



Gölgelerden Işığa Gölge Eğitim: Türkiye'de Temel Liseler Örneği *

Özlem Yıldırım Taştı ¹, Cennet Engin Demir ²

Öz

Bu çalışma, 2014 yılında özel öğretim merkezlerinin, diğer adıyla *dershanelerin* kapatılmasını ve bunların *Temel Lise* adı verilen yeni bir özel okula türüne dönüştürülmesini düzenleyen bir eğitim politikası değişikliğinden sonra gölge eğitimin Türkiye'de nasıl daha görünür hale geldiğini ortaya koymaktadır. Bu çoklu durum çalışmasında okul paydaşlarıyla görüştük ve Ankara, Türkiye'deki beş *Temel Lisede* dersler ve soru çözüm saatleri gibi çeşitli süreçleri gözlemledik. Bulgular temel olarak Temel Liselerin resmi öğretim programlarının uygulandığı ve ağırlıklı olarak öğrencilerin üniversite giriş sınavına hazırlandığı ikili bir eğitim yapısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu gölge okullarda kâr elde etmek amacıyla sınav için öğretme yaklaşımına öncelik verilirken, okul kalitesinin çoğu yönü ihmal edilmiştir. Ayrıca, bu okullar özel okul olarak sınıflandırıldığından, bu okulların okul ücretleri, elit okullardan daha düşük olmasına rağmen orta ve yüksek sosyo-ekonomik statülü aileler için karşılanabilirdi. Böyle bir yaklaşımın, farklı sosyoekonomik sınıflara mensup öğrenciler arasında üniversite giriş sınavındaki başarı farkını genişletirken Türkiye'deki mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da kötüleştirdiği sonucuna varıyoruz. Bu çalışmanın bulguları, herkes için nitelikli eğitim sağlayarak eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla özel okullarda okullaşma sürecinin düzenlenmesinde eğitimcilere ve politika yapıcılara yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler

Eğitimde eşitlik
Yüksek riskli sınavlar
Çoklu durum çalışması
Neoliberal politikalar
Özel okullar
Okul kalitesi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.10.2021
Kabul Tarihi: 25.05.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11222

* Bu makale Özlem Yıldırım Taştı'nın Cennet Engin Demir danışmanlığında yürüttüğü "Temel liselerde okul sürecini anlamak: Bir çoklu durum çalışması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın ön bulguları çevrimiçi olarak düzenlenen ECER 2021'de sunulmuştur.

¹ Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ofytasti@aksaray.edu.tr

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cennet@metu.edu.tr

Giriş

Bu makale, esas olarak neoliberal politikaların Türk eğitim sisteminde sürdürdüğü eğitim eşitsizliklerine odaklanırken okullaşma üzerindeki etkisini konumlandırmayı amaçlamaktadır. Özellikle, eğitimde özelleştirmenin önünü açan bir politika kararı üzerinde duruyoruz: dershanelerin³ kapatılması ve Temel Liseler (TL) adı verilen yeni bir lise türüne dönüştürülmesi (bundan sonra dönüşüm politikası kararı denilecektir). Bu dönüşüm politikası kararı ve kararın uygulanmasındaki bütünleşik süreçler araştırmacılar tarafından incelenmiştir; ancak Temel Liselerde gerçekte ne olduğuna dair eleştirel bir inceleme, eğitim programı alanındaki alanyazında gözden kaçan bir husus olmuştur. Bu nedenle, bu makale, okul paydaşlarının algılarına dayalı olarak Temel Liselerdeki okullaşma sürecini ortaya koyarken ilgili alanyazına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Neoliberal politikalar, küresel bir ekonomik krizin yaşandığı 1970'lerden bu yana piyasaya hâkim olmuştur (Brathwaite, 2017). Neoliberalizmin hükümetlerin piyasa politikalarına sızması, kamu harcamalarının azalmasına ve sağlık, eğitim gibi kamu hizmetlerinin artan verimlilik ve kalite adı altında özgülleşmesine neden olmuştur (Apple, 2006). Ayrıca, modern çağın sözde yapısal reformları, Uluslararası Para Fonu ve Dünya Bankası tarafından tanıtılmıştır. Bu reformlar, yalnızca toplumun üretken üyelerinin hayatta kalabileceği kapitalist bir ekonominin kapılarını açmıştır (Wallerstein, 1974). Buna göre eğitim, geleceğin vatandaşlarının, toplumlarının ekonomik büyümesine katkıda bulunmak üzere işgücü piyasası için eğitildikleri bir araca dönüşmüştür (Anderson ve Keys, 2007; Rutkowski, Rutkowski ve Langfeldt, 2012).

Ekonomi ve eğitim arasındaki ittifak birçok akademisyeni cezbetmiştir (örn. Hanushek ve Wossmann, 2010). Mevcut çalışmaların sorunu, savlarını temellendirmek için esas olarak nicel ölçekleri kullanmaları veya işgücü piyasasında artan gelirin bir göstergesi olarak standartlaştırılmış test puanlarını kullanmalarıdır (örn. Murnane, Willett ve Levy, 1995). Bu araştırmalar, aynı zamanda okullaşmadaki bağlamsal ve kültürel farklılıkları göz ardı etmekte ve okullarda geçirilen bir yılın farklı ülkelerde aynı beklenen sonuçlara yol açtığını varsaymaktadır (örn. Hanushek, 2015). Ayrıca, yaygın eğitim ortamlarının, aile geçmişinin ve okullar arası eğitim niteliğindeki farklılıkların etkisini de hafife almakta ve eğitimi standart bir sürece indirgemektedirler.

Eğitimin ekonomik perspektifindeki yanlışlıkları dile getiren Eleştirel Kuramcılar, bir yandan, işgücüne ve ekonomik büyümeye çok fazla vurgu yapılmasının, eğitime teknik bir rol atfettiğini ve bu rol gereğince vasıflı, dolayısıyla üretken vatandaşlar yetiştirme hedefinin olduğunu savunmaktadırlar (Hursh, 2005). Öte yandan, vahşi kapitalist arenada bireyler arasındaki mücadele, eğitimi yalnızca belirli sosyoekonomik statüden (SES) ailelerin sahip olduğu bir ayrıcalığa dönüştürmekle kalmaz, aynı zamanda toplumdaki iktidar ilişkilerini de yeniden üretir (Apple, 2001a). Bu güç ilişkileri, ana akım eğitime ayna tutan gölge eğitim kurumları aracılığıyla tetiklenir (Bray, 1999). Çocuklarının geride kalmasını istemeyen aileler özel derse yatırım yapmaktadır (Mahmud ve Bray, 2017). Ayrıca, devlet okullarındaki kalabalık sınıf mevcudu gibi sorunlar da öğrencileri ve velileri gölge eğitim kurumlarına yönlendirmektedir, çünkü daha büyük sınıflar daha az bireyselleştirilmiş ilgi anlamına gelmektedir (Bray ve Lykins, 2012).

Dış görünüşün arkasında, özel ders, sınavlarda sorulacak soruları ve onlara cevap vermenin kısa yollarını sunmak gibi farklı test öğretimi uygulamalarını kullanarak standart sınavlara hazırlığı vurgulayan bir öğretim yaklaşımı vaat ettiği için daha yüksek bir eğitim seviyesinin ve zorlu bir kariyerin kapılarını aralamaktadır (Kwo ve Bray, 2014). Diğer bir deyişle, gölge eğitime katılmak, kişinin yükseköğretime katılma olasılığını artırmaktadır (Bray, 1999; Lee, Park ve Lee, 2012), ve bu durum, bu kurumlara devam eden ve devam edemeyen öğrenciler arasında standart test puanlarında başarı eşitsizliğine neden olmaktadır (Bray, 1999; Lee vd., 2012) çünkü gölge eğitime katılım, ailelerin sosyo-ekonomik durumuyla yüksek oranda ilişkilidir (Kim ve Chang, 2010; Stevenson ve Baker, 1992).

³ Dershaneler, Türkiye'de öğrencileri ve yetişkinleri standart sınavlara hazırlayan özel öğretim merkezleriydi. Bu makalede, öğrencileri üniversiteye giriş sınavına hazırlayan özel öğretim merkezlerini temsil etmek için dersane terimini kullanıyoruz.

Biz bu çalışmada, eğitimle ilgili neoliberal politikalar üzerine eleştirel alanyazına dayanarak, eğitimin özelleştirmesinin ve önemli sonuçları olan yüksek riskli sınavların Türkiye'deki okullarda pedagojik uygulamaları nasıl etkilediğinin derinlemesine bir tasvirini sağlamayı amaçlıyoruz. Bu kapsamda, özellikle, 2014 yılında 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda yapılan değişiklikle Türk eğitim sisteminde yerini alan Temel Liseleri inceledik. Bu değişiklik, dershanelerin kapatılmasını ve Temel Liselere dönüştürülmesini kanunlaştırdı. Bu okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) merkezi kontrolü altında 9-12. sınıflara hizmet veren özel liseler olarak sınıflandırılmaktadır ve fazladan okul saati koyma esnekliğine sahiptirler. Dönüşüm politikası kararından sonra bu okulların çoğu, sahip oldukları ekonomik ve sosyal sermaye sayesinde yukarıdan aşağıya politika değişikliğine uyum sağlayabilen birkaç kurumsallaşmış okul dışında, apartmanlarda ya da iş merkezlerinde yer alan dersane binalarında 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonuna kadar faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu tarihten itibaren, MEB tarafından belirlenen özel okul standartlarını sağlayanlar (Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönetmeliği) Türk eğitim sisteminde özel okul olarak faaliyetlerine devam etmektedir.

Aşağıdaki araştırma soruları çalışmaya rehberlik etmiştir:

1. Katılımcılar Temel Liselerin misyonunu nasıl algılamaktadır?
2. Katılımcılar Temel Liselerde okul kalitesini nasıl ele alıyor?
3. Katılımcılar Temel Liselerde eğitim sürecini nasıl algılamaktadır?

Kavramsal Arka Plan

Eğitiminin Özelleştirilmesi

Neoliberal politikalar ve bunların getirdiği uygulamalar, kamu hizmetlerinin özelleştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Özelleştirme şu şekilde tanımlanır:

...devletten/kamu kurum ve kuruluşlarından özel kişi ve kuruluşlara faaliyetlerin, varlıkların ve sorumlulukların devri. Ayrıca, özelleştirme genellikle 'serbestleşme' olarak - ki bu serbestleşme içinde şirketler hükümet düzenlemelerinden muaftır- veya 'piyasalaştırma' olarak - ki bu piyasalaştırmada devlet hizmetlerine veya devlet dağılım sistemlerine alternatif olarak yeni pazarlar yaratılır- düşünülür (Belfield ve Levin, 2002, s. 19).

O halde eğitimin özelleştirilmesi, genel olarak eğitimin transferini ve bazı durumlarda eğitim kararlarının devletten özel kuruluşlara aktarılmasını ifade eder (Adamson, 2016). Ball ve Youdell'e (2008) göre, içsel ve dışsal olmak üzere iki tür eğitim özelleştirilmesi vardır. İlki, "kamu sektörünü daha çok işletmelere benzetmek ve iş yeri benzeri yapmak için özel sektörden fikirlerin, tekniklerin ve uygulamaların ithal edilmesi" (s. 9) anlamına gelirken; ikincisi, bu çalışmada kullanıldığı şekliyle "kamu eğitim hizmetlerinin kâr amacıyla özel sektör katılımına dönüştürülmesi ve kamu eğitiminin yönlerini tasarlamak, yönetmek veya sunmak için özel sektörü kullanılması" anlamına gelir (s. 20). Yazarlara göre acı gerçek, her iki biçimin de eğitim fırsatlarının eşit dağılımını ve eğitimde eşitliğin anlamını değiştirmesidir. Bununla birlikte, halk arasında yaygın olan inanç, özel okulların devlet okullarından daha nitelikli olduğu yönündedir. Böyle bir aldatmacayı geliştirmek için, devlet okulları, öğrencilerin standart test puanları ve öğretmenlerin düşük performansları gerekçe gösterilerek başarısız işletmeler olarak etiketlenir (Ravitch, 2013). Bu tür vizyonlar, liyakat maskesi altında standartlaştırılmış testleri meşrulaştırır (Au, 2016). Apple (2001a, s. 39), bu şekilde, egemen grupların "suçu kendilerinden atıp devlete ve yoksullara" aktardığını ileri sürmektedir.

Gölge Eğitim

Neoliberalizmin sürekli artan gücü, önemli sonuçları olan yüksek riskli sınavlarda öğrenci performansına dayalı bir performans ve hesap verebilirlik bilinci yaratarak eğitim sistemlerini değiştirmiştir (Ball, 2016). Macedo (2013, s. 35), çağdaş toplumlarda, halkı "eşitliğin hem mümkün hem de arzu edilir" olduğuna ikna etmek için yüksek riskli testler kullanıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte, esasında, testlerden alınan puanlar, eğitimin odağını öğrencilerden öğrenci performansına kaydırırken (Ball, Bove ve Gewirtz, 1994), okulları ve öğrencileri sosyal rollerine göre izlemek için kullanılır (Apple, 2001b).

Nitelikli eğitime erişimde yüksek riskli sınavların kritik rolü, öğrencilerin test çözme becerilerini geliştirdikleri bankacılık eğitim modelini uygulayarak öğrencilerin akademik gelişimini destekleyen gölge eğitim kurumlarının, paralel okulların çoğalmasını tetiklemiştir (Au, 2011; Bray, 2009; Loyalka ve Zakharov, 2016). Öğretmenlerin geçmiş sınavlarda izlenen kalıplara vurgu yapmalarının yanı sıra, zaman planlamasındaki esneklik ve özel dersin öncelikli hale getirilmesi, bu kurumlara olan talebi artırmıştır (Chan ve Bray, 2014; Liu ve Bray, 2020).

Gölge eğitim kurumlarının yaygınlaşmasının neden olduğu üç kritik sorun vardır. Birincisi, bu kurumların, eğitim sistemlerinin çalışma şeklini değiştirmesidir (Liu ve Bray, 2020). Bu bağlamda, Bhorkar ve Bray (2018), gölge eğitim kurumlarının destek sağlamaktan ziyade, özellikle 11. ve 12. sınıf seviyelerinde ana akım okulların yerini aldığını iddia etmektedir. İkincisi, gölge eğitim kurumlarının iddia edilen başarısı, birçok ebeveyni cezbetmiştir ve bu, ebeveynlerin özel derse yatırım yapmasına neden olmuştur. Bu aileler, öğrencilerin, standart sınavlarda ne kadar yüksek puanlar alırlarsa, itibarlı işlerde çalışma pasaportu olarak seçkin üniversitelerde yükseköğrenim görme olasılıklarının o kadar yüksek olacağına inandırılmıştır (Tansel ve Bircan, 2004). Başka bir deyişle, öğrencilerin en iyi üniversitelere girme rekabetine dayalı olan gölge eğitim kurumları, mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da kötüleştirmiştir (Bray, Kobakhidze, Zhang ve Liu, 2018). Üçüncüsü, özel öğretmenler ve/veya özel ders merkezleri tarafından benimsenen bankacılık eğitim modeli, herkese uyan tek tip sınav teknikleri sunarken eğitimin kalite yönünü ihmal etmektedir (Yung, 2020). Ayrıca bu merkezler, eğitimde kalite ve eşitliğin anlamını değiştirirken eğitimin toplumlardaki rolünü yeniden konumlandırır (Mazawi, Sultana ve Bray, 2013).

