



Türkiye’de Gölge Eğitim Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması*

Nurgül KENDİRLİOĞLU GÜNHAN¹, Nilay T. BÜMEN²

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de gölge eğitim konusundaki nitel araştırmalar damıtılarak, sorunlara çözüm getirecek özgün bir sentez ortaya koymak amaçlanmıştır. Meta sentez yöntemiyle yürütülen çalışmada, farklı veri tabanlarından yapılan taramalardan elde edilen nitel çalışmalar, belirli dâhil etme ölçütleriyle seçilerek (n=8) analiz edilmiştir. Çalışmaların bulguları birincil temaları; bunların sistematik olarak karşılaştırılarak analiz edilmesi ikincil temaları oluşturmuş, tema ve kategoriler arasındaki ilişkilerin incelenip tartışılmasıyla sentez üretilmiştir. Bulgulara göre gölge eğitimin nedenleri; merkezi sınavlara hazırlanma, sınıfların kalabalık olması, öğrencinin öğrenme eksiklerini telafi etme ihtiyacı, öğretmenlerin yetersiz bulunması, velilerin talep etmesi olarak belirlenmiştir. Gölge eğitimin olumlu sonuçları öğrenciye düzenli çalışma alışkanlığı kazandırma ve akademik performansta artış iken; olumsuz sonuçları öğrencilerin sosyalleşememesi, sanat ve spora vakit ayıramaması, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırması, okulun değersizleşmesi ve öğretim programlarının işlevsizleşmesi, eğitimin ezber-test odaklı hale gelmesi, öğrencilerde performans baskısı ve stresi artırması, velilere ciddi maddi yükler getirmesidir. Nihai sentez olarak; kademeler arası geçiş ile ilgili daha fazla model üretilmesi, devlet okulları arasındaki kalite farklılıklarının ve sınıf mevcutlarının azaltılması, ücretsiz merkezi deneme sınavları düzenlenmesi, devlet okullarında yürütülen destekleyici kurslarda niteliğin artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin artırılmasına yönelik tedbirler alınması önerilmiştir. Gölge eğitim yürüten kurumlar/kişiler açısından

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi

05/04/2023

Kabul Tarihi

10/07/2024

Yayın Tarihi

23/09/2024

Anahtar Kelimeler

Gölge eğitim,
Gölge eğitimin
sorunları,
Özel ders,
Dershane,
Merkezi sınavlar,
Eğitimde fırsat
eşitliği

* Bu çalışma, 26-28 Ekim 2023’te Aydın’da düzenlenen 11. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Hasan Ali Yücel Ortaokulu, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: [0000-0002-9682-8464](https://orcid.org/0000-0002-9682-8464), nurgulkendirlioglu@gmail.com

2 Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: [0000-0003-1891-6589](https://orcid.org/0000-0003-1891-6589), nilay.bumen@ege.edu.tr

Atıf:

Kendirlioğlu Günhan, N. ve Bümen, N.T. (2024). Türkiye’de gölge eğitim üzerine bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 62, 179-214. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1277613>

öneriler ise, özel ders(ler)in yasal hale getirilmesi ve vergilendirilmesi, özel kurslarda/etüt merkezlerinde denetimin arttırılması, eğitimcilerin mesleki etiği konusunda bilinçlendirilmesidir.

Giriş

Türkiye’de uzun yıllardır eğitim-öğretimin özel dershaneler, kurslar ya da özel derslerle desteklendiğini ifade etmek mümkündür. Alan yazında devlet tarafından finanse edilmeyen kurum ve kişiler tarafından sunulan, öğrenmeleri destekleyici, merkezi sınavlarda öğrenci başarısını arttırmak adına ekstra zaman ve para harcanarak alınan eğitime, *gölge eğitim (shadow education)* adı verilmektedir (Bray, 2010; Stevenson ve Baker, 1992). Tarihsel olarak, gölge eğitim en çok Doğu Asya ülkelerinde; özellikle Güney Kore, Japonya, Hong Kong, Tayvan ve Singapur’da yaygındır (Kim ve Jung, 2019). Gölge eğitimde bazı özel dersler/kurslar, öğretmenlerin ya da müşterilerin evlerinde bire bir olarak verilirken; diğerleri küçük gruplar halinde, büyük sınıflarda veya büyük amfilerde verilmekte, internet üzerinden de bire bir ya da grup bazında yürütülebilmektedir (Bray, 2023). Kim ve Jung (2019) ise gölge eğitimin beş farklı biçimde uygulandığını ifade etmektedir: özel ders merkezi, ev ziyaretli özel ders, internet temelli özel ders, abonelik temelli öğrenmeler, okul sonrası akademik programlar. Alan yazındaki tanımlar gereği (Bray, 2010; 2023; Stevenson ve Baker, 1992), Türkiye’de devlet okullarındaki destekleme ve yetiştirme kursları (DYK), destek eğitim dersleri, ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP) gibi, *öğrencilerin/velilerin ücretini karşılamadığı* faaliyetler ise gölge eğitim kapsamına girmemektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin güçlü olduğu ülkelerde bile (Birleşik Krallık, Kanada, Avustralya vb.) akademik başarısı yüksek olan öğrenciler tarafından da özel ders ya da kurs talep edildiği görülmektedir (Bray, 2021; 2023; Byun, Chung ve Baker, 2018). Bazı yorumcular gölge eğitimin okul sistemleri zayıf olduğu için çoğaldığını belirtirken, bazıları ise gölge eğitimin kültüre yerleştikten sonra bağımlılık yarattığını ve ortadan kaldırılamadığını vurgulamakta; buna kanıt olarak da uluslararası sınavlarda yüksek başarı kaydeden Hong Kong, Çin, Japonya ve Güney Kore’deki yüksek gölge eğitim oranlarını göstermektedir (Liu ve Bray, 2020). Nitekim akademik başarının veya sosyo-ekonomik düzeyin açık şekilde belirleyici bir etkisi olmaksızın, birçok ülkede öğrencilerin üçte birinin gölge eğitimin birden fazla halini kullandığı ve bu oranın giderek arttığı belgelenmektedir (Bray, 2023; Buchmann ve diğerleri, 2010; Byun, 2014; Park ve diğerleri, 2016). Ayrıca gelişmekte olan toplumlarda yüksek riskli sınavlar, gelişmiş toplumlara göre daha önemli bir rol oynama eğilimindedir ve bu da “diploma hastalığı” olarak adlandırılan bir duruma neden olmaktadır (Dore, 1976). Ek olarak, ekonomik bakımdan az gelişmiş toplumlarda devlet eğitiminin kalitesi genellikle düşük ila orta düzeyde olduğundan, ebeveynler ve öğrenciler özel dershaneler ve/veya kurslardan daha iyi eğitim alma arayışına girmektedir (Bray, 1999; 2023).

Bazı ülkelerde (Çin, Güney Kore, İran vb.) gölge eğitimin fırsat eşitsizliği yaratması sebep gösterilerek, ana akım kurumlar ve gölge eğitim kurumlarının bir araya getirilmesi, gölge eğitimin yasaklanması veya birtakım yaptırımlarla kapatılması yoluna gidilmiştir (Bray, 2021; Bray ve Kwo, 2013). Fakat velilerin gölge eğitimi ana akım eğitime alternatif olarak görmesi ve oluşan ekonomik katkılar nedeniyle legal veya illegal şekilde yaşamaya devam ettiği görülmektedir (Chatzidaki ve diğerleri, 2021; Ireson ve Rushforth, 2005). Nitekim Türkiye’de de, 2014 yılında Özel Öğretim Kurumları Kanundaki dersaneler ibaresi kaldırılarak, dersanelerin eğitim sistemine zarar verdiği gerekçesiyle kapatılması kararı alınmıştır. Ancak 2015 yılında Anayasa Mahkemesinin kararı ile temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılması, özel teşebbüs ve hürriyet hakkı gerekçeleri bağlamında dersanelerin tamamen kapatılmasının önüne geçilmiştir (TEDMEM, 2015). Büyükcan’ın (2015) da belirttiği gibi ulusal merkezi sınavların kritik rolü ve etkisi ortadan kaldırılmadıkça, gölge eğitimle mücadele etmek sanılandan daha zordur. Bu bağlamda gölge eğitimin dünyada ve Türkiye’de varlığını sürdürmeye devam edeceği aşikârdır.

Uluslararası alan yazında gölge eğitim kavramına yönelik eğitim politikaları, gölge eğitimin sosyolojik, psikolojik, ekonomik etkileri karşılaştırmalı çalışmalarla incelenmektedir (Baker, 2020; Lee ve diğerleri, 2012; Mori ve Baker, 2010; Subedi, 2018; Zhang ve Bray, 2016). Türkiye özelinde ise bu kavramın kullanıldığı az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Gümüş, 2021; Keskin-Demirer, 2011; Yıldırım Taştı ve Engin Demir, 2022). Bunun sebebinin, Türkiye’de bu kavramın yeterince tanınmaması olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, 2014 yılındaki değişikliklerle birlikte özel öğretim kurslarıyla ilgili yapılan çalışmaların ivme kazandığı görülmüştür. O yıllardaki ismiyle dersanelerin faydaları, dönüşümleri ve dünyadaki dershanecilik sistemlerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Büyükcan, 2015; Güllü ve Şahin, 2015; Nagac ve Güç, 2015, Özoğlu, 2011; Saracaloğlu ve diğerleri, 2014). Özel ders konulu çalışmalarda ise özel ders alma nedenleri, süreçte yaşananlar ve oluşan sonuçlar ele alınmaktadır (Akdemir ve Kılıç, 2022; Tansel ve Bircan, 2006; Yıldız ve diğerleri, 2022).

Türkiye’de gölge eğitim kurumlarının artan sayısı, gölge eğitimin artık gölgede olmadığına ve çok büyüdüğüne işaret etmektedir (Yıldırım Taştı ve Engin Demir, 2022). Nitekim yükseköğretim öncesi kademeler için yapılan harcamaların %16’sını hane halkı harcamaları oluşturmaktadır ve bu oran, OECD ortalamasının (%7) iki katından daha yüksektir (TEDMEM, 2022). Atılgan (2018) da, okul dışındaki sınav hazırlık kaynaklarının (gölge eğitim ve basılı/dijital sınav hazırlık yayınları) ailelere getirdiği maliyetin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bütçesinden fazla olması nedeniyle, eğitim-öğretim yerine sınav hazırlığına yöneldiğimizi belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin gölge eğitime katılım oranları hakkında güncel veriler sınırlıdır. Türk

Eğitim Derneği'nin (TED) 12 şehirde 11.346 ilk ve ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin ilkökul birinci sınıfta %3,7'si, ikinci sınıfta %4,6'sı, üçüncü sınıfta 8,2'si, dördüncü sınıfta %16,5'i ve besinci sınıfta %22,5'i sınava hazırlık amacıyla dersane, özel ders ve kurslara yönelmektedir. Bu oranlar altıncı sınıfta %50, yedinci sınıfta %57 ve sekizinci sınıfta %61'e yükselmektedir (TED, 2010). İlâveten 2019 yılında yapılan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) istatistiklerine göre, Türkiye'deki sekizinci sınıf öğrencilerinin %63.8'i özel ders aldığını ifade ettiğinden, bu oranla ülkemiz 37 ülke arasında en çok özel ders alınan dördüncü ülke olmuştur (Bray, 2022). Dahası, Mayıs ayının ortasından sonra öğrenci devamsızlık oranlarının üst sınıflarda genellikle %50'ye çıktığı, velilerin sahte sağlık raporları olarak meşru bir devamsızlık izni sağladıkları ortaya konulmuştur (Koşar Altınyelken, 2013).

Gölge eğitim kurumlarının yaygınlaşması; eğitim sistemlerinin çalışma şeklini değiştirmesi (ana akım okulların yerini gölge eğitim kurumlarına bırakması), eğitim eşitsizliklerini büyütmesi ve eğitimin niteliğini düşürerek sınav temelli hale getirmesi nedeniyle sorun yaratmaktadır (Yıldırım Taştı ve Engin Demir, 2022). Bu denli önemli sonuçları olan gölge eğitim süreci hakkında yapılan çalışmaların sistematik bir biçimde yeniden incelenmesi, gölge eğitimin yarattığı olumsuzlukların en aza indirilmesine yardımcı olabilir. Özellikle öğrenciler, veliler, devlet kurumlarında ve gölge eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, yöneticiler ve eğitim uzmanlar gibi farklı paydaş görüşlerinin incelendiği nitel araştırmalar; gölge eğitimin neden ve sonuçlarını kuşbakışı görebilmeyi sağlayarak, oluşan sorunların çözümüne bütüncül ve özgün çözümler üretmeye (sentez) katkı sağlayabilir.

Bu çalışma, Türkiye'de öğrenciler ve ilgili paydaşların dersaneler, özel dersler, etüt merkezi gibi gölge eğitimden doğrudan ya da dolaylı olarak faydalanan katılımcılarla gerçekleştirilmiş nitel çalışmaların ilk meta sentezidir. Nitel çalışmaların meta sentezi, tek bir çalışmada bulunamayacak derin iç görüşler sağlayarak, mevcut çalışmaları politika yapıcılar ve uygulayıcılar için bilgilendirici olacak şekilde özetlemeye olanak tanır. Karar vericiler ve/veya yöneticilerin belli kararları tasarlamasına ve uygulamasına yön vererek, uygulamada güvenin haklı çıkarılmasına ya da artırılmasına hizmet eder (Finfgeld-Connett, 2018; Yılmaz, 2021). Gölge eğitim üzerine derinlemesine ve bütüncül bir bilgi tabanının elde edilmesi, fenomenle ilgili mevcut bilginin ilerletilmesine katkı sağlayabilir, yeni ve farklı bakış açıları kazandırabilir. Faaliyetler ve sonuçlar arasındaki bağlantıyı aydınlattığı için bağlamsal olarak değerli kanıtlar sağlayabilir. Aynı zamanda, gölge eğitimin nedenleri ve sonuçlarının bir sentezle birlikte ortaya konulması, sunulan sentezin tartışılmasına, değerlendirilmesine ve hatta yeni sentezlerin üretilmesine yardımcı olabilir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de farklı paydaşlardan veri toplanarak yapılan nitel araştırmalara göre, gölge eğitimin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin ortak bulgular nelerdir?
2. Türk eğitim sisteminde gölge eğitimin olumsuzluklarının mümkün olduğu kadar azaltılması için önerilecek nihai sentez nedir?

Çalışmanın Türkiye’de gölge eğitimle ilgili yapılacak yeni araştırmalara, yasal düzenlemelere, öğretim programları ve program kaynaklarının geliştirilmesine, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitime katkı getirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca devlet okullarından ve gölge eğitimden yararlanan öğrencilere, velilere ve toplumun her kesiminden eğitim paydaşlarına geniş bir perspektif sağlayabileceği, konuyu farklı bakış açılarından değerlendirmeye ve yeni çözüm önerileri geliştirmeye yardımcı olabileceği söylenebilir.

Yöntem

Bu araştırmada gölge eğitim üzerine yapılan çalışmaları incelemek üzere meta sentez yöntemi seçilmiştir. Meta sentez, araştırmayı değerli bulgularla zenginleştiren, özetlerin ötesine geçen ve birincil çalışmalardan elde edilen bulguların damıtılmasıyla yeni bilgiler ve öneriler sunan bir yöntemdir. Veri setindeki farklılıkların yorumlanmasıyla ilgilenmek yerine, çalışmalar arasında temalar oluşturularak eleştirel bir senteze ve yorumlamaya odaklanmaktadır (Aspfors ve Fransson, 2015; Güneş ve Erdem, 2022; Yılmaz, 2021). Bu çalışmada, Barroso ve diğerlerinin (2003) belirttiği gibi, ilgili fenomeni detaylı yorumlamak adına tek bir katılımcı grubuna yönelik çalışmalar ele alınmamış, katılımcı çeşitliliğini içeren (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli vb.) çalışmaların bir araya getirilmesine dikkat edilmiştir. Bu sayede, birincil çalışmaların zenginliği ile nitel araştırmalarda sıklıkla eleştirilen geçerlik eleştirilerinin (Finfgeld-Connett, 2018) giderilmesi amaçlanmıştır.

Alanyazında meta sentez yönteminin yürütülmesinde uygulanacak aşamaların henüz standartlaştırılmadığı veya üzerinde uzlaşılmış aşamalar zincirinin bulunmadığı görülse de (Campbell ve diğerleri, 2011; Polat ve Ay, 2016; Wilder, 2014; Yılmaz, 2021), bu araştırmada Erwin ve diğerlerinin (2011) önermiş olduğu (1) alanyazın taraması, (2) dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesi, (3) meta sentez tekniklerinin kullanılması ve analiz yapılması ile (4) sentezin sunulması adımları takip edilmiştir.

Alanyazın Taraması

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde (YÖKTEZ), Google Scholar ve çeşitli veri tabanlarında (EBSCO, ERIC, SCOPUS, JSTOR, Springer, Taylor ve Francis, Web of Science, TR Dizin) taramalar yapılmıştır. Taramalar Türkiye’de yürütülmüş çalışmalarla daraltılarak, “shadow education, tutoring, private tutoring, private tutoring centers,

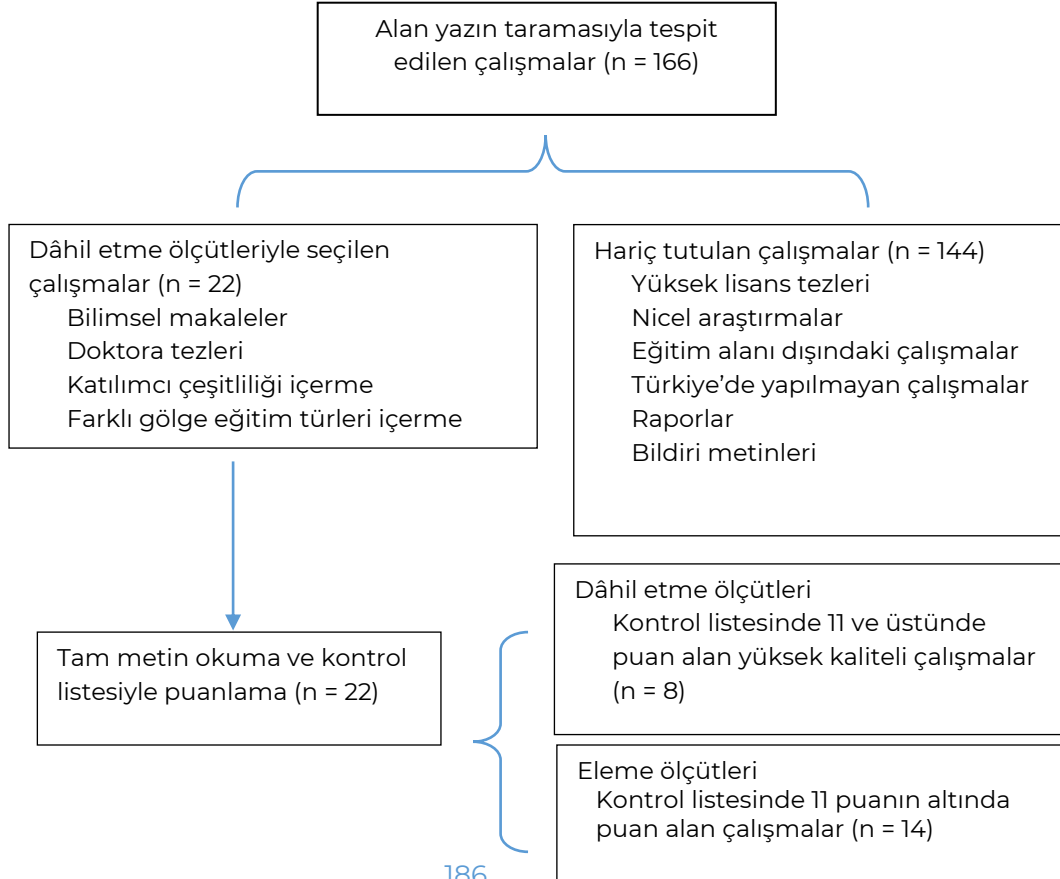
home tutoring, gölge eğitim, özel ders, dersane, kurs merkezi, etüt, etüt merkezi, özel dersane, ücretli eğitim” anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilmiştir.

Dâhil Edilecek Çalışmaların Belirlenmesi

Meta senteze dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesi üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada (Mart 2022), üç hafta içinde yukarıda belirtilen veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda 166 adet Türkiye merkezli çalışmaya erişilmiştir. Çalışmalardan yüksek lisans tezi olanlar, nicel yöntem kullanılanlar, gölge eğitimi siyasi ve iktisadi açıdan inceleyenler, Türkiye dışındaki ülkelerde gerçekleştirilenler, kamuoyunu bilgilendirici raporlar ve bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler elenmiştir. İkinci aşamada kalan çalışmaların adı, tarihi, yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları, veri analizi ve yazarlarının yer aldığı bir tablo oluşturulmuş ve nihai dâhil edilme ölçütleri belirlenmiştir. Bunlar; yayımlanma yılı fark etmeksizin ulusal bilimsel makale, doktora tezi olma, katılımcı çeşitliliğini içermeye ve farklı gölge eğitim türlerini ele alma olarak belirlenmiş ve 22 çalışma seçilmiştir. Son aşamada, Erwin ve diğerlerinin (2011) önerdiği şekilde, seçilen çalışmaların nitelik (kalite) bakımından değerlendirilmesi yapılmıştır. Gölge eğitime yönelik taramalar sonucunda ele alınan çalışmaların dâhil edilme süreci Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1.

