



ANKARA
HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM POLİTİKALARINA ETKİSİ AÇISINDAN
ALMANYA'DA VE TÜRKİYE'DE
EĞİTİM SENDİKACILIĞI

Umut ÇALTAK

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Kamil Ufuk BİLGİN

YÜKSEK LİSANS
AMME İDARESİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ BİLİM DALI

ARALIK – 2019



**EĞİTİM POLİTİKALARINA ETKİSİ AÇISINDAN
ALMANYA'DA VE TÜRKiYE'DE
EĞİTİM SENDİKACILIĞI**

Umut ÇALTAK

**YÜKSEK LİSANS
AMME İDARESİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

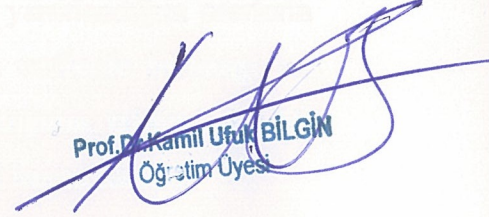
ARALIK 2019

Umut ÇALTAK tarafından hazırlanan “Eğitim Politikalarına Etkisi Açısından Almanya’da ve Türkiye’de Eğitim Sendikacılığı” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / ~~OY ÇOKLUĞU~~ ile Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Amme İdaresi Anabilim Dalında Kamu Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Kamil Ufuk BİLGİN

Anabilim Dalı, Üniversite Adı

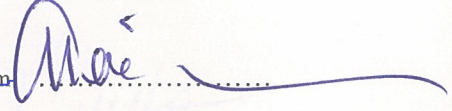
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum~~


Prof. Dr. Kamil Ufuk BİLGİN
Öğretim Üyesi

Başkan : Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

Anabilim Dalı, Üniversite Adı

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum~~



Üye : Prof. Dr. Murat AKÇAKAYA

Anabilim Dalı, Üniversite Adı

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum~~

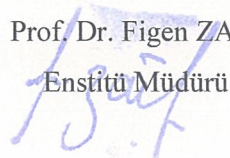


Tez Savunma Tarihi: 26 / 12 /2019

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....
Prof. Dr. Figen ZAİF

Enstitü Müdürü



ETİK BEYAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Umut ÇALTAK

26.12.2019

EĞİTİM POLİTİKALARINA ETKİSİ AÇISINDAN ALMANYA'DA VE TÜRKİYE'DE
EĞİTİM SENDİKACILIĞI

(Yüksek Lisans)

Umut ÇALTAK

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ARALIK 2019

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Almanya'da ve Türkiye'de eğitim sendikalarının eğitim politikalarına etkilerini ortaya koymaktır. Çalışmanın birinci bölümünde sendikacılığın kavramsal çerçevesi verilmiştir. İlerleyen bölümlerde Almanya ve Türkiye'deki eğitim sendikalarının ortaya çıkışı, gelişimi ve güncel durumu detaylıca ele alınmıştır. Eğitimcilerin sendikalaşma mücadelesi Almanya'da Türkiye'ye oranla daha erken başlamış fakat her ülkede de sendikalar aynı tür baskı ve yıldırma politikalarına maruz kalmışlardır. Tüm bu olumsuzluklara rağmen sendikalar gelişimlerini sürdürmüş ve her iki ülkede de yasal dayanaklarına kavuşarak kendilerini demokratik sosyal hayatın önemli bir aktörü olarak kabul ettirmişlerdir. Yine de bu sancılı süreçler arkalarında derin yaralar bırakmış ve sendikal hareketin bölünmesine neden olmuştur. Almanya'da öğretmen sendikacılığının keskin bir şekilde ayrışmasına neden olan temel nedenler mezhep temelli sendikacılık, 3 parçalı okul sistemi tartışmaları, memurların grev hakkı ve genel ideolojik tutumlardır. Türkiye'de sendikalar arasındaki keskin bölünmüşlüğü'nün altında Türkiye'nin çok partili sisteme geçiş ile başlayan ideolojik ayrışmalar ve her iktidarın kendi sendikasını yaratma çabası yatmaktadır. Bu durum Türkiye'de sendikaların eğitimcilerin en temel kazanımları konularında bile bir araya gelememesine ve eğitim politikalarında yeterince belirleyici bir rol oynayamamasına neden olmaktadır. Buna rağmen Türk eğitimci sendikaları kendi ideolojik çizgilerinin eğitime hâkim olabilmesi için çeşitli faaliyetler göstermektedir. Fakat tüm bu faaliyetlere rağmen iktidarların ise kendi eksenlerinde olan sendikaların görüşleri dışındaki görüşlere pek itibar etmediği görülmektedir. Almanya'da ise mevcut federal sistem her eyaletin kendi eğitim ve kültür politikasını belirlemesine imkân verirken, merkezi hükümetin bu alanlara müdahale etmesini sınırlamaktadır. Bu sendikaların merkezi bir örgütlenmeden ziyade eyaletler bazında örgütlenmesine neden olmaktadır. Eyaletler bazında örgütlenen sendikalar eyalet hükümetleri üzerinde etkili olabilmekte ve eğitim politikaların şekillenmesinde aktif olabilmektedirler.

Bilim Kodu : 111610

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, Eğitim Sendikacılığı, Eğitim politikası

Sayfa Sayısı : 167

Danışman : Prof. Dr. Kamil Ufuk Bilgin

THE IMPACT OF TEACHER UNIONISM ON EDUCATION POLICIES
IN GERMANY AND TURKEY

(M.Sc.Thesis)

Umut ÇALTAK

ANKARA HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL FOR ANKARA HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY

DECEMBER 2019

ABSTRACT

This study aims to determine the effects of teacher unions on education policies in Germany and Turkey. In the first part of the study, the conceptual framework of trade unionism is presented. In the following sections, the emergence, development and current status of teacher unions in Germany and Turkey are discussed in detail. The unionization struggles of teachers began earlier in Germany than in Turkey. But these unionization struggles in each country have been subjected to the same sort of repression and policy of intimidation. In spite of all these problems, teacher unions have continued their development and gained a legal basis in both countries and established themselves as an important actor of democratic social life. Nevertheless, these painful processes caused many negatives and the fragmentation of the trade union movement. The main reasons behind the sharp fragmentation of teacher unionism in Germany are sectarian-based trade unionism, discussions of the tripartite school system, teachers' employment status as a civil servant and general ideological attitudes. The underlying reason for the fragmentation among Turkish teacher unionism is mainly an ideological breakdown which has started after Turkey's transition to a multiparty system. In addition to this, the effort of the governments to create their trade unions or to take trade unions under control has played a big role. This fragmentation of Turkish teacher unionism causes failure to collaboration on the key issues and also prevents to have an impact on education policies of Turkey. Nevertheless, Turkish teacher trade unions have still various activities to be active in having an impact on education policies according to their ideologies. However, despite all these activities, it is seen that the authorities do not respect the views other than those of the unions on their axis. In Germany, the current federal system gives each state sovereignty in the field of education and allows them to determine its own educational and cultural policy while limiting the central government's interference. This causes unions to be organized based on states rather than a central organization. This situation enables the teachers' trade unions to have an impact on state governments and be active in shaping educational policies.

Science Code : 111610
Key Words : Teacher, Teacher Unionism, Education Policy
Page Number : 167
Supervisor : Prof. Dr. Kamil Ufuk Bilgin

TEŞEKKÜR

Gerek konu tespitinde gerekse çalışmam sırasındaki yardımları ve katkıları için değerli hocam Prof. Dr. Kamil Ufuk BİLGİN'e teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında bana göstermiş olduğu sabır ve sağladığı motivasyon için Münih Eğitim Ataşesi sayın hocam Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR'a, yine bu süre içinde benden desteklerini asla esirgemeyen ve iş yükümü paylaşarak kütüphanede zaman geçirmeme olanak sağlayan değerli çalışma arkadaşlarım Metin KAYA ve Gonca ONAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ne zaman bir şeye ihtiyacım olsa beni kırmayarak, zamanlarını ayıran Ankara'daki dostlarım Ali TAŞ'a, Nagehan TÜRKER'e ve Banu GÜNÜÇ KETE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Bu zorlu süreçte daima yanımda olan ve desteğini asla eksik etmeyen sevgili eşim Sandra'ya sonsuz saygı ve sevgilerimle teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
1. GİRİŞ	1
2. GENEL OLARAK SENDİKACILIK.....	5
2.1. Sendikanın Tanımı ve Önemi	5
2.2. Sendikaların Ortaya Çıkışı ve Gelişimi	8
2.3. Sendikanın Unsurları.....	12
2.3.1. Ortak Amaç Unsuru	12
2.3.2. Serbestçe Kurulabilme ve Gönüllü Üyelik Unsuru	13
2.3.3. Bağımsızlık Unsuru	15
2.3.3.1.Devlete karşı bağımsızlık.....	15
2.3.3.2. İşçi ve işveren sendikalarının karşılıklı bağımsızlıkları.....	16
2.3.3.3. Siyasi partilere karşı bağımsızlık.....	16
2.3.4. Özel Hukuk Tüzel Kişiliği Unsuru	17
2.3.5. Demokratik ilkelere Uygunluk Unsuru	18
2.4. Sendikanın İşlevleri.....	19
2.4.1. Sendikanın Sosyal İşlevi.....	19

2.4.2. Sendikanın Ekonomik İşlevi	20
2.4.3. Sendikanın Demokratik Temsil İşlevi	20
2.5. Sendika Türleri	21
2.5.1. İşçi Sendikaları.....	21
2.5.2. Kamu Görevlileri Sendikaları	23
2.5.3. İşveren Sendikaları	26
3. ALMANYA’DA EĞİTİM SENDİKACILIĞI	29
3.1. Almanya’da Eğitim Sendikacılığı Tarihi	29
3.1.1.1848 Devrim’i ile 1918 asım Devrimi arası Eğitim Sendikacılığı	32
3.1.2. Weimar Cumhuriyeti Dönemi’nde Eğitim Sendikacılığı (1918 – 1933) .	36
3.1.3. Nasyonal Sosyalizm Dönemi’nde (1933 – 1945) Eğitim Sendikacılığı...	39
3.1.4.1945’ten Günümüze Eğitim Sendikacılığı	41
3.2. Almanya’da Eğitim Sendikalarının Mevcut Durumu	46
3.3. Almanya’da Eğitim Sendikaları ve Eğitim Politikalarına İlişkin Görüşleri	50
3.3.1. Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW)	50
3.3.1.1. GEW’in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri	53
3.3.2. Eğitim-Öğretim Birliği (VBE).....	57
3.3.2.1. VBE’nin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri	59
3.3.3. Deutscher Lehrerverband (DL).....	62
3.3.3.1. DL’nin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri	65
3.4. Almanya’da Eğitim Sendikacılığı Genel Değerlendirmesi	70
4. TÜRKİYE’DE EĞİTİM SENDİKACILIĞI.....	75
4.1. Türkiye’de Eğitim Sendikacılığı Tarihi	75
4.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem’de Eğitim Sendikacılığı	75

4.1.2. Tek Partili Dönem’de Eğitim Sendikacılığı.....	80
4.1.3. Çok Partili Dönem’de Eğitim Sendikacılığı	81
4.1.3.1. 1946-1960 yılları arasında eğitim sendikacılığı.....	81
4.1.3.2. 1961-1971 yılları arasında eğitim sendikacılığı.....	83
4.1.3.3. 1971- 1980 yılları arasında eğitim sendikacılığı.....	86
4.1.3.4. 1980- 2001 yılları arasında eğitim sendikacılığı.....	89
4.2. Türkiye’de Eğitim Sendikalarının Mevcut Durumu	93
4.3. Türkiye’de Eğitim Sendikaları ve Eğitim Politikalarına İlişkin Görüşleri	100
4.3.1 Eğitimciler Birliği Sendikası (EĞİTİM-BİR-SEN).....	101
4.3.1.1. EĞİTİM-BİR-SEN’in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri.....	103
4.3.2 Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (TÜRK EĞİTİM-SEN).....	109
4.3.2.1. TÜRK EĞİTİM-SEN’in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri... 111	
4.3.3 Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN)	118
4.3.3.1. EĞİTİM-SEN’in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri	121
4.3.4 Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası (EĞİTİM-İŞ)	128
4.3.4.1. EĞİTİM-İŞ’in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri	129
4.4. Türkiye’de Eğitim Sendikacılığı Genel Değerlendirmesi.....	135
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
KAYNAKLAR	150
ÖZGEÇMİŞ	166

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 3.1. Öğretmen Örgütlerinin 1907 – 1930 arası gelişimi.	37
Çizelge 3.2. Yıllara göre Ulusal Sosyalist Öğretmenler Birliği'nin (NSLB) üye sayısı...	40
Çizelge 3.3. Günümüz Almanya Eğitim Sendikaları ve üye sayıları.	48
Çizelge 3.4. Almanya Eğitim Sendikalarının eğitim politikalarındaki temel görüşleri..	72
Çizelge 4.1. Eğitim, öğretim ve bilim hizmet koluna giren kamu ve kuruluşlar.	94
Çizelge 4.2. Eğitim sendikalarına ait 2004 – 2018 yılları arası sayısal veriler.....	95
Çizelge 4.3. 2018 eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolu sendikaları üye sayıları.....	97
Çizelge 4.4. Yıllara göre eğitim sendikası sayıları.	100
Çizelge 4.5. Türkiye Eğitim Sendikalarının eğitim politikalarındaki temel görüşleri....	141

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 4.1. Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolunda Sendikalaşma Durumu	99
Şekil 4.2. Yıllara göre sendikaların üye sayılarındaki değişim.	119



KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar

Açıklamalar

ADLLV	Genel Alman Erkek ve Kadın Öğretmeler Derneği
AGDL	Alman Öğretmen Dernekleri Çalışma Platformu
BİRLEŞİK KAMU-İŞ	Birleşik Kamu İşgörenleri Sendikaları Kon.
CDU	Hristiyan Demokrat Birliği
ÇGSB	T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
DGB	Alman Sendikalar Konfederasyonu
DİSK	Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu
DL	Alman Öğretmenler Birliği
DLV	Alman Öğretmenler Birliği
DPhV	Alman Filoloji Birliği
EĞİTİM SEN	Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
EĞİTİM-BİR-SEN	Eğitimciler Birliği Sendikası
EĞİTİM-İŞ	Eğitim İş kolu Kamu Görevlileri Sendikası
GEW	Eğitim ve Bilim Sendikası
KESK	Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEMUR-SEN	Memur Sendikaları Konfederasyonu
NSLB	Nasyonal Sosyalist Öğretmen Birliği
SPD	Sosyal Demokrat Parti
TDK	Türk Dil Kurumu
TİSK	Türkiye İşverenler Sendikası Konfederasyonu
TÖDMF	Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu
TÖS	Türkiye Öğretmen Sendikası
TÜRKİYE KAMU-SEN	Türkiye Kamu Çalışanları Sendikaları Kon.
VBE	Eğitim ve Öğretim Birliği
VKLD	Almanya Katolik Öğretmenler Derneği

1. GİRİŞ

Bu bölümde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” başlıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sendikalar karşımıza demokratik toplumsal hayat içinde önemli bir öge olarak çıkmaktadır. Öğretmenlerin toplumsal rolleri ve yeni nesillerin eğitimi aracılığı ile ülkenin geleceğinde oynadıkları önemin tartışma götürmez bir olgu olduğu göz önüne alındığında öğretmen sendikaları daha da önem kazanmaktadır.

Ülkemizde eğitimci sendikalarının faaliyet gösterdiği eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolunda bir milyonu aşkın sayıda kamu çalışanı bulunmaktadır. Eğitim alanındaki her dört kamu çalışanından üçünü örgütlemeyi başarmış olan eğitim sendikaları üyelerinin hak ve kazanımlarının korunması ve geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sendikaların bu fonksiyonu bu yüksek sayıdaki eğitim çalışanının aile üyeleri de hesaba katıldığında ülke çapında büyük bir kesimi etkilemektedir.

Öğretmen sendikalarının üyelerinin hak ve kazanımlarının korunması ve geliştirme yanında eğitimin planlanması ve uygulanması alanında etkileri bulunmaktadır. Bunlar doğrudan sendikaların üyeleri aracılığı ile uyguladıkları eylem ve etkinlikler ya da karar alıcılar üzerinde iş birliği ya da mücadele araçlarını kullanarak yarattıkları etkilerdir. Bu etkiler eğitimin herhangi bir kademesinde bulunan öğrencileri direk, eğitimin herhangi bir kademesinde öğrencisi olan tüm vatandaşları ise dolaylı olarak etkilemektedir.

Toplumsal ve çalışma hayatında önemli bir yere sahip olan eğitimci sendikaları yüksek sayıda üyeye ulaşmış olsalar da nitelik bakımından istenilen düzeye gelememişlerdir. Bu durum özellikle sendikaların Türk Milli Eğitim Politikalarına katkı ve etkileri ele alındığında daha da göze çarpmaktadır.

Sendikaların eğitim politikalarının şekillenmesinde oynadıkları rol hakkında Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Baydar (2016) yaptığı çalışmada sendika üyesi öğretmenlerin sendikalarından eğitim politikalarında daha etkili olmalarını beklediğini belirtmektedir. Gül (2017) sendikaların eğitim politikalarının oluşturulma süreçlerine katılım konusunda istekli olduklarını fakat Millî Eğitim Bakanlığının sendikaları bu sürece dahil etmediği sonucunu varmıştır.

Eğitim politikalarında sendikaların etkileri hakkında yapılan bir diğer çalışmada (Asan, 2014) ise Türkiye’de sendikaların eğitim politikalarında etkisiz olmalarının temel nedenleri olarak sendikaların daha çok ekonomik ve özlük kazanımlara odaklanmalarını ve sendikalar arasındaki derin ideolojik ayrışma olarak saymaktadır. Asan (2014) Avrupa’da ve Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim sendikaların eğitim politikalarının şekillenmesinde daha fazla söz hakkına sahip olduğunu vurgulamakta ve araştırmacılara bu ülkelerdeki sendikal yapının ve deneyimlerin incelenmesini önermektedir. Türkiye Eğitim sendikacılığının gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim sendikacılığı ile karşılaştırılmasıyla Türkiye eğitim sendikalarında var olan nitelik problemi daha iyi anlaşılabilir ve bu soruna yönelik zmler üretilir. Çünkü eğitim sendikacılığının durumu ve fonksiyonları gelişmiş ülkelerde ve gelişmekte olan ülkelerin çoğunda aynı görüntüyü vermekte olmasına karşı belli oranlarda ülkeden ülkeye değişmekte ve bunun yansıması olarak her ülkede eğitim politikalarının şekillenmesinde eğitim sendikalarının katkıları değişmektedir.

Çalışma ile amaçlanan bu karşılaştırmalı analiz için büyük bir sayıda Türk vatandaşının ve Türk kökenli Alman vatandaşının bulunduğu Almanya’da eğitim sendikacılığı seçilmiştir. Almanya eğitim sendikacılığı Türkiye eğitim sendikacılığı gibi zor engelleri aşmış ve bugüne ulaşmayı başarmıştır. Almanya eğitim sendikacılığı Türkiye eğitim sendikalarından daha fazla gerekçe ile bölünmüş olsa da eğitim politikalarına etkileri ve katkıları bakımından daha başarılı bir performans göstermektedir.

Sendikaların eğitim politikalarına etkilerini daha iyi kavrayabilmek için öncelikle çalışmada sendika kavramının tüm yönleri ile ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmanın ikinci bölümünde sendikanın tanımı, önemi, gelişimi, özellikleri ve türleri genel olarak sendikacılık ana başlığı ile ele alınmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın nc bölümünde Almanya, dördüncü bölümünde ise Türkiye’deki eğitim sendikacılığı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bölümlerde her iki ülkedeki eğitim sendikacılığının tarihsel serüvenleri detaylı olarak incelenmiş ve ardından en büyük sendikaların eğitim politikalarındaki önemli yer tutan ana başlıklar hakkındaki görüşleri ve bu alanlara etkileri verilmesi hedeflenmiştir

Sonuç bölümünde her iki ülkenin eğitim sendikacılığı detaylı olarak karşılaştırılmış ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın Türkiye eğitim sendikacılığının eğitim politikalarına nasıl daha fazla katkı sunabileceğine yönelik genel bir tablo sunması ve eğitim sendikacılığının hem Türkiye hem de Almanya'daki gelişimi ve durumunu incelemek isteyen araştırmacılara yardımcı olması amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

- Türkiye eğitim sendikalarının gelişiminde ve bugünkü mevcut sendikal yapıda hangi faktörler rol oynamıştır.
- Türkiye eğitim sendikalarının eğitim politikalarına dair görüşleri nelerdir?
- Türkiye eğitim sendikalarının eğitim politikaları ve uygulamalarına katkıları hangi düzeydedir?
- Almanya eğitim sendikalarının gelişiminde ve bugünkü mevcut sendikal yapıda hangi faktörler rol oynamıştır.
- Almanya eğitim sendikalarının eğitim politikalarına dair görüşleri nelerdir?
- Almanya eğitim sendikalarının eğitim politikaları ve uygulamalarına katkıları hangi düzeydedir?
- Türkiye ve Almanya eğitim sendikalarının eğitim politikaları alanında etkinlik ve işlevleri hangi düzeyde benzeşmekte ve farklılaşmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Sıkça ele alınmasına rağmen eğitim politikalarına etki ve katkıları bağlamında sınırlı sayıda çalışmaya konu olan Türkiye eğitim sendikalarının güncel durumlarının, eğitim politikalarına bakış açılarının ve Türkiye eğitim politikalarının yaklaşık son on yıllık gelişiminde hangi rolleri oynadıklarının anlaşılmasına yapacağı katkı bu çalışmanın öneminden biridir.

Bugüne kadar Türkiye'de yapılmış çalışmalarda gelişmiş ülkelerdeki eğitim sendikacılığı detaylı olarak incelenirken Almanya eğitim sendikacılığına yer verilmemiş ya da Almanya eğitim sendikacılığı çok yüzeysel olarak işlenmiştir. Bu nedenle çalışmanın diğer bir önemi Almanya eğitim sendikacılığının detaylı bir şekilde ele alınmasıdır.

Çalışmanın Türkiye eğitim sendikacılığının eğitim politikalarına nasıl daha fazla katkı sunabileceğine dair genel bir tablo sunması ve eğitim sendikacılığının hem Türkiye hem de Almanya'daki gelişimi ve durumunu incelemek isteyen araştırmacılara yardımcı olabilmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın diğer bir önemi de bu nedenlere dayanmaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Yapılan çalışma için ilgili araştırmaların ve basılı kaynaklardan elde edilen bilgilerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmadaki sınırlılıklar şu şekildedir:

- Çalışma literatür taramasına dayanmaktadır.
- Çalışmada kullanılan veriler Haziran 2019 tarihine kadar olan verilerdir.
- Alman Eğitim sendikalarına ait sayılar sendikaların kaynaklarından ve araştırmacıların sunmuş olduğu verilerden derlenmiştir.
- Çalışmada Türkiye’de faaliyet gösteren en büyük 4 sendika olan EĞİTİM-BİR-SEN, TÜRK EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-SEN ve EĞİTİM-İŞ’in görüşleri verilmektedir.
- Çalışmada Almanya’da faaliyet gösteren en büyük 3 sendika olan Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW), Eğitim-Öğretim Birliği (VBE) ve Alman Öğretmenler Birliği (DL)’nin görüşlerine yer verilmiştir.

Tanımlar

Eğitim / Eğitimci Sendikası: Eğitim, Öğretim ve Bilim hizmet kolunda görev yapan eğitimcilerin sendikalarını ifade eder.

Konfederasyon: Değişik işkollarında en az beş sendikanın bir araya gelerek oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluştur.

Sendika: İşçilerin veya işverenlerin iş, kazanç, toplumsal ve kültürel konular bakımından çıkarlarını korumak ve daha da geliştirmek için aralarında kurdukları birliği ifade etmektedir.

Toplu sözleşme: 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu’nda belirtilen esaslar çerçevesinde kamu görevlilerinin mali ve sosyal haklarını belirlemek üzere yürütülen toplu sözleşme görüşmeleri sonucunda mutabık kalınması durumunda taraflarca imzalanan sözleşmeyi ifade etmektedir.

2. GENEL OLARAK SENDİKACILIK

Çalışmanın birinci bölümünde sendika kavramı tüm boyutlarıyla ele alınıp incelenmektedir. Sendika kelimesinin etimolojik kökeninin ele alınmasının ardından, yabancı ve Türk araştırmacıların sendika tanımlarından bazıları verilmektedir. Sendikanın öneminin de ele alındığı kısmın devamında sendikaları diğer örgütlerden ayıran özellikler ile sendikanın temel unsurları açıklanmaktadır. Endüstriyel ilişkilerdeki değişime paralel olarak dönüşüm gerçekleştiren sendikaların başlangıçtan günümüze fonksiyonların da sunulmakta olduğu birinci bölüm, sendika türlerinin açıklanması ile sona ermektedir.

2.1. Sendikanın Tanımı ve Önemi

“Sendika” kelimesi dilimize Fransızca “syndicat” kelimesinden geçmiştir (Koç, 2013: 45; TDK, 2018). Sendika üzerine yapılan çalışmalarda syndicat (sendika) kelimesinin etimolojik kökenine yönelik referans olarak genellikle 1962 yılında Işık’ın yapmış olduğu çalışma alınmaktadır. Işık’a göre (1962: 73) sendika teriminin kökeni çok eskilere dayanmakla beraber, Roma ve Yunan hukuk sistemlerinde kullanılan “syndic” terimiyle bir şehir devletini “site” temsil etmekle yükümlü görevli kişilerin tanımlandığını ifade etmektedir. Syndicat ise “syndic”in işlevlerini ve bu işlevlerin yürütülmesini ifade ettiğini belirten Işık’a göre kelimenin anlamı zaman içinde değişmiş ve bugünkü halini sanayi devriminden sonra almıştır.

Koç (2013: 45) “syndicat” sözcüğünün kökeninin “bir sorunu çözmeyi üstlenen kimse” anlamına gelen Yunanca “syndikos” olduğunu ve bu kelimenin Latince aracılığıyla Fransızcaya geçmiş olduğunu ifade etmektedir. Syndikos kelimesi hala Yunancada avukat, hukuki temsilci, özellikle bir topluluğun haklarını savunan yetkili manasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Köse, 2014: 12).

Sendika kelimesinin karşılığı Fransızca gibi Latin kökenli diğer diller İspanyolca, İtalyanca ve Portekizcede de neredeyse aynı şekilde Sindicato’dur. Sendika İngilizcede “Trade Union”, Almancada “Gewerkschaft”, Felemenkçede ise “Vakbond”tur.

Sendika hakkında erken dönemde yapılmış ve endüstri ilişkileri literatüründe uzun süre hâkim olan tanım, sendika tarihini inceleyen ve bu alanda yapılan çalışmaların öncülüğünü yapmış olan Sidney ve Beatrice Webb çiftine aittir. Webb’ler (1894: 1) yayımladıkları **Sendikacılığın Tarihi** (The History of Trade Unionism) kitabında sendikayı “ücretlilerin, çalışma koşullarını korumak ya da geliştirmek amcacını güden devamlı bir birliği” olarak tanımlamışlardır.

Jackson (1996: 8) 19. Yüzyıl'ın başında yapılmış olan bu tanımın yeterli olmadığını savunmuştur. Çünkü Jackson'a göre "sendikalar ücretlilerle sınırlı kalmamış, emeğini satmak zorunda olanların tümünü kapsamıştır ve artık ücret pazarlığından çok daha fazlasının yapmaktadır. Sendikalar önemli sosyal güvenceler ve çıkarlar sağladıkları gibi, bazıları endüstriyel amaçlar kadar siyasi ve sosyal amaçlarda gütmektedir."

İşçi hareketinin esas şekli olarak kabul edilen ve bugün hala bu hareketin örgütsel temel direklerinden biri olan sendikalar kapitalist-endüstriyel üretim tarzının uygulanmasıyla ortaya çıkmış olduğunu ifade eden Lösche'ye (1995: 220) göre sendika "hem işyerinde hem de genel olarak iş ve ekonomi ve siyasette çıkarlarını gözetmek ve menfaat sağlamak amacıyla bir araya gelen ücretlilerin özerk (birlikler) kuruluşlardır."

Sendika ve sendikacılık konusundaki Türkçe literatürde sendika kavramına ait birbirine yakın birçok tanım bulunmaktadır. Bunların birkaçı şu şekildedir:

Talas (1975) en genel anlamda sendikayı, geliri aldığı ücrete eşit olan işçi "mensuplarının yaşama koşullarını iyileştirme ve geliştirme amacı güden bir örgüt" olarak tanımlamıştır.

Toksöz (1994: 441) Sendikaları "çalışanların çıkarlarının korunması, ekonomik ve demokratik haklarının geliştirilmesi bakımından demokratik bir toplumun vazgeçilmez öğeleridir" şeklinde tarif etmektedir.

Mahiroğulları'na (2011:1) göre "sendika, Sanayi Devrimi sonrası işçiler arasında ortak menfaatlerin elde edilmesi ve korunması ile ilgili olarak örgütlendikleri kuruluşlara verilen addır." Mahiroğulları sendikayı ayrıca "19. Yüzyıl'ın başlarından itibaren çalışma ilişkilerinde işçi kesiminin hak ve menfaatlerini korumak maksadıyla oluşturulan örgütlenme" olarak tanımlamaktadır.

Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlüğünde sendika "işçilerin veya işverenlerin iş, kazanç, toplumsal ve kültürel konular bakımından çıkarlarını korumak ve daha da geliştirmek için aralarında kurdukları birlik" olarak tanımlamaktadır.

Ulusal mevzuatta yer bulmuş sendika tanımlardan bazıları ise şu şekildedir:

Anayasanın 51. maddesi sendikayı "Çalışanlar ve işverenler, üyelerinin çalışma ilişkilerinde, ekonomik ve sosyal hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek" için kurabilecekleri kurumlar olarak ifade etmektedir.¹

¹ "Bkz. 2709 sayılı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 9/11/1982 tarihli ve 17863 sayılı Resmî Gazete".

6356 Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu sendikayı “işçilerin veya işverenlerin çalışma ilişkilerinde, ortak ekonomik ve sosyal hak ve çıkarlarını korumak ve geliştirmek için en az yedi işçi veya işverenin bir araya gelerek bir işkolunda faaliyette bulunmak üzere oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşlar” açıklamaktadır.²

4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu devletin veya diğer kamu tüzel kişilerinin yürütmekle görevli oldukları kamu hizmetlerinin görüldüğü kurum ve kuruluşlardaki işçiler dışındaki görevlileri kapsadığından, sendikayı “Kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşlar” olarak tanımlamaktadır.³

“İşveren” örgütlerinin ulusal mevzuattaki sendika tanımlarında yer almasını doğru bulmayan Koç (2013: 45) ise sendikayı tanımlarken işçi, emekçi, memur, kamu görevlisi gibi ifadelerden kaçınarak “yaşamını işgücü satarak kazanan insanların, hak ve çıkarlarını korumak ve geliştirmek amacıyla oluşturdukları örgütlenme” olarak ifade etmektedir.

Tokol (2014: 76) sendika kavramının İngiltere, ABD ve Almanya’da yalnız işçi örgütlerini kapsadığını, Türkiye ve Fransa gibi bazı ülkelerde ise hem işçi hem de işveren örgütlerini ifade etmek için kullanıldığını belirtmektedir. Sendikayı sadece ücretlilerin örgütü olarak kabul eden Almanca konuşulan ülkelerde işveren sendikası için “işveren birliği” anlamına gelen “Arbeitgebersverband”, İngilizce konuşan ülkelerde ise “işveren sendikası” için “Employers Association” (işveren derneği / birliği) ifadesi kullanılır.

Koç’un (2013: 45) sendika tanımında yer almasına karşı çıktığı işverenlere ait sendikaların üst örgütü olan Türkiye İşverenler Sendikası Konfederasyonunun (TİSK) başkanlığını uzun yıllar yapmış olan Baydur (2008:1) bir işveren olarak sendikayı (işçi, işveren), “üyelerinin mutlu yaşamı ve medeni ihtiyaçlarını karşılayacak tüm hizmetleri ve eylemleri gerçekleştiren yüksek etkinliğe sahip, sivil toplum örgütleri” olarak tanımlamaktadır.

Genel olarak bakıldığında alan hakkında çalışmalar yapmış olan yabancı ve Türk araştırmacıların tanımlarda ücretlilerin haklarını korumak ve geliştirmek vurgusunun öz olarak yer bulduğu görülmektedir. Ulusal mevzuattaki ifadelerde de bu vurgu öne çıkmakla

² “Bkz. 6356 sayılı, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu, 7/11/2012 tarihli ve 28460 sayılı Resmî Gazete”.

³ “Bkz. 4688 Sayılı, Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu, 12/7/2001 tarihli ve 24460 sayılı Resmî Gazete”.

beraber işveren'in tanıma eklendiği görülmektedir. Mevzuatta öne çıkan diğer bir kavram da "tüzel kişilik" ifadesidir. Bu açıdan tanımlar incelediğinde;

- Sendika ile ücretlilerin gönüllük esasına göre bir amaç uğruna bir araya geldikleri örgütler tanımlandığı,
- Bazı ülkelerde sadece ücretlilerin örgütü olarak akla gelirken, bazı ülkelerde ise işverenlerinde bu kavrama dahil edildiği,
- Zaman içinde sendika kavramına salt bir iş ve ücret mücadelesinin ötesinde daha farklı misyonlar ve fonksiyonlar yüklendiği,
- Bu misyon ve fonksiyonların sadece ekonomik alanda değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve hatta siyaset alanlarında olduğu,
- Bu örgütlerin tüzel bir kişiliği bulunduğu anlaşılmaktadır.

Sendikanın bugüne kadar yapılmış tanımlarından, dar kapsamda çalışma ilişkilerinde geniş kapsamda da toplumsal hayatın her alanında önemli bir paydaş olduğu anlaşılmaktadır. Sendikalar "tarihsel süreç içerisinde çalışanların yaşam standartlarının korunması ve geliştirilmesinde, çalışma hayatında adalet ve eşitliğin sağlanmasında, çalışma koşullarının iyileştirilmesinde ve piyasa ekonomisinin işleyişi içerisinde ekonomik ve sosyal hakların unutulmamasında önemli rol oynamıştır" (Selamoğlu, 2004: 39).

Demir (2013) de sendikaların "gerek anayasalarda gerekse yasalarda belirtilen görev ve yetkileriyle, bir yandan imzaladıkları toplu iş sözleşmeleriyle işkolları düzeyinde sosyo-ekonomik hayatı etkilerken, öte yandan bazı devlet kuruluşlarının sosyo-ekonomik kararlarına ve çalışma mevzuatının hazırlanmasında sağladıkları katkılarla devlet hayatını da yakından" etkilediğini vurgulamaktadır.

Tuncay'a (1975: 9) göre sendikalar tüm toplumu kapsayan sorunlarla yönelik faaliyetlerde bulunmaları hem de bu faaliyetlerle toplumun içindeki oluşturdukları etki alanları bakımından "demokratik siyasî hayatın vazgeçilmez unsurları" haline gelmişlerdir. Tortop ta (2005; aktaran Berkant ve Gül 2017) sendikaları demokrasinin yaşaması ve gelişmesi için olması gereken bir kurum olarak tanımlayarak, sendikaların önemini vurgulamaktadır.

2.2. Sendikaların Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

1768'de James Watt tarafından üretilen buhar makinesinin icadı ile ortaya çıkan Sanayi Devrimi önce İngiltere'de, daha sonra da Batı Avrupa'da toplumun her alanından büyük değişimlere neden olmuştur. Sanayi devrimi ile endüstride makineleşmenin

yaygınlaşmasının oluşturduğu iş gücü ihtiyacı daha önce kırsalda yaşayan ve emeğinden başka hiçbir geçim kaynağı olmayan insanları kırsal kesimden şehir merkezlerine topladı. Sanayi devriminin getirmiş olduğu köklü değişim ve gelişim sonucunda geniş bir işçi sınıfı ortaya çıkmıştır (Mahiroğulları, 2013: 5; Jackson, 1996, 25; Tuncay, 2006).

Sanayi devriminin getirmiş olduğu bir başka değişim ise daha önce emek yoğunluklu üretimin yerini makine üretimine bırakmasıdır (Mahiroğulları, 2013: 5). Üretim araçları üzerinde mülkiyet hakkına sahip olan burjuvalar, daha fazla kar edebilmek adına ücretleri “sefalet ücreti” olarak tanımlanan seviyeye düşürmüş fakat çalışma saatlerini artırmıştır (Işıklı, 1972: 17). Buharın kullanılmasıyla, makinenin çalıştırılabilmesi için artık yetenek ve yoğun el emeği gerekmemektedir. Bu nedenle şehirlerde birikmiş insanların savaş ile daralan ekonomilerde iş bulma şansları azalmış, dahası işverenler daha az ücret ile çalıştırabilecekleri kadın ve çocukları tercih etmeye başlamışlardır (Trades Union Congress, 1947: 9; Işıklı, 1972: 17; Önsal, 2010). Çocuk ve kadınlar dahil işçiler bazen günde 16 saati aşan şekilde çalışmaktaydılar. Bu dönem işçiler çok sıradan olan iş kazalarına ve iş hastalıklarına karşı güvencesiz durumdaydılar. İşçiler ne yıllık ne de haftalık izinlere sahiptiler. İşten atılma durumunda ise herhangi bir tazminat talep edememekte, ayrıca herhangi bir emeklilik haklarına da sahip değillerdi (Işıklı, 1972: 17).

İşverenler tarafından tek taraflı olarak dayatılan bu kötü koşullar altında çalışmak zorunda olan işçiler yaşadıkları sefalet ve makineyle özdeşleşen kapitalist düzene karşı isyanlarını başlarda tepkisel ve dağınık olarak ortaya koymuşlardır. Sanayi devrimi ile gerçekleşen yeni endüstri ilişkileri kavrayamayan ve işsizliğin üretimde el emeğinin yerini alan makinalaşmadan kaynaklandığını düşünen işçiler tepkilerini önceleri makineleri kırarak ve parçalayarak göstermiştir (Trades Union Congress, 1947: 9). Ludizm olarak adlandırılan bu hareket makinaları parçalayarak bir sonuç elde edememiş ama yarattığı etki ile işçi sınıfı bilincine ve örgütlenmesinde büyük katkı sağlamıştır. Ludizm gibi ilk eylemliklerin yaratmış olduğu sınıf bilinci ile işçi sınıfı arasında birlik ve beraberlik duygusu gelişmiştir (Taş, 2012).

Avrupa'nın bazı bölgelerinde ise sendikalaşma farklı bir süreç izlemiştir. Bazı ülkelerde kökeni orta çağ dayanan lonca sisteminde kalfalar ve ustalar arasında ilişki bozulmuş, loncaların usta kesimi burjuvazinin hâkim olduğu şehirlerde sermaye biriktirmeyi başarmış ve kendi atölyelerini kurmuşlardır. Bu atölyelerde çalışan kalfa ve çırakların ustalığa terfilerinden sonra kendi işyerlerini kurma olanakları azalmıştır. Bu durum ustaları kapitalistleştirirken, kalfaları ve çırakları dolayısıyla işçi duruma getirmiştir. Ustalar ve

kalfaları arasındaki bu çelişki kalfaların daha sonra meslek sendikalarına dönüşecek olan “kardeşlik dernekleri” adı altında örgütlenmesine neden olmuştur. Bazı ülkelerde bu süreç yaşanırken, diğer bazı ülkelerde ise ücretlilerin iş bulmak için bir araya geldikleri mekanlarda kurdukları ilişkiler bir süre sonra örgütlülüğe evrilmiş ve bu örgütler sendikalara dönüşmüşlerdir (Koç, 2013: 44).

Kökeni ne olursa olsun, işçilerin örgütlülüğü meydana gelirken, Avrupa'nın tümünde hükümetler, kendilerine maddi destek sağlayan burjuvalara sermayelerini artırma ve işçileri kontrol altında tutma konularında yardım etmişlerdir. Bu nedenle 19 Yüzyıl'ın büyük bir bölümünde işçi örgütlenmeleri yasaklanmış ya da en azından işçilerin greve gitmesi engellenmeye çalışılmıştır (Pelz, 2016: 83). Örneğin Almanya'da işçilerin greve gitmesi hapis ile cezalandırılmıştır (Renneberg, 2012:46). Kapitalistlerin çıkarlarını korumaktan ibaret bir güvenlik örgütü gibi olan ve 1750 sonrası döneme hâkim iktisadi liberalizmin temeli olan “Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” anlayışını benimseyen hükümetler işçilerin haklarıyla ilgilenmemişlerdir (Trades Union Congress, 1947: 8; Mahiroğulları, 2013:6). Yine bu dönemde kiliseler sermayedarlarla yakın ilişkiler sürmekte ve sermaye sahipleri ise arkalarına aldıkları tüm güçle işçilerin bir araya gelmesine ve iş koşulları hakkında konuşmalarına izin vermemekteydi (Işıklı, 1972: 17; Önsal, 2010). Bütün bu gelişmeler karşısında sistem karşısında kendini yalnız hisseden işçiler devlete ve işverene karşı kendi aralarında örgütlenmelerini hızlandırmıştır.

Endüstriyel kapitalizm yaygınlaştıkça, hayatları sarsıcı şekilde değişen, ekonomik ve sosyal olarak baskılanan işçilerin cevabı, onlara bireysel olarak elde edemeyecekleri kolektif kazanım ya da en azından kolektif direnişi sunan işçi örgütlenmeleri olmuştur (Pelz, 2016: 84). Sonuç olarak işçiler arasında sonradan sendikalara dönüşecek olan dernek, kooperatif, yardımlaşma sandığı, vakıf, işçi eğitim derneği vb. düzen-içi ve düzen-dışı örgütlenmeler başlamıştır. (Koç, 2013: 43-44).

Giderek artan işçi hareketleri toplumda yeterince taban bulmuş ve sendikalar yavaş yavaş toplumun önemli kurumları haline gelmişlerdir. Göstermiş oldukları kararlı ve sürekli mücadele ile işçi sınıfı sendikal haklarını ilk kez İngiltere'de 1824 yılında kazanmıştır (Trades Union Congress, 1947: 11). Sendikaların yerel örgütlülüğün ulusal düzeyde örgütlülüğe ulaşma çabası bu tarihten sonra ilk kez İngiltere'de oldu. 1834 yılında Robert Owen Büyük Ulusal Sendikalar Birliği'ni kurdu. Bu örgüte birkaç hafta içinde on binlerce tarım işçisi ve kadının dahil olduğu yarım milyon kişi üye oldu (Webb S. ve B. 1894: 120). Sendikaların diğer ülkelerde ise yasallaşması ise daha geç olmuştur. Sendikal hak ABD'de

1842, Almanya’da 1869’da kabul edilmiştir (Renneberg, 2012:46). Fransa’da işçi hareketinin sendikal hakları diğer ülkeler nazaran geç sayılabilecek şekilde ancak 1884’te yasallaşmıştır (Tokol, 2017: 23; Mahiroğulları, 2013: 8). Sendikal hakların kabulü sendikal hareketi geliştirse de siyasi iktidarlar, sendikal faaliyetlere dönem dönem çeşitli gerekçelerle engeller oluşturmaya devam etti. Sendikalar Almanya’da sendikal hakların yasalaşmasının üzerinden henüz 10 yıl geçmeden, imparatora yapılan suikast gerekçe gösterilerek çıkartılan “sosyalizm” yasasıyla kapatılmış ve yasanın yürürlükte kaldığı 1890 yılına kadar tüm faaliyetleri yasaklanmıştır (Renneberg, 2012:46).

1850 yılına kadar yaşanan savaşlar ve sosyal huzursuzluklar Avrupa’da stabil ve güçlü bir endüstri kurulmasını engellemiştir. 17. Yüzyıldan itibaren ortaya çıkmaya başlayan bu işçi örgütlenmeleri bu nedenle lokal ve kısa ömürlü olmuşlardır. Sonunda 19. Yüzyılın ortalarında sanayi devriminin beşiği olarak görülen İngiltere’de yakalanan istikrar ve güçlü sanayileşmeye paralel olarak, belirleyici güçte olan ve ulusal düzeyde etki gösteren ilk sendikalar ortaya çıkmıştır (Trades Union Congress, 1947: 14). 1851’de kurulan Birleşik Mühendisler Topluluğu (*The Amalgamated Society of Engineers*) gibi sendikalar yerel şubeleri olan merkezileşmiş ve katkılarla büyük bir fon biriktirebilmiş ilk sendikalara örnek teşkil etmektedir. Fakat bu ilk sendikalar tüm işçileri kapsamak yerine, üyeliklerini genellikle vasıflı işçilerle sınırlandırmakta ve üyelere yüksek aidatlar talep etmekteydiler. Amerika Birleşik Devletleri’nde de başlangıçta aynı üyelik politikasını güden ilk dönem sendikaları genel politik hedeflerden çok tedbirli ve tutucu bir politika sergilemişlerdir (Jackson, 1996:18).

Birçok ülkede, vasıfsız el işçilerin sendikalaşması, vasıflı işçilerden daha geç bir süreçte gerçekleşmiştir. 1880’lerde İngiltere’de sosyalizm fikrinin işçiler arasında yaygınlaşması “yeni sendikacılık” denen hareketi başlatmıştır. Bu hareket sadece vasıflı işçilerin yüksek aidatlar vererek, karşılığında nimetlerinden yararlandığı “eski model sendikacılığından” büyük oranda farklıydı. Bu yeni sendikacılık hareketi kitleliliğe daha fazla önem veren, daha az tutucu ve ideolojik bir politika izleyen ve grev silahına sıkı bir biçimde bağlı örgütlenmelerdi (Jackson, 1996:19). Bu sendikaların üyeleri vasıflı sendikaların yüksek aidatlarını ödeyemeyecek kadar kaybedeceği bir şeyi olmayan ama mücadelesi karşılığında kazanacağı çok şey olan işçilerdi. Dolayısıyla bu yapıları gereği militan bir sendikacılık yapmış ve sendikacılığın tarihsel seyrini değiştirmişlerdir (Webb S. ve B., 1894: 374-375; Trades Union Congress, 1947: 16 -17). Sendikacılıktaki 19. Yüzyıl’ın sonlarına doğru İngiltere’de gerçekleşen bu değişimin yayılması Birinci Dünya Savaşı sırasında

gerçekleşebilmiştir. Avrupa'nın diğer ülkelerindeki vasıfsız işçilerin sendikalaşması İngiltere'de sürece benzer ama daha geç bir zamanda gerçekleşmiştir. Bu süreç Amerika Birleşik Devletleri'nde 1930'a kadar uzanmaktadır. Bu noktadan itibaren üye sayıları inişli çıkışlı bir grafik gösterse de sendikalar artık endüstri ilişkilerinde ve toplumda ekonomik, sosyal ve siyasal bir güç olarak yerlerini almışlardır (Jackson, 1996, 19-20).

Sanayileşmenin hızla gerçekleştiği ülkelerde sendikalar içinde buldukları konjoktüre göre gelişmelerini sürdürmektedir. Sendikalar büyük mücadeleler sonunda demokratikleşmiş toplumlarda işçi sınıfının yasal temsilcisi statüsünü kazanarak, çalışma koşullarının belirlenmesinde taraf olarak kabul görmüştür. Bugün bu örgütler demokratik toplumların vazgeçilmez bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (Yorgun, 2007: 318).

2.3. Sendikanın Unsurları

Unsurlar başlıklı bu alt bölümde sendikanın unsurları ele alınacaktır. Sendikanın temel unsurları amaç unsuru, özel hukuk tüzel kişiliği unsuru, serbestçe kurulabilme unsuru, bağımsızlık ve demokratik ilkelere uygunluk unsurudur (Hüner, 2004; Duyuş, 2010; Yıldırım, 2018). Bu bölümde unsurların sadece tanımları verilmekle kalınmamış, ayrıca ulusal ve uluslararası sözleşmelerde bu unsurlara yönelik yapılmış düzenlemelerle birlikte, sendikaları diğer kurum ve kuruluşlardan ayıran özellikleri de sunulmaya çalışılmaktadır. Alt başlıklarda bu temel unsurların ülkemizdeki günümüz sendikalarındaki durumları da yansıtılmaya çalışılmaktadır.

2.3.1. Ortak Amaç Unsuru

Webb'ler (1920: 1) en genel anlamda sendikayı "ücretlilerin, çalışma koşullarını korumak ya da geliştirmek amcacını güden devamlı bir birliği" olarak tanımlamıştır. Bunun dışında diğer tanımlardan görüldüğü gibi, günümüzde birçok alanda faaliyetler gösteren sendikaların asli amacı üyelerinin iktisadi ve sosyal haklarını korunması ve geliştirilmesidir. Tüzüklerinde yer vermek zorunda oldukları bu amacı gerçekleştirmek için sendikalar grev ve toplu sözleşme gibi belirli enstrümanları kullanırlar. Sendikalar asli amaçlarına ulaşabilmek ve kendilerini işveren karşısında muhatap olarak kabul ettirebilmek için güçlü ve toplu sözleşme yapabilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Renneberg, 2012: 63).

Tuncay ve Savaş (2013: 20) bu amaçları nedeniyle sahip oldukları özellik ile sendikaların derneklerden ve amacı kazanç paylaşmak olan ticaret ortaklıklarından farklı olduklarını ifade etmektedir.

Sendikalar aynı zamanda derneklerden de farklıdır çünkü dernek “kazanç paylaşımı hariç kanunlarla yasaklanmamış belirli ve ortak bir amacı” güden tüzel kişilik olarak tanımlanırken, sendikalarda bu amaç yasalar tarafından da sınırlandırıldığı gibi sadece üyelerinin iktisadî ve sosyal hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek faaliyetleri ile sınırlıdır. Bu yönüyle sendikalar derneklerden farklılaşmaktadırlar (Kutal, 2011).

Ticaret ortaklıklarından farklılıkları ise şu şekildedir. Ticaret ortaklıkları üyelerine kâr payı dağıtımını yaparken, hem işçi / işveren hem de kamu sendikalarına ticaret yasağı konulmuş ve elde ettikleri gelirleri üyeleri ve mensupları arasında paylaşmalarını yasaklanmıştır.⁴

2.3.2. Serbestçe Kurulabilme ve Gönüllü Üyelik Unsuru

Serbestçe kurulabilme ve gönüllük unsuru demokratik ülkelerin temel yasalarında bulunan örgütlenme özgürlüğü ile ilgili bir kriterdir. Bu unsur diktatörlüklerde görülen işçilerin devlet kontrolündeki organizasyonlara zorunlu üyeliği ya da bir iş sözleşmesi sonrasında ücretlinin yöneticileri işverenler tarafından atanan sendikalara zorunlu ya da otomatik üyeliğinin karşısında durmaktadır (Renneberg, (2012: 62).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 23. Maddesine göre “herkes barışçıl olarak toplanma ve dernek kurma hakkına sahiptir. Bu hak, çıkarlarını korumak amacıyla başkalarıyla birlikte sendikalar kurma ve sendikalara üye olma hakkını da içerir.”

8 Ocak 1993 tarihinde Bakanlar Kurulu Kararı ile onaylanan ve 12 Temmuz 1993'te Türkiye’de Yürürlüğe Giren 87 No’lu Sendika Özgürlüğü ve Sendikalaşma Hakkının Korunması Sözleşmesi’nin 2. maddesine göre “çalışanlar ve işverenler herhangi bir ayırım yapılmaksızın önceden izin almadan istedikleri kuruluşları kurmak ve yalnız bu kuruluşların tüzüklerine uymak koşulu ile bunlara üye olmak hakkına sahiptirler.”

Ülkemizde sendika kurma hakkı Anayasanın 51. maddesinde ele alınmış ve sendika kurma hakkını şu şekilde tanımlamıştır.

“Çalışanlar ve işverenler, üyelerinin çalışma ilişkilerinde, ekonomik ve sosyal hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için önceden izin almaksızın sendikalar ve üst kuruluşlar kurma, bunlara serbestçe üye olma ve üyelikten serbestçe çekilme haklarına sahiptir. Hiç kimse bir sendikaya üye olmaya ya da üyelikten ayrılmaya zorlanamaz.

Sendika kurma hakkı ancak, millî güvenlik, kamu düzeni, suç işlenmesinin önlenmesi, genel sağlık ve genel ahlâk ile başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması sebepleriyle ve kanunla sınırlanabilir.

⁴ “Bkz. 6356 sayılı, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu ve 4688 Sayılı, Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu.”

Sendika kurma hakkının kullanılmasında uygulanacak şekil, şart ve usuller kanunda gösterilir.

İşçi niteliği taşımayan kamu görevlilerinin bu alandaki haklarının kapsam, istisna ve sınırları gördükleri hizmetin niteliğine uygun olarak kanunla düzenlenir.

Sendika ve üst kuruluşlarının tüzükleri, yönetim ve işleyişleri, Cumhuriyetin temel niteliklerine ve demokrasi esaslarına aykırı olamaz.”

Anayasamız işçi niteliği taşımayan kamu görevlileri dışındaki ücretlilerin ve işverenin sendika kurma hakkını, Cumhuriyetin temel niteliklerine ve demokrasi esaslarına aykırı olmamak koşulu ile geniş sayılacak ölçüde tanımıştır.⁵ Kamu çalışanlarının sendika kurma hakkı anayasal bir hak olarak tanınmasına rağmen idare yapmış olduğu düzenlemede oldukça temkinli davranmış ve sendika kuramayacak ya da kurulmuş sendikalara üye olamayacak kamu çalışanları geniş tutulmuştur.⁶

Sendika kuramayacak ve üye olamayacak kamu görevlilerinin kapsamının bu kadar geniş tutulması Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası antlaşmalara aykırıdır. Türkiye bu durumun 87 sayılı ILO Sözleşmesi'nin 9. maddesine aykırı olması nedeniyle ILO tarafından eleştirilmiştir (Gülmez, 2005). Koç'a (1999) göre Türkiye'de sendika kurma ve sendikalara üye olma açısından hala önemli kısıtlamalar bulunmaktadır. 6356 sayılı Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu'yla Koç'un (1999: 2) belirtmiş olduğu bu kısıtlamalara yönelik işçi sendikaları bağlamında bazı olumlu düzenlemeler yapılmış (Dereli, 2013) olmasına rağmen, grev yasağı başta olmak üzere kamu çalışanlarının sendikal haklarında halen birçok eksiklik bulunmaktadır.

Tüm bu olumsuzluklara karşın, Duyuş'a göre (2010) Türkiye'de sendika kurma hakkı açısından demokratik ülkelerde bulunan özgür kuruluş sistemine yakın bir düzenleme mevcuttur. Ülkemizde de çağdaş demokrasilerdeki gibi sendikalar izin almaksızın kurulurlar ve sendikaya üyelik isteğe bağlıdır. Bu açıdan sendikalar, değişik kurulma şekillerine ve

⁵ 6356 Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu, kuruluş usul ve esaslarına uyarak sendikaların önceden izin almaksızın kurulabileceğini ifade etmektedir. Kanun 3. maddesine göre kurulan bu sendikalar kuruldukları işkolunda faaliyette bulunabileceklerdir.

⁶ 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu kamu görevlilerinin sendika ve konfederasyonları önceden izin almaksızın serbestçe kurabileceğini belirtmektedir. Kanunun 4. maddesine göre kamu çalışanlarının bir hizmet kolunda birden fazla sendika kurulmasına izin verilmiş, fakat meslek veya işyeri esasına göre sendika kurması yasaklanmıştır. Kurulan bu sendikalar sadece kanunda belirtilmiş hizmet kollarından birinde faaliyet gösterebileceklerdir. Kanunun sendika kuramayacak ve kurulmuş sendikalara üye olamayacak kamu görevlileri hakkındadır. Kanun'un 15. maddesi ile sendika hakları kurmalarına izin verilmediği gibi, kurulmuş herhangi bir sendikaya üye bile olamayacak kamu görevlileri listesi verilmektedir.

zorunlu üyelik sistemine sahip Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği, Türkiye Barolar Birliği, Türk Tabipler Birliği, Türk Dış Hekimleri Birliği, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği gibi kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarından ayrılmaktadırlar.

2.3.3. Bağımsızlık Unsuru

Sendikalar finansal, kişisel ve örgütsel olarak devlet, parti, dini kurumlar ve işverenden bağımsız olmalıdır (Bruhn, 1993: 174). Bu bağımsızlığa sahip olmayan bir sendika temel görevlerini yerine getiremez ve üyelerinin hakkını savunamaz (Renneberg, 2012: 64). Sendikaların üyelerinin haklarını korumak ve geliştirebilmek için karşıtlarından tam bağımsız olarak politika üretmek ve faaliyetlerde bulunması gerekmektedir. Bu kriteri sağlayamayan bir sendika devletle ya da işverenle “iş birliği yaparak kendilerine sağlanan çıkarlar karşısında işçi haklarını göz ardı eden” (Demir, 2013) *sarı sendika* olarak adlandırılmaktadır (As, 2010).

Sendikaların bağımsızlığına dair ulusal mevzuatta düzenlemeler bulunmaktadır. İşçi ve kamu sendikaları ve konfederasyonlarının kamu kurum ve kuruluşları, siyasi partiler, esnaf ve küçük sanatkâr kuruluşları ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarından yardım ve bağış alması yasaklanmıştır.⁷

2.3.3.1. Devlete karşı bağımsızlık

Sendikaların devletten bağımsız olmaları temel bir ilkedir. Devletçe kurulmuş veya devletin kontrolü altına girmiş sendikalar gerçek anlamda sendika sayılmazlar (Hüner, 2004). Hem kuruluşları hem de faaliyetlerinde, işçi ve işveren sendikalarının devlete karşı bağımsızlık olmaları çoğulcu parlamenter düzenin kabul edildiği demokratik sistemlerde büyük önem taşımaktadır (Demircioğlu ve Centel, 2015: 208). Çünkü sendikaların bazen işveren bazen de sosyal ve ekonomik politikaların karar vericisi ve icracısı olarak devlete karşı üyelerini temsil etme ve gerektiğinde iş yavaşlatma ve grev gibi araçlarıyla devlete karşı mücadele görevleri vardır. Sendikaların izin alınmaksızın kurulması ilkesi ile bağımsızlık ilkesi birbirleri ile doğrudan bağlantılıdır.

2.3.3.2. İşçi ve işveren sendikalarının karşılıklı bağımsızlıkları

Devlete karşı bağımsız oldukları gibi Sendikalar, işçi ve işveren sendikaları olarak karşılıklı, birbirlerine karşı da bağımsızdırlar. Sendikal bağımsızlığın temel ilkelerinden biri olarak kabul edilen sendikal saflık ilkesi (karşıtının üye olamaması - *gegnerfrei*) gereği işverenlerin

⁷ “Bkz. 6356 sayılı, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu”

işçi sendikalarına, işçilerin de işveren sendikalarına üye olmalarına ve çıkarları birbirlerine karşı olan işçilerin ve işverenlerin aynı sendikada bir araya gelmelerine izin verilmez (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2018) çünkü ücretlilerin ve işverenlerin çıkarları temelde birbirine zıt niteliklerdedir ve birisinin ücretinin ya da kazancının artması diğerinin kaybetmesi anlamına gelmektedir. Bu bağımsızlığı sağlayamayan bir sendika ancak işverenin uyumlu bir acentesi olacaktır. (Renneberg, 2012: 64).

Sendikal Saflık İlkesinin ulusal mevzuata yansımaları şu şekildedir.⁸

- İşçiler ve işçi kuruluşları işveren kuruluşlarına, işveren kuruluşları da işçi kuruluşlarına üye olamazlar.
- gerek doğrudan doğruya, gerek temsilcileri veya mensupları veya araya koyacakları diğer kimseler aracılığıyla biri diğerinin kurulmasına, yönetim ve faaliyetine müdahalede bulunamazlar.
- İşçi kuruluşları, işverenler ve işveren kuruluşlarından; işveren kuruluşları da işçilerden ve işçi kuruluşlarından yardım ve bağış alamaz.

Her ne kadar yasal mevzuatta da yerini bulsa da işverene karşı bağımsızlık ilkesi boyutunda, ülkemiz sendikacılık tarihinde “özellikle ilk toplu sözleşme döneminde işverenle iş birliği yaparak işçi haklarını kendilerine sağlanan maddi yararlar karşılığında feda eden sarı sendikacıların varlığından söz edilmiştir” (Günay, 2004, s. 220; aktaran Duyuş, 2010).

2.3.3.3. Siyasi partilere karşı bağımsızlık

Bağımsızlık unsurunun diğer bir ayağı da partilere karşı olan bağımsızlıktır. Sendikacılık hareketinin başlarında sendika ve siyaset birbirine geçmiş, sendikal ve siyasal örgütlenmeler aralarındaki sınırlar ise muğlak bir biçimdeydi (Koç, 1997: 3). Bu iç içe geçmiş olan ilişki zaman içinde daha net çizgilerle ve belli ilkeler düzeyinde ayrılmış ve bugün siyasi partilerden bağımsız olmak bir sendikal ilke olarak benimsenmiştir.

Bu ilke toplumsal hayatın iki önemli kurumu arasında herhangi bir ilişki olmayacağı anlamına gelmez. Sendikaların doğaları gereği “gerek doğrudan emekçileri ilgilendiren gerek genel anlamda ülkeyi ilgilendiren her meseleyle hem mikro hem de makro düzeyde ... alâkası olmuştur. Çünkü iktidarların her siyasi aktivitesi en nihayetinde üretim ilişkilerini ve bölüşüm adaletini ilgilendirmiştir” (Yıldırım ve Köse, 2014: 58). Aynı şekilde siyasi partiler de iktidar şansını yakalayabilmek için emekçi sınıfına ulaşma ve etkileme araçları

⁸ “Bkz. 6356 sayılı, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu”

olarak örgütlü ve geniş tabanlı bir güç olan sendikalara ilgi duymakta ve yoğun bir ilişki kurma gayreti göstermektedirler (Mahiroğulları, 2003).

