

**T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
YÖNETİM VE ORGANİZASYON DOKTORA PROGRAMI**

**TÜRKİYE’DE DERSHANELERİN YAYILMA VE
MEŞRULAŞMA SÜRECİ**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
ZUHAL ŞENYUVA**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. A. SELAMİ SARGUT**

ANKARA - 2012

TEŞEKKÜR

İlkeli duruşu, disiplinli çalışma sistemi ve objektif bakış açısıyla her zaman kendime örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. A. Selami Sargut'a tez danışmanım olarak, bu çalışmanın gelişmesini sağlayan değerli katkıları ve yönlendirici, destekleyici yaklaşımı için teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisinin öğrencisi olmanın onurunu her zaman saygıyla ve hayranlıkla taşıyacağım.

Bu çalışmanın eksiklerinin giderilmesi ve daha da iyileştirilmesi için değerli eleştirilerini ve katkılarını paylaşan çok değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Abdülkadir Varoğlu, Doç. Dr. Erkan Erdemir, Doç. Dr. H. Nejat Basım ve Doç. Dr. Menderes Çınar'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Teze başlarken bu konunun çerçevesinin oluşturulması, sürecin planlanması ve araştırmanın tasarımı açısından değerli katkılarını ve emeğini benimle paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Şükrü Özen'e çok teşekkür ediyorum.

Niceliksel analiz uygulamaları konusunda yardımlarını esirgemedikleri, hem öğretip hem destek oldukları için Yrd. Doç. Dr. Kerem Ozan Kalkan ve Yrd. Doç. Dr. H. Okan Yeloğlu'na teşekkür ediyorum.

Her dağıldığımda toparlayarak, motive ederek, kendime güvenimi tazeleyerek azimle çalışmamı sağlayan, adeta benimle birlikte bu tez için çabalayan canım arkadaşlarım Funda Gençoğlu Onbaşı, Özlem Öğütveren Gönül ve Ülkü Şimşek'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışma tamamlanabilmişse biliyorum ki ikinci bir evim daha olduğu ve ben her istediğimde orada çalışabildiğim içindir. Bana evleriyle birlikte yüreklerini de açan iki güzel arkadaşım Melih ve Gamze Demirvuran'a içtenlikle teşekkür ediyorum.

Bugüne kadar sahip olduğum herşeyde onların payı olduğunu bildiğim, kendimi onlara karşı hep borçlu ve minnettar hissettiğim, layık olmaya çalıştığım iki eşsiz insana; canım anneme ve canım babama tüm kalbimle teşekkür ediyorum. Hayatıma katılmış iki eşsiz güzellik de biricik kardeşlerim; çalışırken sizlerden uzak kalışıma

gösterdiğiniz anlayış için ama daha da önemlisi sadece varlığınız için bile size de tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Beni anlayan, sabır gösteren, yüreklendiren sevgili hayat arkadaşım, canım eşim Ardahan H. Şenyuva'ya sevgilerimle teşekkür ediyorum.

ÖZET

Bu çalışmanın konusu, Türkiye’de bir kurumsal aktör olarak devletin eğitim politikaları ve uygulamalarında yaptığı değişimin beklenmedik sonucu olarak yeni bir formun doğmasıyla alanda oluşan ikili yapının meşrulaşması sürecidir. Bu kapsamda çalışmanın amacı 1) devletin izlediği politikalardaki değişimin, yine devletin eğitim alanında kendi desteklediği form olan okulları işlevsizleştirilmesi ve varlığı tartışmalı bir form olan dershanelerin ilave bir form olarak hayatta kalabilmesi ve okula bağımlı meşrulaşması süreçlerini anlamak, ve 2) yeni formun meşrulaşma sürecinde teknik etkilerin mi yoksa kurumsal etkilerin mi baskın olduğunu açıklamaktır. Sürecin niteliksel yaklaşımla incelenmesi sonucunda, değiştirilemez algılanan bir meşruiyetin varlığının öyküleştirme, rasyonelleşme, ahlakileşme, normalleşme ve yetkilendirme stratejilerinin sıralı olarak işlediği söylemsel bir mekanizmaya dayandığı görülmüştür. Bu mekanizmanın üretildiği süreç niceliksel olarak analiz edildiğinde, eğitim alanında yapılan yasal değişiklikler ve bir ildeki başarı düzeyinin algıyı biçimleyici etkisi gibi kurumsal faktörlerin baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın diğer çarpıcı sonucu ise, kurumsal faktörlerin etkisiyle yayılan bu yeni formun başarıya katkı yaptığı algısının, Ankara ilindeki örnekleme, başarıyı asıl belirleyen faktörün öğrencilerin kendi başarı düzeyleri ve mezun oldukları lisenin başarı düzeyi olması nedeniyle bir efsaneyi yansıttığıdır.

Anahtar Kelimeler: Kurumsal değişim, yeni örgütsel form, söylem, meşruiyet.

ABSTRACT

The content of this study is the legitimization process of the dual structure in the education field with the constitution of an unexpected new form (private tutoring institutions) as a result of the alteration of the governmental policies (as an institutional actor) in the field. In this scope, the purpose of the study is to 1) to understand the process of transformation of the governmental policies and unfunctionalization of the schools as the supported form by the government, and the school dependent legitimization and survival of the new controversial organizational form as an additional phase, 2) to explain the dominant factors effecting the legitimization of the new form -whether technical or institutional. As a result of the qualitative analysis of the process, the existence of an inconvertibly perceived legitimization was relied upon a discursive mechanism in the sequenced order of narrativization, rationalization, moralization, normalization and authorization strategies. When the operational process of this mechanism was analyzed with a quantitative perspective, the results indicated that institutional factors such as the legal changes in the education field and the success level of a city as the moderating effect of perception were dominant. Another remarkable result of the study is that, the perception of contribution of the new form, spanning with the institutional factors, to the level of success reflects a myth in the sense that, in a sample selected from the city of Ankara, the principal factor effecting the students' level of success was diagnosed to be their own individual success level and the success of the school they were graduated from.

Keywords: Institutional change, new organizational forms, rhetoric, legitimization.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	VII
GRAFİKLER LİSTESİ	VIII
RESİMLER LİSTESİ	IX
GİRİŞ	1
BÖLÜM I. KURAMSAL ÇERÇEVE	4
1.1.Yeni Örgütsel Formların Doğması ve Benimsenmesi Sürecini Açıklamada İki Yaklaşım	4
1.1.1. Örgütsel Ekoloji	5
1.1.2. Kurumsal Kuram	7
1.2. Türkiye’de Dershaneciliğin Tarihsel Gelişimi	13
1.3. Dershaneler: Bir Başarı Öyküsü mü – Bir Efsane mi?	14
1.3.1 Öncül Kurumun Varlığında Dershane Formunun Yayılması	22
1.3.2. Öncül Kurumun Varlığında Dershane Formunun Benimsenmesi	31
1.4. Kuramsal Çıkarım	38
BÖLÜM II. NİTEL VERİNİN KURAMA KATKISI	42
2.1. Dershaneye Gitmiş Öğrencilerin Aileleri ile Yapılan Görüşmeler	47
2.1.1. Kodlama Prosedürü	47
2.1.2. Söylemsel stratejiler	48
2.1.3. Nitel Veri Analizinin Bulguları	52
2.1.4. İçerik Analizi	52
2.1.5. Söylemsel Formasyon	89
2.2. Dershaneye Gitmemiş Öğrencilerin Aileleri ile Yapılan Görüşmeler	100
2.3. Dershane Sahip/Yöneticileri ile Mülakatlar	106
BÖLÜM III. BAĞLAMdan YENİDEN KURAMA	119
3.1. Kuramdan Bağlama Geçişte Önerilerin Değerlendirilmesi ve Bağlamdan Yeniden Kurama Geçişle Hipotezlerin Oluşumu	122
3.1.1. Makrokurumsal Değişimin Etkileri	122

3.1.2. Belirsizlik Ortamında Taklit Ederek Öğrenme	124
3.1.3. Bağımlı Meşrulaşma	127
3.1.4. Başarının Biçimleyici Etkisi	128
3.1.5. Başarı mı – Efsane mi?	132
BÖLÜM IV. YÖNTEM, ÖRNEKLEM VE VERİ TOPLAMA	134
4.1 Niceliksel Araştırma Süreci	134
4.1.1. Birinci Aşama: Kurumsallaşma	134
4.1.1.1. Birinci Analizin Veri Toplama Süreci	136
4.1.1.2. Negatif Binomial Regresyon Analizinin Bulguları	138
4.1.2. İkinci Aşama: Başarı mı – Efsane mi?	143
4.1.2.1. Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Örnekleme	144
4.1.2.2. Örneklem Hakkında Genel Bilgiler	145
4.1.2.3. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Bulguları	145
4.1.2.4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Değerlendirmesi	152
4.2. Niceliksel Araştırma Bulguları Üzerine Tartışma	154
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER	165
5.1. Sonuç	165
5.2. Çalışmanın Kısıtları ve Öneriler	171
KAYNAKÇA	173
EKLER	179
Ek-1: Dershaneye Giden Öğrencilerin Aileleri ile Yapılan Görüşmelerin Soru Formu	179
Ek-2: Dershaneye Gitmeyen Öğrencilerin Aileleri ile Yapılan Görüşmelerin Soru Formu	181
Ek-3: Dershane Sahip/Yöneticileri ve ÖZ-DE-BİR için Mülakat Soru Formu ...	183
Ek-4: Çoklu Regresyon Modeli için Soru Formu	184
Ek-5: Çoklu Regresyon Analizi için Veri Kodlama Anahtarı	185

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Dershane ve Okul Formları Arasındaki Farklılıklar	40
Tablo 2. Dershanelerin Meşrulaşması ile İlgili Temalar ve İlgili Söylemsel Stratejiler ..	49
Tablo 3. Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Hesaplamasında Kullanılan Uyum Puanları ...	50
Tablo 4. Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Analizi	51
Tablo 5. Okullar için Yapılan Tematik Kodlama Sonuçları	93
Tablo 6. Dershaneler için Yapılan Tematik Kodlama Sonuçları	94
Tablo 7. Negatif Binomial Regresyon Modelinin Korelasyon Tablosu	141
Tablo 8. Negatif Binomial Regresyon Analizinin Sonuçları	142
Tablo 9. Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Örnekleme Hakkında Genel Bilgiler ...	145
Tablo 10. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Korelasyon Tablosu	147
Tablo 11. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Bulguları	148

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eşbiçimliliği Üreten Örgüt ve Çevre İlişkisinde Değişimin Rolü	9
Şekil 2. Öğretimde İkili Sistemin Kaynak Kümesi	18

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. 1980-2008 Arasında Dershane Sayılarındaki Değişim	155
---	-----

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Okul Yerine Dershane	98
Resim 2. 4 Ağustos 1962 Tarihli Bir Gazete Manşeti	113
Resim 3. 25 Mart 2012 Tarihli Bir Gazete Manşeti	113

GİRİŞ

Türkiye’de eğitim-öğretim politikaları ve uygulamalarındaki ikiliklerin ortadan kaldırılması amacıyla 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimin birliği ilkesi getirilmiş (Aydoğdu, 2009) olmasına rağmen, lise eğitimi veren kurumlar arasında mevcut çeşitliliğin (kolejler, anadolu liseleri, imam hatip liseleri, meslek liseleri, düz lise) hepsine, öğrenci seçme sınavı yönünden alternatif olacak şekilde dershaneler yaygınlaşmıştır. Bu durumun eğitimin birliği ilkesini zedelediği ve eğitim-öğretimde yeni bir ikilik ortaya çıkardığı çok açıktır. Toplumun önemli büyüklükte bir kesimini etkilemesine, dezavantajlı duruma düşürmesine ve koşul eşitsizliği yaratmasına rağmen bu durum “itiraz edilemez, değiştirilemez” olarak algılanmaktadır.

Bir kurumsal aktör olarak devlet, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ile aslında eğitimde bir eleme sistemi getirmiştir. Bu sistemde kimlerin üniversite eğitimi alacağı belirlenmektedir. Ama aslında üniversite eğitiminin yaygınlaştırılmaması ve herkesin eğitim alamayacağı kuralının örtük biçimde kabul edildiği ve kanıksandığı görülmektedir. Bu durumun arkasında politik bir kontrol kaygısı bulunabilir. Ancak sistemin dezavantajlı duruma düşürdükleri ile bu durumdan fayda sağlayanlar arasında açık bir çatışma yaşanmamaktadır. Açık çatışmanın eksikliği durumunda lise eğitiminin bir tamamlayıcısı ve ÖSS’nin önkoşulu gibi görülen bir konuma gelen dershanelerin meşrulaşmış varlığının neden değiştirilemediği sorusu önemlidir.

Bu doğrultuda, devletin izlediği eğitim politikalarındaki değişimle alanda diplomanın önkoşul olduğu ve liseden bir üst okula geçişin de sınavdaki başarıya bağlı kılındığı bir yapının ortaya çıktığı söylenebilir. Bu yapı, alanın egemen formu olan okulları aşındırarak “işlevsizleşmiş” algılanmalarına neden olmuş ve dershanelerin sınav için öğrencilerin hazırlanmasını kolaylaştıracak bir form olarak ortaya çıkmasıyla da alanda ikili bir yapı oluşmuştur.

Bu çalışmanın konusu, devletin izlediği eğitim politikalarındaki değişimin beklenmedik sonucu olarak yeni bir formun doğuşu ve bu formun meşrulaşma sürecidir.

Yukarıda belirtilen, eğitim alanındaki ikili yapı dikkate alındığında çalışmanın amacı, 1) devletin izlediği politikadaki değişimin, yine devletin eğitim alanında kendi belirlediği form olan okulları işlevsizleştirmesi ve varlığı tartışmalı bir form olan dershanelerin ek bir form olarak hayatta kalabilmesi ve okullara bağımlı meşrulaşması süreçlerini anlamak, ve 2) yeni formun meşrulaşma sürecinde teknik etkilerin mi yoksa kurumsal etkilerin mi baskın olduğunu açıklamaktır.

Bu amaçla; derneğin, ailelerin, dershanelerin, öğrencilerin, okulların ve yasa koyucuların dersane formunun meşrulaştırılması sürecinde nasıl bir mekanizma oluşturdukları anlaşılmaya çalışılmaktadır.

Bu çerçevede;

- Eğitim-öğretim sistemindeki mevcut ikili yapının kanıksanmasını sağlayan süreçler nelerdir?
- Bu süreçlerde etkili olan aktörler kimlerdir/hangileridir?
- Dersane formunun varlığı, alandaki esas form olan okulların özelliklerinde bir değişikliğe neden olmuş mudur?
- Dersane formunun varoluşunu sadece çevresel koşullardaki değişimin getirdiği yeni seçim kriterine bağlayarak açıklamak mümkün müdür?
- Dershanelerin öğrencilerin başarısına katkısı nedir?
- Dershaneleri okullardan farklı kılan nedir?
- Dershaneler ve okullar arasındaki rekabetin nedeni merkezi sınavlardaki başarının hangisine atfedileceği ile ilgili olarak bir prestij mücadelesi midir?
- Merkezi sınavların kaldırılması dersane formunun yok olmasına neden olur mu?
- Dershaneler öğrencilerin başarısına önemli bir katkı yaptığı için mi meşrulaşmıştır?
- Dershanelerin başarı için bir zorunluluk olduğuna dair bir efsane mi onlara sorgulanamaz bir meşruiyet kazandırmıştır?

sorularının cevaplarını anlamaya ve açıklamaya çalışan bir araştırma sunulmaktadır.

Saatçioğlu'nun (2004) alışmasında olduğu gibi meşrulaşmış bir durumun neden değiştirilemediği anlaşılmaya çalışıldığı için kuramsal çerçeveyi oluşturmada mevcut durumun içerdiği bilgiler görgül veri gibi değerlendirilerek kuramsal tartışmalarla ilişkilendirilmiştir. Buradan hareketle bağlama yerleşik bilginin kuramla ilişkilendirilmesi sonucunda hipotezler geliştirilmiş ve analiz edilmiştir. Böylelikle, hem nitel bilgilerin ışığında alandaki aktörlerin anlamlandırma mekanizmasını anlamak ve 'dershane' olgusunun bu bağlamda ne ifade ettiğini ortaya koymak hem de daha sonra dershane formunun bu konuma nasıl geldiğini, hangi faktörlerin süreçte etkili olduğunu görebilmek üzere kurumsallaşma süreci niceliksel olarak da analiz edilmiştir.

Niteliksel analizin bulgularına dayanarak, Türk eğitim sistemi bağlamında, aileler arasında yüksek bir kanıksamışlık durumu ile dershanelere değerştirilemez algılanan meşruiyeti kazandıran mekanizmanın ykleştirme, rasyonelleşme, ahlakileşme, normalleşme ve yetkilendirme olmak üzere beş meşrulaştırıcı stratejinin sıralı biçimde varlık göstermesi ile oluştuğu söylenebilir. Bu mekanizmanın varlığı, tarihsel süreç boyunca aileler arasında sembolik bir hafıza işlevi görerek bilgi paylaşılmasını sağladığı için dershanelere yönelik talebi artırıcı bir etki yaratmıştır. Ancak, aileler tarafından dershanelere atfedilen başarının gerçekten var olup olmadığına yönelik olarak yapılan regresyon analizinde, Ankara ilindeki örneklem açısından, niversiteye giriş sınavındaki başarının en önemli belirleyicisinin öğrencinin not ortalaması ve bunun yanısıra okulun başarı düzeyi olduğu görülmesine rağmen, dershanelerin başarıya yaptığı katkı doğrulanamamıştır. Bu iki analizin bulguları ile uyumlu biçimde, dershanelerin kurumsallaşma sürecine etki eden faktörlerin incelendiği regresyon analizinde de dershanelerin yayılmasını tetikleyen en önemli değerrişkenler olarak ilin başarı düzeyi, SS ve lise eğitiminde yapılan değerrişiklikler ön plana çıkmıştır. İlin başarı düzeyi ailelerin algılarını biçimleyen bir faktör olarak kurumsal etkiyi yansıtırken, yasal değerrişiklikler de makrokurumsal değerrişimin etkilerini göstermesi nedeniyle yine kurumsal bir faktör olarak süreçte etkili oldukları için meşrulaşma sürecinin kurumsal faktörler baskın olarak şekillendiği de söylenebilir.

BÖLÜM I. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yeni Örgütsel Formların Doğması ve Benimsenmesi Sürecini Açıklamada İki Yaklaşım

Bir örgütsel alanda egemen örgütlenme biçiminin varlığına rağmen, yeni bir formun doğuşu ve yaygınlaşması sürecini açıklamada iki yaklaşım bilgi sağlamaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki; örgüt formlarının doğması, çoğalması ve değişmesi süreçlerini çevresel koşulların biçimlediği “ayıklanmaya” bağlayan örgütsel ekoloji yaklaşımı, ve diğeri de örgütsel formların varolabilmesini ve yayılımını içinde buldukları örgütsel alandaki yasal, normatif ve bilişsel meşruiyet süreçleri ile oluşumsal olarak açıklayan kurumsal kuramdır.

Eğitim alanında yaygın örgütlenme biçimi olan okullaşma varlığını sürdürmekle birlikte dersane tipi bir örgütlenme biçiminin doğması, büyümesi, yaygınlaşması ve okullarla birlikte aynı alanda varlık göstererek ikili bir yapının oluşması sürecini bu iki yaklaşım aracılığıyla anlama çabası, bazı yönlerden açıklayıcı bilgi sunsa da bazı durumlarda yetersizlikleri ortaya çıkabilmektedir. Yeni bir örgütlenme biçimi olarak dersanelerin doğuşunu ve yayılımını açıklarken örgütsel ekolojinin çevresel seçim (ya da ayıklanma) ve kurumsal kuramın meşruiyet kavramları birbirini tamamlayıcı olabilmektedir. Ama 43 yıllık geçmişine rağmen halen varlıkları tartışılan bu örgütlerin meşruiyetini nasıl sağladığı ve bu meşruiyetin değiştirilemez olup olmadığı konusunda daha sorgulayıcı bir bakış açısı gerekmektedir.

Dersanelerin meşruiyetine yönelik bu bakış açısının gerekliliğini gösterebilmek için öncelikle söz konusu iki yaklaşımın, yeni örgütsel formların doğuşu ve yayılımını açıklamada izlediği yollara bakmakta ve dersanelerin varlıklarının dayandığı meşruiyetin bu yollar aracılığıyla nasıl açıklanabileceğini tartışmakta fayda vardır.

1.1.1. Örgütsel Ekoloji

Örgütsel formların bir örgütsel alandaki varlığını ve egemenliğini örgütsel ekoloji kuramı, seçilim (ayıklanma) ve yerini alma süreçlerinin bir sonucu olarak gerçekleşen örgütsel değişimle açıklamaktadır (Amburgey ve Rao, 1996: 1266). Bu bakış açısına göre, bir örgütsel alandaki örgütlerin hangi forma doğru evrildikleri, içsel dönüşüm ve uyumla değil, alanda egemen olan seçilim kriterinin hangilerini hayatta tuttuğu ile ilgilidir. Bu nedenle örgütlerin tercihleri yerine, etkinlik ve etkililiklerinin tesir ettiği çevresel ayıklanma alanda hangi formun oluşum oranının artacağını ve azalacağını belirler. Örgütlerin seçilimine etki eden bu süreci biçimleyen ekonomik, politik, sosyal, kültürel ve kurumsal kriterler söz konusu olabilir (Amburgey ve Rao, 1996; Baum, 1996: 77).

Bir alandaki örgütsel formların göreceli çokluk ve farklılığını çevresel koşulların nasıl belirlediğini açıklamaya ve zaman içinde nasıl bir değişim yaşadıklarını göstermeye çalışan (Baum, 1996) bu yaklaşımın temel vurgusu, çevresel koşullar farklılaştıkça her çevrenin kendine uygun örgütleri yaşatacağı ve bu nedenle alanda eşbiçimlilik oluşacağıdır (Hannan ve Freeman, 1977: 939). Bu eşbiçimliliği sağlayan çevresel ayıklamayı Önder ve Üsdiken (2007: 134), çevresel koşullar değiştikçe oluşan yeni koşullara uygun olan örgütlerin doğması ve/veya çoğalması ve varolan yeni koşullarla uyumlu özelliklere sahip olmayan örgütlerin yok olması ve/veya azalması ile gerçekleşen bir süreç olarak ifade etmişlerdir.

Bu tarz bir süreç, benzer kaynaklarla, benzer koşullar altında faaliyet gösteren ve benzer özelliklere sahip örgütsel formların varlığını sağlayacaktır. Bu nedenle, Önder ve Üsdiken'in (2007: 134) "bir sosyal sistem içinde belirli bir tarihsel dönem boyunca gözlenen, benzer örgütsel biçime sahip örgütler" olarak tanımladığı örgüt toplulukları, kendi içinde benzer, diğer topluluklarla ise farklı özellikler taşır. Farklılık; bir topluluk içindeki örgütlerin değil, örgüt topluluğunun sahip olduğu bir özelliktir (Baum, 1996). Bu nedenle, yaşanan ekolojik-evrimsel süreçlerin bir sonucu olarak oluşan mevcut

çevresel koşullar altında topluluk içinde yapısal durağanlık ortaya çıkar (Hannan ve Freeman, 1984).

Durağanlığın, örgüt topluluğunun ortak karakterini yansıttığını ifade eden Amburgey ve Rao (1996), topluluğun üyesi olan örgütlerin ortak amaçlar ve ilgiyle alandaki süreçlerin birer parçası olduklarını vurgulamaktadır. Çevresel koşullar geleceği belirsiz kılacak ve risk yaratacak şekilde değişken olduğuna ve örgüt toplulukları da topluluğun ortak karakterini yansıtacak biçimde durağan olduğuna göre, mevcut koşullarda ekonomik, politik ya da sosyal herhangi bir nedenle meydana gelen değişimin etkisi; topluluk içindeki örgütlerin kendini dönüştürmesi ile değil, yeni örgütsel formların oluşması ile kendini gösterecektir (Hannan ve Freeman, 1984: 151; Önder ve Üsdiken, 2007: 142). Ortak amaç ve ilgiler etrafında faaliyet gösteren örgütlerin oluşturduğu topluluğun karakterinin değişim karşısında direnç göstereceği varsayılmaktadır. Örgütlerin göstereceği tepkiler, Hannan ve Freeman (1984) tarafından belirtilen birkaç koşula bağlı olarak farklılaşabilir; a) çevredeki koşullarda meydana gelen değişikliklerin belirgin özellikleri (örneğin; değişimin büyük ya da küçük olması, hızlı ya da yavaş gerçekleşmesi), b) kurumsallaşmanın öncülü olan ve örgütsel formların kendini yeniden üretebilmesini sağlayan öğrenme mekanizmasının etkisi (örgütlerin geçmişten öğrenilenleri geleceğe aktararak riski azaltma eğilimi bu etkiyi artırmaktadır) ve c) değişikliklere örgüt yapılarının cevap verme hızı (örgütün yaşı, büyüklüğü ile ilişkili olarak farklılaşabilmektedir).

Bu koşullara bağlı olarak örgütlerin değişim karşısındaki tepkilerinin boyutları değişebilmekle birlikte Önder ve Üsdiken'in (2007) vurguladığı biçimde örgütsel formların esas özelliklerinde değişim yaşanması mümkün olmadığı için ancak ikincil özellikler açısından örgütsel yapılarda değişiklik meydana gelebilecektir. Bu değişikliklerin örgütsel alanın geçirdiği değişimin sunduğu yeni koşullara ne kadar uygun olduğu ise hem değişimin boyutuna hem de örgütlerin kendini değiştirebilme becerisine bağlı olacaktır. Ancak, Önder ve Üsdiken'in (2007: 139) örgütün resmi amaçları, teknolojisi, pazarlama stratejileri, örgüt içi yetke ilişkileri olarak tanımladığı esas özelliklerinin değişmemesi ve değişimin getirdiği yeni koşullara uygun özelliklere sahip

yeni örgütsel formların doğması ve/veya çoğalması sonucunda çevresel ayıklama gerçekleşir. Yeni koşulların belirlediği seçim kriteri yeni bir örgütsel formun doğması ve yayılmasına imkan tanıyabileceği gibi, önceki koşullar altında zayıf biçimde varolan bir örgütsel formun evrilmesine ve yaygınlaşmasına da yol açabilir. Bu yeni formun çoğalması, bir taraftan topluluk içinde yeni çevresel koşullara uymayanların yok olması ve/veya azalmasına neden olurken, diğer taraftan büyüklük, alt birimlerle ilgili stratejiler gibi ikincil özelliklerini değiştirebilen ve yeni koşullara uyarlayabilen örgütlerin de dönüşerek yok olma riskini azaltabildikleri bir ayıklanma sürecini beraberinde getirir (Hannan ve Freeman, 1977; 1984; Önder ve Üsdiken, 2007).

Yeni örgütsel formun çoğalması, toplulukta yoğunluğun da artması anlamına gelmektedir. Amburgey ve Rao (1996: 1272), bu yoğunluk artışının o topluluk içindekiler için “bir ortak iyi” oluşturduğunu ifade etmektedirler. Bu ortak iyi, topluluk üyelerinin kolay ulaşabileceği ve diğerleri için ulaşılmaz olan bir kaynak gibidir. Çünkü örgütsel ekoloji yaklaşımında genel olarak egemen olan düşünme biçimi, basit toplamlar ve örgüt sayılarının genel oranlarıyla hesaplanan yoğunluğun, topluluk içi süreçlerle oluşturulan bir meşruiyeti yansıttığı varsayımına dayanmaktadır. Ancak, yoğunluğun arttığı bu ilk dönemlerdeki meşruiyetin, ekolojistlerin iddia ettiği gibi bilişsel bir meşruiyet olmadığı, daha çok topluluğun kurumsallaşması, yerleşik hale gelmesi anlamında sosyo-politik bir meşruiyet sağladığı da belirtilmektedir (Amburgey ve Rao, 1996; Baum, 1996).

Meşruiyetin oluşumunu alandaki örgüt sayılarının artışına bağlayan ve sürecin nasıl gerçekleştiğine vurgu yapmayan örgütsel ekoloji, meşruiyetin dayanaklarını anlamak açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle kurumsal kuramın bir örgütsel formun kurumsallaşması ve meşruiyet kazanmasını açıklamada izlediği yollara bakılabilir.

1.1.2. Kurumsal Kuram

Bir örgütsel alanda sosyal gerçekliğin o alandaki aktörler tarafından üretildiğini vurgulayan kurumsal yaklaşım, örgütlerin doğuşunda etkili olan çevrenin onları

biçimlediğini kabul etmekle birlikte, örgütler ve çevresi arasındaki ilişkiyi sadece çevreden gelen belirlenimci bir etkiyle izah etmez. Scott (1995: 18), örgütlerin sosyal sistemler olduklarına vurgu yaparak, çevre örgütleri şekillendirdikten sonra örgütlerin de yeniden çevrelerini şekillendirerek kurumsallaştıklarını belirtmiştir. Örgütler de dahil olmak üzere çevrenin içerdiği sosyal kurumlar, örgütlerin hareket edebileceği sınırları oluşturmaya yönelik olarak kurallar, normlar ve davranış standartlarını biçimleyerek çevrelerine etki ederler. Bunun anlamı örgütler ve içinde buldukları çevreleri arasında karşılıklı etkileşimsel bir ilişki olduğudur.

Tıpkı örgütsel ekoloji yaklaşımı gibi örgütsel alana bakarak analiz yapmaya çalışan kurumsal yaklaşım, alanı örgüt toplulukları olarak görmek yerine, yasal, normatif ve bilişsel süreçlere odaklanarak tanımladığı örgütsel alan kavramı ile ekolojiden farklılaşmaktadır. DiMaggio ve Powell (1983), örgütsel alanı, gerçekleştirdikleri işlemler ve kurumsal alanın oluşumu anlamında bir arada yaşayan örgütler, yasa koyucular, meslek birlikleri, müşteriler gibi ilgili birçok aktörü içeren çevre olarak ele almaktadır. Bu aktörler bilişsel olarak birbirlerini etkileyerek aynı kurumsal alanın oluşumuna katkıda bulunmakta ve bu alanın içinde var oldukları için de ondan etkilenmektedirler.

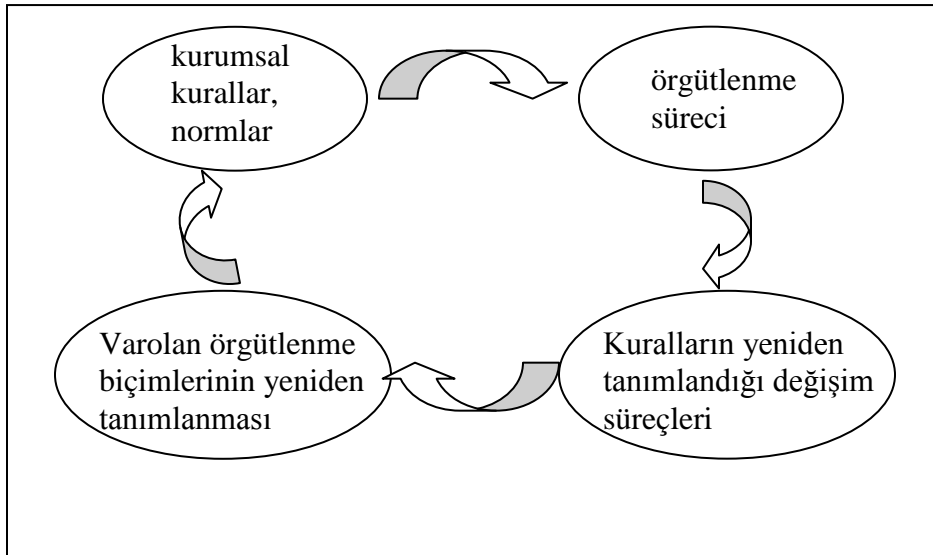
Örgütsel alanın içerdiği temel kurumlar, bir örgütsel formu, davranış standartları ve kültür oluşturarak biçimler (Scott, 1995: 33). Bunu yaparken de yasal, normatif, ve bilişsel süreçleri kullanır. Yasal süreçler, kurallar ve yasalar dolayısıyla zorlayıcı oldukları için örgütsel forma yasal olarak onaylanmış bir meşruiyet sağlamaktadır. Normatif süreçler ise, sistem içindeki normların benimsenmesiyle katılımı sosyal açıdan bir zorunluluk haline getirerek meşruiyeti besler. Bu sürecin bilişsel kısmı, aktörlerin çevrelerindeki simgesel oluşumları nasıl yorumladıkları ve içselleştirdikleri ile ilgilidir. Sosyal gerçekliğin sürekli bir yeniden yapılanma içinde olduğu düşüncesiyle, aktörlerin de kendi davranışları aracılığıyla bu süreçlere ve çevrelerine etki edeceği varsayılmaktadır (Meyer ve Rowan, 1977; DiMaggio ve Powell, 1983; Scott, 1995).

Belirli bir örgütsel alan içinde davranış kalıpları oluşmasını sağlayan bu süreçlerin, aynı çevresel koşullar altında örgütlerin eşbiçimli olmaları yönünde bir baskı

yaratacağı düşünölmektedir (DiMaggio ve Powell, 1983). Meyer ve Rowan (1977: 340 ve 346), örgütlerin meşruiyet, istikrar, kaynak sağlamak ve varlıklarını sürdürebilmek için oluşturdukları ve daha sonra da kurumsallaşan efsanelerin bir fonksiyonu olarak gördüğü kurumsal kuralların, normların örgütlere yansımısını, eşbiçimli örgütsel formların öncülü olarak göstermiştir. Buna göre, örgütlerin çevreleriyle ilişkilerinde ortaya çıkan eşbiçimlilik, a) örgütlerin alışveriş ilişkileri ve teknik bağımlılıkları dolayısıyla çevrelerine uyumlu hale gelme çabalarının ve b) örgütlerin sosyal olarak oluşturulmuş bir gerçeklik taşıyan çevrelerini ve bu çevrenin içerdiği efsaneleri yapılarında yansıtmasının bir sonucudur.

Kurumsallaşmanın örgüt ve çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimle bu şekilde ele alınması değişimin de eşbiçimliliğe doğru giden bir değişim olarak yorumlanması sonucunu doğurmuştur. Eğer örgütler kurumsal alan içinde bir değişimle karşı karşıya kalırlarsa biçimsel yapılarını benzeşecek şekilde değişime uygun hale getirecekleri vurgulanmaktadır (Meyer ve Rowan, 1977: 345). Dolayısıyla örgütsel alan çeşitlilik değil, homojenlik yansıtmaktadır.

Şekil 1. Eşbiçimliliği üreten örgüt ve çevre ilişkisinde değişimin rolü



Kaynak: Meyer ve Rowan (1977)

Şekil 1’de gösterilmeye çalışılan örgüt-çevre ilişkisinde değişimin rolü, aslında kurumsal yaklaşımın değişimi sadece sürecin bir parçası olarak ele alıp gevşek bağlanmışlığa sahip örgütlerin yeniden eşbiçimliliğe doğru değişimi içselleştirebileceklerini göstermektedir (Meyer ve Rowan, 1977: 360). Böyle bir değişim, çevrenin mevcut koşullarına gevşek bağlanmış olan örgütlerin değişime rağmen, kuralları ve normları yeniden tanımlayacak şekilde meşruiyet süreçlerine etki edebilecekleri anlamına gelmektedir. Yeniden tanımlanan kuralları ve normları içselleştirerek yapılarına yansıtılabilen örgütler, yeni koşullarda da meşruiyet kaynağı olacak bir rasyonel oluşturarak hayatta kalabilme şanslarını artırır (Meyer ve Rowan, 1977: 361).

Kurumsal alan aktörlerden bağımsız olarak oluşmadığı için kurumsal yaklaşım, değişimi ele alışı yönünden birbirinden ayrılan iki bakış açısını içermektedir. Bir taraftan, Meyer ve Rowan (1977), Zucker (1988) gibi toplulaştırılmış aktörlerin kurumsallaşmış eylemlerinin süreklilik ve istikrar sağlamaya yönelik olduğunu vurgulayanlar bulunurken, diğer taraftan DiMaggio’nun (1988) ortaya attığı “kurumsal girişimcilik” kavramının başlattığı, kendi çıkarları doğrultusunda kaynakları hareket ettirebilen aktörlerin yeni kurumlar ya da kurumsal alanlar oluşturacak biçimde değişim yaratabileceği tartışmaları bulunmaktadır. Bu bakış açılarından ilki, örgütlerin eşbiçimlilik gösterecek yönde değiştiklerini ve kurumsal çevrede değişim yaşanıyorsa örgütlerin de biçimsel yapılarını benzeşecek şekilde bu değişime uyumlu hale getireceklerini varsayar. Kurumsal girişimciliğe dayanan ikinci bakış açısı ise, değişimle ilgili olan sosyal sorunları, boşlukları ya da karmaşayı çözebilecek, buradan bir çıkar elde edebilecek aktörlerin kaynakları hareketlendirebilme gücü varsa değişimin eşbiçimli tepkiler yerine, farklı örgütlenme biçimleri de üretebileceğini vurgulamaktadır.

Kurumsal girişimciler, inisiyatif sahibi ve amaçlı eylemleri ile kurumsal çevrelerini şekillendirmeye çalışarak önceden varolan kurumlar seti üzerinden yeni ilişkiler ağı ve yeni kurumlar/kurumsal alanlar oluştururlar (Lawrence ve Phillips, 2004). Leca ve Naccache de (2006) yapı ve aktörler arasındaki etkileşimli ilişkiden doğan kurumsal girişimcilerin (DiMaggio, 1988) kaynakları çıkarları yönünde hareket ettirerek

kurumsal çevrede bir değişim yaratmalarının mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Ancak, yazarlara göre, kurumsal girişimcilerin bu değişimi yaratabilmesi, sosyal dünya tarafından eritilmemiş ve seçeneksiz bırakılmamış aktörler olmaları sayesinde kurumları değiştirme ve yeni kurumlar üretme gücüne sahip olmalarıdır. Bu anlamda, kurumsal girişimciler potansiyel çıkarları yönünde gerçekliğe yeni bir çerçeve oluşturmaya ve bunun yayılmasını sağlamaya çalışırlar. Bu yeni kurumsal mantığı benimsetmek için de politik ve kültürel stratejiler kullanabilirler.

Bir alanda kurumsal değişimin gerçekleşebilmesi için aktörlerin fırsatları fark ederek yenilik yaratabilme becerisinin önemini vurgulayan Dorado (2005: 386), yeni kurumsal mantığın yayılımını kolaylaştıracak bir unsur olarak da kurumsallaşma derecesine işaret etmektedir (Dorado, 2005: 393). Dorado (2005), kurumsal girişimci profiline ortaya çıkabilmesini ortalama düzeyde bir kurumsallaşmanın söz konusu olduğu örgütsel alanda, çok aşikar olmamakla birlikte fırsatların varlığı durumunda, aktörlerin stratejik eylemleri ile kaynakları politik güç kullanarak mobilize etmesinin mümkün olmasına bağlamaktadır. Ancak, bu şekilde kurumsal girişimciler, hareketlendirdikleri kaynaklar aracılığıyla ve sosyal ağ düzenekleri ve politik süreçleri kullanarak geleceği kendi çıkarları doğrultusunda kurgulayabileceklerdir.

Dorado'nun (2005) geleceğin kurgulanması olarak ifade ettiği bu süreç, Greenwood, Suddaby ve Hinings (2002) tarafından bir uygulamanın ya da bir formun sosyal olarak yapılandırılması anlamına gelen değişimin kurumsallaşmasıdır. Bir yeniliğin ortaya çıkmasının tek başına alanın dönüşmesi için tetikleyici olamayacağı görüşüyle Greenwood, Suddaby ve Hinings (2002) alanı asıl dönüştürenin, ona bir anlam kazandırılması süreci ile kurumsal girişimcilerin kendi çıkarına yönelik fikirlerine meşruiyet kazandırması olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden normatif bir oluşum olmasına rağmen, aktörlere ekonomik bir kazanç da sağlar.

Seo ve Creed'in (2002) kurumsal yapı ve aktörlerin eylemleri arasındaki etkileşimden doğan çelişkilerle tetiklenen değişimin nasıl ortaya çıktığı ve kurumsallaşma sürecinin nasıl işlediğine yönelik çalışmasında ise yazarlar, içsel

çelişkilerin varlığını kurumsal girişimcilerin tetiklenmesinin anahtarı olarak görmüşlerdir. Söz konusu çelişkiler, kurumsal alanın kendi içindeki dinamizminden kaynaklanarak doğarlar. Kurumsal uygulamalar zaman içinde işlevsizleşebilir, fazla uyum devamında örgütlerin uyum yeteneğini azaltabilir çünkü örgütler dışarıya tepki vermede güçlük yaşayabilirler, birbirleriyle çelişen kurumların varlığı çıkar çatışmasına yol açabilir veya kurumlar kendi içinde uyumlu hale gelirken aralarında bir uyumsuzluk doğabilir (Özen, 2006: 30). Bunlardan herhangi biri nedeniyle çelişki yaşayan aktör, kurumsal alan içindeki eylemlerinde bir sıkıntı yaşar ve kendisi için alternatif bir yol arayışını, kaynakları hareketlendirerek yeniliğe dönüştürebilir.

Süreç olarak eşbiçimliliğe doğru giden bir değişim mi yoksa farklılaşma yaratma anlamında eşbiçimlilikten sapmayla ortaya çıkan bir değişim mi olduğu sorunsalını doğuran bu tartışmalar kurumsal kuram içinde çok zenginleşmiş bir çalışma alanı yaratmıştır. Ancak, yine de değişimin gerçekleşmesiyle Friedland ve Alford'un (1991) ifade ettiği, belirli bir zaman ve mekan içindeki aktörler için hayatta kalma yolları ve eylemler örüntüsünü "rasyonel" olarak sunan değer alanı yeni bir kurumsal mantığı egemen kılmaktadır. Kurumsal girişimciler, Friedland ve Alford'un (1991) vurguladığı bu kurumsal mantıklar arasındaki çelişkileri kullanarak kurumları ya da kurumsal alanları dönüştürebilmekte ve yenilik yaratabilmektedirler (Özen, 2007: 289). Ancak, değişimle birlikte ya eski kurumsal mantığın yerini yenisi almakta ve sonuç olarak kurumsal kuramın "alanın rasyonelini belirleyen ve yansıtan bir kurumsal mantık olduğu" temel vurgusu değişmemektedir ya da varolan kurumsal mantığın yanısıra yeni oluşan mantığın da alanda varlık göstermesi ile çoklu mantıkların olduğu bir alan oluşmaktadır. Böylece bireysel aktörler ya da örgütler üzerine yaptıkları vurgularıyla farklılaşsalar da bu iki bakış açısıyla da "kurumsal aktörleri" süreçlerin içine katan kurumsal kuram, örgütsel ekolojinin kurumsallaşmanın kaynağını "çevre" olarak gören yaklaşımından farklılaşmaktadır. Dershanelerin eğitim alanındaki doğuşunu, çoğalmasını ve benimsenmesini açıklamada bu yönleriyle farklılaşan katkılar sağlayabilirler.

Eğitim sisteminde ikili bir yapının oluşması anlamına gelen dershanelerin yeni bir örgütlenme biçimi olarak yayılımını örgütsel ekoloji ve kurumsal kuramın bakış açıları

ile tartışmaya geçmeden önce Türkiye’de tarihsel süreçte dershaneciliğin nasıl geliştiğine kısaca bakmakta fayda vardır.

1.2. Türkiye’de Dershaneciliğin Tarihsel Gelişimi

Varlıkları sürekli tartışma konusu olan dershaneler 1965 yılında çıkan 625 sayılı yasa ile bugünkü yasal statüsünü kazanmıştır. Ancak, varlıklarını bu yasal statüye değil, Osmanlı İmparatorluğu zamanındaki Mekatib-i Hususiye Talimatnamesine dayandırmaktadırlar (bakınız; www.ozdebir.org.tr). Bu dönemlerdeki varlık nedenlerini, insanların daha çok öğrenme isteği duyması ve özel ders almanın bir ayrıcalık olarak görülmesi ile açıklayan dershanelerin, bir veya birkaç fen, lisan veya sanat eğitimine özgü olarak açıldıkları belirtilmektedir. Dolayısıyla, 1915’ten beri varolduğu belirtilen özel dershanelerin kuruluşunu değil, bugün sahip oldukları yasal statüyü 1965 yılındaki yasaya bağlamaktadırlar. Ancak, bu yıldan sonra merkezi sınavların yaygınlaşmasıyla birlikte, başlangıçta sahip olmadıkları bir özellik olan okula takviye kursları biçimine doğru bir dönüşüm yaşanmıştır.

rgtl eğitim-ğretim sistemi olan okullaşmanın alternatifi olarak görülen dershaneler 1965’ten bugüne kadarki tarihsel süreçte sürekli bir tartışma konusu olmasına rağmen, yayılımını sürdürmüştür. Bu süreçteki gelişmeleri kısaca özetleyecek olursak;

- 1965 yılında 625 sayılı yasa ile bugünkü yasal statülerini kazanmışlardır.
- 1970’li yıllarda varlıkları tartışılmaya başlanmıştır.
- 1983’te özel dershanelerin kapatılması hakkında yasa tasarısı kurucu meclise sunulmuş ama reddedilmiştir.
- Milli Güvenlik Konseyi kararı veto etmiş ve 1983 yılında çıkan 2843 sayılı yasa ile dershanelerin 1 Ağustos 1984’e kadar kapatılması öngörülmüştür.
- 1984 seçimlerinde kurulan T. zal Hkmeti 3035 sayılı yasa ile kapatılma kararına rağmen henüz fiilen kapanmamış olan dershanelerin faaliyetini sürdürmesi hakkında yasa çıkarılmıştır.

- 1985 yılında özel dersane kurucuları ve işletmecileri bir araya gelerek Özel Dershaneler Birliği Derneği'ni (ÖZ-DE-BİR) kurmuşlardır.
- 1988 yılında yeniden kapatılma tartışmaları yaşanmıştır. Dershanelerin test sınavlarından elde ettikleri düşünülen gücü kırmak için üniversite giriş sisteminde ortaöğretim başarı notunun etkisi artırılmıştır.
- 1990'lı yıllarda T. Çiller Hükümeti üniversite sınavının kaldırılması tartışmaları ile dershanelerin kapatılmasını gündeme getirmiştir.
- 2008'de Türkiye'deki eğitim sisteminin açmazlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı iddia edilen özel dershanelerin varlığı, bunların eğitime, öğrencilere ve eğitimcilere etkilerinin belirlenmesi amacıyla Meclis Araştırması açılması için önerge verilmiştir.
- 2012'de R.T. Erdoğan Hükümeti merkezi sınavların kaldırılması ve dershanelerin kapatılarak okullaştırılması yönünde çalışmalar yaptıklarını açıklamıştır.

Ancak bu tartışmalara rağmen, konu ile ilgili çözümler geliştirilememiş ve tartışmalar sürse de dershaneler bir örgütlenme biçimi olarak yayılmaya devam etmiştir.

1.3. Dershaneler: Bir Başarı Öyküsü mü – Bir Efsane mi?

ÖZ-DE-BİR tarafından varlık nedenlerini merkezi sınavlara dayandırmayan özel dershanelerin, daha başarılı olmak isteyen öğrencilerin devam ettiği, okula paralel yürütülen tamamlayıcı ve pekiştirici bir öğretim şeklini benimseyen örgütler olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda dershanelerin kuruluş amaçları öncelikle, öğrencileri yetersiz oldukları derslerden yetiştirecek ve bilgi seviyelerini yükseltecek takviye öğretimi sağlamak olarak belirtilmiştir. Öğrencileri bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamak bunun ardından gelen bir amaç olarak belirmiştir. Tarihsel geçmişlerine dayandırdıkları son bir amaçları da belirli alanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uzmanlaşmak isteyen öğrencilere gerekli ortamı sağlamak ve desteklemek olarak ifade edilmektedir (bakınız; www.ozdebir.org.tr).

Eğitim-öğretim alanında öğrencilere gerekli bilgileri aktarmak amacıyla varolan egemen örgütlenme biçimi okullar iken bu formun nasıl doğduğunu ekolojistlerin bakış açısıyla, çevresel koşullardaki değişim ile açıklamak mümkün olabilir. 1915'ten beri var oldukları iddia edilen dersane formu, okullar kadar yaygın bir form olma özelliğine 1970'lerden sonra gösterdiği hızlı ivmeyle kavuşmuştur. Geçmişten beri süregelen bir formun alanda zayıf bir çeşitlilik kaynağı iken belirli bir dönemden itibaren sürekli artış ve yayılım göstermesi nasıl açıklanabilir? Amburgey ve Rao'ya (1996) göre, alanda hangi formun doğuş oranının artacağını belirleyen, çevredeki seçim kriteridir. Öyleyse, belirli bir dönemden itibaren dersanelerin sayısında gözlenen artış, çevresel koşullarda meydana gelen bir değişimden kaynaklanan kırılmanın işaretidir. Okulların her kademesinde, bir üst okula giriş için yapılan merkezi sınav uygulamaları, kamunun üniversite mezunlarını işe almadan önce yaptığı merkezi sınav uygulamaları bu dönemin çevresel koşullarında ortaya çıkan değişimlerdir. ÖSYM'nin web sayfasında halen yapmakta olduğu sınavlar şu şekilde belirtilmiştir (<http://www.osym.gov.tr>):

- Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)
- Yabancı Dil Sınavı (YDS)
- Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS)
- Dikey Geçiş Sınavı (DGS)
- Yurt Dışında Çalışanların Çocukları İçin Yükseköğretime Giriş Sınavı (YÇS)
- Akademik Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) (yılda iki kez)
- Yükseköğretim Kurulu Seviye Tespit Sınavı
- Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) (yılda iki kez)
- Kamu Personel Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS) (yılda iki kez)
- Tıpta Uzmanlık Eğitimi Giriş Sınavı (TUS) (yılda iki kez)
- TSK Askeri Liseler Sınavı (ALS)
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı (KBYS)

- Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS)
- Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)
- Kamu kurum ve kuruluşları için yapılan diğer sınavlar

Bu tarz test tipi merkezi sınavlara hazırlık amacıyla dersanelerin sunduğu takviye programları okulların eksik kaldığı bir boşluğu işaret etmiş ve dersane formu bu boşluğu dolduracak yönde hizmet vermiştir. Ancak, eğitim alanında bu yeni formun yaygınlaşması örgütsel ekolojinin temel varsayımı olan bir örgüt topluluğunun doğuşunun çevredeki yeni seçim kriterine uygun formun değiştiği ve buna uyumlu olmayan formların yok olacağı anlamına geldiği görüşünü birebir doğrulamamaktadır. Çünkü, alanın egemen formu olan okullar da varlığını devam ettirmekte ve sistem içinde ikili bir yapı oluşmaktadır.

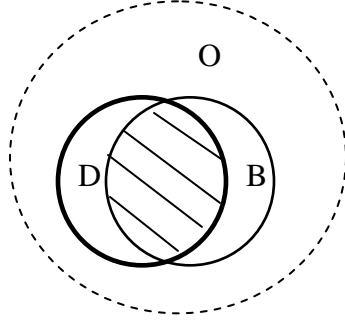
Örgütlerin kolay değişmeyeceği, değişenin örgüt toplulukları olduğu varsayımıyla doğuşlar ve ölümler tek tek örgütlerin değil, topluluğun bir özelliği olarak ele alınmıştır (Hannan ve Freeman, 1984; Baum, 1996). Bu durumda dersane formu yeni bir örgüt topluluğunun doğuşu anlamına gelmektedir. Alandaki örgütler kendilerini bu yeni çevresel koşullara uyumlandırarak yeni forma doğru değişmemiştir, zaten formun içerdiği özellikler yeni çevresel koşulların kriterine uygun olduğu için dersane formu yaşama olasılığını artırmış ve yayılmıştır.

ÖZ-DE-BİR'in web sayfası aracılığıyla yaptığı açıklamalarda, okulların gerekli bilgileri vermekte yetersiz kalmaları nedeniyle alandaki “daha fazla öğrenme” ve “sınavların belirlediği hedeflere ulaşma” taleplerini karşıladıkları için dersanelerin sayısının hızla arttığı yorumunda bulunmaktadır. Bu sınavlar yeni bir örgütsel formun doğumu ve yayılımı için önemli bir talep yaratmıştır. Okur ve Dikici de (2004: 418) eğitim sistemindeki ortaöğretim kurumlarının yetersizliklerinin ve bu okulların öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntemin ÖSYM tarafından yapılan merkezi sınavlara uygunsuzluğunun özel dersanelere yönelik talebi doğurduğunu vurgulamaktadır. Daha genelci bir eğitim-öğretim anlayışına sahip olan okullar bu talebi

karşılacak ve sınavların belirlediği hedeflere ulaşmayı sağlayacak bir program sunmadıkları için yeni seçim kriterini karşılayamamışlardır. Ama kuruluş amaçları arasında “bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamak” da bulunan dersane formu bu özelliğinin yeni seçim kriterine uygunluğu dolayısıyla mevcut talebe uyumlu, sınavların belirlediği hedeflere odaklanan, daha dar kapsamlı öğretim programları sunabilmiştir. Bu farklılık, Önder ve Üsdiken’in (2007: 154) işaret ettiği, örgütsel ekolojinin örgütlerin, yönelik olduğu çevresel kesimin dar mı genel mi olduğuna bağlı olarak değişen koşullara uyum sağlayabilecekleri bir kapasiteye sahip olup olmamaları sorunsalı ile ilgili bir durumdur. Okullar sahip oldukları geneli yapıları nedeniyle çevresel koşullardaki değişime uyumlanacak biçimde kendilerini değiştiremedikleri için yeni bir örgütsel formun alandaki talebi karşılaması söz konusu olabilmektedir. Önder ve Üsdiken (2007) geneli örgütlerin odaklandıkları çok fazla faaliyet olduğu için belirli bir alanda kaynaklarını yoğunlaştırarak o alanda verimlilik artışı sağlama becerilerinin nispeten düşük olacağını belirtmişlerdir. Oysa, dar kapsamlı olarak uzmanlaşmış örgütlerin belli bir hedefe odaklanarak kaynaklarını o yöne doğru hareket ettirmeleri daha iyi performans göstermelerini sağlayabilir. Dershanelerin de sahip oldukları sınırlı amaçlar içinde özellikle merkezi sınavlara hazırlık hedefine odaklanıp faaliyetlerini bu alanda yoğunlaştırmaları değişen çevresel seçim kriterine uyumlu bir form olmalarını sağlamıştır.

Bu yaklaşım, aynı alanda hem geneli hem de uzmanlaşmış örgütlerin varolabileceğini çünkü kaynak kümesinin farklı kısımlarına yönelebileceklerini vurgulamaktadır. Ancak, dersaneler ve okulların oluşturduğu ikili yapıyı açıklamak için bu yeterli değildir. Okullara giden öğrenciler ve dersanelere giden öğrenciler farklı kaynak kümeleri oluşturmamaktadır. Aksine okullara giden öğrenciler daha büyük bir küme iken, dersanelere gidenler bu kümenin içerdiği nispeten daha küçük bir bölümdür.

Şekil 2. Öğretimde ikili sistemin kaynak kümesi



- : Dershaneye giden öğrenciler kümesi (D kümesi)
- - - : Okula giden öğrenciler kümesi (O kümesi)
— : Merkezi sınavlarda başarılı olan öğrenciler kümesi (B kümesi)

Şekil 2'nin gösterdiği kaynak kümesinin anlamı; dershaneye giden her öğrencinin zaten okula da gidiyor (ya da gitmiş) olacağı; yalnız okula giderek başarılı olan öğrenciler olabileceği, yalnız okula giderek başarısız olmuş öğrenciler olabileceği, okula ve dershaneye gitmiş ama yine de başarısız olmuş öğrenciler olabileceği ve son olarak da hem okula hem dershaneye giden ve merkezi sınavlarda da başarılı olarak bir üst okula giriş hakkı kazanan öğrencilerin olabileceğidir. Kaynaklar açısından sorun olan kısım bu son kesişim kümesidir. Çünkü burada ortaya çıkan sorun kesişim kümesindeki öğrencilerin başarısının okuldan mı dershaneden mi kaynaklandığının ayrıştırılamaması ve bu başarının hangisine prestij katacağıdır.

Başarının hangi örgüte atfedileceği sorunu dershaneler üzerindeki tartışmanın canlı kalmasını sağlayan bir neden olabilir. Bu sorunun işaret ettiği bir başka sorun da varlığı konusunda tartışmalar bulunan bir örgütsel formun kendini nasıl yaşatabildiğidir. Bu varoluşu sadece çevresel koşullardaki değişimin getirdiği yeni seçim kriterine bağlayarak açıklamak mümkün müdür? Başarı, merkezi sınavlarla bir üst okula giriş hakkı kazanmak olarak tanımlandığında bundan kendine pay çıkarmak isteyen dershaneler hangi mekanizmalarla bunu sağlayabilmişlerdir? Bu süreçte alandaki hangi aktörlerin

rolü olmuştur? Bu gibi soruları cevaplamak açısından örgütsel ekoloji yaklaşımı yetersiz kalmaktadır.

Kurumsal yaklaşımın özellikle alandaki süreçlere yaptığı vurgusu, aktörleri dikkate alan analizi ve meşruiyetin oluşumuna yönelik değerlendirmeleri bu açıdan katkı sağlayabilir. Meyer ve Rowan (1977: 345) örgütlerin meşruiyet kazanmak uğruna yapılarını kurumsal çevreleriyle benzeştirmeye odaklanarak eylemlerini örgütsel verimliliklerini bile gözardı edecek şekilde biçimlendirebildiklerini vurgulamıştır. Meşruiyeti bu kadar önemli kılan, bir örgütün doğuşunun onu meşru kılmaya yetmemesi gibi sadece yasal olarak onaylanmış bir meşruiyetin de o örgütsel formu yaşatmayı garanti edememesidir. Öyleyse, meşruiyet oluşturulmuş bir kavramdır. Dershanelerin süreç içinde meşruiyeti nasıl sağladıklarını etkileyen önemli bir faktör bunda etkili olan aktörlerdir.

