşitlilik içinde altı temel yaklaşımdan söz edilebileceğini vurgulamıştır (Bray, 2007: 74).

1.2.2.1. *Laissez-faire (Bırakınız yapsınlar) yaklaşımı*

Birçok ülkede, hükümetlerin karar verici organları ve planlamadan sorumlu kurumları gölge eğitim sistemini görmezlikten gelmişlerdir. Bazı devletlerin maksatlı bir laissez-faire yaklaşımı ortaya koyduğu görülmektedir. Politikacılar mesele üzerinde düşünmüş ve müdahaleci olmayan bir yol tercih etmişlerdir. Bazı devletlerde ise bu yönde bir yaklaşım olağan bir şekilde ortaya çıkmıştır. Çünkü konuyla ilgilenmesi gereken görevliler diğer baskıcı talepler nedeniyle zor durumda kalabilmektedirler. Özel paralı destekleyici eğitime ilişkin Laissez-faire yaklaşımının savunucuları çok güçlü gerekçelere sahiptir. Bunlardan birisi, piyasanın kalite ve fiyat açısından en uygun dengeyi bulabilmesi için kendi haline bırakılması düşüncesidir. Piyasa da değişik seçenekler sunarak üreticilerle ve tüketicileri buluşturabilir. Hatta bu düşüncüyü savunanlar biraz daha ileri giderek konunun mali ve politik tuzaklarla dolu olması sebebiyle hükümetlerin kesinlikle uzak durması gerektiğini ileri sürmektedirler (Bray, 2007: 74). Çoğu ülkede, devletler zaten yoğun olarak genel eğitim faaliyetlerinin içindedir ancak birçok yerde yetkililer, vergi verenlerin yükünü azaltmak ve piyasa güçlerinin etkisini artırmak için devletin rolünü azaltma çabasıındadırlar. Elbette, özel paralı eğitim, gölge bir sektör olduğu için kontrol edilmesi çok zordur. Bırakınız yapsınlar yaklaşımı en yaygın yaklaşım olmasına rağmen, tavsiye edilen bir yaklaşım değildir. Özel destekleyici eğitimin genel eğitim faaliyetlerinin işleyişi, ekonomi ve toplum üzerinde farklı etkileri vardır. Özel derslerin çok yoğun olduğu ülkelerin yöneticileri daha etkin olmalıdırlar.

1.2.2.2. *İzle ancak müdahale etme yaklaşımı*

Nispeten daha az görülen bu yaklaşım sektörün boyutu, şekli ve büyüklüğüne ilişkin veri toplamayı ifade etmektedir. Bu bilgi genel eğitim sisteminin ve diğer sosyal hizmetlerin planlamasıyla ilgilidir. Devletin vergi toplamak ve resmî öğretmenlerin maaşlarının hesaplanmasında göz önünde bulundurmak amacıyla özel ders verenlerin gelirleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiği tartışmaya açıktır. Ancak, uygulamada sektöre ilişkin düzenleme yapma niyetinde değilse çok az sayıda devlet, özel paralı eğitime ilişkin veri toplamaktadır (Bray, 2007: 75).

1.2.2.3. *Düzenle ve kontrol et yaklaşımı*

Devletin rolünün çok daha büyük olduğu yaklaşımdır. Bu kategoride çok sayıda seçenek vardır. Örneğin, düzenlemeler eğitimle ilgisi olmayan sadece yangın çıkışları, havalandırma gibi yerlerle sınırlı kalabilir. Daha ayrıntılı düzenlemeler ücretleri, sınıfların

büyükliklerini, öğretmenlerin özel ders vermesini yasaklayan yönetmelikleri içerebilir ve bu düzenlemeler teftiş ve yaptırımla desteklenir (Bray, 2007: 75).

1.2.2.4. Teşvik et yaklaşımı

Bu yaklaşım, özel derslerde yalnızca çocuğun ihtiyacı olan bilginin verildiği, özel dersin hem bireylerin hem toplumun faydalandığı beşerî sermayenin gelişimine katkı sağladığı düşüncesine dayanmaktadır. Bazı ülkelerde, hükümetler özel paralı eğitimleri öğretmenlerin gelirlerini artırmalarının ve işsizliği azaltmanın bir yolu olarak görmektedirler. Teşvikler bazen sadece politika belgelerinde lafta kalabilirken bazı durumlarda, özel ders için devlet yardımı, özel ders öğretmenleri ve potansiyel müşteriler arasında bilgi akışı, özel ders öğretmenlerine eğitim ve vergi teşviki şeklinde gerçekleşebilmektedir (Bray, 2007: 76).

1.2.2.5. Karma yaklaşım

Destekleyici paralı eğitimin bazı türlerine izin verilirken bazı türleri yasaklanabilir. Birçok araştırmacı, dersine girdiği öğrenciye özel ders vererek gelir elde eden öğretmenlerin durumunu eleştirmektedir. Özel dersin bu türünün yasaklanması herkes tarafından kabul görmektedir. Ancak, devlet, öğretmenlerin dersine girmediği öğrencilere ders vermesine izin verebilir. Ya da devlet tamamen resmî olarak çalışan öğretmenlerin ders vermesini yasaklayabilir. Devlette çalışmayan girişimcilerin ders vermesinin yolunu açabilir (Bray, 2007: 76).

1.2.2.6. Yasakla yaklaşımı

Özel derse yönelik en sert yaklaşım onu tamamen yasaklamaktır. Bu yaklaşım ticari olan her türlü özel paralı destek eğitimlerini yasaklar. Ancak bu durumda bile devlet tarafından ya da gönüllü olarak daha yavaş öğrenenlere ve dezavantajlı durumda olanlara bu eğitimler verilecektir. Bu yaklaşımın temel dayanağı özel paralı eğitimin sosyal eşitsizlikleri artırdığının haklı olarak kabul edilmesidir (Bray, 2007: 76).

1.2.3. Gölge Eğitime Sebep Olan Etmenler

Gölge eğitime olan talebi ortaya çıkaran etmenler makro-etmenler, mezo-etmenler ve mikro-etmenler olarak üç gruba ayrılabilir (Lee vd., 2009). Makro düzeyde toplumun genel yapısı ve inanç sistemi etkili olurken mezo düzeyde eğitim sisteminin yapısı ve çok önemli sonuçları olan merkezî sınavlar (*high-stakes exams*) önemli rol oynamaktadır. Mikro düzeyde ise bireysel tercihlerin ön plana çıktığı görülmektedir (Guill ve Lintorf, 2019).

1.2.3.1. Makro etmenler

Makro düzeyde, kişilerin bireysel üstünlüğüne ve liyakate dayanan yönetim biçimlerinde yani meritokrasi olan toplumlarda gölge eğitime olan talebin yüksek olduğu düşünülmektedir. Zira meritokrasi olan toplumlarda, herkesin ulaşmaya çalıştığı iş fırsatları ve yüksek gelir gibi kazanımlar akademik sertifikalar aracılığıyla ölçülen akademik başarıya göre dağıtılmaktadır. Sonuç olarak aileler de sosyal statülerini devam ettirebilmek ya da yükseltmek için özel dersler aracılığıyla çocuklarının eğitimini güçlendirmeye çalışmaktadır. Üniversite mezunu kişiler ile üniversite mezunu olmayan kişiler arasındaki maaş farkı bu duruma örnek olarak gösterilmektedir (Paulus ve Blossfeld, 2007).

1.2.3.2. Mezo etmenler

Devlet okullarının kalitesi ve hayati sonuçları olan (merkezî) sınavlar bu kategoride değerlendirilmektedir (Lee vd. 2009). Devlet okullarının kalitesi, mali açıdan yetersiz olan okulların gölge eğitime katılımı ne kadar etkilediği ile ilgilidir. Merkezî ya da merkezî olmayan seçme sınavları eğitimde üst kademeye geçiş sürecinde belirleyicidir. Bu sınavları başarısızlık kariyer hedefinden uzaklaşmak demektir. Böylesine ciddi sonuçları olan sınavlardan en iyi sonuçları almak için ailelerin olabildiğince büyük çaba göstereceği beklenmektedir. Gölge eğitim bu çabanın bir sonucudur ve hayati önem taşıyan bu sınavların varlığı değişik ülkelerde özellikle üniversiteye hazırlıkta yüksek gölge eğitim oranlarının nedenidir (Bray, 2009; Park vd., 2016; Buchmann vd., 2010; Tansel ve Bircan, 2006). Ancak bu durum genellenmemelidir. Doğu Avrupa’da ve eski Sovyet ülkelerinde öğrencilere (Bray ve Silova, 2006), ailelere, öğretmenlere ve eğitim paydaşlarına (Bregvadze ve Jokic, 2013) doğrudan özel ders alma nedenleri sorulduğunda kendi sınavlarında başarılı olmak şeklinde cevap vermişlerdir. Dünyanın değişik yerlerinde farklı eğitim sistemlerine sahip Güney Kore gibi ülkelerde daha az bölgesel farklılıklar vardır ya da bu farklılıklar ülke içi hareketlilik sayesinde telafi edilebilmektedir (Byun, 2010). Gölge eğitime katılım okullar arasındaki farklılıklardan da ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda okulun genel başarısı önemli bir özelliktir. Başarısız bir sınıfa ya da okula göre başarılı bir sınıfta ya da okulda çan eğrisinden dolayı öğrenci bireysel olarak başarısız ve benlik algısı düşük olma eğilimindedir (‘küçük denizde büyük balık etkisi-big fish little pond effect’; Marsh, 1987; Trautwein vd., 2006). Bu durum başarı seviyesi yüksek gruplarda gölge eğitime olan ihtiyaç algısını yükseltebilmektedir (Symyth, 2009; Matsuoka, 2015).

1.2.3.3. Mikro etmenler

Her zaman sabit makro ve mezo düzeyde etmenlere sahip ülkelerde bile tüm öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımı aynı olmamaktadır. Mikro düzeyde, beklenti-değer teorisine göre aileler için eğer istenilen eğitim hedefini yakalama beklentisi özel dersin getireceği maddi külfetten daha yüksek ise aileler özel dersleri tercih etmektedir (Lee vd.; 2010). Varlıklı aileler için maliyetler daha az sorun teşkil ederken, teorik ve empirik olarak gölge eğitime katılım ailenin ekonomik kaynaklarına bağlıdır (Jung ve Lee, 2010; Guill, 2012; Buchmann vd., 2010; Byun vd., 2018; Tansel ve Bircan, 2006). Ayrıca, özel dersler ailelerin eğitim hedeflerine (Guill, 2012; Kirss ve Jokic, 2013) ve sosyal statüye göre artmaktadır. Çünkü eğitim hedefleri sosyal statüye göre belirlenmektedir (Buodon, 1974). Bireyin eğitim hedeflerini gerçekleştirmesi, kişisel akademik başarısına da bağlıdır. Ayrıca cinsiyet, etnik köken ve göçmenlik gibi unsurlar da gölge eğitime katılımı ilişkilendirilmiştir ancak bulgular tutarlı değildir (Buchmann vd., 2010; Byun vd., 2018; Guill, 2012; Hille vd., 2016; Lee vd., 2010).

1.2.4. Gölge Eğitim ve Sosyal Politika İlişkisi

Gölge eğitime talebin altında yatan temel neden toplumsal rekabettir. Aileler, eğitimi toplumda ilerleme ve öne çıkmanın en önemli aracı olarak kabul etmektedir ve gelecek için yatırım olarak görmektedir. Gölge eğitim, bazı öğrencilere diğerlerini yakalama fırsatı verirken, bazı öğrencilere de diğerlerini geçme ya da her zaman ileride kalma fırsatını vermektedir (Bray, 2021).

Gölge olsun ya da olmasın eğitim, çocukların beşerî sermayesine yapılan bir yatırım gibi düşünüldüğünde olumlu karşılanmaktadır (Dang, 2008). Öğrenmeye ayrılan daha fazla zamanın ve özel öğretmenler tarafından farklı metotlar kullanılarak yapılan öğretimin çocuğun akademik başarısına yönelik olumlu gelişmeler olduğu düşünülmektedir (Guill ve Lintorf, 2019).

Ancak, gölge eğitim ya da özel derslerin yoğunlaşması birçok açıdan eleştirilmektedir: Öncelikle mali açıdan gölge eğitim aile bütçesine önemli bir yüküdür. Özellikle gelir düzeyi düşük aileler yüksek gelirli ailelerle kıyaslandığında daha az özel derse ya da özel öğretmene ulaşabilmektedir ve bu durum toplumda fırsat eşitsizliğini daha fazla artırmaktadır. Psikolojik açıdan bakıldığında, gölge eğitim öğrencilerin tüm boş vakitlerini aldığı için öğrenciler aşırı derecede stresli olmaktadır (Bray, 2009). The Korea Herald Gazetesi (2019) Statistics Korea 2017 yılı verilerine göre dokuz ile yirmi dört yaş arası genç nüfusta en başta gelen ölüm nedenini intihar olarak açıklamıştır. Ayrıca 13-24 arası nüfusun %45'i 2018 yılında okul ve çalışma hayatında yoğun strese maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu durum özel ders alan çocukların oranının ilkokulda %88, ortaokulda %73 ve lisede %61 olduğu Güney Kore'de (Kim, 2010) gölge eğitimin toplumsal etkilerini ve ortaya çıkardığı dolaylı sonuçları açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Gölge eğitimin, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırdığına ya da azalttığına ilişkin yoğun tartışmalar yapılmaktadır (Kim ve Jung, 2019). Çeşitli araştırmalar, Hong Kong (Bray ve Lykins, 2012), Hindistan (Pallegedara, 2011) ve Güney Kore (Byun ve Kim, 2010) ülkelerinin de içinde bulunduğu yerlerde gölge eğitimin fırsat eşitsizliğini daha da kötüye götürdüğünü ortaya çıkarmıştır. Başka araştırmacılar da gölge eğitimin fırsat eşitsizliğine yol açtığı uygulamaları saptamışlardır (Baker ve Letendre, 2005; Dang, 2007; Byun, 2010; Choi ve Park, 2016;).

Gölge eğitimin sosyal tabakalaşmayı da etkilediği görülmektedir. Katılım oranı, aileye getirdiği mali yük, akademik başarı, cinsiyet, köken, yer, ailenin geliri ve sosyal sınıf gibi parametreler göz önüne alınarak yapılan çalışmalarda, gölge eğitim harcamaları ve akademik başarı yönünden sosyo-ekonomik uçurumun genişlemesi arasında pozitif ilişki ortaya çıkmıştır (Byun ve Kim, 2010; Anderson ve Kohler, 2013; Choi ve Park, 2016). Avrupalı öğrencilerde sosyo-ekonomik statü ve gölge eğitim faaliyetlerine katılım arasındaki ilişkiyi araştıran Bukowski (2017), gölge eğitime erişimde eşitsizliğin farklı sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilerde daha fazla uçuruma yol açtığını bulmuştur.

Araştırmacıların çoğu gölge eğitimin var olan toplumsal eşitsizliklerin devam etmesine neden olduğunu belirtmektedir. Ailelerin mali desteğine ihtiyaç duyulduğu için zengin ailelerden gelen öğrencilere daha iyi eğitim şartları sağlaması nedeniyle gölge eğitim, eğitimde fırsat eşitsizliğinin ve sosyal tabakalaşmanın suçlusu olarak görülmektedir (Nath, 2008; Dawson, 2010; Lee vd., 2010; Yamamoto ve Brinton, 2010; Lee, 2013; Hof, 2014; Hof, 2014; Majumdar, 2014).

1.2.5. Gölge Eğitim ve Sosyal Politika İlişkisini Ekolojik Sistemde Değerlendirme

Ekolojik sistem yaklaşımı, gölge eğitimin ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerin açıklanması amacıyla bu tezde temel yaklaşım olarak benimsenmiştir. Psikolog Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilen ekolojik sistem yaklaşımı, insan gelişiminin kendini saran etrafındaki sistemlerden nasıl etkilendiğini açıklamıştır (Ettekal ve Mahoney, 2017). Ekolojik sistem yaklaşımından önce genel kabul gören yaklaşım Sigmund Freud tarafından geliştirilen medikal model yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, anormal davranış sergileyen insanların yalnızca ruhsal durumları üzerinde durulmaktaydı ve bireyler hasta olarak görülmekteydi. 1960'lı yıllardan itibaren medikal model yaklaşımı sorgulanmış ve çevresel etkenlerin insanların üzerindeki etkileri araştırılmaya başlanmıştır (Ashman ve Zastrow, 1990). 1929 Ekonomik Buhranı ve II. Dünya Savaşı'nın yol açtığı işsizlik, yoksulluk, suçluluk, eğitimsizlik gibi sosyal sorunlar birey ve toplum üzerinde oldukça etkili olmuştur (Toikko, 1999). Ekolojik sistem yaklaşımı, insanları bir sosyal ağ içerisinde var olan canlılar olarak kabul eden ve Ludwig Von Bertalanffy (1968) tarafından geliştirilen genel sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Ekoloji kavramı, davranış bilimlerinde ilk defa Roger Barker tarafından 1965 yılında kullanılmış sosyal hizmet uygulamalarına ise Caryl Germain tarafından 1979 yılında sokulmuştur (Turan, 1999). Ekolojik Sistem Yaklaşımında anahtar öge "çevresi içinde birey" ifadesidir (Ashman ve Zastrow, 1990: 10).

Bronfenbrenner, ekonomik kaygıların ortaya çıkardığı dengesiz ve öngörülemez aile hayatını çocuğun gelişimine yönelik en büyük yıkıcı güç olarak görmektedir (Addison, 1992). Çocuklar, gelişimlerinde çok önemli rol oynayan yakın çevresindeki yetişkinlerle karşılıklı iletişime sahip değildirler. Ekolojik teoriye göre, en önde gelen mikro sistemde ilişki koparsa, çocuk çevresini tanımak için gerekli diğer becerilerden mahrum kalacaktır. Çocuk, davranışlarına yönelik beklediği olumsuzlamaları aileden alamadığı takdirde uygunsuz yerlerde dikkat çekmeye çalışacaktır. Bu eksiklikler kendini ergenlik döneminde uyumsuzluk, disiplinsizlik ve kendini yönetme konusunda yetersizlik olarak göstermektedir (Addison, 1992). Evde yaşanan bu olumsuzluklara rağmen okulun ve öğretmenlerin öğrencilerle düzenli ve istikrarlı ilişkiler kurması gerekmektedir. Ancak Bronfenbrenner çocuğun ilişkisinin büyük çoğunluğunu kendisinin hayat boyu yanında olacağı koruyup gözeticeği kişilerle kurması gerektiğine inanmaktadır (Paquette ve Ryan, 2001). Ekolojik sistem yaklaşımında birbiri içine yuvalanmış beş sistem bulunmaktadır: Mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem, kronosistem. Mikrosistemde, ilişki çocuğa doğru ve çocuktan dışa doğru iki yönlü gelişir ve bu safhada çok güçlüdür. Mezosistemde çocuğun mikrosistem yapıları arasındaki ilişkiler vardır. Egzosistem, çocuğun doğrudan yer almadığı daha geniş bir sosyal sistemi anlatır. Kranosistem, çocuğu saran dış katmandır ve değerler, gelenekler, yasalar gibi unsurlardan oluşur. Nano sistem ise zamanı belirtmektedir (Berk, 2000).

Belli bir çevredeki aktörlerin birbiriyle etkileşimi olarak tanımlanan ekoloji kavramı gölge eğitim olgusuna da uygulanabilmektedir. Bu bağlamda Bronfenbrenner (1979)'in ekolojik sistem teorisine göre duygu, düşünce, istek ve iradesiyle öğrenen birey eğitim sisteminin en içinde mikro sistem diye adlandırılan yerde bulunmaktadır. Gölge eğitimin mikro

sistemi ise öğretmen ve öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencinin ebeveynleri, başka mikro sistemde bulunup öğrenciyle ilgisi bulunan önemli aktörlerdir. Bu mikro sistemlerin etkileşimi (öğrenci-özel öğretmen, öğrenci-ebeveyn) mezo sistemde yer almaktadır. Makro sistem, eğitim politikaları, sosyal politikalar ve inançlar gibi daha genel bir sistemdir(Mischo, 2014).

Gölge eğitim faaliyetlerini sosyal politikalar bağlamında inceleyen bu araştırmada ise öğrenciler, onların okul deneyimleri ve aileleri çocuğun mikrosisteminde yer alırken, sosyal hizmetler egzosistemdedir. Sosyal politika ve eğitim politikası ise makrosistemde yer almaktadır.



BÖLÜM 2: DÜNYADA ve TÜRKİYE’DE SOSYAL POLİTİKA VE GÖLGE EĞİTİM UYGULAMALARI

Bu bölümde, genel olarak dünyadaki refah rejimlerine ve gölge eğitim faaliyetlerinin durumuna ilişkin bilgi verildikten sonra Almanya, Rusya ve Japonya’daki gölge eğitim faaliyetleri ve sosyal politikalar anlatılacaktır.

2.1. Dünyada Sosyal Politika ve Gölge Eğitim Uygulamaları

Sosyal politika yönünden Dünya’daki refah rejimleri incelendiğinde belli başlı sekiz sosyal politika modeli karşımıza çıkmaktadır. Bu modeller ABD, İngiltere, Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya gibi ülkeleri içine alan Liberal Refah Rejimleri, İsveç, Norveç, Danimarka, Hollanda, Finlandiya gibi ülkeleri içine alan Sosyal Demokrat Refah Rejimleri, Almanya, Fransa, Belçika, Avusturya gibi ülkeleri içine alan Muhafazakâr Refah Rejimleri, Yunanistan, İspanya, Portekiz, İtalya gibi ülkeleri içine alan Güney Avrupa Refah Rejimleri, Rusya, Letonya, Ukrayna gibi ülkeleri içine alan Geçiş Ülkeleri Refah Rejimleri, Çin, Hindistan, Malezya, Hong Kong, Tayland, Endonezya gibi ülkeleri içine alan Asya Refah Rejimleri, Güney Afrika, Gambiya, Botswana gibi ülkeleri içine alan Sahra Altı Afrika Refah Rejimleri, Suudi Arabistan, İran, Mısır, Fas, Cezayir gibi ülkeleri içine alan MENA Ülkeleri Refah Rejimleri olarak isimlendirilmektedir (Yavuz, 2019).

Yapılan çalışmalar dünyada da gölge eğitim faaliyetlerinin her geçen gün daha fazla yaygınlaştığını göstermektedir. İskandinav ülkeleri bu genellemenin dışında tutulabilir. Gölge eğitime ilişkin PISA verileri bu ülkelerde düşük seviyeleri işaret etmektedir (Southgate, 2009: 96). Ancak dünyanın diğer bölgelerine baktığımızda özellikle Doğu Asya gölge eğitimin en fazla kendine yer bulduğu coğrafyadır. Güney Kore’de 2011 yılında ilkokul öğrencilerin %84,6’sı özel ders almıştır (Choi, 2012:8).

Gölge eğitim faaliyetlerinin dünya genelinde yoğun olarak ortaya çıktığı bölge Uzak Doğu’dur. Gölge eğitim kapsamında özellikle Güney Kore ve Japonya odaklı yapılan çalışmalar ilk olma özelliği taşımaktadır. Her ne kadar çıkış noktası Uzak Doğu olsa da ilerleyen yıllarda gölge eğitim faaliyetleri tüm dünyada inceleme konusu olmuştur. 1990’lı yıllarda dünyanın çok fazla ilgi göstermediği bu mesele artık tüm dünyada dikkatleri üzerine çekmektedir. Geleneksel olarak gölge eğitim faaliyetleri Japonya, Güney Kore, Hong Kong, Çin, Singapur ve Tayvan gibi Doğu Asya ülkelerinde ön plana çıkmıştır ancak günümüzde Güney Asya, Güney Avrupa, Kuzey Amerika, Güney Amerika ve Batı Avrupa’yı da içine alan diğer bölgelere doğru genişlemektedir. 21. yüzyıl itibarıyla çarpıcı bir şekilde yayılmıştır (Kim ve Yung, 2019).

2014 verilerine göre ilkokula giden öğrencilerin %81’nin gölge eğitim faaliyetlerine katıldığı tahmin edilen Güney Kore için bu faaliyetler olağan dışı bir boyut kazanmıştır. Gölge eğitim göstergeleri Japonya ve Doğu Asya’daki müreffeh bölgeler için de yüksek çıkmaktadır. Günümüzde artık bu faaliyetler küresel bir mesele haline gelmiştir. 2014 yılında İngiltere ve Galler’de 2700 kişiye hiç özel ders alıp almadıkları sorulmuştur. Londra’da yaşayanlar %37 oranında ülkenin geri kalanındakiler ise %20 oranında olumlu yanıt vermişlerdir. Gölge eğitim faaliyetleri Güney Asya ve Sahraaltı Afrika’daki düşük gelirli ülkelerde de yaygın hale gelmiştir. Bu genişleme özel sektörün kendini eğitimde

daha fazla kabul ettirdiğini ve ailelerin eğitim sisteminden memnun olmadıklarını yansıtmaktadır (Bray, 2016).

2011 yılında NESSE tarafından Avrupa Komisyonu için hazırlanmış “Gölge Eğitim Sorunu (The Challenge of Shadow Education)” adlı rapor meseleyi şu şekilde özetlemektedir:

Çok fazla özel ders pedagojik olarak istenilen bir durum değildir. Testlerin kısıtlı bir zamanda nasıl yapılacağı, muhtemel sorulara ilişkin ipuçları ve soru cevaplama yöntemleri öğretilir. Arz- talep ilişkisinden dolayı şehirlerde yaşayan öğrenciler kırsal bölgelerdeki öğrencilere göre daha fazla gölge eğitim faaliyetlerine katılmaktadır. Büyük ölçekte gölge eğitim hizmetleri yerel, ulusal ve uluslararası çapta faaliyet gösteren şirketler tarafından sağlanmaktadır. Birçok özel ders şirketi, özellikle Batı Avrupa’dakiler, özel öğretmenlik eğitimi olmayan kişileri istihdam etmektedir. Birçok üye devlette özel dersler fazladan gelir elde etmek amacıyla devlette çalışan öğretmenler tarafından verilmektedir. Devlette çalışan bu öğretmenler çoğu zaman kendi öğrencilerine para karşılığında özel ders vermektedirler. Bu uygulama oldukça sorunludur çünkü normal ders zamanı yapılması gereken çalışmalar özel ders saatine kayabilmektedir. Gölge eğitim sektörünün devlette çalışan öğretmenlerin de fazladan gelir elde ettiği büyümekte olan bir istihdam alanı olması hem hükümetlerin hem de sendikaların meseleye uzak durma nedenlerinden biri olarak göze çarpmaktadır. Özel derslerin büyük bölümü devletin vergi denetimi olmaksızın gayri resmî yapılmaktadır. Bazı AB hükümetleri özel ders için ailelere vergi indirimini sağlamaktadır. Vergi indiriminden yararlanan aileler çoğu varlıklı ailelerdir. Gölge eğitimle ilgili bazı AB üyesi devletlerin yasal düzenlemelerinde büyük boşluklar vardır, bazılarında yasal düzenlemeler belirsizdir, bazılarında ise açık yasal düzenlemeler mevcuttur fakat uygulanmamaktadır. Politikacıların ve eğitim planlamacıların büyük bir bölümü zor kararlar almak yerine durumu piyasa güçlerinin eline bırakmayı tercih etmektedirler. Konuya ilişkin daha fazla araştırma yapmak gereklidir. Var olan kısıtlı veriler iki önemli hususu yansıtmaktadır: Birincisi, sistem içindeki aktörlerin büyük çoğunluğu kasıtlı olarak şeffaflıktan uzak durmaktadırlar, ikincisi yakın zamana kadar gölge eğitim faaliyetleri araştırmacıların ve politika analistlerinin dikkatini çekmemiştir.

2.1.1. Liberal Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim

Liberal refah rejimlerini görüldüğü ülkelerde sosyal politika yönünden piyasa, sivil toplum kuruluşları ve aile ön plandadır. Devlet diğer refah aktörlerinin yetersiz kaldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Kalıntı refah rejimi ya da Anglo-Sakson model olarak da bilinmektedir. İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya bu modelin öne çıkan örnekleridir. Sosyal yardımlar ve sosyal harcamalar büyük çoğunlukla yerel yönetimlerin kontrolündedir (Kazepov,2008:258; Özdemir, 2005).

Gölge eğitim faaliyetleri yönünden bakıldığında, ABD’de gölge eğitim faaliyetleri Asya örnekleri kadar yoğun değildir ancak alanda çalışma yapan önde gelen araştırmacılar ABD’de de bulunmaktadır (Byun ve Park, 2012; Choi, 2012). Gölge eğitim faaliyetlerinin ABD’de artış göstermesinin sebebi eğitim sisteminde yapılan bazı değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Artık daha fazla öğrenci üniversiteye gitmek istemektedir. Akademik başarıdan ziyade müfredat dışı yapılan etkinlikler ve tavsiye mektupları, testlerden alınan notlara ek olarak üniversiteye kabul sırasında uzunca bir zaman etkili olmuştur. Ancak

hesap verebilirlik adına yapılan eğitim reformu Amerikan okullarında öğrenci ve eğitimcileri değerlendirirken standart testlerin ön plana çıkmasına neden olmuştur (Dworkin, 2005; Grodsky vd., 2008). Eğitimle ilgili önemli kararlar alırken standart test sonuçlarına verilen değerin artması, sonuçların çok önemli olduğu sınavlarda öğrencilerde baskıyı ve rekabeti muhtemelen artırmış ve gölge eğitime olan yüksek talebi doğurmuştur. (Buchmann vd., 2010: 435-461). Ayrıca Amerika'daki Asya kökenli öğrenciler özel derslere hep ilgi göstermiştir (Byun ve Park, 2012: 40-60).

Kanada'da da gölge eğitim faaliyetleri yaygınlaşmaktadır. Aurini ve Davies (2004), gölge eğitimin, devlet okullarına bir alternatif oluşturarak, normal bir okul gibi algılandığını gözlemlemiştir ve gölge eğitim sektörünün genişlediğini ve ticari eğitim merkezlerine dönüştüğünü ortaya çıkarmıştır. 2003 yılında yapılan bir araştırma, Ontario'da okul çağında çocuğu olan ailelerin %24'ünün yakın zamanda özel ders aldığını ve Kanadalı tüm ebeveynlerin %50'si de eğer daha düşük maliyetli olursa özel ders öğretmeni tutacaklarını ortaya çıkarmıştır (Livingstone ve Hart, 2003: 31). Ontario'da bu sektör sadece 1996 ve 2000 yılları arasında %60 büyümüştür (Davies vd., 2002).

Birleşik Krallık'ta ilkökul öğrencilerinin %12'si ve ortaokul öğrencilerinin %8'i özel ders almaktadır (NESSE, 2011)

2.1.2. Sosyal Demokrat Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim

Sosyal demokrat refah rejimlerinde yoğun sosyal haklar sağlamada devletin birincil sorumluluğu vardır. Devlet, sosyal politikalar oluşturma ve uygulama görevini yürütmektedir. Sivil toplum kurumları, özel sektör ikincil önemdedir. Finlandiya, Norveç ve İsveç bu modeli benimsemiş ülkeler arasında yer almaktadır. "İskandinav refah modeli", "evrensel refah rejimleri", "modern refah rejimi" olarak da bilinmektedir (Özdemir, 2005). Bu modelde devlet, ülkenin her tarafına eşit sosyal yardım ve sosyal hizmet sunmak amacıyla politikalar üretmektedir. Devlet tarafından yapılan yardımlar diğer refah rejimleriyle kıyaslandığında daha yüksek ve daha fazla kapsayıcıdır (Kazepov, 2008:258).

Sosyal demokratik, muhafazakâr ve Güney Avrupa refah modellerine sahip ülkelerin olduğu Avrupa'da da gölge eğitim hızla artmaktadır (Dang ve Rogers, 2008; Tansel, 2013a). Fazladan para karşılığında alınan özel dersler (Private Supplementary Tutoring) yani gölge eğitim faaliyetleri AB genelinde bir meselidir. AB'de gölge eğitim faaliyetlerinin kapsamında ve yoğunluğundaki artışın derin ekonomik, sosyal ve politik yansımaları vardır. Özellikle fırsat eşitsizliği, devlet okullarının işlevi, çocuklar ve ailelerinin hayatları üzerindeki yansımaları daha güçlüdür. Ayrıca devlet okullarının doğasına ilişkin bize bazı sinyaller göndermektedir. Gölge eğitim tüm AB'ye üye devletleri aynı derecede etkisi altına almamıştır. Her ne kadar Batı Avrupa'daki gölge eğitim oranları son dönemlerde gerilemişse de Kuzey Avrupa ülkeleri şimdiye kadar bu olgudan en az etkilenen bölge olarak göze çarpmaktadır. Bu ülkelerde devlet okullarının ailelerin beklentilerini karşılayacak donanıma büyük ölçüde sahip olduğu görülmektedir (NESSE, 2011).