Asya (Bray, 1999; Bray ve Lykins, 2012; Stevenson ve Baker, 1992), Akdeniz ülkeleri (Bray, Mazawi ve Sultana, 2013) ve Avrupa ülkeleri (Bray, 2021) dâhil olmak üzere dünya çapında gölge eğitim ve farklı biçimlerine ilişkin artan alanyazının aksine, gölge eğitim olgusu, özellikle son yirmi yılda Türkiye'deki akademisyenleri cezbetmiştir (örn. Baştürk ve Doğan, 2010; Berberoğlu ve Tansel, 2014; Gök, 2005; Tansel, 2013a; Tansel ve Bircan, 2005). İlk olarak 1930'ların başında yetişkin eğitim kurumları olarak kurulan dershaneler, öğrencileri Türkiye'deki yüksek riskli sınavlara hazırlayan gölge eğitim kurumlarına evrilmiştir. Bu rol, bu kurumların ülke genelinde sayıca çoğalmasına yol açmıştır. Bu kurumlara talebin artmasının arkasında iç içe geçmiş nedenler vardır ve bu nedenler büyük ölçüde öğretmen sıkıntısı, kalabalık sınıflar, fiziki yetersizlikler ve bölgesel eşitsizlikler gibi devlet okullarının sorunlarından kaynaklanmaktadır (Akyüz, 1989; Turan, Armağan ve Çakmak, 2015; Yelken ve Büyükcan, 2015). Türkiye'de bir eğitim seviyesinden diğerine geçişi düzenleyen merkezi sınav sistemi, bahsedilen sorunları artırmıştır. Bu kurumlarda öğretilen test çözme becerileri, çocuklarının geride kalmasını istemeyen ebeveynler tarafından bir çare olarak algılanmıştır (Tansel, 2013b; Tansel ve Bircan, 2004; Turan vd., 2015). Bütün bunlar birleşince dershanelere olan sone ermeyen talep ortaya çıkmıştır.

Özetle dershaneler, test çözme becerisini öğrettiği (Boydak-Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015; Temelli, Kurt ve Köse, 2010) ve kamu eğitimindeki sorunları telafi ettiği (Turan vd., 2015) için gölge eğitim kurumları olarak kategorize edilmiştir. Aslında, bu kurumların artan sayısı, gölge eğitimin Türkiye'de artık gölgede olmadığına işaret etmektedir. Bu savlar dikkate alınarak, belirli grupların bu piyasada hâkimiyetini ortadan kaldırmaya yönelik siyasi hamlelerle birlikte, 2014 yılında Özel Öğretim Kurumları Kanununda yapılan bir değişiklikle dershaneler kapatılmıştır. Değişiklik aynı zamanda bu kurumların Temel Lise adı verilen yeni bir özel lise türüne dönüşümünü de düzenlemiştir. Bu okullar, Türk eğitim sisteminde 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonuna kadar dershanenin devamı olarak işlev görmüştür (Büyükcan ve Biçer, 2016). Bu geçiş iki açıdan kritiktir. Birincisi, dershanelere kayıtlı bir milyondan fazla öğrenci vardı ve bu kurumlarda 50.000 öğretmen görev yapıyordu (MEB, 2014). Bu kişiler aileleri ile birlikte düşünüldüğünde, dershanelerin kapatılması sonucunda, ciddi oranda vatandaş etkilenecekti. İkincisi, dershanelerin kapatılmasının ardındaki birincil söylem, Türk eğitim sisteminde dershanelerin tetikledikleri eşitsizlikleri ortadan kaldırmaktı (dershanelerden kaynaklanan eşitsizliklerin kapsamlı bir tartışması için bkz. Baştürk ve Doğan, 2010; Saltık, 2015; Tansel, 2013b; Tansel ve Bircan, 2006). Ancak, dönüşüm politikası kararı ile eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırmak yerine yeni eşitsizlik biçimleri oluşturulmuştur (Aksoy, 2016; Büyükcan ve Biçer, 2016; Yelken ve

Büyükcan, 2015). Örneğin devlet hem Temel Lise sahiplerine hem de çocuklarını Temel Liseye kaydettirmek isteyen ailelere teşvikler sağlamıştır. Bu girişimler devletin eğitimin özelleştirilmesi politikalarının bir parçası olarak yorumlanmıştır (Eğitim Sen, 2015; Yelken ve Büyükcan, 2015). Büyükcan'ın (2015) Türkiye'deki sınav ekonomisine ilişkin açıklaması, dönüşüm politikası kararına ilişkin süregelen tartışmalarla ilgili değerli görüşler sunmaktadır. Yazar, ulusal sınavların kritik rolü ve etkisi ortadan kaldırılmadıkça, dershanelerin kapatılmasının aileler üzerindeki ekonomik yüke çare olmayacağına dikkat çekmektedir. Ayrıca dönüşüm politikası kararının orta ve üst sınıf ailelerin eğitim harcamalarında artışa neden olarak eğitim eşitsizliklerine ve farklı sosyal sınıflar arasında tabakalaşmaya neden olacağını savunmaktadır. Bu savlara dayanarak bu makalede, dönüşüm politikası değişikliğinin Türkiye bağlamındaki mevcut eğitim eşitsizliklerini şiddetlendirerek gölge eğitimi daha görünür kılmak için nasıl meşrulaştırdığını ele almayı amaçlıyoruz.

Okul Kalitesi Araştırmaları

Gölge eğitim kurumlarının sunduğu eğitim uygulamalarının ortaya konulabilmesi için bu kurumlardaki okul kalitesinin incelenmesi önemlidir. Heyneman ve Loxley'in (1983) çalışmasından başlayarak, akademisyenler özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde okulların, aile geçmişinden daha önemli olduğunu iddia ederek okul kalitesine odaklandılar. Bu araştırmalar üzerine inşa edilmiş, okul kalitesi araştırması adında yeni bir araştırma alanı ortaya çıkmıştır (örn. Edmonds, 1979; Hargreaves, 2001; Scheeren, 1992). Bu bağlamda, okuldaki olanakların kalitesinin, öğrenci başarısı ile öğretmen davranış ve tutumu üzerinde önemli bir etkisi olduğu iddia edilmektedir (Uline, Wolsey, Tschannen-Moran ve Lin, 2010). Etkili okulların sonuç odaklı tanımlarına paralel olarak, Edmonds'un (1979) etkili okulları örgütsel teori perspektifinden tanımlaması, okulların ancak amaçlanan eğitim hedeflerini yerine getirmeleri durumunda etkili olarak kabul edildiği iddiasıyla alanyazına katkıda bulunmaktadır.

Piyasa odaklı yoruma bağlı olarak, okul etkililiği, özelleştirmenin net olmayan hatları bağlamında da incelenmiştir. Alanyazın, özelleştirme ve eğitim kalitesinin doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Castro-Hidalgo ve Gómez-Álvarez, 2016). Eleştirel bir bakış açısında ise, özel okullarda eğitimin sözde kalitesine ilişkin söylem, güç grupları, özellikle neoliberaler tarafından kasıtlı olarak üretilmektedir (Lafer, 2014; Levin, Cornelisz ve Hanisch-Cerda, 2013). Buna bağlı olarak, Apple (2017) eleştirel analizlerinde neoliberalerin yarattığı yanılsamaya dikkat çekmektedir. Özel okulların devlet okullarından daha iyi performans gösterdiğini belgeleyen çalışmaların iddiaları için sağlam kanıtlar sunmadığını ve dikkatli bir yorum gerektirdiğini ileri sürmektedir.

Türkiye Bağlamı

Neoliberalizm, 1980'lerden bu yana Türkiye'deki söylem ve politika yapımının çoğunu etkilemeye başlamıştır. Erol, Özbay, Türem ve Terzioğlu (2016) giriş bölümünde açıkladıkları gibi, neoliberal yönetim zihniyeti, 80'lerin başındaki askeri darbelerden başlayarak Türk toplumunda daha belirgin hale gelmiştir. Yönetim zihniyetindeki değişiklikleri, piyasanın liberalleşmesi ve Uluslararası Para Fonu ve Dünya Bankası tarafından getirilen yapısal reformların uygulanması izlemiştir (Akçay, 2018). Piyasanın liberalleşmesi, farklı köklere dayanmasına rağmen Türk-İslam-piyasa kesişimini temsil eden "yeni-sağ" (Aksoy ve Eren Deniz, 2018) adlı yeni bir sınıf da yaratmıştır (Özkazanç, 2011). 1980'lerde tetiklenen yeni sağ projesinden farklı olarak, 1991 seçimlerinin hemen ardından koalisyon hükümeti döneminde "neoliberal gündeme karşı popülist bir gerileme" yaşanmıştır (Erensü ve Madra, 2020, s. 5). 2002 seçimlerine kadar koalisyon hükümetleri, özel uluslararası bankalar tarafından sağlanan kısa vadeli yüksek faizli kredilerle sonuçlanan bir piyasa politikası benimsemişlerdir. Bu dönemin kaçınılmaz sonucu ise en son 2001 yılında yaşanan büyük ekonomik kriz olmuştur. Türkiye'de ekonominin neredeyse çökmesinin ardından 3 Kasım 2002'de Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidara geldi. Hükümetin ekonomiyi iyileştirmek için aldığı önlemler faiz oranlarını düşürdü ve 2008'den sonra küresel ekonomik kriz Avrupa pazarını etkileyene kadar sorunsuz bir ekonomik ortam yarattı (Özden, Akça ve Bekmen, 2017). Parti, neoliberal ve neomuhafazakar politikaların uygulanmasını sağlayan siyasi stratejiler kullandı (Aksoy ve Eren Deniz, 2018). Sonuç olarak, özelleştirme son yirmi yılda ivme kazandı (İnal, 2012; Özden vd., 2017).

Neoliberal politikaların benimsenmesi, eğitimi sermaye sahiplerine hizmet eden bir metaya dönüştürerek Türkiye'deki eğitim sistemine de sızmıştır (Gök, 2004). Neoliberal politikalar, eğitime ayrılan kamu bütçesinin azalması ve özel öğretim kurumlarının sayısının artması gibi farklı şekillerde uygulanmaktadır (Aksoy ve Eren Deniz, 2018). Neoliberalizmin görünür uygulamalara ek olarak küresel ve yerel kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenen tanıtım ve sponsorluk gibi gizli biçimleri, Türkiye'deki eğitim sisteminin bir gerçeği haline gelmiştir (Aksoy, 2011). Bu uygulamalar, nitelikli eğitime erişim gibi mevcut eğitim eşitsizliklerini çoğaltmıştır (Acar, Günalp ve Cilasun, 2016; Bayram, 2018).

Bu bağlamda, nitelikli eğitime erişimde ulusal standartlaştırılmış sınavların rolü özellikle “yoksullar” için daha kritik hale gelmiştir. Bu amaçla dersaneler, test öğretimi uygulamaları sunarak, katılımcıları Türkiye'de yüksek riskli sınavlara hazırlayan alternatif veya gölge eğitim kurumları olarak kabul edilmiştir. Bu kurumlar, seçkin olanlar dışında, iyi okullara/yükseköğretim kurumlarına kayıt olma şansını vaat ederek ağırlıklı olarak alt ve orta sınıf öğrencilerine hizmet etmiştir. Bununla birlikte, dersaneler eğitim eşitsizliklerini tetiklediği gerekçesiyle halk, eğitim uygulayıcıları ve politika yapıcılar arasında her zaman sıcak tartışmaların merkezinde yer almıştır (Gök, 2005; Tansel ve Bircan, 2004). Örneğin, 2000'li yılların başında hanelerin özel ders harcamaları, ülkenin kamu eğitim harcamalarına neredeyse eşitti (Tansel ve Bircan, 2006). Ayrıca dersanelere kayıtlı öğrenci sayısı bir milyonu geçmişti (Anadolu Ajansı, 2014).

Sebepler oldukları sorunlar nedeniyle dersanelerin kapatılması her zaman siyasetin gündemindeydi. Sonunda, 2014 yılında 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu değişikliği ile dersaneler kapatılmıştır. Değişiklik, bu kurumların özel okula dönüştürülmesini de düzenlemiştir ve halk ve eğitimciler arasında siyasi yönelimleri ve eylemlerine bağlı olarak şiddetli eleştirilere neden olmuştur (örn. Garipağaoğlu, 2016; Önder, 2018; Saltık, 2015). Eleştiriler, bu politika kararıyla oluşturulan yeni eşitsizlik biçimlerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda akademisyenler, dersanelerin sorunun kendisi olmadığını, bunun Türkiye'de uygulanan yüksek riskli sınavların bir sonucu olduğunu savunmuşlardır (örn. Boydak-Özan vd., 2015; Tansel, 2013c).

Türkiye'de uygulanan standart sınavlar arasında genellikle üniversite giriş sınavı (YKS) olarak bilinen sınav sonucu belirleyici olan en önemli sınavdır. Lise mezunları, bir yükseköğretim kurumuna kaydolmak için YKS'ye girmek zorundadır. YKS iki aşamalı bir sınavdır. İlk aşamada katılımcılar Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri testlerinden oluşan Temel Yeterlilik Testi'ne girerler. Alan Yeterlilik Sınavı ise Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler-1, Sosyal Bilimler-2, Matematik ve Fen bilimlerini kapsar. Katılımcılar sadece hesaplanmasını istedikleri puan türü için gerekli olan testleri yanıtlarlar. Ayrıca Yabancı Dil Bölümlerine yerleşmek isteyen adaylar Yabancı Dil Testine girerler. Sınav Arapça, İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça dillerinde yapılır. Her dil için ayrı soru kitapçığı bulunmaktadır. Sınavda adaya başvuruda beyan ettiği yabancı dilin soru kitapçığı verilir.

