

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRMEYE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

**Yalçın SEVER
15705001**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ**

**İSTANBUL
Aralık, 2017**

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRMeye İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

**Yalçın SEVER
15705001**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ**

**İSTANBUL
Aralık, 2017**

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM YÖNETİCİ
VE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ EĞİTİMDE
ÖZELLEŞTİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Yalçın SEVER
15705001

Tezin Enstitüye verildiği Tarih: 22.12.2017
Tezin Savunulduğu Tarih: 29.01.2018

Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı : Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

Yrd. Doç Dr. Bilal YILDIRIM



İSTANBUL
Aralık, 2017

ÖZ

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRMeye İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yalçın SEVER

Aralık, 2017

Bu araştırmada mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin nasıl olduğunun cevabı aranmıştır. Kavramsal alt yapının oluşturulmasına dönük olarak öncelikle özelleştirme kavramı ile ilgili siyasi, iktisadi ve toplumsal alanlarda alan yazın taraması yapılmıştır. Bunun ardından özelleştirme ile ilgili eğitim alanındaki algılara yönelik alan yazın taraması yapılmıştır. Tüm bunlarla beraber araştırmanın konusunu oluşturan mesleki eğitim ile ilgili alan yazın taramasının yapılmasıyla beraber özelleştirme ve mesleki eğitim konusu ele alınmıştır. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışma için araştırmacı tarafından mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşler ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek araştırma için gereken verileri toplayacak toplumsal fayda, insan kaynakları ve finansman olmak üzere üç boyutlu bir model oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan tüm öğretmenler içinde 378 öğretmen oluşturmuş ve araştırmaya katılan 484 öğretmenin görüşleri değerlendirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde mesleki eğitimde özelleştirmeye yönelik öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda olumlu olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önünde bulundurulduğunda özelleştirme ile ilgili en büyük kaygının toplumsal fayda boyutunda yaşandığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, özelleştirme, mesleki eğitim, liberalizm.

ABSTRACT

VOCATIONAL AND TECHNICAL SECONDARY SCHOOL ADMINISTRATOR AND TEACHERS' OPINIONS ABOUT PRIVATIZATION IN VOCATIONAL EDUCATION

Yalçın SEVER

December, 2017

In this research, it is aimed to present the opinions of teachers who work at vocational and technical secondary schools about privatization in vocational education. In order to establish conceptual frame, firstly the literature review was conducted in political, economic and social fields of the privatization. Secondly, the literature review was done in the educational field of the privatization. Also, the literature review was done in the vocational education field which is the subject of the research. Finally, the concept of privatization and vocational education is discussed. In this quantitative research, Teachers' Opinions about the Privatization of Vocational Education Scale is developed by the researcher. The scale has three dimensions which will give required data: Social Benefit, Human Resources, and Funding. The sample of this research consists of 378 teachers who work at vocational and technical secondary schools in Istanbul province. The opinions of 484 teachers who has participated in the research are evaluated. As the result of analyses the data, it is found out that teachers' opinions about the privatization of vocational education are not positive in all three dimensions. Considering the opinion of teachers, it is understood that primary concern about privatization in vocational education is in the social benefit dimension.

Key Words: Education management, privatization, vocational education, liberalism.

ÖN SÖZ

Bu araştırma ile doğruluğuyla yanlışlığıyla tartışmalara konu olan, bunun yanında dünyada ve ülkemizde yaşanan gerçekliği ile karşı karşıya kaldığımız özelleştirme konusu, eğitim alanında ayrı bir yeri ve önemi olan mesleki eğitim bağlamında ele alınmıştır. Özelleştirme ve eğitim kavramlarının yan yana getirilmesi siyasi, iktisadi ve toplumsal olarak çok farklı düşüncelerin ele alınmasını gerektirirken, konunun mesleki eğitime yönlendirilmesi araştırmaya çok daha farklı bir boyut kazandırmıştır. Meslek lisesi mezunu ve bir meslek lisesi öğretmeni olarak yürüttüğüm bu çalışma ile alan yazına özelleştirme ve mesleki eğitimin ele alındığı nitelikli bir çalışma kazandırma gayretinin yerini bulması en büyük temennimdir.

Bu çalışma ile beraber gerek bilimsel düşünce yapısının temellerinin atılması gerekse öğretmenlikten eğitimciliğe doğru bir bakış açısının oluşması şüphesiz ki şahsım adına elde ettiğim en büyük kazanımdır. Dinlenmemek üzere çıktığım bu yolda yorulmadan devam etmekse en büyük hedefim olacaktır.

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a teşekkür ederim... Bir adım ötesini düşünürken gösterdiği yollar ile daha ötesini gösterdiği için...

Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ'ye teşekkür ederim... Yolda beraberliğin mekânda beraberlik gerektirmediğini yaşattığı için...

Yıldız Teknik Üniversitesindeki hocalarıma teşekkür ederim... Beni bu yıldızın altında onurlandırdıkları için...

Bu çalışmada desteği olan arkadaşlarıma teşekkür ederim... Emekleri ile emeğime destek oldukları için...

İstanbul, Aralık 2017

Yalçın SEVER

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç	3
1.2. Önem.....	4
1.3. Sınırlılıklar	4
2. LİBERALİZM VE ÖZELLEŞTİRME	5
2.1. Liberalizm	5
2.1.1. Liberalizmin Tarihsel Süreci	7
2.1.1. Liberalizmin Kurumsallaşması.....	12
2.2. Özelleştirme	20
2.2.1. Uluslar Üstü Politikalarda Liberalizm ve Özelleştirme.....	22
2.2.2. Özelleştirmenin Amaçları.....	26
2.2.3. Özelleştirme Yöntemleri.....	29
2.2.4. Liberalizm ve Özelleştirmeye İlişkin Olumlu Yaklaşımlar.....	33
2.2.5. Liberalizm ve Özelleştirmeye İlişkin Olumsuz Yaklaşımlar	34
2.3. Türkiye’de Liberalizm ve Özelleştirme	35
2.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem	36
2.3.2. Cumhuriyet Dönemi	37
3. EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRME.....	42
3.1. Eğitim Devlet İlişkisi	42
3.1.1. Ekonomik İlişki	43
3.1.2. Sosyal İlişki	46
3.1.3. Siyasal İlişki	48
3.2. Eğitimde Liberalizm ve Liberal Kurumsallaşma	49
3.2.1. Eğitimde Küreselleşme.....	50
3.2.2. Eğitimde Yerelleşme	53
3.2.3. Eğitimde Özelleştirme	55
3.3. Eğitimde Özelleştirme.....	55
3.3.1. Eğitimde Özelleştirme ve Finansman.....	61

3.3.2. Eğitimde Özelleştirme ve Verim	64
3.3.3. Eğitimde Özelleştirme, Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği	65
3.4. Eğitimde Özelleştirmenin Faydaları ve Sakıncaları	72
3.4.1. Eğitimde Özelleştirmenin Faydaları	73
3.4.2. Eğitimde Özelleştirmenin Sakıncaları	74
4. MESLEKİ EĞİTİM VE ÖZELLEŞTİRME	76
4.1. Türk Millî Eğitim Yapısına Genel Bir Bakış	77
4.2. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim	87
4.3. Mesleki Eğitimde Liberal Kurumsallaşma ve Özelleştirme	90
5. YÖNTEM.....	94
5.1. Araştırma Modeli	94
5.2. Evren ve Örneklem	94
5.3. Verilerin Toplanması	95
5.4. Mesleki Eğitimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşler Ölçeği	95
6. BULGULAR VE YORUM	103
6.1. Araştırmaya Katılanlarla İlgili Genel Bilgiler.....	103
6.2. Araştırma İle İlgili Genel Sonuçlar	107
6.3. Toplumsal Fayda Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	108
6.4. İnsan Kaynakları Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	113
6.5. Finansman Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	119
7. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
7.1. Sonuçlar	125
7.2. Öneriler	130
7.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	131
KAYNAKÇA	133
EKLER.....	152
Ek.1: Mesleki Eğitimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşler Ölçeği.....	152
Ek.2: İstanbul Valiliği Araştırma İzni	153
ÖZ GEÇMİŞ.....	154

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 1: Eşdeğer Hane Halkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Sıralı Yüzde 20'lik Gruplar	70
Tablo 2: Neo-Liberal Politikaların Mesleki ve Piyasa Değerleri Üzerinde Etkileri .	72
Tablo 3: Genel ve Mesleki Ortaöğretimde 2008-2016 Yılları Arasında Resmi ve Özel Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayılarındaki Değişim	80
Tablo 4: Resmi ve Özel; Genel ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul, Derslik, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	83
Tablo 5: Türkiye ve İstanbul'da Resmi ve Özel Okullara Göre Genel ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Derslik ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci.....	85
Tablo 6: 5'li Likert Ölçeği Seçenek ve Ağırlık Puanları	96
Tablo 7: KMO Değerleri ve Yorumu.....	97
Tablo 8: KMO ve Bartlett's Testi	97
Tablo 9: Varimax Rotasyonu İle Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans	99
Tablo 10: Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerleri	100
Tablo 11: Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Sonuçları	101
Tablo 12: Faktör Yük Değerlerinin Yorumlanması	102
Tablo 13: Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Dağılımı.....	103
Tablo 14: Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı	104
Tablo 15: Katılımcıların Lisansüstü Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	104
Tablo 16: Katılımcıların Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı.....	105
Tablo 17: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	105
Tablo 18: Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımı	106
Tablo 19: Katılımcıların Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Dağılımı.....	106
Tablo 20: Maddelerin Betimsel Analizi	107
Tablo 21: Toplumsal Fayda Boyutu Maddelerinin Betimsel Analizi	108
Tablo 22: Toplumsal Fayda Boyutunun Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	109
Tablo 23: Toplumsal Fayda Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	109
Tablo 24: Toplumsal Fayda Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi	110
Tablo 25: Toplumsal Fayda Boyutunun Çalışma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi.....	111
Tablo 26: Toplumsal Fayda Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	111
Tablo 27: Toplumsal Fayda Boyutunun Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	112
Tablo 28: Toplumsal Fayda Boyutunun Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	112

Tablo 29: Toplumsal Fayda Boyutunun İstihdam Şekli Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	113
Tablo 30: İnsan Kaynakları Boyutu Maddelerinin Betimsel Analizi.....	114
Tablo 31: İnsan Kaynakları Boyutunun Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	114
Tablo 32: İnsan Kaynakları Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	115
Tablo 33: İnsan Kaynakları Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi	116
Tablo 34: İnsan Kaynakları Boyutunun Çalışma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi.....	117
Tablo 35: İnsan Kaynakları Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	117
Tablo 36: İnsan Kaynakları Boyutunun Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	118
Tablo 37: İnsan Kaynakları Boyutunun Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	118
Tablo 38: İnsan Kaynakları Boyutunun İstihdam Şekli Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	119
Tablo 39: Finansman Boyutu Maddelerinin Betimsel Analizi.....	120
Tablo 40: Finansman Boyutunun Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	120
Tablo 41: Finansman Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	121
Tablo 42: Finansman Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi.....	121
Tablo 43: Finansman Boyutunun Çalışma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi.....	122
Tablo 44: Finansman Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	123
Tablo 45: Finansman Boyutunun Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	123
Tablo 46: Finansman Boyutunun Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	123
Tablo 47: Finansman Boyutunun İstihdam Şekli Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa no
Şekil 1: Türkiye’de Eğitimin Finansmanında Kaynakların Dağılımı.....	45
Şekil 2: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı	78
Şekil 3: Türk Eğitim Sistemi	79
Şekil 4: Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Çizgi Grafiği.....	98
Şekil 5: Doğrulayıcı Faktör Analiziyle Oluşan Yol Diyagramı	102

KISALTMALAR

AMP	: Anadolu Meslek Programı
ATP	: Anadolu Teknik Program
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EU	: European Union
GATS	: The General Agreement on Trade in Services
GATT	: The General Agreement on Tariffs and Trade
IMF	: International Money Fund
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi
METGE	: Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi
OECD	: The Organisation for Economic Co-operation and Development
OSB	: Organize Sanayi Bölgesi
OSANOR	: Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi
TRIMs	: The Agreement on Trade-Related Investment Measures
TRIPS	: The Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights
WB	: World Bank
WTO	: World Trade Organization

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde ilk olarak araştırmanın alan yazındaki temel kavramları yer almaktadır. Devamında ise amaç ve alt amaçları, araştırmaya ilişkin sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmanın önemi bulunmaktadır.

Sistem basit bir ifadeyle girdileri işleyen ve çıktı olarak veren bir mekanizmadır. Gerek sosyal bilimler gerekse doğa bilimleri açısından düşünüldüğünde sistemin genel işleyişi bu şekildedir. Sosyal bilimler açısından toplumsal olarak ele alındığında en küçük sosyal birim; diğer bir ifadeyle en küçük toplumsal sistem ailedir. Daha büyük toplumsal sistemleri düşündüğümüzde devletler ve hatta devletlerarası örgütlenmeler örnek teşkil edebilir.

En küçük sistemden en büyük sisteme kadar; basit bir sistemden alt sistemleri bulunan karmaşık bir sisteme kadar çıktının en iyi olabilmesi için sistemin yönetimi büyük önem taşımaktadır. Sistemin işleyen veya aksayan; olumlu ya da olumsuz organları sistem yönetiminin bir yansımasıdır. Bu perspektiften bakıldığında toplumsal sistemlerden biri diğerinden bağımsız olarak ele alınamaz.

Bu araştırmaya konu olacak temel anlam eğitim yönetimi de toplumsal bir sistemin yönetimini ifade eder ki dolayısıyla uluslararası örgütlenmelerden; parçası olduğu devletin kamusal yönetiminden ayrı düşünülemez. Bundan dolayı geçmişten beri gelen yönetim yaklaşımlarından eğitim yönetimi de etkilenmiş ve etkilenmeye devam etmektedir.

Fransız İhtilali, Amerikan Devrimi, Sanayi Devrimi, I. ve II. Dünya Savaşları, 1929 Dünya Ekonomik Krizi genel anlamda yönetim kavramını şekillendirirken, kamusal yönetim yaklaşımlarının da genel olarak sosyalizm ve liberalizm etrafında toplanmasına yön vermiştir. Devletler, yönetiminde siyasi, felsefi ve ekonomik olarak bu yaklaşımlardan etkilenmiştir.

Sosyalizmin bireyden ziyade toplumu önemsemesine karşın, liberalizmde temel olarak bireysel hak ve özgürlükler toplumsal hak ve özgürlüklerden önemli görülmüştür (Erdoğan, 2006, 44; Kışlalı, 2003, 95). Felsefi olarak bireyin doğuştan

gelen bir takım haklara sahip olduğunu ifade eden liberalizmin siyasi gelişimi insan hakları teorisi, sosyal sözleşme ve anayasacılık teorileri ile oluşturulurken; iktisadi gelişimi serbest piyasa ekonomisi ve sözleşme serbestliğine dayanmaktadır (Yayla, 1998). Bu bağlamdan yola çıkarak liberalizmin yönetim kademelerinde küreselleşme, yerelleşme ve özelleştirme şeklinde kurumsallaştığı ifade edilebilir (Ball, Youdell, 2007, 14).

Makro boyutta küreselleşmeye ve mikro boyutta yerelleşmeye kanalize olan kamusal yönetim anlayışı ve dolayısı ile eğitim sistemi elde edilen faydanın artırılması ya da sistemde aksayan organların iyileştirilmesi yönünde liberalizmi tartışır durumdadır. Liberalizmin kurumsallaşmasında bir diğer uygulama olan özelleştirme; küreselleşme ve yerelleşmenin uygulanması yöntemlerinden biri olarak da ele alınabilmektedir (Yolcu, 2007, 45-46). Kamusalı yerine liberal bir uygulama olan özelleştirmeye ilgili olarak daha çok finansman ve verim gerekçeleri öne sürülmektedir (Tecer, 2003, 68). Bunlarla beraber eğitim sisteminde özelleştirme söz konusu olunca eğitimde fırsat eşitliği (Kurtkan Bilgiseven, 1992, 137-138) ve insan kaynakların yönetimi de eğitim yönetimi özel alanı içerisinde tartışmaya açılmaktadır.

Günümüzde gelişmiş ülkeler arasında yer alan Almanya, Japonya; eğitim konusundaki başarıları sebebiyle her platformda kendinden bahsettiren Finlandiya gibi; Türkiye'nin varoluş mücadelesi verdiği kurtuluş savaşına benzer felaketlerden çıkmış ülkeler bulunmaktadır. Küresel anlamda ciddi sıkıntılar yaşamış ülkelerin bugünün dünyasında gelişmiş ülkeler seviyesinde yer almasının altında birçok sebep yer almaktadır. Bu ülkeler içerisinde benzer sebepler arasında farklılıklar bulunabileceği göz ardı edilmeden birçok ortak gelişmelerin de yer aldığı inkâr edilemez. İnsan hakları, demokrasi, yönetim, eğitim, teknoloji ve daha birçok benzer konu başlıklarında geriden gelip Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk milletine hedef gösterdiği muasır medeniyetler seviyesinde yer edinen ülkelerin, bu amaca ulaşmadaki üstün gayret ve başarıları bilinmektedir. Bu açıdan ele alındığında gelişmiş ülke denilen kavramın gelişmiş toplumları ifade ettiği anlaşılır. Türkiye'de de gelişmiş ülkelerdeki olumlu sonuçlar doğuran uygulamaların örnek alınması ve bir devlet politikası olarak yürütülen Avrupa Birliğine üye olma süreci içerisinde bu ülkelerin yönetim sistemleri ve eğitime yansımaları da önem taşımaktadır.

Eğitimin ve daha özel bir ifade ile mesleki eğitimin gelişmekte olan ülkelerde etkisi daha fazla olmaktadır. Eğitimde; mesleki eğitimde özelleştirme uygulamalarının artması ile niceliğin yanı sıra niteliğin de artması önemsenmektedir. Eğitim yönetimi çerçevesinden değerlendirildiğinde mesleki eğitimde özelleştirme konusu, mesleki eğitimde nitelik değerlendirmeleri bakımından gerekli görünmektedir. Gerek mesleki eğitim gerekse özelleştirme konularında geliştirilecek eğitim politikaları bu konularda yapılan araştırmalara ihtiyaç duyacaktır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

Bu genel amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Mesleki ve teknik ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşleri arasında

- a) Cinsiyet,
- b) Çalışma süresi,
- c) Branş,
- d) Sendika üyeliği,
- e) Görev,
- f) Eğitim düzeyi,
- g) Mezun olunan fakülte,
- h) Öğretmenin istihdam şekli;

değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

- Mesleki ve teknik ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin mesleki eğitimde özelleştirmeye yönelik olarak eğitimin toplumsal faydası, eğitimde insan kaynakları ve eğitimin finansmanı ile ilgili görüşleri nasıldır?

1.2. Önem

Gelişmiş ülkelerin ortak hedef ve başarılarının ilk sıralarında eğitim gelmektedir. Toplumsal yapılarının devlet yönetimine yansıdığı bu ülkelerde, devlet yönetiminin etkileri pek tabii eğitim yönetimleri üzerinde de görülmektedir. Eğitimde başarı sağlayan ülkelerde erk ekseriyetle, merkezi yapıdan okullara doğru bir hareketlilik içindedir. Eğitimde olduğu kadar gelişmiş ülkelerin özellikle ekonomik anlamdaki gelişmişliklerine; teknolojileri, sanayilerinin ve endüstriyel faaliyetlerinin gelişmişliği doğrudan etkiler. Ülkelerin gelişmişlik düzeyine kendine özgü bir şekilde katkı sağlayacak olan mesleki eğitim; önemi, amaçları, uygulamaları, formal ve informal yapıları bakımından genel eğitimden farklılaşmaktadır. Bu bağlamda mesleki eğitime yönelik yönetim anlayışlarını da ayrıca ele almak daha doğru görülmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda eğitimde söz edilen özelleştirme, mesleki eğitim açısından ayrıca değerlendirmeyi hak etmektedir. Yapılan araştırma eğitim politikalarını belirleyici ve karar vericilere ışık tutabilir, fikir verebilir. Bu noktadan hareketle araştırma mesleki eğitimde özelleştirme konusunda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konulması bakımından önemlidir.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılığı aşağıdaki gibi kabul edilmiştir:

- Araştırma İstanbul ili 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, mesleki ve teknik ortaöğretim yönetici ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, veri toplama araçları açısından; problemin ortaya konmasında alan yazın taramasıyla; katılımcıların görüşlerinin alınmasında belirlenen değişkenlerle ve elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. LİBERALİZM VE ÖZELLEŞTİRME

Bu bölümde insanın doğuştan doğal olarak sahip olduğu hakların devlet tarafından korunup insanların özgürlüğünün garanti altına alındığı (İşçi, 2004, 238) bir düşün olarak nitelendirilen liberalizm, liberalizmin kurumsallaşma yollarından biri ve var olan sorunlar için bir çözüm olarak (Ball, Youdell, 2007, 14) değerlendirilen özelleştirme konuları ele alınacaktır.

2.1. Liberalizm

Tarihsel birikim ve çatışmaların neticesinde bugün bütün bir siyasal sistem olarak süregelen liberalizmin (Çetin, 2002, 80) en yalın ifadesi, bireyin girişimci yönünün ve yeteneklerinin özgürleştirilmesini savunan bir teoriye karşılık gelir (Harvey, 2005, 2). Bu yaklaşım temelli ele alındığında liberalizm, insanın bireysel özgürlük ve ihtiyaçlarını önceler; toplumsal anlamda iyi olan yerine bireysel olarak iyi olanı savunur. Dolayısıyla liberal anlayışta birey için devlet, toplum, millet gibi kavramlar bireysel yaşam için birer araç olmaktan öteye geçmez (Erdoğan, 2006, 44). Tüm bu kavramlar bireysel hak ve özgürlüklerin yaşatılması için vardır.

Liberalizmi, ortaçağın daha sonraları betimlenecek olan, insana ait temel hak ve özgürlüklerine müdahalesinin bir sonucu olarak görmek mümkündür. Liberalizm, ortaçağdaki mevcut yapının kişisel özgürlüklerin önemsendiği bir dönüşüme girmesiyle, bireyin hem sosyal hem siyasal hem de ekonomik anlamda hayatına müdahale eden, sınırlandıran ve bu olgular üzerindeki özgürlüğünü tehdit eden tüm etkenlere karşı bir mücadeledir (Akçetin, Akçetin, 2013, 15). Taraftarlarının savunduğu haliyle liberalizm; umudun, radikalizmin, özgürlüğün, sanayi devriminin, insancılığın ve de ilerlemenin tarafında olmaktadır (Rothbard, 2009, 17). Tüm bu değerlerde insanı birey olarak merkeze almaktır.

Liberalizm tarihsel süreç içerisinde klasik liberalizm ve neo-klasik liberalizm olarak yer almıştır (Yılmaz, 2003, 34). Klasik liberalizm ve neo-klasik liberalizm kavramlarının ayrı ayrı tanımlanması da özgürlüğün negatif özgürlük ve pozitif özgürlük olarak iki ayrı şekilde ifade bulmasının sonucudur denilebilir. Klasik

liberalizmin özgürlük anlayışı olan negatif özgürlük devlete rağmen özgür olabilmeyi savunur. Bu sebeple Locke'ci liberalizm olarak da anılan (Yayla, 1998, 20) klasik liberalizmde amaç bireyi devlet müdahalesine karşı korumaktır. Çünkü klasik anlamda bireyin temel hak ve özgürlükleri burjuvanın feodaliteye karşı mücadelesi ile elde edilen kazanımlar olmuştur (Dursun, 2009, 10). Neo-klasik liberalizmin özgürlük anlayışı olan pozitif özgürlüklerde ise bireyin temel hak ve özgürlüklerinin devletin koruması altında olması fikri vardır. Devleti her türlü müdahaleden uzak tutmak yerine bireyin haklarını garanti altına alacak şekilde yeniden düzenlenmesi ön görülür. Yayla'da (1998, 20) pozitif özgürlük temelli Fransız liberalizmi olarak geçen bu anlayış, Dursun'un (2009, 14) ifadesiyle sanayi devriminin ardından oluşan toplumsal tahribatın bir neticesi olarak ortaya çıkmıştır. Böylelikle klasik liberalizm ile neo-klasik liberalizm arasındaki fark devletin birey karşısındaki konumu ile ortaya konulmuş olur.

Liberalizm ortaya çıktığından beri değişimler geçirmiş ve toplumları etkilemiştir. Yaşadığı evrelerle beraber ilk ortaya çıktığından bugüne kadar liberalizm, batı düşünce ve kurumları üzerinde etkin bir şekilde yer almıştır (Gutek, 1997b, 56). XVII. ve XVIII. yüzyıllarda siyasal olarak gelişimini sürdürürken iktisat biliminin de katkılarıyla liberalizmin zenginleştiği Erdoğan (1992, 2) tarafından ifade edilmektedir. Bu gelişmenin siyasi ayağını tabii hukuk ve insan hakları teorisiyle, sosyal sözleşme ve anayasacılık teorileri oluştururken; iktisadi ayağını serbest piyasa ekonomisi ve sözleşme özgürlüğü sağlamaktadır (Yayla, 1998). Liberalizmin gelişimi ve güçlenmesi etkileşim içerisinde olduğu alanlar ile sağladığı uyum ile hızlı ve sağlam bir şekilde olmuştur.

Liberalizm, düşünsel temelleri açısından felsefe; ulusal ve uluslararası bir yönetim anlayışı oluşturması açısından siyaset; toplumsal olayları etkilemesi ve toplumsal olaylardan etkilenmesi açısından sosyoloji; ekonomik sistemlere özgün bir açıklama getirmesi sebebiyle iktisat gibi birçok disiplinin ilgi alanına girer (Çam, 2006, 14). Tarihsel ve felsefi olarak özgün bir yapıya sahip olan (Çetin, 2002, 94) liberalizm kavramının tam olarak anlaşılması da yine bu bilimsel disiplinler çerçevesinde ortaya konacak araştırmalarla mümkün görünmektedir. Tüm bunların yanı sıra genel bir liberalizm ifadesinden sonra liberalizm ve özelleştirme ilişkisini ortaya koymak için gelecek başlıklarda liberalizmin tarihsel gelişimi, tüm dünyada

kurumsallaşma uygulamaları ve de Türkiye politikalarında nasıl yer aldığı ele alınacaktır.

2.1.1. Liberalizmin Tarihsel Süreci

İnsanlık varoluşundan bugüne kadar çok çeşitli evrelerden geçerek gelmiştir. Aynı zaman dilimi içerisinde farklı coğrafyalarda farklı topluluklar bu evreleri farklı farklı yaşamışlardır. İnsanlığın geçirdiği dönemleri 3'e ayırmak mümkündür:

1. Yaklaşık 1000 yıl süren bir tarım dönemi.
2. 3 yüzyıl süren bir sanayileşme dönemi.
3. 100 yıllık bir teknoloji-iletişim dönemi.

Bu genel dönüm noktaları ve onları oluşturan daha temel dönüşüm dönemleri toplumları değişime yöneltir. Süregelen bu değişimler karşısında toplumlar değişime öncülük etme, değişimi akışına bırakma ve değişime direnme şeklinde tepkiler ortaya koyar. Bu üç toplum tipi içerisinde değişime ayak uyduramayan veya direnen toplumlar, sistemler ve ideolojiler tarihin tozlu raflarında kendilerine ayrılan bölümde yerlerini almışlardır (Aydın, 2016, 41). Bununla beraber değişime öncülük etmiş veya çok iyi derecede uyum sağlamış toplumlar varlıklarını güçlü bir şekilde sürdürmüştür.

İnsanlık tarihi içerisinde toplumları etkilemeyi başarmış birçok düşünce sistemi yer almıştır. Liberalizmin yanı sıra tarihsel süreç içerisinde siyasal ve toplumsal düzen kurma hedefi olan sosyalizm, komünizm, faşizm gibi alternatif siyasal sistemler de olmuştur. Sosyalizm, liberalizmin aksine bireysel fayda yerine toplumsal faydayı öncelemiş ve toplumsal örgütlenmeyi savunmuştur. Komünizm kavramı ise, üretim araçlarının özel mülkiyetinin yerine toplumsal mülkiyeti savunması sebebiyle liberalist düşüncenin karşısında yer almıştır (Kışlalı, 2003, 95,103). Liberalizm sınırlı da olsa küçük de olsa devletin zorunluluğunu savunurken, her şeyin ölçüsünü devletin sağlaması gerektiğini düşünen faşizmden ayrı düşmüştür (Çetin, 2002, 93). Bu açıklamalardan yola çıkarak denilebilir ki liberalizm dengeyi birey-toplum-devlet bağlamında bireyin ayrıcalığı çerçevesinde oluşturarak diğerlerinden ayrı bir düşünce yapısı oluşturmuştur.

Alternatif ideolojiler birer birer gerisinde kalırken liberalizmin gelişmesinde temelde iki eğilimden bahsedilebilir. Bunlardan ilki iktisadi anlamda Laissez Faire'ci;

negatif özgürlükçü; bireyci klasik liberalist anlayıştır. İkincisi ise bazı hak ve özgürlükler için devlet koruması gerektiği düşüncesini barındıran ve serbest piyasanın ortaya çıkardığı olumsuzlukları sosyal önlemlerle gidermeye çalışan pozitif özgürlükçü neo-klasik (sosyal) liberalist anlayıştır (Akçetin, Akçetin, 2013, 15). Klasik liberalizm ile neo-klasik liberalizm arasında devletin işlevselliği açısından denge yeniden sağlanmıştır.

Liberalizmin kendi içerisindeki bu dönüşümü tarih şeridi üzerinde gerçekleşen önemli olayların birer yansıması şeklinde olmuştur. Liberalizmin var olması ortaçağda feodalizmin, orta sınıfın sosyal ve siyasal haklarını savunmak adına aristokrasiye karşı çıkmasını izleyen XVI. yüzyılın sonları ile XVII. yüzyılın başlarına rastlar (Gutek, 1997b, 41). Bu dönem klasik liberalizm olarak anılmaktadır. Bunun sebebi ise Dursun (2009, 10) tarafından feodaliteye karşı temel hak ve özgürlüklerin kazanılması olarak gösterilmektedir.

XVIII. yüzyılın sonlarına doğru İngiltere’de ortaya çıkan Sanayi Devriminin makineleşmeyi arttırması, Fransız Devriminin ekonomi alanında merkantilizm ve korporatizm’in yerine üretim ve ticaret özgürlüğünü koyması, makineleşme ve ekonomik liberalizmin neticesinde kapitalizm’in doğmasına sebep olmuştur. Gelişen kapitalizm ile ekonomik olarak güçlenen burjuva sınıfının iktidara katılmak üzere harekete geçmesi mutlak monarşinin sonunu getirmiştir (Göze, 2000, 10-14). Fransız devriminin yanı sıra bu yüzyılda gerçekleşen bir diğer önemli olay Amerikan Devrimi ile birlikte yayınladıkları İnsan Hakları Bildirgeleri ortaçağ düzenin bir değişime gitmesini, ulus devletlerin ortaya çıkması sürecini hızlandırmıştır. Bu etki tüm Avrupa’ya yayılmış ve liberalizm de bu etkinin içerisinde siyasal bir sistem olarak doğmuştur (Çetin, 2002, 89; Dündar, 2010, 23).

Klasik liberalizmin kurucusu olarak kabul gören John Locke (1632-1704) canmal, özgürlük hepsine birden mülkiyet hakkı der ve insanın kendini devlet çatısı altında yönetime sokmalarının amacının özel mülkiyetlerinin korunması olduğunu ifade eder (Locke, 2005, 263). Bu nedenle klasik liberalizmin iktisadi düşüncesi içerisinde devlet müdahalesine gerek olmaksızın serbest piyasa ekonomisinin sosyal refah dengesini sağlayacağı görüşü ön planda olmuştur (Aktan, 2002, 7). Bir klasik iktisatçı olan Adam Smith (1723-1790), liberalizm düşününe görünmez el ve laissez-faire (bırakınız yapsınlar) kavramlarını miras bırakmış ve ulusların zenginliği adlı

eseri ile liberalizme kaynak teşkil etmiştir (Akçetin, Akçetin, 2013, 18). Smith, devletin görevinin piyasanın doğal olarak kendi kendine işleyen yapısını korumak ve serbest piyasanın gelişiminin önündeki engelleri kaldırmak; bunların dışında piyasaya müdahale etmemek olduğunu savunur (Dağdelen, 2004, 8-10).

Liberalizm bir mücadeleden doğmuştur. Kısaca ifade etmek gerekirse burjuva sınıfı ve aristokratlar arasındaki çatışmanın neticesinde ortaya çıkmış ve gelişmiştir (Kışlalı, 2003, 84). Liberalizm var olana kadar halka verilmeyen hak ve özgürlükleri gözeten yapısı, modern dönemde sadece siyasi düşüncüyü ilgilendiren felsefi bir konu olmasından öte devletin anayasal ve hukuksal temellerinin oturduğu bir zemin olmuştur (Dündar, 2010, 22). Böylelikle liberalizm düşünce yapısı, devletlerin yapı taşlarının oluşturulmasında ve yerleştirilmesinde etkili olmuştur.

1929 Dünya Ekonomik Buhranı devlete rağmen özgürlük düşüncesini temel alan klasik liberalizmi devletin ekonomiye müdahale etmesi şeklinde dönüştürmüştür. İngiliz iktisatçı John Maynard Keynes (1883-1946), 1929 bunalımını ve etkilerini inceleyerek 1936 yılında “istihdam, faiz ve paranın genel teorisi” adlı eserinde buhrandan kurtulmak için devletin ekonomiye müdahale etmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. Bu görüşler etrafında oluşan düşünce Keynesgil ya da Keynesyen iktisat olarak isimlendirilmiştir. Keynesyen iktisatçılar, klasik liberallerin laissez-faire ilkesinin çözüm olamaması sebebiyle, fonksiyonel devlet teorisi çerçevesinde devletin bazı fonksiyonları yerine getirmek üzere ekonomiye aktif müdahalesinin gerekliliğini savunmuşlardır. Bununla beraber klasik iktisatçılardan farklı olarak devletin ekonomiye müdahale etmesinin gerekli olduğu ancak küçülen devlet yapısı ile bunun sınırlı bir ölçüde olması gerektiği ifade etmiştir (Aktan, 2002, 7-8). Devlet ekonomik hayatı canlı tutacak ama yaşamını devam ettirirken serbest piyasanın işlemlerini güçleştirmeyecek bir konumda olacaktır.

Dünyanın 1929 yılından sonra derinden etkilendiği bir diğer ekonomik kriz 1970 yılında yaşanan petrol krizi yeni bir buhran yarattı. Klasik liberalizme karşı devlet müdahalesini, tam istihdam ve sosyal güvenliği sağlama gerekçesi ile savunan Keynesyen ekonomi politikalarından vazgeçilmeye başlanmıştır. Buna gerekçe olarak da devletin aşırı müdahalesi gösterilmiştir. Netice olarak XIX. yüzyıl klasik liberalizme dönüş yüzyılı olmuştur. Finans piyasalarında sınırlama ve devlet müdahalesini kaldırma gibi uygulamalarla daha önceki dönemlerde düşen kar

oranlarını yükseltmeyi hedefleyen yeni bir liberalizm tanımı yapılmıştır: neo-liberalizm (ya da neo-klasik liberalizm). Neo-liberalizmin kurucusu olarak nitelendirilen Friedrich August Von Hayek (1889-1992) liberalizmi hükümetlerin baskıcı iktidar etkilerinin azaltılması, özgürlüğü ise başkalarının keyfi baskılarına hedef olamamak olarak ifade etmiştir (Akçetin, Akçetin, 2013, 15-21; Çam, 2006, 25). Hayek liberal düşünce için birey-toplum-devlet dengesini yeniden tanımlamıştır.

Hayek'in yeniden kavramsallaştırdığı liberalizmin etkisinde tesis edilen yapılarda da değişim söz konusu olmuştur. 1980'lerde popüler olan neo-liberalizmin temel söylemleri ekonomiye devlet müdahalesinin rasyonel olmadığı, kamu kaynaklarının doğru kullanılmadığı şeklinde olmuştur. Bundan dolayı da kamusal harcamaların özelleştirme marifetiyle azaltılması gerektiği, özel sektörün devlet tarafından desteklenmesi gerektiği, yabancı sermaye özendirilerek ve teşvik edilerek serbest piyasayı küresel pazara açmak neo-liberal düşüncede yer almaktadır (Özdemir, Beltekin, 2012, 40). Devlet müdahalesinden piyasa ekonomisine geçerek, piyasa ekonomisinin etkin bir şekilde işlemesi gerektiği düşüncesinde şekillenen amacının, devletin küçülmesi koşuluna bağlı olduğu iktisadi ve siyasi platformlarda ifade edilmiştir (Kahraman, 2004, 104). Buna göre neo-liberalizmin bir ayağı serbest piyasa bir ayağı da küçük ama güçlü bir devlettir (Akçetin, Akçetin, 2013, 21). Bu yıllarda Margaret Hilda Thatcher (1925-2013) yönetimindeki İngiltere ve Ronald Wilson Reagan (1911-2004) yönetimindeki Amerika hükümetleri, ülkelerinde neo-liberal ekonomi politikalarını uygulamaya başlamıştır. WB (World Bank-Dünya Bankası: Kuruluş 1944) ve IMF (International Money Fund-Uluslararası Para Fonu: Kuruluş 1944) gibi uluslararası finans kurumları neo-liberalizmi benimsemiş ve bu bağlamda oluşturdıkları yapısal uyum paketleri ve projelerle gelişmekte olan ülkelere neo-liberal politikaları taşımıştır (Erdoğan, Ak, 2003, 6-10). Neo-liberalizmin küresel anlamda yaygın bir şekilde uygulama alanı bulması böylelikle gerçekleştirilmiştir.

1990'lı yıllarda popüler bir şekilde küreselleşme sürecinin temel ideolojisi haline gelen neo-liberalizm'in (Erdoğan, Ak, 2003, 9) ürettiği politikalar gelişmekte olan ülkelere önerilirken hareket noktasını oluşturan bazı tespitler olmuştur (Başkaya, 1997). Bunlar:

- Bir ülkede büyüme oranının yüksek ve kalıcı olması, o ülkenin ne kadar dışa açık olduğu ile ilgilidir.

- Kaynakların en uygun dağılımı ve verimli kullanılması serbest piyasa ekonomisinin uygulanması ile mümkündür.
- Devlet kaynakları verimli kullanamaz, israf eder ve irrasyoneldir.

Başkaya'nın ifade ettiği bu tespitler sömürgeleştirme ve emperyalist küreselleşme (Şaylan, 1995, 136) dönemlerinde de ön planda olan ve neo-liberal politikaların ilk uygulama alanı olarak görülen İngiltere, Amerika (Erdoğan, Ak, 2003, 10) başta olmak üzere gelişmiş ülkelerin geliştirmekte olan ülkelere tavsiyelerini özetlemektedir. Bu tavsiyeler: yabancı sermayeye açık olun, ekonomiyi piyasa koşullarına bırakın ve devleti soyutlaştırın! Bu söylemler, dünya tarihinde böyle bir değişimin öncülüğünü yapan ve koşulları gereği sağlıklı bir şekilde adapte olan ülkelerin güçlü yapıları ile daha güçsüz konumda bulunan ve tam olarak olgunlaştığı söylenemeyecek toplumlar için bir tehdit olarak da algılanabilmektedir. Çünkü geliştirmekte olan ülkeler için devlet yapısı toplumun gelişmişlik düzeyinin önünde olabilir ve toplumun kalkınmasında gelişmiş ülkelere göre daha başat bir rol üstlenmiş olabilir.

Liberalizm tarihsel ve felsefi değerlendirmelerle özgünlüğü olan bir düşüncedir. Hem bireyselliği hem toplumsallığı; hem devletin zorunluluğunu hem de devletin sınırlı olması gerektiğini savunması, gerçeklik ve idealler arasında da olsa özgünlüğünü belirleyen önemli tespitlerdir. Tarihsel birikimi olan ve düşünsel bütünlüğü içinde felsefi, siyasi, iktisadi başta olmak üzere her alanda kendini gerçekleştirmeye ve de evrenselleştirmeye çalışmaktadır. Bunu da toplumsal gelişmelerin insan hakları ve özgürlükleri ekseninde evrildiğini, bireysel hak ve özgürlüklerin önündeki engellerin kaldırılmasının tarihsel ve siyasi zorunlulukların başında geldiğini, demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerinin vazgeçilmez olduğunu savunarak yapmaktadır (Çetin, 2002, 94). Kendisini ifade ettiği değerlerle başka ideolojilerin vurgulamak istediği veya eksik bıraktığı söylemleri yerine getirmektedir.

Dünya üzerinde bugün kendini en fazla kabul ettirmiş siyasal sistem olarak liberalizmi görmek mümkündür. Her birinin kendine özgün siyasal ve toplumsal bir düzen düşüncesi olan rakiplerinin tarih sahnesinde varlıklarını teker teker noktalamasıyla liberalizm bugün insan hakları, özgürlük, bireycilik, demokrasi, hukukun üstünlüğü, serbest ekonomi ve sınırlı devlet ilkelerini savunarak gelişimine devam etmektedir (Çetin, 2002, 95). Hatta komünist-sosyalist ideolojiyi benimsemiş

lkeler de dahi zelleştirme gibi liberal uygulamalarla karşılaşmak mümkündür (Yirci, 2014, 47).

Liberalizmin benimsediği ve savunduğu ilkeler her ne kadar yadsınamazsa da büyük eleştiriler de almaktadır. Liberalizmin doğduğu toprakların; İngiltere'nin sanayi devriminin ekonomik alt yapısının hazırlanmasında yer altı kaynakları ve insan gücü için sömürgeleştirdiği bugünün geri bırakılmış ülkelerinin aradan geçen yüz yıllara rağmen liberalizmin iyi niyetli ilkelerinden yoksun olması belki de liberalizmin başarısı değerlendirilirken göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca günümüzde bireysel hak ve özgürlüklerin söz konusu dünyamızda birçok insanın hatta toplulukların temel hak, özgürlükler ve daha da ötesi ihtiyaçlardan yoksun olması liberalizmin küresel anlamda değerlendirilmesinde dikkat çekicidir.

Bu çalışmada liberalizm bir ideoloji olarak ele alınmaktansa felsefi, siyasi ve ekonomik anlamda kendine uygulama alanı olarak yarattığı küreselleşme ve yerelleşme konuları da dışarıda bırakılmadan zelleştirme; daha temelde eğitimde zelleştirme; daha da temel olarak mesleki eğitimde zelleştirme bağlamında ele alınacaktır. Bu yapılırken alan yazında yer alan savunuların ve eleştirilerin ışığında bir değerlendirme yapılacaktır.

2.1.1. Liberalizmin Kurumsallaşması

Geçirdiği dönüşümler sonucu liberal düşünce bugün neo-liberalizm olarak varlığını sürdürmektedir. 1980'li yıllardan bu yana özellikle IMF, WB, WTO (World Trade Organization-Dünya Ticaret rgt: Kuruluş 1995) Neo-Liberal politikaların tesisinde ve tayininde etkin rol oynamaktadır. Neo-liberalizmin kurumsallaşması küreselleşme, yerelleşme ve zelleştirme kavramları ile yaygınlaşmaktadır. Devletin küçültülmesi ve özelleştirmeyi öngören neo-liberal politikalar, devletin birçok hizmet sektöründe olduğu gibi (zellikle WB'nin ürettiği eğitim politikaları ekseninde (am, 2006, 47)) eğitim hizmetlerinde de refah hizmeti sağlama rolünden uzaklaşarak geri çekilmektedir. Eğitim hizmetini sunma sorumluluğunu gerek yerelleşme gerekse zelleştirme yöntemleriyle yerel kamusal idare düzeyine ve bireylerin kendi sorumluluğuna bırakma eğilimine girmektedir (Yolcu, 2007, 42-56). Bu yüzden eğitimde zelleştirme konusu ele alınırken diğer liberal uygulamalara, küreselleşme ve yerelleşme kavramlarına da değinilmesi yerinde olacaktır.

2.1.1.1. Küreselleşme

İnsanlığın elde ettiği verilerle ulaşabildiği tarihi gelişime bakıldığında, bilimsel ve teknolojik ilerlemenin günümüze yaklaştıkça daha hızlı seyrettiği görülür. Bununla beraber dünyanın herhangi bir yerindeki her hangi bir durumdan dünyanın başka bir yerinde yaşayan toplumların etkilenmesi daha olası ve daha hızlı olmuştur. Toplumların yapılarındaki çağ farkı geçmişte daha fazla iken; bugün için bu fark en azından haberdar olma anlamında daha azdır. Bunun en temel sebebi iletişimdir. Geçmişten günümüze iletişimin hızı ve muhteviyatı değişmiştir, gelişmiştir. İletişim eş zamansız bir yapıdan eş zamanlı yapıya; çok kısıtlı içeriklerden zengin veri aktarımına kadar gelişmiştir. Bilim ve teknolojilerdeki ve dolayısıyla iletişim dünyasındaki ilerlemeler sayesinde bugün her türlü verinin aktarımı anlık, hızlı ve çok yönlü olarak yapılabilmektedir. Ekonomik gelişmelerle dünya çapında ekonomiler etkilenmekte; toplumsal olaylarda her bir sosyal-siyasal sistem yeni iletişim biçimleri ile yeni etkileşimler oluşturacak şekilde değişikliğe uğramaktadır (Çalık, Sezgin, 2005, 57). Bu durum küreselleşmenin hem sebebi hem de sonucu olarak görülebilmektedir.

Küreselleşme ilk defa küresel köy kavramıyla Marshall McLuhan tarafından ortaya atılmış ve 1990'lardan bugüne yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Yolcu, 2007, 13). Lane'ye (2006, 1) göre küreselleşme bir denklemdir. Bu denklemin değişkenleri ise ülkeler arasında oluşan karşılıklı bağımlılık; uluslararası organizasyonlar ve bölgesel yönetim kuruluşları; büyük devlet hükümetlerinin yer aldığı ve tüm dünyayı etkileyen kararların alındığı toplantılardır. Stiglitz'e (2002, 31) göre ise küreselleşme ülkelerin ve hakların bütünleşmesi; mal ve hizmetlerin, sermaye, bilgi ve insanların yapay sınırlar olmaksızın iletişim ve ulaşımın kolaylaşması marifetiyle serbestçe dolaşımıdır. En nihayetinde neo-liberal küreselleşme küresel sermaye dinamiklerinin yaklaşık 500 yıldır tüm dünyayı kapsayan yayılmacılığının hem hız kazanması hem de teknolojik, siyasal, sosyal ve kültürel olarak derinleşmesi anlamına gelmektedir (İnsel, 2004).