2.1.3. Muhafazakâr Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim

Muhafazakâr refah rejimleri, ekonomik gelişme ve büyümenin sosyal refahı artıracığını kabul edilmektedir. Bu bağlamda sosyal politikalar işçi sınıfının karşılaştığı sorunları çözmek üzere kullanılan bir araçtır. Sosyal hizmetler ve yardımlarda yerel yönetimler ve devlet dışı aktörler ön plandadır (Toprak, 2015:163). “Kıta Avrupası modeli”, “Muhafazakâr-korporatist refah rejimleri”, “sosyal sigorta modeli”, “kurumsal refah rejimleri”, “Bismark ülkeleri modeli”, “Alman modeli” ve “Hristiyan Demokratik rejimler” gibi farklı adlarla da anılan bu modelin önde gelen ülkeleri olarak Almanya, Fransa, İtalya ve Belçika gösterilmektedir (Özdemir, 2005). Kıta Avrupası’nda bu modeli uygulayan ülkelerde sosyal politikalar kiliseden bağımsız gelişmemiştir. Bu nedenle geçmişten gelen sosyal düzeni korumaya çalışan muhafazakâr bir yaklaşım gelişmiştir. Özel sektör tarafından sağlanan sosyal haklar sınırlı ancak devletin verdiği sosyal haklar oldukça geniştir (Özdemir, 2005:247).

Batı Avrupa ülkelerinde, toplumsal rekabet, okuldaki başarı, sınav odaklı öğrenme ve çocukların ve ailelerin maruz kaldığı baskı gölge eğitimin yayılmasına neden olmuştur. Ayrıca, mali yardımlarda yapılan kesintiler okulda çocuğa bireysel öğrenme fırsatı sağlayacak ortamların azalmasına yol açmıştır. Gölge eğitime olan talebin büyük çoğunluğu çok başarılı öğrencilerden gelmektedir. Gölge eğitim, okulda istediğini bulamadığı için gerçekten yardıma ihtiyacı olanlarla çok az ilgilidir. Daha çok zaten başarılı ve ayrıcalıklı olanların rekabet açısından avantajlarını korumakla ilgilidir. Bazı üye devletlerde paralı özel dersler en fazla özel paralı okullardaki öğrenciler arasında yaygındır. Eğer gölge eğitim serbest piyasa koşullarına bırakılırsa fırsat eşitsizliğinin devam etmesini sağlayacak ve bu durumu daha da kötü hale getirecektir. Yüksek gelirli aileler daha fazla ve daha nitelikli özel paralı derslere ulaşabilmektedir. Bazı üye ülkelerde gölge eğitim çocukların hayatında fazlasıyla baskındır ve boş zamanlarını sınırlandırmaktadır. Bu eğitim ve psikoloji açısından arzu edilmez ve bazı yönlerden toplumsal güveni zedeleyen bir yozlaşma olarak görülebilir. Avusturya’da ailelerin %20’si çocuklarına özel ders aldırılmaktadır. Fransa’da sektörün 2007 yılındaki büyüklüğü yaklaşık 2 milyar 210 milyon Avrodur. Almanya’da, 2010 yılında özel dersler için 942 milyon Avro ile 1 milyar 468 milyon Avro arasında para harcanmıştır (NESSE, 2011).

2.1.4. Güney Avrupa Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim

Güney Avrupa refah modelini diğer modellerden ayıran en büyük fark resmi olmayan ilişkilerin ve ailenin refahı sağlamadaki önemli rolüdür. Bu nedenle aile refahı modeli olarak da adlandırılmaktadır. “Latin kuşağı ülkeleri”, “tam oluşmamış refah devletleri” gibi farklı yazarlar tarafından yapılan sınıflandırmalar da Güney Avrupa refah rejimini işaret etmektedir. Bu refah modeli içindeki ülkelerin anayasalarında ve yasalarında modern refah devletinde olması gereken tüm kurumsal yapı vaat edilmişse de sosyal politikalara yönelik kurumsal yapısı ve vatandaşlara sağlanan sosyal haklar oldukça yetersizdir (Özdemir, 2005:258).

Gölge eğitim açısından bilhassa Güney Avrupa’da yüksek oranlarla karşılaşılmaktadır. Her ne kadar gölge eğitimin varlığı devlet tarafından verilen eğitimin yetersiz kalmasından kaynaklansa da başka koşullar da bu duruma yol açmaktadır. Bazı ülkeler çok gelişmiş

sistemlere sahiptir ancak bu ülkelerde rekabet ve sınav odaklı öğretim gölge eğitime olan talebi beslemektedir. Güney Kıbrıs Rum Kesiminde, özel derslere 2008 yılında 111,2 milyon Avro harcanmıştır. Yunanistan 2008 yılında özel derslere 952,6 milyon Avro harcamıştır. Slovakya’da yapılan benzer bir araştırma öğrencilerin %56’sının özel ders aldığını ortaya koymuştur. Portekiz’de 10.sınıftan 12.sınıfa kadar öğrencilerin %55’i üniversite sınavları için özel ders almıştır (NESSE, 2011). Southgate’in 2009’da dünya genelinde 36 ülke ve 250.000 öğrenci üzerinde yaptığı çalışma, ülkelerin %8’den %74’e kadar değişen oranlarda gölge eğitim faaliyetlerine katıldığını, en az katılımın Norveç ve Danimarka’da, en fazla katılımın ise Yunanistan ve Türkiye’de olduğunu göstermiştir (Kozar, 2013).

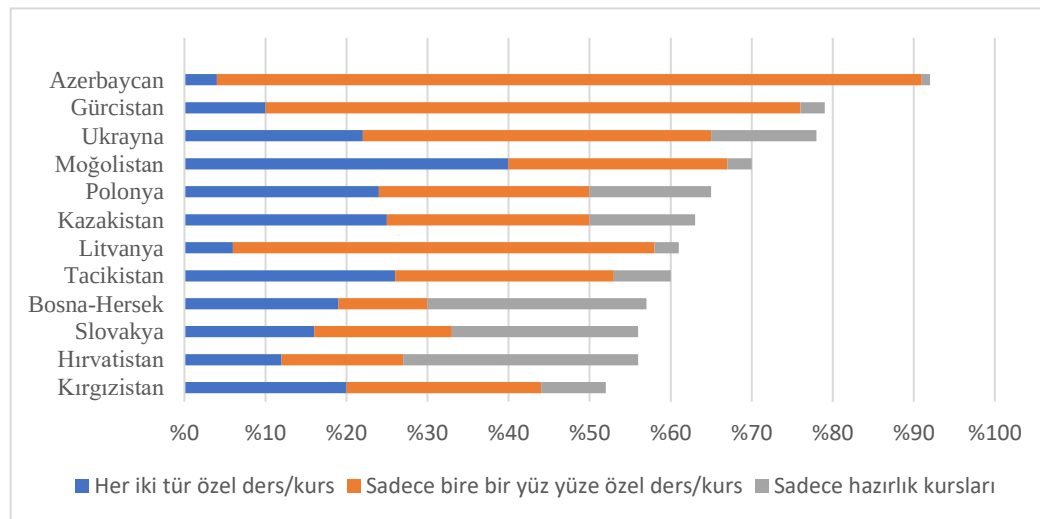
2.1.5. Geçiş Ekonomisi Ülkeleri Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim

Sosyalist ekonomik düzenden piyasa ekonomisine geçmiş ülkelere geçiş ekonomisi ülkeleri denmektedir. 1990’lı yıllara kadar komünizmle yönetilen ülkelerde, komünizmin sona ermesiyle yaşanan büyük ekonomik ve idari değişim sosyal politikaların da farklı boyut kazanmasına neden olmuştur. Sivil toplum kuruluşlarının ve özel sektörün hizmet sunma da ortaya çıkması ve merkezi yönetimin yetki ve gücünü aktarması sosyal politikalar için yeni ortam oluşturmuştur (Czike vd., 2002:5).

Doğu Avrupa’daki AB üyesi ülkelerde, 1990’larda ortaya çıkan öğretmen maaşlarının satın alma gücündeki düşüş gölge eğitimin yayılmasına yol açan ana etken olarak ortaya çıkmıştır. Litvanya’da ankete katılan üniversite öğrencilerinin %62’si ortaöğretim son sınıfta özel ders aldığını belirtmiştir (NESSE, 2011).

Özellikle Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra ortaya çıkan ülkelerde gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin durumu incelemek amacıyla Iveta Silova tarafından 2004,2005 ve 2006 yıllarında Azerbaycan, Bosna Hersek, Hırvatistan, Gürcistan, Litvanya, Moğolistan, Polonya, Slovakya, Ukrayna, Kazakistan, Kırgızistan ve Tacikistan üzerinde yaptığı araştırma sonucunda aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Grafik 1. Doğu Avrupa ve Orta Asya’da Gölge Eğitime Katılım Oranları



Kaynak: Silova (2010), *Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications*.

2.1.6. Asya Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim

Doğu Asya ülkeleri refah rejimi olarak da adlandırılan bu modelde sosyal politikayla birlikte tüm diğer politikalar ekonomik büyümeyi hedeflemektedir. “Üretici refah rejimi”(productivist welfare regime) diye de ifade edilecek modelin görüldüğü Kore, Singapur, Hong Kong ve Tayvan gibi ülkelerde sosyal haklar ve sosyal politika aktörleri her ülkenin kendi yapısına göre şekillenmiştir (Lee and Ku, 2007:200). Devletin temel amacı ekonomik kalkınmayı sağlamak ve bunun sonucunda da refahı artırmak olduğu için bu modelde devlet tarafından yapılan sosyal harcamaların modern refah devletleriyle karşılaştırınca oldukça düşük olduğu görülmektedir (Zhou, 2011:34). Refah hizmetlerini sağlamada devletin etkisizliğini özel sektörün doldurduğu anlaşılmamalıdır. Boşluğun aile tarafından doldurulması beklenmektedir. Örneğin, sağlık harcamalarının üçte ikisi ve eğitim harcamalarının yarısı bireylerin kendisi tarafından karşılanmaktadır (Gough, 2000:6; Zhou, 2011:27; Lee ve Ku, 2007:202). Sosyal politika konusunda ailenin oynadığı kapsamlı rol yasal düzenlemelerde de kendisini göstermiştir. Çin ve Japonya’da ebeveynlerin aile üyelerine kanuni olarak sosyal koruma sağlama zorunluluğu vardır. Çin’de engelli çocukların bakımını sağlamayan ailelere kanuni cezalar vardır. Japonya ve Kore’de ailelerine destek olan yetişkin çocuklara vergi indirimi ve kredi avantajları sağlanmaktadır (Zhou, 2011:27).

Asya refah rejimleri gölge eğitim faaliyetlerinin en yüksek oranda görüldüğü model olarak karşımıza çıkmaktadır. Güney Kore dünyada gölge eğitim faaliyetlerinin en yaygın olduğu ülkedir. Gölge eğitim faaliyetlerini sürdüren özel kurslara Hakwon denilmektedir. 2016 yılında öğrencilerin %67,8’i gölge eğitim faaliyetlerine katılmıştır. Katılanların %80’i ilkökul, %63,8’i ortaokul ve %52,4’ü lise öğrencisidir. Aynı yıl Güney Kore’de aileler gölge eğitim için 16,6 milyar dolar harcamıştır (Statistics Korea, 2016). Bu oran OECD ülkeleri içerisinde gölge eğitime harcanan ortalamanın iki katından daha fazladır (OECD, 2018).

Hong Kong’da gölge eğitim faaliyetlerinin 1980’li yıllarla birlikte öğrencilere merkezî sınavlarda destek sağlamak amacıyla İngilizce dil okulları şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Sonrasında diğer dersleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir (Fung, 2012). Ortaokul öncesi çocukların yaklaşık %72’si, ortaokul öğrencilerinin %82’si ve ortaokul sonrası öğrencilerin %85’i özel derslerden faydalanmaktadır (Bray ve Lykins, 2012; Caritas, 2010).

Çin’deki mevcut eğitim sistemi fazlasıyla rekabetçi ve sınav odaklı olduğu için gölge eğitim faaliyetlerine alan sağlamaktadır (Song, 2016; Wang, 2013). Ülkede bu faaliyetler çok hızlı yayılmaktadır (Zhang, 2014; Zhang & Bray, 2015). Pekin’de 2013 yılında öğrencilerin neredeyse %80’i gölge eğitime dâhil olmuştur ve aileler bu faaliyetlere, yıllık ortalama 16.400 ABD doları harcamıştır. Bu oran ailenin yıllık ortalama gelirinin üçte birine denk düşmektedir (Chinese Education Industry Training Report, 2013). Şangay’da aileler Matematik ve İngilizce dersleri için yıllık ortalama 960 ABD doları harcamaktadırlar (Kim ve Jung, 2019).

Gölge eğitim, Hindistan’da da büyük ve gelişen bir endüstridir. 2013 Asya Gelişim Bankası (Asian Development Bank) verilerine göre sektörün büyüklüğü yıllık ortalama 6,4 milyar ABD dolarıdır ve her yıl %15 genişlemektedir.

2.1.7. Sahra Altı Afrika Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim

Bu modelde aile refah hizmetleri çoğunlukla aile ve diğer informal yapılar tarafından üstlenilmektedir. Yoksul ve hastalara bakmak, savunmasızları korumak, toplumsal değerleri ve eğitimleri gelecek nesillere akatarmak gibi sosyal politika hizmetleri geniş aile sistemi yerine getirmektedir. Ülkelerin bulunduğu coğrafi yapı, siyasi mücadeleler, savaş, göç, kuraklık, kıtlık, şiddet gibi olumsuzluklar gıda, su, sağlık, eğitim gibi temel sosyal politika meselelerini dahi çözümsüz hale getirmektedir (Kabembo, 2015:43). Devletin yalnızca savaş ve zorunlu göç durumlarında ailenin sosyal koruma sağlayamadığı zamanlarda devreye girmesi bu modelin "güvensizlik rejimi (*insecurity regime*) olarak da adlandırılmasına sebep olmuştur. Refah rejimleri açısından bakıldığında bu bölgedeki ülkelerden sadece Güney Afrika’nın refah rejimi sınıflandırmasına dâhil edilebileceği öne sürülmektedir (Künzler ve Nollert, 2017:4). Sahra Altı Afrika’da, yaklaşık 50 farklı millet, 3000 kabile bulunmaktadır ve 1500 farklı dil ve lehçe vardır. Bu durum da ülkelerin kendi içlerinde ekonomik, kültürel ve sosyal farklılıkların oluşmasına yol açmaktadır (Ismailov, 2007) .

Güney Afrika’nın gölge eğitim tecrübesini anlamak için 1994’ten sonra ülkedeki eğitim ortamında köklü değişikliklere neden olan ve yerelleşmenin yolunu açan politikalar incelenmelidir. Süreç merkezi yönetimdeki yetkilerin daha yerel idarecilere aktarılması şeklinde gelişmiştir. Güney Afrika’da eğitim alanında güç ve yetkiyi elinde bulunduran merkezi otoriteler yetkilerini özelleştirme aracılığıyla aktarmıştır (Gapare, 2013:23). SACMEQ verilerine göre Güney Afrika’da 2013 yılında 6.sınıf öğrencilerinin %29,1 özel ders almıştır (Chetty vd.,2017). 2007’de %4 olarak tespit edilen bu orandaki değişim oldukça çarpıcıdır. Etiyopya’da Melese ve Abebe (2017) tarafından yapılan araştırmada dört farklı bölgede bulunan 866 ilkökul öğrencisine hiç özel ders alıp almadıkları sorulmuştur. %66,8’i soruya olumlu yanıt vermişlerdir (Bray, 2021:30).

Caerus Capital tarafından 2017’de hazırlanan ‘‘ Afrika’da Eğitim Sektörü’’ adlı rapor Sahraaltı Afrika’da eğitim yatırımcıları ve siyasi karar organlarına yönelik özel sektörü destekleyecek fırsatlara ışık tutmaktadır. İlkokuldan üniversiteye eğitimin farklı kademelerine ilişki yatırım olanakları üzerinde duran rapor sadece özel ders ve kursları değil aynı zamanda öğretmen eğitimi, yayıncılık ve eğitim teknolojileri alanlarındaki fırsatları da ortaya koymaktadır. Sahraaltı Afrika nüfusunun %50-%60 oranında 25 yaş altında olması burada yaşayan nüfusu dünyanın en genç nüfusu yapmıştır. Bu durum yakın zamanda orta sınıfın genişlemesine neden olacak ve eğitime yönelik talep, kalite ve ilgiyi artıracaktır (Bray, 2021:47).

2.1.8. Orta Doğu ve Kuzey Afrika (MENA) Ülkeleri Refah Rejimlerinde Gölge Eğitim

İngilizce "*Middle East and North Africa*" ifadesinin baş harflerinden oluşan MENA, Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerini belirtmektedir. Bu bölgede Mısır, İran, Suudi Arabistan,

Cezayir, Kuveyt, Irak, İsrail, Suriye gibi yaklaşık 20 ülke yer almaktadır. Bölgede İsrail dışında genel olarak Arap ya da Müslüman ülkeler vardır ve bölge dünyanın en zengin doğal enerji kaynaklarının bulunduğu bölgelerden biridir. Ülkelerin çoğunluğu monarşi ile yönetilmektedir. Cumhuriyet yönetilen ülkelerde bile demokrasi ve insani gelişmişlik düzeyi yüksek değildir (Yavuz, 2019:67). MENA ülkeleri, sosyal politika rejimleri sınıflandırılmalarında kapsam dışı tutulmaktadır. Alanda yapılan az sayıdaki çalışma bu ülkelerde uygulanan sosyal politikaları otoriter rejimlerin varlığını devam ettiren rantiyer devlet kapsamında değerlendirmektedir. Devletin itaat karşılığında refah hizmetleri sunduğu ve sosyal yardımları, sosyal hizmetleri siyasi huzursuzlukları gidermek için kullandığı rantiyer devletlerde sosyal politikalar, siyasi elitlerin meşrutiyetini kuvvetlendirme aracıdır (Sinanoğlu, 2013).

Assad ve Kraft (2015) tarafından 2012 Mısır Emek Piyasası Paneli Araştırması verileri kullanılarak hazırlanan rapor tüm sınıflarda çok yüksek düzeyde özel ders alındığını ortaya koymuştur. Birinci sınıfta bile araştırma yapılan öğrencilerin %33'ü özel ders aldığı ve 6.sınıflarda ise bu oranın %61 olduğu ortaya çıkmıştır. Sieverding vd.(2019)'nin 2014 Mısır'da Genç Nüfus adlı araştırma verilerine dayanarak hazırladığı çalışma 12 sınıf öğrencilerinin %72'sinin bire bir %18'inin ise grup şeklinde özel ders aldığını ortaya koymuştur (Bray, 2021:30).

Gölge eğitim faaliyetleri İsrail'de de yaygınlaşmaktadır. İsrail eğitim sistemi toplumun etnik ve genel yapısını yansıtan farklı özellikleri bünyesinde taşımaktadır. Yedi milyonluk nüfusun kabaca %80'i Yahudi ve %20'si İsrailli Araplardan oluşmaktadır. İlköğretim okullarının çoğu öğrencilerini bulunduğu çevreden almaktadır bu nedenle okullar bulunduğu çevrenin toplumsal yapısını yansıtmaktadırlar. Gölge eğitim faaliyetlerinin İsrail'deki durumuna ilişkin bilgi sınırlıdır. İsrail'de özel derslere ilişik resmi olarak açık bir politika benimsenmemiştir. Ancak Avustralya, Almanya ve Singapur da olduğu gibi öğretmenlerin çalıştığı normal devlet okullarındaki öğrencilere özel ders vermesini yasaklayan düzenlemeler vardır. İlkokullarda yapılan araştırma öğrencilerin %38'nin dört ana dersten (Matematik, Fen Bilgisi, İbranice ve İngilizce) birinden özel ders aldığını ortaya çıkarmıştır (Audrey ve Dana, 2015).

Gölge eğitim faaliyetleri 1980'li yıllarda İran ve Güney Kore'de ciddi bir toplumsal sorun olduğu gerekçesiyle yasaklanmıştır. Zamanın hükümetleri, bu faaliyetlerin eğitimde yolsuzluğa neden olarak sosyal güveni tehdit ettiğini belirtmişlerdir. İran'da 1990'lı yıllarda gölge eğitim faaliyetlerinin artışı toplumsal endişelere yol açmıştır. Zira üniversiteye girişler merkezi sınav sonuçlarına göre yapılmaktaydı. Ancak Ahmadinejad yönetiminde üniversitelerin öğrenci kapasiteleri fazlasıyla artırıldı. Buna ek olarak, Eğitim Bakanlığı özel ders veren merkezlerin kolay ve hızlı açılabilmesine zemin hazırladı. Amaç, bu merkezler arasındaki rekabeti artırarak ders maliyetlerini düşürmektir. Aynı zamanda, okul yöneticilerine öğrenciler için okuldan sonra kendi bünyesinde özel ders kursları açabilme ve velilerden para toplama imkânı sağlamıştır. Bu sayede, okullar daha fazla öğrenciyi kendine çekmiştir ve alanında tanınmış özel ders öğretmenlerini istihdam etmiştir. Sonuç olarak, bu politikalar son yıllarda özel ders merkezlerinin müşteri bulmasını zorlaştırarak birçoğunun iflasına neden olmuştur (Arani vd., 2016).

2.1.9. Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim Bağlamında Almanya, Rusya, Japonya

Almanya, Rusya ve Japonya eğitim sistemleri, ekonomik yapıları ve uyguladıkları sosyal politikalar yönünden farklılıklar sunmaktadır. Bu dört ülkenin gölge eğitim açısından incelenmesi alandaki uygulamaları görmek bakımından önem arz etmektedir. Ülkelere ilişkin genel veriler Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) Daha İyi Yaşam Endeksi (Better Life Index) olarak adlandırdığı ve 2011 yılında uygulamaya başlattığı çalışmadan elde edilmiştir. Endeks eğitim, gelir, barınma, meslek, toplum, çevre, sivil katılım, sağlık, yaşam memnuniyeti, güvenlik ve iş yaşam dengesi olmak üzere toplamda 11 kriterden oluşmaktadır (OECD, 2019: 1-8). Ülkelerin eğitim performansları ise PISA 2018 sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmektir. PISA araştırması kapsamında geliştirilen başarı testleri ve anketler, Türkiye'de Nisan ayı içerisinde uygulanmaktadır. Araştırmaya katılan ülkelerde; örgün öğretimde kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin bulunduğu tüm okullar bu araştırmaya katılabilmektedir. PISA araştırmasına katılacak okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir. PISA, 2000 yılında uygulanmaya başlamıştır. Üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan araştırmaya Türkiye, ilk kez 2003 yılında katılmıştır. PISA araştırması 2000 yılında 43, 2003 yılında 41, 2006 yılında 57, 2009 ve 2012 yıllarında 65, 2015 yılında ise 72 ülke ve ekonominin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. PISA 2018 uygulamasına 79 ülke ve ekonomi katılım göstermiştir (OECD, 2019a).

PISA'da aşağıdaki üç temel gösterge esas alınmaktadır (MEB, 2015; OECD, 2016).

1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin profilini ortaya çıkaracak göstergeler,
2. Öğrencilerin becerilerinin PISA'da anketler aracılığıyla toplanan değişkenlerle ilişkisinin nasıl olduğuna yönelik göstergeler,
3. Öğrenciler arası ilişkiler ve okullar arası ilişkilere yönelik göstergeler.

2.1.9.1. Almanya'da Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim

Almanya 83.1milyon nüfusuyla Daha İyi Yaşam Endeksinde birçok ülkeye nazaran daha iyi performans göstermektedir. Almanya eğitim ve beceriler, iş yaşam dengesi, iş ve kazanç, gelir ve varlık, çevre, toplumsal ilişkiler, sağlık, sivil katılım, barınma, kişisel güvenlik ve bireysel refah konusunda ortalamanın üstüne çıkmıştır. Hane halkı geliri yıllık 34.297 dolar ile OECD ortalaması olan 33.604 doların üstündedir. Ancak en zengin ve en fakir arasında büyük bir uçurum vardır. Nüfusun en tepede bulunan %20'si en alta bulunan %20'den neredeyse beş kat daha fazla kazanmaktadır. İstihdam açısından 15-64 yaş arası nüfusun %75'inin ücretli bir işi vardır. %68 olan OECD istihdam ortalamasının üzerindedir. Almanya'da da iyi eğitim ve beceriler iş bulmak için önemlidir. 25-64 yaş arası yetişkinlerin %87'si liseyi bitirmişlerdir. Bu oran %78 olan OECD ortalamasının üzerindedir. OECD PISA' da okuma, matematik ve fen alanlarında öğrenci ortalaması 508'

dir. OECD ortalaması 486'dır. Ortalama yaşam süresi 81 yıl ile OECD ortalamasının bir yıl üzerindedir. Atmosferdeki PM2.5 seviyesi metre küp başına 14.0 mikro gramdır. 13.9 mikro gram olan OECD ortalamasının çok az üstündedir. İnsanların %91'i suyun kalitesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Memnuniyet düzeyi OECD' nin %81 ortalamasının üstündedir. İhtiyaç duyduklarında güvenecekleri bir kişi olup olmadığına ilişkin insanların %90'ı olumlu yanıt vermiştir ve bu oran %89 olan OECD ortalamasıyla uyumludur. Son seçimlerdeki katılım oranı %76 ile %68 olan OECD ortalamasının üstündedir. Yaşam memnuniyetini değerlendirirken 1'den 10'a kadar yapılan puanlamada Almanlar 7 ortalama derecesiyle 6.5 olan OECD ortalamasının üstüne çıkmıştır. (OECD, 2020).

Almanya'da eğitim sistemi üç ana bölümden oluşmaktadır: İlkokul (Grundschule, Primarstufe), Ortaokul (Sekondarstufe I), Lise (Sekondarstufe II). Okul öncesi eğitim 3 yaşından itibaren başlamaktadır ancak zorunlu değildir. Bunun yanında daha küçük çocukların gidebileceği kreşler de bulunmaktadır. 16 Eyaletin bulunduğu Almanya'da, eğitim sistemi eyaletlere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Ancak genel olarak işleyiş aynıdır. İlkokula başlama yaşı altıdır ve 4 yıl sürmektedir. Bu süre bazı eyaletlerde (Berlin, Brandenburg) 6'dır. İlkokuldan sonra çocuğun istekleri, anne-baba tercihleri, öğretmen görüşleri ve okul başarı durumu çocuğa uygun okul modeli bulunmasında önemli rol oynamaktadır. 5.sınıftan 10.sınıfa kadar ortaokul (Sekondarstufe I) 10.sınıftan 12. veya 13.sınıfa kadar lise (Sekondarstufe II) olarak ortaöğretim iki bölüme ayrılmıştır. Ortaokul (Sekondarstufe I) Hauptschule, Werk Realschule, Gesamtschule, Gymnasium gibi okul türlerinden oluşmaktadır. Gymnasium akademik açıdan en çok tercih edilen okuldur. Diğer okullara nazaran daha yoğun bir müfredat vardır. Ortaöğretim Sekondarstufe I. ve II. basamaklarını kapsamaktadır. 5. ve 10. sınıflar ortaokul, 11. 12. 13. sınıflar lise eğitimi oluşturmaktadır. Bu okullarda 12.sınıftan sonra alınan diplomayla meslek yüksekokuluna 13. sınıftan sonra alınan diplomayla (Abitur) üniversiteye sınavsız giriş hakkı kazanılmaktadır. Realschule, Hauptschule ve Gymnasium arasında genel eğitim ve nitelikli mesleklere hazırlık eğitimi veren okul olarak nitelendirilebilir. Daha çok nitelikli meslek eğitime hazırlayan okullardır. Başarılı öğrenciler Gymnasium'a geçiş yapabilmektedirler. Hauptschule, daha alt seviye meslek okullarına hazırlayan bir eğitim sunmaktadır. Müfredat açısından en az yoğunluk bu okullardadır. Çok başarılı öğrenciler 7. ve 8. sınıflardan sonra Realschule ve Gymnasium'a geçiş yapabilmektedirler. Gesamtschule ve Gemeinschaftschule karma okul diye adlandıracağımız içinde Gymnasium, Realschule ve Hauptschule programları sunan okullardır. Förderschule (Destekleyici Eğitim) okulları genelde öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri bünyesinde barındıran okullardır. Burada dikkat edilmesi gereken husus Almanca dil yetersizliği olan özellikle göçmen çocukların bu okullara yönlendirilmesidir. Bu sebeple çocukların okul öncesi eğitim alması, uygun okula gidebilmesi için çok önemlidir. Geçmişte eğitime çeşitli nedenlerden dolayı ara vermiş yetişkinlerin eğitimlerini tamamlama fırsatı buldukları okullar gece okulları (Abendschule)'dır. Ortaöğretimin II. kademesinde (Sekondarstufe II) Gymnasium üst basamağı, Berufliche Gymnasium, Berufsfachschule, Berufsoberschule, Fachschule gibi okullar yer almaktadır. Ortaöğretim birinci basamağı tamamlayan öğrencilerin çoğu meslekî eğitime devam etmektedir. Meslek okulları

Berufsschule ve Berufsfachschule bünyesinde bulunmaktadırlar. Bu okullar, farklı alanlarda meslekî eğitimi ile birlikte genel kültür eğitimi vererek bitirme belgesi, meslekî olgunluk (Fachhochschulreife) ya da olgunluk (allgemeine Hochschulreife) diplomasını da vermektedirler. Bu okullar genellikle yarı zamanlı veya tam zamanlı akademik çalışmayı seçilen eğitimin seyrine bağlı olarak bir çıraklık veya staj ile birleştirmektedir (BMBF, 2020). Duale Ausbildung adı verilen özel bir staj sistemi, meslekî eğitim öğrencilerine okullarına devam ederken bir şirket bünyesinde çalışmalarına imkân tanımaktadır. Almanya’da yükseköğretim, Universität (Üniversite), Fachhochschule (Meslek Yüksek Okulu), Kunsthochschule (Sanat Yüksek Okulu) olarak üç kısma ayrılmaktadır (KMK, 2020).

Alman Federal İstatistik Ofisinin Ocak 2019 verilerine göre 2017 itibarıyla Almanya’da toplam 41,765 okul bulunmaktadır. Bu okulların 35.926’sı kamu 5.839’si özel destekli okullardır. Genel eğitim veren okul sayısı 32.995 iken meslek okullarının sayısı 8.770’tir. Toplam öğrenci sayısı genel eğitim veren okullarda 8.346.856 ve meslek okullarında 2.490.326 olmak üzere toplam 10.837.182’dir. Okul öncesi öğrenci sayısı 3.7 milyon, ilköğretim öğrenci sayısı 3.018.605, ortaöğretim birinci kademe öğrenci sayısı 4.420.856, ortaöğretim ikinci kademe öğrenci sayısı 1.055.387, özel eğitim okullarındaki öğrenci sayısı 292.317, ortaöğretim ikinci kademe tam zamanlı meslek okulları öğrenci sayısı 872.516, ortaöğretim ikinci kademe yarı zamanlı meslek okulları öğrenci sayısı 1.474.424’tür. Bu okullarda toplam 746,594 öğretmen çalışmaktadır. Bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 14.5’tir. 2030 yılında öğrenci sayısının 11.164.608 olması beklenmektedir. Eğitime yapılan toplam kamu harcaması 2016’da 128.3 milyar avro olmuştur. Almanya’da 181 üniversite ve 264 meslek yüksekokulu olmak üzere 445 yükseköğretim kurumu vardır. 1.818.259’u üniversite ve 1.026.719 meslek yüksekokulu olmak üzere bu kurumlarda toplam 2.844.978 öğrenci eğitim görmektedir. Yükseköğretimde 702.844 kişi çalışmaktadır (KMK, 2019).

PISA 2018 ana konusu olan okuma becerilerinde 15 yaş seviyesindeki Alman öğrenciler 498 puanla 487 olan OECD ortalamasının üstüne çıkmışlardır. Kızlar erkeklere 30 puan fark atmıştır. Matematik alanında 500 puan alan öğrenciler 489 olan OECD ortalamasını geçmişlerdir. Erkekler 5 puan farkla kızları geçmiştir. Fen alanında kaydedilen puan 503 olup 489 olan OECD ortalamasını üstündedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre iki puan fazla almışlardır. Sosyo ekonomik durum Almanya’da okuma alanında %17’ lik bir fark ortaya çıkarmıştır. OECD ortalaması %12’dir. Avantajlı ve dezavantajlı çocuklar arasındaki ortalama fark 133 puandır. OECD ortalaması 89 puandır. Fakat dezavantajlı öğrencilerin %10’u akademik açıdan umut verici niteliktedir (OECD, 2018).