Meta-sentezde Ele Alınacak Çalışmaların Seçilme Süreci



Şekil 1’de görüldüğü gibi, dâhil edilme ölçütleri göz önüne alınarak seçilen 22 makale, yazarlar tarafından bağımsız bir şekilde tam metin olarak okunmuş ve değerlendirmeye alınmıştır. Bu süreçte Erwin ve diğerlerinin (2011) önerdiği gibi, nitel çalışmaların bilimsel kalitesini değerlendirmek üzere bir kontrol listesiyle puanlama yapılmıştır. Buna göre 15 maddeden oluşan kontrol listesinde toplam puanı 1-5 arası olanlar düşük, 6-10 arası olanlar orta, 11-15 arası olanlar ise yüksek kaliteli çalışma olarak sınıflanmaktadır (Erwin ve diğerleri, 2011). Araştırmacıların bağımsız olarak yaptığı puanlamaların ardından, belirlenen bir gün ve saatte bir toplantı düzenlenmiş ve 22 makalede %91 uyum yakalanmıştır. Bağımsız puanlamaların ortalamasının alınması, 11 puan ve üstünde olan çalışmaların tartışılarak değerlendirilmesi ve çalışmaların farklı katılımcıları içermesi göz önünde bulundurularak, sekiz çalışmanın meta senteze dâhil edilmesine karar verilmiştir.

Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar

Nitel araştırmaların meta sentezinde ele alınacak çalışma sayısına ilişkin öneriler çeşitlilik göstermektedir. Örneğin Noblit ve Hare (1988) iki ile dört, Howell-Major ve Savin-Baden (2010) altı ile 10, Polat ve Ay (2016) ise sekiz ile 12 arasında çalışmanın yeterli olacağını ifade etmektedir. Finfgeld-Connet’in (2018) de değindiği gibi, ele alınan çalışma sayısının araştırmanın geçerliğini sağlaması ve ham verilerin (birincil temalar) zengin olması, senteze erişimde doyum sağlamalıdır. Bu bağlamda çalışmada belirlenen ölçütleri karşılayan sekiz nitel araştırmanın senteze ulaşmada yeterli olduğu düşünülmektedir. Meta senteze dâhil edilen çalışmalara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Meta Senteze Dâhil Edilen Nitel Çalışmalar

Yazar(lar)	Çalışmanın Amacı	Desen	Katılımcılar
Akdemir ve Kılıç (2020)	Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelemek	Durum çalışması	Öğretmen (n=17) Öğrenci (n=24) Veli (n=4)
Baştürk ve Doğan (2011)	Özel dersanelerde çalışan öğretmenlerin dersanelerle ilgili görüşlerini ortaya koymak	Belirtilmemiş	Öğretmen (n=5)
Coşkun ve Gündoğdu (2014)	Etüt eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerin sorumluluklarının neler olduğunu araştırmak	Durum çalışması	Öğretmen (n=4) Öğrenci (n=6) Yönetici (n=2) Veli (n=2)

Tablo 1*Meta Senteze Dâhil Edilen Nitel Çalışmalar (devam)*

Caripağaoğlu (2016)	Dershane dönüşümleriyle ilgili yaşanan olumlu ve olumsuz sonuçları, dönüşümün yarattığı fırsatları ya da sebep olabileceği tehditleri ortaya koymak	Olgu bilim	Yönetici (n=5) Öğretmen (n=5) Öğrenci (n=3)
Kösterelioğlu (2015)	Öğretmenlerin dershanelerin eğitim sitemindeki yerine ilişkin görüşleri almak	Olgu bilim	Öğretmen (n=58)
Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, (2015)	Dershane dönüşümleri ile ilgili yapılan düzenlemeler hakkında görüşler almak	Olgu bilim	Yönetici (n=48)
Türkan (2019)	Özel ders eğilimlerini ve özel derse yönelik paydaşların görüşlerini belirlemek	Karma Yöntem*	Öğrenci (n=11) Veli (n=7) Uzman (n=5)
Yıldız, Türkdoğan ve Koçak (2022)	Özel derslerin öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerindeki etkileri	Belirtilmemiş	Öğretmen (n=108)

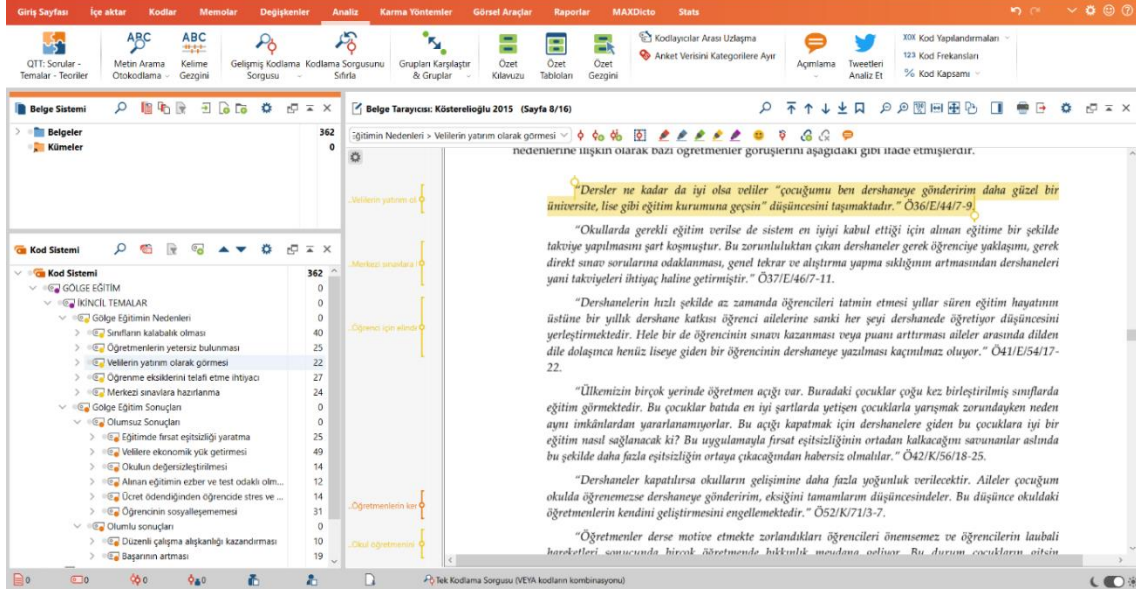
* Çalışmanın nitel bulguları meta senteze dâhil edilmiştir.

Meta Sentezde Veri Analizi

Meta sentez araştırmalarında, bir araya getirilen nitel çalışmalar için farklı analiz teknikleri kullanılabilir (Chrastina, 2018; Erwin ve diğerleri, 2011; Finfgeld-Connett, 2018). Bu araştırmada Howell-Major ve Savin-Baden'nin (2010) önerdiği üç aşama ile çalışmalar analiz edilmiştir. İlk aşamada, çalışmalar detaylı bir şekilde okunmuş, notlar alınmış ve bulguları oluşturan kod, tema ve alıntılar seçilmiştir. Sekiz çalışmanın adı, amacı, yöntemi, bulgularındaki kod, tema, kategorileri ve doğrudan alıntıları Excel tablosuna aktarılmıştır. Bu sayede bütüncül bir görünümle birincil temalar elde edilmiştir. İkinci aşama için, oluşturulan tablo MAXQDA 2022 programına aktarılmış ve ortak temalar belirlenmesi için bütünleştirme ve ikincil temaları elde etme amaçlanmıştır. İlk aşamada elde edilen kodlar ile temalar dört ay boyunca farklı zamanlarda okunarak ve sistematik karşılaştırmalar yapılarak tartışılmıştır. Tartışmalar sonucunda gölge eğitimin nedenleri ve sonuçlarına dair ortak bulguların ikincil temalara yol gösterici olabileceği ortaya çıkmıştır. Çalışmaların bulgularından oluşan ikincil temalara ait örnek ekran görüntüsü Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

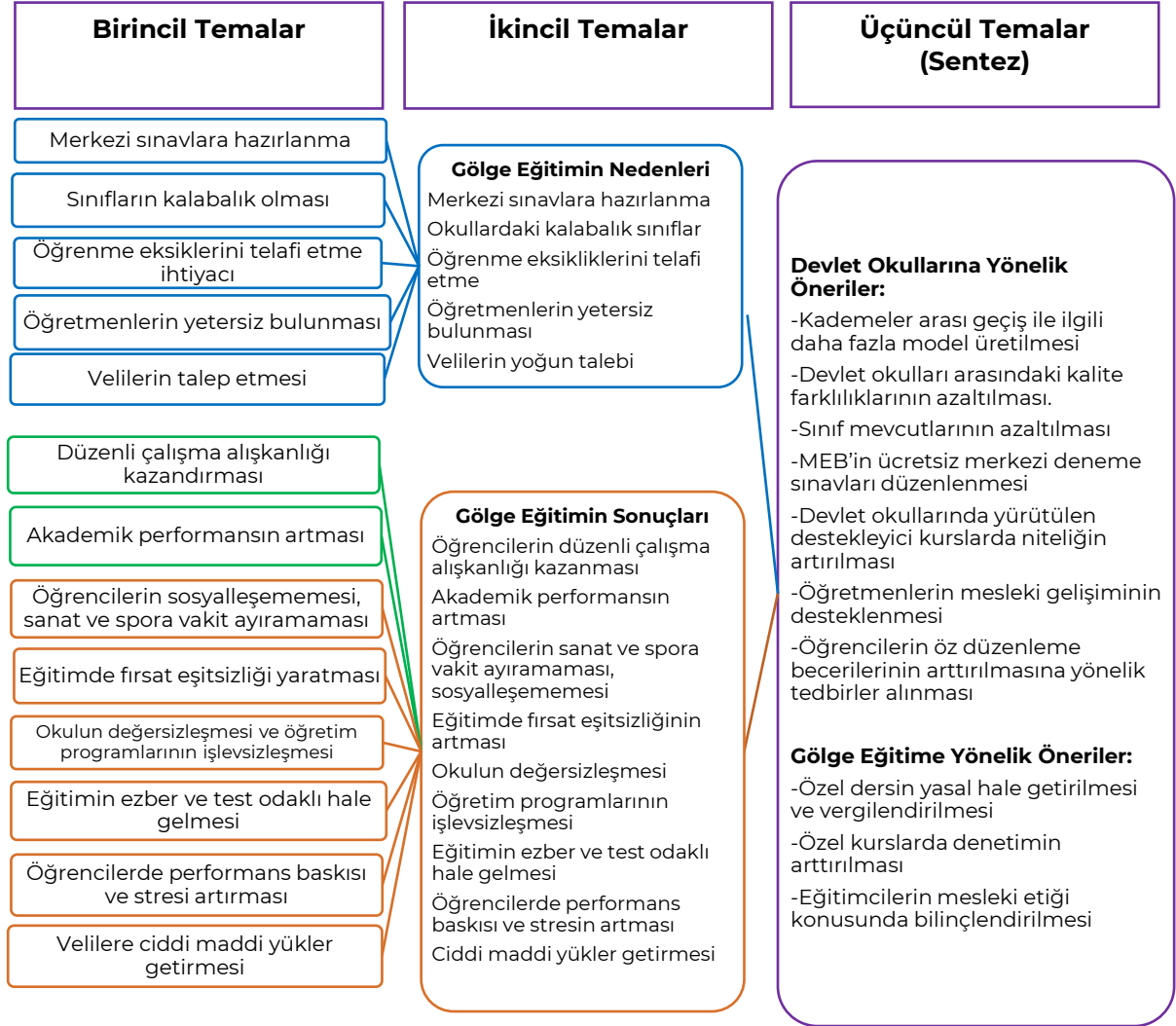
İkincil Temalara Ait Örnek Ekran Görüntüsü



Son olarak, çalışmaların tekrarlı okunmasıyla görünmeyeni görme, çalışmaların bulgularındaki ilişkileri arama, eleştirel bakış açısıyla tümevarımsal çıkarımlarda bulunma yoluyla (Howell-Major ve Savin-Baden, 2010), üçüncül temaya (senteze) ulaşılmıştır. Walsh ve Downe'nın (2005) da belirttiği gibi, bu aşamada çalışmaların bulgularından daha büyük bir toplamı oluşturma yoluna gidilmelidir. Bu aşamada Türk eğitim sisteminde gölge eğitimin olumsuzluklarının mümkün olduğu kadar azaltılması için yapılabilecekler için sentez, beş ay süren derinlemesine tartışmalarla ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada elde edilen birincil, ikincil ve üçüncül temalar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Araştırmada Elde Edilen Birincil, İkincil ve Üçüncül Temalar



İnandırıcılık ve Doğrulanabilirlik

Bu araştırmada nitel çalışmaların derinlemesine sentezini oluşturmak üzere inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik önlemleri (Fingeld-Connett, 2018; Howell-Major ve Savin-Baden, 2010) göz önünde bulundurulmuştur. İncelenecek nitel çalışmaların seçiminde desen, katılımcı ve veri toplama araçlarının çeşitliliği gözetilmiş, olası önyargıların önüne geçmek üzere en nitelikli çalışmaları belirlemede bir kontrol listesi (Erwin ve diğerleri, 2011) kullanılmış ve araştırmacılar tarafından ayrı ayrı puanlanıp değerlendirilmiştir. Araştırmacıların bağımsız olarak yaptıkları puanlamalarda elde edilen uyum (%91) tatmin edici bulunmuştur. Temaların oluşturulmasında nitel çalışmaların kategori, tema ve doğrudan alıntılarını içeren bir tablo

yapılmış, ara verilen okumaların ardından temalar tekrar incelenmiş, ortak temaların meydana çıkarılması için araştırmacılar arasında tekrarlı toplantılar (debriefing) düzenlenerek inandırıcılık önlemleri alınmıştır. Ortak nitel bulgularda sekiz çalışmanın kapsamlı betimlemeleri ile bir durumdan diğerine aktarılması sağlanarak, ilk araştırma sorusunun yanıtlanmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaların detaylı ve tekrarlı okumalarında notlar alınmış, dâhil edilme ölçütleri ve çalışmaların seçiminde, verilerin analizinde ve yorumlanmasında şeffaflığa özen gösterilmiştir. Meta sentez çalışmalarında özgün bir nihai sentez üretebilmek için uzun süreli incelemeler ve tartışmalar gerektiğinden (Aspfors ve Fransson, 2015; Finfgeld-Connett, 2018; Polat ve Ay, 2016), derinlemesine tartışmalar aralıklı olmak üzere beş ay sürmüştür. Son olarak elde edilen ortak temalar, incelenen çalışmaların doğrudan alıntılarıyla sunulmuş; farklı paydaşların görüşlerinin bir arada görülebilmesi önemsenmiştir (Finfgeld-Connett, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Araştırmanın “Türkiye’de farklı paydaşlardan veri toplanarak yapılan nitel araştırmalara göre, gölge eğitimin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin ortak bulgular nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular aşağıda iki başlık altında sunulmuştur.

Gölge Eğitimin Nedenleri

İncelenen çalışmalara göre gölge eğitime neden olan etkenler; merkezi sınavlara hazırlanma, sınıfların kalabalık olması, öğrenme eksikliklerini telafi etme ihtiyacı, öğretmenlerin yetersiz bulunması, velilerin talep etmesidir. Katılımcı görüşlerinde en çok dile getirilen gölge eğitim nedeni, öğrencilerin *merkezi sınavlara hazırlanması*dır. Öğrenciler merkezi sınavlara hazırlanırken Türkiye genelinde yapılan deneme sınavlarında kendi başarılarını görmek, test çözme tekniklerini öğrenmek amacıyla özel derse ve dershanelere yönelmektedir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015; Özan, ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Özan ve diğerlerinin (2015, s. 266) çalışmasında bir okul yöneticisi “Bence sınav merkezli bir eğitim sisteminde dershanelere gerek duyulmaktadır.” [OY45], Kösterelioğlu’nun (2015, s. 210) çalışmasında bir öğretmen, “Yükseköğretime olan yoğun talep ise seçme sınavını zorunlu hale getirmekte olup dolayısıyla dershaneleri gerekli kılmaktadır.” [Ö24/K/27/6-10] sözleriyle durumu açıklamaktadır. Bir öğrencinin görüşü ise aşağıdaki gibidir:

Etüt merkezi ve dershanelerin tercih edilme sebebi de bu zaten. Herkes kendisini birbiri ile karşılaştırsın herkes nerede olduğunu görsün amaçlı. Şimdi ben çalışırım ama çalışmamın ne kadar yeterli olduğunu görmezsem daha ne kadar çalışacağımı bilemem. [Öğrenci 2] (Türkan, 2019, s. 81)

Okullarda *sınıf mevcutlarının fazla olması* (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Türkan, 2019) gölge eğitime yönelme nedenlerinden bir diğeridir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden birinde; “Sınıflar kalabalık olduğundan dolayı öğretmenler herkesle ilgilenemiyor dolayısıyla özel ders kaçınılmaz oluyor.” [Öğrenci 10] (Türkan 2019, s. 74), ifadesi geçmekte, öğretmen görüşleri de bunu doğrulamaktadır: “Biliyorsunuz okullarımız kalabalık, sınıflar kalabalık, öğrenciler yeterli bilgiye ulaşamıyor veya hocayı her zaman yakalayıp soru soramıyorlar.” [Arif öğretmen] (Baştürk ve Doğan, 2011, s. 75).

Çalışmalarda gölge eğitimin nedenlerinden biri de *öğrenme eksiklikleri telafi etme ihtiyacıdır* (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Coşkun ve Gündoğdu, 2014; Kösterelioğlu, 2015; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Akdemir ve Kılıç’ın (2020, s. 1013) ve Baştürk ve Doğan’ın (2011, s. 75) çalışmalarında buna yönelik bir öğrenci ve bir öğretmen görüşü sırasıyla şöyledir: “Altyapım düşüktü benim, ders alma ihtiyacı gerçekten duyuyordum. Okulda, sınıf ortamında pek dinleyemiyordum ben, dikkatimi veremiyordum” [Öğrenci 6], “...takviye alabiliyorlar yazılılarında, sınavlarında. Dershanede okulda alamadıkları birçok şeyi alabiliyorlar” [Öğretmen Arif].

Devlet okullarındaki *öğretmenlerin yetersiz bulunması* (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019) gölge eğitimin bir diğer nedenidir. Akdemir ve Kılıç’ın (2020, s. 1012) çalışmasında bir öğrenci “*Hocaların okulda ders anlatışlarında, hocaları eksik gördüğüm yerlerde özel derse başvuruyordum*” [Öğrenci 14] derken, Kösterelioğlu’nun (2015, s. 210) çalışmasında bir öğretmenin görüşü de şöyledir:

Öğretmenler derse motive etmekte zorlandıkları öğrencileri önemsemeyen ve öğrencilerin laubali hareketleri sonucunda birçok öğretmende bıkkınlık meydana geliyor. Bu durum çocukların gitsin dershanelerde öğrensin mantığına dönüşüp dershaneleri bir nevi vazgeçilmez cazibe merkezleri haline getiriyor. [Ö56/E/76/7-10]

Son olarak gölge eğitim nedenleri arasında *velilerin talep etmesi* yer almaktadır (Akdemir ve Kılıç, 2020; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). Kösterelioğlu’nun (2015, s. 210) çalışmasında bir öğretmen bu durumu “Dersler ne kadar da iyi olsa veliler çocuğumu dershaneye gönderirim; daha güzel bir üniversite, lise gibi eğitim kurumuna geçsin düşüncesini taşımaktadır.” [Ö36/E/44/7-9] sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Türkan’ın (2019, s. 99) çalışmasında bir veli bu durumu “Bence aileler burada kendi egolarını tatmin ediyorlar. Çocuklar başarılı olsun. Ben okuyamadım o okusun diyor. Ben başarılı olamadım çocuğum başarılı olsun. Doktor olsun, mühendis olsun, Boğaziçi’nde okusun Marmara’da okusun. Kaygıları bu ailelerin...” [V4] sözleriyle dile getirmektedir.

Gölge Eğitimin Sonuçları

Gölge eğitimin sonuçları başlığı altında, artılar ve eksiler şeklinde bir sınıflama yapılmıştır. Gölge eğitimin artılarına bakıldığında, düzenli çalışma alışkanlığı kazanma ve akademik performansın artması bulgular arasındadır (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Coşkun ve Gündoğdu, 2014; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Gölge eğitim yoluyla *düzenli çalışma alışkanlığını kazanmaya* yönelik olarak, Türkan'ın (2019, s. 83) çalışmasında bir öğrenci görüşünü "Beni düzende tutuyor. Benim belirli bir haftalık düzenim oluyor. Haftada iki defa alıyorum beni bir disipline koyuyor. Bu şekilde konularda eksiğim olmuyor." [Öğrenci 4] biçiminde ifade ederken, Baştürk ve Doğan'ın (2011, s. 78) çalışmasında "...Özetlemek gerekirse öğrencinin düzenli dershaneye gelmesi çok önemli, çünkü konunun kaçırılması öğrenciyi etkiliyor." [Metin öğretmen] sözleriyle dile getirilmiştir.