Küreselleşmenin sebebi kapitalizmin doğurduğu bir sonuçtur. Kapitalizmin ortaya çıkmasıyla beraber onun ihtiyaçları istikametinde gelişerek günümüze kadar gelmiştir. Bu noktaya kadar düşünüldüğünde Oran (2001, 56) bugün 1990'lardan günümüze var olan olgunun üçüncü küreselleşme süreci olduğundan söz eder: ilki

1940’larda görülen sömürgecilik, ikincisi ise 1980’larda görülen emperyalizmdir. Bunlardan farklı olarak günümüzdeki küreselleşme süreci için dünyanın tek ve küresel bir pazar olarak ülkeler arası ilişkilerin derecesi ve yoğunluğudur. Pazar özgürlüğü küreselleşmenin vaz geçemeyeceği söylemlerin başında gelir (Şaylan, 1995, 136). Aynı zamanda bu sürece giren ülkelerin ve insanların sayısı da günümüz küreselleşme anlayışının getirdiği yeniliklerdendir (Friedman, 2003, 16). Söz edilen küreselleşme süreçleri görünüşe göre ülkeler arasındaki ilişkilerin gelişmiş ülkeler yani güçlü ülkeler lehine bir süreç anlamı taşımaktadır.

Liberal düşüncede, serbest piyasa kavramının küreselleşme içinde önemli olduğu liberalizm ve küreselleşme arasındaki ilişkinin gösterilmesi açısından anlamlıdır. Liberalizm nasıl ki piyasanın kendi koşullarını en iyi şekilde sağlayacağını düşünerek devlet müdahalesinin sınırlı olması gerektiğini öne sürüyorsa, küreselleşme de sermaye, yatırım ve üretim için en uygun şartların sağlanmasına dönük olarak tüm dünyayı kapsayacak şekilde yayılmakta, dünyayı tek bir bütün olarak bir pazara dönüşünü hızlandırmaktadır. Sermayeyi ulus devlet sınırlarının ötesinde bir hareketliliğe kavuşturabilmek için önündeki yapay sınırları ve politik engelleri ortadan kaldırmak için devleti ve onun fonksiyonlarını yeniden tanımlamaktadır (Şaylan, 1995, 136). Gelişmiş ülkelerde üretilen bu politikalar uluslararası örgütler aracılığıyla gelişmekte olan ülkelere ihraç edilerek hızla yayılmaktadır (Erdoğan, Ak, 2003, 7).

Küreselleşmenin yaşandığı günümüz dünyasında onun doğruluğu yanlışlığı tartışmasının ötesinde, bir ülkenin/toplumun küreselleşmeye ve onun etkilerine kayıtsız kalması pek düşünülemez. Nüfuz alanı insan ve insan toplulukları arasındaki ilişkiler olan küreselleşme; ekonomik, siyasi, güvenlik, teknoloji, iletişim, çevre, demografik ve kültürel olmak üzere çok yönlü boyutlara sahiptir. Bu bağlamda küreselleşmenin ya katılımcısı ya da mağduru olmak kaçınılmazdır (Aydın, 2016, 42). Held ve arkadaşları (2006, 188-190) bunu destekler nitelikte, küreselleşmenin genel ve ekonomik tanımlarında görülen karşılıklı bağımlılığının yanı sıra başka bir takım konulara da dikkat çekmiştir:

- Küreselleşme tamamlanmış sabit bir durum değil bir süreçtir.
- Küresel karşılıklı bağımlılığın yoğunluğu ve çeşitliliği bu süreci yöneten devletler, uluslararası örgütler, sivil toplum kuruluşları ve çok uluslu şirketlerin etkisiyle oluşmaktadır.

- Küreselleşme toplumsal hayatın sadece sınırlı bir alanını değil ekonomi, siyaset, askeri, hukuki ve eğitim gibi birçok alanda kendini hissettirmektedir.
- Bahsi geçen bu alanlar için artık, ülkelerin oluşturdukları yapay sınırlar önemini kaybetmektedir.
- Küreselleşme sürecinde söz sahibi olanlar da yine bu alanlarda güçlü olanlardır.

Gücü elinde bulunduran bu küresel aktörler dünyanın herhangi bir bölgesinde kararlar alabilme ve eylemde bulunabilme hakkını küreselleşme adı ile meşrulaştırmıştır. Batı dışı dünyada bireysel kimliklerin patlaması ve siyasallaşması, merkezi yapıların işlevsizleştirilerek yerelleşmenin arttırılması, bireysel davranışların dahi küresel perspektif ve durumlara göre ayarlanması zorunluluğu, küreselleşmenin toplumlar üzerinde oluşturduğu modern/post-modern gerilimi ifade ettiği söylenebilir (Keyman, Sarıbay, 2000). Durumu daha da ilginç kılan açıktan bir dayatma yerine hazırlanan bir süreç nihayetinde mecburiyet şeklinde ortaya çıkmasıdır.

Küreselleşmenin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin etkileşiminin, dünyanın sorunlarına ortak çözüm üretebilmesi ve hangi coğrafyada olursa olsun insanlığın yararına gelişmelerin sebebi olacağı düşünülmektedir. Küreselleşme Stiglitz'e (2002, 23-25) göre toplumların bütünleşmesi, iletişim ve ulaşımın kolaylaşması, yapay sınırlar olmaksızın hizmet, sermaye, bilginin serbest dolaşımını sağlar. Ne var ki bu görüş ile küreselleşme önemli bir bütünleştirici şeklinde görüldüğü gibi evrensel ve yerel ayrımını getirmesi ile parçalayıcı bir süreç olarak da görülmektedir. Dolayısıyla küreselleşmenin çelişkili ve zıt durumları da bünyesinde barındırdığı öne sürülmektedir (Giddens, 2000, 23-25). Bununla beraber küreselleşme anlayışının ulusal sınırları ve millî kimlikleri tehdit edeceği endişesi millî devletin varlığı, millî egemenlik, millî değerlerin yaşatılması gibi kavramlarda duyarlılıklar oluşturmuştur (Turgut, 2001). Çünkü küreselleşmenin öngördüğü devlet modeli, küresel ekonomiye cevap verme, ekonomiyi yönlendirme ve denetleme girişimleriyle refah devleti yerine rekabet devleti görüntüsü vermektedir. Bu da neo-liberalizmin ortaya koyduğu politikalar neticesinde dünyayı tek bir pazar seviyesine indirgeyerek ulus-devlet anlayışını etkisiz hale getirip daha çok küresel kuruluşları sahneye çıkarmaktadır (İnaç, Demiray, 2004). Deniz'in (1999, 87) tanımlamasına göre küreselleşme bütün

dünyanın tek bir yere, bütün insanların da evrensel insan haline dönüşmesini ifade eder. Bu tanımlamadan yola çıkarak küreselleşme kültürel açıdan dünya toplumlarının bir birine benzeme; tek tipleşme sürecini ifade eder. Buna bağlı olarak da küresel bir kültürün ortaya çıkmasına sebep olur (Çalık, Sezgin, 2005, 57). Tüm farklılıkların potasında eriyeceği ortak tip ve kültürün de, doğal olarak küresel güç olarak küreselleşmeyi yönlendiren aktörler tarafından ifade bulması kaçınılmazdır.

Daha önce de ifade edildiği gibi her hangi bir toplumun ve de toplumsal hayatın her hangi bir alanının küreselleşmeden etkilenmemesi mümkün görünmemektedir. Yapılan tüm savunma ve eleştirilerin ışığında eğitimin de küreselleşmeden kayıtsız düşünülmesi olanak dışı kalmaktadır. Bu ilgi eğitim ile küreselleşme arasında çift yönlü olarak karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşme eğitim sistemlerini yenileşme ve etkileşmeye zorlarken; eğitim dünyasındaki gelişmeler de küreselleşme sürecine hız ve yön vermektedir. Bu perspektiften ele alındığında küreselleşmeyi doğuran temel etmenlerin altında yer alan olgunun eğitim olduğu, eğitim dışındaki alanların öncelikle eğitimden etkilendiği düşünülebilir. Bu nedenledir ki neo-liberal çizgide küreselleşmenin gelişerek devam ettiği dünyamızda ülkelerin/toplumların yerinin belirlenmesinin eğitim ve dolayısı ile okullara bağlı olacağı ifade edilebilir (Çalık, Sezgin, 2005, 58).

2.1.1.2. Yerelleşme

Yönetim bir örgütü yaşatmak ve amaçlarına ulaştırabilmek için kısıtlı olan maddi ve manevi tüm kaynakları en etkili, en verimli şekilde kullanma, eşgüdümleme sürecidir. Bu süreç göz önünde bulundurulduğunda devlet kavramı ülke gibi büyük bir örgütü yöneten büyük bir mekanizmadır. Bu mekanizmanın bu kadar büyük yönetim alanındaki faaliyetleri, tüm sistemi yöneten merkezi bir yönetim anlayışı ya da oluşturduğu alt sistemlere aktardığı yetki ve sorumluluklarla daha küçük birimler üzerinde yürütülmektedir. Anayasaya göre de yerel ve merkezi yönetim birimleri devletin yönetim yapısı içerisindeki iki parçayı ifade eder (TODAİE, 1992, 1). Ülkelerin yönetim yapıları her hangi birinin yoğun olması mümkün olduğu halde karma bir model de olabilir. Türkiye Cumhuriyeti anayasasının 126. maddesi merkezi yönetim kuruluşlarını, 127. maddesi de yerel yönetim kuruluşlarını tanımlar ve idari yapının örgütlenmesini belirtir (Bozan, 2000). Bu da Türkiye'nin merkezi yönetimin yerleşim bölgelerinde oluşturduğu birimlerle yönetim sürecini yürüttüğünü gösterir.

Bunula beraber yerelleşme oluşturulan yönetim birimlerinden daha fazlasını ifade eder.

Kamu yönetimi açısından ele alındığında hizmetlerin tek bir merkezden, merkez hiyerarşisine bağlı organlar eliyle yürütülmesini öngören yönetim biçimine merkezden yönetim adı verilmektedir (TODAİE, 1992, 53). Dikici'ye (2004) göre bir devletin merkezden yönetimi eğitim, sağlık gibi tüm kamusal hizmetlerin başkent adı verilen bir bölgede devlet tüzel kişiliği adı altında toplanmasını ifade eder.

Neo-liberal devlet reformunun en önemli unsuru olarak görülen (Çam, 2006, 61), yerelleşme; Adem-i merkeziyet; yerinden yönetim; merkezde bulunan yetkilerin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi konularında yerel düzeydeki herhangi bir örgüte ya da kuruluşa devredilmesi anlamına gelmektedir. Örgütün sahip olduğu yetkilerin karar verme, planlama ve kamusal hizmet yönetiminin ülke çapında ulusal iradedden yerel bölgesel iradelere transferi söz konusudur (Balcı Bucak, 2000). Şişman ve Turan'a (2003, 304) göre yerinden yönetim; katılım ve fırsat eşitliğine dayanan, merkezî olmayan politikalar geliştirmeye yönelik bir yönetim anlayışıdır.

Yerinden yönetim ve yerelleşmenin kavramsal farklılıklarına dikkat çeken Duman (1998, 83) yerinden yönetim kavramını yerelleşmenin bir türü olarak görmekle beraber farklılıkları olduğunu da belirtmektedir. Aynı zaman da yerinden yönetimden bahsederken yerinden yönetim kavramının merkezi hükümetten yerel düzeylere doğru (federe devlet, bölge yönetimleri, yerel yönetimler vb.) erk aktarımıdır demektedir. Yerinden yönetimin siyasal yerinden yönetim ve idari yerinden yönetim olmak üzere iki biçimi vardır. Siyasal yerinden yönetimlere federal devletler örnek verilebilir. İdari yerinden yönetim biçiminde yerel örgütlere yalnız yürütme ile ilgili görevler verilmiştir.

Neo-liberal politikalar üreten ve bunları geliştirmekte olan ülkelere uygulatan uluslararası örgütler yerelleşmeyi de bu politikaların bir parçası olarak görmektedir. Burada yerelleşmenin küresel gücü elinde bulunduran örgütlerin ürettikleri politikaları uygulama pratiğini kolaylaştıracağını düşünmek zor değildir. Ne var ki Litvack'ın ([21.03.2017]) ifadeleri de bunu destekler niteliktedir çünkü az gelişmiş ve halkın yönetimde söz sahibi olmadığı, demokratik kültürün oturmadığı ülkelerde yerinden yönetimin başarılı olamayacağını belirtmektedir. Bu gibi olgunlaşmamış toplumlarda

yerel yönetimlerin küresel politikalara ve kişisel çıkarlara zemin hazırlayabileceği açıktır.

Yerelleşme merkezi hükümet tarafından verilen sağlık, güvenlik, eğitim gibi hizmetlerin yetki ve sorumluluklarla beraber yerel yönetimler tarafından karşılanmasını getirir. Neo-liberal politikalar çerçevesinde, gelişmekte olan ülkeler için ürettiği projeler içinde WB'nin eğitimin yeniden yapılandırılmasını içeren yapısal uyum programları önemli bir yer tutar. Eğitimin yerelleşmesini karmaşık bir süreç olarak nitelendiren WB'ye göre eğitimde yerelleşme; okul sistemlerinde, eğitim yönetiminde doğrudan bir dönüşümü beraberinde getirir. Eğitim politikaları, eğitim ekonomisi, program geliştirme, öğretmen yetiştirme, okul yönetimi gibi konuları kapsayan bir süreçtir (Keskin, 2003, 8).

Neo-liberal politikaların etkin olduğu gelişmiş ülkeler seviyesindeki birçok eğitim sisteminde yerelleşme uygulamalarıyla karşılaşmak mümkündür. Okullara daha fazla özerklik verilmesi şeffaf bir yönetim anlayışı etrafında etkin ve verimli kaynak kullanımı sağlayacağı gibi eğitim çıktılarına dönük sorumluluk yapılarında da olumlu değişimleri beraberinde getirir (Barrera-Osorio ve diğ., 2009, 97). Tabi elde edilen bu olumlu sonuçlar yerelleşme uygulamalarının yaşandığı toplumun hazır bulunuşluk seviyeleri ile yakından ilgilidir.

Yerelleşmenin eğitim hizmetlerinin üretimi üzerinde oluşturduğu sonucu değerlendirecek veriler karmaşık ve sınırlıdır (Litvack, [21.03.2017]), aynı zamanda eğitimde yerelleşmenin eğitimde gelişmelere yol açtığına dair somut deliller yoktur (Yolcu, 2007, 46). Dolayısıyla eğitimde yerelleşmenin eğitimde başarılı bir gelişme ortaya koyduğunu savunmak pek mümkün görünmemektedir. Buna dayanarak eğitim sistemlerindeki karşılaştırmalar sadece idari yönetim yapısı bakımından değil çok yönlü olarak ele alınmalıdır. Kamusal yönetimde ve kamusal yönetimin bir alt sistemi halinde bulunan eğitim yönetiminde yerelleşme değerlendirilirken, yerelleşmeye yönelik değerlendirmeler hassasiyetle yapılmalıdır. Bu değerlendirmelerin nihayetinde ne tamamen adem-i merkeziyetçi bir yönetim yapısı ne de katı bir merkeziyetçi yapı; bu iki yönetim anlayışının marifetli bir şekilde birleştirilmesi daha istendik sonuçlar çıkarabilir (Hayek, 2014). Bu da yine toplumların bu yönetsel yapıların gerektirdiği değerlere sahip olmalarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Neo-liberalizmin yönetim anlayışının mimarisini tasarladığı küreselleşme ve yerelleşme kavramlarına özelleştirme kavramı eşlik eder. Özelleştirme, yerelleşmeyi takip eden bir süreç olarak görülür (Çam, 2006, 61). Bu süreç yönetim yapısı içerisinde yetki ve sorumlulukların kamu sektöründen özel sektöre bırakılmasıyla yerelleşmenin özelleştirmeye dönüşümü şeklinde sağlanır. Bir başka ifade şekliyle eğitimin özel ve kamu yararı gözetilerek serbest piyasa koşullarına bırakılmasını savunan özelleştirme eğitimde yerelleşme uygulamalarının hayata geçirilmesi ile mümkündür (Yolcu, 2007, 45-46).

2.1.1.3. Özelleştirme

Toplumların oluşturduğu yapay sınırlar içerisindeki bir örgütlenme şekli olan devlet çatısı altında, bir kişi tarafından tüketilirken bir başkası tarafından da tüketilmesinin mümkün olduğu ve bu hakların başkası tarafından kullanılmasının engellenmediği mallara kamu malları/hizmetleri denilmektedir (Dinler, 2002, 19). Kamu mallarının ve hizmetlerinin üretimi ve insanlara sunumu devlet sorumluluğu altındadır. Zamanla faaliyet alanı yasalarla belirlemiş ve sadece devlet tarafından üretilen mal ve hizmet sektörüne, özel kesimin girişinin önündeki engellerin kaldırılmasına; özel sektörün devletin bulunduğu alanlarda faaliyet göstermesine olanak sağlanmasına serbestleştirme denir (Türk, 2014, 37).

Özelleştirmenin ana felsefesi; devletin, temel görevleri olan adalet ve güvenliği sağlaması ve de özel sektör tarafından sağlanamayacak hizmet kollarında varlık göstermesi, ekonominin ise pazar mekanizmaları tarafından yönlendirilmesidir (ÖİB, [21.03.2017]). Bu felsefe etrafında geniş bir uygulama alanı bulan özelleştirme politikalarının çok farklı sosyo-ekonomik yapıdaki ülkelerde örneğine rastlanabilir. Bu ülkeler arasında gelişmiş ülkeler olduğu gibi geçiş ekonomisine sahip Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ve gelişmekte olan Asya ve Afrika ülkeleri bulunmaktadır (Graham, 2003, 87). Toplumların kültürel farklılıkları özelleştirme uygulamalarında da farklılığa sebep olabilmektedir.

Neo-liberalizmin küreselleşme, yerelleşme ve özelleştirme uygulamaları ile toplumsal yapılara nüfuzunun sadece ekonomik değil kültürel olarak da karşılık bulması kaçınılmaz bir durumdur. Sermaye birikiminin, ulaştığı güce bağlı olarak ekonomik ilişkiler aracılığıyla toplumsal ilişkilerin seyrini belirlemeye yetecek bir

egemen güce dönüşmesi söz konusudur (Ercan, 2005). Elde edilen bu güç sayesinde iktidar olma/iktidarı tayin etme eğilimi demokrasiyi ve bireysel hak ve özgürlükleri tehdit eden bir tehlike doğurmaktadır. Bu tehlike ekonomik gücü elinde bulunduran kişi ve örgütlerin siyasal alana da hâkim olmalarıdır (Akçetin, Akçetin, 2013, 20). Özelleştirme serbest piyasa ekonomisi ile ekonomiyi piyasa şartlarına bırakırken, ekonominin etkilendiği ve ekonomiyi etkileyen diğer unsurları da bir bakıma piyasa şartlarına bırakmaktadır.

Neo-liberal bir uygulama yöntemi olarak özelleştirme sosyo-ekonomik hayatta birçok alanda varlık gösterirken eğitim dünyasının etkilenmemesi mümkün değildir. Özelleştirmenin eğitimde daha fazla okul seçeneği oluşturması, okullar arasında rekabet ortamı yaratması ve de eğitimin özel sektörün ilgi alanına girmesi şeklinde etkileri görülmektedir (Ball, Youdell, 2007, 14). Özelleştirmenin ne olduğu, uygulama yöntemleri ve eğitimin bunlardan nasıl etkilendiği ilerleyen başlıklarda daha geniş olarak ele alınmıştır.

Dünyayı etkisi altına alan liberal politikalar iletişim ve ulaşımın etkisi ve küreselleşmenin neticesinde ülkeler arasında oluşan karşılıklı bağımlılığın sonucu olarak her hangi bir ülkenin bu gelişmelere kayıtsız kalmasını olanaksız kılmaktadır. Türkiye de kuruluşunun ardından dünyadaki bu değişimlere kayıtsız kalmamış/kalamamış, devlet politikalarında liberal anlayışı hissettirmiştir ve günümüz uygulamalarında da hissettirmeye devam etmektedir.

2.2. Özelleştirme

Bir toplumda üretilen mal ve hizmetler üretim şekli ve finansmanı bakımından kamusal mal veya özel mal olarak kategorize edilebilir. Bir de üretim şeklinde her iki yöntemin özelliklerinden de izler taşıyan türüne ise karma mal denir.

Kamusal mal olarak değerlendirilen kamu hizmetleri devlet bütçesi tarafından finanse edilir. Bunlar toplumun kolektif tüketimi için üretilir ve herkese eşit bir şekilde sunulur. Tüm bunların yanı sıra kamusal malda zorunlu üretim ve zorunlu tüketim özellikleri olduğundan da söz edilir (Bulutoğlu, 2004, 40). Eğer ki bir ülkede özel sektör gelişmemişse ya da bir mal ya da hizmetin özel sektör tarafından üretilmesi tekelleşmeye yol açıyorsa bu alanlardaki üretimin devlet aracılığıyla yapılması da mümkündür.

Toplum faydası gözetilerek devlet tarafından üretilen mal ve hizmetlerin artık devlet tarafından üretilmemesi ya da devletin hiç dâhil olmadığı bir sektördeki mal ve hizmetlerin, özel ekonomide rekabete açık olarak üretilen ve toplum bireyleri tarafından bölünebilme özelliği taşıyan aynı zamanda tüketildiğinde bireysel fayda sağlayan üretim çıktılarına özel mal denilmektedir.

Üretilen bazı mal ve hizmetler ise ekonomik işleyiş olarak hem kamusal mal hem de özel mal niteliklerini bir arada taşıyabilir. Bu tür mal ya da hizmetler kamu ekonomisi tarafından üretilmekle beraber üretimi kısımlara ayrılabilir ve ayrıca fiyatlandırılabilir. Bu tarz üretim şekli ile kamusal mal özelliklerine ayrı düşse de sağladığı toplumsal fayda yönü ile de kamusal mal niteliği taşır; sağladığı bireysel fayda ile de özel mallara benzerlik göstermektedir. İşte üretimi kamu ekonomisi tarafından gerçekleştirilen bu üretim ürünlerine yarı kamusal mal denilmektedir (Edizdoğan, 2008, 23). Bu özelliklerinden dolayı bu mal ve hizmetlere tamamen kamusal ya da özel denilememektedir.

Liberal politikaların küresel ölçekte belirlenmesi ve uygulanmasında etkin bir rolü olan IMF'ye (2005) göre ulusal sermayelerin sınır aşırı dolaşımını ve ulus devletlerin küresel dünya ile bütünleşmesini sağlayan; yabancı sermaye için ulus devletlerin cazibe merkezi haline gelmesini sağlayan şey ekonomideki serbestleşmedir. Yeni kamu yönetim modeli çerçevesinde ortaya çıkan ve deregülasyon olarak da anılan serbestleşme; devletin piyasadaki varlığını gözden geçirip kontrolünü azaltma yoluna gitmesidir. Bu da ekonomik piyasanın serbestleşmesi, devletin bulunduğu üretim mekanizmalarının özelleştirilmesi anlamına gelmektedir.

Serbestleşme ifadesinden de anlaşılacağı gibi en yalın ifade ile özelleştirme devletin mal ve hizmet sektörlerindeki varlığını özel girişimlere devretmesidir. Terim olarak devletleştirmenin karşıtı bir anlam taşıyan özelleştirme (Yirci, 2014, 47) dar anlamda ele alındığında sadece kamu iktisadi teşebbüslerinin yönetsel olarak ya da mülkiyet olarak özel kesime bırakılması anlamına gelmektedir. Daha geniş bir perspektiften değerlendirildiğinde ise özelleştirmeye kamu iktisadi faaliyetlerinin sınırlandırılması hatta tamamen ortadan kaldırılması olarak bakılmaktadır (Aktan, 1992, 70).

Teorik dayanağını Chicago Okulu tarafından belirlenen özelleştirme kavramı (Orkunoğlu, 2010, 2) sadece ekonomik ve mali amaçlar etrafında toplanmaz ve sadece ekonomik ve mali etkiler oluşturmaz. Etken ve edilgen yönüyle özelleştirme siyasal ve toplumsal durumlardan etkilenir ve bu durumları etkiler. Aynı zamanda siyasal ve toplumsal amaçları da vardır. Siyasal ve toplumsal olarak devletçilikten ziyade özel mülkiyet ve girişimcilik anlayışına dayalı siyasal bir ideolojiyi benimseyen özelleştirme, ekonomik ve mali açıdan verimsiz çalışan kamu kuruluşlarının özel sektöre geçmesiyle serbest piyasa ekonomisi içerisinde verimlilik ve etkinliğinin yükseltilmesi amacını güder (Tecer, 2003, 68). Bu bağlamda özelleştirmeye ilerlemenin bir yolu olarak bakılabilir.

Çam (2006, 54) tarafından ifade edilen ve içeriğinde özelleştirme kavramını da barındıran yönetişim kavramı liberal söylemler taşır. Buna göre yönetsel açıdan bir çatı kavram olarak yönetişim; merkezi olmaktan adem-i merkeziyetçiliğe (yerelleşmeye), kaynakların bölüşümünü sağlayan devletten düzenleyen-denetleyen devlete, kamusal yönetimden piyasa şartları doğrultusunda oluşan yönetime, kamunun geleneksek yönetilmesi anlayışından kamu işletmeciliği anlayışına ve nihayet özel sektör ve kamunun işbirliğine dek uzanan bir takım dönüşümü içermektedir. Bu dönüşüm küreselleşen dünyada elde ettiği güçle kararlar alabilen ve uygulatabilen uluslararası kuruluşlar aracılığıyla ülkelerin tasarımılanan yasaları üzerinden yapılmaktadır. Bu dönüşümün önemli bir parçası olan özelleştirme için güdülecek amaçlar, uygulamada izlenecek yöntemler uluslararası örgütlerin programları merkezinde, toplumsal yapı da göz önünde bulundurularak tayin edilir.

2.2.1. Uluslar Üstü Politikalarda Liberalizm ve Özelleştirme

Liberalizmin düşünsel yapısı zaman içerisinde çeşitli evrelerden geçmiştir. Bu evreler dünya üzerinde belirli ülkelerde ve belirli olaylar neticesinde dar bir çerçevede değil tüm dünyayı ilgilendiren etmenler neticesinde oluşmuştur. İnsan hakları kavramı altında yer alan hak ve özgürlükler 1688 İngiliz Devrimi, 1776 Amerikan Devrimi, 1789 Fransız Devrimi, 1848 Avrupa Devrimleri, 1987 Paris Komünü, 1917 Ekim Devrimi gibi birçok dönüm noktasından geçerek şekillenmiş, uluslar üstü belge ve sözleşmelerle de garanti altına alınmıştır (Anar, 2000, 26). Bu yönüyle liberalizm geniş bir kesim tarafından kabul görmüştür.

1950’li yıllara doğru Avrupa daha güçlü bir hale gelmiş ve gelişme kavramı ortaya atılmıştır. Bu kavrama bağlı olarak da gelişmişlik noktasından geride olan ülkeler geliştirmekte olan ülkeler olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Stiglitz, 2002, 14). Bununla beraber üretim sürecinin emek yoğun ve az vasıf gerektiren işleri gelişmiş ülkelere kaymıştır (Chossudovsky, 1999). Komünizmin bir tehlike olarak da görülmesiyle bu geliştirmekte olan ülkelerin yardım ve kredi politikaları ile desteklenmesi gereği görülmüştür. Çünkü geliştirmekte olan ülkelerin kapitalist sistemin içinde kalması istenmiştir (Stiglitz, 2002, 14). Söz konusu olan bu düşüncenin geliştirmekte olan ülkelere kabul ettirilmesi ve uygulanması neo-liberal politikaların kendine uygulama alanı bulduğu ABD ve İngiltere’nin (George, 1999) de dâhil olduğu G7’ler (Gelişmiş 7 ülke: ABD, Japonya, Almanya, İngiltere, Fransa, İtalya, Kanada) WB, IMF ve WTO aracılığıyla yürütülmektedir. Rusya’nın da dâhil olması ile G8 ülkelerinin kontrolünde olan uluslar üstü bu örgütlerdeki temel amaç ise; küresel piyasa düzenlemeleri ve neo-liberal ekonomik politikaların dünyanın her yerinde geçerli kılmaktır (Çam, 2006, 28). UN (United Nations-Birleşmiş Milletler: Kuruluş 1945), OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü: Kuruluş 1960) ve EU (European Union-Avrupa Birliği: Kuruluş 1993) gibi yapılanmalar (Güler, 2003a, 71) ile beraber adı geçen uluslar üstü örgütler kapitalist küresel gelişimin rotasını belirleyen neo-liberalizmin politik uygulama noktaları olmuştur (Aksoy, 2005, 2).

1944’te Bretton Woods’ta alınan kararlarla bugünkü neo-liberal küreselleşmenin yöneticisi konumundaki kurumların temelleri atılmıştır (Ellwood, 2002, 27-33). Bu küresel etki platformunda WB; II. Dünya Savaşı sonrası çok zor durumda kalan ülkelerin ekonomilerini yeniden canlandırmak için topladığı aidatlar ve uluslararası sermaye piyasasından sağladığı borçlanmalarla ticari bankalardan daha düşük faizlerle yapısal uyum kredileri ve proje kredileri ile yapısal uyum sürecini yönetmektedir. IMF; tek tek ülkelerle yaptığı anlaşmalar üzerinden niyet mektupları ve bunlara bağlı olarak oluşturulan stand-by düzenlemeleri ile süreçte yer almaktadır. Aynı zamanda uluslararası ticaretin yayılması ve dengeli bir şekilde büyümesi yönünde tedbirler almaktadır. OECD; ülkeler hakkında hazırladığı raporlarla ve danışma görüşleriyle ülkeler üzerinde yönlendirme etkisi göstererek yapısal uyarlamaya destek olmaktadır. EU; üyesi olmak isteyen ülkeler için katılım ortaklığı belgesi ve ilerleme raporları aracılığıyla sürece doğrudan müdahalede bulunmaktadır. UN; çoklu

anlaşmalar ya da tek tek ülkelerle yaptığı anlaşmalar ile diğer küresel örgütlerle paralel hareket etmektedir. WTO; ise mal liberalizasyonu sağlayan GATT (General Agreement on Tariffs and Trade- Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması), fikri ve sınai mülkiyet haklarını koruyan TRIPS (The Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights-Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Anlaşması), yabancı yatırımcı haklarını koruyan TRIMs (The Agreement on Trade-Related Investment Measures-Ticaretle Bağlantılı Yatırım Tedbirleri Anlaşması) ve hizmet liberalizasyonu sağlan GATS (The General Agreement on Trade in Services- Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) olarak tanımlanan dört çok taraflı anlaşma ile süreci doğrudan doğruya yönlendirmektedir (Güler, 2003a, 71; Ellwood, 2002, 27-33). Yolcu'ya (2007, 39) göre GATS, WTO'nun sosyal yaşam içinde devlet tarafından sağlanan kamusal hizmetleri, uluslararası sermayeye küreselleşme önündeki engelleri kaldırmaya dönük yaptığı bir düzenlemedir.

WB, IMF ve WTO gibi kuruluşlar gelişmekte olan ülke olarak tanımlanmış; serbest piyasa ekonomisine açılmamış ülkelerde kamu hizmetlerini serbest piyasa şartlarında rekabetçi bir ortama bırakılması amacıyla uyum programları hazırlamış ve bu programların uygulanması adına yüksek krediler vermiştir (Türk, 2014, 16). 1960'larda WB'nin vurgusu sanayileşme, fiziksel sermaye ve alt yapının geliştirilmesinin önemine dönük olmuştur. 1970'lerin sonlarında borçlanma, döviz girdisi yetersizliği ile beraber birçok ülke ekonomik krize girmiştir ve bu kriz dönemi WB'nin IMF ile birlikte birçok ülkede yapısal uyum süreçlerini başlatmıştır (Stiglitz, 2002, 14). IMF ve WB'nin katkılarıyla neo-liberal ekonomi politikaları az gelişmiş ülkelere hızla yayılmıştır. Uygulanan bu politikalar, mal ve hizmet piyasalarında fiyat müdahalelerinin kaldırılması, dış ticaret ve finans piyasalarında liberalizasyon, sağlık ve eğitim başta olmak üzere devletin sağladığı kamusal hizmetlerin özelleştirilmesinin yaygınlaştırılması gibi amaçlar ön planda tutularak gelişmekte olan ülkeleri dışa açık serbest piyasa ekonomisi yönünde dönüştürme çalışmalarında etkili olmuştur (Şenses, 2004). Şenses'e (2002, 32) göre krizle tüm dengeleri bozulmuş ve ekonomik olarak dış borca mahkûm olan gelişmekte olan ülkelerde 1980'lerin başından itibaren liberal politikalar dayatılmıştır. Uygulanan yapısal uyum programları, ülkeleri daha çok krizlerle ve uzun süreli dengesizliklerle uyumlu hale getirmeyi hedeflerken WB ve IMF'den alınan kredilerin geri ödenmesi dengesini oluşturmayı ve kredi borçlarının ödenebilirliğini güvence altına almayı amaçlamaktadır (Stiglitz, 2002, 14).

Soyak’a (2003, 178-179) göre yapısal uyum programları uluslararası finans örgütleri tarafından gelişmekte olan ülkelerde serbest piyasa ekonomisini dayatan bir uygulamadır. Gelişmekte olan ülkelere uygulanan yapısal uyum programları bir yandan verilen kredilerin faiziyle geri ödemesini garanti altına alacak bir mekanizma oluştururken, bir yandan da ülkelerin iç yönetimlerine müdahale fırsatı yaratarak bu ülkelerin politikalarının neo-liberalizmin temel argümanları ve gerekleri etrafında şekillenmesinde etkin rol almaktadır (Özdemir, Beltekin, 2012, 40).

Yapısal uyum sürecine giren az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelere beklenenler uluslararası rekabet kurallarına uyum sağlamak, küresel pazarda yer alabilecek mal ve hizmet üretmek, yabancı yatırımcıları ülkeye çekmek için özendirici tedbirler almak, bilgi toplumunu oluşturmaya yönelik olarak insan kaynaklarına yatırım yapmaktır. Asıl önemli olan ise yapısal uyum programlarının uygulanması karşılığında alınan kredinin ve faizinin borcu altında bunları yapabilmektir (Kurul Tural, 2004, 67,70). Soyak’ın (2003) ifadeleriyle ise yapısal uyum programı içerisine giren ülkelere uluslararası örgütlerin beklentileri şu şekilde olmaktadır:

- Ülke ekonomik yapısında ülkeyi ihracatçı konuma getirecek bir yeniden yapılanma.
- Faiz oranlarının yükseltilmesi.
- Fiyat kontrollerinin kaldırılması.
- Eğitim, sağlık gibi kamusal programların terkedilmesi.
- Kamusal hizmetlerde azaltmaya gidilmesi.
- İthalat ve ihracatta kısıtlamaların kaldırılması.
- Kar eden kamu kuruluşlarının özelleştirilmesi.
- Devalüasyon.

Küreselleşme iyi yönde kanalize edilebilecek ve savaş,yoksulluk gibi küresel sorunlara el birliği içerisinde çözümler üretebilecek bir güç olabilir. Ne var ki uluslararası serbest ticaretin gelişmesinde ve ulusal ekonomilerin bütünleşmesinde büyük öneme sahip küresel örgütlerin az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere uyguladığı politikalar bu yönde değildir (Stiglitz, 2002, 9). Gelişmiş ülkelerin az gelişmiş ülkeleri bir pazar haline getirerek sağlık ve eğitim başta olmak üzere serbest

piyasa ekonomisine bırakılan birçok kamusal alanda olumsuzlukların doğmasına sebep olmuştur. Küreselleşme ile birlikte WB, IMF gibi küreselleşmenin kurumsal kimliğinden beslenen, birçok devletten daha büyük küresel şirketler ortaya çıkmıştır. Uyum sürecinde serbest piyasa ekonomisine açılan ülkeler bu şirketler için açık bir pazar olmuş ve rekabet gücü bulamamıştır. Şenses'e (2004, 4) göre küreselleşme sürecinin hız kazanmasını sağlayan neo-liberal politikaların olumsuz sonuçları neticesinde yoksullukla mücadele ve iyi yönetim amaçları öne sürülmüş; yaşanan olumsuzluklara gerekçe olarak da ülkelerin yapısal uyum programlarını uygulamadaki kusurları ve yetersizlikleri gösterilmiştir. Küresel ölçekte insanı merkeze alan, etkin ve aynı zamanda kalıcı çözümler üretemeyen neo-liberal politikalardan vazgeçilmemiştir.

Neo-liberalizmin küresel ivmesi içerisinde yeni toplum ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç üzerine gücü elinde bulunduran ülkelerin WB'ye yaptırdığı küresel eğitim reformu ile çevre toplumların merkez toplumlara uyumlu hale getirilmesini amaçlanmaktadır. Böylece neo-liberalizm algısının gelişmiş ülkelerde ve gelişmekte olan ülkelerde farklı olduğu görülmektedir. Bu süreç içinde toplumları neo-liberal toplumlara dönüştürmede eğitim bir araç olarak kullanılmaktadır. Yani eğitim neo-liberal politikalardan etkilenmektedir ve neo-liberal politikaları etkilemektedir (Özdemir, Beltekin, 2012, 35).

Gelişmiş ülkeler seviyesinde yer almak ve refah içinde tam bağımsız bir ülke olmak İzmir İktisat Kongresi'nde Mustafa Kemal Atatürk tarafından tespit edildiği gibi millî egemenlik, ekonomik egemenliğin pekiştirilmesiyle mümkündür. Askeri zaferlerle kazanılan siyasi varlık ekonomik zaferlerle taçlandırılmazsa elde edilen kazanımlar, başarılar geçici olacak ve kısa sürede yitirilecektir (Aktan, 1998, 31). Bu bakımdan her ne kadar küreselleşmenin içerisinde yer alınsa da ekonomik sistemin dışa bağımlı olmayacak şekilde tasarlanması önem taşımaktadır.

2.2.2. Özelleştirmenin Amaçları

Daha önce de değinildiği gibi özellikle gelişmekte olan ülkelerde özelleştirme tüm dünyayı etkisine alan neo-liberal politikaların bir gereği olarak küresel kuruluşların yönlendirmesi sonucu görülmektedir. Nihai olarak özelleştirme çalışmalarının temelinde nüfusun ve nüfusa bağlı gereksinimlerin hızla artması bunun

yanında kaynakların k t olması ve nüfus ile aynı oranda artmaması yatmaktadır. Bununla beraber ekonomik sorunların ba  göstermesi, kamunun ekonomideki hacminin artması ile ekonomik etkinlik ve verimliliğin azalması, politik baskıların artması, devletin birincil görevlerinde yetersizliklerin ortaya çıkması gibi nedenler kaynakların çoğunu yöneten ve kullanan devletin bu i te başarılı olmadığı sonucunu do urmu tur ( etinkaya, 2001, 171). Bu sonuca bağlı olarak da var olan toplam gelir ve servetin yeniden dağılımının sağlanması için bir politika aracı olarak  zelle tirme kullanılmaktadır (Altıntaş, 1988, 56). Böylece devletlerin  zelle tirme uygulamalarındaki amacı Kamu İktisadi Te ekk llerini elden çıkararak gelir elde etmek ve devlete yükledikleri mali yüklerden kurtulmak, mal ve hizmet üretiminde fiyat-kalite dengesini sağlamak, devletin elinde verimsizle en sektörlerde verimliliği arttırmak ve yabancı sermayenin ülkede yatırım yapması için teşvik edilmesini sağlamak olmuştur (Yirci, 2014, 44-45).

1985 Yılında DPT (Devlet Planlama Teşkilatı: Kurulu  1960) tarafından  zelle tirme Ana Planı kapsamında hazırlatılan ve Türkiye şartlarına göre ve öncelik sırasına göre özelleştirmenin amaçları  u şekildedir:

- Pazar g  lerinin ekonomiyi harekete geçirmesine imkân verilmesi.
- Verimliliğin ve randımanın artırılması.
- Malların ve hizmetlerin kalite, miktar ve  e itlili inin artırılması.
- Halka açık şirketlerin teşvik edilmesi.
- Sermaye piyasalarının geliştirilmesinin hızlandırılması.
- Hazinesin K T'lere sağladığı mali desteğin asgariye indirilmesi.
- K T'ler tarafından uygulanan tekelci fiyatlandırma ve dolaylı vergilendirmenin azaltılması.
- Kamu görevlilerinin politika ve yönetmelik konularında çalışmalarına izin verilmesi.
- Modern teknoloji ve yönetim tekniklerinin özendirilmesi.
- Çalışanlara hisse senedi vermek suretiyle i  verimliliğinin artırılması.
- Kamu ve özel sektör kuruluşları arasındaki dengenin değiştirilmesi.

- Yabancı yatırımlarla uluslararası ekonomik ve politik bağların kuvvetlendirilmesi.
- Mevcut sermaye yatırımlarındaki iç karlılığın artırılması.
- Devlete gelir sağlanması (Türk, 2014, 57-58).

Özelleştirme Ana Planında yer alan bu sıralama Morgan Guaranty firması ile Wyvern Research Associate'in Türkiye'de 20 üst düzey kamu görevlisi ile yaptığı anket sonucu ile uyumluluk göstermektedir. Özelleştirme için ortaya konulan bu gerekçelere göre, özelleştirmenin amaçlarının ekonomik; sosyal ve siyasal; mali gerekçeler olarak üç konu etrafında toplandığını söylemek mümkündür. Buna göre özelleştirmenin nihai amacı sadece devletin ekonomik varlığını minimize etmek ve ekonominin tamamen serbest piyasa koşullarına bırakılması olmayıp, bunun yanında toplumsal ve siyasal değişimler ortaya koymaktır (Barlas, 2002, 116-117). Özelleştirmeyi sadece ekonomik olarak değerlendirmek bu sebeple çok da güvenilir olmayacaktır.

Öncelik sırasına göre ortaya konulan özelleştirme amaçlarına bakıldığında da anlaşıldığı üzere ve Türk'ün (2014, 1) de ifade ettiği gibi özelleştirmenin asıl amacı gelir elde etmekten ziyade serbest piyasanın güçlendirilmesi olarak görülmektedir:

- Serbest piyasa ekonomisini güçlendirmek.
- KİT'lerin genel bütçe üzerindeki finansman yükünü azaltmak.
- Sermaye mülkiyetinin tabana yayılmasını sağlamak.
- Sermaye piyasalarını geliştirmek.
- Yabancı sermayeyi teşvik etmek.
- Yatırımların özel sektör kaynaklarıyla yapılmasını sağlamak.
- Bütçeye gelir sağlamak.

Türk (2014, 19-21) özelleştirmenin amacını ekonomi politikalarının da temel amacını oluşturan kaynak kullanımında ve dağılımında etkinliği arttırarak sosyal refahın en uygun seviyeye getirilmesi olarak belirtir. Özelleştirme İdaresi Başkanlığı'nın (2017, 1) en net ifadesi ile özelleştirmenin amacı devletin ekonomik işletmecilik alanından tamamen çekilmesidir.

2.2.3. Özelleştirme Yöntemleri

Özelleştirme kavramı için yapılan tanımların ve özelleştirme uygulamalarının artmasıyla beraber çok çeşitli özelleştirme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu sebeple tüm dünyada uygulanacak standart bir özelleştirme yöntemi bulunmamaktadır. Ülkeden ülkeye, toplumdan topluma; yasal farklılıklara göre, ekonomik, sosyal, siyasi, gelenek-göreneklere ve ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre uygulanan özelleştirme yöntemleri değişiklik göstermektedir (Kilci, 1994, 22-23).

Özelleştirme yöntemleri, özelleştirilecek işletmelerin ne şekilde, nasıl özel sektöre aktarılacağını belirler. Yaşar (2006, 41-60) özelleştirme yöntemlerini yönetimin özelleştirilmesi, mülkiyetin özelleştirilmesi, finansmanın özelleştirilmesi ve serbestleştirme olarak 4 başlık altında toplamıştır ve burada bu başlıklar altında ele alınacaktır.

2.2.3.1. Yönetimin özelleştirilmesi yöntemi

Yönetimin özelleştirilmesi yönteminde devletin mal ve hizmet ürettiği kamu işletmesini mülkiyetini kendinde saklı tutmak kaydıyla sadece işletme fonksiyonlarını özel sektöre devreder ve üretimin özel sektör tarafından yapılmasını sağlar. Yönetimi özelleştirilen kamu kuruluşundan devlet yapılan sözleşme ile belirlenen bir bedel kadar gelir elde eder. Yönetimin özelleştirilmesi yöntemleri; hizmet sözleşmesi, yönetim sözleşmesi, işletme hakkı devri ve kiralama olarak 4 farklı şekilde karşımıza çıkar (Yaşar, 2006, 42).

- **Hizmet sözleşmesi:** Bu yöntem ile devlet kendi üretim sorumluluğunda bulunan mal veya hizmeti tamamen ya da kısmen yapılan bir sözleşme ile özel sektöre bırakmaktadır. Daha çok belediyeler tarafından üretilen hizmetlerin özel sektör kanalıyla yerine getirildiği ihale yöntemi olarak örnekleri çoktur (Ersöz, 2001, 35).
- **Yönetim sözleşmesi:** Devletin faaliyet gösterdiği bir sektörde, yönetimi modernize etmek ve piyasa ekonomisi kurallarına uyum sağlamak amacıyla, hisse vererek ya da vermeyerek özel sektöre bırakmasıdır (Yaşar, 2006, 43).

- **İşletme hakkı devri:** Devlete ait üretim birimlerinin mülkiyeti devlette kalmak kaydıyla belli bir bedel karşılığında belli bir süreliğine ve belli şartlarla işletme hakkının özel gerçek veya tüzel kişilere bırakılmasıdır (Yaşar, 2006, 43).
- **Kiralama:** Devletin bünyesinde bulundurduğu taşınır ve taşınmazları belli bir bedel karşılığında özel gerçek ya da tüzel kişilere kiraya vermesidir. Kiraya verilenlerin mülkiyeti devlette kalır ve kiralama süresi sonunda devlete geri verilir (Yaşar, 2006, 43).