Almanya’da kişilerin para karşılığında aldığı özel dersler/kurslar (*Nachhilfe-ilave yardım*)’ın kapsamı bilindiği gibi geniş değildir ve okul derslerine yardımcı olması için tercih edilmektedir (Entrich, 2014b). Sadece çocuğa derslerine yardımcı olması için başvurulmuş (ör: öğrenme güçlüğü bulunan çocuklara temel düzeyde destek) ve mevcut durumda çok yaygın olmayan gölge eğitim sektörünün toplumsal düzeyde eğitimde fırsat eşitliğine tehdit oluşturduğunu söyleyemeyiz (Baker vd., 2001; Bray 2011). Ancak 1990’lardan bu yana Almanya’da gölge eğitime katılım oranlarında gözle görülür bir artış

olduğu rapor edilmiştir (Shell Jugendstudie 2002, 2007, 2010; Guill ve Bonsen 2011; Klemm ve Hollenbach-Biele, 2016). Alman kamuoyunda ticari yönü bulunan böylesi gölge eğitim faaliyetlerine yapılan yatırımlardaki artış devlet tarafından sunulan zorunlu eğitim sistemi açısından bir sorun ve bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Yüksek özel ders maliyetlerinin hem eğitim hem toplumsal eşitsizlikleri derinleştirmesinden korkulmaktadır (Entrich ve Lauterbach, 2016). 2009-2013 yılları arasında Sozio-ökonomische Panel tarafından 17 yaşındaki kişiler üzerinde yapılan araştırma öğrencilerin %47'sinin geçmişte özel ders aldığını ortaya çıkarmıştır (DIW, 2016).

2014-2015 yılında Bertelsmann Stiftung aile anketlerine göre 6-16 yaş arasındaki öğrencilerden özel eğitim okullarındakiler %4,3, ilkokuldakiler %4,9, Gymnasium hariç diğer ortaokuldakiler %17,4 ve Gymnasium'dakiler %18,4 oranında gölge eğitim faaliyetlerine katılmışlardır (Klemm ve Hollenbach-Biele, 2016). Bazı araştırmacılar son on yılda özel derse katılımdaki nedenlerde değişim olduğundan söz etmektedir (Rudolph, 2002; Schlösser ve Schuhen, 2011; Koinzer, 2013; Klemm ve Hollenbach-Biele, 2016). Özel derslere yapılan harcamalar sosyal tabakaya göre farklılık göstermektedir ancak hanehalkı net geliri ile ilişkilendirildiğinde yapılan harcamaların dezavantajlı ailelerde daha yüksek olduğu görülmektedir (Schröder vd., 2015). Eğitim geçmişi bağlamında avantajlı ailelere (%20,2) nazaran dezavantajlı eğitim geçmişi olan ailelerden gelen öğrencilerin ücretsiz özel dersleri (%37,5) tercih ettikleri bildirilmiştir (Klemm ve Hollenbach-Biele, 2016). Özel dersleri, derse yardımcı olması için tercih eden Alman öğrencilerinin oranında azalma olduğu düşünülmektedir bunun yerine varlıklı ailelerden gelen ve iyi notları olan pekiştirme amacıyla özel dersleri tercih eden öğrencilerin oranında yükselme olmuştur. Bu durum gölge eğitimin varlıklı aileler tarafından bir sosyal kapanma aracı olarak kullanıldığı tezini desteklemektedir (Heyneman, 2011).

Almanya'da iki tür takviye ya da özel ders türü yaygındır: Ücretli özel dersler ve devlet okulları tarafından da sağlanan ücretsiz dersler. Öğrencilerin bu dersleri alma nedenleri de iki grupta toplanabilir: Kötü olan dersleri iyileştirmek ve zaten iyi olan dersleri pekiştirmek. Geçmişte yapılan araştırmaların aksine aile geçmişinin gölge eğitim faaliyetlerine katılımda hiçbir rolü olmadığı ortaya çıkmıştır ancak yatırım stratejileri farklılaşmaya başladığı için notları düzeltmek için alınan özel dersler yaygın olsa da zaten iyi notları olan öğrencilerin özel ders alma oranlarında yükselme gözlemlenmektedir (Entrich ve Lauterbach, 2016). Ayrıca araştırmacılar özel derslerin okul performansını artırmada etkili bir strateji olduğunu destekleyen bulgular elde edememiştir. Uzun özel ders sürelerinin ya da çok nitelikli özel ders öğretmenlerinin olumlu etkisine ilişkin sistematik verilere ulaşılamamıştır (Ömeroğulları vd., 2020).

Almanya'da gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin Bertelsmann Stiftung Şirketi tarafından 4300 ebeveyn üzerinde yapılan anket şu sonuçları vermiştir:

- 2014/15 eğitim-öğretim yılında özel ders alan okul çağındaki çocukların ve gençlerin oranı yüzde 14'tür,
- Özel ders oranları doğu eyaletlere göre batı eyaletlerde daha fazladır,
- Özel ders çoğunlukla Gymnasium öğrencileri arasında yaygındır,

- Daha yüksek gelirli ebeveynler çocuklarına daha fazla özel ders aldırılmaktadır,
 - Özel ders alan öğrencilerin ebeveynlerinin üçte ikisi özel ders ücretini kendi bütçesinden karşıladıklarını belirtmektedir,
 - Tam gün okulların ebeveynleri çoğunlukla çocuklarının aldığı ek derslerin ücretsiz olduğunu ve öğretmenler tarafından grup dersleri şeklinde verildiğini belirtmişlerdir,
 - Ebeveynler çocuklarının özel derslerine ayda ortalama 87 milyon Avro ödemektedirler,
- Almanya’da aileler gölge eğitim faaliyetleri için kendi bütçelerinden yılda ortalama 879 milyon avro ödemektedirler. Yaklaşık 1,2 milyon öğrenci gölge eğitim faaliyetlerine katılmaktadır. Matematik %61, yabancı dil %46 ve Almanca %31 oranında tercih edilmektedir. Okul dersleri için alınan özel dersin bir saatlik ücreti 8-20 avro arasında değişmektedir (Klemm ve Hollenbach-Biele, 2016).

Korporatist refah rejimine sahip olan Almanya’da gölge eğitim faaliyetleri Türkiye’de olduğu kadar yaygın değildir. Gölge eğitim faaliyetlerinin yaygın olmayışı bu ülkede eğitimde fırsat eşitliğinin olduğunu göstermemektedir. Özellikle göçmen kökenli sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olmayan ailelerden gelen çocukların eğitimde üst kademelere geçişte başarısız oldukları gözlemlenmektedir (Specht ve Ott, 2018). Erken yaşta çocukların okul tercihi yapmaya zorlanması bu durumu daha da kötüleştirmektedir. Ancak sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler gölge eğitim faaliyetlerini eğitimde üst kademeye geçiş için fırsat olarak görebilmektedir. Fakat ülkede yapılan araştırmalarda özel ders ya da kursların akademik başarıyı anlamlı bir şekilde artırdığını gösteren sonuçlara ulaşılamamıştır. Henüz üst kademeye geçişte genel merkezî sınavların olmadığı Almanya’da, eğitim sistemi hesap verebilirlik ve fırsat eşitliği bakımından eleştirilere açıktır. Hükümetler gölge eğitim faaliyetlerine yönelik izle ancak müdahale etme yaklaşımı sergilemektedir.

2.1.9.2. Rusya’da Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim

Rusya Federasyonu 145,7 milyonluk nüfusuyla, Daha İyi Yaşam Endeksinde bazı konularda OECD ortalamasının altında kalsa da son on yılda vatandaşlarının yaşam kalitesini iyileştirmede önemli kademe kaydetmiştir. Eğitim ve beceriler ve iş yaşam dengesinde ortalamanın üstüne çıkarken bireysel refah, gelir ve zenginlik, iş ve kazanç, kişisel güvenlik, çevre, barınma, sivil katılım, toplumsal iletişim ve sağlık konularında OECD ortalamasının altında kalmıştır. Yıllık ortalama hane halkı geliri OECD ortalaması olan 33.604 doların altındadır. İstihdam açısından 15-64 yaş arası nüfusun %70’inin ücretli bir işi vardır. %68 olan OECD istihdam ortalamasının üzerindedir. Rusya Federasyonu’nda da iyi eğitim ve beceriler iş bulmayı kolaylaştıran unsurlardır. 25-64 yaş arası yetişkinlerin %94’ü liseyi bitirmişlerdir. Bu oran %78 olan OECD ortalamasının oldukça üzerindedir. OECD PISA’da okuma, matematik ve fen alanlarında öğrenci ortalaması 492’dir. 486 olan OECD ortalamasının biraz üstündedir. Ortalama yaşam süresi 72 yıl ile OECD ortalamasının sekiz yıl altındadır. Atmosferdeki PM2.5 seviyesi metre küp başına 15.5 mikro gramdır. 13.9 mikro gram olan OECD ortalamasının üstündedir. İnsanların %55’i suyun kalitesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Memnuniyet düzeyi OECD %81 ortalamasının altındadır. İhtiyaç duyduklarında güvenecekleri bir kişi olup olmadığına

ilişkin insanların %89'u olumlu yanıt vermiştir ve bu oran %89 olan OECD ortalamasıyla aynıdır. Son seçimlerdeki katılım oranı %68 ile OECD ortalamasına yaklaşmıştır. Yaşam memnuniyetini değerlendirirken 1'den 10'a kadar yapılan puanlamada Ruslar 5.8 ortalama derecesiyle 6.5 olan OECD ortalamasının altında kalmıştır (OECD, 2020).

Rusya'da eğitim sistemi temelde ilköğretim (*начальное образование*), ortaöğretim (*среднее образование*) ve yükseköğretim (*высшее образование*) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. 3-6 yaşlarını kapsayan okulöncesi eğitim zorunlu değildir. Zorunlu eğitim 6 yaşında başlayıp 11 yıl sürmektedir. 6 yaşında başlayan zorunlu ilköğretim eğitimi 4 yıl sürmektedir. Rusya'da ortaöğretim iki kademelidir. İlköğretimden sonra başlayan temel genel eğitim (*основное общее образование*) 5 yıl sürmektedir ve herkes için zorunludur. Bu süre sonunda yapılan merkezî sınavlar sonucunda öğrenciler için üç seçenek ortaya çıkmaktadır: Akademik çalışmalara devam etmek için okulda kalmak, meslek okuluna gitmek ya da çalışmaya başlamaktır. Akademik olarak eğitim hayatına devam edecek öğrenciler 2-3 yıl süren orta genel eğitimi (*среднее общее образование*) tamamlamaktadır. Öğrenciler 9. ya da 11. sınıftan sonra meslek okullarına geçiş yapabilmektedir. Meslek okulları da temel ve ileri seviye olmak üzere iki kademelidir. Temel seviye 9.sınıftan sonra başlarsa 2-2,5 yıl 11. sınıftan sonra başlarsa 1-1,5 yıl sürmektedir. İleri seviye 9. sınıftan sonra başlarsa 3-4,5 yıl; 11. sınıftan sonra başlarsa 2-3 yıl sürmektedir. Ortaöğretimin ikinci kademesini tamamlamak ve üniversiteye gitmek için öğrencilerin devlet tarafından yapılan merkezî sınava (*Единый государственный экзамен*) girmeleri gerekmektedir. Rus yükseköğretim sisteminde en yaygın üniversite mezuniyet dereceleri lisans 4 yıl (*Бакалавр*), yüksek lisans 2 yıl (*Магистр*) ve uzmanlık 5 yıl (*Специалист*) dereceleridir.

Son yıllarda Rusya'da ortaöğretim seviyesinde gymnasium ve lyceum adında resmî ve özel okullar açılmaktadır. Bu okullardaki eğitim süresi genel ortaöğretim okullarına göre daha uzun ve müfredat daha yoğundur (NUFFIC, 2019).

Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında açıklanan 2018/2019 itibarıyla eğitim istatistiklerine göre ülkede okul öncesinde 7,5 milyon öğrenci ve 52 bin eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda 533 bin sekiz yüz eğitimci görev almaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde toplam 16,1 milyon öğrenci, 41 bin üç yüz eğitim kurumu ve 1,1 milyon öğretmen vardır. Bu kurumların 851'i özel niteliktedir. Ortaöğretim meslek okullarının sayısı 536'sı özel olmak üzere, 4711'dir ve bu eğitim kurumlarında temel seviyede 542 bin 100, ileri seviyede 2 milyon 464 bin üç yüz öğrenci eğitim görmektedir. Yükseköğretimde 4 milyon 246 bin öğrenci, 496 kamu 245 özel destekli 741 üniversitede ve 1223 lisans sonrası programda, eğitimlerini sürdürmektedir. Üniversitelerde 26 bin 200 profesör ve 90 bin 900 doçentle birlikte toplamda 245 bin 100 öğretim elamanı görev yapmaktadır. Ülkenin eğitim harcamalarının gayri safi yurtiçi hasılasına oranı %3,5' tir (MERF, 2020).

PISA 2018'in ana teması olan okuma becerilerinde Rusya Federasyonu 15 yaş öğrencileri 479 puanla 487 olan OECD ortalamasının altında kalmışlardır. Matematik alanında ise 489 olan OECD ortalamasına 488 puan alarak çok yaklaşmışlardır. Fen Bilimleri alanında 15 yaş Rus öğrencileri 478 puan almışlardır. Bu alanda OECD ortalaması 489'dur. Sosyo-ekonomik durum okuma becerilerinde %13'lük bir fark ortaya çıkarmıştır. Okuma alanında

avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki fark 96 puandır ve 89 olan OECD ortalamasının üzerindedir. Ancak dezavantajlı çocukların %12'si akademik olarak geliştirilebilecek düzeydedir (OECD, 2020).

Rusya'da gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin araştırmalar çok kısıtlıdır (Kozar, 2013). 2003 yılında Rusya'daki 15 yaş öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma öğrencilerin hem derslerini pekiştirmek hem de kötü olan derslerini iyileştirmek için %38 oranında gölge eğitim faaliyetlerine, katıldıklarını ortaya koymuştur. Böylece Rusya Federasyonu gölge eğitim faaliyetlerine katılım açısından orta sıralarda yer almıştır (Southgate, 2009).

2009 yılına kadar Rusya'da üniversiteye giriş sınavları üniversitelerin kendi bünyesinde ve bağımsız olarak yapılmıştır. Ancak 2009'dan itibaren üniversite giriş sınavında yapılan büyük reformla öğrenciler zorunlu standart Merkezî (birleştirilmiş) Devlet Sınavı (*Единный государственный экзамен*) sonuçlarına göre üniversiteye girebilmektedir. Bu değişim eğitim sistemini derinden etkilemiştir ve sınava hazırlık faaliyetlerinin artmasına sebep olmuştur (Prakhov ve Yudkevich, 2012).

Rusya'da lise öğrencilerinin gölge eğitim faaliyetlerine katılmasının temel sebebi muhtemelen üniversiteye giriş sınavında yaşanan büyük rekabettir. Üniversiteye giriş sınavındaki rekabetin iki temel sebebi vardır: Öncelikle lise öğrencileri kaliteli eğitim verdiği düşünülen ve niteliklerini artırabilecekleri seçkin üniversitelere girmek için yarışmaktadırlar. İkincisi, öğrencilerin devlet üniversitelerindeki burslu kontenjanları kapabilme yarışıdır. Merkezi sınav sadece üniversiteye girmek için değil aynı zamanda liseyi bitirebilmek için de bir zorunluluktur. Bu nedenle okul müfredatıyla yakından ilgilidir. Sonuçları çok önemli olan bu sınavlardan yüksek puan alabilmek için öğrenciler en geç 10.sınıftan itibaren hazırlanmaya başlamaktadırlar. Devlet sınavında en belirleyici dersler Rusça ve Matematiktir (Loyalka ve Zakharov, 2014).

Kozar, 2011 yılında internet üzerinden “Moskova’da en fazla hangi derslerde özel ders hizmeti sunulmaktadır?” sorusuna cevap aramaya çalışmıştır. Çalışmada www.repetitor.info ve www.repetitor-baza.ru internet sitelerinden edinilen veriler doğrultusunda insanların en çok İngilizceden özel ders öğretmeni aradığı ortaya çıkmıştır. Matematik ve Rusça en fazla talep edilen ikinci ve üçüncü dersler olmuştur (Kozar, 2013).

Loyalka ve Zakharov, Rusya'da gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrenci başarısına etkisini araştırmak amacıyla 2010 yılında 3 farklı bölgede 805 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 11.sınıf öğrencilerinin %47,9 ve %54,6'sı Rusça ve matematik derslerinden gölge eğitim faaliyetlerine katılmışlardır. Üniversite sınavında temel ders olan matematik ve Rusça için bu sonuç şaşırtıcı değildir. Gölge eğitim faaliyetlerine katılan öğrencilerin yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip oldukları, katılamayanların ise daha çok kırsal bölgelerden oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre gölge eğitime katılımın başarısı düşük öğrencilerin performanslarını artırmaya yönelik olumlu bir katkısı olmazken başarılı öğrencilerin performanslarını yükseltmede önemli ve olumlu etki yapmaktadır. Gölge eğitime katılımın yalnızca çok başarılı öğrencilerin işine yaradığı için eğitimsel ve toplumsal eşitsizliklere sebep olduğu görülmektedir (Loyalka ve Zakharov, 2014).

Uzmanlar, 2017 yılında Rusya’da gölge eğitim piyasasının yaklaşık 30 milyar ruble olduğunu belirtmişlerdir. Özel ders öğretmenlerinin %10-11’ini öğrencilerin kendi okullarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Gölge eğitim piyasasının düzenlenebilmesi ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi için her şeyden önce sektörün çok iyi araştırılması, aktörlerin, faaliyetlerin ve istenilen, istenilmeyen etkilerin incelenmesi gerekmektedir (HSE, 2017).

Geçiş ülkeleri refah rejimi kapsamında değerlendirilen Rusya’da ise gölge eğitime katılım oranı Türkiye’den az ama Almanya’dan fazladır. 2009 yılında Rusya’da yapılan eğitim reformu gölge eğitim faaliyetleri için uygun zemin hazırlamıştır. Fırsat eşitliği ve hesap verebilirlik adına yapılan bu reformla üniversiteye giriş için merkezî sınav sistemi getirilmiştir (Prakhov ve Yudkevich, 2012). Hükümetlerin görmezden geldiği ve bırakınız yapsınlar yaklaşımını benimsediği gölge eğitim faaliyetleri artmaktadır.

2.1.9.3. Japonya’da Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim

127,2 milyon nüfusa sahip Japonya’da ortalama yaşam süresi 84 yıldır. Ülkede yıllık kişi başına düşen ortalama gelir miktarı 29.798 Dolar’dır. 15-64 yaş arası nüfusun yüzde 75’inin çalışabilecekleri bir işi vardır. Ancak en fakir ile en zengin arasında büyük uçurum vardır. Nüfusun en tepesindeki %20’lik kesim en alttaki %20’lik kesimden altı kat daha fazla gelir elde etmektedir. Genel olarak Japonlar, hayatlarından ne kadar memnun olduklarını sorusuna 5,9 düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu oran ortalama 6,5 olan OECD seviyesinin altındadır. Öğrencilerin matematik fen ve okuma alanlarında ortalaması 529 puandır ve bu oran 486 olan OECD ortalamasının oldukça üzerindedir (OECD, 2017).

Japonya’da, Amerikan eğitim sisteminden ilham alınarak düzenlenmiş tekli eğitim sistemi vardır. Öğrenciler ortaokuldan önce 6 yıl ilkokula gitmektedir. Üç yıl süren ortaokuldan sonra neredeyse tüm öğrenciler (%98) mecburi olmadığı halde liseye devam etmektedir (Konakayama ve Matsui 2008: 13). Mesleki ya da akademik olup olmadığına bakılmaksızın liseye giden bütün öğrencilerin üniversiteye devam etme fırsatı vardır. Ancak, Japon okul sisteminde tabakalaşma oldukça fazladır. Okullar, zor bir sınav olan üniversite yerleştirme sınavı sonuçlarına göre sınıflandırılmaktadır (Stevenson ve Baker 1992: 1641; Ojima ve von Below 2010: 277). Üniversite sınavı aşırı rekabete yol açtığı için yıllardır eleştirilmektedir ancak, yapılan reformlardan hiçbiri bu durumun iyileştirilmesi yönünde istenilen sonuçlar vermemiştir (Kariya 2013a).

Japonya’da para karşılığında verilen özel ders ya da kurs gibi faaliyetler genel olarak *Juku* diye adlandırılmaktadır. Bu faaliyetlere yönelik politikalar Ekonomi, Ticaret ve Sanayi Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir. Politikaların Eğitim, Kültür ve Teknoloji Bakanlığının kontrolü altında olmaması *Juku* sektörünü ekonomik yönünü ön plana çıkarmaktadır (Dierkes, 2008: 238). Bu nedenle gölge eğitim faaliyetlerine yönelik geliştirilen devlet politikası “bırakınız yapsınlar” yaklaşımıdır (Bray, 2009 ve Russell, 2002). Her ne kadar Doğu Asya’da özel ders kurumlarının geçmişi çok eskiye dayansa da onların modern bir biçimde *Juku* olarak Japon eğitim sisteminde ortaya çıkışı 20.yüzyılın ikinci yarısında olmuştur (Dawson, 2010). Japonya’da gölge eğitim faaliyetlerinin 1960 yıllarda ilk özel kursların (*Juku*) açılmasıyla ortaya çıktığı belirtilmektedir. Kore’de gölge eğitim faaliyetlerini sürdüren kurslar (Hakwon) ile Japonya’da gölge eğitim faaliyetlerini

sürdüren kurslar (Juku) arasında öğrencilere hem akademik hem de akademik olmayan eğitim desteği vermesi açısından benzerlikler bulunmaktadır.

1980’li yıllarda Reagan yönetimi tarafından hazırlanan ‘‘Tehlike Altında Bir Ulus: Eğitim Reformu İçin Zorunluluk’’ adlı raporda Japon eğitim sistemine övgüler yağdırılmıştır. Japon ekonomisinin zirvede olduğu dönemde, eğitim sistemine ilişkin çoğu inceleme eşiklik, adalet ve liyakat üzerinde yoğunlaşmıştır (Cummings 1983; Cummings ve Altbach, 1997). Japon eğitim sistemi üzerinde yapılan bu araştırmalar özel kurs merkezlerinin rolüyle çok az ilgilenmiştir.

Roesgaard, anayasal olarak insanlara yeteneklerine göre eğitim verileceği garanti edilen Japon eğitim sisteminde, sistemin yeterince telafi edici öğrenme ortamları sunmadığı yönündeki eksiklerini işaret ederek özel ders veren kurumların telafi edici etkisini ustalıkla açıklamaktadır (Roesgaard, 2006) . Ancak bazı gözlemciler gölge eğitim sistemine aşırı güvenin ortaya çıkarabileceği tehlikelerden bahsetmektedir. Japonya’da devlet okullarını yaygınlaştıracak ve iyileştirecek eğitim reformlarını gölge eğitime bağımlılığın engellediği tartışılmaktadır. Bu açıdan, gölge eğitim sektörü devlet tarafından verilen eğitimin geliştirilmesi için yapılabilecek reformlar karşısında engel teşkil etmektedir (LeTendre,1994; Dang ve Rogers, 2008).

Japonya’da öğrencilerin büyük çoğunluğu gölge eğitim faaliyetlerine katılmaktadır (Entrich, 2018; Konakayama ve Matsui, 2008). 2012 yılında devlet okullarına giden ilkökul öğrencilerinin %41,9’u, ortaokul öğrencilerinin %70,2’si ve lise öğrencilerinin %33,8’i bu kurumlardan yararlanmıştır (MEXT, 2014). Japonya’da ülke genelinde yaklaşık 50000 özel kurs (Juku) vardır ve bu kurumların yıllık geliri 12 milyar dolardır (MEXT, 2008).

2.2. Türkiye’de Sosyal Göstergeler ve Gölge Eğitim

Türkiye, 82,3 milyon nüfusuyla son yirmi yıldır vatandaşlarının yaşam kalitesini iyileştirme konusunda önemli ilerleme sağlamıştır. Buna rağmen Türkiye Daha İyi Yaşam Endeksinde diğer ülkelere göre yalnızca bazı ölçeklerde iyi bir performans sağlamıştır. Sivil katılımı ortalamanın üstündedir. Gelir ve zenginlik, sağlık durumu, toplumsal ilişkiler, eğitim ve beceriler, iş ve kazanç, bireysel refah, çevre, iş yaşam dengesi, barınma ve kişisel güvenlikte ortalamanın altında kalmıştır. Türkiye’de hane halkı geliri OECD yıllık ortalamasını (33,604 USD) geçememiştir. İstihdam bakımından 15-64 yaş arası bireylerin %52’si ücretli bir işe sahiptir. Bu oran %68 olan OECD istihdam ortalamasının oldukça aşağısındadır. İyi eğitim ve becerilere sahip olmak iş bulmak için gereklidir. Türkiye’de 25-64 yaş arası yetişkinlerin %39’u liseyi bitirmiştir. OECD ortalaması %78’dir. Eğitim kalitesi bağlamında, OECD PISA’da okuma, matematik ve fen alanlarında öğrenci ortalaması 425 puanla 486 olan OECD ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye’de yaşam süresi kadınlarda 81 erkeklerde 75 olmak üzere ortalama 78’dir. OECD ortalaması 80’dir. Atmosferdeki PM2.5 seviyesi metre küp başına 20 mikro gramdır ki bu oran OECD ortalaması olan metre küp başına 13.9 mikro gramdan oldukça fazladır. Ayrıca Türkiye’de yaşayan insanların %65’i içme suyundan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu oran %81 olan OECD oranının oldukça altındadır ve OECD’deki en düşük seviyedir. İhtiyaç duyduklarında güvenecekleri bir kişi olup olmadığına ilişkin insanların %86’sı olumlu yanıt vermiştir. Ancak %89 OECD ortalamasının altındadır. Son seçimlerdeki katılım oranı

%86 ile %68 olan OECD ortalamasının üstündedir. İnsanlardan yaşamlarından ne kadar memnun olduklarını 1' den 10'a kadar bir ölçekle belirtmeleri istenmiştir. Türkler ortalama 5,5 oranında değerlendirme yapmışlardır. Bu oran OECD'de ortalama 6.5'tir (OECD, 2020).

2.2.1. Türk Eğitim Sistemi

Türk eğitim sistemi 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim olarak üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe dört yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe dört yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. İlköğretim dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşmaktadır. 8. sınıftan sonra öğrenciler nitelikli ortaöğretim kurumlarına girebilmek için LGS kapsamında sınava girmektedirler. Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Lise mezunları üniversiteye girebilmek için Temel Yeterlilik Testi (TYT), ve isteğe bağlı olarak Alan Yeterlilik Testi (AYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT) oturumlarından oluşan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'na girmektedirler. Meslek lisesi mezunları meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş yapabilmektedir. Meslek yüksekokullarının eğitim süresi iki yıldır. İki yıllık eğitimlerini başarıyla tamamlayan öğrenciler Dikey Geçiş Sınavı (DGS)'na girerek dört yıllık lisans eğitimi veren üniversitelere geçiş yapabilmektedir. Lisans derecesi almak için bir üniversitede dört yıllık eğitim süresini tamamlamak gerekmektedir. Yüksek Lisans Derecesi lisans eğitiminin üzerine, tezli veya tezsiz olarak iki yıllık yüksek lisans programını bitiren öğrencilere verilmektedir. Lisans veya yüksek lisans diplomasına sahip olanlar doktora programlarına başvurabilir. Sanatta Yeterlilik, bir fakülte veya yüksekokulu bitirdikten sonra o sanat dalında sınava girerek, sanat eseri ve bilimsel bir eser ortaya çıkararak erişilen, doktora eşdeğer bir derecedir (MEB, 2018).

MEB tarafından açıklanan 2018-2019 eğitim verilerine göre Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde toplam 18 milyon 108 bin 860 öğrenci örgün eğitim almaktadır. Örgün eğitimdeki öğrencilerden 15 milyon 88 bin 592'si resmî, 1 milyon 440 bin 577'si özel ve 1 milyon 579 bin 691'i ise açık öğretim kurumlarında okumaktadır. Örgün eğitimdeki öğrencilerin 1 milyon 564 bin 813'ü okul öncesi eğitimde, 5 milyon 267 bin 378'i ilkokulda, 5 milyon 627 bin 75'i ortaokulda, 5 milyon 649 bin 594'ü ortaöğretimde bulunmaktadır. Ortaöğretimdeki 5 milyon 649 bin 594 öğrencinin 3 milyon 250 bin 334'ü genel liselerde, 1 milyon 793 bin 391'i meslekî ve teknik liselerde, 605 bin 869'u da imam hatip liselerinde eğitim almaktadır. Özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam örgün eğitim içindeki oranı yüzde 8,7 oldu. Bu oran okul öncesi eğitim için yüzde 16,5, ilkokul için yüzde 5, ortaokul için yüzde 6,2, ortaöğretim için de yüzde 13,7 olarak gerçekleşmiştir.

Örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 2018-2019 eğitim öğretim yılında 1 milyon 77 bin 307 olmuştur. Bu öğretmenlerin 907 bin 567'si resmî okullarda, 169 bin 740'ı özel okullarda görev yapmaktadır. Örgün eğitimde, 54 bin 36'sı resmî okul, 12 bin 809'u özel okul, 4'ü açık öğretim okulu olmak üzere toplam 66 bin 849 okul bulunmaktadır. YÖK tarafından 2019'da açıklanan verilere göre 2018-2019 öğretim yılında

üniversitelerdeki öğrenci sayısı 7 milyon 740 bin 502, akademisyen sayısı ise 166 bin 225 olmuştur. 130'u devlet 73'ü vakıf olmak üzere toplam 203 üniversite ve akademi mevcuttur (MEB, 2020).

2.2.2.Türkiye'nin PISA Değerlendirmesi

PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı, 2015 yılına göre 38 puanlık artışla 466'ya ve ortalama matematik puanı 34 puanlık artışla 454'e yükselmiştir. Benzer şekilde fen okuryazarlığı alanındaki ortalama puanı da 2015 yılına göre 43 puanlık artışla 468'e yükselmiştir. Dolayısıyla araştırılan her üç alanda da ülkemizin puanların 2015 yılına göre yükseldiği, bir önceki döneme göre en büyük iyileşmenin fen okuryazarlığında elde edildiği görülmektedir. Türkiye'nin her üç alanda da puanlarındaki artış sıralamadaki yerini de yükseltmiştir. PISA 2018 araştırmasına katılan ülke sayısı PISA 2015 araştırmasına göre artmasına rağmen Türkiye her üç alanda ülke sıralamasında daha üst sıralarda yer almıştır. PISA 2015 araştırmasına 72 ülke, PISA 2018 araştırmasına ise 79 ülke katılmış, PISA 2015 araştırmasında okuma becerilerinde 50. sırada yer alan Türkiye, PISA 2018 araştırmasında 40. sıraya yükselmiştir. PISA 2015 araştırmasında matematik okuryazarlığında 50. sırada yer alan Türkiye, PISA 2018 araştırmasında 42. sıraya yükselirken PISA 2015 araştırmasında fen okuryazarlığında 54. sırada yer alan Türkiye, PISA 2018 araştırmasında 39. sıraya yükselmiştir. Puanlardaki iyileşmeye benzer şekilde sıralamada en büyük iyileşme fen okuryazarlığında elde edilmiştir. PISA 2015 sıralamasında üç alanın en düşük sırasında yer alan fen okuryazarlığı, PISA 2018 araştırmasında üç alanın en üst sırasında yer almıştır. Göstergelerde kaydedilen bu iyileşmeye rağmen üç alanda da Türkiye'nin OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (MEB, 2019).

Türkiye'de gölge eğitime olan talebin seçici ve sınav odaklı eğitim sisteminin bir sonucu olduğu yaygın olarak kabul edilen bir görüştür (Gök, 2006; Tansel ve Bircan, 2004; Temelli vd. 2010). Araştırmalar daha yüksek eğitilmiş ve yüksek gelirli ailelerin gölge eğitime daha fazla yatırım yaptığını ve gölge eğitim harcamalarının kırsal bölgelere oranla şehirlerde daha fazla olduğunu göstermiştir (Tansel ve Bircan, 2006). Türkiye'de gölge eğitim faaliyetleri, üniversiteye ve liselere giriş sınavları sebebiyle ortaya çıkan talebe cevap veren büyüyen bir endüstridir (Altınyelken, 2013).

2.2.3.Türkiye'de Gölge Eğitim

Türkiye'de özel kursların sayısı artmaktadır (Dang ve Rogers, 2008). Türkiye'de özel ders ya da kurslara hane halkının yaptığı harcama Türkiye GSYİH'nın %1,4' ünden daha fazladır (Tansel ve Bircan, 2006). Diğer taraftan 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 1.234.738 ilk, orta ve lise öğrencisi özel kurslardan yararlanmıştır. 4.099 özel öğretim merkezî (dershane)'iyle birlikte 50.209 özel kurslarda çalışan öğretmen olduğu kaydedilmiştir (Berberoğlu ve Tansel, 2014).