Ülkemizde de sendikaların siyasi partilerden bağımsız olması prensip olarak kabul edilmiştir. Ulusal mevzuatta sendika ve konfederasyonların siyasî partilerin kuruluşu içinde yer alamayacakları; siyasî partilerin ad, amblem, rumuz veya işaretlerini kullanamayacaklarına dair açık hükümlere yer verilmiştir.⁹ Buna rağmen ülkemizde sendikaların siyasi partilerden bağımsızlığı gri bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yıldırım (2007) yaptığı çalışmada sendikalı öğretmenlerin %92,2'sinin siyasi partilerin sendikaların siyasi partilerden bağımsız olmadığını vurguladığını belirtmektedir. Konu ile yapılmış diğer bir çalışmada, Aksoy (2010) “öğretmenlerin sendikaların siyasi fikirlere göre ayrılmaları, ..., her gelen iktidarın kendisine yakın bir sendikayı kullanarak eğitim çalışanlarının haklarını göz ardı etmeleri nedeniyle ... sendikalara üye olmadıklarını” ifade etmektedir. Kamu çalışanlarının sendikalara üye olmama nedenlerini araştıran Gökçe (2009) “sendikaların siyasi partilerin güdümü altında faaliyet göstermemeleri için gerekli tedbirler alınmasını” önermektedir.

2.3.4. Özel Hukuk Tüzel Kişiliği Unsuru

Sanayileşmenin başında görülen işçi protestolarındaki gibi kendiliğinden ortaya çıkan, geçici yapıların çok ötesinde, sendikaların üyelerine birçok hizmet sunabilecekleri ofisleri, bilgisayarları, fotokopi makineleri vb. gibi alt yapısı ve kalifiyeli personelleri olan sürekli yasal bir tüzel kişiliğe sahip olması gerekmektedir (Renneberg, 2012: 63).

Ülkemizde dernek, sendika vb. kuruluşlar hukuken kuruldukları an itibari ile tüzel kişilik elde ederler. Bu onları işçi birlikleri, işçi kulüpleri ya da politik işçi grupları gibi tüzel kişiliğe sahip olmayan yapılardan ayırmaktadır.

“Tüzel Kişi” hukuk bakımından bireylerin veya malların topluluğundan doğan ve tek bir kişi sayılan varlığı ifade eden terimdir (TDK, 2018).

Tüzel kişilik kendileri ile ilgili özel hükümler uyarınca tüzel kişilik kazanmış başlıbaşına bir varlığı olmak üzere örgütlenmiş kişi toplulukları ve belli bir amaca özgülenmiş olan bağımsız mal toplulukları olarak tanımlanmaktadır.¹⁰

⁹ “Bkz. 6356 sayılı, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu”

¹⁰ “Bkz. 4721 sayılı, Türk Medeni Kanunu, 8/12/2001 tarihi ve 24607 sayılı sayılı Resmî Gazete”

Sendikalar ve dernekler gibi kuruluşlara tabi oldukları hukuksal durum nedeniyle özel hukuk tüzel kişisi denilmektedir. Çünkü bu kuruluşlar “bir kanun gücüyle zorunlu olarak değil, gerçek veya tüzel kişilerin bir araya gelerek serbest iradelerini aynı amaç doğrultusunda birleştirmeleri suretiyle kurulur” (Demir, 2013). Bu tüzel kişiler, kendilerini kuran gerçek kişilerin serbest iradeleriyle kurulur yine onların iradesiyle sona erdirilirler (Çağlayan, 2016). Bu tüzel kişiliklerin son bulmasının bir başka yolu da yasal olmayan faaliyetlerin gerçekleştirilmesi sonucu fesihtir.

Sendikaların faaliyette bulunabilmeleri için bu tüzel kişiliğe sahip olmaları gerekmektedir. Sendikalar tüzel kişiliğe sahip olan kuruluşlar olarak tanımlanmakta, sendikaların belge ve tüzüklerini ilgili valiliğe vermeleri ile tüzel kişilik kazanacakları ifade edilmektedir.¹¹

“Tüzel kişilik ile sendikalar, sendika kurucularından ve üyelerinden bağımsız olarak hukuk alanında varlık kazanmakta ve bu varlık sebebiyle kendileri ve üyeleri adına dava açabilmekte, toplu iş sözleşmesi yapabilmekte ve grev/lokavt kararı alıp uygulayabilmektedir” (Akyiğit, 2010; aktaran Özmen, 2014).

2.3.5. Demokratik İlkeler Üygunluk Unsuru

Çoğulcu parlamenter demokrasilerin önemli bir unsuru ve demokratik düzenle bütünleşmiş kurumlar olan sendikalar bu düzenin demokratik ilkelerine uygun şekilde yönetilmelidirler (Duyuş, 2010). Gönüllü bir şekilde güçlerini birleştirmeye karar veren kişilerden oluşan sendikaların, üyelerin fikirlerini açıkça ifade edebileceği demokratik bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Sendika içi demokrasinin oluşabilmesi için, üyelere oy hakkı tanınmalı, belli aralıklarla isteyenlerin yönetime aday olabilecekleri genel kurul toplanmalıdır. Üyelerin bilgilendirileceği ve genel taleplerin değerlendirileceği genel üye toplantıları sıklıkla düzenlenmelidir. Toplu sözleşme talepleri öncesinde üyelere danışılmalı, grev ve iş yavaşlatma gibi mücadele araçlarına başvurmadan önce de üyelerin onayını almalıdırlar (Renneberg, 2012, 63). Yönetim organlarının demokratik şekilde seçilmesi yöntemiyle sendika, demokratik ve sosyal hukuk devletinin temel gereklerine de uygun olur.

1982 Anayasasının 51. maddesi, “Sendika ve üst kuruluşlarının tüzükleri, yönetim ve işleyişleri, Cumhuriyetin temel niteliklerine ve demokrasi esaslarına aykırı olamaz” demektedir. 6356 sayılı Kanun’un 31. Maddesinin birinci fıkrası sendikaların “Anayasada

¹¹ “Bkz. 6356 sayılı, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu ve 4688 Sayılı, Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu.”

belirtilen Cumhuriyetin niteliklerine ve demokratik esaslara aykırı faaliyetlerde bulunması durumunda, merkezlerinin bulunduğu yerdeki Cumhuriyet Başsavcısının talebi üzerine mahkeme kararı ile kapatılacağını vurgulamaktadır.¹² Aynı şekilde 4688 sayılı Kanun, hükümlerine göre kurulan sendika ve konfederasyonların yönetim ve işleyişleri Anayasada belirtilen Cumhuriyetin niteliklerine ve demokratik esaslara aykırı olamayacağını ve bu esaslara aykırı faaliyetlerde bulunan sendika ve konfederasyonların, merkezlerinin bulunduğu yer Cumhuriyet Başsavcısının istemi üzerine iş davalarına bakmakla görevli mahallî mahkeme kararı ile kapatılacağını hüküm altına almıştır.¹³

2.4. Sendikanın İşlevleri

Çalışma ilişkilerinde kendini yasal bir taraf olarak kabul ettirmiş olan sendikaların birbirleri ile karşılıklı etkileşim içinde bir bütün meydana getiren üç temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar; sosyal işlevi, ekonomik işlevi, demokratik temsil işlevleridir (Selamoğlu, 2004: 40).

2.4.1. Sendikanın Sosyal İşlevi

Sendikanın temel işlevlerinden ilki sosyal işlevidir. Bu işlev sermaye sahiplerinin gücüne ve sosyal dışlanma, yoksulluk gibi çeşitli sosyal risklerle karşı ücretlilerin dayanışma bilincini güçlendiren ve onları ortak amaç ve değerler doğrultusunda bir araya getirmeyi amaçlayan dayanışma örgütü olma işlevi olarak tanımlanmaktadır (Selamoğlu, 2004: 40; Neumann 1978: 150 aktaran Esser, 2003: 86).

“Sendikalar iş birliği ve karşılıklı yardımlaşma ilkesine dayanmaktadırlar (...). Üyelerine hastalık ve iş kazası desteği, işsizlik yardımı, emeklilik aylığı ve grev ve lokavt maddi destek sağlamaktadırlar (...). Mahkemeler, idari makamlar ve sosyal güvenlik kurumlarında yasal koruma sağlarlar. Üyelerini, çok çeşitli yollarla kurs ve okullarda eğitmek ve geliştirmek için çaba gösterirler. Bütün bu görevleri icra edebilmek için kendi kurumlarını geliştirirler (...). Nihayetinde, üyeler ve sendika arasındaki (...) anlaşmazlıkları çözmeye yetkili olan kendi disiplin kurulları vardır. Sendikalar bütün bu alanlarda öncü oldular. Hemen hemen tüm devletlerin istihdam ve işsizlik sigortası sistemleri, iş kazaları ve hastalık düzenlemeleri sendika örgütlerinin uygulamalarından yola çıkılarak hazırlanmıştır” (Neumann 1978: 150 aktaran Esser, 2003: 86).

2.4.2. Sendikanın Ekonomik İşlevi

Sendikanın ikinci temel işlevi piyasa ve tekel olma görevine ilişkin ekonomik işlevidir. İş gücü piyasasına hakimiyeti amaçlayan bir mücadele örgütü olarak sendikalar, ekonomik

¹² “Bkz. 6356 sayılı, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu”

¹³ “Bkz. 4688 Sayılı, Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu”

değerin toplu pazarlık sürecinde üyeleri lehine adil ve eşit bir şekilde paylaşılması için mücadelede bulunurlar (Selamoğlu, 2004: 40; Neumann 1978: 151 aktaran Esser, 2003: 87).

“Özel mülkiyetin tekelci gücüne karşı emeğin kolektif gücü ile karşı koyarlar (...). Ya işveren ya da işverenler sendikası ile ücret ve iş koşulları sözleşmeye bağlarlar, ya da bu koşulların devlet tarafından düzenlendiği yerlerde kendi mekanizmaları ile bu düzenlemeleri kontrol ederler. Ücret ve çalışma koşullarının düzenlenmesi için en önemli araç, hükümleri bireysel iş sözleşmelerde bulunan dezavantajlı düzenlemeleri geçersiz kılan toplu sözleşmedir. Bu amaca ulaşabilmek için müzakere, araştırma ve ikna gibi barışçıl metotlar kadar, grev, boykot gibi mücadele araçları ile pasif direnişi de kullanırlar (Neumann 1978: 151 aktaran Esser, 2003: 87).”

2.4.3. Sendikanın Demokratik Temsil İşlevi

Üyelerinin demokratik temsili sendikaların üçüncü temel işlevidir. Sendikaların bu işlevi işgücünün çalışma koşulları ve ekonomik ve sosyal politikalar üzerinde temsiliyeti ile ilgilidir (Selamoğlu, 2004: 40; Neumann 1978: 151 aktaran Esser, 2003: 87). Bu rolleri gereği, sendikalar baskı unsurları olarak toplumsal hayatın birçok alanında önemli bir rol oynamaktadırlar.

Sadece iş gücü piyasasını kontrol etmeyi değil, aynı zamanda devleti ve idare organlarını etkilemeye çalışırlar. Bu girişim devletin üç fonksiyonu olan yasama, yürütme ve yargıyı kapsar. Bu amaca ulaşmak için sendikalar idare ile müzakereler, ya yasama, yürütme ve yargıya doğrudan katılım, ya da devlet aygıtına karşı genel grev gibi direk yöntemleri kısmen kullanırlar. Aynı şekilde sıklıkla, bir parti ve meclis grubunun yardımını alarak hedeflerine ulaşmak için dolaylı yöntemlerde kullanırlar” (Neumann 1978: 151 aktaran Esser, 2003: 87).

Küreselleşme ile neo-liberal politikalar nedeniyle önemli değişikliklere uğrayan çalışma ilişkileri (Çoban, 2013: 376) ve 21. yüzyılın başında karşılaştığımız teknolojideki yenilikler, e-ticaret ve dünya nüfusundaki değişimlerin zorlayıcı etkileri gibi gelişmeler örgütleri sadece temel işlevleri icra eden örgütlerin ötesinde, yeni yaklaşımlara sahip, değişime ayak uyduran, politika ve rollerinde yeni perspektifler gerçekleştiren örgütler olmaya zorlamaktadır (Bilgin, 2007). Bilgin'e (2007) göre “bu etkileşimler karşısında örgütlerin yeni bir yönetim anlayışına, (...), ve hızla değişen rekabet ortamına derhal yanıt verecek yönetim stratejilerine uygun esneklikte örgütlenme ve yönetim anlayışına sahip olmaları kaçınılmazdır.” Sendikaların da işlevleri bu gelişmelerden etkilenmekte, bu değişimlere ayak uydurmaya çalışan sendikalar üyeleri sendikada tutabilmek ve yeni üyeler kazanabilmek için yeni örgütlenme modelleri denemekte, işlev yelpazesini büyütmekte ve birçok alanda yeni faaliyetlerde bulunmaktadırlar (Selamoğlu, 2004: 49).

2.5. Sendika Türleri

Örgütlenme biçimlerine göre farklı türde sendikalar vardır. Bu sendikalar aynı meslekte olan işçilerin örgütlenmesi olan meslek sendikaları, sadece belirli bir işyerindeki işçilerin üye olabildikleri sendikadalar, aynı iş kolunda değerlendirilen işçilerin kabul edildiği işkolu sendikaları ve hiçbir ayırımın gözetilmediği tüm işkollarındaki işçileri örgütlemeyi hedefleyen genel sendikalar olmak üzere dört farklı şekilde örgütlenebilmektedirler (Koç, 2013: 51). Ulusal mevzuata sendikalarla ilgili düzenlemelerde işkolu esasına göre örgütlenme esas alınmıştır. Ülkemizde işkolu esasına göre örgütlenen üç farklı sendikal örgüt türü bulunmaktadır. Bunlar işçi sendikaları, işveren sendikaları ve kamu görevlileri sendikalarıdır.

2.5.1. İşçi Sendikaları

18 yüzyıl İngiltere’inde başlayıp, bir yüzyıl içinde tüm Avrupa kıtasının toplumsal yapısını değiştiren Sanayi devrimi, üretim ilişkilerini tümünden yeniden şekillendirmiştir. Bu devrimin getirmiş olduğu yeni endüstriyel ilişkiler sonucunda toplum üretim araçlarının sahipleri ve üretimlerini satmak zorunda kalanlar arasında bölünmeye sebep olur. Sermayenin toplanmış olduğu küçük bir zümrenin kurduğu yeni fabrikalarda çalışacak olan geniş kitleler köylerden şehirlere yığılmıştır. Bu gelişmeler mülksüzleştirilmiş ve emeğinden başka bir şeye sahip olmayan yeni işçi sınıfı ortaya çıkartmıştır (Mahiroğulları, 2013: 5; Jackson, 1996, 25; Tuncay, 2006).

Tarih sahnesine yeni çıkmış bu yeni sınıf, uzun çalışma saatlerini, güvensiz ve sağlıksız çalışma koşullarını içeren tek taraflı dayatmalara karşı işverenlere karşı sesini yükseltmeye başlamıştır. İlk önceleri üretimde makineleşmenin artmasından dolayı işlerini kaybetme korkusuna kapılan işçiler, düzensiz ve örgütsüz tepkiler göstermiştir. Makine kırıcılığı ya da gösteri tarzında başlayan tepkiler zaman içerisinde uzun çalışma saatleri ve düşük ücret seviyelerine karşı iş bırakma eylemlerine ve grevlere dönüşmüştür (Mahiroğulları, 2017: 25). Bu eylemlerle dinamizm kazanmış olan işçi sınıfını (Taş, 2012) talepleri ve çıkarları doğrultusunda, bir araya getirebilecek bir örgüt ihtiyacı, ilk işçi sendikalarının ortaya çıkışını sağlamıştır.

Sanayileşmenin geç gerçekleştiği ülkemizde ise, genel olarak işçi sendikacılığı toplumumuzun sosyal, siyasal ve kültürel özellikleri ve içinde bulunduğu şartlar nedeniyle geç ve yavaş bir ilerleme kaydetmiştir. (Mahiroğulları, 2017: 31). 19. Yüzyıl’ın ortalarına

doğru İngiltere ve Fransa gibi ülkelerde işçi sayıları milyonlarla ifade edilirken, ülkemizde aynı tarihlerde ordunun silah ve giyim ihtiyaçlarını karşılamak için devlet kuruluşu olan birkaç fabrikada, yabancılar tarafından işletilen demir ve deniz yollarında ve az sayıda yerli girişimcinin işyerlerinde çalışan, günümüzdeki anlamıyla işçi olarak tanımlanabilecek 15 bin civarında ücretli bulunmaktaydı. (Mahiroğulları, 2017: 20).

Türk sendikal hareketinin temelleri Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde bu az gelişmiş sanayi ortamında atılmaya başlanmıştır. Osmanlı'da ilk sendikal faaliyet İstanbul'da 1894/95 yıllarında Tophane fabrikasında çalışan işçilerce kurulmuş olan Amale-i Osmani Cemiyeti'dir¹⁴. (Koç, 2013: 53; Mahiroğulları, 2017: 32). Fakat 1908 öncesi yaygın bir işçi örgütlenmesinden bahsetmek mümkün değildir. Mahiroğulları'na (2017: 31) göre bunun sebepleri düşük sanayileşme, ücretli çalışan işçilerin hem nicel hem de niteliksel yetersizliği, örgüt kültürünün henüz var olmaması, mevcut siyasal rejimin despotluğu ve uygunsuzluğudur.

1908 yılında İkinci meşrutiyetin ilanı ile ülkede oluşan göreceli özgürlükçü politik ortamda, işçi örgütleri hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlamıştır. Meşrutiyetin ilanından sonra yürürlüğe giren 1909 tarihli cemiyetler yasasından 1913 yılına kadar 80 işçi örgütü kurulmuştur (Mahiroğulları, 2017: 32). 1913 yılında gerçekleşen Bab-ı Ali Baskını sonrasında ülkede oluşan siyasal durum sonrasında mevcut sendikaların faaliyetleri sona ermiştir. 1919 yılında yeniden kurulan sendikalar Cumhuriyetin ilk yıllarında varlıklarını sürdürebilmiş olsalar da 1925 Şeyh Sait isyanının sonrasında çıkartılan "Takrir-i Sükun Kanunu" ile kapatılmışlardır (Koç, 2013: 54). 1925 yılından 1946 yıla kadar ülkemizde sendikaların faaliyetlerinden söz etmek pek mümkün değildir (Koç, 2013: 55).

Türkiye sendikacılık hareketi ilk kuruluşundan, 1947 yılında sendika kurma hakkı ilk kez özel bir kanunla tanınana kadar, savaşlar ve ülkenin içinde bulunduğu politik buhranlar nedeniyle inişli çıkışlı bir seyir göstermiştir. Uzun süren siyasal yasakları ve hukuksal engellemeleri sabır ve zorluklarla aşan Türkiye İşçi Sınıfı, nihayetinde 1961 Anayasasının kabulü ve buna bağlı olarak 1963 yılında yapılan yasal düzenlemelerle kabul edilen grevli toplu görüşme hakkı ile gerçek anlamda sendikal haklarını elde etmişlerdir (Tuncay, 2006).

¹⁴ Koç'a göre bazı çalışmalarda Osmanlı İmparatorluğundaki ilk sendikalaşma faaliyeti olarak gösterilen, 1871'de kurulan Ameleperver Cemiyeti sendikadan çok işçilerin kurmuş olduğu bir yardımlaşma kurumudur.

Bu yasal düzenlemelerle “Türk sendikacılığı doğuş aşamasını tamamlayıp, gelişme ve kişilik kazanma sürecine girmiştir” (Mahiroğulları, 2017: 180).

Günümüzdeki en basit tanımıyla, sendikalar aynı ya da birbirine yakın iş kollarına üye çalışanların işverene karşı kazanılmış ekonomik ve sosyal haklarını korumak ve mesleki çıkarlarını geliştirmek adına bir araya geldikleri örgütler olarak tanımlanabilir. İki yüzyılı aşkın süredir devam ettirdiği mücadelesinden çıkarttığı derslerle ve emekten gelen gücünün farkına varan işçi sınıfının itici gücüyle, sendikaların fonksiyonları zaman içinde artmış, sendikalar sadece işverene karşı değil, aynı zamanda siyasal ve sosyal politikalar konusunda siyasal iradeye karşı önemli bir baskı grubu haline gelmiştir (Jackson, 1996: 7).

Ülkemizde bir iş sözleşmesine dayanarak çalışan gerçek kişiyi işçi olarak tanımlamaktadır.¹⁵ Anayasanın sendikal hakları düzenleyen 49. maddesi ise çalışanlar arasında işçiler ve işçi sayılmayan kamu görevlileri olarak bir ayırım yapmakta, işçilerin ayrı, kamu görevlilerinin ayrı sendikaları olmasını öngörmektedir.

En az yedi işçinin bir araya gelerek bir yasaca belirlenen iş işkolundan birinde faaliyette bulunmak üzere oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip işçi sendikalarına on beş yaşını dolduran ve kanunun hükümlerine göre işçi sayılanlar üye olabilirler. Çalışma Bakanlığının 2018 Temmuz istatistiklerine göre 20 işkolunda faaliyette bulunan 169 sendikaya 14 milyon 121 bin 664 işçiden 1 milyon 802 bin 155'i üye olmuştur. Bu sayı toplam işçi sayısının %12,76 oranına denk gelmektedir.

2.5.2. Kamu Görevlileri Sendikaları

Her ülke, kendi siyasal, sosyal, hukuksal ve teknik şartlarını doğrultusunda “kamu görevlisi” kavramını tanımlamaktadır. Bu nedenle literatürde birden çok tanım bulunmaktadır. Bu açıdan “kamu görevlisi” kavramının genel, geçerli ve salt bir tanımını yapmak oldukça zordur (Zengin, 2006).

Ulusal literatürde kamu görevlisinin “geniş” ve “dar” olmak üzere iki anlamda ele alındığını görmekteyiz. Geniş anlamıyla kamu görevlisi, kamu alanında görev icra eden ve hukuki durumları birbirinden farklı olan Cumhurbaşkanı'ndan fabrikalarda kol gücüne dayalı olarak çalışan işçilere kadar tüm kamu çalışanlarını kapsamaktadır. (Günday, 1992:128 Aktaran: Eren, 1998). “Dar anlamda kamu görevlisi ise, kamu kuruluşlarında belli bir kadroya bağlı

¹⁵ “Bkz. 4857 Sayılı, İş Kanunu, 10/6/2003 tarihli ve 25134 sayılı Resmî Gazete”

olarak çalışan ve özel hukuk hükümlerine bağlı olarak çalışanlar dışında kalan görevlileri içine alır. Kamu kuruluşlarında çalışan işçiler, dar anlamda kamu görevlisi tanımının dışında kalmaktadır” (Eren, 1998).

Tuncay (2007: 157) kamu görevlisini (Memur), “devamlılık temeline dayalı kamu hizmetlerini, kamu gücünü kullanarak yerine getiren ve hizmetin bu niteliği gereği önceden yasalarla belirlenen bir statüye tabi olarak kamu kurum ve kuruluşlarının hizmetinde çalışan bir kişi” olarak tanımlamıştır.

Kabul edildiği tarih olan 1965’ten günümüze kadar personel kanunlarının temel mevzuatı olarak yerini halen korumakta olan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda kimlerin kamu görevlisi sayılacağı şu şekilde açıklanmaktadır.

“Mevcut kuruluş biçimine bakılmaksızın, Devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerince genel idare esaslarına göre yürütülen asli ve sürekli kamu hizmetlerini ifa ile görevlendirilenler, bu Kanunun uygulanmasında memur sayılır.

*Yukarıdaki tanımlananlar dışındaki kurumlarda genel politika tespiti, araştırma, planlama, programlama, yönetim ve denetim gibi işlerde görevli ve yetkili olanlar da memur sayılır”.*¹⁶

Tarihteki kamu görevlileri arasında ilk örgütlülük 1890 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde posta işletmesinde çalışan memurlar arasında görülmüştür. Kamu görevlilerin bu tarz örgütlenmeleri 1. Dünya Savaşı’na kadar sendikalardan ve işçi derneklerinden farklı şekilde, ayrı meslek birlikleri şeklinde gerçekleşmiştir. Kamu görevlilerinin artan gücü ve yarattıkları toplumsal baskı sonrasında Kamu gücünün hoşgörüsüyle yaklaştığı Kamu görevlileri sendikaların meşru zemin kazanması ve yaygınlaşmaları ancak 2 dünya savaşı sonrasında gerçekleşebilmiştir (Gülmez, 1996, 43).

Turan’a (1999: 2) göre “demokratik hak ve hürriyetlerin Dünya da yaygınlaşması, Devlet dediğimiz organizasyonun yapı değiştirmesi ve Kamu görevlileri ile Kamu sektöründe çalışan işçilerin benzer hükmi şahsiyet veya hükmi şahsiyetlere bağlı olarak çalışmaları bu kuruluşların Dünya ülkelerinde yaygınlaşmalarına sebebiyet vermiştir.”

Kamu çalışanlarının sendikalaşması tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de işçi sendikalarından sonra geç gerçekleşebilmiştir (Mahiroğulları, 2017: 313; Turan, 1999, Tuncay, 2007: 157). Devletin idari yapısı ile özdeşleşen kamu hizmetinin niteliği bakımından işçilerden farklı olarak değerlendirilen ve devleti temsil ettiği gerekçesiyle sendika hakkı verilmek istenmeyen kamu çalışanları ilk kez İkinci Meşrutiyet döneminde

¹⁶ Bkz. 657 Sayılı, Devlet Memurları Kanunu, 23/7/1965 tarihli ve 12056 sayılı Resmî Gazete”

örgütlenme hakkı kazanmışlardır. Bu “1908’de II. Meşrutiyetin ilânı ile özgürlükçü bir siyasal ortamın gelmesi sayesinde mümkün olmuştur” (Akyüz, 2007). Fakat 1909 Cemiyetler Kanunu ile verilen bu hak cemiyetten öteye gidememiştir.

Cumhuriyet ilk dönemlerinde, siyasi irade kamu çalışanlarının örgütlenme çabalarına karşı işçilerin sendikalaşma mücadelesine göstermiş olduğu olumsuz tavırdan çok daha sert ve keskin bir tavır almış, “devletin himayesinde ve onun adına hareket eden, iktisadi ve sosyal durumları devlet tarafından garanti altına alınan memurların sendikalaşmasını bir süre gereksiz görmüştür (Mahiroğulları, 2017: 313). Bu dönemde milli gelirden yüksek bir pay alan ve sahip oldukları ayrıcalıklı konum nedeniyle kamu çalışanlarının da sendikalaşma çabaları başlangıçta işçiler düzeyinde olmamıştır (Koç, 1994: 46). Bu ekonomik ve sosyal avantajları İkinci Dünya Savaşı sonrası değişen dünya koşullarda kaybetmeye başlayan kamu çalışanları işçi sendikalarının yol izlerini takip ederek örgütlenmeye başlamışlardır. 1961 Anayasa’sının 46. maddesi sendika hakkını işçi – memur ayrımı olmaksızın tüm çalışanlar için güvence altına alınmasıyla, nihayetinde kamu çalışanları sendikal haklarını yasal zeminde kazanmıştır (Turan, 1999; Kutal, 2005:19). 1965 tarihinde 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Kanunu yayımlanmasından 1971 muhtırası sonrasında yapılan 20.09.1971 tarihli Anayasa değişikliği ile kamu çalışanlarının sendikal haklarının geri alınmasına kadar geçen sürede kamu görevlileri sendikalara büyük ilgi göstermiş olup, bu sürede Türkiye’de 658 Kamu görevlisi sendikası kurulmuştur (Koç, 2003: 51).

1965’te başlayan kamu çalışanları sendikacılığı askeri müdahaleler sonrasında kapatmalara ve yasaklara, siyasi irade tarafından uygulanan siyasi ve hukuki baskılara ve birçok zorluğa rağmen çeşitli yöntemlerle mücadeleyi sürdürmüştür. 1971 Anayasa değişikliği ile sendikaları kapatılan kamu görevlileri (Kutal, 2005: 19), 1990 yılına kadar çalışmalarını dergi çevreleri, dernekler ve vakıflarda devam ettirmişlerdir.

Bu mücadelede eğitimciler hep başı çekmiş ve kamu sendikacılığının itici motoru olmuşlardır (Koç, 2003: 84). Anayasal bir kısıtlama olmamasından hareket eden öğretmenler, uluslararası antlaşmaları dayanak göstererek 1990 yılında fiili bir durum yaratmış ve kamu sendikacılığının kaldırıldığı 1971 Anayasa değişikliğinden 19 yıl sonra ilk kamu görevlileri sendikası olan Eğitim İş kolu Kamu Görevlileri Sendikası’nı (EĞİTİM-İŞ) kurmuşlardır (Gülmez, 1991; Altunya, 2015: 269-273). EĞİTİM-İŞ’İN ardından hem eğitim İşkolunda hem de diğer iş kollarında sendikalar yaygınlaşmaya başlamıştır (Battal ve İnce, 2004).

Kamu çalışanlarının bu girişimi sonrasında, 1995 yılında yapılan Anayasa değişikliği ile kamu çalışanlarının sendikal hakları yeniden yasal düzlemde tanınmıştır. Kamu görevlileri sendikalarına dair nihai yasal düzenleme 25.6.2001 tarihinde kabul edilen ve 12.7.2001 tarihli ve 24460 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu ile yapılmıştır (Kutal, 2005: 19). Bu Kanunun adı kamu görevlilerine toplu sözleşme hakkının verilmesini de içeren 2010 Anayasa değişikliği sonrasında 4.4.2012 tarihli ve 6289 sayılı Kanun ile “Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu” şeklinde değiştirilmiştir.

Kanun’un tanımlar kısmında, kamu görevlisi, kanun kapsamında yer alan kurum ve kuruluşların kadro veya pozisyonlarında istihdam edilenlerden işçi statüsü dışında çalışan kamu görevlileri olarak tanımlanmaktadır. Bu kamu görevlileri sendikaları, hizmet kolu esasına göre, Türkiye çapında faaliyette bulunmak amacıyla kurabileceklerdir. Bir hizmet kolunda birden fazla sendika kurulmasına kanunca izin verirken, meslek veya işyeri esasına göre sendika kurulması yine kanunca yasaklanmıştır. Kanunca belirtilmiş 11 işkolundan birinde faaliyet gösteren kamu görevlileri izin almaksızın sendikası kurabilirlerdir. Sendikanın tüzel kişilik kazanmasının tek koşulu sendika tüzüğü ve kurucuların kamu görevlisi olduklarını gösterir belge ile sendikayı ilk genel kurula kadar sevk ve idare edeceklerin isimlerini kuruluş dilekçelerinin ekinde sendika merkezinin bulunacağı ilin valiliğine verilmesidir.

2010 yılında yapılan Anayasa değişikliği ile toplu sözleşme hakkı tanınan ancak çalışmanın hazırlandığı güne kadar halen grev hakkı elde edememiş olan kamu görevlileri sendikaları, işçi sendikalarının günden güne eridiği son 15 yıllık süreçte üye sayılarını arttırmış ya da küçük kayıplarla aynı seviyede muhafaza edebilmişlerdir. 2018 Temmuz ayı istatistiklerine göre işçilerin yalnız %12,67’lik bir kesimi örgütlülüğü tercih ederken, 4688 sayılı Kanun’ca belirlemiş 11 hizmet kolunda faaliyette bulunan 161 sendikaya 1 milyon 673 bin 318 kamu görevlisi üye olmuş ve bu sayıyla genel örgütlenmede 67,65’lik bir oran yakalanmıştır.

2.5.3. İşveren Sendikaları

Doğal bir olgu olarak, işveren sendikacılığı işçi sendikacılığının sonrasında ortaya çıkmıştır. Çünkü işçilerin sendika çatısı altından örgütlenmeleri, ekonomik yönden güçlü olan işverene karşı güçlü bir pozisyona sahip olma, sosyo-ekonomik haklarını koruma ve geliştirme mücadelesi olarak doğmuştur. Başlangıçta ekonomik hayata zarar verme gerekçesi ile yasaklanan işçi sendikaları bir süre sonra yasal bir zemine kavuşmuş ve güçlenmişlerdir. Güç kazanmakta olan işçi sendikalarının karşı toplu görüşme sırasında işvereni sıkıştırması

sonucunca işverenlerde 1850'lerden sonra ekonomik çıkarlarını daha iyi korumak amacıyla bir çatı altına gelmeye karar vermişlerdir (Perrins, 1985: 19; aktaran Tuncay, 2006).

İşverenlerin bir araya gelerek kurmuş bu örgütlere Fransa, İtalya ve İspanya gibi bazı ülkelerde sendika denilmekteyken, İngiltere, ABD ve Almanya'da işveren örgütlerini tanımlamak için farklı isimler kullanılmaktadır (Tokol, 2012: 76). Örneğin; işveren kuruluşları için Almanca konuşulan ülkelerde “işveren birliği” anlamına gelen “Arbeitgebersverband”, İngilizce konuşan ülkeler de ise “Employers Association” (işveren derneği / birliği) ifadesi kullanılır.

Ülkemizde de işveren örgütleri sendika olarak adlandırılmış olmakla beraber, 1982 anayasası sendika kurma ve kurulmuş sendikalara üye olma hakkını işçilerin yanında işverenlere de tanımaktadır. İşveren sendikaları da işçi sendikaları gibi aynı mevzuata tabidirler. Ülkemizde bir araya gelen en az yedi işveren izin almaksızın yasaca belirlenen iş işkolundan birinde faaliyette bulunmak üzere işveren sendikalarını kurabilirler. Kamu işverenleri sendikalarının ise aynı işkolundaki kamu işverenleri tarafından kurulması ve faaliyette bulunması şartı aranmaz. İşveren sendikaları, kurucularının kuruluşun merkezinin bulunacağı ilin valiliğine dilekçelerine ekli olarak kuruluş tüzüğünü vermeleriyle tüzel kişilik kazanırlar.¹⁷

“1961 Anayasası'nda sendikal hak ve özgürlüklerinin, keza grevli toplu pazarlık hakkının teminat altına alınması bu dönemde işveren örgütlenmelerini hızlandırmış; nitekim, 1961 yılında on kadar işveren sendikası kurulmuştur” (Mahiroğulları, 2017: 309). Örgütlenme mücadelesinin başlangıç döneminde yerel olarak örgütlenen işveren sendikaları daha sonra ulusal düzeyde taban ve üst örgüt kurma çalışmalarına girişmişlerdir. İlk işveren Sendikaları çatı örgütü olarak 15 Ekim 1961 tarihinde İstanbul İşveren Sendikaları Birliği kurulmuştur. (Mahiroğulları, 2017: 309). İşverenler tarafından kurulan İstanbul İşveren Sendikaları Birliği, OECD temsilcilerinin ulusal düzeyde kurulacak işveren örgütlerinin daha güçlü olacağı yönündeki tavsiyeleri ile karşıtları olan işçi sendikalarının örgütlenme modellerinde ulusal çapta örgütlüğü benimsemeleri nedeniyle 20 Aralık 1962 yılında gerçekleştirmiş oldukları İkinci Genel kurulunda tüzüğünü değiştirmiş ve çatı örgütünün adını “Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) olarak değiştirmiştir (Mahiroğulları, 2017: 310). Kurulduğu tarihten 1965 yılı ortalarına kadar genel merkezi İstanbul'da olan TİSK,

¹⁷ “Bkz. 6356 sayılı, Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu”

tüzüğünde yapmış olduğu değişiklik sonrasında Genel Merkezinin Ankara'ya taşımıştır. Günümüzde 9600 işyerinde 1 milyon 230 bin işçi istihdam eden 21 İşveren sendikasının üye olduğu TİSK Türk endüstri ilişkilerinde işverenleri hem yurtiçinde hem de yurtdışında temsil eden tek işveren üst çatı örgütüdür (TİSK, 2017).

Ülkemizde 65'i bağımsız, 21'i Türkiye İşverenler Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) üyesi olmak üzere toplam 86 işveren sendikası faaliyet göstermektedir. (ÇSGB, 2018c)



3. ALMANYA'DA EĞİTİM SENDİKACILIĞI

Bu bölüm Almanya'da eğitim sendikacılığının tarihsel gelişimi ve bugünkü durumunun ele alınması başlamaktadır. Bölümün devamında Almanya'da ulusal çapta faaliyet gösteren en büyük üç sendika incelendikten sonra bu sendikaların eğitim politikalarına dair görüşleri verilmeye çalışılacaktır. Bölüm Almanya'daki eğitim sendikacılığının genel değerlendirmesi ile sona ermektedir.

3.1. Almanya'da Eğitim Sendikacılığı Tarihi

Almanya Öğretmen sendikacılığı kökenleri Almanya'nın ulusal birliğini kurma süreci öncesine kadar uzanan ve bugüne kadar devam eden bazı gelişmelerin ele alınması ile ancak anlaşılabilir. Bunlar Almanya'da eğitim (okul) sisteminin ortaya çıkışı, öğretmenlerin kamu görevlisi olarak istihdamı ve öğretmen yetiştirme konusundaki gelişmelerdir (Nikolai, Briken, ve Niemann, D. 2016: 115).

17. yüzyıla kadar Alman devletçiklerinde sadece zengin ve ayrıcalıklı bir kesim çocuklarını okula göndermiş, aristokrat sınıftan olmayan halk kesimi ise okullardan faydalanamamıştır. Teolog ve filozof Martin Luther'in başlattığı reform hareketi sonrasında güç kazanmaya başlayan Alman prensleri eğitim-öğretimi yavaş yavaş kilisenin tekeline almaya ve kendi hakimiyet bölgelerinde okul yasaları yayımlamaya başlamışlardır. Bunun yanı sıra yavaş yavaş gelişen ticari ilişkiler okuma yazma ve basit matematik gibi yetenekleri gerekli kılmaya başlamıştı. (Hallekamps ve Musolf, 2011: 35) Seçkin varlıklı kesimin çocuklarına evlerinde özel eğitim aldırıldığı bu dönemde, eğitim için yeterince parası olmayan kesimin çocuklarının gidebildiği, okuma, yazma ve matematik gibi temel derslerin öğretildiği ilkokullar kurulmaya başlanmıştır. (Edelstein ve Veith, 2017'a).

19. yüzyılın başında Napolyon karşısında yaşadığı ağır yenilgi sonrasında Prusya İmparatorluğu halkın bilişsel ve eğitim düzeyinin artırılması çalışmaları kapsamında eğitim sistemi modernize etmeye ve yeniden yapılandırmaya çalışmıştır (Geißler, 2011: 103). Bu kapsamda yapılan çalışmalar sonrasında okul sistemi ilkokul (Volksschule) ve liseler (orta öğretim okulları / Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) olmak üzere iki ana kademeye bölünmüştür. Sekiz yıllık eğitim veren ilkokullar sosyal statüsü düşük alt gelirli halk tabakasına ayrılmıştı. Bu okullarda halk çocuklarına sadece basit bir eğitim verilmekteydi. Teoride sınıfsal kökeni ne olursa olsun başarılı öğrencilerin gidebileceği okullar olarak tasarlanan (Geißler, 2011: 103) Gymnasiumlar (orta öğretim okulları) ise sadece yüksek tabakada bulunan sınıflara ya da gelişmekte olan orta sınıf için ulaşılabilir

olmuştur (Weissbach, 2018). Beşerî bilimlerin ağırlıklı olduğu bu yeni Gymnasiumlar üniversiteye geçiş imkânı sağlayan tek orta öğretim okulu olarak önemli bir rol oynamıştır. Bu okullarda elde edilebilecek olan yüksek eğitime (Üniversite'ye) giriş yeterliliği Prusya'da 1834'ten itibaren yüksek öğrenim için gerekli şart olarak koyulmuştur. Bu gelişme zaten varlıklı öğrencilerin eğitim gördüğü Gymnasiumların önemini daha da güçlendirmiştir (Herrlitz, Hopf ve Titze, 2009: 37 – 39). 1835 yılına gelindiğinde Alman İmparatorluğu'nun geneline yayılmış 310 Gymnasium eğitim vermekteydi (Geißler, 2011: 135).

Gymnasiumun bu özel rolü, ayrıca, monarşik devlet kurma sürecinin bir parçası olarak ortaya çıkan eğitilmiş seçkinler (Burjuvazi) tarafından ve Alman devletçiklerinde on dokuzuncu Yüzyıl boyunca gelişen güçlü bürokrasi sınıfı ile sürdürülmüştür. Yeni oluşan bu eğitilmiş bürokrasi Gymnasiumlardan mezun olan memurlar, rahipler, üniversite profesörleri ve lise öğretmenlerinden oluşmaktaydı. Kendilerine ait özel eğitim kurumları tarafından toplumun geri kalanından soyutlanmış olan bu eğitilmiş seçkin elit, okulların demokratikleşmesi ve halkın bütününe yaygınlaştırılması girişimlerine karşı bir güçlü bir direnç göstermişlerdir (Nikolai ve diğerleri, 2016: 115). Bu gelişme Almanya'da etkileri bugün bile süren iki parçaya ayrılmış bir okul sistemine yol açmıştır.

Eğitimin ulusal kimliği şekillendirme potansiyelinin daha da iyi anlaşılmasıyla Alman devlet otoriteleri kademeli olarak 18 Yüzyıl'da kamusal bir eğitim sistemi oluşturmaya başlamıştır. Bunun ilk ve en önemli adımı olarak Prusya Krallığı tarafından işletilen ve kontrol edilen bir eğitim aygıtı oluşturmaya 1794 yılında başlanmıştır. Önceleri ağırlıklı din adamlarının elinde olan eğitim sistemi artık neredeyse tamamıyla devlet otoritesinin kontrolüne girmiştir. Öğretmenler kamu okullarında modernleşme sürecinin temsilcileri ve aktarıcıları olarak görevlendirilmiştir (Sandfuchs, 2004: 15). İcra ettikleri kamusal görevin önemi bakımından öğretmenler askeri sistemde olduğu gibi devlete bağlı olmak ve koşulsuz itaat etmekle yükümlü olarak tanımlanmıştır. Böylelikle öğretmenlik mesleği devlet memurluğu ile bütünleşmiş bir hale gelmiştir. Devlet memuru olarak öğretmenler doğrudan devlet otoritelerinin emri altına alınmış, öğretmenlerin resmi bağlılık yemini etmeleri ve politik tarafsızlık ilkesine sadık olmaları beklenmiştir. Alman memuru görev saatleri dışında da devleti temsil ve destekleyen bir şekilde davranmakla yükümlü kılınmıştır. Bu statülerinden dolayı işçilere tanınan grev ve toplu görüşme hakkı verilmeyen Alman memurlarına sadakatlerinin karşılığında aileleri ile toplumsal statülerine uygun bir hayat standartlarını garanti alabilecek ömür boyu garanti geliri içeren kapsamlı bir kamu güvencesi sunulmuştur

Buna karşın, öğretmenler arasında parçalı Alman okul sisteminin yansıması olarak önemli ölçüde gelir farklılıkları da bulunmaktaydı. Görev yaptıkları okul kademesi yükseldikçe öğretmenler daha iyi ücretlere ve istihdam koşullarına sahip olmuşlardır. Okul türleri arasındaki bu ücret ayrımı Alman sendikacılığının gelişmesindeki belirleyici özelliklerden biridir (Nikolai ve diğerleri, 2016: 115- 116).

19. Yüzyılda Prusya’da başlayan ve diğer Alman devletçiklerinde yaşanan eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde kurulan Gymnasiumların ardından ülkede yaşanan büyük nüfus artışı, kentleşme ve sanayileşme ile özellikle kentlerde farklı okul türleri (Realgymnasium, Oberrealschule) de açılmıştır. Okul türlerinin yaygınlaşmasına paralel olarak öğretmenler görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşmıştır (Weissbach, 2018). Sadece üniversite mezunu olan öğretmenler liselerde (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) öğretmenlik yapma hakkına sahiptirler (Sandfuchs, 2004: 16). Çoğunluğu elit ve zengin ailelerden gelme olan bu öğretmenler daha iyi maaş ve çalışma koşullarına sahip oldukları gibi, daha yüksek bir toplumsal statü kazanmaktaydılar.

İlkokullarda çalışan öğretmenler üniversite eğitimi almamışlardır. 1820’lerin başından itibaren 17-19 yaşları arasındaki öğretmen adayları masrafları devletçe karşılanan seminerlere alınmaya başlamış ve kısa bir eğitimden sonra ilkokullarda öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir (Geißler,130). Temel din bilgisine sahip olma, temel hesaplama bilgisi ve basit bir konu hakkında kendini yazılı olarak iyi ifade etme yeteneği bu seminerlere katılabilmek için öğretmen adaylarından istenen şartlardı. Ayrıca sağlıklı bir bedene ve iyi bir sese sahip olmak bu seminere katılmak için öğretmen adaylarının sahip olması gereken diğer kriterlerdi. Eğitim sırasındaki tüm ihtiyaçların devlet tarafından karşılanması ve sonrasında düzenli bir gelir vaat eden bu seminerler oğluna daha iyi bir gelecek arayan maddi durumu kötü ailelerin ilgisini çekmiştir (Geißler, 2011: 130-131).

Akademik eğitim almış ve seminer eğitimi almış öğretmenler olarak ayrılan hem lise öğretmenleri hem de ilkokul öğretmenleri kamu görevlisi statüsüne sahiptirler. İlkokul öğretmenleri yerel idareye bağlı çalışırken, ortaokul öğretmenleri ise merkezi devlet memurlarıydılar (Bölling, 1978: 24). Almış oldukları eğitim ve sahip oldukları devlet memuru statüsündeki bu farklılıklar, öğretmenlerin ücretlendirme, kariyer olanakları ve sosyal statülerinde farklılaşmaya neden olmuştur. Farkın daha iyi anlaşılabilmesi adına Blömeke (2002: 21) 1820 yılında orta öğretim okullarında çalışan bir öğretmenin 2000 Mark’a kadar ücret alabilirken, köy ilkokullarında çalışan öğretmenlerin 250 Mark, şehirdeki ilkokul öğretmenlerinin ise en fazla 600 mark aldıklarını aktarmaktadır.

Öğretmenlerinin pedagojik nitelikleri ve eğitimi zaman içinde uyumlaştırılmış olsa da bu gelişmelere paralel olarak ücretlendirme, kariyer olanakları ve sosyal statülerindeki diğer farklılıklara bugün bile rastlanmaktadır. Bu ücretlendirme, kariyer olanakları ve sosyal statülerindeki farklılaşma öğretmen sendikacılığını etkileyen bir diğer etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Nikolai ve diğerleri, 2016: 117).

3.1.1. 1848 Devrim’i ile 1918 Kasım Devrimi arası Eğitim Sendikacılığı

Almanya’da liberallerin ve milliyetçilerin liderlik ettiği 1848 Mart Devrimi öncesi Almanya’da halkın politik karar verme süreçlerinde hakları bulunmamaktaydı. 18. yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkmaya başlayan ve bugünkü öğretmen sendikalarının ilk kökenlerini meydana getiren oluşumlar yerel öğretmen dernekleridir. Öğretmenlerin bu derneklere bir araya gelmesindeki motivasyonlar genel olarak sendika tarzı bir hak arama ya da politik bir mücadele aracına sahip olmaktan öte, özellikle genel ve mesleki eğitime duyulan ihtiyaç, sosyalleşme arzusu ve hastalık ya da ölüm durumlarına karşı dayanışma isteği olmuştur. Başlarda hizmet içi eğitim amacıyla kurulan bu öğretmen dernekleri kendilerini öğretmen kulübü, öğretmen topluluğu ya da öğretmen okuma grubu olarak adlandırmış ve üyeleri için şenlikler ve şarkı söyleme etkinlikleri düzenlemiştir. Bir bölgenin ya da ilin (Kreis) öğretmenleri belli aralıklarla deneyimlerini ve alandaki yeni literatürü paylaşarak mesleki bilgilerini artırmak için “Öğretmen Konferansları”nda (Lehrerkonferenzen) bir araya gelmeye başlamışlardır. Önce kilise ve sonra eğitim müdürlükleri tarafından organize edilen bu etkinlikleri bir süre sonra gönüllü olarak düzenlemeye başlayan öğretmen toplulukları giderek bağımsız derneklere evrilmişlerdir (Bölling, 1977: 24-25).

Genel Alman Öğretmen Birliği / Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (ADLV- 1848):

1848 Mart Devrimi öncesinde öğretmenlerin bağımsız dernekler kurması devletçe şiddetle yasaklanmış olsa da politik alanda ve eğitim dünyasında yaşanan gelişmelerin etkisi ile yerel öğretmen birlikleri kurulmaya başlanmıştır. 1848 Alman devrimi sırasında ülke çapında Liberalizme sıkı bir şekilde benimsemiş olan ve gerçekleşmekte olan Alman Devrimi’ne faal olarak katılan “Genel Alman Öğretmen Birliği (ADLV, Allgemeiner Deutscher Lehrerverein) adında bir öğretmen birliği kurulmuştur. Ağırlıklı olarak ilkökul öğretmenlerini temsil eden ADLV’ye Lise (Gymnasium) öğretmenlerinin çoğu kurulan bu derneğin radikal görüşlere sahip olması ve sahip oldukları statüsel ayrıcalıklarını ortadan kaldırmakla tehdit ettiği gerekçesiyle katılmamışlardır. Dönemin liberal-demokratik ve ulus-devlet çabalarına olan ilgisi nedeniyle ADLV devletin tepkisini çekmiş ve misillemesi

ile karşılaşmıştır. Bu nedenle, ADLV tüm öğretmenler için ortak bir örgüt olmayı başaramamış ve kısa bir süre sonra faaliyetlerine 1851 yılında son vermiştir. Birliğin sınırlı kalan etkinlikleri arasında en önemlisi "Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung" (Genel Alman Öğretmen Gazetesi) gazetesinin yayımlanması olmuştur (Bölling, 1977: 25; Nikolai ve diğerleri, 2016: 117).

Alman Öğretmenler Birliği / Deutscher Lehrerverein (DLV): 1871 yılında Alman Öğretmenler Birliği (DLV) ulusal birliğini sağlamış olan Alman İmparatorluğunun başkenti Berlin’de kurulmuştur. Bu dernek 1848 yılında kurulan ve kısa süre sonra faaliyetlerine son veren Genel Alman Öğretmenler Birliği’nin (ADLV) mirasçısı olarak kabul edilmektedir (Nikolai ve diğerleri, 2016: 117). Etkisi geniş alanlara yayılan DLV 1904 yılında 45 şubesinde ve sayısı yaklaşık bine ulaşan kendisine üye derneklerde 105 bin üyeye ulaşmıştır. 1908 yılına gelindiğinde Alman İmparatorluğunun çeşitli eyaletlerinde faaliyet gösteren birçok öğretmen birliklerinin katıldığı DLV genel olarak ilkökul öğretmenlerinin (Volksschullehrer) ana birliği haline gelmiştir. Bu tarihte DLV ilkökul öğretmenlerinin yaklaşık dörtte üçünü temsil etmiştir (Kopitzsch, 2017: 53). Bölling (1977: 25) diğer ilkökul öğretmenlerinin birliğe üye olmamasının altındaki yatan nedeni DLV’nin liberal politik tutum aldığı Alman İmparatorluğu ve Katolik kilisesi arasında yaşanan toplumsal hayatın yeniden düzenlemesi mücadelesi (Kulturkampf 1872-1886) sırasında keskinleşen ideolojik farklılıklar olarak ifade etmektedir.

DLV kurulduğu andan itibaren Pädagogische Zeitung (Eğitim gazetesi) adında yayın organı yayımlamıştır. İlkokul öğretmenlerine hitap etmekte olan bu gazete 1. Dünya Savaşı’nın sona ermesi sonrasında Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung (Genel Alman Öğretmen Gazetesi) adını almıştır. Weimar Cumhuriyeti’nde 150 bin üye ile Almanya’da dönemin en büyük öğretmen birliği haline gelen Alman Öğretmenler Birliği (DLV) Nasyonal Sosyalist iktidar (NAZİ) tarafından uygulanan “Gleichschaltung” (Koordinasyon) politikası ile NAZİ sendika örgütü NSLB dışındaki tüm sendikaların kapatıldığı 1933 yılına kadar varlığını sürdürmüştür (Bölling, 1977: 25).

Alman Filoloji Birliği / Deutscher Philologenverband (DPhV): Lise öğretmenlerinin örgütlenmesi ilkökul öğretmenlerine göreceli olarak geç bir şekilde 19. Yüzyılın son 30 yılında güç kazanmaya başlamıştır. 1890 yılında Prusya kralı 2. Wilhelm tarafından başlatılan eğitim reformu ile farklı lise türleri aynı düzeye getirilip, eşitlenmek istenmiştir. Buna karşı sahip oldukları ayrıcalıkları kaybetme tehlikesine karşı bir araya gelen Gymnasium müdürleri ve öğretmenleri Alman Lise Derneği (Deutscher Gymnasialverein)

çatısı altında bir araya gelmişlerdir. Bunun yanı sıra tüm liselerin aynı seviyeye getirilmesi taraftarı olan diğer lise türlerinde (Realgymnasium, Oberrealschule) görev yapan eğitimciler de kendi derneklerini kurmuşlardır. 1902 yılında tüm bu liseler aynı düzeye getirilmiş ve standartlaştırılmışlardır (Müller, 1977: 245). Bu gelişme sırasında bu liselerde görev yapan 34 öğretmen derneği 1903 yılında kurulan Akademik Öğrenim Görmüş Öğretmen Dernekleri Birliğine (Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands) katılmışlardır (Müller, 1977: 235-236; (Kopitzsch, 2017: 53). Kurulduğunda 14 bin üyeye sahip olan bu birlik 1921’de bugün hala taşıdığı isim olan Alman Filoloji Birliği (DPhV, Deutscher Philologenverband) adını almıştır (Fluck, 2003: 46). Kısa süre sonra 30 bin üyeye ulaşan DPhV orta öğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin lider mesleki kuruluşu olmuştur. Bu kuruluş birçok Gymnasium öğretmenin muhafazakâr parti ve organizasyonlarda görevli olması nedeniyle siyasal alanda da etkili olmuştur (Bölling, 1977: 26; Nikolai ve diğerleri, 2016: 118). 1920 yılında okulların tekleştirilmesi – standartlaştırılması girişimine karşı çıkan ve bu girişimi engellenmesinde büyük bir pay sahibi olan DPhV 1936 yılında Nasyonal Sosyalist Öğretmen Birliğine katılmayı reddettiği için kendini feshetmek durumunda bırakılmıştır (DPhV, 2019a).

Diğer önemli öğretmen dernekleri: Yukarıda sayılan en önemli öğretmen örgütleri dışında bu dönemde Almanya’da çok yaygın bir öğretmen örgütlenmesi bulunmaktadır. Bölling (1977: 23-26) 1920 Alman Okulları Konferansı (Reichsschulkonferenz) katılımcılar listesinde anaokulu öğretmenlerinden üniversite hocalarına kadar çeşitli meslek gruplarından eğitimcilerin kurmuş olduğu ulusal düzeyde faaliyet gösteren 85 örgüt bulunduğunu fakat bu listenin o dönem Almanya’da faaliyet gösteren tüm örgütleri kapsamadığını; bu çok sayıdaki derneğin bazılarının mezhepsel, bazılarının ise okul türleri ya da yapılan görevin niteliği temelinde kurulmuş olduğunu belirtmektedir.

Mezhepsel temelde kurulan sendikalardan en önemli iki örgütten ilki 1860’lı yıllardan itibaren örgütlenmeye başlayan bağımsız Katolik öğretmen derneklerinin 1889 yılında bir araya gelerek kurdukları Katolik (Erkek) Öğretmen Birliği (Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches- KLVdDR) örgütüdür. Bu örgüt 1929’da çoğu Katolik bölgelerinden olan 25 bin 540 üyeye ulaşmıştır (Bölling, 1977: 25). Mezhepsel temelde kurulan diğer önemli ikinci örgüt ise öğretmenler arasında hâkim olan liberal akımlara karşı mücadele etme amacıyla 1948’de Rheinland ve Vestfalya’da kurulan ilk Protestan öğretmen derneğinin 1890’da farklı iki Protestan derneği ile birleşerek kurdukları Alman Protestan Okul ve Öğretmen Dernekleri Birliği (Verband Deutscher Evangelischer Schul- und

Lehrervereine) olarak karşımıza çıkmaktadır (Goebel, 1977: 81). 1907'de 4 binden fazla üyeye ulaşan bu dernek 1921 yılında "Alman Protestan Erkek Öğretmen ve Kadın öğretmenler Dernekleri Birliği" (Verband Deutscher Evangelischer Lehrer- und Lehrerinnenvereine) adı altında sadece öğretmenler için mücadele yürüten bir örgüte dönüşmüştür (Bölling, 1977: 26).

Bu dönemde kurulmuş ve ele alacağımız son örgütler kadın öğretmenler tarafından kurulmuş olan örgütlerdir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlerin aksine okul türlerin ayırımından bağısız bir örgütlenmeye gitmişlerdir. Bu aslında kadın öğretmenlerin örgütlenme mücadelesinde aynı zamanda kadın hareketinin ön plana çıkması ile açıklanabilir. Okul türü ayırımına önem vermeyen bu kadın örgütleri aynı duyarlılığı mezhepsel farklılıkları için göstermemiş ve bölünmüşlerdir (Bölling, 1977: 28). Bu örgütlerden ilki ve en büyüğü liberal kadın hareketinin ilkelerini temsil eden "Alman Genel Kadın Öğretmenler Birliği" (Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein- ADLV) 1890'da kurulmuştur (Kopitzsch, 2017: 53). Bu birlik içinde okul türlerine göre, öğretmenlerin aldıkları eğitime ve hatta ders gruplarına kadar alt birimler kurulmuş ve faaliyette bulunmuştur. Birlik 1986 yılında yayın organı Okulda ve Evde Kadın Öğretmen (Die Lehrerin in Schule und Haus) gazetesini yayımlamaya başlamış; bu yayın organı 1910'da Kadın Öğretmen (Die Lehrerin) ve 1924'te "ADLV Alman Kadın Öğretmen Gazetesi (ADLV. Deutsche Lehrerinnenzeitung) olarak yeniden adlandırılmıştır. ADLV'nin üye sayısı Weimar Cumhuriyeti'nin sona erdiği 1933'te 40 bine ulaşmıştır. ADLV'nin mücadele alanlarından en öne çıkanı kadınların seçme ve seçilme başta olmak üzere cinsiyet eşitliğine yönelik mücadelesidir. ADLV Nazilerin kendilerine uyguladıkları Nasyonal Sosyalist Öğretmen Birliği'ne NSLB katılma dayatmasını protesto etmek amacıyla 7 Mayıs 1933 tarihinde kendini feshetmiştir (Liebig, 2019).

Diğer önemli kadın öğretmen birliği olan ve ADLV'nin yarı üye sayısına ulaşacak olan Katolik Alman Kadın Öğretmenler Birliği (Verein katholischer deutscher Lehrerinnen-VkdL) Koblenz-Moselweiß'te Katolik kadın öğretmenlerin mesleki birliği olarak 1885'te kurulmuştur (Kopitzsch, 2017: 53). ADLV'nin aksine Katolik Alman Kadın Öğretmenler Birliği tüm okul türleri için kendi içinde farklı birimlere daha belirgin şekilde ayrılmıştır (Sack, 1998: 122). VkdL "Katolik Öğretmenler İçin Haftalık Dergi" (WochenSchrift für katholische Lehrerinnen) ve "Katolik Temelli Kız Çocukları Eğitimi" (Mädchenbildung auf christlicher Basis) adında yayın organları çıkartmıştır (Bölling, 1977: 28). Nasyonal Sosyalist iktidarın baskılarına rağmen üyelerinin neredeyse üçte ikisi Nasyonal Sosyalist

Öğretmen Birliğine (NLSB) üye olmayı reddetmiş ve VkdL’de kamışlardır. Bu nedenle VkdL üyeleri NAZİ’lerin baskı ve yıldırma politikalarına maruz kalmışlardır. VkdL 1937 İçişleri Bakanlığınca yayımlanan “Derneklerin Mecburi Tasfiyesi” hakkındaki genelge ile kapatılmıştır (VkdL, 2019).

3.1.2. Weimar Cumhuriyeti Dönemi’nde Eğitim Sendikacılığı (1918 – 1933)

Birinci Dünya Savaşı yenilgisi sonrası Almanya derin bir ekonomik ve politik buhrana girmiş, 1918 Kasım Devrimi ile anayasal monarşiden parlamenter demokrasiye bir geçiş süreci yaşamıştır. Monarşinin lağvından sonra yaklaşık 9 ay süren iç savaş ve politik mücadele sonunda parlamenter demokrasiye dayanan Weimar Cumhuriyeti kurulmuştur. Çok uzun bir ömrü olmayacak olan Weimar Cumhuriyeti Almanya’ya dayatılan Versay Barış Antlaşması’nın dayattığı ağır şartların da etkisi ile siyasi ve ekonomik birçok büyük sorunla karşılaşmıştır. Bu dönemin en önemli özelliklerinden biri toplumun aşırı politik kutuplaşması ve yaşanan büyük ekonomik krizdir (Langewiesche ve Tenorth 1989: 2).

Weimar Cumhuriyeti’nde eğitim ve kültür konuları eskiden olduğu gibi eyaletlerin sorumluluğunda kalmış fakat bu konularının hayata geçirilmesi siyasi koalisyonlara (çoğunluğa) bağlı kalmıştır. Bu durum ise özellikle de en büyük eyalet olan Prusya’da yaşanmıştır (Kopitzsch, 2017: 54; Rolli, 1989: 259).

Savaş sonrası uzun yıllar devam eden ve bir türlü atlatılamayan ekonomik krizin yıkıcı etkileri ile boğuşan öğretmenler sendikal örgütlenme çalışmalarını artırmıştır. Çalışmanın önceki kısmında ele alınan, aldıkları eğitim, çalıştıkları okul türü ya da mezhepsel temelde çıkan örgütlerin aksine bu dönem genel politik hedefleri olan öğretmen örgütleri de ortaya çıkmıştır (Bölling, 1977: 32). Bunun dışında öğretmen örgütlerindeki yapı Alman imparatorluğundan Weimar Cumhuriyeti’ne geçerken önemli bir şekilde değişmemiştir (Bkz. Çizelge 3.1). Bu örgütler mezhep, eyalet farklılıkları, siyasi görüşler ve eğitimin yapısından etkilenmeye devam etmiştir (Kopitzsch, 2017: 54, Rolli, 1989: 259).