2.2.3.2. Mülkiyetin özelleştirilmesi yöntemleri

Devletin mülkiyetinde bulunan taşınır ve taşınmazların mülkiyetini özel gerçek veya tüzel kişilere devretmesidir. Bu devretme işlemi piyasa değerlerinde olabileceği gibi piyasa değerinin altında hatta bedelsiz dahi olabilmektedir. Ancak devletin mülkiyeti devrederken piyasa değerinin altında bir fiyatla ya da bedelsiz olarak bunu yapabilmesi için haklı gerekçeler ortaya koyması beklenmektedir. Devletin özelleştireceği işletmenin çalışanlarına, bölge halkına ve özelleştirmeden elde edilecek kamusal faydaya bağlı olarak haklı gerekçeler kabul edilebilir bulunmaktadır (Yaşar, 2006, 44).

Mülkiyetin özelleştirilmesinde uygulanacak yöntemler varlık satışı, halka arz, blok satış, borsada toptan satışlar pazarında satış, borsada özel emir ile satış, iştirak hisselerinin satışı, yönetici ve çalışanlara satış, bedelli ve bedelsiz makbuz yöntemi, altın hisse yöntemiyle satış olarak sayılabilir (Yaşar, 2006, 44).

- **Varlık satışı:** Devlet şirketlerinin sahip olduğu taşınır ve taşınmazların özel gerçek veya tüzel kişilere satılmasıdır (Yaşar, 2006, 44).
- **Halka arz:** Özelleştirme uygulamalarında olduğu gibi özel sektörde de karşılaşılan bir yöntemdir. Sermaye piyasası araçlarının her türlü yoldan çağrılar gerçekleştirilerek halk tarafından pay satın alınmasıdır (Borsa İstanbul, 2017).
- **Blok satış:** Bu yöntemde kamusal şirketin belli orandaki hissesi özel sektöre devredilir (Yaşar, 2006, 49).

- **Borsada toptan satışlar pazarında satış:** Alıcıları önceden belli olan ya da olmayan, belli bir miktar üzerindeki hisse senedi satışının güven ve şeffaflık ortamında gerçekleştirilmesidir (İMKB, 2010, 27).
- **Borsada özel emir ile satış:** Her hisse senedi için bir kerede satılabilecek miktardan fazla olan ve blok satış için gerekli sayıdan az olan satışlardır (Yaşar, 2006, 51).
- **İştirak hisselerinin satış:** Devletin şirket hisse dağılımında yönetime etki etmeyen kısmını tanımlar. Genellikle özel şirkete yasal düzenlemelere dayanarak yüzde 50 oranının altında bir devir söz konusudur (Yaşar, 2006, 51).
- **Yönetici ve çalışanlara satış:** Şirketin yönetimi ve kontrolünü sağlayacak şekilde şirketin yönetici ve çalışanlarına hisse satışını ifade eder (Yaşar, 2006, 51).
- **Bedelli ve bedelsiz makbuz yöntemi:** Bir bedel karşılığı ya da karşılıksız olarak halka hisse senedi yerine makbuz verilmesidir (Yaşar, 2006, 52).
- **Altın hisse yöntemiyle satış:** İmtiyazlı hisse olarak da geçen altın hisse yöntemi devletin özelleştirme sonrasında belli isteklerini yerine getirebilmesi için ve ticaret hukuku içerisinde şirket kontrolünü sağlayabilmesi için şirket hisselerinin küçük bir kısmını satması büyük bir kısmını elinde bulundurmasıdır. Özelleştirme uygulamaları içerisindeki bu yöntem şirket hisselerinin büyük bir kısmının özel sektöre geçmesini engeller (Yaşar, 2006, 52).

2.2.3.3. Finansmanın özelleştirilmesi

Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde devlet yine kendi denetimi ve gözetiminde kalmak suretiyle finansmanın tamamı ya da bir kısmının özel sektör tarafından sağlanması yöntemine gidebilir. Bu yöntemde imtiyaz hakkı verilen alanda girişimci genellikle devletin tespit ettiği fiyattan hizmet bedelini toplar. Gerek girişimci haklarının korunması gerekse kamu hizmetlerinde aksaklığa sebebiyet vermemek için devlet girişimciye hizmet bedeli için bir garanti verebilir. Hizmeti kullananlardan belirlenen bedel toplanamadığı durumdaki farkı devlet öder. Finansmanın

özelleştirilmesi yöntemleri ile yarıştırırmalı piyasalar, gelir ortaklığı senedi, yap-işlet, yap-işlet-devret, kamu-özel ortak girişimi şeklinde karşılaşılır (Yaşar, 2006, 55).

- **Yarıştırırmalı piyasalar:** Devlet tarafından doğal tekel şeklinde oluşmuş kamu hizmetleri bu yöntem ile devletin, şirketlerin piyasaya serbest bir şekilde giriş-çıkışını sağlayacak yasal düzenlemeleri yapması şeklinde olur. Böylece alt yapı gerektiren ve ulusal olarak anılan doğal tekel hizmetlerinde rekabetçi yapı sağlanmış olur (Bishop ve diğ., 1994, 50).
- **Gelir ortaklığı senedi satışı:** Köprü, baraj, elektrik santrali, karayolu, demiryolu, telekomünikasyon sistemleri ile halkın kullanımına dönük deniz ve hava limanları gibi tesislerin gelirlerine belirlenen bir süre için gerçek ve tüzel kişilerin ortak olması için çıkarılacak senetlerin satışını ifade etmektedir (Yaşar, 2006, 57).
- **Yap-işlet yöntemi:** Devlet tarafından kamusal hizmet veren altyapı tesislerinin mülkiyeti özel sektöre ait olacak şekilde koşul ve şartları yine devlet tarafından tespit edilmek üzere, hizmet ve ürünlerinin belirlenen esas ve usullerle satışını içeren özelleştirme yöntemidir (Yaşar, 2006, 57).
- **Yap-işlet-devret yöntemi:** Teknolojisi ve gerçekleştirme maliyeti düşünüldüğünde devlete büyük yük getirebilecek projelerin hayata geçirilmesi için geliştirilmiş bir özelleştirme yöntemidir. Yatırım maliyetinin girişimciye şirketin işletme süresince ürettiği mal ve hizmeti kullananlar tarafından satın alınması ile karşılanması anlamına gelir. Devlet bu modelde yüklenici yatırımcıya bir takım imtiyazlar verir ve bu imtiyaz işletme süresinin bitimiyle beraber devlete bırakılır (Yaşar, 2006, 57). Yap-işlet-devret yöntemi özellikle gelişmekte olan ülkelerde yabancı sermayeyi özendirmek için kullanılır (Barlas, 2002, 136).
- **Kamu-özel ortaklığı:** Kamu ve özel sektörün bazı hizmetlerde ortaklaşa hareket etmesini öngörür. Özellikle yerel yönetimlere bırakılan hizmetlerde özel sektörle yapılacak ortaklıkların etkinliği arttıracağı savunulur. Bunula beraber ulusal düzeyde de alt yapı hizmetlerinde daha hızlı bir uygulama alanı olacağı belirtilir (Blair, [21.03.2017]).

2.2.3.4. Serbestleştirme

Deregölasyon olarak da anılan serbestleştirme devletin piyasadaki varlığını gözden geçirip kontrolünü azaltma yoluna gitmesidir. Bu da ekonomik piyasanın serbestleşmesi, devletin bulunduğu üretim mekanizmalarının özelleştirilmesi yoluyla (IMF, 2005) devletin düzenleyici ve denetleyici bağımsız kurumlar kurarak rolünü bu yöne kaydırmasıdır. Devletin düzenlediğı ve denetlediğı alanlardan bu işlevlerinin kaldırılması değildir. Devletin serbestleştirdiğı alanları yeni düzenleyici ve denetleyici kurumlar kurarak bu işlevini yerine getirmesi mümkündür (Yaşar, 2006, 58).

2.2.4. Liberalizm ve Özelleştirmeye İlişkin Olumlu Yaklaşımlar

Devletin küçölmesi, mal ve hizmet üretimindeki tekelleşmeyi ortadan kaldırarak mülkiyetin tabana yayılması amacı taşıyan özelleştirme; devlet kontrolü ve yönetimindeki kurumların özel sektöre aktarılması ile özel sektöre daha fazla faaliyet alanı kazandırır (Yirci, 2014, 44). Böylelikle oluşturulacak rekabet ortamı ile ekonomik hareketliliğin oluşturulması, sermaye piyasasının geliştirilmesi ve yabancı sermayenin ülkede yatırım yapmasının teşvik edilmesi sağlanmış olur.

Kamusal mal ve hizmet üretiminde çalışanlar emeğinin karşılığını devletten; dolaylı olarak halkın verdiği vergilerden alır, ortaya çıkan ürünü kullanan halkın ödemesi gereken bedel ise yine halkın ödediğı vergilerle dolaylı olarak ödenmiş olur. Mal ve hizmetin üretiminde ve edinilmesinde söz konusu bedel dolaylı yollarla sağlandığı için verim ve kalite gibi konularda bir takım sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir. Bu yüzden kamusal olanın özelleştirilmesi gerektiğini savunanların en önemli gerekçelerinden biri kamu kaynaklarının kullanımında savurganlığın önüne geçilebileceğı düşüncesidir (Kocabaş, Yirci, 2013, 1527). Devlet eliyle üretilen mal ve hizmetlerden ücret alınması ya da bu mal ve hizmetlerin özel sektör tarafından üretilmesi psikolojik olarak insanlara bedel ödedikleri şeyin öneminin daha iyi kavranmasını sağlayabilir (Akarslan, 2000, 123). Bunula beraber Adam Smith'e göre kamusal olarak sunulan hizmette görev alan yönetici ve personel ticari olarak kar ve zarar durumundan etkilenmediğı için ihmalkâr ve savurgan bir tutum içindedir (Hanke, [21.03.2017]).

Daha çok gelişmekte olan ülkelerde göröleceğı üzere, siyasetin oldukça fazla gündemde bulunduğı toplumlarda kamusal kaynakların kullanımı da mevcut siyasi

atmosferin devamlılığı yönünde kullanılabilir. Üretilen kamusal mal ve hizmetlerin niteliği siyasi devamlılığın sağlanması yönünde belirlenebilir. Kamusal mal ve hizmetlerin üretimi oy kaygısı ile oy potansiyelinin ihtiyaçlarına dönük olarak şekillenebilir. Kamu yönetiminde görevli olan kişiler toplumda siyasetin ön planda olduğu durumlarda bir sonraki seçimde oy kaybetmemek için bencilce davranabilirler. Sonuçları yıllar sonra ortaya çıkabilecek şekilde yöneticiler görevlerini kötüye kullanarak bütçe açıkları oluşturabilirler. Bunun yanı sıra kamu ve özel sektör karşılaştırmaları da göstermiştir ki özel sektör fiyat ve kalite bakımından kamuya göre çok daha iyi sonuçlar verebilmektedir (Belke, Schneider, 2004, 23).

2.2.5. Liberalizm ve Özelleştirmeye İlişkin Olumsuz Yaklaşımlar

Toplum, üretim mekanizmaları içerisindeki rolleri, konumları üretim koşulları açısından birbirinden ayrılan toplumsal sınıflardan oluşur. Marksizm bu sınıflamada üretim araçlarına sahip olanları sömüren, geri kalanları ise sömürülen olarak niteler. Toplumsal sınıflar arasındaki çekişmeler ve çatışmalar ise toplumları dinamik bir yapı içerisinde tutar (Ünal, 1994). Liberalizme karşıt bir görüş olarak komünizm, Fransız Devrimi ile feodal mülkiyet yerine gelen burjuva mülkiyeti konusuna yaklaşımını, mülkiyete son vermek olarak değil burjuva mülkiyetine son vermek olarak açıklar. Karl Marx (1818-1883) ve Friedrich Engels (1820-1895) (2009, 65) de komünist düşüncüyü özel mülkiyetin ortadan kaldırılması olarak özetler.

Devlet tarafından üretilen ve kamusal olarak tanımlanan mal ve hizmetlerin özel mal statüsü ile özel sektör tarafından üretilmesi veya devletin sağladığı mal ve hizmetlerde fiyatlandırma yapılması çeşitli gerekçelerle eleştiriler almaktadır. Ercan (2005) bu konuda kamusal üretimin toplumsal bir olgu olarak ele alınıp, bu olgu ile ilişkili olan her şeyin bütünsel olarak analiz edilmesi gerektiğini söyler. Bunun dışında kalacak bir çerçeveden mal ve hizmetin üretim şeklinin ele alınması, gerek neo-liberaller gerekse karşıt görüşte olanların, sorunu sadece ekonomik olarak değerlendirmelerine neden olmuş ve durumsal değerlendirmeyi sonuç olarak özelleştirme yanlısı ve karşıtı olma gibi dar bir kapsam içinde bırakmıştır.

Kamusal ya da yarı kamusal malların tamamen piyasa şartlarına bırakılması yeterince üretim yapılmaması, kar-zarar hesapları içerisinde yatırımın yetersiz kalması ile hizmetlerde aksama olması söz konusu olabilir (Edizdoğan, 2008, 24). Bununla

beraber ekonomik hayata hâkim olan kişi ve grupların siyasal alana hâkim olma tehlikeleri de doğabilir. Bu tehlike iktidar kurma ya da iktidarı tayin etme eğilimi ile demokrasi ve bireysel hak ve özgürlükleri risk altına alabilir.

Liberal politikalar ve özelleştirme uygulamaları ekonomik ve mali varlığı ortadan kaldırılan devletin yönetimi büyük ölçüde pasifize edebilir ve ülke ekonomik bir pazar haline gelebilir. Aynı zamanda devlet yapısındaki dönüşümü ifade eder şekilde Güler'in (2003b) siyasal ve yönetsel çözülüş olarak adlandırdığı bir süreci meydana getirebilir:

- Üniter devlet yapısı yerine yerelci-federal bir yapı.
- Sosyal devlet yapısı yerine düzenleyici bir devlet yapısı.
- Yerli-yabancı ayrımı gözetmeksizin şirketlere açık yönetişimci bir karar yapısı.
- Kamu hukuku yerine özel hukuka dayalı bürokratik yapı.

Genelde liberal politikalar daha özeldir ise özelleştirme uygulamaları devlet yapısında köklü dönüşümler oluşturur ve bu dönüşümler devlet etkinliğini ekonomik anlamda daha güçlü ülkelere ve zümrelere açık hale getirir. Ulus devletler ulusal ekonomileriyle vardır ve devletin ekonomik alanda varlığını bitirmesi her ülke ve toplum için uygun bir yaklaşım değildir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de devletçi veya yarı devletçi modeli izleyerek kalkınan ülkeler vardır (Çınar, 2009, 17). Ama en nihayetinde önemli olan dünya ekonomisinin hızlı bir değişim süreci içinde olduğu günümüzde liberal değişimin yararlı veya sakıncalı bulunmasından da öte değişimin yaşanıyor olmasıdır (Tuzcu, 2006, 4).

2.3. Türkiye’de Liberalizm ve Özelleştirme

Bu başlık altında Türkiye’nin bugün ürettiği politikalarındaki liberal etkinin cumhuriyet öncesi dönemde, cumhuriyetin kuruluş yıllarında ve en büyük dönüşüme kaynaklık eden 1980’li yıllardaki gelişimine değinilecektir.

Daha önce de belirtildiği gibi liberal düşünce dünya genelinde yayılırken devletlerin ve toplumların bu değişimlere kayıtsız kalması olası görünmemektedir. Her toplum kendi dinamikleri ile bir şekilde bu akışı etkilemiş ve bu akıştan etkilenmiştir. Siyasal, ekonomik ve eğitsel anlamda gelişmiş ülkeler oluşturdukları temsili

kurumlarla daha az gelişmiş ülkelere nazaran çok daha fazla başarılı olmuştur. Fakirlik, işsizlik oranının yüksek olması, okuryazarlık oranının düşük olması, sağlık koşullarının elverişsiz olması ve sınıf farklılıkların keskin olması az gelişmişliğin belirtileri arasında sayılabilir. Bu bağlamda gelişmiş ve az gelişmiş toplumlar için liberaller iki farklı görüş ortaya koyar:

1. Gelişmiş toplumları az gelişmişlik tehlikesine karşı korumak için sigorta niteliğindeki politikaları güvence altına almak.
2. Az gelişmiş toplumları gelişmiş ülkeler seviyesine ulaştıracak temsili kurumların oluşturulması için fırsatlar oluşturmak (Gutek, 1997b, 53).

Bu çerçeveden bakıldığında Türk toplumu da liberal gelişmelerden etkilenmiş ürettiği politikalarda liberalizmin etkileri görülmüştür. Bu nedenle özelleştirme ve eğitimde özelleştirme konuları ele alınmadan evvel toplumumuzdaki liberal süreçler hakkında fikir sahibi olmak yerinde olacaktır.

2.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Cumhuriyet öncesi dönemde bahsi geçen liberal sürecin, cumhuriyet dönemi politikaları nasıl etkilediğini anlamak için olabildiğince kapsamlı ele alınması gerekebilir. Bunun için liberal düşüncenin ilerleyen yıllardaki eğitime etkisini eğitim hakkı bağlamında anlamak adına kısaca eğitim dünyasındaki gelişmelere değinmek yerinde olacaktır.

Cumhuriyet dönemi öncesinde eğitim-öğretim hizmetlerinin devlet eliyle yürütülmesi düşüncesi ilk kez II. Mahmut döneminde gündeme gelmiştir (MEB, 2015, 7). II. Mahmut'un yayınladığı bir ferman ile ilkokul zorunlu kılınır. 1824 yılına ait bu fermanla eğitim, ne kişiye bir hak ne de devlete bir görev olarak yer almazken sadece erkek çocuklarını kapsamaktadır (Tunç, 1969, 28). Buna rağmen Gök (2004b, 95) tarafından tarihsel açıdan, dönem için düşünüldüğünde olağanüstü bir öneme sahip olduğu belirtilen bu karar, tam olarak benimsenip uygulamaya konulamamıştır. Eğitimin devlet tarafından sağlanan bir görev olması düşüncesi ilk kez 1839'da Tanzimat Fermanı'nın yayınlanmasından sonra gündeme gelmiştir (Gök, 2004b, 95). Bu döneme kadar vakıflar ve dolayısı ile vakıfları destekleyen insanlar tarafından yürütülmüş eğitim-öğretim hizmetleri 17 Mart 1857 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti'ne verilmiştir. Eğitim hakkı, eğitim yönetimi ve eğitim sisteminin

belirlenmesi gibi konuların yer aldığı ve zorunlu eğitime dair ilk yasal dayanak olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yani Genel Eğitim Tüzüğü 1869 tarihinde yayınlanmıştır (MEB, 2015, 7). Bu nizamnameye göre kız erkek tüm çocukların okula devamı zorunlu tutulmuştur (Başaran, 2008, 26-28). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde ilköğretimin her vatandaşa zorunlu ve parasız olduğu belirtilmiştir. (Gök, 2004a, 2). Nizamnamenin ilk maddesinde genel ve özel olarak iki okul türü olduğu geçmiştir (Ergül, 2013, 33) ve parasız eğitime geçiş ancak 1913 yılında mümkün olmuştur (Tunç, 1969, 28-29).

Tanzimat ve Islahat Fermanlarından sonra Osmanlı Devleti'nde özel okullar yabancılar ve azınlıklar tarafından geliştirilmiştir. Özel okulların gelişiminde Türkler'in katkısının olmamasını Ergin (1977, 508) Türk-İslam unsurunun devletçi yapısında görmektedir. Akyüz (2011, 173) ise cumhuriyet öncesi bu dönemde özel gelirlerle desteklenen vakıfların eğitim hizmetlerini desteklediği düşünülünce temel sebebin para kazanma odaklı ticari okul açma düşüncesinin yadırganması olabileceğini söyler. Uygun (2003, 112) ise Türk toplumunun Sanayi Devrimi sonrasında batıdaki gelişmelerin geride kalması sebebiyle sosyo-ekonomik açıdan da geri kaldığı buna bağlı olarak da batı tarzı özel okullar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir.

2.3.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyetin kuruluş yılları ve devlet yapısına bakıldığında devletin ekonomi politikası her hangi bir ideolojik anlayış içerisinde değildir. Devletin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün geçmişin gözlemleri ve tarihin sentezinden oluşmuş özgün fikirlerinden ve de Osmanlı Devleti'nin çöküş sebepleri içerisindeki ekonomik etkenlerin analizinden ortaya çıkmıştır (Aktan, 1998, 29).

Henüz işgalci devletlerle barışın sağlanmadığı; Lozan Konferansı'nın devam ettiği bir dönemde; henüz cumhuriyetin ilan edilmediği bir dönemde; 1923 yılı 17 Şubat-4 Mart tarihleri arasında Atatürk İzmir İktisat Kongresi'ni gerçekleştirmiştir ve ülkenin ekonomi politikasını burada tayin etmiştir: Tam bağımsızlık ve ulusallık (Aktan O. , 1998, 30-31; Kepenek, 1984, 44). Tezel (1986, 133) liberal unsurların ağır bastığını ifade ettiği kongrede alınan kararların ekonomi ve sanayide devletin her şeyi bizzat kendisi yapması değil, özel girişimi desteklemesi yönünde olduğunu belirtir. Bu

dönem 1932’den sonra uygulamaya konulan devletçilik anlayışından farklı olarak özel girişime olanak veren politikaların olduğu dönemdir. 1924 yılında kurulan İş Bankası, 1927 yılında çıkarılan Teşvik-i Sanayi Kanunu gibi hamlelerle devlet yerli kapitalist sistemi geliştirmeye dönük niyetini göstermiştir (Boratav, 1982, 25). Yeni kurulan devletin ekonomik temelleri atılmaya çalışılmıştır.

İktisadi olarak belirlenen ağırlıklı ekonomik model liberal bir ekonomi modeli olmasına rağmen ülke birikimleri buna elvermemiş, dünya çapında yaşanan ekonomik bunalımın da etkisiyle tüm dünyada devletin ekonomiye müdahale etmeye başladığı gibi genç Türkiye Cumhuriyeti’nde de devletçi model ağır basmıştır (Eriş, 1999:71). Boratav’a (1982, 3) göre bu dönem devletin ekonomiyi serbest piyasaya bıraktığı liberal bir dönem olmamıştır ve devletin ekonomiye müdahalesi görülmüştür. Bu müdahaleler genel anlamda özel sermaye birikimini hızlandırmayı amaçlamaktaydı. Tüm bunlardan yola çıkılarak denilebilir ki cumhuriyetin kuruluş yıllarında ne tamamen liberal ne de tamamen devletçi bir yapı değil karma bir ekonomi politikası uygulanmaya çalışılmıştır (Yayla, 1998, 57). Genç ülkenin toplumsal yapısına da bu daha uygun düşmüştür.

1931 yılında, Atatürk daha sonra 1937 anayasasında yer alacak olan ve içinde devletçiliğin de bulunduğu cumhuriyetin altı ilkesini ilan etti. Devlet öncülüğünde planlı bir sanayileşmeyi ön gören devletçiliğe dayalı yeni ekonomi politikaları uygulanmaya başlandı. Afet İnan’a (1972, 22-23) göre devletçilik; kişisel çalışma ve faaliyetler etrafında, olabildiğince hızlı bir şekilde ülkenin kalkınarak milletin refah seviyesini yükseltmek için özellikle iktisadi hayatta devletin fiilen varlık göstermesidir. Devletçiliğin ne olmadığını ise Atatürk “liberal ve sosyalist” olarak ifade etmiştir. Nihayetinde 1934 yılında Beş Yıllık Sanayi Planı ile Türkiye gelişmekte olan ülkeler arasında planlı kalkınma deneyimine girişen ilk ülke olma özelliğini elde etmiştir. Türkiye’ye özgü bir ekonomi anlayışı ortaya koyan devletçilik 1929 Dünya Ekonomik Bunalımında tüm dünya çöküntü içindeyken sanayi atılımına kalkışmış ve 1930-1932 yıllarında memleket büyüme göstermiş olmasına rağmen giderek dinamizmini yitirmiş ve 1945’lerde devletçilik politikaların terkedilmesine doğru gidilmiştir (Aktan, 1998, 35-36). Devletçilik yerini daha liberal politikalara bırakırken cemaat toplumu yapısı, liberalizmin vurgu yaptığı bireyselleşmeye geçmeyi geciktirmiştir (Akalın, 1996, 89-90).

Türkiye Cumhuriyeti kuruluş yıllarından sonra ekonomik politikalarındaki en büyük değişimi 80’li yıllarda yaşamıştır. 1980’li yıllara gelirken 1929 krizinden sonra yaşanan en büyük kriz olan 1979 Petrol Krizinin de etkisiyle (Köse, 2000, 1) liberal düşünce eksenli özelleştirme kavramı ile kamusal malların piyasaya dâhil ediliş süreci (Aksoy, 2005, 2) dünyada ve Türkiye’de gündem olmuştur (Barlas, 2002, 108). 80’li yıllara girerken 1979 yılında Türkiye IMF ile 3 yıllık stand-by anlaşması neticesindeki yapısal uyum paketleri devletin yeniden yapılandırılması yoluyla özelleştirme, serbestleştirme ve yerelleşme kavramlarını yoğun bir şekilde gündemine almıştır (Soydan, 2007; Güler, 2000). Bununla beraber 1980 WB yapısal uyum kredisi bu yeniden yapılandırmayı hızlandırmıştır (Aydoğan, 2008, 169).

Türkiye’de neo-liberal ekonomik dönemin başlangıcı (Ergül, 2013, 24) 24 Ocak 1980’de daha sonra 24 Ocak Kararları olarak anılacak olan kararlar, ekonominin dışa ve özel sektöre açılmasının miladı olmuştur (Aksoy, 2005, 3). Başta kamusal alan olmak üzere tüm alanlarda köklü dönüşümler içeren programlar uygulanmaya başlanmış, dünyadaki yaklaşımlara paralel olarak ekonomide özelleştirme uygulamaları ile devlet küçülmüştür (Özdemir, Beltekin, 2012, 33). Köse’nin (2000) ifadeleriyle 24 Ocak kararlarıyla ortaya konulan ekonomik istikrar programının ana ilkeleri şöyle olmuştur:

- Ekonominin yönetiminde karar bütünlüğünün sağlanması.
- Enflasyonu kontrol altına alınması.
- Mevcut olanakların tam kapasitede verimli kullanılması.
- İhracatın arttırılması.
- Tasarrufların arttırılması ve yönlendirilmesi.
- Yabancı sermayenin teşvik edilmesi şeklinde olmuştur.

Aksoy (2005, 3) 24 Ocak kararlarından sonra gerçekleşen 12 Eylül askeri darbesinin bu kararlar ve uygulanması karşısındaki muhalif düşüncenin karşısında devletin baskı araçlarını da kullanarak piyasa sisteminin hayata geçmesi için gerekli alt yapıyı hazırlayacak bir rolü bulunduğunu belirtir (Güler, 2000; Ercan, 2005).

Özelleştirmenin yasal alt yapısı 1984 yılında çıkarılan kanun ve kanun hükmünde kararnamelerle hazırlanmıştır. İlk yasal düzenleme 29.02.1984 tarih ve

2983 sayılı kanun ile yürürlüğe girmiştir. Devam eden süreçte; 1985 yılında DPT tarafından açılan ihale ile birlikte Özelleştirme Ana Planı hazırlanmıştır. Morgan Guaranty Trust Company of New York firması, Türkiye Sınai Kalkınma Bankası, Sınai Yatırım ve Kredi Bankası, Yatırım Finansman A.Ş. ve Price Waterhouse ile hazırlanan bu plan VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve sonraki tüm planlarda özelleştirme konusuna kaynaklık etmiştir (Türk, 2014, 42-44; Orkunoğlu, 2010, 14). Eğitim camiasını da ilgilendirecek olan ve kamu hizmetlerinin özelleştirilmesini kapsayan GATS'ı Türkiye 26 Mart 1995 yılında onaylamıştır ve anlaşmanın öngördüğü yükümlükleri yerine getirmeyi taahhüt etmiştir (Eğitim-Sen, 2005, 17-22; Aydoğan, 2008, 169).

Burada kısaca değinilen liberal politikaların küresel boyuttaki gelişiminin Türkiye'deki seyri ülke gerçekleri içerisinde, tarihsel ve toplumsal özelliklerine göre şekil aldığını kabul etmek gerekmektedir. Çünkü geç ulus devlet olma süreci ve buna bağlı olarak geç modernleşmenin getirmiş olduğu az gelişmiş toplumsal yapının çoğul dinamikleri, toplumsal ilişkilerde devletin güçlü ve başat bir belirleyiciliğinin olmasını sağlamıştır. Kamusal yönetimin bu şekilde dönüştüğü bir ortamda kamusal yönetimin bir parçası olan eğitim yönetimi de direkt ve dolaylı olarak bu dönüşümün etkeni ve edilgeni olarak özel bir öneme sahip olmuştur. Çünkü devletin dönüşüm sürecinde politikaları ile şekillenen eğitim sistemi aynı zamanda bu dönüşümü yönlendirme kabiliyeti olan bir alan olarak önemlidir (Ercan, 1999, 252). Bu açıdan bakıldığında küresel kanallarla tayin ettiği eğitim yapısı ile meşruiyetini sağlamaktadır.

Platon'un (1998, 75) Yasalar (Nomoi) adlı eserinde Klenias ve Atinalılar arasında geçen bir diyalogda Atinalılar düşündükleri eğitimin özelliklerini sıralamışlardır. Eğitim çocukluktan başlayarak erdem yolunda mükemmel bir yurttaş olma tutku ve hevesi uyandıran, hakça yönetmeyi yönetilmeyi bilen kişi olmayı sağlayan bir eğitim olmalı... Paraya, beden gücüne ya da akıldan ve haktan uzak başka bir bilgiye yönelik olan eğitim bayağı, özgür insana yakışmayan, eğitim adına layık olmayan bir şeydir... Doğru bir eğitim almış olanlar hemen hemen kesinlikle iyi bir insan olurlar. Eğitim kanalıyla her bir birey ait olduğu toplumun ya da devletin erdemli, bilgili bir parçası olmalıdır (Serter, 1997, 14). Eğitimin toplum içinde farklılıklara göre tasarlanması gerektiğini düşünen Aristo, bu sebeple ferdiyetçi eğitim görüşü içerisinde (Aytaç, 1998, 48). Antik Roma'da ise eğitimde bireyselliği savunan düşünürler eğitimin amacının insanın kendi potansiyelini ortaya çıkarmasını

potansiyelinin farkına varıp geliştirme imkânının verilmesi olarak ifade etmişlerdir (Serter, 1997).

Eğitimin amacına yönelik söylemlerde de geçtiği gibi eğitim bireyin dâhil olduğu toplumla ve de devletle ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu nedenledir ki bireyin eğitiminde devlet faktörü önemli olmaktadır. Şu durumda bireye eğitim hizmetinin verilmesi ile farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Bu görüşlerden biri bireyin özgürleşmesine olanak sağlayan ve devletin eğitim hizmetini tüm vatandaşlarına parasız olarak vermesi gerektiğini savunan toplumcu anlayış; diğer bir görüş daha çok eğitimi diğer mal ve hizmetler gibi ele alan ve bireysel faydanın daha ön planda olduğunu savunan faydacı görüştür. Faydacı görüşe göre eğitim hizmetini alanlar bireysel bir kazanım elde ettiğinden devletlerce zorunlu görülen eğitim dışındaki eğitim hizmetleri için iktisadi kurallar çerçevesinde fayda/maliyet ölçütlerine göre bir bedel ödemelidirler (Ünal, 2003, 42-44). Devletin eğitimin finansmanı noktasındaki konumuna göre bir üçüncü görüş ise doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim hizmeti alan herkesin eğitime para harcaması gerektiği görüşüdür (Devrim, Tosuner, 1987, 87; Kurul Tural, 2002, 191-192) .

3.EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRME

Eğitimin bireyde niteliği arttırdığı ve bu yüzden nitelikli bir meta olarak değerlendirildiği neo-liberalizm; eğitimin serbest piyasa koşullarına bırakılması gerektiğini öne sürmektedir. Neo-liberalizm eğitimin kamusal alana bırakılmasının rasyonel olmadığı, eğitimin getirisi yüksek bir yatırım olduğu düşünceleriyle eğitimde özelleştirmeyi kaçınılmaz olarak ele almaktadır (Çam, 2006, 72). Bu düşünce değerlendirilerek bu bölümde eğitimin devletle olan ekonomik, sosyal ve siyasal ilişkisi; liberal kurumsallaşma öğeleri küreselleşme, yerelleşme ve özelleştirme boyutları ele alınarak eğitimde özelleştirme ile ilgili taraf ve karşıt düşünceler incelenecektir.

3.1. Eğitim Devlet İlişkisi

İnsanlar kendilerini ve sahip oldukları her şeyi korumak ve garanti altına almak için toplumsal yaşamı ve yapılan sözleşmelerle bu toplumsal yaşamın sivil-siyasi yönetimini oluştururlar. Bu yönetim, doğal olarak sahip olunan özgürlüğün bir parçası olarak kendi kanunu yapma hakkını, kendi kabulüyle ona devrettikleri için meşru ve kabul edilmiş bir yönetimdir. Böylece devletin varlık nedeni bireyi ve ona ait olan her şeyi korumaktır (Locke, 2013, 18-19). Adam Smith'e göre devletin millî savunma, iç güvenlik ve adaletin sağlanması, ticaret ve toplum yaşantısını etkileyen alt yapı ve kurumların sağlanması şeklinde üç işlevi vardır (Akalin, 1999, 344). Eğitim ve sağlık gibi alanlar ise anayasal düzen gereğince devletin görev alanına girmektedir. Bu nedenle merkezi yönetim tarafından yürütülmekte, bu nedenle memurluk sistemine bağlı personel istihdam edilmekte, bu nedenle finansmanı vergi gelirleriyle karşılanmaktadır. (Keskin, Demirci, 2003, 5).

Gerek Fransız öğretim adaleti, gerek İngiliz commun fellowship for equals ideali, gerek Marksistlerin sınıfsız toplum formülü, gerek John Dewey'in herkes için fırsat eşitliği formülü olsun tüm bu düşüncelerin temeli öğretim sürecinde bireylerin karşısına çıkan zümre ve ekonomik statü kaynaklı ayrıcalıkların ortadan kaldırılmasıdır (Dündar, 2010, 95). Gwartney ve Stroup'a (1999, 81) göre bu görev ve

sorumluluk içerisinde devletin sosyal işbirliği ve ekonomik refahı arttırabilmesinin iki yolu vardır. Bunlar:

- Halkın yaşam hakkını, özgürlüğünü ve mülkiyetini korumak.
- Serbest piyasa ekonomisi içerisinde özel girişim tarafından karşılanamayan mal ve hizmetlerin üretimini yapmak.

Gelişmekte olan ülkelerin ve bu kategoride değerlendirilen Türkiye'nin sahip olduğu, önemli bir kısmını gençlerin oluşturduğu nüfusun gereksinimlerini karşılamak amacıyla istihdam yaratmak; üretimi arttırmak ve aynı zamanda gelişmiş ülkeler seviyesine yükselmek gibi sorunları bulunmaktadır. Bu amaç etrafında üretimi gerekli olan düzeye yükseltmek için ekonomik sıkıntıları gidermek ve bununla beraber toplumsal ve kültürel engelleri aşmak ana hedef olmalıdır. Bu ana hedefe giden yol da nüfusun niteliğini yükseltmek; gelişmiş toplumlar seviyesine getirmektir. Ülkeyi yükseltecek olan özellikle genç nüfusun niteliğini arttırmak da ancak ve ancak eğitimle mümkündür. Bir ülkenin kalkınması eğitim düzeyi ile doğru orantılıdır (Adem, 1980, 11). Eğitimle kalkınma arasındaki karşılıklı ilişki; eğitim ile kalkınmanın olacağı, kalkınma ile eğitimin niteliğinin artacağı şeklinde ifade edilebilir.

3.1.1. Ekonomik İlişki

Tüm dünyada eğitim kamusal ağırlıklı olarak finanse edilmektedir. Eğitimin hali hazırda birçok ülke tarafından hizmetin sunumunda devletin rolünün özel sektörden fazla olduğu kamusal bir hizmet alanı olarak ele alınmasına rağmen son yıllarda özellikle yükseköğretimin finansmanında özel sektörün aktif bir katılım içerisinde olduğu görülmektedir (Yirci, 2014, 80). Bu süreçte eğitim hizmetleri kamu ve özel kuruluşlarla beraber kâr amacı taşımayan kuruluşların tüm üretim faktörlerini kullanarak oluşan talebi karşılama faaliyetlerinden oluşmaktadır. Böylece eğitim hem kamu hem de özel sektör tarafından karşılanan yarı kamusal mal ve hizmetler kategorisinde değerlendirilmektedir (Ayrangöl, Tekdere, 2014, 3).

Ekonomistlerin eğitim alanına ilgisi 50-55 yıllık geçmişe kadar gitmektedir. İktisatçılar hem kavramsal hem de deneysel çalışmalar neticesinde eğitimin kârlılığa etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu tespitler eğitim düzeyi yüksek insanların eğitim düzeyi daha düşük insanlara göre daha fazla gelir elde ettiklerini ifade ederek eğitimden elde edilen bireysel faydayı göstermiştir. Eğitim yatırımı daha fazla olan ve

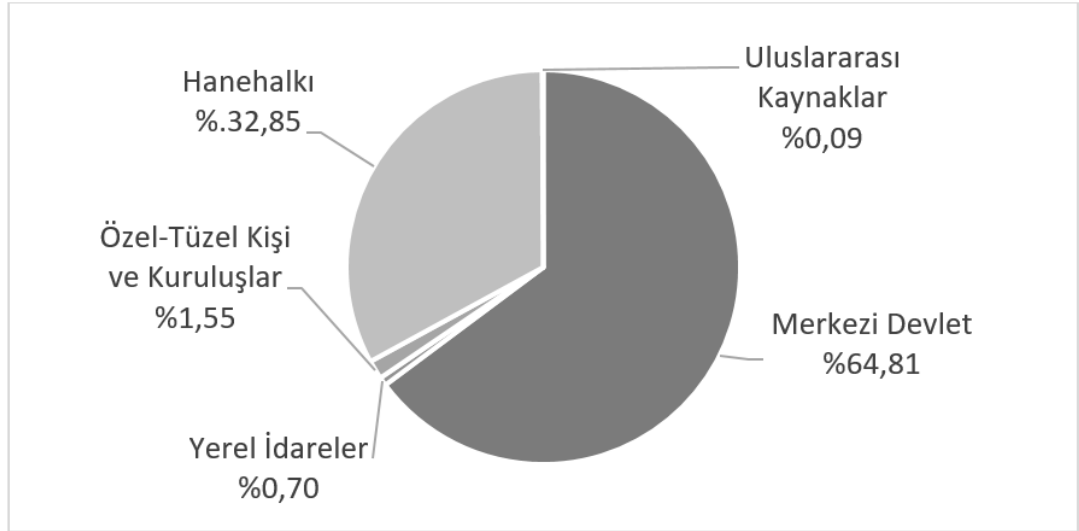
daha fazla emek harcayan ülkelerin eğitime daha az kaynak ayırıp daha az emek sarf eden ülkelere nispeten ekonomik anlamda daha güçlü olduğunun göstergesi de eğitimden elde edilen toplumsal faydanın bir ifadesidir (Orivel, 2002). Bu yüzden eğitim hizmetlerinde elde edilen toplumsal faydanın bireysel faydadan fazla olduğu düşünülürse devletin eğitim sektörüne yaptığı yatırımın artması gerekmektedir. Çünkü ülkelerin gelişmişlik seviyelerine göre gelişmiş, gelişmekte olan ya da az gelişmiş olarak sınıflandırılmasında eğitim hizmetlerine aktarılan pay önemli bir değişkendir (Ayrangöl, Tekdere, 2014, 2). Netice itibarıyla bireysel ve toplumsal açıdan sosyal ve ekonomik hakları özgür bir şekilde sağlamaya çalışan devletler nüfusa bağlı olarak talebin artması ve kaynakların kıt olması sebebiyle bir ikilem içerisinde kalmaktadır (Pierson, 2001, 794).

Devletin eğitimle ilgili sorumluluk almasında önemli bir dönüm noktası olarak ilköğretimin zorunlu ve parasız olması gerektiği ilk kez Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer almıştır. Daha sonra 1959 yılında BM Çocuk Hakları Bildirgesi'nde ve 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de ilköğretimin zorunlu olması yinelenmiştir (Dündar, 2010, 93). Dünya Bankası'na göre eğitim sürdürülebilir ekonomik büyümenin ve yoksulluğu azaltmanın anahtarı olarak görülmektedir. Bununla beraber eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması için devlet imkânlarının daha fazla kullanılmasını rasyonel bulmamaktadır (Çam, 2006, 76). Bunun için WB tarafından ekonomik ilişki içinde olduğu ülkeler için geliştirdiği projelerde, eğitim projeleri önemli bir yer tutar.

Sivil toplum kuruluşlarının da ifade ettiği haliyle Türkiye ekonomisinde eğitime ayrılan kaynaklar birçok ülkeye göre oldukça düşük seviyelerdedir (Dündar, 2010, 229). OECD (2016, 185) verilerine göre ilköğretim ve orta öğretimde eğitim kurumları tarafından öğrenci başına yapılan harcamalarda Türkiye 50.000 Doların altında bir harcama ile Endonezya, Meksika ve Kolombiya'dan sonra en düşük harcama yapan ülke konumundadır. İlk sıralarda 250.000 Dolar civarında harcama ile Lüksemburg ve İsviçre yer alırken OECD ortalaması 130.000 Dolar civarındadır. Gayri Safi Yurt İçi Hasıladan eğitime ayrılan pay ise Türkiye için yine düşük seviyelerde kalmaktadır (OECD, 2016, 205).

Devletin eğitime olan yatırımı bu şekilde iken 2010 yılında yapılan 18. Millî Eğitim Şûrası kararları eğitimin finansmanında özel sektörün teşvik edilmesi

yönündedir (MEB, 2010). Millî Eğitim bakanlığının Türkiye İstatistik Kurumu'na eğitim finansmanı ile verdiği son verilere göre eğitim finansmanının %64,81'i merkezi devlet, %32,85'i hane halkı, %1,55'i özel-tüzel kişi ve kuruluşlar, %0,70'i yerel idareler tarafından, %0,09'u uluslararası kaynaklarla sağlanmaktadır (TÜİK, [21.03.2017]).



Şekil 1: Türkiye’de Eğitimin Finansmanında Kaynakların Dağılımı

Friedman’a (1988) göre eğitimin devlet tarafından finansmanını uygunsuzdur ve devlet eliyle kamusal hizmet veren eğitim kurumlarında eğitim giderleri hizmeti alan tarafından karşılanmalı ve böylece devlet desteği almayan eğitim kurumları ile eşit rekabet ortamı oluşturulmalıdır. Eğitim de özel bir mal gibi değerlendirilmeli ve serbest piyasa koşullarına bırakılmalıdır.

Eğitim finansmanında kullanılan kaynaklar ve ülke varlıklarının ne kadarının eğitime aktarıldığı beraber düşünüldüğünde, devletin eğitim üzerindeki etkisinden sermaye etkisine geçmesi bile yine devlet ve devletin sahip olduğu olanaklar çerçevesinde gerçekleşmektedir (Ercan, 2005). Devletin eğitime yaptığı yatırım ile öğrencinin maliyetini karşılayamadığı Keskin ve Demirci (2003, 5) tarafından otuz farklı ad altında toplanan paralarla devlet eliyle devlet içinde piyasalaştırıldığı ifade edilmektedir. Bu piyasalaştırma uygulamalarının insanları özelleştirmeye alıştırmaya gibi bir işlevi olduğu da söylenebilir.

3.1.2. Sosyal İlişki

İnsanların huzur içerisinde mutlu bir şekilde yaşamaları devletlerin sorumluluğu altındadır. Toplum içerisinde eşitsizlikler var ise bu eşitsizlikleri gidermek de sosyal politikalar üretmek yine devletlerin sorumluluğu altındadır (Koray, 2000, 11). Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) ve Jean-Jacques Rousseau'nun (1712-1778) ortaya koyduğu toplum sözleşmesine göre devletin sınırları halkın can ve mal güvenliğini sağlamak suretiyle onu dış tehlikelere karşı korumak olarak belirtilmiştir (Dündar, 2010, 61).

Devletler varlıklarını devam ettirebilmek için vatandaşlarına onların oluşturdukları toplumu yaşatacak ortak değerleri, siyasal kültürü yani vatandaşlık eğitimini vermek durumundadır. Devletler kendi bünyesinde kendisini tehdit edecek unsurlar istemeyeceğinden resmi ideolojinin benimsetilmesi ve bireylere iyi bir vatandaş olmanın kazandırılması bakımından temel eğitimi zorunlu tutar (Altunya, 1999, 79-80) ve bunun aynı zamanda anayasal olarak vatandaşlara verilmiş bir görev olarak da yerine getirilmesi beklenir. Eğitimin diğer bir işlevi ise toplum dinamiklerine göre yetiştirilen insanın dünyadaki gelişmeleri takip eden ve yakalayan, çözüm önerileri üretebilen bir birey olmasıdır. Eğitimin bu işlevlerinin gerçekleştirilebilmesi toplumun kendi sosyo-kültürel değerleri içerisinde kurgulanmasıyla mümkündür. (Akın, Şimşek, Erdem, 2007, 140).

İnsan haklarının gelişmesiyle beraber devletin eğitim hizmetini üretmesi demek halkın eğitim hakkını kullanabilmesi için gerekli olanakları sağlamak ve bu haktan mahrumiyete sebep olabilecek maddi sıkıntıların devlet eliyle giderilmesi demektir (Tunç, 1969, 19). Başaran (2008, 217) devletin eğitim sistemini kurma ve yönetmeye yönelik gerekçeleri şu şekilde sıralar:

- Devlete bağlı ve uyumlu yurttaşlar yetiştirmek.
- Ülke için gerekli insan gücünü yetiştirmek.
- Ulus ve devletin amaçlarını bir ekseninde tutmak.
- Vatandaşların eğitim hakkını kullanmaları için zemin hazırlamak.
- Halkın eğitim gereksinimi karşılamak.