Türkiye'de hâlihazırda faaliyet gösteren Özel Öğretim Kursu sayısı MEB 2018/2019 Eğitim Öğretim verilerine göre 2851'dir. Bu kurumlardan 205.363 kursiyer faydalanmaktadır. 8332 öğretmen bu kurumlarda istihdam edilmektedir (MEB, 2020). 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu her derece ve türdeki özel öğretim

kurumlarının açılış ve işleyişiyle ilgili usul ve esasları düzenlemektir. MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin özel ders vermesi kanunlar çerçevesinde yasaklanmıştır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunun "Ticaret Ve Diğer Kazanç Getirici Faaliyetlerde Bulunma Yasağı" başlıklı 28. maddesine göre; Memurlar Türk Ticaret Kanununa göre (Tacir) veya (Esnaf) sayılmalarını gerektirecek bir faaliyette bulunamamaktadırlar. Dolayısıyla özel ders veren 657 sayılı Kanuna tabi öğretmen; tacir ve esnaf sayılmakta ve bu öğretmene, kanunlardan doğan hukuki, cezai ve disiplin işlemleri uygulanabilmektedir. 657 sayılı Kanunun 125/D-h bendinde; Ticaret yapmak veya Devlet memurlarına yasaklanan diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunmanın kademe ilerlemesini durdurma cezası ile tecziye edileceği hüküm altına alınmıştır (memurlar.net, 2017). Gelir İdaresi Başkanlığı da daha önce verdiği bir özeltgede, özel ders verenlerin serbest meslek kazancı elde ettiklerini ve serbest meslek defteri tutmaları gerektiğine işaret ederek, bu kişilerin ticari bir faaliyet yürüttüğüne dikkat çekmiştir (GİB, 2013). Velilerin özel ders ücretlerinin karşılığında belge almamaları bir yandan kayıt dışılığı teşvik etmekte, diğer yandan ise gelir vergisi mükellefi olan velilerin indirimden yararlanmamaları sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca devletin gelir kaybına uğradığı da unutulmamalıdır (Yılmaz, 2015).

Türkiye’de hizmet sektöründe faaliyet gösteren “Armut” adlı internet platformu, Eylül 2019’da özel derse ilişkin verilerini yayınlamıştır. Buna göre Türkiye genelinde en çok tercih edilen özel derslerin 36,405 (%74,60) talep ile Matematik, 3,636 (%7,45) talep ile Fizik, 2,680 (%5,49) talep ile Türkçe, 1,780 (%3,65) talep ile Kimya olmuştur. Özel derse yönelik taleplerin geçen yıla oranla yüzde 87 artış göstererek 25 bin 919’dan 48 bin 498’e ulaştığını göstermiştir. İstanbul 17.525 talep ile bu alanda liderliği göğüslerken, Ankara 6.002 ve İzmir 5.356 talep ile özel derslere en çok ilgi gösteren diğer iller olmuştur. Geçtiğimiz yıla göre tüm illerde büyük oranlarda talep artışı yaşanmıştır. Armut.com üzerinden alınan özel derslere yönelik en yoğun ilgiyi yüzde 132 artışla Samsun, yüzde 119 artışla Bursa ve yüzde 117 artışla Antalya göstermiştir. Okula yardımcı özel derslerden, en pahalısı ortalama 114 TL ile Biyoloji olmuştur. Biyoloji dersini, 107 TL ortalaması ile Fizik ve Geometri dersleri takip etmiştir. Talep konusunda açık ara üstünlüğü ile dikkat çeken Matematik, ortalama 85TL ile en uygun fiyata satın alınan ders olmuştur (armut.com, 2018).

Merkezî sınavlara hazırlık için ders veren kurs merkezlerinin ücretleri ve verdiği hizmetler, ilçelere göre değişmektedir. Örneğin İstanbul’da kursların en çok bulunduğu ilçelerden Beşiktaş, Kadıköy, Şişli’de kurs ücretleri yüksek seyretmektedir. Ayrıca düzenlenen deneme sınavı sayısı, ders saati, etütler, kitap setleri gibi olanaklara göre kurs ücretleri farklılık göstermektedir. Ücretler, ortalama 3.000 TL’den başlayıp 20.000 TL’yi aşmaktadır. Sınıf mevcudu artıkça bu ücretler daha da yükselmekte 3-5 kişilik VIP sınıflarda ders veren kurslarda ücretler 30 bin TL’ye ulaşmaktadır (Kaplan, 2019).

BÖLÜM 3: LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖLGE EĞİTİME KATILIMINA İLİŞKİN SAHA ARAŞTIRMASI: BURSA ÖRNEĞİ

Bu bölümde Bursa ilinde ortaöğretim kurumlarında okuyan lise öğrencileri arasında gölge eğitim faaliyetlerine katılım ampirik olarak analiz edilmektedir. Bu başlık altında araştırmanın yöntemi ve bulguları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi başlığı altında araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve çalışma grubu, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, ölçme araçlarının uygulanması aşamasında takip edilen hususlar ve elde edilen verilerin incelenmesinde kullanılan veri analiz teknikleri anlatılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Gölge eğitim faaliyetlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu tez çalışması, nicel araştırma desenlerinden tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Tarama çalışması, bir evrenin eğilimi, tutumu ya da görüşlerini nicel veya sayısal olarak tanımlamaya imkân sağladığı için tercih edilmiştir (Creswell, 2014). Tez çalışmasında da nicel veriler için kapalı uçlu soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa İl merkezinde bulunan ortaöğretim kademesindeki devlet okulları oluşturmaktadır. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde ortaöğretim kademesinde 420 okul vardır ve bu okullardaki öğrenci sayısı 270.054'tür. Bahsi geçen okulların tamamına yani araştırma evrenine ulaşmada yaşanan zorluklar dolayısıyla hedef evren içerisinde tabakalı (katmanlı) örneklem seçim tekniği kullanılarak örneklem belirlenmiştir.

Bir araştırma evreni sosyo ekonomik durum, ikamet edilen yer, cinsiyet, yaş gibi ölçütlerle tabakalara ayrılabilir. Bu örneklemede birden fazla tabaka kullanılabilir. Araştırmada kullanılan değişkenlerle evreni tabakalarına ayırmak için kullanılacak ölçütlerin ilgili olması önemlidir. Bu tekniğin özü, örnekleme seçmeden önce evreni bazı alt tabakalara ayırmak, sonra da örnekleri bu tabakalardan seçmektir (Sencer ve Sencer, 1978:466).

Araştırma yapılan okullar belirlenmeden önce okulların farklı türde olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin araştırmanın yapılmasına yönelik tutumları da örneklem belirlemede etkili olmuştur. Araştırma 9 okulda ve 1448 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Örneklem belirlenirken okul türü, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve okulun akademik başarısı göz önünde bulundurulmuştur. Okullarda anket çalışması yapılabilmesi için Bursa Valiliği bünyesinde İl Milli Eğitim ARGE bölümünden resmî onay alınmıştır. Ancak resmî onayda da belirtildiği gibi anket çalışması yapılabilmesi için okul idarecilerinin de rızası gerektiğinden zaman zaman anketleri uygulamada zorluklarla karşılaşmıştır.

Tez kapsamında araştırma yapılan okullar şunlardır:

TOFAŞ Fen Lisesi, İMKB Fen Lisesi, Bursa Anadolu Lisesi, Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesi, Barış Anadolu Lisesi, Özlüce Anadolu Lisesi, Özlüce Rasim Özdenören

Anadolu İmam Hatip Lisesi, BTO Anadolu Lisesi, M.Kemal Coşkunöz Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesinin içinde bulunduğu Bursa İl merkezindeki dokuz ortaöğretim kurumu araştırma yapmak için belirlenmiştir. Toplamda 1460 ortaöğretim kurumu öğrencisine anket uygulanmıştır ve bu anketlerden 1448’i değerlendirilmiştir.

Tofaş Fen Lisesi, fen bilimlerine özel ilgi ve yeteneği olan öğrencilere yönelik bir lisedir. Bu okulda üniversitelerin Fen Bilimleri alanlarına yönelik öğrenci yetiştirilmektedir. 2020 LGS (Lise Giriş Sınavı) yerleştirme puanına göre, Tofaş Fen Lisesi Türkiye’de 10. Bursa’da ise birinci sırada yer almıştır. Akademik başarısı oldukça yüksek olan okul, genel olarak sosyo-ekonomik düzeyi yüksek nüfusun yaşadığı Nilüfer İlçesi Özlüce Mahallesinde bulunmaktadır.

İMKB Fen Lisesi, fen bilimleri alanında öğrenci yetiştirmektedir. 2020 LGS’ye göre Bursa’da ikinci sırada yer almıştır. Akademik başarısı oldukça yüksek olan okul, genel olarak sosyoekonomik düzeyi yüksek nüfusun yaşadığı Nilüfer İlçesi Odunluk Mahallesinde bulunmaktadır.

Bursa Anadolu Lisesi, üniversitelerin fen bilimleri ve sosyal bilimleri alanlarına öğrenci yetiştiren bir lisedir. Ders saatleri normal liselere göre daha fazladır; ikinci bir yabancı dil seçeneği vardır. 2020 LGS’ye göre Bursa’da üçüncü sırada yer almıştır. Akademik başarısı oldukça yüksek olan okul, genel olarak sosyoekonomik düzeyi orta olan nüfusun yaşadığı Osmangazi İlçesi Dikkaldırım Mahallesinde bulunmaktadır.

Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesi, sosyal bilimlere özel ilgi ve yeteneği olan öğrencilere yöneliktir. Üniversitelerin Sosyal Bilimler alanlarına öğrenci yetiştirmektedir. 2020 LGS’ye göre Bursa’da 18. yer almaktadır. Ortalama sosyoekonomik düzeyi olan Osmangazi İlçesi Demirtaş Mahallesinde yer almaktadır.

Barış Anadolu Lisesi, üniversitelerin fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarına öğrenci yetiştiren bir lisedir. Okula giriş sınavsızdır. Öğrenciler okul çevresinde ikamet edenlerden oluşmaktadır. Okulda orta düzeyde akademik başarı vardır. Sosyoekonomik düzeyi orta olan insanların yaşadığı Nilüfer İlçesi Barış Mahallesinde bulunmaktadır.

Özlüce Anadolu Lisesi, üniversitelerin fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarına öğrenci yetiştiren bir lisedir. Okula giriş sınavsızdır. Öğrenciler okul çevresinde ikamet edenlerden oluşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan insanların yaşadığı Nilüfer İlçesi Barış Mahallesinde bulunmaktadır.

Özlüce Rasim Özdenören Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmamlık, hatiplik ve Kur’an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem de yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumudur. Okula giriş sınavsızdır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan insanların yaşadığı Nilüfer İlçesi Özlüce Mahallesinde bulunmaktadır. Okulun akademik başarısı orta düzeydedir.

BTO Anadolu Lisesi, üniversitelerin fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarına öğrenci yetiştiren bir lisedir. Okula giriş sınavsızdır. Öğrenciler okul çevresinde ikamet edenlerden

oluşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi çok düşük insanların yaşadığı Yıldırım İlçesi Yavuz Selim Mahallesinde bulunmaktadır. Okulun akademik başarısı yüksek değildir.

M.Kemal Coşkunöz Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, mesleki eğitime öncelik veren bireylerin seçtikleri alanda uzmanlaştıkları bir okuldur. Meslek lisesi mezunları meslek yüksekokullarına sınavsız devam edebilmektedirler. Meslek liseleri, Teknik, İletişim, Sağlık, Otelcilik ve Turizm, Öğretmen, Denizcilik Meslek Liseleri olarak gruplanabilir. Bu liseler artı bir yıl daha okumayı gerektirebilir. Okulun akademik başarısı yüksek değildir.

3.1.3. Veri Toplamada Kullanılan Ölçme Aracı

Araştırma verileri, anket formu (Ek 2) kullanılarak elde edilmiştir. Bu formlara ait detaylı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Tez çalışması kapsamında araştırılan nicel verilerin elde edilmesi amacıyla anket formu kullanılmıştır. Anket yöntemi, farklı coğrafik alanlarda bulunan büyük çalışma gruplarına daha hızlı bir şekilde ve daha az maliyetle ulaşmaya imkân sağladığı için diğer veri toplama tekniklerine göre bir takım avantajlara sahiptir (Büyüköztürk vd. 2009).

Bray vd. (2014) tarafından Hong-Kong için hazırlanan anket, araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Anketin kullanımına yönelik gerekli izin için Hong-Kong Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Mark Bray ile e-posta vasıtasıyla iletişime geçilmiştir. Gerekli onay alındıktan sonra anket kullanılmıştır. Anketin çevirisi Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretim üyeleri Doç. Dr. Levent Uzun ve Dr. Uğur Recep Çetinavcı tarafından yapılmış dil geçerliliği açısından uygun görülüp onaylanmıştır. Anket Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından da incelenip uygun bulunmuştur.

Ankette yer alan ölçeklerde gölge eğitim faaliyetlerine katılım bağımlı değişken olurken, sosyoekonomik durum, cinsiyet, özel dersin türü, gidilen sınıf, finansal yük algısı, telafi ve pekiştirme isteği bağımsız değişkenlerdir.

Anket formunun başında katılımcıların araştırma hakkında genel bilgilere ulaşabilmesi için bir uygulama yönergesi ve kişilerin yaş, cinsiyet ve bulundukları eğitim kademesine ilişkin boşluk doldurma ve işaretleme maddeleri bulunmaktadır. Ankette toplam 28 madde bulunmaktadır. Katılımcılara ölçeklerde yer alan ifadelerle ne ölçüde katıldıkları sorulmuş, cevap verirken kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum arasında değişen 5'li Likert tipi cevaplandırma ölçeğini kullanmaları istenmiştir. Bu bağlamda 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5- Kesinlikle katılıyorum cevaplarını temsil etmektedir.

Hazırlanan formun kullanılan dil ve anlam açısından anlaşılabilir olup olmadığını test etmek amacıyla ön (pilot) uygulama yapılmıştır. Ön uygulama aşaması, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini gözleme dayalı olarak sorgulama aşamasıdır. Bu aşamada soruların anlaşılır olup olmamasının yanı sıra boş bırakılan soruların tespit edilmesi ve anketin cevaplama süresinin saptanması da amaçlanmaktadır. Ön uygulamanın hedef çalışma grubundaki kitlenin en az %5'i kadar bir gruba uygulanması gerekir (Büyüköztürk, 2005). Ön uygulama kapsamında hedef evrendeki katılımcıların

özelliklerine benzer nitelikler taşıyan 309 kişilik bir gruba ön uygulama gerçekleştirilmiş ve bu katılımcılardan alınan geri bildirimler çerçevesinde anket formuna son hali verilmiştir.

3.1.4. Ölçme Aracının Uygulanması

Anketin hazırlık süreci tamamlandıktan sonra 01.12.2017 tarihinde Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma örnekleminde yer alan okullarda veri toplamak için izin alınmıştır (Ek 1). İlgili okullar ziyaret edilmeden önce aranmış ve konu hakkında gerekli bilgi verilmiştir.

Anket formlarının çıktıları alınarak hazır bir şekilde okula gidilmiştir. Okulda bulunan idareciler ve rehber öğretmenlerle anketlerin nasıl dağıtılacağı ve doldurulacağına ilişkin planlama yapılmış, uygun ders saatleri belirlenmiştir. Anket formlarının öğrencilere refakat edilerek ders saatlerinde doldurulması sağlanmıştır. Bir anket formunun doldurulması ortalama 20 dakika zaman almıştır.

Veri toplama süreci Mart 2018 - Haziran 2018 tarihleri arasında toplam 4 ay sürmüştür. Bu süre içerisinde hedef evrende yer alan 420 kurumdan seçilen örneklem doğrultusunda toplam 9 kurumdan 1460 anket formu toplanmıştır. Veriler doğrudan araştırmacı tarafından toplandığı için anket formlarında bulunan eksik ve hatalı veri sayısı düşüktür, var olan eksiklikler de verilerin analizine engel olmayacak düzeydedir. 12 hatalı ve eksik form çalışmadan çıkarılmıştır. Bu bağlamda toplam 1448 adet anket formu çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.1.5. Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Araştırma kapsamındaki veriler SPSS 24.0 istatistik paket programına işlenerek çeşitli analizlere tabi tutulmuştur. Bu analiz teknikleri;

Frekans dağılımları (N): Araştırma kapsamında öğrencilerin demografik sorulara, çalışmaya konu olan liselere ve gölge eğitim alıp almamaya göre verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları SPSS 24.0 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Grup karşılaştırmaları 1- Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın sosyo-ekonomik durum, telafi/pekiştirme desteği ve diğer bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması: Çalışmadan elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik test analizinin kullanılabilmesi için verilerin en kritik sürekli dağılım olarak geçen normal dağılıma uygunluğu ve puanların varyanslarının homojenliği kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını anlayabilmek için Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov istatistiksel testleri kullanılmıştır. Belirtilen bu iki testin 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermesi durumunda verilerin dağılımının belirgin ölçüde normal dağılımdan farklı olduğu ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda verilere uygulanan Shapiro-Wilks ($p=0.23$) ve Kolmogorov-Smirnov ($p=0,16$) testleri sonucunda örneklemdeki öğrencilerin veri toplama aracı puanlarının normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın sosyo-ekonomik durum, telafi/pekiştirme desteği ve diğer bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS 24.0 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda ölçme aracının önceden hazırlanmış olan

likert tipi ve bağımlı değişken olan gölge eğitim faaliyetlerine katılıma yönelik maddeleri hazırlanmıştır. Daha sonra tek yönlü Anova testi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılarak %95 güvenle gruplar arası karşılaştırmalar gerçekleştirilmiş ve tablolatırılmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunu belirlemek için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır.

Grup karşılaştırmaları 2- Gölge eğitim alıp almama arası karşılaştırma: Bağımsız değişkenlerin gölge eğitim alıp almamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS 24.0 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle bağımsız değişkenlere verilen yanıt sayısı farklılığı göz önüne alınmıştır. Bu durumdan ve bağımsız değişkenlerin genel olarak kategorik olmasından (0-1, Evet-Hayır) kaynaklı, gölge eğitim alıp almamaya anlamlı bir düzeyde etkisinin olup olmadığını incelemek için Ki-Kare Test kullanılmıştır. Gölge eğitim grupları iki grup olduğu için ve bağımsız değişkenlerin kalan kısmı 5’li Likert tipi (1-5, Kesinlikle Katılmıyorum-Kesinlikle Katılıyorum) olduğu için grup ortalamalarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında varyansları eşit olan gruplar için eşit varyanslar t-testi, varyansları eşit olmayan gruplar için eşit olmayan varyans t-testi kullanılmıştır.

Grup karşılaştırmaları 3- Liseler arası karşılaştırma: Bağımsız değişkenlerin liselere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS 24.0 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle liseler arasındaki kayıt sayısı farklılığı ve bağımsız değişkenlere verilen yanıt sayısı farklılığı göz önüne alınmıştır. Bu durumdan ve bağımsız değişkenlerin genel olarak kategorik olmasından (0-1, Evet-Hayır) kaynaklı, liseler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Ki-Kare Testi kullanılmıştır. Liseler ikiden daha fazla grup olduğu için ve bağımsız değişkenlerin kalan kısmının Likert tipi (1-5, Kesinlikle Katılmıyorum-Kesinlikle Katılıyorum) olmasından kaynaklı grup ortalamalarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Anova Testi kullanılmıştır. Çoklu grupların karşılaştırılmasında varyansları eşit olan gruplar için Tukey testi, varyansları eşit olmayan gruplar için Tamhane testi kullanılmıştır.

3.1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Gölge eğitim bağlamında yapılan araştırma yer bağlamında sınırlılık arz etmektedir. Araştırma yalnızca Bursa il merkezindeki 9 ortaöğretim kurumunda 2017-2018 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçları örneklem grubuyla sınırlıdır. Araştırmada anket yöntemi kullanıldığı için, anket yönteminde mevcut olan sınırlılıklar bu araştırma için de geçerlidir. Katılımcıların sorulara doğru cevap verdiği varsayımına dayanarak analizler yapılmıştır. Bazı okul idarecilerinin anketleri uygulamada gönülsüz ve bazı öğrencilerin de anketleri cevaplamada isteksiz davranması hedef evrende istenilen sayıda okul ve öğrenciye ulaşılmasını kısıtlamıştır.

Bu çalışma için diğer bir kısıtlılık da zamandır. Gölge eğitim göstergelerinde zamana bağlı olarak farklılıklar olabilir. Bu sebeple araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın yapıldığı zaman dilimiyle sınırlıdır.

3.2. Bulgular

Bursa İl merkezinde gölge eğitim faaliyetlerinin sosyal politika bağlamında değerlendirildiği bu çalışmada hipotezlere ve araştırma sorularına ilişkin aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

3.2.1. Frekans Dağılımları

Bu bölümde katılımcıların demografik özellikleri, gölge eğitime katılım oranları, gölge eğitimi neden tercih ettikleri ve sosyo ekonomik durumları gibi verilerin frekans analizleri yer almaktadır.

3.2.1.1. Liselerin dağılımı

Tablo 2.Lise Dağılımı

Lise	N	%
ÖZLÜCE ANADOLU LİSESİ	309	21,3%
BURSA ANADOLU LİSESİ	99	6,8%
BURSA SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	68	4,7%
TOFAŞ FEN LİSESİ	193	13,3%
RASİM ÖZDENÖREN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	179	12,4%
BTSO ANADOLU LİSESİ	219	15,1%
BARIŞ ANADOLU LİSESİ	181	12,5%
M.K. COŞKUNÖZ M.T. ANADOLU LİSESİ	91	6,3%
İMKB FEN LİSESİ	109	7,5%
Toplam	1448	100,0%

Veri analizine katılan 1448 öğrencinin 309'u (%21,3) Özlüce Anadolu Lisesi'nden 99'u (%6,8) Bursa Anadolu Lisesi'nden, 68'i (%4,7) Bursa Sosyal Bilimler Lisesi'nden, 193'ü (%13,3) Tofaş Fen Lisesi'nden, 179'u Rasim Özdenören Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden, 219'u (%15,1) BTSO Anadolu Lisesi'nden, 181'i (%12,5) Barış Anadolu Lisesi'nden, 91'i (%6,3) M.K. Coşkunöz M.T. Anadolu Lisesi'nden ve son olarak 109'u (%7,5) İMKB Fen Lisesi'ndendir.

3.2.1.2. Son 12 ay içerisinde özel ders/özel kurs alma durumu dağılımı

Tablo 3. Son 12 Ay İçerisinde Özel ders/Özel kurs Alma Durumu Dağılımı

Son 12 ay içerisinde özel ders/özel kurs alma durumu			ÖZLÜCE ANADOLU LİSESİ	BURSA ANADOLU LİSESİ	BURSA SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	TOFAŞ FEN LİSESİ	RASİM ÖZDENÖREN A.İ.H.L	BTSO ANADOLU LİSESİ	BARİŞ ANADOLU LİSESİ	M.K. COŞKUNÖZ M.T.A.L.	İMKB FEN LİSESİ	Toplam
Birebir yüz yüze özel ders/kurs	Hayır	N	254	83	56	160	156	192	153	85	94	1233
		%	82,2%	83,8%	82,4%	82,9%	87,2%	87,7%	84,5%	93,4%	86,2%	85,2%
	Evet	N	55	16	12	33	23	27	28	6	15	215
		%	17,8%	16,2%	17,6%	17,1%	12,8%	12,3%	15,5%	6,6%	13,8%	14,8%
Küçük grup şeklinde özel ders/özel kurs	Hayır	N	207	32	55	99	161	156	105	77	83	975
		%	67,0%	32,3%	80,9%	51,3%	89,9%	71,2%	58,0%	84,6%	76,1%	67,3%
	Evet	N	102	67	13	94	18	63	76	14	26	473
		%	33,0%	67,7%	19,1%	48,7%	10,1%	28,8%	42,0%	15,4%	23,9%	32,7%
İnternet üzerinden yüz yüze özel ders/özel kurs	Hayır	N	305	99	67	192	174	210	177	86	109	1419
		%	98,7%	100,0%	98,5%	99,5%	97,2%	95,9%	97,8%	94,5%	100,0%	98,0%
	Evet	N	4	0	1	1	5	9	4	5	0	29
		%	1,3%	0,0%	1,5%	0,5%	2,8%	4,1%	2,2%	5,5%	0,0%	2,0%
İnternet üzerinden video dersler	Hayır	N	245	79	49	166	146	177	141	76	97	1176
		%	79,3%	79,8%	72,1%	86,0%	81,6%	80,8%	77,9%	83,5%	89,0%	81,2%
	Evet	N	64	20	19	27	33	42	40	15	12	272
		%	20,7%	20,2%	27,9%	14,0%	18,4%	19,2%	22,1%	16,5%	11,0%	18,8%
Yukarıdakilerin dışında aldığımız özel ders/özel kurs	Hayır	N	306	95	67	189	173	214	179	89	107	1419
		%	99,0%	96,0%	98,5%	97,9%	96,6%	97,7%	98,9%	97,8%	98,2%	98,0%
	Evet	N	3	4	1	4	6	5	2	2	2	29
		%	1,0%	4,0%	1,5%	2,1%	3,4%	2,3%	1,1%	2,2%	1,8%	2,0%
Son 12 ay içerisinde hiç özel ders /özel kurs almadım	Hayır	N	187	86	41	135	73	116	113	40	49	840
		%	60,5%	86,9%	60,3%	69,9%	40,8%	53,0%	62,4%	44,0%	45,0%	58,0%
	Evet	N	122	13	27	58	106	103	68	51	60	608
		%	39,5%	13,1%	39,7%	30,1%	59,2%	47,0%	37,6%	56,0%	55,0%	42,0%

Çalışmaya katılan 1448 öğrencinin 215'i (%14,8) birebir yüz yüze özel ders/kurs aldığını, 473'ü (%32,7) küçük grup şeklinde özel ders/özel kurs aldığını, 29'u (%2,0) internet üzerinden yüz yüze özel ders/özel kurs aldığını belirtmiştir. Ayrıca 272'si (%18,8) internet üzerinden video dersler aldığını, 29'u (%2,0) seçeneklerin dışında özel ders/özel kurs aldığını ve 608'i (%42,0) ise son 12 ay içerisinde hiç özel ders/özel kurs almadığını belirtmiştir.

3.2.1.3. Özel ders/özel kurslara ayrılan aylık ortalama para miktarı dağılımı

Tablo 4. Özel Ders/Özel Kurslara Ayrılan Aylık Ortalama Para Miktarı Dağılımı

Sizin ya da ailenizin aylık özel ders ya da kurs için harcadığı ortalama para miktarı nedir?	$\bar{X}$	sd	Min	Max
ÖZLÜCE ANADOLU LİSESİ	1455	2628	10	15000
BURSA ANADOLU LİSESİ	1515	2835	165	14000
BURSA SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	1257	2593	50	10000
TOFAŞ FEN LİSESİ	794	792	3	4000
RASİM ÖZDENÖREN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	663	838	60	4000
BTSO ANADOLU LİSESİ	995	1574	20	6500
BARIŞ ANADOLU LİSESİ	1030	1597	60	11000
M.K. COŞKUNÖZ M.T. ANADOLU LİSESİ	4360	6150	50	15000
İMKB FEN LİSESİ	651	549	6	3000
Toplam	1138	2056	3	15000

Son 12 ay içerisinde özel ders/özel kurs alanların, aileleri ya da kendilerinin aylık özel ders ya da kurs için harcadığı ortalama para miktarı 1138 ± 2056 TL'dir.

3.2.1.4. Üniversiteye giriş sınavına yönelik kursa gitme dağılımı

Tablo 5. Üniversiteye Giriş Sınavına Yönelik Kursa Gitme Dağılımı

Üniversiteye giriş sınavına yönelik özel ders ya da özel kurs alıyor musunuz?		ÖZLÜCE ANADOLU LİSESİ	BURSA ANADOLU LİSESİ	BURSA SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	TOFAŞ FEN LİSESİ	RASİM ÖZDENÖREN A.İ.H.L	BTSO ANADOLU LİSESİ	BARIŞ ANADOLU LİSESİ	M.K. COŞKUNÖZ M.T.A.L	İMKB FEN LİSESİ	Toplam
EVET	N	3	48	13	1	3	37	6	7	1	119
	%	75,0%	82,8%	32,5%	50,0%	14,3%	44,0%	66,7%	38,9%	100,0%	50,2%
HAYIR	N	1	10	27	1	18	47	3	11	0	118
	%	25,0%	17,2%	67,5%	50,0%	85,7%	56,0%	33,3%	61,1%	0,0%	49,8%

Katılımcıların 119'u (%50,2) üniversiteye giriş sınavına yönelik özel ders ya da özel kurs almaktadır.

3.2.2. Grup Karşılaştırmaları

3.2.2.1. Sosyoekonomik durumun gölge eğitime katılım etkisi

Sosyoekonomik durumu doğrudan etkileyen faktör olan ailelerin finansal durumuna ilişkin anazlılar ve gölge eğitime katılım ilişkisi Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Bu kapsamda gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin ailelerinin aylık gelir seviyesine göre karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin ailelerinin aylık gelir seviyesine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
1-2500 TL	92	66.72		
2501-5000 TL	542	69.97		
5001-7500 TL	116	71.10	3.985	0.003
7501-10000 TL	49	68.36		
10001 TL ve üstü	41	70.90		

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin ailelerinin aylık gelir seviyesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F= 3.985$, $p = 0.003 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunun belirlemek için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post-hoc testleri sonucunda ailelerinin aylık gelirleri 2501-5000 TL arasında olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının ailelerinin aylık gelirleri 1-2500 TL arasında olan öğrencilere ($p=0.001$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailelerinin aylık gelirleri 5001-7500 TL arasında olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının ailelerinin aylık gelirleri 1-2500 TL arasında olan öğrencilere ($p=0.001$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak ailelerinin aylık gelirleri 10000 TL ve üstü olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının ailelerinin aylık gelirleri 1-2500 TL arasında olan öğrencilere ($p=0.011$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Ailelerin mali yapısı kapsamında sosyoekonomik bir gösterge olarak öğrencilerin aylık olarak aldıkları harçlıklar da araştırılmıştır. Bu amaçla aylık alınan harçlık miktarı ve gölge eğitim faaliyetlerine katılımın karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin ailelerinden aldıkları aylık harçlık miktarına göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
0-200 TL	333	68.85		
201-400 TL	276	70.66		
401-600 TL	123	70.84		
601-800 TL	25	71.08	2.514	0.029
801-1000 TL	59	68.44		
1001 TL ve üzeri	24	67.00		

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin ailelerinden aldıkları harçlık miktarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F= 2.514$,

$p = 0.029 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunun belirlenmesi için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post-hoc testleri sonucunda ailelerinden aylık 200-401 TL harçlık alan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının ailelerinden aylık 0-200 TL harçlık alan öğrencilere ($p=0.012$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailelerinden aylık 401-600 TL harçlık alan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının ailelerinden aylık 0-200 TL harçlık alan öğrencilere ($p=0.012$) ve ailelerinden aylık 1001 TL ve üzeri harçlık alan öğrencilere ($p=0.050$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Sosyoekonomik göstergelerden biri olan ailenin gelir durumunun gölge eğitime katılımı etkili olduğunu yukarıdaki sonuçlar ortaya koymuştur. Özellikle orta gelir grubunda gelir arttıkça gölge eğitime katılımın arttığı görülmektedir.

Ülkemiz açısından otomobil sahibi olmak önemli sosyoekonomik göstergelerden birisidir. Bu nedenle gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin ailelerinin otomobil sahibi olma durumlarına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırmada t-testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin ailelerinin otomobil sahibi olma durumlarına göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları.

Gruplar	N	Ortalama	t	P
Ailesi otomobil sahibi	640	70.40	4.023	0.001
Ailesi otomobil sahibi değil	200	67.55		

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımının ailelerinin otomobil sahibi olma durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($t= 4.023$, $p = 0.001 < 0.05$). Grupların ortalamaları incelendiğinde aileleri otomobil sahibi olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımının aileleri otomobil sahibi olmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Ailenin eğitim seviyesi sosyoekonomik durumu etkileyen en önemli faktörlerdendir. Araştırmada anne ve baba'nın eğitim durumları ve gölge eğitime katılımı arasındaki ilişki ayrı ayrı incelenmiştir. Çalışma kapsamında gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesine göre karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
Okula gitmemiş	13	65.07		
İlkokul mezunu	148	69.01		
Ortaokul mezunu	135	68.91		
Lise mezunu	283	69.41	2.603	0.024
Üniversite mezunu	215	71.27		
Yüksek lisans veya doktora derecesi	46	70.34		

Elde edilen verilere göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F= 2.603$, $p = 0.024 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunun belirlenmesi için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post-hoc testleri sonucunda anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının anneleri hiç okumamış olan öğrencilere ($p=0.014$), anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilere ($p=0.016$), anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilere ($p=0.015$) ve anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre ($p=0.020$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin babalarının eğitim seviyesine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
İlkokul mezunu	77	68.80		
Ortaokul mezunu	118	69.35		
Lise mezunu	245	69.53	0.825	0.510
Üniversite mezunu	343	70.33		
Yüksek lisans veya doktora derecesi	57	68.87		

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin babalarının eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($F= 0.825$, $p = 0.510 > 0.05$). Bu bağlamda öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının babalarının eğitim seviyelerine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Öğrencilerin sahip olduğu imkânlar sosyoekonomik gösterge yönünden önemli ipuçları vermektedir. Dolayısıyla öğrencinin kendi odasına sahip olması önemli bir göstergedir. Bu

nedenle, gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin kendi odalarına sahip olma durumlarına göre karşılaştırılması için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 11. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin kendi odalarına sahip olma durumlarına göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları.