Bu sınavlara giren öğrenci sayısının fazla olması ve özellikle en iyi üniversitelere giriş için sınırlı kontenjan bulunması nedeniyle Türk eğitim sistemi oldukça rekabetçi olarak kabul edilmektedir. MEB (2021) tarafından açıklanan 2020-2021 istatistiklerine göre, yaklaşık 2,5 milyon adayın sadece %17,72'si bir lisans programına yerleştirilmiştir. Ayrıca, iyi üniversiteler, başvuranlar içinden en yüksek %1,5'u kabul etmiştir. Bu istatistikler, sadece Türk eğitim sistemi hakkında fikir vermekle kalmayıp aynı zamanda ekonomi ve eğitim arasındaki bağlantıyı da doğrulaması bakımından önemlidir. Bu bağlamda Ünal (1988), kişinin daha sonra işe alınmasını sağlayan herhangi bir imtiyazın (örneğin diploma) kişinin tüm örgütsel yaşamında kalıcı avantajlar sağladığını savunmaktadır. Ünal'ı destekler nitelikte Ataç (2017) da yakın zamanda eğitimin kişinin toplumdaki sosyal ve ekonomik konumunun belirleyicilerinden biri olduğu sonucuna varmıştır. Yazar, PISA'nın eleştirel analizine dayanarak, Türkiye'nin okullar arası başarı farklılıklarının yüksek olması açısından en altta yer alan beş ülke arasında olduğunu ifade etmektedir. Buna rağmen, Türk eğitim sisteminde okul ayrımcılığının bir gerçeklik olduğunun göstergesi olarak okul içi farklılıkların çok düşük olduğu bildirilmektedir. YKS puanlarını göz önünde bulundurarak, yazar, özel okul mezunlarının bir lisans programına kaydolma

olasılığının devlet okullarına kıyasla daha yüksek olduğunu da açıklamaktadır. Ayrıca, mezunları ilk %10'u oluşturan fen liselerinden (Ortaokula Geçiş Sınav puanlarına göre sadece en iyi öğrencileri kabul eden okullar) sonra, özel lise mezunları ilk %20-30 aralığında yer almaktadır. Bunun dışında, bir lisans programına yerleştirilen öğrenci yüzdesinin kuzey ve güneybatı bölgelerinde daha yüksek, doğu ve güneydoğu bölgelerinde ise en düşük olduğunu bildirerek eğitim eşitsizliklerini açıklamada bölgesel farklılıklara da dikkat çekmektedir.

Eğitimin özelleştirilmesi ve yüksek riskli sınavlar hakkında hiç bitmeyen tartışmalar göz önüne alındığında, eğitimin özelleştirilmesinin eğitim sosyolojisi merceğinden (örneğin eğitim sistemlerinin piyasalaştırılmasından kaynaklanan eşitsizlikler) yorumlanmasına ilişkin alanyazının az olduğu fark edilmektedir. Buna göre, sınıf düzeyinde özelleştirmenin getirdiği uygulamalara odaklanan bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır (Burch, 2009). Öte yandan, neoliberal politikaların etkisini inceleyen akademik çalışmaların çoğu, eğitim teorilerine değil, ekonomi teorilerine dayanmaktadır (Laitsch, 2013). Bu çalışmalar aynı zamanda eğitim programı alanının karmaşıklığını göz ardı eden indirgemeci bir yaklaşımı benimsemektedir (Rutkowski vd., 2012). Mevcut alanyazının bu eksiklikleri, aslında, esas olarak “eğitim politikası ve uygulamasının daha geniş toplumdaki sömürü ve hâkimiyet ilişkileriyle nasıl bağlantılı olduğunu aydınlatmak” için eğitimde eleştirel bir analiz yapılmasını teşvik etmektedir (Apple, 2006, s. 681). Bu savlar üzerinde durarak ve eğitimin özelleştirilmesinin ve yüksek riskli sınavların yol açtığı eğitim eşitsizliklerine vurgu yaparak, bu makalede, Temel Liselerde okullaşma sürecini ve Türkiye'deki okullarda eğitimin özelleştirilmesinin ve yüksek riskli sınavların pedagojik uygulamaları nasıl etkilediğini derinlemesine incelemeyi amaçlıyoruz.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu makalede amacımız, dönüşüm politikası kararı ile gölge eğitimin gölgelerden nasıl çıktığını ortaya çıkarmak için özellikle gölge eğitim alanyazını kapsamında Temel Liselerdeki okullaşma sürecini derinlemesine incelemektir. Bu amacı akılda tutarak, bu araştırmayı, incelenen olgunun bütünsel bir resmini çizmek için çoklu durum çalışması olarak tasarladık (Merriam, 1998; Miles ve Huberman, 1994). Ankara'da bulunan beş Temel Liseyi çalışmaya dâhil ettik. Bir taraftan durumların ortak yönlerini tasvir ederken diğer taraftan da her bir durumunun benzersiz özelliklerini ortaya koymak için durumların seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullandık (Patton, 2002). Veri toplamak için araştırma alanlarına karar verirken aşağıdaki ölçütleri kullandık: durumların bulunduğu ilçeler (farklı SES'lere sahip üç ilçe), okulların kurumsal özellikleri (okulun misyonu, okulun kurucusu, okulun tanınırlığı, kurum şubeleri, kurumun yayınları) ve okulların fiziki olanakları (örneğin bina tipi, bina büyüklüğü, okul büyüklüğü, derslikler, akademik tesisler, sosyal tesisler). Bu ölçütleri göz önünde bulundurarak üçü Çankaya'dan, biri Yenimahalle'den ve biri Altındağ ilçelerinden olmak üzere beş okul seçtik (detaylar için Tablo 1'e ve daha fazla ayrıntı için Ek A'ya bakınız).

Tablo 1. Okulların Özellikleri

Okul Adı		A	B	C	D	E
Bölge	Yüksek Sosyo-ekonomik-statü	X	X	X		
	Orta Sosyo-ekonomik-statü				X	
	Düşük Sosyo-ekonomik-statü					X
Kurum Türü	Zincir Okul	X		X		
	Temsilcilik Verilen Okul				X	X
	Butik Okul		X			
Hizmet Yılı	0-10				X	X
	10-20	X				
	>20		X	X		
Okul Binası	Apartman	X		X		X
	Ticari bir bina içinde		X			
	Okul olarak tasarlanmış tek bina				X	
Okul Mevcudu	100-150	X				X
	150-200				X	
	>200		X	X		
Sınıf Mevcudu	10-15	X	X	X	X	X
	>15	X		X	X	X
Öğretmen Sayısı	15-25	X			X	X
	>25		X	X		

2017-2018 eğitim öğretim yılında yazarlardan biri, Bogdan ve Biklen'in (2007) ifade ettiği gibi, kafa karışıklığını ortadan kaldırmak için araştırma ortamlarına tek tek girerek verileri toplamıştır. Araştırmacı, bir sonraki araştırma ortamına girmeden önce tüm sözlü ve yazılı verileri düzenlememizi ve gözden geçirmemizi sağlayan bir haftalık bir ara vermiştir. Bu, aynı zamanda bize verileri eş zamanlı olarak toplama ve analiz etme imkânı da sağladı. Son aşamada ise durum içi ve durumlar arası analizi ve veri analizinin raporlanmasını tamamladık (Stake, 2013).

Veri Kaynakları

Katılımcıları seçmek ve incelenecek aktivitelere, süreçlere ve zamanlara karar vermek için durum içi örnekleme yöntemini kullandık (Miles ve Huberman, 1994). Bunu yaparken farklı algıların ve olayların temsil edilebilirliğini en üst düzeye çıkarmaya çalıştık (Creswell, 2007). Örneğin, hem kadın hem de erkek öğretmenleri, meslekte farklı deneyimlere sahip öğretmenleri ve farklı pozisyonlardaki öğretmenleri (örn. müdür, müdür yardımcısı vb.) seçtik. Öte yandan, her durumda, süreçlerin kapsamlı bir açıklamasını sağlama olasılığını artırmak için farklı derslerdeki (matematik, fen, sosyal bilimler, görsel sanatlar, vb.) sınıfları gözlemlemeye öncelik verdik (bkz. Ek B).

39 öğrenci (9.-12. sınıf seviyeleri), 38 veli, farklı branşlardan 19 öğretmen, beş okul müdürü ve üç okul psikolojik danışmanı ile görüşmeler gerçekleştirdik. Katılımcılardan izin alındıktan sonra yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirdik. Görüşmeler 15-90 dakika arasında sürmüştür. Tüm görüşmeleri ses kaydına aldık ve kelimesi kelimesine yazıya aktardık.

Bunların dışında, yazarlardan biri, bir hafta boyunca tüm okul saatleri boyunca her bir durumda çeşitli süreçleri (örn. dersler, soru çözüm saatleri, deneme testlerinin uygulanması, danışmanlık saatleri, toplantılar, teneffüsler vb.) gözlemlemiştir. Durum 1'de 10, Durum 2'de sekiz, Durum 3'te üç, Durum 4'te 11, Durum 5'te 10 olmak üzere toplam 42 sınıf ve 100'den fazla okul saati gözlemlenmiştir. Gözlemlenecek derslerin seçiminde konu ve sınıf düzeyi göz önünde bulundurulmuştur. Diğer süreçler için, teneffüslerde ve öğle yemeklerinde öğrenci ve öğretmen etkinlikleri, öğretmenlerin ders olmadığı zamanlardaki uygulamaları vb. rutinleri ve/veya dikkate değer olayları betimlemek için tüm okul günü boyunca alan notları alınmıştır.

Ayrıca, okul dokümanlarını (okulun misyonu, okulların web siteleri, okul broşürleri, sınavlar, yıllık planlar), fiziki unsurları (örn. okul panoları, materyaller, görseller, duyurular) ve okul kültürünün örtük anlamlarına ilişkin kanıtlar sunan okul içindeki alanların tasarımını inceledik. Toplamda, nitel veriler, yani görüşmelerin yazıya dökümleri, alan notları ve doküman analizi, yaklaşık 800 sayfa veri ortaya çıkardı.

Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak için üç farklı araç kullandık. Görüşme, ana veri toplama aracı olurken, gözlemler ile dokümanları ve fiziki unsurların analizi görüşme verilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Tanınmış zincir Temel Liselerden birinde pilot çalışmayı yapıp veri toplama araçlarını test ettikten ve araçlarla ilgili geri bildirim için uzmanlara danıştıktan sonra, veri toplama araçlarına son halini verdik. Görüşme protokollerinin son hali, katılımcıların demografik bilgilerine ve Temel Lisedeki mevcut deneyimlerine (örn. okulun amacı, tipik bir sınıfın tanımı, verilen dersler, vb.) ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Görüşme protokolleri öğretmenler, müdürler, öğrenciler ve veliler için sırasıyla 14, 10, dokuz ve altı sorudan oluşmaktadır. Örnek olarak öğretmen görüşme protokolünde “Bu okuldaki öğretmenlik rolünüzü nasıl algılıyorsunuz?”, “Dönüşüm sonrası tipik bir sınıfınızdaki değişimi nasıl tanımlarsınız?” soruları yer almıştır. Bu kapsamda, görüşmeler, okul paydaşlarının Temel Lisenin misyonunu ve bu kurumlardaki okullaşma sürecini (örn. öğretim programı kapsamındaki etkinlikler ve sınava hazırlık etkinlikleri) nasıl tanımladığını ve okul kalitesini nasıl ele aldığını göstermemizi sağladı.

Gözlem formu, sınıf gözlemleri ve okullardaki diğer alanların gözlemi için ayrılmış iki ana bölümden oluşmaktadır. Sınıf gözlemleri dört alt kategoriye içermektedir: i) ortam (örn. sınıf büyüklüğü, oturma düzeni, sınıf panosu, öğretim, materyaller), ii) zamanlama modelleri (dönemler için zaman çizelgesi ve dersin zamanlaması), iii) sınıfın resmi yapısı (örneğin roller, etkileşimler hakkında bilgi), ve iv) öğretim (öğretim yaklaşımı, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri ve dersin akışı). Temel Lisede öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin betimlemelerin bir parçası olan sınıf gözlemleri, içeriğin aktarılması ve öğrenci değerlendirmesi gibi sınıf uygulamalarının çeşitli özellikleri ile ilgili görüşmeleri tamamlamamıza olanak sağladı. Örneğin görüşmeler sırasında öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin derse katılımını teşvik etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, sınıf gözlemleri bize öğrenci katılımının, öğretmenlerin sorularına (çoğunlukla temel hesaplamayı veya ön bilgilerin hatırlanmasını gerektiren) yanıt vermeye sınırlı olduğuna dair kanıt sağladı. Ayrıca okullarda etüt salonları ve öğretmen odaları gibi diğer yerlerin gözlemlenmesi sırasında alan notları alınmıştır. Bu alan notları, laboratuvarların çalışma salonu olarak kullanılması gibi, görüşmeler yoluyla ulaşma olasılığı daha düşük olan verileri elde etmemizi sağladı. Bu alan notları, özellikle sınıf dışında okul kalitesini ve sürecini tanımlarken bize yardımcı oldu (örneğin, soru çözüm saatleri ve alıştırmaya testlerinin uygulanması).

Son olarak okul belgelerini ve okullardaki fiziki unsurları inceledik. Bu veriler, yukarıda belirtilen tüm araştırma sorularını yanıtlamada faydalı oldu. Örneğin, okulların misyonu ile ilgili olarak, okul panolarında öncelikle sınavla ilgili materyallerin asıldığı ya da okulların web sitelerinde/kitapçıklarında sınavla ilgili açıklamalara yer verildiği sonucuna vardık. Bu veriler, görüşmelerde belirtilmeyen gerçek resmin tasvir edilmesinde faydalı oldu. Örnek vermek gerekirse, seçmeli dersler okulların resmi belgelerinde öğrencilere sunuluyor gibi rapor edilmesine rağmen görüşmeler ve gözlemlerin ortaya koyduğuna göre, bu ders saatleri soru çözüm saati olarak işleniyor ya da ekstra bir matematik dersi olarak tasarlanıyordu.

Veri Analizi

Bu çalışmada kullanıldığı üzere içerik analizi, verilerden yeni temaların üretilmesini sağlar ve kodlama, tema bulma, temaları düzenleme ve tanımlama ile bulguları yorumlama adımlarını içerir (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu çalışmanın amacını ve araştırma sorusunu göz önünde bulundurarak, öncelikle, nitel veri analiz yazılımı olan MAXQDA 2018 (VERBI Software, 2017) kullanarak tüm sözlü ve yazılı verilerin dikkatlice okunmasını tamamladık ve nitel verilerdeki anlamlı bölümlere kodlar atadık. Bu yazılımı kullanmamızın iki temel sebebi vardır. Birincisi, 800 sayfaya yakın

veriye kolay ulaşmamızı ve bu verileri düzenlememizi sağladı. İkincisi, verilerin analizinde yinelemeli bir süreç izlediğimizden, program kodlar ve temalar arasında kolayca geçiş yapmamızı ve gerektiğinde düzeltme yapmamızı sağladı. Daha sonra aynı anlama gelen kodları bir araya getirerek ilk temaları oluşturduk. Bunlar, 1) Temel Liselerin Misyonu, 2) Temel Liselerdeki Okul Olanakları, 3) Temel Liselerdeki Eğitim-Öğretim Süreci, 4) Temel Liselerin Güçlü Yönleri, 5) Temel Liseye Kayıt Olmanın Arkasında Yatan Nedenler. İkinci okumadan sonra nitel veri analizi konusunda deneyimli iki profesörün görüşlerine başvurduk. Alanyazında önerildiği gibi nitel verilerin yaklaşık %10'unu kodladılar (Lombard, Snyder-Duch ve Bracken, 2002). Kodlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik değeri, yeterli bir güvenilirlik değeri olan 0.85 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uzmanlardan gelen geri bildirimlere dayanarak bazı temaları birleştirilmiştir ve temaların ifadelerinde değişiklikler yapılmıştır. Son olarak, üç ana tema oluşturulmuştur: 1) Temel Liselerin misyonu, 2) Temel Liselerde okul kalitesi ve 3) Temel Liselerde okullaşma süreci.