Bağımsız Eğitimciler Sendikası'nın (BES) yaptığı “Dershaneler Mercek Altında” araştırmasının sonuçlarına göre, öğrenci ailelerinin çoğu dershaneye giden öğrencilerin sınavlarda başarılı olacağı, gitmeyenlerin ise başarısız olacağı düşüncesindedir (www.milliyet.com.tr / 23.03.2008). Sadece Ankara kapsamında yapılan bu anket çalışmasında dershanelerin varlığına karşı çıkanların “parası olmayan dershaneye gidemiyor” gerekçesi ile karşı çıktıkları belirtilmiştir. Bu araştırma sonucunda vurgulanan asıl sonuç ise daha çarpıcıdır “veliler istemiyor ama çocuğunu gönderiyor”. Dershaneleri isteyenlerin isteme gerekçesi “başarı” ile ilgili olarak ifade edilirken, istememe gerekçesi “parasal, maddi yetersizlikler”dir. Bu durumda istemese bile çocuğunu göndermelerinin arkasında yatan bilişsel mantık dershanelerin meşruiyet kaynağını önemli ölçüde destekler görünmektedir. Bu mantık öyle kanıksanmıştır ki ailelerin sorgulamaksızın dershaneye göndermeleri davranışını etkilemektedir.

Meyer ve Rowan'ın (1977) bakış açısına göre, “başarı” gibi teknik bir kavram alan içinde kurumsal olarak oluşturulduğu için alan kendi rasyonelini de üretmiş olmaktadır. Meyer ve Rowan'a (1977) göre, “efsane” olan bir şeyin efsane (myth) olduğu bilinse bile efsaneleşmiş bu durumun alandaki diğer herkes tarafından da bilindiği düşünülerek

aktörler tarafından uygulamaya dönük amaçlarla doğru kabul edilmesine neden olur. Alandaki prosedürü belirlediği için de alanın rasyoneli olur (gerçekte rasyonel/akılcı olmasa bile). Ailelerin çocuklarını dershaneye gönderme davranışlarını eşbiçimli kılan, dershanelerin merkezi sınavlardaki başarı için gerekli olduğu efsanesi olabilir. Ancak burada önemli olan bu efsanenin nasıl oluşturulduğunu anlamaktır.

Sadece dershaneler ve aileler arasındaki etkileşimin bu efsaneyi yaşattığı düşünülemez. Alanda varolan çıkar grupları da dershane formunun benimsenmesi sürecine etki etmiştir. Bu kapsamda en önemli çıkar grubu özel dershane kurucuları ve işletmecilerinin kurduğu ÖZ-DE-BİR'dir. Özel dershaneler arasındaki uygulamaları standardize etmek, dershaneler arasında birlik ve dayanışma sağlamak, dershaneleri temsil etmek ve gerektiğinde dershanelerin çıkarlarını korumak amacıyla kurulan dernek (www.ozdebir.org.tr), bu örgütsel formun sınırlarını çizmek ve meşruiyet sağlamak açısından önemli katkı yapmıştır. Özellikle, 1983 yılındaki dershanelerin kapatılmaları konusunda yasa önerisinin kurucu meclis tarafından reddedilmesini bir araya gelen dershane sahiplerinin meclis üyeleri ile kurdukları diyaloglarla sağladıkları belirtilmektedir. 1984 yılında Milli Güvenlik Konseyi'nin kararı veto etmesiyle çıkan kapatma yasanın ardından Özal Hükümeti döneminde hükümet nezdinde yapılan lobi çalışmaları ile yeniden yasal statülerini kazanan dershaneler, bir arada bulunarak çıkarlarını korumanın gerekliliğini fark etmiş ve 1985 yılında dernekleşmişlerdir.

Lawrence, Hardy ve Phillips de (2002) bir kurumsal alanı dönüştürebilmek ve yeni uygulamaları, kuralları, teknolojileri benimsetebilmek için aktörler arası uyumlu, uzlaşmacı işbirliği ilişkilerinin gerekli olabileceğini vurgulamışlardır. Bu tarz işbirliklerinin öncül-kurumlara (proto-institutions) dönüşerek alanda varolan bazı sorunların çözümü için yeni yollar geliştirilmesini olanaklı kılması sayesinde yeni kurumların yayılımını olumlu etkilediği belirtilmektedir. Bu tarz işbirlikçi ilişkilerle üretilen çözümlerin, oluşturulan işbirlikçi süreçlerin sınırlarını aşarak alana uyumlanabilmesinin ve çok daha geniş bir alanda yayılarak kurumsallaşabilmesinin de mümkün olduğunu belirten Lawrence, Hardy ve Phillips (2002) kurumsal alanın dönüşme potansiyelini de bu öncül kurumların varlığına bağlamaktadır. Hoffman'ın

(1999) bir kurumsal alanda eğer bir değişim yaşıyorsa bunu tetikleyen ve sorunun paydaşlarını etrafına toplayan bir çatışma alanı/sorun (issue) olduğu görüşüyle paralel olarak Lawrence, Hardy ve Phillips de (2002) öncül-kurumlara sorunları çözme rolü vermiştir. Hoffman (1999) sorun temelli olaylar karşısında algısı değişen aktörlerin yaşadıkları çelişki nedeniyle bir değişim motivasyonu içine girdiklerini ve kurumsal alanı dönüştürerek yeni bir “ortak anlamlandırma sistemine” dayandırdıklarını söylemektedir.

Bir sorunun varlığından tetiklenen ve bu sorunun paydaşlığına dayanan bir çatışma yaşayan aktörlerin kaynakları yönlendirerek kendi çıkarına bir kurumsal alan oluşturma çabasına kurumsal girişimcilik diyen Hoffman (1999), kurumsal alanın meşruiyet kazanmasını ise, önce yasal, sonra normatif ve en son bilişsel süreçlere bağlamaktadır. Ancak, bir yeniliğin ortaya çıkıp benimsenmesi için mutlaka, bu sürecin önce bir yasal dayanakla başlaması gerekemeyebilir. Aktörler tarafından, yasal olmadığı halde, meşru kabul edilen uygulamaların yayılması da söz konusu olabilir. Ve hatta, aktörlerin tekrarlayan eylemleri, davranışlarıyla meşrulaşan yeni bir uygulama yasa yapıcıları bu yönde bir yasa çıkarmaya yönlendirebilir. Burada da yine o değişimi yöneten kurumsal girişimcilerin politik gücü ve kullandığı söylem, toplumu ve devleti ikna etmesini ve yeniliğin benimsenerek bir kurum haline dönüşmesini etkileyebilir. Dolayısıyla bu süreçlerin Hoffman’ın (1999) söylediği gibi bir sıra izlemesi mümkünken, eşzamanlı olması ya da yasanın geriden gelmesi de söz konusu olabilir. Ancak Lawrence, Hardy ve Phillips’in (2002) önemle vurguladıkları nokta, kurumsal girişimcilerin bu değişimi sağlayabilmelerini mümkün kılanın öncül-kurumlar olduğu ve öncül kurumların da ortakları arasında yüksek katılım içeren ve kurumsal alana yerleşiklik düzeyi yüksek işbirliklerini yansıttığıdır.

Bu çerçevede dersaneler, merkezi sınav sisteminin yaygınlaşmasının alanda doğurduğu boşlukları bir sorun olarak algılayıp, bunu bir fırsata dönüştürebilme ve boşluğa uyumlanabilme becerisi gösteren aktörlerdir. Böylesi bir mikro kaynaktan beslenerek kurumsal alanda makro değişim yaratabilmek için, varlıkları üzerine tartışmaların artış kazandığı ve alanda kriz ortamı doğuran bir soruna dönüştükleri dönemde, yani 1985’te, ÖZ-DE-BİR çatısı altında birleşerek işbirliği yapmaları

gerekmıştır. Böylece dershaneler alandaki sorunları görerek çözüm üretebilen yenilik kaynakları olarak kendini savunabilme fırsatı bulmuştur. Ancak burada ilginç olan nokta, kendi çıkarlarını koruyabilmek amacıyla oluşturulan bu işbirliğinin kendi sınırlarını aşarak, bir taraftan mevcut sistemin başarılı sonuç vermesini sağlayacak çözümler üretebilen aktörler olarak dershanelerin meşruiyetini ve yayılımını artırmış, diğer taraftan sınav sisteminin kurumsallaşması ile dershanelerin kurumsallaşmasını birbirini besler hale getirmiş olmasıdır. Alan düzeyinde bir değişimin gerçekleşebilmesi için etki gösteren bir öncül kurum olarak ÖZ-DE-BİR, değişimin şekillenme aşamasında önemli bir aktördür.

1.3.1. Öncül Kurumun Varlığında Dershane Formunun Yayılması

Türkiye'deki eğitim sisteminde dershane formunun doğuş oranlarındaki ve yayılımındaki artışın oluşumunu örgütsel ekolojinin *seçilim kriteri* ve *yoğunluk* kavramları çerçevesinde açıklamak mümkün olabilir. ÖZ-DE-BİR'in yaptığı açıklamalarda artan nüfusun artan eğitim taleplerinin mevcut sistem açısından sorun yarattığı belirtilmektedir. Bu açıdan; artan nüfus, eğitim kampanyaları ile hem politik olarak hem de sivil toplum kuruluşlarınca desteklenen süreçte eğitime artan talep ve merkezi sınavların artması makro kurumsal bağlamdaki değişimleri yansıtmaktadır. Değişen koşulların oluşturduğu bağlam, genelci eğitim veren okulların, merkezi sınavlara hazırlanabilmeleri amacıyla öğrencilere bekledikleri dar kapsamlı ve amaca yönelik uzmanlaşmayı içeren bir eğitim vermek konusunda yetersiz kalmalarına neden olmuştur. Bağlam içinde zaten eskiden beri var oldukları söylenen dershaneler ise bu dönemde esnek yapılarını hızla yeni koşulların beklentilerine uyumlandırarak boşluğu dolduran ve seçilen form olarak öne çıkmışlardır.

Okulların eğitim sisteminden kaynaklanan yasal sınırlılıkları dolayısıyla sıkı bağlanmış bir yapıları vardır. Oysa değişime uyum için yenilik yapabilmek gevşek bir yapı gerektirmektedir. Bu nedenle genelci eğitim yapılarını dar kapsamlı amaçlara uyumlu hale getirebilmeleri mümkün olamamıştır. Dershaneler ise, merkezi yabancı dil sınavları (örn.; KPDS, ÜDS), seviye belirleme sınavı (SBS), yükseköğretim öğrenci

seçme sınavı (ÖSS), kamu personeli seçme sınavı (KPSS), anadolu ve fen liselerine giriş sınavları, açıköğretim sınavları gibi pek çok faaliyet alanında çeşitlenerek kapsamı dar, amaca yönelik öğretim programları sunabilmişlerdir. Böylece değişen koşulların içerdiği merkezi sınavlara yönelik hizmet verebilmek yeni bir seçim kriteri doğmuştur ve bunu başaran kurumlar olarak dersane formunda artış yaşanmaya başlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2008 yılı verilerine göre, özel dersane sayısı 4 bin 262'ye, bu dersanelerde çalışan öğretmen sayısı 51 bin 916'ya ve özel dersanelere giden öğrenci sayısı da 1 milyon 178 bin 943'e ulaşmıştır (kaynak; Milli Eğitim İstatistikleri).

ÖZ-DE-BİR başkanı Faruk Köprülü'nün mevcut sınav sistemi içinde dersanelerin bir ihtiyaç olduğuna yaptığı vurgu (17.06.2006 tarihli Yeni Şafak gazetesi haberi, www.tumgazeteler.com), sistemin doğal bir sonucu olarak dersanelerin yaygınlaştığını ifade etmektedir. Burada dersane formunun doğuş oranlarındaki artışı örgütsel ekolojinin, yoğunluk bağımlılığı tezi açıklayabilmektedir. Okulların yetersiz kaldığı bir alanda oluşan boşluk, eksiklik dersaneler tarafından giderilebilmiştir. Böylesi “başarılı” bir form taklitler yoluyla yayılarak örgüt topluluğunun büyümesine yol açmıştır. 1984 yılında 174 olan dersane sayısı, 2008 yılında 4262'ye ulaşmıştır (bakınız; www.ozdebir.org.tr; 2008-2009 öğretim yılı Milli Eğitim İstatistikleri). Önder ve Üsdiken (2007: 147), örgüt topluluğunun sayıca büyümesinin aynı zamanda topluluğa meşruiyet de kazandırdığını ve bunun da yeniden yoğunluk artışına katkı yaptığını belirtmektedirler. Swaminathan da (2001) benzer biçimde kaynak paylaşımı açısından genelci ve uzmanlaşmış örgüt topluluklarının yoğunluk artışını çevrenin sunduğu fırsatlarla açıklamıştır. Genelci örgütler alanın merkezinde konumlanmaktayken uzmanlaşmış örgütler çevrede (periphery) yer almaktadır ama her form sadece yapısal özellikleri değil, aynı zamanda çevresel faktörleri de içinde barındırdığı için çevrenin değişen koşullarının sunduğu fırsatlar bir formun yoğunluk artışına yarayabilmektedir. Carroll (1985) çevredeki örgütlerin doğrudan merkezdeki örgütlerle rekabet etmemeleri durumunda kaynaklara ulaşmalarının daha kolaylaşacağını vurgulamıştır. Buna göre, çevrede yer alan dersaneler merkezdeki genelci form olan okullarla doğrudan rekabet

etmedikleri için, merkezi sınavların yaygınlaşmasıyla gelen potansiyel öğrenci kaynaklarına ulaşmaları kolay olmuştur.

Diploma veren kurumlar olmadıkları için genel eğitim açısından okullara rakip olmayan dersane formu, merkezi sınavlara hazırlamak konusunda uzmanlaşarak kaynağı bu yönden kullanmak üzere rakip olmuştur. Bu alanda çevrede olmanın avantajı, fırsatları gören aktörlerin kıt kaynak seti (öğrenciler) içinden yeni bir kaynak grubu oluşturmaları ve bu yolla bir değer yaratmaları için gerekli esnekliği kazandırmasıdır (Leblebici ve diğerleri, 1991). Merkezi sınavlara girecek olan öğrenciler olarak tanımlanabilecek bu yeni kaynak seti aslında her iki örgütsel form için de ulaşılabilir ama okullar sisteme sıkı bağlanmış yapıları nedeniyle Önder ve Üsdiken'in (2007) belirttiği birincil, temel özelliklerini değiştirememişler ve geneli eğitime devam etmişlerdir. Ancak, hızla değişebilen birincil özelliklerini yeni koşullara cevap verebilecek biçimde şekillendiren dersaneler yeni kaynak setinin ilgisini çekerek egemenlik kazanmaya başlamıştır. Resmi amaçları içinde öğrencileri bu merkezi sınavlara hazırlamayı da tanımlayan dersane formuna karşı güven oluşmuştur. Böylece dersane sayısının artışı bir yandan meşruiyetini de artırmış ve artan meşruiyet sayısının daha da artması için kaynak setini genişletmiştir. Burada kendini besleyen bir süreç vardır.

Birincil özelliklerini değiştiremeyen okul formu, değişime karşı yavaş ve zayıf bir tepki olarak da olsa okul bünyesinde gerçekleştirilen takviye kursları uygulamalarını başlatmıştır. Ancak verdiği eğitimin sınavlara giriş için yetersiz olduğuna inanılan bir formun sunduğu bu kurslara duyulan güven de düşük olmuştur (bakınız; Göktürk, G. Yenyüzyıl'daki köşe yazısı, aktaran www.ozdebir.org.tr; "öğrenciye göre dersane okuldan iyi" başlıklı haber, www.eğitim.milliyet.com.tr, 16.03.2007). "Öğrenciye göre dersane okuldan iyi" başlıklı haberde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir anket çalışmasının verilerine dayanılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yüzde 8.8'i okullardaki eğitimi kaliteli bulurken, yüzde 45.3'ü dersanelerdeki eğitimin daha kaliteli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yüzde 69.3'ü de "okuldaki eğitimin ÖSS'yi kazanmada yetersiz kalması", yüzde 10.6'sı "okulda farklı ve rahat ortam sağlanamaması", yüzde 4.2'si "herkesin dershaneye gidiyor olması",

yüzde 6.4'ü "ailesinin isteği" ile dershaneye gittiğini ve yüzde 9.5'i "dershaneye gitmediğini" vurgulamıştır. Okula duyulan güvensizlik nedeniyle okulun verdiği takviye kurslarına ilgi düşük olurken, diğer taraftan takviye kurslarının gerekliliği konusunda okulun da pekiştirici bir adım atmış olması olarak da yorumlanabilir. Bu pekiştirici katkı okullar açısından Saatçioğlu'nun (2005) belirttiği gibi okul düzeyinde gerçekleşmiş geçici çözüm denemeleri olmakla kalmış, okul formunun değişmek istediği halde değişemediğini göstermiş ve dersane formunun genişlemesine katkı yapmış olabilir.

Çevrenin getirdiği yeni seçim kriteri merkezi sınavlardaki başarı olarak tanımlandığında, kendi kaynak setini yaratabilen bir form olan dersaneler çevrede olmanın avantajını kullanmış ve örgüt topluluğunun genişlemesini sağlayacak bir örgüt sayısı artışı yaşanmıştır. Bu yoğunluk, dersane formuna bilişsel meşruiyet kaynağı olarak düşünülebilir.

Ancak burada örgütsel ekolojinin izah edemediği nokta; formun yoğunluğundaki bu artışa rağmen formun atalet içine girmeyişidir. Dersaneler çevreden gelen değişimlere tepki olarak boşlukları hızla dolduracak biçimde esnek olarak hareket edebilmekte ve yeni koşullara uyumlanabilmektedir. Dolayısıyla dersane formu sürekli evrilerek hayatta kalan bir formdur. Oysa, örgütsel ekolojinin temel tezlerinden biri yoğunluğu belirli bir süre artış gösteren formun zamanla atalet içine gireceği ve mevcut çevresel koşullar altında topluluk içinde topluluğun genel karakteristiğini yansıtacak biçimde yapısal durağanlık oluşacağıdır (Baum, 1996; Hannan ve Freeman, 1984). Bu nedenle meydana gelecek herhangi bir değişimin etkisinin; topluluk içindeki örgütlerin kendini dönüştürmesi ile değil, yeni örgütsel formların oluşması ile kendini göstermesi beklenmektedir.

Bu beklenti, alanda egemen form olan okulların merkezi sınavların yaygınlaşması ile gelen değişime ayak uyduramayarak kendini dönüştürememesi ve oluşan boşluğu doldurabilen ve yenilik üretebilen bir form olan dersanelerin yeni bir form olarak yayılmaya başlamasıyla tutarlıdır. Ama sınav sistemi ile ilgili yaşanan tüm değişimlere karşın dersane formu her değişime uygun tepkiyi hızla vermesi sayesinde sürekli

dönüşebilmiş ve yoğunluk artışının atalet getirmeyebileceğini göstererek örgütsel ekolojinin açıklayamadığı bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Okulların sorgulanmamasını sağlayan ve yoğunluk artışını devam ettiren yasal meşruiyeti, bu avantajların yanı sıra formu katılaştırarak ve değişimler karşısındaki tepkiselliğini zayıflatarak dezavantaja da neden olmaktadır.

Örgütsel ekolojinin açıklayamadığı bu durum kurumsal değişimi anlamak gerektiğinin önemini göstermektedir. Bu çerçevede, Casile ve Davis-Blake (2002), değişimden sağlanacak potansiyel ekonomik kazançlar olarak tanımlanan teknik faktörlerin özel sektör örgütlerinin tepkiselliğini daha fazla etkilediğini, buna karşın sosyal bütünlük ve yapısal eşitlik gibi kurumsal faktörlerin ise kamu örgütlerini daha fazla etkilediğini göstermişlerdir. Mezias da (1990) benzer biçimde hem değişime uyum sağlayarak elde edilecek potansiyel kazançların hem de örgütlerin düzenleyici yasal çevrelerinin örgütlerin tepkileri üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Buna göre, teknik faktörler ekonomik olarak örgütün piyasaya uygunluğu ile ilgili iken; kurumsal faktörler, meşruiyetle ilgili olarak zorlayıcı, taklitsel ve/veya normatif bir eşbiçimlilik kaynağıdır. Zucker (1988) ve Meyer ve Rowan (1977) aktörlerin aynı eylemleri benzer yollarla tekrarlamalarının çevreyi değişmez kıldığını, bu nedenle de kurumsal faktörlerin nispeten durağan yapılar ortaya çıkaracağını vurgulamışlardır. Bu görüşü eleştiren Casile ve Davis-Blake (2002) kurumsal çevrede meydana gelen normatif bir değişimin kamu ve özel sektör örgütleri üzerindeki etkilerinin farklılaştığını iddia etmektedirler. Özel sektör örgütleri piyasaya dönük oldukları için müşteri ihtiyaç ve isteklerine duyarlılık gösterirken, piyasaya dönük olmayan örgütler ise kurumsallaşmış uygulamaları sürdürerek kendi ürün/hizmetlerinin ve kendilerinin meşruiyetini korurlar (Casile ve Davis-Blake, 2002: 182).

Türkiye'deki eğitim sisteminde okullar yasal meşruiyetlerine olan bağımlılıkları nedeniyle katılmışlardır ve dolayısıyla kurumsal değişimin doğurduğu beklentilere cevap verebilecek kadar hızla ve kolaylıkla değişmeleri beklenemez. Okul formunun değişebilmesi için yasal düzenlemelerin gerekli olması uzun vadeli, planlı bir değişimi gerekli kıldığı için okul kolaylıkla değişmemektedir. Ama esnek bir yapıya sahip olan

dershane formu piyasadaki boşlukları kullanabilmek için (Lee ve Pennings, 2002) kaynak kümesindeki müşterilerin beklentilerine çok duyarlı davranabilecek ve tepki hızı yüksek olacağından piyasaya uygun bir form olarak görülebilmektedir. Dolayısıyla yasal meşruiyeti yüksek düzeyde olan okul formunun kurumsal değişimlere tepkisellik derecesinin, yasal meşruiyeti düşük düzeyde olan dershane formuna göre nispeten düşük olduğu söylenebilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türk eğitim ve öğretim sisteminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerinin belirli değerler ve ilkeler çerçevesinde yetişmesini sağlamak, yani görev ve sorumluluklarını bilen, çağdaş yurttaşlar yetiştirmektir¹ (okulweb.meb.gov.tr/35/02/868012/meb.doc). Dolayısıyla örgün eğitim kurumlarının amacı, öğrencileri sınavlara hazırlamak değil, aksine MEB'in merkezi olarak belirlediği müfredata uygun biçimde eğitim-öğretim yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda faaliyette bulunan bir örgütsel form olarak okullar, merkezi sınav uygulamalarının yaygınlaşması ile ortaya çıkan kurumsal değişimlere hem tepki verme gereği duymamış hem de tepki vermesi yasal olarak merkezi bir kontrol altında olduğu için tepki verememiştir. Sonuç olarak, merkezi sınav sisteminin liseden bir üst okula geçişte “sınavdaki başarıyı” zorunlu kılması ile okulların öğrenciye verdiği diploma bir

¹ 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitiminin genel amaçları;

“Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

olarak belirtilmiş ve özel amaçlar için de;

“Madde 3 – Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.” hükmü konulmuştur (bkz; okulweb.meb.gov.tr/35/02/868012/meb.doc).

önkoşul olarak gerekli fakat yetersiz bir belge haline gelmiştir. Böylece, temel amaçları arasında öğrencileri sınavlara hazırlamak da bulunan bir form olarak dershanelerin yayılması için alanda önemli bir boşluk oluşmuştur.

Öneri 1: Bir kurumsal aktör olarak devletin, liseden üniversiteye geçişle ilgili izlediği politikadaki değişikliğin neden olduğu kurumsal değişim, beklenmedik bir sonuç olarak eğitim alanında yeni bir formun doğmasına neden olmuştur.

Alanda yaşanan makro değişimler merkezi sınav sistemlerinin yaygınlaşmasından kaynaklanmaktadır. Bu tarz sınavlara ilişkin olarak yapılan yasal değişikliklerin alanın egemen formu olan okulları ya da herhangi başka bir örgüt formunu değişime “zorlayıcı” bir etkisi yoktur. Ancak sınav sisteminde meydana gelen bir değişikliğin örgütler dışında öncelikle öğrencilerin ve ailelerinin beklentileri üzerinde etkisi ortaya çıkmaktadır. Bu beklentilerin karşılanmasına yönelik piyasada oluşan bir boşluk söz konusudur. Bu boşluk aynı zamanda ekonomik bir kazanç alanını da ifade ettiği için bir özel sektör örgütü olan dershanelerin boşluğu doldurarak alandaki beklentileri karşılaması normal görünmektedir. Ancak alanda varolan diğer özel sektör örgütleri olan özel okulların bu boşluğu doldurmadaki ekonomik kazançtan faydalanamıyor olmaları bir çelişkidir. Öyleyse sadece özel sektör örgütleri olmaları bu formun yayılımını açıklamaya yetmemektedir. Belki de kritik nokta aynı boşluğu doldurmuyor olmalarıyla ilgili olabilir. Lee ve Pennings’in (2002) vurguladığı gibi aynı çevresel boşluğu doldurmaya yönelik örgütler benzer yollarla faaliyette buldukları için örgütler arasında bir eşbiçimlilik oluşmakta ve bu zamanla durağanlaşmaktadır. Ama dershane ve okul formu aynı boşluğu doldurmaya yönelik değildir. Okulların yönelik olduğu amaç temel eğitim/öğretim faaliyetlerini eğitimin birliği ilkesi çerçevesinde yürütmektir. Dershaneler ise okula tamamlayıcı öğretim faaliyetleri ile “neyin eksikliği duyuluyorsa” o hizmeti sunma amacına yöneliktir. Bu amaç dershanelerin gevşek bağlanmış, esnek yapıları ile de uyumlu olduğu için değişimler ne kadar hızlı ve sık olursa olsun formun hızla evrilerek tepki verebilmesini sağlamaktadır. Oysa, okulların temel amacı Şekil 2’deki kaynak kümesinde O kümesi ile ifade edilen ve ülke genelinde belirli yaşlar arasında bulunan herkesin zorunlu eğitimi almasını sağlamak olduğundan, bu kümenin içerdiği D

kümesindekilerin değişimlerden doğan beklentilerini karşılamak okulların amaçları arasında yer almamaktadır. Bunun yanı sıra değişime tepki verebilmeleri okulları düzenleyen yasalarda bir değişiklik gerektirmektedir. Bu nedenle de yasal değişiklikler doğrudan örgütleri değil de alandaki ürün/hizmetlerden yararlanacak aktörlerin beklentilerini etkilemesi durumunda örgütler açısından normatif bir değişim söz konusu olmakta ve buna da esnek yapıdaki dersaneler uyumlanarak tepki vermektedir. Çünkü temel amaçları gereği alandaki diğer aktörlerin beklentilerine duyarlılıkları fazladır. Bu durumda değişimin niteliği bir örgüt formunun evrilmesi açısından önemli bir faktör gibi gözükmektedir.

Türkiye’deki merkezi sınav sistemlerinde tarihsel süreç boyunca yaşanan değişimler radikal değil, küçük küçük kısmi değişiklikler biçimindedir ve sıklığı yüksektir. Örneğin; Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavı (OKS) ve Lise Giriş Sınavları (LGS) kaldırılarak bunların yerine Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gelmiştir. Üniversiteye giriş için yapılan Öğrenci Seçme Sınavı önce iki aşamalı hale getirilmiş, daha sonra tek sınava ve sonra yine iki aşamalı sınava dönüştürülmüştür. Sınav puanlarının hesaplanmasında ağırlık verilen katsayılarla ilgili değişiklikler yapılmaktadır. Şu anki YÖK Başkanı Yusuf Ziya Özcan’ın yaptığı açıklamada ÖSS’yi kaldırmayı ve yerine öğrencilerin derslere göre ilgi alanlarına dayalı birçok alandan sınava girebilecekleri bir sisteme geçilmesinin planlandığını belirtmiştir (bakınız; Hürriyet gazetesi, 20.05.2008 tarihli “ÖSS’de İngiliz modeli” başlıklı Nuran Çakmakçı’nın köşe yazısı). Özcan, İngiliz modeli olarak önerdiği bu sistemde öğrencilerin her yıl lise 1,2,3 ve 4’üncü sınıflarda gösterdiği performansın ölçüleceğini ve her yılın sonunda nota dönüşen bu performanslara ilave olarak 12-13 konudan istediklerini seçerek sınava gireceklerini ve yaklaşık 3 puanla da üniversitelere başvuracaklarını açıklamıştır. Üniversitelerin bu durumda yapacağı ise en yüksek puanlara göre sıralayarak öğrencileri seçmek olacaktır.

Bu değişiklik tasarılarını Oktay Ekşi de Başkan’ın “üniversitelere girişle ilgili kuralları değiştirme niyeti”ne bağlamaktadır (bakınız; Hürriyet gazetesi, 15.05.2008 tarihli “Özcan’ın Önerisi” başlıklı köşe yazısı). Bu durumda tüm bu değişikliklerin aslında sistemi radikal biçimde değiştirerek alanın sorunlarını çözmeye yönelik değil de

gücü elinde bulunduranların, farklı kesimleri avantajlı kılabilen biçimde sistemi dönüştürerek değişiklik yapma yoluna gittiği düşünülmektedir. Bu durum, Kongar'ın (1984: 19) “her değişen iktidarın kendi görüşleri doğrultusunda yapmak istediği düzeltmelerin yüzeysel kalmasının kargaşayı daha da artırdığı” tespitini doğrular niteliktedir. Sonuçta iktidara gelen hükümetler ve YÖK başkanlığı yapan aktörlerce güç, sistemin şekillendirilmesinde kullanılmakta ve bu dönüşümler sırasında alanda doğan boşluk da dersaneler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilir.

Dershane merkezli sistemi değiştirmek amacıyla sınav sisteminde yapıldığı iddia edilen değişiklikler aslında tam da dersanelerin yayılmasını ve meşruiyetini besler hale gelmiştir. “Milli Eğitim ne yapsa dersanelere yarıyor” başlıklı bir gazete haberinde sınav sistemlerinde sürekli yapılan değişiklikler sonucu artık daha da küçük sınıftan itibaren dershaneye gitmeye başlayan öğrenciler olduğu belirtilmiştir (bakınız; Radikal gazetesi, 12.04.2008 tarihli haber). Değişikliklerin yarattığı belirsizlik ve karmaşa ortamında hızla değişebilen ve uyumlanabilen bir form olan dersaneler temel amaçlarıyla uyumlu olarak değişikliği en hızlı öğrenen örgüt oldukları için öğrenciler ve aileler tarafından “yarışta geri kalmamak için” tercih edilir olmaktadır (bakınız; Radikal gazetesi, 12.04.2008 tarihli “Milli Eğitim ne yapsa dersanelere yarıyor” haber). Örneğin, YÖK'ün 2010 ÖSS değişiklikleri ile meslek liselerinin farklı puan türlerindeki katsayılarının artırdığını açıklamasının ardından ÖZDEBİR Başkanı Faruk Köprülü, meslek lisesi öğrencilerinin ÖSS'deki yarışta şansının arttığı düşüncesiyle dersanelere yöneldiğini ve böylece dershaneye giden meslek lisesi öğrencisi sayısında önemli bir artış olduğunu belirtmiştir (bakınız; Sabah gazetesi, 28.09.2009 tarihli haber).

Okulların sisteme hızla adapte olamamaları ve değişebilmeleri için yasal düzenlemelerin gerekliliği onların tepki verememesine neden olurken dersaneler çözüm üretmesi beklenen örgüt formları olarak değişikliklerden doğan belirsizliği öğrenciler ve aileler açısından azaltabilir ve böylece kendileri için de hayatta kalma şansını artırabilirler.

Eğitim alanında devletin izlediği politikalarda yaptığı değişiklikler karşısında okullar düşük tepkisellikleri nedeniyle alandaki kurumsal değişimden doğan boşluklar

oluşmasına neden olmaktadır. Bu boşluklar da beklenmedik bir sonuç olarak alanda az sayıda varlık gösteren bir form olarak dershanelerin, alanın ikinci formu olacak şekilde hızla yayılmasına neden olmaktadır. Üstelik bu yeni form, yasal bağımlılıkları düşük ve yapısı esnek bir örgütsel form olduğu için değişimin niteliğinin sık ve kısmi olmasından da olumlu yönde etkilenmektedir.

1.3.2. Öncül Kurumun Varlığında Dershane Formunun Benimsenmesi

Örgütsel ekoloji bir form olarak dershanelerin ortaya çıkışını ve yayılışını yoğunlaşmanın getirdiği bilişsel meşruiyet ile açıklamaktadır. Bu açıklama formun yayılımının ilk yılları için doğru olabilir. Ancak, daha sonra sadece sayı artışına bağlı olarak meşruiyetin sağlanması ve hatta benimsenmesi mümkün olabilir mi? Meşruiyetin oluşturulan bir kavram olması nedeniyle, sadece kendiliğinden, sürecin doğal ve kendini besleyerek oluşturduğu bir sonuç olarak dershanelerin varlığını açıklamak yetersiz bir çaba olur. Özellikle de eğitim sistemindeki ikili yapıdan dolayı gerilimlerin başladığı ve varlıklarının tartışmalı hale geldiği yıllarda aktörlerin rolü büyük önem kazanmaktadır. Örgütsel ekoloji dershane formunu bir örgüt topluluğu olarak ele aldığı için formun hayatta kalışı üzerinden açıklama yapmaktadır. Bu nedenle tek tek dershanelerin kapanması veya açılması ya da formun yaşadığı gerilimler ve çözüm yolları ekolojinin ilgi alanına girmemektedir. Önemli olan formun hala varlığını sürdürüyor olmasıdır. Ancak, kurumsal yaklaşım bu formun yaşadığı tüm gerilimlere, itirazlara, çelişkilere rağmen hayatta kalmasını meşruiyetin dayandığı “mantık” ile açıklamak eğilimindedir.

Dershane formu sadece bu formun içerdiği toplam örgüt sayısı ile meşrulaşmış olsaydı, kapatılmaları konusunda çıkan yasa ile 1984 yılında formun ölümü yaşanırdı. Oysa, egemen formun zarar görmemesi için gerilimin açıkça ortaya konduğu bu dönemde lobi çalışmaları ve ilişkiler aracılığıyla, kapatılmalarına karar verilen yasanın iptali sağlanmış ve yasaya rağmen fiilen kapanmadan varlıklarını sürdürme imkanı buldukları yeni yasal statülerine kavuşmuşlardır. Üstelik varlıkları konusundaki tartışmaların varlığı açık olmasına rağmen, dershaneler sahip oldukları kaynak setini de yitirmemişlerdir.

Öyleyse, varlıklarını sürdürmeleri sadece yasal statüleri ile değil, normatif ve/veya bilişsel benimseme ile de ilgili gözükmektedir.

Dolayısıyla bu meşruiyet kazanma süreci iki ayrı dayanaktan beslenmektedir. Birincisi bilişsel olarak dersanelerin başarı sağladığına duyulan inançtır ve ikincisi de; normatif olarak dersanelerin gerekliliğine yapılan vurgudur. Bu benimseme süreçlerinin ikisi de bazı aktörlerce yönlendirilen ve alandaki ilgili aktörlerin algılarını biçimleyen söylemlere dayanmaktadır. Ama bu söylemlerin yöneldiği aktör ve söylemleri üretenler farklılaşabilmektedir. Buna göre, öğrencilere (yani potansiyel kaynak setine) yönelik olarak etkili olan söylem Meyer ve Rowan'ın (1977) vurguladığı biçimde öğrencilerin kendisi, aileleri ve dersaneler tarafından üretilerek bir efsaneye dönüşmüş gibidir. Ancak, diğer taraftan devlete (hükümetlere) karşı dersaneleri meşrulaştırma çabasında daha çok etkili olan aktör dernektir. Çünkü dersanelerin çıkarlarını korumak, hükümetlerle ilişkileri yönlendirmek amacıyla dersanelerin gerekli olduğu, bu kurumlara ihtiyaç olduğu vurgusu üzerinden bir söylemi etkin kılan da ÖZ-DE-BİR'in faaliyetleridir. Bu anlamda alanı kendi çıkarları yönünde biçimleyerek dersanecilik sektörünün oluşumunu sağlayan bu aktör bir kurumsal girişimci olarak düşünülebilir (DiMaggio, 1988; Lawrence ve Phillips, 2004; Dorado, 2005; Munir, 2005; Munir ve Phillips, 2005). Ancak dersanelerin çıkarları yönünde alanı dönüştürmeyi amaçlayan eylemleri ve söylemleri Lawrence, Hardy ve Phillips'in (2002) vurguladığı gibi derneğin ve dersanelerin sınırlarını aşarak alanda dersaneler, aileler ve öğrencilerin katıldığı bir işbirliğinin oluşmasına neden olmuş ve dernek bir öncül kuruma dönüşmüştür.

Lawrence, Hardy ve Phillips'in (2002) bir alanın dönüşmesi için öncül kurumlara yaptığı vurgu ÖZ-DE-BİR'le kendini gösterirken diğer yandan dersanelerin meşruiyetini güçlendiren bir unsur da alandaki değişikliklerden doğrudan etkilenen aktörler olan öğrenciler ve ailelerinin de işbirliğine katılmaları olmuştur. Merkezi sınav sistemi ile ilgili olarak alanda yapılan yasal değişikliklerin doğrudan örgütleri değil de öncelikle alanın kaynak kümesini oluşturan öğrencileri ve ailelerini etkiliyor olması normatif bir beklenti değişimini ifade etmektedir. Ancak, bu değişim egemen formu ortadan kaldırarak onun yerini alan bir örgütsel formu değil de bir arada yoğunluk artışı gösteren

ikili bir yapıyı ortaya çıkarmaktadır. Asıl açıklanması gereken nokta tam da bu ikili yapının varlığıdır. Çünkü her bir örgütsel form farklı bir kurumsal mantığı yansıtmaktadır. Friedland ve Alford'un (1991) bir alanda hayatta kalmanın yollarını ve rasyonelini gösterdiğini belirttiği bu mantıklar birarada nasıl varlık göstermektedirler? Bu ikili yapıyı üreten mekanizma nedir?

Lise diplomasının bir üst okul olan üniversiteye geçişte önkoşul olduğu, ama üniversiteye geçişe hak kazanımının da merkezi bir sınava bağlı olduğu mevcut ortamda, okulların sınava hazırlık konusundaki eksikliklerini gideren ve öğrencilerin sınava hazırlanmasını kolaylaştıran bir form olarak dersanelerin varlığı pragmatik bir yaklaşımla tamamlayıcı örgüt formları olarak açıklanabilir. Ancak, öğrenciler ve aileler arasında oluşan algının birbiri ile çatışan, çelişen mantıklar olduğu yönünde geliştiği söylenebilir. Bu algıya rağmen, dersane formunun benimsenmesini ve sorgulanmamasını sağlayan mekanizmanın ne olduğu sorusu önemlidir.

Townley (2002), kurumsal değişimde birbirleriyle rekabet eden, çatışan mantıkların rolünü inceleyerek, bir kurumsal mantığın o topluluğun ayırt edici, kendine özgü ve istikrarlı bir değer alanı yaratmasını sağladığını ve bu değer alanının dışındaki örüntülerin de irrasyonel algılanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Buna göre dersanelere yöneltilen eleştiriler irrasyonellik algısından kaynaklanmaktadır. Ancak yasal meşruiyeti konusunda yaşadığı tüm tartışmalara ve irrasyonel olarak algılanmasına rağmen dersane formunun dayandığı kurumsal mantık okul formunun egemen mantığı ile birlikte varlık gösterebilmiştir. Oysa, Townley (2002) aynı alanda rasyonelleştirme sürecinin sistemi etkili kılan mantık etrafında bir homojenleşme getireceğini vurgulamaktadır. Çünkü bireylerin eylemlerin olası sonuçlarının bilincinde olarak davrandıkları varsayımıyla sonuçların ortak bir anlamlandırmayı içereceğini iddia etmektedir.

Burada yaşanan durum daha çok Lee ve Pennings'in (2002) vurguladığı gibi okul ve dersane formunun aynı çevresel boşluğu doldurmaya yönelik olarak faaliyette bulunmamaları ile ilgili gözükmektedir. Farklı piyasa boşlukları farklı kurumsal

mantıkların gelişmesine olanak sağlamıştır. Ancak, bu mantıkların birlikte meşru olarak algılanması bir ağ düzeneği içinde sağlanmıştır. Öncül kurum olan ÖZ-DE-BİR okulların eksiklikleri ve yetersizliklerini ön plana çıkararak okulların değişime ayak uyduramamaları, tepki verememeleri üzerinden bir söylemle dersanelerin “gerekli ve tamamlayıcı” yanına vurgu yapmıştır. Bu söylem biçimi Özen ve Berkman’ın (2007) vurguladığı akılcı (logos) söylemdir. Ancak bunun benimsenmesini sağlayan, aslında alanın kaynak kümesi olan aktörlerin (öğrenciler ve aileleri) piyasadan aldıkları geri bildirimle uyumlu olmasıdır. Lee ve Pennings (2002) alanda varolan seçim kriterini yansıtan geribildirim piyasasının açık ya da örtük biçimde verdiğini vurgulamışlardır. Buna göre yenilik üreten aktörler olumlu piyasa geribildirimini bir kalıp olarak kullanarak yeniliği rasyonelleştiren ve doğrulayan bir retorik yaratabilirler. Bu retorik ile alanda bilişsel bir etki oluşur. Çünkü alandaki aktörler yeniliğin getirdiği faydalara inanırlar. Böylece bu faydalar rasyonel efsaneler olarak yayılabilir (Meyer ve Rowan, 1977).

Bu yeni mantığın alanda yayılmasını sağlayan dernek ve öğrenciler ile aileleri iki farklı yoldan meşruiyete katkı yapmaktadırlar. Derneğin kullandığı söylemlerde akılcı (logos) yol kendini gösterirken öğrenciler ve ailelerin arasında yayılan efsane ahlaki (ethos) ve duygu temelli (pathos) bir yol izlemiş olabilir (Özen ve Berkman, 2007). Dernek yöneticilerinin söylemlerinde öne çıkan vurgular “dershaneye gittiği zaman öğrencinin bilgisine bilgi katarak kazanma şansını artırdığı”, “dershaneye gitmenin kaçınılmaz olduğu”, “dersanelerin okulda yapılan eğitim faaliyetlerinin pekiştirilmesi için açılmış kurum olduğu”, “okul ile dershanenin birbirlerinin alternatifi olmadığı”, “dersanelerin okullara tamamlayıcı ve takviye amaçlı oldukları”, “orta gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının yarışa dersaneler sayesinde ortak olduğu”, “dersanelerin fırsat eşitliği sağladığı”, “dersanelerin fırsat eşitliğini daha geniş tabana yayan kurumlar olduğu”, “dershaneye devam eden öğrencilerin üniversiteyi kazanmasının gitmeyenlere göre çok daha fazla olduğu” gibi ifadelerdir (bakınız; www.ozdebir.org.tr; 28.08.2006 tarihli “Dersaneler okula alternatif değil, bilgileri pekiştiriyor” başlıklı Zaman gazetesi haberi). Bu söylem okulların varlığını savunarak dersanelerin gereksiz ve fırsat eşitsizliği yaratan kurumlar oldukları yönündeki karşıt söylemle açık ve akılcı olması

yönüyle uyumludur. Ancak burada ironik olan durum; okul formunun yasal meşruiyetinin onu katılaştırması nedeniyle değişime tepki verememesi sayesinde oluşan boşluğu dolduran dershanelerin okullarla çelişkili olan bir mantıkla varolduğu düşünülmesine rağmen, formun yayılımına katkı yapan öncül kurumun söyleminin okul formuna meydan okuyan, reddeden, karşı çıkan bir söylem değil de, aksine okul formu ile aynı stratejiyi izleyen, okula tamamlayıcı, pekiştirici, destekleyici bir içeriğe sahip olmasıdır. Bunun nedeni, bir örgütsel alanda varolan egemen formun yasal meşruiyetinin yüksek düzeyde olmasının onu sorgulanamaz kılması nedeniyle alanda oluşan boşlukları kullanarak doğacak yeni formların egemen forma bağımlı olarak ve ona radikal biçimde karşı çıkmayan bir söylem kullanması gerekmektedir. Bu durum ÖZ-DE-BİR'in söylemlerinde “okullara alternatif olmadıkları, okulların tamamlayıcısı oldukları, takviye amaçlı oldukları” benzeri ifadelerle kendini göstermektedir. Aslında kaynak kümesi yönünden rakip oldukları ve başarılı öğrencilerin bu performanslarından sağlanan prestij açısından rekabet ettikleri halde söylem rakip ya da alternatif değil, tamamlayıcı oldukları vurgusunu taşımaktadır. Buna neden olan durum, egemen formun yüksek düzeydeki yasal meşruiyetinin onu sorgulanamaz kılmasının alana yeni girecek örgüt formlarının söylemlerinin içeriğini etkilemesi anlamına gelmektedir.

Öneri 2: Örgütsel alandaki egemen form olan okulların yasal meşruiyetinin yüksek olması, kurumsal girişimcilerin egemen formun meşruiyetine dayalı olarak yeni formu meşrulaştırmalarına neden olur. Meydan okuyucu söylem yerine, destekleyici söylem etkili olur.

Piyasa geribildirimi alandaki boşluğun doldurulmasıyla ilgili olduğu için “merkezi sınavlardaki başarı oranları” dersane formunun sağladığı yeniliğin alandaki ilk dönemlerinde bu yenilikten faydalananlar arasında bir söylem oluşmasını ve bu söylemin efsane şeklinde yayılmasını sağlamaktadır. Townley'in (2002) vurguladığı gibi bu söylem, geçmiş başarıları bakarak sembolik bir değer alanı oluşmasından ve dersane formunun kaynak kümesinin oluşturduğu grup içindeki sosyal etkileşimden etkilenmektedir. Söylemi yaratan temel unsurun geçmiş başarılar olma olasılığı; merkezi sınavlardan sonra sınavlarda dereceye giren öğrencilerin medya aracılığıyla

duyurulmasında gittikleri dersane ile birlikte tanıtılıyor olmasından, dersanelerin sınavlarda başarılı olan ve bir üst okullara girişe hak kazanan öğrencilerin isimlerini kendi isimleriyle birlikte piyasaya ilan ediyor olmalarından çıkarsanmaktadır. Örneğin; gazete haberlerinde “başarımda Final Dergisi Dershanesi'nin etkisi var”, “dershane çok başarılı. Benim çocuğuma da istediği üniversiteyi kazandırır” “Türkiye 1.'si olan X'in çünkü gazetelerde iki farklı fotoğrafı vardı. Birinde bir dershanenin, ötekinde başka bir dershanenin tişörtü vardı. O dershane benim öğrencim diyor, diğeri benim. X'in başarısında en fazla katkısı olan kurum, mezun olduğu SEV Üsküdar İlköğretim Okulu ama onlar hiç ortada yok” (bakınız; 19.07.2006 tarihli Radikal gazetesi, 18.01.2006, Akşam gazetesi; tarihli Milliyet gazetesi) gibi ifadelerde de kendini gösteren sınavdaki başarıda dersane ve okul formunun yaptığı katkıları ayırtmak kolay olmamasına rağmen, dersaneler medya aracılığıyla bu başarıyla birlikte kendi isimlerini duyurarak formun kaynak kümesinde meşruiyet sağlayıcı örtük bir söylem yaratmaktadır.

Öğrenciler ve aileler arasında yayılan bu söylemde Lee ve Pennings'in (2002) vurguladığı sosyal bağlar etkilidir. Bir alan içindeki aktörlerin bu sosyal bağlar nedeniyle bir referans grubuna bağlı olarak davranışlarını şekillendirdiklerini belirten Lee ve Pennings (2002) bu grup içinde sembolik etkileşimlerden doğan diğerlerinin davranışlarını taklit etme davranışı oluşacağını vurgulamaktadırlar. Böyle bir referans grubunun normatif, bilişsel ve karşılaştırmalı olarak üç yönden etki edeceği ifade edilmektedir. Porac ve Thomas da (1990) özellikle bir yeniliğin benimsenmesi sürecinde bu tarz referans gruplarının ortak bir kimlik algısıyla çevreye yönelik aynı değerlendirmeleri yaptıklarını ve bunu yaparken de o çevredeki diğerleriyle kendilerine yaptıkları kıyaslamaların benzer davranışlar doğurduğunu vurgulamışlardır. Böylesi benzer tepkileri içeren davranışları Townley (2002) pratik rasyonaliteye bağlamaktadır. Uygulamadaki eylemlerin aktörlere rehberlik etmesi belirli bir gruba üye olmakla ve oradaki değer alanı ile ilgilidir. Townley (2002: 166) bu grup içindeki diğerlerinin eylemlerinin oluşturduğu mantığı “eylem sorumluluğu” olarak ifade etmektedir. Bu sorumluluk kodlanmamış bilgiye dayalı olarak ilişkiler aracılığıyla aktörlerin neyin gerekli olduğunu ve bunun nasıl yapılacağını bilmelerini sağlamaktadır.

Dershaneler açısından düşünülecek olursa; aynı kaynak kümesini ifade eden öğrenciler ve aileleri aynı hedefe (merkezi sınavlarda başarı) yönelik olarak birbirleriyle etkileşen bir sosyal grubu yansıtmaktadırlar. Bu merkezi sınavlara girecek öğrenci kümesi için dersane formunun varlığı ve sisteme uygunluğu ile ilgili tartışmalar ve söylemden daha etkili olan, benzerlerinin olduğu gruptaki diğerlerinin dershaneye gitme davranışdır. Bu nedenle aslında kodlanmamış bir bilgi olarak sadece öğrencilerin ve ailelerin inanışları, düşüncelerinde yayılan bir söylem vardır ve bu söylem de ahlaki ve duygu temellidir. Bunu destekler nitelikteki birçok ifadeyi gazete haberlerinde bulmak mümkündür.

Örneğin;

“Bu bizim istemediğimiz bir yarış. Çocuklarımıza yazık ediyoruz. Dershaneye yollamak istemiyorum ama sistem gereği. Sekizinci sınıfta yine gidecek. Çark böyle dönüyor.” (12.04.2008, Milliyet gazetesi)

“Okullardaki sınavlarda klasik yöntem uygulanıyor. Eğitim okulda alınsın, gönlüm bundan yana ama tam tersi oluyor. Dershaneler kurtarıcı. 30 kişiden 25’i dershaneye gidiyorsa çocuğum niye arkada kalsın diyorsunuz.” (12.04.2008, Milliyet gazetesi)

“O da biz de bunaldık ama ortam bunu gerektiriyor. Dershaneye göndermemelik edemedim. Çünkü bu bir yarış. Kenarda kalmak istemiyorsunuz.” (12.04.2008, Milliyet gazetesi)

“Dershane çok başarılı. Benim çocuğuma da istediği üniversiteyi kazandırır.” (18.01.2006, Akşam gazetesi)

Öneri 3a: Yeni örgütsel formun performansına ilişkin olumlu bilgiler yeni formun kaynak kümesinde, formu meşrulaştırıcı normatif baskı yaratır.

Öneri 3b: Aynı hedefe yönelik bir sosyal grup içindeki sosyal etkileşimler, yeni örgütsel formu meşrulaştırıcı normatif baskının yayılımını olumlu yönde etkiler.

Söylemler açısından alandaki aktörlerin genel durumu, söylemin içeriğinin açık/örtük olması (Porac ve Thomas, 1990; Lee ve Pennings, 2002; Townley, 2002) ve söylemin stratejisinin akılcı/ahlaki/duygu temelli olması (Green, 2004; Özen ve Berkman, 2007) boyutları yönünden değerlendirilebilir. Okulları savunanların eleştirilerindeki söylemin açık ve akılcı, öncül kurumun söyleminin açık, tamamlayıcı ve akılcı, alanın kaynak kümesi olan öğrenciler ve ailelerin söyleminin ise örtük, ahlaki ve duygu temelli olması beklenmektedir.

1.4. Kuramsal Çıkarım

Örgütsel alanlarda egemen bir formun oluşumunu ve yayılımını örgütsel ekoloji ve kurumsal kuram farklı açılardan ele almakta ve açıklama sunmaktadır. Örgütsel ekoloji yaklaşımına göre, çevrenin sunduğu seçim kriterine en uygun örgüt formunun hayatta kalma şansı arttığı için bu formun yoğunluğunda hızla artış yaşanır ve zamanla bu form durağan bir yapı kazanır (Baum, 1996; Hannan ve Freeman, 1977; 1984). Kurumsal kurama göre de her alanın bir rasyoneli vardır ve buna uygun örgütsel formlar zorlayıcı/taklitsel/normatif süreçlerle yayılım gösterirler (DiMaggio ve Powell, 1983; Meyer ve Rowan, 1977). Ancak alanda bir değişim yaşandığında bu örgütsel formlar nasıl etkilenmektedir? Örgütsel ekoloji, alanın egemen formu atalet içinde olduğundan değişime uyumlanamayacağını ve değişen seçim kriterine uygun bir örgütsel formun egemen formun yerini alacağını iddia etmektedir (Önder ve Üsdiken, 2007). Kurumsal kuram ise alanda çatışan kurumsal mantıklar ortaya çıkacağı için, çeşitli ağ düzenekleri aracılığıyla oluşan işbirliklerinin, kurumsal alanı kendi çıkarları yönünde dönüştüren aktörlerle yeni kurumsal mantığın da alanda egemen kılınmasını sağlayacağını vurgulamaktadır (Lawrence, Hardy ve Phillips, 2002; DiMaggio, 1988; Lawrence ve Phillips, 2004; Dorado, 2005; Munir, 2005; Munir ve Phillips, 2005).

Türkiye’de dersane formunun eğitim alanındaki varlığı alanın egemen formunun yerini alarak alanın yeni egemen formu olan bir örgütü değil, aksine okul formuna bağımlı bir meşruiyet sağlayarak alanda ikili bir yapının benimsenmesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu örnek, ne örgütsel ekolojinin ne de kurumsal kuramın yukarıda

vurguladıklarına uymaktadır. Dershane formu esnek yapısı sayesinde hızla evrilebilen bir form olduğu için atalet içine girmeyerek, örgütsel ekolojinin yoğunluğu artan formun durağanlaşacağı teziyle çelişmektedir. Ayrıca, egemen kurumsal mantığa radikal biçimde karşı çıkmayarak ve onu destekleyici bir söylemle alana girerek aynı anda birbiriyle çelişir gibi algılanan iki kurumsal mantığın varolmasını sağlamak da kurumsal kuramın her bir örgütsel alanın kendine özgü bir kurumsal mantığı yansıtan egemen bir formu olacağı tezi ile de çelişmektedir.

Bu çelişkilerden hareketle iki örgüt formunun süreç içindeki gelişen makro değişimler paralelinde ne gibi farklılıkları olduğu ve bu farklılıkların alanın ikili yapısının meşrulaştırılmasına nasıl bir katkısı olduğu bu çalışmada değerlendirilmeye çalışılmıştır. Söz konusu iki form arasındaki farklılıklar bu çalışmada tartışıldığı genel çerçevede değerlendirilerek aşağıdaki Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Dershane ve Okul Formları Arasındaki Farklılıklar

Farklılaşma Boyutu	Okul	Dershane
Temel amaçları	Ulus düzeyinde genel eğitim/öğretim vermek	Uzmanlaşma, takviye, sınavlara hazırlık gibi amaçlarla okula tamamlayıcı olmak
Yapıları	Katı, resmi	Esnek
Yoğunluğu	Yüksek	Yüksek
Seçilim kriteri	Zorunlu genel eğitimi veren tek resmi kurum olması	Hızla değişen çevrede değişime uyumlanarak boşlukları doldurabilen bir form olması
Meşruiyet boyutu	Yasal meşruiyeti yüksek	Yasal meşruiyeti düşük, normatif ve bilişsel meşruiyeti yüksek
Tepkisellik derecesi	Düşük ve yavaş (neredeyse yok)	Yüksek ve hızlı
Hedeflediği çevresel kesim	Genel	Dar kapsamlı
Değişimin etkisi	Olumsuz (tepkisiz kalması)	Olumlu (evrilebilmesi)
Söylemin içeriği	Açık	-öncül kurum; açık ve tamamlayıcı -öğrenciler ve aileler; örtük
Söylemin stratejisi	Akılcı	-öncül kurum akılcı -öğrenciler ve aileler; ahlaki ve duygu temelli

Bu farklılıkların süreç içinde söylemler aracılığıyla değerlendirilmesi sonucunda bir örgütsel alanda yasal meşruiyeti yüksek düzeyde olan bir formun bu meşruiyetinin; 1)

formu katılaştırarak tepkisellik derecesinin düşük olmasına ve böylece alanda oluşan boşluklar nedeniyle yeni bir formun doğmasına ve yayılmasına neden olacağı, ve 2) egemen formun sorgulanamaz konuma gelmesi nedeniyle yeni bir formun alanda varolabilmesi için söylemin içeriğinin mutlaka bu egemen forma dayanarak, ona bağımlı olarak şekillenmesine yol açacağı görüşünden yola çıkarak bu tez çalışması kapsamında bir kurumsal alanda ikili yapının nasıl oluştuğu ve meşrulaştırıldığını açıklamaya çalışan öneriler geliştirilmiştir. Sonuç olarak, bu tezin temel argümanları; “1) Bir kurumsal aktör olarak devletin, liseden üniversiteye geçişle ilgili izlediği politikadaki değişikliğin neden olduğu kurumsal değişim, beklenmedik bir sonuç olarak eğitim alanında yeni bir örgütsel formun doğmasına neden olmuştur. 2) Örgütsel alandaki egemen form olan okulların yasal meşruiyetinin yüksek olması, kurumsal girişimcilerin egemen formun meşruiyetine dayalı olarak yeni formu meşrulaştırmalarına neden olur. Meydan okuyucu söylem yerine, destekleyici söylem etkili olur. 3a) Yeni örgütsel formun performansına ilişkin olumlu bilgiler yeni formun kaynak kümesinde, formu meşrulaştırıcı normatif baskı yaratır. 3b) Aynı hedefe yönelik bir sosyal grup içindeki sosyal etkileşimler, yeni örgütsel formu meşrulaştırıcı normatif baskının yayılımını olumlu yönde etkiler.” olarak ortaya konulmuştur.