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi Weimar Cumhuriyeti önce kurulmuş ve kurumsallaşmış öğretmen dernekleri Birinci Dünya Savaşı sonrası örgütsel varlıklarını sürdürmüş ve geliştirmiştir. Bunların yanı sıra Almanya’da ilk kez 1918 sonrasında ideolojik temelli öğretmen örgütleri kurulmuştur. Bu örgütler temel sendika temel fonksiyonlarını icra etmek ve öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenmek yerine her kademedeki öğretmeni genel politik amaçlar doğrultusunda örgütlemeye çalışmışlardır. Bu örgütler bazen siyasi partilerle direk

örgütsel bağ olmaksızın dolaylı bir ilişki içindeyken, bazıları ise direk partinin alt örgütü olarak faaliyetlerini sürdürmekteydiler (Bölling, 1977: 32).

	Üye Sayısı		
	1907	1927	1930 Civarı
Deutscher Lehrerverein (DLV- 1871)	116 248	154 112	147 844
Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein- ADLV (1890)	22 000	37 000	40 000
Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches- KLVdDR (1889)	18 000	25 979	25 540
Verein katholischer deutscher Lehrerinnen- VkdL (1885)	10 040	20 000	20 000
Deutscher Philologenverband (DPLV-1903)	16 315	30 000	

Çizelge 3.1. Öğretmen Örgütlerinin 1907 – 1930 arası gelişimi.¹⁸

Almanya Özgür Öğretmenler Sendikası / Freie Lehrgewerkschaft Deutschlands (FLGD): Dönemin en büyük öğretmen örgütü olan Alman Öğretmenler Birliği / Deutscher Lehrerverein (DLV) içinde özellik genç öğretmenlerin ağırlıklı olduğu bir grup derneğin politikalarını yetersiz bulmakta ve eleştirmekteydi. Siyasi yelpazenin sol kesiminde yer alan bu grup DLV'nin işveren olan devlete karşı emekçilerin ekonomik hakları için mücadele eden ve gerektiğinde mücadele aracı olarak grev yapan bir sendikaya dönüşmesi için çalışmalarda bulunmuş; fakat başarısız olmuşlardı (Trube, 1977: 167-168). Bu öğretmenler 1920 sonbaharında sosyalist politikalar takip edecek olan Almanya Özgür Öğretmenler Birliği'ni (Freie Lehrgewerkschaft Deutschlands- FLGD) kurmuşlardır. Bu gelişme sonrasında eski örgütleri olan DLV bir rekabet içine giren FLGD kısa sürede 2 bin üyeye ulaşmıştır. FLGD sosyal demokrat eğilimli Genel Alman Memurlar Konfederasyonu'na (Allgemeine Deutschen Beamtenbund) katılabilmek adına 1923'te Alman Halk Erkek ve Kadın Öğretmenleri Sendikasına (Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer und Lehrerinnen) katılmak zorunda kalmış, fakat yayın organı olan "Sosyalist Eğitimci", Mart 1926'ya kadar yayımlanmaya devam etmiştir (Bölling, 1977: 30). Almanya Özgür Öğretmenler Birliği (FLGD) Almanya'da okul türü ayrımı olmaksızın tüm öğretmenleri kapsayan ilk sendika olma denemesi olarak tarihte yerini almıştır (Kopitzsch, 2017: 54).

Alman Halk Erkek ve Kadın Öğretmenleri Sendikası (Gewerkschaft Deutscher Volkslehrer und Lehrerinnen- GDV): Alman Erkek ve Kadın Halk Öğretmenleri Sendikası (GDV) Ağustos 1921'de oldukça farklı odaklı dört küçük öğretmen örgütünün birleşmesiyle

¹⁸ **Kaynak:** Gahlings, 1967 ve Bölling, 1978: 53'ten aktaran Rolli, 1989: 249.

kurulmuştur. GDV siyasi ve dini tarafsızlığı koruyarak üyelerinin ekonomik ve hukuki çıkarlarını temsil etmeyi hedeflemiştir. GDV'nin kuruluşunda yer alan ve itici güç olan en önemli iki dernekten biri Temmuz 1919'da zorlu maddi sıkıntılardan ve artan işsizlikten muzdarip genç öğretmenlerin büyük bir kısmının güçlerini birleştirerek 1920 sonbaharının başlarında kurduğu Prusya Genç Eğitimci Birliği (Preußische Junglehrerverband -PJLV) olmuştur. GDV'in kurulmasında sürecinde önemli rol oynayan diğer bir grup ise üyelerinden bir kısmının kurulan bu sendikaya katılmadığı "Landesvereinigung Preußischer Kriegsseminaristen" çatısı altında toplanan Alman Kadın Halk öğretmenleridir. 1921'de yaklaşık 10 bin üyesi olan GDV'ye (Hoffmann, 1977: 184) yukarıda bahsettiğimiz gibi Almanya Özgür Öğretmenler Birliği (FLGD) de 1923 yılında katılmıştır. 1928 yılında toplanan genel kurulunda Almanya Genel Özgür Öğretmenler Birliği (AFLD) adını alan GDV Nasional Sosyalistlerce kendini feshetmeye zorlandığı 1933 Nisan tarihine kadar faaliyetlerini sürdürmüştür (Bölling, 1977: 30).

Almanya Sosyalist Erkek ve Kadın Öğretmenler Birliği (Verband sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands und Deuts-Österreichs- VsL): 1918 Kasım'ından itibaren büyük şehir merkezlerinde üyeleri genelde Sosyal Demokrat parti (SPD), Bağımsız Sosyal Demokrat parti (USPD) ve Almanya Komünist partisi (KPD) sempatanlarından oluşan sosyalist dernekler ortaya çıkmış ve hızla yayılmışlardır. Bu dernekler 1919 Haziran ayında bir araya gelerek Almanya ve Avusturya Sosyalist Öğretmenleri Birliği'ni (VsL) oluşturmuşlardır. Kurulduktan kısa bir süre sonra VsL yaklaşık 10 bin üyeye ulaşmıştır (Bölling, 1977: 32).

Almanya Sosyal Demokrat Emekçi Erkek ve Kadın Öğretmenleri Topluluğu (Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands- AsL): AsL bir parti içinde kurulmuş olan ilk öğretmen örgütüdür. Bu örgüt Nisan 1919 yılında Sosyal Demokrat Parti önderliğince çoğunluğu sosyalist öğretmen derneklerinde aktif olan sosyal demokrat öğretmenlerle sıkı bir bağ sağlayabilme amacı ile kurulmuştur. Topluluğun üye sayısı kuruluşundan iki yıl sonra 4 bini aşmıştır. Almanya'da yaşanan büyük ekonomik kriz döneminde topluluğun çalışmaları neredeyse durma noktasına gelmiştir. Topluluğun Haziran 1919'dan beri yayımlanmakta olan haftalık yayın organı Özgür Öğretmen Dergisi (Der freie Lehrer) basımına son vermek zorunda kalmıştır (Bölling, 1977: 33). Topluluk 1924 yılında yeniden kurulmuş ve 1925 yılında itibaren Sosyalist Eğitim (Sozialistische Erziehung) adı altında bir yayın organı çıkartmıştır. Topluluğun 1930 yılında 7 bin üyeye ulaştığı belirtilmektedir (Kopitzsch, 2017: 54).

Ulusal Sosyalist Öğretmenler Birliği (Nationalsozialistische Lehrerbund- NSLB): Bu dönemde bir parti organı olarak kurulmuş en önemli örgüt şüphesiz 1929 yılı başında kurulan Ulusal Sosyalist Öğretmenler Birliği (Nationalsozialistische Lehrerbund- NSLB) olmuştur. Adolf Hitler'in 1921'den beri başkanlığını yürüttüğü Nasyonal Sosyalist Alman İşçi Partisi'ne (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei – NSDAP) bağlı bir birim olarak faaliyet gösteren NSLB'in öğretmenler arasında parti ajitasyonu yapmak dışında gerçek anlamda bir eğitim ve meslek politikası bulunmamıştır. Feiten (1981: 33) 1929 yılından itibaren NSLB'nin daha fazla üye kazanmasını sahip olduğu Nasyonal Sosyalist eğitim programa duyulan ilgiden ziyade, o tarihte yaşanan büyük ekonomik krizin gölgesinde, öğretmenler arasında mevcut meslek ve eğitim politikaları nedeniyle ortaya çıkan büyük rahatsızlık ve partiler arasındaki çatışmalar sonucunda oluşan yönetim zafiyetinin yarattığı bıkkınlık olarak açıklamaktadır. Bunu durumu destekleyen diğer bir olgu ise 1933 Haziran ayına kadar NSDAP parti üyeliğinin NSLB üyeliği için aranan bir koşul olmasıdır (Rolli, 1989: 259). Çalışmanın ilerleyen kısmında NSLB daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.1.3. Nasyonal Sosyalizm Dönemi'nde (1933 – 1945) Eğitim Sendikacılığı

Birinci Dünya Savaşı sonrası imzalanan Varsay Antlaşması'nın getirmiş olduğu aşırı ağır yüklerin ve ekonomide yaşanan krizlerin neden olduğu hiperenflasyon ile mücadele eden Weimar Cumhuriyeti aynı zamanda toplumun keskin bir şekilde ayrışmasına sebep olan, siyasi yelpazenin hem sol hem de sağ kanadında artmakta olan politik aşırılıklar nedeniyle büyük sorunlar yaşamıştır. 1923 yılında Alman hükümetinin savaş tazminatını ödememesi üzerine sanayi bölgesi Ruhr'un Fransa tarafından işgal edilmesi sonucu Alman halkında oluşan tepkilerle güçlenen aşırı sağ hareket 1929 ekonomik krizi ile ekonomisi çöken Almanya'da büyük bir güç olarak ortaya çıkmıştır. Bankaların iflas ettiği ve milyonların işini kaybettiği bu dönemde Almanları rencide eden Versay Antlaşmasını reddeden, anti-semitik ve anti- Bolşevik fikirleri savununa Hitlerin başını çektiği Nasyonal Sosyalist Alman İşçi Partisi (NSDAP) 1932 Temmuz seçimlerinde 37.3% oy oranı ile Alman Parlamentosunda en büyük parti haline gelmiştir. Tek başına hükümet kurma gücü olmayan Hitler, sosyal demokratların ve komünistlerin başta olduğu diğer partilerin bir türlü bir araya gelip, koalisyon kurmadıkları bir siyasal ortamda provokasyon ve entrikalarla iktidarı ele geçirmiştir. Tüm partilerin ve muhalif örgütlerin dağıtılarak, NSDAP'in tek parti iktidarı olarak Almanya'yı yönetmeye başladığı 1933 yılı Weimar Cumhuriyeti'nin yıkıldığı ve yerine Üçüncü Reich'in başladığı tarih olmuştur (William, 1960: 166-185). Bu dönem faşist Almanya'nın İkinci Dünya Savaşı'nı kaybettiği 1945 yılına kadar devam etmiştir.

Nasyonal Sosyalist iktidar Alman toplumunda totaliter kontrol ve koordinasyon sistemi oluşturmak adına Gleichschaltung (Nazileştirme-Uyumlaştırma) politikası ile sendikalar ve siyasi partiler başta olmak üzere toplumsal hayatın her alanındaki NAZİ-dışı örgütleri sistematik olarak kendilerine katılmaya zorlamış ya da kapatmıştır (Feiten, 1981: 55). Bu politikanın bir parçası olarak, NAZİ'ler iktidarı ele geçirdikten kısa bir süre sonra tüm Yahudi öğretmenleri görevden almıştır. Görevden atılanların sayısı muhalif, sol görüşü öğretmenlerin eklenmesi ile neredeyse görev yapan öğretmenlerin üçte birine ulaşmıştır. Geri kalan öğretmenler ise Nasyonal Sosyalist İşçi Partisinin alt birimi olan Ulusal Sosyalist Öğretmenler Birliği'ne (Nationalsozialistische Lehrerbund- NSLB) üye olmaya zorlanmıştır. 1933 sonunda mevcut 48 öğretmen örgütünden neredeyse hepsi kendini feshetmiş ve NSLB'ye katılmışlardır. Geriye kalan az sayıdaki öğretmen örgütü de 1937 yılında diğer örgütlerin kaderini paylaşmışlardır (Müller & Ortmeier 2017: 23).

Kopitzsch (2017: 54), çizelge 3.2'de de görüleceği gibi, 1936 yılında Üçüncü Reich'ta görev yapan öğretmenlerin %97'sinin NSLB üyesi olduğunu, bu öğretmenlerin yaklaşık %32'sinin de aynı zamanda Nasyonal Sosyalist İşçi partisine üye olduklarını belirtmektedir. Müller & Ortmeier (2017: 13) %3 oranına denk gelen yaklaşık 9 bin öğretmenin NSLB'ye üye olmadığını ya da üye olmayı reddetmeyi başardığını, bu olgunun NSLB'e üyeliğin zorunlu olduğu tarzındaki kolaycı yaklaşımları çürüttüğünü belirtmektedir. Rolli (1989: 253-254) öğretmenlerin orantısız olarak nasyonal sosyalizme diğer meslek gruplarından daha yakın durmuş olduklarını ifade etmektedir. İlkokul ya da lise öğretmenleri arasında NAZİ'lere yakınlık konusunda bir fark olup, olmadığını kanıtlayacak yeterli bilgi olmadığı belirten yazara göre NAZİ'lere en büyük ilgi tüm okul türlerinde görev yapan idareciler tarafından gösterilmiş, en mesafeli ise Katolik kadın öğretmenler durmuştur (Rolli, 1989: 254).

1929	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1940
200	2000	Mayıs- Temmuz 5-600 civarı Ekim 10 000	Mart 11000 Haziran 120 000 Kasım %95 Aralık 220 000	240 Bin ile 250 Bin civarı	%97	296260 %97	320000	299445	350000

Çizelge 3.2. Yıllara göre Ulusal Sosyalist Öğretmenler Birliği'nin (NSLB) üye gelişimi (Rolli, 1989: 253).

NSBL'nin merkezi basın yayın birimi sendikanın ideolojik çizgisi ve ırkçı eğitim programını öğretmenlere ve eğitimcilere ulaştırmak amacıyla 1929'dan 1945'e kadar 3 farklı yayın yayımlamıştır. Bu yayınların yanı sıra NLSB öğrenciler için Yardımlaş! (Hilf mit!) adında bir dergi yayımlamakta ve dağıtmaktaydı. Her ay 10 milyon adet basılan ve 10 yaşından büyük her çocuğa ulaştırılan bu dergide ırkçı fikir ve Yahudi düşmanlığı barındıran içerikli hikâyeler bulunmaktaydı (Ortmeyer, 2013: 7 ve 39). Üçüncü Reich Diktatörlüğü'nde yalnız öğretmen örgütleri tek tipleştirilmemiş, aynı zamanda NLSB'nin büyük katkısı ile eğitim sistemi de kısa süre içinde Nasyonal Sosyalizmin aşırı insanlık dışı politikalarının uygulanması ve temellendirilmesine hizmet edecek bir aygıt haline dönüştürülmüştür (Kopitzsch, 2017: 54). NLSB İkinci Dünya Savaşı'nda 8 Mayıs 1945'te Almanya'nın teslim olmasının ardından diğer tüm NAZİ örgütleri ile yasaklanmıştır (Müller & Ortmeyer 2017: 172).

3.1.4. 1945'ten Günümüze Eğitim Sendikacılığı

NAZİ Almanya'sının teslim olmasının ardından Üçüncü Reich yıkılmış ve itilaf devletleri tarafından işgal edilen Almanya toprakları 4 işgal bölgesine ayrılmıştır. Yaklaşık 4 yıl işgal güçleri tarafından yönetilen bu bölgelerin Fransa, İngiltere ve Amerika tarafından işgal edilmiş batı kısımları 23 Mayıs 1949'da birleştirilerek Federal Alman Cumhuriyeti'ne dönüşürken, Sovyetler Birliği işgalinde olan doğu topraklarında ise 7 Ekim 1949 tarihinde Demokratik Alman Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilan edilmiştir (Führ, 1998: 2; Lohmar ve Eckhardt, 2014: 12).

8 Mayıs 1945'te yıkılan NAZİ rejimi ardında Almanya'da tamamıyla çökmüş ekonomi, toplum ve politika bırakmıştır. 1930'lar boyunca Naziler, kendilerine ait dışındaki tüm sosyal ve politik örgütleri kendi boyunduruğu altına almış ya da tasfiye etmişti. Bu nedenle savaş sonrası Almanya'da sivil toplum örgütlerinin yeniden inşası zor ve karmaşık bir süreç olmuştur. Almanya topraklarını işgal eden ve 4 ayrı işgal yönetim bölgesi oluşturan İngiltere, Fransa, Amerika ve Sovyetler Birliği arasında derin fikirsel ayrılıklar bu sürecin daha zor ilerlemesine neden olmuştur (Silvia, 2009: 66). Bu koşullara rağmen öğretmenler yeniden örgütlenme mücadelesini savaşın sona ermesinden hemen sonra yeniden hareketlendirmiş ve 1945 yazında ilk dernek ve birliklerini kurmuşlardır (Kopitzsch, 2017:55). Almanya'nın İngiltere, Amerika ve Fransa işgali altındaki eyaletlerinde yerel ölçekte birçok öğretmen örgütü kurulmuş; bu örgütler daha sonra birleşerek çalışmanın ilerleyen bölümünde ele alınmış olana günümüz sendikalarının temellerini oluşturmuşlardır.

Batı Almanya’da bu gelişmeler olurken, Demokratik Almanya Cumhuriyeti (DAC) olacak Sovyetler Birliği işgali altındaki eyaletlerde ise mezhep üstü ve okul ayrımı yapmayarak tüm eğitimcileri kapsayan Eğitim ve Öğretim Sendikası (Gewerkschaft Unterricht und Erziehung) 1945/46 yıllarında tek öğretmen sendikası olarak kurulmuştur. Bu sendika Demokratik Almanya Cumhuriyeti’nde tek sendikal üst çatı örgütü olan Özgür Alman Sendikaları Birliği’ne (Freien Deutschen Gewerkschaftsbund) üye olmuştur (Kopitzsch, 2017:55; Silvia, 2009: 66).

Savaş sonrası dönemde yeni öğretmen örgütlerinin yanı sıra Nasyonal Sosyalist iktidar tarafından kapatılan ya da kendini feshe zorlanan bazı önemli öğretmen örgütleri yeniden kurulmuşlardır. Bu örgütlerden bazıları mücadelelerine eski adları ile devam ederken bazıları da yeni dönemin ihtiyaçlarına göre adlarını değiştirmişlerdir. Gymnasium başta olmak üzere orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin haklarını ve kazanılmış ayrıcalıklarını savunmak için 1903 yılında kurulan Alman Filoloji Birliği (Deutscher Philologenverband / DPhV) 1947 yılında aynı ad ile yeniden kurulmuş ve faaliyetlerine kaldığı yerden devam etmiştir (Geißler, 2011: 720; Nikolai ve diğerleri, 2016: 118; Fluck, 2003: 149). 1889 yılında kurulan ve özellikle Almanya’nın Katolik eyaletlerinde güçlü bir örgütlülüğe ulaşan Alman İmparatorluğu Katolik (Erkek) Öğretmen Birliği (Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches- KLVdDR) ise 1949 yılında isim değişikliği yaparak Almanya Katolik Öğretmenler Derneği (Verband der Katholischen Lehrerschaft Deutschlands- VKLD) adıyla yeniden kurulmuştur. Her ne kadar VKLD adındaki erkek ifadesini kaldırmış ve üyelik kabulünde cinsiyet ayrımı yapmayan bir örgüte dönüşmüş olsa da Katolik kadın öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu örgüte üye olmak yerine, yine Nasyonal Sosyalistler tarafından 1937 yılında kapatılan ve savaş sonrası 1949 yılında yine ayrı bir örgütlenme olarak kurulan Katolik Kadın Öğretmenler Derneği’ne (Verein katholischer deutscher Lehrerinnen) üye olmuşlardır (Bölling, 1977: 34; VkdL, 2019).

Bu dönem yeniden kurulmayan örgütlerde bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi 1920’lerin sonunda büyük bir kadın öğretmen üye sayısına ulaşan ve kadın hakları konusunda önemli faaliyetlerde bulunan Alman Genel Kadın Öğretmenler Birliği (Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein- ADLV) derneğidir. ADLV’nin eski üyelerinin ve yöneticilerinden çoğunluğu derneği yeniden kurmak yerine İngiliz işgal bölgesinde 1947 yılında kurulan ve ağırlıklı olarak ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden oluşan Genel Alman Erkek ve Kadın Öğretmeler Derneği’ne (Allgemeinen Deutschen Lehrer- und Lehrerinnenverein - ADLLV) katılmışlardır (Bölling, 1977, Liebig, 2019, Nikolai ve diğerleri, 2016: 118).

Genel Alman Erkek ve Kadın Öğretmeler Derneği (Allgemeiner Deutscher Lehrer- und Lehrerinnenverband – ADLLV): Almanya genelinde büyük bir öğretmen örgütü kurma çabaları savaşın sona ermesinin hemen ardından, Weimar döneminin en büyük öğretmen örgütü DLV'in (Alman Öğretmenler Derneği- Deutscher Lehrerverein) idare müdürü olan Fritz Thiele'in birçok eski sendikacıya bu konuda Kasım 1945 tarihinde yazdığı mektupla başladığı söylenebilir. Almanya'nın birçok bölgesinde tüm öğretmenleri kapsayacak genel bir sendika kurma çabaları sonucunda 9-10 Ocak 1947 yılında İngiliz İşgal bölgesi içinde yer alan Detmond şehrinde bir araya gelen dernek temsilcileri ADLLV'i kurmuşlardır. Weimar Cumhuriyeti sırasında öğretmen dernekleri arasında görülen erkek ve kadın ayrımını aşmak amacıyla yönetim kuruluna 3 kadın üye alınmış ve derneğin adına kadın öğretmenler ifadesi eklenmiştir (Kopitzsch, 2017: 58; Nikolai ve diğerleri, 2016: 118).

ADLLV genelde ilköğretim okulları öğretmenlerinin ağırlığında bir üye profiline sahip olmuş ve İlkokulun 6 yıl olduğu kapsamlı bir eğitim reformu talep etmiştir. Öğretmenlerin memurluk statüsünün ve haklarını içeren kapsamlı özerklik talebinin kabul edilmesi ile ADLLV işçi ve kamu çalışanları ayrımı yapmaksızın tüm emekçileri kapsayan DGB'ye (Alman Sendikalar Konfederasyonu- Deutschen Gewerkschaftsbund) 1948 yılında üye olmuştur. Bu üyelik sürecinde ADLLV ad değiştirilerek Eğitim ve Bilim Sendikası (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW) adını almıştır (Fluck, 2003: 156; Kopitzsch, 2017: 62; Bölling, 1977: 35).

Eğitim ve Bilim Sendikası (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft- GEW): İngiliz İşgal bölgesinde ADLLV'in dönüşümü ile DGB içinde kurulan Eğitim ve Bilim Sendikası'na Amerika ve Fransa işgal bölgelerinde kurulmuş birçok diğer öğretmen örgütü katılmıştır (Ballauf, 2010: 7; Hildebrand, 1993: 99). Böylelikle büyük bir güç haline gelen (GEW) eğitimin her kademesinden eğitimciyi bir araya getirmiştir. Üye profilindeki bu çeşitliliğe rağmen üyelerin çoğunluğunu oluşturan İlköğretim okulu öğretmenlerin talepleri GEW'in 1950 ve 1960'larda politikalarında ağırlık teşkil etmiştir (Ratzke, 1981; aktaran Nikolai ve diğerleri, 2016: 119). Aynı zamanda GEW'in diğer bu dönem öğretmen örgütleri arasında kapsamlı bir eğitim reformu için en fazla çabalayan sendika olduğu söylenebilir (Geißler, 2011: 720).

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler sonrasında ilköğretimin dört yıllık ilkokul (Grundschule) ile orta okula (Hauptschule) ayrılması ve 1960'larda kurulan geniş kapsamlı proje okullarının kurulması GEW'in sahip olduğu üye profilinin değişmesine neden olmuştur. Bunun yanı sıra Almanya'nın ekonomik refahının yükselmesine paralel şekilde

eğitim alanında yatırımlar artmış; böylelikle anaokulundan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde eğitimcilerin sayısında önemli bir büyüme yaşanmıştır. GEW üniversitelerde görev yapan araştırma görevlisi ve akademisyenler, sağlık meslek lisesi öğretmenleri, ortaokul (Hauptschule) ve çok programlı okulların (Gesamtschule) öğretmenler ve öğrenciler dahil olmak üzere bu yeni ve sayısı artan grubu örgütlemiştir (Nikolai ve diğerleri, 2016: 119). 1960'lı yıllarda toplumsal hayatın ve siyasal iklimin değişmesi ile büyük kitleler uygulanmakta olan sıkıyönetime ve atom silahlarının Almanya'da konuşlanmasına karşı kitlesel eylemlerde bulunmuştur. Bu hareketlerin içinde aktif olarak yer alan GEW giderek daha fazla toplumsal hareketlere yakınlaşmıştır. 1966 yılında Sosyal Demokratların (SPD) büyük koalisyonunda yer alması ile daha geniş hareket alanı bulan GEW çok programlı okul (Gesamtschule) talebini güçlendirmiş ve bazı eyaletlerde yönetimlere kabul ettirmiştir. Bu gelişmelerle başlangıçta neredeyse tamamıyla ilkokul öğretmenlerden oluşmakta olan GEW'in 1960 yılında 81 bin olan üye sayısı 10 yıl içinde çeşitli okul türlerinden olmak üzere 120 bini aşmıştır. Üye sayısı ile birlikte temsil ettiği kitle çeşitlenen GEW 1968 yılına geldiğinde sendikacılık anlayışında temel bir dönüşüm yaşamıştır (Ballauf, 2010: 9). Bu andan itibaren GEW politikalarını öğretmenlerin çıkarlarını diğer tüm ücretlilerin çıkarlarıyla bağlantılı olduğunu savunan bir sendikacılık anlayışı ile geliştirmeye başlamıştır (Bölling, 1977: 35).

Alman Öğretmen Dernekleri Çalışma Platformu (Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände- AGDL): İkinci Dünya Savaşı sonrasında öğretmen hareketi arasında yaşanan en büyük tartışmalardan biri tek bir çatı altında sendikalaşma meselesi olmuştur. ADLLV sendikalaşma konusunda önemli bir adım atarak DGB ile görüşmelere başlamış ve öğretmenlerin memurluk statüsünün tanınması ve konfederasyon içinde özerklik talep etmiştir. Bu taleplerin DGB tarafından kabul edilmesi sonucunda ADLLV GEW adını alarak DGB'ye üye olmuştur. İngiliz ve Amerikan işgal yönetimi altındaki birçok öğretmen derneği GEW çatısı altına katılırken bazı öğretmen örgütleri bu sendikalaşma hareketine mesafeli durmuş ve GEW'e katılmamışlardır. Bu dernekler arasında en büyüğü ve önemlisi 1951 yılından sonra Bavyeralı Erkek ve Kadın öğretmenler Derneği (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband- BLLV) adını alacak olan ve katı muhafazakâr bir politika takip eden Bavyeralı Erkek Öğretmenler Derneği olmuştur (Bayerische Lehrerverein (BLV) olmuştur (Kopitzsch, 2017: 62; Bölling, 1977: 34; Ballauf, 2010: 7).

GEW ve BLLV 1949 yılında tüm öğretmenlerin temsil edileceği merkezi bir yapısı olmayan bir platform olarak Alman Öğretmen Dernekleri Çalışma Platformu'nu (AGDL)

kurmuşlardır (Bölling, 1977: 35; Ebert, 2009: 23; Kopitzsch, 1983: 80; Ballauf, 2010: 7). AGDL'nin kuruluşundan sonraki 20 yıl boyunca Federal Almanya Cumhuriyeti'nde güçlü ve ikna edici bir eğitim politikası uygulamış olduğunu öne süren Kopitzsch'e (2017: 62) göre ve AGDL olmaksızın Alman eğitim sisteminde özellikle 1960'lar yaşanan birçok olumlu ve öncü gelişmeye ulaşılamazdı. Eğitim politikaları ve okul kademelerinin nasıl olacağına dair yaşanan anlaşmazlıklar nedeniyle BLLV'in 1969 yılında AGDL'den çekilmesi ile bu platform dağılmıştır Ballauf, 2010: 9).

Alman Öğretmenler Birliği (Deutschen Lehrerverband-DL): Alman Filoloji Birliği (Deutscher Philologenverband / DPhV) 60'lı yılların sonunda üye sayısını artırarak büyük bir toplumsal politik güç haline gelen GEW'i dengelemek adına kendi görüşlerine yakın ticaret ve meslek lisesi öğretmenlerinin örgütleri ile toplumsal olaylardan ziyade mesleki politikalara ağırlık veren, hem federal düzeyde hem de eyalet düzeyinde etkili olacak, siyasi yelpazenin sağında muhafazakâr bir üst birlik kurmak için bir araya gelmiştir (Fluck, 2003: 229-230). Bu grubun temel amaçlarından en öne çıkanı GEW 'in geleneksel okul sisteminin (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) bir alternatifi ileri sürdüğü ve bu üç okul türünü tek çatı altında toplayacak "Gesamtschule" (Çok programlı Lise) fikrine karşı mücadele etmektir. Bu üst çatının kurulma sürecinde, ADGL'nin dağılması sonrasında GEW'e katılması için yoğun çabalar sarf edilmiş fakat bunu teklifleri reddetmiş olan BLLV de yer almıştır (Ebert, 2009: 708). Bu süreç sonunda 3 Temmuz 1969 tarihinde 100 bin üyeye temsil eden öğretmen örgütlerinin üst örgütü Alman Öğretmenler Birliği (Deutschen Lehrerverband-DL) birliği kurulmuştur (Bölling, 1977: 35; Kopitzsch, 2017: 65). Almanya'nın ikinci büyük örgütü haline gelen DL'in kurulması ile Alman Öğretmen Sendikacılığında başlangıcından beri sürmekte olan ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türün göre şekillenen parçalanma daha da kurumsallaşmıştır (Nikolai ve diğerleri, 2016: 119;). DL bazen çıkarları birbiriyle çatışan farklı öğretmen gruplarını bir araya getiren ve tam anlamıyla sendika özellikleri taşımayan bir meslek birliği niteliğinde olmuştur (Bölling, 1977: 35).

Eğitim ve Öğretim Birliği (Verband Bildung und Erziehung- VBE): NAZİ dönemi sonrasında 1949 yılında yeniden kurulan Almanya Katolik Öğretmenler Derneği (Verband der Katholischen Lehrerschaft Deutschlands- VKLD) 1969 yılında mezhepler üstü bir sendika kurma adına kendini feshederek, liberal muhafazakâr bir çizgide olan sendika olan Eğitim ve Öğretim Birliği'ni (Verband Bildung und Erziehung- VBE) kurmuştur.

1974 yılında örgütsel yapısını ve tüzüğünü değiştiren VBE'ye Bavyera alt örgütü olarak BLLV'de katılmıştır. VBE daha sonra kendisinin Bavyera örgütü haline gelen BLLV'in

yerine Alman Öğretmenler Birliği'ne (DL) katılmıştır. VBE'nin lise öğretmenlerin ağırlıkta olduğu Alman Öğretmenler Birliği'nde ilkokul, ortaokul ve özel eğitim okulları öğretmenlerini temsil etmesi amaçlanmıştır (Ebert, 2009: 736). Bu katılımı ile DL 168 bin üye sayısına ulaşarak GEW'i üye sayısı bakımında geride bırakmıştır (Bölling, 1977: 35). Fakat bu birliktelik uzun soluklu olmamıştır çünkü siyasi yelpazenin ortasında bir eğitim politikasına sahip olan VBE kısa süre sonra DL'in aşırı sağ politikalarıyla uyumsuzluk yaşamış ve 1979 yılında bu birlikten ayrılmıştır (Ebert, 2009: 23). VBE zaman içinde Almanya'nın en büyük ikinci büyük örgütü haline gelmiştir.

3.2. Almanya'da Eğitim Sendikalarının Mevcut Durumu

Almanya eğitim sendikalarını daha iyi anlayabilmek adına Almanya'nın siyasal ve yönetsel bazı özelliklerinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Almanya eğitim sendikalarının günümüz durumu verilmeden önce bu özellikler kısaca açıklanacaktır.

Almanya'nın ulusal birliğini geç gerçekleştirmiş ve kökenleri tarihsel siyasi ve sosyal olaylarla şekillenen federal bir sistemle yönetilen bir ülkedir. Federal Almanya hukuki dayanağı "Kültürel Egemenlik / Kulturhoheit¹⁹" ilkesi olan ve bu ilke gereği kendi eğitim sistemlerinden sorumlu devlet niteliklerine sahip olan 16 eyaletten²⁰ oluşmaktadır. Genel çerçevesi federal düzenlemelerle çizilen eğitim sistemi hakkında eyaletler kendi tarih ve kültür, bölgelerinin şartlarına göre kararlar alabilmektedir. Diğer bir deyişle Almanya Federal Cumhuriyeti'nde merkezi bir eğitim sistemi yerine, farklılar gösterebilen 16 eğitim sistemi bulunmaktadır. Bunun yansıması olarak bazı eyaletlerde öğretmenlerin istihdamı ve okul yapısı birçok detayda birbirinden ayrılmaktadır (Weissbach, 2018).

Alman siyasi ve toplum hayatına büyük etkisi olan bu eyalet sistemi aynı zamanda öğretmen örgütlenme şemalarına da etki etmiştir. Her sendika eyaletlerde farklı tüzel kişiliklere sahip ve bazen sendikanın adından farklı adlara sahip olabilen ayrı eyalet örgütlerinden oluşmaktadır. Eyaletlerin eğitim alanındaki egemenliğine paralel olmak üzere her sendikanın eyalet örgütü (üyesi olduğu federal örgütün temel ilkelerine bağlı kalmak koşulu ile) kendi yerel politikaların belirleme hakkını içeren bir dizi özerkliğe sahiptir. Alman eğitimci sendikalarının Türk eğitimci sendikalarından diğer bir farkı ise bazı Alman

¹⁹ Almanya'da eyaletler başta dil, ilk ve orta öğretim okulları, yüksek öğrenim, eğitim, yayın, televizyon ve sanat olmak üzere kültürel alanda yasama ve yürütme alanında egemenlik hakkına sahiptir.

²⁰ Bu eyaletler alfabetik sıraya göre: BadenWürttemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, SachsenAnhalt, Schleswig-Holstein ve Thüringen'dir.

örgütlerin sendika adını kullanmak yerine birlik (Verband) ya da dernek (Verein) adını tercih etmeleridir. Fakat bu durum örgütlerin “sendika” işlevlerini yerine getirmelerine engel olmamaktadır.

Federal Almanya Cumhuriyeti Anayasası 9. Maddesine²¹ göre tüm vatandaşların örgütlenme hakkı bulunmaktadır. Aynı maddenin üçüncü fıkrası sendikalara²² faaliyetlerinde geniş güvence tanımaktadır. Bunun yanı sıra Almanya’da ülkemizdeki gibi 6356 ve 4688 sayılı Kanunlar gibi bir sendika kanunu bulunmamaktadır. Bunun yerine sendikalar genel kanunlar ve mahkeme kararları ile şekillenmiş içtihatlarla göre faaliyetlerini sürdürmektedir. Mevzuatta sendikaların kurulmasında işçi – memur ayırımına gidilmediğinden, Almanya eğitimci sendikalarına Türkiye’de ki gibi sadece kamu çalışanları (Memur – Sözleşmeli) değil, aynı zamanda ücretli ve özel sektörde çalışan eğitimcilerde üye olabilmektedir.

1990 yılında Almanya’nın yeniden birleşmesi sonrasında Doğu Almanya’da faaliyet gösteren tek eğitim sendikası olan Eğitim ve Öğretim Sendikası (Gewerkschaft Unterricht und Erziehung) faaliyetlerine son vermiştir. Bu sendikanın üyelerinin büyük bir çoğunluğu Batı Almanya’da faaliyet gösteren sendikalara katılmışlardır. Yeni kurulan eyaletlerde hızla örgütlenen Alman eğitim sendikaları üye sayılarını artırmıştır. Kazanılan bu dinamizm ile Alman eğitim sendikacılığı eğitimin önemi bir paydaşı ve toplumsal politikanın önemli bir aktörü haline gelmiştir.

Almanya ve Avrupa’da yaşanan politik gelişmelere paralel olarak Almanya’da eğitim sendikaları arasında geçmişte bölünmelere sebep olan mezhepsel temelli sendikacılık anlayışı biraz gerilemiş olsa da Alman sendikacılığında kuruluşundan beri devam etmekte olan okul türüne göre örgütlülük hala etkisini güçlü bir şekilde devam ettirmektedir (Nikolai ve diğerleri, 2016: 121).

Almanya’da 2019 yılı itibari ile federal çapta faaliyet gösteren sendikalar, sendikaların üye sayıları ve bağlı oldukları konfederasyonlar çizelge 3.3’te verildiği şekildedir.

²¹ “Bkz. Federal Almanya Anayasası için: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01-245122”

²² Almanya Anayasası’nın ilgili maddesinde Almanca’da sendika anlamına gelen “Gewerkschaft” kelimesi yerine “Birlikler” ya da “Dernekler” anlamına gelen “Vereinigungen” ifadesi geçmektedir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi adına çevirilerde sendika kelimesi tercih edilmektedir.

No	Sendikamın Adı	Konfederasyon	Üye Sayısı (2013)	Üye Sayısı (2018)	
1	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Eğitim ve Bilim Sendikası	DGB	270.073	279.389	
2	Verband Bildung und Erziehung (VBE) Eğitim ve Öğretim Birliği	DBB	140.000	164.000	
3	Deutscher Lehrerverband (DL) (Alman Öğretmenler Birliği)	Deutscher Philologenverband / DPhV (Alman Filoloji Birliği)	DBB	90.000	90.000
		Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung (BvLB) ²³ (Mesleki Eğitim Öğretmenleri Ulusal Birliği)	DBB	53.000	38 000
		Verband Deutscher Realschullehrer (VDR) Alman Realschule Öğretmenleri Birliği	DBB	16.000	16.000
		Katholische Erziehergemeinschaft Deutschland KEG Almanya Katolik Eğitimciler Topluluğu	DBB	11.500	10.000
4	Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (VkdL) Katolik Alman Kadın Öğretmenler Derneği	CGB	9.104	8.000	
5	Verband Hochschule und Wissenschaft (vhw) (Üniversite ve Bilim Birliği)	DBB	3000	Bilgi Yok	

Çizelge 3.3. Almanya Eğitim Sendikaları ve üye sayıları

Çizelge 3.3’de de görülebileceği gibi Almanya’da faaliyet gösteren en büyük eğitimci sendikası GEW’dir. GEW kurulduğu günden beri bu Alman eğitim sendikacılığının en büyük ve etkili sendikası olmayı başarmıştır²⁴. VBE Almanya’da giderek güç kazanan sendikaların başında gelmektedir. Üye sayısı ile DBB konfederasyonu içinde en büyük üye gücüne sahip olan VBE 164 bin üyesiyle Almanya’nın en büyük ikinci sendikası olduğunu ileri sürmektedir (VBE, 2019a). VBE gibi yine Almanya’nın en büyük ikinci eğitim örgütü olduğunu ileri süren ve 4 farklı sendikamın üst çatısı olarak faaliyet gösteren DL internet sitesinde toplamda 165 eğitimciyi temsil ettiğini ifade etmektedir (DL, 2019a). Bu örgütlerin yanı sıra 1974 yılında Katolik Öğretmen Derneklerinin VBE’ye dönüşümü sırasında kendi örgütünü muhafaza etme kararı alan Katolik Alman Kadın Öğretmenler Derneği (VkdL) ise Hristiyan Sendikalar Konfederasyonu (Christliche Gewerkschaftsbund Deutschlands- CGB) çatısı altında çalışmalarını yürütmektedir. Üniversite ve Bilim Birliği (vhw) ise sadece üniversite ve enstitülerde örgütlenmektedir (Gronert ve Schraut 2018: 585).

²³ 2018 yılında Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) ve Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) sendikası birleşerek BvLB’yi kurmuşlardır. BvLB’in 2013 rakamları bu iki sendikamın toplam sayısı olarak verilmiştir.

²⁴ 1974’te kurulan VBE’nin 1976 yılında DL’ye katılması ile DL 168 bin üye sayısına ulaşarak GEW’i üye sayısı bakımında geride bırakmıştır. Bu birliktelik kısa sürmüş ve 1969 VBE DL’den ayrılmıştır. DL gerçek anlamda bir sendika olmaktan ziyade GEW’in gücünü dengelemek için farklı çıkar gruplarını temsil eden 5 sendika tarafından kurulan bir üst çatı örgütüdür (Bölling, 1977: 35).

Almanya’da sendikalar yaşamakta oldukları krizi aşmak için kendilerini yeniden yapılandırmaya başlamış ve güçleri azalan sendikaları iş veren karşısında güçlü bir pozisyona taşımaya çalışmışlardır (Sapançalı, 2007: 15). Bu gelişmenin en yaygın olarak görüldüğü Almanya’da eğitim sendikaları arasında da birleşmeler yaşanmıştır. Bu birleşmeler sonrasında eğitim sendikalarının sayıları azalmıştır. Bu birleşmelerden ortaya çıkan iki önemli sendika VBE ve BvLB’dir (Bölling, 1977: 35; BvLB, 2019a; Gronert ve Schraut 2018: 583). Bunun yanı sıra farklı okul türlerinde görev yapan dört sendika genel politikalarda iş birliği yapmak adına Alman Öğretmenler Birliği (DL) çatısı altında birleşmişlerdir (Fluck, 2003: 229-230).

Kendi aralarında federasyon ve birlik kuran Alman eğitimciler aynı zamanda diğer hizmet kolundaki sendikalarla iş birliği yapmak adına konfederasyon çatısı altına birleşmektedirler. Bu çatı örgütlerinin seçiminde Alman eğitim sendikalarının politik görüşleri ya da üyelerinin arasındaki en yaygın istihdam statüsü önemli rol oynamaktadır. GEW bu konfederasyonlardan en önemlisi, 6 milyon civarında üyesi olan ve genelde sol çizgide olarak tanımlanan Alman Sendikalar Federasyonu’na (DGB) üyedir. Tarihsel gelişimi içinde hep Sosyal Demokrat Parti (SPD) ile çok yakın bir ilişki içinde olmuş olan DGB içinde son yıllarda Yeşiller ve Sol parti de güçlerini artırmıştır (Dribbusch ve Birke, 2012: 3; Nikolai ve diğerleri, 2016: 122).

Siyasi yelpazenin sağında yer alan federal düzeyde örgütlenmiş tüm eğitim sendikaları (VkdL hariç) üst çatı olarak Alman Kamu Çalışanları Konfederasyonu’na (DBB) üye olmuşlardır. 2016 yılında 1 milyon 306 bin 019 üyesi bulunan (DBB, 2019) ve ağırlıklı olarak kamu çalışanlarının haklarına odaklanan DBB kendini partiler üstü olarak tanımlasa da özellikle muhafazakâr çizgide olan Hristiyan Demokrat Birliği (CDU) ile yakın ilişki içindedir (Dribbusch ve Birke, 2012: 3; Nikolai ve diğerleri, 2016: 122).

Konfederasyonlardan en az üyeye sahip olan Hristiyan Sendikalar Konfederasyonu (CGB) Katolik mezhebi doğrultusunda örgütlenmektedir. VkdL’nin üyesi olduğu CGB kendini partiler üstü tanımlamakta fakat Hristiyan Sosyal Birliği (CSU) ile yakın bir çizgide faaliyet göstermektedir (Dribbusch ve Birke, 2012: 3).

Eğitim sendikalarının bu politik konumlanması Alman eğitim sendikaları arasında uzun zamandır var olan ve bugün sıcaklığını koruyan iki önemli tartışmanın da temel nedenlerinden en önemlisidir. Bu iki tartışma ilkökul sonrası çok parçalı okul sistemi ve öğretmenlerin grev hakkıdır. DGB üyesi olan GEW ilkökul sonrası farklı okul türlerinin kaldırılmasını ve tüm öğrencilerin standart hale getirilen tek bir ortaöğretim okula

gidebilmesini savunmaktadır. GEW farklı okullardaki öğretmenler arasında bulunan maaş ve istihdam statü farkına karşı çıkmaktadır. Buna karşın özellikle DL mevcut kademeli okul sistemin devamından yanadır. Aynı şekilde DL Gymnasium ve Realschule’de çalışan öğretmenlerin maaş ve statü ayrıcalıklarını koruma mücadelesini sendikal çalışmalarının merkezine koymaktadır. Grev hakkı konusunda ise GEW tüm kamu çalışanlarının grev hakkını savunurken, DBB üyesi olan diğer eğitim sendikaları kamu çalışanlarının özel statüsü olduğunu ve bu nedenle grev yapma hakları olmadıkları fikrini savunmaktadırlar (Nikolai ve diğerleri, 2016: 122).

3.3. Almanya’da Eğitim Sendikaları ve Eğitim Politikalarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde Almanya’da en fazla üyeye sahip üç eğitim sendikası ele alınacak ve bu sendikaların eğitim politikalarına ait temel görüşleri açıklanmaya çalışılacaktır. Ele alınacak eğitim sendikaları en fazla üyeden en az üyeye sahip sendika olarak sıralanmıştır.

3.3.1. Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW)

2019 itibari ile Almanya’nın en büyük eğitim sendikası olan Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW) 1949 yılında kurulmuştur²⁵. Genel merkezi Frankfurt’ta faaliyet göstermektedir (GEW, 2019a: 5; Hildebrand, 1993: 99).

GEW’in üye sayısı 2018 itibari ile toplam 279 bin 389’dur. Cinsiyet dağılımında %71,7 oranında kadınların baskın bir ağırlığı bulunan GEW’in üyeleri eğitimin her kademesinde ve her okul türünde çalışmakta olan öğretmenler ve sözleşmeli personellerden oluşmaktadır. Bu üyelerin yaklaşık %60’ı kamu çalışanı statüsünde görev yapmaktadırlar. GEW’in federal düzeyde alınan kararlara bağlı kalmak kaydıyla kendi yerel politikalarını belirleme özerkliğine sahip olan 16 eyalet teşkilatı bulunmaktadır. GEW Almanya’nın en büyük sendika konfederasyonu DGB’nin üyesidir. GEW ayrıca Eğitim Enternasyonalı (EI) ve Eğitim Enternasyonalı Avrupa Bölge Örgütü (ETUCE) üyesidir (GEW, 2019a: 7; DGB, 2018).

GEW kendisinin partiler üstü bir kurum olduğunu fakat siyasi konularda tarafsız olmadığını ileri sürerken (GEW, 2015:2) Nikolai ve diğerleri (2016: 122) GEW’in merkez sol bir siyasi eğilimi olduğunu ve SPD ile arasında sıkı bağlar olduğunu ifade etmektedir. GEW üyelerinin büyük bir bölümü aynı zamanda SPD üyesidir (Ebbinghaus, 2003: 184). 2000 yılı sonrası belli bir süre federal düzeyde iktidara gelen SPD’nin uyguladığı bazı politikalar

²⁵ GEW’in kuruluşu hakkında daha fazla bilgi için çalışmanın 3.1.4. nolu “1945’ten Günümüze Eğitim Sendikacılığı” kısmına bakınız.

sonucu GEW'in de dahil olduğu DGB sendikalarında büyük sayıda üyenin SPD'den uzaklaşarak Birlik 90/Yeşiller partisi ve Sol partiye kaydığı belirtilmektedir (Dribbusch ve Birke, 2012: 3).

Tüzüğü'nün ilk maddesinde kendini tüm eğitimcilerin ve öğretmenlerin birleşik (genel) örgütü olarak tanımlayan GEW amaç ve görevlerini tüzüğü'nde şöyle şu şekilde ifade etmektedir.

“GEW'nin amacı ve görevi:

- *üyelerinin mesleki, ekonomik, sosyal ve yasal çıkarlarını korumak;*
- *eğitim ve bilimi desteklemek*
- *mevcut eğitim ve bilim kurumlarının geliştirilmesi ve kültürlerarası açılımı*
- *cinsiyet eşitliğini geliştirmek*
- *ayrımcılığın önlenmesi ve ortadan kaldırılması” (GEW, 2019a : 5).*

Yalnızca eğitim politikası ile sınırlı bir aktör olarak değil, aynı zamanda emek, sosyal, entegrasyon veya Avrupa Birliği politikası başta olmak üzere bir çok sosyo-politik alanda da Almanya'da önemli toplumsal bir aktör olarak öne çıkan GEW eğitimde piyasalaştırma ve özelleştirme baskısına, sözleşmeli öğretmen istihdamına ve artan kemer sıkma politikalarına karşı mücadele vermekte, üyeleri için adil bir ücret ve güvenli bir istihdam politikası talep etmektedir (GEW, 2015:2; Nikolai ve diğerleri, 2016: 133). GEW'in sendikal ve eğitim politikalarındaki mücadelesinin yanı sıra üyelerine sunduğu hizmetler şu şekildedir.

- **Hukuksal Yardım:** GEW tüm üyelerine mesleki konularda adli sistemin son basamağına kadar ücretsiz hukuksal destek vermektedir.
- **Toplu Sözleşme:** GEW ister kamu çalışanı ister özel sektör çalışanı olsun tüm üyeleri adına toplu görüşmeler yapar ve toplu sözleşme imzalar.
- **Dayanışma Fonu:** GEW üyelerinin sendikal mücadele sırasındaki (grev) kayıplarını karşılamakta, üyelerini hukuksal ve mali koruma altına almaktadır.
- **Mesleki Konularda Sigorta:** GEW üyelerini görevleri sırasında neden olabilecekleri tüm hasarlara karşı sigortalamaktadır. Bu sigortanın kapsamı kişilere, araç-gereçlere mülke verilen zararları ve anahtar kaybetme durumunda oluşacak zararları da kapsamaktadır (GEW, 2015:2).

GEW'in iki gençlik örgütü vardır Bunlar eğitim ve öğretim alanında görev yapan 35 yaşın altındaki üyelerden oluşan GEW Gençlik (*Die Junge GEW*) ve öğrencilerin üye olduğu *GEW Öğrenci* GEW-Studis (Studierende) birimleridir.

GEW'in kurmuş olduğu ve kendisine bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren vakıfları ve dernekleri şu şekildedir (GEW, 2019e):

- **Heinrich-Rodenstein-Fonu:** Bu fonun amacı dünya çapında insan hakları ve sendikal haklar alanında çalışmalar yapmaktır. Fon zor şartlar altında çalışan ya da baskı altında olan sendikacılara insani yardım yapmaktadır.
- **fair childhood Fonu:** Bu fon “çocuk işçiliğine karşı eğitim” sloganı ile çocuk işçiliğinin yasaklanması ve çocukların eğitimini desteklemek için kurulmuştur. GEW bu fon aracılığı ile fakir ülkelerdeki eğitim sendikaları ile çocukların eğitim seviyesinin yükseltilmesi için ortak çalışmalar yapmaktadır.
- **Max Traeger Vakfı (MTS):** Vakfın amacı, eğitim gerçekliğinin, okul gerçekliğinin ve üniversite gerçekliğinin bilimsel olarak keşfedilmesini teşvik etmektir.
- **Das Bildungs- und Förderungswerk – BFW** (Eğitim ve Destek Çalışma Derneği: BFW 1970 yılında kâr amacı gütmeyen bir dernek olarak kurulmuştur. Derneğin amaçları şu şekildedir:
 - GEW üyeleri için hizmet yelpazesini daha da geliştirmek
 - Sivil ve mesleki eğitim seminerleri, kurslar ve konferanslar, bilimsel yayınlar, uluslararası toplantılar, gençlik ve yaşlı vatandaş çalışmalarını yapmak.
 - Acil durumlarda yurtdışındaki okulları ve öğrencileri desteklemek.

GEW'in internet sitesine www.gew.de adresinden ulaşılabilir. Bu internet adresinden derlenen bilgilere göre GEW'in üyeleri ve kamuoyu için yayımladığı yayınları şu şekildedir.

- Yılda 11 kez yayımlanan ve 270 bin adet basılan “E&W Erziehung und Wissenschaft” (Eğitim ve Bilim) dergisi.
- Die Deutsche Schule (Alman Okulu) adlı 3 aylık kuramsal dergi.
- Öğrenciler için hazırlanan ve ilkbahar ve sonbahar dönemlerinde olmak üzere yılda iki kez basılan “Die read.me” dergisi.

3.3.1.1. GEW'in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri

Tüzüğünde üyelerinin haklarını korumak kadar eğitimin demokratikleştirilmesi ve fırsat eşitliğini öne çıkaran GEW bir eğitim sendikası olarak üyelerinin çıkarlarını korumak kadar

eşit ve adil bir eğitim sistemi için mücadele ettiğini ifade etmektedir. Çünkü sendikaya göre Alman eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin yeterince sağlanamamış ve öğrencilerin sosyal altyapısı (kökenleri) eğitim ve gelecek şanslarını belirlemektedir. GEW bu nedenle herkes için kaliteli bir eğitim talep etmekte ve bir eğitim sendikası olarak bunu asli sorumluluklarından biri olarak gördüğünü belirtmektedir (GEW, 2015:2).

GEW federal bir ülke olan Almanya’da eğitim politikalarının eyaletlerin egemenliğine bırakılmasının Almanya genelinde eğitim sistemleri arasında önemli farklılıklar ve büyük eşitsizlik yarattığını belirtmektedir. Sendika federalizmden kaynaklanan sorunların eğitim sistemi içinde hem öğrenciler hem de eğitimciler için adaletsizlik yarattığını ifade etmekte ve buna karşı mücadele edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. GEW “İş birliği Yasağının” (Kooperationsverbot²⁶) eğitim alanında kaldırılmasını ve federal hükümetin gerekli ya da talep edildiğinde eyaletlere yardım edebilmesinin sağlanması için anayasa değişikliği yapılmasını talep etmektedir (Thöne, 2013: 23).

Okul türü ve erken yönlendirme tartışmaları: Eyaletler arası öne çıkan en önemli farklılık okul türlerinin eyaletlere göre farklılaşmasıdır. GEW Almanya’da geleneksel okul tarzı olan, ilkokul sonrası ortaöğretim kurumlarının farklı okul türlerine bölünmesine karşı uzun yıllardır mücadele yürütmektedir. Sendika Almanya genelinde standartlaştırılan ve birçok programı çatısı altında barındıran çok programlı okul talebini uzun yıllardır dillendirmektedir. 2005 yılında gerçekleşen genel kurulunda GEW “herkes için iyi bir okul” (eine gute Schule für alle) programını sendika kararı olarak almış ve eyalet örgütleriyle beraber bu modelin eyaletlerde yaygınlaştırılması çalışmalarına başlamıştır (Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 543; GEW, 2006:22)

GEW’in tüm Almanya’da uygulanmasını talep ettikleri tek tür okulun temel şartlarını “Herkes için iyi bir okul” (eine gute Schule für alle) adlı kitapçıkta şu şekilde belirtmektedirler.

- Bütünleştirici bir anlayışla 10. sınıfa kadar ortak dersler.
- Her öğrenci için bireysel destek.
- Tüm gün eğitim.

²⁶ Kooperationsverbot: Almanya’da 2006’da yapılan anayasa değişikliği ile federal yönetimin (özellikle bütçe aracılığı ile) eyaletlerin egemenliğinde olana eğitim alanında müdahale etmesini engelleyen madde kastedilmektedir. “bkz: Federal Almanya Cumhuriyeti Anayasası 91/b Federasyonun ve eyaletlerin eğitim planlaması ve araştırma konularında işbirliği maddesi”

- Heterojen öğrenme gruplarında okul öğrenme kültürünün yönlendirilmesi.
- Öz yeterlilik ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmek.
- Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimin yeniden tanımlanması.
- İşgücünün güçlendirilmesi ve profesyonel oryantasyon (DGB, 2009: 14).

GEW'in karşı çıktığı diğer önemli bir husus ise öğrencilerin erken yaşta (ilkokul 4. sınıfta gerçekleşen -10 yaşında) gösterdikleri başarıya göre ortaöğretim okullarına seçilmesidir (die frühzeitige Selektion). Mesleki yönlendirmenin daha geç yaşlarda (15-16) yaşlarında yapılmasını savunan GEW'e göre bu erken yönlendirme pedagojik sorunlara yol açtığı kadar PISA sonuçları ile tespit edilen akademik başarısızlıklara neden olmaktadır (Demmler, 2009: 15). Bu konu GEW'in okul türleri tartışmasında yürüttüğü mücadelede ve kamuoyu oluşturma çabasında önemli bir argümanı olarak öne çıkmaktadır.

Kadın hakları ve cinsiyet eşitliği: GEW'in politikalarında ağırlık tutan önemli bir konu da eğitimde cinsiyet eşitliğidir. Sendika eğitimin her alanında cinsel eşitliğin sağlanması için eğitimde bu konuya önem verilmesini talep etmektedir. Üyelerinin üçte ikisini oluşturan kadınların büyük bir çoğunluğu ilkokullarda çalışan GEW ilkokul öğretmenlerinin diğer okullarda çalışan öğretmenlerden daha az ücret almasına şiddetle karşı çıkmaktadır. Sendika bu konuda JA13 adından bir eylem kampanyası başlatmıştır. Bunun kampanyanın sonucunda bazı eyalet yönetimleri bu konuda adımlar atmıştır. Bu gelişmeye rağmen birçok eyalette sınıf öğretmenleri diğer okul türlerinde çalışan meslektaşlarından daha az ücret almaya devam etmektedir (GEW, 2019c).

GEW ilkokullarda çalışan erkek öğretmen sayısının sadece %12 olduğunu ve bu oranın en az %30'a çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Sendika bunun sebebinin geçmişten gelen ve bugün devam eden öğretmenliğin bir kadın mesleği olduğuna dair inanış olduğunu belirtmektedir. GEW'e göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği gibi bazı derslerin, okulda disiplin sağlama görevinin ya da müdürlük gibi pozisyonların erkeklerle ilişkilendirilmiş olması, bu görevler dışında eğitimde erkeklerin görev yapmasının normal olarak karşılanmamasına neden olmaktadır. GEW erkek sayısının ilkokullarda ve okul öncesi eğitimde artırılmasının eğitimde çeşitlilik ve eşitliğe katkı sağlayacağını savunmaktadır (Stuve ve Rieske, 2018: 48).

Öğretmen açığı: GEW Almanya'da öğretmen açıklarının eğitimde büyük problemlere neden olduğunu savunmaktadır. Öğrenci sayısı artarken ülke çapında birçok eyalette öğretmen yetersizliği olduğunu belirten sendika eyaletlerin giderek artan öğretmen eksikliği

ile mücadelede etmesi çağrısı yapmaktadır. GEW bu öğretmen eksikliğini gidermek için eyaletlerin eğitim almamış ve pedagojik formasyonu olmayan öğretmenlerle kapatma çabası içinde olduğunu fakat bu durumun eğitimin kalitesinin düşmesine neden olduğunu vurgulamaktadır.

Sendika öğretmen açığının kapatılması için eyalet yönetimlerine şu önerileri sıralamaktadır:

- Mesleğin çekiciliğini artırmak için öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmelidir.
- Okullarda farklı alanlarda (sosyal pedagog, psikolog, terapist, sanat eğitimcisi, anadil öğretmeni) gibi uzmana ihtiyacı vardır. Öğretmenler bu uzmanlar ile ekip çalışması yaparak çalışma ve eğitim kalitesinin artırılması çalışması yapmalıdır.
- Üniversite eğitimi almış tüm eğitimciler arasındaki statü ve maaş farkı kapatılmalıdır. Öğretmenin hangi okul türünde çalıştığı fark etmeyecek şekilde standart bir başlangıç maaşı verilmelidir.
- Alan değişikliği yapan öğretmenler için, yarı zamanlı da olacak şekilde, en iyi alanda uzmanlaşma imkânı sunulmalıdır.
- Derslerin öğretmen eğitimi olmayanlar ya da henüz eğitim almakta olanlar tarafından verilmesi son çare olarak görülmelidir. Bu durumdaki eğitimcilere danışman öğretmen atanmalıdır. Bu danışmanlara ek ders ücreti verilmelidir (GEW, 2019d).

Öğretmen eğitimi: GEW Öğretmen açığının kapatmanın bir aracı olarak, ihtiyacı belirlemek için yapılacak çalışmalara eyalet yönetimlerinin ve üniversitelerin arasında etkin katılım ve iş birliği sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Sendikaya göre eyaletler öğretmen fakültelerindeki kontenjanları artırmalıdır. Bunun yanı sıra GEW'in önemle üzerinde durduğu nokta ise üniversitelerde okul türüne göre ayrılmış kontenjan uygulamasının kaldırılmasıdır. Öğretmen eğitimi ile sendikanın talep ettiği diğer bir husus ise eyaletlerin öğretmen adaylarına stajyerlik imkanları ve kontenjanları, yarı zamanlı da olacak şekilde dahil şekilde, artırmalarıdır (GEW, 2019d).

Eğitimin finansmanı: Yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalarda Alman eğitim sisteminin kötü durumda olduğunu vurgulayan GEW Almanya'da eğitim, araştırma ve bilime ayrılan bütçenin son dönemlerde artarak 2014 yılında 190,7 milyar Avro'ya ulaşmış olmasına rağmen, bu alanlara ayrılan kaynağın yeterli düzeyde olmadığını ileri sürmektedir (Jaich, 2016: 11).