Gruplar	N	Ortalama	t	P
Kendi odasına sahip	743	70.06	3.073	0.002
Kendi odasına sahip değil	97	67.14		

Sonuçlar öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin kendi odalarına sahip olma durumlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. ($t= 3.073$, $p = 0.002 < 0.05$). Grupların ortalamaları incelendiğinde kendi odaları olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımının kendi odaları olmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okul sonrasında ya da okul dışında zamanlarını nasıl geçirdiği sosyoekonomik düzeyle bağlantılı bir faktördür. Bu nedenle araştırmada okul dışı aktivitelere de yer verilmiştir ve gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin gerçekleştirdikleri okul dışı aktivitelere göre karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 12. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin gerçekleştirdikleri okul dışı aktivitelere göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
Kitap okumak	30	65.56	2.267	0.046
Spor yapmak	96	68.96		
Enstrüman çalmak	405	69.84		
Alışveriş yapmak	235	70.28		
Bilgisayar oyunu oynamak	19	67.00		
Arkadaşlarla vakit geçirmek	55	70.96		

Edinilen sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin gerçekleştirdikleri okul dışı aktivitelere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F= 2.267$, $p = 0.046 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunun belirlenmesi için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post-hoc testleri sonucunda okul dışında enstrüman çalan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının kitap okuyan öğrencilere ($p=0.01$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul dışında alışveriş yapan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının kitap okuyan öğrencilere ($p=0.006$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak okul dışında arkadaşlarıyla vakit geçiren öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının kitap okuyan öğrencilere ($p=0.007$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3.2.2.2. Telif ve pekiştirme isteğinin gölge eğitime etkisi

Gölge eğitim faaliyetlerini değerlendirirken ortaya çıkma sebeplerinden birisi de devlet tarafından verilen eğitimin öğrenci ve veli açısından yetersiz olarak algılanmasıdır. Öğrenciler kendi okullarında yaşadıkları öğrenme süreçlerine ilişkin sorunların çözümüne alternatif aramaktadırlar. Bu bağlamda gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin tercihlerine göre karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 13. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin kendilerini hangi alanda geliştirmek için özel kursu tercih ettikleri yönlerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
Sınav notları	22	72.50		
Okuldaki öğretmenlerle ilişkiler	39	63.15		
Sınavlarda kendine güven	340	65.80	10.302	0.001
Ders tekrarı	279	72.30		
Okul başarısı	102	64.80		
Öğrenme yöntemleri	58	64.72		

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımının öğrencilerin hangi alanda kendilerini geliştirmek için özel kursu tercih ettikleri yönlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F= 10.302$, $p = 0.001 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunun belirlenmesi için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post-hoc testleri sonucunda sınav notlarını geliştirmek için özel kursu tercih eden öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının öğretmenlerle olan ilişkilerini geliştirmek için özel kursu tercih eden öğrencilere ($p=0.002$), sınavlarda kendilerine güvenmek için özel kursu tercih eden öğrencilere ($p=0.001$), okul başarısı için özel kursu tercih eden öğrencilere ($p=0.001$) ve öğrenme yöntemleri için özel kursu tercih eden öğrencilere ($p=0.001$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ders tekrarı yaptıkları için özel kursu tercih eden öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının öğretmenlerle olan ilişkilerini geliştirmek için özel kursu tercih eden öğrencilere ($p=0.002$), sınavlarda kendilerine güvenmek için özel kursu tercih eden öğrencilere ($p=0.001$), okul başarısı için özel kursu tercih eden öğrencilere ($p=0.001$) ve öğrenme yöntemleri için özel kursu tercih eden öğrencilere ($p=0.001$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin bireysel tercihler de gölge eğitime katılımı etkilidir. Bu sebeple gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel kurs tercihinde bireysel nedenlerine göre karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 14. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel kurs tercihinde bireysel nedenlerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
Dersleri daha iyi anlamak	293	69.08	8.779	0.002
Sınav notlarını yükseltmek	173	71.24		
Özel ders ya da kurs reklamlarının çekiciliği	182	72.20		
Ailemin kararı	176	66.69		
Arkadaşlarının çoğunun özel ders alması	12	68.25		
Öğretmenlerimin tavsiyesi	4	69.72		

Ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin özel kurs tercihinde bireysel nedenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F= 8.779$, $p = 0.002 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunun belirlenmesi için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post-hoc testleri sonucunda özel kursu özel ders ya da kurs reklamlarının çekiciliği nedeniyle tercih eden öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının özel kursu dersleri daha iyi anlamak için tercih eden öğrencilere ($p=0.001$) ve ailelerinin kararları nedeniyle tercih eden öğrencilere göre ($p=0.003$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel kursu sınav notlarını yükseltmek için tercih eden öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının ailelerinin kararları nedeniyle tercih eden öğrencilere göre ($p=0.001$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3.2.2.3. Cinsiyetin gölge eğitime katılım etkisi

Yapılan araştırmada gölge eğitime katılım cinsiyet açısından da incelenmiştir. Bu bağlamda gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 15. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları.

Gruplar	N	Ortalama	t	P
Kız	419	70.71	3.274	0.001
Erkek	421	68.73		

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($t= 3.274$, $p = 0.001 < 0.05$). Grupların ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3.2.2.4. Özel ders türlerinin gölge eğitime katılım etkisi

Özel dersin verililiş biçimi de gölge eğitimi faaliyetlerine katılımı etkileyen faktörlerden birisidir. Bu nedenle gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel ders/kurs türü tercihlerine göre karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 16. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel ders/kurs türü tercihlerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
Birebir yüz yüze özel kurs	672	69.20	5.951	0.003
Küçük grup şeklinde özel kurs	146	71.65		
İnternet üzerinden yüz yüze özel kurs	22	72.68		

Analiz sonuçlarına göre gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin özel ders türü tercihlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F= 5.951$, $p = 0.003 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunun belirlenmesi için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post-hoc testleri sonucunda küçük grup şeklinde özel kurs olarak tercih eden öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının bire bir yüz yüze özel kurs olarak tercih eden öğrencilere göre ($p=0.003$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3.2.2.5. Gidilen sınıfın gölge eğitime katılım etkisi

Öğrencilerin bulunduğu sınıfın gölge eğitim faaliyetlerine katılımında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 17. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
9. sınıf	150	68.46	2.942	0.032
10. sınıf	187	69.01		
11. sınıf	405	70.62		
12. sınıf	98	69.72		

Alınan sonuçlara göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F= 2.942$, $p = 0.032 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunun belirlenmesi için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post hoc testleri sonucunda 11. sınıf öğrencilerinin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının 9. sınıf öğrencilerine göre ($p=0.05$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3.2.2.6. Öğrencilere göre finansal yük ve gölge eğitime katılım etkisi

Öğrencilerin gölge eğitimi finansal olarak nasıldördükleri araştırma için önem arz etmektedir. Dolayısıyla gölge eğitim faaliyetlerini mali yük olarak görüp görmedikleri araştırılmıştır. Bunun için gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel kursu mali yük olarak görme durumuna göre karşılaştırılması için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 18. Gölge eğitim faaliyetlerine katılımın öğrencilerin özel kursu mali yük olarak görme durumuna göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	Sıra ortalaması	F	P
Kesinlikle mali yük olduğunu düşünüyorum	89	69.41		
Mali yük olduğunu düşünüyorum	135	71.49		
Kararsızım	316	68.42	5.741	0.001
Mali yük olduğunu düşünmüyorum	207	71.37		
Kesinlikle mali yük olduğunu düşünmüyorum	93	69.72		

Elde edilen verilere göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin özel kursu mali yük olarak görme durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($F=5.741$, $p = 0.001 < 0.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grup veya grupların lehine olduğunu belirlemek için Tukey, LSD ve Bonferroni post-hoc testleri uygulanmıştır. Post-hoc testleri sonucunda özel kursun mali yük olduğunu düşünmeyen öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının özel kursun kesinlikle mali yük olduğunu düşünen öğrencilere ($p=0.005$) ve özel kursun mali yük olduğu konusunda kararsız olan öğrencilere göre ($p=0.001$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3.2.3. Hipotezlerin Değerlendirilmesi

H1: Ailelerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça gölge eğitime katılım arttığı için gölge eğitim, eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarır.

Araştırmada, birinci hipotezi değerlendirmek amacıyla sosyoekonomik durumun gölge eğitime katılımında oynadığı rolü belirlemek amacıyla önemli sosyoekonomik göstergeler olan gelir, çocuğun aldığı harçlık, ailenin eğitim seviyesi, ailenin otomobile sahip olup olmaması, öğrencinin kendi odasına sahip olup olmaması ve öğrencinin okul dışı yaptığı faaliyetler incelenmiştir.

*Gelir:*Yapılan Anova ve post-hoc testleri sonucunda ailelerinin aylık gelirleri 5001-7500 TL arasında olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının ailelerinin aylık gelirleri 1-2500 TL arasında olan öğrencilere ($p=0.001$) göre anlamlı düzeyde daha

fazla olduğu belirlenmiştir. Özellikle orta gelir grubunda bulunan ailelerin çocukları gölge eğitim faaliyetlerine katılmaktadır.

Harçlık: Öğrencilerin aldığı harçlığa göre bakıldığında ise ailelerinden aylık 401-600 TL harçlık alan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının ailelerinden aylık 0-200 TL harçlık alan öğrencilere ($p=0.012$) ve ailelerinden aylık 1001 TL ve üzeri harçlık alan öğrencilere ($p=0.050$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Otomobil: Ailenin otomobil sahibi olup olmaması da bir sosyoekonomik gösterge olarak incelenmiştir. Bu amaçla t-testi yapılmıştır ($t= 4.023$, $p = 0.001 < 0.05$). Grupların ortalamaları incelendiğinde aileleri otomobil sahibi olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımının aileleri otomobil sahibi olmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Eğitim seviyesi: Sosyoekonomik göstergelerin en önemlilerinden biri olan eğitim seviyesi araştırması önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Yapılan Anova ve post-hoc testleri sonucunda anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının anneleri hiç okumamış olan öğrencilere ($p=0.014$), anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilere ($p=0.016$), anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilere ($p=0.015$) ve anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre ($p=0.020$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırma bulguları babanın eğitim seviyesinin etkili olmadığını göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin babalarının eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($F= 0.825$, $p = 0.510 > 0.05$).

Kişisel oda: Öğrencilere evde sunulan imkânlar da sosyoekonomik açıdan değerlendirilebilir. Kendilerine ait kişisel odası olan ve olmayan öğrencilerin grup ortalamaları incelendiğinde kendi odaları olan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımının kendi odaları olmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür ($t= 3.073$, $p = 0.002 < 0.05$).

Okul dışı aktiviteler: Öğrencilerin okul dışında zamanlarını nasıl geçirdikleri sosyoekonomik açıdan önemlidir. Bu sebeple okuldan kalan zamanlarda yaptıkları aktiviteler ve gölge eğitim bağlantısı incelenmiş Anova ve post-hoc testleri sonucunda okul dışında enstrüman çalan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının kitap okuyan öğrencilere ($p=0.01$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul dışında alışveriş yapan öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının kitap okuyan öğrencilere ($p=0.006$) göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Gölge eğitime katılan öğrencilerin okul dışında kalan zamanlarını müzik aleti çalarak ve alışveriş yaparak geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak sosyoekonomik durumun gölge eğitim faaliyetlerine katılımı doğrudan etkilediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla “*Ailelerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça gölge eğitime katılım arttığı için gölge eğitim, eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarır.*” hipotezi doğrulanmıştır.

H2: Gölge eğitim öğrencilere pekiştirme ve telafi fırsatı verdiği için tercih edilmektedir.

Veli ve öğrencilerin gölge eğitim tercih sebepleri incelendiğinde okullarda verilen eğitimin yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Veliler ve öğrenciler bu nedenle okuldaki eğitimin eksiklerini giderici yollar aramaktadır. Anova ve post-hoc ($F= 10.302$, $p = 0.001 < 0.05$) testleri kullanılarak yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım sebebi ders tekrarı yapmak, sınav notlarını yükseltmek ve özel ders reklamlarının çekiciliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuç “*Gölge eğitim öğrencilere pekiştirme ve telafi fırsatı vermektedir.*” hipotezini doğrular niteliktedir. Bu durum devlet okullarında verilen eğitimin öğrencilere neden telafi ve pekiştirme fırsatı vermediği sorusunu karşımıza çıkarmaktadır.

H3:Gölge eğitim faaliyetlerinden erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla yararlanmaktadır.

Eğitim hizmetlerine ulaşmada cinsiyetin önemli olduğu açıktır. Erkeklerin kızlara göre daha avantajlı olduğu bilinmektedir. Her ne kadar kız çocuklarının eğitiminde önemli gelişmeler yaşanmışsa da cinsiyete dayalı sorunlar devam etmektedir. Benzer durumun gölge eğitim faaliyetleri için de geçerli olup olmadığını anlamak amacıyla inceleme yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($t= 3.274$, $p = 0.001 < 0.05$). Grupların ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre “*Gölge eğitim faaliyetlerinden erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla yararlanmaktadır.*” hipotezi doğrulanmamıştır.

H4: Merkezi sınavlar gölge eğitimin ortaya çıkmasında önemli bir unsurdur.

Genel olarak gölge eğitim faaliyetlerinin yoğun olduğu ülkeler incelendiğinde sonuçları çok önemli olan ve eğitimde bir sonraki kademeye geçişte hayati rol oynayan merkezî sınavların ön plana çıktığı görülmektedir. Ülkemiz açısından bakıldığında durum farklı değildir. 8. ve 12. sınıfta yapılan merkezî sınavlar gölge eğitime talebi artırmaktadır. Araştırmada 8. sınıfta gölge eğitime katılımın en yüksek oranda çıkmasının sebebi bu şekilde açıklanabilir. Özel ders esnasında yapılanlara ilişkin öğrencilerin tüm derslerde test çözmek cevabını en fazla vermelerinin sebebi merkezî sınavlardaki soruların çoktan seçmeli test sınavları olmasıdır. Öğrenciler daha fazla alıştırma yapmak ve sınav tekniklerini geliştirmek için gölge eğitim faaliyetlerine katılmaktadır. Lise seviyesinde alınan sonuçlara göre öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılımlarının öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anova ve post-hoc ($F= 2.942$, $p = 0.032 < 0.05$) testleri sonucunda 11. sınıf öğrencilerinin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının 9. sınıf öğrencilerine göre ($p=0.05$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan özellikle 11. ve 12. sınıfa giden 237 öğrenciden 119’u üniversiteye giriş sınavına yönelik özel ders ya da kurs aldığını belirtmiştir. Ayrıca toplamda 8.sınıfta gölge eğitim faaliyetine katılım %53,6 oranla en fazladır. Bu durum 8. sınıfta ve 12. sınıfta bir üst kademeye geçiş için yapılan merkezî sınavları ön plana çıkarmaktadır. Genel olarak araştırmaya konu olan tüm kademelerdeki 321 (%32,7)

öğrenci, merkezî sınavlara hazırlanmayı neden olarak belirtmiştir. Dolayısıyla “*Merkezi sınavlar gölge eğitimin ortaya çıkmasında önemli bir unsurdur.*” hipotezi doğrulanmıştır.

H5. Öğretmen davranışları gölge eğitim faaliyetlerine katılımı etkilemektedir.

Yapılan araştırmada, öğretmenlerinin tavsiyesi ile özel ders aldığını belirten öğrenci oranı %3,0’tür. Bu oldukça düşük bir orandır. Özel ders almayan öğrencilerden öğretmenlerinin kendisi için yeterli olduğunu söyleyen öğrenci sayısı 144, oranı ise %9,9’dur. Bu oranın oldukça düşük çıkması öğretmen yeterliliklerinin irdelenmesi gerektiği sonucunu doğurabilir. Çünkü, yalnızca çok az öğrenci devlet okulundaki öğretmenlerinin yeterli olduğunu düşünüp özel ders almamaktadır. Gölge eğitim faaliyetine katılmayan öğrencilerden sadece 16’sı öğretmenlerinin özel ders ya da kursun gereksiz olduğunu ifade ettiğini bildirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin özel dersleri tavsiye etmediği ancak gereksiz olduğunu da söylemediği sonucuna ulaşılabilir. Gölge eğitim faaliyetlerine katılan öğrencilerin %7,0’si, özel ders ya da kursları okulda dersini aldığı öğretmenden, %6,0’sı okuldaki diğer öğretmenlerden, %61’i ise okul dışındaki öğretmenlerden aldığını belirtmiştir. Bu durum devlet okullarında çalışan öğretmenlerin kendi okullarındaki öğrencilere özel ders ya da kurs vermekten kaçındığını ancak başka okullardaki öğrencilere özel ders ya da kurs vermeye açık olduklarını göstermektedir. Özel derste ya da kursta öğretmenlerin bütün dersler için test çözmeyi ön plana çıkardıkları görülmüştür. Okuldaki sınavların ve merkezî sınavların çoktan seçmeli testler olması bu duruma yol açmıştır. Okuldaki yoğun müfredat nedeniyle çoktan seçmeli sınavlar için sınav tekniklerini geliştiremediğini ve yeterince soru çözemediğini düşünen öğrenci gölge eğitim faaliyetlerine katılmaktadır. Bu durum, şeffaflık ve hesap verebilirlik adına yapılan çoktan seçmeli sınavların eğitim sistemine verdiği zararı açık bir şekilde göstermektedir. Özel dersin ya da kursun okuldaki öğretmenlerle olan ilişkiye katkı sağladığını düşünen öğrenci oranı %18,4’tür. Gölge eğitim faaliyetlerine katılan öğrencilerin %13,0’ü özel ders ve kurslara ilişkin bilgiyi kendi okulundaki öğretmenlerden aldığını söylemiştir. Öğrencilerin %42’si özel ders ya da kurs öğretmeniyle daha iyi iletişim kurduğunu, %52,9’u bu öğretmenlerin başarı motivasyonun iyi olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak “*Öğretmen davranışları gölge eğitim faaliyetlerine katılımı etkilemektedir.*” hipotezi doğrulanmıştır.

H6. Öğrencinin gittiği okulun türü gölge eğitim faaliyetlerine katılımda önemli rol oynamaktadır.

Araştırma yapılan okullardan TOFAŞ Fen Lisesi (%69,9) ve Bursa Anadolu Lisesi (%86,9) en çok gölge eğitime katılım oranlarının olduğu okullar olarak ortaya çıkmıştır. TOFAŞ Fen Lisesi, fen bilimleri alanında öğrenci yetiştiren ve araştırma yapılan okullar içinde akademik başarısı en yüksek okuldur. Bursa Anadolu Lisesi fen ve sosyal bilimlere yönelik öğrenci yetiştiren akademik başarısı çok yüksek diğer bir okuldur. İki okulda yüksek gölge eğitim oranlarının çıkması gidilen okulun gölge eğitimde önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak okul türü olarak Bursa Anadolu Lisesiyle aynı türde olan BTSO Anadolu Lisesinin akademik performansı düşüktür. Bu okulda gölge eğitim faaliyetlerine katılım %53’tür. Dolayısıyla gölge eğitime katılımda yalnızca okul türü değil aynı zamanda gidilen okulun akademik başarısının da önemli olduğu söylenebilir. Araştırma yapılan tüm okul türlerinde M.K.Coşkunöz M.T.A.L’de gölge eğitime katılım en azdır.

Ancak yine de bu okulda katılım oranı %44'tür. Bu durum gölge eğitimin ne kadar yaygın olduğunun göstergesidir. Okulların tümünün şehir merkezinde olmasının bu sonucu doğurduğu düşünülmektedir. Özlüce Anadolu Lisesinin ve TOFAŞ Fen Lisesinin bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi çok yüksektir. Sonuç olarak *“Öğrencinin gittiği okulun türü gölge eğitim faaliyetlerine katılımı önemli rol oynamaktadır.”* hipotezi doğrulanmamıştır.



TARTIŞMA

Gölge eğitim faaliyetlerinin genel eğitim faaliyetleri içerisindeki etki alanı genişleyerek artmaktadır. Bu durum meseleyi yalnızca eğitim politikaları bağlamında değil aynı zamanda sosyal politika bağlamında da değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Tez kapsamında yapılan araştırmada Bursa il merkezinde seçili ortaöğretim kurumlarında gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranının %58 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu oran oldukça önemlidir çünkü toplumun büyük çoğunluğunun gölge eğitim faaliyetlerine dâhil olduğunu göstermektedir. Özel kurslara ya da derslere katılım %10'un üzerinde gerçekleştiğinde, faaliyetlerin yaygınlığı eğitim sistemi açısından istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir. Türkiye'de 2006 yılında Bircan ve Tansel tarafından lise öğrencileri arasında hane halkı verilerine dayandırılarak yapılan çalışmaya göre gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranı %35 olarak bulunmuştur. İki çalışma arasında 15 yıl vardır. Bu süre zarfında gölge eğitim faaliyetlerine katılım %35'ten %58'e çıkmıştır. Bu durum eğitimle ilgili hiçbir paydaşın gölge eğitim faaliyetlerini görmezden gelemeyeceğini ve eğitim alanında politika belirleyicilerinin derhal önlem alması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca Anova ve post-hoc testleri sonucunda özel kursu, özel ders ya da kurs reklamlarının çekiciliği nedeniyle tercih eden öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının özel kursu, dersleri daha iyi anlamak için tercih eden öğrencilere ($p=0.001$) ve ailelerinin kararları nedeniyle tercih eden öğrencilere göre ($p=0.003$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Özel ders ya da kurs reklamlarının gölge eğitimin yayılmasında etkili olduğu anlaşılmıştır.

Gölge eğitim faaliyetlerine katılıma ilişkin benzer çalışma Kosunen vd.(2020) tarafından Finlandiya için yapılmıştır. Kuzey Ülkeleri Refah Devleti Modelinin en önde gelen temsilcisi olan Finlandiya'da yükseköğretime geçişin ailenin zenginliğine ya da sosyoekonomik duruma göre belirlenmesi kabul edilebilir bir durum değildir. Zira yükseköğretim her bireyin hakkıdır ve ücretsiz sunulması gerekmektedir. Ancak, gölge eğitim faaliyetlerine katılıma ilişkin 2969 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bu araştırma farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %28,8'i üniversite hazırlık kurslarına katıldığını belirtmiştir. Ayrıca ailenin eğitim seviyesinin de kurslara katılımda etkili olduğu saptanmıştır. Eğer ebeveynlerin her ikisi de üniversite mezunuysa öğrencilerin özel kursa katılma oranı %38, eğer ebeveynler üniversite mezunu değilse öğrencilerin kursa özel katılma oranı %20 civarında olmuştur. Bu sonuçlar, dünya çapında ün yapmış eşitlikçi ve kapsayıcı Finlandiya eğitim sisteminin kaliteli eğitimini sorgular niteliktedir.

Bu tez çalışması kapsamında yapılan araştırma, öğrencilerin %32,7'sinin küçük gruplar halinde özel ders aldığını ortaya çıkarmıştır. Bu en çok alınan gölge eğitim türüdür. Bire bir yüz yüze özel ders alanların oranı %14,8'dir. Her ne kadar çalışmaya katılanların %66,6'sı en etkili özel ders türünü bire bir yüz yüze olan özel ders olarak belirtmişlerse de bire bir özel derslerin maliyetinin grup halinde alınan özel derslere göre daha yüksek olmasının katılım oranını düşürdüğü söylenebilir. Öğrencilerin %18,8'i internet üzerinden video derslere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu dersler diğer gölge eğitim türlerine oranla daha düşük maliyetlidir. İnternet üzerinden alınan video derslerin etkililiğine ilişkin

yalnızca %7,8 oranında öğrenci bu dersleri çok etkili bulduğunu söylemiştir. Bu sonuçlar, eğitim politikalarını belirleyen yöneticiler için çok önemlidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun tercih etmediği ve etkili bulmadığı öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmeyeceği açıktır. Dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetleri zorunlu haller dışında sınıf ortamında sürdürülmelidir. Yapılan Anova ve post-hoc testleri sonucunda küçük grup şeklinde özel kursu tercih eden öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının bire bir yüz yüze özel kursu tercih eden öğrencilere göre ($p=0.003$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Sonuçları gölge eğitim faaliyetleri kapsamında değerlendirilebilecek başka bir araştırma PISA tarafından yapılmıştır. 2015 PISA'ya İngiltere'den 5194 onbirinci sınıf öğrencisi ve 206 okul katılmıştır ve öğrencilere özel ders tercihleri sorulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin altıda biri matematik ve fenden bire bir özel ders almaktadır. Bu oran Avustralya, Danimarka ve Güney Kore ile kıyaslandığında oldukça fazladır. Akıllı ancak fakir çocuklar zengin akranlarına göre çok daha az kurs almaktadır. İngiltere'de bire bir özel ders alanlar çoğunlukla sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarıdır. Genel olarak küçük gruplar (2-7 kişi) ve geniş gruplar (8'den fazla) halinde özel dersi tercih etme oranları %20 civarındadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrenciler %24 oranla matematik derslerini bire bir almaktadırlar. Bilgisayar üzerinden yapılan özel ders türlerinin yaygınlığı %10 civarındadır. Gölge eğitim sektörünün değerinin yaklaşık 2 milyar İngiliz paundu olduğu tahmin edilmektedir (Jerrim, 2017).

Tez kapsamında yapılan anketlerden elde edilen verilere göre gölge eğitim faaliyetlerinin ailelere olan aylık maliyetine ilişkin soruya öğrencilerin verdiği cevaplar 1138.-TL ile 2056.-TL arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular öğrencilerin %58 oranında katıldığı gölge eğitim faaliyetlerine ayda ortalama 1,597.-TL ayırdığını göstermektedir. Anova ve post-hoc testleri sonucunda özel kursun mali yük olduğunu düşünmeyen öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının özel kursun kesinlikle mali yük olduğunu düşünen öğrencilere ($p=0.005$) ve özel kursun mali yük olduğu konusunda kararsız olan öğrencilere göre ($p=0.001$) anlamlı düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin gölge eğitim faaliyetlerine harcanan parayı mali yük olarak görmemesi de bu faaliyetlerin sıradan gider olarak algılandığını ortaya çıkarmaktadır. Gölge eğitim faaliyetleri eğitim hayatında normalleştirilmiştir. Bu durum eğitim faaliyetleri için çok büyük riskler taşımaktadır.

Gölge eğitime yapılan harcamalar bakımından Yunanistan'da çok daha yüksek sonuçlar bulunmuştur. Palmos Analysis'in yaptığı 2009-2013 dönemini kapsayan ve 534 ebeveynin katıldığı araştırma Yunanistan'da gölge eğitim faaliyetlerinin ailelere getirdiği finansal yükü ortaya koymuştur. Araştırmaya göre geliri 1,500€ ve 2,000€ arasında olan ailelerin %91'i çocuklarına özel ders ya da kurs aldırılmaktadır. Geliri 2,000€ 'nın üzerinde olan ailelerde özel ders alma oranı %94'e çıkarken geliri 500€'nin altında olan ailelerde bu oran %65'e düşmektedir. Gölge eğitime harcanan para haftada 250€'a kadar çıkmaktadır (Giavrimis vd., 2018).

Sosyoekonomik durumla ilgili Matsuoka (2018)'nın 2011 yılında Japonya'da yaptığı ve 3178 dokuzuncu sınıf öğrenci ve velisinin katıldığı araştırmada da benzer sonuç ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik göstergeler olarak ailenin geliri, anne ve babanın eğitim

seviyesi, kardeş sayısı ve yaşadıkları çevrenin kabul edildiği araştırmada, öğrencinin sosyoekonomik durumunun gölge eğitime katılımı doğrudan ve önemli bir biçimde etkilediği görülmüştür. Sosyoekonomik durumu iyi olan öğrenciler gölge eğitim faaliyetlerine daha fazla katılmaktadır (Matsuoka, 2018:13).

Okuldaki dersleri telafi etmek ya da pekiştirmekle ilgili benzer çalışma Entrich (2014) tarafından 2009 PISA verileri kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmada Japon öğrencilerin %46,6'sı gölge eğitim faaliyetlerine dersleri pekiştirmek için katıldığını bildirirken telafi amacıyla katılanların oranı %46,2 olmuştur. Ancak Alman öğrencilerin yalnızca %8,1'i gölge eğitime pekiştirme için katılmaktadır. Telafi için katılanların oranı ise %10,8 olmuştur (Entrich, 2014b:84).

McCoy ve Delma (2019) İrlanda'da 609 okul ve 5399 öğrenci üzerinde gölge eğitime katılımı cinsiyet faktörü üzerinden incelemiştir. Araştırma sonucuna göre gölge eğitime katılımı 17 yaş aralığındaki kız öğrenciler %63 oranla yine aynı yaş aralığında %56 orana sahip erkek öğrencileri geçmiştir (McCoy ve Delma, 2019:15).

Merkezi sınavların etkisine ilişkin Borodchuk (2011) tarafından Ukrayna'da yapılan benzer araştırma aynı sonuçları vermiştir. Araştırmaya göre Ukrayna'da üniversiteye giriş sınavı 2007'de yapılan eğitim reformuyla uygulanmaya başlamıştır. Gölge eğitim faaliyetleri bakımından ortaya çıkan durum merkezi sınavların gölge eğitim faaliyetlerinin artmasına sebep olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Zira 2006 yılında yani üniversiteye giriş sınavı olmadan önce gölge eğitime katılım oranı Ukrayna'da %65 iken 2009 yılında bu oran %83'e yükselmiştir.

Kobakhidze (2018) tarafından Gürcistan'da yapılan çalışmada da öğretmen davranışları ve gölge eğitim faaliyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir.. Bu çalışmaya göre özel ders veren öğretmenlerin normal eğitime ve gölge eğitime ilişkin karışık kimlik ve rolleri vardır. Özel ders veren öğretmenler, özel ders öğretmeni (tutor) kimliğiyle tanınmaya olumsuz yaklaşmakta ve normal öğretmen (teacher) kimliğini daha çok benimsemektedirler. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilere özel dersi tavsiye etme ya da etmeme arasında kalmalarının sebebi olarak gösterilebilir.

Okul türlerinin gölge eğitime katılımını ne kadar etkilediğini inceleyen başka bir araştırma Zhang ve Bray (2015) tarafından yapılmıştır. Dünyanın en büyük metropolü olan Çin'in Congçing şehrinde yapılan araştırmaya 860 öğrenci ve 773 veli katılmıştır. Akademik başarıları ve bulunduğu konum itibarıyla (şehir merkezi ya da kırsal bölge) birbirinden farklı sekiz ortaöğretim okulundaki 9.sınıf öğrencilerinin gölge eğitime katılımları araştırılmıştır. Yapılan araştırmaya göre şehir merkezlerindeki akademik başarıları yüksek okulların öğrencileri, ilçe ve köylerdeki okullara nazaran çok daha fazla gölge eğitime katılmaktadır. Şehir merkezindeki prestijli okullarda katılım %84,2 olurken köy ve kasabadaki okullarda katılım %11,2 olmuştur (Zhang ve Bray, 2015:8-15).

Gölge eğitim faaliyetlerinin incelendiği bu tez çalışması sonuçları itibarıyla yukarıda anlatılan çalışmalarla örtüşmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bursa İlinde gölge eğitim faaliyetlerinin sosyal politika yönünden değerlendirildiği tezde elde edilen sonuçların farklı refah modellerine sahip ülkelerle benzer çıkması şaşırtıcı bir durumdur. Zira her ülkenin kendine ait sosyal, kültürel ve ekonomik sistemleri vardır. Ancak gölge eğitim dini, dili, ekonomik yapısı ve yönetim biçimi ne olursa olsun yaygın olduğu ülkelerde benzer sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Eğitim politikalarını da aşarak sosyal politika kapsamında müdahale edilmesi gereken bu sorunlar eğitim ve sosyal politikaların birlikte belirlenmesi ihtiyacının açık göstergesidir.

Ülkeler gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin “bırakınız yapsınlar” yaklaşımını benimseyip denetim ve kontrol dışında tutmayı bir eğitim politikası olarak tercih edebilirler. Ancak eğitim politikasında benimsenen bu yaklaşımın toplumda fırsat eşitsizliğini tetikleyerek sosyal politikaların bile önüne geçemeyeceği toplumsal meselelere yol açacağını hesaba katmak zorundadırlar. Sosyal politikanın temel amacı hangi açıdan olursa olsun toplumdaki dezavantajlı grupların bu dezavantajlarını ortadan kaldırarak sosyal barışı ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamaktır. Eğitim politikaları bireyin mikro sistemden kaynaklı olumsuzluklarını ortadan kaldırabilmek için kurgulanmaktadır. Sosyoekonomik durumu iyi olmayan ailelerden gelen çocuklar, onlara sunulacak eğitim fırsatları sayesinde diğer akranlarıyla aynı seviyeye gelebileceklerdir. Eğer hali hazırda sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerden gelen çocuklar eğitim olanaklarına ulaşma yönünden de sosyoekonomik durumu kötü olan ailelere üstünlük sağlıyorsa eğitimde fırsat eşitliği ortadan kalkacaktır. Sosyal politika aracı olarak görülen eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması gereken eğitim politikaları tam tersi yönde etki ederek eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olacaktır. Bu nedenle gölge eğitim faaliyetleri, toplumda fırsat eşitsizliklerine sebep olduğu için ortaya çıkardığı sosyal sorunlar açısından değerlendirilmelidir.