Bu temel argümanların, Türkiye’de dersanelerin meşrulaştırılması örneği üzerinde bir araştırmaya dönüştürülmesi durumunda dersanelerin başarıya etkisini görebilmek üzere niceliksel araştırma gerekli olurken; süreci, ilişkileri ve söylemleri anlayabilmek için söylem analizi, örnek olay incelemeleri ve mülakatlara dayanan ve okulları, dersaneleri, derneği, öğrencileri ve aileleri kapsayan bir niteliksel çalışma gereklidir (Lawrence, Hardy ve Phillips, 2002; Townley, 2002).

Bu çalışmada, aynı kurumsal alanda eşzamanlı olarak iki farklı örgütsel formun ve iki farklı kurumsal mantığın yayılım göstermesi ve meşrulaşması süreci açısından tamamlayıcı örgüt formlarının yayılımında teknik ve kurumsal faktörlerin görece etkileri karşılaştırmalı olarak ele alınarak, tamamlayıcı olarak doğan örgüt formunun bağımlı meşrulaşma sürecini açıklamak yönünden araştırmanın bulguları ile alana bir katkı sağlanabilir.

BÖLÜM II. NİTEL VERİNİN KURAMA KATKISI

Türkiye’de dershanelerin meşrulaşma sürecini anlamaya çalışırken bağlamda varolan tartışmalar kapsamında, ailelerin, dershanecilerin ve öncül kurum olarak ÖZ-DE-BİR’in dershane kavramını nasıl algıladığını, bu örgüt formundan ne anladıklarını, bu forma neler attiklerini ve eğitimdeki ikili yapıyı zihinlerinde nasıl kurguladıklarını anlamak büyük önem taşımaktadır. Çünkü Saatçioğlu’nun (2004) vurguladığı gibi, meşrulaşmış bir durumun neden değiştirilemediği sorusuna cevap ararken, mevcut durumun anlaşılması ve bu durumun içerdiği bilgiler birer görgül veri niteliğinde olup buradan hareketle kuramsal tartışmaları bağlamla ilişkilendirmek suretiyle sınanabilir hipotezler oluşturmak mümkün olabilir. Böylelikle kuramsal tartışmalardan yola çıkarak oluşturulan öneriler, nitel veriler çerçevesinde değerlendirildikten sonra hem bağlamda yerleşik olan “dershane” olgusunun bağlamın önemli aktörleri olan aileler, dershaneciler ve ÖZ-DE-BİR tarafından nasıl kavramsallaştırıldığına dair bir çerçeve oluşturulabilmiş hem de be çerçeve kuramsal tartışmalarla ilişkilendirilerek formun kurumsallaşması sürecini etkileyen faktörle ile ilgili sınanabilir hipotezler üretilebilmiştir.

Dolayısıyla çalışmanın bu aşaması, dershanelerin başarılı olduğuna dair bir söylemin yayılımı ve meşrulaşmasını incelemeye odaklanmaktadır. Böylelikle süreçte yer alan aktörlerin rolü, kullandıkları söylemler, bu söylemlerin yayılmasını sağlayan mekanizmalar anlaşılmaya çalışılmıştır. Özellikle, “dershaneye gitme davranışının” nasıl kanıksandığını anlamada ve dershanelerin öğrenci başarısına olan katkısının bir efsane olup olmadığı tartışmasında burada elde edilen nitel bilginin önemli bir yeri vardır.

Bu aşamada, dershanelerin meşruiyet kazanması sürecinin efsane şeklinde yayılan bir söyleme mi bağlı olduğunu ve söylemin stratejilerini anlamak üzere niteliksel yöntemler kullanılmıştır. Silverman (2005:19-20) niteliksel yöntemlerin; aktörlerin günlük hayatlarındaki sosyal eylemleri üretmelerini ve gerçekleştirmelerini sağlayan rutinleri, alışkanlıkları anlamayı ve tanımlamayı mümkün kıldığını belirtmektedir. Bu nedenle, dershanelerin varlığının kanıksanması sürecini anlamada niteliksel yöntemlerin faydalı olacağı düşünülmektedir. Benzer biçimde, Maxwell de (2005: 70) sosyal

bilimlerde özellikle de “eğitim” gibi alanlarda alana özgü araştırma soruları ve yöntemlerinin daha uygun ve meşru olduğunu, mantıksal pozitivizmin sunduğu nedensel açıklamalar ve genel yasaların ise bu alanlara pek uygun olmayacağını vurgulamaktadır. Sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların olayları gözlemlene becerisini kullanarak gerçekçi bir yaklaşım sergileyebilecekleri öne sürülmektedir. Bu amaçla aileler ile yapılan görüşmelerde odak grup tekniği kullanılarak kişisel deneyimler üzerinden bireylerin (Vaughn ve diğerleri, 1996) dersanelerin meşrulaşması sürecindeki algıları anlaşılmaya çalışılmıştır.

Maxwell (2005: 93) ayrıca, nitel verinin güvenilirliğini artırmak ve araştırmacıya daha iyi anlama, yorumlama becerisi kazandırmak için çoklu yöntem ve çoklu kaynak (triangulation) önermektedir. Hatta Maxwell, nitel çalışmaların örtük bir nicel yanı da olduğunu belirterek, nitel veriden bazı istatistikler, oranlar, tablolar, grafikler çıkarılabilirse bunların da veriyi desteklemek amacıyla kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Buradan hareketle, meşrulaşma sürecini ve kullandıkları söylemi anlamak için ÖZ-DE-BİR yöneticileri ve dersanelerle yapılandırılmış mülakat tekniği ile görüşmeler yapılmış, ayrıca bu görüşmelerde elde edilen bilgileri destekleyip desteklemediğini görebilmek ve böylece elde edilen nitel bilginin güvenilirliğini artırmak üzere dersanelerle ilgili gazete haberleri ve ÖZ-DE-BİR’in açıklamalarına söylem (discourse) – içerik (content) analizi uygulanmıştır. Bu söylemin etki alanında yer alan ailelerle de daha fazla sayıda aileye ulaşabilmek ve onların rahat konuşmalarını sağlayabilmek üzere odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerde çocuklarını dershaneye gönderen aileler ve göndermeyen aileler için farklı gruplar oluşturulmuştur. Gerek görüşmelerin gerekse yazılı metinlerin analizinde söylemin açık mı – örtük mü olduğunu ve ayrıca meşrulaştırma stratejisinin akılcı – ahlaki – duygusal stratejiden hangisiyle şekillendiğini anlamak üzere söylem ve içerik analizi yapılmıştır.

Alanın öncül kurumu olan ÖZ-DE-BİR ve dersane yöneticileri ile yapılandırılmış mülakat tekniğinin kullanılmış olmasının nedeni; bu tekniğin, niteliksel çalışmalardaki en güçlü tekniklerden biri olmasıdır. McCracken (1988) mülakat

teknikinin aktörlerin zihinsel dünyasına girmemizi ve dünyayı hangi gözle gördüklerini, bunun arkasında yatan mantığı anlamamızı sağladığını belirtmiştir. Günlük hayat deneyimlerindeki örüntüyü yakalamayı mümkün kılan mülakat tekniği, kendimizi bir kenara bırakarak, başka insanların zihninde nasıl kurgulandığını görebilmek için önemli bir fırsat yaratmaktadır (McCracken, 1988:9). Uzun mülakat görüşmeleri, aktörleri kendi sosyal ve kültürel bağlamları içinde ele aldığından niteliksel çalışmalar açısından faydalı bir tekniktir. Özellikle açık uçlu mülakat tekniğinin kullanılması araştırmacının, alanın içinden gelen ve başta belirlenmiş araştırma amaçlarına özgü bilgiye ulaşmasını sağlar (Silverman, 2005: 19-20). Araştırmanın başlangıç aşamasında amaçlar açıkça belirlenmiş ve tanımlanmış ise mülakat tekniği, o amaçla ilgili belirlenmiş konu hakkında veri toplamayı ve analiz etmeyi mümkün kılar. Cook ve Campbell da (1979), araştırmacıların geniş bir popülasyona yönelik jenerik araştırma soruları belirledikten sonra seçtikleri örnekleme bu sorulara cevap aranmasının “istatistiksel sonuç geçerliliği (yani örneklemin temsil edicilik özelliğini kanıtlayarak, burada geçerli olan ilişkiyi popülasyona genelleme)” sağladığını vurgulayarak niteliksel çalışmalardaki mülakat tekniğini bu yaklaşıma örnek olarak göstermektedirler. Silverman ise (2005: 21), bir yandan yerel bağlam içindeki aktörlerin kanıksadığı anlamlandırmanın nasıl üretildiğini anlamayı sağlayacağını vurgulamakla beraber, diğer yandan Maxwell (2005) gibi bu teknikle elde bilginin güvenilirliğini artırmak gerektiğini de belirtmektedir.

Bu nedenle dershanecilerden yapılandırılmış mülakat tekniği ile elde edilen bilginin güvenilirliğini artırmak amacıyla, hem ailelerle odak grup görüşmesi ile ulaşılan bilgilere hem de ilgili dönemde gazeteler ve dergilerde yayınlanmış haberlere ve dershanecilerin basına yapmış olduğu açıklama (duyuru) metinlerine söylem ve içerik analizi yapılmıştır. Bu sayede, çoklu kaynak kullanımı ile güvenilirlik artırılabilmiştir.

İçerik analizi (content analysis), yazılı ya da sözlü metinlerin belirli bir prosedür içinde analiz edilerek önceden belirlenmiş temalara göre metinler içinden alt gruplar oluşturacak örnekleri bulma sürecidir (Rose, 2005: 54-59). Rose’ye göre içerik analizi araştırma sürecinin başında belirlenmiş olan kurallara uygun olarak yürütüldüğü için metodolojik bir açıklığa sahiptir; bu nedenle de içerik analizi bağlamdan gelen verilerden

tekrarlanabilir ve geçerli çıkarsamalar yapmayı mümkün kılan bir araştırma tekniğidir. İncelenen metinlerden, meşrulaştırma stratejilerinin neler olduğunu anlamaya yönelik olarak, her bir strateji için belirlenecek temaların içerdiği özelliklere uygun olan metinlerin gruplanması sağlayacağı için içerik analizinin bu çalışma açısından faydalı olduğu düşünülmektedir.

Söylem analizinde (discourse analysis) ise, içeriğe yönelik belirli temalara uygun örnekleri aramak yerine, bir düşünme biçimi ve bu düşünme biçimine dayalı eylemler, davranışlar setinin ifade ettiği anlamlandırmayı ifade eden söylem ve/veya söylemsel formasyon (discursive formation) incelenir (Rose, 2005: 136). Söylemsel formasyon, belirli söylemleri bir araya getiren, birbirine bağlayan anlamlandırma yoludur. Bir bütün olarak söylemin parçaları arasında ilişkiler kuran söylemsel formasyon, düşünme ve davranma biçimlerinin yayılım (yayıma) sistemini yansıtır (Rose, 2005: 137). Rose, söylemin çok güçlü olduğunu ancak, bu gücün aktörlere kuralları empoze eden baskıcı bir süreci ifade etmediğini, aksine, gücün; aktörlerin söylem aracılığıyla üretilmiş özneler olmalarından kaynaklandığını ve hatta aktörlerin benlik algılarının söylem tarafından şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, söylem analizi yaparken aslında, araştırmacı, aktörlerin sosyal gerçekliği inşa etmek için dili nasıl kullandıklarını anlamaya çalışmaktadır (Rose, 2005: 140).

Söylem analizinin açık bir metodolojisi yoktur. Sosyal gerçekliğin nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışan, kurumların ve aktörlerin eylemlerinin arkaplanını inceleyen söylem analizi; ilişkilerin, etkilerin nasıl oluştuğunu anlamaya, düşünmeye ve yorumlamaya imkan tanıyan bir metodoloji sunar (Rose, 2005). Sosyal uygulamaların, kurumların içine yerleşik olan söylemin (yazılı metinlerin, konuşmaların, fotoğrafların, yani her türlü sözel ve görsel ifadenin) retoriksel üretimini anlamaya odaklanır. Rose (2005: 149-150), bu analizin metodolojisini bilimsel açıdan daha açık, belirgin hale getirmek üzere iki yol önermektedir: (1) söylemin yapısını analiz etmek; yani belirli bir söylemin nasıl oluştuğunu ve bu söylemin daha sonra ne tür bir bilgi üretimini sağladığını anlamak. (2) söylemin ilgili olduğu sosyal bağlamı anlamak; yani “kim söylüyor, ne tür koşullar içinde söylüyor” sorularına cevap aramak.

Bu çalışmada da içerik analizinin ele aldığı meşrulaştırma stratejileri bağlamında hem söylemin yapısı analiz edilmekte ve böylece içerik analizinin sonuçlarını besleyen arkaplanın oluşumu açıklanmaya çalışılmaktadır hem de Rose'nin önerdiği ikinci yol kapsamında sosyal bağlamın kendisi ele alınarak, yasal değişikliklerin etkisi, bu değişikliklere etki etmek üzere yapılan lobi çalışmaları ve söylemin yayılımı yani söylemsel formasyon açıklanmaya çalışılmaktadır.

Örnekleme belirlemek için amaçlı örneklem ve kartopu yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Amaçlı örneklem (purposive sampling) araştırmacıya, ilgilendiği konu ile ilgili süreç ve özellikleri yansıtacak bilgiye ulaşmayı sağlayacak örneklerin seçilmesi yöntemidir (Silverman, 2005: 129). Bu yöntemi kullanan araştırmacının popülasyonun konu ile ilgili özelliklerini belirleyip bu özelliklere sahip örnekleri seçmesiyle uygulanır. Dolayısıyla popülasyona dair bir tipolojiden hareketle yeterli sayıda örneğe ulaşmaya çalışılır. Yeterli sayının oluşmasında uygulanacak diğer bir örneklem yöntemi kartopu (snowball sampling) yöntemidir. Bu yöntem araştırmacının belirli ağ düğümleri içindeki örneklere ulaşmasını sağlayabileceği için faydalıdır (Neuman, 1994: 199). Ancak Silverman'ın da (2005: 23) belirttiği gibi niteliksel araştırma süreci etkileşimli ve araştırma süreci boyunca geliştirilebilen bir süreç olduğundan örnekleme belirleme yöntemi araştırma başladıktan sonra da gereklilikler doğrultusunda yeniden şekillendirilebilmektedir. Ayrıca örneklemin büyüklüğü de araştırma süreci içinde birbirini tekrarlayan örneklerin oluşması ve bir trendin belirginleşmesi ile belirlenmektedir. Rose (2005: 143), söylem analizinde veri toplama sürecinin nerede duracağını belirlemesi konusunun zorluğuna işaret ederek, analiz edilen metinlerin, dokümanların sayısından çok, metinlerin içerdiği detayların zenginliğinin önemini vurgulamıştır. Benzer biçimde, “constant comparative method of data analysis” adlı yöntemin niteliksel bir araştırmanın zig-zag'lar içeriyor oluşunu vurguladığını belirten Creswell (1998: 57), veriyi toplayıp analiz ettikten sonra daha fazla bilgi için yeniden alana gidip veri toplayarak, yeniden analiz etmek gerekebileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, amaçlı örneklem ve kartopu örneklem yöntemleri kullanarak belirlenen örneklemin büyüklüğü araştırma süreci içinde şekillenmiştir.

2.1. Dershaneye Gitmiş Öğrencilerin Aileleri ile Yapılan Görüşmeler

Amaçlı örneklem ve kartopu yöntemleri kullanılarak, 2010 yılında üniversiteye giriş sınavına katılmış öğrencilerden dershaneye gitmiş olanların aileleriyle bir örneklem oluşturulmuştur. Aynı konu hakkında benzer deneyimleri paylaşan bireyler için faydalı bir bilgi toplama tekniği olan odak grup görüşmeleri yapılması planlanmış olmasına karşın, uygulamada birbirini tanımayan aileleri aynı gün ve saatte bir araya getirmekte yaşanan güçlüklerden dolayı yalnız görüşmek isteyen ailelerle yüzyüze mülakat yapılmasına karar verilmiştir. Bazı görüşmelerin odak grup biçiminde bazılarının ise yüzyüze mülakat biçiminde gerçekleştiriliyor olması kendilerini, en rahat hissettikleri şekilde ifade etmelerini sağladığı için elde edilecek bilginin niteliğini zenginleştirilmesi açısından önemlidir. Tüm görüşmelerde izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Birebir görüşmelerin süresi yaklaşık 15-20 dakika arasında değişmektedir. Odak grup görüşmelerinde bu süre katılan kişi sayısına bağlı olarak değişmektedir, ancak kişi başına ortalama 10 dakika konuşma süresi düşmektedir. 3'er kişilik üç odak grup ve 5 kişilik bir odak grup görüşmesi, ve 16 kişi ile de yüzyüze görüşme olmak üzere toplam 32 kişilik bir örnekleme görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde kullanılan soru formu EK-1'de sunulmaktadır.

Tüm nitel veri setine veri toplama süreci bitiminde söylem analizi yapılmıştır. Ancak bu aşamada deşifre edilen metinlerde yer alan söylemsel stratejilerin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla bir içerik analizi uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada kullanılmakta olan prosedür aşağıda belirtilmiştir:

2.1.1. Kodlama Prosedürü²

Aileler ile yapılmış olan mülakatlar ve odak grup görüşmeleri içinden alıntılanmış metin parçaları okunarak, metinlerin içerdiği temalar ve bu temaların ilgili olduğu düşünülen söylemsel stratejiler belirlenmiştir. Bu aşamada, Rose'nin (2005: 54-59)

² Kodlama prosedürü, Prof. Dr. Şükrü Özen'in Holding'ler ile ilgili araştırmasında kullandığı prosedürün Türkçe'ye çevrilerek bu araştırma için uyarlanmış halidir.

vurguladığı içerik analizi yöntemi kullanılarak, belirlenen prosedür çerçevesinde belirli temalara göre metinler içinden alt gruplar oluşturulmuş ve uygun örnekler üzerinden kodlama yapılmıştır. Tema, söz konusu metin parçalarında dersanelerin varlığını destekleyici, doğrulayıcı, olumlu anlam yükleyici ve/veya benimsemeye/benimsetmeye yönelik olarak vurgulanan temel argümanlardır. Özen ve Berkman (2007) bu temalar ile stratejilerin büyük ölçüde birbirleri ile tutarlı olduklarını vurgulayarak, öncelikle metin parçaları içindeki temaların belirlenip daha sonra bu temaların ilgili söylemsel stratejiler ile eşleştirilmesinin iyi bir kodlama yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Bu amaçla örnek oluşturmak üzere metinler içinde sıkça yer alan temalar ve hangi stratejilerle eşleştirildiği aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

2.1.2. Söylemsel stratejiler (Green, 2004)

Logos (akılcı): Amaçlar, sonuçlar, etkinlik, etkililik gibi teknik öğelere vurgu yapan, gerekliliğine ikna etmeye yönelik söylemsel strateji.

Pathos (duygu temelli): Korku, heyecan, endişe, kişisel gelişim gibi hitap ettiği kişilerin kişisel çıkarlarını, duygularını etkilemeye yönelik söylemsel strateji.

Ethos (ahlaki): Ahlaki ve etik hassasiyetlere, kanıksanmış normlara dayanarak etkilemeye yönelik söylemsel strateji. Bu tarz söylemsel metinlerde, çoğunlukla, makro kültürel bir söylem hakimdir.

Tablo 2: Dershanelerin meşrulaşması ile ilgili temalar ve ilgili söylemsel stratejiler

Temalar (anahtar sözcükler/sözcük grupları)	Söylemsel Strateji
Okulların yetersizlikleri, eksikleri, dershanenin gerekliliği, öğretmenlerin özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, soru çözme yöntemleri, taktikleri, kendini deneme imkanı, öğretmenlerin desteği, kendine güven kazandırması, dershanenin işlevselliği, test tekniği kazanma, zaman yönetimi, bilgi eksiklerini tamamlama, hatalarını görme, problem çözmeyi öğrenme, okula tamamlayıcı olma, etkili zaman kullanımı, bir sisteminin olması, takviye, seçenekleri eleyebilme yeteneği, ...	Logos (akılcı)
“keşke”ler, soyutlanma kaygısı, “geri dönüşü olmayan bir yere doğru gidebilir” korkusu, kendini kötü hissetme (gitmeme durumunda), “anne baba olarak herkesin verdiği şeyi çocuğuna verememe” üzüntüsü, riske girememe, tedirginlik, ...	Pathos (duygu temelli)
Toplumsal gereklilik, “herkes gönderiyor” vurgusu, okula göndermek gibi doğal bir gereklilik, baskı, sürecin “kendiliğinden” oluşu, dershaneye gitmenin önemi, dersane kültürü, ...	Ethos (ahlaki)

Ancak, araştırmacılar bu tablodaki temalar ile sınırlı bir kodlama yapmak zorunda değillerdir; metin parçasını konu ile ilgisiz bulduklarını belirtebilirler, tabloda yer almayan bir tema gözlemişlerse bunu belirtip ilgili strateji ile eşleştirebilirler ya da bir metin parçası içinde birkaç farklı stratejiyle eşleşecek nitelikte temalar gözlemişlerse (ki metin parçaları birkaç farklı tema ve strateji içerebilir) en baskın olduğunu düşündükleri stratejiyi öncelikli olarak yazdıktan sonra diğer stratejiyi/stratejileri de belirtebilirler.

Dershaneye giden öğrencilerin aileleri ile yapılan mülakatlar üzerinden konuyla ilgisi olduğu belirlenen toplam 221 metin parçası³ iki farklı kodlayıcı tarafından incelenmiş ve her bir metin için baskın olduğu düşünülen bir söylemsel strateji seçilerek kodlanmıştır. Kodlayıcılardan biri araştırmacının kendisi ve diğeri de yönetim ve organizasyon alanında çalışmalar yapan ve konu ile ilgili genel bilgiye sahip olan bir akademisyendir. Kodlayıcılar birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirme yapıp kendi kod değerlerini tanımladıktan sonra iki kod listesi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve aralarındaki uyumu gösteren Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasında kullanılan uyum puanları

		Kodlayıcı - A			
		Logos	Ethos	Pathos	Toplam
Kodlayıcı - B	Logos	58	7	3	68
	Ethos	2	106	2	110
	Pathos	0	2	41	43
	Toplam	60	115	46	221

Nitel verinin araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi öznel bir nitelik taşıdığı için iki kodlayıcı arasındaki karşılaştırmalı uyumun tesadüfi olup olmadığının ortaya konması amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirliği (intercoder reliability) ölçmek gerekmektedir. Kategorik değişken kategorilerinin analizinde kodlayıcı sayısı iki olduğunda, kodlayıcılar arasındaki uyumun gücünü ve kodlama sisteminin işlerliğini,

³ Mülakatlarda bazen konudan uzaklaşıp farklı bir konu ile ilgili yorum yapılmışsa ya da uzun bir anlatım içinde konu ile bağlantısı olmayan kısımlar da yer alıyorsa bunlar çıkarılarak metinler rafine edilmiş, böylece 221 metin parçası oluşmuştur.

ne kadar tutarlı ve güvenilir bilgiye ulaşıldığını gösteren istatistiksel ölçüm aracı Cohen's Kappa güvenilirlik indeksidir (Landis ve Koch, 1977; Leiva ve diğerleri, 2006).

Cohen's Kappa (K) güvenilirlik indeksi;

$$K = (F_o - F_c) / (N - F_c)$$

olarak formüle edilmektedir (Leiva ve diğerleri, 2006: 523).

F_o: aynı olan kodlamaların toplam sayısı

F_c: tesadüfi olarak aynı olan kodlamaların toplam sayısı

N: toplam kodlama sayısı

Tablo 3'deki uyum değerleri üzerinden SPSS paket programı kullanılarak Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmış ve aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır:

Tablo 4. Kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi

Symmetric Measures					
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,883	,028	18,040	,000
N of Valid Cases		221			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Bu sonuca göre, p<0,001 iken Kappa 0,883 düzeyinde olduğundan kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin istatistiksel olarak çok iyi olduğu söylenebilir. Kappa indeksinin değerlendirmesindeki kriterler; <0 zayıf uyuşma, 0,0-0,20 önemsiz uyuşma, 0,21-0,40 oldukça uyuşma, 0,41-0,60 orta uyuşma, 0,61-0,80 önemli uyuşma, 0,81-1,00 neredeyse mükemmel uyuşma (Landis ve Koch, 1977) olarak dikkate alındığında, bu analizdeki

0,883 Kappa değeri kodlayıcılar arasında neredeyse mükemmel uyuma olduğunu göstermektedir.

2.1.3. Nitel Veri Analizinin Bulguları

Aile görüşmeleriyle elde edilen nitel verilerin analizinde temel olarak iki yol izlenmektedir. İlk olarak, belirlenen kodlama prosedürü kullanılarak oluşturulan metin parçalarına içerik analizi yapılmıştır. Burada belirlenen konu başlıkları dahilinde incelenen metinlerden, meşrulaştırma stratejilerine dair çalışmanın başında geliştirilen öneriler değerlendirilmekte ve ayrıca çalışmanın niceliksel analiz bölümüne yön verebilecek tekrarlanabilir, geçerli çıkarsamalar yapılmaktadır.

İkinci olarak, “dershane” olgusunun nasıl kavramsallaştırıldığını anlayabilmek üzere ailelerin kullandığı söylemin genel yapısı analiz edilmekte ve buradan ne tür bilgi üretilebileceğine dair çıkarımlar yapılmaktadır. Rose'nin (2005: 136-137) “kimin, hangi koşullar altında, ne söylediği” üzerine odaklanarak sosyal bağlamı açıklama çabası olarak ifade ettiği bu analiz süreci; kullanılan dilin genel özellikleri, dershane kavramına dair sosyal gerçekliğin ailelerin zihninde nasıl inşa edildiği gibi ‘dershaneye gönderme davranışının’ yayılma sistemini anlamaya ve yorumlamaya yönelik değerlendirmeleri içermektedir.

2.1.4. İçerik Analizi

Ailelerle yapılan odak grup görüşmeleri ve mülakatlar yoluyla elde edilen bilgiler, konuyla ilgili olup olmamasına göre değerlendirildikten sonra temel konu başlıkları altında gruplanmış ve içerdikleri temalar ile bu temaların ifade ettiği söylemsel stratejiler eşleştirilmiştir. Buna göre, veriler aşağıdaki konu başlıkları altında yorumlanabilir:

1) Dershaneye gitmenin gerekliliği:

“Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin dershaneye gitmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ailelerin verdiği cevapların içerdiği temalar ile bu

temalara kodlayıcılar tarafından atfedilen söylemsel stratejiler eşleştirildiğinde, akılcı (logos) stratejinin baskın olduğu görülmüştür. Ahlaki (ethos) ve duygu temelli (pathos) stratejilerin de kullanılan dilde eşit miktarda varolduğu görülmüş olmasına rağmen, her iki kodlayıcı da bu konuyla ilgili metinlerde akılcı (logos) stratejinin bunlardan çok daha yüksek oranda varolduğunu raporlamışlardır.

Akılcı (logos) stratejinin egemen olduğu düşünülen metinlerde genel olarak tekrarlayan temalar; dershaneye gitmenin gerekliliği, okuldan kaynaklanan bilgi eksikliği, dershanelerin işlevleri, test tekniği kazanma, soru çözme becerisi, deneme sınavları, zaman yönetimi, hatalarını görme, okulun yetersizlikleri, okulun gereğini yapmaması, dershanenin sağlayacağı başarı, dersane öğretmenlerinin özel ilgisi, okulda ders bile yapılmaması, okul yerine dershaneye gidilmesi, okulun dershaneye gidilebilmesi için izinlerle boşluk yaratması, okulların ilgisizliği gibi geniş bir liste ortaya çıkarmaktadır. Ancak, bu geniş kapsamına karşın, aslında dilin kullanımında kendini gösteren temel vurgunun odaklandığı iki nokta vardır; (1) okulların yetersizlikleri, gereğini yapmaması nedeniyle okullara duyulan güvensizlik, ve (2) dershanelerin sağladığı avantajlar, başarıya yaptığı katkılar üzerine kurgulanmış bir gereklilik, zorunluluk düşüncesi.

Ailelerin dershaneye gitmeyi gerekli bulduklarını dile getirdikleri metinlerde çok sık tekrarlayan ifadeler örnekler vererek anlamaya çalışmak daha yerinde olabilir:

“Son sınıfta test tekniği kazandırma, zamanı yönetme açısından bence de gerekli. Orada dershaneyi işlevsel buluyorum.”

“Okulda aldıkları eğitimle belki bir yere kadar getirebilirler ama pratiklik ve çocukların daha fazla soru çözebilmeleri açısından dershanenin faydası var gibi görünüyor.”

“Gidebilirler diyorum. Çünkü okullarda bunun için çok fazla şey olmuyor. Okuduğunu tam olarak anlama konusunda, test çözme konusunda dersane daha fazla yardımcı oluyor. Hatta hızlanmalarını sağlıyor test çözerken. Okul bunları yapamıyor tabii.”

“Dershanenin genel yaklaşımının, dershane kültürünün gerekli olduğunu düşünüyorum. Test tekniği edinmek, en önemlisi o havanın içerisine girebilmek, bunlar mutlaka gerekli.”

Bu ifadeler ve bunların çok benzerleri, dershanelerin sağladığı avantajları ortaya koyarken ailelerin kalıplaşmış bazı faydalara dayanarak dershanelere gitmenin gerekliliğini zihinlerinde nasıl rasyonelize ettiklerini göstermektedir. Okula ilave olarak, çocuğunu yasal bir zorunluluk bulunmamasına rağmen para ödeyerek dershaneye gönderen bir ailenin somut faydalar olduğunu vurgulamasına dayanan bu rasyonelize etme yolu çok doğal görünmektedir. Bu rasyonelleştirme çabasını en güzel yansıtan metinlerden birini ele alırsak; *“Biz bir yıl gönderdik. Daha öncesinde göndermedik ama keşke göndermek zorunda kalmasaydık. Gerekli ama keşke eğitim sistemimiz yeterli olsa da göndermek zorunda kalmasak biz de. Dört yıl giden çocuklar var. Emeye de yazık paraya da yazık. Eğitim sistemi düzelse de keşke dershaneye ihtiyaç olmasa.”* ifadesinde, göndermeme durumunda hiçbir yaptırımla karşılaşılmayacak olmasına rağmen, yasal olarak zorunlu olmasa bile ‘göndermek zorunda oluşuna’ yapılan vurgu ve bu zorunluluğu açıklarken ‘eğitim sisteminin yetersizliğinden kaynaklanan ihtiyaç’ gerekçesi, harcanan paralara değdiğini ispat etme çabası olarak düşünülebilir. Böyle bir çabanın akılcı (logos) stratejiye uyan bir dil kullanımı ile kendini göstermesi hem doğal bir tepki olarak hem de dershanelerin ve ÖZ-DE-BİR’in söylemlerinde kullandığı meşrulaştırıcı temaların aileler tarafından da kabul görmüş, benimsenmiş olmasına bağlı olarak açıklanabilir (dershanecilerin ve ÖZ-DE-BİR’in mülakat analizleri yapılırken bu durum yeniden tartışılacaktır).

Dershanelerin avantajları, faydaları olduğu için gerekli ve hatta zorunlu olduğunu benimsemiş olan aileler, aynı zamanda okulların da yetersizlikleri, eksikleri olduğunu şu şekilde dile getirmektedirler:

“Dershanelerin işlevleriyle okulların varoluş nedenleri farklı. Dolayısıyla birbirinin yerini tutmuyor ikisi. İkisi de gerekli ama öğrenciler ÖSS’ye kilitlendiği için okulun işlevini gereksiz, dershaneyi gerekli görüyor.”

“Bir de rapor sistemi var. Okulun kendi uyguladığı rapor sistemi. Hastaneye gerek kalmadan izinli sayılma gibi bir şey düzenlemişler. Sanırım 15 gün mü 20 gün mü öyle izinli sayıldıkları bir sistem var. Ama bu yoklama da çoğu zaman alınmıyor. Zaten yoklama alınsa hepsi direkt sınıfta kalırlar. Herkes kalır yani, yoklamalı sistem tam olarak uygulansa dördüncü sınıfların hepsi sınıfta kalır. Kimse sınava giremez.”

“Önceden evime doğru yürürken yolumun üzerinde hiç dersane yoktu. Şimdi dört tane var, her gün görüyorum. Sayıları çok çoğaldı, niye? Çünkü okullar ilgilenmiyor çocuklarla. Okuldaki de öğretmen dershanedeki de ama okuldaki nasılsa alıyor maaşını, niye yorsun ki kendini. Bırakıyor dersane uğraşsın çocuklarla. Devlete kızıyorum bunun için. Dershanedeki eğitimin okulda verilmesini sağlayabilir. Ama yapmıyor.”

“Okul dayamış sırtını dershaneye, alın yetiştirin, sınava hazırlayın diyor.”

Okullar üniversiteye giriş sınavlarına hazırlamak yönünden yetersiz görüldüğü için dershaneye gitmek ailelerin zihninde daha da rasyonelleşmiş, normalleşmiş bir görünüm kazanmaktadır. *“Dershanelerin işlevleriyle okulların varoluş nedenleri farklı. Dolayısıyla birbirinin yerini tutmuyor ikisi.”* diyerek bir öğrencinin ailesi, aslında eğitimdeki ikili yapının ailelerin zihninde tam olarak içselleştirilmiş ve ikisinin de ayrı ayrı konumlandırılmış olduğunu, okulun varlığını sorgulamamak nasıl normal algılanıyorsa, dershaneleri sorgulamamanın da benzer biçimde normal algılandığını ifade etmiş olmaktadır.

Yapılan görüşmelerde sıkça tekrarlanan bir metin parçası olmamakla birlikte, ailelerin düşünme biçiminin gidebileceği uç noktalardan birini göstermesi açısından çok önemli olduğu düşünülen bir metinde; *“Çocuklar kendi kazanabilecek durumda olsa bile illa dershaneye gidiyorlar. Herkes öyle yapıyor. Özel öğretmenler filan tutanlar da var. Ama çocuklar bazı şeyleri dershanede öğreneceğini düşünüyor, öyle istiyor. Dershaneler artık Türkiye'nin bir gerçeği. Hatta bazen ben şöyle düşünüyorum; Milli Eğitim liseleri filan kapatıp dershanelere diploma gibi bir belge verme hakkı verecek, öyle sınava girecekler. Böyle düşünüyor olmam üzücü ama bence hiçbir değeri kalmadı lisenin.”*

denilmektedir. Bu ifade, bir taraftan okulların işlevinin ailelerin gözünde ne kadar aşındığını yansıtırken, diğer taraftan varlığı tartışmalı olan bir örgüt formu olarak dersaneleri, varlığı hiçbir sorgulamaya, tartışmaya tabi olmayan okulların yerine koyabilme konusundaki ifade biçimi açısından oldukça önemlidir.

Bu metindeki diğer bir önemli vurgu da ‘dersaneler artık Türkiye’nin bir gerçeği’ ifadesindedir. Burada örtük biçimde varolan kanıksama, çocuğunu dershaneye gönderme davranışının ailelerin kendi tercihi olarak değil de, dışsal bir şekilde varolan bir durum, bir gereklilik olarak algılandığını düşündürmektedir. Bu kanıksamışlık durumu beraberinde dersanelerin varlığını sorgulamamayı ve yüksek düzeyde bilişsel meşruiyeti getiriyor olabilir. Böyle bir sorgulanamayan meşruiyet durumu, Saatçioğlu’nun (2004) çalışmasında olduğu gibi nitel verilerin kuramsal tartışmaların içine katılmasının bu çalışma açısından ne kadar önemli olduğunun da bir göstergesidir.

‘Dersaneler artık Türkiye’nin bir gerçeği’ ifadesi, aynı zamanda ahlaki (ethos) stratejinin de dersanelerin varlığını kanıksama sürecinde etkili olduğunu işaret etmektedir ve birçok aile tarafından bir slogan gibi tekrarlanmıştır. Ahlaki (ethos) strateji, makro kültürel bir söylemle, kanıksanmış normlara yapılan vurguları içerdiği için incelenen metinlerde daha çok sloganlaşmış ifadeler şeklinde yer aldığı görülmüştür. ‘Dersaneler artık Türkiye’nin bir gerçeği’ ifadesine benzer bir kanıksamayı işaret eden diğer slogan benzeri dil kullanımına rastlanan ifadelere örnek olarak; ‘dershane olmazsa olmaz’ ve ‘toplumsal gereklilik’ gösterilebilir. Bu tarz slogan benzeri bir anlatım yolunu birçok ailenin kullandığı görülmüştür. Bunun yanısıra ahlaki (ethos) stratejinin varlığını gösteren görebildiğimiz diğer metinlere şunları örnek verebiliriz:

“Çocuklar kendi kazanabilecek durumda olsa bile illa dershaneye gidiyorlar. Herkes öyle yapıyor.”

“Dersaneler artık Türkiye’nin bir gerçeği yani. Üniversiteye gidecek çocuklar artık dershaneye gitmeden olmuyor. Çevrenin de etkisi var tabii bunda. Dershaneye gitmek gibi bir yükümlülük, bir zorunluluk hissediyorsunuz. Mutlaka bizim eğitim sistemimizin de bunda etkisi var. Eğitim sistemi de eskiden bizim

okuduğumuz yıllar gibi çok sorumluluğu öğrencilerin üzerine almasını gerektirmiyor. Okulda olmadı hadi gitsin dershanede öğrensin gibi bir kolaycılığa kaçılıyor yani. Böyle böyle derslane de sonuçta bir moda oldu, bir gereklilik oldu.”

“Derslane kavramının gerekli olduğunu düşünüyorum. Dershaneye gitmeseydi’yi düşünmüyorum ama onun kendiliğinden doğan bir süreç olduğunu düşünüyorum.”

“Valla moda oldu, herkes gidiyor biz de gönderiyoruz. Yapabileceğimiz bir şey yok.”

“Türk eğitim sisteminde derslane artık kaçınılmaz bir olgu oldu.”

“Derslane şu anda olmazsa olmaz. Zihniyet böyle oldu. Oluyor demiyorum bakın, oldu bile. Okul bırakmış öğrencileri, nasılsa derslane var. Olmazsa olmaz derslane.”

“Günümüzde artık hiç kimse itiraz etmiyor derslane olayına. Yani olan da olmayan da, bilen de bilmeyen de herkes dershaneye gönderiyor. Yani olmazsa olmaz olmuş.”

“Her veli ya da çoğu veli çok zor koşullarda çocuğunu dershaneye gönderiyor veya gönderemiyor. Yani bir çocuğun başarılı olması için derslane olmazsa olmaz mı? Param yok gönderemiyorum. E o zaman bu çocuk nasıl başarılı olacak?”

İncelenen bu metinlerde dershaneye gönderme davranışının dışsal bir zorunluluk olarak algılandığını açıkça görmek mümkündür. Bu davranışı bir moda gibi, dışsal bir şekilde kendiliğinden varolan ve uyulması gereken bir durum olarak kabullenmiş görünmektedirler. Kendi tercihleriyle çocuklarını göndermelerinin bir sonucu olarak değil, aksine varolan ve toplumdaki herkesi etkileyen bir durumun sonucu olarak çocukların dershaneye gitmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle aslında derslane sayısının artmasının bir öncülü olarak düşünülebilecek bir faktör olan dershaneye giden öğrenci sayısındaki artış, aileler tarafından bir sonuç olarak görülmekte ve bu da eğitim sistemi içindeki bir zorunluluk olarak algılanan bir norma dönüşmesine neden olmaktadır.

Dershaneye gönderme davranışının normatif bir benimsemeyi yansıttığını gösteren “Çocuk evde de isterse belki çalışabilir. O zaman dershaneye gitmeden de belki olabilir. Ama o çocuğa bağlı, bir de tabii dershanenin çalışma sistemini evde kurabilmeniz önemli. Soru bankaları, testler lazım.” ve “Hem dershaneye hem okula gitsin, sonra başarı kimin, hem dersane sahiplerinin hem okul sahiplerinin. Hayır, başarı benim çocuğumun. Gitmese de aynı sonuç olurdu belki, özel derslerle, evde süre tutup test çözerek, yakın ilgiyle yine olurdu.” metin parçaları dikkate alındığında, dershaneye gitmeme durumunda, yine dershanenin sisteminin gerekli bulunduğu açık bir söylemle ve bu sistemin başarıya ulaşmak için bir önkoşul gibi görüldüğünün ve okula ilave olarak dışarıdan bir takviyenin gerekli görüldüğünün örtük bir biçimde dile getirildiği söylenebilir. Dershaneye gitmeyen bir öğrencinin, yine dershanelerin soru bankalarını, deneme testlerini, öğretmenlerin yakın ilgisini ve zaman yönetimi taktiklerini kullanmasının gerekli görülmesi, aslında dershanelerin temsil ettiği mantığın aileler tarafından ne kadar kanıksandığının çok önemli bir göstergesidir. Dolayısıyla çocuğunu herhangi bir nedenle dershaneye göndermeyen bir aile, dershanelerin sistemini evde, özel derslerle yeniden ürettiğinde aslında dershaneye gönderme davranışının bilişsel meşruiyetinin artmasına yine katkı yapmaktadır.

Normatif benimseme süreci, bilişsel meşruiyetin artmasını ve yayılmasını sağlarken aslında bir anlamda da ailelerin duygularını etkilemektedir. Bu nedenle dershaneye gitmenin gerekli olup olmadığını tartışırken ailelerin, duygu temelli (pathos) stratejiyi de söylemlerinde kullandıkları görülmüştür. Özellikle, dershaneye gitme davranışını bir norm olarak algılamalarıyla paralel biçimde toplumsal bir baskı hissettikleri ve bu nedenle, dershaneye göndermek ‘zorunda’ olmalarından rahatsız olduklarını dile getirirler de çocuğunu dershaneye gönderememe durumunu düşünerek kaygılandıkları görülmüştür. Ailelerin zihninde varolan karşıklığı, yaşadıkları çelişkiyi en iyi yansıtan metin parçalarından biri olan; “Biz bir yıl gönderdik. Daha öncesinde göndermedik ama keşke göndermek zorunda kalmasaydık. Gerekli ama keşke eğitim sistemimiz yeterli olsa da göndermek zorunda kalmasak biz de.” ifadesi, normatif olarak dershaneye göndermek zorunda hissetmelerini, bilişsel olarak kabullenmek açısından

nasıl bir akılcı yolla rasyonelize ettiklerinin önemli bir örneğidir. Dolayısıyla incelenen metin parçalarının bazıları her üç stratejinin de dil kullanımına yansıdığını göstermektedir. Akılcı stratejinin kullanıldığı ve başarı vurgusuna bağlı olarak dershaneye gitmenin gerekli bulunduğunu yansıtan “*Her veli ya da çoğu veli çok zor koşullarda çocuğunu dershaneye gönderiyor veya gönderemiyor. Yani bir çocuğun başarılı olması için dersane olmazsa olmaz mı? Param yok gönderemiyorum. E o zaman bu çocuk nasıl başarılı olacak?*” metni de yine gönderememe durumuna yönelik kaygıları yansıtmaya bakımından duygu temelli (pathos) bir ifade biçimi olarak da düşünülebilecek bir örnektir. Bunların yanısıra duygu temelli (pathos) söylemsel stratejinin varolduğu görülen diğer örnek metinlere şunlardır:

“Eğitim illa parayla mı olmalı? Ya param olmasaydı diye düşünüyorum.”

“Valla gitmeleri gerekiyor herhalde. Ama çok da vakitlerini alıyor. Ama dersane olmadan olmuyor herhalde. Hatta o kesin, başka çare yok yani.”

“Her insan, gücü yetip de öğrenciyi gönderemez ki dersaneler pahalı. Çocuğunu dershaneye gönderemeyen kişiler var. Onun için bilemiyorum ne düşünmeli.”

Bu örnekler, ahlaki (ethos) stratejinin baskın olduğu örnek metinlerle birlikte düşünüldüğünde, ailelerin yaşadıkları kararsızlıklara, çelişiklere rağmen dershaneye gönderme davranışını pek de sorgulama eğiliminde olmadıkları, çünkü gönderememe durumunu düşünmenin onları kaygılandığı ‘toplumsal olarak öğrenilmiş bir çaresizlik’ durumunun varolduğu biçiminde yorumlanabilir.

2) Çocuğunu dershaneye gönderme kararı ve çocuğun bu karara etkisi :

Aileler dershaneye gitmenin gerekliliği konusunda akılcı (logos) stratejinin baskın olduğu açıklamalar yapmalarına karşın, kendi çocuklarını dershaneye gönderme kararını nasıl verdiklerini anlatırken ahlaki (ethos) stratejiyi baskın biçimde kullanmaktadırlar. Bu konu ile ilgili metin parçalarında pek baskın olmamakla birlikte duygu temelli (pathos) stratejinin de zaman zaman dil kullanımına yansıdığı görülmüştür. Ancak, dershaneye gidilmesini akılcı nedenlerle gerekli bulan ailelerin, akılcı nedenlere dayanarak değil de ahlaki normlara dayanarak çocuklarını dershaneye gönderme kararı vermeleri oldukça

ilginç bir sonuçtur. Bu sonuca yalnızca bir kez akılcı (logos) stratejinin bu metinlerde kodlanmış olmasından ulaşılmıştır.

Dershaneye göndermenin gerekliliğini ahlaki (ethos) dil kullanımı ile anlatırken, bu durumu dışsallaştırarak, kendiliğinden varolan ve uyulması gereken bir zorunluluk olarak algılamalarıyla uyumlu biçimde, kendi çocukları ile ilgili kararı verirken de yine bu kararı bir tercih gibi değil de doğal, dışsal bir zorunluluk olarak kabullendikleri görülmektedir. Özellikle, kendini toplumdan soyutlayamamak, toplumsal gereklilik, bir yarışın parçası olmak, rutin, otomatik süreç, sistemin gerektirmesi, furyanın içinde kendini bulmak, zamanı gelince dershaneye gitmek, herkesin gidiyor olması gibi temalar metinlerde sıkça tekrarlanmıştır. Ailelerin sürecin kendiliğinden oluşuna yaptıkları vurguları aşağıdaki alıntılanmış metin parçalarında görmek mümkündür.

“Okula göndermek gibi doğal bir süreçti.”

“Gereklilik diye düşündük. Son sınıf artık, herkes taa kaçınıcı sınıflardan beri gidiyor, o yüzden gitmesi gerekiyor diye düşündük.”

“Bütün öğrencilerin son sınıfta dershaneye gittiğini, yani bu çocukların da istediğini, biz de dershaneye gidelim diye düşündüğünü biliyoruz. Böyle talepleri olduğundan dolayı gönderdik.”

“Artık zaten rutin oluyor bu. İstese de istemese de gidiyor.”

“Gerekli olduğunu düşündüm günümüz şartlarında. Otomatiğe bağlanmış gibi gönderdik.”

“Bu zaten öyle bir süreç ki kendiliğinden geliyor. Ne zaman olacağını belirlemek için sadece konuştuk. Gitsin mi gitmesin mi diye düşünmedik.”

“Hepsi bir yarışın içindeler. Diğer çocuklar dershaneye giderken kendisi de bu yarışın içinde olan bir çocuk gitmemeyi istemez herhalde.”

“Zaten herkes gittiği için zamanı gelince bu furyanın içinde kendinizi buluyorsunuz. Bu öyle oturup karar verdiğiniz bir şey değil. İster istemez göndermek zorundasınız.”

“Nasıl karar verdik derken, zaten bu olayı kucağımızda bulduk. Benim öyle oturup da bağımsız karar verme sürecim olmadı. Öyle bir şey söz konusu değil. Ben seni dershaneye göndermiyorum gibi bir şey deme lüksüne sahip değilim.”

“Herkes dershaneye gidiyor. Sırada yanında oturan arkadaşı gidiyor, komşunun çocuğu gidiyor, gördüğü duyduğu herkes dershaneye gidiyor. Böyle olunca biz de mecburen dershaneye göndermek zorunda kaldık. Bu nasıl oldu bilemiyorum, dershaneler çıktı ondan mı okullar zayıfladı yoksa okullar yetmedi ondan mı dershaneler çıktı. Ama şu anda herkes dershaneye göndermek zorunda hissediyor çocuğunu.”

Bu metinlerde yoğun biçimde varolan kabullenmişlik, doğal görme, sorgulamama durumu dershaneye gönderme davranışını ne denli kanıksadıklarını ve dışsal algıladıklarını ortaya koymaktadır. Aileler, çocuklarını dershaneye gönderip/göndermeme konusunda bir çelişki yaşamamakta, aksine ‘zamanı gelince’ okula gönderir gibi, doğal bir şekilde dershaneye gitmesi kararını vermektedirler. “Bunu siz değiştiremezsiniz ki artık bu iş böyle yürüyor.” diyerek sistemin bir gereği olarak kabul etmelerindeki etkili faktör olarak da ‘herkes’i öne sürmektedirler. Herkesin dershaneye gidiyor olması, aileler üzerinde tek başlarına verecekleri bir kararla bu durumu değiştiremeyecekleri düşüncesini kuvvetlendirmekte ve diğerleri giderken kendi çocuğunu bu sistemden ayırırsa yaşanacak olası olumsuz sonuçların dershaneye gitmemesinden kaynaklanacağı endişesini doğurmaktadır. Bu endişeyi yaşamalarının olağan bir sonucu olarak da risk almama, sonradan bir pişmanlık duymama isteğiyle dershaneye gönderme davranışını biraz da duygu temelli (pathos) nedenlere dayandırarak sorgulamaksızın gerçekleştirmektedirler.

“Öyle bir aşamadayız ki herkes gönderdiği için kendinizi bundan soyutlayamazsınız. ‘Keşke’ler oluşur herkes böyle yaptığı için.”

“Çocuğumuz diğer çocuklarla yarıştığı için bu sürece girmek zorundaydık. Çok üzerinde düşünmedik bile.”

“Yemedik içmedik, çocuğu dershaneye gönderdik gibi oldu. Tabii ufak yardımlar da alarak. Ben şanslıydım, şanslı olmayanlar ne olacak?”

“Üniversite sınavını kazanması için, her Türk çocuğu derslane olmadan üniversite sınavını kazanamayacağı olgusu olduğu için biz de aynı şekilde düşünerek gönderdik çocuğumuzu. Otomatik bir süreç gibi. Biz direkt olarak yolladık.”

“Bu yarış meselesi önemli, bir kere hiçbir şey olmasa psikolojik olarak o yarıştan geri kalmamak için dershaneye gitmek ister bir çocuk. Belki evde de çalışsa aynı verimi elde edecek ama o zaman da psikolojik olarak diğerleri gidiyor, ben o yarışın gerisinde miyim diye savaşıacak. Kendini onlarla kıyaslayamayacak. Arasına bir faydası yok, bunu ben de yapardım dediğini duyuyordum ama gitmek istiyor musun diye sorunca da istiyor, hayır diyemiyor. Bunu siz değiştiremezsiniz ki artık bu iş böyle yürüyor. Gidiyorlar yani içini rahatlatmak için gidiyor en azından.”

“Baba beni gönderme, ben kendim de yaparım gibi bir talebi olmadığı için gönderdik. Öyle bir düşüncesi olmadı yani, zaten onlar da etkileniyor. Öyle bir niyeti olsa bile dile getiremiyor, gitmez de kazanamazsa filan sonra ne derim diye. O yüzden herhangi bir talep ya da karşıt açıklamayla gelmedi yani. İstemiyorum demedi, hiçbir çocuğum demedi, hepsi gitti. Dediğim gibi herkes birbirinden etkileniyor.”

Yukarıdaki metin parçalarında da görüldüğü gibi, bir yarışın içinde olma psikolojisi ile ‘diğerleri’ üzerine odaklanmış kaygılar üretilebilmektedir. Diğerlerinden geride kalmak, dershaneye gitmezse sınavı kazanamamak, pişmanlık duymak, ‘keşke’ demek ve benzeri endişe yaratıcı nedenlerle duygu temelli (pathos) bir dil kullanımı ile bu durumu kabullendikleri görülmektedir.

Bir yarış algısının oluşması ve diğerlerine odaklanmak öğrencilerin birbirlerinin davranışlarından etkilenecek de ailelerinin kabullenme, uyum gösterme davranışlarını pekiştirmelerine neden olmaktadır. Bu durumu; *“Benim çocuğum da kendi gitmek istedi zaten. Şimdi şöyle; arkadaşları gidiyordu, onlar gidince sizin çocuğunuz da ister istemez ben de gideyim diyor yani. Birbirlerini görüyorlar, çocuklar da birbirini etkiliyor. Mesela büyük kızım beşinci sınıftan beri aralıksız her yıl dershaneye gitti. Çünkü etrafındaki*

herkes gidiyordu başka çaresi yoktu, mecburen yani.”, “Herhalde herkes gittiği için, etrafındakilerden etkilenmiştir diye düşünüyorum. Diğerleri de tabii böyle düşünür. Hepsi bir yarışın içindeler.”, “Çocuğun istemesi önemli tabii. Ama göndermeyince acaba doğru mu yaptım diye düşünürsünüz, emin olamazsınız.”, “Çocuklar aralarında herşeyi konuşup karar veriyor. Biri bir şey istedi mi hemen diğerleri de istiyor. Dershaneye gidilecek mi hepsi gitsin, şu derslane mi olacak hepsi oraya yazılsın. Çocuklar böyle.” benzeri metinlerde açıkça görmek mümkündür. Buradan hareketle, çocuğunun psikolojik durumu, kendini geri kalmış, mahrum olmuş hissetmemesi, diğerleri ile aynı imkana sahip olduğunu bilmesi gibi duygu temelli nedenlere dayandırdıkları ama aslında aileler arasında ‘herkes gidiyor’ ve ‘ben böyle düşünüyorsam herkes de böyle düşünüyordur’ biçiminde ifade edilen makro boyutta bir genelleme yapmalarından kaynaklanan bir söylem yayılımının gerçekleştiği düşünülebilir.

3) Dershaneler hakkındaki bilgi kaynakları:

Ailelerin dershanelerin gerekliliği ile ilgili görüşleri ve çocuklarını dershaneye gönderme kararları, dershaneler hakkında sahip oldukları bilgileri nereden, hangi kaynaklardan edindikleri ile ilintili bir konudur. Çünkü gerekli olduğunu düşünmelerini sağlayan ve çocuklarını dershaneye göndermeleriyle de kendini yeniden üreten bu anlamlandırma mekanizması, bireylerin bağımsız düşünceleri ile değil, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri ve ailelerin de hem kendilerine ve çocuklarına yönelik kaygıları, endişeleri hem de diğerlerine yönelik beklenti ve tahminleri ile şekillenen bir süreçle oluşmaktadır. Böylelikle aileler dershaneye gönderme davranışını her yeniden ürettiklerinde bu süreç de kendini daha fazla besler hale gelmektedir. Bunun nedeni, bireylerin davranışlarının yarattığı sonuçların daha sonra çevredeki diğerleri için bir bilgi kaynağı olarak stoklanmasıdır. Eğer aileler ihtiyaç duydukları bilgileri resmi kurumlardan, yazılı kural, kanun benzeri kaynaklardan ya da çeşitli uzman kişilerden alıyor olsalardı çevrenin bireylerin kararları üzerindeki etkisi bu kadar fazla olmayabilirdi. Ve ayrıca, ‘diğerleri’nin taşıdığı önem de azalabilirdi.

Ancak, ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin bilgi kaynaklarının tamamen ahlaki normlara (ethos) dayanan bir içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Çevreye

danışma, aynı deneyimi paylaşanlar, arkadaşlar, tavsiyeler, etrafta söylenenler, geçmiş deneyimler, dersanelerin geçmiş başarıları bu konuyla ilgili en sık tekrarlanan temalar olmuştur. Bu temaların vurgulanma biçimlerine bakarak ahlaki (ethos) stratejinin metinlerde kendini nasıl gösterdiğini inceleyebilmek üzere bazı örneklere göz atmakta fayda vardır.

“Arkadaşlarımızdan, geçmişte üniversite sınavına girmiş, göndermiş kişilerden bilgi alarak, dersaneler geçmişte nereleri kazandırmışlar diye bakarak bilgi edindik.”

“Genelde çocuğum araştırdı. Onu da nasıl araştırdı? Arkadaşlarının tavsiyesiyle, yani bizde tavsiye olur ya herşeyde. Tavsiye üzerine dershaneye gittik, konuştuk, oradaki bazı hocalarla tanıştım. Eğitim düzeylerini sordum, ne gibi eğitimler verdiklerini, ne gibi başarıları olduğunu sordum. Onlar da başarılarını söylediler.”

“Yaygın zaten okulda biliyorlar. Belli dersaneler var Türkiye’de başarılı, düzenli çalışan dersaneler var. Onlardan birini tercih edip gönderiyoruz.”

“Etrafta söylenenleri biliyorum. Ona göre karar verdik.”

“Dersanelerin geçen yıllardaki öğrencilerinin üniversite sınavını kazanıp yerleşme oranına baktım.”

“Daha önce gitmiş çocuklardan, arkadaşlarından nereye göndeririz diye baktık. Zaten bu çok da konuşulan bir konudur, böyle günlerde filan. Kadınlar konuşur ‘aa işte senin çocuğun nereye gidiyor, seninki nereye gidiyor’ diye. Hangisi iyiyse, hangisine maddi olarak güç yetiyorsa ve tabii eğitim açısından bakıp karar veriyorsunuz. Dershane dershane gezmedik yani, etrafımızdan öğrendik.”