Güvendiuyulabilirlik

Güvendiuyulabilirliği açıklamadan önce, araştırmacıların rolünü tanımlamak önemlidir çünkü araştırmacı yanlılığı, güvenilir ve geçerli bulgular sunmanın önünde büyük bir tehdit oluşturabilir (Creswell, 2007; Patton, 2002). Yazarlardan biri, lisans eğitimi sırasında Ankara'da, tanınmış zincir dershanelerden birinde yarı zamanlı fizik öğretmeni olarak çalışmıştır. Onun deneyimleri, araştırmacıların Temel Liselerdeki sınava dayalı uygulamaları en iyi şekilde yakalamasına olanak sağlasa da özellikle gözlemler sırasında odağını da sınırlamıştır. Araştırmacı, önyargısını ortadan kaldırmak için saha çalışması sırasında iç gözlemsel günlük tutmuş ve ikinci yazarla paylaşmıştır. Müzakereler yoluyla, eğitim materyalleri ve öğrenci değerlendirmesi gibi çeşitli yönleri dâhil ederek Temel Liselerdeki okullaşma sürecinin bütün bir resmini çizmeye çalıştık. Ayrıca görüşmelerden doğrudan alıntılar yaparak açıklamaları detaylandırmaya çalıştık.

Özgün bulgular sağlamak için, bir pilot çalışma yürütmenin yanı sıra, güvendiuyulabilirliğin bir parçası olarak aşağıdaki stratejileri kullandık. Onaylanabilirlik için, verilerin temsil gücünü kontrol ettik (yani, farklı okul paydaşlarıyla görüşme ve görüşülen kişilerin seçiminde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanma), veri kaynakları üçlemesi ve veri toplama yöntemleri üçlemesi yaptık ve birbiriyle örtüşmeyen açıklamaları kontrol ettik. İnandırıcılık sağlamak için tüm sözlü ve yazılı verileri kaydettik ve alan notları almak için düşük çıkarımlı tanımlayıcılar kullandık. Katılımcıları okullarındaki kritik konular hakkında bilgi paylaşmaktan çekindikleri durumlarda veri gizliliği konusunda bilgilendirdik. Daha sonra, güvenilebilirlik sağlamak için, uzun süreli katılım, veri kaynaklarının ve veri toplama yöntemlerinin üçlemesi, akran bilgilendirmesi ve katılımcı kontrolü stratejilerini kullandık. Son olarak, aktarılabirliği sağlamak için, amaçlı örnekleme kullandık ve gerektiğinde durumlar hakkında ayrıntılı bilgi verdik.

Sınırlılıklar

Bu çalışma iki önemli sınırlılık içermektedir. İlk olarak, çalışma her ne kadar çoklu durum çalışması tasarımı olsa da bulgular bu çalışma için seçilen durumlara bağlı olarak üretilmiştir. Ayrıca burada sunulan bakış açıları, görüşülen katılımcılara aittir ve bu görüşler, seçilen okullardaki diğer kişilerin görüşlerini yansıtmayabilir. Bunların yanı sıra, seçilen okulların her birinde bir hafta geçirip tüm gün okul saatleri boyunca gözlemler yapmamıza rağmen, bu makalede sunulan bulgular, veri toplama sırasında gözlemlenen süreç ve etkinliklerle sınırlıdır ve seçilen okullardaki tüm süreçleri yansıtmayabilir. Bu sınırlamanın üstesinden gelmek için aşağıdaki stratejileri izledik. Öncelikle, bulgularımızı zenginleştirmek adına üç farklı veri toplama yöntemi kullandık. Ardından, görüşülen kişilere ve izlenecek süreçlere karar vermek için maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisini kullandık. Üçüncüsü, okulları gün boyunca başlangıçtan çıkış saatine kadar gözlemledik. Bu, her okulda haftalık programla birlikte dersler ve soru çözüm saatleri gibi çeşitli süreçleri gözlemlememizi sağladı.

İkinci bir sınır olarak, çalışmanın konusu akademisyenler ve toplum arasında tartışmalı bir konudur. Bu nedenle, bazı katılımcıların sınırlı bilgi paylaşması veya nesnel algılarını gizlemesi olasılığını göz önünde bulundurmak gerekir. Bu sınırlamanın üstesinden gelmek için, her bir okuldaki paydaşların (öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri ve okul psikolojik danışmanları) hemen hemen tamamıyla görüşülmüştür ve görüşmeler derinlemesine alan notları ile tamamlanmıştır.

Bulgular

Bulgularımızı üç ana tema altında sunuyoruz: 1) Misyon ve 2) Okul Kalitesi (Okul Altyapısı/Fiziksel Olanaklar) ve 3) Okullaşma Süreci.

Temel Liselerin Misyonu

Verilerin analizi, Temel Liselerin esas olarak iki misyonu olduğunu ortaya çıkarmıştır: kâr odaklı ve sınav odaklı. Başka bir deyişle, Temel Liseler, kâr amacı güderken dersane uygulamalarını okullaşma süreciyle birleştiren ikili bir yapıya sahiptir.

Temel liselerin kâr odaklı misyonu

“Bu okulda 2,3 milyon lira dönüyor. Piyasadaki yasal para miktarını hayal edin. Bir de illegal olanı var ama ondan bahsetmiyorum bile. Bu sadece para peşinde koşan birileri para kazansın diye verilmiş bir karardır.”(Durum 1'deki okul müdürü)

Bulgular, özel eğitim kurumları olarak Temel Liselerin kâr odaklı bir misyona sahip olduğunu ortaya çıkardı. Bu konuda Durum 1'de bir 12. sınıf öğrencisi şunu söylemiştir: “YKS'den yüksek puanlar alırsak, onların (okulların) itibarı artacak ve onlar (okul sahipleri) daha fazla para kazanacaklar”. Durum 1'deki 9. sınıf öğrencisi ve Durum 3'teki 12. sınıf öğrencisi, Temel Liselerin tek amacının, bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilen öğrencilerin isimleriyle reklam yaparak bir sonraki yıl için daha fazla öğrenci kaydı sağlamak olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, Durum 1'deki 12. sınıf öğrencisi şunları söylemiştir:

Anadolu Liselerinde artık öğrenci kalmadı. Temel Liselere geçiş yapıyor parası olanlar. Parası olmayan hiç okuyamaz. Dershaneler eskiden bu kadar pahalı değildi. Şu an dersane ücreti 20.000 TL. Fakir bir öğrenci ne yapabilir?

Durum 4'teki bir Biyoloji öğretmeni öğrenci görüşlerini destekler nitelikte, Temel Liselerin devam ettirdiği eşitsizliklere dikkat çekti. Öğretmen, Temel Liselerin talep ettiği okul ücretinin dersane ücretlerinin neredeyse üç katı olduğunu vurguladı. Bu nedenle, dönüşüm politikası kararının yüksek SES'lilere hizmet ettiğini ve düşük SES'lileri eğitimin dışında bıraktığını sözlerine ekledi. Benzer şekilde, Durum 3'teki Tarih öğretmeni, dönüşüm politikası kararını, hükümetin özelleştirme girişiminin bir parçası şeklinde yorumladı. Durum 3'ün okul ücretinin 20.000 TL'den fazla olduğunu ve bu miktarın orta sınıf aileler için bile karşılanabilir olmadığını belirtti.

Bu çalışmanın göze çarpan bir bulgusu, okul müdürlerinin de Temel Liselerin kâr odaklı misyonları olduğunu onaylamalarıdır. Durum 1'in okul müdürü, okul sahiplerinin beklentilerinden şikâyet ederek şunları söyledi:

...Onlar (okul sahipleri) ne kadar kâr elde edildiğiyle ilgileniyorlar. Ben okul müdürüyüm ama aynı zamanda tamirci olarak da çalışıyorum ve bozulan her şeyi tamir ediyorum. Okul koridorlarında yürüyorum ve her şeyle ilgileniyorum. Öğretmenlerime ne hak ediyorlarsa ödüyorum. Aylık faturaları ve vergileri ödüyorum. Ancak, sonuçta, her şey ne kadar kâr ettiğimize bağlı. (Okul sahipleri) Gelecek yıl için kaç öğrenci kabulü garanti ettiğimi soruyorlar.

Diğer okullardaki müdürler de okul ve personel giderlerini karşılamak için nasıl kâr elde edeceklerini düşünmek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Durum 2'nin okul müdürü ayrıca dershanelerin Temel Liselere dönüştürülmesi kararının Türkiye'de piyasalaşan eğitim sistemini güçlendirdiğini söyleyerek parası olan herkesin okul açabileceği gerçeğini eleştirdi ve şu soruyu sordu: “Müteahhit eczane açabilir mi? Ama para kazanmak için ülkemizde okul açabilir!”

Veli görüşmeleri de benzer bulgulara işaret etmektedir. Ebeveynlerin çoğu kendilerini alt-orta veya orta sosyo-ekonomik statüye sahip aileler olarak sınıflandırmıştır. Bu nedenle okul ücretini karşılamakta zorlandıklarını da eklemişlerdir. Ancak velilerden birinin ifade ettiği gibi devlet okullarındaki kalite sorunları nedeniyle çocuklarını özel okula gönderme konusunda kendilerini sorumlu hissetmişlerdir. Bu veli şu şekilde konuşmasına devam etmiştir:

Bizim zamanımızda devlet okulları o kadar da kötü değildi. Üniversiteye giriş sınavında yüksek puan almak için dershaneye bile gitmemize gerek yoktu. Biri çalıştığı zaman yüksek puan alırdı. Ama şimdi o kadar kolay değil. Üniversiteye giriş sınavına giren öğrenci sayısı çok daha fazla. Bu nedenle çocuklarımızı özel okullara göndermek zorundayız. Sanırım hepimiz okul ücretini karşılamak için diğer harcamalarımızın çoğunu feda ediyoruz.

Bu çalışmanın kritik bir bulgusu, özellikle Ankara'nın düşük bir sosyo-ekonomik statüye sahip semtinde bulunan Durum 5'teki öğrencilerin çoğunun ebeveynlerinin, okul ücretini karşılayabilmek için ek işte çalıştıklarını açıklamalarıdır. Durum 5'teki okul danışmanının belirttiği gibi, annelerin çoğu, çocuklarını Temel Liseye gönderebilmek amacıyla ailelerinin gelirine katkıda bulunmak için ev işlerinde çalışmaktadır. Okul danışmanı Temel Lisenin “düşük gelirli için bir umut dokunuşu” olduğunu çünkü çocuklarının yükseköğrenime katılarak “yukarı doğru sosyal hareketlilik” fırsatı bulabileceklerini ifade etti. Bir meslek lisesinden Temel Liseye geçiş yapan Durum 5'teki bir 12. sınıf öğrencisi, açık bir şekilde şunları belirtti:

Ailemin maddi durumu o kadar iyi değil ve okul çağında üç çocuğum var. Okul ücretini ödemek için tüm staj paramı verdim ve kalan ücreti babam ödedi. Borçlarını, üç çocuğum okul masraflarını ve benim okul ücretimi ödüyorlar. Hepsini karşılamaları zor oluyor. Üniversiteye giremezsem ailemin çabalarına gerçekten üzüleceğim. Başka hiçbir şeye çok üzülüyorum. Bana göre tekrar deneyebilirim ama bu yıl ailem için başarmalıyım.”⁴

Temel Liselerin sınav odaklı misyonu

“Burada eğitim yok! Sadece üniversiteye giriş sınavı için yetiştirme ve uygulama!”
(Durum 1'de 12. sınıf öğrencisi)

Bulgular, 11. ve 12. sınıf düzeyinde daha görünür bir şekilde, Temel Liselerdeki eğitimin, YKS üzerine kurulduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğu, özellikle 12. sınıf düzeyinde öğrencileri YKS'ye hazırlamayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Durum 2'nin okul müdürü, öğrencilerin en tanınmış Anadolu Liselerinden bile YKS'ye hazırlanmak için Temel Liselere geçiş yaptığını iddia etmiştir. Müdür Bey şu şekilde devam etmiştir:

Okulumuzun temel amacı üniversitelere öğrenci yerleştirmektir. Örneğin 12. sınıf öğrencilerimiz için dönem başlamadan, önceki sınıfların içeriklerini gözden geçirecekleri yoğun bir eğitim programımız var, böylece öğrenciler 12. sınıf içeriğini öğrenirken sorun yaşamazlar. Başarımızı, üniversiteye yerleştirilen öğrenci sayısına göre değerlendiriyoruz. Devlet okullarının böyle bir sorumluluğu yoktur. Mesela sınava özellikle bir ay kala yoğun programlarımız oluyor. Revizyonlara başlıyoruz. Öğrencilere o güne kadar anlamadıkları konuları soruyoruz. Öğretmenlerden o derslerde o içeriği gözden geçirmelerini istiyoruz. Bu 15 gün sürer. Bu 15 günden sonra öğrenciler her gün bir sınava (deneme sınavı) girerler.

Benzer şekilde, Durum 4'teki okul müdürü şunları bildirmiştir:

... Yoğunuz. Sınav odaklıyız. Bunu söylerken kastettiğim, beş kelimemizden biri üniversitedir. Hedefimiz bu. Bunun için öğrencileri motive etmemiz gerekiyor. Bu yüzden onları projelerle ve benzeri şeylerle yormak istemiyorum. Yaparsak en iyisini yaparız ama şu anda buna gerek olduğunu düşünmüyorum. Bu tür projeler ortaokulda olmalı. Lisedeki bir öğrencinin daha akademik düşündüğüne inanıyorum.

⁴ Ebeveyni işçi olan bu kız öğrenci, bir meslek lisesinden YKS'ye hazırlanmak için Temel Liseye geçiş yapmıştır. Türkiye'de meslek lisesi öğrencilerinin mezuniyet koşulları kapsamında staj yapmaları gerekmektedir. Stajlar sırasında bir şirkette istihdam edilirler ve sigorta girişleri resmi olarak yapılır. Ayrıca Türkiye'deki asgari ücretin yaklaşık %30'unu (~1300 TL) alırlar. Bu miktar en iyi ihtimalle Temel Lise ücretinin sadece %10'unu karşılamaktadır.