GEW mevcut durumun 2008 yılında Federal Alman Hükümetince açıklanan eğitime ayrılacak bütçenin 2015 yılından sonra gayri safi yurtiçi hasılanın (GSYİH) yüzde 10'una ulaşması hedefinden çok uzak olduğunu ifade etmektedir. Sendikaya göre Almanya'da eğitim harcaması 2017 yılında önceki yıla göre 11,9 milyar Avro veya %4,2 artarak 295,1 milyar Avro'ya yükselmiştir. Bu oran son iki yılda olduğu gibi Alman gayri safi yurtiçi hasılanın (GSYİH) sadece yüzde 9'unu oluşturmaktadır. Bu oranın %10'a çıkartılmasını talep eden sendikanın yapmış olduğu araştırmaya göre kamunun eğitim alanındaki sorunların çözümü adına 2019 bütçesine ek olarak 56 milyar Avro daha ayrılması gerekmektedir. GEW bu miktar ile değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak gündüz bakım merkezleri, tam gün okulları ile yeni üniversitelerin kurulmasını ve mesleki ve ileri eğitimin güçlendirilmesini talep etmektedir (GEW, 2019b).

GEW'in eğitimin finansmanında üstünde durduğu önemli diğer bir konu ise göçmenlerin eğitimidir. Almanya'nın son dönemlerde almış olduğu büyük göç dalgası ile eğitimin her kademesinde daha önce hiç yaşanmamış büyük bir talep artışı olduğunu belirten GEW'e göre bu talep sadece piyasanın ihtiyacı olan meslek eğitimi ya da dil eğitimi ile kalmamakta, ayrıca yeni anaokulları, okullar ve üniversite ihtiyacını da doğurmaktadır (Jaich, 2016: 12).

Diğer alanlardaki politikaları ve talepleri: GEW'in yukarıda ele alınmış politikaları dışında diğer alanlardaki talepler genel olarak şu şekilde sıralanabilir.

- Tüm çocuklar için ücretsiz gündüz bakım evi olanağı sunulmalıdır.
- Eğitim-öğretim kurumları kaynaştırma öğrencileri başta olmak üzere tüm çocukların ihtiyaçları doğrultusunda donatılmalıdır.
- Öğretimin ve araştırmaların sosyal sorumlulukları tamamıyla karşılayabilmesi adına üniversitelerin sosyal açılımı sağlanmalı ve öğretim kadrosu iyileştirilmelidir. Böylelikle her öğrenci kaliteli eğitime ulaşabilecektir.
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için devletin sorumluluğu altında devam eden ileri eğitim sistem fırsatları sunulmalıdır.
- Irkçılık, anti-Semitizm ve homofobiye başta olmak üzere her türlü ırkçılığa karşı mücadele edilmelidir.
- Ordunun okullardan ve kolejlerden uzak durması gerekmektedir. Eğitimin amacı barış inşasını güçlendirmektir (GEW,2015).

3.3.2. Eğitim-Öğretim Birliği (VBE)

Almanya Katolik Öğretmenler Derneği (Verband der Katholischen Lehrerschaft Deutschlands- VKLD) 1969 yılında mezhepler üstü bir sendika kurma adına kendini feshetmiş ve liberal muhafazakâr bir çizgide olan Eğitim ve Öğretim Birliği (Verband Bildung und Erziehung- VBE) kurulmuştur. Bavyera alt örgütü olarak BLLV'de katılımı ile 1974 yılında örgütsel yapısını ve tüzüğünü değiştiren VBE günümüzde Almanya'da en büyük ikinci sendikası haline gelmiştir (Ebert, 2009: 736).

VBE eğitimin her kademesinden yaklaşık 164 bin eğitimci üyeye sahiptir (Gronert ve Schraut 2018: 583). Sendikanın genel merkezi Berlin'dedir. Sendikanın federal düzeyde belirlenmiş temel ilkeleri kabul etmiş 16 eyalet örgütü vardır. Bu eyalet örgütlerinden en büyüğü sendikanın kurucu unsurlarından biri olan ve mevcut VBE üyelerin üçte birinden fazlasının örgütlü olduğu Bavyera kadın ve Erkek Öğretmenler Birliği'dir (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband-BLLV). VBE Alman Kamu Çalışanları Konfederasyonu'nu (DBB) içindeki en büyük sendika durumundadır (VBE, 2019a).

VBE uluslararası ilişkilere büyük önem vermektedir. Eğitim Enternasyonalı (EI) kurucu üyelerinden biri olan VBE ayrıca Eğitim Enternasyonalı Avrupa Bölge Örgütü (ETUCE) üyesi olarak AB politikalarına dahil olmakta ve Avrupa Sosyal Diyalog Eğitimine katılmaktadır (VBE, 2019a).

Kendini partiler üstü bir örgüt olarak tanımlamakta olan VBE tüm öğretmenlerin Alman anayasasında bahsedilen tarafsızlık ve pedagojik özgürlüğün gereği devlet memuru olarak istihdam edilmesini savunmaktadır. Sendika diğer temel hedefleri olarak öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi, öğretmen odaklı öğretmen eğitim geliştirilmesi, öğretmenlik diplomalarının denkliğinin tanınması ve her tür okulun tüm öğretmenleri için eşit ücret ödenmesi olarak ortaya koymaktadır (VBE, 2019a). VBE öğretmenlerin yaptıkları işin niteliği bakımından devleti temsil eden kamu görevlileri olduklarını ve bu nedenle grev hakları bulunmadığını savunmaktadır (VBE, 2018b).

VBE'nin internet sitesine www.vbe.de adresinden ulaşılmaktadır. Bu siteden derlenen bilgilere göre VBE'nin görüş ve etkinliklerini üyeleri ve kamuoyu ile paylaşmak adına basılı merkezi bir yayın organı bulunmamaktadır. Bunun yerine elektronik ortamda VBE Bülteni adı altında aylık olarak yayınlanmakta, 2 sayfadan oluşan bu PDF dosyası kayıtlı e-posta adreslerine gönderilmektedir. Bu kısa bültende gerçekleşen etkinlikler, federal düzeyde yapılan atamalar ve VBE'nin ilgilendiği konular hakkında bilgiler bulunmaktadır. VBE

Bülteni'nin içeriğinin detaylandırıldığı ve yönetimi kurulu üyelerinden birinin eğitim hakkında bir görüş yazısı yazdığı VBE Focus adında yine elektronik ortamda yayımlanan bir diğer aylık bülteni bulunmaktadır. Merkezi düzeyde hazırlanan bu bültenlere ek olarak her eyalet birliğinin kendi süreli yayın organı bulunmaktadır. Bu dergilerde okul politikaları ve eğitim bilimleri hakkında bilimsel yayınlar, tanınmış akademisyenlerin alan hakkındaki görüşleri, tüm pedagojik ve yan alanlardan güncel raporlar, sendika hakkında bilgi, piyasaya yeni çıkmış yayınların tanıtımları yer almaktadır. VBE eyalet örgütleri bunun yanı sıra ders ve okul türlerine göre yardımcı el kitapları hazırlamakta ve üyesi öğretmenlerin kendilerini hem mesleki hem de pedagojik anlamda geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (VBE, 2019b).

VBE belli sıklıklarla anketler düzenleyerek bu anketlerin sonuçlarını kamuoyu ile paylaşmaktadır. Sendikanın düzenlediği bu anketlere kamuoyunda büyük yankı yaratmaktadır. Son dönemde düzenlenen ve ilgi uyandıran anketler şu şekildedir.

- 2019 Mesleki Tatmin – Okul Yöneticileri (Berufszufriedenheit/ Schulleitung) anketi²⁷
- 2018 Öğretmene Karşı Şiddet (Gewalt Gegen Lehrkräfte) anketi.²⁸
- 2018 Okullarda Değerler Eğitimi (Werteeziehung An Schule)²⁹

VBE ayrıca 2010 yılından beri Alman Öğretmenler Kurultayı düzenlemektedir. Bu kurultay 2018 yılından itibaren Almanya Eğitim Bakanları Kurulu (Kultusministerkonferenz -KMK) himayesinde gerçekleştirilmektedir. Almanya'nın en büyük öğretmen hizmetiçi eğitim toplantısı olan bu etkinliğin katılımcı sayısı 1000 öğretmene ulaşabilmektedir. VBE bunun yanı sıra kurum müdürlerine yönelik okul türlerine göre ayrı ayrı yılda bir kez kongreler düzenlemektedir (VBE, 2019c).

3.3.2.1. VBE'nin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri

VBE Alman eğitim sisteminde henüz bir adaletin sağlanamadığını, sosyo-ekonomik dezavantajlı çocukların eğitimde fırsat eşitsizliği yaşamakta olduğunu ve bu nedenle eğitimde istenen başarıyı yakalayamadıklarını ifade etmektedir. Bu olumsuz tablonun özellikle göçmen kökenli öğrencilerde daha da kötüleştiğini ifade eden VBE federal ve

²⁷ “Anket sonuçları için bkz. <https://www.vbe.de/service/meinungsumfragen/berufszufriedenheit-2019/>”

²⁸ “Anket sonuçları için bkz. <https://www.vbe.de/service/meinungsumfragen/gewalt-gegen-lehrkraefte-2018/>”

²⁹ “Anket sonuçları için bkz. <https://www.vbe.de/service/meinungsumfragen/werteeziehung-an-schule-2018/>”

eyalet yönetimlerin toplumun ihtiyacı olan eğitim taleplerini karşılamak ve dezavantajlı çocuklara fırsat eşitliği sağlayabilmek adına kaynak artırmaları ve yeterli yatırım yapmalarını talep etmektedir (VBE, 2019g).

Okul türü ve erken yönlendirme tartışmaları: VBE ilkökul sonrası üç parçalı eğitim sistemine eleştirel yaklaşmaktadır. Sendika ne bu üç parçalı sistemin devamından yanadır ne de GEW'in üç parçalı sistemi ortadan kaldıracak tek tür lise önerisini kabul etmektedir. Bir pragmatik orta yol olarak üç parçalı sistem yerine iki parçalı bir sistem öneren VBE Gymnasiumların varlığını sürdürmesi gerektiğini fakat iki farklı okul türünden oluşan ortaöğretim birinci derece okullarında (Sekundarstufe I) reform ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir (Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 564-565).

VBE Almanya'da birçok eyalette genelde geleneksel adları olan Hauptshule ve Reaschule olarak iki kısma ayrılan ortaöğretim 1. derece okullarında (Sekundarstufe I) bir standart bulunmadığını ve bazı eyaletlerde bu okulların başka isimlerle adlandırıldığını ve toplamda bu sayının 33'ü bulunduğunu belirtmektedir. VBE bu kafa karıştırmacı durumu Anayasa'da yer bulan ve temel olarak kabul edilen eğitimin eyaletlerin egemenliği altında olması ilkesine bağlamaktadır. Bu kafa karıştırmacı durumun üstesinden gelebilmek adına sendika ortaöğretim 1. derece okullarının tek bir çatı altında birleştirilmesini talep etmektedir. Bu okullardan alınan diplomaların standartlaştırılmasını talep eden VBE aynı zamanda bu okullardan mezun olan öğrencilerin kendilerine üniversiteye gitme olanağı sağlayacağı ortaöğretim ikinci derece okula (Gymnasium) geçiş imkânı verecek bir sistem önermektedir (VBE, 2015).

VBE'nin okul tartışmalarında üstünde durduğu diğer bir husus ise ilkökul sonrası yönlendirmenin hangi yaşta başlaması gerektiği konusudur. Sendika okul türleri tartışmasının dışında, çocukların 5. sınıfta ortaöğretim kurullarına başlamasının mantıklı ve çocuk haklarına uygun olup olmadığını tartışmaya açmaktadır (VBE, 2015).

Eğitimin finansmanı: VBE Almanya'da ilkökul alanına yeterince kaynak aktarılmadığını belirtmektedir. Sendikaya göre bu alana ayrılan kaynağın OECD ortalaması %1,5 iken, Almanya sadece gayrisafi yurt içi hasılanın (GSYİH) sadece 0.6'sını harcamaktadır. Bu oranın eyaletler bazında büyük oranda değiştiğini ifade eden VBE'ye göre bu olgu "İş birliği Yasağının" (Kooperationsverbot)" ülkede eğitim adaletsizliklerine yol açtığının kanıtıdır. Sendika eğitimdeki temel ihtiyaçların karşılanması ve eğitim kalitesinin artırılabilmesi için bu yasağın eğitim alanından kaldırılmasını ve federal hükümetin eyaletlere eğitimin finansmanında destek olması talep etmektedir.

VBE Almanya'nın Avrupa Birliği ülkeleri arasında ortalamanın gerisinde kaldığını ve GSYİH'nin % 10'undan az harcama yapan ülkelere biri olduğunu belirtmektedir. VBE Almanya'nın eğitime daha fazla yatırım yapması gerektiğini ve bütçenin en az GSYİH'nin %10 seviyesinde olması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim, araştırma ve inovasyon'un Almanya'nın büyüme potansiyeli için hayati derecede önem taşıdığını vurgulayan VBE ancak eğitime ayrılan kamu bütçesinin artması durumunda, bu alanlarda biriken sorunların çözülebileceğini ileri sürmektedir. Sendikaya göre ele alınması gereken konuların başında öğrenci sayısının artması, artan öğretmen açığı ve erken çocukluk eğitiminin yaygınlaşması gelmektedir (VBE, 2018a).

Öğretmen açığı: VBE (2019e) Almanya'da ciddi bir öğretmen sıkıntısı olduğu ve yakın zamanda bu öğretmen açığının mülteci çocuklarının okullaşması ile daha acil bir konu haline geldiğini ifade etmektedir. Almanya'da öğrenci artışının henüz doruk noktaya yükselmediğini, yakın zamanda bu gelişme ile öğretmen açığının daha büyük sorunlara yol açacağını belirten VBE bu konu hakkında şu önerileri sunmaktadır.

- Almanya Eğitim Bakanları Kurulu (KMK) ve Eyalet Eğitim Bakanlıkları düzenli aralıklarla öğretmen ihtiyacını tespit etmeli ve bu sayıya göre öğretmen yetiştirilmelidir.
- Tespit edilecek ihtiyaca alanına göre her eyalet yeni öğretmen adayları için yeni kontenjanlar açmalıdırlar.
- Okullardaki zorlukların ortadan kaldırılması için gerekli koşulları oluşturulmalıdır.
- Okulda çalışan herkesin yüksek kalite standartlarına tabi tutulması ve bu standartların sürekli geliştirilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenler okullarda artan çeşitlilikle başa çıkabilmeleri adına görev süreleri boyunca hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır (VBE, 2019e).

VBE öğretmen açığının kapatılması için ilgili branşta çalışan ama öğretmen eğitimi almayan kişilerin (Seiteneinsteiger) öğretmen olarak atanmasının kalıcı bir çözüm olmadığını ifade etmektedir. VBE bu kişilerin göreve alınmadan önce yeteri derecede, en az yarım yıl süren bir eğitim verilmesini savunmaktadır. VBE'ye göre bu eğitimi almamış olana ve pedagojik altyapıya sahip olmayan öğretmenlerin okuldaki mevcut zorluklar karşısında başarılı olmalarının imkânı yoktur (VBE, 2018c: 1).

Öğretmen eğitimi: VBE öğretmenlik eğitiminde okul türü ve okul seviyesine göre yapılan ve buna göre kontenjan ayrılan öğretmen eğitim modelinin değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Tüm öğretmenlerin aynı değerde iş yaptıklarını ve yüksek nitelikte pedagojik ve mesleki eğitime ihtiyaçları duyduklarını belirten VBE'e göre bu nedenle öğretmenler için aynı düzeyde ve aynı uzunlukta standart bir üniversite eğitimi sunulmalı ve bu eğitim sonrasında stajyer öğretmenlik uygulaması bulunmalıdır. VBE bu standartlaştırılmış eğitimin yüksek lisans ya da eyalet sınavı (Staatsexamen) ile tamamlanmasını önermektedir (2018d: 1).

Diğer alanlardaki politikaları ve talepleri: VBE'nin diğer başlıklardaki görüş ve talepleri şu şekildedir:

- Okullarda demokrasi eğitimi verilmesini önemseyen VBE çeşitliliğin Alman toplumu için bir fırsat ve gelecek olduğunu vurgulamaktadır. VBE'ye göre Alman toplumundaki artan çeşitlilik okullara da yansımaktadır ve okullar çeşitlilik arttıkça eğitim sistemi farklı alanların uzmanlarında yer alacağı bir ekip çalışmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması için VBE pedagoji, psikoloji ve sanat başta olmak üzere birçok alandan uzmanların okullarda görevlendirilmelerini talep etmektedir.
- VBE kaynaştırma eğitimi ve göçmenlerin entegrasyonunu desteklemektedir. Sendika idarenin ek yatırımlar yapmadan bu alanlardaki oluşan sorunları çözmeye çalışmasını eleştirmekte ve bu alanlar için daha fazla kaynak ve nitelikli personel talep etmektedir.
- VBE eğitimi zaman isteyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Sendikaya göre günümüzde Alman eğitim sisteminde öğrenciler okullarda yarıştırmakta ve öğrencilere kısa sürede çok şey öğretilmeye çalışılmaktadır. VBE okullarda esneklik ve yaratıcı özgürlük ile değerler eğitimi öğreniminin gerçekleşmesi ve içselleştirilebilmesi için daha fazla zaman ayrılması gerektiğini savunmaktadır. VBE öğrenciler üzerindeki bu baskının azaltılması ve öğrenme sürecinin yavaşlatılmasını savunmaktadır.
- VBE okulların dijitalleştirilmesine karşı çıkmamakta ama bu sürecin planlı, ölçülü ve amaca yönelik şekilde yürütülmesini talep etmektedir (VBE, 2019h).

3.3.3. Alman Öğretmenler Birliği (DL)

Alman Öğretmenler Birliği (DL) 1969 yılında artan üye sayısı ile toplumsal bir güç haline gelen ve sol eğilimlere sahip olan GEW’i dengelemek adına bir araya gelen 4 sendika tarafından kurulmuştur. Genel merkezi Berlin’de bulunan Alman Öğretmenler Birliği’nin yönetim kurulu bir başkan, bir sayman ve üye sendikaların genel başkanlarından oluşmaktadır (Fluck, 2003: 229-230; Bölling, 1977: 35; Kopitzsch, 2017: 65).

GEW’den sonra Almanya’nın en büyük ikinci eğitim sendikası olduğu iddiasını taşıyan DL’in doğrudan üyesi bulunmamaktadır. DL bir üst çatı olarak kendisine bağlı olan sendikaların üyelerini ve çıkarlarını temsil etmektedir. DL üyesi bir sendikaya üye olunması durumunda otomatik olarak DL’ye de üye olunmaktadır. DL’nin internet sitesi olan www.lehrerverband.de adresinde verilen bilgilere göre üye sayısı 160 bin ile 165 bin arasında bulunmaktadır.

DL kazanılmış ayrıcalıklarını kaybetmek istemeyen ve liselerin birleştirilip, standartlaştırılmasına karşı çıkan lise öğretmen örgütleri tarafından kurulmuştur. DL’nin kuruluş sürecinde her kademedeki eğitimcinin üye olduğu BLLV de yer almıştır. VBE’nin kuruluş sürecinde yer alan BLLV 1974 yılında DL’deki yerini bir alt örgütüne haline geldiği VBE’ye bırakmıştır. VBE’nin de katılması ile DL farklı okul türlerinde öğretmenlerin oluşturduğu bir çatı haline gelmiştir. DL içinde kısa süre sonra okul türleri, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin statüsü ve maaşları hakkında takip edilecek politikalarda anlaşmazlık yaşanmış ve VBE 1979 yılında DL’den ayrılmıştır. VBE’nin ayrılmasından 2017 yılına kadar sadece lise düzeyinde çalışan eğitimcilerin örgütü olmuş olan DL’ye beşinci üye olarak Almanya Katolik Eğitimciler Topluluğu (KEG) katılmıştır. Bu katılım ile DL yeniden tüm kademelerden öğretmenlerin üye olduğu bir sendika haline gelmiştir. DL’ye üye ticaret ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sendikaları olan Meslek Lisesi Öğretmenleri Ulusal Birliği (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen - BLBS) ve Ticaret Lisesi Öğretmenleri Ulusal Birliği (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen - VLW) sendikaları 2018 yılında birleşerek Mesleki Eğitim Öğretmenleri Ulusal Birliği’ni (BvLB) kurmuşlardır. Böylelikle KEG’in katılımı ile beşe ulaşan üye sayısı bu birleşme ile yeniden dörde inmiştir (Ebert, 2009: 708; BvLB, 2019a).

DL’ye üye sendikalar şu şekildedir³⁰.

³⁰ Bu örgütlerin DL içindeki üye dağılımı için çizelge 3.3’e bakınız.

- **Alman Filoloji Birliği (DPhV):** 1903 yılında kurulan³¹ DPhV kuruluşundan itibaren Alman Eğitim sistemi içinde en etkili sendikalar arasında yer bulmuştur. Bugün ağırlıkla Gymnasium öğretmenlerinden oluşan 90 bine yakın üyesi bulunan DPhV'in genel merkezi Berlin'de bulunmaktadır. Sendika genel merkezinin bulunduğu Berlin dışındaki 15 eyalette eyalet örgütüne sahiptir (DPhV, 2019a).

DPhV genelde muhafazakâr ve seçkin bir eğitim politikası benimsemiştir. Almanya'da birçok eyalette uygulamada olana ilkokul sonrası 3 parçalı lise modelinin ideolojik altyapısını oluşturan DPhV en büyük ve güçlü sendika olarak DL'nin politikalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Nikolai ve diğerleri, 2016: 118; Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 553-558). Sendika farklı liselerin tek çatı altında birleştirilmesine karşı oldukları gibi farklı okul türlerindeki öğretmenlerin maaşlarının eşitlenmesine de karşı çıkmaktadır. DPhV'nin karşı çıktığı diğer bir öneri ise eğitim fakültelerinde farklı okul türlerine ayrılmış kontenjanların kaldırılarak mezun olduktan sonra her okulda çalışabilecek öğretmen yetiştirme modeli önerisidir (DPhV, 2009: 1).

Sendikanın internet sitesine www.dphv.de adresinden ulaşılabilir. DPhV merkezi yayın organı *Magazin für Gymnasium und Gesellschaft* adlı dergiyi yılda 10 sayı olarak yayımlamaktadır.

- **Mesleki Eğitim Öğretmenleri Ulusal Birliği (BvLB):** 2018 yılında Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) ve Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) sendikalarının güçlerini birleştirmek adına birleşerek kurdukları BvLB bugün ticaret ve meslek liselerinde görev yapan 38 bin üyeye sahiptir. Sendika genel merkezi Berlin'de bulunmaktadır.

İnternet adresi olan www.bvlb.de adresinde BvLB amacı ve hedeflerini şu üç başlık altında toplamaktadır.

- Üyelerinin mesleki, akademik, yasal, ekonomik, politik ve sosyal çıkarlarının toplu olarak temsil edilmesi ve desteklenmesi.
- Üyelerin çıkarlarının artırılması ve temsil edilmesi için toplu görüşmelere katılmak ve toplu sözleşme imzalamak.

³¹ DPhV kuruluşu hakkında daha detaylı bilgi için çalışmanın 3.1.1 bölümüne bakınız.

- Başta mesleki eğitim olmak üzere eğitimin geliştirilmesine ve ilerletilmesine katkı sağlamak (BvLB, 2019a).
- **Alman Realschule Öğretmenleri Birliği (VDR):** Prusya’da 1872 yılında çeşitli adlar ve formlar altında bulunan ortaöğretim okulları ilk kademe okullarının Mittelschule adı altında birleştirilmesi sonrasında bu okullarda çalışan öğretmenler örgütlenmeye başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası eğitimde yapılan reformlar sonrasında bu kademede yer alan Mittelschule ve Realschule okulları giderek farklılaşmış ve bu okullarda görev yapan öğretmenler kendi örgütlerini kurmaya başlamışlardır. 1962 yılında Verband Deutscher Realschullehrer adını alan VDR ağırlıklı Realschule okullarında görev yapan yaklaşık 16 bin üyeyi temsil etmektedir. Sendika genel olarak Realschulelerde görev yapan personelin özlük ve ekonomik haklarının geliştirilmesini hedeflemektedir. Genel merkezi Münih’te bulunan VDR tüm eyaletlerde eyalet örgütlerine sahiptir. Sendikanın internet sitesi www.vdr-bund.de adresinde yayın yapmaktadır (Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 578).
- **Almanya Katolik Eğitimciler Topluluğu (KEG):** Die Katholische Erziehergemeinschaft e.V. 1947 yılında kurulmuştur. Sendika Hristiyan değerleri temel almakta ve bu görüş etrafında örgütlenmektedir. Kendini mezhep üstü ve partilerden bağımsız bir yapı olarak ifade edene KEG’in genel merkezi Münih’te faaliyet göstermektedir. KEG’in 13 eyalet örgütü ve bu örgütlerde eğitimin her kademesinden 10 bin civarında üyesi bulunmaktadır. Sendikanın internet sitesi www.keg-deutschlands.de adresinde yayın yapmaktadır. KEG 2017 yılında DL’ye beşinci üye olarak katılmıştır KEG (2016:3-4)

Alman Öğretmen Birliği’nde üye sendikalarca ortak bir çerçeve belirlenir ve DL bu çerçeve doğrultusunda temsil görevini yürütür. DL (2019a) mesleki politikalarını şu başlıklar altında toplamaktadır.

- Öğretmenlerin maddi ve siyasi bağımsızlığını garantileyen memur statüsünün kazanılması ve korunması DL’nin en öne çıkan talebidir. Fakat DL bu statü gereği ve okul hizmetlerinin aksamaması adına öğretmenlerin grev yasağının devamını savunmaktadır. DL’ye üye sendikaların meslek politikasında en çok ortaklaştıkları amaç memur statüsü ve grev yasağıdır. DL’ye üye sendikalar ayrı ayrı kamu sektöründe faaliyet gösteren diğer iş kollarından sendikaların bir araya geldiği DBB’ye üye olarak bu amaçlarını gerçekleştirme mücadelesi yürütmektedirler (DL, 2019a; VBE, 2018b).

- DL öğretmenlerin görev yapacakları okulun nitelik ve durumuna uygun olarak alacakları bilimsel ve pedagojik eğitim olmak üzere iki aşamadan oluşan bir eğitim sonrasında atanmasını savunmaktadır. Sendika bu açıdan öğretmen eğitiminde hali hazırda devam eden okul türüne uygun kontenjan ayrılması ve bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin ayrı ayrı yetiştirilmesi görüşünü savunmaktadır (DL, 2019a).
- Öğretmenlik mesleğinin yetenekli öğrenciler için daha cazip hale getirilmesi için çalışma koşullarının ve maaşların iyileştirilmesi, çalışma saatlerinin de görev yapılan okul türlerindeki iş yoğunluğu esas alınarak modern normlara göre yeniden düzenlenmesini talep etmektedir (DL, 2019a).
- Okullarda görev yapan öğretmenlerin politik tarafsızlığının sağlanması için gerekli önlemler alınması konusunda çalışmalar yapmak.
- Öğretmelerin meşru demokratik temsilcisi olarak müfredat, istihdam vb. politikalara katkı sağlamak (DL, 2019a).

3.3.3.1. DL'nin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri

DL'ye göre bir eğitim sisteminin amaçları, içerikleri ve yapıları sürekli olarak gözden geçirilmelidir. Ancak eğitim sisteminde yapılan köklü reformlar ve değişiklikler fayda sağlamamaktadır. DL bunun yerine sistemde işleyen tarafların korunması ve özenle geliştirilirken, sistemde aksayan ve başarısız olan unsurların sistemden ayıklanmasını savunmaktadır (DL, 2012).

Eğitim sisteminin farklı okul türlerine ayrılmış yapısının devamını eğitim politikasının temeline yerleştirmiş olan DL demokrasinin vasatın iktidarı anlamına gelmediğini ve Almanya'nın iyi eğitilmiş seçkinlere ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir. Sendika eğitimin çaba ve zaman gerektirdiğini, devletin sunmuş olduğu fırsatları kullanan, yetenekli ve başarılı öğrencilerin seçkin bir eğitim almasını savunmaktadır (DL, 2012).

Alman eğitim tarihinde önemli bir yer bulan eğitimin demokratikleştirilmesi ve herkese fırsat eşitliği sağlanması mücadelesinde sürekli savunmada kalan ve bu çabalara muhalif tarafın ideolojik merkezi görevini üstlenen DL ve ona bağlı sendikalar Alman eğitim sisteminin önünde büyük zorluklar olduğunu ifade etmektedir. Bu zorlukların nedenleri olarak;

- toplumsal değişimler sonucu ailelerin eğitime bakışındaki değişim ve ailelerin artan yüksek öğrenim talebi,
- kamuoyundaki eğitim tartışmalarının sayıları artan ve kendilerini ilköğretim sonrası eğitimin standartlaştırılması, eyaletler arasındaki rekabetin kısıtlanması, yüksek öğrenim mezuniyet sayısı ortalamasının artırılması ve eğitimdeki eyaletler arasındaki farklılıkları kaldırılarak ulusallaştırma konularına adanmış kurumlar ve kişiler tarafından etki altında bırakılması,
- Almanya sosyal sistemi kadar eğitim sistemini de zorlamakta olan Almanya göç politikası,
- bazı alanlarda ve bazı eyaletlerinde eğitime yeterince kaynak ayrılmaması ve
- eğitim üzerine yapılan tartışmalar genellikle yüksek öğrenim üzerine odaklanırken mesleki eğitimin ihmal edilmesi olarak sıralamaktadır (DL, 2012).

Eğitimde adalet ve fırsat eşitliği: DL diğer sendikaların eğitimde adaletsizlik ve fırsat eşitliğinin sağlanmadığına dair görüşlerini reddetmektedir. Bu görüşlerin yapay bir şekilde okul türlerinin ortadan kaldırılarak tek tür okul (Gesamtschule) amacıyla ortaya sürüldüğünü ifade eden DL Alman eğitim sistemini dünyada en fazla fırsat sunan sistemlerden biri olarak tanımlamaktadır. Almanya’da genç nüfus işsizlik oranlarının düşüklüğünü eğitimin fırsat çeşitliğine bir kanıt olarak sunan DL diğer sendikaların görüşlerine dayanak yaptıkları PISA sonuçlarının uygulanmadaki sınırlılıklar nedeniyle eğitim kalitesini ortaya koymakta yetersiz olduğunu savunmakta ve bu sonuçlar üzerinden yapılan değerlendirmeleri kabul etmemektedir. Sendika eğitim fırsatı tartışmalarını ideolojik olarak tanımlamaktadır. (Kraus, 2009: 90 - 95).

DL eğitimde adalet için, herkes için eşitlenmiş bir eğitimden çok, bireyselleştirilmiş, ihtiyaca ve yeteneğe göre desteklenen bir eğitim sistemi olması gerektiğini savunmaktadır. Sendikaya göre sistemi eşitleme adı altında zayıf olan öğrencileri daha geliştirilmeye çalışırken iyi ve yetenekli öğrencilerin zayıflatılması kabul edilemezdir. Bu nedenle sendika öğrencilerin yeteneklerine göre ayrılmasını ve eğitimde önlerine çıkan fırsatları değerlendiren yetenekli öğrencilerin önünün açılmasını talep etmektedir (Kraus, 2009: 90 - 95).

Okul türü ve erken yönlendirme tartışmaları: DL özellikle GEW’in öncülüğünü yaptığı ve liselerdeki okul türlerinin eşitlenip tek bir türe indirgenmesi taleplerine karşı çıkmaktadır. Sendika’ya göre kültürel, ekonomik ve politik olarak hayatta kalmak isteyen bir ulusun

farklılaştırılmış ve niteliksel olarak iddialı bir eğitim sistemine sahip olması gerekmektedir (DL, 2012; Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 576 - 577).

DL Almanya'nın sosyal demokrat eyalet yönetimleri tarafından hayata geçirilen çok programlı liselerin (Gesamtschule) başarısızlığa uğradığını savunmaktadır. Sendika bunun yanı sıra ortaöğretim okulları birinci kademe okullarının (Hauptschule ve Realschule) birleştirilmesinin beklenen sonucu vermeyeceğini ileri sürmektedir. DL'ye göre böyle bir okulda verilen eğitim aynı sınıfta okuyan bazı öğrencileri çok zorlayacakken bazı öğrencilerin de seviyesinin altında kalacaktır (DL, 2012).

Okulların tek türe indirilmesi çabalarının pedagojik ve psikolojik olarak bilimsel olmadığını savunan sendikaya göre aynı yetenek ve seviyedeki öğrencilerin aynı gruplar içinde eğitilmesinin öğrencilerin zorlanmasını ya da seviyesinin altında bir eğitim sonrasında sıkılmasını engelleyeceği gibi kişisel olarak öğrencilere daha fazla katkı sunacağını ileri sürmektedir. Farklı okul türlerinin pedagojik-psikolojik olduğu kadar ekonomi politik gerekçeleri bulunduğunu savunan DL Almanya'nın modern, çeşitlenmiş ve çalışan toplumunun ihtiyaçlarının ancak farklılaşmış kurumların fazlasıyla mevcut olduğu bir eğitim sistemiyle karşılanabileceği ileri sürmektedir (Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 571 – 572).

Hızla ekonomisi gelişen ve sosyo-ekonomik olarak çeşitlenen bir topluma sahip Almanya'nın temel olarak mesleki ve genel eğitim olarak biçimlendirilmiş bir eğitim sistemine ihtiyacı olduğunu savunan DL'ye göre okullar arasında yatay geçişler sadece birbirine yakın eğitim veren okul türleri arasında sınırlı seviyede tutulmalıdır. Sendika yatay geçişlerden ziyade bugün Alman mesleki eğitiminde bulunan ve bitirilen okul sonunda daha üst bir eğitim imkânı sunan dikey geçişleri savunmaktadır (DL, 2012).

DL orta öğretim kurumlarına seçilme ve yönlendirmenin 4. sınıfın sonunda yapılmasının doğru olmadığına dair tezlere karşı çıkmaktadır. Sendikaya göre 11 yaşında olan öğrencilerin %90'nın yeteneklerinin titizlikle çalışan eğitimciler tarafından doğrulukla tespit edilebileceğini savunmaktadır. Sendika bu yaş aralığının optimal olduğunu çünkü bu dönemde çocuklar henüz reddedilmenin duygusal sorunlar yaratacağı ergenlik dönemine henüz girmemiş olacaktırlar (Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 572).

Eğitimin finansmanı: DL eğitime yeterince pay ayırmayan eyaletlerin eğitime daha fazla kaynak ayırması gerektiğini belirtmektedir. Sendika federal hükümetin eğitim alanında eyaletlere yardımını yasaklayan Almanya Federal Anayasasında yer alan “İş birliği Yasağı”

(Kooperationsverbot) maddesinin kısmen kaldırılmasını ya da değiştirilmesini eyaletlerin eğitim alanındaki egemenlik hakkının korunması şartıyla desteklemektedir. DL bu anayasa değişikliğinin federal hükümetçe okulların dijitalleştirilmesi ve eğitim kurumlarının bina ve donanımlarının yenilenmesi için gerekli bir zorunluluk olarak ifade etmektedir (DL, 2018).

DL'nin diğer bir talebi de okullarda mevcut ders sayısının %10 fazlası ders verebilecek sayıda öğretmenin istihdam edilmesidir. Sendika ortaya çıkacak maliyetler konusunda eyalet yönetimlerinin okulları desteklemesi gerektiğini savunmaktadır (DL, 2019b: 23).

DL eğitimde temel olarak devlet okullarının olmasını fakat aynı zamanda özel ya da devlet dışı organizasyonların fonladığı okulların kurulmasının eğitimde bir fırsat olabileceğini ifade ederken eğitimin kalitesi açısından riskler de barındırdığını ilave etmektedir (DL, 2006:5).

Öğretmen eğitimi ve açığı: DL (2019b: 23) Almanya'da büyük bir öğretmen sıkıntısı olduğunu ifade etmektedir. Sendika bu eksiklik nedeniyle çok sayıda dersin boş geçmekte olduğunu ve bunun eğitimin kalitesine zarar verdiğini belirtmektedir. DL çözüm olarak daha fazla öğretmenin istihdam edilmesini talep etmektedir. Sendika her okulda toplam ders sayısının en az %10 fazlasına girebilecek öğretmen bulunması gerektiğini ve ihtiyaç halinde bu fazla öğretmenlerin eksik olan öğretmenlere vekalet etmesini talep etmektedir. Sendika öğretmen eksikliğine yol açan nedenleri şu şekilde sıralamaktadır.

- Toplumda öğretmenliğin, özellikle sınıf öğretmenliğinin, bir kadın mesleği olarak algılanması. DL'ye göre eğitimdeki erkek öğretmen oranı artırılmalıdır.
- Özellikle fen, teknoloji ve matematik alanlarında öğretmenlik eğitimi alanların bu alanlarda daha iyi kariyer ve maaş fırsatları sunan şirketlerde çalışmaları.
- Bazı eyaletlerin eğitim sisteminin öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için motivasyon sağlayacak performans ödüllendirmesi ve kariyer olanakları sunmaması.
- Öğretmenlik mesleğinin itibarının “Yarım gün çalışan ve çok tatil yapan” gibi gerçek olmayan iddialar ile toplum içinde düşürülmesi (DL, 2019b: 23).

Sendika bu sorunlar düzeltilmeden ve mesleğini itibarı yeniden yükseltilmedikçe Almanya'daki öğretmen açığı probleminin üstesinden gilemeyeceğini ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ileri sürmektedir. Sendika bu sorunların aşıldığı ve mesleğin itibarının artırıldığı birçok Avrupa ülkesinde üniversitelerin sunduğu öğretmenlik kontenjanlarından çok daha fazla başvuru olduğunu belirtmektedir (DL, 2019b: 23).

DL Öğretmen eğitiminde hali hazırda bulunan okul türüne özgü öğretmen yetiştirme sisteminin kaldırılmasını ve tek tür öğretmen yetiştirilmesine yönelik sol eğilimli eyaletlerin girişimlerine karşı çıkmaktadır. Sendika öğretmen adaylarının üniversitelerde çalışacakları okul türüne özgü eğitim almalarının göreve başladıktan sonra karşılarına çıkacak zorlukları aşmada ve eğitimin kalitesini artırmada fayda sağladığını ileri sürmektedir. DL mevcut sistemin devam ettirilmesini savunmaktadır ((Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 571 – 572; DL, 2018).

Diğer talepleri: DL'nin basın açıklamalarından derlenen ve eğitim politikalarında dair önemli görüş ve talepleri şu şekildedir.

- Adolf Hitler'in kitabının basılması ve okullarda incelenmesinin önündeki yasaklamaların kaldırılmasını talep etmektedir. Sendika internette kolayca ulaşılabilen kitaba yönelik yasağın işe yaramadığı gibi, kitabı yeni nesillere daha gizemli bir hale getirdiğini ifade etmektedir. Sendikaya göre eyalet eğitim bakanlıklarının gözden geçirip, düzenledikleri kitap öğretmenlerin kontrolü tarafından yaşları yüksek öğrencilere sunulmalı ve derslerde incelenmelidir. Nasyonal sosyalizm döneminin daha iyi anlaşılması için diğer kaynaklarında incelendiği kapsamlı bir tarih eğitimi verilmelidir. Sendika bu eğitim sırasında en az bir kere toplama kamplarının ziyaret edilmesi gerektiğini de savunmaktadır (DL, 2019b: 7).
- Sendika göçmenler için verilen eğitimde Almancanın kolaylaştırılması önerilerine karşı çıkmaktadır. Bu öneri yerine DL göçmenler için Almanca hazırlık sınıfları kurulması ve Almancayı yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin sayısının artırılmasını talep etmektedir (DL, 2019b: 5).
- Sendika Alman hükümetinin okulların dijitalleştirme politikasını olumlu bulmakla beraber, bu konuda bazı uyarılar yapmaktadır. DL Alman okullarının birçoğunun teknolojik olarak yeterli olduğunu belirtmekte ve hükümetin okulların teknolojiden çok geri kaldığı gibi bir hava yaratmasının gerçeği yansıtmadığını ifade etmektedir. Sendikanın diğer önemli bir vurgusu ise, internetin bilgiye ulaşma için faydalı ve hızlı bir kaynak olmasına karşı, basılı materyalleri, kitapları ya da kütüphaneleri bilmeyen bir öğrenci için çok faydalı olmayacağıdır (DL, 2019b: 15).
- DL İslam inancına sahip öğretmenlerin baş örtülü olarak görev yapmasına karşı çıkmaktadırlar. Sendika 13.03.2015 tarihli basın açıklamasında öğretmenlerin baş

örtüsü ile görev yapabileceklerine dair kararı eleştirmekte ve bu gelişmenin okullardaki ortama zarar verebileceğini konusunda kaygılarını paylaşmaktadır (DL, 2019b: 17).

- DL öğrencilerin Almancayı yeterince iyi öğrenemediğini, eğitimlerin ilerleyen dönemlerinde ve iş yaşamlarında kabul edilebilecek seviyeden çok daha fazla dilbilgisi hataları yaptıklarını belirtmektedir. Sendika bu nedenle okullarda verilecek Almanca eğitimin artırılmasını ve desteklenmesini talep etmektedir (DL, 2019b: 50).
- DL öğretmenlerin eğitim dışında birçok görevleri olduğunu ifade etmektedir. Sendika öğretmemelerin bu görevler arasında en fazla zamanı öğrenci sorunlarına ayırdıklarını ve okulların neredeyse rehabilitasyon merkezine dönüştüklerini ileri sürmektedir. DL'ye göre öğretmenler bu ek görevler yüzünden asli görevlerini tam olarak yerine getirememekte ve bu nedenle eğitimin kalitesi düşmektedir (DL, 2019b: 46).

3.4 Almanya'da Eğitim Sendikacılığı Genel Değerlendirmesi

19. Yüzyıl'ın ortasında başlamış olan Almanya öğretmen hareketi mezhepsel, okul türü ve politik tartışmaların gölgesinde gelişimi sürdürmüştür. Alman imparatorluğu döneminde ortaöğretim okullarındaki öğretmenler büyük ayrıcalıklara kavuşmuş, kötü şartlarda çalışan ilkokul öğretmenleri ise bu ayrıcalıkların kaldırılması, eşit statü ve maaş için mücadele etmeye başlamışlardır. Bu iki öğretmen grubu arasındaki derin çelişki 20. Yüzyıl'ın başlarından itibaren biraz yumuşamış fakat etkisini bugüne kadar hep sürdürmüştür (Nikolai ve diğerleri, 2016: 115- 116).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında politik olarak aşırı kutuplaşan toplum gibi öğretmenler de ideolojik olarak bölünmüşlerdir. Weimar Cumhuriyeti dönemi öncesinde kurulmuş ve geleneksel çizgiyi devam ettiren örgütler faaliyetlerini sürdürürken, partilerin alt örgütü olarak faaliyet gösteren ideolojik öğretmen örgütleri de kurulmuştur. Bu döneme damga vuran diğer bir gelişme ise kadın hareketinin gelişmesi ve kadın öğretmen derneklerinin güçlenmesidir (Bölling, 1977: 32).

NAZİ'lerin güçlerini yavaş yavaş artırdığı bu dönemde kendi içinde mezhep, okul türü ve politik görüş ile bölünmüş sendikalar ortak bir amaç altında bir araya gelememiş ve Hitler tehlikesinin önlenmesi için inisiyatif almamışlardır. 1933'te iktidar gücünü gasp eden Nasyonal Sosyalistler kendilerine ait olanlar dışında tüm parti ve sivil toplum örgütlerini kapatmışlardır (Feiten, 1981: 55). Bu dönemde karşımıza çıkan önemli bir olgu ise tüm

meslek grupları içinde NAZİ hareketine en fazla sempati duymuş ve NAZİ partisine en fazla üye olanların öğretmenler olmasıdır. Öğretmenlerin %97'si NAZİ öğretmen örgütü olan NSLB'ye üye olmuştur (Rolli, 1989: 254). Bu örgüt Yahudi düşmanlığı ve ırkçılık politikalarının gençlere aktarılmasında kilit bir rol oynamıştır (Ortmeyer, 2013: 7 ve 39).

NAZİ Almanya'sının çöküşü sonrasında işgal altında olan Almanya'da kısa sürede öğretmen hareketi yeniden başlamıştır. NAZİ döneminin yıkıcı etkileri gölgesinde yeniden filizlenmeye başlayan öğretmen hareketini tek bir çatı altında toplama uğraşları yoğun bir şekilde gösterilmiş olsa da bu girişimler başarılı olamamıştır. Bunun altında yatan başlıca sebepler mezhepsel farklılıkları, federal yönetim şekline sahip Almanya'da eğitimin eyaletlerin egemenliği altında olması, kazanılmış ayrıcalıklarını kaybetmek istemeyen lise öğretmenlerinin okul türüne göre ayrı sendika kurma çabaları ve soğuk savaş döneminde yine hortlayan siyasi görüşe göre bölünmeler olarak sayılabilir. Buna rağmen savaş sonrası çökmüş eğitim sisteminin yeniden ayağa kaldırılmasında ve Almanya'nın 1960'lardan itibaren eğitim alanından göstermiş olduğu büyük atılımda sendikalar asgari düzeyde bir araya gelmiş ve önemli katkılarda bulunmuşlardır (Kopitzsch, 2017:55-62).

Almanya'nın 1990 yılında yeniden birleşmesi ile Doğu Almanya'da faaliyet gösteren tek eğitim sendikası olan Eğitim ve Öğretim Sendikası (Gewerkschaft Unterricht und Erziehung) faaliyetlerine son vermiş ve eğitimciler Batı Almanya'da bulunan eğitim sendikalarına katılmışlardır. Bu gelişme ile güç kazanmış olan eğitim sendikaları yaşanan küreselleşme ve liberal ekonomik politikalar sonucunda Avrupa'nın birçok yerinde olduğu gibi Almanya'da da güç kaybetmiştir. Bu olumsuz gelişmelere karşı yeni stratejiler arayan sendikalar başka sendikalarla bir araya gelmeye ve güçlerini birleştirmeye başlamışlardır. Bu sendikalar birleşmelerin en yaygın yaşandığı yerlerden biri de Almanya olmuş ve bu ülkede ulusal çapta faaliyet gösteren eğitim sendikalarının sayısı azalmıştır (Sapancalı, 2007: 15; BvLB, 2019a; Gronert ve Schraut 2018: 583).

Alman eğitim sendikalarının diğer önemli bir özelliği de örgütsel yapılarıdır. Ülkenin yönetim sisteminin federatif özelliği sendikaların organizasyon yapılarını etkilemiştir. Sendikalar merkezi bir örgüt olmaktan ziyade özerk bir statüsü olan eyalet örgütlerinin üst çatıları olarak faaliyet göstermektedirler. Bu durum aynı örgüt çatısı altında olan bazı eyalet örgütlerinin eğitim politikaları konusu başta olmak üzere birçok konuda eyaletler arasında rekabet ve farklılıklar nedeniyle farklı pozisyonları savunmalarına neden olabilmektedir.

	Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW)	Eğitim ve Öğretim Birliği (VBE)	Alman Öğretmenler Birliği (DL)
Eğitimde Fırsat Eşitliği	Fırsat eşitliği yeterince yok / Eğitim merkezi hükümetin sorumluluğunda olmalıdır.	Sosyo-ekonomik dezavantajlı çocuklar eğitimde fırsat eşitsizliği yaşamaktadır.	Mevcut eğitim sistemi her öğrenci için farklı fırsatlar sunmaktadır.
Okul Sistemi	Çok Programlı Lise (Gesamtschule) önermektedir / 10. sınıfa kadar ortak dersler verilmeli.	Eleştirel yaklaşmakta / İkili sistem önermektedir. (Pragmatik Yaklaşım)	3 parçalı sistemi devam etmeli. Okul sisteminin değiştirilmesine şiddetle karşıdır.
Yönlendirme	Çok erken / Daha geç yaşlarda (15 veya 16) / akademik başarısızlıklara neden olmaktadır.	Erken yönlendirmenin mantıklı ya da çocuk haklarına uygun olup olmadığı tartışmaya açılmalıdır.	Mevcut Sistemin devamını istemektedir. Okullar arası geçişin önu kapalı değildir. Başarılı öğrenciler unu kullanabilir.
Öğretmen Eğitimi	Okul türüne göre ayrılmış kontenjan uygulamasının kaldırılmasıdır.	Aynı düzeyde ve aynı uzunlukta standart bir öğretmen eğitimi verilmelidir.	Mevcut Sistemin Devamı istemektedir. Her okulun ihtiyaçlarına göre öğretmen yetiştirilmelidir.
Öğretmen Açığı	Açığı pedagojik formasyonu olmayan öğretmenlerle kapatma çabası eğitimin kalitesini düşürmektedir	Pedagojik formasyonu olmayanların öğretmen olarak atanması geçici çözüm olmalıdır.	Derslerin boş geçmesi engellenmeli ve her okulda toplam ders sayısının en az %10 fazlasına öğretmen atanmalıdır.
Eğitimin Finansmanı	Eğitime ayrılan kaynak yeterli düzeyde değil. GSYİH'nin yüzde 10'u harcanmalı. Eyaletler arası farkın kapanması için <i>Kooperationsverbot</i> acilen kaldırılmalıdır.	Özellikle ilkökul alanına ayrılan kaynak çok yetersizdir. Eğitime GSYİH'nin yüzde 10'u harcanmalı. <i>Kooperationsverbot</i> kaldırılmalıdır.	Bazı eyaletler eğitime daha fazla yatırım yapmalı. <i>Kooperationsverbot</i> kaldırılmasına şartlı destek vermektedir.
Grev Hakkı	Tüm kamu çalışanlarının grev hakkını savunmaktadır.	Kamu çalışanlarının özel statüsü nedeniyle grev yapma hakları olmamalıdır çünkü bu memurluk güvencesini ortadan kaldırır.	Kamu çalışanlarının özel statüsü nedeniyle grev yapma hakları olmamalıdır çünkü bu memurluk güvencesini ortadan kaldırır.

Çizelge 3.4. Almanya Eğitim Sendikalarının eğitim politikalarındaki temel görüşleri.

Mezhepsel ayrışmaların eskisi kadar güçlü olmasa da hala kısmen görüldüğü Alman eğitim sendikacılığı bugün esasen iki temel konuda bölünmüştür. Bunlar Alman okul sistemi modeli tartışmaları ile öğretmenlerin istihdam statüsü ve grev hakkı olmak üzere sendikaların ideolojik konumlanmalardır. Bu tartışmalar etrafında şekillenen Alman eğitim sendikacılığı 3 akıma bölünmüştür. Bunlar GEW, VBE ve dört ayrı sendikanın çatı örgütü

olan DL'dir. Bu sendikalardan GEW sosyal demokrat- sol bir çizgede iken DL sağ ve muhafazakar bir politika izlemektedir. Bu iki sendika dışında olan ve liberal bir eğitime sahip olana VBE ise daha çok pragmatist bir politika izlemektedir (Dribbusch ve Birke, 2012: 3; Nikolai ve diğerleri, 2016: 122; Ebert, 2009: 23).

Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması talebini eğitim politikalarının temelini yerleştiren GEW ilköğretim sonrası orta öğretim okullarının standartlaştırılması ve tek okul türüne düşürülmesini talep ederken DL mevcut sisteminin devamından yanadır. VBE ise orta yol çağrısı yaparak orta öğretim kademesinin 1. derece okulları olan Haupschule ve Realschule'nin birleştirilmesini ve üçlü modelden ikili modele geçişi savunmaktadır. Sendikalar arasında orta öğretim okullarına yönlendirme ve seçmenin hangi sınıfta yapılacağına tartışmalarda bulunmaktadır. DL mevcut sistemde dördüncü sınıfta yapılan yönlendirme ve seçimin doğru olduğunu savunurken diğer iki sendika bu dönemin erken olduğunu ve daha geç olmasını savunmaktadır (GEW, 2006:22; (Berthold ve Heinz-Hermann, 1993: 564-565; DL, 2012).

Ücret ve grev hakkı diğer temel bir tartışma konusu olarak Alman eğitim sendikacılığında karşımıza çıkmaktadır. GEW ve VBE okul türü olmaksızın tüm öğretmenlerin eşit ve adil bir ücretlendirme sistemine tabi tutulmasını savunurken DL okul türüne göre maaş sisteminin devamından yanadır. DL ve VBE yaptıkları görevin niteliği bakımından öğretmenlerin grev hakkına karşı çıkmakta ve grev hakkı talebinin öğretmenlerin memur statüsünü tehdit ettiğini savunmaktadırlar. GEW ise tüm eğitim çalışanlarına grev hakkını savunmakta ve bunun için aktif bir mücadele sergilemektedir (Nikolai ve diğerleri, 2016: 122; DL, 2019a; VBE, 2018b).

Alman eğitim sendikaları temsil ettiği öğretmenlerin toplumsal önemleri sayesinde özelde eyaletlerde genelde ise federal düzeyde yukarıda sayılan temel konular başta olmak üzere eğitim politikalarında politik çevreleri ve kamuoyunu harekete geçirmede etkili olmuş ve ortaya koydukları politikalar ve yarattıkları etki bakımından Alman eğitim sistemi içinde vazgeçilmez unsurlar olarak yerlerini almışlardır (Nikolai ve diğerleri, 2016: 126-135).



4. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SENDİKACILIĞI

Bu bölüm Türkiye’de eğitim sendikacılığının tarihsel gelişimi ve bugünkü durumunun ele alınması ile başlamaktadır. Bölümün devamında Türkiye’de faaliyet gösteren en fazla üyeye sahip dört sendika incelenecek ve bu sendikaların eğitim politikalarına dair görüşleri verilmeye çalışılacaktır. Bölüm Türkiye’deki eğitim sendikacılığının genel değerlendirmesi ile sona ermektedir.

4.1. Türkiye’de Eğitim Sendikacılığı Tarihi

Çalışmanın bu bölümünde eğitimcilerin Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinden bugüne kadar süren örgütlenme mücadelesi ülkemizde yaşanan politik gelişmelere göre alt başlıklar altında kapsamlı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

4.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem’de Eğitim Sendikacılığı

Dünya sendikacılık hareketinde olduğu gibi ülkemizde de kamu görevlilerinin örgütlenme mücadelesi işçilerden sonra başlamıştır (Mahiroğulları, 2017: 313; Turan, 1999; Tuncay, 2007: 157). Bu mücadelede öğretmenler başat rol oynamıştır. Bunun nedeni de eğitimi olan öğretmenlerin içinde yaşadıkları toplumun sorunlarına karşı duyarlı olmalarıdır.

Ülkemizde öğretmenlerin ilk örgütlenmelerine 20. Yüzyıl’ın başında, bazı batılı ülkelere kıyasla geç bir şekilde, ancak İkinci Meşrutiyet sonrasında rastlanmaktadır. Fransa’da ilk kez öğretmen örgütlerinin ortaya çıkışı 1831’e kadar geriye giderken, dönemin ekonomik, sosyal ve siyasal koşulları nedeniyle İkinci Meşrutiyet’e kadar bugünkü Türkiye sınırları içinde herhangi bir öğretmen derneğine rastlanmamıştır (Akyüz, 2009). Kendilerine ait bir dernek olmamasına karşın, bu dönem içerisinde öğretmenlerin edebi, ilmi ve eğitsel bir takım cemiyete üye olmuş olabilecekleri ihtimal dahilindedir (Akyüz, 1978: 42-43).

Encümen-i Muallimin (1908): 1908 yılında İkinci Meşrutiyet’in ilanı ile ülkede bir özgürlük ortamı yaşanmıştır (Koç, 2006: 10). Bu özgürlük ortamında toplumun farklı kesimleri tarafından siyasi, mesleki vb. amaçları olan birçok dernek kurulmuştur. Günümüz Türkiye’si sınırları içerisinde kurulan ilk öğretmen örgütü İkinci Meşrutiyetin ilanından kısa süre sonra Darülfünun ve Darümuallimin mezunları tarafından İstanbul’da kurulan Encümen-i Muallimin’dir³² (Akyüz, 1971). Kandilli Kız Lisesi tarih öğretmeni Vehbi Bey

³² Altunya (2015: 18) Akyüz’ün (1971) Encümen-i Muallimin Türkiye sınırları içerisinde kurulmuş ilk öğretmen tezini kabul etmekle beraber Türkiye öğretmen örgütlülüğü tarihini 1906 tarihinde, henüz Osmanlı Devleti’nden henüz ayrılmamış olan Bulgaristan’da Türk Öğretmenler tarafından kurulan Muallimin-i İslamiye Cemiyeti ile başlatmaktadır. Altunya’nın (2015: 19) Türkler tarafından kurulan ilk öğretmen örgütü

ve daha önce Aydın Vilayeti eski polis müdürlüğü görevini yapmış olan öğretmen Fikri Faik Bey girişimi ile kurulan Encümen-i Muallimin'in kuruluş toplantısında ilk başkanlığına kısa süre sonra Maarif Nazırı olacak ittihatçı Emrullah Bey seçilmiştir. Henüz cemiyetlere dair bir yasal düzeleme yapılmadan önce kurulan Encümen-i Muallimin "öğretmen maaşlarını artırmaya çalışmak, "kıdem-ehliyet" listeleri düzenleyerek öğretmen tayinlerinde Maarif Nezaretine yardımcı olmak, meslekleşme sorunlarına eğilmek, taşra maarif idareleriyle ilişki kurmak vs. gibi önemli çalışmalar yapmıştır." Akyüz (2007: 288) ve Altunya'ya (2015: 20) göre Encümen-i Muallimin yapı olarak daha çok bir "meslek odası" özelliği taşımaktaydı.

Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimîn Cemiyeti (1908): Temmuz 1908'de kurulmuş olan Encümen-i Muallimin'in yönetici kadrosu çoğunlukla Maarif Nezareti görevlilerinden oluşmaktaydı. Kurucularının ve yöneticilerinin işverene yakın olmasının öğretmenlerin haklarını savunulması konusunda zaaf yaratacağına inanan ve bu duruma tepki gösteren idadi (lise), rüşdi (ortaokul) ve iptidai (ilkokul) okullarında görev yapan öğretmenlerce "öğretmenlerin haklarını savunmak ve halk arasında eğitimin yaygınlaşmasını sağlamak" amacıyla Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimîn Cemiyeti ikinci öğretmen örgütü olarak 1908 yılında İstanbul'da kuruldu. Cemiyetin kuruluşuna öncülük etmiş olan Fransızca öğretmeni ve Düyûn-ı Umumiye idaresinde kontrol kalemi müdürü olan Zeki Bey başkan olarak seçilmiştir (Akyüz, 2009).

Cemiyet-i Muallimin (1908): Öğretmenler tarafından kurulan Encümen-i Muallimin ile Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimin Cemiyetleri 1908 yılının sonlarına doğru birleşmiş ve Cemiyet-i Muallimin çatısı altında bir araya gelmişlerdir. Yeni kurulan Cemiyet-i Muallimin başkanlığına Muhafaza-i Hukuk-ı ve Encümen-i başkanlığını yürütmekte olan Zeki Bey seçilmiştir (Akyüz, 2009). Cemiyet-i Muallimin Cemiyeti'nin temel amacı "genel eğitimin, meşrutiyet ve hürriyet devrine yaraşır bir biçimde yurtda yaygınlaştırılması konusunda Bakanlığa yardımcı olmaktır" (Altunya 2015: 21). Bu temel hedefin yanı sıra cemiyet Avrupa'daki Akademik kuruluşlar ve akademisyenler ile bağlantı kurarak, Osmanlıların Avrupa'da daha iyi tanıtımını sağlamayı amaç olarak belirlemiştir. Görüşlerini daha iyi duyurabilmek ve özellikle de ilköğretim öğretmenlerinin haklarını savunup korumak için on beş günlük Mir'at-i Maarif (Eğitimin Aynası) adında bir dergi yayımlayan "*Encümen-i Muallimîn* öğretmen maaşlarının artırılmasını, öğretmenlerin atanma ve tayinlerinin örgüt

olarak kabul ettiği Muallimin-i İslamiye Cemiyeti faaliyetlerine 1933 yılında Bulgar hükümetince kapatılana kadar faaliyetlerine devam etmiştir (Şimşir, 1986: 95 – 98; aktaran Altunya 2015: 18).

tarafından düzenlenen kıdem-ehliyet listelerine göre yapılmasını sağlamış, ayrıca, öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğu fikrini yerleştirmek için çaba harcamış, kısmen de başarılı olmuştur” (Akyüz, 2009). Zeki Bey’in 31 Mart ayaklanması sonrasında İstanbul’a giren hareket ordusu tarafından tutuklanması sonrasında Cemiyet-i Muallimin dağılmıştır. (Akyüz, 1971).

Neşr-i Maarif ve Teavün-ü Muallimin Cemiyeti (1909): İttihatçıların baskılarının artmaya başladığı bu dönemde, öğretmenler örgütlenme mücadelesinden vazgeçmemiştir. Cemiyetler Kanunu’nun yürürlüğe girmesi sonrasında zorlaşan cemiyet kurma şartlarına rağmen İstanbul Erenköy Kız Sultanisi Matematik öğretmeni Ahmet Bey’in uzun uğraşları sonrasında Neşr-i Maarif ve Teavün-ü Muallimin Cemiyeti (Eğitimi Yayma ve Öğretmenler Yardımlaşma Cemiyeti) 1909 yılında kurulmuştur. Bu cemiyet önceki dernek deneyimleri sonrasında cemiyetlerin başarılı olabilecekleri inancını kaybeden öğretmenlerden pek bir üye bulamamış ve sonrasında da kapanmıştır (Akyüz, 2009).

Mahvel-i Muallimin Cemiyeti (1911): İkinci Meşrutiyet sonrasında kurulan derneklerden biri de Edirne’de 1911 yılında Edirne Öğretmen Okulu Müdürlüğüne atanan Nafi Atuf (Kansu) tarafından kurulan Mahvel-i Muallimin Cemiyeti’dir. Mahvel-i Muallimin Cemiyeti Edirne’de görev yapan tüm öğretmenleri üyeliğe kabul edeceğini tüzüğünde ifade etmiştir (Altunya, 2015:25). Cemiyetin amacı “Bilimsel ve fennî genel dersler vermek, gece dersleri açmak, köylere öğretmen yetiştirmek, yatılı ve gündüzlü özel ilkokullar açılması için çalışmak ve teşviklerde bulunmak suretiyle vatanın çıkarlarına hizmet etmek” olarak tanımlanmıştır. Akyüz (1971; 2007: 287-288; 2009) bazı kaynaklarda hatalı olarak Mahvel-i Muallimin Cemiyeti’nin Türkiye’de kurulan ilk öğretmen örgütü şeklinde verildiğini ifade etmiştir.