“Benzer deneyimi daha önce yaşayan arkadaşlarımızdan. Onların çocukları daha önce hangisine gitti, memnun kaldılar mı diye sorduk, onlar da yardımcı oldular, ne düşündüklerini anlattılar, o şekilde karar verdik.”

“Çok çeşitli kaynaklardan bilgi edindik. Okul çevresinden, kendi tanıdıklarımızdan, iş çevresinden, daha önce dersanelere öğrenci gönderen arkadaşlarımızdan edindiğimiz bilgilerden yararlanarak gönderdik.”

Bu örneklerde çevrenin ailelerin karar verme sürecinde doğrudan ya da dolaylı etkileri olduğunu görmek mümkündür. Türk kültürünün genel özellikleri düşünüldüğünde, grup içi etkileşimin yüksek olması ve bir grubun üyelerinin birbirlerinin davranış ve düşüncelerinden etkilenmesi şaşırtıcı olmayan bir sonuç olarak düşünülebilir. ‘İnsanlar böyle sağa sola soruyorlar’, ‘tanıdıklar yardımcı oluyor’ ‘bizde herşey tavsiye ile olur ya’ gibi metin parçaları kültürel etkileri görebildiğimiz örneklerdir. Ancak, burada sadece kültürel etkilerle açıklanamayacak bir grup dinamiği mevcuttur. Çünkü üniversiteye giriş sınavına hazırlanan (ve giren) öğrenciler ile onların aileleri bir grup oluşturmaktadır. Ama bu grup çok açık, sınırları belirgin bir grup değildir. Grubun oluşmasını sağlayan ortak payda, benzer deneyimi yaşayan kişiler olmalarıdır. Böyle bir grubun bütün üyelerinin birbirini tanımadığı ve yüzyüze görüşme imkanının olmadığı düşünülürse, aralarında bilginin yayılmasını sağlayan mekanizmanın; dersanelerin sağladığı geçmiş başarıların duyulması ve ‘diğerleri’ne yapılan atıflarla herkesin benzer başarılar yakalayabilmek için dersaneye gideceği beklentisinin artması yoluyla oluştuğu sonucuna ulaşılabilir.

Toplumun genel olarak sorarak bilgi edinme, etrafın görüşlerine önem verme, çevreden etkilenme gibi özelliklere de sahip olduğu dikkate alındığında, benzer deneyimi paylaşanlar arasında yüksek düzeyde etkileşim oluşması ve deneyimlere, geçmiş başarılarla ilişkin bilgilerin hem tarihsel süreçte grup içinde stoklanması hem de tanıdıklar arasında konuşularak yayılması yoluyla etkin bir bilgi kaynağına dönüşmesi söz konusudur. Bu bilgi kaynağı, geçmişte sınava girenlerin başarılarına dayanarak dersane formunun kaynak kümesi olan aileler üzerinde, kendi davranışlarını diğerlerinin davranışları ile kıyaslama etkisi yaratması yoluyla işlerlik kazanmaktadır. Kıyaslama yapan aileler, grup içinde varolan dershaneye gitme davranışını ‘herkes gidiyor’, ‘bizim çocuğumuz geri mi kalsın’ diye taklit etme eğilimine girdiklerinde sembolik olarak bu davranışı yeniden üretmektedirler. Açık bir baskı olmasa dahi, çevrede egemen olan eylem ‘dershaneye gitmek’ olduğu için çok fazla sorgulanmamakta, hem normatif hem de bilişsel olarak faydalarına inandıkları dersaneleri ‘Türkiye’nin bir gerçeği’ ifadesiyle tanımlamaktadırlar. Bu sonuçlar, daha önce çıkarılmış olan “Öneri 3a:Yeni örgütsel formun performansına ilişkin olumlu bilgiler yeni formun kaynak kümesinde, formu

meşrulaştırıcı normatif baskı yaratır.” ve “Öneri 3b: Aynı hedefe yönelik bir sosyal grup içindeki sosyal etkileşimler, yeni örgütsel formu meşrulaştırıcı normatif baskının yayılımını olumlu yönde etkiler.” önerilerini de destekler niteliktedir.

4) Dershaneye gönderme kararında çevrenin etkisi:

Dershaneler hakkında sahip oldukları bilgileri ahlaki (ethos) normlara dayanarak edinen aileler, benzer biçimde çocuklarını dershaneye gönderme kararını verirken çevrenin etkisini de ahlaki (ethos) stratejiyi kullanarak ifade etmektedirler. Bu sonuç, çevrenin etkisi konusunun zaten bu strateji ile yakından ilintili olması nedeniyle doğal bir sonuç gibidir. Ancak, metin parçaları incelenerek çevrenin etkisini hangi temalarla vurguladıklarına bakıp sonucu yeniden ele almakta fayda vardır. Özellikle “*İster istemez çevrenin etkisi oldu. Hem de çok büyük ölçüde etkili oldu. Çocuğu da etkiledi beni de etkiledi babasını da etkiledi.*” metninde belirtildiği gibi, çevrenin hem öğrenciler hem de aileler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu etkinin nasıl bir yolla sağlandığını anlamak oldukça önemli görünmektedir.

“Eşimin arkadaşı yardımcı oldu, araştırdık çok iyiydi. Bir de kendi öğretmenleri de yönlendiriyor. Kızımın matematik öğretmeni onun kendi yönlendirdiği bir dershaneye gitmesini istedi. Kendi iyi öğrencilerini böyle etkilemeye çalıştılar. Böyle baskılar da oldu.”

“Çocuklar genelde tercih ediyor. Bunu da nasıl yapıyorlar, okuldaki arkadaşları hangi dershaneye gidiyorsa onlar da aynı dershaneye gitmek istiyor.”

“Okullarında tabii gönderin diyorlar. Hem hocaları diyor hem diğer arkadaşları, veliler diyor. Son sınıfta da zaten belli bir süre sonra okullar tatil ediliyor, o süre içerisinde tamamen dershaneye gidiyorlar.”

“Kızlarım kendileri gitmek istediler, ama oğlum da ben zorla gönderdim. O pek gitmek istemedi ama ben zorladım mecburen gidecek. Diyorum ya kurulmuş şey gibi zamanı gelince dershaneye gidilecek; bu bir kural haline geldi.”

“Kimsenin fikri birebir uymuyor, siz görüşleri alıyorsunuz ama kendi bakış açınızla karar veriyorsunuz yine. Asıl belirleyici olan üniversite sınavında

kazanılan başarılar, ona bakıyorsunuz, çevrenizin söyledikleri de bunu destekliyorsa o dershaneyi seçmek daha doğru görünüyor.”

“Biz daha önce taşrada yaşadığımız için, beş yıldır filan buradayız. Büyükşehirde ne olduğunu bilmediğimiz için daha önce burada bu deneyimi yaşayanların ne diyeceğine baktık. Bize çok faydalı oldu.”

“Çocuklar kendileri de araştırıyorlar. Sadece bizim bilgimize göre değil, lisedeki çocuğun artık kendi fikri de oluyor, onu da görmezden gelemesiniz. O da kendi arkadaşlarından, tanıdıklarından bilgi ediniyor. Onun görüşlerini de kattık yani dersane seçimine.”

Bilgi edinme yolunun çevreye, etrafa sorup soruşturmak olması, çevrenin kararlar üzerinde önemli etki yaratmasına neden olmaktadır. *“Tabii ki çevrenin etkisi oldu. Çevrenin etkisi oluyor ama niye oluyor; bizim uzmanlık alanımızın dışında bir konu hakkında karar veriyoruz, mecburen çevremize de sorup soruşturuyoruz. Hangi dersane iyi, hangi hoca iyi diye soruyoruz. Çünkü onlar bunu daha önce yaşamışlar, biz ilk kez yaşıyoruz.”* metni çevre tanımını çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Buradaki çevrenin genel kapsamına bakıldığında, yine benzer deneyimleri geçmişte yaşamış olanlar, arkadaşlar, tanıdıklar bir sosyal grup olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak, dershanelere yönelik süregelen eleştirilerde, okullara alternatif olamayacağı, dershanelerin eşitsizlik yarattığı, kaldırılması gerektiği yönünde görüşler vurgulanırken; aileler okullardan, okul öğretmenlerinden dershaneye yönlendirmeler olduğunu, öğrencilerin dershaneye gidebilmeleri için tatiller, izinler yoluyla boşluk yaratıldığını dile getirmektedirler. Okullara duyulan güvensizlik, okuldan dershanelere yönlendirme davranışı ile birleşince ailelerin zihninde dershanelerin gerekliliğine dair inancı kuvvetlendiriyor gibi görünmektedir. Öneri 3a ve Öneri 3b’yi de destekler nitelikte olan verilere dayanarak, sosyal grup içindeki etkileşimler ve dershanelerin geçmiş başarıları normatif ve bilişsel olarak önemli bir ‘çevre’ etkisi yaratırken, okullardan doğan bu somut yönlendirmenin çevrenin etkisine yüklenen sembolik anlamları somutlaştırarak daha da artırdığı söylenebilir.

“Etraf ister istemez etkiliyor. Etraftan doğrudan bir şey demeseler bile o yerleşmiş zaten zihnimize. İlk başta göndermedik ama artık son sınıfa geldi, göndermemiz farz, o mantıkla gönderiyorsun yani.”

“Ben çocuğu dershaneye göndereceğim dediğimde kimse itiraz etmiyor yani, ya gönderme işte kendisi şunu yapsın bunu yapsın denmiyor. Tamamen herkes odaklanmış dershaneye, olmazsa olmaz dershane.”

“A dershanesi ile B dershanesi arasında bazen hiçbir farklılık olmadığını düşündüğüm oldu. Çocuk zaten bir yere gidiyor, şu değil de bu dershaneye gitseydi de yine burayı kazanacaktı. Falanca dershaneye gittiği için bunu başardı diye bir şey diyemez kimse. Hangisine giderse gitsin bunu yapardı.”

“Önemli olan dershaneye gitmiş olması.”

Bu ifadelerde, ailelerin diğerlerinin davranışlarına yükledikleri anlamlar açıkça kendini göstermektedir. ‘o yerleşmiş zaten zihnimize’ vurgusu, kanıksamanın ne kadar yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyarken, ‘etraftan doğrudan bir şey demeseler bile’ ‘kimse itiraz etmiyor’ gibi ifadeler de diğerlerinin somut bir davranışı söz konusu olmasa bile sembolik olarak alanda varolan değerler setinin, dershaneye gitmenin faydaları olduğuna inanmalarını sağladığını ve ayrıca, diğerlerinin ne düşüneceği ya da nasıl davranacağına dair bazı tahmin ve beklentilerde bulduklarını yansıtmaktadır. Bu durum özellikle, ‘önemli olan dershaneye gitmiş olması’ ifadesinde açıkça vurgulanmaktadır. Dershanelerin gerekliliğini tartışırken dile getirilen hangi dershane olduğunun, başarının, öğretmen kadrosunun, deneyimin ve benzeri akılcı birçok nedenin bir kenara bırakılarak “hangisi olursa olsun, yeter ki dershaneye gitmiş olsun” gibi bir mantığa vurgu yapıyor olmaları, ahlaki (ethos) stratejinin dershanelerin ailelerin zihninde meşruiyet kazanmasında büyük rol oynadığını göstermesi açısından çok önemlidir.

5) Sınıf arkadaşlarının dershaneye gitme oranı:

Ailelere ‘çocuklarının sınıf arkadaşlarının yaklaşık ne kadarının dershaneye gittiğini’ sorarak bu konuda sahip oldukları bilgilere resmi kaynaklardan, somut bir kaynaktan mı ulaştıkları yoksa, bir tahmini bilgiye mi sahip oldukları ayrıştırmaya

çalışılmıştır. Burada rakamsal bilgi paylaşımı çoğunlukta olduğu için belli temalar ortaya çıkmamıştır. Ama ifade ediş biçimleri ve bilgiye ulaşma yollarına dair paylaştıkları bilgiler analiz edilmiştir. Özellikle öne çıkan, sıkça tekrarlanan ‘hepsi, tamamına yakını, %90’ın üstü, hemen hemen hepsi’ benzeri ifadelerdir. Bu kadar büyük bir çoğunluğun dershaneye gittiği bilgisine nasıl sahip oldukları ise şu ifadelerden çıkarsanabilmektedir:

“Benim bildiğim kadarıyla lise sonda okurken tamamı gidiyordu. Ben o şekilde biliyorum tamamı.”

“Gitmeyen var mı bilmiyorum ama tamamı dershaneye gitmiştir diye düşünüyorum.”

“Aşağı yukarı %90’ın üstü gidiyor yani. Bildiğim kadarıyla, çok araştırmadım tabii ama %90’ın üstüdür, %2-3 de imkanı olmayanlar göndermiyor olabilirler.”

“Hepsi, gitmeyen var mıydı bilmiyorum. Bir iki tane yurtdışında müzik eğitimi almak isteyenler vardı gitmeyen.”

“Hepsi. Belki bir iki tane varsa gitmiyor olabilir, ama hepsi gidiyor.”

“Hepsi, yani yakın görüştüğü arkadaşlarının hepsi gitti.”

“Hepsi gitmiştir.”

“Gitmeyen yoktur herhalde. Sınava girecek olup da gitmeyen sanmıyorum.”

“Bayağı çok herhalde hepsi gitmiştir. %100 diye düşünüyorum ama belki gidemeyenlerle %90 filan olabilir. Herkes gidiyor. Okul kursları filan da var ama onlar daha çok alt sınıflarda oluyor, lise sonda kesinlikle dershane. Hatta hem okul kursuna hem dershaneye birlikte giden de var.”

Bu ifade tarzları, ailelerin sınava girecek diğerleri hakkındaki bilgiye somut, resmi bilgi kaynaklarından değil de, tahmini biçimde, kulaktan dolma, birbirlerinden etkilenme yoluyla sahip olduklarını göstermektedir. Bu bilgi edinme yolu, ahlaki (ethos) normlara dayanan söylemin örtük biçimde aileler tarafından algılandığını ve benimsendiğini işaret etmektedir. Dershaneye giden öğrenci sayısı hakkında kesin bir bilgiye sahip olmaksızın, bir araştırma yapmadan, sadece kendi yakın çevrelerinde gördükleri davranışlar üzerinden sınava girecek tüm öğrencilere dair bir genelleme yapma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu eğilim, örtük biçimde diğerlerine yönelik

davranış tahminleri yapıp, sonra da bu tahmini davranışı taklit ederek yeniden ürettikleri ve böylece, aslında sembolik olan değer alanında meşruiyeti artırıcı somut eylemlerle kendilerine yeniden bir çevre baskısı tanımladıkları kanaatini doğurmaktadır.

Sınava girecek diğerlerinin hepsi dershaneye gidiyordur tahmini, ailelerin çocuklarını ‘yarışta geride kalmassınlar’ diye dershaneye göndermelerine yol açmakta ve böylece, sınava girecek öğrencilerin neredeyse hepsi dershaneye giderek bu tahmini somut bir eyleme dönüştürmektedir. Daha sonra, yakın çevrede dershaneye giderek başarılı olanlar hakkındaki bilgilerin duyulmasıyla, dershanelerin gerekli olduğu yönündeki inanç doğrulanmış olmakta ve yeni öğrenciler ile aileleri bu bilgileri geçmiş deneyimler olarak önemli bir bilgi kaynağı şeklinde değerlendirmektedirler.

6) Dershanelerin başarıya etkisi:

Akılcı (logos) stratejinin baskın olduğu ikinci konu dershanelerin öğrencilerin başarısına etkileri hakkında ailelerin ne düşündükleri ile ilgilidir. Dershanenin gerekliliğine yönelik olarak vurgulanan temaların burada da yine sıkça tekrarlandığı görülmektedir. ‘test tekniği kazanma, zaman yönetimi, pratiklik, okulların yetersizliği, eksiklerini tamamlama’ benzeri temalar metinlerde en sık tekrarlanma göstermektedir. Akılcı stratejinin belirgin şekilde görüldüğü bazı metin parçaları aşağıda örnek olarak aktarılmıştır.

“Mutlaka bir katkı sağladığını düşünüyorum. Yani en azından başarısının %25’i dershanedendir diyebilirim. Okulda bazı konularda ince ayrıntılarına kadar giremiyorlar, iyi öğrenemiyor konuyu, o açıdan katkısı oldu mesela.”

“Okulun yetemediği şeyleri dershanenin verdiğini düşünüyorum açıkçası. Çünkü orada ders kitaplarına bağlılar, fazla ayrıntı olmayınca yarım kalıyor öğrendikleri. Benim gördüğüm kadarıyla eksikleri tamamlama konusunda çok etkiliydi dershaneler.”

“Muhakkak eğitim açısından da katkı sağlıyorlardır ama asıl katkı pratik açıdan oluyor. Bu da tabii küçümsenecek bir katkı değil. Esas olan çocuğun çabası ama yetmeyebiliyor, dershane geliştirmesini sağlıyor, hızlanmasını sağlıyor.”

“Dershane ne yapıyor; zamanı kullanmayı öğretiyor, elemeyi öğretiyor, yöntemleri öğretiyor, dershanede bir süre bilgi veriyorlar sonra hep test.”

“Test tekniği bilgisi edindirdi, zamanı yönetme becerisi edindirdi, seçenekleri eleyebilme yeteneği edindirdi. Ben kızımın dershanesini biliyorum evet iyiydi.”

“Dershanenin benim çocuğum çok faydasını gördü. Orada şey etkiledi onu; bulunduğu sınıf, arkadaşları. Deneme sınavlarında arkadaşlarının arasında nerede olduğunu belirledi.”

“Faydası oldu herhalde. İyi ki oraya göndermişiz dedik. Öyle çok sıkıntıya da girmede. Çocuğun psikolojisini bozmadılar. Çok iyi idare ettiler onu, çok iyi yönettiler süreci ki hani okulla çok ayrı gidiyorlardı ama çok iyi yönettiler. Pişman olmadık yani, verdiğimiz paraya da acımadık.”

“Dershanenin çocuğumun başarısına katkısının büyük ölçüde olduğuna inanıyorum. Sınava daha iyi hazırlıyor, odaklanmış, daha teknik, daha güzel hazırladığını düşünüyorum.”

Aileler, dershanelerin başarıya olan katkılarını böyle akılcı ifade biçimleri ile dile getirmektedirler. Ama daha önce bilgi edinme yolları hakkında çıkarsanmış olan, tahminlere dayalı, varsayımsal dil kullanımı burada da kendini göstermektedir. Yani, akılcı bir açıklama biçimiyle başarı gibi teknik bir olguyu anlamlandırırken, aslında kesin bir bilgiye dayanmaksızın tahminlerde bulunarak faydalarını ifade etmektedirler. ‘Faydası oldu herhalde’, ‘Muhakkak ... katkı sağlıyorlardır’, ‘Mutlaka bir katkı sağladığını düşünüyorum’ ve benzeri ifadelerde başarıya katkı sağladığını düşünme, inanma, tahminde bulunma durumları söz konusudur. Bir yandan başarıya yönelik akılcı katkılar sıralarken, diğer yandan bu akılcı katkıların varlığını varsayımsal bir kurgu içinde anlatmaları şaşırtıcı bir ikilemdir. Bu ikilemin varolma nedeni; aslında arkaplanda örtük bir biçimde sosyal çevreye egemen olan ahlaki normların işliyor olmasından kaynaklanan baskılar, öykünme, taklitsel davranışlar gibi faktörlerin etkileşimde olduğu süreçlerin içine yerleşik olmalarına rağmen, ailelerin ‘verdikleri paraya acımamaları’ ve açık, kesin bir bilgi kaynağına dayanmaksızın verdikleri kararlarını sorgulamamaları için, dershaneye gitme davranışının gerekliliğine kendilerini böylesi akılcı yollarla ikna edebilmeleridir. Dolayısıyla, ahlaki (ethos) normların güdüleyici olduğu ‘çocuğunu

dershaneye gönderme davranışı' yüksek kanıksamanın varlığı nedeniyle ailelerin arkaplanı sorgulamalarına ve hatta, farkında olmamalarına neden olmakta ve bu davranışın gerekliliğini, faydalarını dile getirirken akılcı (logos) strateji ile rasyonelleştirerek ifade etmektedirler. Oysa ki başarıya katkı gibi teknik bir olgunun bile ailelerin zihninde sosyal çevre, kıyaslamalar ve benzeri normatif güdülerle şekillendiğini, ama dershaneye gitme davranışı gerçekleşikten sonra geriye dönük anlamlandırmaların akılcı yolla dile getirildiğini söylemek mümkündür.

“Nasıl ayıracaksınız, okul ekleniyor, dershane ekleniyor, özel ders ekleniyor. Hepsi var, hepsi bir bütün müdür, yoksa biri mi etkiler bilemiyorum. Ama genel olarak dershanesinden memnunum.” metin parçası, başarı ile ilgili olarak zihinsel bir karmaşıklık söz konusu olduğunda bile, ailelerdeki dershaneye gönderme davranışını sorgulamama eğilimini göstermesi açısından önemlidir. Meşruiyeti artırıcı bu sorgulamama eğilimi, davranışın kanıksanmış bir norma dönüştüğünün açık bir göstergesidir. Bu kanıksanmışlık durumunu ahlaki (ethos) stratejinin ön plana çıktığı başka bazı metin parçalarından da çıkarsamak mümkündür. Örneğin;

“Tabii ki her dershane her bilgiyi tam veremeyebiliyor, bazı konular yine eksik kalabiliyor. Öğretmene göre değişiyor biraz. Ama dershaneye gitmeseydi yine kazanır mıydı? Evde de aynı sistemi kursaydık, bilgileri özel dersle sağlasaydık, soru kitapçıkları alıp zamana yarışla test yapsaydık, yine çocuk da azim etse ona yakın bir başarı belki sağlardık gibi geliyor, belki.”

“Düşününce dershaneye gitmeden de çocuk kazanabilir mi diye bence kazanabilir. Bu kadar kaynakların bol olduğu, bilgiye ulaşmanın kolay olduğu bir ortamda aslında çocuk kendi hazırlığını yapabilir. Ama niye hazırlanmıyor; çevreden etkileniyor, ya kazanamazsam acaba dershaneye gitmediğim için mi kazanamadım diye düşünmek istemiyor. Yoksa kendini sınavacaksa kronometreyle test çözebilir, kaynakların hepsine evde çalışabilir. Bizim zamanımızda dershaneye filan gidilmezdi, bir kitap vardı elden ele dolaşırdı, şimdi tamamen insanların birbirini etkilemesi yani, gitmeden olmuyor. Bakıyor ki herkes gidiyor, o da gidiyor.”

“Dershane olmasaydı nasıl bir başarı göstereceğini bilemiyoruz.”

Bu metin parçaları, dershanelerin başarıya doğrudan katkı yaptığından emin olunamadığı durumlarda bile dershaneye gönderme (gitme) davranışının ‘diğerleri’ nedeniyle yeniden üretildiği izlenimi yaratmaktadır. Bunun nedeni, başarıya katkısının olduğundan emin olamasalar bile, katkısının olmadığından da emin olamamaları ve bu riske girerlerse diğerlerinden geri kalma, kazanamama gibi olumsuz sonuçların yaşanması durumunda bu başarısızlığı dershaneye gitmemiş olma durumu ile açıklayacak olmalarıdır.

Aileler çocuklarını dershaneye göndermemeleri durumunu düşündüklerinde, başarıya ulaşabilmek üzere kurguladıkları alternatif yollar, özel ders alma, dershanelerin soru kitapçıklarını kullanarak zamana karşı test çözme, kendini sınama gibi araçları kullanarak evde bir üniversiteye hazırlık sistemi oluşturma çabasını yansıtmaktadır. Ancak, bu sistemin dershanelerin mevcut uygulamalarını taklit etmekten öteye gidemediği çok aşikardır. Dershanenin alternatifi gibi dile getirilen ‘aynı sistemi evde kurma’ çabası, bu sistemin içerdiği mantığı, ailelerin ne denli kanıksamış olduklarını ispat etmektedir. Dolayısıyla, ilk olarak; dershanelerin yokluğu durumunda, ailelerin aynı sistemi farklı ortamlarda yeniden üreterek kullanmaya devam edebileceklerini ve ikinci olarak da, dershanelerin gerekli olmadığını söylerken bile bu sistemi evde kendileri oluşturma eğiliminde olan ailelerin de aslında sosyal bağlama yerleşik olmalarının doğal bir sonucu olarak dershanelerin temsil ettiği kurumsal mantığı benimsediklerini iddia etmek mümkün olabilir.

7) Lise eğitiminin yeterliliği:

“Çocuğunuzu dershaneye göndermemiş olsaydınız lisedeki eğitimin ÖSS’deki başarı için yeterli olacağına inanır mısınız?” sorusu, ailelerin dershanelerin başarıya etkisi konusunda ne düşündükleri ile ilintilendirilebilecek bir kapsamdadır. ÖSS’deki başarı, herhangi bir üniversite programına yerleşebilmek olarak tanımlandığında, liseden bir üst okul olan üniversiteye geçişin dershanelerden bağımsız düşünülüp-düşünülemeyeceğini anlamak açısından bu soruya verilen cevapların değerlendirilmesi, daha sonra

dershanelerin kapatılması ya da sınavların kaldırılması konuları dahilinde yapılacak tartışmalarla da ilişkilendirilebilmesini sağlayacaktır.

Dershanelerin başarıya etkisini, akılcı (logos) dil kullanımı ile ifade eden aileler, lise eğitiminin yeterliliği konusunu tartışırken yine çoğunlukla akılcı (logos) stratejiyi kullansalar da ahlaki (ethos) ve duygu temelli (pathos) stratejinin de yaklaşık oranlarda metinlerde yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla herhangi bir stratejinin bu konu açısından baskın olduğunu söylemek pek mümkün değildir. ‘lisenin yetersizliği, okulun faydası olmaması, lise müfredatının kötü olması, başarıya etkisi’ akılcı (logos) stratejinin kullanımında ön plana çıkan temalara örnek oluştururken, ‘zihinsel karmaşıklık, keşke’ler, çaresizlik, kendini rahatlatma isteği, bütün ümidin bağlama’ gibi temalar duygu temelli (pathos) stratejinin ve ‘kendini diğerlerinden soyutlayamama, dersane olmazsa olmayacak gibi olması, gitmemesi olmaz düşüncesi, ister istemez dershaneye gidilecek olması’ temaları da ahlaki (ethos) stratejinin varlığını işaret etmektedir.

Ailelerin yaşadığı zihinsel karmaşıklığı en iyi yansıtan ifadelerden biri olan *“Aklımıza şöyle bir soru geliyor; bu çocuk nerenin öğrencisi, dershanenin öğrencisi mi lisenin öğrencisi mi? Çünkü benim çocuğum lisenin üçüncü yılında okuldan soğudu, son sınıfta tamamen kopma aşamasına geldi. Tamamen koptuktan sonra bende bir soru işareti odu. Acaba bu çocuk dershanenin öğrencisi mi bu okulun öğrencisi mi diye düşündüm.”* metni, başarının nereden kaynaklandığını ayrıştıramama durumunu gözler önüne sermektedir. Dershanelerin başarıya etkisi konusunda da ailelerin benzer bir çelişki, emin olamama durumu yaşadıkları ama bu zihinsel karmaşıklığın varlığına rağmen yüksek düzeyde kanıksamışlık nedeniyle dershaneye göndermemeyi göze alamadıkları sonucuna ulaşmıştı. Bu çıkarım dikkate alındığında, ailelerin örtük biçimde dershanelerin başarıya etkisi olduğunu kabullenmelerinin, liseleri daha işlevsiz algılamalarına neden olduğu düşünülebilir. Bu durumu bir ailenin aktardığı şu metinde çok net biçimde görebilmek mümkündür: *“İşte garip olan da bu, maalesef düşünemiyorsunuz lisenin yeteceğini. Sanki dershaneye gitmezse olmayacak gibi geliyor. Bütün ümidimizi oraya bağlıyoruz. Bu yüzden düşünemedim yeterli olacağını”*. Benzer bir algıyı yansıtan diğer metin parçalarına da bakılabilir:

“Belki kendimizi rahatlatmak adına gönderiyoruz ama yine de yeterli olacağını düşünemezdim. Gitmemesi olmazdı.”

“Mümkün değil, zaten temeli zayıf bir çocuktan yani okul ne yapabilir ki. Biraz kendi kişiliğinden biraz artık gittiği okulların da yetersizliğinden mi bilemiyorum. Mümkün değil gibi.”

“Açıkçası sadece okulla olmazdı. Hiç zannetmiyorum dersane olmadan olacağını. Sadece lisede de olsa, ya da daha öncesinde de olsa dershanenin mutlaka etkisi vardır başarı üzerinde. Ben kimseyi kötülemek için söylemiyorum, çok başarılı öğretmenlerimiz de var okullarda ama tek başına kişilerin değiştirebileceği bir şey değil. Tüm bunlar zaten herkesçe bilinen şeyler, bence lise tek başına yetmez.”

“Nerden çıktı bu dershaneler bilmiyorum, lisede, ortaokulda eğitimin düşüklüğü mü buna yol açtı yoksa dershaneler çıkınca okullar rahatladı da oradan mı kaynaklandı hiç bilemiyorum. Ama şu anda liselerden almış olduğu eğitim üniversiteye girmek için yetmiyor. Öyle düşünüyorum, öyle görüyorum. Ya tabii kimseye bir şey söylemeyelim ama öğretmenler eskiden bizim zamanlarımızda daha mı fedakardı, daha mı özveriliydi bilmiyorum. Ama şu anda belki fen liselerinin filan biraz yetebilir eğitimi onların da müfredatını bilemiyorum ama diğer liselerinki yetmez. Zaten fen liselerinin filan da müfredatının çok iyi olduğundan değil de zaten oralara iyi öğrenci seçildiğinden belki farklı olabilir. Ama sonuçta onlar da kendi seviyeleri içinde değerlendirildiğinde yetersizdir gibi geliyor bana.”

“Bir faydası olmazdı okulun. Acaba iki yıl gönderseydik dershaneye daha iyi bir yer olur muydu acaba? Olacaksa o zaman keşke gönderseydik derim.”

Akılcı nedenlere ya da kesin bir bilgiye dayanmamasına rağmen, dershanelerin mutlaka gerekli olduğunu ve okulların tek başına üniversiteye giriş için yetersiz olduklarını vurgulayan bu ifadeler, yine kanıksamanın yüksek olduğunu destekleyen örnekler olarak değerlendirilebilir. Özellikle, *“Her çocuk gidince ister istemez soyutlayamıyorsunuz. Ya hiçbiri gitmeyecek ya da hepsi birden gidecek dershaneye. Biri*

giderken diğerinin gitmemesi olmaz, çünkü dershaneye gidenler antrenmanlılar. Antrenmanlı birileriyle yarışacak çocuğunuz. Bu açıdan evet yeterli olmayabilir.” metin parçasında vurgulandığı gibi, çevredeki diğerleri düşünüldüğünde okulun yetersizliğine dair ailelerde bir kanaat oluşması, ‘başarıya katkı’ gibi teknik içeriğe sahip bir kavram olan ‘yeterlilik’ olgusunun da, normlara dayanarak ailelerin zihninde tanımlandığını göstermektedir.

Belirli kriterler doğrultusunda okul ve dersane arasında kıyaslama yaparak akılcı yolla verilen bir karar değil de, aksine, diğerlerine yüklenen atıfların bir sonucu olarak okulların yetersizliğine karar veren aileler, örtük bir biçimde de başarıyı aslında dershanelere atfetmiş olmaktadır. Bu sonucu şu metin parçasında açıkça görmek mümkündür: *“Orası bir eğitim kurumu, benim çocuğum anadolu lisesinde okudu. Benim durumum iyi değil, keşke göndermeseydim de devletin sağlamış olduğu okulda bu başarıyı elde etseydi. Oradaki hocaları, onlar da öğretmen yani her dersin kendi öğretmeni var. Onlar da dershanenin verdiği başarıyı veremezler miydi? Ben verirler sanıyorum yani. Çünkü onlar da bu işin eğitimini aldı, onlar da belli kesimlerde okudular, çalıştılar, geldiler. Yani isterdim dersane değil de devletin sağladığı okulun yetmesini, tamamıyla oradan başarılı olmasını isterdim yani. Mesela bir çocuk başarmış, bir basamak daha geçti artık üniversiteye gidecek. Bu başarıyı lisenin sağlamasını isterdim.”* Duygu temeli bir ifade biçimiyle, ‘başarıyı lisenin sağlamasını isterdim’ diye ortaya konulan düşünce, başarıyı sağlayanın dersane olduğunun zaten aileler tarafından kabul edilmiş, kanıksanmış olduğunu gösteren örneklerden biridir.

Kodlayıcılar tarafından, akılcı (logos) stratejinin ön plana çıktığı örnekler olarak kodlanan,

“Öğrencilerin üniversiteye girişi ile ilgili okulda verilen eğitim yeterli değil, mümkün değil yani. O eğitimle üniversiteye girmesi mümkün değil.”

“Kesinlikle yeterli olacağına inanmıyorum. Çünkü lisedeki müfredat üniversite sınavı için yeterli değil. Mutlaka dershaneye gitmesi gerekir.”

benzeri metinlerde bile normatif biçimde ‘dershaneye gitmenin gerekliliğine’ olan inanç da dile getirilmektedir. Buradan hareketle, dersaneleri üniversiteye geçişin bir önkoşulu gibi algılayan ailelerin ‘dershane sistemini sürdürme eğilimi’ne yönelik olarak, önceki konu başlığında ortaya konulan savın, burada tartışılan, okulların üniversiteye geçiş için yetersiz olduğu kanaatinin benimsenmiş olmasıyla birlikte daha da kuvvetlendiği belirtilebilir. Dersanelerin yokluğu durumunda ailelerin aynı mantığı yeniden üretecekleri çıkarımı, dersanelerin kapatılmasıyla ilgili eleştiriler kapsamında düşünüldüğünde, okulların yetersiz olduğu kanaati hakimken halen okulların işlevsiz algılanmalarına ve farklı okul dışı takviye yollarının kullanılmasına yol açabilecek gibi görünmektedir. ‘tek başına okulun yetmeyeceği’ algısı, ‘okul ne yapabilir ki’ gibi bir güvensizlik vurgusuyla ortaya konulmaktadır. Bu güvensizlik söz konusu iken, aileler çocuklarının dershaneye gitmemesi durumunu düşündükleri zaman, başarı için okula takviye olarak ‘evde dershane benzeri bir sistemi’ yeniden kuracakları alternatif yollar tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla, dersanelerin olmadığı bir durumda, okullara yönelik güvensizlik kırılmadıkça, benimsenmiş olan dershane mantığının aileler tarafından yeniden üretilebilme olasılığı yüksek görünmektedir.

8) Maddi nedenlerle dershaneye gönderememe durumu:

Çocuklarını dershaneye göndermek için maddi durumlarının elverişli olmaması durumunda neler hissedecekleri sorulduğunda, ailelerin cevapları, doğal olarak yoğun biçimde duygu temelli (pathos) stratejinin kullanıldığı metinler oluşturmuştur. Ancak, bu sonuç her ne kadar doğal görünse de gerçekten duygusal bir durumun mu söz konusu olduğu, yoksa, bu duygu durumlarına neden olan akılcı ya da ahlaki faktörlerin mi bulunduğu incelenmelidir. Çünkü bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan metinlerde duygu temelli (pathos) strateji ile hemen hemen eşit miktarda ahlaki (ethos) strateji de kodlanmıştır, ve ayrıca akılcı (logos) stratejinin bulunduğu birkaç metin de söz konusudur. Bu metinlerin ortak noktası hepsinde ailelerin kendini kötü hissedeceğini vurgulamış olmalarıdır. Her üç stratejinin birden kendini gösterdiği bir metin parçası olarak şu örneğe bakılabilir: *“Kötü hissedirdim, ama neden kötü hissedirdim; çünkü okuldaki aldığı eğitim yeterli değil ki hocaları da dershaneye gitmesini istiyor çocukların. Yani herhangi bir çocuğa bir hoca ya da okul, dershaneye niye gitmiyorsun diyeceğine*

aynı eğitimi orada da verebilir yani, aynı konuları aynı şekilde anlatabilir. Ama artık herkes dershaneye yönlendiği için bu durumun pek iyi olacağını sanmıyorum kötü bir şey olurdu herhalde”. Görülmektedir ki kötü hissetmenin nedeni, gerçekten yaşanan duygusal bir üzüntü yaşama hali değil, ya herkesin gidiyor olmasından kaynaklanan kötü algılama durumu ya da okulların yetersiz olması nedeniyle somut olarak bir yönlendirme davranışına tepki veremeyecek durumda olmak gibi akılcı bir faktördür. Dershanenin daha işlevsel olduğuna yönelik birkaç akılcı (logos) ifade daha bulunsa da kötü hissetmenin arkasında baskın biçimde ahlaki (ethos) nedenlerin etkisinin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu sonuca ulaşılmasını sağlayan metinlerin örnekleri şunlardır:

“Kötü hissederdim tabii. Sorumluluğunu yerine getiremeyen, çocuğuna karşı görevlerini yerine getiremeyen bir anne baba pozisyonuna düşerdik. Kötü hissederdim.”

“Hakikaten kötü hissederdim. Yani çevremizdeki tüm anne babalar bu olanağı çocuğuna sağlarken benim sağlayamamış olmam beni çok üzerdi doğrusu.”

“Çok kötü hissederdim herhalde. Artık neyimiz var neyimiz yok satardık herhalde. O kadar çok şey yaptık ki, çok baskı altına da girdik. Ama olmasaydı kendimi çok kötü hissederdim.”

“Eksik hissederdim, kötü hissederdim. Diğer arkadaşlarının yanında çocuğumun eksik olduğunu, şanssız olduğunu hissederdim. Çünkü herkes gidiyor ama benim çocuğum gidemiyor, bu çok kötü olurdu.”

“Anne baba olarak herkesin verdiği bir şeyi çocuğuna verememek üzerdi tabii.”

“İlla ki giderdi. Burs imkanlarını filan araştırırdım. Dört yıl gitti benim çocuğum hiç birinde de gönderemem demedim. Dershaneler eğitim sisteminin bir parçası artık, bunu görmezden geliyorum diyemezsiniz. Hatta biraz önce de söyledim ben olsam şu anda eğitim sisteminin başında, şu andaki liseleri kapatırım, dershanelere üniversite sınavına vize hakkı veririm. Bana bir ya da iki sene gel ben sana sınava girmek için vize vereyim. Zaten o hale geldik artık. Adı vize olmasa da böyle bir sistem var gibi. Yazık günah iki tarafa da masraf yapıyoruz. Ya onu kaldıracaksın ya diğerini kaldıracaksın. Madem ki işe yarayan dersane

dolayısıyla onu kaldıramazsın, o zaman liseyi kaldıracaksın. Vatandaşa zor, hem dersane kaçınılmaz oldu ona göndereceksin hem liseye göndereceksin.”

Bu örnekler duygusal bir durumun nedenlerini açıklarken ahlaki normların etkisinin çok fazla olduğunu göstermektedir. Kötü hissetmelerinin asıl nedeni, gerçekten kötü olduğunu düşünmelerinden ziyade, ‘diğer anne babaların sağladığı bir şeyi çocuğuna sağlayamamak, sorumluluğunu yerine getiremeyen bir pozisyona düşmek, herkes gittiği için çocuğun eksik kalması’ gibi yüksek kanıksamışlık durumundan kaynaklanan normatif baskı hissetmeleri ile ilgili nedenlerin varolmasıdır. Öğrenilmiş bir üzüntü yaşamalarına neden olan bu kanıksama durumu, son metin parçasında ‘*dershaneler eğitim sisteminin bir parçası artık, ... ,madem ki işe yarayan dersane dolayısıyla onu kaldıramazsın, o zaman liseyi kaldıracaksın*’ şeklinde keskin bir ifade biçimiyle dile getirilen dershanelerin kaçınılmaz olduğu algısında kendini kuvvetli olarak göstermektedir. Bir diğer çarpıcı örnek de “*Kendimi kötü hissedirdim herhalde. Çocukların gereği gibi eğitim öğretim hakkını verememek, onların geri kalmasına neden olmaktan dolayı onlara karşı suçluluk hissedirdim, eziklik hissedirdim yani. Çünkü dediğim gibi, o konuda okula göndermek neyse dershaneye göndermek de o artık, bu hale gelmiş durumdayız. İkisi eşit hale gelmiş durumda. Bunu yapamamak çok kötü olurdu haliyle, insan bir eksiklik hissedir.*” metin parçasıdır. ‘Gereği gibi eğitim öğretim hakkı’ olarak değerlendirilen dershaneye gönderme davranışının, ‘okula göndermek neyse, dershaneye göndermek de o’ ifadesinde ailelerin zihninde nasıl normalleştirildiği açıkça görülmektedir. Böylesi bir normalleştirme, kanıksamanın yüksek düzeyde olduğunun da önemli bir işaretidir.

9) Dershaneye göndermeme durumunda çevrenin tepkisi:

Dershaneye gönderme davranışının güdüleyicisinin çevre olarak öne çıktığı metinler dikkate alındığında, göndermeme durumunda da çevrenin öneminin yüksek olması beklenebilir. Ailelerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, bu beklentiyle uyumlu olarak, ahlaki (ethos) stratejinin büyük farkla baskın olduğu görülmüştür. Çevrede kanıksanmış bir norm olarak dershaneye gitmenin gerekliliği düşüncesi varken, ailelerin çevreden kaynaklanacak tepkileri dikkate alıyor olmaları durumu oldukça tutarlıdır.

“İmkan olup da göndermemek doğru değil. Çevreden o zaman tabii ki tepki alınabilir yani, alınır daha doğrusu” metni, dershaneye göndermek ne kadar normal algılanıyorsa, göndermeme durumunda çevreden gelebilecek tepkilerin de o kadar normalleştirildiğini gösteren önemli bir örnektir. Çevrenin tepkilerinin normal algılandığını gösteren başka örnekler de verilebilir:

“Hoş karşılamazlar gayet tabii, ayıplarlar.”

“İnsanlar garipsiyorlar dershaneye gitmemeyi. Bu yüzden tepki alırdı.”

“Her ne kadar desek ki hani her konuda biz etraftı takmıyoruz, konu komşuyu, akrabayı takmıyoruz, yok yani en eğitimlimiz bile insanların sözlerinden, tepkilerinden etkileniyor. O yüzden etkilenirdik herhalde. Etkilenmezdim demek gerçekçi değil.”

“Farklı sosyal ortamlardayız. Burada lojmanda farklı tepki gelirdi, okul ortamında farklı gelirdi, akraba ortamında, memlekette farklı gelirdi. Çünkü hep aynı sosyal çevreyi yaşamıyoruz. Farklı tepkiler alırdık ama alırdık. “niye gitmedi” sorusu bile yeterdi. Ona cevap vermek zorunda kalmak bile kötü, çünkü biz burnumuzu sokuyoruz yani hep başkalarının işine niye göndermedin, niye oraya gönderdin başkaları da sorardı. Fazla meraklı bir toplumuz, sorular olurdu o yüzden. Bu sorulara cevap vermek bile rahatsız edici.”

Bu metin parçaları, göndermeme durumuna yönelik olarak da ailelerin tahminleri bulunduğunu göstermektedir. Diğerleri’nden gelecek tepkilerle ilgili bu tahminlerine dayanarak kendilerini içinde buldukları sosyal gruptan soyutlamamak ve hatta, en azından ‘niye göndermedin’ sorusuna bile muhatap olmamak için göndermemeyi göze alamamaları durumu söz konusudur. Bu sorunun ailelerin zihninde akılcı bir cevabının olmaması olasılığı düşünülebilir. Çünkü, aileler dershaneye gönderme davranışını normalleştirilmiş ve dershanelerin başarıya katkısını da ahlaki normlara dayanarak kanıksamışken, burada da göndermeme durumunda gelebilecek tepkilerin öğrencilerin başarısı (ki bu başarı normatif olarak tanımlanmaktadır) ile ilgili eleştirilerden kaynaklanabileceğini düşündüklerini gösteren örnekler vardır:

“Tabii ki çocuğun başarısını isteyen çevre, o başarı dershanedeyse tabii ki alınır. Çünkü başarı lisede değil, okulda değil, dershanede diye görüyoruz ya belki tepkiler gelirdi.”

“Bu olmazsa olmaz dershanemiz var ya bu çocuğun başarısı dershanede diye düşünen kişiler bana baskı yapacaklardı. Tabii ki herkes kendince haklı olabilir ama benim durumum müsait değilse, param yoksa ben ne yapabilirim ki.”

“Niçin çocuğunuzu göndermiyorsunuz, işte çocuğun üniversiteyi kazanmasını istiyorsunuz ama dershaneye göndermiyorsunuz diye bir baskı olacağını düşünüyorum.”

“Genelde gönderilmesi yönünde bir eleştiri olurdu yani. Göndermemiş olanlar arkadaş çevresinde filan hep sorgulanıyor “neden göndermedin, göndermezsen seni çocuğunun şansı yok” diye. Sizi etkilemese bile konuşulur neticede.”

Başarısızlığın dershaneye gitmeme durumuna bağlanarak açıklanacağını gösteren bu örnekler, ailelerin başarı için dershaneleri bir önkoşul olarak algıladıklarının da bir kanıtıdır. Hem kanıksamış oldukları bu durumun yarattığı baskı nedeniyle riske girememeleri, hem de çevreye karşı, sorumluluklarını yerine getirmeyen, çocuklarını mahrum bırakan, ‘gereğini’ yapmayan bir aile durumuna düşerek kendilerini “eksik, suçlu ya da kötü” hissetmeme istekleri ailelerin dershaneye gönderme davranışını taklitler yoluyla yeniden üretmelerini sağlayan faktörlerdir. Göndermemeyi istediğini belirten bir aile bile mecburen gönderdiğini şu çaresizlik vurgusu ile ifade etmektedir: *“Çocuğunu dershaneye göndermemiş, buna gerek duymamış bir aile olarak hava atabilmeyi çok isterdik. Ama gönderiyoruz, o riske giremiyoruz.”* Buradan da yine anlaşılmaktadır ki göndermeme eğiliminin ortaya çıkmasını engelleyecek kuvvette bir kanıksama durumu ailelerin zihninde yerleşik bir hal almıştır.

10) Üniversiteye giriş sınavında yapılan değişiklikler:

Üniversiteye giriş sınavlarında çeşitli hükümetler tarafından sürekli değişiklikler yapıldığı, değişiklik olmadığı dönemlerde de yine sınavla ilgili tartışmaların dershanelerle de ilişkilendirilerek varlık gösterdiği bu çalışmada daha önce vurgulanmıştı. Bu kapsamda ailelerin bu değişiklikler konusunda ne düşündükleri,

sınavla ilgili değişikliklerin dershanelerle ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceği de dikkate alınarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Değişiklikler somut birer durum ortaya koyduğu için tahminlerden ziyade, burada akılcı (logos) stratejiinin öne çıkması daha doğal görünürken, verilen cevaplarda duygu temelli (pathos) stratejinin baskın olduğu görülmüştür. Ama bu duygu temelli durumlarını anlatırken zaman zaman akılcı faktörleri, açıklamalarında kullanmışlardır.

‘Belirsizlik, şaşkınlık, kafa karışıklığı, rahatsızlık, psikolojinin bozulması, huzursuzluk, çocukların kurban edilmesi, tedirginlik, kötü ruh hali, umutsuzluk, güvensizlik, şanssızlık, kaygı’ gibi temalar çok sık kullanılarak değişikliğin iyi bir şey olmadığı kanaati aileler tarafından dile getirilmiştir. Özellikle, değişikliklerin belirsizlik, karmaşıklık yaratarak ailelerin zihnini karıştırdığı, bunun bir sonucu olarak ‘önünü görememe, emin olamama, geleceğe yönelik tahminde bulunma zorluğu yaşama’ gibi şikayetlerin ortaya konulduğu görülmektedir. Bu şikayetler önceki konu başlıklarında ulaşılan çıkarımlarla çok uyumlu görünmektedir. Çünkü, dershaneye gönderme davranışının yerleşik hale gelmesi ve kanıksanması sürecinde diğerleri’ne yönelik atıflar ve çevreye dair tahminlerin güdüleyici faktör olduğu çıkarımı dikkate alındığında, ailelerin değişiklikler sonucunda oluşan belirsizlik ortamında tahminde bulunma güçlüğü yaşaması ve buna bağlı kaygılar, olumsuz duygu durumları hissetmeleri beklenmesi gereken bir sonuçtur.

“Her sene değiştiriyorlar yani. Soruyorsun çocuğa ne istiyorsun diye tıp diyor, sonra hukuk’u kazanıyor. Eskiden olmuyordu böyle, ben anlayamıyorum. Böyle şey mi olur, her sene değiştiriyor. Mutlaka değişiklikler olumsuz etkiler. İyi öğrenci ne olursa olsun aradan çıkar o ayrı mesele ama olumsuz etkileri yok diyemezsiniz. Yeni sistemin olumsuz yanlarını görür, kendine zarar verecek sistem zanneder. Bu sistem nedir ne değildir bilmeyince endişelenir insan, onun zararına mı acaba bilmiyor ki. Bu nedenle kaygı yaratabilir. Bilen çocuk yine yapar ama öyle bir psikolojik olumsuz etki yaratabilir.”

Bu metin parçasında yaşanan değişiklikler nedeniyle ailelerin kafasının nasıl karıştığını ve ne hissettiklerini görmek mümkündür. Buna benzer daha birçok metin bulunmaktadır:

“Tabii ki bir şeyin sürekli değişiyor olması insana pek güzel gelmiyor, güven vermiyor. Bu yeni sistem sanki biraz daha iyi gibi ama başta insan bir şey bilmediğinden geleceğe dönük tahminde bulunamıyor, o açıdan bu yıl kötü oldu.”

“En önemlisi güvensizlik duygusunun oluşması. En belirgin şey bu. Genç insanlarda bir güvensizlik duygusu yaratıyorsunuz. hayata bu güvensizlik duygusuyla başlıyorlar.”

“Bir sistemin bir geleneğinin olması, yerleşik değerlerinin olması, oturmuş olması kişiyi de rahatlatıyor. Çünkü ona göre kendini planlıyor. Biz bütün bu belirsizlikleri, tedirginlikleri yaşadık sınav döneminde. Bu geçmişten beri süregelen bir sistem olsaydı öğrencilerin başarısı farklı olurdu. Çünkü ne yapması gerektiğini, neye dikkat etmesi gerektiğini biliyor olacaktı.”

“Tedirgin oluyorsunuz. Geçmişteki mi doğruydı, bu seferki mi doğru?”

“Bu sene böyle ama seneye aynı mı olacak belli değil, bir istikrar yok. Sınav konusu hep muammalı Türkiye’de. O yüzden de çocukların sisteme karşı bir güvensizlikleri var ve bu durum hep böyle gidecek.”

“Sonuçta planlama yapmayı engelleyen bir süreç. Öğrenciler geçen yıl olan puanlara, netlere bakarak bu yıla ilgili planlama yapmaya çalışıyor. Gençler çok daha önceden ne ile karşılaşacaklarını bilerek kendilerini ona göre hazırlamalıdır. Çünkü değişiklik olduğu dönemde sınava girenler için bu büyük bir dezavantajdır. Bir hedefi var ama onun için ne yapması gerektiğini hesaplayamıyor. Bu onlar için kötü bir ruh hali.”

“Deneme yanılma olduğunu düşünüyorum. Benim çocuklarımın her birinin başına bir değişiklik geldi, hep bize denk geldi yani. Yeni sistem hakkında çok bir bilgim yok, zaten siz öğrenmeden sistem değişiyor. Böyle olmaz yani. Bir daha değişmeyeceğini umuyorum.”

“Her sınav sistemi değiştikçe o yılın öğrencileri kurban ediliyor. Kurban oluyor çünkü sistem daha oturmamış oluyor, sistemin aksaklıkları giderilmemiş oluyor,

yeni bir sistem olduğu için öğrenci bir bocalıyor tabii. Ben çok sık değişmesi taraftarı değilim.”

“Tabii ki bunlar hoş bir şey değil. Nasıl hoş bir şey değil yani, bunlarla sürekli bu şekilde oynanması iyi değil, çocuk açısından, öğrenci açısından iyi değil, veli açısından iyi değil. Mesela benim çocuğum sınava girdi, ne yapacağımızı şaşırдық yani; nereye gidecek, nasıl yapacak, nasıl hesaplanacak... Fazla oynanması iyi değil yani.”

“Belirsizlik yaratıyor ama belirsizlikten öte daha önemlisi öğrenci sınava girecek, hadi beni bir kenara bırakın, öğrencinin psikolojisini bozuyor. Ben ne yapacağım, bu nasıl sistem, ne olacak diye düşünüyor. Hayır yani niye sınava girerken öğrencinin kafasında bir soru işareti olsun. Bence olmaması gerekiyor.”

Metin parçalarında ahlaki (ethos) strateji açıkça kullanılmadığı için bu yönde bir kodlama yapılmamıştır, ama duygu temelli olarak ifade edilen metin parçalarında örtük olarak normatif süreçlere yönelik kaygıların biçimleyici olduğunu düşündüren örnekler de bulunmaktadır:

*“Ben çok onaylamıyorum açıkçası. Herşey muğlak oluyor, ne yapacağınızı bilemiyorsunuz. **Önünüzde yaşanmış bir örnek yok, hiçbir şey bilinmiyor.** Değişiklikler herşeyi karmakarışık yapıyor. Belli bir düzeni olsa, herkes o düzene alışmış olsa daha iyi olur diye düşünüyorum.”*

*“Suyun içine girdikten sonra değiştirilmez at, bu çocukları etkilememeliydi değişiklik. Ben onu bilseydim önceden çocuğuma fen tercih ettirirdim, ama önceden bilmiyorduk. Öyle olunca da çocuğumun hakkını yediler diye düşünüyorum. **Eminim daha birçok kişi böyle düşünüyordur.** O yüzden kendini bağlamayanlar daha pozitif bakabiliyordur, ama doğrudan etkilenirken bakamıyorsunuz. Yani **benim gibi çocuğu sınava giren velileri fenlerin tercihi aşırı rahatsız etmiştir. Zaten epey bir eleştirdik geçen yıl kendi aramızda. Yarı yolda sistem değiştirilir mi, böyle olur mu?**”*

Bu metin parçalarında koyu ile işaretlenmiş olan ifadeler, ailelerin çevredeki diğerlerine yönelik düşüncelerini ortaya koyduğu için ahlaki normların sürecin arkaplanında halen etkisinin devam ettiğini düşündürmektedir. Diğerlerinin ne düşündüğü hakkında tahminlerde bulunma, çevrede örnek oluşturarak bilgi sağlayacak geçmiş deneyimler arama eğilimi, aslında halen kanıksamış oldukları sistemin bakış açısıyla değişikliği ele aldıklarını ve belirsizlik ortamlarında bu tahminleri yapmak güçleştiği ve yeni sınav sistemini deneyimleyenlerin yokluğu söz konusu olduğu için değişikliklere olumsuz gözle baktıklarını düşündürmektedir. Bu süreçte ailelerin olumsuz gözle baktıkları bir diğer konu da bu değişiklikleri üretenlere yöneliktir:

“Sizin çocuğunuzun uğradığı haksızlığa bir şey yapamıyorsunuz. Bir tarafa eşitlik sağlayacağım derken diğer tarafa eşitsizlik yaratıyorlar.”

Sistemle ‘fazla oynandığını’ vurgulayan aileler, bu değişiklikleri bir iyileştirme olarak değil, olumsuz sonuçlara yol açan bir belirsizlik yaratan ve ‘bir tarafa’ yönelik çıkarlar doğrultusunda ‘eşitlik’ sağlamaya çalışan çabalar olarak görmektedirler. Böyle bir algının varlığı, her değişiklik de ailelerin kendi çocukları için daha fazla kaygılanmalarına yol açmaktadır. Çünkü değişikliği, kendi çıkarlarına değil de ‘başka bir taraf’ın çıkarlarına yönelik algılamaları durumunda haksızlığa uğradıklarını, çocuklarının kurban edildiğini, eşitsizlik yaratıldığını düşünmektedirler. Bir öğretmen velinin aktardığı şu metni inceleyerek de değişikliği yapanlara yönelik olumsuz düşünceler görülebilir:

“İşin içinde sürekli uygulamasını yapan bir insan olarak, sürekli sistemle oynanması pratikte hiç iyi değil, sonuçları açısından iyi değil. Öğrenciler için de bizim için de. Bir örnek vereyim lise ikilerde alan kaldırıldı. Şimdi uzaktan bakıyorsunuz hoş, orada oturmuşlar, işin içine girmiyorlar, çok üzülerek söylüyorum; gelip bir baksalar pratik olarak bunun yaratacağı sonuçlar nedir, uygulanabilir midir. Ben Ankara’nın göbeğinde büyük bir okulda öğretmenim ama yeni sistemin gerekliliklerini yerine getirecek olanaklar yok, sınıf yok, öğretmen yok. Burada böyle ise varoşlarda hiç yoktur herhalde. Ben otuz saat derse giriyorum, daha ne kadar artırabilirim yükümü. Sistemi değiştirmekle

olmuyor yani, bu sistemin uygulanabilirliği yok ki. Eğitim sistemini çok değiştirmemek gerek, bu kadar çok oynanmaz, faydası yok yani. Ben 21 yıldır çalışıyorum bu kaçıncı sistem değişikliği, saymaya kalksam 8-9 tane vardır herhalde, gerçekten olmaz. Biz adapte olamıyoruz ki çocukları adapte edelim sisteme. Bilmiyorum yani Avrupa ülkelerinde bu kadar çok değişiklik oluyor mudur, ama bence olmaz yani. Genelgeyi okuyorsunuz çok güzel ama uygulayamıyorsunuz, altyapı nerede hani, sınıf yok, öğretmen yok, bina yok, müfredatı yok, programı yok, açmışlar bir sürü seçmeli dersi neye yarar. O zaman da bir anlamı yok.”