Türkiye gibi Osmanlı Devleti'nin cemaat toplumsal yapısının ardından geç ulus devlet olma süreci ile modernleşmenin geciktiği ve az gelişmiş toplum kıstaslarının yer aldığı çoğul dinamikler, toplumsal yapının tasarlanmasında devletin birincil güç olarak toplumsal ilişkiler üzerinde belirleyici özelliğinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Böyle bir durumda devletin elindeki en büyük değişim mekanizmasını eğitim oluşturmaktadır (Ercan, 2005). Toplumun şekillenmesinde bu derece önemli olan eğitim hizmetinin ortaya çıkardığı dışsallıklar ile ülkelerin toplumsal/sosyal gelişmişlik düzeyi yükselmektedir (Ayrangöl, Tekdere, 2014, 2). İktisat biliminin kurucusu Adam Smith'ten bu zamana eğitimin sosyal ve ekonomik eşitliğe katkı sağlayan bir imkân olduğu düşünülmüştür (İnaç, Güner, Sarısoy, 2006). Eğitim sisteminde yapılan istikrarlı düzenlemelerle toplumsal yapıdaki değişimlerin sonuçlarını almak uzun bir zaman dilimi geçmesini gerektirmektedir. Toplumsal değerlerin eğitimi, eğitimin toplumsal değerleri etkilediği karşılıklı etkileşim sürecinde toplumsal değişimi gerçekleştirmek çok da kolay değildir.

Devletin eğitim hizmetlerini yerine getirme sorumluluğu ile beraber eğitimin bireysel ve toplumsal işlevi de tartışılmaya başlanmıştır. Eğitimin toplumsal işlevi hem bireyin toplumsallaşmasını sağlamak hem de bireyin geliştirilmesi ile toplumun yeniden üretilmesini sağlamaktır. Eğitimin bireysel işlevi düşünüldüğünde eğitim çıktısı olarak yetişmiş insan elde ettiği kazanımlarla bireysel fayda sağlayabilir konuma gelmektedir. Eğitimi yalnızca toplumsal ya da yalnızca bireysel değerlendirme içerisine almak bu açıdan pek mümkün görünmemektedir. Çünkü toplumun yeniden yapılandırılması düşünüldüğünde toplumsal dinamiklere uygun insanların yetiştirilmesi büyük bir önem taşır. Bu açıdan bakıldığında hem bireysel hem de toplumsal fayda sağlayan eğitim hakkı sosyal devlet bünyesinde bir kamu hizmeti olarak yer almaktadır. (Ercan, 1998, 20; Uluğ, 2000, 430,440; Aydın, 2003, 46). Eğitim hizmetlerinin temel düzeyden üst düzeylere doğru ilerlemesiyle toplumsal ve bireysel fayda bölünebilmektedir. Eğitimin ilk kademelerinde fayda tamamen toplumsal iken yükseköğretime doğru toplumsal fayda ile beraber bireysel fayda da artmaktadır (Işık ve diğ., 2004, 58). Bu sebeple geleneksel toplumlarda bireylerin içinde doğduğu toplumsal statüleri genellikle değişkenlik göstermezken modern toplumlarda statüler doğuştan değil eğitim sayesinde bireyin çabalarıyla sonradan kazanılmaktadır (Önür, 2013, iii).

Devletlerin toplumla ilişkileri ülkelerin oluşturdıkları sistemler içerisinde değişiklik gösterebilmektedir. Devletin sosyal hayata müdahalesi gelişmiş ülkelerde refah devleti, az gelişmiş ülkelerde ise ulusal kalkınmacılık şeklinde ifade edilen sosyal devlet, ekonomik ve toplumsal yaşama kamusal yöntemlerle doğrudan ya da dolaylı olarak donatılmıştır (Çam, 2006, 19). Friedman ve Hayek'e (1988) göre devletin yönetsel, siyasi, ticari, finansal ortamlar üzerindeki etkisi sosyal refahı azaltmaktadır; bu nedenle devletin faaliyetleri ve kontrol mekanizmaları sadece ulusal ölçekte değil uluslararası boyutta sınırlandırılmalıdır. Yayla (2000, 75) da benzer şekilde sosyal devlet anlayışı içerisinde yapılan her devlet müdahalesinin yeni müdahaleleri gerektireceğini ve toplumun tamamı dağıtımcı adalet ilkesi ile tamamen dönüştürülmeden sosyal adaletin gerçekleşmiş olmayacağını ifade eder. Devam eden süreçte ise özgür toplumun karşıtı bir toplum modeli ortaya çıkacak ve bu modelde de bireysel kararlar yerine siyasi otoritenin vereceği kararlar etkili olacaktır der.

Aydın (2016, 43) ise devletin sosyal fayda üretmesi ile ilgili özelleştirmelerle devlet gelirlerinin düşürüldüğü, istihdamın azaltıldığı ve toplumdaki mutsuz bireylerin sayısının arttığı görüşündedir. Devlet sosyal fayda üretme işini tek amacı kar elde etmek olan özel sektöre devretmiş, özel sektöre de sosyal fayda üretmekten uzak durmuş, böylece de devlete olan itibar ve saygı azalmıştır.

3.1.3. Siyasal İlişki

Devletlerin demokratik yapılarını da dönüştüren neo-liberal küreselleşme sürecinde yeni siyasal-yönetsel bir kavram olarak yönetim IMF, WB, WTO vb. uluslararası örgütlerin rapor ve kaynaklarında yer almaktadır (Dağdelen, 2004). Devlet yönetiminde siyasal sürece devleti temsilen bürokrasinin yanında özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının katılımını da öngören yönetim, temel olarak piyasaya yön veren sermaye sahiplerinin siyasi süreci doğrudan etkileyebileceği bir durumu ifade etmektedir. Bir başka ifade ile devletin piyasalaştırılmasıdır, devletin toplumla ve diğer faktörlerle piyasa mantığı çerçevesinde ilişkilendirilmesidir (Bayramoğlu, 2002; Çam, 2006, 39). Böylelikle 1980'lerdeki minimal devlet, en uygun devlet söylemleri yerini piyasa dostu devlet, girişimci devlet, etkin devlet söylemlerine bırakmıştır (Güzelsarı, 2004, 16). ABD Başkanlarından Thomas Jefferson'a (1743-1826) göre demokrasinin emanet edilebileceği tek yer halktır. Halka güvenebilmek içinse onların

zekâ ve yeteneklerinin eğitim marifetiyle geliştirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2001, 241).

3.2. Eğitimde Liberalizm ve Liberal Kurumsallaşma

Eğitim daha önce de bahsedildiği gibi hem ulusal hem de uluslararası zemindeki gelişmelerde, ekonomik, sosyal ve siyasal sorumluluk, vatandaşlık bilinci ve toplumsal refah gibi konularda gereken bilgi ve yeteneğin sağlanması noktasında çok önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Ulusal perspektifte eğitimsel gelişme, toplumdaki farklı grupları ve toplumsal hayatın ayrılmaz bir parçası rolündeki ekonomik şartları belirli bir zümreye mal etmeden güvence altına almak için gereklidir (Gutek, 1997b, 53). Dünya tarihinde yaşanan düşünsel değişimler beraberinde getirdiği dönüşümlerle eğitim hizmetlerinde de farklılaşmalara sebep olmuştur. Liberalizm kendi ürettiği aygıtları kullanarak eğitimi de dönüştürmüştür.

Liberalizmin, eğitimde kendisine faaliyet alanı bulmasının temelinde bireysellik ve özgürlük söylemleri vardır. Liberalizm eğitimde bireyselliğin gelişimini her şeyin üstünde tutmakta ve bireysel özgürlük ve hakların grup veya sosyal ihtiyaçlar için feda edilmesine karşı durmaktadır (Gutek, 1997a, 194). Liberal düşüncenin kurucularından İngiliz aydınlanmasının temsilcilerinden biri olan John Locke bireysel gelişim için her türlü hürriyetin sağlanması gerektiğini söyleyerek ferdiyetçiliği ve özgürlüğü savunur. Eğitimin tasarlanmasında bireysel farklılıkların ön planda tutulması gerekliliğinden bahseden Aristo da ferdiyetçi eğitim görüşünü savunur (Aytaç, 1998, 48,170).

Neo-liberalizmin eğitimi yeniden yapılandırması; kârlılık, verimlilik, toplam kalite yönetimi, sürdürülebilir gelişme, maliyet etkinliği, yönetişim, yaşam boyu öğrenme ve bireysel fayda gibi daha çok işletme ve sanayi ile ilişkilendirilen kavramlar ekseninde olmaktadır (Akça ve diğ., 2001, 145; Macris, 2009, 10-17; Şentürk, 2008, 73). Bu kavramlarla eğitimin liberalleşmesi, tüm dünyada 1980'li yıllardan itibaren IMF ve WB'nin kontrolünde uygulanan yapısal uyum programları ile her düzeyde ilk olarak, eğitimin amacını ve içeriğini piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden yapılandırmaya dönük olarak gündeme gelmiştir. Bunu eğitimin ve yetiştirmenin finansmanına yönelik reformlar takip etmiştir. Üçüncü olarak da eğitimin toplumsal yönünü ortaya koyan ve eşitlikçi işlevini neo-liberal anlayış içerisinde tanımlayan

reformlar gelmiştir. Bu üç başlık altındaki reformlar yapısal uyum politikaları şeklinde bir paket olarak uygulanmıştır (Cornay, 1995).

Ercan'a (2005) göre WB ve OECD uzmanlarının eğitimin ticari faaliyetler içerisinde girişimciler için yeni bir yatırım alanı olması yönündeki söylemleri; eğitim-sermaye ilişkisi ile ilgili tartışmalar; sermayenin yeniden üretim sorunlarına karşı yeni bir değerlendirme alanı olarak eğitimin metalaşması şeklinde değişmiştir. Eğitimin bireysel getirisinin toplumsal getirisinden fazla olduğu düşünceleri beşeri sermaye kavramının teorik çerçevesini oluşturmuştur. Çaha'ya (2010) göre devlet ya da toplumun eğitim aracılığıyla insanlara sağlayacağı şey bilgi ve beceri edinmesi yolunda gereken imkân ve fırsatı tanınmasıdır. O halde devlet toplumu bir beşeri kaynak olarak görmemeli, eğitim üzerinden toplumu planlamamalıdır. İnsanlara meslekleri, disiplinleri ve branşları piyasa şartlarına göre öğretmemelidir. Neo-liberal yaklaşımın verimlilik, performans, bireysel fayda gibi ölçütleri bilgi için de geçerli sayılırsa bilimsel yaklaşımın doğruluğu yanlışlığı yerine de bu ölçütler göz önünde bulundurulmaktadır. Böylelikle bilim ve teknoloji yer değiştirmekte bilim sanayi ve teknolojinin ihtiyaçlarına dönük bir üretim aracı olarak görülmektedir (Akça ve diğ., 2001, 145).

Olumlu veya olumsuz değerlendirmelerle beraber liberal yaklaşımlar eğitimi etkilemeye devam etmektedir. Bu da yine liberalizmin kurumsal uygulama alanları küreselleşme, yerelleşme ve özelleştirme olarak karşımıza çıkarmaktadır.

3.2.1. Eğitimde Küreselleşme

McLuhan'ın (1964, 5) ifade ettiği şekli ile küresel bir köy haline gelen dünyada, eğitimdeki yapısal dönüşümün sebepleri iki tanedir: Bunlardan ilki ekonomik küreselleşme, diğeri ise küresel rasyonelleşmedir (Yolcu, 2007, 37). Eğitimin kamusal bir hizmet olarak görülmesinden ticari bir faaliyet ve ticari bir alan haline dönüşmesi yeni bir gündem olmamakla beraber küresel sermayenin politikalar üretip uygulayan WB, IMF, WTO, OECD, GATS gibi uluslararası örgütlerin ürettiği neo-liberal politikaların bir sonucudur (Aksoy, 2011, 9; Ercan, 2005; Gök, 2004b, 108; Şentürk, 2008, 78).

Özellikle 1980'i takip eden yıllarda gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerde küresel sermaye, doğrudan ya da dolaylı yollarla sosyal harcamalarda azaltma ve eğitim,

sağlık gibi sektörleri kamusal alandan uzaklaştırma şeklinde etkili olmuştur (Aksoy, 2005, 2). Küreselleşme ile beraber eğitimin içerik olarak piyasa ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi ve neo-liberal politikaların eğitim hizmetlerine olan yansımaları tüm dünyayı etkisi altına alırken bu süreç gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerde farklı işlemektedir. Az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde neo-liberal eğitim politikaları, genel politikalara bağlı olarak daha çok adı geçen uluslararası örgütlerce uygulatılan yapısal uyum programları ile dışsal müdahalelerle gerçekleştirilmektedir (Çam, 2006, 73).

Günümüzde eğitim alanında dönüşümle beraber anılan bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetişim, performans değerlendirme, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu gibi küresel ifadelerin arkasında uzun zamandır sürdürülen neo-liberal politikalar vardır (Boratav, 1999). Bu kavramları eğitim reformu olarak projeler şeklinde Türkiye ve birçok ülkeye kredi ve yardımlarla WB dâhil etmektedir. WB'den kredi alan ülkeler bazı ön koşulları kabul etmek ve parayı verenin taleplerini de dikkate almak durumundadır (Çınar, 2009, 24). Merkez ülkelerin WB'ye yaptırdığı Küresel Eğitim Reformu çalışmaları çevre ülkelerin merkez ülkelere entegre olmalarını hedeflemektedir ve bunun için eğitimi bir araç olarak kullanmaktadır (Özdemir, Beltekin, 2012, 35). Bu WB proje kredilerinin temelde iki amacı vardır: Bunlardan ilki okul bina, araç-gereç gibi yapısal iyileştirmeler yapılması; öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi konularda gelişmeler sağlayarak eğitimin kalitesini arttırmaktır. Bir diğer amacı ise adem-i merkeziyetçi bir yapı kazandırarak okulların özellikle mali açıdan özerkleştirilmesi, başka bir ifade ile okul işletmeciliğinin yani eğitimde özelleştirmenin yaygınlaştırılmasıdır (Keskin, 2003, 2).

Keskin'in (2003, 6) belirttiğine göre WB neo-liberal politikalarını küresel boyutta ve -kendi ifadesiyle- eğitim sektöründe şu hizmetlerle yürütmektedir:

- Resmi olmayan yetişkin okuryazarlık eğitimi.
- Genel eğitim sektörü.
- Okul öncesi eğitim.
- İlköğretim.
- Ortaöğretim.

- Yaygın eğitim.
- Mesleki eğitim.

IMF ise borç verdiği ülkeler üzerinde eğitime müdahalesi, WB tarafından üretilen eğitim reformu projelerine paralel olarak tasarlanan yapısal uyum programları marifetiyle olmaktadır (Yolcu, 2007, 40). Yapısal uyum programları yalnızca ekonomik yaşamı değil tüm sosyal yaşamı etkileyecek nitelikte düzenlemeler getirmektedir. Bu yapısal uyum programları çerçevesinde IMF'nin eğitime temas ettiği hedefler şu şekildedir (Çam, 2006, 74):

- Eğitime ayrılan kamusal kaynakların azaltılarak eğitimin özelleştirme kapsamına alınması.
- Yükseköğretim kurumlarına girişin, öğrenciye maddi desteğin, akademik programların ve istihdamın, harcamaların; rasyonelize edilmesi ve sınırlandırılması.
- Mesleki ve teknik eğitimde okullar ile piyasa arasındaki bağın güçlendirilmesi.
- Eğitim sisteminin ve yönetiminin yeniden düzenlenmesi.

Yapısal uyum programları ile eğitim hizmetlerindeki iktisadi baskı artmış, küresel sermayenin çıkarları eğitim sisteminin yeniden yapılanmasını ve işleyişini etkilemiştir (Ercan, 1997).

1995 yılında Türkiye'nin de imzalayarak koşullarını kabul ettiği GATS'ın eğitim açısından en önemli etkisi hem eğitimin kamusal bir hizmet olmaktan uzaklaştırılarak özelleştirme sürecine pozitif ivme kazandırması hem de özelleştirilmenin yanında uluslararası sermaye açılan alanlarda tekelleşmeye yol açıyor olmasıdır (Güzelsarı, 2004). TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PISA (Programme for International Student Assessment) gibi gelişmiş ülkelerdeki programları kıstas alan sınavlar sonucu elde edilen başarı ve başarısızlığa göre ulusal programlarda değişikliğe gitmek, eğitime yönelik küresel müdahalenin bir başka yansımasıdır (Aksoy, 2005, 3).

Küresel faktörlerin etkisi altında kalan ülkelerde eğitimin yeniden yapılandırılmasında ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre farklı göstergeler ortaya

çıkılmaktadır. Bu farklılıklar az gelişmiş ülkelerin bir takım özelliklerine göre önem taşımaktadır ki bu da; eğitim politikalarının az gelişmiş ülkeler tarafından yapısal uyum programları ve projelere alınan kredilerin getireceği sıkıntılarla beraber yönelmesi zorunluluğudur (Ercan, 1999, 255).

Küreselleşmenin gelişmesinde anahtar kelime olan neo-liberalizm, eğitim alanında meydana getirdiği dönüşümle zor durumdaki bireylerin eğitim hakkı üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Gümüş, 2012, 120; Polat, 2007, 5). Bununla beraber Aksoy'a (2005, 2) göre küreselleşme toplumda yabancılaşma sorununu da doğurmaktadır. Bir toplumun temel eğitim kurumlarının ve öğrenme deneyimlerinin kendi gerçekliklerinden kopartılması ve küresel ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılması, eğitimin öğretmen, öğrenci, veli; tüm paydaşlarında kendi gerçekliğine ve gereksinimlerine yabancılaşma, kendinden uzaklaşma olarak yansır (Çınar, 2009, 24). Neo-liberalizm düşünce sistemi ile eğitimde ulusal yerine küresel amaçlar oluşturulmaya; eğitim sistemi özelleştirilmeye ve bu ikisini gerçekleştirmek içinse yerelleştirilmeye çalışılmaktadır. Tayin edilen esas amaç ise eğitim yönetiminde yerelleşmeyle ve sivil toplum kuruluşlarını pay sahibi yapmak yöntemiyle eğitimin sermayeleştirilmesini sağlamaktır (Eğitim-Sen, 2003).

3.2.2. Eğitimde Yerelleşme

Kamu yönetimi açısından ele alındığında hizmetlerinin tek bir merkezden, merkez hiyerarşisine bağlı organlar eliyle yürütülmesini öngören yönetim biçimine merkezden yönetim adı verilmektedir (TODAİE, 1992, 53). Dikici'ye (2004) göre bir devletin merkezden yönetimi eğitim, sağlık gibi tüm kamusal hizmetlerin başkent adı verilen bir bölgede devlet tüzel kişiliği adı altında toplanmasını ifade eder.

Balcı Bucak'a (2000) göre yerelleşme olarak da anılan yerinden yönetim, merkezde bulunan yetkilerin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi konularında yerel düzeydeki herhangi bir örgüte ya da kuruluşa devredilmesi anlamına gelmektedir. Örgütün sahip olduğu yetkilerin karar verme, planlama ve kamusal hizmet yönetiminin ülke çapında ulusal iradede yerel bölgesel iradelere transferi söz konusudur. Duman'a (1998, 2) göre yerelleşme ve yerinden yönetim kavramlarının birbirinin yerine kullanımı doğru değildir; yerinden yönetim

özeksel (merkezi) hükümetten yerel düzeylere doğru (federe devlet, bölge yönetimleri, yerel yönetimler vb.) erk aktarımıdır.

Yönetim tarzının merkezi ya da yerinden olması konusuna eğitim yönetimi açısından bakıldığında il-eyalet, eğitim bölgesindeki okulların kendi aralarında da daha alt kümeler halinde toplanması şeklinde bir ifade ortaya çıkar (Şişman, Turan, 2003, 305). Bu düşüncenin temelinde de tüm dünyada ve Türkiye’de eğitim politikalarına bir yol tayin eden, az gelişmiş ülkelere küresel eğitim reformu adı altında verilen kredilerle beraber gelen projelerde, yerelleşme ve okul temelli işletmecilik anlayışını oturtan WB vardır (Çam, 2006, 75). Yerelleşme kriterleri IMF tarafından da istenilen bir ön koşuldur (Özdemir, Beltekin, 2012, 43). Devletlerden de beklenen bu anlayış çerçevesinde eğitim sistemini yeniden yapılandırabilmek için, eğitimdeki rolünü yerel ve özel işletmelere bırakarak kendisine ulusal eğitim politikalarının tespit ve takipçisi olarak yeni bir rol belirlemesidir (Özden, 1998, 32). Ancak dünyadaki eğitimin yerelleşmesi ile ilgili uygulamalar da göstermektedir ki yerelleşmenin başarıya ulaşmasında gelişmişlik düzeyi oldukça önemlidir (Kurt, 2006, 69).

Özden (1998, 29) okulun yerinden yönetilmesiyle işleyişin yavaşlamasını sağlayan bürokrasiden kurtulmanın mümkün olacağını belirtir. Eğitimde yerelleşme için Zajda’ya (2006, X) göre 4 temel amaç vardır. Bunlar:

1. Okulların özerkliğini artırmak.
2. Okulların gücünü artırmak.
3. Etkililiği artırmak.
4. Öğrenme kalitesini geliştirmek.

Eğitimde neo-liberal politikaların yönlendirmesinin gerektiğini düşünenler tarafından eğitimde özelleştirme uygulamalarının sonuçlarından bir tanesi olarak da eğitimde yerelleşme görülür (Kocabaş, Yirci, 2013, 1528). WB’nin verdiği kredilerle beraber yürüttüğü projeler kapsamında yürütülen okul geliştirme yönetim ekibi, eğitim bölgeleri danışma kurulu gibi uygulamalar eğitimin özelleştirilmesini hazırlayan arka plan çalışmaları olarak kurgulanmıştır (Keskin, Demirci, 2003, 5).

3.2.3. Eğitimde Özelleştirme

Ana hatlarıyla eğitimde özelleştirme, eğitimi kamusal bir hizmet olmaktan çıkarıp, devletin eğitim alanına daha az müdahalede bulunması ve rolünü kontrol etme noktasına getirmesidir. Devletin görev ve sorumluluklarını eğitim hizmetlerini piyasa şartlarına açarak özel sektör ve yerel otoritelere yönetim, içerik ve finansman konularında devretmesini ifade eder (Kishan, 2008, 114). Eğitimde liberal kurumsallaşmanın bir diğer ayağı, bu çalışmanın da temel konusu olan eğitimde özelleştirme bir sonraki başlıkta daha detaylı olarak ele alınacaktır.

3.3. Eğitimde Özelleştirme

Eğitim için kaynak ayırma yöntemi olarak ortaya konulan üç yaklaşım vardır:

1. **Kamu finansmanı:** Kaynakların finansmanı kamu tarafından sağlanır.
2. **Özel finansman:** Maddi kaynaklar eğitim hizmetini alan tarafından karşılanır.
3. **Karma (Yarı-Kamusal) finansman:** Eğitim hizmetlerinden dolayı ya da doğrudan faydalananlar parasal olarak bir bedel öder (Devrim, Tosuner, 1987; Kurul Tural, 2002, 191-192).

Eğitimin finansmanı için ortaya konulan modellerin temelinde eğitimin kamusal ya da özel bir mal şeklinde değerlendirilmesi yatar. Adem (1993, 92) kamu yararı sebebiyle eğitimin kamusal bir hizmet olarak kabul edildiğinden bahseder. Friedman (1988, 144) eğitimin, eğitim hizmetini alanlar tarafından finanse edilmesi gereken özel bir mal olduğunu belirtir. Hesapçıoğlu ve Özcan (1995, 149) kamu maliyesi ve eğitim ekonomisinin eğitimi sosyal bir hizmet; sosyal bir mal olarak kabul ettiğini ifade eder. Eğitimin, okul öncesi eğitimden başlayıp yükseköğretim dâhil hem sosyal hem de özel yanı bulunduğuna dikkat çekerek karma bir mal olduğunu söyler.

Eğitimin bu şekilde kamusal, yarı-kamusal ya da özel bir mal olarak ele alınmasında eğitimden elde edilen sonucun bireysel ve toplumsal fayda açısından bir değerlendirilmesi yapılır. Burada dışsallık kavramı önem kazanır. Dışsallık; toplumu oluşturan bir üyeye ait üretim ve tüketim sonucu ortaya çıkan fayda ve maliyetlerin, toplumun diğer üyelerine kadar yayılmasına denir. Üreticinin kar-zarar durumunda pozitif eğilimde olması olumlu dışsallık, tersi durumda ve tüketicinin refah düzeyinde

azalma olması ise olumsuz dışsallık olarak tanımlanır (Edizdoğan, 2008, 25). Eğitimin kamusal ya da özel olması niteliği bu çerçevede ele alınır. Ne var ki Ercan (1999, 25) eğitime yönelik bu ifadelerin gerek neo-liberaller gerekse karşıt düşünceye sahip olanlar için konunun sadece ekonomik düzeyde ele alınarak özelleştirme yanlısı ya da özelleştirme karşıtı bir duruş etrafında şekillendiğini söyler. Oysaki eğitim sistemi toplumsal bir gerçekliği gözler önüne serdiği nispette salt ekonomik seviyede değil, toplumsal süreçleri, ideolojik yapılanmaları, güç ilişkileri ve bireyin devletle ve toplumla ilişkileri gibi karmaşık birçok değişkenin gözler önüne serilmesini sağlar.

Eğitimde özelleştirme, özel finansman modelinin uygulanmasıyla eğitim sisteminde örgütlenme, hizmetlerin sunumu, yönetimi, müfredatın belirlenmesi, öğretim yöntemleri, performans değerlendirmeleri gibi etkinlikleri değiştirir (Ball, Youdell, 2007, 16). Özelleştirme, ticarileştirme ve sermayeleştirme yoluyla eğitimi tamamen ekonomik faaliyetlerin yapıldığı bir iş alanına dönüştürülmektedir. Küreselleşmenin devamı ve neo-liberal toplum modelinin oluşturulması adına eğitimin yeniden üretim işlevi görecektir şekilde yeniden yapılandırılması söz konusudur (Ünal, 1996b). Bu değişim sürecinde özelleştirmenin ticarileştirme yoluyla doğrudan öğrencileri, velileri ve öğretmenleri hedef alan piyasa şartları içerisinde pazarlama faaliyetlerini de kapsadığı söylenebilir (Aksoy, 2011, 14). Özelleştirmenin oluşturduğu değişimler tartışılırken unutulmamalıdır ki dünyada eğitimin yalnızca özel finansmanla üretildiği bir ülke bulunmamaktadır (Adem, 1993, 83). Dolayısı ile özelleştirme tamamen olmasa bile, aynı sektörde bulunan kamusal hizmetleri ve üretimleri de etkilemektedir.

Neo-liberal düşünceye göre devletin ürettiği hizmetler rekabete kapalı, pahalı ve kalitesizdir. Devlet tarafından kamusal bütçeden ayrılan pay ile finanse edilen eğitim nedeniyle kaynaklar rasyonel olarak kullanılamamakta ve bununla beraber eğitim kendisinden bekleneni verememektedir. Eğitim ekonomisinde yürütülen bu modelin bir sonucunun da doğurmuş olduğu eşitsizlikler olduğunu ifade eden Ercan (2005) kamunun eğitim ile olan ilişkisinin yeniden tanımlanması gerektiğini belirtir. Bu sebeplerden dolayı eğitimin de içinde bulunduğu devletin ürettiği hizmetlerde rekabet ortamı oluşturmak, fiyatları düşürmek ve kaliteyi arttırmak için özel sektörün sürece dâhil edilmesi ve piyasa şartlarının oluşturulması gerekmektedir (Yıldız, 2008, 17; Dikkaya, Özyakışır, 2006, 167).

Eğitimin finansmanına yönelik değişiklikler temel olarak eğitime ayrılan kamu bütçesinin küçültülmesi; ortaöğretim ile yükseköğretimin özelleştirilmesi ve eğitimin her seviyesinde öğrenci başı maliyeti düşürmesi şeklinde hedefler oluşturmaktadır. Buna temel dayanak da yine küresel örgütlerden WB'nin temel eğitimin toplumsal faydası ile ortaöğretim ve yükseköğretimin bireysel faydasına dikkat çekerek (Ercan, 1999); ortaöğretim ve yükseköğretimin özelleştirilmesine; eğitimin bu seviyesine ayrılan kaynakların temel eğitime aktarılacak onun niteliğinin artırılmasına ve yaygınlaştırılmasına odaklanmıştır (Cornay, 1995). Buna da dayanarak özel eğitim kurumları kurabilmek ve eğitimi bu tür kurumlarda alma tercihinde bulunabilmek şüphesiz ki bir özgürlüktür (Gümü, 2012, 120). Devletin yetki ve sorumlulukları dâhilindeki faaliyetlerini adalet ve güvenlikle sınırlı olması gerektiğini savunan Friedman bu düşüncelere paralel bir şekilde eğitim konusunda bir kısım velilerin eğitim masraflarını karşılayabileceğini; karşılayamayacak durumda olanların ise devlet tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade eder (Hayek, 1997, 72). Friedman'nın devletin görevlerine ilişkin düşüncelerinin, Türkiye'de özelleştirme faaliyetlerinin hız kazandığı 1980 senesinde, ihtilal sonrası cumhurbaşkanı olan Kenan Evren tarafından Bilkent Üniversitesi açılış konuşmasında, “vatandaşların çocuklarını devlet okullarına ücret ödmeden göndermeleri”; Başbakanlık Müsteşarı sıfatıyla 24 Ocak Kararlarını oluşturacak olan Ekonomik İstikrar Programını hazırlayan Turgut Özal tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi yeni eğitim-öğretim yılı konuşmasında “Eğitim ve sağlık harcamalarının devlet üzerinde yükler olduğu” şeklinde yansımaları olmuştur (Gök, 2004b, 101) .

Eğitimde özelleştirme çatısı altında karşılaşılan ve eğitim hizmetlerini kamusal alandan uzaklaştırarak ticarileştiren bir takım uygulamalar vardır. Molnar (2002) eğitimde özelleştirme kapsamında devlet okullarında görülen ticarileşmeyi sekiz maddede toplamıştır:

1. Sponsorluk faaliyetleri.
2. Tekelci/ayrıcılık sözleşme.
3. Ödüllendirme programları.
4. Mekân/yer tahsis.
5. Eğitim materyallerine sponsorluk.

6. Elektronik pazarlama.
7. Para toplama/kampanyalar.
8. Özelleştirme.

Hirtt (2007, 115-120) Molnar'ın eğitimde özelleştirme kapsamında yapılan ticarileşmeyi;

- Okullara mal ve hizmet satmak,
- Okul içinde mal ve hizmet satmak,
- Okulların satılması şeklinde gruplandırmıştır.

Buradan da görüldüğü gibi ilk iki kategori bir bakıma insanları özelleştirmeye alıştırma ve makul gösterme aracı olarak anlam kazanmaktadır.

Murphy'e (1996) göre eğitimde özelleştirme yöntemleri on farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır:

1. **Yük aktarımı:** Sadece belli bir hizmetin üretiminden devletin çekilmesi,
2. **Mülk satışı:** Devlete ait bir mülkün özel sektöre satılması,
3. **Gönüllülük:** Kişilerin her hangi bir beklenti içinde olmadan hizmet üretiminde yer alması,
4. **Kendi kendine yardım:** İhtiyaç duyulan hizmetlerin sağlanmaması durumunda bireylerin bu ihtiyaçları kendi imkânları ile karşılaması,
5. **Tüketici ücreti:** Çeşitli sosyal etkinlikler için ücret talep edilmesi,
6. **Sözleşme yapmak:** Bazı hizmetlerin özel sektörden satın alınması,
7. **İmtiyaz vermek:** Bir hizmetin sunumunda yetkinin özel sektöre bırakılması,
8. **Kupon:** Belirli mal veya hizmetin özel sektörden karşılanması için bireye sağlanan devlet desteği,
9. **Nakdi yardım ve destekler:** Bazı hizmetler için devletin özel sektörü teşvik etmesi,
10. **Ücret tarifesinin serbest bırakılması:** Devletin faaliyet gösterdiği tamamen kamusal olan bir alanın piyasa şartlarına açılması.

Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni kurulduğu yıllarda devletin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk eğitim hizmetlerinin üretiminde devlet imkânlarının dışındaki kaynakları da eğitime yönlendirme düşüncesinde olmuştur. Atatürk 1 Kasım 1925'te 3. yasama yılını açış konuşmasında ülkenin varsıl insanların özel girişimleri ile korumalarına verilen çocukların okutulup yetiştirilmeleri yolunda tavsiyeleri yer almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, 1925). Bunun temelinde yatan ise eğitim seviyesinin düşük, okullaşmanın çok az olmasıdır. Ayrıca yeni kurulan ülkede özel okul sayısı da oldukça azdır (Gök, 2004a, 3). Eğitim işinde özel sektörün desteğini almak isteyen devlet, özel sektörle ortak bir girişim olarak 1928 yılında maddi açıdan dezavantajlı durumdaki zeki ve başarılı öğrencilerin eğitim hayatını desteklemek amacıyla TED'i (Türk Eğitim Derneği) kurdu (Uygun, 2003, 114). 1950'li yılları takip eden senelerde Gök (2004b, 99) tarafından devletin kendi özel okulları olarak nitelendirilen maarif kolejlerinin de açılmasıyla özel okul sayılarında artış olmuştur.

1980 sonrası iç ve dış dinamiklerin etkisiyle siyasi atmosferi oluşturan yeni sağ neo-liberal küreselleşmeyi temel hedef olarak tayin etmiştir. Kamusal yönetimi ve kurumların işlevlerini bu hedefler doğrultusunda yeniden tanımlayan Türkiye, devletin 1961 anayasası ile kamusal bir hizmet olarak gördüğü eğitimi de özelleştirme, piyasalaştırma ve sermayeleştirme sürecine sokmuştur (Çam, 2006, 8; Polat, 2007, 99). 1982 anayasası ile vakıf adı altında özel üniversiteler kurulmasının yolu açılmıştır (Barlas, 2002, 134). Türkiye'de eğitim sisteminde izlenen bu dönüşümde EU, IMF ve WB gibi aktörlerin etkisi yoğun olarak görülmektedir (Özdemir, Beltekin, 2012, 35). Bu dönüşüm 24 Ocak Kararlarının kabulüyle hız kazanan, küresel güçlerin yapısal uyum programları ve eğitimde reform projeleri ile modernizasyon adı altında sürdürülmektedir (Aksoy, 2011, 9). Gök'e (2004a, 6) göre Türkiye'de devlet okullarındaki eğitimin niteliği 24 Ocak Kararları ile önemli oranda düşmüş ve eğitimdeki devlet sorumluluğu geri plana itilmiştir.

Ama ne var ki bir ülkenin eğitim politikası belirlenirken iki temel ilke göz önünde bulundurulur: Ülkenin gereksinimleri ve ülkelerin uluslararası kuruluşlarla yapmış olduğu anlaşmalar (Adem, 1993, 4). Bu nedenle Türkiye'de de eğitimin amacı ile ilişkilendirilecek finansmana yönelik tüm reformlar, WB tarafından üretilen ve eğitimin piyasalaştırılmasını hedefleyen reformlardır. Bu reformların ana fikri insan sermayesi kuramıdır. Bu kurama göre, eğitim neticesinde ortaya çıkan fayda bireyseldir ve bireysel olduğu içinde eğitimin maliyetini de bireyin kendisinin

karşılması gerekmektedir. Dolayısı ile eğitimi devletin finanse etmesi de rasyonel değildir (Polat, 2007, 94).

Burada kısaca değinilen, Türkiye’de eğitimin etkisi altında kaldığı neo-liberal yansımaların az gelişmiş ya da gelişmekte olan bir ülke olarak yapısal uyum programlarının tanımlandığı çerçeve, Türkiye’deki eğitim sisteminin ana hatlarını belirlemiştir. Bu dönüşümün Türkiye’ye özgü dinamiklerce biçimlenmiş olduğunu söylenebilir. Neo-liberal uygulamaların faaliyete geçirilme tarzı, Türkiye’ye özgü bu yöntemleri işaret etme anlamında önemlidir. Zaten ifade edilen neo-liberal politikaları yürüten yeni sağ anlayışı ülkenin siyasi hayatına bundan sonra girmiş ve bahsedilen büyük değişimler için 1980 ihtilali dönüm noktası olmuştur. 1980 Askeri darbesi devletin baskı organlarını da kullanarak neo-liberal politikaların işlerlik kazanması için gereken düzenlemelerin alt yapısını hazırlamıştır (Ercan, 1999, 256).

Eğitimde özelleştirme konusunun en önemli sayıltılarından olan eğitimde elde edilen faydanın toplumsal veya bireysel olmasına dönük olarak, Psachoropoulos ve Patrino (2002) yaptığı araştırmalar neticesinde eğitimin toplumsal ve kişisel fayda oranları ile ilgili 4 madde oluşturmuştur:

1. Hem dışsal hem de kişisel fayda gözetildiğinde ilköğretimin getirileri tüm eğitim kademeleri içerisinde en fazla olandır.
2. Yükseköğretimde kişisel fayda toplumsal faydadan daha fazladır.
3. Eğitim yatırımlarının tüm fayda oranları, sermayenin ortalama fırsat maliyetinin %10’undan bir hayli fazladır.
4. Daha az gelişmiş ülkelerin eğitim getirileri daha gelişmiş ülkelere göre daha fazladır.

Neo-liberal politikaların eğitim dönüştürdüğü bu süreçte, bu sürece kayıtsız kalamayan birçok ülkede eğitim alanında özel kuruluşların teşvik edilmesine karşın, eğitim hizmetlerinin üretilmesinde piyasalaşmanın olumsuz sonuçlarının telafi edilmesi çalışmaları da görülmektedir. Bununla beraber eğitim hizmetleri salt liberal anlayış çerçevesinde değerlendirilerek tamamen özel ve ücretli hale getirilmemektedir, kamusal seçenekler varlığını devam ettirmektedir (Kara, 2004, 185,186,209).

Özelleştirme ve eğitim kavramları bir arada kullanıldığında eğitim finansmanı, eğitim hakkı, fırsat eşitliği konuları başta olmak üzere bazı değişkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekliliği doğmaktadır.

3.3.1. Eğitimde Özelleştirme ve Finansman

Eğitimin finansmanı, eğitim hizmetlerinin üretimi ve sunulmasına dönük olarak kullanılacak gereken parasal kaynakların sağlanması ve bunların eğitim sistemi içinde gereken yerlerde kullanılması sürecini tanımlar (Güngör, Göksu, 2013, 61). Eğitim hizmetlerinin nicel ve nitel seviyesi, eğitim için ayrılan parasal kaynaklara, bu kaynaklarla eğitime sağlanan girdinin kalitesine, eğitim teknolojisi ile beraber eğitim sisteminin yapı ve işleyişine bağlıdır. Bu anlamda eğitimin finansmanı, parasal kaynakların kim ya da kimler tarafından karşılanacağı, elde edilen parasal kaynakların nereye, hangi yöntemlerle ve nasıl harcanacağı konularını kapsar (Özcan, 2009, 27; Tuzcu, 2006, 159). Karakütük (2003, 160) eğitimin finansmanında ülkenin parasal kaynaklarının ne kadarının eğitime ayrıldığı, ayrılan bu kaynakların eğitim sistemi içerisinde öğretim tür ve düzeylerine; illere ve okullara dağılımının nasıl olduğunun önemli olduğunu belirtmektedir.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler toplumsal gelişmişlikleri ve kamusal idareleri ile ilgili farklılıklar gösterdiğinden dolayı eğitim sistemleri ve eğitimin finansmanı konularında da farklılaşmaktadır. Eğitime kaynak ayırma işi dünyada kamusal, özel ve karma olmak üzere üç modelde karşımıza çıkmakla beraber yaygın olarak görülen eğitimin finansmanı modeli kamusal kaynakların kullanımı şeklindedir (Kurul Tural, 2002, 191-192). Bunun en büyük sebebi ise XIX. yüzyıldan itibaren devletlerin tüm bireylere eşit eğitim hakkı tanımak için zorunlu eğitime önem vermesi ve bunun finansmanını kamusal kaynaklarla sağlamasıdır. Zorunlu eğitimin devamında kaynak kullanımı çoğunlukla kamu harici alternatiflerle karşılanmaktadır (Orivel, 2002, 343).

Eğitim finansmanı modelinde en belirleyici özellik olarak toplumsal ve bireysel fayda ayrımı karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hizmetinin daha etkili yürütülmesi için eğitim harcamalarının toplumsal fayda sağlayan kısmı vergilerle, bireysel yarar sağlayan kısmının hizmeti alan tarafından karşılanması devletin, firmaların ve ailelerin katıldığı çok taraflı karma bir model ortaya çıkmaktadır. Bu

modele karşı çıkanlar ise eğitimin kamusal bir mal olduğu düşüncesi ile yurttaşlık hakkı, insan hakları ve demokrasiye katılım haklarının kullanılabilmesi için devletin bireye eğitim verme sorumluluğu ile beraber finansmanı da sağlaması gerektiği yönünde olmuştur. Bir diğer düşünce ise eğitimin zorunlu olan kısmı dışında kalan düzeylerinin tamamen özel kesim tarafından finanse edilmesi gerektiği, devletin yatırım ve vergilerle bu durumu desteklemesi gerektiği görüşündedir (Bircan, 1990). Hesapçıoğlu ve Özcan (1995, 150) eğitim sektöründe finansmanın nasıl olduğunun ülkelere göre farklılıklar göstermesine rağmen genel olarak beş şekilde olduğunu ifade etmiştir:

1. **Doğrudan finansman:** Eğitim sosyal bir maldır, finansmanı devlet karşılar.
2. **Kısmi finansman:** Eğitim karma bir maldır, finansmana öğrenciler de dâhil olur.
3. **Dolaylı finansman:** Eğitim karma bir maldır.
4. **Serbest piyasa modeline göre finansman:** Eğitim özel bir maldır.
5. **Borçlanma yöntemi:** Genelde yükseköğretimde karşılaşılr.

OECD (2016, 213) 2013 yılı verilerine göre Norveç, İsviçre, Finlandiya eğitimin finansmanında kamusal finansmanda OECD ülkeleri içerisinde ilk üç sırayı oluşturarak neredeyse tamamen devlet tarafından finanse edilmektedir. OECD ortalamasının altında kalan ülkelere Türkiye’de eğitim %87 dolaylarında devlet tarafından finanse edilirken ardından en büyük pay hane halkı tarafından karşılanmaktadır. OECD ortalaması altında dikkat çeken bir ülke olarak Almanya’da devlet finansmanı Türkiye ile hemen hemen aynı iken ikinci büyük pay özel kaynaklara aittir. Bunula beraber 2012 PISA’da en başarılı ülkelerin içinde bulunan Şangay Çin’de öğrenciler %90, Finlandiya’da %97 ve İsviçre’de %94 oranında devlet okullarına devam etmektedir. (Bakioğlu, Sarıkaya, 2015, iii). Woessmann’ın (2006, i) PISA sonuçlarını değerlendirerek kamu-özel iş birliğinin öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmaya göre, kamu tarafından finanse edilen okulların, finansmanı özel sektör tarafından sağlanan okullara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2006 yılından 2016 yılına kadar eğitime ayrılan GSYH (Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla) içindeki bütçe payı (MEB, YÖK ve ÖSYM dâhil) %2,96’dan %4,53’e yükselerek aktarılan kaynak toplamda %344,46 artmıştır. Eğitimin Türkiye’deki

merkezi yönetim bütçesi bu şekilde iken halkın ve il özel idarelerinin de katkıları söz konusudur. Halkın ve il özel idarelerinin eğitimin finansmanına katkıları 1980’li yıllardan bugüne kadar artma göstermiş 2002 yılı itibarıyla bu artış ivme kazanmıştır. (MEB, 2016b, 238,241,247; OECD, 2016, 207). Türkiye kamu harcamaları içerisinde en büyük payı eğitime ayırmasına rağmen eğitimin finansmanı açısından OECD ülkeleri içerisinde tüm eğitim kademelerinde ve toplamda en az kaynak ayıran ülke konumundadır (Arabacı, 2011, 110).

Türkiye’de uygulanan başlıca finansman kaynakları şu şekildedir:

- Merkezi yönetim bütçesinden ayrılan pay.
- İl özel idareleri bütçesinden ayrılan kaynaklar.
- Dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan dış kredi, burs ve bağışlar.
- Halk ve kuruluşların eğitime bağışları.
- Okul-aile birliği gelirlerinden oluşmaktadır (MEB, 2016a, 184).

Özelleştirme savunucularına göre; Türk eğitim sisteminin barındırdığı sorunları gidermenin yolu eğitimi devlet tekelinden çıkarmaktır. Eğitim finansmanının özel sektör tarafından karşılanması ile özel okullar yaygınlaşırsa eğitimde maliyetlerin azalması rekabetin ve niteliğin artması görülür (Erdoğan, 2002, 51-52). Köksal’a (1996, 272) göre eğitim hizmetleri kim tarafından üretilirse üretilsin her okul işletme olarak kabul edilmelidir ve her öğrencinin maliyet hesabı yapılmalıdır. Her eğitim ürününün bir fiyatı olmalıdır. Ödeme gücü olan birey kamusal ya da özel kuruluşlardan aldığı hizmetin bedelini ödemelidir. Yüksek gelir grubunda yer alan insanların devlet hizmetlerini ücretsiz alması, kıt kamu kaynaklarının yüksek gelir gruplarına aktarılması gelir dağılımının adaletsizliği olarak değerlendirilmektedir (Köksal, 1996, 272). Devlet tarafından verilen hizmetin finanse edildiği vergilerin kaynağı olarak halk düşünüldüğünde yüksek gelir sahibi kişilerin ödediği vergiler de fazla olmaktadır. Daha fazla vergi verip üretilen hizmete ücret ödenmesi farklı bir adaletsizliğe de sebep olabilir.

Olumlu ve olumsuz yaklaşımlar değerlendirilerek Türkiye’nin içinde bulunduğu liberal ekonomik politikalar etrafında eğitimin finansmanı kamu-özel olarak düzenlenmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan Morgil (1997, 14) özel, kar amacı taşıyan işletmelere kapsamlı teşviklerin yapılması gerektiğini şu şekilde belirtir:

- Vakıf üniversitelerinde olduğu gibi özel okullara da bedelsiz kamu arazisi verilmelidir.
- Belediyeler yasasında düzenleme yapılarak özel öğretim kurumları harç vb. ödemelerden muaf tutulmalıdır.
- Özel okullara uzun vadeli ve düşük faizli yatırım kredisi almada kolaylık sağlanmalıdır.
- Özel okullar kurumlar vergisinden muaf tutulmalıdır.
- Özel okullar kapasitesinin altında faaliyet gösterdiği için devlet özel okullarda okuyan öğrencilerin ücretlerinin bir kısmını ödemelidir.

Yapılan bu önerilerle özel sektörün gelişmesi ve insanların özel sektöre yönlendirilmesi hedeflenmektedir. Böylece özelleştirme ile oluşan beklentilerin karşılanması istenmektedir.