Akademik performansın artmasına ilişkin bir okul yöneticisi görüşünü "Dershaneler kesinlikle öğrencilerin konuları tekrar etmesi ve pratik kazanmaları açısından ve test çözme yeteneklerinin geliştirilmesi açısından faydalıdır." [OY41] (Özan ve diğerleri, 2015, s. 265) sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Türkan'ın (2019, s. 87) çalışmasında bir öğrenci görüşü, "Özel ders alınca hiçbir şey bilmiyor olarak oturuyorsunuz o masanın başına ve dersin sonunda bir şeyler öğrenmiş olarak kalkıyorsunuz" [Ö2] şeklindedir.

Öte yandan çalışmalarda gölge eğitimin yarattığı olumsuz sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin sosyalleşememesi, sanat ve spora vakit ayıramaması, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırması, okulun değersizleşmesi ve öğretim programlarının işlevsizleşmesi, eğitimin ezber ve test odaklı hale gelmesi, öğrencilerde performans baskısı ve stresi artırması, velilere ciddi maddi yükler getirmesidir (Garipağaoğlu, 2016; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019; Yıldız ve diğerleri, 2022).

Öğrencilerin sosyalleşememesi, sanat ve spora vakit ayıramamasına dair bir öğretmen görüşü "Öğrencinin kendine kalan süre azaldığı için sosyalleşemeyebilir" (Yıldız ve diğerleri, 2022, s. 28) şeklinde dile getirilmiştir ve Garipağaoğlu'nun (2016, s. 149) çalışmasında bir okul yöneticisinin görüşleri de benzer şekildedir:

...Öğrencilerin neredeyse tamamı çocukluklarını ve gençliklerini dershane-okul-ev üçgeni arasında geçirip, yaşlarının getirdiği pek çok güzellikten mahrum kalıyor. Çocuklar arkadaşlarıyla konuşup oynayıp rahatlayacağına, gidip hiç tanımadıkları psikologlara gidip konuşuyorlar. Neden? Çünkü arkadaş edinecek kadar bile vakitleri yok... [Yönetici Ali].

Gölge eğitimin sonuçlarında ortak bulgulardan bir diğeri, ücret ödendiğinden dolayı *eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmasıdır* (Garipağaoğlu, 2016; Türkan, 2019). Gölge eğitimin iki türü olan özel kurslar ve özel derslerin eğitimde fırsat eşitsizliği yarattığına dair yönetici ve veli görüşleri şöyledir:

... Yükün altına giremeyen ailelerin çocukları da otomatik olarak dezavantajlı. Bizim dershanelerin sunduğu eğitim takviyesine gereksinim duymayacağımız bir sisteme ihtiyacımız var. [Ali Bey], (Garipağaoğlu, 2016, s. 147).

Ben kendimi aç da bıraksam çocuğuma destek olmak için veririm o parayı. Kendimden kısırım çocuğum için harcarım. Fakat gerçekten kendini aç bıraksa bile o ödemeyi yapamayacak durumda olan insanlar var. Tabii ki eşitsizliği artırıyor. [Veli 5], (Türkan, 2019, s. 117).

Gölge eğitimin olumsuz sonuçlarından bir diğeri katılımcıların gözünde *okulların değersizleşmesi ve öğretim programlarının işlevsizleşmesidir*. Garipağaoğlu'nun (2016, s. 147) çalışmasında okulun değersizleşmesi, "Okul eğitiminin değil de dershane eğitiminin ödüllendirildiği bu sistemde okulların öğrenci gözünde itibarsızlaşmasını doğal buluyorum" [Fatma Öğretmen] görüşüyle ifade edilmiştir. Türkan'ın (2019, s. 119) çalışmasında bir velinin öğretim programının işlevsizleştirilmesine yönelik çarpıcı görüşü şöyledir:

...Eğer kabul etseydi temel lise ile anlaşacaktım. Parası ne kadarsa verip yok yazılmasın, sınavlarına 100 verin biz özel ders alacağız diyecektim. Şimdi herkes böyle yapıyor biliyorsun. Çirkin bir sistem ama durum budur yani. Aslında okul çok sıkıyor. Yazılılar zorluyor, devamsızlık yazılıyor. Temel liselerde durum böyle değil. Okul çok sıkıyor, izinleri kabul etmiyor. Özel okullarda temel liselerde öyle değil gitmeyince yok yazılmıyor. Özel ders alıp hallediyorlar. [Veli 3].

Gölge eğitimin olumsuz sonuçlarından bir diğeri de alınan *eğitimin ezber ve test odaklı olmasıdır*. Nitekim bu bulgu için Özan ve diğerlerinin (2015, s. 267) çalışmasındaki ve Garipağaoğlu'nun (2016, s.149) çalışmasındaki görüşler şöyledir:

Dershaneler öğrencilere bilgi yükleme ve test tekniğini geliştirme işlevini yürütmektedir. Öğrencilerin yorum gücünü geliştirme, analiz ve sentezlerine kabiliyetlerini olumsuz etkiledikleri için dershanelerin gerekli olmadığını düşünüyorum... [Okul Yöneticisi 5].

Dershanelerdeki test odaklı sistem öğrencileri sistematize eden, mekanik bir sistemdir. Yaratıcılığın ise bu sistemde hiç yeri yok. Bu sistemde yaratıcılık teşvik edilmediği gibi takdir de görmez, sevilmez yani [Öğretmen Handan].

Öte yandan gölge eğitimin ücret karşılığında alınması, *öğrencilerde performans baskısı ve stresi artırması* açısından vurgulanan noktalar arasındadır. Yıldız ve diğerlerinin (2022, s. 27) çalışmasında bir öğretmen bu durumu "Öğrenci başarısızlıktan korkup, güvenini kaybeder, ailesine karşı utanç duygusu yaratır ve üzerinde psikolojik bir baskı oluşur" görüşüyle açıklamıştır. Türkan'ın (2019, s. 87) çalışmasında bir öğrencinin görüşü bu durumu teyit eder niteliktedir: "...Bazen gece yatağıma girdiğimde o adam bana bir emek harcıyor sen nasıl yapamazsın yapmak zorundasın diyorum. Geceleri artık bunlar benim kâbusum yani. Çok geriliyorum geceleri artık." [Öğrenci1].

Son olarak çalışmalarda gölge eğitimin *velilere ciddi maddi yük getirmesi*, Yıldız ve diğerlerinin (2022, s. 28) çalışmasında bir öğretmen tarafından "Ebeveynler maddi olarak zorlanıyor", Garipağaoğlu'nun

(2016, s. 148) çalışmasında “Dershaneler pek çok aile için ekstra bir masraf. Çocuğunu özel okula gönderen de, devlet okuluna gönderen de öyle ya da böyle çocuğunu dershaneye göndermek zorunda kalıyor.” [Atıf öğretmen] ve Türkan’ın (2019, s. 118) çalışmasında bir velinin görüşü olarak “...Tabii ki bunun maddi bir külfeti var. Ciddi bir bedel ödüyoruz.” [Veli 4] şeklinde ifade edilmiştir.

Özetle, gölge eğitimin nedenleri merkezi sınavlara hazırlanma, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini telafi etme ihtiyacı, öğretmenlerin yetersiz bulunması ve velilerin talep etmesi olarak belirlenmiştir. Ancak bu sebeplerle giderek büyüyen gölge eğitim, öğrencilere düzenli çalışma alışkanlığı kazandırması ve akademik performansı artırmasına rağmen birçok olumsuz sonuca neden olmaktadır. Öğrencilerin sosyalleşememesi, sanat ve spora vakit ayıramaması, eğitimde fırsat eşitsizliği yaratması, okulun değersizleşmesi ve öğretim programının işlevsizleşmesi, eğitimin ezber ve test odaklı hale gelmesi, öğrencilerde performans baskısı ve stresi arttırması, velilere ciddi maddi yükler getirmesi gibi sonuçlar, gölge eğitimin kamusal eğitimi desteklemekten ziyade yeni ve önemli olumsuzluklara yol açtığına işaret etmektedir.

Nihai Sentez

Daha önce belirtildiği gibi, bazı ülkelerde gölge eğitimin yasaklanması veya birtakım yaptırımlarla kapatılmaya çalışılması söz konusu olsa da (Bray, 2021; Bray ve Kwo, 2013), çeşitli nedenlerle yaşamaya devam ettiği görülmektedir. Türkiye’de de 2014 yılından itibaren dershanelerin kapatılmasına yönelik yasal düzenlemeler olmasına rağmen, ulusal merkezi sınavların kritik rolü ve etkisi ortadan kalkmadığı için “dershane” yerine “özel kurs/ etüt merkezi/ özel ders” adı altında gölge eğitimin varlığını devam ettirdiği söylenebilir. Ancak ilk araştırma sorusuna ilişkin bulgularda görüldüğü gibi, gölge eğitimin olumsuz sonuçları, sunduğu katkılardan çok daha önemli ve büyük sıkıntılar yaratmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de gölge eğitimin tamamıyla ortadan kaldırılamayacağı düşüncesinden hareketle, “Türk eğitim sisteminde gölge eğitimin olumsuzluklarının mümkün olduğu kadar azaltılması için önerilecek sentez nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, *devlet okullarına yönelik öneriler* ve *gölge eğitime yönelik öneriler* olarak iki ana başlık oluşturulmuştur.

Devlet Okullarına Yönelik Öneriler

Türk eğitim sisteminde gölge eğitimin olumsuzluklarının mümkün olduğu kadar azaltılması için devlet okullarına yönelik sentez; kademeler arası geçiş ile ilgili daha fazla model üretilmesi, devlet okulları arasındaki kalite farklılıklarının ve sınıf mevcutlarının azaltılması, ücretsiz merkezi deneme sınavları düzenlemesi, yürütülen destekleyici kurslarda niteliğin artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin

desteklenmesi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin arttırılmasına yönelik tedbirler alınmasıdır. Özetle, kamusal eğitimin niteliği arttığıında eşitsizlikler azalacağından, gölge eğitime yönelik talep de giderek düşecektir.

Gölge eğitimin en büyük nedenleri arasında öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması yer alırken, incelenen çalışmalarda katılımcılar gölge eğitimin artılarından çok eksilerinin bulunduğunu ifade etmektedir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Bundan dolayı ilk öneri *kademeler arası geçiş ile ilgili daha fazla model üretilmesidir*. Nitekim yaklaşık 25 yıl içinde altı defa değiştirilen kademeler arası geçiş sistemleri, dersane ve özel derslere ihtiyacın azalması, okulun kıymetlendirilmesi, öğrenci, veli, öğretmen ve okullar üzerindeki sınav baskısının azaltılması gibi hedefleri referans alsa da (TEDMEM, 2023), gölge eğitim artarak devam etmiştir. Alan yazında farklı ülke örneklerinden yola çıkılarak Türkiye bağlamında kademeler arası geçiş için öneriler sunulduğu görülmektedir (ör. Akyol ve diğerleri, 2014; Atılgan, 2018; Korkmaz, 2022; Küçüker, 2017; TEDMEM, 2023). Eğitimin sınavlarla eş değer görüldüğü Türk eğitim sistemi özelinde iş, istihdam ve ülke ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim politikasının merkeze alındığı ve kademeler arası geçişin hem yatay hem de dikey biçimde öğrencilere olanaklar sağlayacağı farklı model ve seçenekler sunulurken, gölge eğitimin olumsuz sonuçları aza indirilebilir.

Devlet okulları arasındaki kalite farklılıklarının azaltılması da MEB'e yönelik önerilerden bir diğeridir. Devlet okullarındaki imkân farklılıkları, sınıf mevcutlarının fazla oluşu, öğretmenlerin yetersiz bulunuşu öğrenci ve velileri gölge eğitime yöneltmektedir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). MEB'in devlet okullarına yeterli alt yapıyı sağlaması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltması, öğretmenlerin öğrencilerin psiko-sosyal ve bilişsel özelliklerine odaklanması (Şahin ve Levent, 2015), öğretmen veya okul bazında motivasyon arttırıcı teşvikler (Gökçe, 2011) ile kaliteyi arttırıcı projeler geliştirmesi yoluyla gölge eğitime yönelimin azalacağı söylenebilir.

Türk eğitim sisteminde gölge eğitimin olumsuzluklarının mümkün olduğu kadar azaltılması için MEB'e önerilebilecek girişimlerden diğeri *sınıf mevcutlarının azaltılması*dır. İncelenen çalışmalarda özel kurs/etüt merkezi sahiplerinden öğretmenlere, velilerden öğrencilere ve okul müdürlerine dek tüm katılımcılar, sınıfların kalabalık olmasından şikâyet etmektedir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Sınıf mevcutlarının fazla olmasının birçok olumsuz sonuçlar doğurduğu genel olarak bilinen bir durumdur. Shah ve Inamullah (2012), aşırı kalabalık sınıfların öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkisi olduğunu, öğretmenlerin sınıf içi

davranış sorunları, öğrencilerin düşük performans, akran zorbalığı gibi farklı sorunlarla karşı karşıya kaldığını ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini telafi etmek için özel kurs veya özel ders arayışı içine girdiklerini belirtmiştir. Alan yazında öğrenci sayısı 20'den az olan sınıflar, az öğrencili olarak nitelendirilmekte (Johnson, 2001; Nye ve diğerleri, 2001) ve bu sayede eğitim kalitesinin arttığı belirtilmektedir (Dönmez, 2002). Ancak her ne kadar son yıllarda MEB tarafından sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılsa da, ülke genelindeki sınıf mevcutlarının yeterince azalmadığı görülmektedir. Örneğin öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olmasından şikâyet ettikleri (Güzel ve diğerleri, 2022; Yaraş ve Turan, 2021), tam gün eğitime geçişle birlikte sınıf mevcutlarının arttığı (Özdoğru, 2020), 2018 yılından itibaren liselere girişte uygulanan yerel yerleştirmeye kayıt alan okullarda sınıf mevcutlarında artış gözlemlendiği (Özdemir ve diğerleri, 2020) belirlenmiştir. Bu bağlamda devlet okullarındaki sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik çalışmalara devam edilmesi gerektiği söylenebilir.

MEB'in ücretsiz merkezi deneme sınavları düzenlemesi, gölge eğitimin olumsuzluklarının mümkün olduğu kadar azaltılması için önerilen bir diğer adımdır. Öğrencilerin merkezi sınavlarda sıralamalarını görmek ve farklı soru türleriyle karşılaşmak istedikleri, incelenen çalışmalarda katılımcı görüşleri arasındadır (Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). MEB, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (ODSGM) resmi internet sitesinde temel eğitim ve ortaöğretim düzeylerinde kazanım kavrama testleri, tekrar testleri, çalışma soruları yayımlanması, illerin ölçme değerlendirme birimlerinin il deneme sınavları gerçekleştirmesi olumlu bir girişim olarak görülmektedir. Fakat merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler için MEB'in Türkiye genelinde deneme sınavı yapması öğrencilerin deneyimlerini arttırması, sınav kaygısını azaltmaları, sıralamalarını görerek hedefledikleri okullar için planlama yapmalarına olanak sağlaması bakımından yararlı olabilir (Altun ve Çakan, 2008; Morgil ve diğerleri, 2000). Bu bağlamda MEB'in ücretsiz olarak Türkiye genelinde yapacağı deneme sınavları fırsat eşitsizliğinin biraz olsun ortadan kalkmasına yardımcı olurken, öğrencilerin gölge eğitime olan talebinin azalması yönünde bir etki yaratabilir.

Devlet okullarında yürütülen destekleyici kurslarda niteliğin artırılması, gölge eğitimin olumsuzlarının azaltılması, fırsat eşitliğinin arttırılması adına atılacak adımlardan bir diğeridir. Nitekim incelenen çalışmalarda katılımcılar okullarda yürütülen destekleyici kursların nitelikli hale getirilmesiyle, gölge eğitime yönelik taleplerin azalacağını ifade etmişlerdir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Garipağaoğlu, 2016; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ve Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK) gibi öğrencilerin ücretsiz faydalandığı kurslarda birtakım eksikliklerin var olduğu ifade edilebilir.

Nitekim İYEP ile ilgili güncel çalışmalarda öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin motivasyonu ve ders başarısının önemli ölçüde arttığı belirtilse de (Dilekçi, 2019; TEDMEM, 2019b), birçok çalışmada öğrenci seçimi, planlama ve uygulamada yaşanan problemlere, devamsızlığa (Yıldız ve Kılıç, 2020), öğretim materyalleri, uygulama kılavuzları ve yönergelerdeki eksiklere, ekstra ödevlere, velilerin ilgisizliğine, ücret düşüklüğüne, süre yetersizliğine, öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıkları ve motivasyon eksikliğinden kaynaklanan problemlere (Anılan ve Özgan, 2020; Aydın ve Yakar, 2020; Gürol ve Gül, 2021; Kozikoğlu ve Tosun, 2020; Özdoğru, 2022) dikkat çekilmektedir. Benzer şekilde DYK ile ilgili çalışmalarda da ders seçiminde öğrenci tercihinin az yer verilmesi, kurs saatlerinin uygunsuzluğu, materyal eksiklikleri (Timur ve diğerleri, 2020), devamsızlık, motivasyon eksikliği, yorgunluk, ulaşım ve beslenme sorunları (Canlı, 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Sarıca, 2018) gibi problemler yaşandığı belirtilmektedir. DYK ve İYEP gibi ücretsiz programlarda kaynak temini, etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeler yapılması, velilerden yasal planlamalar dâhilinde gerekli materyal desteği için asgari miktarda ücret talep edilmesi, öğretmenlere ödenen ücretlerin arttırılması, velilerin bilgilendirilmesi gibi öneriler (Bozbayındır ve Kara, 2017; Canlı, 2019; Dönmez ve diğerleri, 2018; Topcu ve Ersoy, 2019) verimliliğin arttırılmasını sağlayabilir. Bu sayede, öğrencilerin gölge eğitime olan taleplerinin azalabileceği ve gölge eğitimden yararlanamayan öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Gölge eğitimin olumsuzlarının azaltılmasında bir diğer sentez önerisi *öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesidir*. Zira incelenen çalışmalarda öğrencilerin gölge eğitime yönelmelerinde kamu eğitimindeki öğretmenleri yetersiz bulmalarının önemli bir neden olduğu belirtilmiştir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015 ve Türkan, 2019). Ancak bilindiği gibi Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik programların ilgi çekici ve güncel olmadığı (Can, 2019), süreklilik göstermediği ve yeterince teşvik edilmediği (TEDMEM, 2019a), kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik bir tarzda yürütüldüğünden etkisiz olduğu (Bümen ve diğerleri, 2012) belirtilmektedir. Bu bağlamda Türkiye’nin kendine özgü sorunlarına özel, kapsayıcı, süreklilik gösteren, eylem/ öğretmen araştırması, ders imecesi, öğrenme imecesi gibi iş birlikli, iş içinde ve dönüştürücü modellerin hızla uygulanmasına (Bümen, 2022), özgün önerilerin (İlğan, 2021; 2022) dikkate alınmasına ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle, Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitim anlayışından uzaklaşarak, çağdaş ve dönüştürücü bir sürekli mesleki gelişim anlayışına geçiş sağlanmalıdır.

İncelenen çalışmalarda öğrencilerin düzenli çalışmadıkları, ödev yapma, alıştırmaya ve tekrar etme çalışmalarını gölge eğitime bıraktıkları,

hatta gölge eğitim aldıklarından okullarda dersi dinlemedikleri belirtmektedirler (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Coşkun ve Gündoğan, 2014; Garipağaoğlu, 2016; Türkan, 2019). Bu bağlamda *öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin arttırılmasına yönelik tedbirler alınması* önemli görülmektedir. Zimmerman (2000), öz düzenlemeyi zekâdan bağımsız olarak kişilerin hayatlarını planlama becerisi olarak betimler ve bunun akademik başarıyı da arttırdığını ifade eder. MEB'in teşvikleriyle, öğrencilerin erken yaşlarda öz düzenleme becerilerine ilişkin eğitimler düzenlenmelidir. Bu sayede, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini izleme ve üstbiliş farkındalığı kazanması sağlanarak gölge eğitime duyulan ihtiyaç azalabilir. Böylece gölge eğitime harcanan zaman ve paranın öğrencilerin sosyal, psikolojik, estetik ve bedensel gelişimlerine daha çok katkı verecek etkinliklere yönelmesi mümkün olabilir. Bu girişimlerle evlerde ve okullarda uygun çalışma ortamlarının oluşturulması, performansın öğretmenlerle beraber takip edilmesi, sınıflarda akran öğretime yönelik çalışmaların teşvik edilmesi, öğrencilerin özyeterliliğini ve başarısını arttırabilir. Nitekim Byun'un (2014) çalışmasında gölge eğitimden yararlanan ve yararlanmayıp kendi ders çalışma stratejileriyle öz düzenleme bakımından gelişmiş olarak sınavlara hazırlanan öğrencilerin sınav puanlarında çok az bir farkın olduğu belirlenmiştir. Damayanthi de (2018) öğrencilerin özel ders almaktan ziyade, bireysel çalışmalarının akademik başarılarına daha çok katkı getirdiğine değinmiştir.