Bulgularımız, sınav odaklı misyonun katılımcıların çoğu tarafından güçlü bir yön, hatta en önemli güç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Özellikle veliler, okul ve dersane için ekstra zaman ve bütçe ayırmak zorunda olmadıkları için ikili eğitim yapısının kendileri için bulunmaz bir fırsat olduğunu dile getirdiler. Ebeveyn görüşmelerinden alınan aşağıdaki alıntı, ebeveyn algılarını göstermektedir:

Daha önce kızlarım bir devlet okulundaydı. Onları okuldan alıp dershaneye bıraktım. Yolda yemeklerini yerlerdi. Bazen onları dershaneye götürmeye vaktim olmuyordu ve o günlerde oldukça endişelenirdim. (İki 11. sınıf öğrencisinin babası)

Durum 1'deki Matematik öğretmeni, eleştirel bir bakış açısı sunarak eğitim sistemini böyle bir misyonu benimsemekten başka seçenek sunmamakla suçladı. Sınav odaklı misyonun, öğrencilerin sosyal ve kişisel ihtiyaçlarını göz ardı ederek öğrencileri YKS'de yüksek puan almaları için yetiştirmeye öncelik verdiğini belirtti. Durum 3'teki bir zümre başkanı ayrıca şunları söyledi:

Bütün bir insan yetiştirmiyoruz (bu okulda). Biz ne okul ne dershaneyiz. Temel lisede öğretim ve eğitim arasındaki ilişki çelişkilidir. Öncelikle benimsediğimiz eğitim felsefesi yanlıştır. Yani Temel Lisede değil eğitim sisteminde sorun var.

Temel lisede okul kalitesi

“Bu bir okul değil. Öğrenciler dışarı çıkamıyor. Kafesteki kaplanlar gibiler.” (Durum 2'de Matematik öğretmeni)

Bulgularımız, beş durumdan sadece birinin dönüşüm kararından sonra yeni bir binaya taşındığını, diğerlerinin dersane olarak kullandıkları binalarda hizmet vermeye devam ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sadece Durum 1 (küçük de olsa) ve Durum 4'ün bir okul bahçesi vardı. Bu kapsamda, ilginç bir bulgu, sadece birkaç öğrencinin Temel Liselerin okul bahçesine sahip olmamasından şikâyet etmesiydi. Bu öğrencilerden, Durum 3'teki bir 11. sınıf öğrencisi şunları söyledi:

Biraz temiz hava almamız gerekiyor; Ancak okulun bahçesi yok, apartman gibi bir binadayız. Molalarda sadece koridorlarda yürüyoruz veya sorularımızı öğretmenlere soruyoruz çünkü yapacak başka bir şey yok!

Diğer öğrenciler, aşağıdaki alıntıda Durum 2'de bir 12. sınıf öğrencisi ile yapılan görüşmede yer aldığı gibi, YKS'ye hazırlanırken bir bahçeye sahip olmamanın kendileri için bir avantaj olduğunu ifade ettiler:

Eğer biri Temel Liseye kaydolmayı tercih ediyorsa, bu okullardaki fiziksel eksiklikleri biliyor demektir. Örneğin, onların (Temel Liselerin) bir bahçesi yoktur. Üniversiteye giriş sınavında daha yüksek puan almak isteyenler için sorun değil. Bir bahçeye sahip olmak dikkat dağıtıcı olabilir. Biliyorsunuz biz genciz ve bazen oynamamız gerekiyor ama bahçe olmadığı için teneffüslerde bile çalışıyoruz.

Öğrencilerin aksine, öğretmenlerin çoğunluğu ve müdürlerin tamamı öğrencilerin okul bahçesine ihtiyaç duyduklarını açıkça kabul etmişlerdir. Durum 2'deki Coğrafya öğretmeni şunları söylemiştir:

Şimdi öğrencilerin iki üç saat kaldıkları yerleri (dershaneleri) okullara dönüştürüyoruz. Bu iyi değil. Öğrencilerin yakacak çok fazla enerjisi var. Bahçesi ve oyun alanı olan okullarda eğitim almak yerine bir binaya tıklıp üniversite sınavına hazırlanmaya çalışıyorlar. Bu da fiziksel görünümelerini etkiler. Çoğu şişmanlıyor.

Ayrıca okullarda laboratuvar olarak adlandırılan bir oda olmasına rağmen hiçbir okulda laboratuvarın kullanılmadığı görülmüştür. Örneğin Durum 1'in bodrum katında bir laboratuvar vardı. Odada birkaç parça malzeme vardı ama kullanılmıyordu. Oda, soru çözüm saatleri için kullanılıyordu. Durum 3 ve Durum 5 de çalışma salonu olarak kullanılan bir laboratuvara sahipti. Durum 2 ve Durum 4 de üstünde laboratuvar yazan ama kullanılmayan bir odaya sahipti. Bu çalışmanın göze çarpan bir bulgusu, öğrencilerin çoğunun Temel Liseye bilinçli olarak sadece sınav hazırlığına odaklanmak ve

laboratuvarlarda zaman kaybetmemek için tercih ettiklerini ifade etmeleriydi. Öğrenciler, görüşmeler sırasında, devlet okullarında da laboratuvarların kullanılmadığını eklediler.

Laboratuvarlar gibi, bu çalışmada yer alan okullarda, tabelada kütüphane olarak etiketlenmiş bir oda vardı. Örneğin, Durum 1'in en üst katında, üzerinde test kitaplarının bulunduğu iki masa ve kitaplık içeren bir kütüphane vardı. Diğer yandan, Durum 3 ve Durum 4'te kütüphane, çalışma salonu olarak kullanılmıştır. Durum 5'te bir sınıfın arka tarafında bir kütüphane bulunmaktaydı. Küçük bir kitaplığın raflarında test kitapları vardı.

Son olarak, hiçbir okulda kapalı spor salonu kullanımda değildi. Durum 1'de kapalı spor salonu vardı, ancak kapalı spor salonu işlevi görmüyordu; bunun yerine öğrenciler öğle yemeğini orada yiyorlardı. Benzer şekilde Durum 2'deki kapalı spor salonu da yemekhane olarak kullanılmıştır. Durum 4'te ise masa tenisi ve langırt oyununun oynandığı bir kapalı spor salonu vardı. Durum 5'te ise kapalı spor salonuna yer ayrılmadığı gözlemlendi. Diğer durumlardan farklı olarak Durum 3'te, okulun yakınında bir spor salonu ile sözleşme yapıldığı; ancak, katılımcıların da belirttiği gibi, bunun sadece resmi gereklilikleri tamamlamak için olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Temel Liselerde okullaşma süreci

Bu tema altında öğretim programının uygulaması, soru çözüm saatleri ve deneme testleri sunulmaktadır.

Öğretim programının uygulaması

Bu kategori şu alt kategorileri içermektedir: dersler, eğitim materyalleri ve öğrenci değerlendirme.

Dersler. Türkiye'de merkezi bir eğitim sistemi olduğundan, Temel Liseler diğer lise türleri gibi ulusal resmi öğretim programlarını uygulamışlardır. Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih ve Coğrafya zorunlu derslerini vermişlerdir. Ancak, öğrencilerin çoğu tarafından bildirildiği gibi, Temel Liselerde devlet okullarına kıyasla Matematik ve Fen dersleri için daha fazla ders saati ayrılmıştır, çünkü öğrencilerin, girecekleri sınavlarda bu derslerdeki doğru cevapları arttıkça, piyasada öne çıkan bölümlere yerleştirilmeleri daha olasıdır. Benzer şekilde, okul müdürleri ve öğretmenlerin çoğu, diğer okullara kıyasla Temel Liselerin ana dersler (matematik, fen ve dil) için daha fazla ders saati sunduğunu bildirmiştir.

Ayrıca, diğer lise türlerinden farklı olarak, Geometri dersinin Temel Liselerde ayrı bir ders olarak okutulduğu görülmüştür. İngilizce dersinin ise sadece Durum 4 ve Durum 5'te verildiği gözlenmiştir. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor dersi hiçbir okulda verilmemiştir. Bu araştırmanın ilginç bir bulgusu, öğretmenlerin çoğuna göre, hatta öğrenciler için bile Beden Eğitimi ve Spor derslerine devam etmemenin öğrenciler için bir sorun oluşturmadığı, tam tersine YKS'ye çalışmak için onlara fazladan zaman kazandırdığıdır.

Bunlara ek olarak, Temel Liselerin Haftalık Ders Programı'nda da belirtildiği gibi (14.8.2014 tarih ve 73 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu politika kararı), Temel Liselerin seçmeli ders vermesi gerekmektedir. Ancak, Durum 1, Durum 4 ve Durum 5'in seçmeli ders olarak sadece Görsel Sanatlar dersini verdiği, Durum 2 ve Durum 3'ün veri toplama sürecinde herhangi bir seçmeli ders vermediği görülmüştür. Bu bağlamda, birkaç katılımcı seçmeli derslerin sadece resmi belgelerde yer aldığını belirtmiştir.

Eğitim materyalleri. Bulgular, öğretmenlerin bilgi kaynakları olarak çoğunlukla okulları tarafından sağlanan ders kitaplarını ve test kitaplarını kullandığını ortaya koymuştur. Öğrenci ve öğretmenlerin tamamına yakını, okullarında yayınlanmış materyallerin (test kitapları, modüller, ders kitapları) derslerde temel bilgi kaynağı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin modüllerden örnekler sundukları veya test kitaplarından ödevler verdikleri kaydedilmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin neredeyse tamamı, özellikle 12. sınıf öğrencilerinin, ödev olarak bir haftada belirli sayıda test çözmeleri gerektiğinden ek kitaplar için ödeme yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerden belirli bir konu hakkında farklı soru türlerine aşına olmaları için test kitapları satın almalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, YKS'de başarının anahtarının, mümkün olduğunca farklı test kitaplarından çok sayıda çoktan seçmeli sorular üzerinde çalışmak olduğunu eklemiştir.

Son olarak, MEB tarafından sağlanan ders kitapları da özellikle 9. ve 10. sınıf seviyelerinde Temel Liselerde kullanılmıştır. Birkaç öğretmen ve okul müdürü, öğretmenlerin bu ders kitaplarını derslerinde rehber olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Durum 3'teki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve Fizik öğretmeni, bu ders kitaplarındaki pasajların ve etkinliklerin, özellikle 9. ve 10. sınıf düzeyinde öğretimi zenginleştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Birkaç öğrenci de, öğretmenlerin bazen örnek veya ödev vermek için MEB tarafından verilen ders kitaplarını kaynak olarak kullandıklarına değinmişlerdir.

Öğrenci değerlendirmesi. Nitel verilerin analizi, çalışmada yer alan tüm okulların öğrenci başarısını MEB Orta Öğretim Yönetmeliği tarafından düzenlendiği şekilde, ancak YKS'ye vurgu yaparak ölçtüğünü göstermiştir.

Öğrenci başarısını ölçmek için yazılı sınavlar, performans ödevleri, projeler, sözlü sınavlar, kısa sınavlar, aktif katılım, ödevler ve öğrencilerin ders notları kullanılmıştır. Bununla birlikte, özellikle 12. sınıf düzeyinde, sınavların çoğunun yalnızca çoktan seçmeli maddeler içerdiğini belirtmek önemlidir. Ayrıca ödevler ve projeler, YKS'ye hazırlık araçlarından biri olarak işlev görmüştür. Örneğin öğrencilere, verilen konuyla ilgili belirli sayıda testin tamamlanmasını gerektiren haftalık ödevler verilmiştir. Benzer şekilde, projeler veya performans ödevleri de öğrencileri önceki yıllarda YKS'de sorulan soru tipleriyle tanıştırmayı amaçlıyordu.

Bu çalışmanın göze çarpan bir bulgusu, bazı öğrencilerin Temel Liseye kaydolduktan sonra daha yüksek notlar aldıklarını söylemeleri idi. Bunun üç nedeni vardır: kolay sınavlar, öğretmenlerin bazı soruların cevaplarını sınavda vermesi ve sınavdan hemen önce benzer sorular üzerinde çalışılması. Örneğin, Durum 1'deki 12. sınıf öğrencisi şunları söylemiştir:

Bu okuldan önce kayıt yaptırdığım X Temel Lisesinde, sınavlardaki tüm soruların cevaplarını hocalar verdi. Bu yüzden hiçbirimiz sınava çalışmıyorduk. Ama burada öğretmenler bize 65-70 puana karşılık gelen cevapları veriyorlar. Gerisini biz cevaplıyoruz.

Bir başka 12. sınıf öğrencisi de benzer şekilde şunları söyledi:

İlk başta ailem Temel Liseye kaydolmamı istemedi çünkü onlara göre X kolejinden (Ankara'da tanınan bir özel lise) mezun olmak bir ayrıcalık. Ama benim için önemli olan YKS'den yüksek puan almak, mezun olduğum okul değil. Bu okula kayıt olduktan sonra daha yüksek notlar aldım; bu nedenle, onlar da artık mutlular.

Bununla birlikte, Temel Liselere yöneltilen suçlayıcı iddialar nedeniyle, katılımcıların çoğu görüşmeler sırasında notlandırma konusu hakkında konuşmamayı tercih etmiş; bunun yerine, kişisel konuşmalar sırasında deneyimlerini paylaşmışlardır. Ayrıca gözlemler sırasında öğretmenlerin kendi aralarındaki konuşmalarda, doğru cevapları tahtaya nasıl yazacaklarından bahsetmeleri gibi birkaç kritik durum yaşanmıştır ancak durumların ve katılımcıların gizliliğini sağlamak için bu veriler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Soru çözüm saatleri

Diğer lise türlerinden farklı olarak, Temel Liselerde haftada 10 ders saati ek ders uygulamasına izin verilmiştir. Bu saatler, öğrencilerin sınava dayalı uygulamalarla YKS'ye hazırlandığı soru çözüm saatleri olarak işlev görmüştür.

Durum 1'de, soru çözüm saatleri normal ders saatleri bittiğinde, yani 15.30'dan sonra başlamıştır. 12. sınıf öğrencileri başta olmak üzere öğrenciler kendi sınıflarında veya öğretmenler odasının da bulunduğu 1. kattaki sınıflarda kalıp çoktan seçmeli testler çözmüşlerdir. Öğretmenler sınıfları ziyaret ederek yaklaşık 18.00'e kadar öğrencilerin sorularını yanıtlamıştır.

Durum 1'e benzer şekilde, Durum 2'de de ders saatleri bittikten sonra soru çözüm saatleri başlamıştır. Ancak Durum 1'den farklı olarak öğretmen bir sınıfta beklemiş ve öğrenciler sorularını sormak için o sınıflara gitmişlerdir. Ayrıca, 12. sınıf öğrencileri, her öğrencinin sorularının yanıtlandığından emin olmak için öğrencilerin her seferinde en fazla beş soru sormalarına izin verildiğini dile getirmiştir.