3.3.2. Eğitimde Özelleştirme ve Verim

Özelleştirmenin temel savunusu karlılığın ve verimliliğin artacağı şeklindedir. Ancak beklenen bu karlılık ve verimlilik özelleştirmenin bir sonucu olarak değil, özelleştirmenin işletme fonksiyonlarına etkisinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İşletme fonksiyonlarının karlılık ve verim gibi beklenen sonuçları sağlamasının temelinde yatan ise nitelikli insan gücüdür (Suiçmez, 1995, III).

Aktan’a (1999) göre Türkiye’de ekseriyetle kamusal bir hizmet olarak görülen eğitim zaman içinde devletin artan müdahaleleri neticesinde yaratıcılığı, girişimciliği, risk alma eğilimini en aza indirmiş ve nihayetinde verimsizliğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yapılan araştırmalarda eğitimin çok büyük bir kısmının kamusal kaynaklarla sağlandığı Türkiye’de, eğitim sorunları ile ilgili araştırma bulguları arasında paralellik vardır. Araştırmalarda velilerin ve öğretmenlerin özel okulları daha başarılı gördükleri sonucu oluşmaktadır. Yine velilerin büyük bir kısmı; %64,7’si özel okulları akademik açıdan daha başarılı bulmuşlardır. Bunun sebebi olarak ise devlet tarafından sağlanan eğitim hizmetlerinde sınıfların kalabalık olması ve okulların yetersiz görülmesi gibi sebepler yer almaktadır. Özel okullar karşısında bunlar gibi bir takım konularda yetersiz kalan devlet okullarının itibarının arttırılması için önerilen çözüm önerileri içerisinde; sınıf mevcutlarının düşürülmesi, öğretmen maaşlarının

iyileştirilmesi ve performansa göre ücretlendirme sistemine geçilmesi görüşleri ortaya çıkmaktadır (Akın ve diğ., 2007).

Verimin arttırılması da hedeflenerek ülkemizde eğitim alanında yapılan değişim eğilimlerine bakıldığında tarihsel olarak devletin eğitim üzerinde sürekli belirleyici pozisyonunu sermayeye bırakması bile yine devlet ve devletin imkânları çerçevesinde gerçekleştiği görülür (Ercan, 2005). Ekonomik ve mali amaçlarının ötesinde siyasal ve toplumsal işlevleri de bulunan özelleştirme, devletçilikten daha çok mülkiyete ve girişimciliğe vurgu yapar (Tecer, 2003, 68). Buna rağmen özelleştirme savunuları içinde en önemli gerekçelerden olan verimlilikle ilgili olarak gerçekleştirilen az sayıdaki deneye dayalı çalışmalarda mülkiyet şekli ve işletmenin verimlilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Barlas, 2002, 119). Aynı zamanda dünyadaki en iyi yüz üniversite sıralamasında özelleştirmenin büyük oranda uygulandığı Amerika, İngiltere, Japonya gibi ülkelerden pek çok üniversitenin yer almasına rağmen, Türkiye’den hiçbir üniversitenin bulunmaması Kocabaş ve Yirci’ye (2013, 1536) göre eğitimde yeniden yapılanmanın büyük bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yükseköğretimde başarının sağlandığı ülkelerde özel sektörün yoğunlukta olduğu ve yükseköğretim öncesi kademelerde başarının sağlandığı ülkelerde kamunun yoğunlukta olduğu görülmektedir. Temel eğitimden yükseköğretime doğru toplumsal faydadan bireysel faydaya ve devlet finansmanından özel finansmana doğru bir hareketlilik olduğu da ortaya çıkmaktadır.

3.3.3. Eğitimde Özelleştirme, Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği

Hukuksal olarak insan eşitliğinin temelinde, insanların birey olma yönünden eşit kabiliyetlere sahip oldukları varsayımı vardır. İnsanın doğuştan gelen ve değiştiremeyeceği özelliklerinden değil, insan olmaktan kaynaklanan eşitlik fikri her bireye insan olduğu gerekçesiyle insan haysiyetine saygıyı getirir (Dündar, 2010, 52). Eğitimde fırsat eşitliği ise, eğitim hizmetlerinden faydalanma noktasında tüm öğrencilerin yeteneklerini en uygun şekilde geliştirmeye dönük olarak eşit şansa sahip olmaları demektir. Yani kısaca eşitlik kavramının eğitimde karşılığı fırsat eşitliği olmaktadır (Tezcan, 1985, 106). Modern demokrasilerde uygulanan en yaygın eşitlik türü olarak karşımıza çıkan fırsat eşitliği; toplumsal, siyasal ve ekonomik temellerine bakılmaksızın, herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde rekabet edeceğini öngören liberal bir ilkedir (Ünal, Özsoy, 1999, 3). Bu ilke meritokratik eğitim düşüncesinin

ideolojik bir ifadesidir. Meritokrasi, herkese açık olan mesleklerde insanların yetenekleri düzeyinde eşitliğidir. Hukuksal eşitlikte her hangi bir ayırım gözetilmezken meritokraside yetenekli bireylere öncelik ve ayrımcılık tanınır (Özsoy, 2002, 44). Liberal düşünce içerisinde de bu durum doğal karşılanır.

Kurtkan Bilgiseven'e (1992, 137-138) göre eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili dört farklı yaklaşımdan bahsedilebilir:

1. **Herkese eşit miktarda eğitim sağlamak:** Eşitliğin bu şekilde geniş bir şekilde ele alınması, kapasitesi düşük bireylere verilecek eğitimin özellikle gelişmiş ülkelerde kaynakların israfı şeklinde yorumlanmaktadır.
2. **Herkese asgari düzeyde eğitim vermek:** Her bireye belirlenen zorunlu eğitim kapsamında eğitimi vermek ve devamında yeteneklerine göre belirlenen standartları sağlayan çocukların eğitime bir üst seviyeden devam etmesi esasına dayanır. Bu anlayışın karşı karşıya kaldığı sorun bahsedilen standartların gerçekten yeteneği olan öğrencilere fırsat verip vermeyeceğidir.
3. **Her bireyin tüm potansiyelini kullanacak kadar eğitim hizmeti sağlamak:** Diğer bir deyişle bu eşitliğin bireylerin kendi potansiyelinden yararlanma hakkı olarak anlaşılması gerekmektedir.
4. **Öğretimin maliyetine göre elde edilen hasılaya göre fırsat eşitliği:** Öğretimin girdilerinde elde edilenin ürünün belirlenen standartları sağladığı sürece eğitim fırsatlarını arttırmaya devam etmek anlamını taşır.

Erdoğan (2010, 72) eğitimde fırsat eşitliği ilkesine yalnızca sosyo-ekonomik açıdan bakılmasını eleştirerek kavramın üstün nitelikli bireylerin de göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Eğitimin herkese hitap ettiğini ama her bireyin farklılık gösterdiğine dikkat çekerek özel çocuklar için özel okullar açılması gerektiğini savunur.

OECD (Field ve diğ., 2007, 29) eğitimde eşitliği adalet ve kapsayıcı boyutta incelemiştir. Adalet boyutu cinsiyet, sosyo-ekonomik statü veya etnik köken gibi kişisel ve sosyal koşulların eğitimin başarısı için bir engel taşımaması gerektiği anlamına gelir. Kapsayıcı boyutu ise herkes için asgari bir eğitim standardı ifade eder.

Eğitim hakkı kavramı herkese zorunlu ve parasız temel eğitimi sağlama sorumluluğunu taşır. Clapham'a (2010, 169-175) göre eğitim hakkı uygunluk, ulaşılabilirlik, uzlaşılabilirlik ve uyarlanabilirlik özelliklerini taşımaktadır. Eğitim hakkı 1789 Fransız Devriminden sonra bir hak olarak kabul edilmiş günümüz çağdaş toplumlarda insanların sahip olduğu doğuştan gelen bireysel haklardan biridir (Yolcu, 2007, 23). Ünal ve Özsoy'a (1999) göre eğitimde fırsat eşitliği, eğitim hakkına erişimi değil eğitime erişim hakkını sunar. Bir diğer ifadeyle eğitim bir hak olarak değil, eğitime erişim bir hak olarak görülür. Eğitim hakkı, her türlü koşuldan bağımsız olarak değişmez, mutlak, bölünmez ve devredilemez bir hakkı anlatırken; eğitime erişim hakkı göreliliğe gönderme yapar. Bu bakımdan eğitimde fırsat eşitliği negatif bir tanımdır ve eğitime erişimin engellenmemesini ifade eder, satın alma gücünün kişilere sağlayacağı ayrıcalığı ifade eder.

Rothbard'a (2009, ix,48) göre ideal eşitlik ancak insanlar tüm özellikleri bakımın özdeş olduğu durumda gerçekleşebilir. Bunun da çok mümkün olamayacağından yola çıkarak eşitlik idealine eleştirel bir yaklaşımla eşitliğin; farklılığı, çeşitliliği, yaratıcılığı ve renkliliği yok edeceği düşüncesini ortaya koymaktadır. Eşitlik idealinin doğaya bir isyan olduğunu ifade eden Rothbard eşitsizliğin bireysel farklılık ve çeşitlilikten kaynaklandığını; biyoloji ve tarihin insanların doğası gereği bir birinden farklı kılındığını ifade eder. Bu sebeple farklı sınıfsal-kültürel sermayelere sahip öğrenciler aynı sınıf ortamında dahi bulunsalar verilen eğitim hizmetinden aynı etkiyi alma ihtimalleri yok gibidir (Aktay, 2007, 483).

İskoç fizikçi James Clark Maxwell'in ikinci termodinamik yasasının geçerliliğini sorgulamak için oluşturduğu bir deney Maxwell'in Cini olarak bilinmektedir. Maxwell bu deneyde az ya da çok sıcak veya buna bağlı olarak az ya da çok hareketli parçacıklar arasında bir cin olduğunu hayal eder. Bu cin en hızlılarını ısısı artan bir kaba; en yavaşlarını da ısısı azalan bir kaba koyar. Bunu yaparken işlemin farklı bir yöntemle yapıldığında ortaya çıkacak olan farklılığı ortadan kaldırarak düzeni korumuş olur. Okullarda da Maxwell deneyine uygun bir durum gözlenir. Hali hazırda var olan düzeni yani birbirine eşit olmayan sosyo-ekonomik kültürel sermaye ile ayrılmış olan öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha da net ifade edecek olursak miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanlarla olmayanları bir takım ayıklama işlemi neticesinde ayırır. Böylece okul, fırsat eşitliği için anahtar kavram olan yetenek, kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayrı

düşünülemeyeceği için eskiden var olan toplumsal farklılıkları devam ettirir. Kısaca okul toplumsal eşitsizliklerin devam etmesine hizmet eder (Bourdieu, 2006, 36-37). Toplumsal açıdan düşünüldüğünde heterojen bir yapı kültürel gelişimi ve toplumsal faydayı sağlarken; homojen bir yapı kültürel aktarımı ve bireysel faydayı önceler.

Sonuçta, laissez-faire ekonomisinin; kamusal eşitliğin, özgürlüklerin ve anayasal yönetimin getirdiği negatif özgürlükler ile dile getirilen liberal düşünceler zamanla örgütlenme hakkı, politik demokrasi, devlet desteği ile asgari yaşam standartlarının sağlanması, toplumsal hizmet hakkı, anti-ırkçı, anti-cinsiyetçi ve fırsat eşitliği gibi pozitif özgürlükleri de bünyesine alacak şekilde gelişmiştir (Bowles, Gintis, 1996, 271). Tabakalaşmanın bir gereklilik olarak görüldüğü liberal düşünceye göre liberal politikaların hâkim olduğu toplumlarda fırsat eşitliği toplumdaki bireylerin bulundukları sınıftan bir üst sınıfa geçmelerini sağlayan bir araç olmuştur (Ünal, Özsoy, 1999, 42; Ritzer, 2012, 98). Ancak eğitimin bu aracı kullanma noktasındaki sıkıntısı sınıfsal farklılaşma ortaya çıkan okul türleri ile verilecek eğitimin tipini de belirlemektedir. Örneğin genel eğitim ile mesleki eğitim arasında bu anlamda bir farklılaşma görmek mümkündür (Tezcan, 1985, 92). Genel lise öğrencileri çoğunlukla üniversiteye hazırlanmakta, mesleki eğitim okullarında meslek öğretilmektedir. Bu yerleştirme ile maddi durumu iyi olan çocukların daha yüksek kademeye gelmesi, fakir olan çocukların daha aşağılarda kalması bireysel yeteneklerden ziyade ekonomik yapıyla ilgilidir (Macionis, 2012, 15). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ama kişisel yetenekleri sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir kişiye göre daha geride olan birisi nitelikli kamusal okullarda yer edinemese bile mesleki eğitim almak yerine özel okullarla avantaj olarak sahip olduğu sınıfsal farklılığını devam ettirebilir.

Modern; gelişmiş toplumlarda eğitim, bireylerin dikey hareketlilik içerisinde olmalarının neredeyse tek yoludur. Geleneksel; az gelişmiş toplumlarda olduğu gibi statüler doğuştan gelen bir takım özelliklerle verilmemekte, eğitim yoluyla sonradan kazanılmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği aracı kullanılıyor olsa da eğitim fırsatları herkes için eşit değildir. Özellikle temel eğitim yasal olarak güvence altında bulunsa da uygulamada sosyal bir karakter taşımaktadır. Bu demek oluyor ki kişinin alacağı eğitim sadece ona sunulan hizmet niteliğinde olmayıp ailesinin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye tarafından belirlenmektedir (Önür, 2013, 4).

J. J. Rousseau (2009, 87-88) doğanın insanlar arasında oluşturduğu eşitsizliği; biri doğa tarafından meydana getirilen yaş, sağlık, bedensel güç, zekâ gibi değişkenler arasındaki farklılaşmadan oluşan eşitsizlik; diğeri uzlaşmaya dayanan ve insanların onaması için tesis edilen manevi ve politik eşitsizlik olarak iki şekilde ifade eder. Turner'e (2007, 15,16,26) göre ise modern toplumlarda, eskiden feodalizmdeki yasal bölümlere bağlı olarak oluşturulan eşitsizliklerin yerini kapitalizmdeki ekonomik farklılıklara dayanan eşitsizlikler almıştır. Bununla beraber eşitsizlik sadece ileri seviyede gelir ve servet eşitsizliğinin olduğu kapitalist toplumlarda değil, ekonomik zenginliğin yeniden bölüşümünün sağlandığı ve piyasa şartlarının devlet tarafından düzenlendiği sosyalist toplumlarda da varlığını hissettirmektedir.

Ünal (1996a, 262-264) eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğinin hem hizmetin dağıtımında oluşturulan koşullarla, hem bireysel farklılıklarla hem de ülkenin sosyo-ekonomik koşulları gibi birçok değişkenden etkilendiğini belirtir. Tezcan (1985, 108-117) eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen bu etmenleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. **Ekonomik etkenler:** Aile geliri, mesleği, devletin ekonomik gücü.
2. **Coğrafi etkenler:** Bölgesel farklılıklar.
3. **Toplumsal etkenler:** Cinsiyet, etnik köken, nüfus vb. etkenler.
4. **Siyasal etkenler:** Siyasi parti görüşleri, eğitim politikaları.
5. **İşlevsel eşitsizlik:** Doğuştan gelen doğal eşitsizliklerin devamı.

Okullar kültürel sermayenin üretimi, aktarımı ve biriktirilmesi açısından ana kurumsal şartları karşılar. Bununla beraber tabi olduğu resmi ideoloji çerçevesinde simgesel iktidarın biçimlendirdiği hâkim sınıflandırma sistemlerine yönelik işler. İkinci dünya savaşının ardından toplumsal eşitsizlikleri azaltmak için eğitim fırsatlarını arttırmaya yönelik politikalara eleştiri ile yaklaşan Pierre Bourdieu'nun düşüncelerinin temelinde, batı demokrasilerinde eğitim düzeylerindeki kayda değer artışa rağmen gelir ve statü eşitsizliklerinin oluşturduğu farklılaşmadaki derinliğin artması yatar. Çünkü miras alınmış kültürel farklılıklar, okullar yoluyla akademik başarı ve mesleki gelişimi tayin etmektedir ve bu eşitsizlikler toplumsal yapının devamına katkıda bulunmaktadır (Swartz, 2011, 263-264).

Eğitim sistemlerinin insani gelişimden ziyade ekonomik sisteme adapte olacak insan yetiştirmeye dönük işleyişi sonucunda eşitsizlik, toplumda yer alan sosyo-

ekonomik duruma göre daha da belirginleşmektedir (Korumaz ve diğ., 2014, 33). WB'nin eğitim politikalarını belirlenmesinde etkili isimlerden Paul Psachoropoulos yaptığı çalışmalarda devletin özellikle orta ve yükseköğretime yaptığı harcamalardan toplumun üst kesiminin yararlandığı doğrultusundaki tespitler bu anlamda önemlidir. Ercan'a (1999, 256) göre Türkiye'de de alt gelir grubundan insanların çoğunlukla orta ve yükseköğretimden yararlanmadıkları düşünülürse orta ve yükseköğretim için yapılan harcamalarla kaynakların sadece belli bir kesimin faydasına kullanıldığı için bir eşitsizlik durumu ortaya çıkar. Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin %97'si ücretsiz olarak devlet tarafından verilen eğitim hizmetinden faydalanmaktadır ancak ailelerin eğitime yaptıkları katkılar kamu ve özel harcamaların yaklaşık %36'sını oluşturmaktadır. Gelir düzeyi en yüksek %20 aile, gelir düzeyi en düşük %40'tan 14 kat daha fazla eğitim harcaması yapmaktadır (Dünya Bankası, 2011). Önür'e (2013, 6) göre bundan dolayı toplumbilim için eşitsizlik doğal bir süreç değil toplumsal yapı ve politikaların ürettiği bir problem niteliğindedir. Ayrıca Türkiye'deki gelir ve yaşam koşulları arasındaki dengesizlik Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere var olan eşitsizlikleri arttırarak beslemektedir (TÜİK, [21.03.2017]).

Tablo 1: Eşdeğer Hane Halkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Sıralı Yüzde 20'lik Gruplar

Yüzde 20'lik fert grupları	2015
Toplam	100,00
İlk yüzde 20 (En düşük)	6,1
İkinci yüzde 20	10,7
Üçüncü yüzde 20	15,2
Dördüncü yüzde 20	21,5
Son yüzde 20 (En yüksek)	46,5

Tablo 1'de 2015 yılı verilerine göre gelir durumu en düşük %20 toplam gelirin %6,1'ne sahip iken, gelir durumu en yüksek %20 ise %46,5'ine sahiptir. Bu oranlar gelir durumuna göre en düşük gelir grubu ile en yüksek gelir grubu arasındaki farkı vermektedir.

Émilie Durkheim (1858-1917) ve Talcott Parsons (1902-1979) gibi sosyologlar toplumsal tabakalaşmanın tüm toplumsal sistemlerin yok sayılamaz bir özelliği olduğunu söyler. Bundan dolayıdır ki toplumsal eşitsizlikler giderilemez ve toplumsal yaşamın devamı için de gerekli görülür. Bireyler bir takım ödül, ayrıcalık ve

özendiricilerle toplumsal sınıflar arasında hareketlilik içinde olmaya ikna edilmeleri fırsat eşitliği ile ilgili bir kuram olarak değerlendirilir (Dündar, 2010, 36).

Eşitlik ve eşitsizlik tartışmalarının eğitim bilimleri açısından iki farklı önemi vardır. Bunlardan ilki kamu okullarının yaygınlaşması ile gündeme gelen eğitimin eşitlik ve eşitsizlik kavramları etrafında değerlendirilmesinin toplumun tümünü ilgilendirmesi; bir diğeri ise insan niteliklerini geliştirme görevinin eğitime yüklenmiş olmasıdır (Dündar, 2010, 3). Eğitim gibi toplumsal olarak büyük öneme sahip bir alanda eğitim politikalarını anlamak ve yapılan değişimlerin eşitsiz ve adaletsiz sonuçlarına dönük olarak tedbirler almak sadece eğitim sistemi içerisindekilerin değil eğitimden etkilenen her kesimin üzerinde durması gereken bir konudur (Ercan, 1999, 251).

Eğitimdeki en büyük dönüşüm ise açıkça görülmektedir ki eğitimin neo-liberal politikalarla yeniden yapılandırılmasıdır. Apple (2009) neo-liberal politikaların eğitimi temel bir hak olmaktan uzaklaştırıp piyasada alınıp satılabilen bir meta haline dönüştürdüğünü savunur. Bu açıdan en büyük tartışılan konu insanların gelecekteki konumlarını sahip oldukları ekonomik koşullarının belirlemesidir. Bu durumda maliyetine katlanabilenlerin eğitim hizmetinden faydalanacağı bir sistemde fırsat ve olanak eşitliği değil imkânsızlıklarda eşitlik söz konusu olacaktır ve bu da var olan eşitsizlikleri arttırarak devam ettirecektir. Neo-liberal anlayış eğitimde kamu harcamalarının azaltılmasını salık verirken bununla beraber vakıf üniversitelerine kamusal kaynaklardan faydalanma imkânı vermesi; özel okullara da benzer şekilde ayrıcalıklar tanınmasını önermesi eşitlik ve adalet açısından değerlendirilmesi gereken konulardır (Ercan, 2006, 246; Şentürk, 2008, 78).

Netice itibarıyla eğitim hakkına erişimin varlığından söz edebilmek için ayrımcılığın yokluğu yetersiz kalmaktadır. Eğitimin fiziksel ve ekonomik açıdan da erişilebilir olması gerekmektedir yani eğitime erişimde fırsat eşitliğinin olması gerekmektedir. Bu da eğitimin ücretsiz olması, yeterli burs imkânlarının bulunması, eğitime yönelik tüm masrafların karşılanmasını ifade etmektedir (Işıl Gül, 2009, 21,43). Liberal düşünce sistemi içerisinde yer alan eşitlik anlayışına göre sebebi ne olursa olsun hiç kimse bireysel yetenek ve yeterlilikleriyle elde edebileceği yaşam standartları altında yaşam sürmemelidir. Bunun için de kamusal olarak sunulan eğitim hizmetlerinin herkesin ve her kesimin erişebileceği imkânlarda ve yaygınlıkta olması

gerekmektedir (Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2007, 8). Ekonomik olarak kişisel yetenek ve yeterliliklerini değerlendirme imkânı bulunmayan bireylere kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmelidir.

3.4. Eğitimde Özelleştirmenin Faydaları ve Sakıncaları

Eğitimde özelleştirme kavramı ele alındığında tamamen faydalı ya da tamamen sakıncalı şeklinde bir yargıya varmak oldukça güçtür. Eğitimde özelleştirme ile ilgili olarak veli beklentileri, çeşitlilik, özgürlük, yabancı dil öğrenimi, sosyal-kültürel aktivitelerde seçenekler gibi yararlarının yanı sıra akademik başarı ile ilgili doğrudan bir ilişkisi bulunmamaktadır (Bakioğlu, Sarıkaya, 2015, iii). Eğitim politikaları gerek ekonomik yönü gerekse sosyal yönü ile ele alınsın, özelleştirmenin farklı açılardan avantaj ve dezavantajları olduğu bir yana; tüm dünyayı etkisi altına alan neo-liberal politikalardan bağımsız düşünülemez. Ball ve Youdell (2007, 52-53) bu etkilerin mesleki değerler ve piyasa değerleri olarak yansımalarını birbirinden ayırmıştır:

Tablo 2: Neo-Liberal Politikaların Mesleki ve Piyasa Değerleri Üzerinde Etkileri

Mesleki Değerler	Piyasa Değerleri
Bireysel ihtiyaçlar gözetilir.	Bireysel performanslar gözetilir.
Herkesi kapsayan, erişime açık, karma yetenek sınıfları oluşturulur.	Farklılaştırılmış, seçme yetenek hiyerarşisine dayalı sınıflar oluşturulur.
Toplumsal ihtiyaçlar ön plandadır.	Müşteri memnuniyeti ön plandadır.
Kaynaklar en çok öğrenme ihtiyacı olanlar için kullanılır.	Kaynaklar daha yetenekli olanlar için kullanılır.
Okullar ve öğrenciler arasında dayanışma vardır.	Okullar ve öğrenciler arasında rekabet vardır.
Sosyal niteliklerin değerlendirilmesi söz konusudur.	Performans göstergelerinin değerlendirilmesi söz konusudur.
Tüm çocukların eğitimi eşit değerler üzerinde kabul edilir.	Tüm çocukların eğitimi maliyet ve çıktı ilişkisi üzerinde değerlendirilir.

Tablo 2’de neo-liberal politikaların mesleki değerler bağlamında bireysel özellikleri ön planda tuttuğu, piyasa değerleri açısından ise serbest piyasa koşullarının yansımaları olduğu görülmektedir. Eğitimde özelleştirme uygulamalarının sebep olacağı sonuçların faydaları ve sakıncalarını maddeler halinde belirtmek mümkündür. Devam eden iki alt başlıkta eğitimde özelleştirmenin fayda ve sakıncaları ele alınacaktır.

3.4.1. Eğitimde Özelleştirmenin Faydaları

Eğitimde özelleştirmenin faydalı olacağı yönündeki görüşler genel olarak şu maddeler etrafında toplanmaktadır (Madsen, 1996, XV; Hesapçıoğlu, Özcan, 1995; Erdoğan, 2010; MEB, 2016b, 5; Yolcu, 2007, 48):

1. Eğitimde özelleştirme uygulamaları devletin bütçesine doğrudan ve dolaylı katkılar sağlar. Devletin yükümlülükleri arasında görülen her kademedeki eğitim hizmetlerini gerçekleştirerek kamunun yükünü azaltır.
2. Devlet kurumlarının eğitim hizmetlerini, üretme maliyetlerinin altında maliyetlerle daha etkin ve verimli olarak gerçekleştirir. Okulların kendi imkânları ile yeni kaynaklar üretmesini sağlar.
3. Eğitime aktarılan kaynakların artması ve çeşitlenmesi ile beraber eğitim hizmetlerinde çeşitliliği arttırarak daha fazla seçme imkânı sağlar.
4. Özel öğretim kurumlarının nicelik ve niteliğinin artırılması tüm eğitim sisteminde kalite ve rekabet odaklı eğitim anlayışının yerleşmesine katkı sağlar.
5. Eğitim yönetiminde ve işleyişinde bürokrasiden sıyrılmış esnek yapısından ötürü değişime ve yeniliğe daha açıktır.
6. Üretilen eğitim hizmetlerini kullananlara karşı hesap verebilirlik anlamında daha şeffaf bir yönetim anlayışı ortaya koyar.
7. Okulların fiziksel imkânlarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi; derslik, laboratuvar, kültür ve spor alanları devlet okullarına göre avantajlı olduğundan öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri için daha sağlıklı ortamlar sunar,
8. Devletin sunduğu eğitim hizmetleri, hizmeti alanlar tarafından vergilendirme vb. yöntemlerle dolaylı olarak karşılanırken eğitimde özelleştirme uygulamaları ile doğrudan karşılandığında aldığı hizmet karşılığında bedel ödeyen bireyin sorumluluğu artar,
9. Eğitimde özelleştirme devletin eğitim hizmetlerinde yol açtığı tekelleşme ve haksız rekabeti önler,

10. Eğitimde özelleştirme öğrenci ihtiyaçlarına uygun, esnek, yenilikçi bir pazar oluşturur ve yönetimin velilerle paylaşılmasıyla, katılımcı bir yönetim anlayışıyla onların okula olan bağlılıklarını arttırır,
11. Eğitim hizmetini alan kişinin doğrudan bir bedel ödemesinin bir sonucu olarak sorumluluk bilincini arttırır.

3.4.2. Eğitimde Özelleştirmenin Sakıncaları

Eğitimde özelleştirmenin zararlarının olacağı yönündeki görüşler genel olarak şu maddeler etrafında toplanmaktadır (Aksoy, 2005, 5; Gümüş, 2012, 119; Çam, 2006, 76; Gök, 2004b, 7,109; Ercan, 1999, 255,258; Aksoy, 2011, 14; Ball, Youdell, 2007).

1. Eğitimde özelleştirme uygulamaları eğitimin metalaşmasını ve ticarileşmesine sebep olur.
2. Kamusal bir zorunluluk olarak kavramlaşan eğitim hakkı ticari kaygılarla para ile alınıp satılan bir biçime dönüşmesi eğitimi hak olmaktan çıkarır; maddi olanağı olanlar tarafından satın alınabilecek bir ayrıcalık haline getirir.
3. Eğitim hakkı ile devletin üstlendiği yükümlülükleri özel alana kaydırarak bireylerin sorumluluk almasını teşvik eder.
4. Okullara ticari bir yapı kazandırılırken kar, verimlilik gibi ticari kriterler çerçevesinde eğitimin sosyal bir hizmet olarak sunulması anlayışı zarar görür.
5. Eğitimin özelleştirilmesi kaynakların sermayeye aktarıldığı bir ortamda bölüşümün eşitsizliği göz önünde bulundurulunca, geniş bir kesimin eğitimden faydalanamaması anlamına gelir ki bu da eşitsizlikleri arttırır.
6. Eğitimin içeriğinin piyasa mekanizmalarına göre belirlenmesi dünya ölçeğinde yapılırken, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde değişim daha çok dış müdahaleler ile gerçekleşmektedir.
7. Eğitimde özelleştirme toplumun iyiliği içinmiş gibi görünse de asıl amaç şirketlerin çıkarları etrafında biçimlenmektedir.

8. Eğitimde özelleştirme ile eğitim üzerinde devlet dışında otoritelerin etkililiği artar.

4. MESLEKİ EĞİTİM VE ÖZELLEŞTİRME

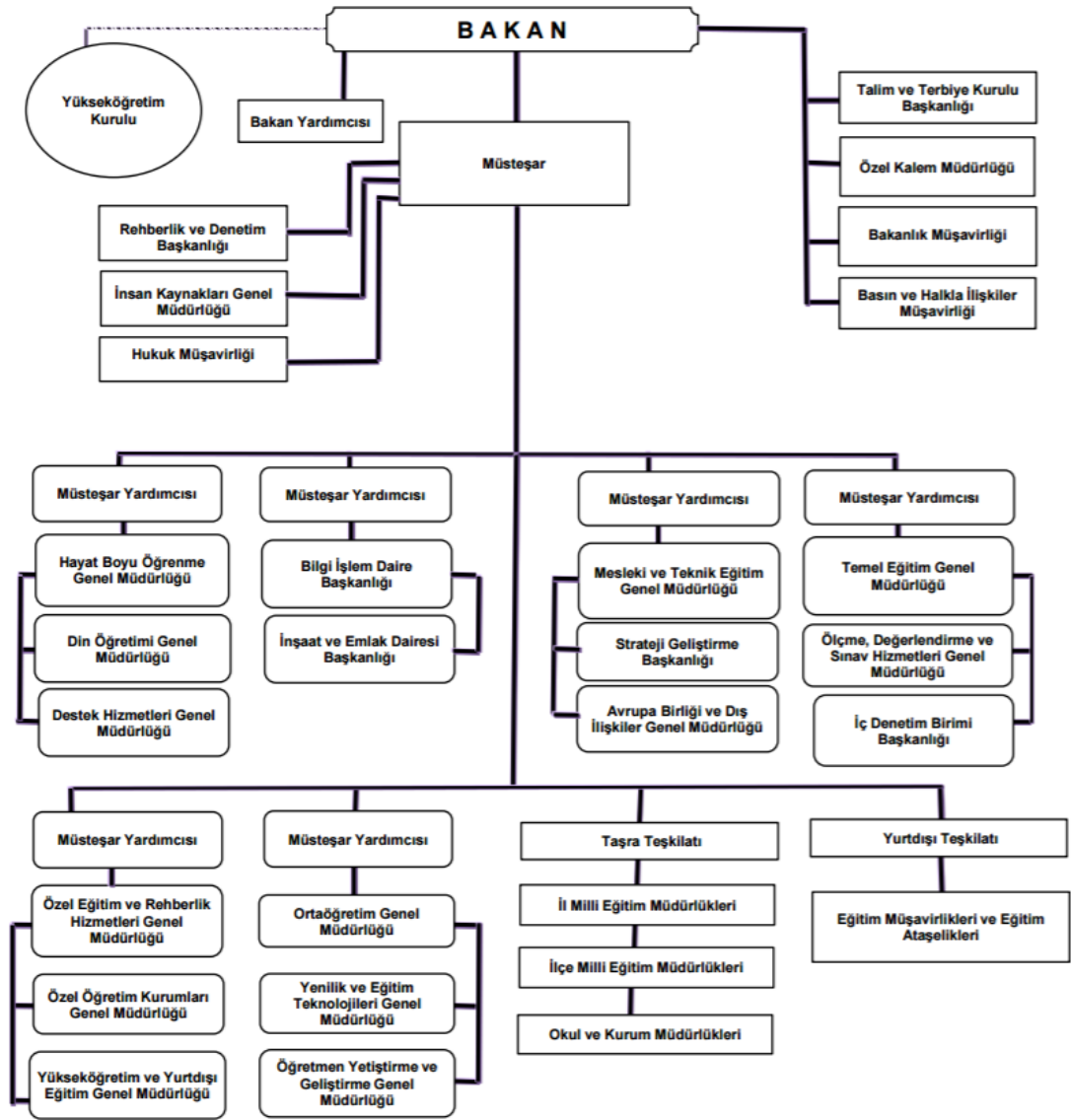
Özellikle gelişmekte olan ülkelerde insan faktörü büyük önem taşımaktadır. Günümüz dünyasında küresel değerleri yerel değerlere uyumlayabilen; küresel düşünürken yerel çözümler üretebilen bireye olan ihtiyaç artmıştır (Turgut, 2001). Bir ülkenin sahip olduğu insan kaynağı, sürdürülebilir dengeli gelişmenin, büyümenin ve paylaşımın en önemli unsurudur (TÜBİTAK, 2005, 10). Kocabaş ve Yirci'ye (2014, 395) göre eğitim iktisadi açıdan kalkınmada önemli bir güçtür ve iyi eğitilmiş, sağlıklı beşeri sermayeye sahip olan ülkeler daha hızlı bir şekilde kalkınmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında eğitimin yararı bireysel refah düzeyinin artışı ya da eğitimin yarattığı doğrudan veya dolaylı toplumsal refah etkisiyle değil; eğitimin bireyin eylem kapasitesini arttırması ile ölçülür (Özsoy, 2002, 42). Gelişmiş ülkeler ulusal kalkınmışlık düzeylerinin gereği olan istenen nitelik ve niceliğe sahip insan kaynağını yetiştirmiş olmalarına karşın, gelişmekte olan ülkelerin çoğunda kalkınmayı destekleyecek insan kaynağını yetiştirme noktasında önemli sorunlar yaşamaktadır (Şimşek, 1999, 19).

Gerekli insan kaynağının oluşturulması, toplumların sosyal gereksinimlerinin karşılanması ve mali güçlerin artmasına dönük olarak mesleki eğitim büyük önem taşımaktadır (Özcan, 2009, 1). Teknolojinin günden güne artarak gelişmesi ve iş yaşamındaki teknolojiye dayalı olarak da bilgi, beceri ve deneyime olan ihtiyacın artması mesleki eğitimin önemini daha da arttırmaktadır (Wurzburg, 1998, 22). Bilgi toplumunun oldukça önemli olduğu günümüzde mesleki ve teknik eğitim, insanların piyasa şartlarında kullanabilecekleri yetenekleri edinmeleri; bireyler, devlet ve piyasa için yaygın bir şekilde ekonomik ve toplumsal bir işlevi yerine getirmenin yanı sıra hem çalışma hayatına hazırlananların hem de çalışma hayatına adım atanların kişisel yeteneklerini arttırmada önemli bir rolü gerçekleştirmektedir (Leney, 2004, 8). Bu önemi gören gelişmiş batı ülkeleri özellikle 1950'li yıllardan sonra mesleki ve teknik eğitime önem vermiştir. Devam eden süreçte de ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile mesleki eğitime verdikleri önem arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Özcan, 2009, 35).

Zamanla mesleki eğitime verilen önemde değişimler olduğu gibi eğitim politikalarının mesleki eğitime temas eden kısımlarında da değişimler olmuştur. Bu bölümde Türk millî eğitiminde mesleki eğitimde özelleştirme konusunu Türk millî eğitim yapısı ile mesleki ve teknik eğitimin güncel durumu ele alınarak incelenecektir.

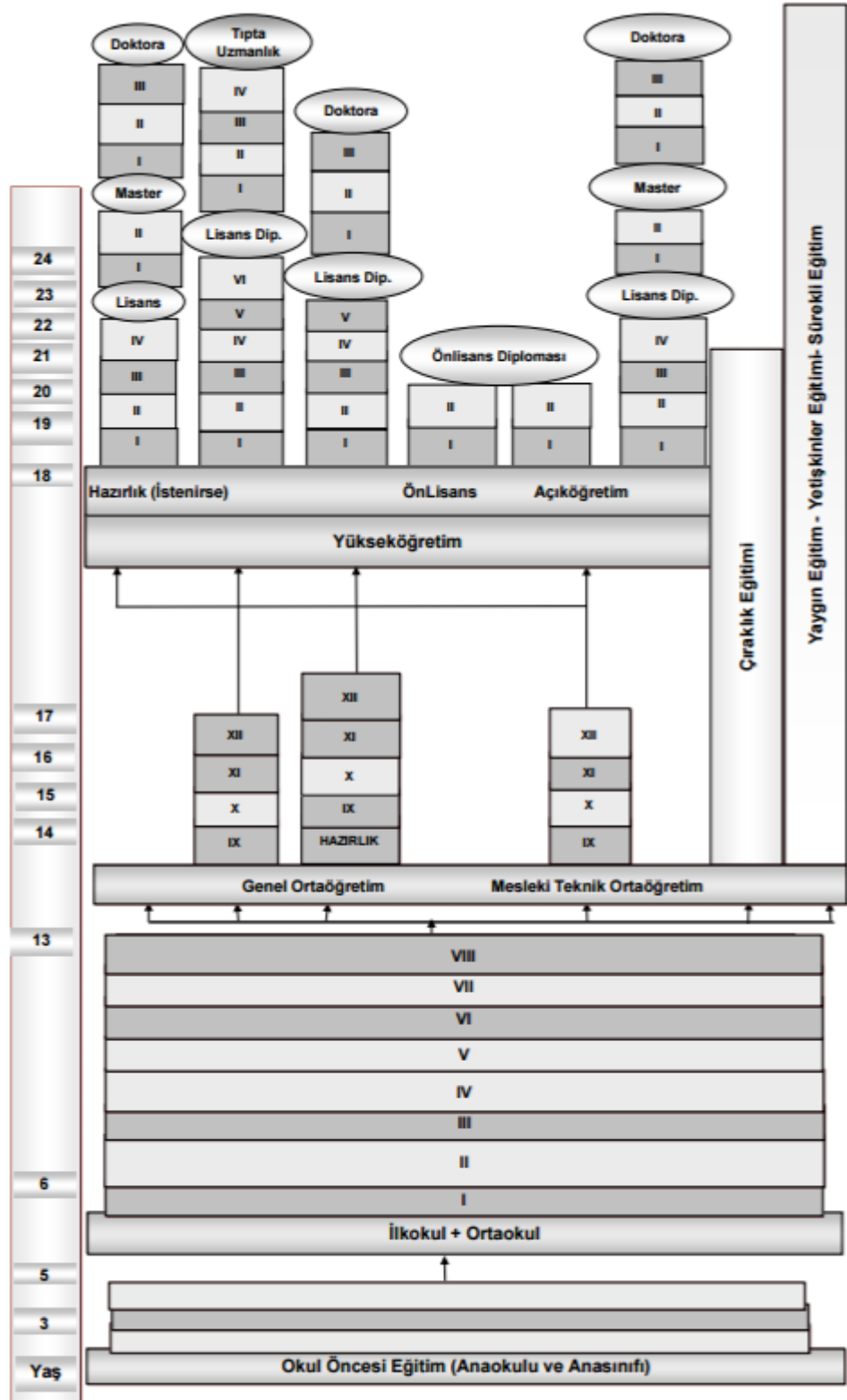
4.1. Türk Millî Eğitim Yapısına Genel Bir Bakış

Eğitim; belli bir bilim ya da sanat alanında yetiştirme, kendini geliştirme ve eğitime işidir. Daha yaygın bir tanımla eğitim; bireyin daha önceden belirlenmiş hedefler istikametinde maksatlı ve kendi yaşantısı yoluyla davranış değişikliği oluşturmaktır. Bireysel yeteneklerin çok yönlü olarak birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak gelişmesidir. Eğitim bireyin toplum için yararlı bir varlık olarak var olabilmesi için en önemli faaliyet alanıdır. Günümüzdeki hızlı gelişmelerle beraber eğitim hem nitelikli insan kaynağının karşılanması hem de insanların karakter ve kişilik gelişiminde önemli bir etkidir (Mutluer ve diğ., 2010, 98; Söyler, 2008, 59). Bu tanımlarda yer alan amaçlarla eğitimin Platon tarafından sistemleştirildiği de belirtilerek (Gökçe, 2000, 46) eğitim; karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik, felsefi eğitim ve mesleki eğitim olarak düzenlenmelidir (Serter, 1997, 14).



Şekil 2: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı

Türk eğitim sisteminin yönetim yapısı Şekil 2'deki Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısında (MEB, [21.03.2017]a) görüldüğü üzere Bakan, Bakana bağlı Muşteşar, Muşteşara bağlı Muşteşar Yardımcıları ve teşkilatlanmalarla oluşmaktadır. Bu hiyerarşik yapı ile merkezi bir yönetim şekli sergiler. Taşra teşkilatları ile de il, ilçe ve okul-kurum bağlamında merkezin iş ve işlemlerini yürüteceği yerel yapılanmalar söz konusudur.



Şekil 3: Türk Eğitim Sistemi

Şekil 3'te (MEB, 2016, XXVI) ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim olarak zorunlu ve kesintisiz 12 yıllık temel eğitimin de yer aldığı Türk Eğitim sistemi eğitim kademesindeki yaşlar ve eğitim kademeleri arasındaki geçişleri belirterek

görülmektedir. 4 yıllık ilkokul ve 4 yıllık ortaokulun ardından genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim gelmektedir. Genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim süresi de 4 yıldır (hazırlık olan genel ortaöğretim okullarında 5 yıldır).

Genel ile mesleki ve teknik ortaöğretim olarak iki türde ele alınan ortaöğretim kademesinde amaç MEB'in (2016b, XIV) ifadeleriyle bütün öğrencilere asgari bir genel kültür kazandırarak kişisel ve toplumsal sorunları tanımlamak, çözüm yolları aramak, ülkenin iktisadi, sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunmak bilinci ve yeterliliğini kazandırmaktır. Burada Türk millî eğitim sistemi kamu ve özel sektör tarafından sunulan genel ve mesleki ve teknik ortaöğretimin betimlenmesi olarak ele alınacaktır.

Tablo 3: Genel ve Mesleki Ortaöğretimde 2008-2016 Yılları Arasında Resmi ve Özel Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayılarındaki Değişim

	SAYILAR			ARTMA ORANI (%)		
YIL	OKUL	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ	OKUL	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
GENEL RESMİ						
2008-2009	3270	93073	2161004	-	-	-
2009-2010	3358	95784	2304072	2,69	2,91	6,62
2010-2011	3328	101473	2547677	-0,89	5,94	10,57
2011-2012	3331	103330	2532250	,09	1,83	-0,61
2012-2013	3307	99196	2587161	-0,72	-4,00	2,17
2013-2014	2737	95785	2765681	-17,24	-3,44	6,90
2014-2015	2781	99707	2738673	1,61	4,09	-0,98
2015-2016	2807	101560	2674109	0,93	1,86	-2,36
GENEL ÖZEL						
2008-2009	783	14716	110896	-	-	-
2009-2010	709	16112	116619	-9,45	9,49	5,16
2010-2011	774	16905	128446	9,17	4,92	10,14
2011-2012	840	19836	133816	8,53	17,34	4,18
2012-2013	907	20197	138811	7,98	1,82	3,73
2013-2014	1007	21568	140610	11,03	6,79	1,30
2014-2015	1174	23453	164281	16,58	8,74	16,83
2015-2016	2504	49898	373394	113,29	112,76	127,29

Tablo 3- devam

MESLEKİ TEKNİK RESMİ						
2008-2009	4595	88615	1563885	-	-	-
2009-2010	4824	94649	1817845	4,98	6,81	16,24
2010-2011	5155	104003	2070536	6,86	9,88	13,90
2011-2012	5456	112409	2085872	5,84	8,08	0,74
2012-2013	6078	133321	2251797	11,40	18,60	7,95
2013-2014	6785	153816	2457834	11,63	15,37	9,15
2014-2015	4677	167558	2712227	-31,07	8,93	10,35
2015-2016	4820	175628	2660923	3,06	4,82	-1,89
MESLEKİ TEKNİK ÖZEL						
2008-2009	27	309	1379	-	-	-
2009-2010	22	317	1603	-18,52	2,59	16,24
2010-2011	24	324	1951	9,09	2,21	21,71
2011-2012	45	689	4348	87,50	112,65	122,86
2012-2013	126	2181	17854	180,00	216,55	310,63
2013-2014	426	7472	56053	238,10	242,60	213,95
2014-2015	429	7660	75890	0,70	2,52	35,39
2015-2016	419	8604	99217	-2,33	12,32	30,74
TOPLAM RESMİ						
2008-2009	7865	181688	3724889	-	-	-
2009-2010	8182	190433	4121917	4,03	4,81	10,66
2010-2011	8483	205476	4618213	3,68	7,90	12,04
2011-2012	8787	215739	4618122	3,58	4,99	,00
2012-2013	9385	232517	4838958	6,81	7,78	4,78
2013-2014	9522	249601	5223515	1,46	7,35	7,95
2014-2015	7458	267265	5450900	-21,68	7,08	4,35
2015-2016	7627	277188	5335032	2,27	3,71	-2,13
TOPLAM ÖZEL						
2008-2009	810	15025	112275	-	-	-
2009-2010	731	16429	118222	-9,75	9,34	5,30
2010-2011	798	17229	130397	9,17	4,87	10,30
2011-2012	885	20525	138164	10,90	19,13	5,96
2012-2013	1033	22378	156665	16,72	9,03	13,39
2013-2014	1433	29040	196663	38,72	29,77	25,53
2014-2015	1603	31113	240171	11,86	7,14	22,12
2015-2016	2923	58502	472611	82,35	88,03	96,78

Tablo 3’te (MEB, 2016b, 15) 2008-2016 yılları arasında Türkiye’de genel ve mesleki ve teknik ortaöğretim bağlamındaki değişim, kamusal ve özel sektör açısından okul, öğretmen ve öğrenci değişkenleri ile ele alınmıştır. Ayrıca bu değişkenler arasındaki bir önceki yıla göre artma oranı verilmiştir. Toplam resmi okulların sayısında artma ve azalma şeklinde bir değişim gözlense de son yıllarda hem genel hem de mesleki ve teknik okulların sayısında bir azalma ya da oranlarda düşme gözlenmektedir. Buna karşılık özel sektörde hemen hemen her zaman bir artış söz konudur. Öğretmen sayılarında resmi genel ortaöğretimde bir azalma söz konusu olsa da mesleki ve teknik ortaöğretimde görev yapan öğretmen sayısı devamlı artmış ve bunun sonucunda resmi ortaöğretimde görev yapan toplam öğretmen sayısı artmıştır. Özel ortaöğretim kurumlarında ise gerek genel ortaöğretim gerekse mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen sayısı devamlı artma eğilimi göstermiştir. Tabloya bütünsel olarak bakıldığında resmi ortaöğretimde öğrenci sayısının özel ortaöğretim istikametinde azaldığı görülür. Özel ortaöğretim kurumlarında öğrenci sayısı hiç azalma göstermemiş daima artma yoluna gitmiştir. Okul sayısı, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı bağlamında Tablo genelinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı sonrasında tüm bu değişkenlerde resmi ortaöğretim bazında bir azalma, özel ortaöğretimde ise bir artma göze çarpmaktadır. Bu yıllarda kapatılan dershanelerin temel liselere dönüşmesi ve sağlık alanında eğitim veren özel mesleki ve teknik anadolu liselerindeki artışın bir sonucu bu değişimin gerekçesi olarak görülmektedir.