Gölge eğitim faaliyetlerinin ortaya çıkmasının temel sebebi devlet okullarında verilen eğitimin aile ve öğrenciler tarafından yetersiz görülmesidir. Özellikle merkezi sınavların ve yoğun müfredatın olduğu eğitim sistemlerinde, öğrenci hem derse hem de sınava yönelik telafi ve pekiştirme ihtiyacı duymaktadır. Bu aşamada gölge eğitim faaliyetlerini alternatif olarak düşünülmektedir. Ancak devlet tarafından verilen eğitimin kalitesini artıracak imkânlar sağlamak ya da öğrencilerin dersleri okul çatısı altında pekiştirmesine ve telafi etmesine yönelik düzenlemeler yapmak yerine özel ders ve kursları normalleştirmek günü kurtarma çabasından öteye gitmeyen ve devletin verdiği eğitimi sekteye uğratan çabalaradır. Gelişmekte olan ülkelerde bu girişimler daha yıkıcı sonuçlara sebep olabilmektedir.

GEMR 2020’ye göre kapsayıcı eğitimin dikkatli planlanması ve yürütülmesi akademik başarıyı, sosyal ve duygusal gelişimi, kendine saygıyı ve akranları tarafından kabul görmeyi ortaya çıkarmaktadır. SDG4’e göre 2030 yılına kadar herkes için kapsayıcı ve adaletli kaliteli eğitim ve hayat boyu öğrenme fırsatı sunulması hedeflenmektedir. Ancak eğitimde ayrımcılığın azaltılmasını hedefleyen kapsayıcı ve adaletli eğitim için gölge eğitim faaliyetleri tezat bir durum teşkil etmektedir. Çünkü gölge eğitim faaliyetlerine sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler daha fazla ulaşabilmektedir.

Eğitimin özelleştirilmesi sayesinde, devletin üzerindeki yükün hafifleyeceğini ve daha kaliteli eğitim verileceği tezine sosyal politika açısından kuşkuyla bakılmaktadır. Zira

parasız ve herkese eşit eğitim anayasal bir haktır. Eğitimde özelleştirme sonucu ortaya çıkan toplumsal meseleler domino etkisi yaratmaktadır. Kişinin dezavantajlarını ortadan kaldırarak toplumda iyi konum elde etmesi ya da insana yaraşır işler edinebilmesi için en temel haklardan olan eğitim hakkına eşit şekilde ulaşamaması kişinin işsiz kalmasına, bunalıma girmesine hatta suça karışmasına neden olabilecek bir durumdur. Göç kökenli olan ya da eğitilmiş aileye sahip olmayan bireylerin topluma uyum sağlayamamasının temel nedenlerinden birisi diğerleriyle eşit eğitim fırsatlarına sahip olamamalarıdır. Bir sosyal politika aracı olarak özel ders ve kurslar en başta toplumdaki dezavantajlı bireylerin hakkıdır. Devlet okul çatısı altında bu tür faaliyetleri düzenlemelidir ve sıkı denetim altında tutmalıdır.

Çocukların gölge eğitim faaliyetlerine katılmasında anneler tarafından verilen kararların daha etkili olduğu görülmüştür. Gölge eğitim faaliyetlerine genel olarak kız öğrencilerin daha fazla katılması ise faaliyetlere cinsiyet açısından bakılma ihtiyacı doğurmuştur. Ayrıca, annelerin çocuklarının eğitimi konusunda doğru bilgilendirilmeye ihtiyaçları oldukları açıktır. Buradan şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır: Okullardaki rekabet ortamından dolayı öğrenci oldukları yıllarda gölge eğitim faaliyetlerine katılan kız çocukları, anne olduklarında ise kendi çocuklarını bu faaliyete teşvik etmektedirler. Özellikle eğitim seviyesi yüksek annelerin çocukları gölge eğitime daha fazla katılmaktadır.

Eğitim olanaklarının tüm ülkeye eşit olarak sunulmadığı eğitim sistemlerinde, gölge eğitim faaliyetleri de benzer şekilde ortaya çıkmaktadır. Özel ders ve özel kurs faaliyetleri yoğun olan şehir merkezleri, bu fırsatlardan yararlanmak isteyen kırsal bölgelerdeki insanları şehirlere çekmektedir. Köyden kente göçün sebeplerinden biri olan iyi eğitime ulaşma isteğini gölge eğitim daha da artırmıştır. Göçün ortaya çıkardığı meseleler ise sosyal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tezde gölge eğitim faaliyetlerini açıklamak için kullanılan Bronfenbrenner'in ekolojik sistem yaklaşımı, bireyin çevresinden ayrı düşünülmemeyeceğini ve gelişiminde çevrenin öneminin büyük olduğunu açıklamaktadır. Bireyin gölge eğitim faaliyetlerine katılması da çoğunlukla çevresel faktörlere dayanmaktadır. Mikro sistemde arkadaşlarıyla olan rekabet ortamı, gölge eğitim faaliyetlerine katılması için çocuğa baskı yapan ailesi ve yakın çevresi yer almaktadır. Egzo sistemde ise yoğun müfredatı ve merkezî sınavları bir üst kademeye geçiş için şart koşan bireyin yaşadığı ülkenin eğitim sistemi vardır. Makro sistemde ise toplumsal değer yargıları ve inanışlar çocuğun akademik olarak başarıya ulaşması için baskı yapmaktadır. Dolayısıyla böyle bir çevrede doğan bir çocuk eğitim hayatında mutlaka gölge eğitim faaliyetleriyle yüzleşmektedir.

Gölge eğitim faaliyetleri pedagojik, psikososyal ve finansal açıdan eğitimin en sorunlu alanıdır. Pedagojik açıdan bakıldığında özel ders ya da kurslarda yapılanların büyük çoğunluğunun test tekniklerini geliştirmek ve merkezî sınavlara yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Sınav sisteminin getirmiş olduğu baskı ortamı, öğrencileri öğrenme faaliyetlerinden soğutmakta ve kendisine gerçekten fayda sağlayacak diğer öğrenme ortamlarından da uzaklaştırmaktadır. Gölge eğitim faaliyetlerinin psiko-sosyal boyutu ise burada karşımıza çıkmaktadır. Okul sonrası zamanlarını gölge eğitim faaliyetlerine

harcamak zorunda kalan öğrenciler kişisel ve sosyal gelişim için yeterli ortamı bulmakta zorlanmaktadır. Boş zamanlarında, sevdiği kitapları okuma, spor yapma, ailesi ya da arkadaşlarıyla zaman geçirme gibi çocuğun gelişimine çok boyutlu fayda sağlayacak faaliyetler yerini gölge eğitim faaliyetlerine bırakmaktadır. Dünyada gölge eğitime katılım oranlarının en yüksek olduğu Güney Kore’de aynı şekilde genç nüfus arasında intihar oranlarının da en yüksek olması bir tesadüf değildir. Gölge eğitim faaliyetlerinin finans boyutu çok daha karmaşıktır. Başlangıçta bireysel bir tercih olarak gibi görünen bu faaliyetlerden kazanılan gelirlerin vergilendirmesi çok zordur. Gölge eğitim türlerinden çok tercih edileni ve en pahalı olanı bire bir yüz yüze olan eğitimidir. Ancak eğitimi veren kişi ya da kurum çoğunlukla bu hizmeti gizlemekte ve dolayısıyla elde edilen gelir vergilendirilmemektedir. Dünya’da ve Türkiye’de gittikçe büyüyen bir sektör olan gölge eğitim sektörü için yaptığımız çalışmaya göre ülkemizde öğrenciler ayda 1597 TL özel ders ya da kurslar için harcamaktadırlar. %58 olan gölge eğitime katılım oranı düşünüldüğünde vergilendirilmeyen kazancın büyüklüğü de ortaya çıkacaktır. Ayrıca gölge eğitime harcanan paranın çocukların kişisel gelişimine ya da okulların şartlarının iyileştirilmesine yönelik kullanılabilecek olması da zararın ne kadar büyük olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal politika modelleri açısından Güney Avrupa Refah Modeli içerisinde değerlendirilen ülkemizde özellikle geleceğe ilişkin toplumsal sorunların önlenmesinde eğitim çok önemli rol oynamaktadır. Eğitim faaliyetlerinin parasız ve tüm vatandaşların yararlanacağı şekilde sunulması devletin asli görevidir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği temel meseledir. Gölge eğitim faaliyetleri ise eğitimde fırsat eşitliğini yok etmektedir. Tanımı itibarıyla gölge eğitim faaliyetlerinin para karşılığında verilen ilave dersler olması eğitimde fırsat eşitliğine ters düşmektedir. Araştırmada bulunan gölge eğitime katılım oranının %58 olmasının sebebi özellikle 8. sınıfta ve 12. sınıfta yapılan merkezî sınavlar olduğu düşünülmektedir. Özellikle, LGS sınavıyla öğrenci kabul eden nitelikli okulların sayısının sınırlandırılması rekabeti artırmış ve gölge eğitime zemin hazırlamıştır. Yapılan araştırmada öğrencilerin gölge eğitim türlerinden özellikle bire bir yüz yüze özel ders ya da kursu tercih etmelerinin sebebi olarak sınıf mevcutlarının kalabalıklığı gösterilebilir.

Ülkemizde gölge eğitim faaliyetlerine yönelik kurumlar açısından düzenle ve kontrol et yaklaşımının benimsendiği gözlemlenmektedir. Ancak bireyler için bırakınız yapsınlar yaklaşımı benimsenmektedir. Özellikle öğretmenler için istihdam alanı oluşturması ve gelir arttırıcı bir faaliyet olması yönüyle ilgili sendikalar ve hükümetler konuyu görmezden gelmektedir. Ancak geline durum gölge eğitim faaliyetlerine ilişkin denetim ve kontrol mekanizmasının hayata geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye açısından gölge eğitim faaliyetlerinin sakıncalı taraflarından birisi de faaliyetleri veren özel kurumların ideolojik yapısıdır. Farklı dini, kültürel ve siyasi yapılara sahip kurumlar özel ders ya da kursları farklı amaçla kullanabilmektedir. Merkezi sınavlar ya da okuldaki dersler için yeterince telafi ve pekiştirme fırsatı bulamayan özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarını hedef alan bu gruplar, gölge eğitimin onlara sağlayacağı faydaları anlatarak velileri ve öğrencileri kurumları bünyesine almaya çalışmaktadır. Diğer ülkelerdeki gölge eğitim kurumlarından farklı olarak ideolojik yönü ağır basan bu kurumlar sadece dersler ya da sınavlar için telafi ve pekiştirme imkânı

sunmamaktadır aynı zamanda kendileri gibi düşünen ve hareket eden insanlar yetiştirmeye çalışmaktadır. Aslında özel ders ve kurs faaliyetleri, diğer faaliyetleri gizleyen ikincil faaliyetlerdir. Bu nedenle Türkiye’de eğitim politikaları hazırlanırken ülkenin kendine has yapısı dikkate alınmalıdır. Gölge eğitim veren kurumların bu özellikleri de dikkate alınarak yakından izlenmelidir ve bu faaliyetleri en az seviyeye çekebilmek için yeni eğitim politikaları üretilmelidir.

Türkiye’de gölge eğitim faaliyetlerini azaltmanın yolu devlet tarafından verilen eğitimin herkese eşit şekilde sunulmasından geçmektedir. Müfredatın sadeleştirilmesi, kalabalık sınıfların azaltılması öğrencilerin gölge eğitime katılımını düşürecektir. Öğretmen niteliklerini geliştirecek politikalar eğitim kalitesinin artmasını sağlayacaktır. Kademeli olarak merkezi sınavların öneminin azaltılması elzemdir. Öğrencinin hangi okula gideceğine bizzat o öğrenciyi yetiştiren öğretmenlerin görüşleri, öğrencinin notları ve veli görüşü alınarak karar verilmelidir. Öğrencinin gittiği her okul kademesinde aldığı akademik başarıya göre değerlendirilmesi ve okul değiştirmesine gerek olup olmadığı öğretmenler tarafından her yıl değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin çocuğun hangi okula gideceği konusunda tavsiye vermesi yasal olarak düzenlenirse öğretmenin sorumluluğu ve mesleki tatmini artacaktır. Ayrıca devlet okulları tek başına merkezden verilen kararlarla yönetilemeyecek kadar sayıca fazladır. Belediyelerin, sivil toplum kurumlarının, yerel yönetimlerin mutlaka devlet okullarında verilen eğitimde sorumluluğu ve görevleri olmalıdır. Eğitim paydaşları artıkça gölge eğitim azalacaktır.

Gölge eğitim faaliyetlerinin geldiği nokta bu faaliyetlerin ayrıntılı incelenmesi gerektiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Toplumsal etkileri çok boyutlu olan bu faaliyetler yalnızca eğitim politikaları kapsamında değerlendirilmemelidir. Özellikle ülkemiz için gölge eğitime yönelik politikalar; sosyal politika, ekonomi politikası ve güvenlik politikaları bağlamında ele alınması gereken çok hassas bir alandır. Bu çalışmada gölge eğitim faaliyetleri sosyal politika çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çünkü bu faaliyetlerin eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olarak toplumsal sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Her ne kadar devlet okullarında eğitime ulaşma imkânı bulsalar da eğitim ve gelir seviyesi düşük ailelerin çocukları yoğun gölge eğitim faaliyetlerinin olduğu eğitim sistemlerinde geride kalmaya mecburdur. Eğer sosyal politika tedbirleri devreye sokulmazsa eğitim sistemi içinde sürekli geride kalan gruplar daha sonra sosyal sorun olarak karşımıza çıkacaktır.

Türk eğitim sisteminin gölge eğitim kaynaklı yaşadığı sorunlar Türkiye’ye özgü değildir. Dünyanın farklı yerlerinde farklı ülkeler de benzer sorunlarla mücadele etmektedir. Bursa ilinde yapılan bu çalışma sonuçları itibarı ile eğitim ve sosyal politika alanında faaliyet gösteren her türlü kurum ya da kişiler için gölge eğitim bağlamında önemli veriler ortaya koymuştur. Sosyal politika penceresinden gölge eğitim faaliyetlerinin incelenmesi gölge eğitimin ortaya çıkardığı sosyal meselelere farklı açıdan bakma fırsatı vermiştir.

KAYNAKÇA

- Addison, J. T. (1992). Urie Bronfenbrenner. *Human Ecology*. 20(2). (16-20).
- Afterschool Alliance. (2008). *Evaluating backgrounder: A summary of formal evaluations of the academic impact of after school programs*. Los Angeles. http://www.afterschoolalliance.org/Evaluations%20Backgrounder%20Academic_08_FINAL.pdf. (Erişim tarihi: 15.06.2020)
- Aktan, C. C. ve Özkıvrak, Ö. (2008). *Sosyal Refah Devleti*. İstanbul: Okutan Yay.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201). (5-16).
- Alderman, H. ve Headey, D. D. (2017). How Important is Parental Education for Child Nutrition?, *World Development*, (94). (448-464).
- Allmendinger, J. ve Leibfried, S. (2003). *Education and the welfare state: the four worlds of competence production*. *Journal of European Social Policy* 13(1). (63-81).
- Allmendinger, J. ve Nikolai, R. (2010) 'Bildungs- und Sozialpolitik', *Soziale Welt* (6).(105–19).
- Altan, Ö. Z.(2010). *Sosyal Politika*. Anadolu Üniversitesi Yayını.(1744).
- Altınyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: Conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), (137-160).
- Altınyelken, H. K. (2012). A converging pedagogy in the developing world? Insights from Uganda and Turkey. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altınyelken. *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. London: Continuum.
- Altınyelken, H. K. (2013). The Demand For Private Tutoring In Turkey. In A. Neto-Mendes, J. Costa, A. Ventura, & S. Azevedo, (Eds) *Private tutoring in Portugal: Patterns and impact at different levels of education*. (187-204). Amsterdam: Sense. <https://www.researchgate.net/publication/272969595>. (Erişim tarihi: 03.02.2020)
- Aravacık, Esra. (2018). Social Policy and the Welfare State. 10.5772/intechopen.82372.
- Arani, A., Kim, Young C., Malek, M., (2016). A Comparative Study of State Social Policies on Education and Its Shadow in South Korea and Iran. *Review of European Studies*. 9. 80. 10.5539/res.v9n1p80. https://www.researchgate.net/publication/311914356_A_Comparative_Study_of_State_Social_Policies_on_Education_and_Its_Shadow_in_South_Korea_and_Iran/link/58625b3908aebf17d395527f/download (Erişim tarihi: 19.01.2021)
- Armut.com. (2018). *Türkiye Özel Ders Dosyası*. <https://blog2.armut.com/blog/2018/ozel-ders-dosyasi>. (Erişim tarihi: 01.04.2020)
- Ansell, B. (2008). University Challenges Explaining Institutional Change in Higher Education. *World Politics*. 60(2). (189-230).
- Assaad, R. ve Krafft, C. (2015): 'Is Free Basic Education in Egypt a Reality or a Myth?'. *International Journal of Educational Development*, 45(1). (16-30).
- Assad, R. ve Asmaa, E. (2004). *Private and Group Tutoring in Egypt: When Is the Gender Inequality*. Paper presented at the Workshop on Gender, Work, and Family in the Middle East and North Africa.

- Ashman, K. K. ve Zastrow, C. (1990). *Understanding Human Behaviour and the Social Environment*. Chicago: Nelson Hall Publishers.
- Audrey, A.-R. ve Oshra, D. (2015). Private tutoring intensity in schools: a comparison between high and low socio-economic schools, *International Studies in Sociology of Education*, 25:3, 183-203, DOI: 10.1080/09620214.2015.1069719
- Aurini, J. ve S. Davies. (2004). The transformation of private tutoring: Education in a franchise form. *Canadian Journal of Sociology*. 29(3). (419–438).
- Bae, S. H., ve S. B Jeon. (2013). Research on afterschool programs in Korea: Trends and outcomes. *International Journal for Research on Extended Education*. 1(1). (53-69).
- Baker, D. P., M. Akiba, G. K. LeTendre ve A. W. Wisemann. (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).
- Baker, D. P., ve LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bedir, E., Y. Alper, A. Tokol, M. M. Özaydın ve B. Metin. (2014). *Sosyal Politika*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. <https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/CEK101U/ebook/CEK101U-16V1S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf> (Erişim tarihi: 28.06.2021)
- Berberoglu, G. ve A. Tansel. (2014). Does Private Tutoring Increase Students' Academic Performance? Evidence from Turkey. *SSRN Electronic Journal*. (1-23). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2466964 (Erişim tarihi:17.06.2020)
- Bertalanffy, L. (1968). *General Systems Theory*. New York: Intl. Library of Systems Theory and Philosophy
- Berk, L. E. (2000). *Child Development*. Boston: Boston Allyn and Bacon.
- Beblavy, M., A-E. Thum ve M. Veselkova. (2011). Education Policy and Welfare Regimes in OECD Countries. Social Stratification and Equal Opportunity in Education. *SSRN Electronic Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.2402726.
- Blakemore, K. ve E. Griggs. (2007). *Social Policy an Introduction*, Third Edition. Berkshire: Open University Press, England.
- BMBF. (2020). *The German Vocational Training System*. <https://www.bmbf.de/en/the-german-vocational-training-system-2129.html> (Erişim tarihi: 31.03.2020).
- Borgna, C. ve Contini, D. (2014). Migration, Education, and Inequality Which European Educational Systems Provide Fair Opportunities to Learn, *Mitteilungen Heft*. (146).
- Borodchuk, N.(2011). *Shadow Education: Quantitative and Qualitative analysis of the impact of the educational reform (implementation of centralized standardised testing) on private tutoring in Ukraine*. Development Studies Institute. London School of Economics and Political Science.No.11-117
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners* (Fundamentals of Educational Planning No. 61). Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications. *A Journal of Comparative and International Education*. 30(4). (515–530).
- Bray, M. (2007). *The Shadow Education System: private tutoring and its implications for planners*. Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*. 11(1). (3).
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission. NESSE.
- Bray, M. (2013). Benefits and tensions of SE: Comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education*, 2 (1). (18–30).
- Bray, M. (2014). *The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it*. *Asia Pacific Education Review*, 15, 381–389. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9326-9>.
- Bray, Mark. (2016). *Shadow education: How does private tutoring affect the lives of teachers?* Worlds of Education. https://www.eiie.org/en/woe_homepage/woe_detail/4866/shadow-education-how-does-private-tutoring-affect-the-lives-of-teachers (Erişim tarihi: 19.01.2021)
- Bray, M. (2017). *Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education*. *Comparative Education Review*. 61 (3). 469–491.
- Bray, M. (2021). *Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. https://www.researchgate.net/publication/348097730_Shadow_Education_in_Africa_Private_Supplementary_Tutoring_and_its_Policy_Implications/citation/download (Erişim tarihi: 19.01.2021)
- Bray, M. ve Kobakhidze, M.N. (2015). *Evolving ecosystems in education: The nature and implications of private supplementary tutoring in Hong Kong*. *Prospects*. 45(4).(465–481).
- Bray, M. ve Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Bangkok: UNESCO.
- Bray, M., Kwo, O. ve Jokic, B. (2015). *Researching Private Supplementary Tutoring. Methodological Lessons from Diverse Cultures*. The University of Hong Kong: Comparative Education Centre.

- Bray, M., ve Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*. 22(6). (611–620).
- Bray, M. ve Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Manila: Asian Development Bank.
- Bray, M. ve Silova, I. (2006). *Education in a Hidden Market Place: Monitoring of Private Tutoring. Overview and Country Reports*. New York: Open Society Institute.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D. ve Kwo, O. (2014). Differentiated demand for private supplementary tutoring: Patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*. 38(1). (24–37).
- Bregvadze, T. ve Jokić, B. (2013). Characteristics of formal education systems and the decision concerning the use of private tutoring services. In: Jokic, Boris (Ed.). (71–113). *Emerging from the Shadow: A Comparative Qualitative Exploration of Private Tutoring in Eurasia*. Zagreb: NEPC – Network of Education Policy Centers.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*. 78(2). (157–204).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. (187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.). *International encyclopedia of education*. (37–43). New York: W. H. Freeman.
- Buchmann, C., D. J. Condrón ve V. J. Roscigno. (2010). Shadow education, American style: test preparation, the SAT and college enrollment. *Soc. Forces*. 89(2). (435–462). <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0105>
- Budienė, V. and A. Zabulionis. (2006). Lithuania. In Silova, Iveta, V. Budienė and M. Bray. (Eds.). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. New York: Open Society Institute.
- Buğra, A. (2005). *Yoksulluk ve Sosyal Haklar*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu İstanbul: Sivil Toplum Geliştirme Merkezi.
<http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/y/o/yoksulluk-ve-sosyal-haklar-ayse-bugra.pdf> (Erişim tarihi: 21.02.2019)
- Bukowski, P. (2017). Shadow education within the European Union from the perspective of investment in education. *The European Expert Network on Economics of Education*. http://www.eenee.de/dms/EENEE/AHQ/AHQ_bukowski_02_2017/AHQ_bukowski02_2017.pdf. (Erişim tarihi: 21.02.2019)
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. London: Routledge.
- Burger, K. (2016). Intergenerational transmission of education in Europe: Do more comprehensive education systems reduce social gradients in student achievement?, *Research in Social Stratification and Mobility* (44). (54–67).

- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Anket geliştirme*.
http://tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/133-151.pdf.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yay.
- Byun, S. (2010). Does policy matter in shadow education spending? Revisiting the effects of the high school equalization policy in South Korea. *Asia Pacific Educ. Rev.* 11(1). (83–96).
<https://doi.org/10.1007/s12564-009-9061-9>.
- Byun, S. ve Baker, D. (2015). Shadow education. In R. Scott, S. Kosslyn, & N. Pinkerton (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (1-9). Wiley-Blackwell.
https://www.researchgate.net/publication/277323600_Shadow_Education.
(Erişim tarihi: 18.06.2020)
- Byun, S., Chung, H. ve Baker, D. (2018). Global patterns of the use of shadow education: student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*. (20). (75–105).
<https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004>. (Erişim tarihi:21.03.2020)
- Byun, S. ve Kim, K. (2010). Educational inequality in South Korea: The widening socioeconomic gap in student achievement. In E. Hannum, H. Park, & Y. Butler (Eds.), *Globalization, changing demographics, and educational challenges in East Asia* (155–182). Bingley: Emerald Publishing.
- Byun, S. ve Park, H. (2012). The academic success of East Asian American youth: The role of shadow education. *Sociology of Education*. 85(1). (40–60).
- Caerus Capital (2017): *The Business of Education in Africa*. Calgary: Caerus Capital.
https://edafricareport.caeruscapiatal.co/thebusinessofeducationinafrica.pdf?aug_2017
- Caturianas, D., Užpelkienė, L. ve Migliarini, V.(2017).The role of education for social inequality in modern societies (with a special perspective on EU Member States) *NESET II ad hoc question* No. 5/2017 <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/The-role-of-education-for-social-inequality.pdf> (Erişim tarihi:13.01.2020)
- Castles, F. G. (1989). Explaining public education expenditure in OECD nations. *European Journal of Political Research*. 17(4). (431–481)
- Cheng, J. (2007). In Hong Kong, flashy test tutors gain icon status; with faces on billboards, “Gods” promise top scores; Mr. Ng’s two Ferraris. *The Wall Street Journal (Occidental Edition)*.
<https://www.wsj.com/articles/SB118704217688396420>. (Erişim tarihi: 26.03.2020)
- Chinese Education Industry Training Report, (2013).
<http://www.shujubang.com/Report/ReportInfo.aspx?id=6700> (Erişim tarihi:14.04.2020)
- Chetty, M., Moloi, M.Q., Poliah, R.R. ve Tshikororo, J. (2017): *The SACMEQ IV Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Pretoria: Department of Basic Education.
- Choi, J. (2012). *Private Tutoring and Educational Inequality: Evidence from a Dynamic Model of Academic Achievement in Korea*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
<https://pdfs.semanticscholar.org/75a5/c77390bd634749d5d1f5aedd9db47ae5986e.pdf>
(Erişim tarihi: 18.06.2020)

- Choi, Y. ve Park, H. (2016). Shadow education and educational inequality in South Korea: Examining effect heterogeneity of shadow education on middle school seniors' achievement test scores. *Research in Social Stratification and Mobility*. 44. (22–32).
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim*. İstanbul: BGST.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Desenleri: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev.: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crowley, E. P. (2016). The Abuse and Neglect of Children with Disabilities: The Extent of the Problem. In *Preventing Abuse and Neglect in the Lives of Children with Disabilities*, Springer International Publishing, pp. 3-28, https://doi.org/10.1007/978-3-319-30442-7_1.
- Cullinan, J. ve Cawley, J. (2017). Parental misclassification of child overweight/obese status: The role of parental education and parental weight status, *Economics & Human Biology*, Vol. 24, February 2017. (92-103).
- Czike, K., B. Kremer ve K. Tausz. (2002). The Impact of Decentralization on Social Policy in Hungary, Latvia and Ukraine. Katalin Tausz (ed). *The Impact of Decentralization on Social Policy in*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative Open Society Institute.
- Dang, H. A. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*. 26(6). (683–698).
- Dang, H. A. (2008). *Private Tutoring in Vietnam: An Investigation of its Causes and Impacts with Policy Implications*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Muller.
- Dang, H. A. ve Rogers, F.H. (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).
- Davies, S., Aurini, J. ve Quirke, L. (2002). New markets for private education in Canada. *Education Canada*. 42(3). (36–41).
- Dawson, W. (2010). Private tutoring and mass schooling in East Asia: Reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*. 11(1). (14–24).
- Deacon, B. (2007). *Global Social Policy*. Sage Publication.
- Demirer, D. K., (2011). *Eğitimde Paradigma Değişimi: Gölge Eğitim*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul.
- DIW, (2016). *Immer mehr Jugendliche nehmen Nachhilfe – besonders aus der Mittelschicht*. Berlin. https://www.diw.de/de/diw_01.c.526618.de/immer_mehr_jugendliche_nehmen_nachhilfe_besonders_aus_der_mittelschicht.html (Erişim tarihi:11.04.2020)
- Dierkes, J. (2008). Japanese shadow education: The consequences of school choice. In M. Forsey, S. Davies, & G. Walford (Eds.), *The globalisation of school choice?* (pp. 231–248). Oxford: Symposium Books.
- Dworkin, A. G. (2005). The No Child Left Behind Act: Accountability, highstakes testing, and roles for sociologists. *Sociology of Education*. 78. (170–174).

- Edgerton, J. D.; Roberts, L. W. ve Below, S. (2012). *Education and Quality of Life*. Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research. Yay: Springer. (265-296).
- Entrich, S. R. (2014a). German and Japanese education in the shadow: Do out of school lessons really contribute to class reproduction? *IAFOR Journal of Education*. 2(2). (17–53).
- Entrich, S. R. (2014b). Effects of investments in out-of-school education in Germany and Japan. *Contemporary Japan*. 26(1). (71–102).
- Entrich, Steve. (2015). The Decision for Shadow Education in Japan: Students' Choice or Parents' Pressure? *Social Science Japan Journal*. 18.
10.1093/ssjj/jyv012.https://www.researchgate.net/publication/281225513_The_Decision_for_Shadow_Education_in_Japan_Students'_Choice_or_Parents'_Pressure
(Erişim tarihi:15.01.2021)
- Entrich, S. R. (2018). *Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications*. Gewerbestrasse: Springer.
- Entrich, S.R. ve Lauterbach, W. (2016). *Shadow Education in Germany: Inevitable Increase of Social Inequality or Contribution to Equal Educational Opportunities? Findings from the LifeStudy*. CIES 2016 Annual Conference. Vancouver.
- Entrich, S.R. (2020). *Worldwide Shadow Education and Social Inequality: Explaining Differences in the Socioeconomic Gap in Access to Shadow Education across 63 Societies*.
10.13140/RG.2.2.25983.76961.
https://www.researchgate.net/publication/339353303_Worldwide_Shadow_Education_and_Social_Inequality_Explaining_Differences_in_the_Socioeconomic_Gap_in_Access_to_Shadow_Education_across_63_Societies (Erişim tarihi:21.01.2021)
- Erola, J., Jalonen, S. ve Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*.(44).(33–43).
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Ersöz, H. Y. (2011). *Sosyal Politikada Yerelleşme*. İstanbul Ticaret Odası Yayını. (2010).(99).
- Ersöz, H.Y. (2014). *Sosyal Politika*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/sosyalhizmetler_ao/sosyalpolitika.pdf (Erişim tarihi: 11.01.2021)
- Ersöz, H. Y. (2003). Doğuşundan Günümüze Sosyal Politika Anlayışı ve Sosyal Politika Kurumlarının Değişen Rolü. *İktisat Fakültesi Mecmuası*. 53(2).
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe.
- Esping-Andersen, G. (1990) *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ettekal, A. V. ve Mahoney, J. (2017). Ecological Systems Theory. *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*. (239-241).
- Eurydice (2009). Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf .
- Fung, A. (2012). Cram schooling in Hong Kong: The privatization of public education. *Asian Anthropology*. 2(1). (179–195).

- Gapare, B. T.M.(2013). *Understanding a form of shadow education emerging in South Africa: A case study of a private supplementary tuition programme in Johannesburg*. Master of Education (MEd) Research Report. University of the Witwatersrand.
- Garipağaoğlu, B.Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1). (140-162).
- George, C. (1992, April 4). *Time to come out of the shadows*. Straits Times. (28).
- GİB, (2013). *Özelge: Öğrencilere özel ders verilmesi karşılığında alınan ücretin serbest meslek kazancı olarak değerlendirileceği hk*.
<https://www.gib.gov.tr/node/95476> (Erişim tarihi: 17.03.2020)
- Giannoni, M., Franzini, L. ve Masiero, G. (2016). Migrant integration policies and health inequalities in Europe, *BMC Public Health* (2016) (16:463).
- Giavrimis, P., Eleftherakis, T. ve Koustourakis, G. (2018). An Approach of Shadow Education in Greece: Sociological Perspectives. *Open Journal for Sociological Studies*. 2. 71-82.
10.32591/coas.ojss.0202.03071g.https://www.researchgate.net/publication/329595689_An_Approach_of_Shadow_Education_in_Greece_Sociological_Perspectives (Erişim tarihi: 22.01.2021)
- Goodin, R. E. (2001). Work and welfare: towards a post-productivist welfare regime. *British Journal of Political Science*. 31(1). (13–39).
- Gough, I. (2000). *Welfare Regimes in East Asia*. SPDC paper no. 4, University of Bath: <http://www.bath.ac.uk/Faculties/HumSocSci/IFIPA/GSP/>.
- Gök, F. (2006). Hoping for the best in entrance to universities: Private tutoring centres. *Eğitim, Bilim, Society*. 8. (102-109).
- Gök, F. (2010). *Marketing Hope: Private Institutions Preparing Students for the University Entrance Examination in Turkey*. *International Perspectives on Education and Society*, 12, 123-134.
- Gökbayrak, Ş. (2011). *Sosyal Politika*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Green, A., Green, F. ve Pensiero, N. (2015). ‘Cross-Country Variation in Adult Skills Inequality Why Are Skill Levels and Opportunities So Unequal in Anglophone Countries?’, *Comparative Education Review*.59(4).(595-618).
- Grodsky, E., Warren, J. R. Ve Felts, E. (2008). Testing and social stratification in American education. *Annual Review of Sociology*. 34. (385–404).
- Guidetti, G. ve Rehbein, B. (2014). Theoretical Approaches to Inequality in Economics and Sociology. *A Preliminary Assessment, Transcience*.5(1).
- Guill, K. (2010), *Individuelle, familiäre und schulische Prädiktoren der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in Mathematik* [Individual, family and school level predictors of attending private tutoring in mathematics]. (Unpublished PhD thesis). Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung. (in German).
- Guill, K. (2012). *Nachhilfeunterricht. Individuelle, familiäre und schulische Prädiktoren. [Private tutoring. Individual, family and school level predictors]*. Waxmann, Munster.
- Guill, K. ve Bonsen, M. (2011). Prädiktoren der inanspruchnahme von nachhilfeunterricht am beginn dersekundarstufe I. *Empirische Pädagogik*. 25(3). (307–330).