Gölge Eğitime Yönelik Öneriler

Gölge eğitimin yarattığı olumsuzluklarının mümkün olduğunca en aza indirilmesinde gölge eğitime yönelik sentez; *özel ders(ler)in yasal hale getirilmesi ve vergilendirilmesi, özel öğretim kurslarında ya da kurs/etüt merkezlerinde denetimin arttırılması, eğitimcilerin mesleki etiği konusunda bilinçlendirilmesidir*. Meta senteze dâhil edilen çalışmalarda kayıt dışı ekonomi yarattığı için özel derslerin yasal hale gelmesi, vergi alınması gerektiği vurgulanmıştır (Akdemir ve Kılıç, 2020; Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Özel derslerin yasal hale getirilmesi önerisinin altında yatan sebep, özel dersin kim tarafından, nasıl, ne şekilde verildiği, sürecinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilinmezlikler ve risklerdir. Nitekim gölge eğitim araştırmaları yapılan birçok ülkede özel derslerin sivil toplum kuruluşları veya eğitim bakanlıkları tarafından takip edildiği, özel ders veren eğitimci(ler)nin belli bir eğitimden geçerek sertifikasyonla hizmet verdiği görülmüştür (Bray, 2009; 2011; Bray ve diğerleri, 2018; Choi ve Park, 2016). Baker (2020), Japonya özelinde gölge eğitimin 19. yüzyılda iyi eğitim almak isteyen varlıklı ailelerin öğrencileriyle başladığını, giderek yaygınlaştığı için 20. yüzyılın ortalarında ülke çapında yasal düzenlemelerle (yukarıda belirtilen kurumların kontrolüyle) yürütüldüğünü belirtmiştir. Türkiye'de ise özel dersler istihdamda kayıt dışılık ve yasal düzenlemelerin öngördüğü zorunlulukların yerine

getirilmemesinden dolayı kayıt dışı ekonomik faaliyetler olarak ele alınmaktadır (Koç, 2016; Us, 2004). Kayıt dışı ekonomik faaliyetlerden elde edilen gelirler vergilendirilmediği için hızla yaygınlaşmaktadır. Koç'un (2016) da belirttiği üzere eğitimde kayıt dışılığı önlemenin çok zor olduğu bilinse de, özel ders piyasası gün geçtikçe büyümektedir. Özel derslerin yasal hale gelmesi ve vergilendirilmesi, belli kurumlarca denetim altına alınması, arz ve talepte yaşanan haksız rekabetin ve olumsuzlukların (Bray, 2013; Ille ve Peacey, 2019; Kobakhidze, 2014) önüne geçilmesi adına yerinde bir adım olabilir.

Özel öğretim kurslarında/etüt merkezlerinde denetimin arttırılması, önerilerden bir diğeridir. İncelenen çalışmalarda özel kurslarda başlangıçta sunulan vaatlerin yerine getirilmediği ve okula devamsızlığın arttığı ifade edilmiştir (Baştürk ve Doğan, 2011, Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). Ghosh ve Bray (2020), hesap verilebilirlik açısından ana akım eğitimi destekleyici olarak görülmesi gereken özel kurslar için denetimler yapılmasının birçok yolsuzluk ve olumsuzluğu gidereceğini belirtmektedir. Liu (2020), gölge eğitimde yer alan öğretmenlerin sınıf deneyimi olmayan yeni mezunlar veya öğretmenlik eğitimi almamış bireyler olabileceğini ve bunun resmi öğretim programlarındaki standartlar (kazanımlar) açısından tutarsızlığa neden olabileceğini vurgulamaktadır. Li'ye göre (2015), gölge eğitim sektöründe etkili düzenleme ve yönetim sağlamak üzere, okul sonrası özel ders kurumlarının onayını ve gözetimini güçlendirmeyi amaçlayan bir dizi düzenleyici politika yayınlanmalıdır. Ona göre, birincil düzenleyici hedefler, öğretim ve eğitim yeterlilikleri, ücretlendirme standartları ve ders veren kurumlar tarafından verilen öğretmen yeterlilik sertifikalarıdır. Bu bağlamda Türkiye'de özel kurslar/etüt merkezleri mevzuatının yeniden ele alınarak, devlet okullarının bir alternatifi olmak yerine; bu kurumların kamusal eğitimi destekleyecek şekilde planlanması, öğrencilerin devlet okullarındaki eğitimden uzaklaşmaması için gerekli düzenlemelerin yapılması, görev alacak öğretmenler için belli bir nitelik/sertifikasyon aranması gerekmektedir. Özel kurslarda/etüt merkezlerinde MEB'in denetimi arttırması, sözü edilen sorunların önlenmesinin yanı sıra kurslarda çalışan eğitimcilerin özlük haklarının korunması, öğretim kalitesinin artması, devlet okulları ve gölge eğitim kurumları arasındaki uyumun yakalanması bakımından da önemli görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel ders vermeleri veya özel kurslarda çalışması, bazılarının öğrencilerini gölge eğitime yönlendirmesi, okullarda performans düşüklüğüne sebep olması açısından eleştirilmektedir (Türkan, 2019; Yıldız ve diğerleri, 2022). Bu bağlamda gölge eğitimin olumsuzluklarının en aza indirilmesi adına diğer bir sentez, *eğitimcilerin gölge eğitimde etik ilkeleri benimsemesidir*. Türkiye'de MEB (2015) tarafından hazırlanan Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler Genelgesinde, çıkar sağlama amaçlı

istek ve yönlendirmelerden kaçınılması vurgulanmakta, yasal ayrıcalıklar hariç ücret veya başka menfaatler karşılığında *özel ders verilmemesi* gerektiği belirtilmektedir. Nitekim etik bulunan öğretmen davranışları arasında kendi öğrencilerine ders vermeme (Karataş ve diğerleri, 2019) önemli görülmekte, mesleği ile ilgili ek iş yapan (özel ders veren) öğretmenlerde etik bilinçte azalma, okulu ve öğrenciyi ihmal etme, mesleki yozlaşma gibi durumların ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Koç, 2017). Öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışı kazandırmada rol model olan, öğrenilen davranışın pekiştirilmesine katkı sunan ilk sorumlu kişidir (Başaran, 1996). Bu noktada eğitimcilerin etik ilkeleri benimsemeleriyle hem etkili öğretim hizmeti sunulabilir hem de gölge eğitime yönelik talep azalarak öğretmenlerin saygınlığı artabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular, gölge eğitimin olumsuz yanlarının olumlu yanlarından çok daha fazla olduğunu göstermektedir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Bray (1999), gölge eğitimdeki gölge metaforunu güneş saati örneği ile ilişkilendirerek; nesne olmadan gölgenin olamayacağını, başka bir deyişle ana akım eğitim olmadan gölge eğitimin olamayacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda ana akımın (kamusal eğitimin) eğitim sisteminde daha baskın ve yön verici olması gerektiği, gölge eğitimin olumsuz etkilerinin zayıflatılmasının önemli olduğu söylenebilir. Türkiye’de uzun yıllardır süregelen gölge eğitim, tüm paydaşlar açısından önemli sorunlar yaratmasına rağmen devam edecek gibi görünmektedir. Nitekim son yıllarda görüldüğü gibi, dershanelerin kapatılmasına yönelik girişimler çözüm olmamış, sadece tabela değişikliğiyle özel öğretim kursu/etüt merkezi gibi birçok mekân açılmıştır. Dershanelere olan ihtiyaç devam ettikçe, form değiştirerek yeniden ortaya çıkacağı (Gümüş, 2014), merkezi sınav sisteminde köklü değişimler olmadıkça dershanelere ihtiyacın ortadan kalkamayacağı (Özan ve diğerleri, 2015) görüşleri doğrulanmıştır. Gölge eğitime neden olan etmenler (varlık nedenleri) derinlemesine bir şekilde anlaşılmadan, yenilikçi ya da etkili çözüm yolları üretilemez. Bu bakış açısıyla, ilgili nitel çalışmaların bulgularından yola çıkılarak Türk eğitim sisteminde gölge eğitimin olumsuzluklarını mümkün olduğu kadar azaltabilecek sentez, ilk kez bu çalışmada sunulmuştur.

Ele alınan çalışmalar incelendiğinde, devlet okullarındaki kalabalık sınıfların öğrenmeyi zorlaştırdığı ve gölge eğitime yönelmeye neden olduğu görülmüştür. MEB sınıf mevcutlarının azaltılmasına ilişkin çeşitli uygulamalar gerçekleştirirse de, kalabalık sınıfların eğitim öğretim hizmetlerini olumsuz etkilemeye devam ettiği belirlenmiştir (Çalık ve diğerleri, 2019; Özata ve Coşkuntuncel, 2019; Umuzdaş ve Işıldak, 2019). Uluslararası çalışmalarda da sınıf mevcutlarının fazla olmasının

öğretmenin sınıf yönetimini, dersin işlenişini ve öğrenci-öğretmen iletişimini olumsuz etkilediği, öğrencilerin öğrenme eksiklerini telafi etme ihtiyaçlarını gölge eğitim yoluyla gidermeye çalıştıkları belirtilmektedir (Hajar, 2018, 2020; Hartmann, 2008; Chan ve Bray, 2014; Kwo ve Bray, 2014; Luo ve Chan, 2022; Sobhy, 2011). Bu nedenle devlet okullarında sınıf mevcutlarının azaltılması yoluyla gölge eğitime yönelik talebin azaltılabileceği düşünölmektedir.

Gölge eğitimde sadece sınav başarısını artırmaya odaklanması öğrencilerin kafa karışıklığı yaşamasına, okulun değersizleşmesine, kayıt dışı ekonomi yaratılmasına ve fırsat eşitsizliklerine sebep olmaktadır (Akdemir ve Kılıç, 2020; Coşkun ve Gündoğdu, 2014; Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Durum böyle olunca özel kurslarda MEB tarafından denetimin arttırılması, özel derslerin yasal hale getirilip vergilendirilmesine yönelik sentez önem kazanmaktadır. Nitekim çeşitli özel kurslarda denetim rehberinin eksiklikleri olduğuna (Ceylan ve Yaldız, 2021), yeterli denetim yapılmadığına (Özoğlu, 2011) yönelik bulgular mevcuttur. Özel derslerin vergilendirmeye tâbi tutulmayıőının haksız kazanç getirdiği (Rutz ve Balkan, 2016), özel ders eğitimcilerinin zaman zaman öğretmenlik vasfı taşınamaması nedeniyle olumsuz etkilerinin olabildiği (Bray, 2009) de bilinmektedir.

Gölge eğitimin olumsuzluklarının azaltılmasında devlet okullarında sunulan DYK veya İYEP gibi ücretsiz kursların içeriğinin zenginleştirilmesi, kursların açılması için teşviklerin getirilmesi, öğretmenlere çağdaş ve iş birlikli mesleki gelişim modelleri sunulması ve okullarda Türkiye genelinde deneme sınavları uygulanmasının önemli olduğu düşünölmektedir. Nitekim paydaşlar okul kurslarından verim aldıkları takdirde gölge eğitime yönelmeyeceklerini, fırsat eşitliğinin sağlanabileceğini belirtmektedir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Garipağaoğlu, 2016; Özan ve diğerleri, 2015; Türkan, 2019). Bu kurslarla (DYK ve İYEP) ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçlarının ortaya çıktığı (Canpolat ve Köçer, 2017; Gençoğlu, 2019; Göksu ve Gülcü, 2016; Kozikoğlu ve Tosun, 2020; Ünsal ve Korkmaz, 2016) ve kursların iyileştirilmesine ihtiyaç olduğu görölmektedir. Gölge eğitime yönelimi azaltmak için okullardaki kursların cazip ve etkili olması sağlanmalıdır. Bunun için dersi verecek öğretmenlerin seçiminden, dersin işlenişine kadar çeşitli konularda tedbirler alınmalıdır. Baran ve Altun (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin dersanelere olan bağımlılığını azaltmak için okullarda eğitimin niteliğinin arttırılması gerektiği, dersanelerin öğrencilerin hem okul derslerinde hem de merkezi sınavlarda başarı sağlamalarında önemli etkisi olduğu için velilerin çocuklarını dersanelere yönlendirdiği belirlenmiştir.

Bulgularda göröldüğu gibi gölge eğitimin bazı öğrencilerde düzenli çalışma alışkanlığı kazanma ve akademik başarıyı artırma gibi olumlu

etkileri olsa da, olumsuz yönlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Uluslararası çalışmalarda da gölge eğitimin öğrencilerde hazıra alışma ve bağımsız ders çalışmama gibi olumsuzluklara neden olduğu vurgulanmaktadır (Guill ve Bos, 2014; Hong ve Park, 2012). Öte yandan velilerin özel kursları ve/ya özel dersleri bir yatırım olarak görmesi, öğrencinin gerçek ilgi ve ihtiyaçlarını geri plana atması, ciddi mali yük altına girmesi ve bunun sonucunda öğrencilerin yoğun stres yaşadıkları ve sosyal hayattan uzaklaştıkları anlaşılmaktadır (Akdemir ve Kılıç, 2020; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). TEDMEM (2023) raporunda okulların dershaneleşmesi ve dershanelerin okullaşmasının, öğrencilerin sınav kaygısının artmasına ve küçük yaşta büyük travmalar yaşamalarına neden olduğu belirtilmektedir. Velilerin bireysel hırslarından dolayı sorumluluktan kurtulma adına çoğu zaman gölge eğitime nafile ödemeler yaptıkları ve mutsuz çocuklara sebep oldukları (Bray, 2009; Castro ve Guzman, 2010; Rutz ve Balkan, 2016) uluslararası çalışmalarda da vurgulanmaktadır. Bu nedenle nihai sentezde önerildiği gibi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin arttırılmasına yönelik adımlarla, gölge eğitime duyulan ihtiyacın azalacağı söylenebilir.

Yapılan analizlere göre devlet okullarında çalışan öğretmenler mesleki açıdan yetersiz görülmekte (Akdemir ve Kılıç, 2020; Baştürk ve Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015, Türkan, 2019) ve bazı devlet okullarındaki ya da gölge eğitimdeki öğretmenlerin meslek ilkelerine uymayan davranışlar sergilediği belirtilmektedir (Türkan, 2019; Yıldız ve diğerleri, 2022). Devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleki becerilerinin gölge eğitim taleplerini azaltmakta rolü olduğu (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Bray ve diğerleri, 2013; Pallegedara ve Mottaleb, 2018) belirlenmiştir. Ayrıca devlet okulundaki ve gölge eğitimdeki öğretmenlerin meslek etiğine uymamaları, öğrenciler için model olma konusunda olumsuz izlenimlere yol açmaktadır (Brodhead ve Higbee 2012; Weaver, 2007). Dolayısıyla öğretmen yeterliliklerinin artması ve mesleki etik ilkelerinin içselleştirilmesiyle gölge eğitim konusunda önemli bir engelin aşılacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak gölge eğitimin olumsuzluklarının mümkün olduğunca en aza indirilmesindeki nihai sentez; kademeler arası geçiş ile ilgili daha fazla model üretilmesi, devlet okulları arasındaki kalite farklılıklarının ve sınıf mevcutlarının azaltılması, ücretsiz merkezi deneme sınavları düzenlenmesi, devlet okullarında yürütülen destekleyici kurslarda niteliğin artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin arttırılmasına yönelik tedbirler alınması başlıklarında özetlenebilir. Gölge eğitim yürüten kurumlar/kişiler açısından öneriler ise, özel ders(ler)in yasal hale getirilmesi ve vergilendirilmesi, özel kurslarda/etüt merkezlerinde denetimin arttırılması, eğitimcilerin mesleki etiği konusunda bilinçlendirilmesidir. Tüm hükümetler sosyal eşitsizlikleri azaltmak ve toplumun dezavantajlı kesimlerine yardımcı olmak istediklerini iddia

etse de, piyasa güçlerine bırakıldığında gölge eğitim sistemi eşitsizlikleri sürdürmekte ve daha da kötüleştirmektedir. Bu konuda gerçekten endişe duyan hükümetlerin, sadece semptomları tedavi etmek yerine, ana akım okul sistemleriyle işe başlamaları akıllıca olacaktır. Bu da okul sistemlerinin tüm öğrencilere tam anlamıyla hizmet verebilmesi için yeterli mali ve insan kaynağının sağlanması ve böylece bazı öğrencilerin takviye için gölge eğitime gitme ihtiyacının ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir (Bray, 2021).

Bu araştırmada sadece Türkiye’de özel öğretim kursları/etüt merkezleri ve özel derslere yönelik nitel çalışmaların ele alınması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Geniş kapsamlı bir tarama en son 2010 yılında yapıldığından (TED, 2010), ileride yapılacak çalışmalarda Türkiye’nin farklı bölgelerinde ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin gölge eğitime katılım oranları hakkında güncel verilerin ortaya konulmasında yarar vardır. Ayrıca okullardaki İYEP ve DYK'lara yönelik meta sentezler yapılabilir. Bu çalışmada önerilen nihai senteze dair girişimler gönüllü okullarda pilot çalışmalarla uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir. Türkiye özelinde farklı bölgeler ve/veya ailelerin sosyoekonomik durumları, öğrencilerin başarı durumları veya okul kademeleri gibi değişkenlerin birlikte ele alındığı gölge eğitim araştırmaları yürütülebilir. Son olarak yeni bir program türü olan gölge eğitim programı (shadow curriculum) kavramı (Kim ve Jung, 2023), gölge eğitim programının doğurguları ve hatta avantajları, gölge eğitim programıyla resmi öğretim programı arasındaki ilişkiler de incelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırmada meta sentez yöntemi kullanıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Yazar Katkısı: *İşbirliği ve dayanışma sayesinde, her iki yazar da adil bir şekilde katkıda bulunmuştur.*

Kaynakça

“*” ile işaretlenmiş kaynaklar meta sentez için kullanılmıştır.

*Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1008-1023.

Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 113-128.

Akyol, H., Tantekin Erden, F., & Altun, D., (2014). İlkokula planlı ve hazırlıklı başlangıç: Türkiye ile PISA (2009) sınavında yüksek başarı gösteren Çin-Şanghay, Kore ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim uygulamaları ve

- ilkokula geçiş süreçlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi (pp.107-143). Antalya, Türkiye.
- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 2-18.
- Anılan, H. & Özgan, K. (2020). Teachers opinions about support program in primary schools (SPPS). *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(1), 56-84.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Aydın, S. & Yakar, L. (2020). İlkokullarda yetiştirme programında (İYEP) karşılaşılan sorunlar, paydaşlarına olan katkıları ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 795-814.
- Baker, D. P. (2020). An inevitable phenomenon: Reflections on the origins and future of worldwide shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 311-315.
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press.
- Bakioğlu, A. & Koç, M. H. (2017). Lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 270-296. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.15c3s12m>
- Baran, N. İ. & Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 333-344.
- Barroso, J., Gollop, C., Sandelowski, M., Meynell, J., Pearce, P. & Collins, L. (2003). The challenge of searching for and retrieving qualitative studies. *Western Journal of Nursing Research*, 25(2), 153-178.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıcı Matbaası.
- *Baştürk, S. & Doğan, S. (2011). Özel dersane matematik öğretmenlerinin özel dersaneleri değerlendirmeleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 68-86.
- Bozbayındır, F. & Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. IIEP UNESCO.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* United Nations

Educational, Scientific and Cultural Organization; International Institute for Educational Planning.

- Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
- Bray, M. (2013). *Shadow education: the rise of private tutoring and associated corruption risks*. Global corruption report: Education.
- Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442–475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2022). Teachers as tutors, and tutors as teachers: blurring professional boundaries in changing eras. *Teachers and Teaching*, 28(1), 64–77. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2019700>
- Bray, M. (2023). Shadow education. In Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkican, K. (Eds.), *International Encyclopaedia of Education*, vol. 2. (pp. 346-349). Elsevier. <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.08056-8>.
- Bray, M., & Kwo, O. (2013). Behind the façade of fee-free education: Shadow education and its implications for social justice. *Oxford Review of Education*, 39(4), 480-497.
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Liu, J., & Zhang, W. (2016). The internal dynamics of privatised public education: Fee-charging supplementary tutoring provided by teachers in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 49, 291-299.
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Zhang, W., & Liu, J. (2018). The hidden curriculum in a hidden marketplace: relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 435-455.
- Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (Eds.). (2013). *Private tutoring across the Mediterranean*. Sense Publishers.
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. UNESCO and Comparative Education Research Centre, HKU.
- Brodhead, M. T., & Higbee, T. S. (2012). Teaching and maintaining ethical behavior in a professional organization. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 82-88.
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435-461.

- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler, *Milli Eğitim*, 47(194), 31-50.
- Bümen, N.T. (2022). Mesleki gelişimde ders imeceleri: temel özellikler, uyarlamalar ve sorunlar. İçinde A. İlğan (Ed.). *Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları: Kuram ve uygulama* (s. 193-234). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Büyükcan, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye’de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 67-73.
- Byun, S. (2014). Shadow education and academic success in Republic of Korea. In: Park H. & Kim K. K. (eds). *Korean Education in Changing Economic and Demographic Contexts*. pp. 39–58. Springer.
- Byun, S., Chung H. J., & Baker D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education* 20, 71–105.
- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., Yardley, L., Pope, C. & Donovan, J. (2011). Evaluating meta-ethnography: Systematic analysis and synthesis of qualitative research. *Health Technology Assessment*, 15(43), 1-164.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.17c.4s.14m>
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Canpolat, U. & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *AJESI. Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1). 123-154.
- Castro, B. V., & Guzman, A. B. (2010). Push and pull factors affecting Filipino students' Shadow Education (SE) participation. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 43-66.
- Ceylan, Ö. Ö. & Yıldız, H. (2021). Özel çeşitli kurslar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın açısından incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 53-67.
- Chan, C., & Bray, M. (2014). Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal Studies and the shadow sector in Hong Kong secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 361–388.
- Chatzidaki, N., Kyridis, A., & Kechagias, C. T. (2021). A view on the Greek shadow education at the era of the economic crisis. How do private tutors' working conditions are formed? *European Journal of Education Studies*, 8(3), 310-325.
- Choi, Y., & Park, H. (2016). Shadow education and educational inequality in South Korea: Examining effect heterogeneity of shadow education on

- middle school seniors' achievement test scores. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 22-32.
- Chrastina, J. (2018). Meta-synthesis of qualitative studies: Background, methodology and applications. *NORDSCI*. <https://eric.ed.gov/?id=ED603222>.
- *Coşkun, N. & Gündoğdu, K. (2014). Özel etüt eğitim merkezi öğretmenlerinin sorumlulukları: Bir Durum Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483-510.
- Çalık, T., Tabak, H. & Tabak, B. Y. (2019). Eğitim sisteminde sınıf büyüklüğünün planlama açısından değerlendirmesi: Ankara örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1581-1599.
- Damayanthi, B. W. R. (2018). Academic performance of students the effect of class room level factors and private tutoring. *American Journal of Educational Research*, 6(3), 262-269.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 8(özel sayı 1), 433-454.
- Dore, R. (1976). *The diploma disease: Education, qualification, and development*. University of California Press.
- Dönmez, B. (2002). Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 70-83.
- Dönmez, İ., Gürbüz, S., & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliği açısından yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-58.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J. & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Fingfeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. Routledge.
- *Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dersanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 140-162.
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Ghosh, P., & Bray, M. (2020). School systems as breeding grounds for shadow education: Factors contributing to private supplementary tutoring in West Bengal, India. *European Journal of Education*, 55(3), 342-360.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334.
- Göksu, İ. & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.

- Guill, K., & Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement. Evidence from a German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 34-67.
- Güllü, K., & Şahin, A. (2015). Öğrencilerin özel dershanelerin hizmet kalitesi değerlendirmeleri ve bir uygulama. *Social Sciences*, 10(2), 37-57.
- Gümüş, A. (2014). Dershane düzenlemesi tartışmalarına eğitsel bir bakış (Politika Notu No. 2014/03). İstanbul: İlmî Etüdler Derneği. https://www.ilem.org.tr/images/IPN_3_arife_gumus.pdf
- Gümüş, S. (2021). *Gölge eğitim faaliyetlerinin sosyal politika bağlamında değerlendirilmesi: Bursa örneği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yalova Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, D. & Erdem, R. (2022). Nitel araştırmaların analizi: Meta-Sentez. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 81-98.
- Gürol, M. & Gül, M. (2021). İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) işlevselliğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 16-33.
- Güzel, İ., Özeren, E., Akçin, N., & Özer M. (2022). Öğretmen görüşlerine göre etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 16, 158-174.
- Hajar, A. (2018). Exploring year 6 pupils' perceptions of private tutoring: Evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44(4).
- Hajar, A. (2020). The association between private tutoring and access to grammar schools: Voices of Year 6 pupils and teachers in south-east England. *British Educational Research Journal*, 46(3), 459-479.
- Hartmann, S. (2008). "At school we don't pay attention anyway" –the informal market of education in Egypt and its implications. *Sociologus*, 27-48.
- Hong, S. C., & Park, Y. S. (2012). An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(1), 113-144.
- Howell-Major, C. H. & Savin-Baden, M. (2010). Qualitative research synthesis: The scholarship of integration in practice. In M. Savin-Baden & C. Howell-Major (Eds.), *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty* (pp.108-118). Routhledge.
- Ille, S., & Peacey, M. W. (2019). Forced private tutoring in Egypt: Moving away from a corrupt social norm. *International Journal of Educational Development*, 66, 105-118.
- Ireson, J., & Rushforth, K. (2005). Mapping and evaluating shadow education. *ESRC Research Project RES-000-23-0117*. Institute of Education, University of London.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.

- İlğan, A. (2022). *Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları: Kuram ve Uygulama*. (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B. & Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Kim, Y. C., & Jung, J. H. (2019). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0>
- Kim, Y.C. & Jung, J.H. (2023). Shadow curriculum as a new form of curriculum: Its evolution, definition, and implications for curriculum studies. *International Encyclopedia of Education*, 4th edition, Vol. 7. (pp. 288-295). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03053-0>
- Kobakhidze, M. N. (2014). Corruption risks of private tutoring: Case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455-475.
- Koşar Altınyelken, H. (2013). The demand for private tutoring in Turkey: Unintended consequences of curriculum reform. In M. Bray et al. (eds.), *Private tutoring across the mediterranean*, (pp. 187-204). Sense Publishers.
- Korkmaz, G. (2022). Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bütüncül bir model önerisi. *TEBD*, 20(3), 996-1014. <https://doi.org/10.37217/tebd.1173547>
- Kozikoğlu, İ & Tosun, Y. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir çözümleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 903-930. <https://doi.org/10.30964/auebfd.679050>
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 280-305.
- *Kösterelioğlu, İ. (2015). Private courses in education or education in private courses?, *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 203-218.
- Küçükler, E. (2017). Türkiye’de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97.
- Lee, C. J., Park, H. J., & Lee, H. (2012). Shadow education systems. Sykes, G., Schneider, B., & Plank, D. N. (Eds.) In *Handbook of education policy research* (pp. 901-919). Routledge.
- Liu, J. & Bray, M. (2020). Private subtractory tutoring: the negative impact of shadow education on public schooling in Myanmar. *International Journal of Educational Development*, 76, 102213. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102213>
- Liu, S. Y. (2020). The social influence and development trend of shadow education. *Education Forum*, (46),57-59.

- Luo, J., & Chan, C. K. Y. (2022). Influences of shadow education on the ecology of education—A review of the literature. *Educational Research Review*, 100450.
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2015). Eğitimciler için mesleki etik ilkeler genelgesi. [ETİK GENELGE.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/ETIK_GENELGE.pdf)
- Morgil, F. İ., Yılmaz, A., Seçken, N., & Erökten, S. (2000). Üniversiteye giriş sınavında özel dersaneler ve ÖZDEBİR tarafından uygulanan ÖSS deneme sınavlarının öğrenci başarısına katkısının ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96–103.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36-48.
- Nagac, K., & Guc, Y. (2015). An analysis of education policy towards private tutoring centers in Turkey. *Journal of Applied Economics & Business Research*, 5(3), 161-170.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta- ethnography: Synthesizing qualitative studies*. CA: Sage.
- Nye, B., Hedges, L. V., & Konstantopoulos, S. (2001). The long-term effects of small classes in early grades: Lasting benefits in mathematics achievement at grade 9. *The Journal of Experimental Education*, 69(3), 245-257.
- *Özan, M.B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 259-279.
- Özata M. & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683
- Özdemir, A., Mete, C.E. & Muslu, M.E. (2020). Liselere geçiş sistemindeki değişikliğin öğrenci profillerine yansımaları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 204-221.
- Özdoğru, M. (2020). İkili eğitim yapan okulların yöneticilerinin tam gün (normal) eğitime geçiş hakkında görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(5), 59-74.
- Özdoğru, M. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 6(1), 53-63.
- Özoğlu, M. (2011). Özel dersaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek. *SETA Analiz Dergisi*, 36, 1-28
- Pallegedara, A., & Mottaleb, K. A. (2018). Patterns and determinants of private tutoring: The case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development*, 59, 43-50.

- Park, H., Buchmann, C., Choi J., et al. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42, 231–252.
- Polat, S., ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümlenme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Rutz, H. J. & Balkan, E. M. (2016). *Sınıfın yeniden üretimi, eğitim, neoliberalizm ve İstanbul'da yeni orta sınıfın yükselişi*. H2O Kitap.
- Saracaloğlu, A., Gündoğdu, K., Baydilek, N. B. & Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya'da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (51), 417-433.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 48(221), 91-122.
- Shah, J., & Inamullah, M. (2012). The impact of overcrowded classroom on the academic performance of the students at secondary level. *International Journal of Research in Commerce, Economics and Management*, 2(6), 9-12.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Subedi, K. R. (2018). Shadow Education: A role of private tutoring in learning. *Online Submission*, 1(2), 29-42.
- Şahin, F. & Levent, F. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullandıkları yöntem ve stratejilerin incelenmesi, *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(5), 73-82.
- Tansel, A. & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303-313.
- TED (2010). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi (özet rapor). Ankara. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2020/11/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf
- TEDMEM. (2015a). Özel Öğretim kurumları yönetmeliği'nde yapılan düzenlemelere ilişkin değerlendirmeler. [Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Yapılan Düzenlemelere İlişkin Değerlendirmeler | tedmem](#)
- TEDMEM. (2015b). Anayasa Mahkemesi'nin dershanelerin kapatılmasına yönelik gerekçeli kararına ilişkin değerlendirmeler. [Anayasa Mahkemesi'nin Dershanelerin Kapatılmasına Yönelik Gerekçeli Kararına İlişkin Değerlendirmeler | tedmem](#)
- TEDMEM. (2019a). 2018 Eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM değerlendirme dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği. [2018 Eğitim Değerlendirme Raporu | tedmem](#)
- TEDMEM (2019b). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler. TEDMEM analiz dizisi 6. TED yayınları.

- TEDMEM (2022). *Bir bakışta eğitim 2022: Türkiye üzerinde değerlendirme ve öneriler*. [Bir Bakışta Eğitim 2022 | tedmem](#)
- TEDMEM. (2023). *Sınavların gölgesinde eğitim sistemi* (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 8). Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/sinavlarin-golgesinde-egitim-sistemi>
- Timur, S., Kahraman, S., Timur, B. & İşseven, A. (2020) Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 194-206.
- Topcu, İ., & Ersoy, M. (2019). MEB Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmesi/Teachers' views on the supportive and training courses in Turkish education system. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 61-75.
- *Türkan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders eğitimleri ve paylaşımların özel derse yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- Umuzdaş, S. & İşıldak, C. K. (2019). İlköğretimde müzik dersine ilişkin mevcut durumun sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 117-133.
- Us, V. (2004). *Kayıt dışı ekonomi tahmini yöntem önerisi: Türkiye örneği* (No. 2004/17). Discussion Paper. [Kayıt dışı Ekonomi Tahmini Yöntem Önerisi: Türkiye Örneği \(econstor.eu\)](#)
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(12), 87-118
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yaraş, Z. & Turan, M. (2021). Sorunlar ve çözümler bağlamında öğretmenlik mesleği. *Milli Eğitim*, 50(232), 383-405.
- Yıldırım Taştı, Ö. & Engin Demir, C. (2022). Shadow education from shadows to the light: case of basic high schools in Turkey. *Education and Science*. 47(211), 139-169. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/11222>
- *Yıldız, A., Türkdoğan, A., & Koçak, E. (2022). Negative effects of private tutoring on stakeholders from teachers' perspective. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 19-37. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1016071>
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies- Education*, 15(2), 1399-1410.
- Yılmaz, K. Y. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Zhang, W & Bray, M. (2016). Shadow education: The rise and implications of private supplementary tutoring. In *Spotlight on China: Changes in*

education under China's market economy. Vol I. Shibao Guo & Yan Guo (Eds.) (pp.85-102). Sense Publishers.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.), In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.



A Meta Synthesis Study on Shadow Education in Türkiye*

Nurgül KENDİRLİOĞLU GÜNHAN¹, Nilay T. BÜMEN²

Abstract

The aim of this study was to distil the qualitative research on shadow education in Türkiye and to present an original synthesis that would help to solve the problems. Qualitative studies from different databases with specific inclusion criteria (n=8) were selected and analyzed using the meta-synthesis method. The findings of the studies were the primary themes, their systematic comparison and analysis were the secondary themes, and the synthesis was made through the examination and discussion of the relationships between the themes and categories. According to the findings, the reasons for shadow education were identified as preparation for high-stakes tests, overcrowded classrooms, the need to compensate for students' learning deficits, teachers' lack of qualifications and parents' demands. While the positive results of shadow education are that students develop regular study habits and improve their academic performance, the negative results are that students do not have the opportunity to socialize, do not have time for the arts and sports, educational inequality increases, the school is devalued and the curriculum dysfunctionalized, education becomes rote and test-driven, pressure to perform and stress increases among students, and parents face serious financial burdens. As a final synthesis; it is recommended to produce more models for transition between grade-levels, to reduce the quality differences between public schools and class sizes, to organize free central mock exams, to increase the quality of supportive courses conducted in public schools, to support the professional development of teachers, and to take measures to increase students' self-regulation skills. Recommendations for institutions/individuals involved in shadow education include legalizing and taxing private tuition, increasing supervision of

Article Details

Research Article

Received

05/04/2023

Accepted

10/07/2024

Published

23/09/2024

Key Words

Shadow education, Problems of shadow education, Private tutoring, Dershane, High-stakes testing, Educational equality

* This study was presented as an oral presentation at the 11th International Congress on Curriculum and Instruction held in Aydın on 26-28 October 2023.

¹ Hasan Ali Yücel Secondary School, Ministry of National Education, ORCID: [0000-0002-9682-8464](https://orcid.org/0000-0002-9682-8464), nurgulkendirlioglu@gmail.com

² Ege University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, ORCID: [0000-0003-1891-6589](https://orcid.org/0000-0003-1891-6589), nilay.bumen@ege.edu.tr

Suggested Citation:

Kendirlioğlu Günhan, N. & Bümen, N.T. (2024). A meta synthesis study on shadow education in Türkiye. *Pamukkale University Journal of Faculty of Education*, 62, 179-214. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1277613>

private tuition/study centers and raising awareness of professional ethics among educators.

Introduction

Education in Türkiye has been supported for many years by *dershanes* (traditional Turkish private tutoring centers), courses or private lessons. Shadow education, as defined in the literature, refers to educational services provided by entities and individuals not funded by the state, which aim to enhance student success in high-stakes tests through additional learning support and investment of time and resources (Bray, 2010; Stevenson & Baker, 1992). Historically, shadow education is most common in East Asian countries, especially in South Korea, Japan, Hong Kong, Taiwan, and Singapore (Kim & Jung, 2019). In shadow education, some private lessons/courses are delivered one-to-one in the homes of instructors or students, while others are delivered in small groups, in large classrooms or large lecture theatres, and can also be conducted on a one-to-one or group basis over the internet (Bray, 2023). Kim and Jung (2019) state that shadow education is implemented in five different forms: tutoring centers, home visit tutoring, internet-based tutoring, membership-based learning, and after-school academic programs. According to the definitions in the literature (Bray, 2010; 2023; Stevenson & Baker, 1992), activities that students/parents do not pay for, such as Support and Training Courses (STC-DYK in Turkish) in public schools in Türkiye, Primary School Remediation Program (PSRP-İYEP in Turkish), are not included in the scope of shadow education.

Even in countries with strong equality of opportunity in education (e.g. the UK, Canada, Australia, etc.), students with high academic achievement demand tutoring or courses (Bray, 2021; 2023; Byun, Chung & Baker, 2018). While some scholars argue that shadow education spreads because of weak school systems, others stress that once shadow education is embedded in a culture, it becomes addictive and cannot be eliminated, citing as evidence the high rates of shadow education in Hong Kong, China, Japan and South Korea, which have achieved high levels of success in international examinations (Liu & Bray, 2020). Indeed, with no clear determinant of academic achievement or socio-economic status, it has been documented that in many countries, one-third of students use more than one form of shadow education, and this proportion is growing (Bray, 2023; Buchmann et al., 2010; Byun, 2014; Park et al., 2016). Furthermore, high-stakes testing tends to play a more important role in developing societies than in developed societies, leading to a so-called "diploma disease" (Dore, 1976). In addition, since the quality of public education in economically underdeveloped societies is generally low to moderate, parents and students seek better education from private tutoring centers and/or courses (Bray, 1999; 2023).

In some countries (e.g. China, South Korea, Iran), shadow education has created inequalities of educational opportunity, which has led to the merging of mainstream and shadow education institutions, banning shadow education or closing it down with some sanctions (Bray, 2021; Bray & Kwo, 2013). However, parents continue to see shadow education as an alternative to mainstream education, either legally or illegally, due to the financial contribution it makes (Chatzidaki et. al., 2021; Ireson & Rushforth, 2005). In fact, in Türkiye, the term “*dershanes*” was removed from the Law on Private Educational Institutions in 2014 and it was decided to close *dershanes* on the grounds that they were damaging the education system. However, a decision by the Constitutional Court in 2015 prevented the complete closure of *dershanes* on the grounds of restricting fundamental rights and freedoms, private enterprise and the right to liberty (TEDMEM, 2015). As Büyükcan (2015) states, it is more difficult than one might think to combat shadow education unless the critical role and influence of the national central exams is eliminated. In this sense, it is clear that shadow education will continue in the world and Türkiye.

Internationally, educational policies related to the concept of shadow education and the sociological, psychological and economic effects of shadow education have been examined in comparative studies (Baker, 2020; Lee et. al., 2012; Mori & Baker, 2010; Subedi, 2018; Zhang & Bray, 2016). In Türkiye, on the other hand, only a limited number of studies were found in which this concept was used (Gümüş, 2021; Keskin-Demirer, 2011; Yıldırım Taştı & Engin Demir, 2022). The reason for this may be that this concept is not sufficiently recognized in Türkiye. However, with the amendment in 2014, it has been noted that studies on private education courses have gained momentum. There are limited studies on the benefits and transformations of private tutoring centers, as they were called in those years, and tutoring systems in the world (Büyükcan, 2015; Güllü & şahin, 2015; Nagac & Güç, 2015, Özoğlu, 2011; Saracaloğlu et. al., 2014). In studies on private tutoring, the reasons for taking private tutoring, the experiences in the process and the results are discussed (Akdemir & Kılıç, 2022; Tansel & Bircan, 2006; Yıldız et. al., 2022).

The increasing number of shadow education institutions in Türkiye indicates that shadow education is no longer in the shadows and has become very large (Yıldırım Taştı & Engin Demir, 2022). In fact, household expenditure accounts for 16 per cent of expenditure on pre-higher education, which is more than double the OECD average (7 per cent) (TEDMEM, 2022). Atılgan (2018) also states that the cost of out-of-school exam preparation resources (shadow education and printed/digital exam preparation publications) for families is higher than the budget of the Ministry of National Education (MoNE), so we turn to exam preparation instead of education. However, current data

on student participation in shadow education is limited. In a study conducted by the Turkish Education Association (TED) among 11.346 primary and secondary school students in 12 cities, 3.7 percent of students in the first class, 4.6 percent in the second class, 8.2 percent in the third class, 16.5 percent in the fourth class and 22.5 percent in the fifth class used private lessons and exam preparation courses. These rates increase to 50% in sixth grade, 57% in seventh grade and 61% in eighth grade (TED, 2010). In addition, statistics from the 2019 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) show that 63.8% of eighth-grade students in Türkiye reported taking private lessons, making Türkiye the fourth country out of 37 with the highest rate of private lessons (Bray, 2022). Moreover, it has been revealed that after mid-May, student absenteeism generally increases to 50 percent in the upper grades, and parents obtain fake health reports to obtain legitimate absence permits (Koşar Altınyelken, 2013).

The proliferation of shadow education institutions creates problems because it changes the way education systems work (mainstream schools are replaced by shadow education institutions), increases educational inequalities, and reduces the quality of education and makes it exam-based (Yıldırım Taştı & Engin Demir, 2022). A systematic review of studies on the shadow education process, which has such important consequences, can help minimize the negative effects of shadow education. In particular, qualitative research that explores the views of different stakeholders, such as students, parents, teachers, administrators and educators working in formal and informal settings, can contribute to the synthesis of holistic and original solutions to problems by providing a bird's eye view of the causes and consequences of shadow education.