Tablo 4: Resmi ve Özel; Genel ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul, Derslik, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

	OKUL	DERSLİK	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN
TOPLAM				
TÜRKİYE				
GENEL	5311	90806	3047503	151458
MESLEK	5239	91726	2760140	184232
İSTANBUL				
GENEL	883	14203	535722	24359
MESLEK	600	13836	536900	28538
RESMİ				
TÜRKİYE				
GENEL	2807	56405	1461117	101560
MESLEK	4820	84398	2337780	175628
İSTANBUL				
GENEL	216	5172	161014	10507
MESLEK	516	12565	445321	26582
ÖZEL				
TÜRKİYE				
GENEL	2504	34401	1586386	49898
MESLEK	419	7328	422360	8604
İSTANBUL				
GENEL	667	9031	374708	13582
MESLEK	84	1271	91579	1956

Tablo 4’te (MEB, 2016b, 126-127) Türkiye genelindeki ve İstanbul’daki genel ile mesleki ve teknik ortaöğretime yönelik 2015-2016 eğitim-öğretim yılına ait resmi ve özel okul, derslik, öğretmen ve öğrenci sayıları görülmektedir. Bu değişkenler açısından genel ile mesleki ve teknik ortaöğretimin Türk eğitim sistemi içerisindeki konumunu görmek yapılacak değerlendirmeler için önemlidir. Tablodan görüleceği üzere genel ortaöğretim kurumlarının %16,62’si, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının %11,45’i İstanbul’da bulunmaktadır. Öğrenciler bazında bir karşılaştırma yapıldığında İstanbul’daki genel ortaöğretim öğrencileri Türkiye genelinin %17,58’ini, mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri ise %19,45’ini

oluşturmaktadır. Türkiye’deki ortaöğretim öğrencilerinin %47,53’ü mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencisi iken İstanbul’da bu oran %50,05 ile genel ortaöğretim öğrencilerinden fazladır. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin %54,88’i mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadır. Bu oran İstanbul’da %53,95’tir. Resmi ve özel ortaöğretim kurumları arasındaki oran genel ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında büyük farklılık göstermektedir. Genel ortaöğretim kurumları içerisinde özel sektörün payı Türkiye genelinde %47,15 iken bu oran mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında %8,00’dır. Bu oran İstanbul’da genel ortaöğretim için %75,54 iken mesleki ve teknik ortaöğretimde %14’tür. Genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretimin arasındaki bu oransal farklılığın dershanelerden dönüştürülen temel liselerden kaynaklandığı söylenebilir. İstanbul için ortaya çıkan oranların Türkiye genelinden fazla olması ise gerek bu dönüşümlerin gerekse özel girişimlerin İstanbul’da yurt genelinde olduğundan daha fazla olduğunu gösterir. Türkiye genelinde mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin resmi okullardaki oranı %47,53 iken bu oran özel okullarda düşerek %21,02’dir. Bu fark İstanbul’da resmi okulların oranını %73,44 özel okulların oranını %19,64 vererek daha da artmaktadır. Bu veriler mesleki ve teknik ortaöğretimde daha çok resmi okulların tercih edildiğini göstermektedir. Resmi ve özel okullar arasındaki kıyaslamaya ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler açısından bakıldığında Türkiye genelinde öğretmenlerin %63,36’sı mesleki ve teknik ortaöğretimde görev alırken özel sektörde bu oran %14,71’dir. İstanbul’da bu değerlere baktığımızda resmi okullarda oran artarak %71,67 olurken özel okullarda %12,37 ile daha da azalmıştır.

Tablo 5: Türkiye ve İstanbul'da Resmi ve Özel Okullara Göre Genel ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Derslik ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci

	TOPLAM	RESMİ	ÖZEL
DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ			
TÜRKİYE			
GENEL	33,56	25,90	10,85
MESLEK	30,09	27,70	13,54
İSTANBUL			
GENEL	37,72	31,13	12,52
MESLEK	38,80	36,31	15,29
ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ			
TÜRKİYE			
GENEL	20,12	14,39	7,48
MESLEK	14,98	13,31	11,53
İSTANBUL			
GENEL	21,99	15,32	8,16
MESLEK	18,81	16,75	12,28

Üretilen eğitim hizmetinin kalitesini bir derslikte bulunan öğrenci sayısı ve öğretmenin ilgilenmek durumunda kaldığı öğrenci sayısı önemli seviyede etkiler. Tablo 5’te (MEB, 2016b, 126-127) Türkiye geneli ve İstanbul’daki genel ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında resmi ve özel okullar bağlamında derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları görülmektedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı Türkiye’de ve İstanbul’da; resmi okullarda ve özel okullarda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında genel ortaöğretim kurumlarına göre çok fark olmamakla beraber fazladır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısına baktığımızda ise Türkiye genelinde mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha az olduğu görülmektedir. Bu oran İstanbul’da az olamamasına rağmen genel ortaöğretimle neredeyse aynıdır. Özel sektöre Türkiye ve İstanbul kapsamında baktığımızda genel ortaöğretimin öğretmen başına düşen öğrenci sayısında daha olumlu bir oran ortaya koyduğu söylenebilir.

Millî Eğitim bakanlığı özel sektörün, dinamik ve işletme kabiliyetinin eğitim sistemine uyumlu olabilmesi için bir takım teşvikler üretmektedir. Bunların en başında öğrenci eğitim öğretim desteği gelmektedir. Bu uygulama mesleki ve teknik

ortaöğretimi de kapsayacak şekilde geliştirilerek ve çeşitlendirilerek devam etmektedir. Bu tarz teşviklerle devlet okullarında derslik başına düşen öğrenci sayısı ve ikili eğitim yükünün azalması yönünde faydalar beklenmektedir. Söz konusu uygulama devlet okullarındaki ikili eğitim yükünün ve derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılmasına önemli derecede katkı sağlamaktadır. Arazi, okul tahsisi ile vergi istisnalarına, düşük faizli kredi ve öğrencilere verilen destekler talep görmektedir. Yapılan kanun değişiklikleri ile özel okula dönüşmek isteyen dershanelere arsa tahsisi, bina kiralama; özel okula dönüşme taahhüdü veren özel dershanelere ise 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı sonuna kadar bulundukları binada özel okul olarak faaliyet gösterme imkânı sağlanmaktadır (MEB, 2016a, 6).

WB, WTO gibi küresel örgütler ve TÜSİAD gibi STK'ların neo-liberal politikaların uygulanması noktasında önemli rol üstlendiği (Çam, 2006, 81) ulusal eğitim sisteminde, OECD 2013 verilerine göre eğitimde kamusal ve özel harcamalar açısından OECD ortalamasının altında kalan Türkiye (OECD, 2016, 198), ortaöğretimde 2014 yılı için %4,78 olarak verilen özel öğretimin payını 2019 yılı için %12 ön görmektedir (MEB, 2015, 34).

Bourdieu, liselerin genel lise ve teknik ve meslek lisesi ayrımına tabi tutulduğunu, teknik ve meslek liselerine nesnel olarak aşağı statü verilirken, genel eğitime ayrıcalıklar tanındığını belirtmektedir. Japonya ve Fransa'yı buna örnek gösteren Bourdieu, her iki ülkede de büyük devlet üniversitelerinden ve liselerinden mezun olan üst düzey yöneticilerin teknik eğitimin yeniden değer kazanması yolunda vaazlar verdiklerini; ama kendi çocukları teknik eğitim yapmak durumunda kalsa, bunu bir felâket olarak gördüklerini ifade etmektedir (Bourdieu, 2006, 46). Apple'ın (2009, 86), genel lise ve meslek lisesi ayrımının bazı insanları koyuna, bazı insanları ise çobanlığa taşıyacak tarzda yapılandırılmış demokrasi anlayışının aygıtları olduğunu söyleyerek bu konudaki eleştirel tavrını ortaya koymaktadır. Ülkemizde de okul türleri arasında eşitsizlikler ve statü bağlamında benzer durumların varlığından söz edilebilir.

4.2. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim

Bir ülkenin demografik yapısı o ülkenin görüntüsünü oluşturmaktadır. Nüfusun büyüklüğü, yaş ortalaması ve niteliği ile aynı zamanda gelecek için yapılan kestirimler ülkelerin geleceği tasarlamasında büyük önem taşır. Adem (1980, 3, 11) nüfusun nitelikleri ile üretim arasındaki ilişkinin herkes tarafından kabul edildiğini söyler; iyi eğitim almış, deneyimli teknik çalışanların verimi arttırdığı buna karşın eğitim ve deneyim bakımından dezavantajlı insan gücünün verimi düşürdüğünü ifade eder. Tabi burada verimden kastedilen sadece bireyin yetenek ve teknik bilgisindeki artış değil aynı zamanda emeğin doğal ve insan kaynaklarını kullanarak biriktirdiği teknik bilginin de artmasıdır. Türkiye gibi büyük felaketler yaşamış Almanya, Japonya, Finlandiya, Güney Kore gibi ülkeler özellikle ikinci dünya savaşı sonrasında bu özelliklere sahip, iyi yetişmiş insan kaynakları ile savaş sonrası dönemde modern dünyada ekonomik ve siyasi olarak güçlü bir şekilde yer almayı başarmıştır.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin çok köklü bir geçmişi olmasına karşın bir devlet politikası olarak ele alınması 1924 Tevhid-i Tedrisat’tan da sonra 1927 yılında Millî Eğitim Bakanlığının görev ve hizmet kapsamına alınmasıyla olmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2014, 10). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim geride bıraktığı süreçte temel olarak üç eğitim modeli görülmüştür (Adıgüzel, Berk, 2009):

- **Okul merkezli model:** Eğitim tamamen okulda gerçekleşir.
- **İşletme merkezli model:** Daha çok çıraklık eğitiminde görülen bu model tamamen işletmede gerçekleşir.
- **Okul-işletme ortaklığı (Dual) modeli:** Okul ve işletmenin iş birliği içinde olduğu modeldir.

Bu modellerin ihtiyaçlar doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimin, eğitim sistemi içerisinde yer alması, 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer almıştır. Millî Eğitimin iktisadi, sosyal ve kültürel açıdan gelişmesi istikametinde, eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri gözetilerek sanayileşme ve tarımda modernleşmeyi gerçekleştirecek gerekli teknolojik gelişmeyi yönlendirecek şekilde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vererek planlanması ve gerçekleşmesi hedeflenmiştir (Adem, 1980, 14).

Uzun yıllar boyunca eğitimin okulda verildiği okul merkezli model doğrultusunda yapılandırılmış olan mesleki ve teknik öğretim sistemi 1977-1978 öğretim yılında başlatılan ve seçilen pilot bölgelerde uygulanan OSANOR (Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi) ile değişime başlamıştır. Mesleki ve teknik öğretim sistemi bu proje ile okul sınırlarının dışına aşmış, iş dünyası ile ortak çalışma alanlarının gelişmesini sağlamıştır. Okul-işletme ortaklığına dayalı dual sistem örneği olan OSANOR projesi 1982-1983 yılları arasında uygulanan METEP (Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi) ile ülke genelinde yaygınlaşmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, 11).

Mesleki ve teknik ortaöğretimin geliştirilmesine yönelik projelerin hız kazandığı yıllar 1986 tarihli 3308 sayılı kanunun ortaya koyduğu mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile işletmelerin iş birliğine dayalı yapılandırma ile olmuştur (Adıgüzel, Berk, 2009). Bu kanundan sonra hayata geçirilen METGE (Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi) ve MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi) bu dönemde hayata geçirilen önemli projelerdir. 1993 yılında uygulanan METGE ile okul –sanayi iş birliğinin eğitim müfredatına yansıtılabilmesi için modüler olarak geliştirilen eğitim programlarına işletmelerin gereksinimleri yansıtılarak okulların hedefleri ile işletmelerin beklentileri arasında uyum sağlanmaya çalışılmıştır. 2000’li yılların başında ise mesleki ve teknik eğitim ile ilgili en kapsamlı projelerden biri olan MEGEP başlamış ve beş yıl kadar sürmüştür. Türkiye’nin Avrupa Birliğine üyeliği doğrultusunda önemli bir yere sahip olan mesleki ve teknik eğitim MEGEP ile bir reform sürecine girmiştir. MEGEP ile uygulanacak olan reform ile iş dünyası ile mesleki ve teknik okulları arasındaki iş birliği güçlendirilecek, mesleki eğitimin kalitesi artırılarak ulusal yeterlilik sisteminin oluşturulması hedeflenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, 11).

5 Aralık 2006 tarihinde Avrupa Birliği’nde daha önce yapılan Kopenhag ve Maastricht toplantılarının devamı niteliğinde gerçekleştirilen Helsinki toplantısı bildirgesinde mesleki ve teknik öğretime de yer verilmiştir. Avrupa Birliği’nde dengeli ve paylaşımcı finansman organlarının geliştirilmesine yönelik olarak geliştirilecek bir mesleki ve teknik öğretim, kamu ve özel yatırımın iyileştirilmesi, yatırım ve finansla ilgili konuların geliştirilmesi ve özel önem verilmesi gerektiği ele alınmıştır (Helsinki Bildirgesi, 2006, 5).

Bugün mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan eğitim programları büyük oranda MEGEP çıktıları doğrultusunda tasarlanmıştır. Devam eden süreçte ulusal mesleki yeterliliklerin belirlenmesi ve bu yeterliliklere dayalı modüler sistemin kurulması çalışmaları yapılmıştır. 25.08.2011 tarih ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri yeniden düzenlenmiş, okul türüne göre farklı genel müdürlükler altında faaliyet gösteren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü altında birleştirilmiş ve görev alanı yeniden şekillenmiştir. Yapılan mevzuat değişiklikleri ile Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği kaldırılarak mesleki eğitim mevzuatta Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliğine tabi olmuştur.

Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretim ilköğretime dayalı olarak en az 4 yıllık zorunlu eğitimle, öğrencilere hem genel kültür kazandırma hem de ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretim hem mesleki hayata veya geleceğe ve de iş dünyasına hazırlayan eğitim-öğretim sürecidir (MEB, 2016b, XV). Mesleki ve teknik ortaöğretimde çerçeve öğretim programlarına göre tasarlanan kültür derslerinin daha fazla olduğu ATP (Anadolu Teknik Program) ve meslek derslerinin daha fazla olduğu AMP (Anadolu Meslek Programı) olmak üzere iki farklı program uygulanmaktadır. Bu programlarda bulunan toplam 54 mesleki alan ve bu alanların bünyesinde bulunan 206 dal yer almaktadır (MEB, [21.03.2017]b). Çoğunluğu okulda verilen eğitimin 9. sınıfı tüm ortaöğretim kurumları ile aynıdır. 10. Sınıflarda alan dersleri verilir ve 11. sınıflarda dal dersleri ağırlık kazanmaktadır. 12. sınıflarda ATP olanlar tamamen okulda olup, AMP olanlar haftanın üç günü işletmelerde beceri eğitimi kapsamında işletmede bulunurlar. APT öğrencileri yaz stajı uygulaması ile yaz dönemlerinde işletmede eğitime devam ederler.

MEB yönetim yapısında okul yönetimlerine kadar farklı kademelerde özel sektör paydaşları ile düzenlenen protokoller çerçevesinde okul-iş dünyası ortaklıkları sağlanmaktadır. Böylece işletmeler okullara eğitmen, materyal, laboratuvar ve atölye, staj imkânı gibi faydalar sağlamaktadır. Bununla beraber sektöre kazandırılacak insan gücünün eğitiminde aktif bir rol üstlenmektedir. Böylece ihtiyaç duyacağı istihdamı eğitim aşamasındayken yetiştirme olanağına sahip olurken istihdam edemeyeceği insan gücünü de piyasaya kendi geliştirdiği niteliklerle kazandırmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimin nitelik ve kalitesinin arttırılmasına yönelik bir diğer uygulama ise tematik mesleki ve teknik okulların açılması olmuştur. Belirli bir alanda özel program uygulayan proje okulu olarak eğitim-öğretim hizmeti üretecek olan tematik mesleki ve teknik anadolu liseleri; staj, istihdam, mesleki gelişim gibi konuları kapsayan özel sektörle en az 10 yıllık iş birliği protokolü yapılmış ve bir alanda en fazla üç dalda eğitim verecek şekilde düzenlenmektedir (MEB, [21.03.2017]c).

Türkiye’de mesleki eğitim karşılaştığı sorunlarla ilgili olarak Özcan (2009, 4) sistemin yapılanması, yönetim, denetim, mesleki rehberlik ve öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar, teknolojinin yüksek maliyetli olması ve teknolojiye dışa bağımlılık, okul-sektör iş birliğine iş dünyasının duyarsızlığı konularına dikkat çekmektedir. Tespit edilen sorunlar birden fazla başlıkla ifade edilse de sorunların temelinde mesleki eğitime devlet tarafından yeterli finansmanın sağlanmaması, finansman çeşitliliğindeki azlık, harcama ve planlamadan kaynaklı sorunlar olduğunu ileri sürer.

Ülkemizdeki durumu mesleki ve teknik ortaöğretimin verimliliği açısından inceleyen Karakütük (1992, 819) bu okulların verimliliğinin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. TÜBİTAK’ın Vizyon 2023 Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç ve Strateji Belgesinde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının laboratuvar, atölye, araç-gereç vb. imkânlardan yoksun olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca ders materyalleri ile beraber öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yeterli seviyede olmadığı belirtilerek, iş piyasasının şartları göz önünde tutulduğunda mesleki ve teknik okullardan mezun olan öğrencilerin ihtiyaç duyulan beceri ve yeterlilikleri karşılamadığı belirtilmektedir (TÜBİTAK, 2005, 2).

Gelişmekte olan ülkelerde yetişmiş insan gücünün önemini kavramış olan Türkiye, mesleki ve teknik ortaöğretimde OECD ortalamasını yakalamış olmasına rağmen mesleki ve teknik ortaöğretimin problemlerine tamamen çözüm bulmuş değildir (Kalkınma Bakanlığı, 2014; OECD, 2016, 284). Nicelik bakımından elde edilen başarının nitelik olarak da gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

4.3. Mesleki Eğitimde Liberal Kurumsallaşma ve Özelleştirme

Neo-liberal politikalarla yürütülen kamusal yönetimin bir uzantısı olan eğitim yönetiminin alt sistemi olarak mesleki ve teknik eğitim de bu politikalar etkisinde yapılandırılmaktadır. Daha önce bahsi geçen WB, IMF, WTO, GATS, EU, OECD gibi

etkili ve yaptırım gücü olan uluslararası örgütlerin mesleki ve teknik eğitime de müdahaleleri söz konusudur. Bunlar içerisinde verdiği krediler karşılığında geliştirdiği projelerle eğitime ve dolayısı ile mesleki ve teknik eğitime en fazla ilgisi olan WB'dir.

WB ile Türkiye arasında 1950'den günümüze kadar toplamda 174 kredi anlaşması imzalanmış ve bunların 8 tanesi doğrudan eğitim sektörünü konu almıştır. Eğitim sektörünü hedef alan anlaşmaların 4'ü ise direkt Mesleki ve teknik eğitime yöneliktir. WB'nin eğitime yapılandırıcı müdahalesinin başlangıcı da olan bu anlaşmalar 1971 yılında başlamış, 1980'li yıllar boyunca da ilgi mesleki ve teknik eğitime yönelmiştir. Daha çok mesleki ve teknik eğitimle küresel sermayenin ihtiyaç duyduğu iş gücünü karşılamak amacıyla yürütülen 5 projede WB'den alınan kredi toplamı 282 milyon dolardır. 1980'li yıllarda başlayıp bugüne kadar devam eden projelerde, 1980'li yıllarda yürütülen mesleki ve teknik eğitim projelerine rağmen WB'nin eğitim sektörüne etkili müdahaleleri 1990'lı yıllarda hız kazanmıştır. Öncesinde ulusal piyasa ve kamu sektörü bağlamında planlanan eğitim sistemi, 1980'li yılların ardından ekonomik özelliklerin ön planda olduğu ve küresel iş gücü yeterliliklerini dikkate alan bir sektör haline dönüşmüştür. WB verdiği koşullu krediler karşılığında okulların özelleştirilmesi/özerkleştirilmesi, yerelleşmesi, müfredatın yenileştirilmesi, niteliklerin küresel sermayenin ihtiyaç duyduğu iş gücü yeterliliklerine göre belirlenmesi gibi esaslar çerçevesinde bir takım projelerle eğitimde yapısal dönüşümü hedeflemiştir:

- 1971- Eğitim Projesi
- 1984-Sınai Eğitim Projesi
- 1985-Endüstriyel Okullar Projesi
- 1987-Yaygın Mesleki eğitim Projesi
- 1988-Sınai Eğitim Projesi II
- 1990-Millî Eğitim Geliştirme Projesi
- 1998-Temel Eğitim Projesi
- 2002-Temel Eğitim Projesi II
- 2002-Ortaöğretim Projesi
- 2002-Temel Eğitime Destek Programı

- 2002-Temel Eğitim Projesi II. Faz
- 2002-Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (Özdemir, Beltekin, 2012, 45-47).

Küresel örgütlerin eğitime; mesleki ve teknik eğitime müdahalesinin olumsuz etkilerinden bahseden Verger ve Bonal (2006) GATS'ın yüksek nitelikli profesyonelleşmiş beşeri sermayenin dünyanın farklı yerlerine gitme ve çalışma şartlarını kolaylaştırdığını ve özendirdiğini ifade eder. Bu küresel hareketliliğin ise gelişmekte olan ülkelerin aleyhinde olduğunu, gelişmekte olan ülkelerin sahibi olduğu kültürel sermaye ile yetiştirdiği insan kaynağının gelişmiş ülkelere doğru beyin göçünü teşvik ettiğini söyler.

Küresel örgütler tarafından verilen krediler karşılığında gelişmekte olan ülkelerin kabul etmek durumunda kaldığı yapısal uyum programları sanayileşmenin artmasındansa sanayisizleşmeyi ve buna bağlı olarak da istihdamı olumsuz yönde etkilemiştir. Bunun bir sonucu olarak ülkeler, kamu sanayisinde özelleştirme ve dış ticaret liberalizasyonu ile dış rekabete açılmaya başlamıştır. Küresel rekabete ayak uydurabilmek için kalifiye iş gücü yetiştirme gereğinin de doğması ile eğitimde, özellikle mesleki ve teknik eğitimde neo-liberal uygulamalar devreye sokulmuştur (Şenses, 2002, 190; Dikkaya, Özyakışır, 2006, 169).

Hesapçıoğlu ve Özcan'ın (1995, 159) ifade ettiğine göre özel öğretim kurumları 1965 tarihli 625 sayılı kanun hükümlerine göre açılmaktayken, özel öğretim kurumlarının kuruluş, işleyiş, yönetim ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütme noktasında tabi olacakları esasları belirleyen yönetmelik ilk defa 1985 yılında çıkarılmıştır. Bugün bu uygulamalar Özel Öğretim Kurumları Kanunu çerçevesinde düzenlenmektedir.

1996-2000 Yıllarını kapsayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim reformu mesleki ve teknik eğitime kamu ve özel sektörde varlık gösteren kurum ve kuruluşların yeteri kadar önem vermemeleri ciddi bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak eğitimde maliyetin artması ve kalitenin azalmasının belirgin bir gerekçesi olarak da küçük ve orta ölçekli işletmelerin eğitime kaynak aktarmada olanaklarının yetersiz kalması gösterilmektedir (DPT, 1995, 25). 2 Temmuz 2013 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilen ve 2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı mesleki ve teknik eğitimin

Ülkelerin gelişmesi ve rekabet kabiliyetinin arttırılmasındaki önemli rolüne dikkat çekmektedir. Mesleki ve teknik eēitime yönelik algının deēiřtirilmesi ve özel sektörün eēitime katılımının arttırılmasına vurgu yapmaktadır. Daha da net bir şekilde ortaēretim düzeyinde mesleki eēitimin finansmanı da dâhil olmak üzere tamamen özel sektöre devredilmesi, kamunun özel sektörden ücret karřılıēında eēitim hizmeti satın alabilmesi ile ilgili yasal düzenlemeler yapılması gerektiēi yer almaktadır. (Kalkınma Bakanlığı, 2014, xiii,53).

Özel okullar faaliyetlerini sadece kar elde etmek için deēil, Türk millî eēitiminin amaçları doērultusunda eēitimin kalitesini yükseltmek, gelişmelerine fırsat ve imkân verecek yatırım ve hizmetler üretmek üzere kazanç elde edebilirler. MEB, mesleki ve teknik eēitimde özel sektörü teşvik edici bazı imtiyazlar saēlarken OSB (Organize Sanayi Bölgesi) içerisinde faaliyet gösterecek okullara ayrı bir önem vermektedir. Gerek burada kurulacak okulların gerekse burada eēitim alacak ērencilerin teşvik edilmesi şeklinde MEB sanayi içinde mesleki ve teknik eēitimi zendirmektedir. Her eēitim-ēretim yılı başında Maliye Bakanlığı ile beraber MEB tarafından müştereken belirlenen ödenekten saēlanacak olan eēitim ve ēretim desteēi, gerek OSB içinde gerek OSB dışında faaliyet gösteren özel okullarda bulunan alanlardaki ihtiyaç göz önünde bulundurularak planlanmaktadır (zel ēretim Kurumları Kanunu, 2007; MEB, 2016a, 108).

Mesleki eēitimde zelleştirme ile arttırılmaya çalışılan standartları iş dünyası desteklemekte ve faaliyet gsterdiēi alanla ilgili meslek liseleri, teknoloji kolejleri, teknoloji merkezleri ve niversiteleri finanse ederek sektörün içinde bulunduēu gelişmelerde eēitimden büyük ölçüde yararlanmaktadır (Kara, 2004, 185; Aktan, 2003, 284-285).

Kocabaş ve Yirci (2014, 395) zel okulların eēitimin finansmanı noktasında önemli etkilerinin olduēunu ancak eēitim sistemindeki yapısal eksikliklerin, eēitimde nitelik ve finansman sorununu çözüme kavuşturmada özel sektörün ya da kamunun tek başına yeterli olmayacaēını ifade etmektedir. Zaten tüm gelişmelerle beraber dünyada eēitimin sadece özel sektör tarafından finanse edildiēi bir ülke de bulunmamaktadır (Adem, 1993, 83).

5. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini verilmektedir. Ayrıca araştırmanın uygulamasında kullanılacak ölçeğin tasarlanması aşamaları, ölçeğin geliştirilmesi esnasında yapılan çalışmalar, geçerlilik ve güvenirliliğine dönük çalışmalar, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

5.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, mesleki ve teknik ortaöğretim kurum yöneticisi ve öğretmenlerinin mesleki eğitimde özelleştirmeye yönelik görüşlerinin ortaya konulduğu ve tekil tarama modelinin kullanıldığı bir betimsel çalışma olarak tasarlanmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2014, 77). Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001).

5.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim kademesinde örgün mesleki ve teknik eğitim veren mesleki ve teknik anadolu liseleridir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan öğretmen sayısı 82 özel öğretim kurumunda 1956; 307 resmi ortaöğretim kurumunda 18520 olmak üzere toplam 20476'dır (İstanbul İl MEM, 2016, 55). Öğretmen kadrosunda yer alan okul yöneticileri de bu sayılara dâhildir.

Örneklem grubu seçilirken okullardan katılımcıların her birinin rastgele ve eşit şansa sahip olacağı (Karasar, 2014, 113) basit seçkisiz örneklem grubu oluşturulması

düşünülmüştür. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004, 50) farklı evren değerleri ile $\alpha = .05$ için örneklem büyüklüklerini verdikleri tabloya göre 25000 değeri için verilen örneklem büyüklüğü 378'dir.

5.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için kullanılan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşler ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin toplanması Ek.2'de yer alan gerekli izinlerin de sağlanması ile gerçekleştirilmiştir ve örnekleme ulaşılabilirlik açısından hem Ek.1'deki gibi basılı olarak hem de araştırmacı tarafından hazırlanan www.tezanketi.com internet adresi ile çevrimiçi olarak yapılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında yapılan ilk uygulamada İstanbul'un farklı ilçelerinde bulunan mesleki ve teknik anadolu liselerini kapsamak üzere toplam 243 uygulama yapılmıştır. Kline'ye (1994, 74) göre ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi, madde analizi gibi işlemlerin sağlıklı bir şekilde yapılması için uygulamanın yapıldığı grubun büyüklüğü madde sayısının en az 2 tercihen 10 katı olması önerilir. Buna göre ön uygulamada analize girecek olan elde edilen form sayısı, 19 olan madde sayısının 12,8 katı olmuştur. Bu da son uygulamada formda yer alacak 15 olan madde sayısının 16,2 katıdır. Ölçeğin ilk analizlerinin yapılmasının ardından araştırmada kullanılacak veriler için yapılan uygulamada 484 tanesi analize uygun olmak üzere toplamda 511 tane form toplanmıştır. Bu da örneklem büyüklüğü için belirlenen 378 sayısını %28'i aşkın bir oranda geçerek analizler için uygun bir büyüklük oluşturmuştur.

5.4. Mesleki Eğitimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşler Ölçeği

Araştırmada kullanılan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşler ölçeği ile sağlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci Büyüköztürk (2005, 136) tarafından oluşturulan aşamalar takip edilerek devam etmiştir:

1. Problemi tanımlama.
2. Madde yazma.
3. Uzman görüşü alma.
4. Ön uygulama ve ankete son şeklini verme.

İlk aşama olarak problem durumu ve araştırmanın amacı belirlenmiştir. Bu süreçte konu ile ilgili kavramsal çerçevenin oluşabilmesi için alan yazında yer alan kaynaklar taranmıştır. Kavramsal yakınlığın sağlanması ile beraber düşünülen problem durumu ile ilgili yapılan araştırmalar taranmış ve mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bununla beraber ilgili alan yazında genel anlamda eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşlerle ilgili veri toplayabilecek nitelikli bir ölçekle de karşılaşılmamıştır. Bu sürecin nihayetinde ikinci aşama olan soru havuzu oluşturma aşamasına geçilmiştir.

Alan yazında karşılaşılan durumları betimleyecek tarzda 50 tane soru oluşturulmuş, biçim ve içerik bakımından değerlendirilen bu soruların sayısı uzman görüşüne sunulmak üzere 30'a indirilmiştir. 30 sorunun yer aldığı ve her soru için uygun, düzenlenmeli, uygun değil seçeneklerinin yer aldığı haliyle bir form tasarlanmıştır. Bu form beş öğretim üyesine uzman görüşlerine başvurulmak üzere verilmiştir. Gelen görüşler ve tavsiyeler sonucunda 19 maddeden oluşan bir deneme ölçeği elde edilmiş ve ön uygulama sürecine girilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin yorumlanırken kullanılacak ortalama puanlar ve derecelendirme için 5'li likert derecelendirme yöntemi tercih edilmiştir. Rensis Likert'in (1903-1981) derece toplamlarıyla ölçekleme modeli olarak bilinen likert tipi ölçek, sezgilere dayalıdır ve diğer modellere göre de ekonomiktir (Tezbaşaran, 2008, 5).

Tablo 6: 5'li Likert Ölçeği Seçenek ve Ağırlık Puanları

Puan Sınırları	Seçenekler	Ağırlık Puanı
1,0-1,80	Kesinlikle katılmıyorum	1
1,81-2,60	Katılmıyorum	2
2,61-3,40	Kararsızım	3
3,41-4,20	Katılıyorum	4
4,21-5,0	Kesinlikle katılıyorum	5

Toplanan veriler analizleri yapılmak üzerine SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. Maddelerin kendi arasına belli bir ilişki içerisinde belli bir kavram ya da algıyı ifade edip etmediğini anlamak ve yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Böylece birçok maddenin değerlendirilmesi yerine benzer özellikleri ölçen maddelerin gruplandırılması amaçlanmıştır (Durmuş ve diğ., 2013, 73; Büyüköztürk, 2016, 133). Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını görmek için ise KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) testi ve Bartlett

Sphericity (küresellik) testi uygulanmıştır. KMO testi açımlayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını test eder. Elde edilen değere göre ise uygunluk yorumu tablo 7’deki değerlere göre yapılır (Durmuş ve diğ., 2013, 80):

Tablo 7: KMO Değerleri ve Yorumu

KMO Değeri	Yorumu
0,80 ve üstü	Mükemmel
0,70-0,80 arası	İyi
0,60-0,70 arası	Orta
0,50-0,60 arası	Kötü
0,50 ve altı	Kabul edilemez

Faktör analizi yapabilmenin ön şartı olan değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı hakkında bize bilgi veren Bartlett’s testinin p değeri ,05 anlamlılık düzeyinden düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya uygun bir ilişki vardır anlamına gelmektedir. Bu değer ,05’in üzerinde çıkarsa, testin sonucu anlamlı değilse faktör analizi yapmaya uygun değildir (Durmuş ve diğ., 2013, 79). Ters madde olarak yer alan 1 ve 5’inci maddeler dönüştürüldükten sonra yapılan KMO ve Bartlett's testi sonuçları Tablo 8’deki gibidir.

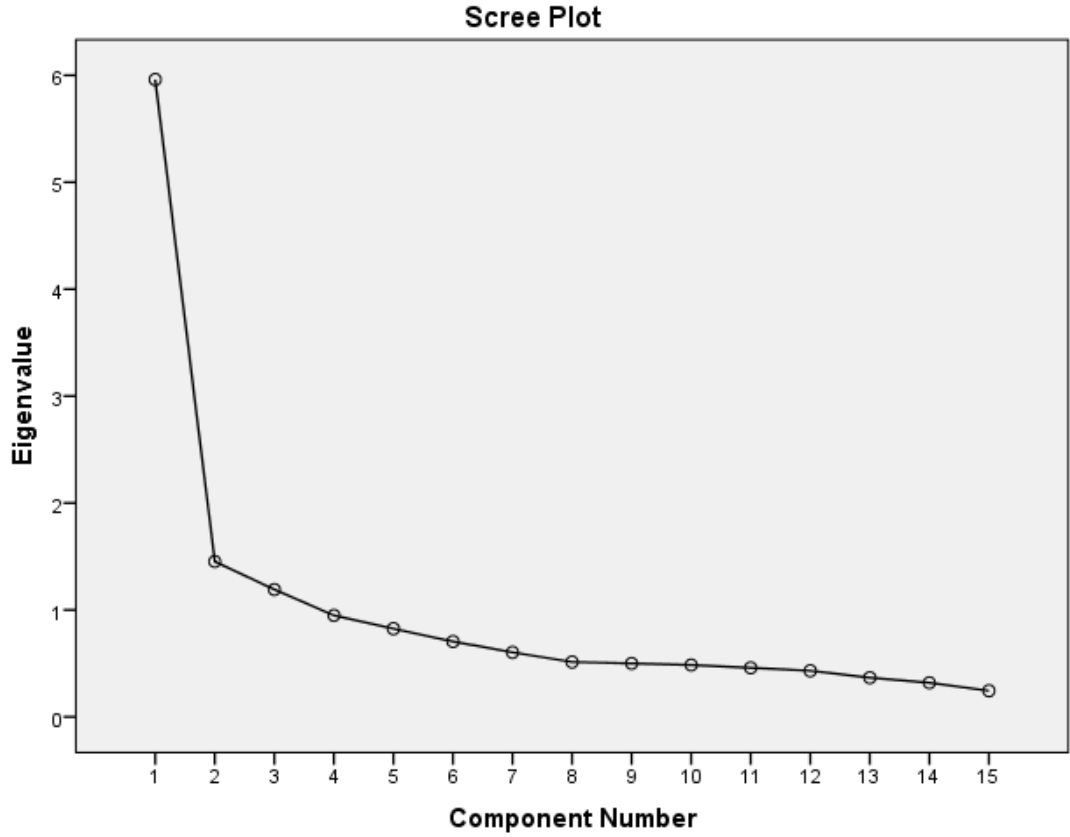
Tablo 8: KMO ve Bartlett's Testi

KMO Örneklem yeterliliği testi		0,91
Bartlett's küresellik testi	Ki-Kare	1425,16
	df	105,00
	Sig.	,00

Tablo 8’den de anlaşılacağı üzere KMO değeri 0,91 ile örneklem sayısı bakımından mükemmel görünmektedir. Bununla beraber Bartlett’s küresellik testi sonuçları da açımlayıcı faktör analizine uygunluğu sonucunu vermektedir. Cronbach’s Alpha güvenirlik kat sayısı 0,87 olan veriler, yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edilmesi için (Durmuş ve diğ., 2013, 76) veri setine dönüştürülmüş (varimax) ve değişkenleri azaltma, anlamlı kavramsal yapılar oluşturma amacıyla (Büyüköztürk, 2016, 134) (Principal Component Analysis) yöntemi ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ilk analizin ardından hem toplam korelasyona 0,30 değerinin altında kalarak düşük değer veren hem de kaldırıldığında Chronbach’s Alpha değeri ile ifade edilen güvenirlik katsayısını arttıran 4 madde çıkarılarak

işlemler tekrar edilmiştir. Kalan 15 madde için testler tekrar edilmiştir. Cronbach's Alpha değeri ölçeğin güvenilirliğinin iyi olarak yorumlanacağı 0,88 olarak elde edilmiştir.

Faktör sayısı belirlenirken öncelikli olarak çizgi grafiğine yer verilmiştir. Çizgi grafiğinde yüksek ivmeli düşüşlerin yaşandığı yerler önemli faktör sayısını vermektedir.



Şekil 4: Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 4'te görülen yatay eksen madde sayısını dikey eksen ise özdeğerleri vermektedir. Şekilde 3'üncü maddeden sonra keskin düşmelerin kesildiği görülmektedir. İlk maddeden itibaren görülen düşüş eğilimi maddelerin toplam varyansa yapılan katkının derecesini noktalarla göstermektedir (Büyüköztürk, 2016, 143). Noktalar arası her aralık bir faktör anlamına gelmektedir. Yine grafiğe göre özdeğeri 1'den büyük 4 tane nokta olduğundan dolayı ölçekte üç faktör olabileceği ön görülmüştür.

Tablo 9: Varimax Rotasyonu İle Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans
1	5,96	23,93
2	1,45	17,06
3	1,19	16,37
4	0,95	
5	0,82	
6	0,70	
7	0,60	
8	0,51	
9	0,50	
10	0,49	
11	0,46	
12	0,43	
13	0,37	
14	0,319	
15	0,244	

Tablo 9’da görüldüğü gibi üç boyutta özdeğer 1’in üzerindedir ve birinci boyut toplam varyansın %23,93’ü, ikinci boyut toplam varyansın %17,06, üçüncü boyut toplam varyansın %16,37’si olmak üzere tümü beraber toplam varyansın %57,36’sı bu üç boyut tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 10: Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör Yüğü		
	1	2	3
11-Özelleştirme ile öğretmenlerden elde edilecek performans artar.	0,82		
12-Özelleştirme ile liyakate dayalı istihdam daha sağlıklı yapılır.	0,81		
13-Özelleştirme ile öğretmenlerin sorumlulukları artar.	0,77		
14-Özelleştirme ile öğretmenler kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hisseder.	0,72		
15-Özelleştirme ile liyakate dayalı kariyer basamakları oluşur.	0,65		
2-Özelleştirme, vakıf/dernek gibi sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki etkililiğini arttırır.		0,69	
3-Özelleştirme, okullarda finansmana bağlı olumsuzlukları giderir.		0,63	
6-Eğitim hizmetini devletten alan, eğitimin finansmanına katkı sağlar.		0,62	
7-Burs/kredi vs. seçenekler ile öğrenciler özel okula teşvik edilir.		0,62	
8-Eğitim-öğretim hizmetini özel sektörden alanlara vergi muafiyeti sağlanır.		0,57	
1-Özelleştirme, toplumda sosyal adalet duygusuna zarar verir.			0,74
4-Özelleştirme, bölgesel eşitsizlikleri azaltır.			0,73
5-Özelleştirme ile eğitimde bilimselliğin yerini ticari kaygılar alır.			0,69
9-Özelleştirme ile eğitimin toplumsal faydası artar.			0,54
10-Özelleştirme fırsat ve imkân eşitliği sağlar.			0,50

Ortaya çıkan Tablo 10’da birinci faktörün madde yükleri 0,65-0,82, ikinci faktörün madde yükleri 0,57-0,68, üçüncü faktörün madde yükleri 0,50-0,74 arasında değerler almıştır. Oluşan bu boyutlar araştırmanın analiz ve yorumlama aşamalarında aşağıdaki gibi anılacaktır:

1. Mesleki eğitimde özelleştirmede insan kaynakları boyutu
2. Mesleki eğitimde özelleştirmenin finansman boyutu
3. Mesleki eğitimde özelleştirmenin toplumsal fayda boyutu

Açımlayıcı faktör analizi ile faktörlerin belirlenmesi işleminin sonucunda ortaya çıkan 3 boyutlu ölçek modelinin; doğruluğunu sınamak, faktörler arasında yeterli ilişkinin bulunup bulunmadığına bakmak, bu faktörlerin modeli ne derece

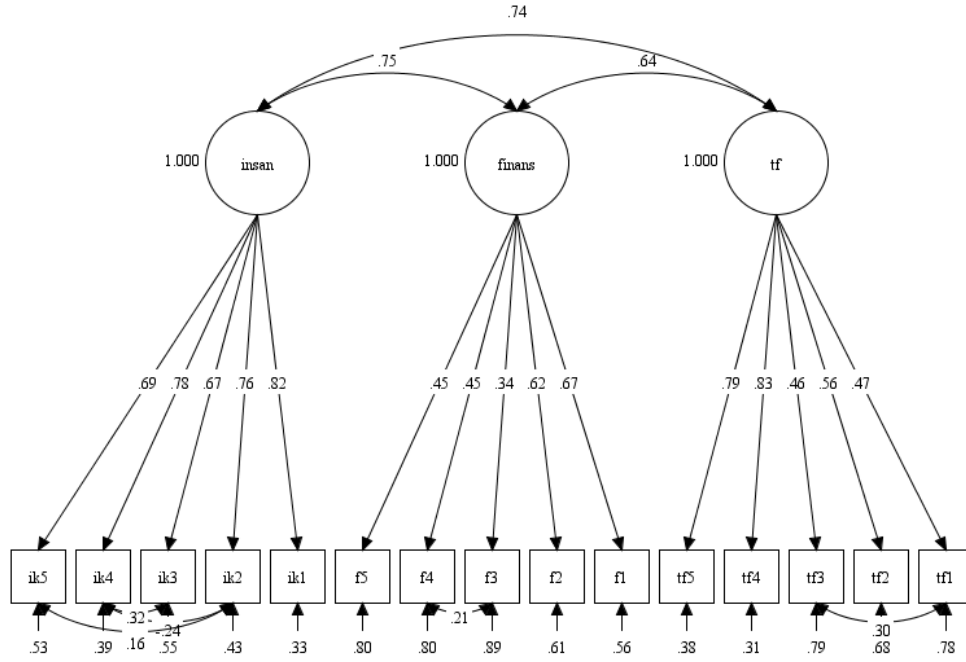
açıkladığını ortaya koymak için Mplus 8 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2016, 133). Doğrulayıcı faktör analizi için Ki-Kare uyum testi (Chi-Square Goodness of Fit, X^2), RMSA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) uyum indexleri göz önüne alınmış ve üç faktörlü ölçek yapısına ilişkin sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Sonuçları

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum Değeri
$X^{2/sd}$	≤ 3	$\leq 4-5$	3,11
RMSEA	$\leq ,05$	,06-0,8	,07
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$	0,94
TLI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	0,92
SRMR	$< ,05$	$< ,08$	,05

Tablo 11’den görüleceği üzere doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-Kare Uyum Testi ($X^{2/sd}=0$), Root Mean Square Error Of Approximation (RMSEA=,07), Comparative Fit Index (CFI=0,94), Tucker Lewis Index (TLI=0,92) ve Standardized Root Mean Square Residual (SRMR=,05) olarak bulunmuştur. Ki-Kare uyum testi sonucu modelin oldukça iyi bir değer gösterdiğini belirtmektedir. Yaklaşık Hataların Karekökü; RMSEA değeri kabul edilebilir uyum değerini vermiştir: ,07. Karşılaştırmalı uyum testi 0,94 ile kabul edilebilir uyum değerinin altında kalmıştır ancak 0,95 değerine oldukça yakındır. Tucker Lewis Index testi 0,92 ile kabul edilebilir uyum değerleri arasında kalmıştır. Standardized Root Mean Square Residual ,05 ile kabul edilebilir değerler arasında kalmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin MPlus programı ile çizilen yol diyagramı şekildeki gibidir:



Şekil 5: Doğrulayıcı Faktör Analiziyle Oluşan Yol Diyagramı

Şekil 5 incelendiğinde yol diyagramında maddelerin faktör yük değerleri görülmektedir. Burada ortaya çıkan standardize edilmiş değerlerin hiçbirinin 1'in üzerinde olmaması gerekmektedir. Standardize edilmiş çözümleme değerleri her bir maddenin kendi gizil değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğunu ortaya koyar. Diyagrama göre madde yük değerlerinin 1'in üzerinde olmadığı görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddelerin yük değerlerinin yorumu şu şekilde yapılmaktadır:

Tablo 12: Faktör Yük Değerlerinin Yorumlanması

Faktör yük değeri	Yorum
0,71 ve üzeri	Mükemmel
0,63 ve üzeri	Çok iyi
0,55 ve üzeri	İyi
0,45 ve üzeri	Orta
0,32 ve üzeri	Zayıf
0,32'nin altı	Değerlendirilmez

Tablo 12'deki değerler de göz önünde bulundurulduğunda, ölçek geliştirme sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar referans alınarak, geliştirilen mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşler ölçeğinin bu araştırmada kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmaktadır.

6. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen veriler, araştırmaya katılan katılımcılar hakkındaki genel bilgiler ve araştırma ile ilgili genel sonuçlar, yapılan analizlere göre verilecektir.

6.1. Araştırmaya Katılanlarla İlgili Genel Bilgiler

Bu başlık altında araştırmaya dâhil olan katılımcıların görev, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, çalışma süresi, cinsiyet, branş ve sendika üyeliği değişkenlerine göre dağılımları ifade edilecektir.

Tablo 13'te araştırmaya katılan katılımcıların görevlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 13: Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Dağılımı

Görev	n	%	Kümülatif %
Öğretmen	442	91,3	91,3
Yönetici	42	8,7	100,0
Toplam	484	100,0	

Millî Eğitim Bakanlığı'nda gerek sınıfta derse giren öğretmen gerek okul yönetiminde görevli idareci eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında yer alır. Bu pencereden bakıldığında öğretmenlik eğitiminden kaynaklı yöneticilik gibi bir ihtisası olmayan ya da lisansüstü eğitim ile yöneticilik eğitimi alan idareciler de birer öğretmendir. Bu bilgi mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin öğretmen görüşleri bağlamında önemlidir. Tablo 13'e göre 484 katılımcının %91,3 gibi büyük bir kısmını 442 sayı ile öğretmenler oluşturmaktadır. Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak okul yönetiminde yer alan yönetici sayısı 42'dir ve toplamın %8,7'sini oluşturmaktadır.

Tablo 14’te katılımcıların görevlerine göre eğitim fakültesi, teknik eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer lisans düzeylerinde mezun olunan fakülteye göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 14: Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

	Eğitim Fakültesi		Teknik Eğitim Fakültesi		Fen Edebiyat Fakültesi		Diğer		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Görev										
Öğretmen	129	29,19	101	22,85	160	36,20	52	11,76	442	91,32
Yönetici	18	42,86	10	23,81	12	28,57	2	4,76	42	8,68
Toplam	147	30,37	111	22,93	172	35,54	54	11,16	484	100

Katılımcıların lisans düzeyinde mezun olunan fakülte dağılımını gösterir Tablo 14’e baktığımızda en fazla %35,54 ve 172 kişi ile Fen Edebiyat Fakültesi mezunları olduğu görülür. Tabloda yer alan türler içerisinde en az sayıyı da %11,16 oran ve 54 kişi ile burada geçen fakülteler dışındaki mezunlar oluşturmaktadır. Bu oranlar görevler bazında incelendiğinde de toplam oranlara benzerlik göstermektedir.

Tablo 15’te katılımcıların yüksek lisans ve doktora olarak lisansüstü mezuniyet durumları görevlerine göre yer almıştır.

Tablo 15: Katılımcıların Lisansüstü Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam		Genel	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Görev								
Öğretmen	102	98,08	2	1,92	104	83,87	442	23,53
Yönetici	20	100,00	0	,00	20	16,13	42	47,62
Toplam	122	98,39	2	1,61	124	100,00	484	25,62

Tablo 15’e göre 2 kişi doktora olmak üzere genel olarak 484 katılımcı içerisinde %25,62 oranında 104’ü öğretmen ve 20’si yönetici olmak üzere 124 kişi lisansüstü eğitim almıştır. Bu da toplam katılımcı sayısının %25,62’sini oluşturmaktadır. Karşımıza çıkan bu oranlarda lisansüstü eğitim almış olan katılımcıların sayısının yüksek olmasında devlet ve vakıf üniversitelerinde artan tezsiz yüksek lisans programlarının etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 16 katılımcıların görevlerine göre çalışma sürelerini vermektedir.

Tablo 16: Katılımcıların Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

	0-5		6-10		11-15		16-20		21 ve Üzeri		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğretmen	182	41,18	81	18,33	46	10,41	66	14,93	67	15,16	442	91,32
Yönetici	5	11,90	8	19,05	11	26,19	11	26,19	7	16,67	42	8,68
Toplam	187	38,64	89	18,39	57	11,78	77	15,91	74	15,29	484	100,00

Araştırmaya katılım sağlayanların %38,64 gibi büyük bir kesimi 187 kişi ile çalışma süresi 0-5 yıl arası olan kişilerdir. En az katılım ise %11,78 oran ve 57 kişi ile 11-15 yıl çalışma süresine sahip kişiler arasında olmuştur. Çalışma süresine bağlı olarak ortaya çıkan bu büyük fark çalışma hayatının ilk yıllarında olan genç katılımcıların araştırmaya ve araştırma konusuna olan ilgisinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17’de araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 17: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Erkek		Kadın		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Öğretmen	186	42,08	256	57,92	442	91,32
Yönetici	25	59,52	17	40,48	42	8,68
Toplam	211	43,60	273	56,40	484	100,00

Tablo 17’de yer alan verilere göre 273 kişi ile %56,40 oranında kadın katılımcı sayısının 211 kişi ile %43,60 oranında erkek katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Mesleki ve teknik anadolu liselerinde, mesleki eğitim veren meslek öğretmenleri ve kültür derslerini veren kültür dersi öğretmenleri görev yapar. Tablo 18’de araştırmaya katılanların bu iki değişkene göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 18: Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Görev	Meslek		Kültür		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Öğretmen	184	41,63	258	58,37	442	91,32
Yönetici	16	38,10	26	61,90	42	8,68
Toplam	200	41,32	284	58,68	484	100,00

Araştırma örneklemini oluşturan 484 katılımcının %58,68'i 284 kişi kültür dersleri branşında iken %41,32'si, 200 kişi meslek dersleri branşındandır. Tablo 18'de mesleki eğitim veren mesleki ve teknik anadolu liselerinde yönetici olarak görev yapan öğretmenler içerisinde meslek dersleri öğretmenleri ile kültür dersleri öğretmenleri arasındaki büyük oransal fark dikkat çekicidir. Mesleki ve teknik anadolu liselerinde müdür olarak görev yapmanın meslek dersleri branşından olma gibi bir koşulu olması ile beraber diğer yönetim kademelerinde kültür dersi öğretmenlerinin fazla olması, bazı okullarda kadrosu bulunan kültür dersi öğretmenlerinin maaş karşılığı doldurmak zorunda olduğu ders saatini tamamlayamaması ve de maddi getiri olarak yönetici olmanın meslek dersi öğretmenleri açısından bir çekiciliğinin olmaması gösterilebilir.

Tablo 19'da yer alan bilgiler bize katılımcıların bir sendikaya üye olup olmadıkları hakkında bilgi vermektedir.

Tablo 19: Katılımcıların Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Dağılımı

Görev	Sendika Üyesi		Sendika Üyesi Değil		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Öğretmen	247	55,88	195	44,12	442	91,32
Yönetici	25	59,52	17	40,48	42	8,68
Toplam	272	56,20	212	43,80	484	100,00

Tablo 19'a göre katılımcıların %56,20'si yani 272 kişi bir sendikaya üye iken %43,80'i yani 212 kişi bir sendika üyesi değildir. Oranın neredeyse yarı yarıya olmasının sebebi öğretmenlerin sendikalar tarafından özlük haklarının korunmadığı algısı, sendikaların siyasal temsiller oluşturması gibi etmenler olabilir.

6.2. Araştırma İle İlgili Genel Sonuçlar

Bu başlıkta mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri toplumsal fayda, insan kaynakları ve finansman boyutu bağlamında ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer alacaktır.

Tablo 20 araştırma verilerinin toplandığı ölçme aracında yer alan maddelerin tek tek ortalaması ($\bar{x}$) ve standart sapması (ss) göstermektedir. Ölçekteki 1 ve 5'inci maddeler ters maddelerdir ve analiz esnasında değerler dönüştürülmüştür.

Tablo 20: Maddelerin Betimsel Analizi

Madde	n	$\bar{x}$	ss
1-Özelleştirme, toplumda sosyal adalet duygusuna zarar verir.	484	2,46	1,24
2-Özelleştirme, vakıf/dernek gibi sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki etkililiğini artırır.	484	3,00	1,21
3-Özelleştirme, okullarda finansmana bağlı olumsuzlukları giderir.	484	3,00	1,19
4-Özelleştirme, bölgesel eşitsizlikleri azaltır.	484	2,39	1,18
5-Özelleştirme ile eğitimde bilimselliğin yerini ticari kaygılar alır.	484	2,07	1,15
6-Eğitim hizmetini devletten alan, eğitimin finansmanına katkı sağlar.	484	3,12	1,07
7-Burs/kredi vs. seçenekler ile öğrenciler özel okula teşvik edilir.	484	3,31	1,11
8-Eğitim-öğretim hizmetini özel sektörden alanlara vergi muafiyeti sağlanır.	484	2,91	1,09
9-Özelleştirme ile eğitimin toplumsal faydası artar.	484	2,57	1,22
10-Özelleştirme fırsat ve imkân eşitliği sağlar.	484	2,17	1,13
11-Özelleştirme ile öğretmenlerden elde edilecek performans artar.	484	2,75	1,33
12-Özelleştirme ile liyakate dayalı istihdam daha sağlıklı yapılır.	484	2,61	1,25
13-Özelleştirme ile öğretmenlerin sorumlulukları artar.	484	3,25	1,29
14-Özelleştirme ile öğretmenler kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hisseder.	484	3,29	1,27
15-Özelleştirme ile liyakate dayalı kariyer basamakları oluşur.	484	2,86	1,22
Genel Ortalama	484	2,78	1,20

Tablo 20 incelendiğinde ortalaması en yüksek madde “7-Burs/kredi vs. seçenekler ile öğrenciler özel okula teşvik edilir.” maddesidir ve ortalaması 3,31 ile kararsızlık ifade etmektedir. Ortalamanın en düşük olduğu madde “5-Özelleştirme ile eğitimde bilimselliğin yerini ticari kaygılar alır.” ters kodlanan maddesidir ve ortalaması 2,07 olarak ortaya çıkan görüş katılmıyorum şeklindedir. Tüm maddelere verilen cevapların ortalaması 2,78 yönetici ve öğretmenlerin mesleki eğitimde özelleştirme ile ilgili düşüncelerinde kararsız olduğunu ortaya koymaktadır.

6.3. Toplumsal Fayda Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin, toplumsal fayda boyutu görev, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, çalışma süresi, cinsiyet, branş, sendika üyeliği ve istihdam şekli değişkenleri bağlamında ele alınacaktır.

Tablo 21’de toplumsal fayda boyutu ile ilgili maddelerin ortalaması ($\bar{x}$) ve standart sapması (ss) gösterilmektedir.

Tablo 21: Toplumsal Fayda Boyutu Maddelerinin Betimsel Analizi

Madde	n	$\bar{x}$	ss
1-Özelleştirme, toplumda sosyal adalet duygusuna zarar verir.	484	2,46	1,24
4-Özelleştirme, bölgesel eşitsizlikleri azaltır.	484	2,39	1,18
5-Özelleştirme ile eğitimde bilimselliğin yerini ticari kaygılar alır.	484	2,07	1,15
9-Özelleştirme ile eğitimin toplumsal faydası artar.	484	2,57	1,22
10-Özelleştirme fırsat ve imkân eşitliği sağlar.	484	2,17	1,13
Genel Ortalama	484	2,33	1,18

Mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin toplumsal faydayı ölçen maddelerin genel ortalaması 2,33’tür. Bu toplumsal fayda boyutunda görüşlerin olumlu olmadığı hakkında bilgi verir. Toplumsal fayda boyutunun 2,33 genel ortalama ile araştırmanın yapıldığı mesleki eğitimde özelleştirme ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenler tarafından en çok kaygı duyulan boyut olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 22’te toplumsal fayda boyutunun görev değişkenine göre ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22: Toplumsal Fayda Boyutunun Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Görev	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Öğretmen	442	2,31	0,86	,06	-2,06	482	,04
Yönetici	42	2,60	0,92				

Tablo 22’te görüldüğü üzere mesleki eğitimde özelleştirmenin toplumsal fayda boyutuna ilişkin ortalamalarda yönetici ortalaması 2,60 ile öğretmen ortalaması olan 2,31’den yüksektir. Tablo 22’de yer alan değerlere göz atıldığında görev değişkenine göre her iki grupta da görüşler katılmıyorum şeklinde olsa da anlamlı bir farklılık olduğu görülür ($F=,06$ $p<,05$). Katılımcılar bulundukları görev fark etmeksizin özelleştirmenin toplumsal fayda boyutunda olumsuzluklar getireceği düşüncesini taşımaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların eğitim düzeyi durumlarına yönelik ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları lisans ve lisansüstü değişkenlerine göre tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23: Toplumsal Fayda Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Lisans	360	2,31	0,84	4,90	-0,95	192,01	0,35
Lisansüstü	124	2,40	0,96				

Tablo 23’te yer alan değerlere göz atıldığında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. P değeri $0,35>,05$ olduğundan dolayı %95 güvenle değişkenler arasında varyansın homojen olduğu söylenebilir ($F=4,90$ $p>,05$). Gerek lisans eğitimini tamamlayıp göreve devam eden gerekse lisansüstü eğitim ile akademik çalışmalar içinde bulunan tüm katılımcılar benzer düşünceler ortaya koymuştur. Özelleştirmenin düşündürdüğü toplumsal kaygılar katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 24’te toplumsal fayda boyutunda katılımcıların mezun olunan fakülte değişkenine göre ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve tek yönlü varyans analizi görülmektedir.

Tablo 24: Toplumsal Fayda Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Mezun Olunan Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	LSD	F	p
Eğitim Fakültesi	147	2,37	0,86	Gruplar arasında	1,42	3	0,47	-	0,62	0,60
Teknik Eğitim Fakültesi	111	2,32	0,79							
Fen Edebiyat Fakültesi	172	2,27	0,96	Gruplar içinde	365,01	480	0,76			
Diğer	54	2,44	0,79							
Toplam	484	2,33	0,87		366,43	483				

Tablo 24’e göre ortalamalar genel ortalama ile büyük bir fark oluşturmayacak seviyede birbirine yakındır. Mesleki eğitimde özelleştirme toplumsal fayda boyutunda, mezun olunan fakülte değişkenine göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülür ($F=0,62$ $p>,05$). Buradan lisans düzeyinde mezun olunan farklı fakülte ve okulların katılımcılar üzerinde özelleştirmenin toplumsal faydasına dönük olarak farklı bir yaklaşım ortaya koymadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 25 çalışma süresi değişkeninin toplumsal fayda boyutunda oluşturduğu ortalamaları ($\bar{x}$), standart sapmayı (ss) ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarını verir.

Tablo 25: Toplumsal Fayda Boyutunun Çalışma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	LSD	F	p			
0-5 Yıl	187	2,27	0,87	Gruplar arasında	3,40	4	0,85	-	1,12	0,35			
6-10 Yıl	89	2,39	0,87										
11-15 Yıl	57	2,29	0,84										
16-20 Yıl	77	2,28	0,93	Gruplar içinde	363,03	479	0,76						
21 ve Üzeri Yıl	74	2,50	0,83										
Toplam	484	2,35	0,87		366,43	483							

Tablo 25'e göre en yüksek ortalama 21 ve üzeri yıl çalışma süresi katılımcılarına, en düşük ortalama 0-5 yıl çalışma süresi katılımcılarına ait olmasının yanı sıra genel ortalama 2,35'ten çok fazla farklılık göstermemektedir. Tablo 25'te yer alan 0,35 p değerine göre katılımcılar arasında toplumsal fayda boyutunda çalışma süresine bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($F=4-479$ $p>,05$). Mesleki eğitimde özelleştirmenin toplumsal fayda üzerindeki etkileri bakımından katılımcıların çalışma süreleri düşünceleri açısından etkili olmamıştır. Göreve yeni başlamış da olsa kıdemli de olsa katılımcılar mesleki eğitimde özelleştirmeyi toplumsal fayda yönünden olumsuz görmektedir.

Tablo 26'da kadın ve erkek olmak üzere cinsiyet değişkenine göre katılımcıların toplumsal fayda boyutundaki ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 26: Toplumsal Fayda Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Erkek	211	2,40	0,87	0,50	1,43	482	0,15
Kadın	273	2,28	0,87				

Tablo 26'da yer alan değerlere göre katılımcıların mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşleri toplumsal fayda boyutu açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F=0,50$ $p>,05$). Katılımcıların kadın veya erkek olması, toplumsal

cinsiyet rolleri ve algısı gibi açılardan düşünüldüğünde mesleki eğitimde özelleştirmenin, toplumsal fayda bağlamında olumlu sonuçlar doğurmayacağı fikrinde ayrıt edici bir değişken olmamıştır.

Tablo 27’de toplumsal fayda boyutunda katılımcıların branş bazında ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27: Toplumsal Fayda Boyutunun Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Meslek	200	2,32	0,79	3,40	-0,23	482	0,82
Kültür	284	2,34	0,93				

Tablo 27’ye göre araştırmaya katılan meslek ve kültür dersi öğretmenleri arasında mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin toplumsal boyutta anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($F=3,40$ $p>,05$). Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görevleri meslek veya kültür dersi öğretmeni olmalarına bağlı olarak gerek şekil gerekse içerik olarak farklıdır. Bu farklılıklar çerçevesinde ele alındığında öğretmenlerin mesleki eğitimde özelleştirmenin toplumsal fayda bakımından doğuracağı olumsuz sonuçlar düşüncesi çerçevesinde farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 28’de katılımcıların sendika üyeliği değişkenine göre verdiği cevapların ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 28: Toplumsal Fayda Boyutunun Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Üyelik Durumu	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Sendika Üyesi	272	2,31	0,87	0,74	-0,57	482	0,57
Sendika Üyesi Değil	212	2,36	0,88				

Tablo 28’de sendika üyeliği bağlamında mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin toplumsal faydaya yönelik görüşler arasında $p=0,57$ değerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F=0,74$ $p>,05$). Mesleki eğitimde özelleştirmenin toplumsal fayda boyutunda katılımcıların her hangi bir sendikaya üye olup olmamaları etkili olmamıştır.

Tablo 29’da katılımcıların istihdam şekline göre verdiği cevapların toplumsal fayda boyutunda ortaya çıkan ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 29: Toplumsal Fayda Boyutunun İstihdam Şekli Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

İstihdam Şekli	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Kadrolu	432	2,32	0,86	0,89	-1,14	482	0,26
Diğer	52	2,46	0,98				

Araştırmaya katılanların istihdam şekline göre toplumsal boyut ortalamalarına bakıldığında genel ortalama çok da farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların istihdam şeklinin kadrolu, sözleşmeli, ücretli veya başka bir şekilde olması mesleki eğitimde özelleştirmenin toplumsal boyutu açısından anlamlı bir fark ortaya koymamıştır (F=1,48 p>,05).

6.4. İnsan Kaynakları Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin insan kaynakları boyutu görev, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, çalışma süresi, cinsiyet, branş, sendika üyeliği ve istihdam şekli değişkenleri açısından ortaya koyduğu bulgular verilecek ve değerlendirilecektir.

Tablo 30: İnsan Kaynakları Boyutu Maddelerinin Betimsel Analizi

Madde	n	$\bar{x}$	ss
11-Özelleştirme ile öğretmenlerden elde edilecek performans artar.	484	2,75	1,33
12-Özelleştirme ile liyakate dayalı istihdam daha sağlıklı yapılıır.	484	2,61	1,25
13-Özelleştirme ile öğretmenlerin sorumlulukları artar.	484	3,25	1,29
14-Özelleştirme ile öğretmenler kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hisseder.	484	3,29	1,27
15-Özelleştirme ile liyakate dayalı kariyer basamakları oluşur.	484	2,86	1,22
Genel Ortalama	484	2,95	1,27

Mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşlerin insan kaynakları boyutuna incelemesi tablo 30’da görülmektedir. Maddelerin genel ortalaması 2,95’tir. Yönetici ve öğretmenler mesleki eğitimde özelleştirme ile insan kaynakları boyutunda görüşlerini olumsuz olarak yansıtmıştır. Ortalaması en büyük olan madde 3,29 ortalama ile “14-Özelleştirme ile öğretmenler kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hisseder.” maddesidir. Ortalamanın en düşük olduğu madde ise 2,61 ortalama değeri ile “12-Özelleştirme ile liyakate dayalı istihdam daha sağlıklı yapılıır.” maddesi olarak görülmektedir. Buradan öğretmenlerin kendini geliştirme isteğine yönelik bir sorun olduğu ve özelleştirmenin bu yönde etkili olabileceği sonucu çıkarılabilir. Aynı zamanda istihdamın da özelleştirme neticesinde liyakatten uzaklaşabileceği düşüncesinden söz edilebilir.

Tablo 31’de insan kaynakları boyutunun görev değişkenine göre maddelerin ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31: İnsan Kaynakları Boyutunun Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Görev	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Öğretmen	442	2,92	1,03	,03	-2,51	482	,01
Yönetici	42	3,33	1,07				

Tablo 31’e göre mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşlerde öğretmen ve yönetici olan katılımcılar kararsızım şeklinde görüş belirtmiştir. Buna rağmen yönetici kategorisindeki katılımcıların ortalaması daha yüksek çıkmıştır ve insan

kaynakları boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu anlamlı farklılığın sebebi yönetici konumundaki katılımcıların okuldaki iş ve işleyiş içerisinde tüm öğretmenleri gözlemleme şansının bulunması olabilir. Bu sayede yöneticilerin insan kaynakları ile ilgili görüşleri öğretmenlere göre farklılık gösterebilir.

Tablo 32’de insan kaynakları boyutu eğitim düzeyi değişkeni açısından ele alınmış ve cevapların ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 32: İnsan Kaynakları Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Lisans	360	2,93	1,03	0,21	-0,74	482	0,46
Lisansüstü	124	3,01	1,07				

Tablo 32’ye göre lisans ve lisansüstü mezunlarının insan kaynakları boyutunda ortaya koydukları ortalamalar hemen hemen aynıdır ve bu iki değişken arasında $p=0,46$ değeri ile anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=0,21$ $p>,05$). Özelleştirmenin insan kaynakları bağlamında olumlu sonuçlar doğurmayacağı görüşü, öğretmenlikte temel şart olan lisans seviyesi ile lisansüstü eğitim almış kişiler arasında benzerlik göstermektedir. Bir tercih durumunda lisansüstü eğitim almış kişilerin avantajlı durumda olabileceği dahi göz önünde bulundurulduğunda lisans mezunlarına göre bu boyutta farklı bir görüş ortaya çıkmamıştır.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre maddelerin ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 33’te görüldüğü gibidir.

Tablo 33: İnsan Kaynakları Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Mezun Olunan Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	LSD	F	p
Eğitim Fakültesi	147	2,96	1,04	Gruplar arasında	0,22	3	,07	-	,07	0,90
Teknik Eğitim Fakültesi	111	2,97	1,00							
Fen Edebiyat Fakültesi	172	2,92	1,11	Gruplar içinde	519,15	480	1,08			
Diğer	54	2,98	0,86							
Toplam	484	2,95	1,04		519,37	483				

Tablo 33'te görüldüğü üzere mezun olunan fakülte değişkenine göre insan kaynakları boyutunda ortalamalar neredeyse aynıdır. Mesleki eğitimde özelleştirme ile ilgili insan kaynakları boyutunda $p=0,90$ değerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tablo 33'te görülmektedir. Yöneticilik ve öğretmenlik yapan katılımcıların mezun oldukları okullar branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu okullar eğitim içeriğinde olduğu kadar kurum kültürleri olarak da farklılık gösterebilir. Buna rağmen mezun olunan fakülte durumları göz önünde bulundurulduğunda mesleki eğitimde özelleştirmenin insan kaynakları boyutunda katılımcıların görüşleri benzer bir şekilde olumlu olmamıştır.

Tablo 34'te insan kaynakları boyutunda katılımcıların çalışma sürelerine göre ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss) ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre nasıl bir dağılım gösterdiği ortaya konulmaktadır.

Tablo 34: İnsan Kaynakları Boyutunun Çalışma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	LSD	F	p
0-5 Yıl	187	2,96	0,97	Gruplar arasında	1,46	4	0,37	-	0,34	0,85
6-10 Yıl	89	2,92	1,05							
11-15 Yıl	57	3,04	0,88							
16-20 Yıl	77	2,86	1,18	Gruplar içinde	517,91	479	1,08			
21 ve Üzeri Yıl	74	3,01	1,15							
Toplam	484	2,96	1,05		519,37	483				

Tablo 34'e göre çalışma süresi açısından en yüksek ortalama katılımcılar içerisinde çalışma süresi 11-15 yıl arasında olanlara aittir. En düşük ortalama değeri ise 16-20 yıl arasında çalışma süresi olan katılımcılara aittir. Bu iki çalışma süresi grubu içerisinde yer alan ortalama değer genel ortalama değerine oldukça yakındır. Çalışma süresi açısından mesleki eğitimde özelleştirme bağlamında insan kaynakları boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur ($F=4-479$ $p>,05$). Değişen ve dönüşen ülke politikalarını daha fazla gözlemleme şansı olan çalışma süresi yüksek katılımcılar ile daha genç katılımcılar arasında özelleştirmenin insan kaynakları boyutunda görüşler benzerdir. Çalışma süresinin az ya da çok olması insan kaynakları ile ilgili düşünceleri etkilememektedir.

Tablo 35 ise insan kaynakları boyutunda kadın ve erkek olarak cinsiyet değişkene göre ilgili maddeler için verilen cevapların ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 35: İnsan Kaynakları Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Erkek	211	2,99	1,05	,00	0,74	482	0,46
Kadın	273	2,92	1,03				

Tablo 35'teki ortaya çıkan analiz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda $p=0,46$ değeri ile varyans dağılımı homojendir ve kadın-erkek katılımcılar arasında

anlamli bir farklılık yoktur ($F=,00$ $p<,05$). Kadın katılımcıların fazla olduğu araştırmada cinsiyet değişkeni mesleki eğitimde özelleştirme durumunda insan kaynakları ile ilgili olarak ayırt edici bir özellik olmamıştır. İnsan kaynaklarında cinsiyetçilik gibi bir durum gözetilmeden kadın ve erkek katılımcılar olumsuz yönde benzer görüşler ortaya koymuşlardır.

Tablo 36’da insan kaynakları boyutunda katılımcıların meslek dersleri veya kültür dersleri branşında olmasına göre betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36: İnsan Kaynakları Boyutunun Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Meslek	200	2,94	1,01	0,80	-0,20	482	0,84
Kültür	284	2,96	1,06				

İnsan kaynakları boyutunda meslek dersi ve kültür dersi branşlarında yer alan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığı tablo 36’da yer alan $p=0,84$ değeri ile anlaşılmaktadır ($F=0,80$ $p>,05$). Kültür dersi öğretmenleri gerek mezun oldukları okullar gerekse çalışma şekilleri bakımından meslek dersi öğretmenleri ile farklılık göstermektedir. Buna rağmen mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin olarak insan kaynakları boyutunda görüşleri arasında bir farklılık oluşmamıştır.

Sendika üyeliği değişkenine göre maddelerin ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları tablo 37’de görölmektedir.

Tablo 37: İnsan Kaynakları Boyutunun Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Üyelik Durumu	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Sendika Üyesi	272	2,95	1,06	0,71	,04	482	0,97
Sendika Üyesi Değil	212	2,95	1,01				

Tablo 37’ye göre katılımcıların bir sendikaya üye olup olmamalarına göre mesleki eğitimde özelleştirme ile ilgili olarak insan kaynakları boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($F=0,71$ $p>,05$). Eğitim sendikaları içerisinde özelleştirme uygulamalarına tamamen karşı olanlar varken özelleştirme uygulamalarına karşı

olmayanlar da mevcuttur. Katılımcılar her hangi bir sendikaya üye olup olmadıkları fark etmeksizin mesleki eğitimde özelleştirmede insan kaynakları boyutunda olumsuz görüş ortaya koymuştur.

Tablo 38’de katılımcıların istihdam şekline göre maddelerin ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 38: İnsan Kaynakları Boyutunun İstihdam Şekli Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

İstihdam Şekli	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Kadrolu	432	2,95	1,05	1,45	-0,409	482	0,68
Diğer	52	3,01	0,95				

Tablo 38’e göre istihdam şekline göre insan kaynakları boyutunda öğretmen ve yöneticilerin ortalamaları birbirine ve genel ortalamaya yakındır. Tablo 38’e göre insan kaynakları boyutunda katılımcıların istihdam edilme şekillerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F=1,45$ $p>,05$). İstihdam şekilleri içerisinde kadrolu olarak çalışan katılımcılar diğer istihdam şekillerine göre çalışan katılımcılara göre birçok konuda daha avantajlı durumdadırlar. Ücretli çalışan öğretmenler sadece derse girdiği sürece istihdam edilirler. Bunlar gibi farklılıkların bulunduğu istihdam türleri arasında insan kaynakları bağlamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

6.5. Finansman Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin finansman boyutu görev, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, çalışma süresi, cinsiyet, branş, sendika üyeliği ve istihdam şekli değişkenleri göz önünde bulundurularak analizi ve yorumları ortaya konulacaktır.

Tablo 39: Finansman Boyutu Maddelerinin Betimsel Analizi

Madde	n	$\bar{x}$	ss
2-Özelleştirme, vakıf/dernek gibi sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki etkililiğini artırır.	484	3,00	1,21
3-Özelleştirme, okullarda finansmana bağlı olumsuzlukları giderir.	484	3,00	1,19
6-Eğitim hizmetini devletten alan, eğitimin finansmanına katkı sağlar.	484	3,12	1,07
7-Burs/kredi vs. seçenekler ile öğrenciler özel okula teşvik edilir.	484	3,31	1,11
8-Eğitim-öğretim hizmetini özel sektörden alanlara vergi muafiyeti sağlanır.	484	2,91	1,09
Genel Ortalama	484	3,07	1,13

Tablo 39’da araştırma için uygulanan ölçekte finansman boyutu kapsamında kalan maddelerin ortalaması ($\bar{x}$) ve standart sapması (ss) görülmektedir. Boyutların genel ortalamaları kıyaslandığında en yüksek genel ortalama 3,07 ile finansman boyutunda ortaya çıkmıştır. Maddeler içerisinde en yüksek ortalamaya 3,31 değeri ile “7-Burs/kredi vs. seçenekler ile öğrenciler özel okula teşvik edilir.” maddesi sahiptir. En düşük ortalama değeri ise 2,91 ile “8-Eğitim-öğretim hizmetini özel sektörden alanlara vergi muafiyeti sağlanır.” maddesine aittir.

Tablo 40’da finansman boyutu maddelerinin görev değişkenine göre ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 40: Finansman Boyutunun Görev Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Görev	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Öğretmen	442	3,05	0,75	0,17	-1,90	482	,06
Yönetici	42	3,28	0,71				

Tablo 40’a göre görev değişkenine göre finansman boyutunda öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülür ($F=0,17$ $p<,05$). Ortalamalara göre finansmanla ilgili kararsız görüş belirten katılımcıların okullarda derse giren öğretmen veya yönetici pozisyonunda olmaları mesleki eğitimde özelleştirmeye dönük olarak finansmanla ilgili konularda benzerdir.

Tablo 41’de finansman boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre yer alan maddelerin ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 41: Finansman Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Lisans	360	3,06	0,73	0,21	-0,33	482,00	0,74
Lisansüstü	124	3,09	0,78				

Finansman boyutun eğitim düzeyi değişkene göre analizi sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 41’de görülmektedir ($F=0,21$ $p<,05$). Tablodaki değerlere göre mesleki eğitimde özelleştirmeye yönelik finansman boyutunda katılımcıların eğitim düzeyinin lisans ya da lisansüstü olması %95 güvenirlikle bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 42 finansman boyutunun mezun olunan fakülte değişkenine göre maddelerin ortalaması ($\bar{x}$), standart sapması (ss) ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 42: Finansman Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Mezun Olunan Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	LSD	F	p
Eğitim Fakültesi	147	3,08	0,77	Gruplar arasında	0,37	3	0,12	-	0,22	0,88
Teknik Eğitim Fakültesi	111	3,09	0,76							
Fen Edebiyat Fakültesi	172	3,03	0,74	Gruplar içinde	267,26	480	0,56			
Diğer	54	3,09	0,67							
Toplam	484	3,07	0,74		267,63	483				

Tablo 42’e göre finansman boyutunda ortalamalar genel ortalamaya yakın değerler oluşturmuştur. Mesleki eğitimde özelleştirmeye yönelik olarak finansman

boyutunda katılımcıların lisans düzeyinde mezun olunan fakülte durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı $p=0,88$ değeri ile görülmektedir ($F=3-480$ $p>,05$).

Finansman boyutun katılımcıların çalışma süresine göre ortaya çıkan ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss) ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 43'te görülmektedir.

Tablo 43: Finansman Boyutunun Çalışma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	LSD	F	p
0-5 Yıl	187	3,11	0,67	Gruplar arasında	2,30	4	0,57	-	1,04	0,39
6-10 Yıl	89	3,01	0,76							
11-15 Yıl	57	3,14	0,68							
16-20 Yıl	77	2,94	0,88	Gruplar içinde	265,33	479	0,55			
21 ve Üzeri Yıl	74	3,11	0,80							
Toplam	484	3,06	0,77		267,63	483				

Finansman boyutun çalışma süresine bağlı genel ortalama değerinin 3,06 olduğu Tablo 43'te en yüksek ortalama değere sahip değişken 11-15 yıl arası çalışma süresine sahip katılımcılara aittir: 3,14. En düşük ortalama değeri ise 2,94 ortalama değeri ile 16-20 yıl arası çalışma süresine sahip katılımcılara aittir. Yer alan değerlere göre katılımcıların çalışma süresine bağlı olarak $p=0,39$ değeri göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($F=4-479$ $p>,05$).

Finansman boyutun cinsiyet değişkenine göre betimsel analizi ve t-testi sonuçları tablo 44'te görülmektedir.

Tablo 44: Finansman Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Erkek	211	3,06	0,77	1,73	-0,27	482,00	0,79
Kadın	273	3,08	0,72				

Tablo 44'e göre mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşler finansman boyutu bağlamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır (F=1,73 p>,05).

Branş değişkenine göre finansman boyutuna ait ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss) ve t-testi sonuçları tablo 45'te görülmektedir.

Tablo 45: Finansman Boyutunun Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Meslek	200	3,03	0,75	0,36	-0,92	482,00	0,36
Kültür	284	3,09	0,74				

Tablo 45'e göre finansman boyutunda katılımcıların branşına bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (F=0,36 p>,05).

Finansman Boyutunda katılımcıların cevaplarının sendika üyeliği değişkenine göre değerlendirildiği madde ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss) ve t-testi sonuçları tablo 46'da görüldüğü gibidir.

Tablo 46: Finansman Boyutunun Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

Üyelik Durumu	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Sendika Üyesi	272	3,08	0,77	2,62	0,55	482,00	0,58
Sendika Üyesi Değil	212	3,05	0,71				

Mesleki eğitimde özelleştirmenin finansman boyutu katılımcıların her hangi bir sendikaya üye olup olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır (F=2,62 p>,05).

Tablo 47: Finansman Boyutunun İstihdam Şekli Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve T-testi Sonuçları

İstihdam Şekli	n	$\bar{x}$	ss	F	t	SD	p
Kadrolu	432	3,06	0,75	0,66	-0,33	482	0,75
Diğer	52	3,10	0,72				

Tablo 47’de görüleceği üzere mesleki eğitimde özelleştirmeye yönelik olarak finansman boyutta katılımcıların istihdam edilme şekline bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=0,66$ $p>,05$).

7.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmadaki bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bunların dayanak olduğu önerilere yer verilecektir.

7.1. Sonuçlar

Bu çalışma, mesleki eğitimde özelleştirmeye ilgili olarak mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerinin nasıl olduğunu araştırmaya yönelik, İstanbul genelinde 484 katılımcının yer aldığı bir çalışmadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşler ölçeği ile veriler toplanmış; toplumsal fayda, insan kaynakları ve finansman olarak üç boyutta ele alınmış ve belirlenen değişkenler çerçevesinde elde edilen veriler istatistiksel olarak analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler neticesinde yönetici ve öğretmenler genel anlamda mesleki eğitimde özelleştirme konusunda kararsız görüş belirtmiştir. Boyutlar bazında ele alındığında görüşler toplumsal fayda açısından elde edilen ortalama değer katılmıyorum derecesinde olumsuzluk ifade ederken insan kaynakları ve finansman boyutunda olumlu ya da olumsuz ifade taşımaksızın kararsızlık şeklinde kendini göstermiştir. Özelleştirme hakkında toplumsal fayda ile ilgili ortaya çıkan katılımcı görüşleri, Apple (2009) tarafından ifade edilen neo-liberal politikaların eğitimi temel bir hak olmaktan uzaklaştırıp ticari bir meta haline getirmek suretiyle insanların geleceğini ekonomik durumlarının belirleyeceği ve dolayısı ile toplumsal anlamda eğitimden elde edilecek faydanın zedeleneyeceği görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Mesleki eğitimde özelleştirme ile ilgili tüm boyutlarda görev, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, çalışma süresi, cinsiyet, branş, sendika üyeliği ve istihdam edilme şekli değişkenleri bağlamında farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmada katılımcıların mesleki eğitimde özelleştirmeye ilgili görüşlerinde cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Dabakoğlu (2002) tarafından bir yüksek lisans tezi olarak ilköğretmenleri ile yapılan çalışmada cinsiyet

değişkenine bakılmış ve benzer şekilde cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamışken, Yirci (2014) tarafından doktora tezi olarak yapılan araştırmada devlet ve vakıf üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin her iki kategorisinde de cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu durum çalışmada kadın katılımcıların üstlendiği farklı rollerin bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Dabakoğlu'nun (2002) araştırmasında ön lisans ve lisans eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıkla karşılaşılmıştır. Bu çalışmada ise lisans veya lisansüstü mezunu olma durumları ve de lisans düzeyinde mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenler özelleştirme ile ilgili görüşler açısından çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Yirci'nin (2014) araştırmasında özelleştirmeye ilişkin görüşler bakımından çalışma süresi devlet üniversitesinde yer alan katılımcılar içerisinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken vakıf üniversitelerindeki katılımcılar arasında çalışma süresi daha fazla olanların özelleştirme ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu yönünde farklılaşmıştır. Bunun gerekçesi çalışma süresi düşük katılımcıların çalışma saati ve ücret değişkenleri arasındaki ters orantının olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu araştırmada benzer şekilde bir anlamlı farklılığın oluşmaması Millî Eğitim Bakanlığı personeli olan öğretmenler arasında ise çok küçük farklılıkların dışında çalışma süresinin öğretmenler arasında önemli bir farklılık oluşturmaması olabilir.

Bu araştırmanın toplumsal fayda ve insan kaynakları boyutunda yöneticiler ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve bu da yönetici görevindeki katılımcıların okulu daha geniş bir çerçeveden değerlendirme imkânının olması şeklinde yorumlanmıştır. Yirci'nin (2014) çalışması ile bu araştırma katılımcıların idari görevi olup olmaması bağlamında anlamlı fark ortaya koyma noktasında uyumlu değildir.

Bu araştırmada katılımcıların %43,80'i yani neredeyse yarısının bir sendikaya üye olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir sendikaya üye olmayı tercih etmeyişlerinin sebepleri arasında sendikaların özlük haklarının savunulması konusunda güven hissi uyandırmayışı, sendikaların siyasal birer temsil olarak

algılanması gibi gerekçeler olabilir. Katılımcıların bir sendikaya üye olup olmama durumları özelleştirme ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Kendi araştırmasında sendika üyeliği değişkenini değerlendiren Yirci (2014) hem devlet hem de vakıf üniversitesinden katılımcıları arasında sendika üyesi olmayan katılımcıların lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Araştırmasında aynı değişkeni kullanan Harmancı (2010) özelleştirme ile ilgili görüşlerde sendika üyeliği bağlamında benzer sonucu yüksek derece de anlamlı bir fark oluşacak şekilde elde etmiştir. Bu durumlar çalışmada sendika üyesi katılımcıların özelleştirmeye temkinli yaklaştığı şeklinde yorumlanmıştır. Yükseköğretim ve sağlık alanlarında yapılan bu araştırmalarda sendika üyeliğine göre anlamlı bir fark oluşmasına rağmen öğretmenler arasında böyle bir farkın oluşmaması dikkat çekicidir.

Araştırma sonucu katılımcıların istihdam türüne göre özelleştirme ile ilgili görüşlerde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ateş (2008) tarafından doktora tezi olarak yapılan özelleştirmenin çalışan beklentileri açısından ele alındığı araştırmada görüşler kadrolu ve sözleşmeli katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucunu vermiştir. Bu sonuçlara göre sözleşmeli çalışanların özelleştirmeye bakış açıları daha olumludur. Bunun sebebi kadrolu çalışanların iş kaybı riski olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Özelleştirmenin toplumsal fayda boyutunda hem genel anlamda hem de eğitim özel alanında olumlu sonuçlar doğurmayacağı yönünde elde edilen bulgular alan yazında var olan düşünceleri destekler niteliktedir. Şentürk'ün (2008, 78) özelleştirmenin, eğitim alanında kavramsallaştırdığı fırsat eşitliğini neo-liberal politikalar ile toplumda sağlayamayacağı görüşlerini destekler şekilde, araştırmada herhangi bir alt problem değişkeninde farklılık oluşturmada olumlu görüşler doğurmadığı açıktır. Bu araştırmada yer alan özelleştirmenin fırsat eşitliği sağlayıp sağlamayacağı ve Dabakoğlu'nun (2002) eğitimde fırsat eşitliğinin özelleştirme ile sağlanıp sağlanamayacağı şeklinde paralellik gösteren ifadelerinin sonuçları da özelleştirme ile fırsat eşitliğinin zarar göreceği istikametinde olmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlarda yönetici ve öğretmen görüşleri Tezcan'ın (1985, 110) eğitimde özelleştirme uygulamalarının sebep olacağı fırsat eşitsizlikleri içerisinde saydığı bölgesel eşitsizliklerin artacağı şeklinde olmuştur. Alan yazında yer aldığı gibi içinde özelleştirmenin de olduğu yerelleşme ve küreselleşme ile beraber liberal uygulamalar, ülkelerin yani toplumların gelişmişlik durumlarına göre sonuçlarda farklılıklar

gösterebilmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar mesleki eğitimde özelleştirme ile ilgili toplumsal faydaya dönük kaygıların ülke ve toplum bağlamında gelişmişlikle ilgili kaygılarla benzerlik ortaya koymaktadır.

İnsan kaynakları boyutunda en düşük ortalama sahip madde özelleştirme ile liyakate dayalı istihdamın daha sağlıklı yapılacağına ifade edildiği madde olmuştur. Bu maddedeki düşük ortalamanın sebebi öğretmenlerin istihdamda azaltmanın gerçekleşeceği kaygısı taşımaları olabilir. Harmancı (2010) da yaptığı araştırmadaki katılımcılardan kamu işletmeleri ve hizmetlerinde gereğinden fazla insan çalıştırılmadığı yönünde bir sonuç elde etmiştir. Benzer şekilde Ateş (2008)'in çalışmasında da özelleştirmenin istihdam sorunu oluşturmayacağı yönünde bir görüş ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra Sezer (2013) tarafından içinde Türkiye'nin de bulunduğu dört gelişmekte olan ülke için özelleştirmenin çok yönlü olarak ele alındığı araştırma neticesinde gelişmekte olan ülkelerde iş kaybının yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Özelleştirmenin etkileri ile ilgili olarak yönetici ve öğretmen görüşlerinde, öğretmen sorumluluklarının artacağı ve öğretmenlerin kendini geliştirme ihtiyacı hissedeceği düşünceleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleki eğitimde özelleştirmenin insan kaynaklarına etkisi yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır. Bunun sebebi aslen öğretmen olup idarecilik görevi yürüten yöneticilerin dışarıdan bir göz olarak öğretmenleri gözleme ve performanslarına yönelik genel bir bakış açısı yakalamalarına bağlı olabilir. Bu sonuçlar özelleştirme gerekçelerinin en önemlilerinden verim konusunun sebepleri ile örtüşmektedir. Ateş (2008)'in araştırmasına göre de çalışanlar özelleştirmenin etkinlik ve verimliliği arttıracaklarını düşünmektedir ancak Harmancı'nın (2010) araştırmasında elde edilen sonuç özelleştirmenin verim konusunda olumlu olacağı yönünde değildir. Özelleştirmeyi savunanlar mal ve hizmet üretiminde devletin rasyonel olmadığını düşünür. Mal ve hizmet üretiminde görev alan yönetici ve personelin kar-zarar durumundan etkilenmemesi sebebi ile verimsiz olduğunu ifade eder.