Durum 3'te ise soru çözüm saatleri öğretim programlarının uygulandığı saatlere yedirilmiştir. Açıklamak gerekirse, her dersin haftalık ders programında belirtilenden daha fazla ders saati vardır ve bu da öğretmenlerin her konu için daha fazla zaman ayırmasını ve sınıfta bu konular hakkında çoktan seçmeli test soruları sunmasını sağlamıştır. Ancak dersler sona erdikten sonra, her branştan bir öğretmen, okul saatleri bittikten sonra çalışmaya devam eden öğrencilere rehberlik etmek için okulda kalmak zorundadır.

Durum 4, Durum 3'e benzer şekilde, her ders için ayrılan saatleri uzatarak soru çözüm saatlerini, öğretim programlarının uygulandığı saatlerin içine dâhil etmiştir. Bu saatlerde, öğretmenler ya öğrencilerin sorularını yanıtlamış ya da öğrencilere çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler dağıtmıştır. Ayrıca bu okul, gözlemlerin ilk gününde yeni bir uygulamaya başlamıştır. Durum 3'te olduğu gibi, her dersten (Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri) bir öğretmen, dersler 16.30'da sona erdikten sonra okulda kalıp akşam 6'ya kadar çalışmaya devam eden öğrencilere rehberlik etmeye başlamışlardır.

Son olarak, Durum 3 ve Durum 4'te olduğu gibi, Durum 5'te de benzer bir uygulama gözlemlenmiştir. Ancak Durum 3 ve Durum 4'ten farklı olarak, soru çözüm saatleri okulda daha az deneyimli öğretmenler tarafından yürütülmüştür. Bu öğretmenler, öğrencilerin sorularını yanıtlamış veya öğrencilere testler dağıtmıştır. Durum 5'teki Kimya öğretmeni, soru çözüm saatlerinin yalnızca öğrencileri YKS'ye hazırlamak için bir araç olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin ödevlerini tamamlayıp tamamlamadıklarını, geçmiş konular hakkında test çözüp çözmediklerini, yeni bir konuyu anlamak için farklı test kitapları kullanıp kullanmadıklarını anlamamanın bir yolu olduğunu bildirmiştir.

Deneme testleri

Bulgular, deneme testlerinin Temel Liselerdeki eğitimin çok önemli bir parçası olduğunu ortaya koymuştur. Deneme testleri, YKS'de sorulara benzer çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bu nedenle katılımcılar, deneme testlerinin öğrencilerin belirli soru türlerine aşina olmalarını sağladıklarının altını çizmiştir. Ayrıca hemen hemen tüm katılımcıların belirttiği gibi, bu testler sayesinde öğrenciler sınavda zamanın nasıl yönetileceğini de öğrenmiş veya buna ilişkin stratejiler geliştirmiştir. Ayrıca sınav kaygısıyla baş etmeye alışmışlardır. Sonuç olarak, YKS'de daha yüksek puanlar almaları beklenmektedir.

Ayrıca, katılımcıların çoğu, öğrencilerin ilerlemesini izlemek için de deneme testlerinin kullanıldığını bildirmiştir. Her öğrencinin deneme testi puanlarının bir kaydının okul psikolojik danışmanları tarafından tutulduğunu ve velilere her deneme sınav puanı hakkında bilgi verildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, deneme sınavlarında düşük puan alan öğrencilere ceza olarak fazladan ödev verilmiş veya ceza olarak okulda tutulmuşlardır.

Deneme testleriyle ilgili göze çarpan bir bulgu, yalnızca öğrencileri, özellikle de 12. sınıfları YKS'ye hazırlamak için bir araç olarak işlev görmemeleri, aynı zamanda sınıfları oluşturmak için bir gerekçe olarak kullanılmalarıdır. Deneme testi puanlarına göre homojen sınıflar oluşturmayı okulun güçlü bir yönü olarak belirten az sayıdaki katılımcının aksine, öğrencilerin çoğu, daha iyi sınıflara daha deneyimli öğretmenlerin verildiği ve bu sınıfların ihtiyaçlarının okul yönetim kurulu tarafından öncelikli olarak karşılandığını iddia ederek bu uygulamayı eleştirmiştir.

Tartışma

Neoliberal politikaların eğitim üzerindeki etkilerine istinaden önceki araştırmalarda pek çok şey rapor edilmiştir; ancak Apple'ın (2011) eleştirel eğitimcilere önerdiklerinin aksine, birçok eğitimci okullarda ve sınıflarda neler olduğunu bildirmeyi ihmal etmektedir. Bu eksik ancak kritik yönü temel alan bu makale, okul ve sınıf düzeylerindeki günlük uygulamalar ve deneyimler hakkında kanıtlar sağlayarak Türkiye'deki bir politika kararının – dershanelerin kapatılması ve bunların Temel liselere dönüştürülmesi – etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Bulgularımız esas olarak, Temel Liselerin öğretim programlarını ve sınav hazırlık uygulamalarını harmanlayan ikili bir eğitim yapısına sahip olduğunu ve bunlardan sınav hazırlığına daha fazla ağırlık verildiğini göstermiştir. Böyle bir yaklaşımın gölge eğitimin yolunu açtığı sonucuna varıyoruz. Sınav odaklı uygulamalar, özellikle 11. ve 12. sınıf düzeyinde, öğretim yöntemlerinden derslerde işlenen içeriğe kadar Temel Liselerdeki süreçlerin hemen hemen tamamına sızmıştır (Güçlü, 2015; Şanlı, 2015). Sınav için öğretmek, öğrenci gelişiminin sıkı bir şekilde izlenmesi ve bireysel ilgi gösterme gibi uygulamalar da Temel Liselerde sınav hazırlığının bir parçasıdır. Temel liselerin gölge okullar olarak algılanma nedenine ışık tutan gölge eğitim kurumları ile ilgili daha önce yapılan araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır (örn. Baker, Akiba, LeTendre ve Wiseman, 2001; Baştürk ve Doğan, 2010; Bhorakar ve Bray, 2018; Bray, 1999; Caner ve Bayhan, 2020; Gök, 2005). Türkiye'de, özellikle devlet okullarında nitelikli eğitimin olmaması ya da nitelikli eğitimle ilgili sorunların olması ve öğrencilerin en iyi üniversitelerin gelecek vaat eden bölümlerine girmeleri için daha rekabetçi bir ortamın ortaya çıkması, velileri, sözde çare olarak, bu alternatif kurumların arayışına yöneltmiştir (Duman, 1984; İnal, 2012; Özden, 2010; Türk Eğitim Derneği, 2005, 2010). Öte yandan, devlet okullarında daha az rastlanan homojen sınıflar (öğrencilerin deneme testlerinden aldıkları puanlara göre oluşturulmuş sınıflar), sınıf mevcudunun az olması ve yakın öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi diğer olanaklar da bu kurumlara olan talebi artırmıştır (Temelli vd., 2010). Sonuç olarak dershaneler, tüketicilerine “umut” satarak kâr amacı güden kuruluşlar haline gelmiştir (Gök, 2010).

Ayrıca, Temel Liselerdeki sınava yönelik uygulamalar, özellikle en iyi üniversitelere daha fazla öğrencinin girmesini sağladığından, bu liseler halk arasında popüler hale gelmiştir. MEB (2019) istatistiklerine göre bir lisans programına yerleştirilen Temel Lise mezunlarının oranı, Ortaöğretime Geçiş Sınavı puanlarına göre en iyi öğrencileri kabul eden Fen Lisesi mezunları ile hemen hemen eşittir. Bu nedenle, Temel Liselerin sözde başarısı, öğrencilerin devlet okullarından, hatta bazı durumlarda özel okullardan bu liselere göç etmesine neden olmuştur. Nitekim dershanelere katılımdaki çarpıcı artışta da aynı sebepler etkili olmuştur. Dershaneler üzerine yapılan önceki araştırmalar, özel ders alma ile bir lisans programına yerleştirilme arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu bildirmiştir (örn. Berberoğlu ve Tansel, 2014; Tansel ve Bircan, 2005). Bu bağlamda Gök (2010), dershanelerin ezber dayalı ve belirli sorulara ve cevaplarına aşına olmayı sağlayan bir öğretim yaklaşımını benimsediğini ifade etmiştir. Yazar, aynı zamanda bu kurumların, öğrencilerin teste daha fazla soruya doğru yanıt vermelerini sağlamayı amaçlayan kurumlar olduğunu da eklemektedir.

Bunlara ek olarak, bulgularımız gölge eğitim kurumları tarafından verilen eğitimin niteliğine ilişkin sorunları bildiren mevcut alanyazını desteklemektedir. Bu makalede, okul niteliğinden bahsederken, “kalitenin temel bileşenleri olarak öğretim becerileri, okul organizasyon şekilleri ve öğretim programlarının içeriğini” içeren okul niteliğine yönelik pedagojik yönelimi dikkate alarak Temel Liselerdeki pedagojik süreçleri ele aldık (Stephan, 1989, aktaran Urwick ve Junaidu, 1991, s. 20). Bulgular, Temel Liselerin iddia edilen niteliğinin aksine, bu okullarda verilen eğitimle ilgili ciddi sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Sınav odaklı misyon, YKS'de vurgulanan bilgilerin öğrencilere ezber yoluyla öğretildiği bir eğitim yaklaşımı ile sonuçlanmıştır. Öğrencilerin bütüncül gelişimini vurgulamak yerine bilginin parçalanması ve test çözme becerilerinin sunulması, öğrenci sömürsü kapılarını açık hale getirmekte ve öğretmenlerin elinden özerkliklerini almaktadır. Diğer bir ifadeyle, neoliberal politikalar ve yüksek riskli testler hakkındaki eleştirel alanyazında belirtildiği gibi (Apple 2001b; Au, 2009; Giroux, 2001; McLaren, 2015), Temel Liseler öğrencilerin özgürleşmelerinin önünde bir engel işlevi görmüştür. Bu bakış açılarını destekler nitelikte, Gök (2010) özel dershanelerle ilgili

makalesinde şöyle belirtmiştir: “Değerlendirme testleri ve deneme sınavları, öğrencilerin bireysel özelliklerinin homojenleştirildiği ve sonucun tek bir puandan başka bir şeyle ifade edilemediği bir sistemin normalleşmesinde derin bir etkiye sahip olmuştur” (s. 126). Benzer şekilde, Berberoğlu ve Tansel (2014) de dershanelerin sınava dayalı uygulamalarının okullardaki anlamlı öğrenme ortamlarına zarar verdiğini belirtmişlerdir. Eleştirel bir bakış açısıyla, toplumların dönüşümüne aktif olarak katılacak olan geleceğin vatandaşlarını yetiştirme işlevinden uzaklaşan okullar, toplumlarda ekonomik ve sosyal sermayenin eşitsiz dağılımını meşrulaştırmak ve güvence altına almak için eğitimsel tarama adına (Halliday, 2016) eğitimsel gelişimin ihmal edildiği yasal kurumlar haline gelmiştir (Bernstein, 2003; Bourdieu ve Passeron, 1977). İlgili alanyazını destekleyen bulgularımız, belirli bir ekonomik sermayeye sahip öğrencilerin YKS'ye daha iyi hazırlanmak için Temel Liselere geçiş yaptığını, alt sınıf öğrencilerin ise Temel liselerde sunulan sınav-odaklı uygulamaların çoğunu sağlamayan devlet okullarında eğitim almaya mahkûm olduğunu ortaya koymaktadır. Temel liselerdeki okul ücretleri seçkin özel okullardan daha düşük olmasına rağmen, bu okullara kayıt olmak için belirli bir miktarda eğitim harcaması gerekmektedir. Bu bulgu, dönüşüm politikası kararının dershanelerin varlığından kaynaklanan eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırma amacına ulaşmadığını göstermektedir (Berberoğlu ve Tansel, 2014; Education Reform Initiative, 2018; Gök, 2010; Tansel, 2013b; Tansel ve Bircan, 2005).

Son olarak, bu vizyonun tetiklediği olumlu havaya rağmen, test puanlarıyla ölçülen nitelikli eğitimin yeni kavramsallaştırılması, okul olanaklarının öğrenciler üzerindeki kritik rolünü hafife almaktadır (Edmonds, 1979; Scheerens, 1992). Buna göre çalışmamızdaki durumların hiçbiri okul diyebileceğimiz fiziksel ve sosyal ortama sahip değildi. Bu durum, iki kritik konuyu gündeme getirmektedir: Birincisi, Temel Liselerdeki öğrencilerin akademik ve sosyal olanakları olmayan, ancak YKS'ye hazırlanmaya yardımcı olacak tüm olanaklara sahip apartman benzeri okullarda eğitim almalarıdır. İkincisi, MEB tarafından düzenlenen asgari standartları ancak karşılayan Temel liselerin, okul olarak adlandırdığımız yerlerin kavramsallaştırmasını değiştirerek özel okul şeklinde faaliyet göstermeye devam etmesidir. Daha da kritik olan şudur ki, bulgularımızdan anlaşılacağı üzere, çoğu okul olanakları yetersiz olmalarına ya da gerçek okul ortamının da var olmamalarına rağmen, resmi belgelerde bulunmaya devam edecektir.

Sonuç

Sonuç olarak, eğitimin özelleştirilmesinin ve yüksek riskli sınavların okulları tanımlama şeklimizi değiştirdiğini savunuyoruz. Gölge eğitim, gölge okullar adını verdiğimiz Temel Liseler ile ışıkta kendini göstermiştir. Temel Liselerde sınav odaklı uygulamalardan kaynaklanan düşük nitelik göstergelerinin aksine, bu liselerde daha düşük öğretmen-öğrenci oranı, daha bireyselleştirilmiş ilgi ve mezunların YKS testi puanları temelinde sözde nitelikli eğitim sunulduğuna dair kamuoyunda bir yanılsama yaratılmıştır. Bu bağlamda, niteliksiz okullarda öğrencilerin sınav odaklı öğretim teknikleri ile eğitilmesi bir taraftan eğitimde başka bir eşitsizlik biçimi oluştururken, diğer yandan standartlaştırılmış test puanlarının iyi huylu maskesi altında eğitimin özelleştirilmesini ve yüksek riskli sınavları meşrulaştırmakta ve eğitimde eşitliğin sağlanmasını zora sokmaktadır. Diğer bir deyişle, rekabetçi eğitim sistemi, öğrencileri sözde okullara kaydolmaya yönlendirirken, sosyal sınıflar arasındaki eşitlik uçurumunu da genişletmiştir. Bu, herkes için eğitimin önünde başka bir engel yaratmakta ve bu da şunu ortaya koymaktadır: “Eşitlik, piyasa benzeri sistemlerde nadiren pozitif bir değerdir ve aslında eğitimde özelleştirmenin sonucunda, neredeyse kaçınılmaz olarak, okullar arasında farklılaşma ve tabakalaşma ortaya çıkmıştır ve bu da ortak eğitim-öğretim başarısını neredeyse imkânsız hale getirmiştir.” (Ball ve Youdell, 2008, s. 16). Son olarak, Temel Liselerdeki eğitim yaklaşımı öğrencilerin kişisel, psikolojik ve sosyal gelişimini ihmal etmektedir. Bu liselerdeki eğitim-öğretim faaliyetleri ve okul imkânları, kendilerini keşfetmekten uzak öğrencileri birer sınama makinesi olarak yetiştirmeye öncelik vermektedir ve “gölge okullaşma” kavramını alanyazına kazandırmaktadır.