Sistemle ilgili yapılan değişikliklerin çocuklarına olumlu etkisinden ziyade olumsuz sonuçlar doğuracağı yönünde ailelerin zihninde oluşan algıyı doğrulayacak biçimde, işin içinde olan, değişikliklerin uygulayıcısı olacak bir öğretmen tarafından da değişikliklerin uygulanabilirliğine dair zayıf yanlar vurgulanırken, aslında üstte görünen hep güncel olan bir sorun olarak sınav sistemi ile oynandığı, oysa ki altta yatan altyapı bozuklukları giderilmedikçe yapılan bu sınav sistemi değişikliklerinden beklenen faydaların elde edilemeyeceği de düşünülebilir. Bu konu daha sonra dersanelerin söylem analizi kısmında yeniden ele alınarak oradaki tartışmalarla da ilişkilendirilecektir. Ancak, bu süreçte ailelerin belirsizlik ortamında halen dersanelere güvenmeye devam ettiklerini gösteren *“Bu yıl tabii şanssızlık oldu değişiklik çünkü kimse bir şey bilmiyordu, eksik ya da yanlış bilgiler geliyordu. Bu sene kötü oldu. YÖK bir kılavuz ortaya koydu, ama kılavuzluk etmedi hiç kimseye o kılavuz. Orada mesela bizim dershanemiz iyi eğitimci olduğunu gösterdi. Kılavuzdaki hataları buldular, bunları ilettiklerini, ÖSYM’yi uyardıklarını söylediler. Hatta bu ikazlarını içeren yazının örneğini de bize gönderdiler. Buna rağmen ÖSYM hiçbir şey yapmadı, belirsizliği sürdürdü. Sonra tabii geri adım attılar, bizim dershanenin de söyledikleri dahil olmak düzeltmeler yapıldı ama çok geç yaptılar bunları. Dershane o anlamda çok bilinçliydi tabii, dikkatle incelediler kılavuzu, bizi bilgilendirdiler, yönlendirdiler.”* metin parçası önemli bir örnektir. Ailelerin değişikliği üretenlerin bilgisine dair güvensizliklerini, ama buna karşın dersanelerin ‘bilinçli, iyi eğitimci ve yönlendirici’ olduklarına ilişkin olumlu anlamlandırmalarını açıkça ortaya koymaktadır.

11) Değişiklikler hakkında bilgi kaynakları:

Ailelerin dershanelere yükledikleri bu olumlu anlamlandırmaların, değişiklikler hakkında bilgiye ulaşmaya çalışırken de onlar üzerinde aynı etkiyi yaratıp yaratmadığını görmek üzere bu konuyla ilgili soruya verdikleri cevapların oluşturduğu metin parçaları analiz edildiğinde, bilgiye ulaşmak için yine ahlaki (ethos) stratejinin baskın olduğu bir süreç tanımı yaptıkları görülmüştür. Değişiklikler hakkındaki ya da değişiklikler nedeniyle ihtiyaç duydukları bilgilere resmi bir kaynaktan mı yoksa, etraftan sorarak mı ulaştıkları ayrımı çerçevesinde yapılan kodlamalar sonucunda, resmi kaynaklardan ziyade, kulaktan dolma, çevrelerinden, etraftan bilgi edinmeyi seçtikleri görülmüştür. Ayrıca, değişikliklerin yaşandığı süreçte dershanelerin bilgiye daha hızlı ulaştıkları, okulların yeterli bir katkı sağlamadığı kanaati de vurgulanan görüşler arasındadır.

Resmi kaynaklardan edinilen bilgiler akılcı bilgi edinme yolu olarak kodlanmıştır ve burada öne çıkan kaynaklar olarak ‘ÖSYM, kılavuz kitapçıklar, dershanelerin hazırladığı yazılı bilgiler’ dile getirilmiştir. Etraftan sorarak, çevrenin sahip olduğu bilgileri kullanarak bilgi edindiklerini gösteren ahlaki (ethos) stratejinin olduğu örnekler ise şunlardır:

“İnternette ve mesleki bilgilerimden ediniyorum öğretmen olduğum için ama insanlar dershanelerin rehberlik servislerinden ve internette öğreniyorlar.”

“Dershaneden de biraz bilgi alıyoruz, internette de, o şekilde yani. Çocuk da sağdan soldan sordu filan.”

“Televizyonda, basında söylenenlere baktık. Zaten değişiklik olunca kimse tam bilmiyor ne olacağını.”

“Ancak televizyonlardan falan yani, onun dışında pek bir haberimiz olmuyor. Basında, gazetede, televizyonda görünce haberimiz oluyor.”

“Kitapçık çıkana kadar kimse bilmiyordu bu iş nasıl olacak. Ama kitapçık çıktıktan sonra çevremizde bulunan hocalarımızdan, tanıdığımız insanlardan çok güzel bir yönlendirme aldık. O yüzden kendimizi çok şanslı hissediyoruz.”

Çevreden gelen yönlendirmelerle, etraftan sorarak, internet, gazete, televizyon gibi medya araçlarını kullanarak bilgiye ulaştıklarını gösteren bu örneklerin yanısıra, dersanelerden de bilgi edindiklerini gösteren örnekler bulunmaktadır. Bu örneklerin bir kısmı da bilgilenme sürecinde ailelerin okullarla dersanelerle kıyasladığını ve okulların yetersiz, dersanelerin daha etkili algılandığını gösteren metinlerdir. Örneğin;

“Okuldan pek fazla bir şey olmuyor zaten okulla pek bir irtibatınız da olmuyor. Bir veli toplantısına gidiyorsunuz, onun dışında da bir bilgimiz olmuyor yani.”

“Dershane bu konuda sıkıntı çıkarmadı. Herşeyi fazlasıyla söyledi, internete bakmak zorunda bile kalmadık. Dershane bu konuda hep bir adım öndeydi. Rehberliği çok iyi yapıyorlar. Ekstra bir şeye ihtiyaç duymadık.”

“Okulların da tabii bir bilgilendirme etkisi olabilir ama daha çok dershane rehberlik hizmetlerinin bu tip sınavla ilgili bilgileri ve değişiklikleri öğrencilere çok iyi aktardığını düşünüyorum.”

“Okuldaki rehberlik öğretmeni de mesela tercihleri doldururken bizi çağırdı, bize yardım etmeye filan çalıştı ama biz zaten dershaneden öğrenmiştik.”

“Dersaneler daha çabuk ulaşıyorlardı bilgilere, okuldakiler fazla bilmiyordu. Dersaneler bile tahmin yürütüyorlardı. Onlar da tam olarak ulaşamıyordu ama yine de en çabuk dershaneden öğreniyorduk. Sistem değişikliğinde dersaneler sanırım daha iyi öğreniyor”

“Dershane sürekli bilgilendirdi, süreç boyunca hep ilgililerdi. Edindikleri her bilgiyi bizimle paylaştılar. Okuldan da çocuk bazen bir şey öğrenmiş oluyordu ama öncelikli olarak dershane tabii.”

Sonuç olarak, dersaneler hakkında bilgi edinme sürecinde olduğu gibi, burada da çevrenin belirleyici olduğu, sorarak benzer deneyimi yaşayanlardan bilgi edinmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak, dersanelerin kendisi de bu süreçte önemli bir bilgi edinme kaynağı olarak görülmektedir. Bu durum, okulların yetersizliği algısını güçlendirirken, dersanelerin de kendilerini meşrulaştırmaları açısından ailelerle etkileşimde olmalarını sağlayarak kanıksama süreçlerine olumlu etki de bulunmaktadır.

2.1.5. Söylemsel Formasyon

Konu başlıkları halinde ele alınan bu metinler, ailelerin dersaneler hakkında genel olarak ne düşündükleri, kullandıkları bilgi kaynakları, çevreyle etkileşimleri, dershaneye gönderme davranışının temel güdüleyicileri, sınav sistemi ile ilgili değişiklikleri ailelerin nasıl yorumladığı ve dersanelere bakışlarını nasıl etkilediği gibi temel konularda önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak, bu metinleri sadece ne söyledikleri üzerinden analiz etmeye yarayan içerik analizi tek başına değerlendirildiğinde bu önemli bilgilerin nasıl bir bağlama oturduğunu görmek mümkün olmadığı gibi, bu bilgilerin hangi koşullar altında bu söylemsel içeriği ifade ettiği de çok net anlaşılammaktadır. Bu nedenle, ailelerin sahip olduğu düşünme biçimini ve bu düşünme biçimine dayalı eylemler, davranışlar setinin ifade ettiği anlamlandırmayı inceleyebilmek üzere söylem analizi yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Söylemsel formasyonun anlaşılması, bir bütün olarak söylemin parçaları arasında ilişkiler kurarak belirli söylemleri bir araya getirip, birbirine bağlayan anlamlandırmalar yapmayı sağlaması açısından önemlidir (Rose, 2005). Dolayısıyla bu aşamada, öncelikle bu metin parçalarının incelendiği konular arasında ilintilendirme yapılarak bir bütüne yönelik çıkarımlar oluşturulmakta ve daha sonra bu bütünün içerdiği düşünme biçimleri ve davranışlar setinin arkaplanını oluşturan çeşitli sözel, yazılı ve görsel malzemeler de dikkate alınarak bağlamsal bir tartışma sunulmaktadır.

Ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen metinler kodlayıcılar tarafından analiz edildikten sonra, Tablo 3’de görüldüğü gibi ahlaki (ethos) stratejinin ailelerin kullandığı dilde çok baskın olduğu görülmüştür. Yukarıda detaylı olarak incelenen çeşitli konu başlıklarına göre bazen akılcı (logos) ya da duygu temelli (pathos) strateji daha ön plana çıkmış olsa da söylemin genel yapısına bakıldığında ahlaki (ethos) stratejinin egemen olduğu görülmektedir. Bunun anlamı, ailelerin daha çok toplumdaki yerleşik ahlaki ve etik hassasiyetlere, kanıksanmış normlara dayanarak dershaneye gitme davranışını açıklıyor olmalarıdır. Bu açıklama biçimi, davranışın ailelerin zihninde normatif olarak ‘gidilmesi gerektiği’ düşüncesine dayandığını göstermektedir.

Özellikle, çocuklarını dershaneye gönderme kararını verirken sürecin kendiliğinden oluşuna ‘*okula göndermek gibi doğal bir süreçti*’ benzeri ifadelerle yaptıkları vurgular; ailelerin, çocuklarını dershaneye gönderme davranışını kendi kararları ya da tercihleri olarak değil de, aksine toplumsal olarak varolan bir gerçeklik biçiminde kabul edip bu dışsal zorunluluğa uyum göstermelerinin bir sonucu olarak dile getirdiklerini göstermektedir. Bu süreçte kendilerini karar verici durumuna koymamalarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan uyum davranışı, üniversite sınavına girecek (ve geçmişte girmiş olan) öğrencilerin ve ailelerinin dershaneye gitme davranışını taklitsel olarak yeniden üretmelerine yol açmaktadır. Bu davranışın her yeniden üretilişi de hem ailelerin çocuklarını dershaneye göndermelerinin gerekliliğine yönelik inançlarını doğrulayıcı yöndeki örnek sayısının artışı sağlamakta hem de bu doğrulama, toplumda varolan kanıksamayı artırıcı bir etki yaratmaktadır. ‘Herkes dershaneye gidiyor’ düşüncesi, kendilerini, herkes olarak tanımladıkları, sosyal çevrelerinden soyutlayamamalarına neden olmaktadır. Ama aslında dershaneye gitme davranışını normatif kaygılarla bir taklit biçiminde yeniden üretmeleri de dışsal algıladıkları ‘herkes’i kuvvetlendirici yönde, dershaneye gitmiş ve başarılı olmuş örnek sayısının artmasına ve yeniden ailelerin üzerinde bir baskı oluşmasına yol açmaktadır. “*Her çocuk gidince ister istemez soyutlayamıyorsunuz. Ya hiçbiri gitmeyecek ya da hepsi birden gidecek dershaneye. Biri giderken diğerinin gitmemesi olmaz, çünkü dershaneye gidenle antrenmanlılar. Antrenmanlı birileriyle yarışacak çocuğunuz.*” olarak ifade edilen çarpıcı metin örneğini de dikkate alarak, bunun kendini besleyen bir süreç olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu süreçte ailelerin bilgi edinme yolları ve bilgi kaynakları incelendiğinde, yine sürecin işlerliğini artıracak biçimde şimdi ya da geçmişte benzer deneyimi yaşayanlar, arkadaşlar, tanıdıklar, etrafta söylenenler gibi normatif bir bilgilenme mekanizması tanımlanmaktadır. Benzer deneyimi yaşayanların davranışlarının yarattığı sonuçların daha sonra çevredeki diğerleri için bir bilgi kaynağı olarak stoklanması, bu bilgi stoğunun sosyal çevrede konuşularak, sorarak ya da çevredeki diğerlerinin de bu stoktaki bilgilere ulaşacağı ve ona uygun davranacağı tahminine dayanarak yayılmasıyla normatif baskıyı artırıcı bir bilgilenme mekanizması oluşmaktadır. Bu şekilde kulaktan dolma edinilen

bilgiler, dershaneye giden öğrencilerin üniversite sınavını kazandıkları haberlerini duymalarıyla da, örneklerin tamamını bilmeseler bile yakın çevrelerine bakarak ‘herkes’e dair çıkarımlarda buldukları için genellemelerine neden olmakta ve dershaneye gitmenin gerekliliğine yönelik inançlarını doğrulayıcı bir etki yaratmaktadır. Bu nitel bulgu, Lee ve Pennings’in (2002) bir referans grubuna bağlı olarak davranışlarını şekillendiren bireyler üzerinde piyasa geribildiriminin bilişsel bir etki yaratacağı teziyle de uyumlu biçimde, Öneri 3a’da ortaya konulan ‘yeni formun performansına ilişkin olumlu bilgilerin, kaynak kümesinde formu meşrulaştırıcı normatif baskı yaratacağı’ beklentisini doğrulamaktadır.

Çevrenin bu etkisi, ailelerin çocuklarını dershaneye gönderme davranışı üzerinde hem göndermenin gerekliliğine inanmaları yönünden hem de göndermeme durumunda bir görev, sorumluluk olarak algıladıkları eylemi gerçekleştirememenin diğerleri tarafından hoş karşılanmayacak olması yönünden sonuçlar doğurmaktadır. Kendilerini aynı sosyal çevrenin üyeleri olarak algıladıkları gruptaki diğerleri’nin ne düşündükleri ve nasıl davranacaklarına yönelik tahminlerde bulunmalarını sağlayan faktör; sosyal etkileşimdir. Hem yakın çevrelerinde tanıdıklarıyla olan konuşmaları, hem de yakın çevreleriyle birlikte medyada paylaşılan haberler aracılığıyla ulaştıkları bilgiler “çevreden öğrenmelerini” sağlamaktadır. Kültürel olarak da sosyal bağlara önem veren bir toplum olunması çevrenin etkisini artırıcı bir unsur olabilir. Bu süreçte bir taraftan öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan konuşmaları ve/veya ailelerin yakın çevresi (arkadaşları, komşuları, akrabaları vs...) ile olan iletişimi yoluyla açık bir bilgi paylaşımı söz konusu olurken diğer taraftan, diğerlerinin davranışları üzerinden sembolik olarak öğrenme ve taklit etme nedeniyle üretilmiş kodlanmamış bir bilgi olarak sadece öğrencilerin ve ailelerin inanışları, düşüncelerinde yayılan bir söylem vardır. Bu bulgular, Öneri 3b’de vurgulanan ‘aynı hedefe yönelik bir sosyal grup içindeki sosyal etkileşimler, yeni örgütsel formu meşrulaştırıcı normatif baskının yayılımını olumlu yönde etkiler’ beklentisinin de doğrulandığı anlamına gelmektedir.

Ailelerin dil kullanımında ahlaki (logos) stratejinin bu genel egemenliğinin yanısıra, akılcı (logos) stratejilerin ön plana çıktığı en önemli konu, dershanelerin

gerekliliği konusunda ne dūřündükleridir. Öğrencilerin dershaneye gitmesini gerekli bulma nedenlerini, ‘test tekniği kazanma, soru çözüme becerisi, deneme sınavları, zaman yönetimi, hatalarını görme imkanı, dershanenin sağlayacağı başarı, dershane öğretmenlerinin özel ilgisi’ gibi somut bazı faydalara dayandırarak açıklamaktadırlar. Çevrenin dershane formunu meşrulaştırıcı normatif baskısının etkisiyle dershanelerin varlığını benimseyip, ‘dershaneler artık Türkiye’nin bir gerçeği’ diyerek ne denli kanıksadıklarının ortaya koydukları dershane formunun gerekliliğini normatif değil de akılcı bir yolla açıklamaları, ailelerin hem kendi davranışları hem de sosyal gruptaki diğerleri hakkında (tahminlere dayanarak) sahip oldukları bilgilerin ortak bir anlamlandırma süreci yaratması açısından Townley’nin (2002) rasyonelleştirme sürecinin bir mantık etrafında toplanmayı sağlayacağı iddiası kapsamında düşünülebilir. Aileler bir örgüt formu olarak dershaneleri benimserken, piyasa geribildirimini yani, dershanelere giden öğrencilerin başarı durumları hakkındaki bilgiyi bir kalıp olarak alıp yayma eğilimindedirler. ‘Faydalı’ olduğuna inanılan bir durumun aileler tarafından bilişsel olarak benimsenmesi kolaylaştığından, bu süreçte söylemin ÖZ-DE-BİR ya da dershaneler tarafından da bu rasyonelleştirmeye dayanarak yayılmayı etkilemiş olma olasılığı vardır.

Bu etkinin varlığını tartışmaya yardımcı olması amacıyla okulların ve dershanelerin temsil ettikleri mantıkları ayrıştırabilmeyi sağlayacak bir tematik içerik analizi uygulaması yapılmıştır. 81 ilden ikişer okul ve ikişer dershane rastlantısal biçimde seçilerek toplam 162 okul ve 162 dershanenin web sayfalarında yer alan tarihçe, vizyon ve misyon bölümleri incelenmiştir. İlgili bölümlerde kendilerini, varlık nedenlerini, amaç ve hedeflerini hangi kelime, kavram, ibare, kalıplaşmış ifade biçimleri ya da sloganları kullanarak yansıttıkları anlaşılmaya çalışıldığından her tekrarlama için sıklık kodlaması yapılmıştır. Tablo 5 ve Tablo 6’da okullar ve dershaneler için tematik kodlama sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Okullar İçin Yapılan Tematik Kodlama Sonuçları

Tema	Sıklık
Kuruluş	162
Yerleşim yeri	35
Kuruluş hikayesi	102
Öğretmen, öğrenci sayısı	65
Arsa, bina, derslik, lab., salon vs. sayısı	105
Çağın gerekleri	43
Toplumun beklentileri (topluma yarar sağlama)	51
Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık	89
İyi insan, birey yetiştirmek (nesil yetiştirme)	121
Ülkeye hizmet, ülkenin kalkınması	32
Sosyal ve kültürel aktiflik	43
YGS başarısını yükseltmek	24
Üniversiteye, yükseköğretime hazırlamak	19
Sportif ve kültürel başarılar	27
Dünyanın umutlu ve mutlu yarınlarına (geleceğe) hazırlama	26
Köklü	23
“asırlık çınar”, “asırlık deneyim”	3
Milli ve manevi değerler, milli kültür	83
Hoşgörü, dürüstlük, dayanışma vs. değerler	44
Üretkenlik	45
Türk milli eğitiminin amaç, ilke ve hedefleri	35
Kalkınma planlarında politika ve hedeflere uygunluk	2
Bilimsellik, bilgi toplumu	31
Öğrenci-veli-öğretmen ilişkisi	14
Ünlü yetiştirmek (okuldan çıkan ünlüler)	20

Tablo 6. Dershaneler İçin Yapılan Tematik Kodlama Sonuçları

Sözcük	Sıklık
Kuruluş	162
Sayıli dersanelerden (önder, lider, öncü)	46
“Başarının izahı, başarısızlığın mazereti olamaz”	1
Güçlü, uzman, nitelikli kadro	112
Disiplinli yönetim, kontrol	21
Çağın gerekleri	8
YGS başarılarına imza atmak	20
Saygın, seçkin (en başarılı, en iyi, en büyük)	37
Değişim ve gelişim, yeniliklere açıklık	55
Yükseköğretim kurumlarına artan sayıda öğrenci yetiştirme, kazandırma	46
Üniversiteye kurulan köprü, üniversitenin kapılarını açmak	3
Bireysel yetenekler (yeteneğe uygun eğitim) yakın, özel ilgi	60
Kendini gerçekleştirebilen bireyler	2
Milli ve evrensel değerler	5
“Hiçbir başarı tesadüf değildir”	2
Eğitimde fırsat eşitliği (ayrıcalıksız eğitim)	13
Derslik, öğretmen, öğrenci sayısı	17
Sınav başarısı geleneği (başarı yolculuğu...)	17
“hem sınav hem yaşam başarısı”	1
Üniversiteye, sınavlara hazırlama	46
Öğrenciyi birey olarak kabul etme	6
Ülke refahı	8
Atatürkçü değerler	25
Bilimsellik	26
Ortak bilinç	2
Toplam kalite	15
Eğitim maratonu (yarış, rekabet)	39

Gelecek tasarımı (daha iyi gelecek)	26
“yükseklerden vazgeçmeyin”	1
“ilk girişte kazanın”	1
Başarıya taşıma, başarıya ulaştırma, başarıyı artırma, başarıyı yakalama	65
Müşteri memnuniyeti, ihtiyaçları	22
Güvenilirlik, bilinirlik	37
“birebir ilgi kazandırır”	1
Doğru ve etkili rehberlik, danışmanlık	76
Bireysel ve kitlesel başarıyı artırma	19
Türkiye dereceleri (gurur tablomuz, başarılarımız)	57
Okul başarısı için takviye kursları	9
Türk milli eğitiminin amaç, ilke ve hedefleri	11
“başarısız öğrenci yoktur, her öğrencinin kendine özel, bireysel bir başarı kulvarı vardır”	1
Öğretmen-öğrenci-veli etkileşimi	65
Müfredatın, eğitim sisteminin yenilenmesi	26
“başarmak için birebir”	1
“kazanan tarafta olmak güzeldir”	1
“bizimle kazanacaksınız”	1
“iyi bir dersane, iyi bir üniversite, iyi bir gelecek”	1
“başarının adı”	2
“başarının efsaneleştiği dersane”	1
“birlikte kazandık”	1
“geleceğinizi tesadüflere bırakmayın”	1
“yeni yeniliklere hazır ve farklı”	1
“başarının yolu”	1
Sınav sistemindeki değişiklikler	31
“hedef bizimle daha yakın”	1
“başarının tek adresi”	1
“en iyilerin tercihi”	1

“kazanmak isteyene kazandıran dersane”	1
“başarınız başarımızdır”	1
“başarı rastlantı değildir”	1
“geleceğiniz geleceğimizdir”	1

Tablo 5 ve 6 açısından dil kullanımında ortaya çıkan en belirgin farklılık, okulların kendilerini iyileştirmek, geliştirmek, mükemmelleştirmek üzerine kurguladıkları amaç ve hedefler tanımlamasına karşın, dersanelerin öğrencilerin başarısı ile ilgili amaç ve hedef tanımları yapmalarıdır. Bu amaç tanımlamalarını paylaşırken kullandıkları dil, anlatım biçimi yönünden de farklılaşmaktadır. Okulların tanımlarında “...geliştirmek amaçlanmaktadır, ...yükseltmek hedeflenmektedir” benzeri niyet beyanları yer alırken, dersaneler “...kazandırmaktadır, ...imza atmaktadır, ...sağlamaktadır” gibi daha çarpıcı bir şekilde başarıya yaptıkları katkıları vurgulamakta, ve hatta başarıyı sahiplenmektedirler. Bu sahiplenme vurgusunu, üniversiteye giriş sınavında dereceye giren öğrencilerinin fotoğraflarını yayınlamalarında ya da yukarıdaki tabloda görülen “başarının adı, bizimle kazanacaksınız, başarınız başarımızdır” benzeri sloganlarda da görmek mümkündür.

Bu tematik içerik analizinde görülmektedir ki üniversiteye geçişle ilgili başarıları dersaneler sahiplenmiş görünürken, okullar Milli Eğitim’in temel ilkeleri doğrultusunda iyi bir nesil yetiştirmek üzerine bir sistem oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla, okulların temsil ettiği mantık ve dersane mantığı arasında bir farklılaşma açık olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumda aslında okulların da bu ikili yapının meşrulaşmasına katkı yaptığını söylemek yanlış olmayabilir. Çünkü hem burada okulların öğrenci başarısından ziyade, milli-manevi değerler çerçevesinde iyi nesiller yetiştirme ve bunun için de okulları iyileştirmenin gerekliliğine dair söylemi, ve dersanelerin de Türkiye derecelerine, uzman kadrolarına, birebir ilgiye, rehberlik hizmetlerine vurgu yaparak başarıya katkı yaptıklarına (başarıya ulaştırdıklarına) dair söylemi hem de ailelerle yapılan mülakatların bulguları birlikte düşünüldüğünde, ailelerin zihnindeki ‘okulların yetersizliği’ düşüncesini doğrulayan bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu durumu,

dershaneler açık bir söylemle olmasa da kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilme becerisi göstermektedirler. TÖDER (Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği) Başkan yardımcısının bir televizyon programında yaptığı açıklamada dershanelerin bölgeler arası ve okullar arası farklılıklara dayanan eşitsizlikleri ortadan kaldıran kurumlar olduklarına vurgu yaparak “*Bunun en bariz ispatı dershanelerin Anadolu’ya yaygınlaşmasından sonra Ankara’nın doğusunda kalan bölgelerde de derecelerin çıkmasıdır*” sözü (bakınız: http://www.dershane.com.tr/haberler/49/dershaneler_ozel_okul_oluyor.html,23.05.2011) Türkiye dereceleri ile, yani yüksek düzeyde başarı ile dershaneleri özdeşleştirdiklerini göstermektedir. Bunu açıkça dile getirmeyerek, hem okul karşıtı bir duruş sergilemekten kaçınmakta ve böylece eleştirilerden kendilerini koruma çabasına girmektedirler hem de ailelere örtük bir söylemle başarı için dershaneyi işaret etmektedirler. Sosyal grup içi etkileşimle öğrenme yolu aileler arasında çok yaygın olduğu için de dershanecilerin bu örtük mesajları, bilgi edinmek için televizyon, internet, gazete gibi medya araçlarını kullanan aileler tarafından etkili biçimde algılanabilmektedir.

Aileler için bilgi edinme yolu çevrede stoklanmış geçmiş deneyimler ya da internet gibi medya araçlarını kullanma iken, internet aracılığıyla dershaneler hakkında ulaşılan bilgilerde sloganlaşmış başarı iddiaları, Türkiye dereceleri, somut, akılcı avantajlar yer alması ailelerin çevrelerinden duyduklarını kendileri araştırdıklarında da doğrulanmış algılamalarına yol açıyor olabilir. Çünkü, dershaneciler başarıyla ilgili sloganlaşmış bilgileri paylaşarak Lee ve Pennings’in (2002) vurguladığı biçimde, piyasaya kendi faaliyetleri ile ilgili olumlu bir geribildirim kalıplaştırmış olarak vermiş olmaktadır. Bu durum, ailelerin dershaneye gönderme davranışını rasyonelleştirme eğilimini destekleyen bir bilişsel süreç yaratmış ve Meyer Rowan’ın (1977) tanımladığı biçimde, dershane formunun faydalarına inanılan bir rasyonel efsane yayılmış olabilir. Bu sonucu, hem dershanecilerin hem de ailelerin sloganlanmış ifadelerindeki tutarlılıktan da çıkarmak mümkündür.

Bu akılcı (logos) stratejiye dayanan rasyonelleştirici söylemi, dershanelerin kullanıyor olması çalışmanın başında vurgulanan beklentiler arasında yer alırken, ailelerin kullandığı dilde bu stratejinin olması beklenmeyen bir sonuçtur. Ailelerin

kullandığı söylemin ahlaki (ethos) ve duygu temelli (pathos) stratejiye dayanarak meşrulaştırıcı bir etki yaratması beklenirken, ahlaki stratejinin bu beklentiyle uyumlu biçimde baskın olarak metinlerde varlık gösterdiği görülmüş, ama duygu temelli stratejiye akılcı stratejiden daha az rastlanmıştır. Bu durumda ailelerin söyleminin meşrulaştırıcı stratejilerinin ahlaki ve akılcı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Söylemin içeriğinin açık ya da örtük olması durumu ile ilgili zaman zaman tespitlerde bulunulmuştur. Örneğin; ailelerin açık bir bilgiye dayanmaksızın ‘herkes dershaneye gidiyordur’ düşüncesine yakın çevresini görerek, sembolik etkileşimle ulaşması, dershanenin başarıya yaptığı katkıları geçmişte dershaneye gitmiş örneklere dayanarak varsayımsal şekilde tanımlıyor olmaları, sosyal grup içindeki diğerlerinin ne düşündüklerine dair tahminlerini bir bilgi kaynağı gibi kullanarak karar verme süreçlerini şekillendirmeleri gibi davranış ve düşünme biçimleri dikkate alındığında söylemin içeriğinin örtük olduğunu söylemek mümkündür.

Söylem örtük olmasına karşın, ailelerin davranışlarıyla nasıl diğerlerine bilgi iletebildiğinin en güzel örneklerinden birini bir gazete haberinde görmek mümkündür. “İflasın resmidir!” diye manşetten verilen bu haberde, Milli Eğitim Bakanlığı’nın adeta kendi eliyle okulların yerine dershaneleri koyarak, okulları nasıl sistem dışına ittiği anlatılmaktadır (bakınız; <http://www.milliyet.com.tr/>, 16.05.2009).



Resim 1: Okul yerine dershane

Bu resmin bir lise son sınıfında çekildiği belirtilen haberde “tatil değil ama öğrenciler ÖSS için izin almış, sınıf bomboş” denilmektedir. Daha önce, Nuray

Çakmakçı'nın bir köşe yazısında dikkate sunduğu, “Okul çok önemli diyen aileler, sınava kısa bir süre kala ‘okulu bırak, dershanenin etüdüne git, orada geleceğin var’ diyor. Yalan söylediği için belki dersten atılan, ya da davranış değerlendirme kuruluna giden öğrenci, iş sınava hazırlık olunca okulu tarafından bu yalanı adeta destekleniyor. Hasta olmadığı halde sahte raporla okula gelmeyip, evine veya sınava hazırlanması için dershaneye gönderilen çocuğa göz yumuluyor” iddialarını doğrulayan bir uygulamanın varlığını yukarıdaki sınıf fotoğrafı açıkça ortaya koymaktadır. Bu haberde, ayrıca, artık doktor raporu almaya gerek kalmadığı, tüm öğrencilere özürlü veya özürsüz toplam 45 gün için bir dilekçeyle devamsızlık hakkı tanındığı belirtilmekte ve ‘okulun yerini dershaneler aldı, bakanlık da bunu meşru hale getirdi’ denilmektedir. Bu kararın ardından birçok okulda öğrenci kalmadığı için liselerin derse kapatıldığı da vurgulanmaktadır.

Aynı haber içinde bir Milli Eğitim Müdürü'nün yaptığı “*Ortada yanlış bir şey yok, Bakanlığın çıkardığı talimata göre velilerin beyanına istinaden dilekçelerini verdiğinde çocuklar izinli sayılıyor. Bu hak, onlara tanındı. Onun için yoklar. Bakanlığın verdiği talimat doğrultusunda uygulanan bir sistem. Sahte rapor alıyorlardı, hazırlık yapmak üzere, veli çocuğunu sahtekarlığa alıştırıyordu sistem icabı. Ama, bakanlık buna bir çare buldu. Yanlış bir olay yok*” açıklamasına da yer verilmiştir. Bu açıklama, ailelerin çocuklarını dershaneye gönderme davranışını sadece ailelerin zihninde değil, Milli Eğitim Bakanlığı içinde de nasıl normalleştirildiğinin önemli bir göstergesidir. Bakanlık, okulların yapılarını güçlendirecek, sınavlar için okulda aktarılan bilgilerin yeterli hale gelmesini sağlayacak, aileleri okulların gerekliliği ve faydalarına ikna edecek çözümler üretmek yerine, okullarda ‘yapay bir tatil’ dönemi oluşturarak aileleri rahat ettirecek bir çözüm bulurken, aslında sisteme duyulan güvensizliği, okulların işlevsizleşmesi ve dershanelerin başarı için zorunluluk olduğu algılarını güçlendirmekte ve bu sayede bir yandan eleştirdiği dershanelerin diğer taraftan meşrulaşmasına doğrudan bir katkı yapmaktadır. Bu çelişkili durum dershanelerin kapatılması tartışması açısından oldukça önemlidir.

2.2. Dershaneye Gitmemiş Öğrencilerin Aileleri ile Yapılan Görüşmeler

Çocuklarını dershaneye göndermiş olan ailelerle yapılan görüşmelerin bulgularını karşılaştırabilmek ve aradaki karar farklılaşmasının nedenlerini anlayabilmek üzere çocuklarını dershaneye göndermeyen ailelerle de mülakatlar yapılması planlanmıştır. Ancak, göndermeyen aileleri bulma, ulaşma ve ikna etme zorlukları yaşanması nedeniyle sadece 5 aile ile EK-2'deki soru formu kullanılarak görüşme yapılabilmektedir. Mümkün olduğunca farklı nedenleri temsil eden örnekler seçilmeye çalışıldığı için amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Görüşmelerde kayıt cihazı kullanılmış ve daha sonra deşifre edilerek analizleri yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 7-8 dakika sürmüştür. Bu sürenin çocuklarını gönderenlerle yapılan görüşme sürelerinden oldukça kısa olduğu görülmüştür; bunun nedeni ailelerin zaten konuşmaya zorlukla ikna edilmiş olmaları, konuşurken çok rahat davranmamaları ve çok kısa cevaplar verme eğiliminde olmalarıdır. Detaylandırmaları istendiğinde “başka bir nedeni yok”, “bu kadar, başka bir şey yok” benzeri cevaplarla konuşmalar sonlandırılmıştır.

Görüşme sayısının azlığı ve çok derinlemesine görüşmeler yapılamamış olması nedeniyle burada elde edilen bilgilerden genellemeler yapmak mümkün olmamıştır, ancak söylemin genel yapısı, çocuklarını dershaneye gönderen ailelerle kıyaslanabilmek üzere analiz edilmiştir.

Çocuklarını dershaneye göndermeyen ailelerin cevaplarında da yine ahlaki (ethos) stratejinin baskın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, akılcı (logos) strateji de ahlaki stratejinin var olduğu metinlerin yarısı oranında yine varlık göstermektedir. Dolayısıyla söylemin genel yapısında görülen meşrulaştırıcı stratejilerin, dershaneye gönderen ailelerdeki gibi ahlaki (ethos) ve akılcı (logos) olduğu söylenebilir. Bu sonuca ulaşmayı sağlayan metinlere yönelik analiz sonuçları, aşağıda genel bir söylemsel analizle sunulmaktadır.

Dershaneye gitmenin gerekliliği konusunda ailelerden sadece biri olumsuz görüş bildirmiş, diğerleri göndermemiş olmalarına rağmen dershaneye gitmeyi gerekli

bulduklarını söylemişlerdir. Dershaneye gitmeyi gerekli bulmadığını belirten aile, evde çocuğuna özel derslerle takviye yaptıklarını, üstelik de gelen öğretmenlerin dershanede çalışan öğretmenler olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Dershaneye gönderme konusunda tereddütlerimiz çok yoğundu, sonuç olarak üniversite sınavı senesi çocuğun psikolojisini çok etkiliyor. Biz de eşimle, dönem başlamadan sevdiği derslerden başlayarak geometri, kimya gibi özel dersler aldirmaya başladık. Sonuç olarak ders verecek öğretmeniyle, dersane öğretmeninden daha yoğun bir ilgi göreceği için o öğretmeni sevmesi ve o öğretmenin sistemine uyum sağlaması çok önemliydi. Ama neyse ki kimya ve matematik öğretmenleriyle çok iyi anlaştı. Öğretmenleri aynı zamanda dershanede de ders verdiğiinden, dershanede uyguladığı sistemi biraz daha özelleştirerek ve oğlumuzun çalışma şekline uyarlayarak bir öğretmenden çok bir arkadaş gibi yönlendirici ve destekleyici oldu.*” Bu metinde görülmektedir ki dershaneye göndermeyi gerekli bulmadığını söylese de bu aile yine dersane mantığını sınava hazırlık için gerekli bulmuş ve özel derslerle evinde bunu yeniden üretmiştir. Benzer bir davranışın, gerekli olduğunu düşünen bir aile tarafından da tekrarlandığı şu örnekte görülebilir: “*Kızım başarılı bir öğrenciydi, dışarıda olmayı da pek sevmezdi. Bu nedenle evde bir dersane sistemi oluşturarak bu süreci tamamlayabiliriz diye düşündük*”.

Dershaneye göndermeyi gerekli bulduğu halde göndermemiş olanların nedenlerinin akılcı (logos) faktörlere dayandığı, yani aslında spesifik durumların göndermeme nedeni olarak tanımlanabileceği söylenebilir. Az sayıda örneğe dayansa da yüksek kanıksamanın varlığı bu metinlerde de görüldüğü için bu tanımlamalar düşünülebilir. Çünkü maddi yetersizlikler, meslek lisesine gittiği için iki yıllık okulla hemen hayata atılsın düşüncesi, buldukları yerde dersane olmaması gibi özel durumları nedeniyle gönderemeyen aileler dershaneye gitmeyi yine de gerekli bulurken, biri gerekli bulmasa da aynı sistemi evinde üreterek, dğeri de çocuğunun başarısına güvenerek evde dersane sistemi oluşturmayı deneyen ailelerin davranışlarına bakıldığında bilişsel olarak dershaneye gönderme davranışının gerekliliğine yönelik meşruiyete katkı yaptıkları söylenebilir.

Çocuklarını dershaneye gönderememiş olsalar nasıl hissedecekleri konusunda gönderen aileler duygu temelli bir söylemle görevini, sorumluluğunu yerine getirememiş bir aile olarak kötü hissedeceklerini vurgulamışlardı. Burada da maddi yetersizlik ve dershanenin yokluğu nedeniyle çocuğunu gönderemeyen aileler benzer bir duygu durumu ile kendilerini ifade etmişlerdir. “Çevrenizin görüşleri etkili oluyor tabii ki. Kendinizi eksik hissediyorsunuz.”, “Onun geleceği için çok endişeleniyordum ama maddi imkanlarımın yetersizliği nedeniyle gönderemedim. Gidemedi benim çocuğum.” metin parçalarında duygu temelli stratejinin kullanımını görebilmekteyiz.

Hem dershaneler hakkında hem de üniversite sınavı ile ilgili değişiklikler konusunda bilgi edinme yolları ve bilgi kaynaklarının, dershaneye gönderenlerle birebir aynı olduğu görülmüştür. Ahlaki (ethos) stratejinin baskın biçimde kullanıldığı metinlerde normatif yollarla bilgi edinme eğiliminde olduklarını dile getirmişlerdir. Çevre yine kararlar üzerinde büyük etkiye sahip görünmektedir. “*En iyi ve en doğru bilgi edinme yönteminin yakın çevremiz olduğunu düşünüyoruz.*” ifadesinde çok net bir biçimde ortaya konulan çevre etkisi, benzer bazı metin parçalarında da tekrarlanmaktadır:

“Daha çok yakın çevremizde ve ailemizde dershaneye giden çocukları bulanan ailelerden ve internet ortamından bilgi edindik.”

“Tabii ki çevre etkili oluyor, eş dosttan soruyoruz.”

“Sanal ortamdan sınav sisteminde yaşanan değişiklikleri takip etmeye çalışıyoruz ve internet sitelerinde açılmış belirli başlıklar üzerinden benzer sorunları paylaşan aileler ile irtibat kuruyor, çözüm üretmeye çalışıyor, birbirimizi yönlendiriyoruz.”

“Yakın çevremden ve basın-yayın organlarından bilgi sahibi olmaya çalışıyorum.”

“Yakın çevrem benim gibi düşünüyordu. Ben de kararımın haklı olduğunu zannettim o zaman.”

Bu metin parçalarında görülen çevre etkisi, dershaneye gönderen ailelerle aynı tanımlamaları içerdiği için, gönderme ya da göndermeme kararında, ve aynı zamanda

sınav sistemi ile dershaneler hakkındaki bilgi edinme mekanizmalarında aynı süreçlerin etkisi olduğu anlamına gelebilir. Hatta dershaneye göderen ailelerin göndermeme durumunda çevreden gelecek tepkilere yönelik tahmin ve beklentileri, burada göndermemiş ailelerin çevreden aldıklarını belirttikleri tepkilerle de uyum göstermektedir. Yaşadıkları yerde dershane olmadığı için çocuğunu dershaneye gönderemediğini belirten bir aile, sınavı kazanamadığı için ikinci yıl çocuğunu şehre gönderişini ve gelen tepkileri anlattığı; *“Göndermediğim için tepki almadım, çünkü bulunduğumuz yerde yoktu dershane. Ama ikinci yıl çocuğumdan ayrı kalmayı göze alarak ayrı bir şehre göndermemi kimse eleştirmede, hatta iyi yaptığımı düşünenler çoğunlukta idi.”* metninde dershane ile başarının özdeşleştirilmesinin keskin bir örneğini görürken, çevrenin bu kanıksamadaki etkisini de anlamamız mümkündür. Çevrenin tepkilerini görebilmemizi sağlayacak diğer ise şunlardır:

“Tepkiler genelde, evde özel ders aldırılmamız nedeniyle oğlumuzun üniversiteyi kazanamayacak olmasına kesin gözüyle bakılmıyordu. Ve gelecek sene dershaneye gönderdiğimizde sisteme alışmak için daha çok çaba göstereceği ve daha çok yıpranacağı söyleniyordu.”

“Geleceği için bir kez daha etraflıca düşünmem gerektiğini söyleyenler oldu.”

“Kısmen tepki aldım diyebilirim, bazıları onun geleceğini hiç düşünmediğimizi bile söyledi.”

“Çocuğum çok istemişti dershaneye gitmeyi, okulda kendini çok mahcup hissetmiş ama yakınlarım içinde bulunduğumuz durumu bildikleri için tepki göstermektense test kitapları alarak çocuğumu desteklemeye çalıştılar.”

Çevrenin göndermeme davranışını sorgulayacağı ve tepki göstereceği yönündeki tahminlerin buradaki örneklerde doğrulandığını söylemek mümkündür. Dershaneye göndermiş olan ailelerin, ‘niye göndermedin’ sorusuna bile muhatap olmak istemedikleri düşünüldüğünde, çocuğunun geleceğini düşünmüyor olmasının sorgulanması ailelerin karşılaşmak istemedikleri durumların ortaya çıkma olasılığının varlığını işaret etmektedir. Bunların da sosyal çevreler içinde paylaşıyor olması, çevredeki diğerlerinin

düşüncelerine yönelik tahminleri kuvvetlendirici bir etki yaratarak normatif baskıyı artırıyor olabilir.

Belki de ailelerin hissettikleri bu normatif baskının bir sonucu olarak, çocuklarını dershaneye göndermemiş olan aileler, ‘göndermiş olmayı ister miydiniz?’ sorusuna olumlu yanıt vermektedirler. Ailelerin dördü göndermiş olmayı istediğini belirtirken, dersaneleri gerekli bulmadığını vurgulayan ve evinde özel ders aldırın aile “*maddi imkanlarımız özel derse el verdiğinden pişmanlık hissetmiyoruz*” diyerek olumsuz cevap vermiştir. Bir tarafta gönderenlerin çokluğuna dair bilgileri ve dershaneye gidenlerin başarılı olacağına dair inançları, diğer tarafta da “*çocuğumuzun evinde rahatça ders çalışıp, istediğinde de ailece bir şeyler yapabilmek çevremizde dersane çıkmazında çarpınan ailelerle kıyaslandığında çok büyük bir lükstü*” ifadesinde dile getirildiği gibi, özel derslerle dersane sistemini evinde kurma ‘lüksüne’ çok az ailenin sahip olabilecek olması gerçeği, ailelerin dersanelerin gerekliliğine ilişkin normatif baskılar hissetmelerine ve çocuklarının üniversite sınavındaki şansını artırmak için dersanelere yönelmelerine yol açmaktadır.

Çocuklarının arkadaşlarının ne kadarının dershaneye gitmiş olduğuna ilişkin bilgilerin yine tahminlere dayandığı görülmekle birlikte, bu tahminleri etkileyen önemli bir faktör olarak ‘içinde bulunulan çevrenin durumu’ konusunda bir farklılaşma göze çarpmaktadır. Dershaneye gönderenler ‘hepsi gitmiştir’ gibi bir tahminde bulunurken, göndermeyenlerin daha düşük oranda bir tahminde buldukları görülmektedir. ‘*yarısından fazlası gitmiştir, maddi imkanları olanlar gitmiştir, %60-70 gitmiştir*’ gibi tahminlerde bulunan ailelerin bu algılarının nedeni, içinde buldukları sosyal çevrede meslek lisesine gidenlerin dershaneye gitme eğiliminin düşük olması, maddi imkansızlıklar olan bir yerleşim yerinde bulunmaları nedeniyle gitmeyenlerin daha çok olabileceği bir bölge olması, gelir seviyesi yüksek bir ailenin yakın çevresinin de benzer davranış eğilimlerinde olabilecek olması ve dersane bulunmayan bir bölgede yaşayanların dershaneye gönderme imkanının düşük olması benzeri inde bulunlan koşullara bağımlı şekillenen algıları olabilir. Yakın çevrede gidenler çok olduğunda, daha fazla sayıda öğrencinin gittiğine yönelik bir tahmin ortaya çıkarken, gidenlerin sayısının

nispeten daha az olduğu ortamlarda göreli olarak daha az sayıda öğrencinin gittiğine yönelik bir tahmin oluşmaktadır. Bu da ailelerin içinde buldukları sosyal çevrenin onlar üzerindeki etkisinin büyüklüğünü gösteren önemli bir örnektir.

Çocuklarını dershaneye gönderen ailelerle benzeşmenin görüldüğü diğeri bir konu da ‘okulların yetersizliği’ algısıdır. Görüşme yapılan beş aile de okulları yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir.

“Maalesef iyi bir okul seçimimize rağmen, öğretmenlerin yanlış yönlendirmeleri, kimi zaman gereksiz hırsları kimi zaman da ilgisizlikleri, umursamazlıkları nedeniyle sorunlar yaşadık. Mevcut eğitim sistemimiz ile lisedeki eğitimin kesinlikle üniversite için yeterli olmadığını düşünüyorum.”

“Maalesef hiç yeterli değilmiş. Çocuk sınavda pek de bir şey yapamadı. Dershaneye giden arkadaşlarıyla arasında çok fark olduğunu sonra fark ettik. Okul, sınava yönelik hiçbir şey vermemiş.”

“Yeterli görmüyorum. O yüzden özel dersle takviye etmeye çalıştık ama o da yetmedi.”

“Bu eğitimi yeterli bulmuyorum. Çünkü okullarda işlenen konularla sınavda çıkan konular birbirine denk değil, örtüşmüyor. Okullar mevcut sistemin gerisinde kalmış gibi.”

Bu örneklerin hepsi benzeşmeyi ortaya koymaktadır. Ancak, belki de okulları yetersiz bulduklarını gösteren ve dershaneye gönderen ailelerde olduğu kadar başarıyı dershaneye özdeşleştirip, okulu işlevsiz algıladıklarını yansıtan en çarpıcı cümle şudur: *“Okul olmadan sadece dershaneye bile başarabileceklerini düşünüyorum”*. Bu düşünme biçimi, ‘okulların kapatılıp dershanelere sınav için vize hakkı verilmesi’ isteğini dile getiren aileleninkiyle çok benzeşmektedir. Böylesi uç noktalarda tanımladıkları güvensizliğin dershaneye gönderip göndermem durumu ile açıklanamayacağı da bu şekilde anlaşılmış olmaktadır. Çocuğunu dershaneye göndermemek okula olan güveni artırmamakta ya da okulu yeterli bulmaları gibi bir nedene dayanmamaktadır.

Dolayısıyla, dershaneye göndermiş olan ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılmış bir sonuç olan; (1) okulların yetersizlikleri, gereğini yapmaması nedeniyle okullara duyulan güvensizlik, ve (2) dershanelerin sağladığı avantajlar, başarıya yaptığı katkılar üzerine kurgulanmış bir gereklilik, zorunluluk düşüncesinin varlığını çocuklarını dershaneye göndermeyen aileler açısından da tekrarlamak yerinde olacaktır.

2.3. Dershane Sahip/Yöneticileri ile Mülakatlar

Dershanelerin yayılması ve meşrulaşması sürecinde dershanecilerin ve ÖZ-DE-BİR'in kullandıkları söylemi, eğitim sistemi içinde kendilerini nasıl konumlandıklarını, varlıkları konusunda yaşanan tartışmalar ve eleştiriler hakkında ne düşündüklerini, verdikleri tepkileri ve varlıklarının temel nedeni olarak görülen merkezi sınavların etkisi ile ilgili görüşlerini anlayabilmek üzere EK-3'de yer alan soru formunu kullanarak dersane sahip/yöneticileri ile ve ÖZ-DE-BİR'le mülakatlar yapılması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla üç dershanenin kurucu/yöneticisi ile mülakat yapılmıştır. Ayrıca ÖZ-DE-BİR'den üst düzey bir yönetici ile de aynı soru formu kullanılarak mülakat yapılmıştır. Dershaneciler ile yapılan mülakatlarda dershanecilik sektörünün içinde uzun yıllardır faaliyette bulunduğu için tarihsel süreç ile ilgili detaylı bilgiye sahip olduğu düşünülen ve halen aktif olarak sektörün içinde yer alan kişiler seçilmesini sağlamak üzere amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmış ve daha sonra deşifre edilerek analiz için yazılı doküman haline getirilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi 50-60 dakika arasında değişmektedir. Derinlemesine mülakat tekniğinin kullanılmış olması ve görüşme sürelerinin uzunluğu ile paylaşılan bilgilerde tekrarlama eğiliminin bir trend oluşturmak açısından yeterli olması (Rose, 2005; Silverman, 2005) nedeniyle görüşme sayısı daha fazla artırılmamıştır.

Dershane sahip/yöneticileri ile yapılan görüşmeler ile ÖZ-DE-BİR görüşmesinin bulguları, aynı sorular kullanıldığı için birlikte değerlendirilmektedir. Az sayıda soruya verilen derinlemesine cevaplar analiz edildiği için genel bir söylemsel analiz yapılması uygun görülmüştür. Çünkü konuşmalar sırasında katılımcılar esnek biçimde konuları

kendileri yönlendirmişlerdir ve bunlar arasında ilinti bağı kurmak ancak genel bir analiz mümkün olabilmektedir. Ayrıca, ailelerle yapılan görüşmelere dayanan nitel bilgiler ve bağlama özgü gazete haberleri, tartışmalar ile çeşitli görseller de analizin içine katılarak çoklu kaynak kullanımı ile bilgilerin güvenilir çıkarımlar için katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Dershaneçilerin kendi varlık nedenlerini, işlevlerini anlatırken akılcı (logos) stratejiye dayanan bir dil kullandıkları görülmektedir. Ailelerin dershanelerin gerekliliğini tartışırken vurguladığı temalara benzer biçimde ‘test tekniği kazanma, hızlı olabilmek, bilgi eksikliği, sınava hazırlama, özel ders alma ihtiyacı’ gibi nedenlerle dershanelerin sağladığı faydaları tanımlamaktadırlar. Ancak burada bu meşrulatırıcı stratejiyi açık söylemle rasyonelleştirerek ortaya koyduktan sonra, çeşitli örtük dil kullanımlarıyla ahlaki (ethos) stratejiyi de yoğun olarak kullandıkları tespit edilmiştir.

“Dershaneler Türkiye’de şu an Milli Eğitim Bakanlığı’nın okullarında veremediği fakat ölçme seçme ve yerleştirme merkezinin sınavlarda öğrencilerden istedikleri eğitimi vermektedir.”

*“Dershanelerin en önemli işlevi, ihtiyacı karşılamak. Çünkü, bakıyorsunuz öğrenci sınava girecek ama **okulla hazırlanamıyor**. Bir yol bulmak zorunda, bu yolu da biz sunuyoruz. Soru bankaları veriyoruz, hocalarımız yakından ilgileniyor her öğrenciyle, ne eksiği varsa onu kapatmaya çalışıyor. **Eksiği olmasa gelir mi öğrenci**, işte bu yüzden ihtiyaç var diyorum.”*

“Şimdi bakın, 67 tane 100 soruluk soru seti veriyoruz. Çözümlü örnek de, test de. Deneme sınavından, soru bankasına, konu anlatımlı kitaptan, ödev kitapçığına kadar, ne kadar soru varsa hepsini çözün diyorum çünkü başka yerden soru çıkması mümkün değil. Yani çıkma ihtimali olan bütün soruların tipleri var. Şimdi bunları çözen öğrenci sınava girdiği zaman bakıyor ki, bunu şurada çözmüşüm, bunu şurada çözmüşüm. Pratiklik kazanmış oluyor. Yani çıkabilecek soru tiplerini tahmin ederek onların benzerlerini öğrencilere öğretmek bizim işlevimiz. Ailenin tanımı ama bizim de öğrenciye verdiğimiz bu. Yani bunu yapan öğrenci zirvesi

Duatepeyse Duatepeye çıkar, zirvesi Everestse Evereste çıkar. Herkesin bir zirvesi vardır. Herkesi o zirveye çıkarabildik mi ne mutlu bize.”

“Aslında ‘örgün eğitim kurumları varken, dershaneler niye var’ temel soru bu. İki nedenle var. Asıl ortaya çıkış nedenleri özel ders alma ihtiyacı. Yani insanlar gerek örgün eğitimde, gerek örgün eğitim dışındaki eğitim ortamlarında aldıklarıyla yetinmedikleri için, ya da orada alamadıkları için, farklı alanlarda kendilerini geliştirmek ve bu alandaki ihtiyaçlarını eğitim ihtiyaçlarını gidermek için özel ders alma ihtiyacı duyuyorlar. Özel dersi nasıl alıyorlar? Ya bu işi bilen birilerinden giderek bire bir alıyorlar, ya da varsa kurumsal yapılar, bizdeki dershaneler gibi. Onların açtıkları programlara katılarak, bu ihtiyaçlarını gideriyorlar. Birinci varlık nedeni dershanelerin ve eğitim sistemi içindeki işlevleri bizde böyle, dünyada böyle. İkinci boyutu tabi bizde biraz daha karşı çıkılmalarının da çoğalmalarının da nedeni olan ve dershaneleri sürekli göz önünde tutan esas neden de, eğitim sisteminde bir üst öğretim kurumuna yerleştirmede seçme esasına dayalı, sıralama esasına dayalı yöntemlerin sürekli gündemde olması.”

İşlevlerini tanımlarken açık olarak kullandıkları söylemsel strateji akılcı bir yol izlerken bu metinlerde özellikle koyu ile işaretlenmiş kısımlarda görülmektedir ki sağladıkları faydaların yanında okulların yetersizliğine dair bir mesaj verme kaygısı da vardır. Bu kaygı, ailelerin okullara olan güvensizliğini etkileyen sonuçlar doğuruyor olabilir. Çünkü, dershanelerin söyleminde “dershaneler okulların alternatifi olarak görülmemeli, okulların tamamlayıcısı, kardeşi olarak görülmeli” benzeri ifadelerle genel olarak okullara tamamlayıcı oldukları, onların yerini almadıkları vurgusu ön plana çıkarken, bununla uyumlu olmayacak biçimde okulların gereğini yapmadığına yönelik ifadeler de yer almaktadır. Ancak tamamlayıcı olduklarını açık olarak vurgularken, okulu yetersiz bulduklarını daha kapalı bir dille, örtük olarak söyleme eğiliminde oldukları görülmektedir. Örneğin;

“Şimdi bakın bu çocuklar liselerimizde öğrenmemiş bunları. Gitmemiş bile doğru dürüst okula. E şimdi bunda bizim payımız olmadığını söyleyebilir misiniz?

Dershaneler işte bu boşlukları dolduruyorlar. Dershaneler okulların alternatifi değil, dershaneler oradaki eksikleri, oradaki boşluğu iyi gören, tespit eden ve dolduran kurumlardır. Bunlar güzel dizayn edildiği sürece eğitim sistemimize katkı yapmaktadırlar. Ve bu katkı hep olacaktır. Dershaneler ya düzenli devlet kontrolünde olur, ya yeraltında olur. Hiç kimse bunun aksini iddia edemez. Bakın şu an kapatsınlar buralarda çalışanların hiçbirisi aç kalmaz, hatta bütün bu öğretmenler daha fazla para kazanır. Nasıl yapar biliyor musunuz, etüt merkezleri adı altında bu işi yaparlar, özel dersler vererek yaparlar, kayıt dışında sürer bu iş. Nasıl sürmesin, dershaneyi kaldırınca okul birden iyileşecek mi sanki.”

“İnanır mısınız toplama çıkarma yapmayı beceremeyen öğrenci var dershaneye gelenlerde. Biz buna üniversiteyi kazandırdık. Öğrenci bilmiyordu, yemin ediyorum.”