- Guill, K. ve Lintorf, K. (2019). Private Tutoring When Stakes are High: Insights from the transition from primary to secondary school in Germany. *International Journal of Educational Development*. 65. (172-182).
- Güllü, K. ve Şahin, A. R. (2016). *A Micro Viewing to Shadow Education Market in Turkey: Factors Affecting Students' Preferences of Private Preparation Courses*. International Journal of Economics, Commerce and Management United Kingdom.4(3).
- Gülmez, M. (2000). *Uluslararası Sosyal Politika*. TODAİE. Ankara.
- Handbookgermany, (2020). Almanya Okul Sistemi.
<https://handbookgermany.de/tr/learn/school.html> (erişim tarihi:02.04.2020)
- Halpern, R. (1999). After-school programs for low-income children: Promises and practices. *The Future of Children*. 9(2). (81–95). <https://doi.org/10.2307/1602708>.
- Härkönen, U. (2003). The new systems theory of early childhood education and preschool as a frame of reference for sustainable education. *The Journal of Teacher education and training. Faculty of Pedagogy and Psychology*. 2. (25-38).
- Hatıplı, M. (2019). *Sosyal Politika'nın Çalışma Alanı Olarak Eğitim ve Eğitimde Bilgi Teknolojisi Eğitim Programları ve Eğitim-Öğretim Program Tasarımı*. Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi. 3(6). (36-50).
- Heclo, H. (1985). *The welfare state in hard times*. Washington, DC: APSA.
- Hega, G.M. ve K.G. Hokenmaier. (2002). The welfare state and education: A comparison of social and educational policy in advanced industrial countries. *German Policy Studies*. 2(1). (1–28).
- Heidenheimer, A. J. (1981). Education and social security entitlements in Europe and America. In *The development of welfare states in Europe and America*, P. Flora and A.J. Heidenheimer (Eds.). (269–306). London: Transaction.
- Heyneman, S. P. (2011). *Private tutoring and social cohesion*. New York, NY: Routledge.
- Hille, A., Spies, C.K. ve Staneva, M. (2016). More and more students, especially those from middle-income households, are using private tutoring. *DIW Econ. Bull.* 6 (Accessed 14 July 2016).
https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.526666.de/diw_econ_bull_2016-06.pdf.
- Hof, S. (2014). Does private tutoring work? The effectiveness of private tutoring: A nonparametric bounds analysis. *Education Economics*. 22(4). (347–366).
- Holliday, I. (2000). Productivist welfare capitalism: social policy in east asia. *Political Studies*. 48(4). (23-706).
- Holliday, I. (2005). East Asia Social Policy in the Wake of the Financial Crisis: Farewell to Productivism. *Policy and Politics*. 33(1). (62–145).
- Hort, S. E. O. ve S. Kuhnle. (2000). The coming of east and southeast asian welfare states. *Journal of European Social Policy*. 10(2). (84–162).
- HSE, (2019). *Сколько стоят услуги репетиторов и почему они пользуются таким спросом?* Institute of Education. International Laboratory for Evaluation of Practices and

- Innovations in Education. <https://ioe.hse.ru/lepa/news/203086880.html> (erişim tarihi: 16.04.2020)
- Hudson, J. ve K  hner, S. (2009). Towards productive welfare? A comparative analysis of 23 OECD countries. *Journal of European Social Policy*. 19(1). (34–46).
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2012). *Educational research* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Ireson, J. (2004). Private tutoring: How prevalent and effective is it?. *London Review of Education*. 2(2). (109–122).
- Jerrim, J.(2017). *Private tuition and out-of-study, new international evidence*. UCL Institute of Education.https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2017/09/Extra-time-report_FINAL.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2021)
- Jung, J. H. ve Lee, K. H. (2010). The determinants of private tutoring participation and attendant expenditures in Korea. *Asia Pacific Educ. Rev.* 11(2). (159–168). <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9055-7>. (Erişim tarihi:12.05.2019)
- Jury, M; Smeding, A.; Stephens, N. M; Nelson, J. E.; Aelenei, C.; Darnon, C. (2017). ‘The Experience of Low-SES Students in Higher Education: Psychological Barriers to Success and Interventions to Reduce Social-Class Inequality’, *Journal of Social Issue*. 73(1). (23-41)
- Kabembo, I. M. (2015). *Sahra Altı Afrika'da Sosyal Koruma Yaklaşımlarının Karşılaştırılmalı Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kaplan, P. (2019). *Sınava hazırlık cep yakıyor*. <http://www.pervinkaplan.com/detay/sinava-hazirlik-cep-yakiyor/8998> (Erişim tarihi: 30.03.2020).
- Karoly, L. A. (2016) The Economic Returns to Early Childhood Education, *The Future of Children*, Vol. 26, No. 2, *Starting Early: Education from PreKindergarten to Third Grade* (37-55).
- Kazepov, Y. (2008). The Subsidiarization of Social Policies: Actors, Processes and Impacts. *European Societies*. 10:2. 247-273. DOI:10.1080/14616690701835337.
- Kearney, M. S. ve Levine, P. B. (2016). Income Inequality, Social Mobility, and the Decision to Drop Out of High School, *Brookings Papers on Economic Activity*.(333-380).
- Kim, Y. C. (2008). *Alternatively, send your children to hakwon*. Seoul: Brenz.
- Kim, Y. C. (2010). Transnational curriculum studies: reconceptualization discourse in south korea. *Curriculum Inquiry*. 40(4). (531-554).
- Kim, H.-K. (2013). *An analysis of the causes of shadow education in the era of the schooled society*. Pennsylvania, ABD: The Pennsylvania State University.
- Kim, Y. C. (2016). *Shadow education, curriculum, and culture of schooling in South Korea*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Kim, Y. C. ve Kim, P.S. (2012). *Hakwon does not die; fathers die: Secrets of Korean education that Obama did not know*. Paju, South Korea: Academy Press.
- Kim, Y.C. ve Yung, J.H. (2019). *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. Palgrave Macmillan. New York. ABD.

- Kim, Y.C., Yung, J.H. ve Gough, N. (2018). Shadow education as an emerging focus in worldwide curriculum studies. *Curriculum Matters*. 14. (8-30). <https://doi.org/10.18296/cm.0027> (Erişim tarihi: 25.03.2020)
- Kirss, L. ve Jokić, B. (2013). Individual pupil characteristics and the decisions concerning private tutoring use. In: Jokic, Boris (Ed.), *Emerging from the Shadow: A Comparative Qualitative Exploration of Private Tutoring in Eurasia*. (163–207). Zagreb: NEPC – Network of Education Policy Centers.
- Klemm, K. ve Hollenbach-Biele, N. (2016): *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß–Wirkung–Kosten*. Report on behalf of the Bertelsmann Stiftung.
- KMK. (2019). *Compact data on education. The most important statistics on the educational system in Germany*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/KMK_Statistik_Folder_2019_en_RZ_web.pdf (Erişim tarihi: 15.04.2020)
- KMK. (2020). *Basic Structure of the Educational System in the Federal Republic of Germany*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/en_2017.pdf (Erişim tarihi: 15.04.2020).
- Kobakhidze, M.N. (2018). *Teachers as Tutors: Shadow Education Market Dynamics in Georgia*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Kocaoğlu, M. (1997). *Sosyal Politika*. Ankara: Tühis.
- Koinzer, T. (2013). Supplementary education in Germany: History and present developments. Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education. *International Perspectives on Education and Society*. 22. (209–220).
- Konakayama, A. ve Matsui, T. (2008). Gakkōgai kyōiku tōshi no gakuryoku ni oyobosu eikyō ni kansuru ikkōsatsu [An empirical study on how extraschool education affects academic achievement of Japanese high school students]. *Tokai University School of Political Science and Economics Bulletin*. 40. (131–158).
- Kosunen, S.; Haltia, N.; Saari, J.; Jokila, S.; Halmkrona, E. (2020). Private Supplementary Tutoring and Socio-economic Differences in Access to Higher Education. *Higher Education Policy*. 10.1057/s41307-020-00177-y. https://www.researchgate.net/publication/338963248_Private_Supplementary_Tutoring_and_Socio-economic_Differences_in_Access_to_Higher_Education (Erişim tarihi: 22.01.2021)
- Koyunkaya, M. Y. (2018). *Eğitimin Bilimine Giriş*. http://melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/1._hafta_egitimin_temel_kavramlari.pdf (Erişim tarihi: 12.23.2019)
- Kozar, O. (2013). The Face of Private Tutoring in Russia: Evidence from online marketing by private tutors. *Research in Comparative and International Education*. 8(1). (74-86). <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.1.74>
- Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential. *Palgrave Commun*. 3(1). <https://www.nature.com/articles/s41599-017-0001-8#citeas> (erişim tarihi: 13.01.2021)

- Künzler, D. ve Nollert, M. (2017). Varieties and Drivers of Social Welfare in Sub-Saharan Africa: A Critical Assessment of Current Research. *Sozial Politik Ch.* 2.
- LeTendre, G. (1994). Distribution tables and private tests: The failure of middle school reform in Japan. *International Journal of Educational Reform*.3(2).(126–136).
- Lee, J. Y. (2013). *Private tutoring and its impact on students' academic achievement, formal schooling and educational inequality in Korea* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Lee, C. J., Lee, H. ve Jang, H.M. (2010). The history of policy responses to shadow education in South Korea: Implications for the next cycle of policy responses. *Asia Pacific Education Review*. 11(1). (97–108).
- Lee, C. J., Park, H.J ve Lee, H.S. (2009). Shadow education systems. In G. Sykes, B. L. Schneider, and D. N. Plank (Eds.), *Handbook of educational policy research*. (901–919). New York: Routledge.
- Lee, Y. J. ve Ku, Y. W. (2007). East Asian Welfare Regimes: Testing the Hypothesis of the Developmental Welfare State. *Social Policy&Administration*.41(2).(197–212).
- Livingstone, D. W. ve Hart, D. (2003). *Public attitudes towards education in Ontario 2002: The 14th OISE/UT survey*. Toronto: Orbit.
- Lin, K. ve Chan, R.K.H. (2013). Repositioning three models of social policy with reference to East Asian welfare systems. *International Social Work*. 0(0). (1-9).
- Loyalka, P. K. ve Zakharov, A. (2014). Does shadow education help students prepare for college? *SSRN Electronic Journal*. 49. (25).
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2385856##
- McCoy, S. ve Byrne, D. (2019). *Shadow Education among Irish secondary school students: evidence for system reform?*.
10.13140/RG.2.2.28985.11363.https://www.researchgate.net/publication/335826976_Shadow_Education_among_Irish_secondary_school_students_evidence_for_system_reform (Erişim tarihi: 22.01.2021)
- Majumdar, M. (2014). *The shadow school system and new class divisions in India*. London: Max Weber Stiftung.
- Marginson, S. (2016). *The Dream Is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*, University of California Press.(153).
- Marimuthu, T., Singh, J.S., Ahmad, K., Lim, H.K., Mukherjee, H., Oman, S ve Leong, L.T. (1991). *Extra-school instruction, social equity and educational quality*. Singapore: International Development Research Centre.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *J. Educ. Psychol.* 79. (280–295).
- Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: evidence from Japan. *Br. J. Sociol. Educ.* 36(2). (270–290).
<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.820125>. (Erişim tarihi: 27.12.2019)

- Matsuoka, R.(2018). Inequality in Shadow Education Participation in an Egalitarian Compulsory Education System. *Comparative Education Review*. The University of Chicago Press. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/699831> (erişim tarihi: 15.01.2021)
- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- MEB. (2018). Türk Eğitim Sistemi. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/Tes_2018.pdf (Erişim tarihi:01.07.2020)
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.No:10 http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (Erişim tarihi: 03.02.2020)
- MEB. (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018-2019*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (Erişim tarihi:10.03.2020)
- Melese, W. Abebe, M.(2017): ‘Demand and Supply of Supple-mentary Private Tutoring in Upper Primary Schools of Ethiopia’. *International Online Journal of Educational Sciences*.9(3).(629-640).
- Memurlar.net, (2017). *657 sayılı Kanuna tabi öğretmen özel ders veremez*. <https://www.memurlar.net/haber/635960/657-sayili-kanuna-tabi-ogretmen-ozel-ders-veremez.html> (Erişim tarihi: 10.04.2020)
- Midgley, J. (1995). *Social Development: The Developmental Perspective in Social Welfare*. London: SAGE.
- Midgley, J. ve Sherraden, M. (2000). The Social Development Perspective in Social Policy. In J. Midgley, M.B. Tracy and M. Livermore (eds). *The Handbook of Social Policy*, (435–462). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Midgley, J. ve Tang, K.L. (2001). Introduction: Social Policy, Economic Growth and Developmental Welfare. *International Journal of Social Welfare*. 10(4). (244–252).
- Ministry of Education and Science and Technology Korea. (2012). *Annual policy directions on afterschool programs*. Unpublished policy documents, South Korea.
- Mischo, C. (2014). Bronfenbrenner’s ecological systems theory applied to research on private tutoring. *Journal for Educational Research Online*. 6(1). (117-123).
- MEXT. (2008). Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology—Japan *Kodomo no gakkōgai de no gakushū seikatsu ni kansuru jittai chōsahōkoku [National report about the out-of-school learning activities of children]*. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/___icsFiles/afieldfile/2009/03/23/1196664.pdf. (Erişim tarihi:11.10.2019)
- MEXT. (2014). Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology—Japan *School Basic Survey 2014*. <http://www.mext.go.jp/english/topics/1361507.htm> (21.11.2019)
- MERF. (2020). *Education in Figures Pocket Data Book*. Moscow.
- Ministry of Education and Science of the Russian Federation, (2020). *General Education*. <http://en.russia.edu.ru/edu/description/sysobr/910/> (Erişim tarihi: 16.04.2020)

- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Geban, O. (2001). *The Effect of Private Tutoring Centers on the Success of Students in the University Entrance Examinations*. Journal of the Hacettepe University School of Education.21.(89-96).
- Morgil, İ., Yılmaz, A., Seçken, N. ve Erökten, S. (2000). *The Measurement of the Contribution of OSS Practice Examinations Administered By Private Teaching Institutions and Confederation of Private Teaching Institutions to Student Achievement for University Entrance Examination*. Hacettepe University Journal of Education.19.(96-103).
- Mori, I. ve Baker, D. (2010). The Origin of Universal Shadow Education: What the Supplemental Education Phenomenon Tells Us About The Postmodern Institution of Education. *Asi Pacific Educ. Rev.* 11. (36-48). Springer.
- Mutton, B. (2004). Community participation: a bottom up approach. *Health Issues.* 81. (19–21).
- Nath, S. R. (2008). Private supplementary tutoring among primary students in Bangladesh. *Educational Studies.* 34(1). (55–72).
- OECD. (2017). OECD Economic Surveys: Japan 2017, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eco_surveys-jpn-2017-en.
- OECD. (2018a). Education GPS. The World Of Education At Your Fingertips. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=TUR&treshold=10&topic=EO> (Erişim tarihi:16.04.2020)
- OECD. (2018b). Education GPS. The World Of Education At Your Fingertips. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=DEU&treshold=10&topic=EO> (Erişim tarihi:16.04.2020)
- OECD. (2018c). Germany Student performance (PISA 2018). <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=DEU&treshold=10&topic=PI> (Erişim tarihi: 15.04.2020)
- OECD. (2018d). Russian Federation Student Performance (PISA 2018). <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=RUS&treshold=10&topic=PI> (Erişim tarihi: 16.04.2020)
- OECD. (2018e). Education GPS. The World Of Education At Your Fingertips. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=RUS&treshold=10&topic=EO> (Erişim tarihi:16.04.2020)
- NUFFIC. (2019). *Education System of Russia described and compared with the Dutch System*.(3).
- OECD. (2019). Better Life Index: Definitions and Metadata. <https://www.oecd.org/statistics/OECD-Better-Life-Index-definitions-2019.pdf> (Erişim tarihi:21.06.2020)
- OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (Erişim tarihi:03.16.2020)
- OECD. (2020b). *Germany: How's Life?* <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/germany/> (Erişim tarihi:15.04.2020)
- OECD. (2020c). *Russian Federation: How's Life?* <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/russian-federation/> (Erişim tarihi:15.04.2020)

- OECD. (2020d). *Private spending on education (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/6e70bede-en> (Erişim tarihi: 14.04. 2020)
- OECD. (2020a). *Turkey: How's Life?* <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/turkey/> (Erişim tarihi:15.04.2020)
- Olaniyan, D. A. ve Okemakinde, T. (2008). Human Capital Theory: Implications for Educational Development. *European Journal of Scientific Research*. 24(2). (157–162).
- OXFAM. (2019). *The Power of Education to Fight Inequality*. Oxford, UK.
- Ömeroğulları, M., Guill, K. ve Köller, O. (2020). Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *ELSEVIER*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101306>. (Erişim tarihi: 13.04.2020)
- Ören, K. (2011). *Sosyal Politika*. Ankara: Pelikan Yayınevi.
- Özdemir, S. (2005). Sosyal Gelişim Düzeyleri Farklı Refah Devletlerinin Sınıflandırılması Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Siyaset Konferansları, (Prof. Dr. Turan Yazgan'a Armağan Özel Sayısı)*. (Sayı: 49). (231-266).
- Özoğlu, M. (2011). *Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek*. Seta Analiz. Siyaset, Sayı: 36. Ankara: Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in Eğitim Felsefesi*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1). (85-110).
<https://pdfs.semanticscholar.org/d005/fae3ecbc1d4286f7b68cc74dc39f48e48dd8.pdf> (Erişim tarihi: 18.06.2020)
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pallegedara, A. (2011). *Demand for private tuition classes under the free education policy: Evidence based on Sri Lanka*. Munich: Munich personal RePEc archive. http://mpira.ub.uni-muenchen.de/31969/1/MPRA_paper_31969.pdf (Erişim tarihi: 17.02.2020)
- Pappas, C. (2019). *Top eLearning Statistics For 2019 You Need To Know*. <https://elearningindustry.com/top-elearning-statistics-2019> (Erişim tarihi:21.03.2020)
- Paquette, D. ve Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. National Luis University.
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J. ve J. J. Merry. (2016). Learning beyond the school walls: trends and implications. *Annu. Rev. Sociol.* 42(1). (231–252). <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074341>.
- Paulus, W. Ve Blossfeld, H.P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. [Social

- class-specific preferences or socioeconomic decision calculations?]. *Zeitschrift für Pädagogik*. 53(4). (491–508).
- Paviot, L. C.(2015).*Private tuition in Kenya and Mauritius: Policies, practices and parents' perceptions examined from an ecological systems perspective*. UCL Institute of Education. Thesis submitted for the degree of Doctorate in Education.
- Pechar, H. ve Lesley, A. (2011). Higher-Education Policies and Welfare Regimes: International Comparative Perspectives. *Higher Education Policy*. 24. (25-52).
- Peppler, K. (2017). *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*. London: SAGE Publications.
- Peter, T., Edgerton, J.D., Roberts, W.L. (2010). Welfare regimes and educational inequality: a cross-national exploration. *International Studies in Sociology of Education*. 20(3). (241-264).
- Pierson, C. (1991). *Beyond the Welfare State? – The New Political Economy of Welfare*. Cambridge: Polity Press.
- Prakhov, I. ve Yudkevich, M. (2012). University Admission in Russia: do the wealthier benefit from standardized exams? *Higher School of Economics Research Papers*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2005108##
- Reed, C. L. M. (2019). *The Function and Purpose of the Shadow Education System: An Action Research Study of Post-16 Students' Perceptions of Private Tutoring*. (Unpublished Doctoral Thesis). Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/13048/> (Erişim tarihi: 03.02.2020).
- Rohlen, T. P. (1980). The Juku phenomenon: An exploratory essay. *Journal of Japanese Studies*. 6(2). (207-242).
- Romer, P. M. (1990). Endogenous Technical Change. *Journal of Political Economy*. 92(5) (71-102).
- Roesgaard, M. H. (2006). *Japanese education and the cram school business: Functions, challenges and perspectives of the Juku*. Copenhagen: NIAS Press.
- Rudolph, M. (2002). *Nachhilfegekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeeinrichtungen*. Klinkhardt: BadHeilbrunn.
- SACMEQ. (2010). How Widespread is the Provision of Paid Tuition in School Subjects?. *SACMEQ Policy Issues* 7. <http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/policy-issue-series/007-sacmeqpolicyissuesseries-extralessons.pdf>
- Sencer, M ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi. Ankara.
- Safarzynska, K. (2013). Socio-economic Determinants of Demand for Private Tutoring. *European Sociological Review*. 29(2). (139-154).
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability approach to education: A critical exploration. *J Philos Educ* 37(1).(17–33).

- Schlösser, H. ve M. Schuhen, (2011). Führt Nachhilfe zu Wettbewerbsverzerrungen? *EmpirischePädagogik*. 25(3). (370–379).
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Oxford University Press, Amsterdam, North Holland, reprinted by Delhi.
- Sen, A. (1993). *Capability and well-being*. In: Nussbaum M, Sen A (eds) *The Quality of Life*. Clarendon Press.Oxford.(30–53)
- Shell. (2010). *Jugendstudie 2002, 2007, 2010*. Hamburg.
https://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2010.pdf
(Erişim tarihi:02.04.2020)
- Sherraden, M. (1988). Rethinking Social Welfare: Toward Assets. *Social Policy*. 18(3). (37–43).
- Sherraden, M. (2005). Asset-building Policy and Programs for the Poor. In T.M. Shapiro, and E.N. Wolff (eds) *Assets for the Poor: Benefits and Mechanisms of Spreading Asset Ownership*. (302–23). New York: Russell Sage Foundation.
- Schröder, C., Spieß, C.K. ve Stork, J. (2015). Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet. *DIW Wochenbericht*. 8. (158–169).
- Sieverding, M., Krafft, C. ve Elbadawy, A. (2019): ‘An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt’. *Comparative Education Review*.63(4).(562-590).
- Silova, I. (2009). *Private supplementary tutoring: New burdens and opportunities*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Silova, I. (2010). Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 40(3). (327-344). Routledge.
- Sinanoğlu, S. (2013). *The Road Not Taken: A Typology of the Welfare Regimes in the Middle East and North Africa*. İstanbul: Koç University.
- Sirniö, O., Martikainen, P. ve Kauppinen, T. M. (2016). Entering the highest and the lowest incomes: Intergenerational determinants and early-adulthood transitions, *Research in Social Stratification and Mobility*.44.(77-90).
- Smyth, E. (2009). *Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland*. Oxf. Rev. Educ. 35 (1).(1–22).
- Song, X. M. (2016). Chapter 4: Fairness in educational assessment in China: Historical practices and contemporary challenges. In S. Scott, D. E. Scott ve C. F. Webber (Eds.), *Assessment in education: Implications for leadership* (67–89).
- Southgate, D. E. (2009). *Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis*. Ohio: The Ohio State University.
- Söylemez, A. ve Yurttaçıkılmaz, Z. Ç. (2020). Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkisi: Türkiye Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24(1). (175-195). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1007663>
(Erişim tarihi:18.06.2020)
- Sözer, A. N. (1994). *Türkiye’de Sosyal Hukuk*. Ankara: Kamu-İş Yayınları.

- Specht, F. ve Ott, S. (2018). *Migrant students behind the curve in German schools*. Handelsblatt. Germany. <https://www.handelsblatt.com/today/politics/oecd-study-migrant-students-behind-the-curve-in-german-schools/23581530.html?ticket=ST-1806691-qdKwdXbJ6dWX7DTb2pNP-ap4> (Erişim tarihi:20.06.2020)
- Spicker, P. (2014). *Social Policy Theory and Practice*. Bristol UK: University of Bristol.
- Statistics Korea, (2017). *Private Education Expenditures Survey in 2016*. <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/11/2/index.board> (Erişim tarihi:18.01.2020).
- Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*. 97(6). (1639-1657).
- Süngü, A. (2009). *İbn Haldun'un Eğitim Felsefesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri.
- Talas, C. (1992). *Türkiye'nin Açıklamalı Sosyal Politika Tarihi*. Ankara: BilgiYayınevi.
- Talas, C. (1997). *Toplumsal Ekonomi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tansel, A. (2013a). Supplementary education in Turkey: Recent developments and future prospects. In J. Aurini, S. Davies and J. Dierkes (eds), *Out of the shadows? An Introduction to world-wide supplementary education*. (23–66). International Perspectives on Education and Society series.22. UK: Emerald.
- Tansel, A. (2013b). Private tutoring and inequitable opportunities in Turkey: Challenges and policy implications. In M. Bray, A. E. Mazawi and R. G. Sultana (eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity*. (177–186). Rotterdam: Sense publishers.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2004). *Private tutoring expenditures in Turkey*. Discussion Paper No. 1255. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2005). *Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey*. Discussion Paper No. 1609. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*.25.(303-313).
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2007). *Private Supplementary Tutoring in Turkey: recent evidence on its various aspects*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2008). *Private supplementary tutoring in Turkey: Recent evidence on its various aspects*. Discussion Paper No. 3471. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Taylor, G. (2007). *Ideology and Welfare*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Taylor, G. ve Dale, P. J. (1981). *Social Theory and Social Welfare*. London: Edward Arnold.
- Temelli, A., Kurt, M. ve Köse, E. O. (2010). The contribution of private tutoring to learning biology from the perspectives of students. *Kuramsal Eğitimbilim*. 3(2). (148-161).
- Titmuss, R. M. (1974). What is social policy. In Brian Abel-Smith and Kay Titmuss (eds), *Social policy: An introduction*. (23-32).
- Toikko, T. (1999). Sociological and psychological discourses in social casework during the 1920s. *Families in Society*. (351-358).

- Tokol, A. ve Alper, Y. (2017). *Sosyal Politika*. 8. Baskı, Bursa: Dora Yay.
- Toprak, D. (2015). Uygulamada Ortaya Çıkan Farklı Refah Devleti Modelleri Üzerine Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.(Yıl: 2015/1).(Sayı:21).
- Trautwein, U., Ludtke, O., Marsh, H.W., Koller, O. ve Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *J. Educ. Psychol.* 98(6). (788–806). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.788>.
- Turan, N. (1999). *Sosyal kişisel çalışma: bireyler ve aileler için sosyal hizmet*. Ankara: Pegem
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türk Dil Kurumu:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c12c07e36fb19.94129528 (erişim:23.12.2019)
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı:
https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42
(Erişim tarihi:23.12.2019).
- Unterhalter, E. (2003) The Capabilities approach and gendered education: An examination of south African complexities. *Theory Res Educ* 1(1).(7–22)
- Unterhalter, E. (2005) Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. *Int J Educ Dev* 25 (2).(111–122).
- Ünal, İ. (1991). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ünsal, H. K. (2016). *Gölge Eğitim Bağlamında Özel Dershane Hizmetlerinin Üniversiteye Giriş Sürecindeki Rolü ve Üniversite Adayı Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi: Antalya Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vik, F. N., Te Velde, S. J. ve Van Lippevelde, W. (2016). Regular family breakfast was associated with children's overweight and parental education: Results from the ENERGY cross-sectional study, *Preventive Medicine*.91.(197-203).
- Viner, R. M., Hargreaves, D. S., Ward, J., Bonell, C., Mokdad, A. H. ve Patton, G. (2017). The health benefits of secondary education in adolescents and young adults: An international analysis in 186 low-, middle- and high-income countries from 1990 to 2013, *SSM - Population Health* 3. (162-171).
- Wang, L. C. (2013). The effect of high-stakes testing on suicidal ideation of teenagers with reference-dependent preferences. Monash Economics Working Papers, Department of Economics, Monash University.
- Yamamoto, Y. ve Brinton, M.C. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*. 83(1). (67–83). <https://doi.org/10.1177/0038040709356567>
- Yavuz, K. (2019). *Yerel Sosyal Politika Aktörleri Arasındaki İşbirliği Ağına Etki Eden Faktörler Üzerine Analitik Bir İnceleme: Kocaeli Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yalova.

- Yılmaz, S. (2015). *Özel ders veren öğretmenlerin fatura vermek zorunda olduklarını biliyor musunuz?* <https://www.dunya.com/gundem/ozel-ders-veren-ogretmenlerin-fatura-vermek-zorunda-olduklarini-biliyor-haberi-294262> (Erişim tarihi: 22.03.2020)
- Yonhap. (2019). Suicide No. 1 cause of death for S. Korean teens, youths. The Korea Herald. <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20190501000216> (Erişim tarihi:14.03.2020).
- Youthtown. (2015). *Dream it, do it with Youthtown*. <http://www.youthtown.org.nz>
- Zhang, Y. (2013). *Does private tutoring improve students' National College entrance exam performance? A case study from Jinan, China*. *Economics of Education Review*, 32, 1–28.
- Zhang, W. (2014). The demand for shadow education in China: Mainstream teachers and power relations. *Asia Pacific Journal of Education*. 34(4). (436–454).
- Zhang, W. ve M. Bray. (2015). Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *Korean Journal of Educational Policy*. 12(1). (83–106).
- Zhou, H. (2011). *The Role of Private Nonprofit Organizations in Promoting Compulsory Education in Rural China: Applying The Public-Private Mix Model*. (Unpublished Thesis). University of Pennsylvania

EKLER

Ek 1: T.C. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu Raporu

02.04.2019

T.C. YALOVA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL BAŞKANLIĞI'NA

T. C. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Eko. Ve End. İlişk. ABD Doktora öğrencisi sayın Serkan GÜMÜŞ'ün yürütücülüğünü yaptığı "Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Politika Bağlamında Değerlendirilmesi: Finlandiya, Güney Kore ve Türkiye Örneği" başlıklı Çalışması Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurul tarafından incelenerek değerlendirilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ekler:

- 1-Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurul Raporu (1 sayfa)
- 2-Dilekçe (1 sayfa)
- 3-Başvuru Formu (3 sayfa)
- 4-Anket Soruları (12 sayfa)

Sayı : 93772138-
Konu : Anket İzni

16/04/2019

Sayın Serkan GÜMÜŞ

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi olarak yürütmekte olduğunuz “Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Politika Bağlamında Değerlendirilmesi: Finlandiya, Güney Kore ve Türkiye Örneği” isimli çalışmanız ve bu kapsamında yer alan anket soruları Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş, çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

EKLER:

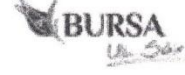
- 1)Başvuru Formu
- 2)Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Verile Araştırma İzni
- 3) Mark Bray(Hong Kong Üniversitesi) tarafından anketin kullanılabilmesi için gönderilem e-posta
- 4) Anketin Dil Geçerliliği Açısından Uygunluk Puanlaması
- 5) Anket (İngilizce)
- 6) Anketin İngilizceden Türkçe’ye Çevirisi
- 7) Anketin Araştırmaya Uyarlanmış Son Biçimi

T.C. YALOVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURUL RAPORU

T. C. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Eko. Ve End. İlişk. ABD Doktora öğrencisi sayın Serkan GÜMÜŞ'ün yürütücülüğünü yaptığı "Gölge Eğitim Faaliyetlerinin Sosyal Politika Bağlamında Değerlendirilmesi: Finlandiya, Güney Kore ve Türkiye Örneği" başlıklı Çalışması ve bu Çalışma kapsamında ekte yer alan anket soruları Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurul tarafından değerlendirilmiştir. Yukarıda yer alan sorulara verilen cevaplar göz önüne alınarak Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurul'u tarafından :

- (X) Çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.
- () Çalışmanın etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir.
- () Çalışma etik açıdan uygun bulunmamıştır.