Öneriler

Bu sonuçlara varırken, bu makalede yer verdiğimiz bulguların, seçilen araştırma alanlarındaki okullaşma süreçlerini yansıttığının farkındayız; ancak bu çalışma, farklı okul türlerinde eğitim özelleştirmesinin ve yüksek riskli testlerin sınıf pedagojileri üzerindeki etkisini en iyi şekilde yakalamak için daha fazla araştırmaya öncülük edebilir. Ayrıca, eğitimin özelleştirmesinin ve yüksek riskli testlerin etkisini anlamının bağlama özel bir inceleme gerektirdiğinin de farkındayız. Bu özel durumlar hep birlikte, sınıf pedagojilerimizin özerk öğretmenlerden ziyade dış ve çoğunlukla görünmez otoriteler tarafından nasıl kontrol edildiğine ve ayrıca öğrencilerimizin test çözme becerilerine nasıl tabi kılındığına dair bütünsel bir tablo çizmemize yardımcı oluyor. Bunu yaparken, eğitimcileri, politika yapıcıları ve ebeveynleri ülkeler, bölgeler ve hatta okullar arasındaki bağlama özgü farklılıkları göz ardı eden uluslararası ve ulusal standartlaştırılmış testlere bu kadar takıntılı hale getiren eğitimsel silahlanma yarışlarından sakınmalıyız. O sınavlardan alınan puanların doğru yorumlama gerektiğine dikkat çekiyoruz. Özel okulların devlet okullarından daha iyi performans gösterdiğine dair iddialarda bulunmadan önce, genelleme yaptığımız bağlamları dikkatlice analiz etmeliyiz.

Ayrıca, gelecek araştırmalar için önerilerimiz bulunmaktadır. Yukarıda açıklandığı gibi, Temel Liseler 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonuna kadar faaliyet göstermiştir. Bundan sonra özel okul standartlarını karşılayanlar özel okul olarak faaliyetlerine devam etmektedirler. Bu okullardaki eğitim süreçlerinin ve uygulamalarının incelenmesi, Türk eğitim sistemindeki bu yeni okul modelini anlamak için kritik öneme sahiptir. Bu, Temel Liselerden dönüştürülmüş okullarda çalışan öğretmenlerin, derslerinde ulusal öğretim programlarına odaklanabilmeleri için öğretim kararlarını yeniden gözden geçirmelerini sağlayabilir. Bunun için okullarda görev yapan öğretmenlerin okul sahipleri ve MEB tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bu öğretmenlere, öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin gerekli bilgi ve becerilerinin kazandırılması için hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu, yalnızca öğretim programlarının uygulamasını farklı okul türleri arasında tek tipleştirmeye yardımcı olmakla kalmayacak, aynı zamanda sınıfta öğretmen özerkliğini de güçlendirecektir. Öte yandan, okul sahipleri, test çözme becerilerini geliştirmek yerine öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen bir okul ortamı yaratmak için inisiyatif kullanabilirler. Bu bağlamda, okul sahipleri resmi belgelerde belirttikleri zorunlu ve seçmeli dersleri sunarak nitelikli eğitimi güvence altına almalıdırlar, laboratuvarlar gibi okul olanaklarının etkin kullanımını sağlamalıdırlar ve öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanmasına ve sınava dayalı etkinliklerini izlemelidirler. Bununla birlikte, okul sahiplerinin de MEB'in desteğine ihtiyaç duyabileceğini belirtmek önemlidir; okul sahiplerinin ve müdürlerinin de eğitim-öğretim süreçlerinin organizasyonu ve yönetimi konusunda MEB tarafından eğitilmesi gerekmektedir. Son olarak, politika düzeyinde bulgularımız, yukarıdan aşağıya politikaların öngörülen değişikliklerin etkin bir şekilde uygulanmasını engellediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim kararları tüm paydaşların katılımıyla alınmalıdır. Ayrıca, politika düzeyinde eğitim eşitliğinin sağlanması, hafife alınan bir girişim değildir. İlk adım, tüm okul türlerinde eğitim anlayışı ve kalitesinin birleştirilmesi olmalıdır. Ailelerin sosyoekonomik geçmişinin ve bölgesel farklılıkların okuldaki ve ülke çapındaki sınavlardaki öğrenci başarısının temel belirleyicisi olduğu bir ülkede, gelecekteki politikalar okul içi ve okul dışı eşitsizliklerin etkisini en aza indirmeyi göz önünde bulundurmalıdır.

Kaynakça

- Acar, E. Ö., Günalp, B. ve Cilasun, S. M. (2016). An empirical analysis of household education expenditures in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 51, 23-35. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.03.007
- Adamson, F. (2016). *Privatization or public investment in education*. https://www.csus.edu/faculty/a/adamson/assets/adamson_2017_privatization_policy_brief.pdf adresinden erişildi.
- Akçay, Ü. (2018). *Neoliberal populism in Turkey and its crisis* (Working Paper No. 100/2018). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/175884/1/1015691811.pdf> adresinden erişildi.
- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temeliinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aksoy, N. (2011). Türkiye kamu eğitiminde gizli ticarileşme: Kurumsal sosyal sorumluluğun işleyiş biçimleri ve eğitimi ticarileştirme işlevleri. *Education Science Society*, 9(35), 8-27. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNeU9Ea3pNdz09> adresinden erişildi.
- Aksoy, N. ve Eren Deniz, E. (2018). Early childhood education in neoliberal, religiously conservative times in Turkey. *Policy Futures in Education*, 16(1), 108-123. doi:10.1177/1478210317736435
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan, 1988'e)*. Ankara: A.Ü. EBF Yayınları.
- Anadolu Ajansı. (2014). Dershane öğrencisi ve öğretmeni sayısı ikiye katlandı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/dershane-ogrencisi-ve-ogretmeni-sayisiikiye-katlandi/126573> adresinden erişildi.
- Anderson, G. A. ve Keys, J. D. (2007). Building human capital through education. *Journal of Legal Economics*, 14(1), 49-74. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/jole14&div=7&id=&page=> adresinden erişildi.
- Apple, M. W. (2001a). Creating profits by creating failures: Standards, markets, and inequality in education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 103-118. doi:10.1080/13603110010020840
- Apple, M. W. (2001b). *Educating the 'right' way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315022949
- Apple, M. W. (2006). Rhetoric and reality in critical educational studies in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 27(5), 679-687. doi:10.1080/01425690600958923
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31. doi:10.1080/09620214.2011.543850
- Apple, M. W. (2017). What is present and absent in critical analyses of neoliberalism in education. *Peabody Journal of Education*, 92(1), 148-153. doi:10.1080/0161956X.2016.1265344
- Ataç, E. (2017). Reading educational inequalities in Turkey: Statistics and geographic distributions. *Education and Science*, 42(192), 59-86. doi:10.15390/EB.2017.7124
- Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203892046
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45. doi:10.1080/00220272.2010.521261
- Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-stakes, standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism. *Educational Policy*, 30(1), 39-62. doi:10.1177/0895904815614916

- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. ve Wiseman, A. W. (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. doi:10.3102%2F01623737023001001
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism?. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146. doi:10.1080/01425692.2015.1044072
- Ball, S. J., Bowe, R. ve Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice. S. Tomlinson (Ed.), *Educational reform and its consequences* içinde (s. 13-25). Londra: IPPR/Rivers Oram Press.
- Ball, S. J. ve Youdell, D. (2008, Temmuz). *Hidden privatisation in public education*. Brussel: Education International.
<http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/200900034-01-E.pdf> adresinden erişildi.
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Investigating high school teachers' views on cram schools. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 135-157. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1189/554> adresinden erişildi.
- Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education: Privatization of education in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 341-347. doi:10.12973/eujer.7.2.341
- Belfield, C. ve Levin, H. (2002). *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. Paris: UNESCO.
https://www.researchgate.net/profile/Henry_Levin2/publication/289304537_Educational_Privatization/links/5be5853e4585150b2ba95efe/Educational-Privatization.pdf adresinden erişildi.
- Berberoğlu, G. ve Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 60(5), 683-701. doi:10.1007/s11159-014-9436-y
- Bernstein, B. B. (2003). *Class, codes and control Volume II: Applied studies towards a sociology of language* (2. bs.). New York: Routledge.
- Bhorkar, S. ve Bray, M. (2018). The expansion and roles of private tutoring in India: From supplementation to supplantation. *International Journal of Educational Development*, 62, 148-156. doi:10.1016/j.ijedudev.2018.03.003
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boydak-Özan, M., Polat, H., Gündüzalp, S. ve Yaraş, Z. (2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 259-279. doi:10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161323
- Braithwaite, J. (2017). Neoliberal education reform and the perpetuation of inequality. *Critical Sociology*, 43(3), 429-448. doi:10.1177/0896920516649418
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442-475. doi:10.1177/2096531119890142
- Bray, M. ve Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Metro Manila: Asian Development Bank.

- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Zhang, W. ve Liu, J. (2018). The hidden curriculum in a hidden marketplace: Relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 435-455. doi:10.1080/00220272.2018.1461932
- Bray, M., Mazawi, A. E. ve Sultana, R. G. (Eds.). (2013). *Private tutoring across the Mediterranean*. Hollanda: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6209-237-2
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203883945
- Büyükcın, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye'de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, 42, 67-73. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_42.pdf#page=69 adresinden erişildi.
- Büyükcın, T. ve Biçer, M. (2016, Mayıs). *Refah devleti uygulamalarının değişen perspektifinde 2000 sonrası dönemde Türkiye'de kamu eğitim harcamalarının değerlendirilmesi*. 31. Türkiye Maliye Sempozyumu, Mersin. http://www.maliyesempozyumu.org/wp-content/uploads/2017/10/Maliye_Sempozyumu_31_353_382.pdf adresinden erişildi.
- Caner, H. A. ve Bayhan, S. (2020). High-stakes examination policies and transformation of the Turkish education system. *International Journal of Educational Development*, 79, 102263. doi:10.1016/j.ijedudev.2020.102263
- Castro-Hidalgo, A. ve Gómez-Álvarez, L. (2016). Chile: A long-term neoliberal experiment and its impact on the quality and equity of education. *Global education reform* içinde (s. 16-49). New York: Routledge. doi:10.4324/9781315680361
- Chan, C. ve Bray, M. (2014). Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal Studies and the shadow sector in Hong Kong secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 361-388. doi:10.1080/00220272.2014.883553
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duman, T. (1984). *Özel dershaneler ve işlevleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf adresinden erişildi.
- Education Reform Initiative (2018, Şubat). *Uzun hikaye: Ne okul ne dershane*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-ne-okul-ne-dershane/> adresinden erişildi.
- Eğitim Sen. (2015). Eğitimde özelleştirmenin yeni adresi: Temel liseler. Retrieved from <https://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2015/10/Temel-Liseler.pdf>
- Erensü, S. ve Madra, Y. (2020). Neoliberal politics in Turkey. G. M. Tezcür (Ed.), *The Oxford handbook of Turkish politics* içinde. Oxford, Birleşik Krallık: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780190064891.013.17
- Erol, M., Özbay, C., Türem, Z. U. ve Terzioğlu, A. (2016). The making of neoliberal Turkey: An introduction. *The making of neoliberal Turkey* içinde (s. 11-24). New York: Routledge.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Journal of Abant İzzet Baysal University Education Faculty*, 16(1), 140-162. doi:10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182915
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. ABD: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Gök, F. (2004). Eğitimin özelleştirilmesi. *Neoliberalizmin tahribatı. Türkiye'de ekonomi, toplum ve cinsiyet* içinde (s. 94- 110). İstanbul: Metis.

- Gök, F. (2005). Üniversiteye girişte umut pazarı: Özel dershaneler. *Journal of Education, Science, Society, Summer*, 102-110.
- Gök, F. (2010). Marketing hope: Private institutions preparing students for the university entrance examination in Turkey. *International educational governance* içinde (s. 123-134). Bingley, Birleşik Krallık: Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S1479-3679(2010)12
- Güçlü, M. (2015). Temel liseler gerçeği ve eğitimin özelleştirilmesi-1. <https://www.demokrathaber.org/temel-liseler-gercegi-ve-egitimin-ozellestirilmesi-1-makale,8629.html> adresinden erişildi.
- Halliday, D. (2016). Private education, positional goods, and the arms race problem. *Politics, Philosophy & Economics*, 15(2), 150-169. doi:10.1177/2F1470594X15603717
- Hanushek, E. A. (2015). Education, economics of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(7), 149-157. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.92052-X
- Hanushek, E. A. ve Wossmann, L. (2010). Education and economic growth. D. J. Brewer ve P. J. McEwan (Ed.), *Economics of education* içinde (s. 60-67). Hollanda: Elsevier.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement [1]. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503. doi:10.1080/01411920120071489
- Heyneman, S. P. ve Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6), 1162-1194. <http://www.jstor.org/stable/2778968> adresinden erişildi.
- Hız, G. (2010). 1980 sonrasında Türkiye’de yükseköğretimde piyasalaştırma ve özelleştirmedeki gelişmeler. *Journal of Muğla University Social Sciences Institute*, 25, 55-80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23515/250547> adresinden erişildi.
- Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, 3(1), 3-15. doi:10.2304/2Fpfie.2005.3.1.6
- İnal, K. (2012). The educational politics of the AKP: The collapse of public education in Turkey. *Neoliberal transformation of education in Turkey* içinde (s. 17-30). New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137097811_2
- Kim, J. H. ve Chang, J. (2010). Do governmental regulations for cram schools decrease the number of hours students spend on private tutoring?. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 3-21. doi:10.22804/kjep.2010.7.1.001
- Kwo, O. ve Bray, M. (2014). Understanding the nexus between mainstream schooling and private supplementary tutoring: Patterns and voices of Hong Kong secondary students. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 403-416. doi:10.1080/02188791.2014.961900
- Lafer, G. (2014). *Do poor kids deserve lower-quality education than rich kids? Evaluating school privatization proposals in Milwaukee, Wisconsin*. Washington, DC: Economic Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558116.pdf> adresinden erişildi.
- Laitsch, D. (2013). Smacked by the invisible hand: The wrong debate at the wrong time with the wrong people. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 16-27. doi:10.1080/00220272.2012.754948
- Lee, C. J., Park, H. J. ve Lee, H. (2012). Shadow education systems. G. Sykes, B. Schneider, D. N. ve Plank (Ed.), *Handbook of education policy research* içinde (s. 917-935). New York: Routledge.
- Levin, H. M., Cornelisz, I. ve Hanisch-Cerda, B. (2013). Does educational privatisation promote social justice?. *Oxford Review of Education*, 39(4), 514-532. doi:10.1080/03054985.2013.825983
- Liu, J. ve Bray, M. (2020). Private subtractory tutoring: The negative impact of shadow education on public schooling in Myanmar. *International Journal of Educational Development*, 76, 102213. doi:10.1016/j.ijedudev.2020.102213