Bu metinlerde okulların ‘yapamadığı, eksik bıraktığı’ durumların varlığı vurgulanmaktadır. Ancak bu eksiği giderip, boşluğu doldurup, tamamlayıcı olduklarını söylemekle birlikte, öğrencinin başarısını, tamamlayıcısı olduklarını iddia ettikleri okulla paylaşmayı dershanelerin kendi üstlerine aldıkları ve sahiplendikleri görülmektedir. Dershanelerin temsil ettiği mantığa yönelik yapılan analizde de başarı ile dershaneyi özdeşleştiren, Türkiye derecelerini sahiplenen bir düşünme biçiminin olduğu sonucuna ulaşılmıştı. Hem görüşmelerde hem de internet üzerinden kendi tanıtımlarında kullandıkları bu söylemin kuvvetle kendini gösterdiği örneklerden biri de şudur: *“Bir öğrencimiz vardı, Yakup. Bu çocuk yazın gider çalışırdı, kazandığı parayı getirir o yıl dershaneye yazılırdı, ben hiç ona eksik bu yetmez demedim, ne kadar verirse o kadar. Okuma yazma bile tam bilmiyordu neredeyse, matematik yok. Birinci yıl geldi biz onu ilkokul seviyesine çıkardık. Ya heceleyerek okuyordu inanın. Ama azim vardı, sabah sekizde gelirdi buraya. Akşamın sekizinde bizimle çıkardı. İkinci sene ancak ortaokul seviyesine geldi, üçüncü sene lise seviyesine geldi ve kazandı bu çocuk. Tek istediği arkeoloji okumaktı, onu da kazandı. Ya bakın Yakup’a üniversite kazandırmak çok önemli bir şey, bunu dershane sağlayabiliyor.”*

Ailelerin başarı için dersaneleri bir zorunluluk olarak algıladığı ve ‘dershane olmazsa olmaz’ düşüncesiyle çocuklarını dershaneye gönderme eğiliminde oldukları bir sosyal grubun varlığında, dershanecilerin kullandığı bu söylem çok etkili bir şekilde işleyebilmektedir. Okulların başarıya yönelik amaçlar ortaya koymayıp üniversite sınavındaki başarılarında kendilerine pay biçmemeleri, aslında sınavdaki başarıda kimin ne kadar katkısı olduğunu ayırıştırarak çok kolay olmamasına rağmen, dersanelerin bu başarıyı sahiplenebilmesi için bir boşluk yaratmaktadır. Bu durumu “*Bakın en büyük reklam, en büyük propoganda öğrencinin dışarıda yapacağıdır. Öğrenci çıkar aman boşver ya burada hiçbir şey öğretmiyorlar derse seni kötü tanıtır, ya ben filanca dershaneye gittim onların sayesinde kazandım derse sana öğrenci getirir.*” ifadesinde de görmek mümkündür. Bir taraftan dershaneciler sınav sonrasında başarılı olan öğrencilerin isimleriyle birlikte kendi isimlerini medya aracılığıyla topluma duyururken ‘bu başarı bizim’ mesajını verirken, diğer taraftan bu metin parçasının anlattığı gibi dışarıda öğrenciler ve aileleri arasında ‘filanca dershaneye gitti, kazandı’ bilgisi sosyal süreçler aracılığıyla yayılarak başarı gerçekten dersanelere atfedilmektedir.

Aileler tarafından bu kadar yüksek düzeyde bir kanıksamanın olduğu dersanelerin varlığı durumunun neden yıllardır büyük tartışmalar yaşadığı, varlığının sorgulandığı merak uyandırmaktadır. Eğer aileler dersanelerin olmasını ‘gerekli’ buluyor ve ‘Türkiye’nin bir gerçeği’ olarak görüyorlarsa hangi aktörler bu örgütsel formun varlığını sorgulamaktadır sorusunun cevabını bulabilmek üzere dershanecilere ve ÖZ-DE-BİR’e tartışmalar konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Genel olarak, politik nedenlere bağlayarak açıklama eğiliminde oldukları görülen bu konunun, aslında dersanelerin kendilerini meşrulaştırmalarına katkı yapacak biçimde akılcı (logos) bir söylemsel stratejiyle kendilerini anlatabilme imkanı da yarattığı anlaşılmaktadır.

“Dershaneciliğin Türk Milli Eğitim hayatındaki yeri çok tartışılıyor. Türkiye’de en çok horlanan, en çok üzerine gidilen, en çok taşlanan kurum dersaneler. Ve bunu yapanların hiçbirinin de dershanecilik hakkında en ufak bir bilgisi yok. Dikkat edin taşılayan kim; özel okul sahipleri. TED Kolejinden bir arkadaşımız var, kalkıyor konuşuyor. Kendi de çocuğunu dershaneye gönderiyor. Bakan da

çocuğunu dershaneye gönderiyor ama o makamlara gelince dershaneleri kötüleyerek prim yapacağını zannediyorlar, çok yanlış. Bakandan tut genel müdüre kadar hepsi çocuğunu gönderiyor dershaneye. Faydasına inanmadığınız yere niye gönderiyorsunuz. Hani faydası yoktu, biz bunun hesabını soruyoruz haklı olarak.”

“Özel okulların sahipleri niye karşı çıkıyor, biz görünürde olmazsak ben yaptım diyecek, ama dershaneleri kapatsan bile bu iş ya yer altından ya da etütlerle filan zaten devam edecek. O zaman devlet niye bunların ağzının payını vermiyor? Ben istihdam yaratmışım, vergimi ödemişim, zararım yok aksine faydam var. Bakın dershaneler ortalama olarak yıllık 2 ya da 3 milyar alıyor. Ama TED kolejine bakın, anaokuluna giden öğrenciden yıllık 20 milyar. Şimdi söyleyin fırsat eşitliğini kim bozuyor? Derece yapan çocuklar niye anadoludan çıkıyor, bakın Urfa’dan çıkıyor, Diyarbakır’dan çıkıyor, Batman’dan çıkıyor. Niye çıkıyor oralardan, işte fırsat eşitliği bu demek, onların ayağına biz bu eşitlik imkanını götürüyoruz, Türkiye’nin her yerinde dershaneler bunu sağlıyor. Bizim Şırnak’ta, Silopi’de, Hakkari’de şubemiz var, TED koleji var mı orada? Fırsat eşitliği budur işte, buradaki çocuklara sunduğumuz hizmeti oradakilere de götürüyoruz, üstelik daha ucuza götürüyoruz.”

“İşin içinde politik hesaplar var. Onun için bu sistem böyle. Biri geliyor imam hatiplerin önünü keseceğim diye katsayılarını düşürüyor, biri geliyor, imam hatiplere şans vereceğim diye katsayıları artırıyor, çocukları düşünen yok. Biz çözüm önerilerimizi bakanlığa, YÖK’e gönderiyoruz ama dikkate alan yok, niye; meseleyi çözmek istemiyorlar ki, politik kaygılarıyla hareket ediyorlar. Eğitim sisteminin eksiklerini gideriyoruz, fırsat eşitliğine katkı yapıyoruz. Soru kitaplarını dağıtıyoruz, test sınavını çocuklara öğretiyoruz. Devletin yapamadığını yapıyoruz bu çocuklar için. Bakın şu an İstanbul’daki dershanede öğrenci ne görüyorsa, Ankara’da da onu görüyor, Şırnak’ta da onu görüyor.”

“Şimdi tabii merkezi sınavları kaldırma konusunda geçmişten beri de tartışılıyor bu konu. Bugünlerde de yine gündemde. Sınavı ortadan kaldırmak değil de talebi ortadan kaldırmak önemli. Siz merkezi sınavı kaldırsanız bile, bir üniversitenin çok talep gören bir bölümü, kendine göre de yine bir sınav yapacaktır

muhtemelen, değil mi? Herkes sınav kalktı diye tıp fakültesinin önünde biriktiği zaman, hukuk fakültesinin önünde biriktiği zaman, bilgisayar mühendisliğinin önüne biriktiği zaman, bunları nasıl seçeceksiniz? Yine bir sınavla seçeceksiniz. Onlar yine kendi alanlarında, belki üniversitenin kendi bünyelerinde yapacakları sınavlarla seçileceklerdir ama yine bir sınav olacaktır. Onlar yine bir yetişme, yarışma ihtiyacı duyacaklardır.”

“Eğitim siyasal iktidarların bir tercihi öncelikle. Özel dersaneler konusunu gündeme getiren siyasal iktidarlar hep kamuoyundan olumlu puan almışlardır. Çünkü cebinden para çıkmayacağını, o kalktığı zaman sanki para çıkmayacağını ve sorunun çözüleceğini varsayan vatandaş alkışlamaktadır özel dersanelerin kapatılma görüşlerini. Yani bu, bugünün sorunu değildir, geçmişten bugüne hep böyle olmuştur. Dersaneleri kapatacağız, dersaneleri kapatacağız. Her yönetime gelen dersaneleri kapatacağız demiştir. Ama yapmıyorlar, çünkü yaptığı zaman, biliyor ki daha başka sorunlar olacak. Yaptığı zaman biliyor ki, bunu yapmak sorunu çözmeyecek. Ama bunu söylemek siyasal anlamda bir getiri kazandırıyor muhtemelen. Bunun için söylüyor bizim politikacılarımız, siyasi erbaplarımız ne yazık ki.”

Bu metinlerde de vurgulandığı biçimde, dersaneler üzerindeki tartışmalar çeşitli iktidarlar döneminde dile getirilmiş, kapatılmaları yönünde çalışmalar yaptıkları vurgulanmış ve bu tartışmalar da çoğu kez sınav sisteminde oynamalar yaparak ‘dersanelerin önünün kesileceği’ beklentisine dayanan değişikliklerle sonuçlanmıştır. Dolayısıyla merkezi sınavlar ile ilgili tartışmalar ve dersanelerin kapatılmaları tartışması birbiriyle içiçe geçmiş durumdadır. Bu tartışmaların ne kadar uzun yıllardır süregeldiğini çok çarpıcı bir şekilde ortaya koyan iki gazete manşetinin resmi aşağıda sunulmuştur. “Yasal bir düzenleme ile kuruldukları gibi, yine yasal bir düzenleme ile birden ortadan kaldırılabilecek kurumlar. Okulları kaldıramazsınız. Ama dersaneleri siyasal iktidarlar tercih etmiyorlarsa, isterlerse, bir mevzuat düzenlemesi ile, işte 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda dersaneler maddesini kaldırarak, daha başındaki tanımlarda dersaneler tanımını kaldırarak ortadan kaldırabilir böyle bir yasal düzenleme ile. O zaman yasada dersaneler olmayınca kimse dersane açamaz. Kapatılmış olur, ama

olmuyor bu.” görüşmelerde aktarılan bu metin parçası da tartışmaların bile politik süreçlerin bir parçası olduğu ama aslında eğitimdeki ikili yapının daha önce de aktarıldığı gibi zaten Milli Eğitim Bakanlığı eliyle de meşrulaştırıldığını göstermektedir.



Resim 2: 4 Ağustos 1962 tarihli bir gazete manşeti



Resim 3: 25 Mart 2012 tarihli bir gazete manşet

Dershanelerin kapatılması yasal bir düzenleme ile ilgili bir konu iken, bunu yapmak yerine, hükümetlerin dershanelerin kapatılmasını sağlamak üzere yıllardır sınav sistemini değiştirme yoluna gitmesi, aslında doğrudan yapma gücüne sahip olduğu bir eylemi yapmak yerine, dolaylı bir şekilde yapmaya çalıştığını anlatmasını ifade etmektedir. Üstelik uzun yıllardır süregelen tartışmalar ve yapılan değişiklikler sonucunda dershanelerin kapanması, yok olması gibi bir sonuçla karşılaşılmanın, aksine sayıları hızla artarken, ailelerin de dershaneleri daha fazla kanıksadığı ve dershanelere kendilerini ‘mecbur’ algıladıkları bir durum ortaya çıkmıştır. Bir bağımlılık gibi görünen bu durumu dershanelerle ilgili aktarılan metinlerde görüldüğü gibi, hükümetlerin eğitim sisteminin asıl sorunlarını ortadan kaldıramadıkları için görünürdeki bir sorun olarak dershaneleri işaret edecek biçimde çözümsüz tartışmalar yaratmasına bağlayarak açıklamaktadırlar. Dershanelerin kalkması durumunda eğitim sisteminin asıl sorunları varlığını sürdürmeye devam edeceği için hükümetlerin bu sorunlarla yüzleşmek yerine, politik çıkarları doğrultusunda şekillendirdikleri bir söylemle, dershaneler üzerinden bir sorun tanımladıklarını ve bu soruna çözüm olacağı iddiasıyla sınav sistemini kullandıklarını dile getirmektedirler. Sonuçta, kapatılma tartışmalarını ‘yapay’ buldukları izlenimi yaratan bir söylemle, dershanelerin hiçbir şekilde kapanmayacağını, kapatılmaya çalışılırsa, ardından gelecek sorunların baş edilemez olduğunu vurgulamaktadırlar.

“Böyle dershaneleri kötülemekle hiçbir yere varamazlar. Ya bakın dershane olmasa aileler hoca tutar yine çocuğunu üniversiteye hazırlar. Ama ne olur, daha fazla para ödenir. Peki bunu kimse engelleyebilir mi? Ben çocuğumun ODTÜ’ye, İTÜ’ye, Boğaziçi’ne gitmesini istiyorsam çocuğumun ilk 1000’de 2000’de filan olması lazım. İsterse 10000 kişi olsun hiç beni ilgilendirmez, çocuğumun o ilk 2000’e girebilmesi için benim özel destek almam şart. Bunun başka hiç yolu yok, o zaman beni kimse engelleyemez.”

“Türkiye gibi nüfusu çok olan az gelişmiş ülkelerde sınav sistemini kaldırmak mümkün değil gibi duruyor. Türkiye’de büyük bir istihdam olanağı sunan, bu alanda devlete büyük bir vergi sağlayan bir alanın kapanması bu sektörün yer altına geçmesini sağlar ki bu da kontrol edilemeyen bir alan yaratır.”

“Şöyle bir anlayış var; dershaneler para tuzağıdır. Sen devletsin, sözünde durmayanı yakala kardeşim. Sen denetim mekanizmasısın. Milli Eğitim’de çalışan dershanede çalışamaz, ama Milli Eğitim’de çalışan dershaneye ortak oluyor, kendileri bu işin içinde yani. Düzgün yürümeyişin asıl nedenleri bunlardır, ama kimse konuşmuyor.”

“Dershaneler kapanmaz. Format değiştirir, yer altına girer, devlete zarar olur. Yani hiç kimse benim çocuğumu Boğaziçi’ne göndermek için özel ders aldırmanın engel olamaz. Bugün Harvard’a gitmek için, Tokyo Üniversitesi’ne gitmek için özel ders alıyor insanlar. Ve oralardaki liseden mezun olan öğrenci sayısı üniversiteye giren öğrenci sayısından azdır. Yani liseden mezun olan herkes üniversiteye giriyor ama Tokyo Üniversitesi’ne girmek için herkes yarışıyor. Herkes dershaneye gidiyor. İnanılmaz orada dershaneler var. Bana göre, bunun formatını değiştireceklerine, denetim mekanizmasını ciddi tutsunlar, daha verimli hale getirsinler. Dershaneler hiçbir zaman kapanmaz. Devlet de istese , sınavı da kaldırırsa, bir yerde arz – talep meselesi var.”

“Mesela 12 Eylül’de Kenan Paşa dedi ki dershaneleri kapatın. Keskin bıçak gibi söyledi o zaman. Ama olmadı, yani yerine ne koyacaksınız? Tamam bu binayı kapattık, bunun yerine ne koyacağız? Bu kadar insan dışarıda olmaz ki. Tamam alternatifini sunsunlar, eyvallah. Kapatalım tamam, kapatmak kolay da, peki ne koyacaksınız?”

“Tek sınav niye yaptılar? Tek sınav basit soracak, lise eğitimi yetecek dedi. Dershanelere daha fazla öğrenci gitti. 3 sınav yaptılar, dediler biz üçe bölelim SBS’yi, öğrenciler dershaneye gitmesin, sadece okul müfredatından soralım. Yaptılar, dershaneye daha çok öğrenci gitmeye başladı. Niye ısrar ediyorsunuz? Her üniversite kendi sınavını kendi yapsın. Amacı ne? Dershanelerin önünü kesmek. Yapsınlar. Vallahi benim ekmeğime yağ sürerler. O zaman ODTÜ’ye ayrı sınava hazırla, İTÜ’ye ayrı hazırla...eğer 1000 tane öğrencim varsa, 2000 tane olur. Hesap yanlış. Bakın arkadaşlar, formül yanlışsa, sonuç yanlış çıkar. Bakış açıları yanlış, olaya bakış yanlış.”

“Dershanelerin tümünü şu anda okul yapsanız ne olacak? Herkese teşvik verdiniz. Bütün dershaneleri hep okul yaptınız. Ne yapacaksınız sonra? Dershane ihtiyacını

nasıl ortadan kaldıracaksınız? Esas o ihtiyacı ortadan kaldırmak, ordaki talebi ortadan kaldırmak önemli. Onun için, dershaneleri kaldıracağım demek puan getirir ama sorunu çözmez.”

“Geçmişte sınav sistemleriyle çok oynandı. Oynanırken de şu söylendi: dershaneye talebi azaltacağız. Çok eskiye gitmeye gerek yok. Nereye gidelim? 99’a gidelim. O zamanki YÖK başkanı, şöyle bir karar alıyor; öğrenciler dershaneye çok gidiyorlar. Öyleyse biz üniversite seçme sınavını öyle bir hale getirelim ki, okulda öğrendikleriyle sınava girebilsinler öğrenciler deniliyor. Ve 99’daki sistem getiriliyor. Sadece ilköğretim 8 ve lise 1 müfredatına dayalı bir sınav yapılıyor. Sonuç, dershaneye giden öğrenci sayısı arttı. Dershanelere yönelik, dershanelere endeksli bir sınav değiştirmenin hiçbir işe yaramadığı görüldü.”

“Sınavlarla ne kadar oynanırsa, dershanelere talep de o kadar artıyor. Dolayısıyla nedir işin özü? Hep bunu söylüyoruz. Dershaneler sınava hazırlama kurumu ama siz sınava hazırlanma ihtiyacını ortadan kaldırmadıkça, dershaneler de var olacaktır. Yani sınava hazırlama ihtiyacının ortadan kalkması ne demek? Sınavsız herkesin girebileceği bir eğitim olanağı, yararlanabileceği bir eğitim olanağı sağlayabilerseniz, iş olanağı evet, o zaman dershaneler kendiliğinden asli işlevine döneceklerdir. Bu nedenle, sınav sistemleriyle oynanmak isteniyorsa, dershaneleri değil de, eğitim sistemini bütüncül bir yaklaşımla değerlendirerek, eğitim sisteminin sorunlarına çözüm buluyorum diye, haaa bu arada dershaneler de zaten bir sorun, ona da faydası olacak denilebilir. Ama, dershaneye endeksli sistem değişikliği hiçbir zaman bizim işimize yaramadı ülke olarak.”

Dershanecilerin de ailelerle benzer biçimde, dershaneleri eğitim sisteminin ‘olmazsa olmaz’ kurumları olarak konumlandıkları görülmektedir. Aileler açısından sosyal etkileşime dayanan süreçlerin bu kanıksama durumunun oluşmasına katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında dershanelerin kendilerini topluma sunma biçimi etkili olmuş olabilir. Çünkü kullandıkları söylem akılcı bir yolla ‘ihtiyaç’ vurgusuna dayandığı ve bu ihtiyacı üniversite sınavının varlığına değil de iyi bir üniversiteye giderek ‘iyi bir eğitim almak, sonrasında iyi bir iş sahibi olmak ve böylece

iyi bir yaşam standardına ulaşmak' için varolan yarışa bağladıkları için normatif olarak da aileleri etkileyen yanlışlanması, kırılması çok zor olan bir inanişaya dönüştürmüş gibi görünmektedir.

Dershanecilerin bu söylemi yaygınlaştırmasında etkili olan aktörün ÖZ-DE-BİR olduğu düşünülebilir. Çünkü, dershanecilerin de “dernekleşmek lazım, organize olmak lazım, rastgele olmaz” diyerek bir çatı altında işbirliği yapmanın gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Böyle bir derneğin varlığı, özellikle dersane formunun yayılmaya başladığı ilk yıllarda hem alanı şekillendirmek hem de toplum üzerinde ikna edici bir söylem üretmek açısından faydalı olmuştur. ÖZ-DE-BİR bu süreçte kendi rolünü şöyle ifade etmektedir; “ÖZ-DE-BİR’in geçmişte özellikle, özel öğretim kurumları içinde özel dershanelerin mevzuatını oluşturma ve onların kurumsal yapıya kavuşması noktasında, Milli Eğitim Bakanlığı içinde Milli Eğitim bürokratlarıyla çok sıkı ilişkileri olmuş, ve özel öğretim mevzuatını düzenlemede de çok güzel işbirlikleri gerçekleştirmiş Milli Eğitim Bakanlığıyla”, “Etkili bir örgüt olma durumumuz kamuoyunda hala geçerliliğini koruyor. Ama siyasal çevreler üzerindeki etkinliğimiz ne kadardır diye baktığımızda, görüşlerimiz soruluyor, görüşlerimizi yansıtmaya çalışıyoruz bu alanda”.

ÖZ-DE-BİR’in süreçteki bir diğer rolü olan dershanelerin yayılması üzerinde etkilerini gösteren bazı metin parçalarına da bakmakta fayda vardır.

“Dershaneler, 1965’te kurumsal bir yapıya kavuşur, özel öğretim kurumları yasasıyla, 625 sayılı yasayla. 1970’li, 75’li yıllara gelindiğinde, Türkiye’de dersane sayısı yüz gibi rakamlarla ifade edilirken, işte 1980 dönemine gelinirken, 184 dersane gibi bir sayıdan söz ediliyor. Bu dönem bir dönüm noktasıdır. O dönemde dershanelerin kapatılması kararı alınıyor ve dayanışma içine giren dershaneciler bir dernek kuruyor. O yıllarda ÖZ-DE-BİR tam anlamıyla bir önderlik yapıyor.”

“1965 yılından başlayan süreç aslında 1985 tarihinden itibaren tavan yapmıştır.”

“Özel öğretim kurumlarının mutlaka, kendilerini temsil eden bir derneğin olmasında çok fayda var. Bu sayede 85’den 2000’lere kadar altın çağını yaşamıştır dershanecilik.”

“2000’li yıllara kadar, yani 2000 civarında falan dersane varken, son 8-10 yılda dersane sayılarında hızlı bir artış da gündemde. Yani 2000’den 4000’lere çıkmış. 2000’li yıllara kadar etkisi var ÖZ-DE-BİR’in. Şimdi son artışlarda etkisi yok diyemem ama farklı nedenler de etkili olmuş olabilir. ÖZ-DE-BİR artık tek dernek değil, üç tane var.”

Bu metinlerde ÖZ-DE-BİR’in kuruluşu olan 1985 yılı ile 2000’li yıllara kadar geçen sürede dersane sayısındaki artış ve sektörün güçlenmesinde ÖZ-DE-BİR’e rol biçildiği açıkça görülmektedir. Ancak yayılmanın tamamını derneğin etkisine bağlayarak da açıklamamaktadırlar.

Dolayısıyla bu süreçte hem dershanelerin yayılmasını etkileyen faktörleri ayrıştırabilmek hem de üniversite için bir önkoşul gibi algılanmalarına, ‘olmazsa olmaz’ kabul edilecek kadar kanıksanmalarına neden olan ‘başarı’ atfının ne kadar gerçekçi olduğunu görebilmek üzere niceliksel olarak da bir analiz yapılması gerektiği görülmektedir.

BÖLÜM III. BAĞLAM DAN YENİDEN KURAMA

Bir örgütsel alanda yeni bir formun yayılma ve meşrulaşma sürecini açıklamaya çalışırken literatürde genel eğilimin örgütsel ekoloji ve kurumsal kuram yaklaşımlarından birarada yararlanmak olduğu kuramsal tartışmaların başlangıcında vurgulanmıştı. Bu genel eğilime uygun biçimde, Türkiye’de dersane formunun yayılma ve benimsenme sürecini anlayabilmek ve açıklayabilmek üzere bu iki yaklaşım doğrultusunda yapılan genel değerlendirme sonucunda, örgütsel ekolojinin vurguladığı gibi alandaki seçim kriterinin değişmesiyle okulların değişime tepki verememesi ve kurumsal kuramın vurguladığı gibi, zorlayıcı, bilişsel ve normatif süreçlerin etkisiyle yeni bir kurumsal mantığın alanda benimsenmesi ile dersane formunun yayılması süreçlerinin birbirlerini destekleyici, tamamlayıcı açıklamalar sunabileceği tartışılmaya çalışılmıştı. Ancak, bu açıklama çabası Türkiye’deki dersaneler örneği üzerinden dikkate alındığında sadece bağlamın içerdiği bilgiler gözardı edildiğinde yeterli olarak düşünülebilir. Çünkü, varlığı uzun yıllardır tartışma konusu olan bir form olarak dersaneler eğitim alanında yayılırken, bu yoğunluk artışı formun atalet içine girmesine neden olmadığı ve hatta hükümetler tarafından formu ortadan kaldırmak için yapıldığı iddia edilen değişikliklerden olumsuz yönde etkilenmek yerine, aksine ‘beslenerek’ hızla yayılmayı sürdürdükleri için örgütsel ekolojinin temel tezleri ile açıklama çabaları yetersiz kalmaktadır. Üstelik, alanın egemen formu olan okullar da resmi eğitim veren kurumlar olmaları nedeniyle yüksek düzeydeki yasal meşruiyetleriyle egemen form olmayı sürdürmektedirler. Dolayısıyla eski form yok olmazken, eğitim politikalarındaki değişimin beklenmedik sonucu olarak ortaya çıkan yeni form da alanda varlık göstermektedir. Ancak, bu ikili yapı devletin alanda birbirini tamamlayan iki eğitim kurumu oluşturma çabasının bir sonucu olmadığından yeni formun ‘tamamlayıcı’ olduğu iddiasını nasıl benimsettiğini ve buna dayanarak formun nasıl meşruiyet kazandığını açıklamak örgütsel ekolojinin bakış açısıyla mümkün olamamaktadır.

Alanda varolan ikinci form olarak dersaneler, aileler tarafından bir üst okul olan üniversiteye geçiş için okullara alternatif olarak düşünülürken, kendilerini alternatif değil, tamamlayıcı olarak meşrulaştırmaya çalışmaktadırlar. Ancak, yasal olarak hükümetler

tarafından onlara bir tamamlayıcılık rolü verilmemişken sadece dershanecilerin ya da derneğin, tamamlayıcı oldukları iddiası onları meşrulaştırmak için yeterli bir açıklama sunamamaktadır. Dolayısıyla temsil ettikleri kurumsal mantıkların alandaki aktörler tarafından nasıl algılandığı ve benimsendiğini anlamak meşrulaşma sürecini açıklayabilmek açısından gereklidir. Kurumsal kuramın bilişsel ve normatif süreçlere dayanan tezleri doğrultusunda konuyu ele almak bu açıdan fayda sağlayabilmektedir. Ancak, meşruiyetin sadece bu benimseme süreçlerine dayanarak, kurumsal olarak mı inşa edildiği yoksa ‘başarı’ gibi teknik faktörlerin de etkisiyle yayılan bir formun, yasal meşruiyeti tartışılabilirse bile, süreç içinde gerçekten tamamlayıcı bir işlevsellik mi kazandığını ayrıştırılabilmek de sadece kurumsal bakış açısıyla mümkün olamamaktadır.

İki farklı kuramsal bakış açısının da tam açıklama sunamayacak olması, bağlamsal koşulların derinlemesine analiz edilerek, kuramsal tartışmalara katılmasını gerekli kılmaktadır. Hoffman ve Jennings (2011: 110), kamusal alanda süregelen tartışmalar varsa, bu tartışılan problemi bir sosyal olgu olarak ele alıp teorik katkılar sunmanın sosyal bilimcilerin bir görevi olduğunu vurgulamaktadırlar. Yazarların bu görüşünden hareketle, çalışmanın bu aşamasında bağlam, kuram ve meşrulaşma mekanizmaları arasında sağlam ilintiler kurarak hipotez oluşturma süreci güçlendirilmiştir.

Farklı ülkelerde dersane formunun ortaya çıkış nedenlerini inceleyen çeşitli çalışmalarda ‘gölge eğitim’ (shadow education) olarak genel bir adlandırma yapılmakta, ve çıkış nedenleri, zayıf okullaşma yapısına (Saha ve Saha, 2009), devlet otoritesi ile okullar arasındaki vekalet problemine (Bray ve Kwok, 2003), ailelerin çocuklarının geleceği için bugünden yatırım yapma eğilimine (Aurini, 2004) ya da ailelerin çocuklarına bir sosyal avantaj aktarımı yaparak birbirleriyle rekabetine (Kim ve Lee, 2001) dayandırılmaktadır. Özellikle Doğu kültürlerinde ve gelişmekte olan ülkelerde çok yaygın olan bu eğitim biçiminin son otuz yılda Batı kültürlerinde de yaygınlaşmaya başladığını belirten Al Farra (2010: 185), bu eğitim faaliyetinin farklı ülkelerde farklı karakteristiklere sahip olduğuna da işaret etmektedir. Hong Kong, Hindistan, Tayvan, Kore, Japonya, Malta, Romanya, Mısır, Kenya, ABD, İngiltere, Kanada, Vietnam, Sri

Lanka, Yunanistan gibi çeşitli ülkelerdeki okul dışı ‘gölge eğitim’ örnekleri üzerinde yapılan çalışmalar (Aurini, 2004; Bray, 1999; Bray ve Kwok, 2003; Kim ve Lee, 2001; Saha ve Saha, 2009) bu eğitim biçiminin ortaya çıkışını akılcı bazı faktörlere bağlayarak nedensel ilişkiler ortaya koymaya çalışmışlardır. Benzer biçimde Türkiye’de de bir gölge eğitim yolu olarak dershanelerin varlığı konusunu ele alan ve ailelerin çocuklarını neden dershaneye gönderdiğini açıklamaya çalışan Tansel (2005), Tansel ve Bircan (2006) ve Özoğlu’nun (2010) çalışmaları bulunmaktadır. Ancak, bu çalışmalarda diğer ülke örneklerinde olduğu gibi, nedensel ilişkiler bulmaya odaklanıldığı için ‘bir özel öğretim merkezi’ olarak ele alınan dershane formunun kurumsallaşma ve meşruiyetinin oluşturulması süreci gözardı edilmiştir. Özellikle, Tansel (2005) ve Tansel ve Bircan’ın (2006) çalışmalarında iktisadi bakış açısıyla, ‘diğer bütün faktörler sabitken’ dershanelerin başarı üzerindeki etkisi sınanmıştır. Özoğlu (2010) dershanelerin eğitim sistemi içindeki konumlarını ve bunda etkili olan faktörleri tartışmaya çalışmıştır, ancak bunu yaparken kurumsallaşma sürecini ihmal etmiş ve kendisi de öğrenciler ile ailelerin eğitimde başarının anahtarı olarak dershaneleri görmelerini sağlayan inancın varlığı bilirse de bu algının geçerliliğini test edecek nitelikte kapsamlı ve güvenilir bir çalışmanın henüz gerçekleştirilmediğini vurgulamıştır.

Dolayısıyla bu tez çalışmasında yapılan araştırma, hem bu formun geçirdiği kurumsallaşma sürecinde etkili olan faktörleri görmeyi sağlayacak olması açısından hem de dershanelerin başarı üzerindeki etkisinin varlığını ‘diğer herşey sabit değilken’ sınamaya yönelik olarak analizi genişletmesi ve başarı üzerindeki etkinin gerçekten teknik faktörlerin mi yoksa kurumsal süreçlerin mi etkisiyle açıklanabileceğini açıklama imkanı sağlayacak olması yönünden önemli bir katkı sunarken, ikincil verilerin yanısıra doğrudan ailelere, dershanecilere ve derneğe giderek ‘bağlamda geçerli olan’ bilgiye ulaşması ve bunu kuramsal katkı üretiminde kullanması açısından önemlidir.

3.1. Kuramdan Bağlama Geçişte Önerilerin Değerlendirilmesi ve Bağlamdan Yeniden Kurama Geçişle Hipotezlerin Oluşumu

3.1.1. Makrokurumsal Değişimin Etkileri

Çalışmanın başında geliştirilen öneriler, niteliksel analiz bulguları çerçevesinde değerlendirildiğinde bağlamda yerleşik olan bilgilerin bu önerileri doğruladığı görülmüştür. Öneri 1’de “Bir kurumsal aktör olarak devletin liseden üniversiteye geçişle ilgili izlediği politikadaki değişikliğin neden olduğu kurumsal değişim, beklenmedik bir sonuç olarak eğitim alanında yeni bir formun doğmasına neden olmuştur” şeklinde ortaya konulan beklenti, dershanecilerle yapılan görüşmelerde ulaşılan bilgiler ve dershanelerin varlığı konusundaki tartışmalar kapsamında değerlendirildiğinde doğrulanan bir beklentidir. Varlığını 1915’e ve yasal kimliğini 1965’e dayandıran bir örgütsel formun 1980 sonrası hızlı bir ivmeyle yayılarak alandaki egemen formun sayısına yaklaşmasını⁴, dershanecilerin “*Dershaneler, 1965’te kurumsal bir yapıya kavuşur, özel öğretim kurumları yasasıyla, 625 sayılı yasayla. 1970’li, 75’li yıllara geldiğinde, Türkiye’de dershane sayısı yüz gibi rakamlarla ifade edilirken, işte 1980 dönemine gelirken, 184 dershane gibi bir sayıdan söz ediliyor. Bu dönem bir dönüm noktasıdır.*”, “*Esas olarak 1965’te kurumsal bir yapı kazanmasına karşın, çok da hızlı bir artış yok dershane sayılarında. Dershaneciliğin altın çağı 80’lerden 2000’lere gelene kadar.*” benzeri ifadelerinde görmek mümkündür. ÖSYM’nin tarihsel gelişim sürecinde de 1974 yılına gelene kadar her üniversite kendi yaptığı sınavlarla öğrenci seçerken bu yıldan itibaren merkezi sınav yapılması kararlaştırıldığı ve 1980’den itibaren de bu sınavların ÖSYM tarafından yürütülür hale geldiği belirtilmektedir (bakınız; <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html>). Makrokurumsal alanda meydana gelen bu önemli değişiklikten sonra dershane sayısının hızla artmaya başlaması merkezi sınavlarla dershanelerin varlığının birlikte düşünülmesine ve ‘kaçınılmaz’ algılanan bir bağımlılığın oluşmasına neden olmuştur. Özoglu (2010: 8) da

⁴ Özoglu (2010: 7) 2009-2010 öğretim yılı verilerine göre dershane sayısı 4193’e, öğrenci sayısı 1.174.860’a ve öğretmen sayısı da 50.432’ye çıkmıştır.

Türkiye’de dershanecilik sektörünün ortaya çıkışı ve yaygınlaşması ile eğitimin kademeleri arasındaki geçiş sınavlarının yakından ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Sınavlar ve dersaneler arasında varolduğu düşünülen bu ilişkiyi, hükümetler de dersaneleri kapatma niyetiyle yaptıklarını dile getirdikleri sınav değişiklikleri ile güçlendirmiş olmaktadır. Ancak çıkış noktası sınavların doğuşu olan dersanelerin yayılma süreci, sonrasında gerçekleşen bu değişikliklerin hiçbirinden olumsuz yönde etkilenmemiş aksine değişikliklerin yarattığı belirsizlik ortamından beslenerek hızla yayılmaya devam etmiştir. Yaratılan belirsizlik ortamının hükümetler tarafından oluşturulduğunu, en son 2012 yılında Başbakan ve Milli Eğitim Bakanı’nın farklı açıklamalarında da görmek mümkündür. Yukarıda 25 Mart 2012 tarihli bir gazete haberinde paylaşılan, Başbakan’ın ‘Üniversiteye giriş sınavları kalkıyor, dersaneler tarih oluyor’ şeklinde yaptığı açıklamalar birçok gazete, televizyon gibi medya kanalında gösterildikten sonra, Milli Eğitim Bakanı 14 Nisan 2012 tarihli açıklamasında üniversite sınavının kalkmasının mümkün olmadığını, öğrenci seçebilmek için zorunlu bir durum olduğunu ve hatta sınav sayısının artacağını duyurmuştur. Böyle açıklamaların aileler üzerindeki etkisinin ‘kafalarının karışması, güvensizlik, belirsizlik hissi, tedirginlik, kaygı, şaşkınlık, çocukların kurban edilmesi’ gibi temalarla vurgulandığı yapılan görüşmelerde ortaya konulmuştur. Bu belirsizlik ortamlarında ‘en iyi ve en hızlı öğrenen kurum’ olarak gördükleri dersanelere yöneldiklerini dile getiren ailelerin söyleminden ve ‘ÖSS’de yapılan değişiklikler dersanelere bir pazar yaratmaktan öteye geçememiştir’, ‘Her üniversite kendi sınavını yapsın. Amacı ne? Dersanelerin önünü kesmek. Yapsınlar, vallahi benim ekmeğime yağ sürerler’ gibi söylemsel metinlerde dershaneciler tarafından değişikliklerin olumlu etkisinin dile getirilmesinden anlaşılmaktadır ki sınav sisteminde yapılan değişikliklerin dersanelerin yayılması üzerinde olumlu etkisi olduğu yönünde bir kanaat hakimdir.

Dolayısıyla, yasal değişiklikler ile dershane sayısı arasındaki ilişkinin sınanması ihtiyacı doğmaktadır. ÖSS ile ilgili yapılan değişikliklerin sık olması, okul formunun yasal meşruiyetinin yüksek olmasının okullara getirdiği bir dezavantajla hızla tepki verememesine ve bu nedenle öğrencilerin sınava yönelik beklentilerini tam olarak

karşılıyamasına neden olmakta, ancak diğer taraftan, hızla evrilebilmesini sağlayacak esnek bir yapıya sahip olan dersane formunun öğrenciler tarafından sınava hazırlanmak amacıyla tercih edilmesine neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak, bu araştırmada dersane sayısının ÖSS ile ilgili yasal değişikliklerden olumlu yönde etkilenmesi beklenmektedir.

Hipotez 1: “İllere göre dersane sayısı ÖSS’de değişiklik yapıldıkça artar.”

3.1.2. Belirsizlik Ortamında Taklit Ederek Öğrenme

Belirsizlik ortamının aileler ve dershaneciler üzerinde benzer şekilde, taklitsel davranışlara neden olduğu yapılan görüşmelerde aktarılan bilgilerden çıkarsanmıştır. Aileler tarafından diğerlerinin davranışlarına bakarak dershaneye gönderme davranışı nasıl yeniden üretiliyorsa, dershaneciler de açılan bir kar amaçlı örgütün hayatta kaldığını görerek bu formu yeniden üretme eğilimine girmektedirler.

Örgütsel ekolojinin bir alanda yaşanan değişimlerin örgütler için seçim kriterini değiştireceği ve yeni kriterin içerdđi koşullarla uyumlu özellikleri içinde barındıran örgütsel formların çevre tarafından seçileceği tezi (Hannan ve Freeman, 1984; Önder ve Üsdiken, 2007) doğrultusunda yeni bir form olarak dersane topluluğunun doğuşu makrokurumsal değişimle açıklanabilir. Çünkü, çevresel koşulların geleceği belirsiz kılacak şekilde değişmesinin etkisinin topluluk içindeki egemen örgüt topluluğunun dönüşmesiyle değil, yeni örgütsel formların oluşmasıyla sonuçlanacağı Önder ve Üsdiken (2007: 142) tarafından da vurgulanmıştır.

Ancak, daha önce de belirtildiği gibi, yeni örgütsel form olarak dersane topluluğunun daha önceki koşullarda zayıf bir form olarak alanda bir çeşitlilik yaratmasına rağmen⁵, değişimden sonra yayılma göstererek, alanda egemen form olarak

⁵ Önder ve Üsdiken, (2007:139) değişimin mutlaka yeni bir formun ortaya çıkmasına yol açmayabileceğini, alanda varolan zayıf bir formun evrilmesi ve yaygınlaşmasına da neden olabileceğini belirtmiştir. Dersane örneği de buna uyumlu biçimde, değişimin getirdiği koşulları bünyesinde barındıran bir form olarak temel işlevlerini yeniden tanımlamak yoluyla yayılma sürecine giren bir form olarak düşünülebilir.

algılanmaya başladığı bu süreç, eski form olan okulların yok olmasıyla sonuçlanmamıştır. Bu durum örgütsel ekolojinin eski formun yok olacağı teziyle uymamaktadır. Türkiye'deki dersane örneği düşünüldüğünde, atalet içine girdiği için değişime tepki veremeyen örgüt formu olarak okulların yok olmayışı resmi eğitim kurumu olmalarına bağlı olarak yüksek düzeyde yasal meşruiyetleri nedeniyle okula gitmenin zorunlu olmasına dayanarak açıklanabilir. Ancak, 1965'de yasal statü kazanmış olmalarına rağmen, yasal meşruiyetleri sürekli sorgulanan bir form olması ve okula gitmek gibi zorlayıcı bir durumun dersaneler açısından mevcut olmaması nedeniyle, öğrencilerin dershaneye gideceğini garantileyen bir zorunluluğun yokluğu durumunda neden örgütlerin bu yeni formu taklit ederek eğitim alanına girdiği sorusu önemlidir.

Bu durum ekolojistlerin vurguladığı biçimde sadece topluluğun bir sayı artışı olarak izah edilemeyecek gibi gözükmektedir. Bilişsel meşruiyeti, topluluğun yoğunluğu ile açıklayan ekolojistlerin aksine, hiçbir zorlayıcı güç olmamasına rağmen dershaneye gitme davranışının alanın rasyoneli haline gelişini açıklarken, Amburgey ve Rao (1996) ile Baum'un (1996) vurguladığı topluluğun kurumsallaşması ve yerleşik hale gelmesi anlamında sosyo-politik bir meşruiyet kazanımına dayanan bilişsel meşruiyet daha belirleyici olacaktır.

Kurumsal bakış açısıyla, eğitim alanında oluşan davranış kalıplarının, sınav sistemiyle oynamalar yaparak varlığı ortadan kaldırılmak istenen bir form olan dersaneler üzerinde eşbiçimli olma yönünde bir baskı yarattığı söylenebilir. Meyer ve Rowan'ın (1977: 340-346), örgütlerin kendi çabalarıyla oluşturdukları bu kurumsallaşmış davranış kalıplarının daha sonra bir norm haline gelerek kural benzeri bir nitelik kazandığı ve bunun tekrar örgütlere yansımalarının eşbiçimli örgütsel formlar olmalarının bir öncülü olduğu argümanı, ÖZ-DE-BİR'in alanı şekillendirici rolü dikkate alındığında bu çalışma açısından geçerli bir durum gibi görünmektedir.

Alandaki şekillendirici rolünü "*ÖZ-DE-BİR'in geçmişte özellikle, özel öğretim kurumları içinde özel dersanelerin mevzuatını oluşturma ve onların kurumsal yapıya kavuşması noktasında, Milli Eğitim Bakanlığı içinde Milli Eğitim bürokratlarıyla çok sıkı*

ilişkileri olmuş, ve özel öğretim mevzuatını düzenlemede de çok güzel işbirlikleri gerçekleştirmiş Milli Eğitim Bakanlığıyla” olarak ifade eden dernek, bir yandan yasal meşruiyetin güçlenebilmesi için siyasal alanda bir ‘çatı örgütü’ olarak dersaneleri temsil ederek formun şekillenmesine yönelik kurallar üretmiş; diğer taraftan hem şehit ailelerin çocuklarına burslar vermek, güncel sorunlar hakkında ‘dershanelerin çıkarlarındansa ülkenin eğitim sistemine yönelik çıkarları ön planda tuttıkları’ vurgusunu basın açıklamalarıyla paylaşmak yoluyla sosyal destek üretmiş hem de ÖZ-DE-BİR yöneticisinin vurguladığı gibi ‘12 Eylül döneminde görevden atılan birçok öğretmene dershanecilik yönelimi sağlayarak eğitim ideallerini gerçekleştirebilecekleri’ bir ekonomik örgütlenme biçiminin yayılması açısından itici bir güç oluşturmuştur.

Lee ve Pennings’in (2002: 148) yeni formu ilk benimseyenlerin alanda bir çeşitlilik yaratmasından sonra, bu formun karlılığına dair piyasa geribildiriminin bakış açısını olumlu yönde etkilediği ve bilişsel değişimin bu şekilde başlamasıyla da sosyal olarak uygunluğuna ikna olanların formu taklit etme eğilimine girdikleri tezi doğrultusunda, ÖZ-DE-BİR’in bu sosyal uygunluğu sağlayıcı rolü bilişsel meşruiyeti artırıcı bir etki yaratmış olarak değerlendirilebilir. Dershane formunun, güçlü siyasal aktörlerce benimsenmeye zorlanmadığı düşünülürse, popülasyon düzeyindeki bu yayılmanın kural benzeri bir konuma gelişinin, bilişsel bir değişimi yansıttığı söylenebilir.

Bu bilişsel değişimin sınanmasına yönelik olarak, illere göre dershane sayısının artışında önceki yılın dershane sayısının etkisinin, bilişsel meşrulaşmanın bir göstergesi olarak kabul edilebileceği düşünülerek iki değişken arasında pozitif bir ilişki beklenmektedir. Çünkü; çevrenin örgütler için belirsizlik ifade ettiği ve kurumsal değişimin de niteliğinin sık ve kısmi olmasına bağlı olarak belirsizliğin yüksek olduğu koşullar altında, Meyer ve Rowan (1977) ve DiMaggio ve Powell’in (1983) vurguladığı gibi; alanın yeni formu olarak dershanelerin yoğunluk artışının, alandaki “kanıksanmış, kabul görmüş, başarılı olduğu düşünülen” bir forma öykünme, örnek alma süreçleri ile ilişkilendirerek açıklanabileceği ve bir öncül kurum olarak ÖZ-DE-BİR bu süreçte

formun ‘görünürlüğünü’ (Hoffman ve Jennings, 2011: 102-103) artırdığı için bilişsel meşruiyeti gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla,

Hipotez 2: “İllere göre dersane sayısı, önceki yılın dersane sayısı ile pozitif yönde ilişkilidir.”

3.1.3. Bağımlı Meşrulaşma

McKendrick ve diğerlerinin (2003:61) örgütlerin dışsal kimlik kodları olarak tanımladığı ‘form’un meşruiyeti açısından değişim sonrası yeni formun meşrulaşması ve kanıksanmasının artık ona problemsiz, belirli bir konum kazandıracağı ve bu meşru formun da otoriteler tarafından daha fazla destekleneceği, korunacağı ve kaynaklardan daha fazla yararlandırılacağı argümanlarıyla da uyumlu olmayacak biçimde yeni form olan dershanelerin meşruiyeti otoriteler tarafından sorgulanırken, eski form olan okullara yönelik desteğinin sürdüğü görülmektedir.

Belki de bu durumun bir sonucu olarak dershaneciler, daha yüksek görünürlükte bir form olma özelliği kazanmış olmalarına rağmen, kendi özgürlüğünü kısıtlayan ve sorgulanmasına neden olan eski forma özgü kurallara başkaldırmama eğilimine girmektedirler. Böylelikle, dershanecilerin ve ÖZ-DE-BİR’in söylemlerinde doğrulanmış olan Öneri 2’deki “Egemen form olan okulların yasal meşruiyetinin yüksek olması, kurumsal girişimcilerin egemen formun meşruiyetine dayanarak yeni formu meşrulaştırmalarına neden olur. Meydan okuyucu söylem yerine, destekleyici söylem etkili olur.” argümanı, dershanelerin kendilerini okullara bağımlı olarak meşrulaştırdıkları biçiminde yorumlanabilir.

Özoğlu’nun (2010: 10) okullardaki aksaklıklar nedeniyle eğitim sisteminin iyi işlememesini, öğrencileri ve aileleri dershanelere yönelten bir faktör olarak ortaya koyduğu tespit, ailelerle yapılan mülakatlarda da doğrulanmıştır. ‘Okulların yetersizliği’ algısının, dershanelere yönelik meşruiyetin oluşumunda ve ailelerin çocuklarını dershaneye gönderme davranışını yeniden üretmelerinde etkili bir faktör olduğu içerik

analizi bulgularında ortaya konulmuştur. Özoğlu'nun (2010: 4), ortaöğretimdeki okullaşma oranının her yıl daha da artmasına bağladığı dersanelere yönelik talep artışı, okul sayısı ile dersane sayısı arasında özsel bir ilişki kurulup kurulamayacağı sorusunu akla getirmektedir. Bağımlı meşrulaşma stratejisi olarak destekleyici söylemin kullanılmış olması da düşünülerek böyle bir ilişkinin varlığını sorgulama gereği duyulmaktadır.

Eğitim alanında varlığı tartışmalı olmasına rağmen, hızlı bir yayılma gösteren dersane formunun özellikle ÖZDEBİR gibi savunucular tarafından “okullara alternatif değil, tamamlayıcı” olduklarına dair bir söylemle meşrulaştırılma çabası dikkate alındığında, illerdeki okul sayısı ile dersane sayısı arasında da bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Çünkü kendilerini okula bağımlı olarak meşrulaştıran bu yeni formun kaynak kümesi, diploma almanın sınav için bir zorunluluk olduğu da düşünülerek, mutlaka okula giden ya da okuldan mezun olan öğrenciler arasından oluşacaktır. Dolayısıyla daha fazla sayıda okul, daha fazla öğrencinin alanda olması anlamına geleceği için dersaneler açısından potansiyel kaynak kümesini büyütecektir. Buradan hareketle;

Hipotez 3: “İllere göre okul sayısı ile dersane sayısı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.”

3.1.4. Başarının Biçimleyici Etkisi:

Ailelerin çocuklarını dershaneye gönderme davranışlarını anlamaya yönelik yapılan içerik analizinde, dersaneleri ‘olmazsa olmaz’ ya da ‘toplumsal gereklilik’ gibi makro söylemlerle tanımlayan ailelerin özellikle ahlaki (ethos) stratejiye dayanan bir söylemi sosyal etkileşimler aracılığıyla yayarak normatif bir baskının oluşmasına yol açtıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dersanelerin meşruiyetine önemli katkısı olan bu normatif baskının varlığının görülmüş olması Öneri 3a'nın doğrulanması anlamına gelmektedir. “Yeni örgütsel formun performansına ilişkin olumlu bilgiler yeni formun kaynak kümesinde, formu meşrulaştırıcı normatif baskı yaratır” beklentisini yansıtan bu

önerinin doğrulanması; üniversite giriş sınavlarına daha önce girmiş ya da şu dönemde veya ileride girecek olan öğrenciler ve ailelerinin oluşturduğu sosyal grubun, sembolik olarak etkileşebildiği anlamına gelmektedir. Bu etkileşimlerin aileler arasındaki varlığı, yine içerik analizinde doğrulandığı tespit edilen Öneri 3b'deki "Aynı hedefe yönelik bir sosyal grup içindeki etkileşimler, yeni örgütsel formu meşrulaştırıcı normatif baskının yayılımını olumlu yönde etkiler" argümanı ile ilişkilidir.

Sosyal gerçekliğin sürekli bir yeniden yapılanma içinde olduğunu vurgulayan Meyer ve Rowan (1977), DiMaggio ve Powell (1983) ve Scott'ın (1995), aktörlerin kendi davranışlarının bir sonucu olarak oluşan süreçlerin de çevrelerine etki ederek yeniden aktörler üzerinde bir bilişsel çerçeve etkisi yaratacağı varsayımıyla, bu sembolik etkileşim sürecinin aileler tarafından nasıl içselleştirildiğinin anlaşılması önemlidir.

Ailelerin çocuklarını dershaneye gönderme kararlarını çevredeki diğerlerinin davranışlarına ya da ne düşüneceklerine dair tahminlerine dayanarak veriyor olmaları durumu, benzer deneyimi yaşamış ya da yaşamakta olanlar arasında güçlü bir sembolik anlamlandırma mekanizması gelişmesini sağlamıştır. Bu ortak anlamlandırmanın Hanson'ın (2001) işaret ettiği 'hafıza' ile ilgili olduğu düşünülebilir. Aileler kendilerini 'benzer deneyim paylaşımı' paydasında bir grup olarak algıladıkları için karar verirken, bu grubun içinde yerleşik olan 'geçmiş deneyimlere' dayanan hikayeler; aslında Hanson'ın (2001) vurguladığı biçimde onlar için bir kültürü, ilişkiler ağını ve bu alanda işlerin nasıl yürütüleceğine dair paylaşılan algıları temsil eden bir hafıza işlevi görüp kararlarını şekillendirmektedir. Taklitsel davranışlara yol açan bu hafıza, grup içindeki tekrarlanan davranışların sosyalleşme yoluyla bir norma dönüşmesine ve böylece ortaklaşa kültürün bir parçası haline gelmesine neden olduğundan aileler bu grup içinde bir normatif baskı hissetmektedirler.

Özoğlu'nun (2010: 10) vurguladığı, öğrenciler ve ailelerinin başarının anahtarı olarak dershanelerin zorunluluk olduğu algısının oluşumunda, dershanecilik sektörünün piyasaya sunduğu ihtiyaç söylemlerinin de etkisi olduğu iddiası, aslında içerik analizinin bir bulgusu olan sosyalleşme süreçleri içinde ailelerin başarı tanımını da grup içi hafızada

kurumsal olarak inşa etmiş olmalarıyla ilgilidir. Dershanecilerin okulların yetersizliği ve dersanelerin bir ihtiyaç olduğu yönündeki akılcı (logos) stratejinin kullanıldığı söylemleri, ailelerin ‘dershaneye gitmiş ve başarılı olmuş’ öğrencilere dair duydukları, gördükleri geçmiş deneyimleri doğrulayıcı bir nitelik taşıdığı için aileler, taklitsel olarak tekrarladıkları dershaneye gönderme davranışının gerekliliğini ‘başarıya yaptığı katkı’ gibi akılcı bir nedene bağlayarak rasyonalize etmektedirler. Dolayısıyla Lee ve Pennings’in (2002) olumlu piyasa geribildirimlerinin benimseme üzerinde olumlu etkileri olacağı iddiasında dile getirildiği gibi, sosyal grup içinde paylaşılan her başarı hikayesi de olumlu bir geribildirim olarak hem grup içi hafızayı hem de dershanecilerin söylemini aileler için doğru kılmaktadır. Bunun sonucu olarak ailelerin zihninde oluşan kanıksamayı bir metin parçasında şu şekilde görmek mümkündür: “*Dershaneye gitmeseydi’yi düşünmüyorum ama onun kendiliğinden doğan bir süreç olduğunu düşünüyorum*”.

McKendrick ve diğerlerinin (2003) bir örgütsel formun örgütlerin dışsal kimlik kodunu yansıttığı tezi paralelinde, dershanecilerin kapatılmaları durumunda formun özel derslerle ya da yeraltında devam edeceğini vurgulayan söylemi aslında formun yüksek düzeyde kanıksanmış olması ile de ilgilidir. Ailelerin dersanelere alternatif olarak düşündükleri sınava hazırlanma yollarında yine dersanelerin temsil ettiği zaman yönetimi, test çözme, soru bankaları kullanma, evde öğrenciye yakın ilgi gösteren öğretmenler gibi faktörleri içeren bir mantığın yeniden üretimi görülmektedir. Hatta dershaneye göndermemiş olan ailelerden ikisi dersane öğretmenlerini özel ders vermesi için eve getirerek ‘dershane sistemini evinde kurduğunu’ dile getirmişlerdir. Bunların hepsi, artık başarı için dersanelerin temsil ettiği mantığın kanıksanmış olduğunu göstermektedir. Hatta bu kanıksama, ailelerin ‘okula göndermek kadar doğal, otomatik bir süreç’ olarak ve dershanecilerin de ‘mevsimi gelince çocukların dersanelere gelip vitamin alması’ olarak tanımladığı, belirli bir zaman gelince sorgulanmayan bir davranış biçimi olarak algılanması sonucu ‘normal’ bir davranışa dönüşmesini ve sistemin bir parçası haline gelmesini sağlamıştır.

Bu sürecin söylemsel olarak inşası Vaara ve Tienari'nin (2008) beş tip meşrulaşma yolu ile şu şekilde özetlenebilir: Benzer deneyimleri yaşayanların oluşturduğu sosyal grup içinde bilgi edinme yolu ve bilginin en önemli kaynağı, çevre ve bu çevrede yerleşik geçmiş deneyimler olduğu için **öyküleştirme**yle başlayan bir süreç vardır. Geçmiş deneyimlere yerleşik başarıları aktaran bu öyküler grup içinde kabul gören bilgilere dönüşmektedir. Dönüşüm **rasyonelleşme** yoluyla meşruiyete katkı yapmaktadır. Hem dershaneciler formun faydalı olduğuna dair bilgiyi yayarak hem de aileler bu faydaları dershaneye gitmek için gerekli nedenler olarak tanımlayarak bu rasyonelleştirmeyi gerçekleştirmektedirler. Formun faydalı olduğu rasyonel hale geldikten sonra çevredeki diğerlerinin varlığı ve onların ne düşüneceklerine ve nasıl davranacaklarına yönelik atıflar normatif baskı yarattığı için **ahlakileşme** söz konusu olmaktadır. Ahlaki olarak grup içinde benimsenen bir form değer sisteminin buna göre tanımlanması anlamına geldiği için 'doğal' algılanmakta ve **normalleşmektedir**. Normal olduğu için sorgulanmayan form, artık alanın bir alışkanlığını, geleneğini yansıttığı için **yetkilendirme** yoluyla kural benzeri bir konuma gelmektedir. Vaara ve Tienari (2008), bir eylem ya da bir olgunun meşrulaşması için bunların biri ya da birkaçının yeterli olabileceğini belirtmiş olmasına rağmen, dershanelerin sorgulanamaz bir kanıksanma durumunu üreten mekanizmanın bu şekilde; sıralı bir meşrulaşma yolu izlediği söylenebilir.