This study is the first meta-synthesis of qualitative studies conducted in Türkiye with students and relevant stakeholders who directly or indirectly benefit from shadow education, such as tutoring centers, private lessons and study centers. A meta-synthesis of qualitative studies provides in-depth insights that cannot be found in a single study and enables existing studies to be synthesized in a way that is informative for policymakers and practitioners. It serves to justify or increase confidence in practice by guiding decision makers and/or managers in the design and implementation of specific decisions (Finfgeld-Connett, 2018; Yılmaz, 2021). Building an in-depth and holistic knowledge base on shadow education can contribute to the existing knowledge of the phenomenon and provide new and different perspectives. It can provide contextually valuable evidence by highlighting the link between activities and outcomes. At the same time, presenting the causes and consequences of shadow education together with synthesis can help to discuss and evaluate the synthesis

presented and even generate new syntheses. In line with this purpose, the study sought to answer the following questions

1. What are the common findings regarding the causes and consequences of shadow education according to qualitative research conducted in Türkiye by collecting data from various stakeholders?
2. What is the final synthesis to be proposed in order to reduce the negative effects of shadow education in the Turkish education system as much as possible?

It is believed that the study can contribute to new research to be conducted on shadow education in Türkiye, legal regulations, the development of curricula and curriculum resources, and the education of teachers and prospective teachers. In addition, it can be said that it can provide a broad perspective to students who benefit from public schools and shadow education, parents and educational stakeholders from all segments of society, help evaluate the issue from different perspectives, and develop new solutions.

Method

In this study, the meta-synthesis method was chosen to analyse the studies on shadow education. Meta-synthesis is a method that adds value to existing research, goes beyond summaries and provides new information and suggestions by distilling the findings of primary studies. Rather than being concerned with interpreting differences in the dataset, it focuses on critical synthesis and interpretation by creating themes across studies (Aspfors & Fransson, 2015; Güneş & Erdem, 2022; Yılmaz, 2021). As stated by Barroso et al. (2003), in order to provide a detailed explanation of the relevant phenomena, this study did not address studies with a single group of participants. Instead, it paid attention to bringing together studies with a variety of participants (students, teachers, administrators, parents, etc.). In this way, the richness of qualitative studies aimed to eliminate the validity criticisms (Finfgeld-Connett, 2018) that are often criticized in qualitative research.

Although it can be seen in the literature that the stages to be applied in conducting the meta-synthesis method are not yet standardized or there is no agreed chain of stages (Campbell et al., 2011; Polat & Ay, 2016; Wilder, 2014; Yılmaz, 2021), this study adopted the steps proposed by Erwin et.al. (2011) of (1) literature review, (2) determination of studies to be included, (3) use of meta-synthesis techniques and analysis, and (4) presentation of the synthesis.

Literature Review

Searches were conducted in the National Thesis Centre of the Council of Higher Education (YÖKTEZ), Google Scholar and various databases (EBSCO, ERIC, SCOPUS, JSTOR, Springer, Taylor and Francis, Web of

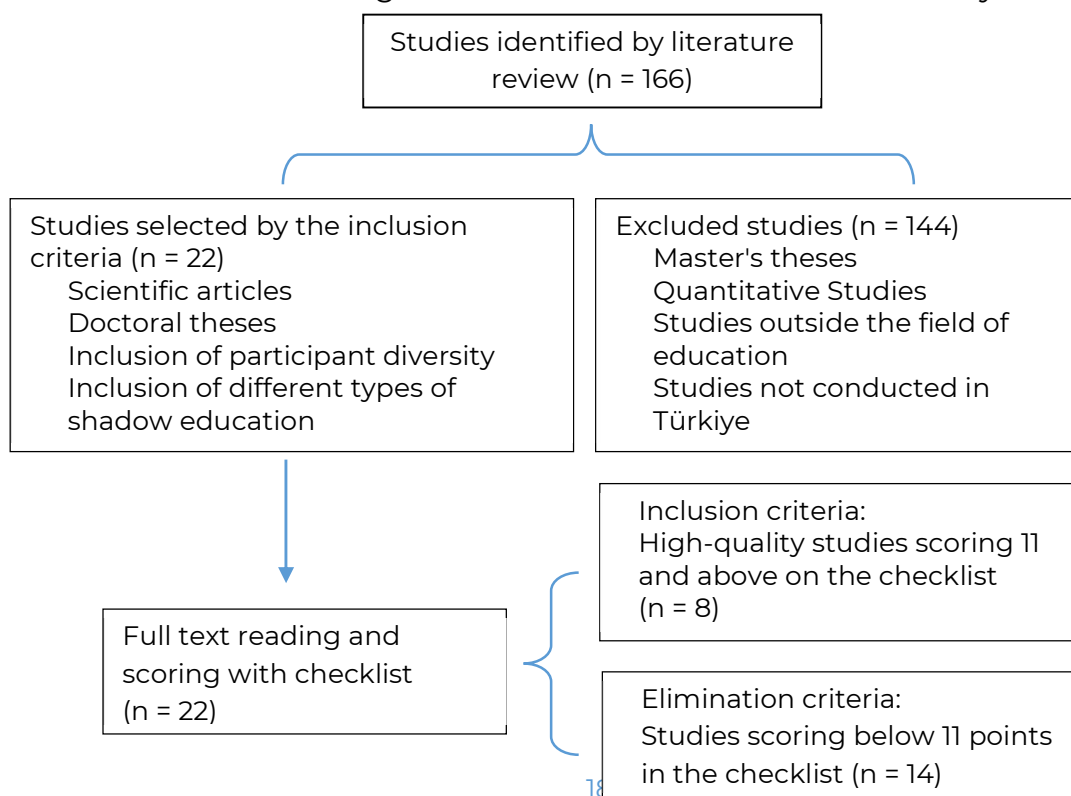
Science, TR Index). The searches were limited to studies conducted in Türkiye and were conducted using the keywords "shadow education, tutoring, tutoring center, private tutoring, private tutoring centers, home tutoring, shadow education, private tutoring, tutoring center, course center, study, study center, private tutoring center, paid education".

Identification of Studies to be Included

The identification of studies to be included in the meta-synthesis was carried out in three stages. In the first stage (March 2022), 166 studies from Türkiye were retrieved within three weeks as a result of the searches in the above-mentioned databases. Studies that were master's theses, used quantitative methods, analyzed shadow education from a political and economic perspective, were conducted in countries other than Türkiye, reports informing the public and papers presented at scientific meetings were excluded. In the second stage, a table was created with the name, date, method, sample, data collection tools, data analysis and authors of the studies, and the final inclusion criteria were determined. These were identified as national scientific articles, regardless of the year of publication, being a doctoral thesis, including diversity of participants and dealing with different types of shadow education, and 22 studies were selected. In the final stage, the selected studies were evaluated in terms of quality, as suggested by Erwin et. al. (2011). The inclusion process of the studies analyzed as a result of the shadow education scans is presented in Figure 1.

Figure 1

The Process of Selecting the Studies to be Considered in Meta-Synthesis



As shown in Figure 1, 22 articles, selected based on the inclusion criteria, were independently read and rated in full text by the authors. In this process, a checklist was used to assess the scientific quality of qualitative studies, as suggested by Erwin et al. (2011). According to the checklist, which consists of 15 items, studies with a total score of 1-5 are classified as low quality, those with a score of 6-10 as medium quality, and those with a score of 11-15 as high quality (Erwin et al., 2011). Following the independent scoring by the researchers, a meeting was organized on a fixed day and time and 91% agreement was achieved in 22 articles. It was decided to include eight studies in the meta-synthesis by taking the average of the independent scoring, discussing and rating the studies with 11 points and above, and taking into account that the studies included different participants.

Studies Included in Meta Synthesis

Suggestions for the number of studies to be considered in a meta-synthesis of qualitative research vary. For example, Noblit and Hare (1988) suggest two to four studies, Howell-Major and Savin-Baden (2010) suggest six to ten studies, and Polat and Ay (2016) suggest eight to twelve studies. As mentioned by Finfgeld-Connet (2018), the number of studies should ensure the validity of the research, and the richness of the raw data (primary themes) should provide satisfaction in achieving the synthesis. In this context, eight qualitative studies meeting the criteria determined in the study are considered sufficient to reach synthesis. Information on the studies included in the meta-synthesis is presented in Table 1.

Table 1

Studies Included in Meta Synthesis

Author(s)	Aim of the Study	Design	Participants
Akdemir & Kılıç (2020)	To examine the reasons for secondary school students to take private lessons	Case study	Teachers (n=17) Students (n=24) Parents (n=4)
Baştürk & Doğan (2011)	To discover the opinions of the teachers who work in the private courses about the dershanes.	Not specified	Teachers (n=5)
Coşkun & Gündoğdu (2014)	To investigate the responsibilities of teachers working in study education centers	Case study	Teachers (n=4) Students (n=6) Administrators (n=2) Parents (n=2)
Garipağaoğlu (2016)	To identify the positive and negative results of the transformation of the	Phenomenology	Administrators (n=5) Teachers (n=5) Students (n=3)

	Dershanes, the opportunities created by the transformation or the threats it may create.		
Kösterelioğlu (2015)	To find out what teachers think about the place of dershanes in the education system.	Phenomenology	Teachers (n=58)
Özan, Polat, Gündüzalp & Yaraş, (2015)	To receive opinions on the arrangements made regarding the transformation of dershanes	Phenomenology	Administrators (n=48)
Türkan (2019)	To determine private tutoring trends and stakeholders' views on private tutoring	Mixed-methods*	Students (n=11) Parents (n=7) Experts (n=5)
Yıldız Türkdoğan & Koçak (2022)	The effects of tutoring on teachers, students and parents	Not specified	Teachers (n=108)

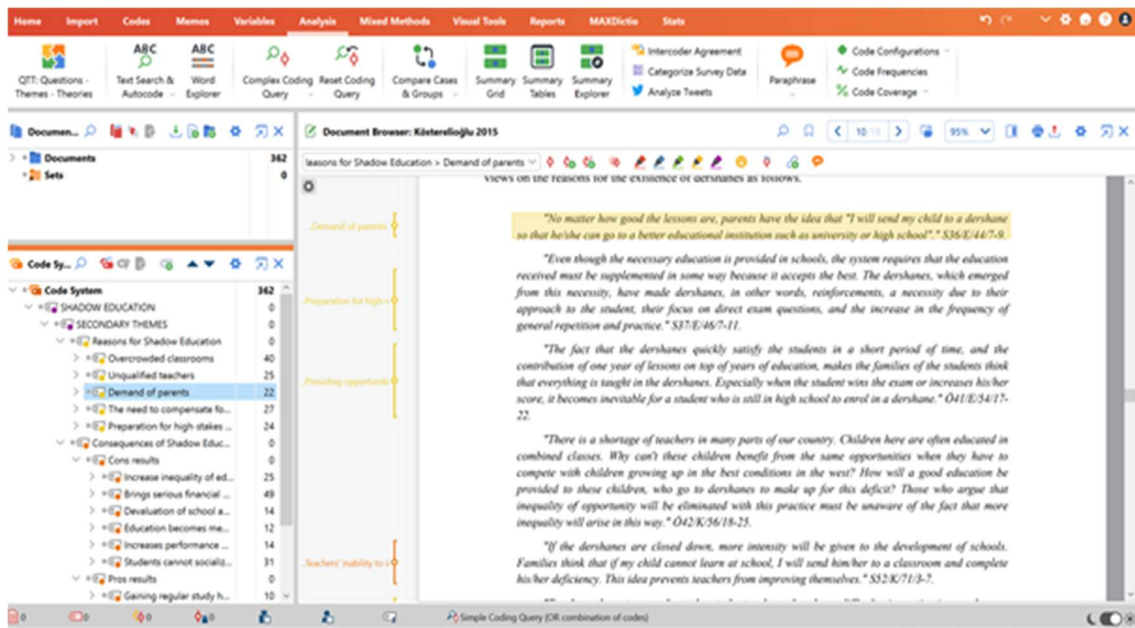
*The qualitative findings of the study were included in the meta-synthesis.

Data Analysis in Meta Synthesis

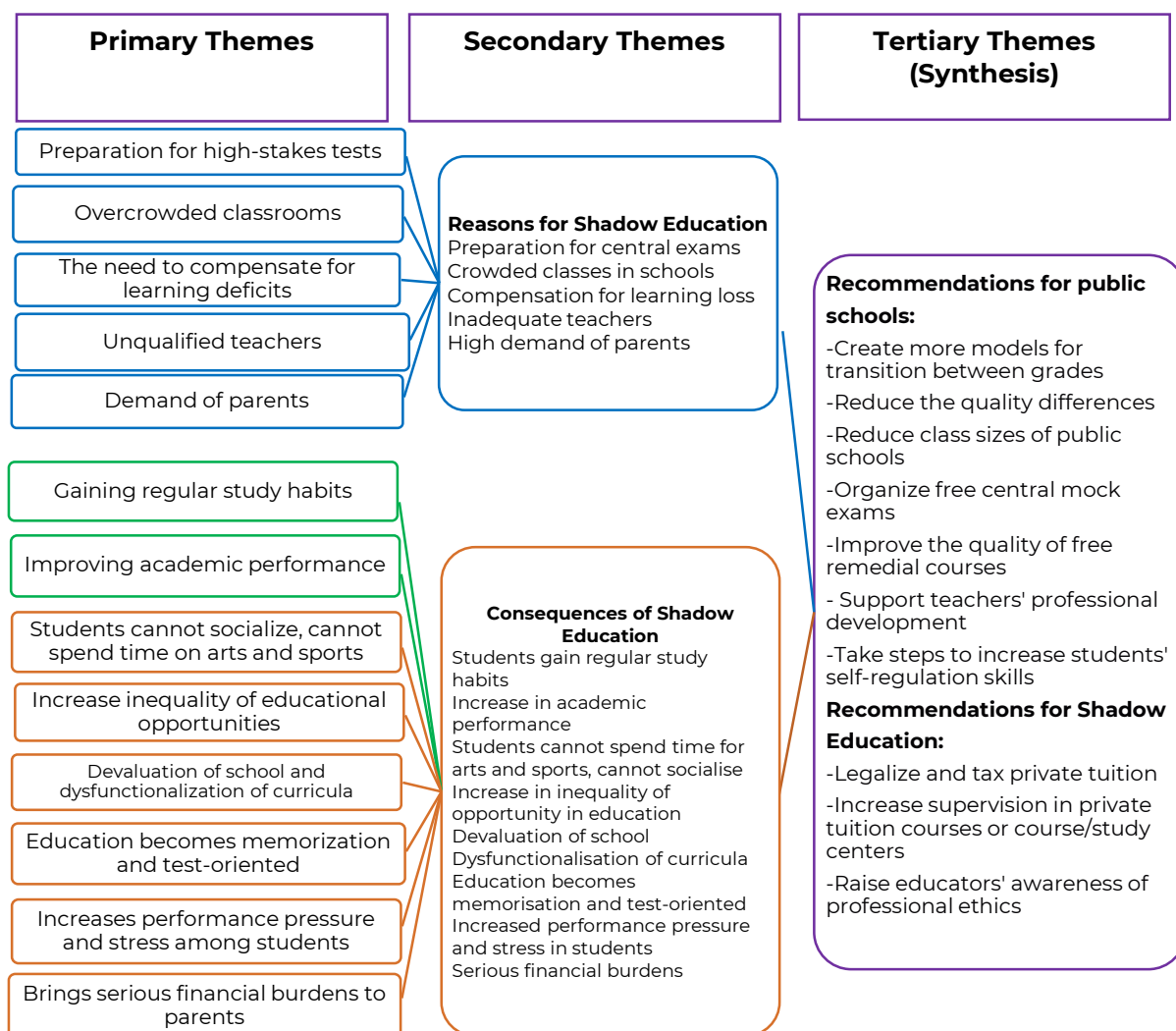
In meta-synthesis, different analysis techniques for qualitative studies can be brought together (Chrastina, 2018; Erwin et al., 2011; Fingeld-Connett, 2018). In this study, the studies were analyzed in three stages as suggested by Howell-Major and Savin-Baden (2010). In the first stage, the studies were read in detail, notes were taken and the codes, themes and quotations that make up the findings were selected. The title, purpose, method, codes, themes, categories and direct quotations in the findings of the eight studies were transferred to the Excel spreadsheet. This provided a holistic view of the primary themes. In the second stage, the Excel spreadsheet was imported into MAXQDA 2022 and the aim was to integrate it in order to identify common themes and obtain secondary themes. The codes and themes obtained in the first stage were discussed over four months by reading them at different times and making systematic comparisons. As a result of the discussions, it emerged that common findings about the causes and consequences of shadow education could guide the secondary themes. A sample of the secondary themes formed from the findings of the studies is shown in Figure 2.

Figure 2

Sample Screenshot of Secondary Themes



Finally, the tertiary theme (synthesis) was reached by seeing the invisible through repeated reading of the studies, searching for relationships in the findings of the studies, and making inductive inferences from a critical perspective (Howell-Major & Savin-Baden, 2010). As stated by Walsh and Downe (2005), at this stage, it is necessary to create a larger totality from the findings of the studies. At this stage, the synthesis of what can be done to reduce the negativities of shadow education in the Turkish education system as much as possible was revealed through in-depth discussions lasting five months. The primary, secondary and tertiary themes obtained in the study are presented in Figure 3.

Figure 3*Primary, Secondary and Tertiary Themes Obtained in the Research***Credibility and Confirmability**

This study considered indicators of credibility, transferability, dependability and confirmability (Finfgeld-Connett, 2018; Howell-Major & Savin-Baden, 2010) to produce a detailed synthesis of qualitative studies. The selection of the qualitative studies to be analyzed took into account the diversity of design, participants and data collection instruments. A checklist (Erwin et al., 2011) was used to identify the most qualified studies to prevent possible bias, and they were scored and assessed separately by the researchers. The agreement obtained in the independent assessment of the researchers (91%) was considered satisfactory. In forming the themes, a table of categories, themes and direct quotations from the qualitative studies was created, the themes

were re-examined after the interrupted readings, and credibility measures were taken by organizing repeated meetings (debriefing) between the researchers to identify common themes. In the common qualitative findings, attention was paid to answering the first research question by providing comprehensive descriptions of the eight studies and transferring from one case to another. Notes were taken during detailed and repeated reading of the studies, and care was taken to ensure transparency in the selection of inclusion criteria and studies, analysis and interpretation of data. The in-depth discussions lasted intermittently for five months, as meta-synthesis studies require prolonged analysis and discussion to produce an original final synthesis (Aspfors & Fransson, 2015; Finfgeld-Connett, 2018; Polat & Ay, 2016). Finally, the common themes identified were presented with direct quotations from the analyzed studies; it was important to see the views of different stakeholders together (Finfgeld-Connett, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Findings

The results of the research on the question "What are the common findings regarding the causes and consequences of shadow education according to qualitative research conducted in Türkiye by collecting data from various stakeholders?" are presented below under two headings.

Reasons for Shadow Education

According to the studies examined, the factors that cause shadow education are preparation for high-stakes tests, overcrowded classrooms, the need to compensate for learning deficits, unqualified teachers and the demand of parents. Participants most commonly cited preparation for high-stakes tests as the primary reason for seeking tuition. While preparing for the high-stakes tests, students turn to private tuition and dershanes in order to see their success in the mock exams held throughout Türkiye and to learn techniques for solving the exams (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015; Özan et al., 2015; Türkan, 2019). In Özan et al.'s (2015, p. 266) study, a school administrator said, "In my opinion, dershanes are needed in a test-oriented education system." [OY45], and in Kösterelioğlu's (2015, p. 210) study, a teacher said, "The intense demand for higher education makes the selection exam compulsory and therefore the dershanes necessary." [T24/K/27/6-10] explains the situation with these words. A student's opinion is as follows:

This is why study centers and dershanes are preferred. Everyone should compare themselves with each other so that everyone can see where they stand. Now I am working, but I don't know how much more I will work if I don't see how adequate my work is. [Student 2] (Türkan, 2019, p. 81)

High class sizes in schools (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Türkan, 2019) are another reason for shadow education. In one of the students' opinions on this, "Since the classes are overcrowded, the teachers cannot take care of everyone, so shadow education is inevitable." [Student 10] (Türkan 2019, p. 74). Teachers' opinions confirm this: "You know, our schools are overcrowded, classes are overcrowded, students can't get enough information or they can't always catch the teacher and ask questions." [Teacher Arif] (Baştürk & Doğan, 2011, p. 75).

One of the reasons for shadow education in the studies is the need to compensate for learning gaps (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Coşkun & Gündoğdu, 2014; Kösterelioğlu, 2015; Özan et al. 2015; Türkan, 2019). In Akdemir and Kılıç's (2020, p. 1013) and Baştürk and Doğan's (2011, p. 75) studies, the opinions of a student and a teacher in this regard are as follows: 'My background was low, I really felt the need to take lessons. I couldn't listen much in school, in the classroom environment, I couldn't pay attention' [Student 6], "...they can get reinforcement in their writings and exams. They can get a lot of things in the classroom that they cannot get in school" [Teacher Arif].