Mesleki eğitimde özelleştirme ile ilgili görüşlerin üç boyutta incelendiği bu araştırmada katılımcıların en yüksek ortalama ile görüş bildirdiği boyut finansman boyutu olmuştur. Buna bağlı olarak özelleştirmenin finansman boyutuna diğer boyutlara göre daha ılımlı bakıldığı düşünülebilir. Kavak ve arkadaşları (1997) tarafından ilköğretim düzeyinde yapılan araştırmada görüldüğü üzere kamusal olarak faaliyet gösteren kurumlarda birçok kalemde hizmet alan tarafından maddi destek

sağlanmaktadır. Bu durumun kaynak sağlama ve dağılımında yeni yaklaşımların ve açılımların ihtiyaç olduğunun göstergesi şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırmada eğitim hizmetini alan kişinin aldığı hizmetin bedelini ödemesine yönelik olarak elde edilen sonuçların öğretmen görüşlerinde olumlu olmadığı görülür ve bu da Kavak ve arkadaşlarının (1997) alternatif kaynaklar içerisinde kişilerin bedel ödemesine olumlu bakılmadığı noktasında benzerlik gösterir. Bu sonuçlar Dabakoğlu'nun (2002) araştırmasında elde ettiği bulgularla uyusmaktadır. Devletin finansmanda yetersiz kaldığı ve sıkıntı yaşanan yerlerde özelleştirmenin finansman açısından çözüm olabileceği görüşü noktasında öğretmen görüşleri bir kararsızlık belirtmiştir. Bu sonuç Dabakoğlu'nun (2002) çalışmasında, eğitimde kaynak yetersizliğine özelleştirmenin çözüm olabileceği yönündeki görüşlere öğretmenlerin kararsızlık içinde kalma durumu ile benzerlik gösterir. Dabakoğlu'nun (2002) devletin belirleyeceği sınırlar içerisinde kişi ve özel kuruluşların eğitime katkılarının sağlanmasına dönük elde ettiği bulgular yönetici ve öğretmenlerin bu görüşü desteklediği yönündedir. Ancak bu araştırmada elde edilen sonuçlar yönetici ve öğretmenlerin özelleştirme ile dernek ve vakıf gibi örgütlerin eğitimde etkililiğini artırması ile ilgili olarak kararsız oldukları sonucunu vermektedir.

Elde edilen bulgular da göstermektedir ki özelleştirme kavramını tamamen kabul etmek ya da tamamen karşı durmak mümkün görünmemektedir. Ancak bu sürecin yaşandığı bir gerçektir. Dabakoğlu (2002, 117) özelleştirme ile ilgili algının, özelleştirme beklentileri karşısında zayıf kaldığının ve de özelleştirmenin yeni düzenlemelerle uygulanmasının mevcut durum içinde uygulanmasına göre olumlu olabileceği sonucuna varmıştır. Sonuçlar, devletin tekelinde ya da hâkimiyetinde bir eğitim sisteminde sorunların olabileceği, bununla beraber özelleştirmenin de eşitlik ve adalet bağlamında güven vermediğinin bir göstergesidir.

Bu araştırmanın başlığını oluşturan mesleki eğitimde özelleştirme söylemi eğitim bilimleri açısından ayrı ayrı öneme sahip iki önemli kavramı bir araya getirmektedir. Mesleki eğitim ve özelleştirme kavramları kendi kendilerine dahi çok yönlü yorumlara sahip kavramlardır. Bir araya gelmeleri bu yorumların daha da hassas bir hal almalarını sağlamaktadır. Her iki kavramda da tartışmaların odak noktası olarak görülen toplumsallık düşüncesi bakımından mesleki eğitimde özelleştirme, sınıf ayrılıklarının keskinleşmesi düşüncelerine olanak veren bir uygulama şeklinde

karşımıza çıkmaktadır. Böylece mesleki eğitimde özelleştirme niteliğın artmasından ziyade toplumsal farklılıkların belirginleşmesine katkı sağlaması muhtemeldir.

7.2. Öneriler

Köklü bir kültüre sahip Türk toplumunun devleti, uluslararası ilişkileri ile beraber yönetiminde liberal politikaları benimsemiş bir ülkedir. Bugün gelişmiş ülkeler nezdinde birçok alanda gelişmekte olan ülkeler arasında görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında liberal politikalar ve özellikle özelleştirme uygulamaları; daha da özelde eğitimde özelleştirme toplum vicdanında eşitlik ve adalet duygularını zedelemeye müsait bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber kendi içinde ayrı ayrı kültürleri olan bölgesel yapılardan oluşan merkezî yapı içerisinde bölgesel farklılıkların, özelleştirmenin bir parçası olduğu yerelleşme gibi liberal uygulamalarla artması da muhtemeldir. Diğer bir taraftan gelir dağılımında en büyük paya sahip kitle ile en az paya sahip kitle arasındaki mesafenin fazla olması ve giderek artması da özelleştirme uygulamalarını masum göstermemektedir. Tüm bunlarla beraber dünyanın dönüş hızına karşı durmak; özelleştirme gerçeğini yok saymak da gerçekçi görünmemektedir. Bu açıdan özelleştirme uygulamalarında kültürel ve toplumsal yapımız hassasiyetle göz önünde bulundurulmalıdır. Devletin yönetim ve denetim fonksiyonlarını güçlü bir şekilde elinde bulundurması gerekmektedir.

Yönetici ve öğretmenler özelleştirme ile toplumsal fayda, insan kaynakları ve finansman arasında olumlu bir ilişki görmemektedir. Buna bağlı olarak da özelleştirmenin eğitimin sorunlarına çözüm olacağını düşünmemektedir. Millî eğitimin emekçileri yönetici ve öğretmenlerin ulusal politikalarda yer bulan özelleştirme kavramına karşı kararsız olması sistem bütünlüğü açısından değerlendirildiğinde uygun görünmemektedir. Sistemin başarılı olması açısından tüm paydaşların uyum içerisinde olması gerekmektedir. Bunun için millî eğitim sistemi içerisinde yönetici ve öğretmenlerin uygulanacak politikalar ile ilgili olarak bilgilendirilmesi ve oluşabilecek tedirginliklerle ilgili çözüm üretilmesi gerekmektedir. Ayrıca üretilcek politikalar hakkında yönetici ve öğretmenlerin de sahada olan kişiler olarak görüşünün alınması uygulamaların başarılı olması ve sistem bütünlüğü açısından önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler özelleştirme ile bölgesel farklılıkların artacağı yönünde görüş ortaya koymuştur. Özelleştirme uygulamaları olmadan dahi Türkiye'deki okullar arasındaki farklılıkların giderilerek, bölgesel farklılıklar giderilmelidir. Ulusal sınavlarla ortaya çıkan bölgesel eşitsizliklerin özelleştirme uygulamaları ile daha da belirginleşmesi olasıdır.

Araştırma neticesinde ortaya çıkan özelleştirme ile eğitimin bilimsellikten uzaklaşacağı ve dolayısı ile piyasaya entegre olacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Ulusal ve uluslararası sınavlarla ve denetleme mekanizmaları ile eğitim sisteminin bilimsel ilkeler ekseninde durması sağlanmalıdır.

Özelleştirmeyi insan kaynakları boyutunda değerlendiren katılımcıların düşünceleri kararsız olarak yansımıştır. Bu da özelleştirmenin olumlu bir yansıması olmayacağı gibi mevcut sistemde de insan kaynakları ile ilgili olumlu düşüncenin olmadığını ifade etmektedir. Eğitim sisteminde gerek istihdamın sağlanmasında gerekse devamında insan kaynakları ile ilgili kaygılar giderilmelidir.

7.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

Mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışma nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için çok fazla sayıda katılımcı ile çalışılan bir yöntemdir. Konu ile ilgili araştırmacılar tarafından daha derinlemesine sonuçların elde edilebileceği nitel çalışmalar yapılabilir. Konu mesleki eğitim açısından ayrı bir görüntü ortaya koyan öğrenci-veli katılımcıları veya özel sektör temsilcileri ile yapılabilir. Özelleştirmenin en önemli gerekçeleri arasında sayılan finansman konusu gözetilerek farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip bölgelerde araştırma yapılabilir. Ayrıca farklı bölgelerde de özelleştirmeye olan bakış açısını ortaya koymak adına benzer çalışmalar yapılabilir.

Mesleki eğitimin en önemli paydaşlarından olan sektör bazında araştırmalar yapmak mesleki eğitimi tüm organları ile değerlendirme yönünde faydalı olacaktır. Gerek işletmeler gerekse ticaret ve sanayi odaları gibi kurumların da dâhil olduğu bir araştırma mesleki eğitimin daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Yapılan araştırmaların ortaya koyduğu gibi özelleştirme gibi liberal politikaların başarılı olması bir hazır bulunuşluk düzeyi gerektirmektedir. Mevcut

eğitim sisteminde yer alan aksaklıklar giderilmeden özelleştirmenin tek başına çözüm olması mümkün görünmemektedir.

KAYNAKÇA

- Adem, Mahmut. 1993. **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:172.
- _____. 1980. Eğitimin Kalkınmada Yeri ve Önemi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 13 s. 1.
- Adıgüzel, Oktay Cem ve Şaban Berk. 2009. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.6 s.1: 220-236.
- Afet İnan, Ayşe. 1972. **Devletçilik İlkesi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Birinci Sanayi Planı 1933**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Akalın, Güneri. 1999. Liberalizm Açısından Devletin Ekonomideki Rolü. **Yeni Türkiye Liberalizm Özel Sayısı** s. 25.
- _____. 1996. Türkiye'de Devletçilik Hareketi ve Sosyo-Ekonomik Maliyeti. **Liberal Düşünce Dergisi**. s. 1: 85-92.
- Akarıslan, Mediha. 2000. **Türkiye’de ve Dünyada Özelleştirmenin Analizi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Akça, İsmet, Ahmet Sabit ve Ferit Benli. 2001. Geç Kapitalizm, Yeni Sağ ve Yeni Üniversite. **Birikim Dergisi**. s. 142-143: 57-70.
- Akçetin, Nurhayat Çalışkan ve Eyüp Akçetin. 2013. Liberalizmin Dönüşümü. **Humanitas Dergisi**. s. 2: 15-26.
- Akın, Fetullah, Osman Şimşek ve Tevfik Erdem. 2007. **Türkiye’de Eğitim Sorunu, Toplumsal Aktörlerine Göre Eğitim Sorunlarına Bakış**. Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayınları.
- Aksoy, Hasan Hüseyin. 2005. Küresel Kapitalizmin Kamusal Eğitime Etkileri. **Abece** s. 232: 2-7.

- Aksoy, Naciye. 2011. Türkiye Kamu eğitiminde Gizli Ticarileşme: Kurumsal Sosyal Sorumluluğun İşleyiş Biçimleri ve Eğitimi Ticarileştirme İşlevleri. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**. c. 9 s. 35: 8-27.
- Aktan, Coşkun Can. 1992. **Kamu Ekonomisinden Piyasa Ekonomisine: Özelleştirme**. İzmir: Akliselim Matbaası.
- _____. 1999. **Toplumsal Dönüşüm ve Türkiye**. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- _____. 2002. Bir piyasa Başarısızlığı Nedeni Olarak 'Gelir Dağılımında Adaletsizlik ve Yoksulluk Sorunu': -Kamu Ekonomisinin Rolü ve Kamu Politikası Araçları-. **Yoksullukla Mücadele Stratejileri**. ed. Coşkun Can Aktan. Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayınları.
- _____. 2003. **Değişim Çağında Devlet**. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Aktan, Okan. 1998. Atatürk'ün Ekonomi Politikası: Ulusal Bağımsızlık ve Ekonomik Bağımsızlık. **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. s. Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı: 29-36.
- Aktay, Yasin. 2007. Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul. **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdiue Derlemesi**. ed. Güney Çeğin. İstanbul: İletişim Yayınları: 473-498.
- Akyüz, Yahya. 2011. **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2011**. 19. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altıntaş, M. Berra. 1988. **Kamu İktisadi Teşebbüslerinin Özelleştirilmesi ve Özelleştirmenin Sermaye Piyasalarına Etkiler**. Ankara: SPK Yayınları Yayın No:8.
- Altunya, N. 1999. Eğitim Hakkı. **75 Yılda Eğitim**. ed. Fatma Gök. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Anar, Erol. 2000. **İnsan Hakları Tarihi**. İstanbul: Çivi yazıları Yayınları.
- Apple, Michael W. 2009. Müfredatın ve Eğitimin Yeniden Yapılandırılması/Neo-Liberalizmin ve Yeni-muhafazakarlığın Gündemi. **Eleştirel Pedagoji Söyleşileri**. ed. David Harvey, Paulo Freire, Peter McLaren, Michael W. Apple, Henry A. Giroux. Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu. İstanbul: Kalkedon. 45-90.

- Arabacı, İ. Bakır. 2011. Türkiye’de ve OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 10 s. 35: 100-112.
- Arseven, Ali D. 2001. **Alan Araştırma Yöntemi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, Mehmet Ali. 2008. Türkiye’de Özelleştirme Sürecinde İstihdam ve İşsizlik Sorunu. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı.
- Aydın, İnyet. 2003. **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, Süleyman. 2016. Küreselleşme ve Neo-Liberal Uygulama Sürecinde Sosyal Politika Alanında Ortaya Çıkan Problemlere Çözüm Önerisi: Osmanlı İmparatorluğu’nda Ahilik Sistemi. **Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. s.13: 40-49.
- Aydoğan, Erkan. 2008. Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma ve Özelleştirme Adımları. **Memleket Siyaset Yönetimi Dergisi**. c. 3 s. 6: 166-187.
- Ayrançöl, Zülküf ve Mustafa Tekdere. 2014. Türkiye ve OECD Ülkelerinde Yapılan Eğitim Harcamalarının Karşılaştırmalı Analizi. **LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 5 s. 2: 2-30.
- Aytaç, Kemal. 1998. **Avrupa Eğitim Tarihi**. İstanbul: Marmara Ün. İF Vakfı Yayınları.
- Bakioğlu, Ayşen ve Aylin Kirişçi Sarıkaya. 2015. **Eğitimde Özelleştirme Avantaj ve Dezavantajlar**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı Bucak, Esergül. 2000. **Eğitimde Yerelleşme**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ball, Stephen J. ve Deborah Youdell. 2007. Hidden privatisation in public education. **Education International 5Th World Congress. July 2007**. London: Institute of Education, University of London.
- Barlas, Emin. 2002. Türkiye’de Kamu Malvarlığı: Özelleştirme Politikaları ve Sorunları. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Barrera-Osorio, Felipe, ve diğerkleri. 2009. **Decentralized Decision-Making in Schools The Theory and Evidence on School-Based Managemen.** Washington: The World Bank.
- Başaran, İbrahim Ethem. 2008. **Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.** Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Başkaya, Fikret. 1997. **Kalkınma İktisadının Yükselişi ve Düşüşü.** Ankara: İmge Kitabevi.
- Bayramoğlu, Sonay. 2002. Küreselleşmenin Yeni Siyasal İktidar Modeli: Yönetişim. **Praksis Dergisi.** s. 7: 85-177.
- Belke, Ansgar, Friedrich Schneider. 2004. Privatization in Austria, Some Theoretical Reasons and First Results about the Privatization Proceeds. **Privatization Experiences in the EU –Part II. November 1-2 2003.** Cadenabbia/Italy.
- Bircan, İsmail. 1990. **Eğitimde Yeni Finansman Modelleri ve Stratejik Planlama.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Bishop, Matthew, John Kay ve Colin Mayer. 1994. **Privatization and Economic Performance.** Great Britain: Oxford University Press.
- Blair, Tony. [21.03.2017]. New Labour - Because Britain Deserves Better. <http://www.fes.de/fulltext/ialhi/90057/90057toc.htm>.
- Boratav, Korkut. 1982. **Türkiye'de Devletçilik.** İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- _____. 1999. Yapısal Uyum ve Bölüşüm: Uluslararası Bir Bilanço. **Türk-İş Yıllığı 97:** 31-45.
- Borsa İstanbul. [21.02.2017]. Bilgilendirme Kitapçıkları. http://www.borsaistanbul.com/data/kilavuzlar/Halka_arz_ve_borsada_islem_gorme.pdf.
- Bourdieu, Pierre. 2006. **Pratik Nedenler.** İstanbul: Hil Yayınları.
- Bowles, Samuel, Herbert Gintis. 1996. **Demokrasi ve Kapitalizm Mülkiyet, Cemaat ve Modern Toplumsal Düşüncenin Çelişkileri.** Çev. Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Bozan, Mahmut. 2000. **Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar (MEB Örneği)**. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulutoğlu, Kenan. 2004. **Kamu Ekonomisine Giriş: Demokraside Devletin Ekonomik Bir Kuramı**. 8. İstanbul: Batı Türkeli Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener. 2005. Anket Geliştirme. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 3 s.2: 133-148.
- _____. 2016. **veri Analizi El Kitabı**. 22. bs. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları
- Chossudovsky, Michel. 1999. **Yoksulluğun Küreselleşmesi**, İstanbul: Çivi.
- Clapham, Andrew. 2010. **İnsan Hakları**. Çev. Hakan Gür. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Cornay, Martin. 1995. Structural Adjustment and The Changing Face of Education. **International Labour Review** c. 134 s. 6: 653-673.
- Çaha, Ömer. [21.03.2017]. Sivil Toplum ve Özgürlükler Bağlamında Modern Dünyada Eğitim Sorunu. <http://www.liberal.org.tr/sayfa/sivil-toplum-ve-ozgurluk-baglaminda-modern-dunyada-egitim-sorunu-omer-caha,209.php>.
- Çalık, Temel, Feridun Sezgin. 2005. Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 13 s. 1: 55-66.
- Çam, Tezcan. 2006. Küreselleşme ve Eğitim 1980 Sonrası Neoliberal Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Halis. 2002. Liberalizmin Tarihsel Kökenleri. **Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**. c. 3 s.1: 79-96.
- Çetinkaya, Özhan. 2001. **Türkiye’de Devlet İşletmeciliği ve Özelleştirme**. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Çınar, İkrâm. 2009. Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek. **Kuramsal Eğitim Bilim**. c. 2 s.1: 14-30.

- Dabakoğlu, Gülsun. 2002. Eğitimde Özelleştirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kocaeli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağdelen, İhsan. 2004. Liberalizasyon. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. c. 1 s.1: 2-66.
- Deniz, Nevin. 1999. **Global Eğitim**. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Devrim, Fevzi, Mehmet Tosuner. 1987. Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Son Gelişmeler. **Türkiye Eğitim Maliye Sempozyumu Bildiri Kitabı**. İstanbul: 86-109
- Dikici, M. Fatih. 2004. **Anayasa Hukuku İdare Hukuku İdari Yargılama Hukuku**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Dikkaya, Mehmet, Deniz Özyakışır. 2006. Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri. **Uluslararası İlişkiler Dergisi** c. 3 s.9: 155-176.
- Dinler, Zeynel. 2002. **İktisada Giriş**. Bursa: Ekin Kitabevi.
- DPT. 1995. **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1996-2000**. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Duman, Ahmet. [21.03.2017] Yerinden Yönetim mi, Yerelleşme mi?. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/823-2012021117859-duman.pdf>.
- Durmuş, Beril, E. Serra Yurtkoru ve Murat Çinko. 2013. **Sosyal Bilimlerde SPSS’le veri Analizi**. 5. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Dursun, İbrahim. 2009. Devletin Faaliyet Alanını Belirleyen Temel Özgürlükler: Negatif ve Pozitif Özgürlükler. **Akademik İncelemeler Dergisi**. c. 4 s.1.
- Dündar, Selma. 2010. Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmoderndeki Dönüşümü-Türkiye Örneği. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dünya Bankası. 2011. **Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler**. Eğitim Kalitesi Raporu. Rapor No 54131.
- Edizdoğan, Nihat. 2008. **Kamu Maliyesi**. 8. bs. Bursa: Ekin Yayıncılık.

- Eğitim-Sen. 2005. **4. Demokratik Eğitim Kurultayı Eğitim Hakkı**. c. 1. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Eğitim-Sen. 2003. Kapitalizmin Yeniden Yapılanması ve Eğitim Politikaları. **Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar**. ed. KESK. Ankara: KESK.
- Ellwood, Wayne. 2002. **Küreselleşmeyi Anlama Kılavuzu**. İstanbul: Metis.
- Ercan, Fuat. 1997. Neo-Liberalizm ve Yapısal Uyum Politikalarının Eğitim Hakkı Üzerindeki Etkileri. **Türk-İş Yıllığı 1997**: 47-73.
- _____. 1998. **Eğitim ve Kapitalizm Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi**. İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- _____. 1999. 1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları. **75 Yılda Eğitim**. ed. Fatma Gök. İstanbul: Tarih Vakfı: 23-38.
- _____. [21.03.2017]a. Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve. <https://fuatercan.wordpress.com/2006/07/23/Neo-Liberal-edhitim-politikalarynyn-anotomisi-ycin-alternatif-bir-cerceve-2/>.
- _____. [21.03.2017]b. Sermayenin Gelişimi Açısından Eğitimin Piyasalaşması. 2006. <http://arsiv.mmo.org.tr/pdf/10333.pdf>.
- Erdoğan, Ekrem, Mehmet Zeki Ak. 2003. Neo-Liberal Ekonomik Dönüşüm ve Sendikalar. **Kamu-İş Dergisi**. c. 7. s. 2.
- Erdoğan, İrfan. 1992. Eğitimde Değişim Nasıl Olmalı. **Yeni Türkiye Dergisi**. s.19.
- _____. 2002. **Özel Okullar ve Eğitimde Kalite**. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- _____. 2010. **Millî Eğitime Dair**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, Mustafa. 2006. **Aydınlanma Modernlik ve Liberalizm**. Ankara: Orion Yayınevi.
- Ergin, Osman Nuri. 1977. **Türk Maarif Tarihi**. c. 1-2. İstanbul: Eser Matbaası.

- Ergül, Selahattin. 2013. 1980 Sonrası Türkiye’de Özel Sektör Anlayışının Gelişimi ve Türk Millî Eğitim Sistemindeki Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersöz, Halis Yunus. 2001. Yerel Yönetimlerde Özelleştirme Uygulamaları ve Yaygınlık Derecesi. **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**. c. 10 s.2: 31-50.
- Field, Simon, Małgorzata Kuczer, Beatriz Pont. 2007. **No More Failures: Ten Steps to Equity In Education**. Paris: OECD.
- Friedman, Milton. 1988. **Kapitalizm ve Özgürlük**. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Friedman, Thomas L. 2003. **Küreselleşmenin Geleceği Lexus ve Zeytin Ağacı**. Çev. Elif Özsayar. İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- George, Susan. A Short History of Neoliberalism. 1999. **Conference on Economic Sovereignty in a Globalising World**. Bangkok. 24-26.
- Giddens, Anthony. 2000. **Elimizden Kaçıp Giden Dünya**. Çev. Osman Akınhay. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gök, Fatma. 2004a. Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- _____. 2004b. Eğitimde Özelleştirme. **NeoLiberalizmin Tahribatı Türkiye’de Ekonomi, Toplum ve Cinsiyet**. ed. Neşecan Balkan, Savran Sungur. c. 2. İstanbul: Metis Yayınları: 94-110.
- Gökçe, Feyyat. 2000. **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Göze, Ayferi. 2000. **Siyasal Düşünceler ve Yönetimler**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Graham, C. 2003. Methods of Privatization. **International Handbook On Privatization**. ed. David Parker, Saal David. Cheltenham: Edward Elgar Publishing: 87-105.
- Gutek, Gerald L. 1997a. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. Çev. Nesrin Kale. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- _____. 1997b. Liberalizm ve Eğitim. **Liberal Düşünce Dergisi**: 41-57.

- Güler, Birgül Ayman. 2000. Devletin Yeniden Yapılandırılması. **Yerel Gündem Dergisi**. s. 9.
- _____. 2003a. Türkiye’de Kamu Hizmetleri ve Yeniden Yapılandırma Politikaları. **Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar**. ed. KESK.
- _____. 2003b. Yönetişim: Tüm İktidar Sermayeye. **Praksis Dergisi**. s. 9: 93-116.
- Gümüş, Ali Tarık. 2012. Eğitim Hakkının Dönüşümü. **Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi**. c. 3 s. 1: 119-134.
- Güngör, Gonca, Alper Göksu. 2013. Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. **Yönetim ve Ekonomi Dergisi**. c. 20 s.1: 59-72.
- Güzelsarı, Selime. 2004. Kamu Yönetimi Disiplininde Yeni Kamu İşletmeciliği ve Yönetişim Yaklaşımları. **Kamu Yönetimi: Gelişimi ve Güncel Sorunları**. ed. M. Kemal Öktem, Uğur Ömürgönülşen. Ankara: İmaj. 85-137.
- Gwartney, James D, Richard L Stroup. 1999. **Temel Ekonomi**. Çev. Yıldırım Arsan. Ankara: Liberte Yayınları.
- Hanke, Steve H. [21.03.2017]. Özelleştirme Tercihi: Bir Analiz. http://www.canaktan.net/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/ozellestirme/hanke-ozellestirme.htm.
- Harmancı, Arzu Kader. 2010. Sağlık Hizmetlerinde Özelleştirme Uygulamaları ve Hemşirelerin Özelleştirme Uygulamalarına İlişkin Algıları. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Harvey, David. 2005. **A Brief History of Neoliberalism**. New York: Oxford University Press.
- Hayek, Friedrich August. 1997. **Hukuk Yasama ve Özgürlük**. Çev. Atilla Yayla, Mehmet Öz ve Mustafa Erdoğan. İstanbul: İŞ Bankası Kültür Yayınları.
- _____. 2014. **Kölelik Yolu**. 5. bs. Çev. Turhan Feyzioğlu, Yıldırım Arsan ve Atilla Yayla. Ankara: Liberte Yayınları.
- Held, D. McGrew, D. A. Goldblatt ve J. Perraton. 2006. Küresel Dönüşümler, Siyaset, Ekonomi ve Kültür. **Küreselleşme Okumaları**. ed. Kudret Bülbül. Çev. İsmail Aktar. Ankara: Kadim Yayınları.

- Helsinki Bildirgesi. [21.03.2017]. mesleki eğitim ve Öğretimde Geliştirilmiş Avrupa İşbirliği. http://abdigm.meb.gov.tr/belge/AB_helsinkiBildirisi2006.html.
- Hesapçıoğlu, Muhsin, Handan Özcan. 1995. Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Özel Okullar Sorunu. **M.O.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. s. 7: 149-167.
- Hirtt, Nico. 2007. What's Common between 'Business in Schools' and 'Education Business'? **European Educational Research Journal** c. 6. s. 1: 115-120.
- IMF. [21.03.2017]. Nigeria: Poverty Reduction Strategy Paper- National Economic Empowerment and Development Strategy. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2005/cr05433.pdf>.
- İMKB. [21.03.2017]. Cevaplarla Borsa ve Sermaye Piyasası. <http://www.yatirimyapiyorum.gov.tr/media/9629/cevaplarla%20borsa%20ve%20sermaye%20piyasasi.pdf>.
- İnaç, Hüsamettin, Muhittin Demiray. 2004. Siyasal Bir İdeoloji Olarak Neo-Liberalizm. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 11: 163-184.
- İnaç, Hüsamettin, Ümit Güner ve Sinan Sarısoy. 2006. Eğitimin Ekonomik Büyüme ve Kalkınma Üzerindeki Etkileri. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi**. c. 1 s.2: 59-70.
- İnsel, Ahmet. 2004. **Neo-Liberalizm: Hegemonyanın Yeni Dili**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- İstanbul İl MEM. 2016. **2015/'16 İstatistik verileri**. İstanbul: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Bölümü.
- İşçi, Metin. 2004. **Siyasi Düşünceler Tarihi**. İstanbul: Der Yayınları.
- Işık, Abdülkadir, ve diğerleri. 2004. **Kamu Maliyesi (Ders Notları)**. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Işıl Gül, İdil. 2009. Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği. **Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar – Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi**. ed. Işık Tüzün. İstanbul: Yelken Basım: 17-101.

- Kahraman, H. B. (2017, Mart 21). Sabancı Üniversitesi Research. Sabancı Üniversitesi: <http://research.sabanciuniv.edu/337/1/3011800001057.pdf> adresinden alındı
- Kalkınma Bakanlığı. 2014. **Onuncu Kalkınma Planı mesleki eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu**. Ankara.
- Kara, Uğur. 2004. **Sosyal Devletin Yükselişi ve Düşüşü**. Ankara: Maki Yayınları.
- Karakütük, Kasım. 1992. Mesleki-Teknik Ortaöğretimin verimliliği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 24 s. 2: 803-819.
- _____. 2003. Eğitimin Ekonomik Temelleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. ed. veysl Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık: 143-181.
- Karasar, Niyazi. 2014. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 27. bs. Ankara: Nobel.
- Karcıoğlu, Fatih. 1997. Özelleştirme ve Örgüt İklimi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Kavak, Yüksel, Ergin Ekinci, Feyyat Gökçe. 1997. İlköğretimde Kaynak Arayışları. **Eğitim Yönetimi Dergisi**. s. 3:309-320.
- Kepenek, Yakup. 1984. **Gelişimi Üretim Yapısı ve Sorunlarıyla Türkiye Ekonomisi**. Ankara: Teori Yayınları.
- Keskin, Nuray E. 2003. Eğitimde Reform. **İnönü Üniversitesi Kamu Yönetimi 1.Ulusal Kurultayı**. Malatya.
- Keskin, Nuray E. ve Aytül G. Demirci. 2003. Eğitimde Çürüyüş. **KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri No.1**. Ankara: KİGEM.
- Keyman, Fuat, Ali Yaşar Sarıbay. **Global Yerel Eksende Türkiye**. İstanbul: Alfa, 2000.
- Kilci, Metin. 1994. KİT'lerin Özelleştirilmesi ve Türkiye Uygulaması. DPT Uzmanlık Tezi. Ankara: Yayın ve Temsil Dairesi Başkanlığı.
- Kishan, N. Ramnath. 2008. **Privatization of Education**. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Kışlalı, Ahmet Taner. 2003. **Siyasal Sistemler**. 6. bs. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Kline, Paul. 1994. **An Easy Guide to Factor Analysis**. New York: Routledge.
- Kocabaş, İbrahim, Ramazan Yirci. 2013. Eğitimde Özelleştirme Çalışmaları: Kavramsal Bir Analiz. **Turkish Studies** c. 8. s.8: 1523-1539.
- _____. 2014. Eğitim Finansmanında Özel Okulların Rolü ve Alternatif Bir Model Olarak Sözleşmeli Okullar. **I. EĞİTİM KONGRESİ 21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar, 28-30 Kasım 2014**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü: 395-403.
- Koray, Meryem. 2000. **Sosyal Politika**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Korumaz, Mithat, ve diğerleri. 2014. Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. **Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi**. c. 3. s. 3: 33-75.
- Köksal, İsmail. 1996. Eğitim Nasıl Bir Maldır? **Yeni Türkiye Dergisi**. s. 7: 272.
- Köse, Salih. 2000. 24 Ocak 1980 ve 5 Nisan 1994 İstikrar Programları Çerçevesinde Yapılan Hukuki ve Kurumsal Düzenlemelerin Mukayeseli Analizi. DPT Uzmanlık Tezi. Ankara: DPT.
- Kurt, Türker. 2006. Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 24. s. 1: 61-72.
- Kurttan Bilgiseven, Amiran. 1992. **Eğitim Sosyolojisi Kavramlar Teoriler-Eğitim Teoriler-Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları**. İstanbul: Filiz Kitabevi Yayınları.
- Kurul Tural, Nejla. 2002. **Eğitim Finansmanı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. 2004. **Küreselleşme ve Üniversiteler**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Lane, Jan-Erik. 2006. **Globalization and Politics: Promises and Dangers**. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Leney, Tom. 2004. Achieving the Lisbon Goal The Contribution of Vocational Education on Training. Draft Final Report to the European Commission.
- Litvack, Jennie. [21.03.2017]. Education and Decentralization. <http://www.ciesin.org/decentralization/English/Issues/Education.html>.

- Locke, John. 2005. Uygur Yönetim Üzerine İkinci İnceleme'den Seçme Parçalar. **Batı'da Siyasal Düşünceler Tarihi/Yeni Çağ**. Dü. Mete Tuncay. Çev. Mete Tuncay. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. 261-293.
- _____. 2013. **Hoşgörü Üstüne Bir Mektup**. Çev. Melih Yürüşen. 7. bs. Ankara: Liberte Yayın Grubu.
- Macionis, John j. 2012. **Sosyoloji**. Çev. Vildan Akan. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Macris, Vicki. 2009. The dominance of Neoliberal ideology in public schooling and possibilities for reconstructing the common good in education. Yüksek Lisans Tezi. University of Alberta.
- Madsen, Jean. 1996. **Private and Public School Partnerships: Sharing Lessons About Decentralization**. London: Falmer Press.
- Marx, Karl, Friedrich Engels. 2009. **Komünist Manifesto**. Çev. Celal Üster, Nur Deriş. İstanbul: Can Yayınları.
- McLuhan, Marshall. 1964. **Understanding Media**. New York: Mentor.
- MEB. 2010. **18. Millî Eğitim Şurası**. Ankara.
- _____. 2015. **Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı**. Ankara.
- _____. 2016a. **2017 Yılı Bütçe Sunuşu**. Ankara.
- _____. 2016b. **Millî Eğitim İstatistikleri**. Ankara.
- _____. [21.03.2017]a. T.C Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı. <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html>.
- _____. [21.03.2017]b. mesleki eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/Diger/54_ALAN-206_DAL.xlsx.
- _____. [21.03.2017]c. 2017. Tematik Mesleki ve teknik anadolu liseleri Esasları. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/30174759_TEMATYK_ANADOLU_LYSESY_ESASLAR.pdf.
- Molnar, Alex. [21.03.2017]. Fifth Annual Report on Commercialism in Schools / The Corporate Branding of Our Schools.. <http://nepc.colorado.edu/files/publications/CERU-0210-09-RW.pdf>.

- Morgil, Orhan. 1997. Özel Okulların Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri. **Özel Okulların Sorunları ve Çözüm Önerileri Paneli**. İstanbul: Prive Grafik ve Matbaacılık: 11-15.
- Murphy, j. 1996. **The Privatization of Schooling: Problems and possibilities**. U.S.A: Corwin Perss Inc.
- Mutluer, M. Kamil, Erdoğan Öner, Ahmet Kesik. 2010. **Teoride ve Uygulamada Kamu Maliyesi**. 2. bs. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- OECD. 2016. **Education at a Glance 2016: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing.
- Oran, Baskın. 2001. Hangi Küreselleşme. **Küreselleşme ve Ulus-Devlet**. ed. Meryem Koray. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayını: 49-59.
- Orivel, François. 2002. Excluding the Poor: Globalisation and Educational Systems. **European Educational Research Journal**. c. 1. s. 2: 342-359.
- Orkunoğlu, Işıl Fulya. 2010. Özelleştirme ve Alternatifleri. **Akademik Bakış Dergisi**. s. 22: 1-22.
- ÖİB. [21.03.2017]. Özelleştirmenin Felsefesi. <http://www.oib.gov.tr/sayfalar/sayfa/params/tip-sayfa/id-2/ozellestirmenin-felsefesi.html>.
- _____. [21.03.2017]. Türkiye'de Özelleştirme. <http://www.oib.gov.tr/dokuman/turkiyede-ozellestirme-uygulamalari/turkiyede-ozellestirme1.zip>.
- Önür, Hıdır. 2013. Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretilmesinde Eğitimin Rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilimdalı.
- Özcan, Kenan. 2009. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Finansman, Harcamalar ve Maliyet. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

- Özdemir, Berna Şahin, Nurettin Beltekin. 2012. Türk Eğitim Sisteminin Dönüşümünde Uluslararası Aktörler: IMF ve Dünya Bankası Örnekleri. **YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 1: 33-55.
- Özden, Yüksel. 1998. **Eğitimde Yeni Değerler - Eğitimde Dönüşüm**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özel İhtisas Komisyonu Raporu. 2007. **Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013**. Ankara: DPT.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (5508 S.K.). 2007. Resmi Gazete. 26434. Şubat.
- Özsoy, Seçkin. 2002. Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pierson, Chris. 2001. **Beyond The Welfare State? The New Political Economy of Welfare**. Cambridge: Polity Press.
- Platon. 1998. **Yasalar Nomoi**. Çev. Candan Şentuna, Saffet Babür. 2. bs. c. 1. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Polat, Selda. 2007. Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Psacharopoulos, George, Harry Anthony Patrino. 2002. **Returns to Investment in Education**. Washington: The World Bank.
- Ritzer, George. 2012. **Modern Sosyoloji Kuramları**. Ankara: De Ki Basım Yayım Ltd. Şti.
- Rothbard, Murray Newton. 2009. **Eşitlikçilik: Doğaya karşı isyan**. Çev. Mustafa Acar. Ankara: Liberte Yayınları.
- Rousseau, Jean-Jacques. 2009. **İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı**. Çev. Rasih Nuri İleri. İstanbul: Say Yayınları.
- Serter, Nur. 1997. **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**. İstanbul: Sarmal Yayınevi.

- Sezer, Nuriye. 2013. Gelişmekte Olan Ülkelerde Özelleştirme Uygulamalarının İstihdam Üzerine Etkileri: Bangladeş, Nijerya, Arjantin ve Türkiye Örnekleri. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.
- Soyak, Alkan. 2003. Türkiye’de İktisadi Planlama: DPT’ye İhtiyaç Var mı? **Doğuş Üniversitesi Dergisi**. c. 4 s. 2: 167-182.
- Soydan, Tarık. 2007. Küreselleşme Sürecinin Eğitim Alanına Etkileri. **Küreselleşme ve Eğitim**. ed. Ebru Oğuz, Ayfer Yakar. Ankara: Dipnot yayınları: 181-212.
- Söyler, İlhami. 2008. Eğitim Hizmetleri Bağlamında Vakıf Üniversitelerinin Finansal ve vergisel Sorunları. **Maliye Dergisi**. s. 154: 52-76.
- Stiglitz, Joseph E. 2002. **Küreselleşme: Büyük Hayal Kırıklığı**. Çev. Vural Deniz, Arzu Taşçıoğlu. İstanbul: Plan B Yayıncılık.
- Suiçmez, Halit. 1995. **Özelleştirilen İşletmelerde Karlılık ve verimlilik Analizi**. Ankara: Millî Prodüktivite Merkezi.
- Swartz, David. 2011. **Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu’nün Sosyolojisi**. Çev. Elçin Gen. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şaylan, Gencay. 1995. **Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi**. Ankara: İmge Yayınevi.
- Şenses, Fikret. [21.03.2017] ERC Working Papers. <http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series04/0409.pdf>.
- _____. 2002. **Küreselleşmenin Öteki Yüzü: Yoksulluk**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şentürk, İlknur. 2008. Pierre Bourdieu’nun NeoLiberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9. s.2: 73-98.
- Şimşek, Ali. 1999. **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılanması**. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği Yayınları.
- Şimşek, Yücel. 2001. Eğitim Dışsallıklarının Dikkat Çeken Olguları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 26: 239-256.

Şişman, Mehmet, Selahattin Turan. 2003. Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi**. s. 34: 300-315.

TBMM Tutanak Dergisi. 1925. Dönem II. c. 19. (Kasım)

Tecer, Meral. 2003. **Türkiye Ekonomisi**. Ankara: TODAİE Yayınları.

Tezbaşaran. A. Ata. 2008. **Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu**. Mersin: 3. Sürüm E-Kitap,

https://www.academia.edu/attachments/30326768/download_file?st=MTUwMjI3NjQwOSwxNzYuNDAuMTkzLjIwMSwzNTI1MDM0OA%3D%3D&s=swp-toolbar
[21.03.2017]

Tezcan, Mahmut. 1985. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:150.

Tezel, Yahya Sezai. 1986. **Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi (1923-1950)**. Ankara: Yurt Yayınları.

TODAİE. 1992. KAYA-Kamu Yönetimi Araştırması. **Yerel Yönetimler Araştırma Grubu Raporu**. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No.247.

Tunç, Sevim. 1969. **Türkiye'de Eğitim Eşitliği**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No. 8.

Turgut, Bekir. [21.03.2017]. Küreselleşme ve Millî Duyarlılıklar. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_egitim_Dergisi./150/baskan.htm.

Turner, Bryan Stanley. 2007. **Eşitlik**. Çev. Bahadır Sina Şener. Ankara: Dost Kitapları Yayınevi.

Tuzcu, Gökhan. [21.03.2017]. Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci.

[http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisS](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF)
ureci.PDF.

_____. 2005. **Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi, Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç ve Strateji Belgesi**,. Ankara.

- TÜİK. [21.03.2017]. Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21584>.
- TÜİK. [21.03.2017]. Türkiye Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynaklarına Göre Miktarı ve Dağılımı. http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=149.
- Türk, Yusuf Ziya. 2014. Türkiye'de Özelleştirme Uygulamalarının Analizi. Uzmanlık Tezi. T.C. Kalkınma Bakanlığı.
- Uluğ, Feyzi. 2000. Eğitim Hakkının Kullanımı Sorunu. **Türkiye’de İnsan Hakları**. ed. Oya Çitçi. Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını: 430-440.
- Uygun, Selçuk. 2003. Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 36 s.1-2: 107-120.
- Ünal, Leyla Işıl. 1996a. **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**. Ankara: Torun Matbaası.
- _____. 1996b. Yaşamboyu Öğrenme: Bir Müebbet Mahkûmiyet mi? **Ölçü Dergisi**. s. 14.
- _____. 2003. Meclisteki Partilerin eğitim Politikaları ve Hedefleri Üzerine Görüşler. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**. c. 1 s.1: 41-50.
- Ünal, Leyla Işıl ve Seçkin Özsoy. 1999. Modern Türkiye’nin Sisypheos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği. **75 Yılda Eğitim** ed. Fatma Gök. İstanbul: Tarih Vakfı: 39-72.
- Ünal, Şeref. 1994. İnsan Haklarının Tarihî, Felsefî ve Hukukî Temelleri. **Ankara Barosu** s. 1: 41-74.
- verger, Antoni, Xavier Bonal. 2006. Against GATS: the Sense of a Global Struggle. **JCEPS** c. 4. s. 1.
- Woessmann, Ludger. 2006. Public-Private Partnership and Schooling Outcomes across Countries. CESifo Working Paper No. 1662.
- Wurzburg, Gregory. 1998. Issues in Financing Vocational Education and Training in the EU. **CEDEFOP, Vocational Training European Journal**. s. 13: 22-26.

- Yaşar, Süleyman. 2006. Türkiye’de Kullanılan Özelleştirme Yöntemlerinin Analizi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. 2000. **Liberal Bakışlar**. Ankara: LDT Yayınları.
- Yayla, Atilla. 1998. **Liberalizm**. Ankara: Liberte Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Yahşi, Samiye Erdoğan. 2004. **Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, Naciye. 2008. Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 11: 13-32.
- Yılmaz, Aytekin. 2003. **Çağdaş Siyasal Akımlar**. Ankara: Vadi Yayınları.
- Yirci, Ramazan. 2014. Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Öğretim Elemanlarının Algılanan Örgütsel Destek, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Yükseköğretimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı.
- Yolcu, Hüseyin. 2007. Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zajda, Joseph. 2006. **Decentralization and Privatisation in Education**. Dordrecht: Springer.

EKLER

Ek.1: Mesleki Eğitimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşler Ölçeği

Mesleki Eğitimde Özelleştirme:									
Bu çalışma Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Mesleki Eğitimde Özelleştirme ile ilgili görüşlerini saptamak ve bazı değişkenlere göre görüşlerindeki farklılıkları ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Mesleki Eğitimde Özelleştirme kavramı “Devletin mesleki eğitimdeki faaliyetlerini özel sektöre bırakması” olarak ifade edilebilir. Sizden, ölçekleri açıklamalara göre yanıtlamanız beklenmektedir. Toplanan veriler, bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Lütfen her madde için tek bir seçenek işaretleyiniz ve yanıtız madde bırakmayınız. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.									
		www.tezanketi.com		Yalçın SEVER YTU Eğitim Bilimleri Bölümü YL Öğrencisi Tuzla İMKB MTAL BT Öğretmeni yalcinsever@gmail.com					
Kişisel Bilgiler:									
1- Görev	☐ Öğretmen ☐ Müdür Yardımcısı ☐ Müdür Baş Yardımcısı ☐ Müdür								
2- Lisans Mezuniyet	☐ Eğitim Fakültesi ☐ Teknik Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Yüksek Okul ☐ Diğer								
3- Lisansüstü Mezuniyet	☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora								
4- Kıdem	: _____ yıl								
5- Cinsiyet	☐ Erkek ☐ Kadın								
6- Branş	☐ Meslek ☐ Kültür								
7- Sendika	☐ Var ☐ Yok								
8- İstihdam Şekli	☐ Kadrolu ☐ Sözleşmeli ☐ Ücretli ☐ Diğer								
Mesleki Eğitimde Özelleştirme İle İlgili Görüşler:									
Mesleki Eğitimde Özelleştirme ile ilgili olarak:					Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1-Özelleştirme, toplumda sosyal adalet duygusuna zarar verir.					☐	☐	☐	☐	☐
2-Özelleştirme, vakıf/dernek gibi sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki etkililiğini artırır.					☐	☐	☐	☐	☐
3-Özelleştirme, okullarda finansmana bağlı olumsuzlukları giderir.					☐	☐	☐	☐	☐
4-Özelleştirme, bölgesel eşitsizlikleri azaltır.					☐	☐	☐	☐	☐
5-Özelleştirme ile eğitimde bilimselliğin yerini ticari kaygılar alır.					☐	☐	☐	☐	☐
6-Eğitim hizmetini devletten alan, eğitimin finansmanına katkı sağlar.					☐	☐	☐	☐	☐
7-Burs/kredi vs. seçenekler ile öğrenciler özel okula teşvik edilir.					☐	☐	☐	☐	☐
8-Eğitim-öğretim hizmetini özel sektörden alanlara vergi muafiyeti sağlanır.					☐	☐	☐	☐	☐
9-Özelleştirme ile eğitimin toplumsal faydası artar.					☐	☐	☐	☐	☐
10-Özelleştirme fırsat ve imkân eşitliği sağlar.					☐	☐	☐	☐	☐
11-Özelleştirme ile öğretmenlerden elde edilecek performans artar.					☐	☐	☐	☐	☐
12-Özelleştirme ile liyakate dayalı istihdam daha sağlıklı yapılır.					☐	☐	☐	☐	☐
13-Özelleştirme ile öğretmenlerin sorumlulukları artar.					☐	☐	☐	☐	☐
14-Özelleştirme ile öğretmenler kendilerini daha çok geliştirme ihtiyacı hisseder.					☐	☐	☐	☐	☐
15-Özelleştirme ile liyakate dayalı kariyer basamakları oluşur.					☐	☐	☐	☐	☐

Ek.2: İstanbul Valiliği Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1267834
Konu: Anket Araştırma İzni

31.01.2017

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 19.01.2017 ve 1701190453 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27.01.2017 tarih ve 1160927 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Yalçın SEVER'in "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Eğitimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşleri" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

İbrahim POLAT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 59d2-db9a-3367-93c2-ac49 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Yalçın SEVER
Doğum Yeri: İzmir/Karşıyaka
Doğum Tarihi: 1982
E-Posta Adresi: yalcinsever@gmail.com
Web Adresi: www.yalcinsever.com

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Yıldız Teknik Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü – Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı – Eğitim Yönetimi
Lise: İzmir Bornova Mimar Sinan Endüstri Meslek Lisesi