Meşruiyet olgusu, bilişsel açıdan bakıldığında hem yeni dershanelerin kurulmasını etkileyen faktörlere bağlı olarak hem de dershaneye giden öğrencilerin sayısını etkileyen faktörlere bağlı olarak ele alınabilir. Sosyal grup içindeki etkileşimlere bağlı olarak yayılan başarı deneyimlerinin, dershane formunun meşruiyetini normatif baskı süreçleri aracılığıyla artırdığı sonucuna ulaşıldığı için dershaneler ve başarı arasında kurulan bu ilintinin, dershaneye gönderme davranışını tetiklemesi sonucu dershaneye giden öğrenci sayısının artacağı beklenebilir. Dolayısıyla, başarı algısı yükseldikçe dershaneye giden öğrenci sayısı artacağı için bunun dershane sayısının artması üzerinde biçimleyici bir etki yaratacağı düşünülebilir. Başarı algısını ölçmek ikincil verilere dayanarak mümkün olamayacağı için, bir ilin üniversiteye giriş sınavında bir önceki yıldaki başarı oranı bir gösterge olarak kabul edilebilir. Bu göstergenin seçilme

nedeni, o ilde birbirini tanıyanlar arasında paylaşılacak ‘geçmiş başarı hikayelerini’ temsil edebilecek bir oran olması ve sosyalleşme aracılığıyla paylaşılacak başarıları içinde barındırıyor olmasıdır. Bu şekilde kazananların bilgisine dayanarak dershaneye gönderme kararı alan ailelerin, başarıları belirli dershanelere atfedecek olmaları ‘mevcut, başarılı olduğu bilgisine ulaştıkları, tanıdık’ dershanelere yönelmelerine neden olacağı için dershaneye giden öğrenci sayısı artarken bu artışın dershane sayısına yansımaları, tek başına öğrenci sayısının etkisinden daha düşük olacaktır. Bu nedenle, bir ilde başarının yüksekliği durumunda dershane sayısı ile dershaneye giden öğrenci sayısı arasındaki ilişkinin olumsuz yönde etkilenmesi beklenmektedir.

Hipotez 4a: “İllere göre dershane sayısı ile dershaneye giden öğrenci sayısı arasında pozitif yönlü ilişki vardır.”

Hipotez 4b: “İlin başarı oranı yükseldikçe dershane sayısı ile dershaneye giden öğrenci sayısı arasındaki etkileşim zayıflar.”

3.1.5. Başarı mı – Efsane mi?

Dershanelerin öğrencilerin başarısına katkı yaptığı yönünde ailelerin sahip oldukları inancın, teknik olarak açıklanabilecek gerçek bir başarıya mı yoksa, rasyonelleştirilmiş bir efsaneye mi dayandığı bütün tartışmalar açısından geçerli olan bir sorunsaldır. Gerçekten başarıyı artırıcı bir etkinin varlığında, başarılı bir örgüt formunun taklitsel eşbiçimlilik yoluyla yayılması ile açıklanabilecek olan kurumsallaşma süreci, başarıya katkının sadece söylemsel düzeyde kaldığı, teknik olarak gösterilemediği durumda kurumsal süreçlerle oluşturulmuş bir efsanenin yayılması söz konusu demektir.

Hem okula hem dershaneye giden bir öğrencinin başarısının tam olarak hangisinden kaynaklandığını ayırtılabilmek, başarıyı/başarısızlığı oransal biçimde bu iki form arasında paylaşırabilmek çok zordur. Özel ders alanların ikincil verilerde görülemiyor olması söz konusu tartışmada başarıyı belirli bir forma atfetmeyi daha da zorlaştırmaktadır.

Ancak dershanelere yönelik eleştirilerde ‘zaten başarılı öğrencileri seçip onlara özel gruplarla ders veren dershanelerin daha sonra bu başarıları sahiplendiği’ ya da ‘dershanelere yapılan harcamaların çöpe atılmış olduğu’ gibi başarının sadece bir inanç olduğuna yönelik iddialar (TED Raporu, 2010) tartışmalar arasında yer almaktadır. Bu iddiaların özellikle özel okul sahiplerinden geliyor olması, prestij mücadelesinin önemli bir göstergesidir. Bu mücadelenin varlığı, ‘başarılı öğrenciler iyi okullara gittiğinde ÖSS puanının yüksek olma olasılığını ve dolayısıyla bir üniversite programına yerleşme olasılığını artırıyor mu’ sorusunu akla getirmektedir. Buna karşın, Tansel (2005) diğer tüm faktörler sabitken, dershaneye giden öğrencilerin ÖSS’deki puanlarının ve bir üniversiteyi kazanmış olma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dolayısıyla başarının eleştirilerde vurgulandığı gibi söylemsel düzeyde bir başarı efsanesi mi yoksa gerçek bir katkıya dayanan bir başarı mı olduğunu ayırtırmak meşruiyet sürecini tam olarak açıklayabilmek açısından önemlidir. Bu amaçla, sosyal hayatın ‘diğer faktörleri sabit tutmamayı’ gerektirecek kadar etkileşimler içerdiğini dikkate alarak dershanelerin öğrencilerin başarısına yaptığı katkının, öğrencilerin okullarındaki başarı durumları, okulun başarı durumu, öğrencinin gittiği dershanenin başarı durumu, öğrencinin dershaneye başladığı zaman aldığı test puanları ve gerçek ÖSS puanı arasında nasıl bir ilişki olduğunu da analize katarak, yeniden sınanması gerektiği düşünülmüştür.

Hipotez 5: “Öğrencilerin okuldaki başarı düzeyi yükseldikçe ÖSS puanları da yükselir.”

Hipotez 6: “Öğrencilerin dershanelerde aldığı son test puanı ile ilk test puanı arasındaki fark yükseldikçe ÖSS puanı da yükselir.”

BÖLÜM IV. YÖNTEM, ÖRNEKLEM VE VERİ TOPLAMA

4.1. Niceliksel Araştırma Süreci

Türkiye’de dershanelerin meşrulaşması sürecini anlamak üzere bir araştırma tasarımı yaparken öncelikle çalışmanın temel soruları doğrultusunda ortaya çıkan iki aşamanın varlığını göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Birinci aşama; “dershaneler teknik faktörlerin mi kurumsal faktörlerin mi etkisiyle meşrulaştı?” sorusuna cevap aramaya odaklanırken, ikinci aşama; “dershanelerin başarı için bir zorunluluk olduğuna dair bir efsane mi onlara sorgulanamaz bir meşruiyet kazandırdı?” sorusuna odaklanmaktadır.

Her iki aşamada da başarı ile “öğrencilerin ÖSS sınavında aldığı puanla herhangi bir üniversitede lisans programına yerleşmesi” kastedilmektedir. Dershaneler, pek çok sınav türü için program seçenekleri sunsalar da bu araştırma kapsamında ÖSS’nin kriter olarak incelenecek olmasının nedeni; dershanelerin varlıklarının tartışmalı olduğu dönem dikkate alındığında varolan en eski sınav türü olması, bu sınav türünün varlığının da tartışmalı olması ve bu tartışmaların dershanelerin varlığı ile ilgili tartışmaları da etkiliyor olmasıdır.

4.1.1. Birinci Aşama: Kurumsallaşma

Birinci aşamada, dershanelerin yayılma ve kurumsallaşma sürecinde teknik etkilerin ve kurumsal etkilerin sağladıkları görece katkıyı ölçebilmek amacıyla niceliksel yöntem kullanılmaktadır. Bu aşama bir regresyon analizi içermektedir. Regresyon analizi, bir ya da birden fazla faktörün belirli sonuçlarla olan ilişkisini açıklamayı sağlayan bir araç olduğu (Neuman, 1994; Hair ve diğerleri, 1998: 141) için bu aşamada faydalı bir teknik olacağı düşünülmüştür. Regresyon analizi, bir sonucun hangi faktör(ler)e bağlı olarak ortaya çıktığını gösteren güçlü bir analitik araçtır (Hair ve diğerleri, 1998). Bu istatistiksel teknik, bir bağımlı değişken ile çeşitli bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmeye yarar. Bağımlı değişken; açıklanmaya çalışılan değişken ve bağımsız

değişkenler de bağımlı değişkenin potansiyel açıklayıcıları ya da tahmin edicileri olarak seçilmiş değişkenlerdir. Ayrıca, bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen metrik olmayan (nonmetric) değişkenler varsa kukla (dummy) değişken olarak bir bağımsız değişkenmiş gibi analize sokulur.

“Dershanelerin kurumsallaşma sürecinde teknik mi yoksa kurumsal faktörler mi etkilidir?” sorusuna açıklayıcı bir cevap sunabilmek amacıyla, illere göre dersane sayısındaki değişimi analiz etmek üzere negatif binomial regresyon (negative binomial regression) uygulanmıştır. Kategorik olmayan, kesikli sayma verilerinin (0,1,2,3... gibi) olduğu analizlerde herhangi bir olayın belirlenen bir süreç içinde meydana gelme sayısını hesaplamada en etkin ve sık kullanılan yöntemlerden biri olduğu (Doane ve Seward, 2011) ve panel veri seti için uygun bir model olduğu için negatif binomial regresyon modeli kullanılmaktadır (online book: <http://ehs.sph.berkeley.edu/hubbard/longdata/webfiles/poissonmarch2005.pdf>). Örgüt kuruluşlarını incelemede yaygın olan bir diğer analiz yöntemi Poisson regresyon, belirli bir aralıkta oluşan olayların sayısının ortalaması ve varyasının birbirine eşit olduğunu varsaydığı için modellerde aşırı yayılım sorununa yol açabileceği eleştirileri (Hannan, 1991; Mezias ve Mezias, 2000) doğrultusunda ve Çakar’ın (2010) Türkiye’de özel okulların yayılma sürecini incelediği çalışmasında da kullanılan ve başarılı sonuçlar verdiği belirtilen negatif binomial regresyon modelinin, dershanelerin yayılma sürecini incelemek açısından da faydalı bir yöntem olduğu düşünülmüştür. Analiz düzeyi il olan bu analiz için TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ve ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)’den elde edilecek panel veri seti kullanılmaktadır. Dershane kurulma oranının hangi temel faktör(ler)e bağlı olduğunu açıklamayı amaçlayan bu ilk regresyon denkleminin bağımlı değişkeni illere göre dersane sayısı (λ) iken, 3 grup bağımsız değişken (X_{it}) bulunmaktadır.

$$\lambda_{it} = \exp(\beta'X_{it})$$

1. grup değişkenler; şehir düzeyinde sosyo-ekonomik faktörler:

Nüfus, genç nüfus, lise eğitimi veren okul sayısı, lise öğrenci sayısı, üniversite sayısı, üniversite öğrenci sayısı, ekonomik gelişmişlik

2. grup değişkenler; popülasyon dinamikleri ile ilgili faktörler:

İl düzeyinde yoğunluk ve karesi, bir önceki yılın dersane sayısı, dershaneye giden öğrenci sayısı, dershanede çalışan öğretmen sayısı

3. grup değişkenler; odaklanılan bağımsız değişkenler (dönemsel etkiyi gösteren yasal değişiklikler ve başarı):

İl düzeyinde başarı oranları, ÖSS’de yapılan değişiklikler, lise eğitiminde yapılan değişiklikler.

4.1.1.1. Birinci Analizin Veri Toplama Süreci

ÖZ-DE-BİR ve dershanecilerle yapılan görüşmelerde dershaneler açısından bir dönüm noktası olarak işaret edilen 1980 yılı, araştırmada kurumsallaşmanın başlangıç noktası olarak düşünülerek; 1980-2008 arasındaki 28 yıllık süreç için Türkiye’nin 81 ilini kapsayan veri toplanmıştır. Böylece çalışmada kullanılmak üzere, 28 yıllık zaman serisinde, 81 yatay kesit birimini kapsayan ve toplam 32445 hücreden oluşan bir panel veri seti oluşturulmuştur.

Nüfus ve genç nüfus ile ilgili veriler TÜİK’in yayınladığı genel nüfus sayımı sonuçlarından alınmıştır. Ancak il bazında veriler sadece 1980, 1985, 1990 ve 2000 yılı genel nüfus sayımları ve 2007, 2008 yılları için de adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarında yer aldığı için diğer yıllar TÜİK’in yayınladığı yıllık nüfus artış hızı dikkate alınarak hesaplanmıştır ve tahmini değerleri göstermektedir. Genç nüfus olarak; yaş grubuna göre nüfus sayımı sonuçlarında yer alan “15-19” ve “20-24” yaş gruplarındaki nüfus verilerinin toplamı alınmıştır. Bu iki yaş grubunun genç nüfus olarak seçilmesinin nedeni, Dünya Sağlık Örgütü’nün genç nüfus tanımlamasında genel olarak 15-24 yaşlar arasının esas alınmasıdır (Bülbül, 2004; Çetinkaya ve diğerleri, 2007).

İllerin ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkeninin göstergesi olarak il bazında kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hasıla (üretim yönetimi ile, \$ olarak) değeri esas alınarak, TÜİK Ulusal Hesaplar Bölümü'nden alınan veriler kullanılmıştır.

Lise eğitimi veren okul sayısı ve liseye giden öğrenci sayısı verileri, TÜİK'in yayınladığı MEB tarafından her eğitim-öğretim yılında hazırlanan Milli Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim kitaplarından alınmıştır. Üniversiteye giden öğrenci sayısı verileri için, yine TÜİK'in her akademik yıl için yayınladığı, ÖSYM tarafından hazırlanan Yükseköğretim İstatistikleri'nden faydalanılmıştır. İl bazında üniversite sayısı verileri için de, ÖSYM web sayfasındaki (<http://www.osym.gov.tr>) veriler ve her yıl için hazırlanan ÖSS kılavuz kitapları kullanılmıştır.

Popülasyon değişkenlerinden illere göre ÖSS'ye hazırlık programı bulunan dersane sayısı, dershaneye giden öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı verileri, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı İstatistik Bölümü'nün her yıl için hazırladığı istatistikler kullanılarak veri setine girilmiştir.

Dönemsel etkileri görmek üzere ÖSS'de yapılan değişiklikler ve lise eğitiminde yapılan değişiklikler kukla (dummy) değişken olarak veri setine dahil edilmiştir. Değişiklik olan yıllar için "1" ; olmayan yıllar için "0" kodlanmıştır. Lise eğitiminde yapılan değişiklikler; 1980 yılında darbenin hemen sonrasında eğitim içeriğinin değiştirilerek Türk-İslam sentezi adı verilen yeni formasyon ders programlarına uygulanması; 1991 yılında klasik sistem yerine, ders geçme ve kredi sisteminin uygulanmaya başlaması; 1993 yılında süper lise adıyla bilinen yabancı dil ağırlıklı lise uygulamasına geçilmesi; 1995 kredili sistemin kaldırılarak yeniden sınıf geçme sistemine dönülmesi; 2004 yılında liselerde sınıf geçme sistemi değişikliği ve 2005 yılında dört yıllık lise eğitimine geçiş değişikliğidir. ÖSS'de yapılan değişiklikler ise; 1981 yılında iki basamaklı sınav sistemine geçiş yapılması; 1982 yılında ortaöğretim diploma notları kullanılarak hesaplanan ortaöğretim başarı puanlarının belirli ağırlıklarla sınav puanlarına katılması uygulamasına geçiş; 1987 yılında tercihlerini belli alanlara toplayan adaylara sınavlarda belirli testleri cevaplamama imkanının tanınması; 1999'da ikinci basamak

kaldırılarak tek basamaklı sınav sistemine geçilmesi ve farklı alan tercihlerinde katsayı farklılıkları uygulamasına başlanması; 2003’de ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı hesaplama yönteminin değişmesi, ÖSS puan dağılımında (100-300 puan dağılımına geçiş) dönüşüm yapılması, ÖSS’de başarılı olma puan sınırlarının değişmesi, ÖSS’de Türkçe ve Matematik ile ilgili ağırlıkların artırılması, ağırlıklı ortaöğretim başarı puanının çarpılacağı katsayıların değişmesi; 2006’da sınav sorularında önceki yılların ÖSS soru tipine ilave olarak tüm lise müfredatının kapsanacağı soru tiplerinin de sınava dahil edilmesi, 2007’de Sayısal-2 puanının hesaplama yönteminin değişmesi, 2008’de ÖSS kılavuzunda yer alan bazı yükseköğretim programlarının puan türünün değişmesi ve yeni programların kılavuza eklenmesidir.

İllerinin üniversiteye giriş sınavındaki genel başarı düzeyi verisine, ÖSYM’nin her yıl için yayımladığı Ortaöğretim Kurumlarına Göre Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Sonuçları Kitabı’ndaki özet tablolar kısmından ulaşılmıştır. Tablolarda yer alan söz konusu ilde o yıl herhangi bir üniversite programına yerleştirilen öğrenci sayısının o yıl sınava giren öğrenci sayısına oranı ile (%) değer olarak hesaplanarak girişi yapılmıştır.

4.1.1.2. Negatif Binomial Regresyon Analizinin Bulguları

İllere göre dersane sayısını etkileyen faktörleri incelemek ve Hipotez 1, Hipotez 2, Hipotez 3, Hipotez 4a ve Hipotez 4b’yi sınamak üzere, 81 yatay kesit birimiyle, zaman serisi 28 yıl olan panel veri seti kullanılarak bağımlı değişkeni illere göre dersane sayısı olan bir negatif binomial regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analizin değişkenleri arasındaki korelasyonlar Tablo 7’de gösterilmiştir. Korelasyon değerleri çok yüksek çıkan nüfus, genç nüfus, liseye giden öğrenci sayısı, üniversite sayısı ve öğretmen sayısı değişkenleri modelde soruna (multicollinearity) yol açacağından (Doane ve Seward, 2011) modele katılamamıştır.

Regresyon analizinin sonucunda illere göre dersane sayısı ile bir önceki yılın dersane sayısı, üniversiteye giden öğrenci sayısı, dershaneye giden öğrenci sayısı, ilin

gelişmişlik düzeyi, ilin önceki yılda başarı oranı, ÖSS’de yapılan değişiklikler ve lise eğitiminde yapılan değişiklikler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; dersane sayısı ile okul sayısı arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan negatif binomial regresyon analizinin sonuçları Tablo 8’de sunulmaktadır.

ÖSS’de yapılan değişikliklerin illere göre dersane sayısını artırıcı bir etki yarattığı, bu iki değişken arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkiden anlaşılmaktadır. Hatta lise eğitiminde yapılan değişikliklerin de aynı yönde ve anlamlı etki yarattığının görülmüş olması, eğitim sistemi ile ilgili yapılan yasal değişikliklerin dersane sayıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu anlamına gelmektedir. Hatta bu iki değişkenin katsayılarının yüksekliği, dersane sayılarındaki artışı açıklamada en fazla katkıyı yasal değişikliklerin yaptığını göstermektedir. Bu nedenle, Hipotez 1’in kuvvetle doğrulandığını söylemek mümkündür.

İllere göre dersane sayısı, o ilde bir önceki yılın dersane sayısı ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu için, önceki yılda azalma olmuşsa dersane sayısına bu azaltıcı bir etki yaratacağı ve önceki yılda artış olmuşsa bu da dersane sayısını artırıcı bir etki yaratağından Hipotez 2 de bu analiz sonuçları ile doğrulanmış olmaktadır.

Hipotez 3’de test edilen okul sayısı ile dersane sayısı arasındaki pozitif ilişki beklentisi analiz sonuçlarına göre doğrulanamamıştır. Hatta bu iki değişken arasında tam tersi yönde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak katsayı değerinin çok düşük olması bu negatif etkinin dersane sayısını çok da fazla etkileme gücü olmadığını göstermektedir.

İllere göre dersane sayısı ile dershaneye giden öğrenci sayısı arasında beklenen pozitif ilişki analiz sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki olarak çıktığı için Hipotez 4a doğrulanmış olmaktadır. Dershaneye giden öğrenci sayısının artması o ilde dersane sayısını artırıcı bir etki yaratmaktadır. Ancak bu etki yine katsayı değerinin düşük olması nedeniyle çok güçlü bir etki değildir. Hatta Hipotez 4b’de illerin başarı oranının bu ilişki üzerinde beklenen zayıflatıcı yöndeki biçimleyici etkisinin analiz sonuçlarında

doğrulanmış olması, illerin başarı oranı arttıkça dershaneye giden öğrenci sayısının dersane sayısını artırıcı etkisinin daha da azalması anlamına gelmektedir.

Analize bir kontrol değişkeni olarak katılan illerin gelişmişlik düzeyi ve dersane sayısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Bu ilişkinin varlığı, gelişmişlik gibi dersanelerin çevresinin teknik bir özelliğini yansıtan faktörlerin de yayılma sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, bu etkinin gücü, diğer değişkenlerin etkisiyle kıyaslandığında nispeten düşük bir etkidir.

Son olarak, dersane sayısı ile arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı görülen değişken de, üniversiteye giden öğrenci sayısıdır. Bu değişkenle dersane sayısı arasında pozitif bir ilişki vardır. Dersanelerin teknik çevresi içinde yer alan bir değişken olan üniversite öğrenci sayısının dersane sayısını artırıcı etkisi kurumsal süreçlerle açıklanabileceği için bu etkinin teknik faktörleri mi kurumsal faktörleri yansıttığı tartışmalarda ele alınmaktadır.

Tablo 7. Negatif Binomial Regresyon Modelinin Korelasyon Tablosu

	DERSHANESAYI	NUFUS	GENCNUFUS	GELISMISLIK	OKULSAYI	LISEOGRSAYI	UNISAYI
DERSHANESAYI	1.0000						
NUFUS	0.8059	1.0000					
GENCNUFUS	0.7326	0.9519	1.0000				
GELISMISLIK	0.3314	0.3155	0.2915	1.0000			
OKULSAYI	0.9307	0.8320	0.7630	0.3822	1.0000		
LISEOGRSAYI	0.9432	0.8943	0.8234	0.3449	0.9445	1.0000	
UNISAYI	0.8645	0.8931	0.8417	0.3121	0.8393	0.9176	1.0000
UNIOGRSAYI	0.2746	0.2629	0.2464	0.2143	0.2875	0.2861	0.3223
ILBASARIt-1	0.2740	0.2954	0.2435	0.5980	0.3436	0.2817	0.2766
OGRETMENSAYI	0.9811	0.7881	0.7147	0.3336	0.9447	0.9520	0.8522
DERSGIDOGRSAYI	0.9558	0.8575	0.7836	0.3909	0.9526	0.9670	0.8785
OSSDEGISIKLIK	0.1147	-0.0027	0.0114	0.0200	0.1544	0.1065	0.0642
LISEEGDEGISIKLIK	0.0178	0.0055	-0.0033	0.0104	-0.0122	-0.0056	-0.0148

	UNIOGRSAYI	ILBASARIt-1	OGRETMENSAYI	DERSGIDOGRSAYI	OSSDEGISIKLIK	LISEEGDEGISIKLIK
UNIOGRSAYI	1.0000					
ILBASARIt-1	0.2619	1.0000				
OGRETMENSAYI	0.2783	0.2592	1.0000			
DERSGIDOGRSAYI	0.3213	0.3331	0.9700	1.0000		
OSSDEGISIKLIK	0.0367	-0.0692	0.1406	0.1236	1.0000	
LISEEGDEGISIKLIK	0.0003	-0.0230	0.0197	0.0121	-0.3207	1.0000

Tablo 8. Negatif Binomial Regresyon Analizinin Sonuçları

Random-effects negative binomial regression Group variable: IL_KODU	Number of obs = 2074 Number of groups = 81
Log likelihood = -6718.3245	Wald chi2(9) = 2986.25 Prob > chi2 = 0.0000

DERSHANESAYI	Coefficient	Std. Error	P > z
DERSHANESAYI t-1	.0011529	.0006168	0.062
UNIOGRSAYI	1.78e-06	2.37e-07	0.000
GELISMISLIK	.0003061	.0000346	0.000
OKULSAYI	-.0017897	.0003204	0.000
ILBASARI t-1	.083567	.0044145	0.000
DERSGIDENOGRSAYI	.0000416	4.49e-06	0.000
ILBASARI xDERSGIDENOGRSAYI	-1.05e-06	1.47e-07	0.000
OSSDEGISIKLIK	.3413735	.0324848	0.000
LISEEGITIMDEGISIKLIK	.3537115	.0342015	0.000
CONSTANT	-1.332288	.0790131	0.000

Log (r)	.7886511	.1551101
Log (s)	2.117901	.1742975

Likelihood-ratio test vs. pooled: $\chi^2(01) = 1230.96$ Prob $\geq \chi^2 = 0.000$

4.1.2. İkinci Aşama: Başarı mı – Efsane mi?

Niceliksel araştırma bölümünün ikinci regresyon analizinin amacı “dershaneye giden öğrencilerin başarısı bir efsane mi?” sorusunu açıklamaya yönelik bir cevap sunabilmektir. Buradaki analiz düzeyi Ankara ilidir. Regresyon modelinin bağımlı değişkeni, öğrencilerin ÖSS puanı, ve bağımsız değişkenler de; öğrencilerin dershanede ilk deneme (seviye tespit) sınavında ve son deneme sınavında aldığı puanlar, dershanenin o yıl ÖSS’deki genel başarı düzeyi, mezun olunan okulun o yıl ÖSS’deki genel başarı düzeyi, öğrencilerin mezuniyet not ortalaması, öğrencilerin ortaöğretim başarı puanı ve ağırlıklı ortaöğretim başarı puanıdır, ve ayrıca kontrol değişkeni olarak analize katılan bağımsız değişkenler de öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi, anne ve babasının mesleğidir.

Bu regresyon modelinin amacı öğrencilerin başarısında okul ve dershanenin katkılarını ayırıştırabilmek ve dershaneye giden öğrencilerin ÖSS’deki başarısı gerçekten artıyor mu yoksa bu başarı bir efsane mi sorusunu cevaplayabilmektir. İlk regresyon modelinde makro bir bakış açısıyla tüm Türkiye genelinde veriler analiz edilirken, bu ikinci analizde mikro bakış açısı ile öğrenci düzeyinde veri toplanmakta ve değerlendirilmektedir. Böylece ilk analizin bulgularında başarı oranları ile dershane kurulma oranları arasındaki ilişkinin detayında başarının efsane olup olmadığı da tartışılabilir. Bu amaçla yapılan analiz için oluşturulan örnekleme amaçlı örnekleme ve kartopu yöntemleri kullanılmıştır.

Örneklemin içerdiği veri setine çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, ikiden çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür (Hair ve diğerleri, 1998). Değişkenler arasındaki ilişkinin çok boyutlu olarak incelenmesine olanak verdiği için etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

4.1.2.1. Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Örnekleme

Çalışmanın bu aşamasında, öğrencilerin ÖSS'deki başarısında okul ve dershanenin katkılarını ayırabilirmek ve dershaneye giden öğrencilerin başarısının gerçekten artıp artmadığını incelemek amaçlandığı için populasyon, hem dershaneler hem de bu dershanelere giden öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca dershaneye giden öğrenciler zaten herhangi bir okulda kayıtlı olan öğrenciler olduğundan öğrenci, dersane ve okul düzeyinde değişkenler tanımlanmıştır.

Bu aşamada analiz etmek üzere, EK-4'de sunulan soru formu kullanılarak, Ankara ilinde faaliyet gösteren ve ÖSS'ye hazırlık programı bulunan dershanelerden amaçlı örneklem ve kartopu yöntemleri ile seçilen 13 dershaneden, rastlantısal olarak seçilen 20'şer öğrenci (toplam 260 öğrenci) için veri toplanmıştır. Hox (1995: 6-7), aynı okuldan olan öğrencilere ait gözlemlerin; aynı tarihsel geçmişi, kültürü paylaşmak ya da benzer düzeyde eğitim almış olmak gibi nedenlerle benzer olma eğiliminde olduğunu ve dolayısıyla öğrenciler arasındaki ortalama korelasyonun yüksek çıkacağını belirttiği için veriler, farklı okullardan öğrencilerin karma bir şekilde kısa süreli eğitim aldıkları dershanelerden toplanmış ve çok sayıda okulun öğrencisini içeren bir veri seti oluşturulmuştur. Birbirleri ile puan karşılaştırması yapılacağı için kesitsel veri kullanılmış ve 2009 yılında ÖSS'ye girmiş olan öğrencilerden örneklem oluşturulmuştur. Mümkün olduğunca güncel veri üzerinden analiz yapabilmek ve aynı zamanda sınav sonuçları belli olan öğrencileri analize katabilmek amacıyla 2009 yılı seçilmiştir (Örneklem oluşturulduğu dönemde henüz 2010 yılı üniversite sınav sonuçları ilan edilmemiş olduğundan mümkün olan en güncel veri olarak 2009 yılı seçilmiştir).

Dershanelerin rehberlik bölümünde bulunan arşiv kayıtlarından öğrenciler hakkındaki değişkenler (öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi ve mesleği, ÖSS puanı, ilk ve son deneme sınavı puanları, okulunun adı (türü), mezuniyet not ortalaması, ortaöğretim başarı puanı ve ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı) ile ilgili veriler ve dersane hakkındaki değişkenler (dershanenin o yıl ÖSS'deki genel başarı düzeyi) ile ilgili veriler alınmıştır. Okulun o yıl ÖSS'deki genel başarı düzeyi, ÖSYM'nin Ortaöğretim

Kurumlarına Göre 2009 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Sonuçları Kitabı kullanılarak, söz konusu okuldan o yıl herhangi bir üniversite programını kazanan öğrenci sayısının o okuldan sınava giren toplam öğrenci sayısına oranı ile (% değeriyle) hesaplanarak bulunmuştur. Kodlama için kullanılan anahtar EK-5’de verilmiştir.

4.1.2.2. Örneklem hakkında genel bilgiler

İkinci regresyon analizi için oluşturulan örnekleme 2009 yılında üniversiteye giriş sınavına girmiş ve aynı zamanda dershaneye gitmiş olan 260 öğrencilik veri setinin 130’u erkek ve 130’u kadındır. Ankara’daki toplam 69 semtten katılımcı bilgisi yer almaktadır. Toplam 97 okuldan 260 öğrencinin mezun oldukları okul türlerine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 9. Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Örneklemi Hakkında Genel Bilgiler

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Düz Lise	46	120
Anadolu Lisesi	33	116
Fen Lisesi	0	0
Meslek Lisesi	5	6
Özel Lise	11	15
Özel Fen Lisesi	2	3
Toplam	97 Okul	260

4.1.2.3. Analizin Bulguları

Oluşturulan kesitsel veri setine, SPSS paket programında çoklu doğrusal regresyon analizi hiyerarşik yöntem kullanılarak uygulanmıştır. Böylece araştırmacının belirlediği sırayla, bağımsız değişkenler analize katılarak her bir değişkenin etkisini

görmeyi amaçlayan 9 model oluşturulmuştur. Bu modellerde kullanılan değişkenlerle ilgili korelasyon değerleri kontrol edilmiş ve bu değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Korelasyon Tablosu

		Correlations							
		OSS_PUAN	PUAN_FAR KI	GPA	OOBP	AOOBP	DERS#_BAS ARI_	OKUL_BASA RI_	
OSS_PUAN	Pearson Correlation	1	-,031	,434**	,374**	,408**	,166**	,424**	
	Sig. (2-tailed)		,620	,000	,000	,000	,007	,000	
	N	260	260	260	260	260	260	260	
PUAN_FARKI	Pearson Correlation	-,031	1	,021	,032	,055	,008	-,029	
	Sig. (2-tailed)	,620		,731	,610	,377	,898	,639	
	N	260	260	260	260	260	260	260	
GPA	Pearson Correlation	,434**	,021	1	,951**	,913**	,403**	,507**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,731		,000	,000	,000	,000	
	N	260	260	260	260	260	260	260	
OOBP	Pearson Correlation	,374**	,032	,951**	1	,881**	,376**	,464**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,610	,000		,000	,000	,000	
	N	260	260	260	260	260	260	260	
AOOBP	Pearson Correlation	,408**	,055	,913**	,881**	1	,451**	,542**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,377	,000	,000		,000	,000	
	N	260	260	260	260	260	260	260	
DERS#_BASARI	Pearson Correlation	,166**	,008	,403**	,376**	,451**	1	,391**	
	Sig. (2-tailed)	,007	,898	,000	,000	,000		,000	
	N	260	260	260	260	260	260	260	
OKUL_BASARI	Pearson Correlation	,424**	-,029	,507**	,464**	,542**	,391**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,639	,000	,000	,000	,000		
	N	260	260	260	260	260	260	260	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 11. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Bulguları

	MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3	MODEL 4	MODEL 5	MODEL 6	MODEL 7	MODEL 8	MODEL 9
SABİT	251.636** (26.678)	107.963** (27.996)	149.594** (26.997)	116.053** (28.983)	137.279** (27.894)	156.808** (31.991)	136.891** (27.942)	136.991** (28.298)	135.713** (28.423)
DERSHANE BAŞARI	0.887** (0.328)					-0.404 (0.325)			
PUAN FARKI	-9.682e ⁻⁵ (0.00)						-8.797e ⁻⁵ (0.00)		
GPA		2.626** (0.340)			1.783** (0.381)	1.910** (0.394)	1.792** (0.382)	1.670** (0.397)	1.760** (0.397)
OKUL BAŞARI					0.644** (0.148)	0.688** (0.152)	0.640** (0.148)	0.606** (0.153)	0.592** (0.152)
OOBP			2.683** (0.337)						
AOOBP				2.374** (0.331)					
ANNE EĞİTİM								-3.184 (3.069)	
BABA EĞİTİM								6.123 (4.152)	
ANNE MESLEK									-2.330 (1.975)
BABA MESLEK									4.059 (2.687)
Düzeltilmiş R ²	0.021	0.185	0.136	0.163	0.238	0.239	0.236	0.241	0.241
F	3.783*	59.705**	41.831**	51.576**	41.415**	28.183**	27.630**	21.084**	21.285**

* Katsayı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

** Katsayı 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Standart hatalar parantezin içinde gösterilmiştir.

Yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de görülmektedir. Model 1’de öğrencilerin dershanede aldıkları son deneme sınavı ile başlangıçta yapılan seviye tespit sınavında aldıkları puanlar arasındaki fark, dershanenin yaptığı katkının göstergesi olarak analize katılan bir değişkendir. Diğer değişken de öğrencilerin gittiği dershanenin o yıl yapılan ÖSS’deki, (%) olarak, başarı oranıdır. Bu iki değişkenin, bağımlı değişken olan öğrencilerin ÖSS puanlarına olan etkisini görmek; dershanenin öğrencilerin başarısı için zorunluluk olduğu kanaatinin aileler arasında çok yaygın olarak benimsenmiş olduğu mevcut durumda, başarı üzerinde dershanenin etkisi olup olmadığını açıklayabilmeyi sağlayacağı için ilk olarak analize katılmıştır. Modelin açıklama gücü çok düşük olmasına rağmen, anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin test puanları arasındaki farkın ÖSS puanı ile anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Ancak, öğrencilerin gittikleri dershanenin başarı oranı ile ÖSS puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ve bu ilişki ileri düzeyde (0.01 düzeyinde) anlamlıdır.

Model 2’de öğrencilerin okuldan mezuniyet ortalamalarını gösteren GPA değişkeni, öğrencilerin ÖSS puanları ile ilişkisini sınavabilmek üzere analize katılmıştır. Öğrencinin bireysel başarısını ölçmek için en iyi gösterge olduğu düşünülerek GPA kullanılmıştır, tabii ki bu ortalamanın içinde okulda aldığı eğitimin, varsa aldığı özel derslerin ve dershanenin de katkısı vardır. Ancak bu katkıları ortalama notunun içinde ayırtırmak mümkün olmadığı için bu ortalama, öğrencinin kendi başarı kriteri olarak düşünülmüştür. Modelin açıklama gücü biraz yükselmiştir ve model ileri düzeyde anlamlı çıkmıştır. GPA ile öğrencilerin ÖSS puanları arasında pozitif yönlü, ileri düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin mezuniyet not ortalamaları kullanılarak hesaplanan ortaöğretim başarı puanı (OOBP) ile ÖSS puanı arasındaki ilişki Model 3’de analiz edilmiştir. ÖSS ile ilgili yapılan değişiklikler arasında yer alan OOBP’nin, bir değişiklik konusu olması nedeniyle puana gerçekten bir etkisi olup olmadığını görmek amacıyla model oluşturulmuştur. İleri düzeyde anlamlı olduğu görülen modelde, OOBP ile öğrencilerin ÖSS puanları arasında yine pozitif yönlü ve ileri düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OOBP'ye benzer biçimde öğrencilerin mezuniyet not ortalamaları kullanılarak hesaplanan ve belirli ağırlıklarla bu puanın ÖSS puanına ilave edilmesini sağlayan ağırlıklandırılmış OOBP puanı (AOOBP) Model 4'de analize katılmıştır. İleri düzeyde anlamlı çıkan Model 4'de AOOBP'nin de ÖSS puanı ile ileri düzeyde anlamlı, pozitif yönlü ilişkisi olduğu görülmektedir.

OOBP ve AOOBP değişkenleri öğrencilerin mezuniyet not ortalamaları kullanılarak hesaplanan değişkenler oldukları için doğal olarak, korelasyon tablosunda da görüldüğü gibi, GPA değişkeni ile aralarında çok yüksek korelasyon vardır. Bu nedenle analize eş zamanlı olarak konulmaları doğru olmayacaktır. Öğrencinin başarısının en ham, üzerinde hesaplamalar yapılmamış halini yansıttığı ve bu değişkenin olduğu Model 2'nin açıklama gücü diğer iki değişkeninkinden daha yüksek olduğu için Model 5'de GPA değişkeni kullanılmaya devam edilmiş ve OOBP ile AOOBP modellere katılmamıştır.

Model 5'de öğrencilerin mezuniyet not ortalaması ile ÖSS puanı arasındaki ilişkiyi ölçen Model 2'ye öğrencilerin gittikleri okulun başarısını da katarak hem öğrencinin hem okulun başarısının ÖSS puanına katkısı analiz edilmiştir. Bu analiz, özellikle özel okullardan dershanelere yönelik gelen eleştirilerde başarıyı üstlenmek istedikleri, bu prestijin dershanelere atfedilmesini istemedikleri için eleştiriyor olabilecekleri kanaatiyle vurgulanan 'başarılı öğrenciler iyi okullara gittiğinde ÖSS puanının yüksek olma olasılığını ve dolayısıyla bir üniversite programına yerleşme olasılığını artırıyor mu' sorusuna cevap verebilmeyi sağlayacak olması yönünden önemlidir. Modelin açıklama gücünün diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu ve modelin yine ileri düzeyde anlamlılığını koruduğu görülmüştür. Analiz sonucunda her iki değişkenin de ÖSS puanı ile pozitif yönlü ilişkili olduğu ve bu ilişkinin ileri düzeyde anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Model 1'de dershanenin başarısı ile ÖSS puanları arasında bulunan pozitif yönlü ilişki de dikkate alındığında 'başarılı öğrenci, başarılı bir okul ve başarılı bir dershanenin' üçünün de olmasının ÖSS puanının daha da yüksek olmasını sağlayıp sağlamadığını

görebilmek amacıyla, Model 6'da GPA, okulun başarı oranı ve dershanenin başarı oranı değişkenleri bağımsız değişkenler olarak analize katılmıştır. Modelin açıklama gücü çok küçük bir düzeyde artmıştır ve ileri düzeyde anlamlılığını korumaktadır. Bu modelde GPA ve okulun başarı oranı ile ÖSS puanı arasındaki pozitif yönlü ilişkilerin devam ettiği ve ileri düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ancak, dershanenin başarı oranı ile ÖSS puanı arasındaki ilişki, okul ve öğrencinin başarısı analize dahil edildiğinde anlamlılığını kaybetmiştir.

GPA ve okulun başarı oranına ilave olarak, dershanelerin öğrencilerin başarısına yaptıkları katkının bir göstergesi olduğu düşüncesiyle, son deneme sınavı ve seviye tespit sınavı arasındaki puan farkı değişkeni Model 7'de analize dahil edilmiştir. Ancak, öğrencilerin not ortalamaları ve okulun başarı oranı halen ÖSS puanı ile pozitif yönlü ve ileri düzeyde anlamlı ilişkili iken, puan farkının ÖSS puanı üzerinde anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir. Model 7'nin açıklama gücü yine mevcut düzeyini korurken ileri düzeyde anlamlılık da sürmektedir.

Çeşitli iktisadi çalışmalar (Tansel, 2005; Tansel ve Bircan, 2006) ve eğitim araştırmalarında (Bozkır ve diğerleri, 2009) vurgulandığı gibi öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile meslekleri gibi sosyal statü gösteren değişkenlerin de öğrencilerin ÖSS puanları üzerinde etkisi olup olmadığını görmek üzere kontrol değişkenleri olarak anne ve babanın eğitim düzeyleri Model 8'de, anne ve babanın meslekleri de Model 9'da analize katılmıştır. Her iki model de ileri düzeyde anlamlı çıkarken, Model 8'de anne ve babanın eğitim düzeylerinin ve Model 9'da da anne ve babanın mesleklerinin öğrencilerin ÖSS puanı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Yine her iki modelde de GPA ve okulun başarı oranı değişkenleri, ÖSS puanı ile ileri düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkili çıkmıştır.

SPSS paket programı Model 6 ve Model 7'yi oluşabilecek en iyi modeller olarak belirlemiştir. Bu modellerin açıklama gücü çok yüksek olmasa da sosyal bilimler açısından bu Düzeltilmiş R^2 oranlarının da iyi bir açıklama gücüne sahip olduğu söylenebilir.

4.1.2.4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Değerlendirmesi

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ‘dershaneye giden öğrencilerin başarısı gerçek mi- efsane mi?’ sorusu çerçevesinde oluşturulan iki hipotezden ilki olan Hipotez 5 doğrulanmıştır. Ancak, Hipotez 6’nın doğrulanamadığı görülmüştür.

Hipotez 5’de “Öğrencilerin okuldaki başarı düzeyi yükseldikçe ÖSS puanları da yükselir.” olarak ifade edilen beklenti, Model 6 ve Model 7’nin her ikisinde de öğrencilerin mezuniyet not ortalamalarını gösteren GPA değişkeni ile ÖSS puanları arasında bulunan pozitif yönlü ve ileri düzeyde anlamlı ilişki ile doğrulanmış olmaktadır. Bunun anlamı, öğrencilerin ÖSS puanlarının yükselmesi yani öğrenci başarısının artmasının en önemli açıklayıcısı olarak öğrencilerin kendi başarı oranlarının öne çıkmış olmasıdır. Model 2’de tek başına analiz edildiğinde çok daha yüksek bir katkısı olduğu görülen GPA değişkeni, Model 6 ve Model 7’de okulun başarı oranının da dikkate alınmasıyla biraz daha düşük bir katsayıyla ama yine de en yüksek etkisi olan değişken olarak ÖSS puanındaki artışları açıklamaktadır. Okulun başarısı analize katıldığında bu değişkenin de ÖSS puanındaki artışları açıklamada aynı yönlü bir ilişkisi olduğunun çıkması nedeniyle açıklayıcı diğer değişken olarak görülmektedir. Böylece hem okulun başarısının artmasının hem de öğrencilerin kendi başarılarının artmasının ÖSS puanının yükselmesi olasılığını artıran temel faktörler olduğu söylenebilir.

Hipotez 6’da “Öğrencilerin dershanelerde aldığı son test puanı ile ilk test puanı arasındaki fark yükseldikçe ÖSS puanı da yükselir.” olarak ortaya konulan beklenti hem Model 1’de hem de Model 7’de analiz edilmiştir. Ancak her ikisinde de puan farkı ile ÖSS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olması nedeniyle doğrulanmadığı görülmüştür. Bunun anlamı, dershanelerin başarıya yaptığı katkının teknik olarak gösterilememiş olmasıdır. Yani, ailelerin zihninde yüksek bir kanıksamışlıkla varolan ‘başarı için dershanenin gerekli ve hatta zorunlu olduğu, kaçınılmaz olduğu’ algısının teknik faktörlere dayanarak açıklanabilecek akılcı bir faktör olmadığı, bu başarı öğrencilerin kendi not ortalamaları ve okulun başarısı ile açıklanabilecek olmasına

rağmen, aileler tarafından başarının dershanelere bağlanması buradaki nicel bulgularla desteklenemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Model 1’de dershanenin başarı oranı ile ÖSS puanı arasında çıkan ileri düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkinin, okul başarısı ve öğrencinin not ortalaması Model 6’da analize katıldığında anlamlılığını yitirmesi de ‘diğer faktörler sabit tutulduğu’ durumda dershanelerin başarıya olan olumlu etkisi gösterilebilirken, ‘diğer faktörler sabit tutulmadığı’ durumda başarıya böyle bir katkının gösterilemediğinin kanıtıdır.

Ayrıca, ailelerin ‘hangi dershaneye gittiğinin bir önemi yok, önemli olan dershaneye gitmiş olması’ olarak ifade ettikleri algılarının da doğrulanamadığı anlamına gelmektedir. Sadece Model 1 düşünüldüğünde puan farkının anlamlı bir ilişkisi yokken dershanenin başarı oranı arttıkça, ÖSS puanlarının da yüksek olma olasılığının artması anlamına gelen pozitif ilişki ‘hangi dershaneye gittiğinin’ fark yarattığını göstermektedir. Bu da ‘zaten iyi olan, başarılı olan öğrencilerin iyi dershaneler tarafından seçilerek alındığı ve sonra bu öğrencilerin başarılarının dershaneler tarafından sahiplenildiği’ yönündeki eleştirel argümanları da doğrular nitelikte görünmektedir. Ancak, Model 6’da dersane başarısı değişkeni ile ÖSS puanı arasındaki ilişki anlamlılığını yitirdiği için bunları kesin bir sonuç olarak söylemek pek de mümkün değildir.

Ortaöğretim başarı puanı ve ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı değişkenleri de analizlerde ÖSS puanı ile pozitif ilişkili çıkmıştır. Bu da hükümetlerin yaptıkları değişikliklerde bu puanların ÖSS puanına katılması, katsayılarla oynamalar yaparak ağırlıklarının sürekli farklılaştırılması benzeri değişikliklerle gerçekten belirli grupları avantajlı, ve diğer belirli grupları da dezavantajlı duruma getirebilecek olmalarıyla ilgili olarak düşünülebilir. Dolayısıyla bu tarz sınav değişikliklerini dershaneleri ortadan kaldırmaya yönelik değişiklikler olarak ifade etseler de ellerindeki politik gücün, kimlerin üniversite eğitimi alacağına yönelik müdahaleci bir kullanımını yansıtıyor olma olasılığı da söz konusu olabilir. Çünkü OOBP ve AOOBP ile ÖSS puanları arasındaki aynı yönlü ilişki, müdahale edildiğinde bazı öğrencilerin ÖSS puanlarını artırıcı etki yaparken bazı öğrencilerin puanlarını azaltıcı bir etkiye neden olabilir.

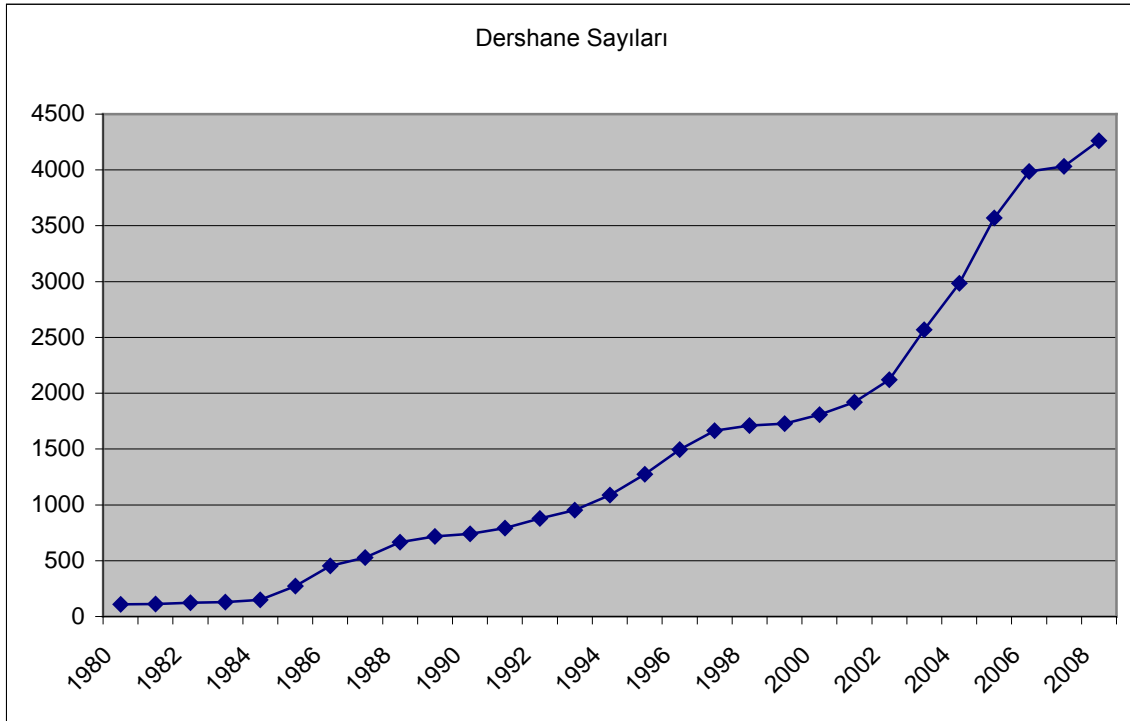
4.2. NİCELİKSEL ARAŞTIRMA BULGULARI ÜZERİNE TARTIŞMA

Makrokurumsal alanda yaşanan bir politika değişikliğinin eğitim alanında beklenmedik bir sonuç olarak dershanelerin yayılma sürecini tetiklediği daha önceki tartışmalarda dile getirilmişti. Alanın egemen formu olan okullar devlet tarafından desteklenmeye devam ederken bu süreçte dershane formunun varlığına yönelik devlet tarafından eleştiriler, kapatılmaları yönünde görüşler ortaya konulmaktadır. Varlık nedeni merkezi sınavlar olarak algılandığı için, hükümetlerin dershanelere yönelik eleştirilerini kamuoyuna sunarken doğrudan dershaneleri kapatmak yönünde bir yasa değişikliği ile değil de, sınav sisteminde değişiklikler yapıp bunun, dershanelerin ortadan kalkmasıyla sonuçlanacak bir sürecin başlangıcı olduğunu vurgulayarak söylemlerini şekillendirdikleri görülmektedir.

Hükümetlerin eğitim sisteminde bütüncül, büyük bir değişiklik yerine, sadece sınav sistemine yönelik olarak ‘dershane formunu ortadan kaldırmaya yönelik’ olduğunu vurguladığı kısmi değişikliklerle, hedeflendiği dile getirilen durumun ortaya çıkmadığı çok açık ortadadır. Dershaneciler ve ÖZ-DE-BİR tarafından da bu değişikliklerin ‘ekmeklerine yağ sürmekten öteye geçmediği’ ifade edildiği için 1980’den 2008’e kadar olan tarihsel süreçte meydana gelen yasal değişikliklerden dershane yoğunluğunun nasıl etkilendiği Hipotez 1 ile sınanmış ve ÖSS’de değişiklik yapıldıkça dershane sayısının artacağı yönündeki beklenti doğrulanmıştır.

Grafik 1’de 1980-2008 arasındaki tarihsel süreçte dershane sayısındaki değişim görülmektedir. 1980 yılında 109 olan dershane sayısı 2008 yılında 4262’ye çıkarken, aynı zamanda, 1980 yılında Türkiye’nin 28 ilinde dershaneler varlık gösterirken yoğunluk artışı ile birlikte coğrafi bir yayılma da gerçekleşmiş ve 81 ilde de dershaneler kurulmuştur. Dolayısıyla, dershanelerin olumsuz yönde etkilenmesi beklenerek yapıldığı iddia edilen sınav değişiklikleri hiçbir yıl dershane sayısında bir azalmaya neden olmamıştır. Dershane topluluğu içinde kapanan dershaneler olmuş olma olasılığı yüksektir ancak, dershane sayısının her yıl artmış olması, kapananlara kıyasla açılan dershane sayısının çok daha fazla bir oranda olduğunu göstermektedir.

Grafik 1. 1980-2008 Arasında Dershane Sayılarındaki Değişim



Sınav sisteminin değişmesi gibi lise eğitiminde değişiklikler yapıldığında da dershane sayısının pozitif olarak etkilendiği negatif binomial regresyon analizinin sonuçlarında görülmüştür. Bu gibi değişiklikler, nitel bulgularda da görülmüş olduğu gibi ailelerde ‘kaygı, kafa karışıklığı, tedirginlik, sisteme ve okullara karşı güvensizlik’ gibi bir belirsizlik algısı yaratmaktadır. Değişimin alanın sürekli bir parçası haline gelmiş olmasının getirdiği yeni kriter bu belirsizliği tolere edebilen bir formu hayatta tutacağı için de örgütsel ekolojinin temel tezini doğrular bir biçimde, dershane formu süreç boyunca seçilen form olarak yayılmaya devam etmiştir. Ancak, değişimin uzun bir zaman dilimi içine yayılmasından, ekolojistlerin iddia ettiği gibi, genelci örgütlerin yararlanıp hayatta kalma şanslarını (Hannan ve Freeman, 1989, Önder ve Üsdiken, 2007) artırmadığı, aksine, uzmanlaşmış bir örgüt formu olan dershanelerin hayatta kalma şansının arttığı görülmektedir. Genelci form olan okullar resmi eğitim kurumu olmaları nedeniyle değişimlerden kaynaklanan bir yok olma durumu yaşamamışlardır. Ama uzmanlaşmış form olan dershaneler değişimin yıllar boyunca yaşanmasından olumlu

yönde etkilenip alanın ikinci formu olarak meşruiyetlerini güçlendirmişlerdir. ÖSS'deki değişikliklerden olumlu yönde etkilenerek dersane sayısının artması, bu meşruiyette kurumsal etkinin varlığını göstermektedir.

Değişimi üreten kurumsal aktör olan devlet, değişimden faydalanan form olan dersanelerin varlığını alanda istemediğini, dersanelerin varlığının bir eğitim sistemi sorunu olduğunu dile getirerek formu destekleyici değil, aksine yok etmeye yönelik bir söylemle eleştirdiği için yasal statüsüne rağmen yasal (politik) meşruiyeti zayıf bir form olan dersanelerin, değişimden beslenmesinin zorlayıcı bir benimseme sürecini ifade etmediği çok açıktır. Dolayısıyla Delacroix ve Rao'nun (1994) vurguladığı gibi, örgütsel ekolojinin yoğunluk artışını meşruiyetin göstergesi olarak kabul etmesi meşrulaşma sürecini açıklamak açısından dersaneler örneği üzerinde de yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, Hipotez 2'de doğrulanan dersane sayısı ile önceki yılın dersane sayısı arasındaki pozitif ilişki ekolojistlerin iddia ettiği gibi bilişsel meşruiyetin bir göstergesi olmakla birlikte, bu meşruiyeti sadece yoğunluk artışına bağlayarak açıklamak mümkün değildir.

Önder ve Üsdiken'in (2007: 189) vurguladığı bir zayıflık olarak, ekoloji çalışmalarında meşruiyetin hangi düzenekler aracılığıyla tesis ettiğinin araştırılmaması ve örgüt topluluğu dışında kalan sosyal ve siyasi çevrenin süreçteki rollerinin gözardı edilmesi durumu dikkate alındığında sadece yoğunluğun sağladığı bir meşruiyet olduğunun neden düşünülmemeyeceği de anlaşılmaktadır. Politik süreçler içinde dersanelere yönelik eleştiriler, karşıt görüşler ve kapatılmaları için çıkarılmış bir yasanın varlığına rağmen hayatta kalmayı başaran bir form olması politik alandaki bir mücadelenin de göstergesidir. Bu nedenle ÖZ-DE-BİR güçlü bir çıkar birliği yapılmasını sağlayarak bu mücadelede önemli bir aktör olmuştur. Ancak derneğin varlığı, formun hayatta kalması süreci açısından politik katkı sağlamış olmakla beraber, alanın diğer önemli aktörleri olan aileler arasında da kanıksamayı sağlayacak şekilde söylemi yönlendirmeleriyle sosyal açıdan sorgulanamaz bir meşruiyet algısının oluşmasına da katkı yapmıştır. Nitel verilerin analizinde dershanecilerin bazı kalıplaşmış sözcük

kullanımlarının ailelerin söylemlerinde de aynı şekilde yer aldığı görülmüş olmasının, derneğin şekillendirici etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dolayısıyla dersane sayısının önceki yılın dersane sayısından olumlu yönde etkilenecek artmasının temsil ettiği bilişsel meşruiyet, ardındaki sosyo-politik meşruiyet kazanım sürecinden de etkilenmiştir. Yasal değişikliklerin yarattığı formun yayılmasını artırıcı kurumsal etki de bu sosyo-politik meşruiyet kapsamında düşünülebilir. Çünkü, Suddaby ve Greenwood'un (2005: 35-36) belirttiği gibi, makrokurumsal alanda meydana gelen değişimin üzerine bir kurumsal değişim inşa etmek kurumsal girişimcilerin mantık kaymaları yaratabilmeleriyle de ilişkilidir. Mantıktaki kaymalar, örgütsel formlara meşruiyet sağlayan kriterleri değiştireceği için değişim girişimcilerin çıkarları doğrultusunda yönlendirilebilir. Alanın içerdiği sürekli değişim yapısını dershaneciler, alanın seçim kriterine dönüştürecek yönde bir söylemi alana yayarak ailelerin zihninde kaçınılmaz algılandıkları bir sorgulanamaz meşruiyet inşa etmiş olabilirler.