Unqualified teachers in public schools (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019) are another reason for shadow education. In Akdemir and Kılıç's (2020, p. 1012) study, a student said, "I used to apply for private lessons in places where I saw the teachers lacking in the way they taught in school." [Student 14], while the opinion of a teacher in Kösterelioğlu's (2015, p. 210) study is as follows.

Teachers do not care about the students, whom they find difficult to motivate, and many teachers are bored by the frivolous behavior of the students. This situation creates a mentality that children should go to dershanes to learn and makes dershanes indispensable centers of attraction. [Ö56/E/76/7-10]

Finally, among the reasons for shadow education is the demand of parents (Akdemir & Kılıç, 2020; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). In Kösterelioğlu's (2015, p. 210) study, a teacher explained this situation as follows: "No matter how good the lessons are, parents have the idea that 'I will send my child to a dershane; I will send my child to a better educational institution such as a university or high school.'" [T36/E/44/7-9]. Similarly, in Türkan's (2019, p. 99) study, a parent explained this situation as follows: "I think parents are satisfying their own egos here. They want the children to be successful. They say, 'I couldn't study, let him study. I was not successful, let my child be successful. Let him be a doctor, an engineer, let him study in Boğaziçi or Marmara (University). These are the concerns of these families..." [V4] expresses it with his words.

Consequences of Shadow Education

The outcomes of shadow education have been categorized into advantages and disadvantages. Considering the pros of shadow education, gaining regular study habits and improving academic performance are among the findings (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Coşkun & Gündoğdu, 2014; Özan, et al., 2015; Türkan, 2019). In Türkan's (2019, p. 83) study on gaining regular study habits through shadow education, a student expressed his opinion as follows: "It keeps me in order. I have a certain weekly routine. I take it twice a week and it keeps me disciplined. That way I do not lack subjects". [Student 4], while in Baştürk and Doğan's (2011, p. 78) study, "...To sum up, it is very important for the student to come to class regularly because missing the subject affects the student." [Metin teacher].

A school administrator commented on the improvement in academic performance as follows: "Dershanes are definitely beneficial for students to repeat the subjects, get practice and improve their test solving skills." (OY41) (Özan et al. 2015, p. 265). Similarly, in Türkan's (2019, p. 87) study, a student's opinion was as follows: "When you take private lessons, you sit at the table without knowing anything and at the end of the lesson you get up having learnt something" [S2].

On the other hand, when the negative consequences of shadow education are examined in studies, students cannot socialize, cannot spend time on arts and sports, increase inequality of educational opportunities, devaluation of school and dysfunctionalization of curricula, education becomes memorization and test-oriented, increases performance pressure and stress among students, and brings serious financial burdens to parents (Garipağaoğlu, 2016; Özan et al. 2015; Türkan, 2019; Yıldız et al., 2022).

A teacher's opinion on students' inability to socialize and allocate time for arts and sports was expressed as 'students may not be able to socialize because the time left for themselves is reduced' (Yıldız et al., 2022, p. 28). The views of a school administrator in Garipağaoğlu's (2016, p. 149) study are similar:

... Almost all students spend their childhood and youth in the triangle of classroom-school-home and are deprived of many of the joys of their age. Instead of talking, playing and relaxing with their friends, children go and talk to psychologists they have never met. And why? Because they don't even have enough time to make friends... [Administrator Ali].

Another common finding in the results of shadow education is that it creates inequality of opportunity in education due to the payment of fees (Garipağaoğlu, 2016; Türkan, 2019). The views of administrators and parents that the two types of shadow education, private courses and private lessons, create inequality of opportunity in education are as follows:

... The children of families who cannot afford it are automatically disadvantaged. We need a system where we don't need the educational reinforcement that the dershanes provide." [Mr. Ali], (Garipağaoğlu, 2016, p. 147).

Even if I starve myself, I would give the money to my child. I cut myself and spend it on my child. But there are people who cannot make this payment even if they starve themselves. Of course, this increases inequality. [Parent 5], (Türkan, 2019, p. 117).

Another negative consequence of shadow education is the devaluation of schools in the eyes of participants and the dysfunctionalization of curricula. In Garipağaoğlu's (2016, p. 147) study, the devaluation of schools was expressed in the opinion, "I think it is natural that schools are discredited in the eyes of students in this system where classroom education is rewarded and not school education" [Fatma Teacher]. In Türkan's (2019, p. 119) study, a striking opinion of a parent on the dysfunctionalization of the curriculum is as follows:

...If she/he had accepted, I would have made a deal with the basic high school. I would have paid whatever the money was and said no, don't write it, give 100 for the exams, we'll take private lessons. You know that's what everyone does now. It's an ugly system, but that's the way it is. Actually, school is very boring. Written exams are difficult; absenteeism is recorded. This is not the case in basic high schools. The school is very boring; they don't accept permits. In private schools, it is not like that in basic high schools. They take private lessons and manage it. [Parent 3].

Another negative consequence of shadow education is that the education received is memorization and test-oriented. As a matter of fact, the opinions of Özan et al. (2015, p. 267) and Garipağaoğlu (2016, p. 149) for this finding are as follows:

Dershanes serve the function of loading students with information and developing testing techniques. I don't think dershanes are needed because they have a negative impact on students' ability to develop their powers of interpretation, analysis and synthesis... [School Administrator 5].

The test-oriented system in dershanes is a mechanical system that systematizes students. There is no place for creativity in this system. In this system, creativity is not encouraged, it is not valued, it is not liked [Teacher Handan].

On the other hand, the fact that shadow education is provided for a fee is one of the points highlighted in terms of increasing performance pressure and stress among students. In Yıldız et al.'s (2022, p. 27) study, a teacher explained this situation with the view that "the student fears failure, loses confidence, creates a sense of shame towards his family, and creates psychological pressure on him/her". The opinion of a student in Türkan's (2019, p. 87) study confirms this situation: "...Sometimes when I go to bed at night, I say that this man is doing a job on me, how can you not do it, you have to do it. Those are my nightmares at night. I get very nervous at night. [Student 11].

Finally, in the studies, the fact that shadow education imposes a serious financial burden on parents was mentioned by a teacher in Yıldız et al.'s (2022, p. 28) study as "Parents have financial difficulties" and in Garipağaoğlu's (2016, p. 148) study as "Dershanes are an extra expense for many families. Both those who send their children to private schools and those who send them to public schools are forced to send their children to the dershane one way or another." [Cited by teacher] and Türkan (2019, p. 118), as a parent's opinion, "...Of course, this is a financial burden. We pay a serious price." [Parent 4].

In summary, the reasons for shadow education are identified as preparation for high-stakes tests, overcrowded classrooms, the need to make up for students' learning deficits, unqualified teachers and parental demand. However, shadow education, which is gradually increasing due to these reasons, has many negative consequences, despite the fact that it provides students with regular study habits and improves their academic performance. Outcomes such as the inability of students to socialize, the lack of time for arts and sports, the creation of inequalities in educational opportunities, the devaluation of school and the dysfunctioning of the curriculum, the focus on rote learning and testing, the increase in pressure and stress among students, and the heavy financial burden on parents, indicate that shadow education, rather than supporting public education, is creating new and significant negative outcomes.

Final Synthesis

Despite efforts to ban or regulate shadow education through sanctions in various countries (Bray 2021; Bray & Kwo, 2013), it persists due to multiple underlying reasons. In Türkiye, although there are legal arrangements for the closure of dershanes since 2014, it can be said that shadow education continues to exist under the name of 'private courses/study centers/private tutoring' instead of "dershanes", as the important role and impact of the national central examination has not disappeared. However, as can be seen from the results of the first research question, the negative consequences of shadow education are much more important than its contributions and create major problems. In this regard, based on the idea that shadow education cannot be completely eliminated in Türkiye, an answer was sought to the question "What is the synthesis to be proposed in order to reduce the negativities of shadow education in the Turkish education system as much as possible?" As a result of the evaluations, two main headings were formed as recommendations for public schools and recommendations for shadow education.

Recommendations for Public Schools

The synthesis for public schools to reduce the negative effects of shadow education as much as possible in the Turkish education system is to create more models for transition between grades, reduce the quality differences and class sizes of public schools, organize free central mock exams, improve the quality of free remedial courses, support teachers' professional development and take steps to increase students' self-regulation skills. In sum, as inequalities are reduced as the quality of public education improves, the demand for shadow education will gradually decrease.

While one of the main reasons for shadow education is to prepare students for high-stakes tests, participants in the reviewed studies stated that shadow education has more disadvantages than advantages (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015; Özan et al., 2015; Türkan, 2019). Therefore, the first recommendation is to create more models regarding the transition between grades. As a matter of fact, the transition systems between levels, which have been changed six times in about 25 years, refer to goals such as reducing the need for dershanes and private tuition, valorising school, and reducing exam pressure on students, parents, teachers, and schools (TEDMEM, 2023), but shadow education continues to increase. It can be seen in the literature that recommendations for transition between grades are presented in the Turkish context based on examples from different countries (e.g. Akyol, Tantekin Erden, & Altun, 2014; Atılğan, 2018; Korkmaz, 2022; Küçüker, 2017; TEDMEM, 2023). In the Turkish education system, where education is seen as equivalent to exams, the negative consequences of shadow education can be minimized by offering different models and options, where an education policy oriented towards work, employment and the needs of the country is central, and where the transition between grades provides opportunities for students both horizontally and vertically.

Reducing the quality gap between public schools is another recommendation for the MoNE. Differences in public school facilities, large class sizes and unqualified teachers lead students and parents to shadow education (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). It can be said that the tendency of shadow education will decrease if the MoNE provides adequate infrastructure to public schools, reduces the number of students per teacher, focuses teachers on the psycho-social and cognitive characteristics of students (Şahin & Levent, 2015), and develops quality improvement projects with incentives to increase teacher or school-based motivation (Gökçe, 2011).

One of the initiatives that can be suggested to the MoNE in order to reduce as much as possible the negative effects of shadow education in the Turkish education system is to reduce class sizes. In the studies reviewed, all participants, from private course/study center owners to teachers, parents, students and school principals, complained about overcrowded classes (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Özan et al., 2015; Türkan, 2019). It is well known that overcrowded classrooms have many negative consequences. Shah and Inamullah (2012) stated that overcrowded classrooms directly affect students' learning, teachers face various problems such as classroom behavior problems, students' low performance, peer bullying, and students seek private courses or private lessons to compensate for their learning deficits. Previous studies have referred to classes with fewer than 20 pupils as "small classes" (Johnson, 2001; Nye et al., 2001) and claimed that this improves the quality of education (Dönmez, 2002). However, it appears that class sizes in Türkiye have not been reduced sufficiently, despite the fact that the MoNE has carried out studies to reduce class sizes in recent years. For example, it was found that teachers complained about overcrowded classrooms (Güzel et al., 2022; Yaraş & Turan, 2021), that class sizes increased with the transition to all-day education (Özdoğru, 2020), and that class sizes increased in schools where local placement has been applied to high school entrance since 2018 (Özdemir et al., 2020). In this respect, it can be said that efforts to reduce class sizes in public schools should continue.

The organization of free central mock exams by the MoNE is another recommended step to reduce the negative aspects of shadow education as much as possible. One of the opinions of the participants in the studies reviewed is that students want to see their rankings in high-stakes tests and encounter different types of questions (Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). The publication of achievement comprehension tests, review tests and study questions at the basic and secondary levels on the official website of the General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services (ODSGM in Turkish) of the MoNE and the provincial trial exams conducted by the measurement and evaluation units of the provinces are seen as positive initiatives. However, for students preparing for high-stakes tests, it may be useful for MoNE to conduct mock exams across Türkiye in order to increase students' experience, reduce exam anxiety, and enable them to plan for their target schools by seeing their rankings (Altun & Çakan, 2008; Morgil et al., 2000). In this regard, the free mock exams to be organized by the MoNE across Türkiye may help to address inequality of opportunity and reduce the demand for shadow education by students.

Improving the quality of free remedial courses provided in public schools is another step that can be taken to reduce the negative effects

of shadow education and increase equality of opportunity. In fact, participants in the reviewed studies stated that the demand for shadow education will decrease with the qualification of supportive courses conducted in schools (Akdemir & Kılıç, 2020; Garipağaoğlu, 2016; Özan et al., 2015; Türkan, 2019). It can be stated that there are some shortcomings in courses such as the Primary School Remediation Program (PSRP-İYEP in Turkish) and the Supporting and Training Courses (STC-DYK in Turkish), which are provided free of charge to students. In fact, although current studies on PSRP indicate that students' motivation and success in the course have increased significantly according to teachers' opinions (Dilekçi, 2019; TEDMEM, 2019b), many studies draw attention to problems in student selection, planning and implementation, absenteeism (Yıldız & Kılıç, 2020), deficiencies in teaching materials, guidelines and manuals for application, extra homework, parental indifference, low fees, insufficient duration, differences between students' readiness and problems due to lack of motivation (Anılan & Özgan, 2020; Aydın & Yakar, 2020; Gürol & Gül, 2021; Kozikoğlu & Tosun, 2020; Özdoğru, 2022). Similarly, studies on STC indicate that there are problems such as low student preference in course selection, inappropriate course hours, lack of materials (Timur et al., 2020), absenteeism, lack of motivation, fatigue, transportation and nutrition problems (Canlı, 2019; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Sarıca, 2018). Suggestions such as providing resources in free programs such as STC and PSRP, using effective teaching methods, conducting formative and summative assessments, demanding a minimum fee from parents for necessary material support within the legal plan, increasing the wages paid to teachers, and informing parents (Bozbayındır & Kara, 2017; Canlı, 2019; Dönmez et. al., 2018; Topcu & Ersoy, 2019) can increase efficiency. In this way, students' demand for shadow education may decrease and equal opportunities may be provided for students who cannot benefit from shadow education.

Another synthesized suggestion to reduce the negative effects of shadow education is to support teachers' professional development. In the reviewed studies, it was stated that students' perception of teachers in public education as inadequate is an important reason for students to turn to shadow education (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015 and Türkan, 2019). However, as it is known, it has been mentioned that programs for teachers' professional development in Türkiye are not interesting and up-to-date (Can, 2019), not continuous and not sufficiently encouraged (TEDMEM, 2019a), and ineffective because they are conducted in a didactic style that is theoretically based, detached from the context, and does not provide monitoring and feedback (Bümen et. al.2012). In this respect, there is a need for the rapid implementation of collaborative, job-embedded and transformative models such as action/teacher research, lesson study,

learning study (Bümen, 2022) and original suggestions (İlğın, 2021; 2022) that are specific to Türkiye's unique problems. In other words, there is a need for a move away from the understanding of teacher in-service training in Türkiye towards a contemporary and transformative understanding of continuous professional development.

In the reviewed studies, it is stated that students do not study regularly, leave homework, practice and repetition to shadow education, and even do not listen to the lesson in school because of shadow education (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Coşkun & Gündoğan, 2014; Garipağaoğlu, 2016; Türkan, 2019). In this regard, it is important to take measures to increase students' self-regulation skills. Zimmerman (2000) describes self-regulation as the ability to plan one's life regardless of intelligence, and states that it also increases academic success. The MoNE's incentives should be used to organize training in students' self-regulation skills from an early age. This can reduce the need for shadow education by enabling students to monitor their own learning and develop metacognitive awareness. In this way, it may be possible to redirect the time and money spent on shadow education towards activities that contribute more to the social, psychological, aesthetic and physical development of students. These initiatives, such as creating an appropriate learning environment at home and school, monitoring performance with teachers, and encouraging peer teaching in the classroom, can increase students' self-efficacy and success. In fact, Byun's (2014) study found that there was little difference between the exam scores of students who benefited from shadow education and those who did not and who prepared for exams with their own study strategies and improved self-regulation. Damayanthi (2018) also mentioned that students' individual study contributed more to their academic performance than taking private lessons.

Recommendations for Shadow Education

The synthesis for shadow education is to legalize and tax private tuition, increase supervision in private tuition courses or course/study centers, and raise educators' awareness of professional ethics in order to minimize the negative effects of shadow education as much as possible. The studies included in the meta-synthesis emphasized that private lessons should be legalized and taxed because they create an informal economy (Akdemir & Kılıç, 2020; Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Özan et al., 2015; Türkan, 2019). The underlying reason for the proposal to legalize private tutoring is the uncertainty and risks associated with who, how and in what way private tutoring is provided and how the process is carried out. Indeed, in many countries where shadow education research has been conducted, it has been observed that private tutoring is monitored by non-governmental organizations or ministries of education, and that the educator(s) who

provide private tutoring undergo some training and certification (Bray, 2009; 2011; Bray et. al.2018; Choi & Park, 2016). Baker (2020) states that shadow education in Japan began in the 19th century with students from wealthy families who wanted to receive a good education, and as it became more widespread, it was legally regulated (under the control of the aforementioned institutions) throughout the country in the mid-20th century. In Türkiye, private tutoring is considered an unregistered economic activity due to the informality of employment and failure to fulfil the obligations stipulated by legal regulations (Koç, 2016; Us, 2004). Since income from unregistered economic activities is not taxed, it is rapidly spreading. As Koç (2016) states, although it is known that it is very difficult to prevent informality in education, the private tutoring market is growing day by day. The legalization and taxation of private tutoring and its supervision by certain institutions may be an appropriate step to prevent unfair competition and negative supply and demand (Bray, 2013; Ille & Peacey, 2019; Kobakhidze, 2014).

Another recommendation is to increase supervision in private courses/study centers/dershanes. In the studies reviewed, it was found that the promises made at the beginning of private courses were not fulfilled and school absenteeism increased (Baştürk & Doğan, 2011, Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). Ghosh and Bray (2020) state that the implementation of audits for private courses, which should be seen as supporting mainstream education in terms of accountability, will eliminate much corruption and negativity. Liu (2020) highlights that teachers in shadow education may be recent graduates with no classroom experience or individuals with no teacher training, which may lead to inconsistencies in standards (outcomes) in official curricula. According to Li (2015), to ensure effective regulation and governance in the shadow education sector, a set of regulatory policies should be issued with the aim of strengthening the approval and supervision of after-school tutoring institutions. Li said that the most important goals of the regulation are teaching and training qualifications, salary norms, and teaching qualification certificates from educational institutions. In this regard, the legislation on private courses/study centers in Türkiye should be reconsidered; instead of being an alternative to public schools, these institutions should be planned in such a way that they support public education, necessary arrangements should be made to ensure that students are not distracted from public school education, and a certain qualification/certification should be required for teachers. Stronger supervision of private courses/study centers by the MoNE is important not only to prevent the above problems, but also to protect the personal rights of the teachers working in the courses, to improve the quality of education, and to achieve harmony between public schools and shadow education institutions.

In the reviewed studies, teachers working in public schools are criticized for giving private lessons or working in private courses, some of them directing their students to shadow education and causing low performance in schools (Türkan, 2019; Yıldız et al., 2022). In this regard, another synthesis to minimize the negative aspects of shadow education are the adoption of ethical principles by educators in shadow education. In the circular on professional ethical principles for educators prepared by the MoNE (2015) in Türkiye, it is emphasized to avoid requests and instructions to obtain benefits, and it is stated that private lessons should not be given in return for fees or other benefits, except for legal privileges. In fact, not teaching one's students (Karataş et al., 2019) is considered important among the teacher behaviors that are considered ethical, and it is stated that situations such as decreased ethical awareness, neglect of the school and students, and professional corruption occur in teachers who do additional work related to their profession (private tutoring) (Bakioğlu & Koç, 2017). Teachers are the first responsible persons who serve as role models for students to acquire the desired behavior and contribute to the reinforcement of the learned behavior (Başaran, 1996). In this case, the adoption of ethical principles by educators can both provide effective educational services and reduce the demand for shadow education and increase the prestige of teachers.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The findings of this study show that the negative aspects of shadow education are much more than the positive aspects (Akdemir & Kılıç, 2020; Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Özan et al., 2015; Türkan, 2019). Bray (1999) associates the shadow metaphor in shadow education with the example of a sundial and states that there cannot be a shadow without an object, in other words, there cannot be shadow education without mainstream education. In this regard, it can be said that mainstream education (public education) should be more dominant and directive in the education system and it is important to weaken the negative effects of shadow education. Shadow education, which has been taking place in Türkiye for many years, seems to be continuing despite the fact that it creates significant problems for all parties involved. In fact, as we have seen in recent years, attempts to close down dershanes have not been a solution and many places such as private education courses/study centers have been opened with only a change of signboard. The view that as long as the need for dershanes continues, they will reappear by changing their form (Gümüş, 2014) and that the need for dershanes cannot disappear unless there is a radical change in the central examination system (Özan et al., 2015) was confirmed. Without a deep understanding of the factors that cause shadow education (the reasons for its existence), no innovative or effective solutions can be created. In this regard, based on the findings

of relevant qualitative studies, this study presents for the first time a synthesis that can reduce the negative aspects of shadow education in the Turkish education system as much as possible.