Muallim Yurdu (1913): İstanbul dışında kurulmuş önemli diğer bir öğretmen Cemiyeti de 1913 yılında Bursa’da kurulan Muallim Yurdu’dur (Akyüz, 2009, Altunya, 2015: 26; İnce ve Battal, 2004: 28). Altunya’ya göre (Altunya, 2015: 26) kurulmasında Bursa Öğretmen Okulu müdürü Ethem Nejat’ın öncülük ettiği Muallim Yurdu işverene karşı öğretmenlerin haklarını savunan bir çıkar örgütünden ziyade sosyal ve kültürel amacı güden bir kuruluş özelliği göstermektedir. Muallim Yurdu Cemiyeti’nin yayın organı olan “Yeni Fikir” dergisinin 14. sayısında yer alan bilgiler Altunya’nın bu görüşüğü desteleyecek niteliktedir.

“Muallimleri aynı fikir ve aynı milli amaçla birleştirmek, öğretim biçiminde bir birlik sağlamak, muallimleri eğitimdeki bilimsel gelişmelerden sohbet ya da tartışma yoluyla haberdar etmek, özellikle muallimleri kahvehane hayatından çekip kurtarmak. Pek çok muallimlerimiz okuldaki işlerini bitirir bitirmez hemen aceleyle kahvehanelere

koşarlar, halkın önünde kahve ve nargile içer, hatta tavla vs. oynarlardı. Bu sadece Bursa’da değil, her yerde böyleydi. Şükürler olsun Muallimler Yurdu onları bu miskin hayattan kurtaracaktır. Muallimler Yurdu her zaman açık bulunacak, bütün gazete ve dergilere abone olacak, hatta muallimleri kahvehanelere gitmekten vazgeçirmek için kahve, çay ve nargile de bulunduracaktır” (Akyüz, 2009).

Muallimler Cemiyeti (1918): Beşiktaş Numune Mektebi müdürü Ahmet Halit (Yaşaroğlu) 1918 yılı Ocak ayında ilköğretim meclisine üye seçmek amacıyla toplanan İstanbul ili ilkokul öğretmenlerine kendileri temsil edecek bir örgüt kurma önerisi getirmiştir. Önerinin kabul edilmesi üzerine, görevlendirilen komisyon tarafından ertesi gün cemiyetin tüzüğü hazırlanmıştır. Gerekli izinlerin alınması sonrasında 8 Mart 1918 günü Muallimler Cemiyeti resmi olarak faaliyetlerine başlamıştır. (Akyüz, 2009). Cemiyetin amaçları tüzüğünde “Öğretmenlerin toplumsal ve ekonomik gereksinimlerini ve saygınlıklarını koruyup geliştirmek, halkın kültür düzeyini yükseltmek” olarak belirtilmiştir (Altunya, 2015: 23).

Cemiyetin önemli özelliklerinden biri de 19 Aralık 1918 yılında gerçekleşen ilk genel kurulunda 10 kişiden oluşan yönetim kurulu başkanlığına Halide Edip (Adıvar)’ın getirilmesidir. Ayrıca ilk kadın milletvekillerimizden Naciye Hanım (Elgün) veznedar ve idare müdürlüğü görevini üstlenmiştir (Sarıhan, 2013:208). Muallimler Cemiyeti’nin diğer bir önemi de kurtuluş savaşı sırasında aldığı tutumdur. Millî mücadelede Kuvay-i Milliye’yi destekleyen cemiyet İzmir’in işgalini protesto etmek için Sultan Ahmet Meydanında tarihi bir miting düzenlemiştir (Cerev, 2013: 173).

Tüzüğünde amacını öğretmenlerin haklarını korumak ve geliştirmek olarak ifade eden Muallimler Cemiyeti öğretmenlerin sorunlarına kayıtsız kalmıştır. Ocak ve Şubat maaşlarını alamayan İlkokul öğretmenlerinin 1920 Mart’ında İstanbul’da gerçekleşen grevine³³ destek vermediği gibi, cemiyet yöneticileri gazetelere grev ile ilgilerinin olmadığına dair beyanlarda bulunmuştur (Akyüz, 1978: 103 – 104; Altunya, 2015: 23).

Muallim ve Muallime Cemiyeti (1920): TBMM’nin açılması ile biri İstanbul’da diğeri Ankara’da olmak üzere artık iki hükümet, dolayısıyla öğretmenlerin iki kamu işvereni vardı. Dolayısıyla Ankara hükümetinin idaresi atındaki bölgelerde görev yapan öğretmenlerin de bir cemiyet çatısı altında örgütlenmesi söz konusu olmuştur. Böylece 1920 Temmuz’unda bazı Millî Eğitim Bakanlığı görevlileri ile Ankara Lisesi öğretmenleri tarafından Muallim ve Muallimeler Cemiyeti kurulmuştur (Altunya, 2015: 48). Ankara’daki ilk öğretmen örgütü olan Muallim ve Muallimeler Cemiyeti birçok ilde şubeler açmıştır. Böylelikle kurucuları

³³ Sarıhan’a göre (2103: 476) İlkokul öğretmenleri 1920 Mart ayının ilk yarısında gerçekleşen bu eylem “ilk öğretmen grevi”dir.

tarafından cemiyete daha kuruluşu aşamasında "Birlik" görünümü verilmiştir (Akyüz, 1978: 178-179).

Mekâtib-i İptidaiye Muallimleri Cemiyeti (1921): Yaşanan ekonomik sıkıntılar nedeniyle maaşları düzenli ödenmeyen ilkökul öğretmenleri yapmış oldukları iş bırakma eylemini (grevi) desteklemeyen Muallimler Cemiyeti'nden ayrılarak Mekâtib-i İptidaiye Muallimleri Cemiyeti (İlkokul Öğretmenleri Derneği) adıyla yeni bir örgüt oluşturmuş ve bu çatı altında örgütlenmiştir (Sarıhan, 2013: 264; Göldaş, 1986: 10; Aktaran Cerev, 2013: 173).

İlkokul Öğretmenleri Muallimler Cemiyeti'nin yeni kurulan bu cemiyetle birleşme çabalarını sert bir şekilde reddetmiştir. 1908'de Encümen-i Muallimin ile Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimin Cemiyetleri arasında gerçekleşen öğretmen cemiyetlerinin güç birliği yapma amacıyla başardıkları birleşmenin bu sefer başarısızlığa ulaşmasının nedeni ise ilkökul öğretmenlerin haklarını ancak kendi içlerinden çıkacak kişilerce savunabileceği savunmalarıdır. Çünkü İlkokul öğretmenlerine göre, ilkökullarda çalışan öğretmenler diğer kademedeki öğretmenlerden, hatta diğer meslek gruplarından çok daha fazla ezilmiş ve yoksulluğa ve yoksunluğa terk edilmişlerdir (Akyüz, 1978: 183; Altunya, 2015: 24).

Türkiye Muallime ve Muallim Cemiyetleri Birliği (1921): Ankara'daki Muallim ve Muallimler Cemiyeti'nin kurulması ülkenin birçok bölgesinde dikkatleri çekmiş ve taşradan birçok öğretmen örgüte üye olma talebinde bulunmuştur. Bunun yanı sıra Millî Mücadele yıllarında memleketin dört bir yanında yerel olarak ortaya çıkan öğretmen örgütlerini merkezi bir çatı altında toplamak amacıyla 7 Mayıs 1921 tarihinde Muallim ve Muallimler Cemiyeti yapılan bir isim değişikliği ile Türkiye Muallime ve Muallim Dernekleri Birliği'ne dönüştürülmüştür.

Türkiye Muallime ve Muallim Dernekleri Birliği Türkiye'de öğretmen hareketinin ilk merkezi üst örgütlenmesi olarak kabul edilmektedir (Meydan,1986:18; aktaran Cerev, 2013: 173). Fahrî Başkanı Mustafa Kemal Paşa olan birliğin başkanlığını eski bir öğretmen olan Bursa Milletvekili Baha (Pars) üstlenirken, diğer merkez yöneticiler ise İzmir Milletvekili Mahmut Esat (Bozkurt), Kütahya Milletvekili Cevdet Bey, İktisat Müdürü Vehbi (Sarıdal), Maarif Vekâleti Özel Kalem Müdürü Vasif (Çınar), Öğretmen Sadri (Ertem) ve Ankara Kız Öğretmen Okulu öğretmeni Leman Hanım'dı (Evren, Erdem ve Yıldırım, 1995:16). 7 Mayıs 1921 tarihli Tüzüğe göre Birliğin amacı; "Muallimlik mesleğini korumak, muallime ve muallimlerin içtimai vaziyetlerini yükseltmek ve bu gayesine iktisadi ve ilmi vasıtalarla ulaşmaktır" (Altunya, 2015: 49-50).

“Sendikamsı” bir özellik gösteren Birlik (Akyüz, 1978: 179) 15-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında toplanan Maarif Kongresi'ne büyük katılım ve katkı sağlamıştır. “Mustafa Kemal Paşa'nın açılışını yaptığı Kongreye, Ankara'ya ulaşımı olan illerden 180 öğretmen katılmış, ulusal eğitimin politika, plan, program, ödenek, öğretmen, öğrenci vb. ile ilgili pek çok sorunu tartışılmıştır” (Altunya, 2015: 51).

4.1.2 Tek Partili Dönem’de Eğitim Sendikacılığı

Kurtuluş Savaşı'nın başarıyla sonuçlanması sonrasında kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunun ilk dönemlerinde büyük sıkıntılar ve problemlerle karşılaşmıştır. Bu dönemde yapılmaya çalışılan demokratik reformlar karşılaşılan isyanlar ve dış politikadaki gelişmeler yüzünden istenilen sonuçları vermemiştir. Şeyh Sait ayaklanması sonrasında 1 Mart 1925 yılında çıkarılan Takrir-i Sükûn yasasının hükümete tanımış olduğu olağanüstü yetkilerle örgütlenme, basın-yayın gibi birçok temel hak ve özgürlükler kısıtlamıştır. Bu dönem ulusal gelirden yüksek oranında bir pay alan ve birçok sosyal hakka sahip olan kamu görevlileri kendilerini işçilerin üstünde ve devletin temsilcileri görerek örgütlenmeye pek ilgi duymadılar (Koç, 2003:10). Öğretmenler örgütlenme haklarını dönemin yasal ve siyasi konjonktürünün izin verdiği ölçüde kısıtlı kullanabilmiştir (Altunya, 2015: 67). Bu açıdan Cumhuriyet'in ilk yıllarında kamu görevlilerinin örgütlenmeleri incelendiğinde Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde olduğu gibi öğretmenler dışındaki kamu görevlilerinin örgütlenmeleri oldukça azdır (Öztekin, 1989:23; Cerev, 2013: 175).

Türkiye Muallimler Birliği (1925): 7 Mayıs 1921 tarihinde bir isim değişikliği ile yapılan ve ulusal bir yapı kazanan Türkiye Muallime ve Muallim Dernekleri Birliği 1925 yılında bir kez daha isim değişikliğine uğrayarak “Türkiye Muallimler Birliği” adını almıştır. Yeniden şekillendirilen birliğin amacı tüzüğünde bütün öğretmenlerin hukukunu ve menfaatlerini savunmak, öğretmenlik mesleğini itibarını yükseltmek ve Cumhuriyetinin ilke ve ideallerine göre yeni nesli yetiştirilmesini sağlamak olarak ifade edilmiştir. Ankara’da yaşanan bu örgütsel gelişmeler sonrasında İstanbul’da faaliyet gösteren Muallimler Cemiyeti ve Mekatib-i İptidaiye Muallimler Cemiyeti kendilerini fesh etmiş ve Türkiye Muallimler Birliği’ne katılmışlardır. Birlik “Muallimler Birliği” adıyla aylık bir dergi yayımlamıştır. (Akyüz,1978:247). Birlik, ülkede yaşanan bazı olayların ve devamındaki siyasi gelişmelerin etkisi nedeniyle 1928 yılında neredeyse tüm gücünü ve etkisini kaybetmiştir. 1929 yılında Birlik İstanbul ayağı tarafından yeniden ayağa kaldırılmaya çalışılsa da başlangıçtaki gücüne ulaşamayan Türkiye Muallimler Birliği 1935-35 eğitim öğretim döneminde kapanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın ayak seslerinin duyulduğu bu dönemde,

yaşanan siyasal gelişmeler ile rejimi koruma refleksi ile 1938 yılında çıkartılan “3512 sayılı Cemiyetler Kanunu” sonrasında memurlara yaptıkları işin gereği olarak fiili olarak cemiyet kurma yasağı getirilmiştir (Altunya, 2015: 15). Bu iki gelişme ile Türk Öğretmenlerinin örgütlenmesinde bir dönem sona ermiş (Altunya, 2015: 15) ve 1946 yılına kadar etkili bir öğretmen örgütü kurulamamıştır (Akyüz, 1978).

4.1.3. Çok Partili Dönem’de Eğitim Sendikacılığı

İkinci Dünya Savaşı’nın sona ermesi ile Türkiye tek partili rejimden çok partili sisteme geçmiştir (Koç, 2003: 32; Gemici, 2008: 91). Bu geçişin hemen ardından 1938 yılında yürürlüğe giren ve fiili olarak Kamu Çalışanlarının cemiyet kurma hakkını engelleyen Cemiyetler Kanunu 5.6.1946 tarih ve 4919 sayılı yasa ile değiştirilmiş ve kamu görevlilerine sınırlı olsa da dernek özgürlüğü verilmiştir. 20.2.1947 tarih ve sayılı İşçi ve İşveren Sendikaları ve Sendika Birlikleri Hakkında Kanun ile kısıtlı olsa da işçilere ve işverenlere sendika hakkı tanıdığı ama kamu görevlileri yasa koyucu tarafından bu kanunun kapsamı dışında bırakılmıştır (Gemici, 2008: 91; Altunya, 2015: 85-86).

4.1.3.1. 1946-1960 Yılları arasında eğitim sendikacılığı

Cemiyetler Kanunu'nda yapılan değişiklik sonrasında, İkinci Dünya Savaşı sırasında maaşlarının satın alma gücü yarı yarıya azalan öğretmenlerin şehir merkezlerinde ve taşralarda hızla dernekleşme çabalarına girdikleri görülmektedir (Koç, 2006: 11). Neredeyse her il ve ilçede öğretmen dernekleri kurulmuştur (Gemici, 2008: 91; Altunya 2015: 87). Bu derneklerin genellikle üyelerine lokal, eğlence ve dinlenme olanakları sunmak ve eğitim ve kültür etkinliklerinde bulunma gibi amaçları olduğu görülmektedir. Bunun dışında bazı derneklerin ise yardım sandığı özelliği taşımaktadır (Eraslan, 2012). Altunya’ya (2015: 87) göre “amaçları nasıl düzenlenirse düzenlensin bu derneklerin ortak özellikleri "dayanışma" örgütü olmaları idi.” Yerel düzeyde kurulan ve faaliyette bulunan bu derneklerin, işverenleri merkezi idare karşısında başarılı olmaları, ekonomik ve sosyal kazanım elde etmeleri pek mümkün değildi. Tüm öğretmen derneklerini temsil edecek “Üst Birlik” ihtiyacı kısa süre içerisinde anlaşılmıştı (Eraslan, 2012).

Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (1948): Ankara Öğretmenler Yardımlaşma Derneği’nin çağrısı üzerine Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde faaliyette bulunan Öğretmen derneklerin temsilcileri Ankara’da bir araya gelmiş ve yapılan çalışmalar

neticesinde 15 Ağustos 1948 tarihinde Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Birliği kurulmuştur³⁴ (Suğur, 1999:10; Koç, 2006: 11; Altunya, 2015: 87; Aydın, 2016: 25-26).

Meydan'a göre (Meydan,1986:19; aktaran Cerev, 2013: 176) Türkiye Öğretmen hareketinin ve örgütlülüğünün ikinci büyük merkezi yapılanması olan Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Birliği 1954 yılında Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF) adını almıştır (Koç, 2006,10). Derneğin amacı tüzüğünün ikinci maddesinde şu şekilde ifade edilmektedir:

"Öğretmen dernekleri arasında tanışma ve dayanışmayı, fikir ve meslek alanında geliştirmeyi, bu suretle memlekete en faydalı şekilde hizmet etmeyi sağlamak, meslektaşların hayat seviyesinin yükseltilmesi çarelerini arayıp bulmak ve bunun için gerekli teşekküllerin (birimlerin) kurulup gelişmesini teşvik etmek, öğretmenlerin ve aile efradının sağlık durumlarıyla yakından ilgilenmek, bütün öğretmenleri ilgilendiren mesleki meseleleri, mesleğin ve meslektaşların yararına en uygun şekilde halle çalışmaktır".

TÖDMF 1954 yılına gelindiğinde yaklaşık 15 bin üyeye sahip büyük bir dernek haline gelmiştir. 1950 yıllarının sonuna kadar hükümete yakın bir çizgide olan ve "ricacı", "yaranmacı" bir yöntem izleyen TÖDMF'in yönetim kadrosu 27 Mayıs 1960 askeri müdahalesi sonrasında değişmiş ve dernek daha mücadeleci bir çizgiye gelmiştir. TÖDMF'in üye sayısı 1966 yılında 72 bin'e ulaşmıştır (Koç, 2006: 11; Gemici, 2008: 91; Altunya, 2015: 98).

Federasyonun en büyük eylemi 20 Şubat 1963'te Ankara Tandoğan Meydanı'nda düzenlenen Büyük Eğitim Mitingi adı altında gerçekleştirmiştir (Koç, 2006: 13). Yaklaşık 15 bin öğretmenin katılmış olduğu bu eylem büyük ses getirmiş ve dönemin Milli Eğitim Bakanı bu miting sonrasında istifa etmiştir. Eylemin bazı talepleri iktidarcaya kabul edilmiş, öğretmenlerin bazı özlük hakları düzeltilmiş ve ders ücretleri artırılmıştır. Bu eylem etkileri bakımından Türkiye'de öğretmen sendikasının kurulması yolunda büyük bir adım olmuştur (Gemici, 2008: 92; Altunya, 2015: 106; Aydın, 2016: 27).

Altunya (2015: 109) TÖDMF'nin mücadelesiyle öğretmenlerin özlük ve sosyal haklar konusunda büyük kazanımlar elde ettiğini, bunun yanında Federasyonun diğer önemli bir çalışmasının ise kamu görevlilerinin sendikalaşma çabası olduğunu belirtmektedir. Federasyon içinden çıkan kadro tarafından 1965 yılında Türkiye Öğretmenler Sendikası kurulmuş ve federasyon mal ve para varlığı TÖS'e aktarılarak 1969'da feshedilmiştir (Koç, 2006: 14; Gemici, 2008: 93; Altunya, 2015: 110).

³⁴ Birliğin Tüzüğü Mart 1949 yılında İçişleri Bakanlığınca onaylanmış olmasına rağmen yerel örgütlerin Birliğe katılması genel kurul süreçleri nedeniyle ancak 1950 yılında gerçekleşmiştir (Altunya, 2015: 95).

Köy Öğretmen Dernekleri Federasyonu (1958): Farklı bir eğitim ekolünden gelen ve farklı çalışma koşullarına sahip Köy Enstitüsü mezunu öğretmenler şehir merkezlerinde kurulan örgütlerden farklı bir çatı altında örgütlenmeye başlamış ve 1949 yılından itibaren Köy Öğretmenleri derneklerini kurmaya başlamışlardır. (Koç, 2006,12; Altunya, 2015: 91). Altunya (Altunya,2015: 91) köy öğretmenlerini bu örgütlenmeye sevk eden nedenler arasında köy öğretmenlerinin şehirde çalışan öğretmenler tarafından hor görülmeleri ve dışlanmaları olarak ifade etmektedir.

İlk köy öğretmeni derneği İzmir köylerinde çalışan 12 öğretmen tarafından, Halil Akyavaş'ın başkanlığında 1959 kuruldu. Bu gelişmenin ardından hemen hemen her bölgede birer bölge köy öğretmen derneği kurulmuştur. Nihayetinde kurulmuş bu dernekler 14 Eylül 1958 günü bir araya gelerek, merkezi İzmir'de olacak olan Türkiye Köy Öğretmen Dernekleri Federasyonu'nu hayata geçirmişlerdir (Koç, 2006, 13; Altunya,2015: 91). “Köy öğretmen dernekleri ve Federasyonu, 1965'te, Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın (TÖS) kurulması ve sendikanın köy öğretmenlerinin beklentilerine de yanıt vereceğinin anlaşılması üzerine varlıklarına son vermişlerdir” (Altunya, 2015: 93).

Milliyetçi Öğretmenler Derneği (1960): 1960 sonrası Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonunun yönetiminde ağırlığın köy enstitüsü mezunu öğretmenlerden oluşmasıyla birlikte muhafazakâr ve milliyetçi görüşlü öğretmenler TÖDMF'den ayrılarak Milliyetçi Öğretmen Derneklerini kurmuşlardır. Bu federasyon 1965 yılında Milliyetçi Öğretmenler Sendikasına dönüşmüştür (Altunya: 2015: 94).

4.1.3.2. 1961-1971 yılları arasında eğitim sendikacılığı

Öğretmenlerin Osmanlı İmparatorluğunda ve Cumhuriyetin ilk dönemlerinde kendilerini devletin bir unsuru olarak görme algıları 1950'lilerden sonra değişmeye başlamış ve bu algı yerini ücretli kamu görevlisi olarak tanımlama sürecine bırakmıştır. Kendi ücretleri ve sosyal statüleri düşerken işçi sendikalarının mücadelesi ve kazanımlarını gören öğretmenlerde işçilerdeki gibi bir sendikalaşma ve örgütlenme arayışı başlamıştır (Suğur, 1999:3). 1961 Anayasası'nın devlet memurları için de sendika kurma hakkı tanınmasıyla, hemen harekete geçen TÖDMF üyesi öğretmenler hazırlıklara girişmişlerdir. 1961 Anayasası'nın tanıdığı sendika hakkının nasıl uygulanacağına dair 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Kanunu'nun 1965 yılına kadar yasalaşmaması nedeniyle öğretmenler bu tarihe kadar sendika kuramamışlardır (Koç, 2006: 15).

Türkiye Öğretmenler Sendikası / TÖS (1965): 8 Haziran 1965 tarihinde 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Kanunu'nun yayımlanması ile TÖDMF'nin kararlaştırmış olduğu 90 öğretmen tarafından 10 Temmuz 1965 tarihinde³⁵ Türkiye'nin ilk öğretmen sendikası Türkiye Öğretmen Sendikası (TÖS) kurulmuştur. Genel merkezi Ankara'da faaliyet gösteren Türkiye Öğretmen Sendikası'nın ilk Genel Başkanlığını köy enstitüsü mezunu ve dönemin tanınmış yazarı Fakir BAYKURT üstlenmiştir (Evren ve diğerleri, 1995: 33-34; Eraslan, 2012; Altunya, 2015: 133). Sendikanın amaçları tüzüğünde şu şekilde belirtilmiştir.

“a) Üyelerin ekonomik, yasal, toplumsal, kültürel hak ve çıkarlarını korumak ve sağlamak,

b) Eğitim mesleğinin çağdaş eğitim-öğretim ilkeleri, öğretmenin mesleğe ilişkin hak ve ödevleri, yurt çıkarları, insan hakları ve ilgili anayasa hükümleri yönünden gelişmesini sağlamak,

c) Eğitim mesleğinin gelişmesine, bu meslekte hizmet görenlerin hukuki ve sosyal çıkarlarının korunup çoğaltılmasına ilişkin genel yurt sorunlarının çözümlenmesinde ilgili demokratik kurumlara yardımcı olmak,

d) Anayasamızın koyduğu temel ilkelere uygun biçimde ülkemizin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak, bu yönde çaba göstermek, biçiminde düzenlenmiştir” (TÖS Tüzük, 1969; aktaran Altunya, 2015: 134-135; Evren ve diğerleri, 1995: 34).

TÖS kurulduğu andan itibaren öğretmenlerin yıllarca ihmal edilmiş ve birikmiş sorunlarına yönelik faaliyetlere girişmiştir. TÖS sorunları öğretmen sorunları ve sendikalaşmaya dair sorunlar başlıkları altında ele almış ve şu çözüm önerilerini sunmuştur. (Cerev, 2013: 181)

- *“Kanunların verdiği hakların ve görevlerin uygulanması suç sayılamaz*
- *İşlemlerde kanuni adalet sağlanmalı*
- *Takdir yetkisi keyfi kullanılmalıdır*
- *Ceza işlemleri adaletli olmalıdır.*
- *Milli Eğitimde partizanlık olmamalıdır.*
- *Millî Eğitim Bakanlığı tarafsız davranmalıdır.*
- *Sendikalara karşı baskı yapılmamalıdır*
- *Sendikalar millet ve toplumla bütünleşmelidir” (TÖS, 1967:65-78: aktaran Cerev, 2013: 181).*

Kurulan ilk Öğretmen sendikası olarak Türkiye öğretmen tarihinde önemli bir yer tutan Türkiye Öğretmenler Sendikası yapmış olduğu eylem ve etkinliklerle kamu görevlileri sendikacılığında da birçok ilke imza atmıştır (Koç, 2006:16). TÖS'ün organize etmiş olduğu ve 5 gün sürmüş olan Devrimci Eğitim Şurası kamuoyunda büyük yankı uyandırmıştır. Daha

³⁵ Altunya (2015: 133) bazı kaynaklarda verilen TÖS'ün kuruluş tarihinin 10 Temmuz 1965 olarak verildiğini, bu tarihin TÖS başvurusunun Devlet Personel Dairesi kayıtlara girme tarihi olduğunu belirtmektedir. Altunya TÖS'ün kendi yayınlarında sendika başvurusunun 8 Temmuz 1965 tarihinde yapıldığını belirtmekle beraber, bu tarihin sendikanın tarihi olarak kabul etmenin yanlış olmayacağını ifade etmektedir.

sonra gerçekleştirdikleri ekonomik, siyasi ve idari baskıları protesto etmek amacıyla Büyük Eğitim Yürüyüşüne 40 bin kişi katılmış ve Büyük Öğretmen Boykotunda ise yaklaşık 110 bin öğretmen iş bırakmıştır (Evren ve diğerleri, 1995: 39; İnce ve Battal, 2004: 39; Altunya, 2015: 158; Koç, 2003: 84).

1965 yılında 90 üye kurulan TÖS 1966 Temmuz ayına gelindiğinde 252 şubeye ve 21 bin üyeye ulaşmış, 1967 yılında ise üye sayısı 45 bine, şube sayısı 442'ye yükselmiştir. 1971 yılında 522 Şube ve 72 bin üyeye³⁶ sahip olan TÖS eğitim sektöründeki tüm personelin %35'ni örgütleyerek dönemin en büyük ve en etkili kamu görevlileri sendikası haline gelmiştir (Koç, 2006: 16-17).

1961 Anayasanın getirmiş olduğu hak ve özgürlüklerle ilgili maddeleri 12 Mart 1971'de gerçekleştirilen Askeri müdahale sonrasında kısıtlanmıştır. Yapılan Anayasa değişikliği ile Anayasanın 46.maddesinin 1. fıkrasındaki “çalışanlar” deyimini “işçiler” şeklinde değiştirilmiş ve böylelikle kamu görevlilerinin sendika hakkı hukuken ortadan kaldırmıştır. Yapılan bu değişik sonrasında tüm kamu görevlileri sendikaları gibi Türkiye Öğretmen Sendikası da kapanmıştır (Gemici, 2008:95-96).

Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası / İLK-Sen (1965): 1961 Anayasası'nın getirmiş olduğu örgütlenme özgürlüklerinin arttığı bu dönemde kurulan diğer önemli öğretmen sendikalarından biri de Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası'dır. İLK-Sen ilk öğretmen sendikası olan TÖS'ün kuruluşundan birkaç gün sonra Ankara'da 12. Temmuz 1965 tarihinde ilkokul öğretmenleri tarafından kurulmuştur (Koç, 2003: 52).

İLK-Sen'in diğer öğretmen sendikalarından önemli bir farklı adından da anlaşılabilceği gibi sadece ilkokul öğretmenlerini üye olarak kabul etmesidir. Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sorunlarının ve ihtiyaçlarının farklılaştığı gerekçesiyle ayrı örgütlenme modelini savunan İLK-Sen'in bu modeli tercih etmesinin diğer sebeplerinden biri de TÖDMF içinde ilkokul öğretmenlerinin çoğunlukta olmalarına karşın aynı oranda temsil edilmemelerinin oluşturduğu tepkidir. Hızlı bir şekilde ilkokul öğretmenleri arasında örgütlenen İLK-Sen 1971 yılında 212 şubede örgütlü 49.700 üyeye ulaşmıştı (Cerev, 2013: 182).

³⁶ Koç (2006:16) TÖS yöneticileriyle yapılan bazı görüşmelerde, bazı şubelerin üye aidatlarının mümkün olduğunca az bölümünü genel merkeze gönderebilmek için üye sayılarını düşük gösterdiğini ve TÖS'ün aslında gerçek üye sayısının 90 – 100 bin dolaylarında olduğunu ifade edildiğini aktarmaktadır.

Durmuş'a (2007:151-153; Aktaran Cerev, 2013: 183) göre kuruluşunun ilk dönemlerinde ulusalcı, kalkınmacı, anti-empyralist geleneksel bir çizgi takip eden ve siyaset dışsallığını bir prensip olarak benimseyen İLK-SEN, 1969 yılında yaşanan siyasal ve sosyal hareket ve gelişmelerden etkilenecek sınıf sendikacılığı anlayışına yönelmiştir. Koç'un (2006: 9) TİP ve DİSK'e yakın ilişkiler içinde olduğunu belirttiği İLK-SEN TÖS'ün organize etmiş olduğu "Büyük Eğitim Yürüyüşü", "Genel Öğretmen Boykotu" sendikal eylemlere destek vermiştir. Yapılan bu eylem birliktelikleri sonrasında Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası'nı ve Türkiye Öğretmenler Sendikası'nı tek çatı altında birleştirme girişimleri olsa da 12 Mart 1970 muhtırası sonrasında kamu görevlileri sendikaları kapatılana kadar bu girişim başarılı olamamıştır (İnce ve Battal, 2004: 38).

Milliyetçi Öğretmenler Sendikası (1965): Dönemin ideolojik ve siyasal kamplaşmaları nedeniyle Milliyetçi Öğretmenler Sendikası ve Türkiye Öğretmen Sendikası arasında karşılıklı politik ithamlar olmuştur. TÖS tarafından sarı ve faşist sendika olarak suçlanan Milliyetçi Öğretmenler Sendikası TÖS'ü Marksist, komünist olmakla suçlamıştır. Bu durum sendikalar arasında iş birliğini engellemiş ve öğretmen sendikacılığındaki bugün hala yaşanmakta olan ideolojik ayrışmanın kıvılcımı çakmıştır. İnce ve Battal (2004: 38) bu durumdan en fazla zarar görenin çalışanlar ve Türkiye sendikal hareketi olduğunu ifade etmektedir.

4.1.3.3. 1971- 1980 yılları arasında eğitim sendikacılığı

12 Mart 1971 Askeri Müdahalesi sonrasında yapılan anayasa değişikliği ile kamu görevlileri sendikacılığının yasal dayanakları ortadan kaldırılmış ve kamu görevlileri sendikaları kapatılmıştır. Birçok sendikacı tutuklanmış ve yargılanmıştır. Ağır siyasal ve sosyal şartların yaşandığı bu dönemde öğretmenler örgütlenme mücadelesinden vazgeçmemiş ve yine dernekler çatısı altında sendikal haklarını elde edebilmek için toplanmaya devam etmişlerdir (Cerev, 2013: 189).

Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği / TÖB-DER (1971): Yapılacak anayasa değişikliği ile kamu görevlileri sendikacılığına son verileceğini önceden fark eden Türkiye Öğretmenler Sendikası yöneticileri sendikanın mal varlığının hazineye devredilmemesi ve yeni hukuksal düzende örgütün devamı amacıyla başka bir örgütün kurulması için harekete geçtiler. Anayasa değişikliğinden 17 gün önce, 3 Eylül 1971 günü TÖS tarafından görevlendirilen 40 öğretmen 3 Eylül 1971 günü, söz konusu Anayasa değişikliğinden 17 gün önce başvurarak Türkiye Öğretmenler Birliği'ni kurmuşlardır (Altunya, 2015: 198).

Kurulan bu örgütün adının “Birlik” kavramını içermesi nedeniyle tüzük İçişleri bakanlığınca onaylanmamıştır. Bu gelişme üzerine örgütün ismi 23 Kasım 1971 tarihinde Afyon’da toplanan olağanüstü genel kurulda “Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği” olarak yeniden belirlenmiştir. Yürürlüğe giren yeni Cemiyetler Kanunu’nda Türkiye sözcüğünün kullanılması Bakanlar kurulu iznine tabi tutulması nedeniyle örgüt bir kez daha isim değişikliği yapmak zorunda kalmıştır. 1973 şubatında ismindeki “Türkiye” sözcüğü “Tüm” ile değiştirilmiş ve örgütün adı “Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği” olmuştur. TÖB-DER hizmet kolundaki tüm kamu görevlileri kapsamak adına adını bir kez daha değiştirmiştir. Örgütün adı 1978 kurultayında “Tüm Eğitim Öğretim Bilim ve Kültür Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği” olarak son halini almıştır. TÖB-DER ana amaç olarak “Atatürk Devrimleri, İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi ile, Anayasamızın millî, demokratik, lâik ve sosyal hukuk devleti kapsamı içinde, üyelerinin tüm ekonomik, sosyal ve özlük haklarını koruyup geliştirerek birleşmelerini ve dayanışmalarını” sağlamayı hedeflemiştir (Altunya, 2015 198-204). Dernek kendi adını taşıyan “TÖB-DER” gazetesini ve “Yeni Toplum” adındaki dergiyi yayımlamıştır (Gül, 2007:44).

Kuruluşundan itibaren ardılı olduğu TÖS’ün mirasını sahiplenen TÖB-DER grevli ve toplu sözleşmeli sendika talebinden asla vazgeçmemiş bu doğrultuda çalışmalarını yürütmüştür. Bir yandan üyelerinin özlük, ekonomik ve demokratik hakları için eylem ve etkinlikler düzenleyen TÖB-DER aynı zamanda tüm halkı ilgilendiren ekonomik, politik ve sosyal konularda diğer sendika ve meslek örgütleri ile ortak faaliyetler, yürüyüşler ve mitingler düzenlemiştir (Aydın, 2016: 10).

Eraslan (2012) TÖB-DER’in üye profilinin ağırlıklı olarak CHP ve daha solundaki öğretmenlerden oluştuğunu belirtmektedir. TÖB-DER’in içindeki politik çelişkiler siyasal parti ve akımların boy göstermeye başladığı 1974 yılından sonra artmış ve politik fraksiyonlar arasında oluşan çelişkiler ve tartışmalar bir noktadan sonra uzlaşmaz bir çizgiye ulaşmıştır. Bu olumsuz duruma rağmen TÖB-DER 12 Eylül 1980 darbesi sonrası kapatıldığı süreye kadar 650 şube ve 200 bine yakın üyeye ulaşmıştır (Altunya, 2015: 223- 229). Döneminin en güçlü öğretmen derneği olmayı başaran TÖB-DER gerçekleştirmiş olduğu eylem ve etkinliklerle eğitimcilerin örgütlenme mücadelesi tarihinde önemli bir yer elde etmiştir. (Aydın, 2016: 522).

Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği / Ülkü-Bir (1971): 1971’de gerçekleşen Anayasa değişikliği sonrasında kapanan Milliyetçi Öğretmenler Sendikası yerine milliyetçi ve muhafazakâr eğitimciler 1971 yılında Ankara’da kısa adı “Ülkü-Bir”

olan Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği'ni kurmuşlardır (Altunya, 2015: 198; Cerev: 2013: 189). Dernek kuruluş amacı olarak “Bütün öğretim üyeleri ve yardımcıları ile öğretmenleri Türk yurdunun ve milletinin bölünmez bir bütün olduğu esası ile Türk Milliyetçiliği ve Atatürk'ün “Muasır Medeniyet Seviyesinin Üstüne Çıkmak” ülküsü etrafında toplayarak sosyal, kültürel ve mesleki dayanışmayı sağlamayı” hedeflemiştir (Cerev, 2013: 190).

Dernek eğitim-öğretimin her kademesinde hizmet veren kamu görevlilerini ve eğitim enstitülerinin son sınıf öğrencilerini üye olarak kabul etmiştir. Hakkâri ve Tunceli dışında ülkenin her ilinde örgütlenmeyi başaran Ülkü-Bir'in 300'ü aşkın şubesinde örgütlü 80 bin civarında üyeye ulaştığı ifade edilmektedir. “Ülkü-Bir” 3 ayda bir yayınladığı “Milli Eğitim ve Kültür” adında sürekli bir dergi yayımlamaktaydı. Ülkü-Bir derneği de 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi sonrasında diğer dernek ve sivil toplum örgütleri ile aynı kaderi paylaşarak kapatılmıştır (İnce ve Battal, 2004: 38; Cerev: 2013: 190).

Diğer eğitimci dernekleri: Yukarıda sayılan dernekler dışında diğer dönemin iki önemli örgütü 1975 yılında kurulan Hürriyetçi Öğretmenler Yardımlaşma ve Dayanışma Birliği (HÜR-OGRET-BİR) ve Mefkûreci Öğretmenler Derneği (MEF-DER)'dir. Eraslan (2102) HÜR-OĞRET-BİR derneğinin Adalet Partisi'ne yakın bir ilişki içinde faaliyet gösterdiğini, MEF-DER'in ise daha çok İmam Hatip Lisesi öğretmenleri ve İslam Yüksek Enstitüsü öğretim elamanlarından oluştuğunu ve “Millî Görüş” çizgisinin eğitim alanında ilk örgütlenmesi olduğunu belirtmektedir. HÜR-OĞRET-BİR 55 şubesinde örgütlü yaklaşık 11 bin üyesi ile faaliyet gösterirken; MEF-DER yaklaşık 10 bin üyesi ve 42 şubesi bulunmaktaydı (Cerev, 2013: 190).

Bu dönemde faaliyet gösteren diğer önemli dernekler şu şekildedir (Altunya, 2015: 198-199).

- 1971 yılında İlköğretim Müfettişleri Sendikası (TİM-SEN) yerine kurulan ve kısa adı TİM-DER olan Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneği (TİM-DER).
- TÖS içindeki muhaliflerin 1971'de kurduğu Devrimci Öğretmenler Birliği daha sonra TÖB-DER ile birleşmiştir.
- TÖS gibi 1971 öncesinin en büyük sendikalarından biri olan Türkiye İlkokul Öğretmenleri sendikası (İLK-SEN)'in devamı olarak kurulan İLK-DER daha sonra TÖB-DER ile birleşmiştir.

- Daha önce TÖS içinde örgütlenen öğretim üyelerinin 1975 yılında kurdukları TÜMÖD “Tüm Öğretim Üyeleri Derneği”.
- Daha önce Milliyetçi Öğretmenler Sendikası (MÖS) içinde örgütlenmiş ve liberal sağ dünya görüşüne sahip öğretmenlerin 1977’de kurdukları Hürriyetçi Öğretmenler Derneği (HÜR-DER).
- Üniversite Asistanları Sendikası (ÜNAS)’ın yerine 1975 yılında kurulmuş olan ve kısa adı (TÜMAS) olan Tüm Üniversite, Akademi ve Yüksek Okul Asistanları Birliği.
- Teknik Öğretmenler Sendikası yerine kurulan (TÖD) olan Teknik Öğretmenler Derneği.
- 1971 öncesi kurulmuş ve varlıklarını dernek olarak sürdürmüş olan Ankara Öğretmenleri Yardımlaşma Derneği ve İstanbul Muallimler Derneği.
- 1977 yılında üst birlik olarak pek etki gösteremeden kapanan Anadolu ve Rumeli Öğretmen Dernekleri Federasyonu.

Gemici’ye (2008:95-96) göre 1971 sonrası kurulan “derneklerin çoğu, TÖS ile TÖB-DER ilişkisinde olduğu gibi kapatılan öğretmen sendikalarının yerine kurulmuşlardır ve çalışmalarında sendikal amaçlar belirleyici olmuştur. Öğretmen örgütlerinin bu döneminde ikinci özelliği ise; siyasallaşmalarıdır. Kurulan öğretmen derneklerinin tümünde siyasi partilerin yoğun etkileri gözlenmiştir.”

4.1.3.4. 1980- 2001 yılları arasında eğitim sendikacılığı

1960 darbesi sonrasında hız kazanan, fakat 1971 Askeri müdahalesi ile zayıflayan ve güç kaybeden kamu çalışanlarının örgütlülük mücadelesi 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi ile büyük zarar görmüş ve neredeyse durma noktasına gelmiştir. Darbenin hemen sonrasında başta işçi sendikaları ve kamu çalışanlarına ait dernekler olmak üzere neredeyse tüm demokratik kitle örgütleri sıkıyönetim tarafından kapatılmıştır (Koç, 2003: 94; Cerev, 2013: 191). Böylelikle “1961 Anayasası’nın bu topluma çok bol geldiği ve gereğinden fazla hak ve özgürlük sağladığı anlayışı ile askerî, bürokratik, sivil ve siyasal yaşama dönük haklar anayasal düzenlemeler ile daraltılmış ve kontrol altına alınmıştır” (Eraslan, 2012).

12 Eylül' den sonra hazırlanan 1982 Anayasasının 33. maddesinde her ne kadar “herkes önceden izin almaksızın dernek kurma hakkına sahiptir” ibaresi bulunsa da, sonrasında uzunca yasaklar sıralanmakta ve kamu görevlilerin dernek kurma hakkının kanunca

kısıtlanabileceği ifade ediliyordu. Anayasanın bu maddesine dayanılarak çıkartılan 2908 sayılı Dernekler Kanunu öğretmenlerin ve diğer eğitim personellerin dernek kuramayacağını, ancak Milli Eğitim Bakanlığının “tespit ve ilan ettiği” derneklere üye olabileceklerini hüküm altına alıyordu (Altunya, 2015: 237). Anayasa sendika kurma ve kurulan sendikalara üye olma hakkını sadece “işçilerle” sınırlı tutmuş, kamu görevlilerine sendikal hakkı tanıyan ya da yasaklayan bir hükme yer vermemiştir (Koç, 2003: 94; Cerev, 2013: 192; Altunya, 2015: 267).

Bu gelişmelerin yaşandığı 1980-1983 arası dönemde öğretmen örgütlülük mücadelesi çıkartılan birkaç dergi dışında tam bir durgunluk dönemi yaşamıştır. 1983 yılında askeri yönetimin iktidarı kısmen sivil yönetime bıraktığı 1983 yılından sonra kamu çalışanlarının örgütlenme mücadelesi yeniden filizlenmiştir (Altunya, 2015: 267; Eraslan 2012).

Eğitimciler Derneği (EĞİT-DER): 1985 yılına gelindiğinde halen faal olarak mesleklerini icra eden öğretmenlerin dernek kurmaları yasalarca engellenmişti. Bu yasal engelleri aşabilmek adına emekli ya da işten atılmış öğretmenlerin öncülüğünde “Eğitim-iş” şirketi kuruldu. Kurulan bu şirket tek hedefi “*Örgütlenmenin yolunu açmak*” olan “*abece*” adında bir dergi çıkartmış ve 12 Eylül sonrasında dağılmış olan öğretmen örgütlülüğünü yeniden kendi etrafında toplamaya çabalamıştır (Altunya, 2015: 241).

“*abece*” dergisinin yayımlanması ile öğretmenlerin örgütlenme mücadelesi yeni bir aşamaya ulaşmıştır. Dergi etrafında yeniden biraya gelen öğretmenler çeşitli illerde toplantılar yapmaya başlamış ve bu faaliyetler sonucunda kurucu üyeleri emekli ya da görevden uzaklaştırılmış öğretmenlerden oluşan, kısa adı EĞİT-DER olan "Eğitimciler Derneği" 16 Şubat 1988'de Ankara'da kurulmuştur (Evren ve diğerleri, 1995: 97; Altunya, 2015: 241-246). Kurulan bu derneğe öğretmenler ancak fahri üye olabiliyorlardı. Buna karşın EĞİT-DER'in kurulduktan kısa bir süre sonra 80'e yakın şubeye ulaştığı ve üye sayısının 10 binin üzerine çıktığı belirtilmektedir (Evren ve diğerleri, 1995:97)

EĞİT-DER eğitimciler açısından iki önemli anlamı vardır. Bunlardan birincisi 12 Eylül Askeri Darbesi sonrası örgütleri dağıtılmış olan öğretmenleri bir araya getirmenin ilk adımı olmuştur. (Evren ve diğerleri, 1995:97). Diğer önemli anlamı ise etkinlikleri ile kamu görevlilerinin sendikal haklarının yolunu açma mücadelesidir (İnceoğlu, 2010). Bu etkinliklerinden en önemlisi ve yeni dönem sendikacılığının kıvılcımını çakan, 22-24 Eylül 1989 tarihinde Ankara'da gerçekleştirdiği ve uluslararası sendikaların temsilcilerinin de katıldığı “Sendikal Haklar Kurultayı”dır (Altunya, 2015: 252).

Türkiye Kamu Çalışanları Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı (TÜRKAV): 12 Eylül sonrası örgütlenme yasaklarının aşılması yönünde çaba sarf eden öğretmen gruplarının arasında bulunan diğer bir kamu görevlisi grubu da vakıf organizasyonunda karar kılmıştır. 1985'te başlayan ve 1989'a kadar süren fikirsel ve örgütsel altyapı hazırlıkları sonrasında 06 Mart 1989 tüzel kişiliğine kavuşan Türkiye Kamu Çalışanları Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı (TÜRKAV) Ankara'da kurulmuştur. Her hizmet kolundan kamu görevlilerinin üye olabildiği TÜRKAV “öncelikli olarak kamu çalışanlarının ekonomik sorunlarına eğilen bir teşkilat görünümünde olmuştur” (TÜRKAV, 2019).

Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası (EĞİTİM-İŞ): 1982 Anayasası Danışma Meclisi'nde kabul edildiği sırada Anayasa tasarısında yer alan kamu görevlilerinin sendikalaşmasını yasaklayan açık hüküm tasarının Milli Güvenlik Konseyi tarafından görüşülmesi sırasında tasarıdan çıkartılmıştır.³⁷ Anayasa'da kamu görevlilerinin sendika kurmasını yasaklayan herhangi bir ifade olmadığına dair görüşe ilk kez 1985 yılı sonunda düzenlenen bir panelde dikkat çekilmiştir (Koç, 2003: 107).

Bu gelişme sonrasında kamu görevlilerinin sendika kurma hakkı tartışmaları EĞİT-DER'in etkinlikleri³⁸ aracılığıyla geniş kitlelerde yaygınlaşmıştır. Bu tartışmaların olgunlaşması ile EĞİT-DER çevresinde örgütlenmiş bir grup öğretmen yeni sendikayı kuracak 32 kurucuyu belirlemiştir. Bu kurucular iç hukukta memurların sendika kurmasını yasaklayan bir hüküm bulunmadığından yola çıkarak Türkiye'nin imzalamış olduğu antlaşma ve sözleşmeleri³⁹ dayanak göstererek 28 Mayıs 1990 günü Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası (EĞİTİM-İŞ) kurmuşlardır (Evren ve diğerleri, 1995:105; Altunya, 2015: 275).

EĞİTİM-İŞ'in kurucularından olan hem de ilk genel başkanlığını üstlenen Altunya (2015: 273) çalışmasında sendika bildirim ve tüzüğünü 28 Mayıs 1990 tarihinde Ankara valiliğine vermek istenildiği fakat valilik Anayasa ve kanunların kamu görevlilerine sendika hakkı vermediği gerekçesi ile bildirim kabul etmediğini, kurucuların da bunun üzerine PTT aracılığıyla bildirim valiliğe gönderdiğini belirtmektedir. Sendika bildirim posta aracılığıyla Valiliğe ulaşmış, alındı belgesi 4 Haziran 1990 günü sendika merkezine ulaşması ile de

³⁷ Koç'a (2003: 107) göre “bunun nedeni, 12 Eylül öncesinde de memur sendikalarının bulunmamasından hareketle, böyle bir anayasal yasağa yer olmadığı düşüncesi olabilir.”

³⁸ Kamu görevlilerin sendikalaşma hakkının yaygınlaşmasında çok değerli katkılarda bulunan diğer kişi de **Prof. Dr. Mesut Gülmez**'dir. (Koç, 2003: 107)

³⁹ EĞİTİM-İŞ kurucuları sendikanın kuruluşunu “İnsan Hakları Evrensel Bildirisi”, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”, “ILO Sözleşmesi” ve “Avrupa Sosyal Şartı” belgelerine dayandırmışlardır (Gemici, 2008:98).

EĞİTİM-İŞ'in tüzel kişilik kazandığı ilan edilmiştir. Ankara Valiliği bildirimini aldığı gün savcılığa suç duyurusunda bulunmuş ve sendikanın kapatılmasını talep etmiştir. (Altunya, 2015: 276)

Bu hukuki baskıların yanı sıra idari baskılarla karşılaşan ve verdiği özverili mücadele ile bunların üstesinden gelen EĞİTİM-İŞ tüzüğünde ayırım gözetmeksizin eğitim işkolunda çalışan her memur ve kamu görevlisini üye olarak kabul edeceğini belirtmiştir. 23 Ocak 1995 yılında toplanan son genel kurulunda verilen bilgilere göre EĞİTİM-İŞ 62 il ve 365 ilçede örgütlenmiş ve 42 bin 524 üyeye ulaşmıştır (Altunya, 2015: 283).

Yine EĞİT-DER içinden çıkmış başka bir öğretmen grubu da 13 Kasım 1990'da İstanbul'da Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİT-SEN)'i kurmuşlardır (Evren ve diğerleri, 1995:115). Eğitim çalışanlarından gelen birleşik ve güçlü sendika talepleri üzerine EĞİTİM-İŞ ve EĞİT-SEN 23 Ocak 1995 tarihinde "Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nı (EĞİTİM-SEN) kurmuşlardır. EĞİTİM-İŞ ve EĞİT-SEN 27 Ocak 1995 yılında topladıkları olağanüstü genel kurullarında kurulan bu yeni sendikaya katılma kararı alarak kendilerini feshetmişlerdir. (Altunya, 2015: 300; Eraslan, 2012).

Bu dönem de kurumuş ve çalışmanın ileriki bölümlerinde detaylı olarak ele alınacak diğer önemli sendikalar ise şu şekildedir:

- 18 Haziran 1992 tarihinde Ankara'da kurulan Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (TÜRK EĞİTİM-SEN).
- 14 Şubat 1992 tarihinde kurulan Eğitimciler Birliği Sendikası (EĞİTİM-BİR-SEN).
- 23 Ocak 1995 tarihinde EĞİTİM-İŞ ve EĞİT-SEN tarafından ortak sendika olarak kurulan Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM-SEN).

80'li yılların ortasından 90'lı yılların ortasına kadar uzanan süreçte kurulmuş tüm sendikalar ve bu sendikaların faaliyetleri yasayı önceleyerek, ortada henüz hiçbir sendikal mevzuat yokken yapılmıştır. Her ne kadar kamu çalışanlarının sendikal hakları siyasi partiler tarafından seçim malzemesi olarak kullanılmış olsa da bu dönem içinde atılmış somut bir adımdan bahsetmek mümkün değildir. Sendikalar ile ilgili anayasal düzenleme tasarısı ancak kamu görevlileri sendikalarının kurulması ve toplumda fiili olarak kendilerini kabul ettirmelerinin ardından 1995 yılında meclise gündemine gelmiştir. DYP, ANAP ve SHP tarafından ortak şekilde hazırlanan kamu görevlilerinin kendi aralarında sendikalar ve üst birlikler kurabileceğine, kamu görevlilerin kurulmuş sendikalara üye olabileceğine ve toplu

görüşme yapabileceklerine dair anayasa değişikliği⁴⁰ teklifi kabul edilmiştir. 1995 yılında Anayasa değişikliği yapılmasına rağmen Kamu Görevlileri Sendikaları hakkında kanun uzun bir gecikmenin ardından nihayet 25 Haziran 2001 tarihinde "4688 Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu" adıyla yasalaşmıştır. Böylelikle kamu görevlileri 1971 yılında ellerinden alınan sendikal haklarını hukuken yeniden elde etmiş oluyorlardı (Cerev, 2013:195; Altunya: 2015:307-308; Gemici, 2008: 99).

4.2. Türkiye’de Eğitim Sendikalarının Mevcut Durumu

2001 yılında kabul edilen 4688 Sayılı Kanun’unun⁴¹ 4. maddesi ile meslek ve işyeri esasına göre sendika kurulması yasaklanmış, bunun yerine sendikaların yasa ile belirlenmiş 11 hizmet kolunda kurulması öngörülmüştür. Sendikaların kurulabileceği hizmet kolları ilgili yasanın 5. maddesinde aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Büro, bankacılık ve sigortacılık hizmetleri.
- Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri.
- Sağlık ve sosyal hizmetler.
- Yerel yönetim hizmetleri.
- Basın, yayın ve iletişim hizmetleri.
- Kültür ve sanat hizmetleri.
- Bayındırlık, inşaat ve köy hizmetleri.
- Ulaştırma hizmetleri.
- Tarım ve ormancılık hizmetleri.
- Enerji, sanayi ve madencilik hizmetleri.
- Diyanet ve vakıf hizmetleri.

Çalışmada konu alınan eğitimci sendikaları eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolunda kurulmuştur. 4688 Sayılı Kanun kurumların hangi hizmet koluna ait olduklarının hazırlanacak yönetmelikle belirlenmesini emretmiş, 07.09.2001 sayılı ve 24516 tarihli resmî

⁴⁰“Bkz. 07.11.1982 Tarihli ve 2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Başlangıç Metni ve Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun”

⁴¹ Kanunun adı “Kamu Görevlileri Sendikaları Kanununun” iken, 04.04. 2012 tarihli ve 6289 sayılı kanun ile “Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu” şeklinde değiştirilmiştir.

gazetede yayınlamış olan *Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu Kapsamına Giren Kurum ve Kuruluşların Girdikleri Hizmet Kollarının Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik*⁴² eğitim, öğretim ve bilim hizmet koluna giren kurumları Çizelge 4.1’de verildiği gibi belirlenmiştir.

Hizmet Kolu Sıra No	Kurum Kodu	Kurum ve Kuruluşlar
02		Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri
	01	Millî Eğitim Bakanlığı
	04	Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı
	05	Üniversiteler Arası Kurul Başkanlığı
	06	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı
	07	Üniversiteler
	08	Yüksek Teknoloji Enstitüleri
	09	Yüksek Öğrenim, Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü

Çizelge 4.1. Eğitim, öğretim ve bilim hizmet koluna giren kamu ve kuruluşlar.

4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu ile sonunda yasal dayanaklara kavuşmuş olan eğitim çalışanları sendikaları yukarıda verilmiş olan kurum ve kuruluşlarda daha kolay bir şekilde örgütlenme faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Her ne kadar grev ve toplu sözleşme hakkını içermese de 4688 Sayılı Kanun’un getirmiş olduğu yasal zemin ile çalışmalarını hızlandıran sendikalar üye sayılarını hızla artırmış, yapmış oldukları eylemler ile diğer hizmet kollarındaki sendikalara örnek olmuşlardır (Cerev, 2013). 4688 Sayılı Kanun’un kabulünden hemen sonra eğitim hizmet kolunda hizmet veren kamu çalışanlarının yaklaşık yarısı bir sendikaya üye olmuştur.⁴³

Kamu çalışanları arasındaki en fazla çalışana sahip eğitim, öğretim ve bilim hizmet koludur. T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı istatistiklerine göre; sendikaya üye olabilecek 2 milyon 473 bin 461 kamu çalışanından 1 milyon 185 bin 804’ü eğitim, öğretim ve bilim hizmet koluna dahil olan kurum ve kuruluşlarda görev yapmaktadır. Bu sayısal ağırlığın yanı sıra eğitim politikalarının ülke geleceği için taşıdığı önem dolayısıyla yapmış oldukları eylem ve etkinliklerle seslerini daha fazla duyuran eğitim sendikalarının önemi hem çalışma ilişkilerinde hem de güncel konularla ilgili kamuoyunda artmaktadır.

⁴² Yönetmeliğin adı 03.05. 2012 tarihli ve 28281 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan değişiklik yönetmeliği ile “Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Kapsamına Giren Kurum ve Kuruluşların Girdikleri Hizmet Kollarının Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik” şeklinde değiştirilmiştir.

⁴³ 7 Temmuz 2002 tarih ve 24808 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın Kamu Görevlileri Sendikalarının Üye Sayılarının Tespitine İlişkin Tebliği”ne göre 31.05.2002 tarihi itibarıyla Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri İş Kolundaki 653 bin 962 Kamu çalışanından 295 bin 235’i (%45,15’i) faaliyette olan 5 sendikadan birine üye olmuştur.

Kamu Görevlilerine ait sendika istatistikleri Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca 2002 ve 2003 yıllarında çok düzenli tutulmadığından tutarlı sonuçlar vermemektedir (Çelik ve Lordoğlu, 2006: 23-25). Bu açıdan öğretmen sendikalarına ait üye sayılarına dair aşağıdaki Çizelge 4.2'deki veriler 2004 yılında itibaren yer almaktadır.

Yıl	Kamu Çalışanı Sayısı	Sendika Üyesi Kamu Görevlisi Sayı / Oran	Sendika Adı				
			EĞİTİM BİR - SEN	TÜRK EĞİTİM - SEN	EĞİTİM - SEN	EĞİTİM - İŞ	DİĞER SENDİKALAR
			Sayı / Oran	Sayı / Oran	Sayı / Oran	Sayı / Oran	Sayı / Oran
2004	735.745	340.008	48.517	135.224	154.524	-	1.743
		%46,21	%6,59	%18,38	%21,00	-	%0,23
2005	762.728	328.174	58.372	127.846	139.429	-	2.527
		%43,03	%7,65	%16,76	%18,25	-	%0,34
2006	725.048	347.321	78.300	139.282	122.760	3.919	3.060
		%47,90	%10,80	%19,21	%16,93	%0,54	%0,42
2007	775.025	376.694	95.949	145.791	119.909	8.384	6661
		%48,60	%12,38	%18,81	%15,47	%1,08	%0,86
2008	813657	401.482	119.046	146.127	112.366	15.970	7.973
		%49,34	%14,63	%17,96	%13,81	%1,96	%0,98
2009	838.651	435.528	142.425	155.021	110.868	18.481	8.463
		%51,90	%16,98	%18,48	%13,22	%2,20	%1,02
2010	854.021	442.062	148.950	155.738	109.833	20.101	7.440
		%51,76	%17,44	%18,24	%12,86	%2,35	%0,87
2011	909.168	524.484	195.695	179.300	115.945	23.353	10.187
		%57,23	%21,52	%19,27	%12,75	%2,57	%1,12
2012	951.360	605.691	231.472	205.724	125.316	29.872	13.307
		%63,67	%24,33	%21,62	%13,17	%3,14	%1,41
2013	1.007.865	651.234	251.110	225.250	124.380	34.912	15.582
		%64,62	%24,92	%22,35	%12,34	%3,46	%1,55
2014	1.068.772	721.690	279.722	230.994	129.259	41.050	40665
		%67,53	%26,17	%21,61	%12,09	%3,84	%3,82
2015	1.155.703	774.221	340.365	220.041	127.214	45.157	41.444
		%69,39	%30,51	%19,72	%11,40	%4,05	%3,71
2016	1173378	818.417	402.171	210.951	119.876	49.542	35.877
		%69,75	%34,27	%17,97	%10,21	%4,22	%3,08
2017	1158576	779.593	420.149	201.282	93.143	48.993	16.026
		%67,27	%36,26	%17,37	%8,03	%4,22	%1,39
2018	1185804	774.617	426.645	201.475	83.131	48.534	14.832
		%65,30	%35,98	%16,99	%7,01	%4,09	%1,23

Çizelge 4.2. Eğitim sendikalarına ait 2004 – 2018 yılları arası sayısal veriler.⁴⁴

⁴⁴ Çizelge 4.2'deki veriler Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı internet sayfası (www.csgb.gov.tr)'de bulunan 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendika Üye Sayıları istatistiklerinden derlenmiştir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde, 2004 yılına gelindiğinde eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolundaki üye sayısı %46,21’lik oranla 340,008’e ulaştığı görülmektedir. 2005 yılında ise örgütlenme oranı %3’lük bir düşüş ile %43.03 oranına gerilemiştir. Bu gerilemedeki en büyük pay tüzüğünde “anadilde eğitim” ifadesine yer verildiği için hakkında kapatma davası açılan ve sendikanın siyasal politikalarına yönelik sendika içi gruplar arasındaki anlaşmazlıkların kırılma noktasına geldiği dönemin yetkili sendikası EĞİTİM-SEN’de gerçekleşmiştir.

2006 yılında yeniden toparlanma sürecine giren eğitim çalışanlarının örgütlülük oranı 2009 yılında %51,90’na ulaşmış ve ilk kez eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolunda her iki kamu görevlisinden biri sendikalı olmuştur. 2006 yılında sayımında, TÜRK-EĞİTİM-SEN, yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı iki yıl içinde 31 bin 764 üye kaybeden EĞİTİM-SEN’i geçerek yetkili sendika olmuştur.

2010 yılındaki genel örgütlenme oranı ise %0,14 puan ile 51.76’ya düşmüştür. Sendikalar üye sayılarını bir önceki yıla göre %1,56 puan artırmalarına rağmen, toplamdaki kamu çalışanı sayısının %1,8 oranında artması nedeniyle genel örgütlenme oranında bu düşüş yaşanmıştır. Bu dönemde eğitim sendikaları için atılım öncesi kısa bir durgunluk dönemi olmuştur.