Ek 2: T.C. Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.20605167
Konu : Serkan GÜMÜŞ'ün Araştırma İzni

01.12.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Yalova Üniversitesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü doktora öğrencisi Serkan GÜMÜŞ'ün "Gölge Eğitim ve Sosyal Politika Uygulamaları: Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore Karşılaştırmalı Analizi" konulu araştırma isteği Serkan GÜMÜŞ'ün 01/12/2017 tarihli ve 20509840 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Yalova Üniversitesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü doktora öğrencisi Serkan GÜMÜŞ'ün "Gölge Eğitim ve Sosyal Politika Uygulamaları: Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore Karşılaştırmalı Analizi" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki ekli listede yer alan okullarda araştırma yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Müştak GENCER
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: Okul Listesi (6 sayfa)

OLUR
01.12.2017

Necdet SEZER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek 3: Anket (İngilizce-Çince)

Appendix 8.1: Questionnaire for Students

Questions on Private Supplementary Tutoring

補習問卷調查

Private supplementary tutoring is the additional support in academic subjects (Chinese, English, Mathematics, Sciences, Humanities, Business, and Liberal Studies) which is received in exchange for payment. It does not include extra-curricular activities such as piano or basketball. Thank you for your help.
私人補習是通過付費獲得對學校學業科目（如：中文、英文、數學、科學、其他文科、商科、通識科）的額外支持。它不包括鋼琴、籃球等校外活動。謝謝您的幫助。

Please tick the boxes below or write the most suitable answers.

請於下列各題適合的方格內填“✓”或填寫內容。

General information 基本資料

Gender 性別: ☐ Male 男 ☐ Female 女

Age 年齡: _____

Class form 年級: ☐ 1S.1 ☐ 2S.2 ☐ 3S.3 ☐ 4S.4 ☐ 5S.5 ☐ 6S.6 ☐ 7S.7

1. Have you received the following types of private supplementary tutoring in the past **12 months**? (can tick more than one) 在過去的 **12 個月內** 你曾否參加過以下形式的補習？（可選多於一項）

- | | |
|--|--|
| ☐ a Private one-to-one 一對一私人補習 | ☐ b Internet tutoring (including Skype) 互聯網補習 |
| ☐ c Small group 小規模補習班 | ☐ d Lecture style by tutors (live) 大教室由補習老師現場授課 |
| ➤ the number of students in your group is: _____
小規模補習班的學生人數是：_____ | ☐ e Lecture style (video recording) 在課室通過錄影學習 |
| ☐ f Others 其他 (Please state 請注明: _____) | ☐ g None of the above 沒有參加任何補習 |

2. Why **did** or **didn't** you take private supplementary tutoring in the past 12 month? (can tick more than one)
你**參加或不參加**上述各種類型補習的原因是什麼？（可選多於一項）

I took some, because: 有補習，其原因為：

- | |
|---|
| ☐ 1 I want to learn subjects better.
我希望透過補習更好地學習各個學科。 |
| ☐ 2 I want to improve my exam scores.
我希望透過補習提高考試成績。 |
| ☐ 3 I was attracted by the tutoring advertisement.
我受補習廣告宣傳所吸引。 |
| ☐ 4 My parents chose it for me.
我家長為我安排的。 |
| ☐ 5 Many of my friends are doing it.
我好多朋友都參加補習。 |

I did not take any, because: 沒有補習，其原因為：

- | |
|--|
| ☐ 1 I am already doing well enough in school.
我在學校的表現已經夠好了。 |
| ☐ 2 None of the available private tutoring seems to suit my needs. 現有的補習沒有適合我需要的。 |
| ☐ 3 Not many of my friends are doing it.
我的朋友中參加補習的不多。 |
| ☐ 4 I don't have time. 我沒有時間參加補習。 |
| ☐ 5 I don't have the money. 我沒有錢參加補習。 |
| ☐ 6 My school teachers are knowledgeable enough.
我學校的老師已經足夠有知識了。 |
| ☐ 7 My parents don't want me to do it. |

For students who are receiving private supplementary tutoring Q3-Q9 僅參加了補習的同學回答：

3. How many hours **per week** do you receive private supplementary tutoring in the following subjects? (If you do not receive any tutoring in some subjects, please write "0" [zero].)

下列科目，你平均每週參加多少小時的補習？（如果你沒有參加有些科目的補習，請填寫“0”[零].）

Subject(s) 科目	During the ordinary term-time per week (hours) 平常學期期間每週（小時）	During test/exam periods per week (hours) 考試/測驗期間每週（小時）	During holidays/vacation periods per week (hours) 放假期間每週（小時）
Chinese language/ literature 中國語文/文學			
English language/ literature 英語/英語文學			
Mathematics 數學			
Business 商科			
Humanities 其他文科			
Sciences 理科			
Liberal Studies 通識科			
Others 其他 (please state 請注明: ____)			

4. Do the following activities happen in your tutoring course(s)? 你的補習課是否有下列活動?

Subject(s) 科目	My tutoring session(s) follow the school curriculum. 我的補習課內容與學校課程一致。		I have homework from my tutor(s). 我的補習老師給我家課。		I take test or mock exam(s) in my tutoring course(s). 我的補習課會有測驗或/和模擬考試。	
	Yes 是	No 否	Yes 是	No 否	Yes 是	No 否
Chinese language/ literature 中國語文/文學	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0
English language/ literature 英語/英語文學	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0
Mathematics 數學	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0
Business 商科	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0
Humanities 其他文科	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0
Sciences 理科	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0
Liberal Studies 通識科	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0
Others 其他 (please state 請注明: ____)	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0	☐ 1	☐ 0

5. To what extent do you agree that private supplementary tutoring has **improved** your: (Tick ONE each)
你在多大程度上同意補習提高/改善了你的：（每一項只選一個）

	Strongly disagree 非常不同意	Disagree 不同意	Agree 同意	Strongly Agree 非常同意	No opinion 沒有意見
a. Examination grades 考試成績	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
b. Relationship with school teachers 與學校老師的關係	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
c. Confidence in examinations 對考試的信心	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
d. Revision skills 複習技巧	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
e. Confidence in school performance 對自己在學校表現的自信	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0

6. Where did you get the information about tutoring and/or tutoring courses? (can tick more than one)
你從甚麼渠道得知補習的資訊? (可選多於一項)
- ☐₁ my family and relatives 家人親戚 ☐₂ friends and classmates 同學朋友
- ☐₃ teachers in my school 本校老師 ☐₄ advert. on TV or newspaper 電視報紙上的廣告
- ☐₅ Internet 互聯網 ☐₆ advert. on buildings, supermarkets or buses 大廈、超市和巴士上的廣告
- ☐₇ promotion activities of tutoring centers 補習社宣傳活動
- ☐₈ Others 其他 (Please state 請注明: _____)

7. To what extent do you agree with the following comparison about your school teachers and your tutors?
(Tick ONE each) 你在多大程度上同意下列關於學校老師和補習老師的比較? (請每一項選擇一個)

	Strongly Disagree 非常不同意	Disagree 不同意	Agree 同意	Strongly Agree 非常同意	No opinion 沒有意見
a. My tutors are more knowledgeable. 我的補習老師更有知識.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀
b. My tutors are less inspiring in teaching. 我的補習老師教學較少具有啟發性.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀
c. I have more interaction with my tutor(s). 我與補習老師有更多的互動.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀
d. My tutors are less supportive. 我的補習老師給學生的支持更少.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀
e. My school teachers are more patient with me. 我的學校老師對我更有耐心.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀
f. My school teachers provide more guidance and counseling about my life. 我的學校老師為我提供 更多生活上的指引和輔導.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀
g. My school teachers help me to learn knowledge and skills other than exam. 我的學校老師教我更多 考試以外的知識和能力.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀
h. My school teachers advise me more on my behavior. 我的學校老師對我的日常行為提供更多的建議.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀
i. My school teachers are more likely to make me confident in my studying. 我的學校老師更容易使我對學習有信心.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₀

8. The amount of money you/your parents spend on private supplementary tutoring on the average per month
is :你/你的家長平均每月的補習支出大概是: HK\$ _____
(Please provide your best estimate.) (請估算.)

9. To what extent do you agree that "Private supplementary tutoring is a financial burden to you and your family"? 你在多大程度上同意 "補習對你和你家庭來說是一種經濟負擔" ?

Strongly Disagree 非常不同意	Disagree 不同意	Agree 同意	Strongly Agree 非常同意	No opinion 沒有意見
☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

FOR ALL RESPONDENTS Q10-Q29 請所有學生都回答

10. How would you rate the effectiveness of the following types of private supplementary tutoring? (Tick ONE each)
你如何評價下列各種類型補習的效果？（請每一項選擇一個）

	No Effect 沒有效果	Small Effect 效果很小	Medium effect 效果中等	Large Effect 效果很大	No Opinion 沒有意見
a. Private one-to-one 一對一私人補習	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
b. Small group 小規模補習班	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
c. Internet tutoring 互聯網補習	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
d. Lecture style by tutors (live) 在大教室由補習老師現場授課	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
e. Lecture style (video recording) 在課室通過錄影學習補習課程	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0

11. To what extent do you agree with the following statements about "Tutorial Kings and Queens"? (Tick ONE each) 你在多大程度上同意下列對“補習天王和天后”的評價？（請每一項選擇一個）

	Strongly Disagree 非常不同意	Disagree 不同意	Agree 同意	Strongly Agree 非常同意	No opinion 沒有意見
a. They help their students to raise exam scores. 他們幫助學生提高考試分數。	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
b. They have few effects on the improvement of students' real ability. 他們對學生真正能力的提高作用很小。	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
c. They mislead students by focusing only on exam. 他們誤導學生過於看重考試。	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
d. They introduce better exam tips than school teachers. 相比于學校老師，他們介紹更好的考試貼士。	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0
e. They help students to build their confidence. 他們幫助學生建立自信。	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 0

12. Did you receive private supplementary tutoring earlier in your schooling? If yes, which grades? (If no, please write "0" [zero].) 你以前參加過補習嗎？如果是，在哪幾個年級？（如果沒有參加過，請填寫“0”[零].)

e.g. Secondary 中學: S. 1-3, 5, 7

Kindergarten 幼稚園: K. _____

Primary 小學: P. _____

Secondary 中學: S. _____

13. Have you ever enrolled in a class taught by a "Tutorial King or Queen"?
你是否曾參加過“補習天王或天后”的補習課程？

☐ 1 Yes 是 ☐ 0 No 否

14. According to your estimate, what is your academic achievement level compared with all students of your grade in your school? (please tick one) 你認為你的成績在全校同年級中屬於（請選擇其中一項）：

Excellent 優秀	Good 良好	Fair 一般	Poor 差	Very Poor 很差
☒ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

15. What are your father and mother's highest levels of education? 你父親和母親的最高教育水準是：

	Father 父親	Mother 母親
Completed primary education or lower 小學或以下	☐ 1	☐ 1
Completed secondary education 中學	☐ 2	☐ 2
Matriculation or postsecondary education 預科或專上教育	☐ 3	☐ 3
Completed university 大學學士	☐ 4	☐ 4
Postgraduate degree 碩士或以上	☐ 5	☐ 5

16. Your household's recent average gross monthly income is 你家裏最近每月的平均總收入是：

☐ 1 <HK\$4,000	☐ 2 HK\$4,000-5,999	☐ 3 HK\$6,000-9,999
☐ 4 HK\$10,000-14,999	☐ 5 HK\$15,000-19,999	☐ 6 HK\$20,000-24,999
☐ 7 HK\$25,000-34,999	☐ 8 HK\$35,000-59,999	☐ 9 HK\$60,000-79,999
☐ 10 HK\$80,000-99,999	☐ 11 >=HK\$100,000 (Please state 請注明: _____)	

Among them your father's monthly income is about 其中, 你父親的每月收入大概是: HK\$ _____.

your mother's monthly income is about 你母親的每月收入大概是: HK\$ _____.
(Please provide your best estimate. If no income, please write zero.) (請儘量估算. 如果沒有收入, 請寫 0.)

For questions below, if the answer is "no" or zero, please write "0".

以下問題, 如果回答是“沒有”或“零”, 請填寫“0”。

17. Please state the numbers of the following rooms in your home. 請填寫你家裡的房間數。

a) living/dining room(s) 客/飯廳: _____間; b) bedroom(s) 睡房: _____間
c) toilet(s) 廁所: _____間 d) other room(s) 其他 (Please state 請注明: _____): _____間

18. Do you live in public housing? 你住在公屋嗎?

☐ 1 Yes 是 ☐ 0 No 否 ☐ 9 I don't know 我不知道

19. Does your family receive Comprehensive Social Security Assistance from Hong Kong government? 你家有沒有領取綜援?

☐ 1 Yes 有 ☐ 0 No 沒有 ☐ 9 I don't know 我不知道

20. Please state the number of domestic helper(s) your household has 你家裡有家庭傭工: _____個

21. Please state the number of private car(s) your family owns 你家裡有私家車: _____輛

22. How many brothers and sisters do you have? 你的兄弟姐妹有: _____個

23. In which country/region were you born? 你的出生地是: _____

24. Please state your nationality (for most people it will only be ONE) and the country/region you lived most of your life. 請選出或填寫你的國籍 (一般只選其中一個) 和你居住時間最長的國家/地區。

	your nationality 你的國籍	country/region you lived most of your life 你居住時間最長的國家/地區
a) China (Hong Kong SAR) 中國 (香港特別行政區)	☐ 1	☐ 1
b) China (Mainland) 中國 (大陸)	☐ 2	☐ 2
c) Another Country/region 其他國家/地區	☐ 3	☐ 3

(Please indicate the country/region 請注明: _____) (Please indicate the country/region 請注明: _____)

25. In your family, who help(s) you with your study? (can tick more than one)
 在家裡, 誰輔導你的功課? (可選多於一項)

- ☐ ₁ Father 父親 ☐ ₂ Mother 母親 ☐ ₃ Sister(s)/brother(s) 兄弟姐妹
☐ ₄ Grandparent(s) 祖父母 ☐ ₅ Nobody 沒有人 ☐ ₆ Other 其他人 (Please state 請注明: _____)

26. How often **after school** do you do the following activities **for leisure** (Tick ONE each)
 在校外, 你多久為休閒而進行下列活動? (請每一項選擇一個)

	Never or hardly ever (幾乎) 從不	Once or twice a month 每月一兩次	Once or twice a week 每週一兩次	Everyday or almost everyday (幾乎) 每天
a) Reading for enjoyment. 趣味閱讀.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Playing sports. 體育運動.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Playing music instruments. 演奏樂器.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) (Window) shopping. 逛街/購物.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Playing computer games. 玩電腦遊戲.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Spending time with friends. 與朋友一起.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

27. How often do your parent(s) or grandparent(s) take following activities with you? (Tick ONE each)
 你多久與你的父母或祖父母一起進行下列活動? (請每一項選擇一個)

	Never or hardly ever (幾乎) 從不	Once or twice a month 每月一兩次	Once or twice a week 每週一兩次	Everyday or almost everyday (幾乎) 每天
a) Discuss your school life. 討論你的學校生活.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Help you with your homework. 輔導你完成家庭作業.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Eat dinner with you. 與你一起進晚餐.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Discuss social issues or news. 與你探討社會問題或新聞.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Watch TV with you. 與你一起看電視.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

28. How much allowance (pocket money) **on the average** do you receive from your parents **each month**?
 (Please Tick one) 你的家長平均每月給你的零用錢金額為 (請選擇一個):

- ☐ ₁ 0 ☐ ₂ HK\$1-100 ☐ ₃ HK\$101-250 ☐ ₄ HK\$251-500 ☐ ₅ HK\$501-1000
☐ ₆ HK\$1001-2000 ☐ ₇ HK\$2001-5000 ☐ ₈ >HK\$5000 (Please state 請注明金額: HK\$ _____)

29. Do you have a part-time job? 你有做兼職工作嗎?

- ☐ ₁ Yes 是 (please state the job 請注明: _____) ☐ ₀ No 否, because 因為:

because 因為:

- ☐ ₁ Support the family's needs. 補貼家用.
☐ ₂ Gain pocket money. 賺取零用錢.
☐ ₃ Gain job experience. 獲得工作經驗.
☐ ₄ Others 其他 (Please state 請注明: _____)

- ☐ ₁ Family income is sufficient. 家庭收入已足夠.
☐ ₂ Parents want me to focus on studying.
 家長希望我集中精力學習.
☐ ₃ I want to focus on studying. 我想集中精力學習.
☐ ₄ Others 其他 (Please state 請注明: _____)

Thank you for completing this survey. 問卷結束, 謝謝!

1

Ek 4: Anketin Araştırmaya Uyarlanmış Şekli (Türkçe)

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket; sizin özel derslere/özel kurslara ilişkin görüşlerinizi almak ve mevcut durumu tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Özel ders/kurs; bir öğrenciye, belli bir daldaki eksikliğini tamamlamak ya da onu sınava hazırlamak için herhangi bir kimse ya da kurum tarafından para ile verilen ders olarak tanımlanmaktadır. Okul dışında özel kurslarda verilen okulu destekleyici, sınavlara hazırlık ve okula yardımcı dersler de bu kapsama girer. Bu anketteki sorular sınav notu gerektirmeyen müfredat dışı alınan piyano, basketbol, dans, okçuluk gibi özel dersleri kapsamaz. Lütfen aşağıdaki kutucukları işaretleyiniz ya da en uygun cevabı yazınız. Anket verileri Serkan Gümüş tarafından doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐ Yaşınız: _____

Sınıfınız: 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12. ☐

1) Son 12 ay içerisinde özel ders/özel kurs aldıysanız ya da alıyorsanız size uygun seçeneği işaretleyiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

- a. Birebir yüz yüze özel ders/kurs ☐
- b. Küçük grup şeklinde özel ders/özel kurs ☐ gruptaki kişi sayısı _____
- c. İnternet üzerinden yüz yüze özel ders/özel kurs ☐
- d. İnternet üzerinden video dersler ☐
- e. Yukarıdakilerin dışında aldığınız özel ders/özel kurs varsa lütfen belirtiniz _____
- f. Son 12 ay içerisinde hiç özel ders/özel kurs almadım ☐

2) Son 12 ay içerisinde özel ders/özel kurs alma sebepleriniz nedir? Özel ders ya da özel kurs aldıysanız ya da alıyorsanız cevaplandırın. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

- a. Dersleri daha iyi anlamak ☐
- b. Sınav notlarını yükseltmek ☐
- c. Özel ders ya da kurs reklamlarının çekiciliği ☐
- d. Ailemin kararı ☐
- e. Arkadaşlarımın çoğunun özel ders alması ☐
- f. Öğretmenlerimin tavsiyesi ☐
- g. Merkezi sınavlara hazırlanmak ☐
- h. Diğer ☐ Lütfen belirtiniz. _____

3) Son 12 ay içerisinde herhangi bir özel ders/özel kurs almadıysanız bunun nedeni ya da nedenleri nedir? Özel kurs ya da özel ders alanlar cevaplandırmasın.

- a. Derslerimin yeterince iyi olması ☐
- b. Benim ihtiyacıma uygun özel dersin/kursun olmaması ☐
- c. Arkadaşlarımın da özel ders almaması ☐
- d. Zamanımın olmaması ☐
- e. Paramın olmaması ☐
- f. Öğretmenlerimin benim için yeterli olması ☐
- g. Ailemin istememesi ☐
- h. Ödenen paraya değmemesi ☐
- i. Öğretmenlerimin özel dersin/kursun _____
- i. Diğer ☐ Lütfen belirtiniz. _____

Eğer ikinci soruya olumlu(son 12 ay içerisinde özel ders/özel kurs aldım) yanıt verdiyseniz 4. soruya geçiniz.

Eğer ikinci soruya olumsuz(son 12 ay içerisinde özel ders/özel kurs almadım) yanıt verdiyseniz 12. soruya geçiniz.

Özel ders/özel kurs alan öğrenciler için 4-5-6-7-8-9-10-11. sorular. Özel ders/özel kurs alıyorsanız ya da aldıysanız cevaplayın.

4- Son 12 ay içerisinde herhangi bir özel ders/özel kurs almışsanız aşağıdaki derslerden haftada kaç saat özel ders/özel kurs alıyorsunuz? (Belirtilen derslerden özel ders/özel kurs almiyorsanız, lütfen o derslerle ilgili kutuları boş bırakınız.)

DERSİN ADI	NORMAL DERS ZAMANI	SINAV ZAMANI	TATİLLERDE
TÜRKÇE/ EDEBİYAT			
İNGİLİZCE			
MATEMATİK			
FİZİK			
KİMYA			
BİYOLOJİ			
TARİH / İNKILAP TARİHİ			
COĞRAFYA			
DİĞER.			

5- Özel dersi/özel kursu kimlerden alıyorsunuz?(Size uyan şıkları işaretleyebilirsiniz.)

a-Okulda dersini aldığım öğretmenlerden ☐

b-Okuldaki diğer öğretmenlerden ☐

c-Okul dışındaki öğretmenlerden ☐

d-Yukarıdakilerin hepsinden ☐

6- Özel derslerinize/kurslarınıza ilişkin aşağıdakilerden hangileri gerçekleşmektedir?

DERSİN ADI	ÖZEL DERSTE/KURSTA OKULDA YAPTIKLARIMI TEKRAR EDİYORUM	ÖZEL DERS/KURS ÖĞRETMENİM BANA ÖDEV VERİYOR	ÖZEL DERSTE/KURSTA TEST ÇÖZÜYORUM	ÖZEL DERSTE/KURSTA OYALANIYORUM
TÜRKÇE/ EDEBİYAT	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐
İNGİLİZCE	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐
MATEMATİK	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐
FİZİK	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐
KİMYA	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐
BİYOLOJİ	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐
TARİH/İNKILAP TARİHİ	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐
COĞRAFYA	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐
DİĞER. LÜTFEN BELİRTİNİZ.....	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐	EVET ☐ HAYIR ☐

7- Özel ders/kurs sizce aşağıdakilerden hangilerinin daha iyi bir seviyeye gelmesine katkı sağlamaktadır? Lütfen uygun olanları işaretleyiniz.

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	FİKRİM YOK	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
SINAV NOTLARI					
OKULDAKİ ÖĞRETMENLERİMİLE İLİŞKİLER					
SINAVLARDA KENDİNE GÜVEN					
DERS TEKRARI					
OKUL BAŞARISI					
ÖĞRENME YÖNTEMLERİ					

8- Özel derslere ya da kurslara ilişkin bilgiyi nerelerden aldınız?(Size uyan şıkları işaretleyebilirsiniz)

a. Ailemden ya da akrabalarımдан ☐

b. Arkadaşlarımdan ya da sınıf arkadaşlarımdan ☐

c. Okulumdaki öğretmenlerden ☐

d. Gazete ya da televizyon reklamlarından ☐

e. İnternette ☐

f. Binalara, toplu taşıma araçları

g. Özel ders merkezlerinin tan

h. Diğer ☐ Lütfen belirtiniz..

9- Özel ders/özel kurs aldığınız öğretmenler ve okulda derslerinize giren öğretmenler hakkında aşağıdaki ifadelerden size uygun olanları işaretleyiniz.

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	FİKRİM YOK	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
ÖZEL DERS/KURS ÖĞRETMENLERİ ALANINDA DAHA UZMAN					
ÖZEL DERS/KURS ÖĞRETMENLERİ ÖĞRETMENLİK AÇISINDAN YETERSİZ					
ÖZEL DERS/KURS ÖĞRETMENLERİYLE DAHA İYİ İLETİŞİM KURABİLİYORUM					
ÖZEL DERS/KURS ÖĞRETMENLERİNİN BAŞARIMA YÖNELİK MOTİVASYONU İYİ					
OKUL ÖĞRETMENLERİM DAHA SABIRLI					
OKUL ÖĞRETMENLERİM HAYATA İLİŞKİN DAHA FAZLA REHBERLİK VE TAVSİYE SUNUYOR					
OKUL ÖĞRETMENLERİM SINAV DIŞINDA DA BİLGİ VE BECERİ KAZANMAMDA YARDIMCI OLUYOR					
OKUL ÖĞRETMENLERİM DAVRANIŞLARIMLA İLGİLİ DAHA FAZLA TAVSİYEDE BULUNUYOR.					
OKUL ÖĞRETMENLERİM ÇALIŞMALARIMDA KENDİME GÜVENMEMİ DAHA FAZLA SAĞLIYOR					
OKULDAKİ ÖĞRETMENLERİME SORU SORMAYA ÇEKİNİYORUM					
OKULDAKİ ÖĞRETMENLER KONULAR ÜZERİNDE AYRINTILI DURMUYOR					

10. Sizin ya da ailenizin aylık özel ders ya da kurs için harcadığı ortalama para miktarı _____ TL
Lütfen gerçeğe en yakın tutarı yazınız.

11. Özel ders ya da kursların size veya ailenize mali bir yük olduğunu düşünüyor musunuz?

Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Fikrim yok ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum ☐

ÖZEL DERS ALSIN VEYA ALMASIN AŞAĞIDAKİ SORULARI LÜTFEN TÜM ÖĞRENCİLER CEVAPLANDIRSIN.
Tüm öğrenciler için 12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26- 27-28 sorular

12. Özel ders/kurs alıyorsanız ya da almayı planlıyorsanız aşağıdaki özel ders türlerinin etkisi sizce nasıldır?

	ETKİSİZ	AZ ETKİLİ	FİKRİM YOK	ORTA ETKİLİ	ÇOK ETKİLİ
ÖĞRETMENLE BİREBİR YÜZYÜZE					
KÜÇÜK GRUPLAR HALİNDE					
İNTERNET ÜZERİNDEN CANLI DERSLER					
İNTERNET ÜZERİNDEN VIDEO DERSLER					

13. Bugüne kadar hangi sınıflarda özel ders/özel kurs aldığınızı işaretleyiniz?

1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☐

7. ☐ 8. ☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12. ☐

14. Okul başarısı açısından arkadaşlarınızla kıyasladığınızda kendinizi nasıl görüyorsunuz?

Mükemmel ☐ İyi ☐ Orta ☐ Zayıf ☐ Çok zayıf ☐

15. Anne ve babanızın eğitim seviyesi nedir? Lütfen işaretleyiniz.

	ANNE	BABA
OKULA GİTMEMİŞ		
İLKOKUL MEZUNU		
ORTAOKUL MEZUNU		
LİSE MEZUNU		
UNİVERSİTE MEZUNU		
YÜKSEK LİSANS YA DA DOKTO		

16. Ailenizin (Evinize giren) ortalama aylık geliri nedir? Lütfen işaretleyiniz

- A. ☐ 1640.-TL'nin altında B. ☐ 1641-2000.-TL C. ☐ 2001-3000.-TL D. ☐ 3001-4000.TL
E. ☐ 4001-5000.-TL F. ☐ 5001-6000.-TL G. ☐ 6001-8000.-TL H. ☐ 8001-10000.TL
J. ☐ 10.001-12000.-TL K. ☐ 12.001.-15.000.-TL L. ☐ 15.000.-TL ÜSTÜ

Babanızın ortalama aylık geliri _____ TL

Annenizin ortalama aylık geliri _____ TL

17. Evinizde kendinize ait odanız var mı? Evet ☐ Hayır ☐

18. Eviniz kendinize mi aittir? Evet ☐ Hayır ☐ Bilmiyorum ☐

19. Evinizde hizmetçi ya da ev işlerine yardımcı kişi ya da kişiler var mı? Evet ☐ Hayır ☐

20. Ailenizin sahip olduğu özel araç-otomobil var mı? Evet ☐ Hayır ☐

21. Lütfen kardeş sayınızı yazınız _____

22. Derslerinize ailenizden kim yardımcı olur?

a. Baba ☐ b. Anne ☐ c. Kız ya da erkek kardeş ☐ d. Büyük anne ya da büyük baba ☐ e. Hiç kimse ☐

f. Diğer (Kim olduğunu yazınız) _____

23. Aşağıdaki okul sonrası aktiviteleri ne kadar sıklıkta yaparsınız? Lütfen işaretleyiniz.

	HİÇ YA DA NADİREN	AYDA BİR YA DA İKİ KEZ	HAFTADA BİR YA DA İKİ KEZ	HER GÜN YA DA NEREDEYSE HER GÜN
SEVDİĞİM KİTAPLARI OKUMA				
SPOR YAPMA				
ENSTRÜMAN ÇALMA				
ALIŞVERİŞ YAPMA YA DA VİTRİN GEZME				
BİLGİSAYAR OYUNLARI OYNAMA				
ARKADAŞLARLA VAKİT GEÇİRME				
DİĞER LÜTFEN BELİRTİNİZ.				

24. Aile büyükleriniz sizinle aşağıda belirtilen aktiviteleri ne kadar sıklıkla yapar? Lütfen işaretleyiniz.

	HİÇ YA DA NADİREN	AYDA BİR YA DA İKİ KEZ	HAFTADA BİR YA DA İKİ KEZ	HER GÜN YA DA NEREDEYSE HER GÜN
OKUL HAKKINDA KONUŞMAK				
EV ÖDEVLERİNE YARDIMCI OLMAK				
AKŞAM YEMEĞİ YEMEK				
TOPLUMSAL MESELELERİ YA DA SON GELİŞMELERİ KONUŞMAK				
TELEVİZYON İZLEMEK				
KİŞİSEL SORUNLARIMLA İLGİLİ KONUŞMAK				
AİLE MESELELERİNİ KONUŞMAK				

25. Ailenizden aylık ortalama ne kadar harçlık alıyorsunuz?

- a. ☐ 0-200.-TL
c. ☐ 401-600.-TL
e. ☐ 801-1000.-TL
g. ☐ 1201-1500.-TL

26. Okurken aynı zamanda bir işte çalışıyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐ Cevabınız Evet ise lütfen işinizi yazınız _____

Okurken aynı zamanda bir işte çalışıyorum çünkü;

- a. Aileme katkıda bulunuyorum ☐ b. Cep harçlığımı kazanıyorum ☐ c. İş tecrübesi kazanıyorum ☐
d. Diğer ☐ Belirtiniz _____

Aşağıdaki soruları sadece lise son sınıf öğrencileri cevaplayacaktır.

27. Üniversiteye giriş sınavına yönelik özel ders ya da özel kurs alıyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

28.Cevabınız Evet ise aşağıda verilen size uygun seçenekleri işaretleyiniz;

- a. Okuldaki derslerin ve kursların sınav için yeterli olmadığını düşünüyorum. ☐
b. Okulda sınav tekniğine yönelik ders işlendiğini düşünmüyorum. ☐
c. Ben yeterli olduğunu düşünüyorum ama ailem okuldaki derslerin ve kursların sınav için yeterli olmadığını düşünüyor. ☐
d. Ben öyle düşünmüyorum ama ailem okulda sınav tekniğine yönelik ders işlenilmediğini düşünüyor. ☐

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Ek 5: Anketin Dil Geçerliliği Açısından Uygunluk Puanlaması

ÖZEL DERS ANKET SORULARININ İNGİLİZCEDEN TÜRKÇEYE ÇEVİRİSİNİN DİL GEÇERLİLİĞİ AÇISINDAN UYGUNLUK PUANLAMASI

MADDE NUMARASI	1.UYGUNLUK PUANI	2.UYGUNLUK PUANI
1	90	95
2	90	95
3	100	100
4	100	100
5	100	100
6	100	100
7	100	100
8	100	100
9	100	100
10	100	100
11	100	100
12	100	100
13	100	100
14	100	100
15	100	100
16	100	100
17	95	100
18	100	100
19	100	100
20	100	100
21	100	100
22	100	100
23	100	100
24	100	100
25	100	100
26	100	100
27	100	100
28	95	100
29	100	100

1. UYGUNLUK DEĞERLENDİRMESİ YAPAN KİŞİNİN ADI SOYADI:	Yrd.Doç.Dr. Levent Uenal
GÖREV YAPTIĞI ÜNİVERSİTE VE BÖLÜM:	Uludağ Üniversitesi
TARİH:	21.03.2018
İMZA:	

2. UYGUNLUK DEĞERLENDİRMESİ YAPAN KİŞİNİN ADI SOYADI:	Öğr. Gör. Dr. Vural Recep ÇETİNAÇI
GÖREV YAPTIĞI ÜNİVERSİTE VE BÖLÜM:	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TARİH:	21.03.2018
İMZA:	

Ek 6: Prof. Dr. Mark Bray (Hong Kong Üniversitesi) Tarafından Anketin Kullanılabilmesi İçin Gönderilen E-posta

09.12.2018

Yahoo Mail - RE: Shadow Education in Turkey

RE: Shadow Education in Turkey

From: mbray (mbray@hku.hk)

To: serkangumus@yahoo.com

Date: Friday, October 13, 2017, 4:24 AM GMT+3

Dear Serkan Gümüş

Thank you for contacting me. I am glad to learn that you are working on this theme, because indeed much needs to be done. I have not visited Turkey since 2010, but have been following at a distance some of the discussions about regulation of the industry.

You have evidently read some of the things I have written. If you let me know what they are, I shall see if there are any gaps that might usefully be filled. Meanwhile, on methodology I am attaching a book. You will find our Hong Kong questionnaires in the appendix of Chapter 8.

Yours sincerely,

Mark Bray

Prof. Mark Bray
UNESCO Chair Professor in Comparative Education
Director, Comparative Education Research Centre (CERC)
The University of Hong Kong
Pokfulam Road
Hong Kong, China
<http://cerc.edu.hku.hk>

http://web.edu.hku.hk/staff/academic/mbray_

HKU video on shadow education: <http://www.hku.hk/research/video/9888>

Related video: <https://www.youtube.com/watch?v=RV0XThwzA4k>