In the analysis of the studies, it was found that crowded classrooms in public schools make learning difficult and lead to shadow education. Although the MoNE has implemented various practices to reduce class size, it was found that crowded classrooms continue to have a negative impact on education (Çalık et al. 2019; Özata & Coşkuntuncel, 2019; Umuzdaş & Işıldak, 2019). International studies have found that large class sizes negatively affect teachers' classroom management, lesson delivery, and student-teacher communication, and students attempt to compensate for their learning deficits through shadow education (Hajar, 2018, 2020; Hartmann, 2008; Chan & Bray, 2014; Kwo & Bray, 2014; Luo & Chan, 2022; Sobhy, 2011). Therefore, reducing class sizes in public schools is likely to reduce the demand for shadow education.

Focusing only on increasing exam success in shadow education leads to confusion among students, devaluation of schools, creation of informal economy and inequality of opportunities (Akdemir & Kılıç, 2020; Coşkun & Gündoğdu, 2014; Garipağaoğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2015; Özan et al., 2015; Türkan, 2019). If this is the case, the synthesis for increasing the supervision of private courses by MoNE, legalizing and taxing private courses becomes more important. As a matter of fact, it has been found that there are deficiencies in the audit guide of various private courses (Ceylan & Yaldız, 2021) and that there are not enough audits (Özoğlu, 2011). It is also known that the fact that private courses are not subject to taxation leads to unfair profits (Rutz & Balkan, 2016) and that private course instructors sometimes have negative effects due to their lack of teaching qualifications (Bray, 2009).

It is believed that enriching the content of free remedial courses such as STC or PSRP offered in public schools, introducing incentives to open courses, providing teachers with modern and collaborative professional development models, and conducting trial exams in schools across Türkiye are important to reduce the negativity of shadow education. As a matter of fact, stakeholders state that if they get efficiency from school courses, they will not turn to shadow education and equal opportunities can be provided (Akdemir & Kılıç, 2020; Garipağaoğlu, 2016; Özan et al., 2015; Türkan, 2019). It can be seen that similar results have emerged in studies of these courses (STC & PSRP) (Canpolat & Köçer, 2017; Gençoğlu, 2019; Göksu & Gülcü, 2016; Kozikoğlu & Tosun, 2020; Ünsal & Korkmaz, 2016) and there is a need to improve the courses. In order to reduce the tendency of shadow education, it should be ensured that the courses in schools are attractive and effective. To this end, measures should be taken in various areas, from the selection of teachers to teach the course to the teaching of the course. The study

conducted by Baran and Altun (2014) found that the quality of education in schools should be improved in order to reduce students' dependence on dershanes. Parents direct their children to dershanes because they have an important impact on students' success in both school courses and high-stakes tests.

As seen in the findings, although shadow education has positive effects such as developing regular study habits and improving academic performance for some students, it was found to have more negative aspects. International studies have highlighted the negative effects of shadow education, such as getting used to ready-made material and being unable to study independently (Guill & Bos, 2014; Hong & Park, 2012). On the other hand, it is understood that parents see private courses and private lessons as an investment, which puts the real interests and needs of the students in the background and places a heavy financial burden on them, which results in the students experiencing intense stress and withdrawing from social life (Akdemir & Kılıç, 2020; Kösterelioğlu, 2015; Türkan, 2019). In the TEDMEM (2023) report, it is stated that the dershanization of schools and the schoolization of dershanes causes students to increase their exam anxiety and experience great trauma at a young age. International studies (Bray, 2009; Castro & Guzman, 2010; Rutz & Balkan, 2016) also emphasize that parents often make futile payments to shadow education in order to get rid of responsibility due to their individual ambitions, causing unhappy children. Therefore, as suggested in the final synthesis, it can be said that the need for shadowing will decrease with steps to increase students' self-regulation skills.

According to the analyses, teachers working in public schools are considered to be professionally unqualified (Akdemir & Kılıç, 2020; Baştürk & Doğan, 2011; Kösterelioğlu, 2015, Türkan, 2019). It is stated that some teachers in public schools or shadow education display behaviors that do not comply with professional principles (Türkan, 2019; Yıldız et al., 2022). The professional skills of teachers in public schools have been found to play a role in reducing the demand for shadow education (Altinkurt & Yılmaz, 2011; Bray et. al.2013; Pallegedara & Mottaleb, 2018). In addition, the fact that teachers in public schools and shadow education do not adhere to professional ethics leads to a negative impression of being a role model for students (Brodhead & Higbee 2012). Therefore, it is believed that an important obstacle in shadow education will be overcome by increasing teachers' competencies and internalizing the principles of professional ethics.

In conclusion, the final synthesis for minimizing the negative effects of shadow education can be summarized as follows: create more models for transition between grades, reduce quality differences between public schools and class sizes, organize free central mock exams,

improve the quality of free remedial courses in public schools, support professional development of teachers and take measures to increase students' self-regulation skills. Recommendations for institutions/persons providing shadow education include legalizing and taxing private tuition, increasing supervision in private courses/study centers and raising awareness of professional ethics among educators. While all governments claim to want to reduce social inequalities and help disadvantaged sections of society, the shadow education system, left to market forces, perpetuates and exacerbates inequalities. Rather than simply treating the symptoms, governments genuinely concerned about this issue would be wise to start with the mainstream school system. This means eliminating the need for some students to go into shadow education for enrichment, and providing sufficient financial and human resources so that school systems can fully serve all students (Bray, 2021).

In this study, only qualitative studies on private education courses/study centers and private lessons in Türkiye can be considered as a limitation. Since the last comprehensive survey was conducted in 2010 (TED, 2010), it would be useful for future studies to provide updated data on the participation rates of primary, secondary and high school students in shadow education in different regions of Türkiye. In addition, meta-syntheses can be conducted for IYEP and DYK in schools. Initiatives related to the final synthesis proposed in this study can be implemented with pilot studies in volunteer schools and the results can be evaluated. In Türkiye, shadow education studies can be conducted in which variables such as different regions and/or socio-economic status of families, student achievement levels or school levels can be considered together. Finally, the concept of shadow curriculum as a new type of curriculum, the implications and even advantages of shadow curriculum, and the relationship between shadow curriculum and official curriculum (Kim & Jung, 2023) can be explored.

Ethics Committee Permission: *As the meta-synthesis method was used in this study, ethics committee approval is not required.*

Conflict of Interest: *There is no conflict of interest.*

Contributions of Authors: *Through collaboration and solidarity, both authors contributed fairly.*

References

References marked with "*" were used for meta-synthesis.

- *Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1008-1023.

- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 113-128.
- Akyol, H., Tantekin Erden, F., & Altun, D., (2014). İlkokula planlı ve hazırlıklı başlangıç: Türkiye ile PISA (2009) sınavında yüksek başarı gösteren Çin-Şanghay, Kore ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim uygulamaları ve ilkokula geçiş süreçlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi (pp.107-143). Antalya, Türkiye.
- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 2-18.
- Anılan, H. & Özgan, K. (2020). Teachers opinions about support program in primary schools (SPPS). *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(1), 56-84.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Aydın, S. & Yakar, L. (2020). İlkokullarda yetiştirme programında (İYEP) karşılaşılan sorunlar, paydaşlarına olan katkıları ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 795-814.
- Baker, D. P. (2020). An inevitable phenomenon: Reflections on the origins and future of worldwide shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 311-315.
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press.
- Bakioğlu, A. & Koç, M. H. (2017). Lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 270-296. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.15c3s12m>
- Baran, N. İ. & Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 333-344.
- Barroso, J., Gollop, C., Sandelowski, M., Meynell, J., Pearce, P. & Collins, L. (2003). The challenge of searching for and retrieving qualitative studies. *Western Journal of Nursing Research*, 25(2), 153-178.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıcı Matbaası.
- *Baştürk, S. & Doğan, S. (2011). Özel dershane matematik öğretmenlerinin özel dershaneleri değerlendirmeleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 68-86.

- Bozbayındır, F. & Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. IIEP UNESCO.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
- Bray, M. (2013). *Shadow education: the rise of private tutoring and associated corruption risks*. Global corruption report: Education.
- Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*. 4(3), 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2022). Teachers as tutors, and tutors as teachers: blurring professional boundaries in changing eras. *Teachers and Teaching*, 28(1), 64-77. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2019700>
- Bray, M. (2023). Shadow education. In Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkican, K. (Eds.), *International Encyclopaedia of Education*, vol. 2. (pp. 346-349). Elsevier. <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.08056-8>.
- Bray, M., & Kwo, O. (2013). Behind the façade of fee-free education: Shadow education and its implications for social justice. *Oxford Review of Education*, 39(4), 480-497.
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Liu, J., & Zhang, W. (2016). The internal dynamics of privatised public education: Fee-charging supplementary tutoring provided by teachers in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 49, 291-299.
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Zhang, W., & Liu, J. (2018). The hidden curriculum in a hidden marketplace: relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 435-455.
- Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (Eds.). (2013). *Private tutoring across the Mediterranean*. Sense Publishers.
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. UNESCO and Comparative Education Research Centre, HKU.

- Brodhead, M. T., & Higbee, T. S. (2012). Teaching and maintaining ethical behavior in a professional organization. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 82-88.
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435-461.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler, *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Bümen, N.T. (2022). Mesleki gelişimde ders imeceleri: temel özellikler, uyarlamalar ve sorunlar. İçinde A. İlğan (Ed.). *Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları: Kuram ve uygulama* (s. 193-234). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Büyükcan, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye'de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 67-73.
- Byun, S. (2014). Shadow education and academic success in Republic of Korea. In: Park H. & Kim K. K. (eds). *Korean Education in Changing Economic and Demographic Contexts*. pp. 39-58. Springer.
- Byun, S., Chung H. J., & Baker D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education* 20, 71-105.
- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., Yardley, L., Pope, C. & Donovan, J. (2011). Evaluating meta-ethnography: Systematic analysis and synthesis of qualitative research. *Health Technology Assessment*, 15(43), 1-164.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Canpolat, U. & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *AJESI. Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1). 123-154.
- Castro, B. V., & Guzman, A. B. (2010). Push and pull factors affecting Filipino students' Shadow Education (SE) participation. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 43-66.
- Ceylan, Ö. Ö. & Yıldız, H. (2021). Özel çeşitli kurslar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın açısından incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 53-67.
- Chan, C., & Bray, M. (2014). Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal Studies and the shadow sector in Hong Kong secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 361-388.

- Chatzidaki, N., Kyridis, A., & Kechagias, C. T. (2021). A view on the Greek shadow education at the era of the economic crisis. How do private tutors' working conditions are formed? *European Journal of Education Studies*, 8(3), 310-325.
- Choi, Y., & Park, H. (2016). Shadow education and educational inequality in South Korea: Examining effect heterogeneity of shadow education on middle school seniors' achievement test scores. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 22-32.
- Chrastina, J. (2018). Meta-synthesis of qualitative studies: Background, methodology and applications. *NORDSCI*. <https://eric.ed.gov/?id=ED603222>.
- *Coşkun, N. & Gündoğdu, K. (2014). Özel etüt eğitim merkezi öğretmenlerinin sorumlulukları: Bir Durum Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483-510.
- Çalık, T., Tabak, H. & Tabak, B. Y. (2019). Eğitim sisteminde sınıf büyüklüğünün planlama açısından değerlendirmesi: Ankara örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1581-1599.
- Damayanthi, B. W. R. (2018). Academic performance of students the effect of class room level factors and private tutoring. *American Journal of Educational Research*, 6 (3), 262-269.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 8(özel sayı 1), 433-454.
- Dore, R. (1976). *The diploma disease: Education, qualification, and development*. University of California Press.
- Dönmez, B. (2002). Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 70-83.
- Dönmez, İ., Gürbüz, S., & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliği açısından yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-58.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J. & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Fingeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. Routledge.
- *Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dersanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 140-162.
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Ghosh, P., & Bray, M. (2020). School systems as breeding grounds for shadow education: Factors contributing to private supplementary tutoring in West Bengal, India. *European Journal of Education*, 55(3), 342-360.

- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334.
- Göksu, İ. & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Guill, K., & Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement. Evidence from a German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 34-67.
- Güllü, K., & Şahin, A. (2015). Öğrencilerin özel dershanelerin hizmet kalitesi değerlendirmeleri ve bir uygulama. *Social Sciences*, 10(2), 37-57.
- Gümüş, A. (2014). Dershane düzenlemesi tartışmalarına eğitsel bir bakış (Politika Notu No. 2014/03). İstanbul: İlimi Etüdler Derneği. https://www.ilem.org.tr/images/IPN_3_arife_gumus.pdf
- Gümüş, S. (2021). *Gölge eğitim faaliyetlerinin sosyal politika bağlamında değerlendirilmesi: Bursa örneği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yalova Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, D. & Erdem, R. (2022). Nitel araştırmaların analizi: Meta-Sentez. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 81-98.
- Gürol, M. & Gül, M. (2021). İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) işlevselliğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 16-33.
- Güzel, İ., Özeren, E., Akçin, N., & Özer M. (2022). Öğretmen görüşlerine göre etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 16, 158-174.
- Hajar, A. (2018). Exploring year 6 pupils' perceptions of private tutoring: Evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44(4).
- Hajar, A. (2020). The association between private tutoring and access to grammar schools: Voices of Year 6 pupils and teachers in south-east England. *British Educational Research Journal*, 46(3), 459-479.
- Hartmann, S. (2008). At school we don't pay attention anyway"–the informal market of education in Egypt and its implications. *Sociologus*, 27-48.
- Hong, S. C., & Park, Y. S. (2012). An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(1), 113-144.
- Howell-Major, C. H. & Savin-Baden, M. (2010). Qualitative research synthesis: The scholarship of integration in practice. In M. Savin-Baden & C. Howell-Major (Eds.), *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty* (pp.108-118). Routhledge.
- Ille, S., & Peacey, M. W. (2019). Forced private tutoring in Egypt: Moving away from a corrupt social norm. *International Journal of Educational Development*, 66, 105-118.

- Ireson, J., & Rushforth, K. (2005). Mapping and evaluating shadow education. *ESRC Research Project RES-000-23-0117. Institute of Education, University of London.*
- İlğın, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- İlğın, A. (2022). *Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları: Kuram ve Uygulama.* (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B. & Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Kim, Y. C., & Jung, J. H. (2019). *Shadow education as worldwide curriculum studies.* Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0>
- Kim, Y.C. & Jung, J.H. (2023). Shadow curriculum as a new form of curriculum: Its evolution, definition, and implications for curriculum studies. *International Encyclopedia of Education*, 4th edition, Vol. 7. (pp. 288-295). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03053-0>
- Kobakhidze, M. N. (2014). Corruption risks of private tutoring: Case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455-475.
- Koşar Altınyelken, H. (2013). The demand for private tutoring in Turkey: Unintended consequences of curriculum reform. In M. Bray et al. (eds.), *Private tutoring across the mediterranean*, (pp. 187-204). Sense Publishers.
- Korkmaz, G. (2022). Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bütüncül bir model önerisi. *TEBD*, 20(3), 996-1014. <https://doi.org/10.37217/tebd.1173547>
- Kozikoğlu, İ & Tosun, Y. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir çözümleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 903-930. <https://doi.org/10.30964/auebfd.679050>
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 280-305.
- *Kösterelioğlu, İ. (2015). Private courses in education or education in private courses?, *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 203-218.
- Küçüker, E. (2017). Türkiye'de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97.
- Lee, C. J., Park, H. J., & Lee, H. (2012). Shadow education systems. Sykes, G., Schneider, B., & Plank, D. N. (Eds.) In *Handbook of education policy research* (pp. 901-919). Routledge.

- Liu, J. & Bray, M. (2020). Private subtractory tutoring: the negative impact of shadow education on public schooling in Myanmar. *International Journal of Educational Development*, 76, 102213. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102213>
- Liu, S. Y. (2020). The social influence and development trend of shadow education. *Education Forum*, (46),57-59.
- Luo, J., & Chan, C. K. Y. (2022). Influences of shadow education on the ecology of education–A review of the literature. *Educational Research Review*, 100450.
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2015). Eğitimciler için mesleki etik ilkeler genelgesi. [ETİK GENELGE.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/etik-genelgesi.pdf)
- Morgil, F. İ., Yılmaz, A., Seçken, N., & Erökten, S. (2000). Üniversiteye giriş sınavında özel dersaneler ve ÖZDEBİR tarafından uygulanan ÖSS deneme sınavlarının öğrenci başarısına katkısının ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96–103.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36-48.
- Nagac, K., & Guc, Y. (2015). An analysis of education policy towards private tutoring centers in Turkey. *Journal of Applied Economics & Business Research*, 5(3), 161-170.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta- ethnography: Synthesizing qualitative studies*. CA: Sage.
- Nye, B., Hedges, L. V., & Konstantopoulos, S. (2001). The long-term effects of small classes in early grades: Lasting benefits in mathematics achievement at grade 9. *The Journal of Experimental Education*, 69(3), 245-257.
- *Özan, M.B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 259-279.
- Özata M. & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683
- Özdemir, A., Mete, C.E. & Muslu, M.E. (2020). Liselere geçiş sistemindeki değişikliğin öğrenci profillerine yansımaları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 204-221.
- Özdoğru, M. (2020). İkili eğitim yapan okulların yöneticilerinin tam gün (normal) eğitime geçiş hakkında görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(5), 59-74.
- Özdoğru, M. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 6(1), 53-63.

- Özoğlu, M. (2011). Özel dershaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek. *SETA Analiz Dergisi*, 36, 1-28
- Pallegedara, A., & Mottaleb, K. A. (2018). Patterns and determinants of private tutoring: The case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development*, 59, 43-50.
- Park, H., Buchmann, C., Choi J., et al. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42, 231-252.
- Polat, S., ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Rutz, H. J. & Balkan, E. M. (2016). *Sınıfın yeniden üretimi, eğitim, neoliberalizm ve İstanbul'da yeni orta sınıfın yükselişi*. H2O Kitap.
- Saracaloğlu, A., Gündoğdu, K., Baydilek, N. B. & Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya'da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (51), 417-433.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 48(221), 91-122.
- Shah, J., & Inamullah, M. (2012). The impact of overcrowded classroom on the academic performance of the students at secondary level. *International Journal of Research in Commerce, Economics and Management*, 2(6), 9-12.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Subedi, K. R. (2018). Shadow Education: A role of private tutoring in learning. *Online Submission*, 1(2), 29-42.
- Şahin, F. & Levent, F. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullandıkları yöntem ve stratejilerin incelenmesi, *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(5), 73-82.
- Tansel, A. & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303-313.
- TED (2010). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi (özet rapor). Ankara. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2020/11/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf
- TEDMEM. (2015a). Özel Öğretim kurumları yönetmeliği'nde yapılan düzenlemelere ilişkin değerlendirmeler. [Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Yapılan Düzenlemelere İlişkin Değerlendirmeler | tedmem](#)
- TEDMEM. (2015b). Anayasa Mahkemesi'nin dershanelerin kapatılmasına yönelik gerekçeli kararına ilişkin değerlendirmeler. [Anayasa Mahkemesi'nin Dershanelerin Kapatılmasına Yönelik Gerekçeli Kararına İlişkin Değerlendirmeler | tedmem](#)

- TEDMEM. (2019a). *2018 Eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM değerlendirme dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği. [2018 Eğitim Değerlendirme Raporu | tedmem](#)
- TEDMEM (2019b). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler*. TEDMEM analiz dizisi 6. TED yayınları.
- TEDMEM (2022). *Bir bakışta eğitim 2022: Türkiye üzerinde değerlendirme ve öneriler*. [Bir Bakışta Eğitim 2022 | tedmem](#)
- TEDMEM. (2023). *Sınavların gölgesinde eğitim sistemi* (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/sinavlarin-golgesinde-egitim-sistemi>
- Timur, S., Kahraman, S., Timur, B. & İşseven, A. (2020) Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 194-206.
- Topcu, İ., & Ersoy, M. (2019). MEB Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmesi/Teachers' views on the supportive and training courses in Turkish education system. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 61-75.
- *Türkan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders eğitimleri ve paylaşımların özel derse yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- Umuzdaş, S. & Işıldak, C. K. (2019). İlköğretimde müzik dersine ilişkin mevcut durumun sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 117-133.
- Us, V. (2004). *Kayıt dışı ekonomi tahmini yöntem önerisi: Türkiye örneği* (No. 2004/17). Discussion Paper. [Kayıt dışı Ekonomi Tahmini Yöntem Önerisi: Türkiye Örneği \(econstor.eu\)](#)
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(12), 87-118
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yaraş, Z. & Turan, M. (2021). Sorunlar ve çözümler bağlamında öğretmenlik mesleği. *Milli Eğitim*, 50(232), 383-405.
- Yıldırım Taştı, Ö. & Engin Demir, C. (2022). Shadow education from shadows to the light: case of basic high schools in Turkey. *Education and Science*. 47(211), 139-169. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/11222>
- *Yıldız, A., Türkdoğan, A., & Koçak, E. (2022). Negative effects of private tutoring on stakeholders from teachers' perspective. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 19-37. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1016071>
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies- Education*, 15(2), 1399-1410.

- Yılmaz, K. Y. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Zhang, W & Bray, M. (2016). Shadow education: The rise and implications of private supplementary tutoring. In *Spotlight on China: Changes in education under China's market economy*. Vol I. Shibao Guo & Yan Guo (Eds.) (pp.85-102). Sense Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.), In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.