Eğitim, öğretim ve bilim işkolundaki kamu görevlisi sayısı 2010 – 2016 arasında %37,39 artmış ve 1 milyon 115 bin 703 sayısına ulaşmıştır. Bu sayı neredeyse tüm diğer 10 hizmet kolundaki görevli sayısına eşittir. 2010 yılında kamu çalışanı sayısının artması nedeniyle, genel örgütlülük oranları düşen sendikalar 2010 – 2016 yılları arasında genel örgütlülük oranlarını %17,99 puan artırarak bugüne kadar yakalamış oldukları en yüksek oran olan %69,75’i elde etmişlerdir. 2010 Anayasa değişikliği ile toplu sözleşme hakkını elde eden ve faaliyetlerini artıran sendikalar yukarıda bahsedilen yıllar içinde %85,14 oranında üye sayılarını artırmışlardır. 2005 yılından itibaren üye sayısını her yıl artırmış ve 2006’dan beri yetkili sendika olan TÜRK EĞİTİM-SEN 2011 yılında yetkili sendika olma unvanını, üye sayısını 2004’ten 2011’e kadar %303 oranında artıran EĞİTİM-BİR-SEN’e bırakmıştır.

2016 yılında tepe noktasına ulaşan genel örgütlülük oranı 2017 ve 2018 yıllarında yaklaşık 4 puan düşerek, %65,30’a gerilemiştir. Bunun nedeni 15 Temmuz 2016 tarihinde ülkemizde gerçekleşen darbe teşebbüsü sonrasında yaşanan siyasal gelişmelerdir. Darbe teşebbüsü sonrasında ülke genelinde ilan edilen olağanüstü hâl kapsamında çıkartılan 667 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Aktif-Eğitim-Sen kapatılmış, yine bu kapsamda çıkartılan diğer kararnameler ile çok sayıda kamu görevlisi memurluktan çıkartılmışlardır.

2016’da olan eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolunda sendikalı kamu görevlisi sayısı 818 bin 417 iken bu sayı 2018 Temmuz İstatistiklerine göre 774 bin 617’dir. İki yıl içinde 43 bin 800 azalan üye sayıları ile öğretmen sendikaları hala tüm kamu çalışanları sendikaları içinde çok önemli bir ağırlığa sahiptirler. Başka bir ifade ile bu sayısal ağırlık şöyle daha iyi açıklanabilir: 2018 yılında eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolundaki üye sayısı, tüm hizmet kollarındaki sendika üyesi sayısına neredeyse eşittir.⁴⁵ Bu durum öğretmen sendikalarını üye oldukları konfederasyonlar içerisinde lider pozisyonlara taşımaktadır.

NO	DOSYA	SENDİKA ADI	KONFEDERASYON ADI	ÜYE SAYISI	ORAN
1	12	TÜRK EĞİTİM-SEN (Türkiye Eğitim, öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası)	TÜRKİYE KAMU-SEN	201475	16,99
2	14	EĞİTİM-SEN (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası)	KESK	83131	7,01
3	28	EĞİTİM-BİR-SEN (Eğitimciler Birliği Sendikası)	MEMUR-SEN	426645	35,98
4	43	TEM-SEN (Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası)	BAĞIMSIZ	700	0,06
5	106	ÖZGÜR EĞİTİM-SEN (Özgür Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	458	0,04
6	112	ANADOLU EĞİTİM-SENDİKASI (Anadolu Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Sendikası)	BASK	948	0,08
7	116	ATASEN (Ata Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	40	0,00
8	120	EĞİTİM-İŞ (Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası)	BİRLEŞİK KAMU-İŞ	48534	4,09
9	125	TEÇ-SEN (Tüm Eğitim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	7282	0,61
10	132	EĞİTİM HAK-SEN (Eğitim öğretim ve Bilim Çalışanları Hak Sendikası)	HAK-SEN	869	0,07
11	138	AND-SEN (Anadolu Eğitim Çalışanları Birliği Sendikası)	BASK	127	0,01
12	153	EÇSEN (Eğitim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	4	0,00
13	154	TÜM EĞİTİM BİR-SEN (Tüm Eğitimciler Birliği Sendikası)	BAĞIMSIZ	49	0,00
14	156	BEÇ-SEN (Bağımsız Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Görevlileri Sendikası)	BASK	89	0,01
15	161	DES (Demokrat Eğitimciler Sendikası)	BAĞIMSIZ	155	0,01
16	163	BİRLİK EĞİTİM-SEN (Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Çalışanları Birliği Sendikası)	TÜM MEMUR-SEN	269	0,02

Çizelge 4.3. 2018 eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolu sendikaları üye sayıları.⁴⁶

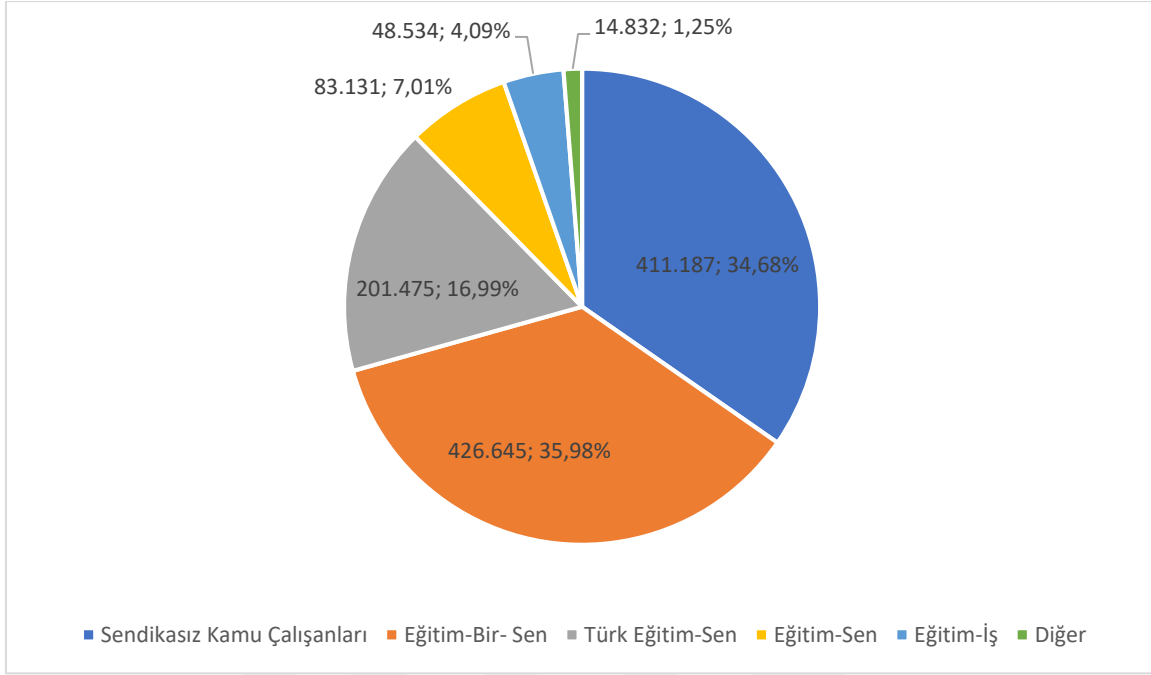
⁴⁵ Tüm hizmet kollarındaki üye sayısı 1673318’dir. Bunların 774617’i eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolunda örgütlüdür. 10 Hizmet kolundaki toplam üye sayısı 898701’dir.

⁴⁶ Çizelge 4.3’deki veriler Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı internet sayfası (www.csgb.gov.tr)’de bulunan 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendika Üye Sayıları istatistiklerinden derlenmiştir.

17	168	BİLGEÇ (Bilinçli ve Gelişimci Eğitim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	20	0,00
18	170	EĞİTİM SÖZ-SEN (Eğitim ve Bilim Çalışanlarının Sözü Sendikası)	BAĞIMSIZ	29	0,00
19	173	TEG-SEN (Tüm Eğitim Gönüllüleri Sendikası)	BAĞIMSIZ	91	0,01
20	180	DEMOKRATİK EĞİTİM-SEN (Demokratik Eğitim Çalışanları Sendikası)	ÇALIŞAN-SEN	9	0,00
21	182	METESEN (Mesleki ve Teknik Eğitim öğretim ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Görevlileri Sendikası)	BAĞIMSIZ	326	0,03
22	186	BAĞIMSIZ EĞİTİM-SEN (Bağımsız Eğitim, öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Görevlileri Sendikası)	BASK	51	0,00
23	187	EĞİT-BİLSEN (Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	125	0,01
24	193	YENİ-SEN (Yeni Nesil Eğitim ve Silim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	38	0,00
25	196	EKSEN EĞİTİM-SEN (Eğitimci Kamu Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	511	0,04
26	198	EĞİTİM İLKE-SEN (İlkeli Eğitim ve Bilim Çalışanları Dayanışma Sendikası)	BAĞIMSIZ	106	0,01
27	199	SAY-SEN (Eğitim ve Saymanlık Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	122	0,01
28	201	YURT EĞİTİM-SEN (Yurt Eğitim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	755	0,06
29	234	TÜM EĞİTİM-SEN (Tüm Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	137	0,01
30	244	ÖGESEN (Öğretim Elemanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	810	0,07
31	247	TÖS (Tüm Öğretmenler Sendikası)	BAĞIMSIZ	69	0,01
32	251	TÜM ÜNİ-SEN (Tüm Üniversite Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	135	0,01
33	261	MERKEZ EĞİTİM-SEN (Merkez Eğitim öğretim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	17	0,00
34	263	ÜNİ-PER-SEN (Üniversite idari Personel Sendikası)	BAĞIMSIZ	145	0,01
35	269	ANADOLU EKSEN (Anadolu Eğitim Kurumları Çalışanları Sendikası)	ANADOLU-SEN	240	0,02
36	272	OSMANLI EĞİTİM-SEN (Osmanlı Eğitim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	81	0,01
37	275	İDEAL EĞİTİM-SEN (İdealist Eğitim ve Bilim Çalışanları Sendikası)	BAĞIMSIZ	25	0,00
TOPLAM				779593	65,30

Çizelge 4.3. (Devam) 2018 eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolu sendikaları üye sayıları.

Çizelge 4.3. istatistiklerine göre en çok üyeye sahip olan sendika %35,98 örgütlenme oranı ile EĞİTİM-BİR-SEN'dir. EĞİTİM-BİR-SEN'i 16,99 yüzdesiyle TÜRK EĞİTİM-SEN takip etmektedir. Üye sayılarında büyük düşüş yaşayan EĞİTİM-SEN 7,01 yüzdesiyle 3. sırada yerini alırken, onu kurulduğu günden beri istikrarlı büyümesini sürdüren EĞİTİM-İŞ takip etmektedir.



Grafik 4.1. Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolunda Sendikalaşma Durumu

Grafik 4.1.'de görüldüğü üzere, eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri hizmet kolunda henüz herhangi bir sendikaya üye olmayan 411 bin 187 kamu çalışanı vardır. Bu sayı o kadar büyüktür ki, sağlık ve sosyal hizmetler ve büro, bankacılık ve sigorta hizmet kolları dışındaki 8 hizmet kolundaki tüm kamu çalışanlarının sayısına yakındır.⁴⁷ Ülkemizde kamu görevlileri sendikal mücadelesinin öncüsü durumundaki eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolunun örgütlenme oranı *Çizelge 4.3*'te belirtildiği %65,30'dur. Bu oran tüm hizmet kollarındaki genel ortalamanın 2,25 puan altındadır.

Eğitim çalışanlarının bir sendikaya üye olmamasına dair yapılan çalışmalarda, nedenler arasında en ön sıralarda birden fazla sendikanın var olması ve bu sendikaların özlük haklarda bir araya gelememesi olarak gösterilmiştir (Gökçe, 2016; Köybaşı, Uğurlu, Aslan, 2016; Atıcı, 2016). Grafik 4.1. incelendiğinde, bu çalışmalarda bahsedilen sonucu doğrulayacak verilere ulaşmaktayız. 4688 sayılı Kanun'un kabulünden sonra eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolundaki sendikalarla dair tek artış üye sayılarıyla olmamış, sendikaların kendileri de artmıştır.

⁴⁷ 2018 istatistiklerine göre Eğitim, Öğretim ve Bilim, Sağlık ve sosyal hizmetler ile Büro, Bankacılık ve Sigorta Hizmet Kolları dışındaki toplam Kamu Görevlisi Sayısı 469.320'dir.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Sendika Sayısı	5	5	6	8	11	13	14	15	19	23	28	30	33	34	40	38	37

Çizelge 4.4. Yıllara göre eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolundaki sendika sayıları⁴⁸

Eraslan (2012) sendikası sayısındaki bu büyük artışın gerisinde 4688 Sayılı Kanun’unda yapılan değişiklikler ile kamu görevlilerinin sendikalara dönük artan ilgileri ve sendika kurmanın kuruculara sağladığı avantajlar, siyasal beklenti gibi etkenlerin rol oynamış olabileceğini belirtmektedir. Bu etkenlerin yanı sıra her siyasi partinin kendi politikaları doğrultusunda kamu çalışanlarını örgütleyecek bir sendika kurma çabaları da sendika sayısının artışında rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenler arasında sendikaların siyasi partilere göre şekillendiği ve siyaset kurumundan bağımsız olmadıkları görüşü hakimdir (Yasan, 2012).

Çizelge 4.3’te verilen üye sayılarını yeniden incelenirse, üye sayıları yüzden az olan 14 sendikanın olduğu görülecektir. Bunların dışında kalan 23 sendikadan 11’i 4688 sayılı Kanun’da bir sendikanın şube açabilmesi için şart koyduğu 400 sayısının altında üye sayısına sahiptir. Eraslan (2012)’a göre az üyeli sendikaların bu durumu “tabela sendikası” doğmasına, çalışma hayatında ise “kadük sendika” görüşünün yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Mevcut sendikalardan sadece beşi 1000 üye sayısı aşabilmiştir. Bu beş sendikadan sadece dördü hizmet kolunda en az yüzde birden fazla bir oranda örgütlenebilmiştir. Sendika üyesi kamu çalışanlarının %98,77’si bu dört sendika olan EĞİTİM-BİR-SEN, TÜRK EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-SEN veya EĞİTİM-İŞ’ten birine üyedir.

4.3. Türkiye’de Eğitim Sendikaları ve Eğitim Politikalarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde Türkiye’de en fazla üyeye sahip 4 eğitim sendikası ele alınacak ve bu sendikaların eğitim politikalarına ait temel görüşleri açıklanmaya çalışılacaktır. Ele alınacak eğitim sendikaları en fazla üyeden en az üyeye sahip sendika olarak sıralanmıştır. Eğitim politikalarına ait görüşler temel eğitim politikaları ve Türkiye’de en çok tartışılmakta olan konulardan oluşan alt başlıklarla detaylandırılmıştır.

⁴⁸ Çizelge 4.4. Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının kamu görevlileri sendikaları ile konfederasyonların üye sayılarına ilişkin her yıl yayımlamakta oldukları tebliğlerden yararlanarak oluşturulmuştur.

4.3.1 Eğitimciler Birliği Sendikası (EĞİTİM-BİR-SEN)

Kısa adı EĞİTİM-BİR- SEN olan Eğitimciler Birliği Sendikası eğitimci, yazar ve şair Mehmet Akif İnan öncülüğünde 15 öğretmen tarafından 14 Şubat 1992 yılında kurulmuştur.

Genel merkezi Ankara’da bulunan ve Türkiye çapında 100 şubesi olan EĞİTİM-BİR-SEN amacını tüzüğünün 3. maddesinde şu şekilde ifade etmektedir.

“Sendika; Temel insan hakları ilkelerine dayanan, egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu, millet iradesine de milletin seçtiği idareye de saygı gösterilen, katılımcı demokrasinin yerleştiği, özgür birey ve sivil toplum örgütlerine gerçek anlamda var olma ve düşünce üretip teklifler sunma hak ve imkânlarının hayata geçirildiği, kimsenin ötekileştirilmediği, farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği, ücretlerde ve gelir dağılımında adaletin sağlandığı, demokratik sosyal hukuk devleti olmanın gereği olarak her vatandaşın devlet imkânlarından eşit şekilde yararlandığı, medeniyet köklerimizde var olan değerleri idrak etmiş daha özgür, daha müreffeh ve daha mutlu insanların yaşadığı daha güçlü, daha zengin Türkiye’yi var etmeyi amaçlar” (EĞİTİM-BİR-SEN, 2019).

2002 yılında üye sayısı 18 bin civarında bulunan EĞİTİM-BİR-SEN 2009 yılında 137 bin 464 üye sayısına ulaşarak Millî Eğitim Bakanlığında yetkili sendika olmuştur. Sendika iki yıl sonra 15 Mayıs 2011 tarihinde 195 bin 695 üyeye Eğitim, Öğretim ve Bilim hizmet kolunda “genel yetkili” sendika olmuştur. 2018 istatistiklerine göre EĞİTİM-BİR-SEN tüm hizmet kokundaki kamu görevlilerinin %35,98’ine denk 426.645 üye sayısı ile halen genel yetkili sendika unvanını elinde tutmaktadır.

EĞİTİM-BİR-SEN kısa adı MEMUR–SEN olan ve 9 Haziran 1995 yılında kurulan Memur Sendikaları Konfederasyonu’na üyedir.

Fırat (2009) çalışmasında EĞİTİM-BİR-SEN üyelerinin çoğunlukla dinsel inançları referans alan ve muhafazakâr olarak tanımlanabilecek kamu görevlilerinden oluştuğunun gözlemlendiğini ifade etmektedir. Eraslan (2012) ise sendikanın 2002 yılından başlayan ve günümüze kadar devam eden büyümesini 3 Kasım 2002 seçimleri ile iktidara gelen AK Parti iktidarı ile olan yakın ilişkileri ve stratejik iş birliğine yormaktadır. Buna karşın sendika iktidarla arasındaki ilişkiyi ve benzerliği kendi yayımladığı çalışmada şöyle tarif etmektedir.

“Eğer hükümet politikalarıyla EĞİTİM-BİR-SEN arasında benzerlikler varsa bu, hükümetin EĞİTİM-BİR-SEN’in görüşlerini aldığı anlamına gelir, çünkü EĞİTİM-BİR-SEN bugünkü görüşleriyle 1992’de, Memur-Sen Konfederasyonu da 1995’te kurulmuş, iktidar partisi ise 2001’de kurulmuştur. İktidar partisi, EĞİTİM-BİR-SEN’in ve Memur-Sen’in görüşlerinden mutlaka etkilenmiştir. EĞİTİM-BİR-SEN ve Memur-Sen, iktidarın genel olarak sosyal politikalarını desteklemekle beraber, ücret politikaları, kamu istihdam politikaları, taşeronlaşma, esnek istihdam, iş güvencesizlik, kültür politikası, eğitim politikası ya da politikasızlığına karşı sürekli sert eleştiriler getirmiş mevcut duruma karşı çıkmıştır” (Yıldırım ve Köse, 2014: 136).

EĞİTİM-BİR-SEN sendikal anlayışı olarak hizmet ve akademik sendikacılığı temel almıştır. Çünkü EĞİTİM-BİR-SEN'e göre ücret sendikacılığı "sadece emeği hedef alarak, çalışanın emek karşılığını ücrete dönüştürmek için mücadele verirken, çalışanın sosyal hayatı mücadele alanının dışında tutularak kavgalar ücret üzerine yapılmış ve çalışanın emekten gelen gücü sadece parasal olarak ölçülmüştür" (Yıldırım ve Köse, 2014: 96). Sendika bu anlayışın sendikal mücadeleyi sosyal hayatın dinamiklerini ihmal seviyesine indirgelediğine inanmaktadır. Bu nedenle sendikanın örgütlenme ve çalışma anlayışını temel oluşturan hizmet ve akademik sendikal anlayışını Yıldırım ve Köse (2014: 96) şu şekilde açıklanmaktadır.

"Hizmet sendikacılığında ise, 'ben' kavramından 'biz'e geçmek, her türlü sıkıntıyı ve sevinci birlikte paylaşmak, günü kurtarmak yerine geleceği garanti altına almak hedeflenir. Hizmet sendikacılığında, yaşanan problemlerin tespitiyle beraber önerilerini de oluşturan sendikacılık, problemler karşısında başkalarını suçlamak yerine çözümünde de kendisini sorumlu sayan sendikacılık öne çıkmıştır. Verilen hizmetin kalitesinin yüksek olmasına, farklılıkların çözüm üretiminde zenginlik sağlayacağına inanılır.

Akademik sendikacılıkta amaç, Türkiye'nin geleceğinin imarında yol haritası oluşturmak, eğitim alanında karar vericilere yön vermektir."

Eğitim-Bir Sen'in internet sayfası www.ebs.org.tr'dir. Sendikanın internet sayfasından derlenen bilgilere göre EĞİTİM-BİR-SEN'in üyelerine ve kamuoyuna yönelik yayınları şu şekildedir:

- Aylık olarak yayımlan EĞİTİM-BİR-SEN **Haber Bülteni**.
- 4 ayda bir yayımlanmakta olan **Eğitime Bakış Dergisi** (Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi).
- Yıllık olarak yayımlanmakta olan "**Basında EĞİTİM-BİR-SEN**" adlı basın katalogları
- Yılda 4 defa yayımlanmakta olan hakemli **Eğitim ve İnsani Bilimler Teori ve Uygulama Dergisi**.

Bu yayınların dışında EĞİTİM-BİR-SEN kitap, rapor, broşür, afişler ve dijital yayınlar olmak üzere birçok materyal yayımlamaktadır. Ayrıca üyelerine yönelik meslekte yükselme sınavlarına hazırlık kitapları da hazırlayıp üyelerine ücretsiz dağıtmaktadır.

4.3.1.1. EĞİTİM-BİR-SEN'in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri

Kökenleri Mefkûreci Öğretmenler Derneği'nin temel felsefesine dayanan ve Millî Görüş" çizgisine sahip öğretmenlerin kurmuş olduğu EĞİTİM-BİR-SEN (Eraslan, 2012) 2002 genel

seçimleri yaşanan iktidar değişimden sonra daha güçlenerek ve eğitim politikalarının belirlenmesinde daha aktif bir rol almaya başlamıştır.

EĞİTİM-BİR-SEN AK Parti döneminden önce eğitim sistemini devletin organize ettiği ve tek gayesi Atatürkçü, laik, pozitivist bireyler yetiştirmek olan ideolojik yükleme sistemi olarak tanımlamış ve eleştirmiştir. EĞİTİM-BİR-SEN bu ideolojik yüklemede öğretmenlerin bireyleri devletin arzu ettiği biçimde zihinsel operasyona tabi tutmaya yönelik bir süreçte ideolojik biçimlendirmeye ödevlendirilmesine karşı çıktığını vurgulamakta ve bunun yerine öğretmemelerin bilgiyle özdeşleştirilmesini savunmaktadır (Yıldırım ve Köse, 2014: 113).

EĞİTİM-BİR-SEN'in eğitim politikalarında öncelikli üzerinde durduğu ve aktif olarak mücadele ettiği konuların başlıkları meslek liselerinin üniversiteye giriş sınavlarında karşılaştıkları katsayı sisteminin değiştirilmesi, üniversitelerde ve kamuda başörtüsü yasağının kaldırılması, 4+4+4 eğitim sistemi ile İmam Hatip Liselerinin ortaokul kısımlarının yeniden açılması ve Kur'an kurslarının artırılması, liselere Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Osmanlıca gibi derslerin konulması olarak sayılabilir. Sendika tüm bu taleplerine yönelik hükümetçe düzenleme yapılmasına rağmen eğitim sisteminin felsefine yönelik kapsamlı bir çalışma yapılmadığını, bu nedenle eğitim sisteminin ana ekseninin bireyleri ideolojik biçimlendirme görevi sürdürmekte olduğunu ileri sürmekte ve bu durumu eleştirmektedir (Yıldırım ve Köse, 2014: 113).

Eğitim felsefesi ve müfredat: EĞİTİM-BİR-SEN'e göre müfredat insanı merkeze alan, ideoloji aktarma ve yayma aracı vasfı taşımayan, bireyin istek ve yeteneklerine, toplumun hedef ve beklentilerine uygun hedefler içeren, zamanın ruhuna uygun ve hayatla bağlantısı güçlü olan, ayrımcı ve dışlayıcı söylem ve hedefler barındırmayan yapıya sahip olmalıdır (EĞİTİM-BİR-SEN; 2018b: 8).

EĞİTİM-BİR-SEN'e göre fikri gelişmeye davet eden, yerel ve evrensel dinamikleri sentezlemeye imkân veren, Bilgi-Değer-Hikmet sürecine yön veren muhakeme ve tefekkür birikimi oluşturan, Soyut Değer-Somut Tutum ilişkisinde kararlılık ve tutarlılık oluşturan bu müfredat analitik düşünen, sorgulayıcı ve eleştirel bakabilen aydınlık insanlar yetiştirmelidir (EĞİTİM-BİR-SEN; 2018b: 8).

EĞİTİM-BİR-SEN müfredat oluşturma sürecinde her öğrencinin en az bir alanda birkaç derste öğrenmeyi sentez ve yaratım düzeyinde gerçekleştirmesi ve bu gerçekleşme düzeyinin en az yüzde yetmiş düzeyinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğer öğrenci hiçbir

alanda analiz, sentez ve yaratım alanlarında istenen düzeye ulaşamıyorsa, en az bir alanda yapma düzeyine ulaşması hedeflenmelidir. Bu öğrenci için iyi yurttaş ve basit meslek edindirme formasyonu uygulanarak orta öğrenimi bitirdiğinde en az işe yarar bir şeyi yapabiliyor olması sağlanmalıdır (Yıldırım ve Köse, 2014: 128)

Okulöncesi eğitim: EĞİTİM-BİR-SEN okul öncesi eğitim kademesinde okullaşma oranlarının diğer ülkelere kıyasla oldukça düşük düzeyde bulunduğunu ve sayının artırılması için gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmektedir. Sendika, MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde kamuoyuna açıklanan 5 yaşın okul öncesi eğitimde zorunlu eğitim kapsamına alınması görüşüne teknik altyapının ve öğretmen sayısının yeterli olmaması gerekçesi ile karşı çıkmaktadır. Bu eksikliklerin göz önüne alınarak 5 yaş grubunda okul öncesi eğitimin zorunlu olması yerine okul öncesi eğitime erişim ve katılımın önündeki engellerin kaldırılması için gerekli alt yapı eksikliğinin giderilmesine yönelik somut adımlar atılması gerektiğini ifade etmektedir (EĞİTİM-BİR-SEN; 2018a: 62).

OECD ülkelerinin birçoğunda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmadığı halde 5 yaş grubu okullaşma oranının %95'i bulunduğunu ifade eden EĞİTİM-BİR-SEN Türkiye'nin okul öncesi eğitimde OECD ortalamasını yakalayabilmesi için 14 bin derslik ve öğretmen ihtiyacı olduğunu hesaplamaktadır. Bunun yanı sıra EĞİTİM-BİR-SEN kentleşme ve kadının işgücüne katılım oranlarının arttığını ve bu nedenle 5 yaş gurubuna ilaveten, 3-4 yaş grubu içinde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda politikalar geliştirilmesi gerektiğini kamuoyuyla paylaşmaktadır (EĞİTİM-BİR-SEN; 2018a: 62).

4+4+4 sistemi: EĞİTİM-BİR-SEN'e göre MGK'nın 28 Şubat 1997 tarihli bildirisinde yer verilen ve daha sonra 222 sayılı Kanun'da yapılan değişiklikle başlayan "kesintisiz" sekiz yıllık zorunlu eğitim modelinin ana hedefi imam hatip liselerinin ortaokul kısımlarının kapatılmasıydı. Sendikaya göre bu dönem yapılan düzenlemelerle İmam hatip lisesi mezunlarının üniversiteye girmesine engel olmak için katsayı uygulaması hayata geçirilmiş, bu uygulama ile, meslek lisesi mezunlarının da üniversiteye gitmesini neredeyse imkânsız hale getirilmişti (EĞİTİM-BİR-SEN, 2012: 4).

Kamuoyunda 4+4+4 Sistemi olarak bilinen "6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" EĞİTİM-BİR-SEN'in 18. Millî Eğitim Şurası'nda verdiği önergeyle kamuoyu gündeminde yer almaya başlamıştır (Yıldırım ve Köse, 2014: 121).

EĞİTİM-BİR-SEN'nin yoğun çalışmaları sonrasında TBMM Genel Kurulu'nda kabul edilerek kanunlaşan 6287 sayılı "222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 222 sayılı ve 1739 sayılı kanunlarda yapılan değişikliklerle sekiz yıllık zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış ve zorunlu eğitim süreci 4+4+4 şeklinde formüle edilen üç kademedeki oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (EĞİTİM-BİR-SEN, 2012: 9).

EĞİTİM-BİR-SEN'e göre 4+4+4 modeli ile eğitimde sisteminde yaşanacak olan olumlu gelişmelerden başlıca olanları şu şekilde sıralanmıştır.

- *"İlkokul ve ortaokulların bağımsız okullar olarak kurulacak olması, ayrı yaş gruplarında bulunan çocukların ayrı okullarda ve ayrı eğitim ortamlarında eğitim görmesini sağlayacak. Akran baskısı, okul içi şiddet ve taciz gibi olaylar azalacak.*
- *Taşınabilir eğitim uygulaması büyük oranda azalacak, kamu maliyesinin yükünün azalmasından öte çocuklarımız, aile ve yaşam ortamından uzak alanlarda eğitim görmekten kurtulacak.*
- *Farklı öğretim programları uygulayan ve liselerle ilişkilendirilecek ortaokulların bulunmasına bağlı olarak çocuklar ve ebeveynleri daha erken bir dönemde eğitimlerine ilişkin tercih hakkı kullanabilecek.*
- *Öğretmen ve eğitim yöneticileri, aynı yaş gruplarının olduğu eğitim kurumlarında hizmet sunabilecek.*
- *Çocuklar, bilim, sanat, kültür ve spor gibi alanlarda daha küçük yaşlardan itibaren ilgi, yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda eğitim alma imkânına sahip olacak.*
- *Kademeler ve programlar arası geçiş esnekliği oluşturulabilecek.*
- *Din eğitimi ve öğretimi noktasındaki anayasal hak, imam hatip ortaokullarının açılmasıyla birlikte aileler tarafından çocukları için daha küçük yaşlardan itibaren kullanılabilir.*
- *Kademeler arası geçiş esnekliği uygulamalarıyla, zorunlu eğitim evresinde çocukların katılacağı yarışma sınavı sayısı en aza indirilebilir.*
- *Seçimlik ders uygulamaları ile özellikle ortaokul ve liselerin ders programlarında, farklı öğretim programlarına yönelik derslere yer verilebilir.*
- *Ortaokul ve liselerde Kuran-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı kanunen seçmeli ders haline getirilmek suretiyle, Anayasa'nın 24. maddesinin üçüncü fıkrasında tanımlanan anayasal hak fiilen kullanılabilir hale getirilecek. Böylece din eğitimi ve öğretimi konusundaki anayasaya aykırı fiili yasak sona ermiş olacak" (EĞİTİM-BİR-SEN, 2012: 10-11).*

Karma eğitim: EĞİTİM-BİR-SEN karma eğitimin zorunlu olmasına karşıdır ve karma eğitimi bir insan hakkı ihlali olarak tanımlamıştır (Baydar, 2016:52). Sendikaya göre karma eğitim modelinin gerekçesi bilimsel verilerden ve uygulamalardan çok ideolojik tercihlerden kaynaklanmaktadır. Sendikanın karma eğitim hakkındaki görüşü ve çözüm önerisi dönemin genel başkanları tarafından şu şekilde ifade edilmiştir (Gündoğdu, 2012: 3).

"Bizim önerimiz, bu konu ideolojik perspektif yerine insan hakları, inanç, kültür ve pedagoji gibi değerler ve disiplinler açısından ele alınmalıdır. İnsanımızın enerjisini heba eden, özellikle okullarda artan şiddetle birleştiğinde, aileleri çaresiz bırakan yönü

daha çok hissedilen mecburi karma eğitime son verilmelidir. İsteyen velinin çocuğunu karma eğitim yapan okullarda okutmaya devam etmesini, isteyen velinin de çocuğunu ayrı okullarda okutabilmesinin yolu açılmalıdır. Geçmişte çok başarılı olmuş, kız ve erkek okullarımız yeniden topluma kazandırılmalıdır. Metin Bostancıoğlu'nun özel okullar yönetmeliğinde yaptığı karma eğitim mecburiyeti getiren değişiklik iptal edilmelidir. En önemlisi veliler, çocuğuna nasıl bir eğitim aldiracağına kendisi hiçbir baskıya maruz kalmadan, özgürce karar verebilmelidir” (Gündoğdu, 2012: 3).

EĞİTİM-BİR-SEN karma eğitimin kaldırılmasının öğrencilerin akademik başarı oranında artışa, çocukların beden ve ruh sağlığının korunmasının sağlanmasına ve cinsiyet farklılıklarının eğitime olumlu etkisine katkı sağlayacağını öne sürmektedir (Özer, 2012: 5-7).

EĞİTİM-BİR-SEN kız ve erkek öğrencilerin ayrı eğitim görmelerine yönelik okullar açılması, isteyen veli çocuğunu karma eğitim veren okullara gönderebilmesini, isteyen veliler içinse kız-erkek ayrı eğitim veren okul imkânı sağlanmasını talep etmekte ve bu doğrultuda çalışmalar yapmaktadır (Yıldırım ve Köse, 2014: 122).

Din eğitimi: Eğitim-Bir Sen Türkiye’de din eğitimi konusunun yıllarca siyasi bir malzeme haline getirildiğini belirtmektedir. Sendikaya göre din eğitimi konusu artık siyasi bir kavga konusundan çıkmalı ve işin tabiatına, özüne ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bir şekilde çözüme kavuşturulmalıdır (Baydar, 2016). Eğitim-Bir Sen (2010: 90) yayımlanmış olduğu “Gelecek İçin Eğitim Raporu” başlıklı çalışmasında din eğitimi için aşağıda özetlediğimiz talepleri sıralamıştır.

- Demokratik bir “hak” olarak tanımlanan ve devletçe karşılanan din eğitiminin halkın talebini bütünüyle karşılaması demokrasi açısından bir gerekliliktir.
- Din eğitiminin gerekliliği üzerindeki tartışmalara son verilip, bu ihtiyacın eğitimin diğer alanları gibi bilimin verileri, ülkemizin ihtiyaçları ve halkımızın talepleri doğrultusunda karşılanması konusunda somut adımlar atılmalıdır.
- Şu anda ortaöğretim kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin haftalık ders programında saati artırılmalıdır.
- Kur’an öğretimi okulda ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni tarafından yapılmalıdır. Okulda verilen bu eğitimi destekleyici nitelikte yaz tatillerinde camilerde açılan Kur’an kursları devam etmelidir.
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni toplumun kendisinden beklentilerini yerine getirebilmesi için, öğrencilik döneminde aldığı eğitimle halk içindeki rolüne iyi hazırlanması gerekmektedir. Bu niteliklere haiz bir Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi öğretmeni yetiştirme görevini eğitim Fakülteleri yerine getiremediğinden, bu göre önceden olduğu gibi tekrar İlahiyat Fakültelerine verilmelidir.

Yükseköğretime geçiş: EĞİTİM-BİR-SEN yükseköğretime geçişte uygulanan seçme sınavının oldukça rekabetçi yapısı nedeniyle öğrencilerde ciddi stres ve kaygıya neden olduğunu ve aileler üzerinde ciddi maddi külfetler oluşturduğunu belirtmektedir. Bu sınava hazırlanan öğrencilerin tüm zamanlarını test çözmeye ayırdığı, sosyal ve kültürel aktivitelere zaman ayırmadığı, test çözmeye odaklandığından analitik ve eleştirel düşünme vb. gibi beceriler elde edemediği, okulların öneminin azaldığı hatta 12. sınıfta öğrencilerin nerdeyse okula hiç gitmediği gibi hem eğitimcilerden hem de kamuoyundan yoğun şikayetler yükseldiğini ifade etmektedir (EĞİTİM-BİR-SEN, 2018b: 24).

Sendika yükseköğretime geçiş sisteminin neden olduğu sorunları azaltmak için çözüm önerisini şu şekilde formüle etmektedir: Millî Eğitim Bakanlığı'nın üzerine düşen temel görev lise notlarının etkisini artırmak ve daha güçlü bir lise eğitimi tesis etmektir. Öğrencilerin performansının temel belirleyicisi bir hafta sonunda gerçekleştirilecek birkaç saatlik sınavdan ziyade 4 yıllık süreye dağılmış performansı olmalıdır. Lise eğitimi güçlendirilmelidir. Çünkü birçok ülkede lise notları ya da lise bitirme sınavları yükseköğretime geçişte temel belirleyici olarak alınmaktadır. Böylelikle ülkemizde bu tarz bir model denenebilir. Kesin belirleyici tek sınav yerine fazla sayıda sınav düzenlemek öğrencilerde oluşan sınav kaygısını azaltacaktır (EĞİTİM-BİR-SEN, 2018b: 25).

Öğretmen istihdamı ve yetiştirme: EĞİTİM-BİR-SEN mevcut atama ve yer değiştirme modelinin Türkiye'deki bölgeler ve iller arasındaki öğretmen dengesizliğini attırdığını ve bölgelere ve illere daha dengeli bir şekilde dağılımını destekleyecek insan kaynakları politikaları üretilmesi gerektiğini savunmaktadır (EĞİTİM-BİR-SEN, 2018a: 100).

Sendikaya göre Türkiye'deki öğretmenlerin tecrübesi artmakta ama yaş ortalaması da yükselmektedir. Bu nedenle MEB'in bu öğretmenlere yönelik yeni bir profesyonel gelişim politikası geliştirmesi zaruridir. Sendika aynı zamanda öğretmen dağılımı içerisinde sayıları artan kadın öğretmenlerin yönetici olabilmeleri için teşvik edici tedbirlerin alınması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde kadın öğretmen oranının önümüzdeki yıllarda daha da artacağını ifade eden sendikaya göre, kadın öğretmenlerin iller ve bölgeler bazında daha dengeli dağılımını özendirilecek politika tedbirler şimdiden alınmalıdır (EĞİTİM-BİR-SEN, 2018a: 100).

Öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının OECD ortalamasının çok üstünde olduğunu belirten EĞİTİM-BİR-SEN'e göre OECD ortalamasının yakalanabilmesi için 130 bin 500 yeni öğretmeni istihdam edilmesi gerekmektedir. Sendika MEB 2023 Vizyon belgesinde ifade edilen beş yaş çağ nüfusunun tamamını okul öncesi eğitim kapsamına almak için ise ayrıca 14 bin ek öğretmene ihtiyaç olduğunu hesaplamaktadır (EĞİTİM-BİR-SEN, 2018a: 100).

EĞİTİM-BİR-SEN 2017 yılı Eğitimi İzleme ve Değerlendirme Raporu'nda (2017: 154) öğretmen maaşlarının son 10 yılda artmış olmasına rağmen Türkiye'de göreve yeni başlayan bir öğretmenin yıllık kazancının OECD ortalamasının yaklaşık 5.000 \$ aşağısında olduğunu belirtmektedir. Sendika öğretmen maaşlarının iyileştirilmesini, OECD düzeyinin üstüne çıkarılmasını ve öğretmenliğin ulusal bazda ise yüksek maaş alan meslekler arasına getirilmesini talep etmektedir (EĞİTİM-BİR-SEN, 2018b: 9). EĞİTİM-BİR-SEN farklı istihdam türleriyle öğretme atamasına karşı çıkmakta ve tüm öğretmenlerin kadrolu memur statüsüne alınmasını savunmaktadır (Baydar, 2016: 44).

Öğretmen yetiştirme konusunda sorunlar olduğunu vurgulayan EĞİTİM-BİR-SEN öğretmen yetiştiren kurumlar ile istihdam eden kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliğini bu sorunlar arasında en önemlisi olarak ifade etmektedir. Sendika eğitim fakültelerinin programlarının Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK arasında koordinasyonun sağlanarak oluşturulmasını çözüm olarak öne sürmektedir (EĞİTİM-BİR-SEN, 2018b: 12).

*Gelecek İçin Eğitim Raporu'*nda EĞİTİM-BİR-SEN (2010, s.106-107) eğitim fakültelerinde görevlendirilen bazı akademisyenlerin akademik yeterliğe ve öğretmenlik deneyimine sahip olmadığını ve bunlardan bazılarının ise buldukları fakültelerde kadro bulamayan öğretim elemanları olduklarını belirterek, bu durumun eğitim fakültelerinde eğitimin kalitesini düşürdüğünü öne sürmektedir.

EĞİTİM-BİR-SEN eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin arz ve talebi arasında uçurum olduğunu ifade etmektedir. Sendika hala 400 binler civarında olan KPSS eğitim bilimleri testi aday sayısının önümüzdeki yıllarda 600-800 binlere doğru fırlayacağını öngörmektedir. Öğretmen alımları ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin arasındaki uçurumu giderecek gerçekçi politikalar üretilmesini vurgulayan EĞİTİM-BİR-SEN YÖK'ün arz ve talep arasındaki uçurumu daha da açan politikaları terk etmesi gerektiğini belirtmektedir (EĞİTİM-BİR-SEN, 2018: 100).

Eğitim ve öğretimin finansmanı: EğİTİM-BİR-SEN her ne kadar 2009 yılından itibaren eğitime ayrılan toplam bütçe artmış olsa da Türkiye'nin GSYH ve konsolide bütçe içinde eğitime ayırdığı payın yetersiz olduğunu, ayrıca Türkiye'nin OECD lkeleri arasında kamu harcamaları içinde eğitime en az kaynak ayıran ülkelerden biri olduğunu belirtmektedir. Sendika son yıllarda olumlu gelişmeler olmasına rağmen OECD lkeleri arasında ğrenci başına en az harcama yapan ve milli gelire oranla en az kaynak artıran ülkenin Türkiye olduğunu belirtmekte ve yeni nesillere daha nitelikli bir eğitim için eğitime ayrılan bütçenin artırılmasını ve ğrenci başına yapılan harcama miktarının 10 bin TL civarına yükseltilmesini talep etmektedir (EğİTİM-BİR-SEN, 2010: 60; EğİTİM-BİR-SEN, 2010: 60; 163).

Sendika Türkiye'de bölgeler arasında ğrenci başına yapılan harcama dengesiz bir dağılım olduğunu, dağılımda adalet için Türkiye ortalamasının altında kalan bu bölgeler için yakın zamanda daha fazla kaynak artırımına gidilmesini gerektiğini savunmaktadır (EğİTİM-BİR-SEN, 2010: 60; 163).

Tüm gün eğitime geçilen ilkokullarda öğle yemeği verilmesi konusunun özellikle dezavantajlı aileler ve çocukları için önemli bir konu olduğunu ve bu uygulamanın mümkün olan en kısa sürede başlatılması gerektiğini savunmaktadır (EğİTİM-BİR-SEN, 2010: 60; 163).

2023 Eğitimde Vizyon Belgesi ile ikili eğitimin sonlandırılması ve tam gün eğitime geçilmesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi planlanmaktadır (MEB, 2018: 87, 78). EğİTİM-BİR-SEN bu hedeflere ulaşılabilmesi için MEB bütçesinde ayrılan kaynakların yükseltilmesi gerektiğini ifade etmektedir (EğİTİM-BİR-SEN, 2010: 60; 163).

4.3.2 Türkiye Eğitim, ğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu alışanları Sendikası (TÜRKEğİTİM-SEN)

12 Eylül 1980 darbesi sonrasında tüm ğretmen örgütleri kapatılmış ve mallarına el konulmuştur. 1980'lerin ikinci yarısı itibari ile başlayan normalleşme sürecinde öğretmenler dergi çevreleri ve vakıflarda yeniden örgütlenmeye başladılar. (Altunya, 2015). Temelleri 1988 yılında kurulan Türkiye Kamu alışanları Vakfı'na dayanan, kısa adı TÜRKEğİTİM-SEN olan Türkiye Eğitim, ğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu alışanları Sendikası 18 Haziran 1992 tarihinde 7 kurucu üye tarafından kurulmuştur. Genel merkezi Ankara'da bulunmaktadır.

TÜRKEğİTİM-SEN amacını tüzüğünde şu şekilde ifade etmektedir:

“a) Anayasada ifadesini bulan, devletin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğüne, millî ve manevî değerlere, insan haklarına, demokratik ve laik cumhuriyete ve Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı kalarak, demokrasinin korunup bütün kurum ve kurallarıyla yerleşmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılması yolunda çaba göstermeyi,

b) Toplum ve iş barışını tesis ederek devlet-millet kaynaşmasına ve sosyal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunmayı,

c) Hür sendikacılık anlayışı içerisinde, üyelerinin ekonomik, sosyal, kültürel ve meslekî hak ve menfaatlerini korumayı ve geliştirmeyi,

ç) Türk Millî Eğitim Sisteminin temel ilke ve hedeflerinin, 21'inci Yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde gerçekleşmesi için; uygulamada ortaya çıkan eksiklik, aksaklık ve yanlışlıkları tespit ederek, gelişen eğitim teknolojisi ışığında düzeltilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde yol göstermeyi, görüş ve önerilerde bulunmayı, amaç edinmiştir” (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019a).

2006 yılında 139.282 üye sayısına ulaşarak, yetkili sendika unvanını EĞİTİM-SEN'den alan TÜRK EĞİTİM-SEN 2011 yılına kadar eğitim, öğretim ve bilim Hizmet kolunda yetkili sendika olarak kalmıştır. 2011 yılında bu unvanını EĞİTİM-BİR-SEN'e kaptıran TÜRK EĞİTİM-SEN bu tarihten beri hizmet kolundaki en büyük ikinci sendikadır. 2018 istatistiklerine göre toplam 201 bin 475 üyesi bulunmaktadır. Bu tüm hizmet kolundaki kamu görevlisi sayısının %16,99'na tekabül etmektedir. TÜRK EĞİTİM-SEN'in 95 Şubesi bulunmaktadır.

TÜRK EĞİTİM-SEN kısa adı TÜRKİYE KAMU SEN olan ve 24 Haziran 1992 yılında kurulan Türkiye Kamu Çalışanları Sendikaları Konfederasyonu'na üyedir.

Sendika misyonunu şu şekilde ifade etmektedir.

“Eğitim çalışanlarının ekonomik ve sosyal haklarını geliştirmek, mesleki gelişimlerinin ve yükselmelerinin önündeki engelleri kaldırmak, çağdaş, bilimsel ve milli bir eğitim ortamı oluşturmak, çalışma barışını sağlamak, haksızlıklarla mücadele etmek için hukuk zemininden çıkmadan her türlü eylem ve etkinliği yapmak ve bunun için de haklarının ve hukukunun bilincinde örgütlü bir çalışan kitlesi oluşturmak” (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019b).

Eraslan (2012) ve Fırat (2009) TÜRK EĞİTİM-SEN'i ulusal duyarlıkları ön plana alan sendika olarak tanımlanmaktadır. TÜRK EĞİTİM-SEN öğretmenler arasında genel olarak “güvenlik” değerine diğer sendikalardan daha fazla önem veren bir sendika olarak algılanmaktadır. TÜRK EĞİTİM-SEN tarafından belirtilen ilkeleri arasında yer alan aşağıdaki ifadeler bu algıları doğrular niteliktedir.

“TÜRK EĞİTİM-SEN;

Türk milletinin ebediyen hür ve bağımsız yaşamasını esas alan, Türk devletinin ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olduğu ilkesinden asla taviz vermeyen,

Türkiye sevdalılarının bir araya geldiği “Bizim ilkemiz, önce ülkemiz” prensibini ön plana çıkaran, çalışan, üreten, yol gösteren, hak eden, hak ettiğini mutlaka alan bir

sendikacılık anlayışıyla üyelerine hizmet vermektedir” (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2012: 300).

Sendikaların ideolojik bir kamplaşmanın ve ideolojik mücadelenin yeri olmadığını savunan TÜRK EĞİTİM-SEN sınıf sendikacılığına karşı olup, ücret ve hizmet sendikacılığı yapmaktadır. TÜRK EĞİTİM-SEN sadece ücret sendikacılığı yapmadığını, bunun yanı sıra toplumun ve çalışanların bütün sıkıntılarıyla yakından ilgilendiğini ifade etmektedir. (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2012: 301).

TÜRK EĞİTİM-SEN’in internet sayfası www.turkegitimsen.org.tr’dir. Sendikanın internet sayfasından derlenen bilgilere göre TÜRK EĞİTİM-SEN’in üyelerine ve kamuoyuna yönelik yayınları şu şekildedir:

- Her ay düzenli şekilde yayımlanan **TÜRK EĞİTİM-SEN Haber Bülteni**
- Süreli ve 3 ayda bir yayımlanan **Eğitim’in Sesi Dergisi**
- Yılda üç kez yayımlanan, uluslararası hakemli ve süreli **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**

Bu yayınların dışında TÜRK EĞİTİM-SEN kitap, araştırma, mevzuat, resim, afiş ve broşür olmak üzere birçok materyal yayımlamaktadır. Ayrıca üyelerine yönelik meslekte yükselme sınavlarına hazırlık kitapları da hazırlayıp, üyelerine ücretsiz dağıtmaktadır.

4.3.2.1. TÜRK EĞİTİM-SEN’in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri

Milliyetçi ve muhafazakâr olarak tanımlanan TÜRK EĞİTİM-SEN’in eğitim politikaları da bu dünya görüşü çerçevesinde şekillenmektedir (Eraslan, 2012; Fırat 2009: Ülker; 2011). 2006 yılından 2011 yılına kadar eğitim ve bilim hizmet kolunda yetkiyi elinde tutan TÜRK EĞİTİM-SEN yaptığı çalışmalar ve araştırmalar ile daima kamuoyunda sesini duyurmayı başarmıştır (Ülker; 2011).

Sendika’nın eğitim politikalarında öne çıkan ana vurgu ulusal ve bilimsel eğitimidir. Bu çerçevede öne çıkan diğer başlıklar da “Türkçe eğitim”, “öğretmenlerin istihdam sorunları ve ekonomik sorunları”, ‘yönetici atama uygulamalarında eşitlik’, “ülkenin değerleri ve bilimin temel alındığı eğitim programları” olmuştur. Sendika okullarda “Andımız”ın kaldırılması ve yönetici atamalarında uygulanan mülakat uygulamalarına şiddetle karşı çıkmış ve bu konuları mahkemeye taşımıştır (Ülker, 2011).

Eğitim Felsefesi ve Müfredat: TÜRK EĞİTİM-SEN’e göre Türkiye’nin eğitim sisteminin en büyük sorunu “milli” olmamasıdır. Sendika “milli” model ve uygulamalardan ziyade diğer ülkelerde başarılı olan sistem ve modellerin kopyalanmasını yanlış bulmakta ve bu

uygulamanın başarılı olamayacağını ya da kısmen başarıya ulaşabileceğini öne sürmektedir. Evrensel olmak adına milli değerlere ve birikime dayanan model ve uygulamalardan uzak durulmasını eleştiren EĞİTİM-BİR-SEN evrensel ilke ve değerler ile milli birikim ve beklentilerimizi birleştirecek bir eğitim modeli ortaya koyulması gerektiğini savunmaktadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018: 3).

TÜRK EĞİTİM-SEN eğitim sisteminde sık sık yapısal dönüşüm adı altında, etkileri uzun zaman sonra çıkan değişiklikler yapıldığını, her yeni değişiklik ile daha önce yapılan değişikliklerin tümüyle ortadan kaldırıldığını, bu nedenle eğitim alanında sürekli sil baştan yeni bir sistem ve program arayışı bulunduğunu ifade etmektedir. Sendika bunun yerine eğitim alanında uygulanan sitemlerin eksikliklerinin giderilerek ve geliştirilecek daha verimli, faydalı ve işler bir “öğrenen eğitim modeli” önermektedir. Bunun yanı sıra yapılacak değişimlerde eğitimin tüm paydaşlarının görüşünün alınması, oluşturulacak sistemin tüm unsurlarıyla ilişkisi içinde bütüncül olarak ele alınması sendika tarafından önerilmektedir. (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018: 4).

Ulusal duyarlıkları ön plana alan TÜRK EĞİTİM-SEN eğitimin temel amacının topluma yararlı olabilecek milli kimlik bağlamında iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğunu fakat ülkemizde hazırlanan eğitim müfredatlarının içeriklerinin yetiştirmek istenilen insan tipine uygun olmayan içeriklerle dolu olduğunu savunmaktadır. Eğitimde devletin dışındaki ideolojilerin, cemaat ve benzerlerinin etkili olmasına izin verilmemesi gerektiğini ifade eden TÜRK EĞİTİM-SEN’e göre eğitimde tek hakimiyet devletin ideolojisi ve bilimsel anlayış olmalı ve bu eğitimde milli ve evrensel ilkeler ışığında ülkemizin hedefleri ön plana çıkarılmalıdır (Eraslan, 2012; Fırat, 2009; TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018: 4).

Öğretmen istihdamı ve yetiştirme: TÜRK EĞİTİM-SEN öğretim sürecinde başarıyı etkileyen faktörlerden en önemli etkenin “öğretmen” olduğunu belirtmekte ve bu önemi dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılmasının önem arz ettiğini vurgulamaktadır. Bunun sağlanabilmesi için öğretmen maaşı hakkettiği seviyeye bir an önce çıkarılmalı, öğretmenler doktorlar kadar ücret alabilmelidir. Bunun yanı sıra “öğretmenleri tahkir eden, velilerin önüne atan ve onları bütün sürecin olumsuz unsuru olarak gösterip günah keçisi yapan anlayıştan uzaklaşarak öğretmenin motivasyon ve mesleki aşkı beslenmelidir” (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018a: 22).

TÜRK EĞİTİM-SEN’in öğretmen istihdamı politikasında eleştirdiği unsurların başında öğretmenlerin farklı statülerde çalıştırılması ve iş barışının bozulmasıdır. 2011 yılında kaldırılan sözleşmeli öğretmen istihdamının iptali için mücadele vermiş olan TÜRK

EĞİTİM-SEN 03/08/2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” ile yeniden başlayan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına karşı çıkmaktadır. Sendikanın bu uygulamaya karşı çıkmasının temel argümanları şu şekildedir.

- Özel bir uzmanlık mesleği olan öğretmenlik önemli bir kamu hizmetidir. Asli ve sürekli kamu hizmetini öncelikli olarak kadrolu memurlar eliyle görülmesi esastır.
- Sözleşmeli personel istihdamı ile aynı görevi yerine getiren kamu personeli ile ilgili statü farklılığından dolayı eğitim- öğretim hayatındaki çalışma barışını olumsuz yönde etkileyen farklı uygulamalar ortaya çıkmaktadır.
- “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” hükümlerine göre sözleşmeli öğretmenler 4 yıl aynı kurumda olarak çalışacak ve 4 yıl sonra aynı buldukları yerde kadroya alınabileceklerdi. İlgili mevzuat kadroya alınan öğretmenlerin 2 yıl daha aynı yerde çalışmak zorunda olduklarını öngörmektedir. TÜRK EĞİTİM-SEN’e göre bu süreler içinde mazeret durumu da dahil hiçbir şekilde görev yeri değişikliği hakkı verilmemesi insan haklarına da aykırı bir uygulamadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:23).

Sendikaya göre iş barışını bozan ve haksız uygulamalara yol açan sözleşmeli öğretmenlik istihdamından derhal vazgeçilmelidir. TÜRK EĞİTİM-SEN sözleşmeli öğretmenlerin derhal kadroya geçirilmesini talep etmekle birlikte, bu kadroya geçiş süreci gerçekleşene kadar kadrolu öğretmenlerin yararlandığı tüm mali ve özlük haklardan yararlandırılmasını Milli Eğitim Bakanlığı’na tavsiye etmektedir. Kalkınmada öncelikli bölgelerdeki öğretmen ihtiyacı sorununun ücretli ve sözleşmeli uygulamasıyla çözülemeyeceğini sıkı bir şekilde savunan TÜRK EĞİTİM-SEN bu bölgelerde çalışmayı cazip hale getirecek ekonomik teşvik primi vb. yöntemleri öneri olarak sunmaktadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:24).

Eğitim fakültelerine öğrenci alımlarında merkezi sınav puanı ve kısmen de ortaöğretim başarı puanının esas alınmasını yetersiz bulan TÜRK EĞİTİM-SEN öğrenci adaylarının akademik başarılarının/yeterliklerinin yanında ilgi, tutum, isteklilik, konuşma kabiliyeti gibi özelliklerin de değerlendirilmeye alınması gerektiğini ifade etmektedir. TÜRK EĞİTİM-SEN öğretmen olmak isteyen adayları bilişsel ve duyuşsal olarak sürece hazırlama görevini yerine getirmekte olan ama daha sonra kapatılan “Anadolu Öğretmen Liselerinin” tekrar açılmasını ve lisans düzeyi öğretmenlik program alımlarında öğretmen liselerinden mezun olanlara öncelik verilmesini savunmaktadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:26).

TÜRK EĞİTİM-SEN'e göre eğitim fakültelerinde yürütülmekte olan lisans programlarında ağırlıklı olarak teorik dersler sunulurken uygulamaya çok kısıtlı zaman ayrılmaktadır. Bu sorun eğitim fakülteleri lisans programlarında tıp fakültesinde doktorlar için uygulanan “İntörn Uygulaması” benzeri bir uygulama ile giderilebilir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:26; Baydar, 2016: 42).

Eğitim fakültelerindeki öğretim üyesi sayısının yetersiz olduğunu belirten TÜRK EĞİTİM-SEN öğretmen adayı sayısının çok yüksek olduğunu ifade etmektedir. Sendika bu sorunun çözümü için öğretim üyesi sayısının artırılmasını ve eğitim fakültelerinin kontenjanlarının MEB tarafından belirlenmesini talep etmektedir. Bu konuda sendikanın yapmış olduğu diğer iki önemli vurgu ise alanında uzman öğretim üyelerinin kendi alanlarında istihdam edilmesi ve verilen formasyon uygulamasının kalitesinin artırılması ve ihtiyaç halinde sunulmasıdır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:27).

TÜRK EĞİTİM-SEN mevcut şartlar içerisinde öğretmen atamaları yapılırken, KPSS gibi merkezi sınavların yanında adayların tüm yönleriyle değerlendirilmesini, farklı bir ifadeyle bütüncül değerlendirme önermektedir. Bu bütüncül değerlendirme adayların entelektüel düzeyleri, öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve ilgilerini, konuşma kabiliyetlerinin yoklanmasını, lisans eğitimleri boyunca her aday hakkında ortaya koyduğu akademik performansı, sergilediği davranışların mesleğe uygun olup olmaması gibi kriterleri içermelidir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:28).

Okulöncesi eğitim: TÜRK EĞİTİM-SEN okulöncesi eğitimin önemine önemli bir vurgu yapmaktadır. Sendikaya göre “çocukların erken çocukluk eğitimi alması onların örgün eğitime geçişe hazırlanmalarında ve başarılı olmalarında yardımcı olur, okul eşitsizliklerini ortadan kaldırır ve daha iyi öğrenci çıktılarını elde edilmesini sağlar.” Bu nedenle okulöncesi eğitimin önemi hem Milli Eğitim Bakanlığınca hem de velilerce iyi anlaşılmalı ve okullaşma oranlarının artırılması hedeflenmelidir. Çünkü Türkiye'deki okulöncesi okullaşma oranı %60 ile OECD ortalamasının altında kalmaktadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:30).

Okulöncesi okullaşmada önemli bir unsur olarak okulöncesi binalarını görmekte olan TÜRK EĞİTİM-SEN bu binaların yapımında öğrenme, yemek yeme, iç ve dış oyun alanları ile çok amaçlı salonların iyi tasarlanmasını ve bu tasarımların çevre bilimci, sosyolog, psikolog ve eğitimcilerden oluşan bir komite tarafından onaylanmasını önermektedir. Bu binalarda çocukların sağlıklarını tehlikeye atacak plastik vb. materyallerden yapılan oyuncak ve oyun alanlarının bulunmaması gerektiğini ifade etmektedir. Türkiye'nin okulöncesi eğitimde istenilen düzeyde olmadığını belirten TÜRK EĞİTİM-SEN okulöncesi kurumlarında bazı

sınıf mevcutlarının fazla olduğunu fakat yardımcı personel bulunmadığını, araç-gereç ve öğrenme materyali eksikliği bulunduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra kaliteli ve didaktik oyuncakların sayısının artırılmasını talep etmektedir. Bu sorunların yaşandığı okulların idarecilerinin ise okul öncesi eğitimin önemi hakkında yeterince bilince sahip olmadıklarını ifade etmektedir. TÜRK EĞİTİM-SEN eğitim bilimlerinin ışığında temel becerileri esas alan kültürümüze uygun programlar oluşturulmasını ve bu programda karakter eğitime yönelik detaylı net ve tutarlı bir bölüm yer almasını talep etmektedir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:30-31).

4+4+4 sistemi: TÜRK EĞİTİM-SEN Türk eğitim sisteminde yapılan 4+4+4 sistemi gibi çok önemli değişikliğin eğitimin uygulayıcısı olan eğitim çalışanlarının ve temsilcilerinin görüşü alınmadan gündeme getirilmesini demokratik ve katılımcı yönetim anlayışına aykırı ilkel bir tutum olarak kabul etmiştir. 4+4+4 sisteminin de 28 Şubat sürecinde yapılmış olan 8 yıllık kesintisiz eğitim değişikliği gibi masa başında alınan kararlarla ve yeterli olgunlukla tartışılmadan aceleyle hayata geçirildiği görüşünü savunan TÜRK EĞİTİM-SEN bu tarz değişikliklerin yol açtığı sorunların ülkemizde sıklıkla görüldüğünü ifade etmiştir. Sendika bu tarz köklü yapısal değişikliklerin hem ülkemizin mesleki eğitim hedeflerinden geri kalmasına neden olduğunu hem de öğrencilerimizin sosyal gelişmelerine ve okullarımızın fiziki alt yapısına aykırı durumlara yol açtığını vurgulamaktadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2017a: 57; TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019d).