Suddaby ve Greenwood'un (2005) yeni örgütsel formların mutlaka kaynaklarla ilgili yeni fırsatlardan doğmadığı, alandaki mantığa yerleşik bir çelişkiyi keşfederek de kurumsal girişimcilerin bir değişimi kurumsallaştırabilecekleri tezi, dersaneler örneği açısından oldukça doğrudur. Çünkü, dersaneler zaten zayıf bir çeşitlilik kaynağı olarak alanda varlık gösterirken, merkezi sınavların yaygınlaşmaya başlaması, okulların temsil ettiği eğitim mantığının bu sistemle uyumsuzluklarını ortaya çıkarmaya başlamıştır. Tezcan'ın (1996) ortaöğretim kurumlarının amaçlarını tanımlarken birinci olarak, “ortak bir genel kültür vermekülkenin iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkı verecek bilinci kazandırmak” amacını vurgulaması ve ikinci olarak da “yükseköğretime veya hem mesleğe hem yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak” biçiminde yükseköğretime geçişle ilgili esnek bir amaç tanımı yapması, nitel araştırma içinde okulların “topluma faydalı bireyler, nesiller yetiştirmek” mantığını temsil ettikleri bulgusuyla tutarlıdır. Bu durum, büyük oranda MEB'in yönetmeliklerine bağlı olarak zorunlu bir mantığı yansıtmaktadır. Ancak, liseden bir üst okul olan üniversiteye geçişle

ilgili bir seçme ve eleme sisteminin varlığı⁶, okulların temsil ettiği mantıkta değişime gitmemesi dershaneciler için okulların yetersizlikleri üzerine odaklandıkları bir çelişkiyi harekete geçirerek değişimi yönlendirmek için uygun bir ortam hazırlamıştır.

Eğitim alanında meydana gelen bu kaymalar, Hoffman'ın (1999:352) vurguladığı biçimde, alanın yeniden yapılanması için sosyal bir soruna işaret eden bir çelişki üretmiştir. Bu ortamda dersanelere yönelik eleştirilerin, kapatma çabalarının varlığı da açık bir çatışma alanı oluşturarak, dershanecilerin kendilerini savunabilmek üzere alana rasyonelleştirilmiş faydalarını anlatan kalıplaşmış referans metinleri sunabilmeleri için bir fırsat yaratmıştır. Böylelikle söylem, meşrulaşma sürecinin etkin bir aracı haline gelmiştir. Dershaneye gitmek, okula gitmek gibi yasal bir gereklilik olmadığı için, “kaçınılmaz, olmazsa olmaz” algısının normatif bir gereklilik oluşumuyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Burada etkili olan iki yol gözükmektedir. Birincisi, dershanecilerin alandaki söylem manipülasyonu ve ikincisi de aileler arasında söylemin aktarımını sağlayan mekanizmadır.

ÖZ-DE-BİR ve dershanecilerin söylemi daha çok rasyonelleşmeye dayandırdıkları görülmüştür. Suddaby ve Greenwood'un (2005) yaklaşımıyla bunu, okul ve dersane formu arasında bir kategorileştirme oluşturma amacına hizmet edecek biçimde, okulların yetersizliklerini de söylemin makul bir parçası haline getirip, çelişkiyi vurgulamak için kullanmış olabilirler. Ancak, toplumun gözünde formu meşru kılabilmek üzere değerlere yönelik etkiler üretebilecek ‘öğretmenler için önemli bir istihdam olanağı sunarak ve ödedikleri vergilerle oluşturdukları kamu yararı’, ‘devletin az gelişmişlik nedeniyle sağlayamadığı fırsat eşitliğine burslar vererek, özel ders alamayanlara da sınava hazırlanmak, okula takviye etmek için ders alma imkanı sağlayarak yarattıkları toplumsal fayda’ gibi referans metinlerini de basın açıklamalarında sıkça kullandıkları görülmektedir. Böylelikle alanın yeni formu olarak dersaneler, öğrencilerin ve ailelerin

⁶ Yapılan mülakatlar, incelenen metinlere dayanarak sadece sınavın değil, üniversiteye geçişi belirleyecek olan bir seçme ve eleme sisteminin varlığının mantıktaki bu çelişkiyi doğurduğu düşünülmektedir. Yüksek nüfus, üniversiteye yönelik artan talep, buna karşılık üniversitelerin sınırlı kontenjanları dikkate alındığında sistemin zorunlu olarak bir seçme ve eleme içereceği çok açıktır. Bunu Milli Eğitim Bakanı'nın 14.04.2012 tarihli “Öğrenci seçebilmek için sınav zorunlu bir durum. Üniversite sınavı kalkmayacak aksine sınav sayısı artacak.” açıklamasında açık olarak görmek mümkündür.

faydası için varolan, toplumun refahı için gerekli olan bir form kimliğiyle sunulmuş olmaktadır. Böyle bir manipülasyon, ailelerin değerlerini de değişim sürecinin bir parçası haline getirmektedir.

Kurumların dil üzerine de inşa edilebileceği (Berger ve Luckmann, 1967) düşünüldüğünde, örgütsel hayatın sadece açık metinlerle değil, örtük metinlerle de şekillenebileceği söylenebilir. Çünkü, dil sadece kelimeler ve dilbilgisinden oluşan bir sözcükler yığını olmaktan öte, aynı zamanda bir anlamlandırma sistemidir (Kuronen ve diğerleri, 2005: 252). Dershanecilerin söylemlerinde açık metinler, dersanelerin faydalarını, sağladıkları katkıyı, gerekliliklerini vurgulayarak rasyonel bir metin oluştururken, metinlerde çelişkiyi hareketlendirerek de örtük olarak, diğer formun temsil ettiği mantığın yeni koşullarla uyumsuzluğuna, eksiklerine, yetersiz kalışına işaret edilmektedir. Aileler açısından ise söylem sembolik etkileşime dayanarak paylaşıldığı için büyük oranda örtük metinler kanıksamayı yansıtmaktadır.

Benzer deneyimi paylaşan ailelerin oluşturduğu sosyal grup içinde bilgi aktarım mekanizmasının ‘diğerleri’ üzerinden öğrenmeye dayandığını gösteren nitel bulgular ışığında, dershaneye gönderme davranışının normatif baskıya dayanan bir taklitsel davranış biçimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grup içinde diğerlerinin deneyimlerdeki ‘dershaneye gitmiş ve başarılı olmuş öğrenciler’ bilgisi tüm grup için tarihsel süreçte birikimli olarak artan bir hafıza (Hanson, 2001) oluşturmakta ve karar verme süreçlerinde neyin ‘normal’ olduğunu tanımlayan bir anlamlandırma çerçevesi sunmaktadır. Bu çerçeveyi oluşturan aslında büyük oranda ailelerin kendi davranışları ve diğerlerinin davranışlarına yaptıkları atıflardır. Ama bilgi edinmek için çevreye sorma, daha önce sınava girmiş olanlardan öğrenme, internetten araştırma, gazete ve televizyon haberlerinden öğrenme gibi yolların kullanılmakta olması, ‘geçmiş deneyimler’i karar verme sürecinin en önemli belirleyicisi haline getirmektedir. Çünkü, bu yollarla aktarılan bilgiler geçmiş deneyimleri, başarı hikayelerini, Türkiye derecelerini içermektedir. Bu da Meyer ve Rowan’ın (1977) vurguladığı biçimde başarılı olduğu bilgisi alana aileler tarafından verilen bir form olan dersaneler hakkında, yeniden bilgi edinmek isteyen

diğer ailelerin alandaki hafızadan dersanelerin başarıya katkı yaptığı bilgisini ‘rasyonel’ bir bilgi olarak geri almalarını yansıtan bir efsaneleşme sürecini işaret etmektedir.

Bu şekilde kendi oluşturdukları hafızadan aldıkları bilgiyle dersanelerin başarıyı getireceği inancını yerleşik hale getirmeleri, aileler açısından bilişsel meşruiyetin oluşumunu gösterecektir. Bunu ölçmenin bir yolu olarak derhaneye gitmiş öğrencilerin başarılı olduğu bilgisiyile derhaneye gönderme davranışı normatif olarak tetiklendiği için, daha fazla sayıda öğrencinin derhaneye gitmesi talebi artıracığından derhane sayısının bu ilişki sonucunda artması beklenebilir. Bu beklenti, Hipotez 4a’da sınanmıştır ve derhaneye giden öğrenci sayısı ile derhane sayısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı doğrulanmıştır. Ancak, derhane formunun ‘başarı’ için önkoşul olduğu bilgisi normatif süreçlerle kanıksandığı için bu ilişki üzerinde başarı algısının bir biçimleyici etkisinin söz konusu olduğu düşünülmüştür. Etrafına sorarak bilgi edinen ailelerin belirli derhaneye giden öğrencilerin başarılarına dair duydukları bilgiler yine bu belirli derhanelere yönelmelerine neden olabileceği için, derhaneye giden öğrenci sayısının artmasının derhane sayısı üzerindeki olumlu etkisini zayıflatabilir. Bir yandan derhaneye giden öğrenci sayısı artarken, bu artış zaten varolan ve giden öğrenciler başarıya ulaştığı bilgisi doğrulanmış olan belirli derhanelere yönelen öğrencileri de içereceğinden, öğrenci sayısının artması mutlaka yeni derhane açılmasını zorlayıcı bir talep artışı yaratmayabilir. Bu biçimleyici etkinin varlığını sınavabilmek üzere, ölçüm düzeyi il olduğu için il düzeyindeki başarı oranı bilgisinin ailelerin paylaşacağı başarı hikayelerini yansıtan bir gösterge olabileceği düşünülerek ‘ilin başarı oranı yükseldikçe derhane sayısı ile derhaneye giden öğrenci sayısı arasındaki etkileşimin zayıflayacağı’ argümanı Hipotez 4b’de test edilmiş ve doğrulanmıştır.

Üniversiteye giden öğrenci sayısı ile derhane sayısı arasında, negatif binomial regresyon analizi sonuçlarında, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki çıktığı görülmüştür. Bu durum da başarı hikayelerinin paylaşılmasının etkisiyle kurumsal bir etki olarak düşünülebilir. Bu durumda başarı algısının biçimleyici etkisiyle tutarlı olmayan bir bulguya ulaşılmış olacaktır. Ancak, bir ilde üniversiteye giden öğrenci sayısı o ildeki üniversitelerde toplam kaç öğrenci bulunduğunu gösterdiği için farklı illerden gelen

öğrencilerin oluşturduğu bir toplam sayıdır ve genel anlamda ‘dershaneye gitmiş olma deneyimleri’ paylaşılan bir bilgi olabilir. Ancak o ilde sınava girip başarılı olan öğrencileri gösteren ilin başarı oranı, aynı sosyal çevredekiler arasındaki paylaşılan bilgileri yansıtan bir gösterge olarak düşünüldüğünde ‘o ildeki belirli dersaneler gitmiş olma deneyimi’ de paylaşılan bir bilgi olmaktadır. Dolayısıyla bu ikisinin etkisinin farklı olacağı düşünülebilir. İlki, dersanelerin bilişsel meşruiyetine katkı yaparak dersane sayısını artıran bir faktör olurken; ikincisi, bilişsel meşruiyeti etkilerken ailelerin başarıyı belirli dersanelere atfederek bu dersanelere yönelik öğrenci potansiyelini artırıcı ama dersane sayısına beklenen etkiyi daha az yansıtan bir faktör olmaktadır. Üniversite öğrenci sayısı ilin demografik özellikleri ile ilgili olduğu için aslında teknik bir faktör olarak da düşünülebilir. Ama bilişsel meşruiyetin oluşumu yine tartışıldığı gibi efsaneleşen bir söylem aracılığıyla gerçekleşmiş ise, bu teknik etki de kurumsal süreçlerle kendini göstermiş olacaktır.

Teknik faktörlerin etkisini gösteren bir diğer değişken de ilin gelişmişlik düzeyidir. Dersane sayısı ile ilin gelişmişlik düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dersanelerin paralı hizmet veren örgütler oldukları dikkate alındığında, ilin gelişmişlik düzeyi göstergesi de kişi başına düşen gayrisafi milli gelir olduğu için özel öğretim hizmetinden yararlananların daha fazla olabileceği ve bunun da o ilde daha fazla açılmasına etki edebileceği düşünülebilir. Ancak bu analizde varlığı görülen kurumsal etkilerle kıyaslandığında bu teknik etki nispeten düşük bir etkiyi göstermektedir.

Bu analizde doğrulanmayan tek ilişki, okul sayısı ile dersane sayısı arasında beklenen pozitif ilişkidir. Tam tersi yönde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak, bağımlı değişkeni açıklama gücü çok düşük olduğu için, dersane sayısına olan etkisi çok zayıftır. Bu bulgu, okul sayısı ile dersane sayısı arasında aynı kaynak kümesini içeriyor olmaları nedeniyle beklendiği gibi özsel bir ilişki olmadığını göstermektedir. Yine de, negatif bir ilişkinin olası nedenleri düşünüldüğünde, incelenen dönemde okullaşma sayılarının içinde özel okulların da artış göstermeye başlaması ve bu kurumlardan dersanelere yönelik bir karşıt duruşun açıkça sergileniyor olması akla gelmektedir. Hem

bu karřıt söylemin de yayılmaya ve etkisini göstermeye bařladıđı dűřünűleebileceđi gibi hem de ۆzel okullarda ۆđrenim gۆren ۆđrencilerin ailelerinin maddi durumunun nispeten daha iyi olması ve çocuklarını dershaneye gۆndermeyen ailelerin nedenleri arasında ۆzel dersle derslane sistemini evde kurma mantıđını daha yaygın olarak kullanabilecek bir kesimin varlıđına iřaret ediyor olması dűřünűlebilir. Ancak, bu analizde sۆz konusu iliřkilerin varlıđı test edilmediđi için kesin bir açıklama yapmak műmkűn deđildir. İleride, ۆzel okullara giden ۆđrencilerin dershanelere gitme eđilimleri ile ilgili bir analiz yapılırsa bu nedenler daha iyi ayrıřtırılabilir ve bۆyle bir etkinin varlıđı o zaman tartıřılabilir.

Negatif binomial regresyon analizinin bulguları ve nitel bulgular bir arada deđerlendirildiđinde, dershanelerin yayılma sűrecinde kurumsal faktۆrlerin gۆreli etkisinin çok daha fazla olduđu gۆrűlmektedir. Bařarı gibi teknik bir kavrama dahi kurumsallařma sűreci içinde aileler arasında yayılan ve dershaneciler tarafından da ۆzellikle medyanın etkili kullanımıyla manipűle edilen sۆylem aracılıđıyla kurumsal olarak bir anlam yűklendiđi gۆrűlmektedir. Bu anlamlandırma mekanizmasının sonucu olarak ‘dershaneye gitme davranıřı’ normalleřtiđi için artık sۆylemin kendini beslediđini ve bir efsanenin sorgulanamaz bir meřruiyete kavuřtuđunu sۆylemek műmkűndűr.

Kurumsal faktۆrlerin etkisiyle kaçınılmaz algılandıđı için çocuklarını dershanelere gۆnderen aileler, űniversite sınavında kazanılan bařarıları dershanelere atfetme eđiliminde oldukları ve dershaneler de her sınav sonrası Tűrkiye derecelerini sahiplenerek kendi meřruiyetlerini pekiřtirdikleri için okulların bu sűreteki katkısı gۆz ardı edilmektedir. Okulların web sayfalarında yapılan tematik analizde hiçbir Tűrkiye derecesini ilan etmedikleri, űniversite sınavına hazırlama, bařarıya ulařtırma gibi temalara deđinmedikleri de gۆrűldűđűnden, bařarıların tek sahibi olarak derslane formunun bořluđu kendi çıkarına dolduruyor olabileceđi dűřünűlebilir. Bir tarafta dershanelere yۆneltilen eleřtiler ile dershaneye gitmiř her ۆđrencinin bir okuldan aldıđı eđitimi de bařarisına yansıtıyor olabileceđi dűřűncesi ve diđer taraftan ailelerin dershanelerin bařarı için zorunluluk olduđu inancı ile yapılan çalıřmalarda ‘diđer kořullar

sabitken' dershanelerin başarıya katkı yaptığıının bulunmuş olması dershanelerin başarıya olan katkısının gerçek mi yoksa efsane mi olduğunun sınanmasını gerektirmiştir.

Bu amaçla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde öğrencilerin ÖSS puanlarında en fazla etkisi olan değişkenin öğrencinin mezuniyet not ortalaması olduğu, anlamlı bir etkiye sahip olan diğer değişkenin de okulun başarı oranı olduğu görülmüştür. Buna karşın, dershanelerin öğrencinin başarısına yaptığı katkının bir göstergesi olarak tanımlanan son deneme sınavı ve seviye tespit sınavı arasındaki puan farkı ile ÖSS puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Diğer koşulların etkisinin sabit varsayıldığı ilk modelde dershanenin başarı oranı ile ÖSS puanı arasında bulunan pozitif ilişki de okul başarısı ve öğrencinin not ortalaması analize dahil edildiğinde anlamlılığını kaybetmiştir. Dershanenin başarı oranının yüksek olması ile ÖSS puanı arasında çıkan pozitif ilişkinin nedeni, başarılı olduğu bilgisinin sosyal grup içinde paylaşıldığı belirli dershanelere, başarılı öğrencilerin şanslarını artırmak için yönelmiş olmaları ya da TED'in raporlarında vurgulandığı gibi, iyi dershanelerin zaten başarılı öğrencileri seçerek almaları sonucu öğrencilerin başarısı ile dershanenin başarısı arasında bir nedensel olmayan bir korelasyon olabileceği ile açıklanabilir. Ancak, araştırma bulgularına dayanarak bu nedenler hakkında kesin bir yorumda bulunmak mümkün değildir.

Dershanelerin başarıya anlamlı bir katkı yaptığıının gösterilememiş olmasına karşın, okulların başarı oranı ile ÖSS puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunması, okulların yetersizliği algısının yanlışlığına işaret etmektedir. Okulun başarı oranının yüksek olması, o yıl söz konusu okuldan ne kadar çok öğrencinin ÖSS'de başarılı olduğunu gösterdiği için okulda alınan eğitimin puana yansımaları olarak düşünülebileceğinden başarıda okulun da payı olduğunu gösteren bir bulgudur. Bu durum, başarıya etkisi olduğu halde başarıları sahiplenmeyen bir okul formunun varlığında, başarıya etkisi olduğu kanıtlanamayan dershane formunun bu başarıyı sahiplenmesi olarak yorumlanabilir.

Başarının en belirleyici faktörü olarak bu çalışmada, öğrencinin kendi not ortalaması çıkmıştır. Bunun anlamı, öğrencinin bireysel performansına bağlı olarak ÖSS

puanının yüksek olma olasılığının artabileceğidir. Ancak ailelerin mülakatlarda da vurguladığı gibi, çocuğunun başarabileceğini bilseler de, kazanamaması durumunda keşke gönderseydim dememek için bile dershaneye gitmeyi gerekli buldukları yüksek kanıksamışlık durumu başarıyı çocuğuna atfeden ailelerin de başarısızlığı dershaneye gitmemeye bağlayarak açıklayacakları bir mantığın alanda ne kadar egemen olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar, dershane formunun yayılımını açıklamada efsaneleşen bir mantığın alana normatif süreçlerle egemen olduğunu göstermektedir. Bir formun meşrulaşması sürecinde, rasyonelleşmiş efsanelerin üretilmesi, benimsenmesi ve yayılması söylemin güçlü etkisiyle açıklanabildiği için kurumsal faktörlerin teknik faktörleri de çevrelediğini ve bu sürecin, dershaneler örneğinde başarı gibi teknik bir kavram üzerinden gösterildiği gibi, teknik unsurların da kurumsal olarak kavramsallaştırılmasıyla sonuçlandığını söylemek mümkündür.

BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu tez çalışmasında, bir kurumsal aktör olarak devletin eğitim politikaları ve uygulamalarında yaptığı bir değişimin beklenmedik sonucu olarak eğitim alanında yeni bir formun doğuşu ve bu formun meşrulaşması süreci tartışılmıştır. Türkiye’de 1980 sonrası merkezi seçme sınavlarının uygulamaya konması ve yaygın hale gelmesiyle birlikte, dersane formu hızlı bir artış göstererek eğitim alanının esas formu olan okulların işlevini aşındırmış ve alanda ikili bir yapı oluşmuştur. Bu çalışmada temel olarak, oluşan bu ikili yapıda, devletin kendi desteklediği form olan okullar işlevsizleşirken, varlığı tartışmalı bir form olan dersanelerin kendilerini okullara bağımlı olarak meşrulaştırması süreçlerini anlamak ve formun kurumsallaşma sürecinde teknik etkilerin mi kurumsal etkilerin mi baskın olduğunu açıklamak amaçlanmıştır.

Bir kurumsal alanda yeni bir örgüt formunun doğuşunu ve yayılmasını açıklamada örgütsel ekoloji ve kurumsal kuram literatürü birbirini tamamlayan açıklamalar sunmaktadır. Söz konusu literatür, alandaki kurumsal değişimlerin ortaya çıkardığı yeni koşullarla uyumlu yeni bir örgüt formunun doğarak alanın egemen formunun yerini alması süreçlerine odaklandığı için bu çalışmada kuramsal çerçeveyi oluşturan temel yaklaşımlardır. Ancak Türkiye’de makrokurumsal bağlamda yaşanan değişimin beklenmedik sonucu olarak, o zamana kadar alanın çevre örgütü olarak zayıf bir varlık gösteren dersanelerin değişimle birlikte işlevlerini yeniden tanımlamak yoluyla yayılma göstermeleri, aslında dersane formu açısından yeni bir kimlik oluşturma sürecini de kapsadığı için bilişsel bir sürecin analizi de kuramsal çerçeve kapsamında çalışmada yer almaktadır.

Eğitimin birliği ilkesine rağmen, devletin liseden üniversiteye geçişle ilgili merkezi sınavla öğrenci seçme sistemine geçme yönündeki politika değişikliğinin sonucu olarak dersanelerin, lise eğitiminin tamamlayıcısı ve ÖSS için kaçınılmaz bir önkoşul olarak algılandığı ikili bir eğitim yapısı oluşmuştur. Bu yapı, devletin politika

değişikliğinin bir sonucu olmasına ve dershanelere sahip oldukları yasal statüyü devlet 625 sayılı yasaya dayanarak kendisi vermiş olmasına karşın, günümüze kadar iktidarda bulunan birçok politikacı dershanelerin kapatılması gerektiğine dair bir söylemle bu formun varlığını eleştirmiştir. Dershaneciler tarafından ‘kapatılmanın sadece bir yasa değişikliğini gerektirdiği’ vurgulansa da, bu formun kapanması, ortadan kalkması gerektiğini ‘düşünen’ (dile getiren) hiçbir hükümet dershaneleri kapatma yönünde bir yasa değişikliği yapmamıştır. Bu çelişkili durumun varlığı, alanda süreç boyunca yayılma gösteren diğer bir okullaşma türü olan özel okullar tarafından da dershanelere yöneltilen eleştirilerle birlikte değerlendirildiğinde, dershane formunun aşınması, yoğunluğunun azalması beklenebilecek iken formun yayılmasının, kurumsallaşmasının ardında bilişsel bir meşruiyet inşasının varolduğu düşünülmüş ve bu süreçte tesis edilen mekanizmayı anlamak üzere derinlemesine söylemsel analiz yapılmıştır.

Söylem analizi, sosyo-kültürel uygulamalar içinde yerleşik metinlerin nasıl işlediğini anlamayı sağladığı için (Suddaby ve Greenwood, 2005: 39) değişim sürecinin temel aktörlerinden olan dershaneciler, ÖZ-DE-BİR ve öğrencilerin ailelerinin oluşturduğu mekanizmanın değişimi nasıl kavramsallaştırdığını anlamak açısından bu çalışmada çok faydalı bir araç olarak kullanılmıştır. Suddaby ve Greenwood’un (2005: 58) kurumsal sözcüklerin yaratılmasının algıyı şekillendiren çok önemli bir mekanizma olduğu vurgusu, Green’in (2004) de kurumsal değişimin temel mekanizması olarak kurumsal mantıkların manipülasyonunu işaret etmesiyle söylem, kurumsal mantıkları manipüle etmeyi sağlayan önemli bir araç olarak belirmektedir. Bu noktadan hareketle, söz konusu alanın içerdiği açık ve örtük metinleri analiz ederek, sembolik eylemler (konuşmalar, röportajlar, sloganlar, diğerlerinin düşüncelerine dair atıflar) ile maddi eylemler (dershane sayısı, dershaneye giden öğrenci sayısı, başarı) arasında ilintiler kurulmuştur.

Bağlama yerleşik bilgiyi kuramla birleştirebilmek üzere yapılan niteliksel analiz kapsamında; çocuklarını dershaneye göndermiş olan 30 ailenin 14’ü ile odak grup görüşmeleri 16’sı ile yüzyüze mülakatlar, çocuklarını dershaneye göndermemiş olan 5 aile ile yüzyüze mülakatlar, 3 dershane kurucu/yöneticisi ve 1 ÖZ-DE-BİR üst düzey

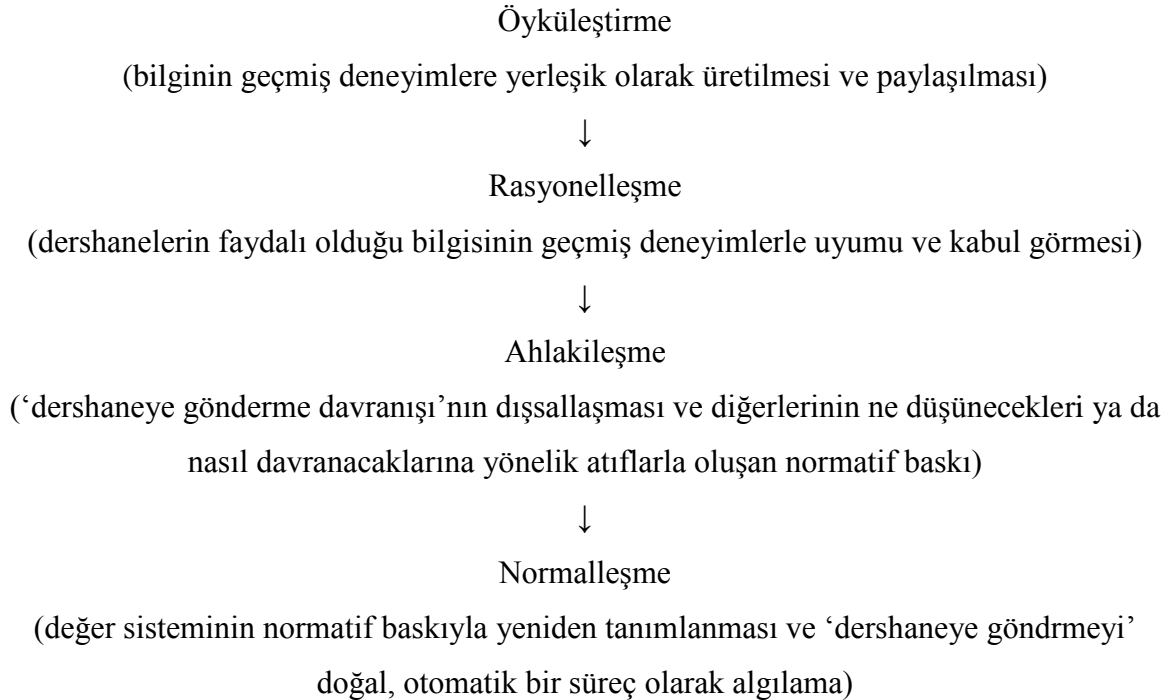
yöneticisi ile yüzyüze derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Arkaplanı tartışabilmek üzere, çeşitli gazete haberleri, köşe yazıları, basın açıklamaları da analize katılmıştır. Ayrıca, okulların temsil ettiği mantık ile dershanelerin temsil ettiği mantığı ayrıştırırken ailelerin algısı ile tutarlılığını kıyaslamak amacıyla, 81 ilin her birinden rastlantısal olarak seçilen ikişer okul ve ikişer dershane olmak üzere toplam 162 okul ve 162 dershanenin web sayfalarındaki tarihçe, vizyon ve misyon bölümleri incelenerek sözcük kodlamasına tematik analiz yapılmıştır.

Ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda, ‘dershaneye gönderme davranışı’ ahlaki (ethos) stratejinin baskın olduğu bir söylemle, benzer deneyimi paylaşanların oluşturduğu sosyal grup içindeki geçmiş deneyimlere dayanarak bilginin üretildiği bir süreçte benimsendiği ve bilgiye ulaşma yolu ‘çevreye sorarak, diğerlerinin davranışlarına bakarak, yaygın medya araçlarını kullanarak’ öğrenme olduğu için sembolik etkileşimin yüksek olduğu görülmüştür. Bu etkileşim biçimiyle öğrenme, diğerlerinin ne düşündüğüne ya da nasıl davranacağına dair tahminde bulunarak taklitsel davranışların üretilmesi sonucunu doğurduğu için örtük metinleri de içermektedir. ‘herkes gidiyor’ ya da ‘ya hepsi gidecek ya hiçbiri gitmeyecek’ benzeri metin parçalarında örtük dil kullanımıyla, ‘kendi çocuklarını göndermeseler bile diğerlerinin göndereceği tahmininde bulunmaları ve bir yarış algısının varlığı’ hissedilen normatif baskıyı artırmakta ve taklitsel davranışların yeniden üretimiyle sonuçlanan bir süreç oluşmaktadır.

Dershaneciler ile yapılan görüşmelerde, dershanelerin işlevleri ve sağladıkları faydalarla ilgili açık söylemlerinin ailelerin dershanelerin gerekliliğine dair tanımlamalarıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Bu söylemlerde akılcı (logos) strateji baskındır. Özellikle ÖZ-DE-BİR’in basın açıklamaları, gazete haberleri, televizyon programlarında verdiği mesajlarla aileler için kalıplaşmış sözcük kullanımları ile kurumsallaşmış bir söylem oluşturmada etkili bir aktör olduğu görülmüştür. ‘zamanı gelince dershaneye gitmek’, test çözme becerisi’, ‘pratiklik kazanma’ gibi ifadeler hem ailelerin hem dershanecilerin hem de ÖZ-DE-BİR’in söylemlerinde yer alan ortak sözcük kalıplarıdır. Bu nedenle, bir öncül kurum olarak derneğin, ailelere yönelik söylemi rasyonelleştirici bir etkisi olduğu söylenebilir.

Dershanecilerin okulların yetersizliklerine dair örtük göndermeleri ve bu yetersizlikleri giderici yönde sağladıkları faydalara yaptıkları açık vurgular, ailelerin okulların yetersiz oldukları yönündeki güçlü inancı ve dersanelerin öğrencilerin sınav başarılarını üstlenmeleri eğitimin ikili yapısının rasyonelleştiği bir süreci doğurmaktadır. Bu süreçte okulların ve dersanelerin temsil ettikleri mantıklar, web sayfalarından yapılan sözcük analizinde de doğrulandığı biçimde şöyle ifade edilebilir: Okul mantığı; ‘bireyleri iyi bir nesil, iyi bir vatandaş olarak milli değerler ve kültür çerçevesinde yetiştirme’ ve dersane mantığı; ‘öğrencileri başarıya ulaştırma, üniversiteye yerleştirme’.

Bu iki mantığın tamamlayıcı bir nitelikte alanın ikili yapısını yansıttığı görülmektedir. Aileler bu ikili yapıyı ne kadar yüksek düzeyde kanıksadıklarını tekrarlayan şu ifade ile dile getirmişlerdir: ‘Dershaneler artık Türkiye’nin bir gerçeği’. Böyle bir yüksek düzeyde kanıksamışlığın, dersanelere sorgulanamaz, kaçınılmaz olarak algılanan bir bilişsel meşruiyet kazandırdığı çok açıktır. Bu bilişsel meşruiyetin oluşum aşamalarının izlediği yol bu çalışmada sıralı bir görünüm sergilemektedir.





Yetkilendirme

(‘dershaneye gönderme davranışı’nın alanın geleneğine, alışkanlığına dönüşmesi ve sorgulanamaz kural benzeri bir konuma gelmesi)

Vaara ve Tienari (2008) bu meşrulaşma yollarının bir ya da birkaçının bir arada kullanılabileceğini belirtmiş olmasına karşın, bu çalışmada bir forma sorgulanamaz, değiştirilemez algılanan bir meşruiyetin, bu şekilde hepsinin bir arada olduğu ve sıralı bir yol izlediği süreçle sağlandığı gösterilmiştir. Türkiye’de dershanelerin meşruiyet süreci açısından ulaşılan bu sonuç, farklı örnekler üzerinde de çalışılarak genellenebilirliği tartışılabilir.

Dershanelerin bu meşruiyete ulaşmasındaki önemli aktörler, bu çalışmada devlet, aileler, dersaneler ve ÖZ-DE-BİR olarak belirlenmiş olmasına rağmen, nitel araştırma sonuçları medyanın da önemli bir aktör olarak sürece etki etmiş olabileceğini göstermiştir. Söylemin meşrulaşma sürecindeki rolü ve medyanın da bir bilgi edinme yolu olarak kullanılıyor olması gazete, televizyon ve internette yer alan metinlerin de anlamlandırma sistemini şekillendirici etkisini doğurmuştur. Kuronen ve diğerlerinin (2005: 266) vurguladığı biçimde, metin içinde yer alan ikna edici unsurların varlığı, normalleştirme yoluyla meşrulaşmaya katkı yaptığı için belirli düşüncelerin aileler arasında yayılmasını kolaylaştırmıştır.

Nitel analizin bulguları ve kuramsal çerçeveye dayanarak oluşturulan hipotezler, iki aşamadan oluşan niceliksel bir analizle değerlendirilmiştir. Birinci aşamada ‘dershanelerin yayılması sürecinde teknik mi yoksa kurumsal faktörlerin etkili olduğu’ sorusuna odaklanılmış ve ikinci aşamada da, ‘dershanelerin başarıya yaptığı katkı gerçek mi – efsane mi’ sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.

Birinci aşamada 1980-2008 arasındaki 28 yıllık dönem içinde Türkiye’deki 81 il için dersane sayısındaki artışları açıklamayı amaçlayan negatif binomial regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu analizin bulguları, söz konusu süreçte dersane sayılarındaki

artışı açıklayan en belirleyici faktör olarak sınav sisteminde yapılan değişiklikleri göstermektedir. Dolayısıyla, hükümetler dersaneleri kapatma amacıyla yaptıklarını iddia ettikleri sınav sistemi değişiklikleri ile bu formun yayılmasına önemli bir katkı yapmışlardır. Bu durumun iki olası nedeni olabilir; değişikliklerin ardından oluşan belirsizlik ortamı hem ailelerin yaşadıkları kaygı sonucu sınava hazırlama konusunda uzman olarak gördükleri ve değişimi hızlı öğrendiklerini düşündükleri dersanelere yönelmelerine neden olurken hem de alanda varolan, tartışmalara rağmen hayatta kalabildiği, kar elde ettiği görülen bir form olarak dersanelerin taklit edilerek yenilerinin açılmasıyla oluşan bir durum söz konusu olabilir. Bir diğer neden de sınav sisteminde yapılan değişikliklerin dersanelerin kapatılması amacıyla yapıldığı vurgusunun her seferinde açık bir çatışma alanı yaratarak, dersanelere kendilerini savunan bir söylemsel stratejiyi alana yeniden sunma imkanı tanınması ve değişiklikten sonra bile dersanelere neden halen ihtiyaç duyulacağını anlatan rasyonelleştirici bir söylemin üretilmesini kolaylaştırması olabilir.

ÖSS’de yapılan değişiklikler, lise eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, önceki yılın dersane sayısı, dershaneye giden öğrenci sayısı, üniversiteye giden öğrenci sayısı ve ilin başarı oranı değişkenlerinin dersane sayısı ile olan ilişkileri süreçte kurumsal etkilerin baskın olduğunu göstermiştir. Ancak, başarı ve üniversite öğrenci sayısı gibi teknik etkiyi yansıttığı düşünülebilecek değişkenlerin de bu süreçte kurumsal olarak kavramsallaştırmaya katkı yaptığının anlaşılması nedeniyle kurumsal etki olarak değerlendirilmesi, bu çalışmada teknik-kurumsal ayrımının pek de geçerli olmadığını göstermiştir. Başarı, sosyal grup içindeki diğerlerinin geçmiş deneyimlerini yansıtan ifadelerde anlamını bulduğundan dolayı artık kurumsal olarak tanımlanabilmektedir. Sorgulanamaz algılanan bir meşruiyetin inşası süreci büyük oranda söyleme dayandığı için teknik olgular da söylemle yeniden bağlama özgü olarak tanımlanmaktadır.

Çalışmanın ikinci regresyon modelinde, sınanan dersanelerin başarıya katkısı ile ilgili olarak, dershanenin ÖSS puanı üzerinde katkısı olduğu doğrulanamamasına rağmen, okulların başarı oranının ve en belirleyici faktör olarak öğrencilerin kendi başarı durumlarının bir göstergesi olan not ortalamalarının etkili olduğu bulunmuştur. Ankara

ilindeki öğrencilerden oluşan örneklem açısından, dershanelerin öğrencilerin başarısına yaptığı katkının bir efsane olduğunu söylemek mümkündür.

5.2. ÇALIŞMANIN KISITLARI VE ÖNERİLER

Nitel analiz kapsamında çocuklarını dershaneye göndermeyen ailelere ulaşma zorluğu yaşanması nedeniyle az sayıda kişi ile görüşülebilmektedir. Bu sayının artması gönderenler ve göndermeyenler arasında genellenebilir çıkarımlar yapmak üzere kıyaslama yapmayı sağlayacağı için faydalı olabilir.

Kurumsallaşma sürecini incelemek tarihsel olarak geriye gitmeyi zorunlu kılmaktadır. Ancak, dershaneler hakkındaki verilerde, MEB içindeki yapılanma ve görev değişiklikleri nedeniyle kurulma oranlarını gösteren geçmiş yıllara ait bilgilerin düzenli tutulmamış olması, veriye ulaşmayı engellemiştir. Bu nedenle, dershane kurulma oranı yerine, dershane topluluğunun toplam sayılarını dikkate alarak dershane yoğunluğu değişkeni bu çalışmada analize katılmıştır.

Dershanelerin başarıya yaptığı katkının bir efsane olduğunu gösteren Ankara ilindeki örneklemin bulguları önemlidir. Ancak, diğer illerde yapılacak benzer çalışmalarda da bu bulgu tekrarlanırsa sonuç Türkiye bağlamı için genellenebilir olacaktır.

İleriye dönük olarak yapılabilecek bir diğer çalışma da dershaneye gitmeyen öğrencilerden de bir örneklem oluşturarak dershaneye gidenlerle aralarındaki farkın analiz edilmesi olabilir. Bu çalışmada dershaneye gitmiş olan 260 öğrenciyle kıyaslamak üzere, aynı yıl içinde sınava girmiş ve dershaneye gitmemiş olan 260 öğrencilik bir örnekleme oluşturmanın mümkün olamaması nedeniyle bu karşılaştırma yapılamamıştır. Bu ulaşılması çok zor bir gruptur, çünkü aynı okuldan örneklem almak belirli bir okulun başarısını yansıtacağından yanlı olacaktır; sorarak kartopu yöntemi ile ulaşmaya çalışıldığında çok az bir sayıda iken zincir kırılmakta ve devam etmemekte olduğu için örneklem büyüklüğü analize katmak için yetersiz kalmaktadır. Ayrıca dershaneye

gönder(e)mediği için üzüntü yaşayanların bilgi paylaşmak konusunda daha çekingen oldukları da mülakatlarda görüldüğü için ulaşılması ve bilgi edinilmesi zor bir grup olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Al Farra, S. (2010). Book review: Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?: by Mark Bray, Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2009, *Journal of Research in International Education*, 9(2): 185-191.
- Amburgey, T. L. ve Rao, H. 1996. Organizational ecology: Past, present, and future directions. *Academy of Management Journal*, 39(5): 1265-1286.
- Aurini, J. (2004). Educational entrepreneurialism in the private tutoring industry: Balancing profitability with the humanistic face of schooling. *CRSA/RCSA*, 41(4): 475-491.
- Aydoğdu, H. 2009. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve eğitimdeki gelişmeler. *Milli Eğitim*, 38 (182): 372-384.
- Baum, J. A. C. 1996. Organizational ecology. S. Clegg, C. Hardy ve W. Nord (Der.), *Handbook of organization studies*: 77-114. London: Sage.
- Berger, P. ve Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Bozkır, A.S., Sezer, E. ve Gök, B. (2009). Öğrenci seçme sınavında (ÖSS) öğrenci başarımını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle tespiti. 5. *Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu*, 13-15 Mayıs, Karabük.
- Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. *Fundamentals of Educational Planning*, No: 61. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. ve Kwok, P. (2003). Demands for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong-Kong. *Economics of Education Review*, 22(6): 611-620.
- Bülbül, H.S. 2004. Ergen etiği. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13: 206-210.
- Carroll, G.R. 1985. Concentration and specialization: Dynamics of niche width in populations of organizations. *American Journal of Sociology*, 90: 1262-1283.

- Casile, M. ve Davis-Blake, A. 2002. When accreditation standards change : Factors affecting differential responsiveness of public and private organizations. *Academy of Management Journal*, 45 (1): 180-195.
- Cook, T.D. ve Campbell, D.T. 1979. *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Çakar, M. (2010). *Örgüt Toplulukları Arasında Meşruiyet Yayılımları: Türkiye’de Özel Ortaöğretim Okulları, 1993-2004*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Demir, Ö.F., Sönmez, S. ve Akan, S. 2007. Cumhuriyet Üniversitesi sağlık merkezinde verilen gençlik danışma birimi hizmetleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29 (3): 104-108.
- Delacroix, J. ve Rao, H. (1994). Externalities and ecological theory: Unboundling density dependence. J.V. Singh ve J.A.C. Baum (Der.), *Evolutionary Dynamics of Organizations*, Oxford: Oxford University pres., 255-268.
- DiMaggio, P.J. 1988. Interest and agency in institutional theory. L.G. Zucker (Der.), *Institutional patterns and organizations: Culture and environment*: 3-21. Cambridge, Massachusetts: Ballinger Publishing Company.
- DiMaggio, P.J. ve Powell, W.W. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48: 147-160.
- Doane, D.P. ve Seward, L.E. (2011). *Applied Statistics in Business & Economics*. 3th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Dorado, S. 2005. Institutional entrepreneurship, partaking, and convening. *Organization Studies*, 26 (3): 385-414.
- Friedland, R. ve Alford, R.R. 1991. Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradiction. W.W. Powell ve P.J. DiMaggio (Der.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press. 232-266.
- Green, S. E. Jr. 2004. A rhetorical theory of diffusion. *Academy of Management Review*, 29(4): 653-669.

- Greenwood, R. ve Suddaby, R. 2006. Institutional entrepreneurship in mature fields: The big five accounting firms. *Academy of Management Journal*, 49 (1): 27-48.
- Hannan, M.T. (1991). Therotical and methodological issues in analysis of density-dependent legitimation in organizational evolution. *Sociological Methodology*, 21: 1-42.
- Hannan, M. T. ve Freeman, J. 1977. The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82(5): 929-964.
- Hannan, M. T. ve Freeman, J. 1984. Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49(April): 149-164.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5): 637-661.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. ve Black, W.C. 1998. Multiple regression analysis. Ch. 4. *Multivariate data analysis*, 5th edition. New Jersey: Prentice Hall. 141-216.
- Hoffman, A. 1999. Institutional evolution and change: Environmetalism and the US Chemical Industry. *Academy of Management Journal*, 42 (4): 351-371.
- Hoffman, A.J. ve Jennings, P.D. (2011). The BP oil spill as a cultural anomaly? Institutional context, conflict and change. *Journal of Management Inquiry*, 20(2): 100-112.
- Hox, J.J. 1995. *Applied multilevel analysis*. Amsterdam: TT-Publikaties.
- Kim, S. ve Lee, Ju-Ho. (2001). Demand for education and developmental state: Private tutoring in South Korea. *Social Science Research Network Electronic Paper Colccetion*: http://papers.ssrn.com.paper.taf?abstract_id=268284.
- Kuronen, M.L., Tienari, J. ve Vaara, E. (2005). The merger storm recognizes no borders: An analysis of media rhetoric on a business manoeuvre. *Organization*, 12(2): 247-273.
- Kongar, E. (1984). *Üniversite Üzerine*. İstanbul: Hil Yayın.
- Landis, J.R. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1): 159-174.

- Lawrence, T.B., Hardy, C. ve Phillips, N. 2002. Institutional effects of interorganizational collaboration: The emergence of proto-institutions. *Academy of Management Journal*, 45 (1): 281-290.
- Lawrence, T.B. ve Phillips, N. 2004. From Moby Dick to Free Willy: Macro-cultural discourse and institutional entrepreneurship in emerging institutional fields. *Organization*, 11 (5): 689-711.
- Leblebici, H., Salancik, G.R., Copay, A. ve King, T. 1991. Institutional change and the transformation of interorganizational fields: An organizational history of the U.S. radio broadcasting industry. *Administrative Science Quarterly*, 36: 333-363.
- Leca, B. ve Naccache, P. 2006. A critical realist approach to institutional entrepreneurship. *Organization*, 13 (5): 627-651.
- Lee, K. ve Pennings, J.M. 2002. Mimicry and the market: Adoption of a new organizational form. *Academy of Management Journal*, 45 (1): 144-162.
- Leiva, F.M., Montoro Rios, F.J. ve Martinez, T.L. (2006). Assesment of interjudge reliability in the open-ended questions coding process. *Quality & Quantity*, 40(4): 519-537.
- Maxwell, J.A. 2005. *Qualitative research design: An interactive approach, 2th edition, applied social research methods series*, Volume 41. Thousand Oaks: Sage Pub.
- McCracken, G. 1988. *The long interview, qualitative research methods series*, Volume 13. Newbury Park: Sage Publications.
- McKendrick, D.G., Jaffee, J., Carroll, G.R. ve Khessina, O.M. (2003). In the bud? Disk array producers as a (possibly) emergent organizational form. *Administrative Science Quarterly*, 48(1): 60-93.
- Meyer, J.W. ve Rowan, B. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83 (2): 340-363.
- Mezias, S.J. 1990. An institutional model of organizational practice: Financial reporting at the Fortune 200. *Administrative Science Quarterly*, 35: 431-457.
- Mezias, J.M. ve Mezias, S.J. (2000). Resource partitioning, the founding of specialist firms, and innovation: The American feature film industry, 1912-1929. *Organization Science*, 11: 306-322.

- Milliyet gazetesi* “Veliler istemiyor ama çocuğunu gönderiyor“ başlıklı haber, <http://www.milliyet.com.tr> (erişim tarihi: 23.03.2008).
- Munir, K. A. 2005. The social construction of events: A study of institutional change in the photographic field. *Organization Studies*, 26 (1): 93-112.
- Munir, K.A. ve Phillips, N. 2005. The birth of the ‘Kodak Moment’: Institutional entrepreneurship and the adaption of new Technologies. *Organization Studies*, 26 (11): 1665-1687.
- Neuman, L.W. 1994. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. 2th ed. Toronto: Allyn and Bacon Press.
- Okur, M. ve Dikici, R. 2004. Özel dershaneler ile devlet okullarının “kartezyen çarpım-analitik düzlem ve bağıntı” konularındaki bilgi ve becerileri kazandırma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2) :417-426.
- Önder, Ç. ve Üsdiken, B. 2007. Örgütsel ekoloji: Örgüt toplulukları ve çevresel ayıklama. A.S. Sargut ve Ş. Özen (Der.), *Örgüt kuramları*. Ankara: İmge. 133-191.
- Özel Dershaneler Birliği Derneği*, <http://www.ozdebir.org.tr> (erişim tarihi: 18.03.2008)
- Özen, Ş. 2007. Yeni kurumsal kuram: Örgütleri çözümlemede yeni ufuklar ve yeni sorunlar. A.S. Sargut ve Ş. Özen (Der.), *Örgüt kuramları*. Ankara: İmge. 237-330.
- Özen, Ş. ve Berkman, Ü. 2007. The cross-national reconstruction of managerial practices: TQM in Turkey. *Organization Studies*, 28 (6) 251-280.
- Özoğlu, M. (2010). *Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek*. SETA Vakfı Yayını.
- Porac, J. ve Thomas, H. 1990. Taxonomic mental models in competitor definition. *Academy of Management Review*, 15: 224-240.
- Rose, G. 2005. *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage Pub.
- Saatçioğlu, A. 2004. Güç, sınıf çatışması ve ayrımcı örgütsel biçimlerin kurumsallaşması. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*. 4(2): 101-127.
- Saha, B. ve Saha, S.B. (2009). Private tutoring, school education and government policy. *Review of Market Integration*, 1(3): 375-408.
- Scott, W.R. 1995. *Institutions and organizations*. London: Sage.

- Seo, M-G. ve Creed, W.E.D. 2002. Institutional contradictions, praxis and institutional change: A dialectical perspective. *Academy of Management Review*, 27 (2): 222-247.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research*. 2th edition. London: Sage Pub.
- Suddaby, R. ve Greenwood, R. (2005). Rhetorical strategies of legitimacy. *Administrative Science Quarterly*, 50(1): 35-67.
- Swaminathan, A. 2001. Resource partitioning and the evolution of specialist organizations: The role of location and identity in the U.S. wine industry. *Academy of Management Journal*, 44 (6): 1169-1186.
- Tansel, A. (2005). Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey. *IZA Discussion Paper*, No: 1609.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25: 303-313.
- TED Raporu. (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Feryal Mat.
- Townley, B. 2002. The role of competing rationalities in institutional change. *Academy of Management Journal*, 45 (1): 163-179.
- Vaara, E. ve Tienari, J. (2008). A discursive perspective or legitimation strategies in multinational corporations. *Academy of Management Review*, 33(4): 985-993.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. ve Sinagub, J. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Zucker, L.G. 1988. Where do institutional patterns come from? Organizations as actors in social systems. L.G. Zucker (Der.), *Institutional patterns and organizations: Culture and environment*: 23-49. Cambridge, Massachusetts: Ballinger Publishing Company.

EK-1: Dershaneye Giden Öğrencilerin Aileleri ile Yapılan Görüşmelerin Soru Formu

Bu çalışma, Türkiye’de dershanelerin yayılması ve benimsenmesi sürecini anlamak üzere yürütülen bir doktora tez çalışmasının önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Bu görüşmede paylaşılan bilgiler araştırmacının tez çalışması dahilinde kullanılacaktır. Farklı görüş ve deneyimlerin paylaşılması araştırmayı çok daha ileri ve geniş bir kapsama taşıyacağı için buradaki katılımınız çok önemlidir. Görüşmemiz temel sorular etrafında yürütülecek olmakla birlikte yine de biraz esneklik sağlanabilir, bu nedenle herkesin fikrini açıkça ifade etmesi büyük önem taşımaktadır. Katılımınız için şimdiden teşekkürler.

Başkent Üniversitesi
İİBF, İşletme Bölümü
Araştırma Görevlisi
Zuhal Şenyuva

1. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin dershaneye gitmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Çocuğunuzu dershaneye göndermeye nasıl karar verdiniz?
3. Dershaneler hakkındaki bilgiyi nereden, hangi kaynaklardan edindiniz?
4. Çocuğunuzu dershaneye gönderme kararınızı verirken çevrenizden gelen tavsiyeler, öneriler ya da çeşitli görüşler etkili oldu mu?
5. Çocuğunuzun sınıf arkadaşlarının kaçta kaçını (ne kadarını) dershaneye gidiyor?
6. Çocuğunuzun, onu dershaneye gönderme kararınızda etkisi oldu mu? (oldu ise neden istemiş olabilir?)
7. Dershanelerin çocuğunuzun başarısını ne ölçüde etkilediğini düşünüyorsunuz?
8. Çocuğunuzu dershaneye göndermemiş olsaydınız lisedeki eğitimin ÖSS’deki başarı için yeterli olacağına inanır mısınız?
9. Çocuğunuzu dershaneye göndermek için maddi durumunuz elverişli olmasaydı kendinizi nasıl hissederdiniz?

10. Çocuğunuzu dershaneye göndermemiş olsaydınız çevrenizden tepki alacağınızd düşünür müydünüz? (ne gibi tepkiler olabilir?)
11. Üniversiteye giriş sınavı ile ilgili yapılan değişiklikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
12. Sınav sistemindeki değişiklikler konusunda ihtiyaç duyduğunuz bilgileri hangi kurum ya da kişilerden ediniyorsunuz?

EK-2: Dershaneye Gitmeyen Öğrencilerin Aileleri ile Yapılan Görüşmelerin Soru Formu

Bu çalışma, Türkiye’de dershanelerin yayılması ve benimsenmesi sürecini anlamak üzere yürütülen bir doktora tez çalışmasının önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Bu görüşmede paylaşılan bilgiler araştırmacının tez çalışması dahilinde kullanılacaktır. Farklı görüş ve deneyimlerin paylaşılması araştırmayı çok daha ileri ve geniş bir kapsama taşıyacağı için buradaki katılımınız çok önemlidir. Görüşmemiz temel sorular etrafında yürütülecek olmakla birlikte yine de biraz esneklik sağlanabilir, bu nedenle herkesin fikrini açıkça ifade etmesi büyük önem taşımaktadır. Katılımınız için şimdiden teşekkürler.

Başkent Üniversitesi
İİBF, İşletme Bölümü
Araştırma Görevlisi
Zuhal Şenyuva

1. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin dershaneye gitmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Dershaneler hakkında sahip olduğunuz bilgileri nereden, hangi kaynaklardan edindiniz?
3. Çocuğunuzu dershaneye göndermeme nedenlerinizden biraz bahsedebilir misiniz?
4. Çocuğunuzu dershaneye gönderip-göndermeme kararınızı verirken çevrenizden gelen tavsiyeler, eleştiriler ya da çeşitli görüşler etkili oldu mu?
5. Çocuğunuzun sınıf arkadaşlarının kaçta kaç (ne kadar) dershaneye gidiyor?
6. Çocuğunuzun, onu dershaneye göndermeme kararınızda etkisi oldu mu? (oldu ise neden istememiş olabilir?)
7. Dershanelerin öğrencilerin başarısını ne ölçüde etkilediğini düşünüyorsunuz?
8. Çocuğunuzun lisede aldığı eğitimin ÖSS’deki başarı için yeterli olduğuna inanıyor musunuz?
9. Çocuğunuzu dershaneye göndermediğiniz için çevrenizden tepki aldınız mı? (ne gibi tepkiler?)

10. Çocuğunuzu dershaneye göndermiş olmayı ister miydiniz?
11. Üniversiteye giriş sınavı ile ilgili yapılan değişiklikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
12. Sınav sistemindeki değişiklikler konusunda ihtiyaç duyduğunuz bilgileri hangi kurum ya da kişilerden ediniyorsunuz?

EK-3: Dershane Sahip/Yöneticileri ve ÖZ-DE-BİR için Mülakat Soru Formu

1. Türkiye’de dershaneçiliğin geçirdiği tarihsel süreçten biraz bahsedebilir misiniz?
2. Bu süreçte ÖZDEBİR’in nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Türk eğitim sisteminde dershanelerin ne gibi işlevleri var?
4. Çocuklarını dershaneye gönderen ailelerin ne gibi beklentileri var?
5. Dershanelerin okullara alternatif olması konusunda söylenenler, çeşitli eleştiriler var. Parası olmayanların dershaneye gidemediği, dolayısıyla bunun bir dezavantaj, haksızlık yarattığı çeşitli tartışmalarda vurgulanıyor. Farklı dönemlerde iktidarda bulunan hükümetler dershanelere sıcak bakmadıklarını dile getiriyorlar ve bununla ilgili tartışmalar meclis bünyesinde de varlık gösteriyor. Siz bu konularla ilgili ne düşünüyorsunuz, bu konular hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. Benzer şekilde dershanelerin kapatılması konusunda da tartışmalar söz konusu; hatta Milli Eğitim Bakanlığı’nın son stratejik planında okullaştırılmaları yönünde çalışmalar yapılacağı belirtilmiş durumda. Bu olasılıklar hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. ÖSS ile ilgili olarak sık sık yapılan yasal değişikliklerin dershaneler üzerinde ne gibi bir etkisi var?

EK-4: Çoklu Regresyon Modeli için Soru Formu

Kod:

Öğrencinin yaşı:

Cinsiyeti:

Annenin ve babanın eğitim düzeyi:

Annenin ve babanın mesleği:

Oturdukları semt:

Öğrencinin ÖSS puanı:

Öğrencinin seviye tespit sınavında (ya da ilk deneme sınavında) aldığı puan:

Öğrencinin son deneme sınavında aldığı puan:

Dershanenin ÖSS'deki genel başarı düzeyi (%):

Öğrencinin okulunun türü:

Öğrencinin diploma notu:

Öğrencinin ortaöğretim başarı puanı:

Öğrencinin ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı:

Okulun ÖSS'deki genel başarı düzeyi (%):

EK-5: Çoklu Regresyon Analizi için Veri Kodlama Anahtarı

Cinsiyet: (kategorik değişken):

Kadın.....1

Erkek.....2

Eğitim düzeyi: (ordinal değişken):

İlkokul.....1

Ortaokul.....2

Lise.....3

Üniversite.....4

Yüksek lisans.....5

Doktora.....6

Okul türü: (kategorik değişken):

Düz lise.....1

Meslek lisesi.....2

Anadolu lisesi.....3

Fen lisesi.....4

Özel lise.....5

Özel fen lisesi.....6

Meslek: (ordinal değişken)

Meslek grubu	Beceri seviyesi
Yöneticiler	3 - 4
Profesyonel meslek grupları (doktor, avukat, öğretmen vs...)	4
Teknisyenler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	3
Büro hizmetlerinde çalışan elemanlar, Hizmet ve satış elemanları,	2

Nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanları, Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar, Tesis ve makine operatörleri ile montajcılar	
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	1
Silahlı kuvvetlerle ilgili meslekler	1 - 4

Kaynak: Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından meslek verilerinin derlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla hazırlanmış bir referans sınıflama olan ISCO-08 Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması kullanılmıştır (bu veriler TÜİK Yöntem Araştırmaları Daire Başkanlığı, Sınıflamalar ve Standartlar Grubu'ndan alınmıştır). Buradaki beceri seviyesi; ilgili görev ve sorumlulukların zorluklarını ve sıralamasını gösteren bir yapı olarak tanımlanmaktadır.