- Lombard, M., Snyder-Duch, J. ve Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587-604. doi:10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x
- Loyalka, P. ve Zakharov, A. (2016). Does shadow education help students prepare for college? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, 49, 22-30. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.01.008
- Macedo, E. (2013). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 28-38. doi:10.1080/00220272.2012.754947
- Mahmud, R. ve Bray, M. (2017). School factors underlying demand for private supplementary tutoring in English: Urban and rural variations in Bangladesh. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 299-309. doi:10.1080/02188791.2017.1321525
- Mazawi, A. E., Sultana, R. G. ve Bray, M. (2013). Beyond shadows. M. Bray, A. E. Mazawi ve R. G. Sultana (Ed.), *Private tutoring across the Mediterranean* içinde (s. 205-216). Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6209-237-2_13
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4. bs.). New York: Routledge. doi:10.4324/9781315633640
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Sansome St, San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). National education statistics, 13. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). National education statistics, 18. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). National education statistics, 20. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- Murnane, R. J., Willett, J. B. ve Levy, F. (1995). The growing importance of cognitive skills in wage determination. *Review of Economics and Statistics*, 77(2), 251-266. doi:10.3386/w5076
- Önder, E. (2018). A qualitative study on causes of students' transfer to basic high school. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 629-639. doi:10.24106/kefdergi.357967
- Özden, B. A., Akça, İ. ve Bekmen, A. (2017). Antinomies of authoritarian neoliberalism in Turkey. C. B. Tansel (Ed.), *States of discipline: Authoritarian neoliberalism and the contested reproduction of capitalist order* içinde (s. 189-209). Londra: Rowman & Littlefield International Ltd.
- Özden, M. (2010). Kimya öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 397-416. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26104/275040> adresinden erişildi.
- Özkazanç, A. (2011). *Neo-liberal tezahürler: Vatandaşlık, suç eğitim*. Ankara: Dipnot.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Alfred Knopf.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L. ve Langfeldt, G. (2012). Reading economics, thinking education: The relevance—and irrelevance—of economic theory for curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 165-192. doi:10.1080/19460171.2012.717782
- Saltık, E. Ş. (2015). *Dershanelerin dönüşüm süreciyle ve eğitim teknolojilerinin bu süreçteki rolüyle ilgili düşünce ve planları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. Londra: Cassell.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.

- 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. doi:10.1086/229942
- Strauss, A. ve Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şanlı, Ö. (2015). Özel okula dönüşmek için başvuran dersane yöneticilerinin bu dönüşüm hakkındaki görüş ve önerileri. *Journal of İnönü University Education Faculty*, 16(1), 1-15. doi:10.17679/iuefd.16193283
- Tansel, A. (2013a). Private tutoring and inequitable opportunities in Turkey: Challenges and policy implications. *Private tutoring across the Mediterranean* içinde (s. 177-186). Leiden, Hollanda: Brill.
- Tansel, A. (2013b). Private tutoring and the question of equitable opportunities in Turkey. doi:10.2139/ssrn.2233497
- Tansel, A. (2013c). Türkiye’de özel dersaneler: Yeni gelişmeler ve dersanelerin geleceği. Ankara: Turkish Economic Association. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/130106/1/775180777.pdf> adresinden erişildi.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2004). Private tutoring expenditures in Turkey. <https://ssrn.com/abstract=560283> adresinden erişildi.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2005, Mayıs). Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey. doi:10.2139/ssrn.721925
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303-313. doi:10.1016/j.econedurev.2005.02.003
- Temelli, A., Kurt, M. ve Köse, E. Ö. (2010). Özel dersanelerin biyoloji öğretimine katkılarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 148-161. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304146> adresinden erişildi.
- Turan, S., Armağan, Y. ve Çakmak, E. (2015). Türk eğitim sisteminde okullar ve dersaneler: Çoklu paradigma açısından bir inceleme. *Sosyoloji Dergisi*, 30(3), 275-295. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4924> adresinden erişildi.
- Türk Eğitim Derneği. (2005). Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi araştırması: Sonuç raporu. Ankara: TED. <http://yzstrateji.com/dokumanlar/universiteye-giris-sistemi-arastirmasi.pdf> adresinden erişildi.
- Türk Eğitim Derneği. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: TED. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2020/11/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf adresinden erişildi.
- Uline, C. L., Wolsey, T. D., Tschannen-Moran, M. ve Lin, C. D. (2010). Improving the physical and social environment of school: A question of equity. *Journal of School Leadership*, 20(5), 597-632. doi:10.1177/2F105268461002000504
- Urwick, J. ve Junaidu, S. U. (1991). The effects of school physical facilities on the processes of education: A qualitative study of Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development*, 11(1), 19-29. doi:10.1016/0738-0593(91)90006-T
- Ünal, L. I. (1988). Eğitimsel niteliklerin piyasa talebi ile ilgili yeni görüşler. *Education and Science*, 12(70), 12-20. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5978/2109> adresinden erişildi.
- VERBI Software. (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. <https://www.maxqda.com> adresinden erişildi.
- Wallerstein, I. (1974). The rise and future demise of the world capitalist system: Concepts for comparative analysis. *Comparative Studies in Society and History*, 16(4), 387-415. doi:10.1017/S0010417500007520

- Yelken, E. ve Büyükcan, T. (2015). Gündemin tuzağına düşmeden dersaneleri tartışmak. *Education Science Society*, 13(50), 24-47. <https://egitimsen.org.tr/egitim-bilim-toplum-sayi50/> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2017). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yung, K. W. H. (2020). Shadow education as a form of oppression: conceptualizing experiences and reflections of secondary students in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 115-129. doi:10.1080/02188791.2020.1727855

EK A

Tablo. Temel Liselerdeki Okul İmkanları

Fiziksel Olanaklar	Durumlar				
	Durum 1	Durum 2	Durum 3	Durum 4	Durum 5
Bahçe	✓	X	X	✓	X
Güvenlik görevlisi	✓	✓	✓	✓	✓
Atatürk köşesi	✓	✓	✓	✓	✓
Danışma	✓	✓	✓	✓	✓
Misafir salonu	✓	✓	✓	✓	✓
Fen laboratuvarı	Oda bodrum katında. Odada kullanılmayan malzemeler var. Bu odada soru çözüm saatleri yapılmaktadır.	Oda boş ve kullanımda değil.	Oda çalışma salonu olarak kullanılmaktadır.	Oda boş, kullanımda değil.	Oda çalışma salonu olarak kullanılmaktadır.
Çalışma salonu	Laboratuvar çalışma salonu olarak kullanılmaktadır.	Sınıflar, resmi ders saatlerinin bitiminden sonra etüt salonu olarak işlev görür.	İki büyük çalışma salonu var: Biri Müzik ve Görsel Sanatlar odası, diğeri ise laboratuvar olarak etiketlenmiş.	Sınıflar, resmi ders saatlerinin bitiminden sonra etüt salonu olarak kullanılmaktadır.	İki çalışma salonu vardır: biri laboratuvar olarak etiketlenmiştir. Diğeri çok küçüktür.
Kütüphane	Kullanılmamaktadır. Kitaplıkta sadece birkaç test kitabı mevcut.	Sınıf olarak kullanılmaktadır.	Kütüphane olarak adlandırılan oda bulunmamaktadır.	Kütüphane olarak adlandırılan oda bulunmamaktadır.	Sınıf olarak kullanılmaktadır.
Kapalı Spor salonu	Öğrenciler öğle yemeklerini bu salonda yiyorlar.	Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğle yemeklerini yedikleri yerdir.	Okul, okulun yakınında bir spor salonu ile sözleşme imzalamış.	Odada langırt ve masa tenisi vardır.	Kapalı spor salonu olarak adlandırılan herhangi bir oda bulunmamaktadır.

Görsel sanatlar/Müzik odası	Birkaç çizim malzemesinin ve bir gitarın bulunduğu bir Görsel Sanatlar odası bulunmaktadır.	Oda kullanımda değil, kilitli.	Çalışma salonu olarak kullanılmaktadır.	Görsel Sanatlar odası olarak isimlendirilen oda bulunmamaktadır.	Sınıf olarak kullanılmaktadır.
Kafeterya/Kantin	Bodrum katında ev yapımı yemeklerin servis edildiği bir kantin bulunmaktadır.	Okulda iki adet kantin bulunmaktadır. Ayrıca okul, öğretmenlere ve öğrencilere öğle yemeği servisi yapmak için bir yemek şirketi ile anlaşmıştır.	Okulda bir kantin var. Ev yapımı tavuk ve köftenin yanı sıra fast-food ve içecekler servis edilmektedir.	En üst katta büyük bir kantin var. Ev yapımı tavuk ve köftenin yanı sıra fast-food ve içecekler servisi edilmektedir. Ayrıca her gün tabldot yemek sunulmaktadır.	En üst katta büyük bir kantin var. Ev yapımı tavuk ve köftenin yanı sıra fast-food ve içecekler servisi edilmektedir. Ayrıca her gün tabldot yemek sunulmaktadır.
Teras	-	-	-	En üst katta geniş bir teras bulunmaktadır. İlkbahar ve yaz aylarında kullanılmaktadır.	En üst katta teras bulunmaktadır. İlkbahar ve yaz aylarında kullanılmaktadır.

EK B**Tablo. Veri Kaynakları**

Durum	Görüşmeler	Gözlemler
Durum 1	Öğrenciler	9. sınıf, Ö1 ₁ , Ö1 ₂
		11. sınıf, Ö1 ₃
		12. sınıf, Ö1 ₄ , Ö1 ₅ , Ö1 ₆ , Ö1 ₇ , Ö1 ₈ , Ö1 ₉ , Ö1 ₁₀ , Ö1 ₁₁ , Ö1 ₁₂
	Öğretmenler	Görsel sanatlar, ÖGR1 ₁
		Tarih, ÖGR1 ₂
		Matematik, ÖGR1 ₃
	Müdür	M1
	Okul Danışmanı	D1
		Dersler:
		Biyoloji (9. sınıf)
		Kimya (12. sınıf)
		Coğrafya (10. sınıf)
		Tarih (11. sınıf)
		Matematik (11. sınıf)
		Matematik (12. sınıf)
		Fizik (10. sınıf)
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10. sınıf)
		Türk Dili ve Edebiyatı (12. sınıf)
		Görsel sanatlar (9. sınıf)
		Diğer:
		Molalar
		Öğle yemeği
		Kafeterya
		Öğretmenler odası
		Bahçe (ön ve arka bahçe)
		Danışman ofisi
		Kimya sınıfı
		Soru çözüm saatleri

Durum 2	Öğrenciler	10. sınıf, Ö2 ₁ 11. sınıf, Ö2 ₂ 12. sınıf, Ö2 ₃ , Ö2 ₄ , Ö2 ₅	Dersler: Biyoloji (12. sınıf) Coğrafya (12. sınıf) Tarih (11. sınıf) Geometri (12. sınıf) Geometri (12. sınıf) Matematik (12. sınıf) Matematik (11. sınıf) Fizik (11. sınıf) Diğer: Molalar Öğle yemeği Kafeterya Öğretmenler odası Danışman ofisi Soru çözüm saatleri Deneme sınavı
	Öğretmenler	Coğrafya, ÖGR2 ₁ Matematik, ÖGR2 ₂	
	Müdür	M2	
	Okul Danışmanı	D2	
Durum 3	Öğrenciler	10. sınıf, Ö3 ₁ , Ö3 ₂ 11. sınıf, Ö3 ₃ , Ö3 ₄ 12. sınıf, Ö3 ₅ , Ö3 ₆ , Ö3 ₇ , Ö3 ₈	Dersler: Biyoloji (10. sınıf - soru çözüm saati) Kimya (11. sınıf - soru çözüm saati) Felsefe (12. sınıf) Diğer: Molalar Öğle yemeği Kafeterya Öğretmenler odası Danışman ofisi Soru çözüm saatleri Ekstra çalışma saatleri 24 Kasım - Öğretmenler Günü
	Öğretmenler	Biyoloji, ÖGR3 ₁ Fizik, ÖGR3 ₂ , ÖGR3 ₃ Türk Dili ve Edebiyatı, ÖGR3 ₄ , ÖGR3 ₅ Matematik, ÖGR3 ₆ Tarih, ÖGR3 ₇ Edebiyat öğretmenlerinin başı, ÖGR3 ₈	
	Müdür	M3	
	Okul danışmanı	-	

Durum 4	Öğrenciler	9. sınıf, Ö4 ₁ , Ö4 ₂ 10. sınıf, Ö4 ₃ , Ö4 ₄ 11. sınıf, Ö4 ₅ , Ö4 ₆ 12. sınıf, Ö4 ₇ , Ö4 ₈	Dersler: Geometri (12. sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (11. sınıf) Felsefe (12. sınıf) Fizik (11. sınıf) English (9. sınıf) English (10. sınıf) Kimya (12. sınıf) Matematik (10. sınıf) Danışma saati (12. sınıf) Görsel sanatlar (11. sınıf) Tarih (11. sınıf)
	Öğretmenler	Tarih, ÖGR4 ₁ Fizik, ÖGR4 ₂ Görsel sanatlar, ÖGR4 ₃	
	Müdür	M4	
	Okul danışmanı	-	
Ebeveynler	10. sınıf: E1 ₁₀ , E2 ₁₀ , E3 ₁₀ , E4 ₁₀ , E5 ₁₀ , E6 ₁₀ , E7 ₁₀ , E8 ₁₀ , E9 ₁₀ 11. sınıf (A): E1 _{11A} , E2 _{11A} , E3 _{11A} , E4 _{11A} , E5 _{11A} , E6 _{11A} , E7 _{11A} 11. sınıf (B): E1 _{11B} , E2 _{11B} , E3 _{11B} , E4 _{11B} , E5 _{11B} , E6 _{11B} , E7 _{11B} 12. sınıf (A): E1 _{12A} , E2 _{12A} , E3 _{12A} , E4 _{12A} , E5 _{12A} , E6 _{12A} , E7 _{12A} 12. sınıf (B): E1 _{12B} , E2 _{12B} , E3 _{12B} , E4 _{12B} , E5 _{12B} , E6 _{12B} , E7 _{12B} , E8 _{12B}	Diğer: Molalar Öğle yemeği Kafeterya Öğretmenler odası Danışman ofisi Soru çözüm saatleri Veli toplantısı	