TÜRK EĞİTİM-SEN eğitim süresinin gelişmiş ülkeler seviyesinde artırılması gerektiğini savunmakla beraber yapılacak değişikliklerin siyasi önyargılardan bağımsız bir şekilde ve sosyal tarafların karar alma süreçlerine dahil edilmesiyle ele alınmasını önermektedir. Sendika 4+4+4 sisteminin yerine ilk yılı okulöncesi eğitim olmak üzere zorunlu eğitimin 13 yıla çıkarılarak, 1+5+3+4 şeklinde ve kesintili olarak düzenlenmesini teklif etmiştir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019d).

TÜRK EĞİTİM-SEN'in 4+4+4 sistemine karşı olma nedenlerini şu başlıklar altında toplayabiliriz (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019d).

- 4+4+4 sistemi ile on binlerce sınıf öğretmeni norm kadro fazlası durumuna düşmüştür.
- İsteyen öğrencilerin eğitimlerinin açık öğretim ile tamamlaması zorunlu eğitimin mantığına tezat bir durumdur. Çünkü Sendikaya göre eğitim öğretim sınavlardan ve ders kitaplarından ibaret değildir. Öğrencilerin okul havasını

soluması, arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkileri, sosyalleşebilecekleri bir ortama sahip olması gibi unsurlar eğitimin parçasıdır ve özel durumları olan öğrenciler dışındaki tüm öğrencilerin okula mutlaka gitmesi sağlanmalıdır.

- Sendikaya göre bu değişiklik ideolojik saplantıların doğrultusunda ortaya koyulan iddialar çerçevesinde şekillenmiştir.
- İmam Hatip Liselerini bahane kılarak yapılan bu değişikliğin gerçek amacı mesleki teknik eğitimi geliştirmek değildir.
- Sendika 4+4+4 değişikliği ile ilgili birçok çekincesini koymakla beraber, İmam Hatip Okulların orta bölümlerinin açılmasını ve böylece sağlıklı din eğitimine zemin hazırlanmasını desteklemektedir.

Sonuç olarak TÜRK EĞİTİM-SEN 4+4+4 sistemi uygulamasının akla uymadığı gibi Türkiye gerçeklerine de uymadığını ifade etmektedir (Baydar, 2016:50).

Din eğitimi: TÜRK EĞİTİM-SEN devletin yurttaşların din eğitimi taleplerini karşılamakla mükellef olduğunu, fakat dini duyguların istismar edilerek çıkar gözetilmesine de karşı durduğunu kamuoyu ile paylaşmaktadır. Sağlıklı olmayan din algısının topluma zarar verdiğini ve sıkıntılar doğurduğunu ifade etmekte olan TÜRK EĞİTİM-SEN vatandaşlarımızın inançlarının istismarına izin verilmemesi için gerekli önlemlerin alınması çağrısı yapmaktadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019d).

TÜRK EĞİTİM-SEN devletin din hizmetlerine önem vermesi ve bu amaçla ihtiyaç duyulan ortamı hazırlamasını bir gereklilik olarak kabul etmekte ve bu çerçevede sağlıklı din eğitimi için zemin hazırlanmasına katkıda bulunacak İmam Hatip Liselerinin orta bölümlerinin açılmasını olumlu bulmaktadır. Sendika zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yanı sıra, eğitimin her kademesinde seçmeli din eğitimi dersleri verilmesini de desteklemektedir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019d).

Karma eğitim: TÜRK EĞİTİM-SEN karma eğitimin tartışmaya açılmasına karşı çıkmıştır. TÜRK EĞİTİM-SEN karma eğitimin kaldırılması konusunu 19. Milli Eğitim Şûrası'nda dile getiren EĞİTİM-BİR-SEN'i okullarda ayrılan öğrencilerin çalışma hayatında sorunlar yaşayacağını gerekçesiyle eleştirmiştir. Sendikaya göre karma eğitimin ülkenin değerlerine aykırı bir tarafı yoktur ve bu model Türkiye'de Cumhuriyet'in eğitim modelidir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019c).

Yükseköğretime geçiş: TÜRK EĞİTİM-SEN Türkiye’deki yüksek öğretim kurumlarında “nicelik değil nitelik sorunu” olduğunu ifade etmektedir. Son yıllarda yükseköğretim kurumlarının uluslararası prestijinin ve başarısının düştüğünü vurgulayan sendika öğrenci alımlarında ve alan seçimlerinde ülkemizin büyük bir sorun yaşadığını belirtmektedir. Buna göre Türkiye’deki yükseköğretim öğrencilerinin büyük bir kısmı ortalamanın altında istihdam olanağına sahip “işletme ve hukuk” gibi alanları tercih etmektedir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018: 34-35).

TÜRK EĞİTİM-SEN akademik başarıları yüksek zeki öğrencilerin daha iyi maaş ve çalışma olanaklarına sahip olan meslek olanakları sunan tıp, hukuk ve mühendislik fakültesini tercih ettiklerini, fakat mezuniyet sonrası iş bulmanın zorluğu nedeniyle Matematik, Fizik ve Kimya bölümleri gibi temel bilim alanlarının tercih etmediğini, bu durumda da ülkemizin bilimsel ve endüstriyel ilerlemesini engellediğini belirtmektedir. Sendika ülkemizdeki bilim kalitesinin artırılması için temel bilimlerde ihtiyaç kadar yetenekli öğrenci alınmasını ve istihdam edilmesini önermektedir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:34-35).

Üniversiteye yerleştirme için lise mezuniyet puanının etkili olmasını savunan TÜRK EĞİTİM-SEN’e göre meslek lisesi mezunu öğrenciler üniversitelerin ilgili bölümlerine bu puan ile başvurabilmeli, iş bulma ve iyi maaş olanakları sunan ve bu nedenle yoğun ilgi gören tıp, diş hekimliği vb. bölümlere giriş için ise lise mezuniyet puanlarının da etkili olabileceği merkezi bir sınav yapılmadığıdır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018: 34-35).

Eğitim ve öğretimin finansmanı: TÜRK EĞİTİM-SEN’e göre eğitime ayrılan bütçe son 12 yılda 6 kat artmasına rağmen öğrenci başına düşen harcama hala OECD ortalamasının altında kalmıştır. Sendikanın sunmuş olduğu verilere göre OECD öğrenci başına harcanan para ortalaması 10 bin dolar iken, Türkiye’de bu miktar OECD’nin üçte birine denk gelen 4 bin 500 dolar düzeyindedir. Bu rakamları yetersiz bulan sendika son yıllarda bütçede gerçekleşen artışa rağmen eğitimde istenilen kalite ve başarının yakalanamadığını ileri sürmektedir. Sendika eğitime ayrılan bütçenin verimli kullanılması halinde bu alanda ilerleme sağlanabileceğini savunmaktadır. TÜRK EĞİTİM-SEN eğitim alanında yapılacak her ödenek tahsisi ve harcamanın verimli ve etkin olabilmesi için bu harcamaların kamu yönetiminde kabul edilmiş çağdaş yöntem ve ilkelerin doğrultusunda yapılacak analizlerin ışığında yapılmasını talep etmektedir. TÜRK EĞİTİM-SEN Bakanlığın nitelikli kitap, nitelikli araç-gereç-teknolojiye yatırım yapmasını, eğitimin kalitesinin artırılmasına hizmet edecek araştırma-geliştirme, denetim ve raporlaştırma gibi alanlara daha fazla bütçe ayırmasını önermektedir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:44).

TÜRK EĞİTİM-SEN okulların kendi bütçeleri olmasını önermektedir. Sendikaya göre devlet öğrenci sayısı, okul kademesi, ihtiyaç analizi gibi verilerle oluşturularak değere göre eldeki bütçeyi orantılı şekilde okullara aktarabilir ve bu bütçeler okullar tarafından hazırlanacak strateji çerçevesinde kullanılabilir. Kullanılan bütçenin fayda maliyet analizi sonrasında çıkan sonucu idarecinin performans ölçümü için bir kriter olarak da kullanılabilir (Baydar, 2016: 58; TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:44).

4.3.3 Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN)

1980'lerin ortasından sonra TÖB-DER geleneğinden gelen öğretmenler dergi çevrelerinde yeniden örgütlenmeye başlamışlardı. 16 Şubat 1988 yılında abece dergisi çevresinde toplanmış öğretmenler tarafından EĞİT-DER kurulmuştur. 1980 sonrasında dağılmış durumda olan öğretmenleri bir araya getirmeyi başaran EĞİT-DER yeniden bir sendika kurma çalışmalarına başlamıştır. EĞİT-DER içinde başlayan sendikanın ne zaman ve nasıl kurulacağına dair tartışmalar sonrasında dernek bünyesinden iki farklı sendika ortaya çıkmıştır. 28 Mayıs 1991 tarihinde EĞİTİM-İŞ 12 Eylül darbesi sonrasında kurulan ilk sendika olarak faaliyetine başlamıştır (Gülmez, 1991). EĞİT-DER içinde kendini daha sol ve sosyalist olarak tanımlayan kesim ise 13 Kasım 1991 tarihinde EĞİT-SEN'i kurmuştur. Bu iki sendika tabanlarından ve kamuoyundan gelen ortak mücadele talepleri sonrasında, daha güçlü ve etkin olma amacıyla yeni bir sendikada birleşme kararı alarak, 23 Ocak 1995 yılında kurdukları EĞİTİM-SEN'e katılmışlardır (Evren ve diğerleri, 1995: 115; Arlı, 2011; EĞİTİM-SEN, 2019a). EĞİTİM-SEN'nin tüzüğünde sendikanın amacı şu şekilde ifade edilmektedir.

“EĞİTİM-SEN; tüm maddi ve insani değerlerin yaratıcısının emek olduğundan hareketle;

a) Evrensel değerleri gözetken ve yerel farklılıkları zenginlik olarak kabul eden bir emek örgütü olarak savaşırsız ve sömürsüz bir dünya hedefiyle ülkemizde ve dünyada her türlü baskıcı yönetime karşı demokrasi ve dayanışma kültürünü savunur.

b) İnsan hakları ve temel özgürlüklerin bütünlüğü içinde, din, dil, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği, siyasal düşünce farkı gözetmeksizin bütün üyelerinin ekonomik, demokratik, akademik, sosyal, kültürel, hukuksal, siyasal, mesleki özlük hak ve çıkarlarını koruyup geliştirmeyi, üyelerine insanca bir yaşam düzeyi sağlamayı savunur.

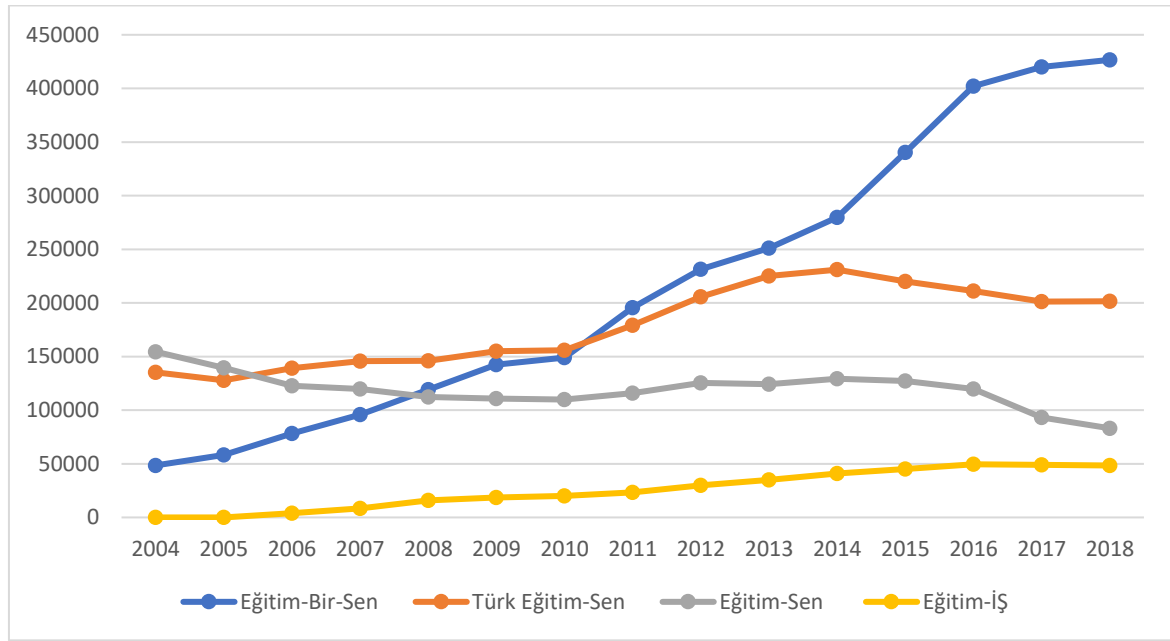
c) Toplumun bütün bireylerinin, temel insan hakları ve özgürlükleri doğrultusunda, herkesin kendi anadilinde, cins ayrımcı olmayan, eşit demokratik, laik, bilimsel, parasız ve kamusal nitelikli eğitim görmesini savunur.

d) Grevli ve toplu iş sözleşmeli sendikal hakların kullanılması ve çalışma koşullarını düzenleyen hükümlerin uluslararası normlara uyumunun sağlanması için mücadeleyi yürütür.

e) EĞİTİM SEN uluslararası sözleşmelerde yer alan çocukların hakları ve eğitimi ile ilgili temel hakların ve özgürlüklerin takipçisi ve savunucusudur. Olumsuz koşullardaki çocukların eğitimi için çalışmalar yapar” (EĞİTİM-SEN, 2014:3).

Birleşmenin vermiş olduğu dinamizm ile örgütlenme çalışmalarını hızlandıran EĞİTİM-SEN 4688 Sayılı kanunun yasalaşması sonrasında ilk üye sayımının yapıldığı 2002 yılından 2006 yılına kadar yetkili sendika olmuştur. 2006 yılında bu yetki TÜRK EĞİTİM-SEN’e geçmiştir.

EĞİTİM-SEN kısa adı KESK olan Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu üyesidir. Uluslararası ilişkilere büyük önem veren EĞİTİM-SEN Eğitim Enternasyonal (EI) üyesidir.



Grafik 4.2. Yıllara göre sendikaların üye sayılarındaki değişim.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı kamu görevlileri sendikaları 2018 yılı istatistiklerine göre EĞİTİM-SEN 83 bin 131 üye sayısı ile hizmet kolunda %7,01’i oranında örgütlenmiştir. EĞİTİM-SEN’in Türkiye genelinde 100 şubesi vardır (EĞİTİM-SEN, 2019a).

Grafik 4.2. görüleceği üzere, EĞİTİM-SEN’in yetkili sendika olduğu 2005 yılından itibaren üye kaybı eğilimi içerisindedir. EĞİTİM-SEN 4 büyük sendika içinde 2005’te sahip olduğu üye sayısını altına düşen tek sendikadır. EĞİTİM-SEN 2004 yılından 2018 yılına kadar geçen sürede neredeyse üyelerinin yarısını kaybetmiştir.

Eraslan (2012: 321) EĞİTİM-SEN’de bu büyük düşüşü, “Sınıf sendikası savıyla oluşan bu sendika, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde bölücü terör örgütü ile anılan yakın ilişkisi, ana dilde eğitim isteği, ulusal değerlere olan bakışı ve genel merkez yöneticilerinin siyasal angajmanları gibi nedenlerle üye kaybına uğramıştır.” diye

yorumlamaktadır. Altunya (2015: 379) 2000 yılında gerçekleşen EĞİTİM-SEN 4. Olağan Kongresi sonrasında sendika yöneticilerinin Cumhuriyet'in temel değerlerine karşı çıkıyor, hatta ayrılıkçı Kürt hareketine destek veriyor görüntüsü vermesinin üye kaybına neden olduğunu ifade etmektedir.

Sendikanın kurulma aşamasında anadilde eğitim talebi nedeniyle kendi içinde büyük tartışmalar ve sorunlar EĞİTİM-SEN içinde yaşanmaktaydı. Bu tartışmalar 2005 yılına gelindiğinde kırılma noktasına ulaşmıştır. Çoğunluğu 1995 yılında kendini feshedip, EĞİTİM-SEN'e katılan EĞİTİM-İŞ sendikasıdan gelen üyelerden oluşan büyük bir öğretmen grubu EĞİTİM-SEN ve KESK yöneticilerinin ayrılıkçı Kürt hareketi ile yakın ilişkiler içinde olduğu ve Atatürk İlke ve Devrimleri'ne sahip çıkmadığı gerekçesiyle EĞİTİM-SEN'den istifa ederek, 17 Ekim 2005 tarihinde EĞİTİM-İŞ sendikasını yeniden kurmuşlardır (Altunya, 2015: 394- 398).

Bu yorumlara karşı, kendi iç işleyişinde demokratik merkezîyetçilik esaslarına göre çalıştığını ve devletten, sermayeden, siyasal parti ve kuruluşlardan örgütsel olarak bağımsız olduğunu vurgulayan EĞİTİM-SEN kendini şöyle tanımlamaktadır.

“EĞİTİM-SEN;

Demokrasiden yanadır. Ülkemizde demokrasinin bütün kurum ve kurallarıyla işleminin mücadelesini yürütür. (...) Devletten, sermayeden, siyasal parti ve kuruluşlardan örgütsel olarak bağımsızdır. Demokrasiden yanadır. Ülkemizde demokrasinin bütün kurum ve kurallarıyla işleminin mücadelesini yürütür. Evrensel düzeyde insanlığın elde ettiği haklara ülkemiz insanlarının da sahip olmasını savunur. Özgürlüklerden yanadır. Toplumsal değişim ve dönüşümün, özgürlükçü bir tutumla olanaklı olduğunu kabul eder. Düşünce ve ifade özgürlüğünün insanların en temel hakkı olduğunu kabul eder ve bunun için mücadele eder. Sömürünün karşısındadır. Emegin sermayeye karşı yürüttüğü mücadelede, işçi sınıfının ve emekçi halkın yanında yer alır. Barıştan ve kardeşlikten yanadır. Anadolu mozağinde farklı kültürlerin, farklı kimliklerin olduğunu kabul eder” (EĞİTİM-SEN, 2018b).

EĞİTİM-SEN'in internet sayfası egitimsen.org.tr'dir. Sendikanın internet sayfasından derlenen bilgilere göre EĞİTİM-SEN'in üyelerine ve kamuoyuna yönelik yayınları şu şekildedir:

- Her iki ayda bir düzenli şekilde yayımlanan **EĞİTİM-SEN Bülteni**
- Hakemli ve 3 ayda bir yayımlanan **Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi**

Bu yayınların dışında EĞİTİM-SEN kitap, araştırma, mevzuat, resim, afiş, bildiri ve broşür olmak üzere birçok materyal yayımlamaktadır. Ayrıca üyelerine yönelik meslekte yükselme sınavlarına hazırlık kitapları da hazırlayıp, üyelerine ücretsiz dağıtmaktadır.

4.3.3.1. EĞİTİM-SEN'in Eğitim Politikalarına İlişkin Görüşleri

2005 yılına kadar yetkili sendika olan EĞİTİM-SEN neo-liberal politikaların eğitime etkilerine karşı mücadele vermekte ve eğitimin her kademesinde kamusal ve ücretsiz bir eğitim talebinde bulunmaktadır. EĞİTİM-SEN eğitim politikalarında kazandırılması gereken başlıca değerler olarak “barış, çevre sorunları, insan hakları ve demokrasi, cinsiyet eşitliği” olarak sıralamaktadır. Sendikanın eğitim politikalarında önemli bir yer tutan diğer bir konu ise çok dilli ve çok kültürlü eğitim talebidir. Sendika “toplumun tüm bireylerin bütün bireylerinin kendi anadilinde, demokratik, laik, bilimsel bir eğitimden yararlanmasını savunmak” adına eğitim politikaları oluşturmakta ve önermektedir (Arlı, 2011: 161-166).

Eğitim Felsefesi ve Müfredat: EĞİTİM-SEN'e (2017a: 10) göre eğitim Türkiye'de giderek piyasalaştırılmış ve paralı hale getirilmiştir. EĞİTİM-SEN eğitimin temel bir anayasal hak olduğunu ve herkesin eğitim hizmetlerinden eşit ve parasız olarak yararlanabilmesini talep etmektedir. Sendika günümüz eğitim politikalarına eleştirel yaklaşmakta ve daha nitelikli, laik, bilimsel, demokratik ve anadilinde bir eğitim sistemi kurulmasını savunmaktadır.

EĞİTİM-SEN Türkiye'de uygulanan sistemi sınav merkezli, piyasacı ve dini sömürünün hizmetinde olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığını uygulamakta olduğu eğitim politikalarıyla tüm toplumu ve öğrencilerin geleceğini doğrudan olumsuz etkilemekle eleştiren sendikaya göre derhal bu uygulamalara son verilmeli ve hiçbir öğrencinin not ya da sınav baskısı altında kalmadığı, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, hangi alanda okuyacağına kendilerinin karar verecekleri bir eğitim modeline geçilmelidir (EĞİTİM-SEN, 2017a: 10).

Eğitimin her alanında ve her basamağında yapılacak planlama ve uygulamalarda verilecek kararların laik, bilimsel ilkeler doğrultusunda verilmesi ve eğitim sisteminin demokratik ve kamusal yönünün geliştirilmesine özen gösterilmesi hususlarına vurgu yapan EĞİTİM-SEN (2017a:10) Türkiye'de “kamusal, parasız, demokratik, nitelikli, bilimsel ve anadilinde eğitimin önündeki engellerin kaldırılması için somut adımlar atılması, eğitimde ticarileştirme ve eğitimi dinselikleştirme adımlarına derhal son verilmesi” çağrısı yapmaktadır.

Öğretmen istihdamı ve yetiştirme: EĞİTİM-SEN (2018) siyasi iktidarların Türkiye'de yıllardır kamu istihdamında, özellikle de eğitimde, güvencesiz, esnek ve performansa dayalı istihdam politikalarını hayata geçirmek istediğini ifade belirtmektedir. EĞİTİM-SEN'e göre 2007-2011 yılları arasında hayata geçirilen ve eğitim-öğretim ortamında iş barışında ve eğitimin niteliğinde bozulmaya neden olan sözleşmeli öğretmenlik uygulaması 15 Temmuz

darbe girişimi sonrasında eğitimde yeniden uygulamaya sokulmuş ve bu uygulama ile eğitim emekçileri arasında statü farkı oluşmuş, ekonomik ve sosyal hak kayıplar yaşamıştır. EĞİTİM-SEN (2018) icra ettikleri nitelikli ve sürekli kamu görevinin önemi nedeniyle öğretmenlerin kadrolu dışında başka bir istihdam türünde çalıştırılmalarına karşı bir duruş sergilemekte ve ücretli ve sözleşmeli olan çalışan tüm öğretmenlerin derhal kadrolu statüye getirilmesini talep etmektedir.

2018 itibari ile eğitim alanında 100 binden fazla öğretmen açığı bulunduğunu belirten EĞİTİM-SEN Milli Eğitim Bakanlığı'nın istihdam politikalarını Türkiye eğitim sisteminin ihtiyaçlarını karşılamaktan ve mevcut açıkları kapatmak açısından son derece yetersiz ve gerçeklerden uzak bulmaktadır. Bu açığa rağmen Türkiye'de atama bekleyen çok sayıda öğretmen olduğunu ifade eden EĞİTİM-SEN mesleklerini icra edemeyen bu öğretmenlerin meslekleri ile ilgisi olmayan alanlarda çalışmak zorunda bırakılmasını eleştirmektedir. EĞİTİM-SEN'e göre "nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin yetiştirilme ve atanma süreçleri planlı bir şekilde işletilmeli, giderek büyüyen ataması yapılmayan öğretmenler sorunu kalıcı olarak çözümlenmelidir" (EĞİTİM-SEN, 2018).

EĞİTİM-SEN'in yeni atanan öğretmenlerin sözleşmeli istihdam edilmesinin yanı sıra eleştirel yaklaştığı diğer bir konu ise atanacak bu öğretmenlerin sözlü sınavla belirlenmesidir. Sendika "sözlü sınavı" yansız, bilimsel bir ölçme aracı olmadığı gibi iktidarların kadrolaşmak ve kendi yandaşlarını devletin kadrolarına yerleştirmek için tercih ettikleri adil olmayan bir sistem olarak tanımlamakta ve bu sistemden derhal vazgeçilmesi çağrısı yapmaktadır. (EĞİTİM-SEN, 2018).

4+4+4 sistemi: EĞİTİM-SEN 2012 yılında yayımlanmış olduğu "Zorunlu Eğitim- 12 Yıla Çıkıyor, Fiilen 4 Yıla İniyor!" başlıklı broşüründe 4+4+4 değişikliğini AK Parti iktidarının eğitim sistemini okul öncesinden yükseköğretime kadar kendi siyasal-ideolojik çizgisine uygun olarak biçimlendirme çabasının sonucu olarak tanımlamaktadır. Broşürde bu değişikliğin altındaki sebeplerden en temel olanın "Dindar nesil yetiştirmek" olduğunu ifade edilmekte, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının bu amacı gerçekleştirmek için bir kılıf olarak kullanıldığını ileri sürülmektedir. Sendikaya göre iktidarın bu 4+4+4 uygulaması ile 8 yıllık kesintisiz eğitim nedeniyle kapanan İmam hatip okullarının 6. 7. ve 8. sınıfa denk gelen bölümlerinin yeniden canlandırılmaya çalışılmaktadır.

EĞİTİM-SEN 4+4+4 değişikliğine karşı temel yaklaşımı bireyin 18 yaşın sonuna kadar çocuk sayılması ilkesine dayanan başka bir model önerisi sunmuştur. Bu model ile EĞİTİM-SEN gerekli altyapı hazırlıkları yapılarak 3-4 ve 5-6 yaş olmak üzere 2 yıl okul öncesi, 9 yıl

ilköğretim ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere zorunlu eğitimin süresinin 15 yıla çıkarılmasını savunmuştur. Bu modelde çok amaçlı ve program seçmeli olarak yeniden düzenlenmesi önerilen ortaöğretim sisteminde 9. ve 10. sınıfların mesleki yöneltme sınıfları olarak belirlenmesi önerilmiştir (EĞİTİM-SEN, 2012).

4+4+4 modeliyle kız çocuklarının okula devamını artırılmayacağını, aksine örgün eğitimin kız çocukları açısından fiilen 4 yıla ineceğini öne süren EĞİTİM-SEN'e (2012) göre bu "düzenleme ile ilk dört yıldan sonra kız çocuklarının dini gerekçelerle okuldan alınmasının ve öğrenimlerine "açık öğretim" şeklinde devam etmelerinin önü açılmak istenmektedir."

EĞİTİM-SEN 4+4+4 modeline karşı duruşunun önemli diğer bir nedeni de 5. sınıftan itibaren çocukları "mesleğe yöneltme" uygulamasıdır. Sendika Türkiye'deki eğitim sisteminin yapısı ve niteliğinin 10 yaşına gelmiş bir çocuğu mesleki alanlarda tercih yapacak düzeye getiremeyeceğini, bu açıdan bu yaştaki çocuğu meslek seçme konusunda zorlamanın hiçbir bilimsel dayanağı bulunmadığını ifade etmektedir. Ayrıca sendika 4+4+4 sistemi ile çıraklık yaşının 11'e düşürüldüğünü belirterek, yeni sistemi Türkiye'de çocuk işçiliğini yaygınlaştıracığı hususunda eleştirmekte ve bu durumu çocuk psikolojisi bakımından da sakıncalı olarak değerlendirmektedir (EĞİTİM-SEN, 2012).

EĞİTİM-SEN'e (2017: 3) göre eğitimcilerin ve bilim insanlarının bütün eleştiri ve itirazlarına rağmen eğitimde uygulandığı gerekçesi ile "dayatma" olarak tanımladığı 4+4+4 sistemi ile Türkiye'de büyük bir nitelik kaybı yaşanmış ve "MEB'in laik-bilimsel eğitim karşıtı politika ve uygulamaları sonucunda özel okullar ve imam hatip okullarının sayısındaki olağanüstü artışın da etkisiyle yüzbinlerce çocuğun eşit ve parasız eğitim hakkı açıkça ihlal edilmiş, kamusal eğitimin bizzat siyasi iktidar ve onun eğitimdeki yansıması olan Milli Eğitim Bakanlığı eliyle adım adım tasfiye süreci daha da hızlandırılmıştır".

Okulöncesi eğitim: EĞİTİM-SEN (2016: 5) Türkiye'de okul öncesi çağıdaki çocukların büyük kısmının okulöncesi eğitimden yararlanmadığı, mevcut anaokullarında ve ana sınıflarında öğretmen, personel, pedagog ve sosyal hizmet uzmanı eksikliği bulunduğu, devletçe sunulan okulöncesi eğitim olanakları da dahil olmak üzere bütün okul öncesi eğitim kurumlarının vatandaşlardan yüksek ücretler istenildiği, bu kurumların denetimlerinin düzenli yapılmadığı, bu kurumlarda verilen "eğitimin oyun temelli eğitim ile davranış kazanmanın öne çıkarılması gerekirken, özellikle büyük kentlerdeki bazı anaokulları ve devlet okullarındaki ana sınıfları çocukları eğitim rekabetine ve yarışına" hazırladığı ve okulöncesi eğitim ile ilkokullar arasında devamlı somut ve bir bütünlük olmadığı gibi temel sorunlardan bahsetmektedir.

EĞİTİM-SEN'in okulöncesi eğitim politikalarına yönelik talepleri şu başlıklar altında toplanmıştır EĞİTİM-SEN (2016:11-15).

- “Eğitimin temelini oluşturmasından hareketle okul öncesi eğitim tamamen parasız ve zorunlu hale getirilmeli, gerekli yasal düzenlemeler yapılarak 2 yıllık zorunlu okul öncesi eğitime geçilmelidir.
- Tüm okul öncesi kurumlarında tam gün eğitim verilmeli, ikili eğitim uygulamasından derhal vazgeçilmelidir.
- Etkinlik kitapları okul öncesi öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Eğitimin bütün kademelerinde olduğu gibi, eğitimin temeli olan okul öncesi eğitim kurumlarında da her çocuğun kendi anadilinde eğitim alması sağlanmalıdır.
- İlkokullardaki ana sınıflarında ve devletin açtığı bütün okul öncesi kurumlarda her türlü beslenme, barınma giderleri devlet tarafından karşılanmalı, şu an bu kurumlarda alınan aidata son verilmelidir.
- Okul öncesi etkinlik kitapları MEB tarafından amaca uygun olarak hazırlanıp basılmalı ve ücretsiz olarak dağıtılmalıdır
- Sınıflarındaki öğrenci sayısı 16 ile sınırlandırılmalıdır.
- Okul öncesi kurumlar açılırken altyapı, etkinlik araçları, öğretmen, eğitilmiş yardımcı personel, hemşire, rehber, hizmetli ihtiyacı gibi ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalı, sorun sadece okul öncesi eğitimden yararlanan öğrenci sayısına indirgenmemelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında başta sınıflar ve oyun bahçeleri olmak üzere, fiziki koşullar ile ilgili eksiklikler giderilmelidir.
- Çocukların ailelerine gelişmelerle ilgili sürekli rehberlik ve danışmanlık hizmetleri verilmelidir. Bu kurumlarda çalışanlar hizmet içi eğitimden geçirilmeli, eğitim ve öğretim alanında yaşanan yeni gelişmelerden bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen dışında sınıfta mutlaka yardımcı personel bulundurulmalıdır. Her sınıfta kadrolu okul öncesi öğretmenin ve kadrolu yardımcı personelin birlikte çalışması esas alınmalıdır.
- Eğitim fakülteleri ve üniversitelerle gerekli koordinasyon sağlanarak okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bölümlerin ve bölümlere alınacak öğrenci sayılarının artırılmasına öncelik verilmelidir.
- Yerel yönetimlerin anaokulu, yuva ve kreş açmaları yaygınlaştırılmalı, buralarda yürütülen eğitim öğretim programları sürekli denetlenmelidir.
- 50 kişiden fazla işçi çalıştıran işyerlerine yuva, anaokulu ya da kreş açma zorunluluğu getirilmeli, buralardaki bütün etkinlikler yerel eğitim yöneticileri tarafından izlenmelidir.
- Okulöncesi kurumların bütün yöneticileri demokratik esaslara göre ve seçimle belirlenmeli, siyasi atamalara asla izin verilmemelidir” (EĞİTİM-SEN, 2016: 11-15).

Din eğitimi: EĞİTİM-SEN zorunlu “tek din ve tek mezhep” anlayışıyla düzenlenen din derslerine karşı bir politika savunduğunu ifade etmektedir. Tüzüğünde laik ve bilimsel bir eğitim politikasını amaçlayan EĞİTİM-SEN Türkiye’de siyasi iktidar eliyle eğitimin ve

toplumsal yaşamın dini kurallara göre biçimlendirilmesine yönelik uygulamaların eğitimin bütün kademelerinde artarak devam ettiğini belirtmekte ve iktidarı eğitim sisteminde ve genel olarak toplumsal yaşamda kendi dünya görüşüne uygun bir nesil yetiştirme amacıyla eleştirmektedir (EĞİTİM-SEN, 2019b). Sendikaya göre bu çabalar öğrencileri inanan ya da inanmayan, dindar ya da dinsiz, ibadet eden ya da ibadet etmeyen gibi kategorilere ayırmaya başlamıştır. Toplumda giderek derinleşen ve tehlikeli boyutlara ulaşan ayrışmalar, eğitimin bilimden çok dini kurallara göre düzenlenmesi ile daha da derinleştirmiştir (EĞİTİM-SEN, 2014: 4).

2015 yılında gerçekleştirilen 9. Milli Eğitim Şurası'nda zorunlu din derslerinin tamamen kaldırılması için bir önerge veren EĞİTİM-SEN'e göre devletin bütün inançlar karşısında tarafsız olması gerekirken, ülkemizde yıllardır İslam'ın tek mezhep ve inancının öğretilmekte ve hatta Aleviliğin bile bu inancın bakış açısıyla çocuklara aktarılmaktadır. Eğitimin bütün kademelerinde “tek din, tek mezhep” anlayışıyla verilen zorunlu din dersi uygulamasına son verilmesi çağrısı yapan EĞİTİM-SEN, yetkili sendika EĞİTİM-BİR-SEN'in gündeme getirdiği ilkokulun her sınıfında zorunlu din dersi verilmesi teklifine “okulöncesinde dini değerler eğitiminin, ilkokulda zorunlu din derslerinin çocukların zihinsel gelişimi açısından son derece sakıncalı olduğu, bu uygulamanın laik, bilimsel eğitim anlayışına ve pedagojinin en temel ilkelerine aykırı olduğu” gerekçesi ile karşı çıkmıştır (EĞİTİM-SEN, 2015: 8).

Karma eğitim: EĞİTİM-SEN (2014: 4) karma eğitimi “sadece eğitim alanı ile ilgili olmayan, toplumsal, sosyolojik ve pedagojik açıdan çok yönlü özellikleri olan bir uygulama” olarak tanımlamaktadır. Sendikaya göre “karma eğitimle öğretim kız ve erkek öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bir arada okutulması, farklı cinslerin birbirini tanıması, farklılıklarına saygı göstermesi ve kadın erkek eşitliğinin okul çağlarından itibaren bilince çıkarılması açısından son derece önemlidir” (EĞİTİM-SEN, 2014: 5).

EĞİTİM-SEN karma eğitimin öğrencilerin sosyal yaşamının her alanında iç içe olduğu karşı cinsle ilişkilerinde küçük yaşlardan itibaren birbirini anlamakta ve doğru iletişim kurmakta önemli bir işlevi gördüğünü, karma eğitim modeli olmayan ve tek cinsiyete dayalı bir eğitim modelinin ise toplumda yeni ayrışmalar ve kutuplaşmalar yaratmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır (EĞİTİM-SEN, 2014: 6).

Karma eğitim tartışmalarında taraf olduğunu belirten EĞİTİM-SEN (2014: 6) kız çocuklarının ayrı okullara gönderilmesini savunmanın, eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamayı değil, mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştirmeyi, kadınlarla erkeklerin dini gerekçelerle

mekanlarını ayırmayı, kamusal alanda kadınların varlığını sınırlandırmayı hedeflemekte olduğunu ve böyle bir tutumun Türkiye’deki cinsiyet ayrımcı yapıyı pekiştireceğini öne sürmektedir.

Yükseköğretime Geçiş: EĞİTİM-SEN (2017a) Türkiye’de yükseköğretime geçiş sınavlarındaki sıklıkla yapılan köklü değişikliklerin kamuoyunun ve paydaşların görüşü alınmadan ve tartışılmadan yapılmasının eğitim sisteminde kalıcı hasarlara sebep olduğunu ileri sürmektedir. Sendikaya göre bu değişiklikler eğitim sisteminin olumsuz yanlarını gidermekten öte günü kurtarmaya dönük düzenlemeleri kapsamaktadır.

Sendika 2018’de uygulamaya konulan yeni Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) modelinin daha önce uygulanan sistemlerden olumlu bir farkı bulunmadığını, aksine yapılan düzenleme ile öğrencilere daha farklı baskılar yüklenildiğini ifade etmektedir. Bir gün içerisinde sabah ve öğleden sonra yapılacak oturumlarla adayların “başarı” göstermesinin beklendiği yeni sınav sisteminin insani olmayan bir nitelik taşıdığını belirten EĞİTİM-SEN’e göre “aynı gün içerisinde sabah oturumunda 80 soruluk Temel Yeterlilik Sınavı ve ardından üç oturuma birden ya da herhangi birine girerek en az 40 en fazla 160 soru sorulacak olan bir sınav sisteminin sonuçları açısından geçerlilik ve güvenilirlik taşımayacağı ortadadır” (EĞİTİM-SEN, 2017a).

EĞİTİM-SEN (2017a) YKS sisteminde yer alan Temel Yeterlilik sınavında her ne kadar PISA sonuçlarında Türkiye’nin ortalamasının çok altında kaldığı Türkçe ve Matematik konularına ağırlık verilmiş ve bu değişiklik ile Türkçe ve Matematik alanındaki olumsuz tablonun ortadan kaldırılması amaçlanmış olsa da çözümün sınav sistemiyle değil eğitim sisteminde köklü bilimsel düzenlemelerde olduğunu vurgulamaktadır.

EĞİTİM-SEN (2017a) eğitim sistemindeki temel sorunun sınav çeşitlerinde olmadığını, aksine sorunun daha köklü biçimde sınavlara odaklanmış olan eğitim sistemi içerisinde aranması gerektiğini ifade etmektedir. Sendika eğitim sisteminde farklı görüş, eleştiri ve önerilerin değerlendirilmesiyle oluşacak geniş bir uzlaşıyla yönetilecek bir süreç sonunda yapılacak köklü değişikliklerin yapılmasını önermektedir. Sendikaya göre bu köklü değişikliklere gidilmeden kalıcı çözümlerin üretilmesi mümkün değildir.

Eğitim ve öğretimin finansmanı: EĞİTİM-SEN (2019c) son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) ayrılan bütçede eğitimin finansmanında temel ihtiyaçların görmezden gelindiğini, bütçenin hazırlanmasında sadece zorunlu harcamaların gözetildiğini, bu zorunlu giderlerden bile kısıntıya gidildiğini belirtmekte, her ne kadar eğitimin finansmanına ayrılan

kaynaklarda sayısal bir artış bulunsa da doğrudan eğitim hizmetine yönelik yatırım anlamında reel bir artışın bulunmadığını ileri sürmektedir.

EĞİTİM-SEN'e göre son Ak parti döneminde "MEB bütçesinin milli gelire oranı çok az artmış olmasına rağmen, belirlenen rakamlar ihtiyacın çok altında kalmış ve eğitim harcamalarının esas yükü, eğitimi adım adım ticarileştirme ve kamu kaynaklarının özel okullara aktarılmasının da etkisiyle büyük ölçüde halkın sırtına yıkılmış" ve eğitim alanında büyük bir başarısızlık yaşanmıştır (EĞİTİM-SEN, 2019c).

Türkiye'de eğitim bütçesinin milli gelire oranı yüzde 6 olan OECD ortalamasının çok altında kaldığını ve MEB bütçesinin yüzde 83'ünün personel için yapılan zorunlu ödemelere gitmekte olduğunu belirten EĞİTİM-SEN (2019c) 2002 yılında %17.18 olan eğitim yatırımlarına ayrılan payın giderek azaldığını belirtmektedir. Sendika 2018 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden eğitim yatırımlarına ayrılan payın yüzde 8,36 iken, 2019 yılında ise 4,88'e düştüğünü, bu oranla da hükümetin eğitim alanında hayata geçireceğini iddia ettiği okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve bütün okullarda tam gün eğitime geçilmesi hedeflerine ulaşmasının mümkün olmadığını ileri sürmektedir. EĞİTİM-SEN, iktidar tarafından uygulandığını belirttiği mevcut piyasacı bütçe anlayışının acilen değişmemesi durumunda, bu hedeflerin gerçekleştirilemeyeceğini, bunun yanı sıra öğretmen açığı, eğitimin niteliğinin düşüklüğü, okul-derslik açıkları, fiziki alt yapı ve donanım eksiklikleri gibi mevcut sorunların çözülemeyeceğini öne sürmektedir (EĞİTİM-SEN, 2019c).

Eğitimi devredilemez ve vazgeçilemez kamusal bir hak olarak tanımlayan EĞİTİM-SEN devlet okullarında paralı eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasını eleştirmektedir. Sendikaya göre bu durum düşük gelirli vatandaşlara ek maliyetler getirmekte, "ayrıca okulları ayrıştırmaya neden olmakta, zenginle yoksula ayrı ayrı 'devlet okulu', hatta aynı devlet okulu içinde gelir durumuna ya da başarı düzeyine göre farklı sınıflar oluşturulmasının önünü açmaktadır" (EĞİTİM-SEN, 2019c).

Kamu kaynaklarının özel çıkarlar için değil kamusal bir hak olan eğitim için ve toplumsal çıkarlar doğrultusunda değerlendirilmesini talep eden EĞİTİM-SEN eğitimin finansmanı ile ilgili taleplerini şu şekilde özetlenmektedir.

- "MEB bütçesinin milli gelire oranı en az iki kat arttırılmalı, başlangıç olarak OECD ortalamasına (%6) çıkarılmalıdır.

- Kamu kaynaklarının özel okullara aktarılması uygulamasına derhal son verilmeli, eğitime yeterli bütçe, okullara ihtiyacı kadar ödenek ayrılmalıdır.
- MEB bütçesinden eğitim yatırımlarına ayrılan pay mutlak anlamda arttırılmalı, eğitimi ticarileştirmeyi hedefleyen özel sektör, dini vakıf ve cemaatlerle yapılan ya da yapılacak olan her türlü ortak proje ve protokoller iptal edilmelidir” (EĞİTİM-SEN, 2019c).

4.3.4 Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası (EĞİTİM-İŞ)

EĞİTİM-SEN'nin 2000 yılında gerçekleşen 4. Olağan Kongresi sormasında artarak devam eden iç tartışmalar sonrasında büyük bir grup öğretmen EĞİTİM-SEN'den 2005 yılında istifa ederek, 17 Ekim 2005 tarihinde kısa adı EĞİTİM-İŞ olan Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası'nı kurdular. Bu grubun büyük bir çoğunluğu 1980 sonrası kurulan ilk kamu görevlileri sendikası olan ve 1995 yılında EĞİTİM-SEN'i kurmak adına kendini fesheden EĞİTİM-İŞ sendikası kökenliydi. Bu nedenle sendikanın adı EĞİTİM-İŞ olarak seçildi (Altunya, 2015: 393)

EĞİTİM-İŞ tüzüğünde sendikanın amaçlarından bazıları şu şekilde ifade edilmektedir.

“a) Başta üyeleri olmak üzere tüm emekçilerin ortak ekonomik, sosyal, özlük, mesleki, sendikal hak ve çıkarlarını koruyup geliştirerek onlara daha onurlu ve saygın bir yaşam düzeyi sağlamak için mücadele eder.

b) Ülkede yaşayan herkesin çağdaş, bilimsel, laik, demokratik, eşit, parasız ve nitelikli eğitim hakkı olduğunu savunur, bu hakkın yaşama geçirilmesi için mücadele eder.

c) Üyelerinin üstün sorumluluk duygusuna ve eğitimin gücüne dayanarak; Atatürk'ün önderliğinde kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını, egemenliğini, ulus ve ülke bütünlüğünü, laik düzenini, demokratikleşme ve ulusal eğitim hedefini geliştirerek korumak ve sonsuza kadar yaşatmak için elinden gelen her türlü çabayı gösterir” (...) (EĞİTİM-İŞ, 2019a).

Genel merkezi Ankara'da olan EĞİTİM-İŞ kısa adı BİRLEŞİK KAMU-İŞ olan Birleşik Kamu İşgörenleri Sendikaları Konfederasyonu üyesidir.

Kendini tam bağımsızlıktan yana anti-empyralist bir örgüt olarak tanımlayan EĞİTİM-İŞ hiçbir ayırım olmaksızın tüm insanların eşit olduğunu ve ırkçılığa, gericiliğe ve bölücülüğe karşı olduğunu ifade etmektedir. Sınıf ve kitle sendikacılığını savunan EĞİTİM-İŞ'in tüzüğünde Atatürk İlke ve Devrimlerine ve Cumhuriyet Değerlerine yaptığı vurgu öne çıkmaktadır (EĞİTİM-İŞ, 2019b).

“a) Cumhuriyet devrimlerini ve Cumhuriyetin kurucu değerlerini kendisine rehber kabul eder ve bu değerleri eşitlik, adalet ve özgürlük gibi evrensel değerler çerçevesinde çağdaş bir noktaya taşımayı hedefler.

b) Atatürk ilke ve devrimleri ile Türkiye Cumhuriyeti'nin laiklik ilkesi üzerinde yükseldiğinin bilinciyle, laiklik ilkesinin korunmasına büyük önem verir. Kişilerin inanç ve vicdan özgürlüklerini savunurken, dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanmalarını ya da baskı altına alınmalarını da kabul edilemez bulur (...)" (EĞİTİM-İŞ, 2019a).

Türkiye genelinde 40 şubesi bulunan EĞİTİM-İŞ 2018 İstatistiklerine göre 48 bin 534 üyeye sahiptir. Bu sayı hizmet kolundaki Kamu Görevlisi sayısının %4,09'una denk gelmektedir. EĞİTİM-İŞ'in internet sayfası www.egitimis.org.tr'dir. Sendikanın internet sayfasından derlenen bilgilere göre EĞİTİM-İŞ'in üyelerine ve kamuoyuna yönelik yayınları şu şekildedir:

- Düzensiz aralıklarla yayımlanan **EĞİTİM-İŞ Bülteni**
- 3 ayda bir yayımlanan **EKENEK Dergisi**⁴⁹

Bu yayınların dışında EĞİTİM-İŞ kitap, araştırma, mevzuat, resim, afiş ve broşür olmak üzere birçok materyal yayımlamaktadır. Ayrıca üyelerine yönelik meslekte yükselme sınavlarına hazırlık kitapları da hazırlayıp, üyelerine ücretsiz dağıtmaktadır.

4.3.4.1. EĞİTİM-İŞ'in eğitim politikalarına ilişkin görüşleri

Kendisini Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı bir sendika olarak tanıtan EĞİTİM-İŞ ulusal bir eğitim politikası belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca sendikanın öne çıkan diğer bir özelliği de anadilde eğitim adı altında eğitim dilinin Türkçe dışındaki bir dil olarak belirlenmesi taleplerine ve eğitimin etnik temellerle bölünmesine karşı duruşudur. Sendika eğitim dilinin kesinlikle Türkçe olmasını savunmakla beraber Türkiye'de konuşulan bütün dillerin yaşatılmasını, öğretilmesini ve geliştirilmesini desteklemektedir (EĞİTİM-İŞ, 2015e: 2).

EĞİTİM-İŞ (2015d: 1) Türkiye'deki eğitim politikalarının uzun zamandan beri eğitim-öğretim hizmetlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde oluşturulmadığı, aksine eğitim politikalarının oluşturulmasında siyasal taleplerin öne çıkartıldığı, ideolojik beklentilerin esas alındığı bir eğitim anlayışının iktidarca amaçlandığını belirtmektedir.

Eğitim felsefesi ve müfredat: EĞİTİM-İŞ eğitimin piyasalaştırılması ve yerelleştirilmesi çabalarına karşı, Atatürk'ün önderliğinde gerçekleşen Cumhuriyet Devrimleri ile şekillenen laik, bilimsel, demokratik, kamusal, ulusal, çağdaş, halkçı, parasız ve karma eğitimi savunduğunu ifade etmektedir (EĞİTİM-İŞ, 2015e: 6).

⁴⁹ Derginin künyesinde 3 ayda bir yayımlanır ifadesi bulunmasına rağmen yapılan taramada EKENEK dergisinin düzensiz ve daha uzun aralıklarla yayımlandığı tespit edilmiştir.

Eğitimin değerler eğitimi altında giderek, "tek din, tek mezhep" anlayışına uygun dinselendirildiğini ifade eden EĞİTİM-İŞ değerler eğitiminin toplumsal, sosyal hayatı sürdürebilmek için dürüstlük, doğruluk, dayanışma, özgürlük, demokrasi gibi değerler üstünden verilmesi gerektiğini savunmaktadır (EĞİTİM-İŞ, 2016c: 5).

Yıllardır uygulanan eğitim programlarının eğitimi niteliksizliğe, düzensizliğe ve kaosa sürüklediği görüşünü savunan EĞİTİM-İŞ'e (2016c: 6) göre eğitim programları bilimin ve çağdaş aklın gerekliliklerine göre hazırlanmalıdır. Sendika yeni kuşakların bu programların uygulandığı, akıl, sanat ve bilim ortamlarında barış içinde verilen bir eğitim sistemiyle yetiştirilmesini savunmaktadır.

Öğretmen istihdamı ve yetiştirme: EĞİTİM-İŞ (2016c: 16) Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarının plansız ve günlük politik kaygıların gözetilerek oluşturulduğunu ve bu politikalar sonucunda 400 bine yakın öğretmenin atama beklediğini ifade etmektedir. Sendika Milli Eğitim Bakanlığını okullardaki öğretmen açığına rağmen atama bekleyen öğretmenlerin istihdam edilmemesi konusunda eleştirmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin başöğretmen, uzman öğretmen, öğretmen, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen, vekil öğretmen, usta öğretici öğretmen gibi çeşitli kategorilere ayrılmasını yanlış bulan EĞİTİM-İŞ bu ayrımın mesleki başarıyı ve barışı çok olumsuz yönde etkilediğini savunmakta ve yeni yapılan öğretmen alımlarında uygulanan sözleşmeli öğretmen uygulamasına kamusal bir hak olan eğitimin niteliğini de düşüreceği gerekçesiyle karşı çıkmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na ve Türkiye'nin imzaladığı uluslararası sözleşmelere göre öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık mesleği olduğunu vurgulayan EĞİTİM-İŞ öğretmenlerin "mevsimlik işçi" gibi ücretli olarak okullarda istihdam edilmesine kesinlikle karşı çıkmaktadır. Bölgeler arasında oluşan öğretmen dengesizliğinin çözümü için uygulanmakta olan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamalarının çözüm olmadığını belirten EĞİTİM-İŞ'e göre zorunlu hizmet bölgelerinde çalışmayı özendirici ekonomik ve mesleksel tedbirler alınmalı; öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerinin sağlıklı bir şekilde planlanmalıdır (EĞİTİM-İŞ, 2016c: 16).

Öğretmen yetiştirme politikalarının ülkenin gerçekleriyle bağdaşmadığını vurgulayan EĞİTİM-İŞ (2016c: 16) eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen sayısı ile ihtiyaç sayısının dengeli olmadığını, eğitim fakültelerinde bilimsel verilerin ışığında hazırlanacak programlar ve uygulamalarla eğitimin kalitesinin artırılması gerektiğini önermektedir.

4+4+4 Sistemi: EĞİTİM-İŞ (2012) 4+4+4 uygulamasının Türkiye'deki eğitim sistemine büyük anlamda tahribatlar verdiğini ve gerçek anlamda hiçbir fayda sağlamadığını öne sürmektedir. Sendikaya göre yapılan değişiklikler ile eğitimin bilimsel, ulusal yanı tamamıyla ortadan kaldırılmış ve Tevhid-i Tedrisat Yasası yok sayılmıştır. Aynı şekilde bu yeni sistem ile öğrencilerin ve velilerin mağdur edildiğini savunan EĞİTİM-İŞ (2012) 4+4+4 sistemine;

- yapılan düzenleme yatma şeklinde hızlı bir şekilde gerçekleştirilmiş ve söz konusu yasaya ne öğrenciler ne öğretmenler ne de fiziki anlamda okulların hazır olmaması,
- 66 aylık çocuklara okula gitme zorunluluğu getirilmesinin pedagojik bir yaklaşım olmadığı ve bu çocukların bedensel, psikolojik ve duygusal olarak okula başlamaya hazır olmadıkları,
- mevcut görev yapan öğretmenler ve öğretmen adayları eğitim fakültelerinde 72 ay ve üzeri çocuklara yönelik pedagoji eğitimi almış fakat yeni sisteme dair herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları,
- söz konusu yasayla beraber açık lisenin de kurumsallaştırıldığı, böylelikle özellikle kız çocuklarının örgün eğitimden koparılıp, açık öğretim sistemi ile evlere kapatılacağı,
- 5 yıllık ilköğretimin 4 yıla düşürülmesi nedeniyle ortaya büyük sayıda norm kadrosu fazlası ilkokul öğretmeni ortaya çıkacağı gerekçeleriyle karşı çıkmıştır.

EĞİTİM-İŞ 4+4+4 değişikliği ile asıl amacın eğitimin dinselleştirilmesi, İmam Hatiplerin ortaokul kısımlarının yeniden açılması ve karma eğitimin yavaş yavaş sona erdirilmesi olarak belirtmektedir (EĞİTİM-İŞ- 2014: 15). Sendikaya göre 4+4+4 eğitim modeli uygulamaya konulmasının ardından eğitim sisteminin içinden çıkılmaz hale getirmiş ve model eğitimde sorunlar yumağı haline gelmiştir. Bilim insanlarının ve eğitim örgütlerinin uyarıları dikkate alınmadan, yeterli hazırlık ve altyapı çalışmaları yapılmadan uygulamaya geçirilen 4+4+4 düzenlemesinin eğitim sisteminde yıkım yarattığını ileri sürren EĞİTİM-İŞ 4+4+4 düzenlemesinin ülkemize ve ulusumuza daha fazla zarar vermeden kaldırılmasını istemekte ve zorunlu 13 yıllık bilimsel, laik ve demokratik bir eğitim yapılması için hızla çalışmalar başlatılmasını talep etmektedir (EĞİTİM-İŞ, 2015b: 28).

Okulöncesi eğitim: Okulöncesi eğitimin önemine büyük bir vurgu yapan EĞİTİM-İŞ bu alanın on yıllarca ihmal edildiğini ve sorunların biriktiğini belirtmektedir. Sendikanın bu birikmiş sorunlar arasından öne çıkarttığı iki üst başlık öğretmenlerin çalışma koşulları

nedeniyle yaşadıkları sorunlar ve üniversitelerde okulöncesi öğretmenlerinin almakta oldukları eğitim ile mevcut çalışma şartları ve saatleri arasındaki uyumsuzluk olarak göze çarpmaktadır. EĞİTİM-İŞ'e göre üniversitede okul öncesi eğitime yönelik teorik düzeyde alınan bilgi ile okullardaki uygulama arasında belirgin çelişki acilen ortadan kaldırılmalıdır. Ayrıca sınıfların mevcudiyetinin fazla olduğunu ifade eden EĞİTİM-İŞ yapılacak bir yönetmelik değişikliğiyle bir okulöncesi sınıfta okuyacak öğrenci sayısının en fazla 20 olarak belirlenmesi ve bu sayının üstüne kesinlikle çıkılmaması gerektiği görüşünü savunmaktadır (EĞİTİM-İŞ, 2015d: 1-4).

EĞİTİM-İŞ'in okulöncesi eğitim politikaların yönelik önerileri ve görüşleri şu şekilde özetlenmektedir.

- *“Küçük yaş çocukları arasındaki ay farkları ciddi gelişim seviyesi farklarına neden olduğu gerekçesiyle okulöncesi sınıfları oluşturulurken "ay ve yaş" gruplamalarının dikkate alınması gerekmektedir.*
- *Programda bulunan beden eğitimi, drama, müzik, resim gibi derslere branş dersi öğretmenlerinin girmesi okulöncesi öğretmenlerinin gün içinde hem dinlenmelerini sağlayabilir ve hem de işleyeceği derslerle ilgili gerekli hazırlıkların yapılmasına fırsat tanıyabilir.*
- *Okulöncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir.*
- *Okulöncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerde yeni yöntem, uygulama, zekâ oyunları, orf tekniği ve waldorf pedagojisi gibi dünyada uygulanan modellerin öğretilmesi sağlanmalıdır.*
- *Kaynaştırma ve engelli öğrenciler için fiziki şartlar düzenlenmeli, disiplinle ilgili sorunların giderilmesi için de psikolog ve rehber öğretmenle iş birliği olanakları artırılmalıdır*
- *Acilen anaokullarına rehber öğretmen atanmasına tekrar başlanmalıdır.*
- *Birçok okulöncesi sınıfları fiziki şartların standart hale getirilmesi yönetmelikle belirlenmeli ve uygulanıp uygulanmadığı denetlenmelidir.*
- *Ücretsiz ders kitabı dağıtım uygulaması okulöncesi sınıfları için de geçerli olmalı; gerekli malzemelerin kamu bütçesinden karşılanması ve dağıtılması sağlanmalıdır” (EĞİTİM-İŞ, 2015d: 6-10).*

Din eğitimi: Din eğitiminin çok küçük yaşlardaki çocuklara verilmesinin pedagojik olarak doğru olmadığını belirten EĞİTİM-İŞ (2015c: 15-16) henüz somut işlem döneminde olan çocukların, tamamıyla soyut kavramları içeren ve dolayısıyla insandan insana değişkenlik gösterecek olan inanç öğretime hazır olmadıklarını savunmaktadır. EĞİTİM-İŞ üst sınıflarda verilen din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin de zorunlu olmaktan çıkarılarak, notla değerlendirilmemesi önermektedir. Aynı çalışmada zorunlu din derslerinde hâkim olan tek tipleştirici anlayışın Türkiye'nin inanç coğrafyasına uygun olmadığı ve dayatmacı tutumun terk edilmesi gerekilmesi belirtilmiştir.

Eğitim sisteminin değerler eğitimi adı altında neredeyse cemaat ve tarikatlara bırakıldığını ifade eden EğİTİM-İŞ'in üzerinde durduğu diğer önemli bir konu ise okullarda okutulacak seçmeli ders seçiminde öğrenci ve velilere okul yöneticilerince dini ağırlıklı derslerin seçilmesine yönelik baskı ve yönlendirme yapılmasıdır. EğİTİM-İŞ öğrencilerin özgür iradeleri ile kendi tercihleri ve ilgileri doğrultusunda ders seçmesini, dini ağırlıklı ders seçmelerini zorlayan, dayatan idareciler hakkında gerekli işlemlerin yapılmasını talep etmektedir (EğİTİM-İŞ: 2015b:5).

EğİTİM-İŞ'e (2015a: 19) göre seçmeli din derslerinin ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar ve anaokullarında dayatılması, anasınıfı öğrencilerinin cami gezilerine götürülmesi, okullarda mescit açma zorunluluğunun getirilmesi, belirli gün ve haftalara dini günlerin eklenmesi, eğitimin her kademesinde başörtüsünün serbest bırakılması, normal okulların içinde imam hatip sınıflarının açılması, öğrencilerin imam hatiplere yönlendirilmeleri, eğitimin "tek din, tek mezhep" zihniyetiyle biçimlendirme çabasının kanıtlarıdır.

Karma eğitim: EğİTİM-İŞ karma eğitim modelini Cumhuriyet'in en önemli kazanımlarından biri olarak görmekte ve çağdaş ve bilimsel eğitim adına en önemli gerekliliklerden biri olarak kabul etmektedir. Sendikaya göre Türkiye eğitim sisteminin temel unsuru olarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yerini almış olan karma eğitim modelinin uygulanması zorunludur ve karma eğitimin ortadan kaldırılması çabaları kanuna aykırıdır. EğİTİM-İŞ karma eğitim karşıtı talepleri dillendirenlerin karma eğitim modelinin eğitimdeki başarıyı azalttığına ve kız çocukların okullaşma oranlarını düşmesine neden olduğuna yönelik iddialarına karşı çıkmakta ve bu taleplerin arkasında halı hazırda devam eden eğitimin dinselleştirilmesi çabalarının sonucu olduğunu ileri sürmektedir. EğİTİM-İŞ'e göre öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapacak şekilde kız ve erkek öğrencilerin sınıflarının ayrılmasının kabul edilemeyeceği gibi, bu talep Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu felsefesine aykırıdır. EğİTİM-İŞ'e (2018b) göre karma eğitim modeli karşıtı anlayış çocukları "eşit haklara sahip, ülkenin geleceğinde yararlı yurttaşlar olarak eğitip yetiştirmek yerine, onları cinsel kimlikleriyle ön plana çıkarmaktadır. Çağdaş, laik ve bilimsel eğitimde bu uygulama kabul edilemez". Sendika karma eğitim modelinden vazgeçmenin ileride önü alınamaz ve telafisi imkânsız sonuçlara yol açacağını, bu nedenle karma eğitimin sonlandırılması girişimlerine her platformda karşı duracaklarını ifade etmektedir (EğİTİM-İŞ, 2018b).

Yükseköğretime geçiş: EğİTİM-İŞ sınav sisteminde ve müfredatta yazboz tahtası gibi yapılan değişikliklerin kamuoyu ve paydaşlarla tartışılmadan ideolojik görüşlere göre

gerçekleştirildiğini, bu nedenle istenilen sonuçların bir türlü elde edilmediği görüşünü savunmaktadır. Sendikaya göre her sınav dönemi sonrasında kamuoyunu rahatsız eden sonuçlar ortaya çıkmakta, özellikle birçok kontenjan boş kalmakta, başta iktidar tarafından öne çıkarılan İmam Hatip Liseleri olmak üzere meslek liseleri mezunlarının başarı ortalamaları çok alt düzeyde kalmaktadır. Sınav sonuçlarında yaşanan başarısızlığı öğrencilerin başarısızlığından çok eğitim politikalarına karar veren iktidarın başarısızlığı olarak tanımlayan EĞİTİM-İŞ'e göre "orta öğretim iflas etmiş, başarı oranı yüksek olan köklü okullar, proje okulu adı altında sınıflandırılarak başta öğretmen kadrosu olmak üzere her açıdan içleri boşaltılmış, devlet liseleri sadece diploma alınan kurumlar haline getirilmiş" ve bu nedenlerden dolayı acilen paydaşların görüşü alınarak hazırlanacak, bilimsel düşünmeye ve üretmeye dayalı bir eğitim sistemine geçilmelidir (EĞİTİM-İŞ, 2018b).

Eğitim ve öğretimin finansmanı: EĞİTİM-İŞ 2018 yılı itibari ile Türkiye'de bütçeden eğitime ayrılan payın giderek düştüğünü ve 2002 yılında MEB bütçesinden eğitim yatırımlarına ayrılan pay % 17,18 iken, 2019 yılı bütçesinde bu oranın % 4,88'e gerilediğini belirtmektedir. Sendikaya göre bu oran ile Türkiye eğitime ayırdığı bütçe açısından %6 ortalamaya sahip OECD ülkelerinin gerisinde kalmış, eğitime en az pay ayıran ülkeler arasında yer almaktan kendini kurtaramamıştır. Sendikaya göre bütçeden ayrılan pay rakamsal oranda artıyor gibi görünse de aslında ayrılan MEB bütçesinin yüzde 72'si personel giderleri, yüzde 11'i sosyal güvenlik devlet primi giderleri olmak üzere, toplamda yüzde 83'ü doğrudan doğruya personel harcamaları için kullanılmaktadır. AK Parti iktidarının son 16 yılda özel okullara sürekli destek verirken, devlet okullarını kendi sorunları ile baş başa bıraktığını ileri süren EĞİTİM-İŞ'e göre bu durum eğitimin finansmanı açısından sorunlara yol açmakta ve eşit eğitim imkânına erişmeyi engelleyecek önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (EĞİTİM-İŞ, 2018a).

MEB'e ayrılan bütçe ile MEB'in ortaya koyduğu hedeflere ulaşamayacağını belirten EĞİTİM-İŞ'e (2018a) göre öğrenci sayısının artmasıyla birlikte okul, derslik ve öğretmen açığı büyümektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'deki okulların yarısında hala ikili eğitim yapılması, birleştirilmiş sınıflarda eğitim ve taşınmalı eğitim uygulamasına devam edilmesi acilen çözülmesi gereken diğer önemli sorun alanları olarak ortada durmakta ve okullardaki altyapı ve donanım eksiklikleri, nitelikli bir eğitim politikasının yürütülmesinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir

Eğitimin yükünün yoksul halkın sırtına yüklenmeye çalışıldığını ve MEB'e ayrılan eğitim bütçesiyle parasız, nitelikli ve herkese eğitim anlayışının yaşama geçirilmesinin mümkün

olmadığını ileri süren EĞİTİM-İŞ hükümete sosyal devletin gereklerini yerine getirme çağrısı yapmakta ve eğitimin finansmanına yönelik taleplerini şu şekilde sıralamaktadır (EĞİTİM-İŞ, 2018a).

- “Genel bütçeden eğitime ayrılan pay yüzde 20'lere, GSMH'dan da daha fazla pay aktarılarak yüzde 6'lara çıkarılmalıdır.
- Okul, derslik, öğretmen ve yurt açıkları kapatılmalıdır.
- Kamu kaynaklarının özel okullara aktarılmasına son verilmeli, devlet okullarına yeterli ödenek ayrılmalıdır.
- Öğretmenlerin sosyo-ekonomik statülerini yükseltecek önlemler alınmalıdır.
- İş güvencesinden yoksun sözleşmeli ve ücretli öğretmen uygulamasına son verilmelidir.
- Eğitim kurumlarımızın personel ihtiyacı gerçekçi bir biçimde belirlenerek, yeterli sayıda yardımcı personel istihdam edilmelidir” (EĞİTİM-İŞ, 2018a).

4.4. Türkiye’de Eğitim Sendikacılığı Genel Değerlendirmesi

Avrupa’da öğretmen hareketlerine 19. Yüzyıl’ın ortalarında rastlanırken Türkiye’de bu örgütler ancak İkinci Meşrutiyet ile ortaya çıkmaya başlamışlardır. Bu gelişmede hiç şüphesiz dönemin ekonomik, sosyal ve siyasal koşulları büyük bir rol oynamaktadır (Akyüz, 2009).

Toplumsal rolleri ve kamu çalışanları arasında sahip oldukları sayısal üstünlük nedeniyle öğretmenler kamu çalışanlarının örgütlenme mücadelesine hep öncülük etmişlerdir. Bu mücadelenin ilk filizi toplumda göreceli bir özgürlük ortamı sağlayan İkinci Meşrutiyet’ın ilanından kısa süre sonra Darülfünun ve Darülmuallimin mezunları tarafından İstanbul’da kurulan Encümen-i Muallimin’dir (Akyüz, 1971).

Encümen-i Muallimin ile başlayan eğitimcilerin örgütlenme mücadelesi ülkenin yaşadığı siyasal gelişmelerin ortaya çıkarttığı sosyal, kültürel ve ekonomik etkiler nedeniyle inişli çıkışlı bir gelişim göstermiştir. Ülkemizde siyasal iktidarlar uzun bir süre öğretmenlere icra ettikleri görevin önemi nedeni ve devleti temsil ettikleri gerekçesiyle sendikal hak vermek istememiştir. Bu dönem içerisinde de milli gelirden yüksek bir pay alan ve devletin sunduğu imkanlardan yararlanan öğretmenlerin yoğun bir sendikalaşma çabası içerisinde bulunduğu da söylenemez. Bu nedenle öğretmenlerin örgütlenme mücadelesi çok partili rejime geçilmesi sonrasında maaşlarının düştüğü ve yavaş yavaş sahip oldukları ayrıcalıkları kaybetmeye başladıkları döneme kadar hız kazanamamıştır (Koç, 2003:10).

Çok partili rejime geçiş sonrasında yaşanan gelişimler sonucunda Türkiye’nin her şehrinde öğretmen dernekleri kurulmaya başlanmıştır. Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde faaliyete

geçen öğretmen derneklerinin Ankara'da bir araya gelen temsilcileri tarafından 15 Ağustos 1948 tarihinde Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Birliği kurulmuştur (Suğur, 1999:10; Koç, 2006: 11; Altunya, 2015: 87; Aydın, 2016: 25-26). Bunun yanı sıra köy öğretmenleri de örgütlenmeye girişmiş, daha sonra bu köy öğretmenleri dernekleri 14 Eylül 1958 günü bir araya gelerek, merkezi İzmir'de olacak olan Türkiye Köy Öğretmen Dernekleri Federasyonunu hayata geçirmişlerdir (Koç, 2006, 13; Altunya,2015: 91). Bu iki güçlü merkezi örgüt ile öğretmen mücadelesi hız kazanırken aynı zamanda öğretmen örgütlerinin ilk siyasallaşma süreci de başlamıştır.

1960 askeri darbesi sonrasında kabul edilen anayasa ile öğretmen örgütlerinin mücadelesi hız kazanmış fakat aynı zamanda ilk belirgin ideolojik ayrışmalar da ortaya çıkmıştır. 1960 sonrası Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu'nun yönetiminde ağırlığın köy enstitüsü mezunu öğretmenlerden oluşmasıyla birlikte muhafazakâr ve milliyetçi görüşlü öğretmenler TÖDMF'den ayrılarak Milliyetçi Öğretmen Derneklerini kurmuşlardır (Altunya: 2015: 94).

Bu dönemde büyük bir toplumsal güç kazanan öğretmen örgütleri 1961 anayasasının getirmiş olduğu kamu çalışanlarına sendika hakkı ile ilgili mevzuatın yasalaşmasına kadar sendikalaşma hazırlıklarını sürdürmüş ve dernek çatısı altında büyük eylemler gerçekleştirmiştir. Yavaş yavaş deneyim kazanan bu dernekler içinde örgütlü öğretmenler yasanın 1965 yılında kabulü ile dönemin en güçlü kamu sendikası olacak olan ilk öğretmen sendikası TÖS'ü kurmuşlardır (Evren ve diğerleri, 1995: 33-34; Eraslan, 2012; Altunya, 2015: 133). TÖS'ün bu dönemde kurulan diğer büyük öğretmenle sendikası İLKSEN ile gerçekleştirdiği Büyük Eğitim Yürüyüşü ve Büyük Öğretmen Boykotu hem katılımcı sayısı hem de etkileri bakımından öğretmen sendikalarının ulaştıkları gücü göstermek adına önemli örneklerdir (Evren ve diğerleri, 1995: 39; İnce ve Battal, 2004: 39; Altunya, 2015: 158; Koç, 2003: 84).

Öğretmen sendikalarının ulaştıkları sayısal ve etkisel gücün yanı sıra diğer dikkat çekici gelişme ise öğretmen örgütlerinin siyasal kamplaşmalar doğrultusunda bölünmeleridir. Günümüzde öğretmen sendikacılığın en büyük zaafı olarak tanımlanan siyasal görüşlere göre bölünmeler bu dönemde tam anlamıyla kurumsallaşmıştır. TÖS daha sosyal demokrat öğretmenlerin örgütü olarak tanımlanırken, İLKSEN daha Türkiye İşçi Partisine yakın olarak konumlanmış, diğer önemli sendikalardan Milliyetçi Öğretmenler Sendikası ise milliyetçi ve muhafazakâr çizgideki partilerle yakın ilişkiler kurmuştur (Koç, 2006: 9).

12 Mart 1971 Askeri Müdahalesi sonrasında yapılan anayasa değişikliği ile kamu görevlileri sendikacılığının yasal dayanakları ortadan kaldırılmış ve kamu çalışanlarının sendikaları kapatılmıştır. Öğretmen sendikaları bu gelişmeyi öngörmüş ve sendikaları kapatılmadan önce mal varlıklarını derneklere devretmişlerdir. Sadece 6 yıl süren sendikacılık deneyimleri sonrasında yeniden dernekçilik dönemi başlamıştır. Bu dönemin önemli bir özelliği öğretmen dernekleri arasındaki siyasal farklılaşmanın uzlaşmaz bir çizgeye gelmesidir. Bu dönemin önemli diğer bir gelişmesi de “Millî Görüş” çizgisinin eğitim alanında daha çok İmam Hatip Lisesi öğretmenleri ve İslam Yüksek Enstitüsü öğretim elamanlarından oluşturduğu ilk örgütlenmesi olan ve günümüz yetkili sendikası EĞİTİM-BİR-SEN’in temellerini oluşturan Mefkûreci Öğretmenler Derneği’nin (MEF-DER) kurulmasıdır (Cerev, 2013: 189).

1960 darbesi sonrasında hız kazanan fakat 1971 Askeri müdahalesi ile zayıflayan ve güç kaybeden kamu çalışanlarının örgütlülük mücadelesi 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi ile büyük zarar görmüş ve neredeyse durma noktasına gelmiştir. 80’li yılların ortasından sonra dernekleri kapatılmış ve yöneticileri yargılanan öğretmen hareketi dergi çevreleri ve vakıflar çatısı altında bir araya gelmeye çalışmış ve öğretmen mücadelesini yeniden yükseltme çabasının fedakârca sürdürmüştür. 1982 Anayasa’sında kamu görevlilerinin sendika kurmasını yasaklayan herhangi bir ifade olmamasını ve Türkiye’nin imzaladığı uluslararası antlaşmaları dayanak gösteren öğretmenler fiili bir durum yaratarak 28 Mayıs 1990 günü Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikasını (EĞİTİM-İŞ) kurmuşlardır (Evren ve diğerleri, 1995:105; Altunya, 2015: 275). Bu gelişmeyi takiben diğer öğretmen sendikaları da hızla yeniden kurulmaya başlamış ve öğretmen sendikacılığı 1971 yılında yaşadığı kesintiden yaklaşık 20 yıl sonra kaldığı yerden devam etmiştir. Bu gelişmeler sonrasında 1995 yılında Anayasa değişikliği ile kamu çalışanlarına sendikal hak yeniden verilmiştir. Kamu Görevlileri Sendikaları Hakkında Kanun uzun bir gecikmenin ardından ancak 25 Haziran 2001 tarihinde "4688 Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu" yasalaştırılmış ve böylelikle kamu görevlileri 1971 yılında ellerinden alınan sendikal haklarını hukuken yeniden elde etmişlerdir (Cerev, 2013:195; Altunya: 2015:307-308; Gemici, 2008: 99).

4688 Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu kamu çalışanları için önemli bir kazanım olsa da toplu sözleşme ve grev hakkını kapsamaması nedeniyle eksik bir düzenlemedir. Her ne kadar grev ve toplu sözleşme hakkını içermese de 4688 Sayılı Kanun’un getirmiş olduğu yasal zemin ile çalışmalarını hızlandıran sendikalar üye sayılarını hızla artırmış, yapmış oldukları eylemler ile diğer hizmet kollarındaki sendikalara örnek olmuşlardır (Cerev, 2013).

Kamu çalışanları arasındaki en fazla çalışana sahip eğitim, öğretim ve bilim hizmet koludur. Bu sayısal ağırlığın yanı sıra eğitim politikalarının ülke geleceği için taşıdığı önem dolayısıyla yapmış oldukları eylem ve etkinliklerle seslerini daha fazla duyuran eğitim sendikalarının önemi hem çalışma ilişkilerinde hem de toplumsal konularla ilgili kamuoyunda artırmaktadır. 2010 Anayasa değişikliği ile toplu sözleşme hakkını elde eden ve faaliyetlerini artıran eğitimci sendikaları Eğitim ve Bilim Hizmet kolunda 2018 Temmuz İstatistiklerine göre 774 bin 617 üyeye ulaşarak, hizmet kolundaki tüm çalışanlarının %65,30'unu örgütlemeyi başarmışlardır. Eğitim, Öğretim ve Bilim hizmet kolunda artış sadece üye sayısı ile kalmamış aynı zamanda yıllar içinde faaliyet gösteren sendika sayısı da artmıştır. 2018 istatistiklerine göre hizmet kolunda faaliyet gösteren 37 sendika vardır. Bunların çoğu tabela sendikası olarak tanımlanmıştır. Bu sayının sürekli artmasında siyasal partilerin kendilerine yakın bir sendika kurma çabasının yanı sıra 4688 sayılı Kanun'un sendika yöneticilerine tanımış olduğu haklar ve avantajlardan yararlanmak isteyen eğitimcilerin kendilerine ait sendika kurma anlayışlarının etkili olmuş olduğu ifade edilmektedir. Bu sendikaların tüzüklerinde yazan amaçlar incelendiğinde, temel alınan değerlerin düzleminde ideolojik farklılaşmalar bulunduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte neredeyse tüm tüzüklerde dayanışma, birliktelik, hak ve menfaatleri koruma ve geliştirme gibi temel sendikacılık ilkelerini yer bulmaktadır (Eraslan, 2012).

Faaliyette bulunan bu 37 eğitimci sendikası içinde en fazla üyeye sahip ve hizmet kolunda yetkili olan sendika %35,98 örgütlenme oranı ile EĞİTİM-BİR-SEN'dir. EĞİTİM-BİR-SEN'i 16,99 yüzdesiyle TÜRK EĞİTİM-SEN takip etmektedir. Üye sayılarında son yıllarda büyük düşüş yaşayan EĞİTİM-SEN 7,01 yüzdesiyle üçüncü sırada yerini alırken, onu kurulduğu günden beri istikrarlı büyümesini sürdüren EĞİTİM-İŞ takip etmektedir.

Eğitim, öğretim ve Bilim hizmet kolunda sendika üyesi olan kamu çalışanlarının yaklaşık %99'unu temsil eden bu dört sendikanın gelişim süreçleri ve sendikal politikaları kamuoyunca yakından ilgiyle takip edilmektedir. Üstlendikleri misyon ve sahip oldukları fonksiyonları ile toplumsal politikaların önemli bir aktörü ve paydaşı haline gelen eğitim sendikaları eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu sendikalar son on yıllık sürede kamuoyunda tartışılmasını sağladıkları birçok görüş ortaya atmış ve savunmuşlardır. Bunlardan en önemlisi kamuoyunda büyük tartışma yaratan, Türkiye'de zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasını ve eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde kademelendirilmesini öngören 11 Nisan 2012'de Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına

Dair Kanun” hakkındaki düzenlemedir. EĞİTİM-BİR-SEN söz konusu kanunun gündeme getirilmesi ve kanunlaşması sırasında hükümete tam destek vermekteyken, TÜRK EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-SEN ve EĞİTİM-İŞ çeşitli gerekçelerle şiddetli bir şekilde kanuna karşı çıkmışlardır (Yıldırım ve Köse, 2014: 121; TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019d; EĞİTİM-SEN, 2012; EĞİTİM-İŞ, 2012).

Sendikaların eğitim politikalarında oluşturulmasında temel ağırlık merkezleri sahip oldukları ideolojik görüşe göre şekillendiği görülmektedir. Ak Parti iktidarı sürecinde büyüyen ve hizmet kolunda yetkiyi elde eden EĞİTİM-BİR-SEN’in eğitim politikalarında öne çıkarttığı başlıklar 4+4+4 eğitim sistemi ile İmam Hatip Liselerinin ortaokul kısımlarının yeniden açılması, din eğitiminin her kademedede artırılması, Kur’an kurslarının artırılması, liselere Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı, Osmanlıca gibi derslerin konulması, meslek liselerinin üniversiteye giriş sınavlarında karşılaştıkları katsayı sisteminin değiştirilmesi, karma eğitim zorunluluğuna son verilmesi, üniversitelerde başörtüsü yasağının kaldırılması, kamu çalışanlarına kılık kıyafet serbestliği getirilmesi, andımızın kaldırılması, eğitimin ideoloji aktarma ve yayma aracı vasfı taşıyan unsurlardan arındırılması gibi konular olarak sayılabilir. (EĞİTİM-BİR-SEN; 2018b: 8; EĞİTİM-BİR-SEN; 2018a: 62; Baydar, 2016:52; Eğitim-Bir Sen, 2010: 90).

Milliyetçi kimliği öne çıkan TÜRK EĞİTİM-SEN ise bazı uygulamalarında hükümete kısmen destek verirken genel olarak da iktidarın eğitim politikalarını eleştirmektedir. TÜRK EĞİTİM-SEN eğitimin devletin kontrolünde, ulusal ve bilimsel bir niteliğe sahip olmasını önemle vurgulamaktadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018: 3). Türkçe dışında başka bir dilde eğitim verilmesi taleplerine tamamıyla karşı duran TÜRK EĞİTİM-SEN andımızın okullarda kaldırılmasına büyük bir tepki vermiş ve konuyu mahkemeye taşımıştır. TÜRK EĞİTİM-SEN iktidarın kadrolaşma çabalarını karşı çıkmakta, yönetici atamalarında yapılan nesnel olmayan sözlü sınavın yerine kariyer ve liyakatin gözetildiği adil bir atama sistemi talep etmektedir. TÜRK EĞİTİM-SEN iktidarın her kademe eğitimde din eğitimini artırmasına karşı çıkmamakta fakat dini duyguların istismar edilerek çıkar gözetilmesine de karşı durduğunu kamuoyu ile paylaşmaktadır (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019d). EĞİTİM-SEN ve EĞİTİM-İŞ kadar kamuoyu ile önünde sert çıkışlar yapmasa da TÜRK EĞİTİM-SEN karma eğitimin zorunluluğunu ortadan kaldırılmasına karşı genel başkan düzeyinde açıklamalarda bulunmuştur (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2019c).

Günümüzde en fazla üyeye sahip üçüncü sendika olan ve siyasal yelpazenin solunda yer alan EĞİTİM-SEN ise neo-liberal politikaların eğitim politikalarında uygulanmasına karşı

durmakta ve kamusal, parasız, demokratik, nitelikli, bilimsel ve herkesin anadilinde eğitim alması önündeki engellerin kaldırılması çağrısı yapmaktadır (Arlı, 2011: 161-166). EĞİTİM-SEN siyasal iktidarın eğitimi ticarileştirme ve dinselikleştirme çabası içinde olduğunu ve buna karşı mücadele ettiğini ifade etmektedir (EĞİTİM-SEN, 2017a:10). Eğitim sisteminin demokratik ve kamusal yönünün geliştirilmesine özen gösterilmesi hususlarına vurgu yapan EĞİTİM-SEN barış, çevre sorunları, insan hakları ve demokrasi, cinsiyet eşitliği gibi temel değerlerin esas alındığı çok dilli ve çok kültürlü eğitim politikaları çağrısı yapmaktadır (Arlı, 2011: 161-166). Zorunlu “tek din ve tek mezhep” anlayışıyla düzenlenen din derslerine karşı bir politika savunduğunu ifade eden EĞİTİM-SEN karma eğitim modelini savunmaktadır (EĞİTİM-SEN, 2019b; EĞİTİM-SEN, 2014: 6).

2005 yılında yeniden kurulan, ulusalcı ve Atatürkçü kimliğini öne çıkartan EĞİTİM-İŞ ise eğitimin piyasalaştırılması ve yerelleştirilmesi çabalarına karşı, Atatürk’ün önderliğinde gerçekleşen Cumhuriyet Devrimleri’nin temel değerlerinin esas alındığı laik, bilimsel, demokratik, kamusal, ulusal, çağdaş, halkçı, parasız ve karma eğitimi savunmaktadır (EĞİTİM-İŞ, 2015e: 6). EĞİTİM-İŞ eğitimin değerler eğitimi altında giderek, "tek din tek mezhep" anlayışıyla dinselikleştirildiğini ifade ederek, bu durumu eleştirmektedir. Sendika bu anlayış yerine değerler eğitiminin toplumsal, sosyal hayatı sürdürebilmek için dürüstlük, doğruluk, dayanışma, özgürlük, demokrasi gibi değerler üstünden verilmesi talebinde bulunmaktadır (EĞİTİM-İŞ, 2016c: 5). EĞİTİM-İŞ’e göre öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapacak şekilde kız ve erkek öğrencilerin sınıflarının ayrılması kabul edilemez bir uygulamadır EĞİTİM-İŞ (2018b). Türkçe dışında başka bir dilde eğitim verilmesine karşı olan EĞİTİM-İŞ’in üzerinde önemle durduğu diğer bir konu okullarda andımızın kaldırılmasıdır. Sendika bu uygulamaya şiddetle karşı çıkmış ve konuyu hukuki sürece taşımıştır.

Çalışmada eğitim politikaları ele alınan dört sendikanın eğitim politikalarında bazı konularda yakın görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bunlardan başlıcası öğretmen istihdamına yönelik politikalarıdır. Sendikalar önemli bir kamu görevi icra eden öğretmenlerin sözleşmeli ya da ücretli gibi statülerle çalıştırılmasına karşı çıkmış, hali hazırda bu statü ile çalışan öğretmenlerin derhal kadroya alınmasını talep etmektedirler.

	EĞİTİM- BİR-SEN	TÜRK EĞİTİM-SEN	EĞİTİM-SEN	EĞİTİM-İŞ
Eğt. Felsefesi ve Müfredat	İnsanı merkeze alan, ideoloji aktarma ve yayma aracı vasfı taşımayan / muhafazakâr	Evrensel ilke ve değerler ile milli birikim ve beklentilerimizi birleştiren	Laik, bilimsel, demokratik ve anadilinde bir eğitim	Laik, bilimsel, demokratik, kamusal, ulusal, çağdaş, halkçı, parasız ve karma eğitim
Öğrt. istihdamı ve Yetiştirme	Sözleşmeliye karşı / YÖK Öğrt. yetiştirme politikalarını değiştirmeli.	Sözleşmeliye karşı / Atamalarda sözlü olmamalı / Öğretmen Liseleri yeniden açılmalı.	Sözleşmeliye karşı / Atamalarda sözlü olmamalı.	Sözleşmeliye karşı / Atamalarda sözlü olmamalı.
4+4+4 Sistemi	4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlayıcılarından ve en önemli destekleyicisi.	Eleştirel. / Alternatif: 1+5+3+4 olmak üzere 13 yıl kesintili eğitimi savunmaktadır.	4+4+4 Modeline karşı / 2+9+4 Modelini önermektedir.	4+4+4 Eğitim Modeline karşıdır.
Okulöncesi Eğitim	5 yaşın okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına karşı.	Okul öncesi okullaşma oranı artırılmalı ve eksiklikler giderilmeli.	Okul öncesi eğitim tamamen parasız ve zorunlu hale getirilmeli.	Okul öncesi eğitim tamamen parasız ve zorunlu hale getirilmeli.
Din Eğitimi	Demokratik bir "hak"tır. Ders sayısı artırılmalı.	Din eğitimi gerekliliktir ve bu çerçevede sağlıklı din eğitimi sunulmalı.	Zorunlu din derslerine karşı bir politika savunmaktadır.	"tek din, tek mezhep" dayatılmakta. Küçük çocuklara verilmesi pedagojik değil.
Karma Eğitim	Zorunlu olmasına karşıdır. Kız-erkek ayrı eğitim veren okul imkânı sağlanmalıdır.	Karma eğitimin ülkenin değerlerine aykırı bir tarafı yoktur ve Cumhuriyet'in eğitim modelidir.	Karma eğitimi savunmakta ve kadın-erkek eşitliği için önemli bulmaktadır.	Kaldırılması talebi Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu felsefesine aykırıdır.
Yükseköğretim Geçiş	4 yıllık süreye dağılmış performans esas olmalıdır. Liselerde eğitim iyileştirilmeli.	Lise mezuniyet puanı etkili olmalıdır.	Temel sorunun sınavlara odaklanmış olan eğitim sistemi içerisinde.	Bilimsel düşünmeye ve üretmeye dayalı bir eğitim sistemine geçilmelidir.
Eğitimin Finansmanı	Eğitime ayrılan toplam bütçe artmış olsa da GSYH ve konsolide bütçe içinde ayrılan pay yetersizdir.	Bütçe rakamlarını yetersizdir. Kaynaklar verimsiz kullanılmaktadır.	Bütçe milli gelire oranı en az iki kat artırılmalı, OECD ortalamasına (%6) çıkarılmalıdır	Genel bütçeden eğitime ayrılan pay OECD ortalamasına (%6) çıkarılmalıdır

Çizelge 4.5. Türkiye Eğitim Sendikalarının eğitim politikalarındaki temel görüşleri.

Sendikalar aynı zamanda mevcut öğretmen açıklarının kapatılması için daha fazla öğretmen alımının yapılarak, açıkta bekleyen öğretmen sorunun çözümünü talep etmektedirler. Eğitim fakülteleri ile MEB arasında koordinasyonun sağlanması ve ihtiyaca göre öğrenci alınması sendikaların diğer bir talebidir. Ayrıca sendikalar eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin artırılmasını talep etmekte ve eğitim fakültelerinde verilen eğitimin Türkiye eğitim sisteminin gerçeklerine uygun ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedirler (Baydar, 2016: 44; EĞİTİM-BİR-SEN, 2018b: 12; TÜRK EĞİTİM-SEN, 2018:23; EĞİTİM-SEN, 2018; EĞİTİM-İŞ, 2016c: 16).

Sendikaların eğitim politikalarında ortaklaştığı diğer bir husus ise eğitimin finansmanına yönelik taleplerinden bazılarıdır. Tüm sendikalar eğitimin finansmanının yetersiz olduğunu belirtmekte, eğitime daha fazla kaynak ayrılması ve en az OECD ortalamasına ulaşılmasını talep etmektedirler. Sendikalara göre genel bütçeden Milli Eğitimin Bakanlığına ayrılan pay ile MEB'in 2023 Vizyon belgesinde açıkladığı İkili eğitimi sonlandırma, tam gün eğitime geçme ve okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi hedeflerine ulaşması mümkün değildir (EĞİTİM-BİR-SEN, 2010: 60; EĞİTİM-SEN, 2018:44; EĞİTİM-SEN, 2019c; (EĞİTİM-İŞ, 2018a).

Bir asrı aşan süreyi geride bırakan eğitimcilerin örgütlenme mücadelesi ülkenin yaşamış; olduğu siyasal, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin etkisi altında bazen yavaşlamış; bazen kesintiye uğramış fakat günümüze kadar gelişimini sürdürmüştür. Ancak 2001 yılında hukuksal dayanaklara kavuşmuş olan ve 2010 yılında toplu sözleşme hakkını elde eden Türkiye eğitimci sendikaları henüz istenilen düzeye gelememiştir. Eğitimci sendikaları üye sayılarını artırmış; eğitim sorunları ile çalışanların haklarının korunması ve artırılması için çalışmalar yapıyor olsalar da kronikleşmiş sorunlar sendikaların ciddi kazanımlar elde etmelerini engellemektedir. Bu sorunlardan öne çıkanları sendikaların henüz grev hakkına sahip olmaması, toplu sözleşmenin işlevsiz olması, sendikaların aşırı siyasallaşması ve bölünmeleri, henüz genç sayılabilecek sendikal hayatın yeterince kurumsallaşamaması ve sendika içi demokrasinin henüz sağlanamaması olarak sayılabilir (Karaman ve Erdoğan, 2016; Eraslan, 2012).

Türkiye eğitimci sendikaları ücret kazanımı, işverene karşı dayanışma ve hukuki destek sağlamak gibi sendikacılığın temel işlevlerine yoğunlaşmış; fakat eğitim politikalarına katkıları bağlamında ise yeterince aktif olamamışlardır (Aslan, 2014). Bu durumun nedeni sendikaların eğitim politikalarına ilgisiz kalmamasında ziyade, iktidara gelen ve eğitimi kendi dünya görüşüne uygun toplum yaratmanın aracı olarak kullanmaya çalışan siyasi

partilerin kendi görüşlerine yakın sendikalar dışındaki sendikalar ile iş birliğine yanaşmayarak, bu sendikaların eğitim politikalarına dair görüş ve taleplerine uzak durmasıdır (Eraslan, 2012).





5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sendika ve sendikacılık alanındaki çalışmaların öncüllüğünü yapmış olan Sidney ve Beatrice Webb çiftinin sendikayı “ücretlilerin, çalışma koşullarını korumak ya da geliştirmek amcacını güden devamlı bir birliği” (1894: 1) olarak tanımladıkları 19. yüzyılın sonundan bugüne kadar literatürde birçok tanım ortaya atılmıştır. Bu tanımlar ele aldığı sendikaların ücretlilerin gönüllük esasına göre bir amaç uğruna bir araya geldikleri örgüt olarak tanımlandığı, zaman içinde sendika kavramına salt bir iş ve ücret mücadelesinin ötesinde daha farklı misyonlar ve fonksiyonlar yüklendiği, bu misyon ve fonksiyonların sadece ekonomik alanda değil aynı zamanda sosyal, kültürel ve hatta siyaset alanlarında olduğu görülmektedir.

Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan ve kötü şartlarda çalıştırılan işçi sınıfı işverene karşı bireysel olarak elde edilemeyecek kolektif kazanım sağlayabilecekleri ya da bu amaç uğruna en azından kolektif direnişi örgütleyebilecekleri sendikaları kurmuş ve geliştirmişlerdir. Dünyanın birçok yerinde yaşanan işçi sınıfının bu örgütlenme mücadelesi sanayinin azlığı ve içinde bulunulan toplumsal durum nedeniyle Osmanlı İmparatorluğu’nda cılız kalmıştır. Bu az sayıdaki örgüt Cumhuriyet Dönemi’nin ilk on yıllarında yaşanan sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmeler nedeniyle mevcudiyetlerini koruyamamıştır. Çok partili rejime geçilmesi ile yasal dayanaklarına kavuşan işçi sendikaları ülkenin yaşadığı politik sürece paralel bir şekilde zor zamanlar atlattı ve bugünkü yapısına ulaşabilmiştir.

Ülkemizde işçilerin sendikalaşma mücadelesinde bu gelişmeler yaşanırken kamu çalışanları icra ettikleri görevin niteliği ve önemi gerekçesiyle devlet tarafından sendikalardan mahrum bırakılmaya çalışılmıştır. Bu yüzden kamu çalışanlarının sendikalaşması tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de işçi sendikalarından geç gerçekleşmiştir. Toplumda öncü ve aydın bir görev üstlenen öğretmenler bu örgütlülük mücadelesinde başat bir rol üstlenmiştir. Öğretmenlerin İkinci Meşrutiyet ile başlayan örgütlenme mücadelesi toplumsal ve ekonomik buhranlar, askeri müdahaleler ve iktidarların baskılarına rağmen ilerlemiş ve bugüne ulaşmayı başarmıştır.

Çalışmada ele alınan ikinci ülke olan Almanya’da öğretmenlerin sendikalaşma sürecinde de benzer zorluklar yaşanmıştır. Ülkemize kıyasla daha erken başlayan bu mücadele Almanya’nın ulusal birliğini sağlama sürecinde ve sonrasında iktidarlar tarafından engellenmeye veya yavaşlatılmaya çalışılmıştır. 19. Yüzyılın sonlarına doğru kurumsallaşmaya başlayan Alman öğretmen örgütleri Nasyonal Sosyalistlerin iktidarı ele geçirmesi sonrasında uygulanan baskıcı Nazileştirme Politikası’nın kurbanları olmuş ve

faaliyetlerine son vermiş ya da feshedilmişlerdir. NAZİ Almanya'sının ikinci Dünya Savaşını kaybetmesi sonrasında kurulan yeni sistemde Alman öğretmen örgütleri yeniden diriltilmiş ve bugüne kadarki gelişimlerini sürdürmüşlerdir.

Türkiye ve Almanya'daki eğitim sendikalarının gelişimlerinde siyasal, toplumsal ve ekonomik koşulların etkisi ile farklı süreçler yaşandığı görülmektedir. Bu süreçlerde temel olarak mezhep, görev yapılan okul türü ve ideolojik farklılıklar rol oynamıştır.

Mezhep farklılıkları Alman öğretmen örgütlerinin ayrışmalarında büyük bir rol oynamıştır. Çalışmada elde edilen veriler sonucunda Almanya'da öğretmenler arasında erken dönemde güçlü mezhep temelli örgütlenmelere rastlanmaktayken, bu ayrımın son zamanlarda Alman öğretmen örgütleri arasında etkisini yavaş yavaş kaybettiği görülmüştür. Türkiye'de ise mezhep farklılığının öğretmen örgütlenmelerindeki ayrışmalarda etki gösterdiğine dair bir bilgiye rastlanamamıştır. Türkiye'de bugün mezhep temelli kurulan bir sendika bulunmamaktadır.

Her iki ülkede sendikaların ayrışmasındaki nedenlerden bir diğeri de görev yapılan okul türüne göre örgütlenme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bu ayrımın başlangıç döneminde Türk Öğretmen örgütlerinde etkili olduğu görülmüştür. İlkokul – lise öğretmeni ayrım ve ilerleyen dönemlerde köy öğretmeni – şehir öğretmeni olarak görülen bu okul türüne dayalı örgütlenme Türkiye'de daha sonra terk edilmiştir. 1971 yılında kapatılan İLKSEN sonrasında ülkemizde okul türüne özgü ya da meslek esasına göre kurulmuş güçlü bir sendika ortaya çıkmamıştır. Bunda 1965 – 1971 yılları arasında yaşanan sendika patlaması sonucunda parçalanmış öğretmen mücadelesinden çıkartılan derslerin ve 1971 yılında sendika hakları ellerinden alınan öğretmenler arasında ortak mücadele etme bilincinin gelişmesinin büyük payları olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de 4688 sayılı Kanun meslek bazında sendika kurmayı yasaklamış ve ülke geneli hizmet kolunda örgütlenmeyi şart koymuştur. Çalışma sırasında yasadaki bu hükümlere rağmen icra edilen göreve ya da görev yapılan kuruma özgü sendikaların Türkiye'de olduğu fakat eğitim çalışanlarının bu tarz örgütlenmeye sıcak yaklaşmadıkları görülmüştür. Türkiye'de sendika üyesi eğitimcilerin yaklaşık %99'unun okul ya da görev ayrımı yapmayan tüm hizmet kolunda faaliyet gösteren sendikalara üye olması bu olguyu desteklemektedir.

Yaptığımız literatür araştırması ile Almanya’da okul türüne özgü örgütlenme yaklaşımının Alman eğitim sendikalarını ortaya çıkışlarından bugüne dek güçlü bir şekilde etkilediği ve bugünkü Alman eğitim sendikacılığını büyük ölçüde şekillendirdiği görülmüştür.

Aynı zamanda Alman eğitim sendikacılığının başlangıç tarihi olarak da kabul edebileceğimiz 19. Yüzyıl’ın ortalarında başlayan okul türüne göre örgütlenmenin aynı yüzyılın sonlarına doğru tam anlamıyla kurumsallaştığı ve günümüzde hala Alman eğitim sendikacılığında gücünü koruduğu görülmektedir.

Çalışmada elde edilen veriler ışığında Türk ve Alman eğitim sendikalarında görünen diğer önemli bir özelliğin sendikalar arasındaki keskin ideolojik ayrışmalar olduğunu söylenebilir.

Türkiye’de eğitimci sendikaları arasında ideolojik bölünmenin ülkenin çok partili sisteme geçmesi ile yavaş yavaş belirgin hale geldiğini söylemek hatalı olmayacaktır. Bu geç ayrımın sebebi ikinci meşrutiyet sonrası ancak başlayan siyasal özgürlüğün kısa sürmesi ve kazanılan destansı bir kurtuluş savaşı sonrasında kurulan genç Türkiye Cumhuriyeti’nde siyasal ve toplumsal krizler nedeniyle çok partili hayata geçme denemelerinin başarısız olmasıdır. Bu gelişme sonrası tek parti iktidarı rejimi korumak refleksi ile hayatın her alanında kontrolü ele almaya başladığı gibi çalışma hayatını da denetim altına almıştır. Çok partili hayata geçiş sonrasında yaşanan gelişmelerle daha da politize olmaya başlayan eğitimciler arasında ilk önemli ideolojik mücadele TÖDMF içinde başlamış ve 27 Mayıs askeri müdahalesi sonrası kırılma noktasına gelmiştir. Çalışmada derlenen bilgilerin ışığında bugün dört önemli akım olarak bölünmüş Türkiye eğitimci sendikalarının ideolojik kökenlerinin 1970’lerde kurumsallaştığı ve bu ayrımın bugüne kadar güçlenerek geldiği görülmüştür. Türkiye’de sendikalar arasındaki ideolojik yaklaşımlar öyle kuvvetli ki; 1908 yılında parçalanmış bir öğretmen hareketinin güçsüz olacağı bilinci ile örgütlerini birleştirebilen Türk öğretmen hareketi bugün en temel hak ve kazanımları için bir araya gelememektedir.

Çalışmada sendikalar arasında ideolojik bölünmelerin Alman eğitimci sendikalarında da mevcut olduğu görülmüştür. Almanya’da öğretmenler arasındaki bu ideolojik ayrımın 1848 Alman devrimi sırasında belirginleşmeye başladığı söylenebilir. Çoğunluğu ilkokullarda çalışan liberal-demokratik dünya görüşünü benimsemiş öğretmenlerin mesleki taleplerinin yanı sıra liberal ulus-devlet çabalarına destek vermesi ile başlayan politik ayrışma, 1848 yılından itibaren başlayan bu liberal-muhafazakâr bölünme ve Marksizm’in ortaya çıkışıyla toplumun belli kesimlerinde büyük yankı bulması sonrasında, güçlenmiş ve çeşitlenmiştir. Birinci dünya savaşı sırasında öğretmen hareketinde başlayan keskin ideolojik kamplaşma savaş yenilgisi sonrasında yaşanan siyasal ve ekonomik buhranlarla doruk noktasına

ulaşmıştır. Nazileştirme kampanyası sırasında kapatılan ve savaş sonrasında zorlu bir süreçle yeniden kurulan öğretmen sendikalarının ülkenin demokratikleşmesi ve normalleşmesi için çaba gösterdikleri ama buna rağmen aralarındaki ideolojik ayrılıkları muhafaza ettikleri görülmektedir.

Her iki ülkede eğitimci örgütlerinde ideolojik bölünmeler var olsa da bu bölünmenin etkileri ülkeler bazında farklı sonuçlar göstermektedir. Federal bir yönetim sistemine sahip olan Almanya'da NAZİ dönemi sonrasında çıkarılan dersler sonunda demokrasi geliştirilmeye ve çoğulcu demokratik sistemin bir daha zarar görmemesi adına güçler ayrılığı ilkesi özenle korunmaya çalışılmaktadır. Parlamenter sistemin oturmuş olduğu Almanya'da seçimler sonunda hem eyaletlerde hem de federal düzeyde partiler bir araya gelebilmekte ve koalisyonlar kurabilmektedir. Böylelikle tartışma konularının farklı kutuplarında yer alan taraflar arasında daima bir iletişim kanalı doğmakta, taraflar gerektiğinde kendi görüş ve programlarından taviz verebilmektedir. Çalışmada yukarıda bahsedilen bu uzlaşma kültürünün eğitimci sendikaları arasında da etkili olduğu ve bu sendikalarının gerektiğinde belli konularda bir araya gelebildikleri görülmüştür. Örneğin üyelerinin çoğunluğunu oluşturan ilkökul öğretmenlerinin lise öğretmenleri ile eşit ücret almasını talep eden VBE bu konuda GEW ile beraber eylem yaparken, aynı memur konfederasyonu çatısı altında yer aldığı DL ile karşı karşıya gelmektedir. Aynı şekilde VBE ile DL bir araya gelerek GEW'in öğretmenlerin grev hakkı konusunda yaptıkları faaliyetlere karşı durmakta ve beraber hareket etmektedirler.

İdeolojik ayrılıkların Türk eğitim sendikaları arasında daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Demokrasimizi defalarca kesintiye uğratan ve başta siyasal ve çalışma hayatı olmak üzere her alanda sıkı denetim sağlamak isteyen askeri müdahaleler anayasal sistemi kendi amaçlarına göre defalarca değiştirerek Türkiye'deki hem siyasal hayatın hem sivil toplumun sağlıklı ve doğal akışı içinde gelişmesine izin vermemiştir. Bu gelişmeler altında yaşanan ideolojik kutuplaşma ile eğitimciler bölünmüş ve siyasal partilerle neredeyse direk organik bağları bulunan sendikalar ortaya çıkmıştır. Her siyasi hareketin kendi sendikasını yaratma ve büyütme çabası bu bölünmüşlüğü daha da derinleşmesine neden olmaktadır. Bunun olumsuzluğun yanı sıra keskin ideolojik bölünmelerin Türk eğitim sendikalarında yarattığı diğer bir sorun ise hazırda Türk siyasal hayatında eksikliği büyük ölçüde hissedilen uzlaşma kültürü eksikliğidir. Türkiye'de en temel hak ve kazanım meselelerinde bile sendikaların ortak bir tutum almaması ve hareket etmemesi önemli sayıda eğitimciyi sendikalardan uzaklaştırırken, aynı zamanda sendikaların ciddi kazanımlar elde etmelerini

engellemektedir. Örneğin çalışmada ortaya koyulan verilere göre Türkiye'deki dört büyük sendika da öğretmen maaşlarını yetersiz bulmakta ve sözleşmeli öğretmen atamasına karşı çıkmaktadırlar. Çalışmanın yapıldığı ana kadar bu dört sendikandan bir araya gelerek bu konularda ortak bir politika belirledikleri ve eylem koydukları tespit edilememiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ele alınan Alman Eğitim sendikalarının eğitim politikalarına etki eden en önemli nokta ise 19. Yüzyılın başından bugüne kadar süren okul sistemi tartışmalarıdır. Alman eğitim sendikalarındaki siyasal bölünmenin önemli bir yansıması okul sistemi üzerine yaşanan bu tartışmalarda görülebilmektedir. Sol tandanslı dünya görüşüne sahip GEW ilköğretim sonrası okul ayrımının kaldırılması mücadelesini yaklaşık bir asırdır sürdürürken, sahip oldukları ayrıcalıklı konumlarını kaybetmek istemeyen Gymnasium ve Realschule öğretmenlerinin temsilcileri olan ve daha çok muhafazakâr- sağ eğilimleri olan sendikalar 3 parçalı ortaöğretim okulu sisteminin devamını savunmaktadır. Sendikalar eğitim politikalar konusunda eyaletlerde etkili olmakta ve eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sunmaktadırlar. Örneğin GEW fırsat eşitliği gerekçesi ile savunduğu okul sistemini bazı eyaletlerde kabul ettirmeyi başarmıştır. Bunun yanı sıra diğer sendikalar yapmış olduğu çalışmalarla çoğunluğu Gymnasiumlardan mezun olan elitleri ve siyasileri harekete geçirmede başarılı olmuş ve böylelikle birçok eyalette GEW'in bu girişimini engelleyebilmiş ve Gymnasiumun hala önem taşıdığı eğitim sisteminin muhafazasını başarmışlardır.

Eğitim politikalarına katkıları bağlamında dördüncü bölümde ele alınan Türkiye eğitimci sendikaların savundukları eğitim politikalarında ideolojik eğilimlerinin büyük bir rol oynadığı görülmektedir. Bunun bir yansıması olarak Türkiye'de sendikaların eğitim politikaları incelendiğinde eğitim sisteminde hakkında son 10 yılda yaşanan tartışmalarda 4+4+4 uygulaması, başta İmam Hatip Okullarının olmak üzere meslek liselerinin orta kısımlarının açılması, zorunlu din dersi, din derslerinin eğitim her kademesinde verilmesi ve artırılması, karma eğitim, yüksek öğretime geçişte katsayı uygulaması, anadilde eğitim gibi konular başı çekmektedir. Bu saydığımız tartışmalarda kendi ideolojik çizgilerinin eğitim politikalarında etkili olmasını isteyen sendikalar birçok etkinlik, eylem, konferans ve çalıştaylar düzenlemiş ve yayımladıkları çeşitli yayın organları ile kamuoyu oluşturmaya çalışmışlardır. Bu faaliyetlerine rağmen sendikaların Türkiye'de eğitim politikalarına katkıları bağlamında yeterince aktif oldukları söylenemez. Bu durumum altında yatan sebep sendikaların eğitim politikaları konusunda ilgisizliği ya da yeteneksizliklerinden ziyade Türkiye'de iktidara gelen her siyasi görüşün eğitim sistemini sadece kendi ideolojik görüşü

çerçevesinde şekillendirme çabası ve bu çaba sırasında kendine yakın olan sendika dışındaki sendikaların görüş ve uyarılarını ciddiye almamasıdır.

Sonuç olarak görülmektedir ki; Okul türü tartışması, mezhepsel ayrışmalar, federatif yapı nedeniyle eyalet bazında örgütlenme ve ideolojik tutumlar gibi gerekçelerle parçalanmış Alman öğretmen sendikaları ve ideolojik kutuplaşmanın hâkim olduğu Türk öğretmen sendikalarının vermekte olduğu parçalanmış bir görüntü her iki ülkede de sendikaları işveren karşısında güçsüz yapmakta ve eğitimcilerin özlük haklarının korunması ve geliştirilmesi mücadelelerini zayıflatmaktadır. Almanya’da küreselleşme, Türkiye’de ise küreselleşmenin yanı sıra siyasal buhranlar ve askeri müdahalelerle kan kaybeden sendikaların ikincil derecedeki farklılıklarını bir kenara koyup, öğretmenlerin özlük hakları için bir araya gelmeleri öğretmenlerin sendikalaşmaya karşı uzak durmalarının nedenlerini ortadan kaldıracaktır. Toplumda büyük bir görev üstlenen öğretmenlerin örgütlenme mücadelesine katılması daha etkili sendikalar yaratacaktır. İşveren karşısında güçlü ama aynı zamanda demokratik kurumlarını işleterek üyelerinin görüş ve talepleri doğrultusunda hareket eden sendikalar ülkenin ve dolayısıyla eğitimin demokratikleşmesine, eğitimdeki kalitenin artırılmasına ve kaliteli eğitime ulaşma noktasında var olan eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına daha fazla katkı sunabilirler.

KAYNAKLAR

- Akgöl, H. (1981). *Türkiye Öğretmenler Sendikası 1965-1971*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Akyiğit, E., 2010. *İş Hukuku*. 8. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1970). Türkiye’de İlk Öğretmen Kuruluşları Hakkında Orijinal Bir Belge ile Unutulmuş Bir Kaynak. *Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dergisi*, C.3, Sayı 1-4, s.109-119.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009)*. 11. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altunya, N. (2015). *Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi (1906 – 2015)*. (3. Baskı) Ankara: EĞİTİM-İŞ Kültür Yayınları
- Arlı, G. (2011). *Düzenlenebilir Yapılardan Düzenlenemez Formlara Sendikal Hareketin Gelişimi TÖS – Eğitim-Sen*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- As, İ. (2010). *Türkiye’de Yerel Yönetimlerde İşveren Sendikacılığı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Asan, E. (2014) *Türk ve Yabancı Eğitim Sendikalarının Eğitim Politikaları ve İnsan Yetiştirme Anlayışına Etkilerinin Karşılaştırmalı Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ballauf, H. (2010). *60 Jahre Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Hannover: BWH – Die Publishing Company.
- Battal, E. ve İnce, T. (2004). *Öğretmen Örgütlenmeleri ve Eğitim-Bir-Sen*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Baydur, R. (2008). *Türk sendikacılığı*. Ankara: Sinemis Yayınları.
- Baysal, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenmelere İlişkin Tutumları (Uşak Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Baysal, Ö., Türkmen, L. ve Yücel, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenmeye Yönelik Tutumları: Uşak İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 16, Sayı 3, 329-352.
- Ortmeyer, B. (2013). *Indoktrination. Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift "Hilf mit!" (1933–1944). Analyse und Dokumente*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Berthold, M. & Heinz-Hermann S. (1993). *Die Schule in Staat und Gesellschaft Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Muster-Schmidt Verlag.
- Beyoğlu, C. Ü. (2018). AİHM Kararları Işığında Kamu Görevlilerinin Grev Hakkı. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, Sayı 135.
- Bilgin, K. U. (2007). Kamuda Ölçülebilir Denetime Hazırlık -Performans Yönetimi. *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 65 (Özel)
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boyacı, H. (1994). *Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmeye İlgilerinin Düzeyi ve Bu İlgili Düzeyinin Etkenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boyacı, H. (1995). Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilgilerinin düzeyi ve bu ilgi düzeylerinin etkenleri. *Eğitim Yönetimi*, Cilt. 1, S. 4, s. 521-530.
- Bölling, R. (1977). Zur Entwicklung und Typologie der Lehrerorganisationen in Deutschland. In M. Heinemann, ed., *Der Lehrer und seine Organisation: 23–37*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bruhn, C. - J., (1993). Tariffähigkeit von Gewerkschaften und Autonomie : eine Kritik der Mächtigkeitstheorie des Bundesarbeitsgerichtes. Berlin : Duncker & Humblot.
- Bülbül, O. G. (2009). *Uluslararası Belgeler Karşısında 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu ve Türkiye’de Kamu Görevlileri Sendikacılığı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Can, N. (2012). Öğretmenlerin Örgütlenmeye Aktif Katılımının Engelleri. *Turkish Journal of Education*, Volume 1, Issue 1.
- Cerev, G. (2014). Türkiye’de Kamu Çalışanlarının Örgütlenme Mücadelesinin Hukuksal Gelişim Süreci: 6289 Sayılı Kanun ve Sendikal Haklara Etkileri. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, Sayfa: 24-39.
- Çağlayan, R. (2016). Hukukumuzda Kamu Tüzel Kişiliği Kavramı ve Kıstasları. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, Cilt 7, 373-398.
- Çelik A., Lordoğlu, K. (2006). Türkiye’de Resmi Sendikalaşma İstatistiklerinin Sorunları. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, Cilt 2, Sayı: 11
- Çilek, A. (2016). *Türkiye’de Eğitim Sendikalarının Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, B. (2013). Sendikal Örgütlenmede Yeni Deneyimler ve Değişen Stratejiler. *Çalışma ve Toplum*, 3, 375-412.
- DBB. (2019). *dbb Mitglieder*. [Http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.dbb.de%2Flexikon%2Fthemenartikel%2Fd%2Fdbbmitglieder.html&date=2019-03-24](http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.dbb.de%2Flexikon%2Fthemenartikel%2Fd%2Fdbbmitglieder.html&date=2019-03-24) sayfasından erişilmiştir

- Demir, F. (2013). Sendikaların Kuruluşu ve İşleyişi. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2013/4.
- Demircioğlu M., Centel, T. (2015). *İş Hukuku*. 18. Basım. Beta Yayıncılık. İstanbul.
- Demmler, M. (2009). *Schulstruktur: Die umkämpfte Baustelle. In DGB. Konsequent: Eine gute Schule für alle - Gewerkschaften zur Schule der Zukunft*. Hannover: Graeves Verlag.
- Dereli, T. (2013). 6356 Sayılı Yeni Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu: Genel Bir Değerlendirme. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2013/1.
- Deutscher Gewerkschaftsbund. Was ist eine Gewerkschaft?
<http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.dgb.de%2F%2B%2Bco%2B%2B619286d6-3d78-11e8-849e-52540088cada&date=2018-12-06> sayfasından erişilmiştir.
- DGB. (2018) *DGB-Mitgliederzahlen ab 2010*.
<http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.dgb.de%2Fueber-uns%2Fdgb-heute%2Fmitgliederzahlen%2F2010&date=2019-03-24> sayfasından erişilmiştir.
- DGB. (2009). *Konsequent: Eine gute Schule für alle - Gewerkschaften zur Schule der Zukunft*. Hannover: Graeves Verlag.
- DL. (2012). *Bildung in Deutschland – Diagnosen und Perspektiven des Deutschen Lehrerverbandes*.
<http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.lehrerverband.de%2Fbildung-in-deutschland%2F&date=2019-04-07> sayfasından erişilmiştir.
- DL. (2018). *Meidinger appelliert an Opposition, Änderung des Grundgesetzes zuzustimmen*.
http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.lehrerverband.de%2Fscheitern_digitalpakt_befuerchtet%2F&date=2019-04-15 sayfasından erişilmiştir.
- DL. (2019a). *Über uns -DEUTSCHER LEHRERVERBAND (DL)*
<http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.lehrerverband.de%2Fueber-uns%2F&date=2019-03-24> sayfasından erişilmiştir.
- DL (2019b). *Presse-Erklärungen Deutscher Lehrerverband_2011-2016*.
http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.lehrerverband.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F02%2FPresse-Erklarungen-Deutscher-Lehrerverband_2011-2016.pdf&date=2019-04-15 sayfasından erişilmiştir.
- DL. (2006). *Privatisierung im Bildungsbereich Chancen und Risiken FACHTAGUNG 2006*. Bonn: Deutscher Lehrerverband
- DPhV. (2009). *Zu den Tarifverhandlungen zur neuen Entgeltordnung für angestellte Lehrer im TV-L*. Düsseldorf: Pädagogik & Hochschul Verlag.
- DPhV. (2019a). *Der Deutsche Philologenverband* <https://www.dphv.de/organisation/portrait.html> sayfasından erişilmiştir.

- Dribbusch H. Und Birke P. (2012). *Die Gewerkschaften in der Bundesrepublik Deutschland Organisation, Rahmenbedingungen, Herausforderungen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung | Referat Mittel- und Osteuropa.
- Durmuş, N. (2007). Kuruluşundan Kapatılışına Kadar İlk-Sen'in Örgütlenme Anlayışı. *Eğitim bilim Toplum Dergisi*, Cilt: 5, Sayı 19.
- Duyuş, E. S. (2010). *Kamu sendikaları, Türkiye'de Kamu Sendikalarının Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ebert, W. (2009). *Mein Leben für eine Pädagogische Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- EĞİTİM SEN. (2014), *TÜZÜK*. Ankara: Mattek Matbaacılık.
- EĞİTİM-BİR-SEN. (2019) *Eğitim-Bir-Sen Tüzüğü*. <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.ebs.org.tr%2Ftuzugumuz&date=2019-02-02> sayfasından erişilmiştir.
- EĞİTİM-BİR-SEN. (2010). *Gelecek İçin Eğitim Raporu*. Mart, Sayı:41, s.16, Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- EĞİTİM-BİR-SEN. (2012). *4+4+4 Eğitim Sistemi Ne getiriyor? Ne Olmalı?* Ankara: EĞİTİM-BİR-SEN Yayınları.
- EĞİTİM-BİR-SEN. (2017). *Eğitime Bakış 2017 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: EĞİTİM-BİR-SEN Yayınları.
- EĞİTİM-BİR-SEN. (2018a). *Eğitime Bakış 2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: EĞİTİM-BİR-SEN Yayınları.
- EĞİTİM-BİR-SEN. (2018b). *2023'e doğru Türk Eğitim Sistemini -Bulma konferansı ve çalıştayı-Öneriler*. Ankara: EĞİTİM-BİR-SEN Yayınları.
- EĞİTİM-İŞ (2012). *4+4+4 Yasası Ülkemize Bir Şey Kazandırmayacak*. <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.egitimis.org.tr%2Fguncel%2Fsendika-haberleri%2F4-4-4-yasasi-ulkemize-bir-sey-kazandirmayacak-137%2F%23.XILQDIhKg2w&date=2019-03-08> sayfasından erişilmiştir.
- EĞİTİM-İŞ. (2014). *EĞİTİM-İŞ Bülteni*. 2014 Ocak Sayısı. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- EĞİTİM-İŞ. (2015a). *EĞİTİM-İŞ Bülteni*. 2015 Mayıs Sayısı. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- EĞİTİM-İŞ. (2015b). *EĞİTİM-İŞ Bülteni*. 2015 Kasım Sayısı. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- EĞİTİM-İŞ (2015c). *19. Millî Eğitim Şurası, Eğitimin Sorunları ve Gerçekler*. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- EĞİTİM-İŞ. (2015d). *Okulöncesi Öğretmenlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.

- EĞİTİM-İŞ. (2015e). *Neden EĞİTİM-İŞ?*. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- EĞİTİM-İŞ. (2016a). *EĞİTİM-İŞ Bülteni*. 2016 Nisan Sayısı. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- EĞİTİM-İŞ. (2016b). *2016-2017 Eğitim-Öğretim yılına Girerken*. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- EĞİTİM-İŞ. (2018a). *MEB Bütçesinde Yatırıma Yer Yok*. <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.egitimis.org.tr%2Fguncel%2Fsendika-haberleri%2Fmeb-butcesinde-yatirim-yer-yok-2960%2F%23.XIK10lhKg2w&date=2019-03-08> sayfasından erişilmiştir.
- EĞİTİM-İŞ (2018b) *Karma Eğitimi Sonlandırma Girişimlerine İzin Vermeyeceğiz*. <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.egitimis.org.tr%2Fguncel%2Fsendika-haberleri%2Fkarma-egitimi-sonlandirma-girisimlerine-izin-vermeyecegiz-2904%2F%23.XIK83YhKg2w&date=2019-03-08> sayfasından erişilmiştir.
- EĞİTİM-İŞ. (2019a). *EĞİTİM-İŞ Tüzüğü*. <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.egitimis.org.tr%2Ffiles%2Fbilgibelge%2F5b98e983ecbde.pdf&date=2019-02-02> sayfasından erişilmiştir.
- EĞİTİM-İŞ. (2019b). *Eğitim-İş Hakkımızda*. <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.egitimis.org.tr%2Fegitimis%2Fhakkimizda%2F&date=2019-02-02> sayfasından erişilmiştir.
- EĞİTİM-İŞ. (2016c). *EĞİTİM-İŞ Bülteni*. 2016 Eylül Sayısı. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- EĞİTİM-SEN. (2012). *Zorunlu Eğitim- 12 Yıla Çıkmıyor, Fiilen 4 Yıla İniyor!* Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- EĞİTİM-SEN. (2013). *Bilimsel ve Laik Eğitimi Neden Savunuyoruz?*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- EĞİTİM-SEN. (2014). *Karma Eğitimde Çarpıtmalar ve Gerçekler*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- EĞİTİM-SEN. (2015). *9. Milli Eğitim Şurasında Neler Oldu?*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- EĞİTİM-SEN. (2016). *Okulöncesi Eğitim*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- EĞİTİM-SEN. (2017a) *2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Sonunda Eğitimin Durumu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- EĞİTİM-SEN. (2018) *MEB Öğretmen Atama Politikalarını Gözden Geçirmeli, Öğretmen Açıkları Derhal Kapatılmalıdır!* <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fegitimsen.org.tr%2Fmeb-ogretmen-atama-politikalarini-gozden-gecirmeli-ogretmen-aciklari-derhal-kapatilmalidir%2F&date=2019-02-20> sayfasından erişilmiştir.

- EĞİTİM-SEN. (2019a). *Eğitim-Sen hakkımızda*. <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fegitimsen.org.tr%2Fhakkimizda%2F&date=2019-02-02> sayfasından erişilmiştir.
- EĞİTİM-SEN. (2019b) *Okullarda Dini Gerekçelerle Karma Eğitim Karşıtı Girişim ve Uygulamalara Derhal Son Verilmelidir!* <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fegitimsen.org.tr%2Fokullarda-dini-gerekcelerle-karma-egitim-karsiti-girisim-ve-uygulamalara-derhal-son-verilmelidir%2F&date=2019-02-14> sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, L. (2012). Günümüz Öğretmen Sendikacılığının Değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1 Sayı 1.
- Eren, H. (1998). 1982 Anayasası ve Kamu Görevlileri Kavramı. *A. Ü Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1.
- Esser J. (2003) Funktion und Funktionswandel der Gewerkschaften in Deutschland. In: Schroeder W., Weßels B. (Editörler). *Die Gewerkschaften in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Evren, S. Erdem, S. ve Yıldırım, C. (1995). *Eğitim Emekçileri Tarihi – Encümmen-i Muallimin'den Eğitim-Sen'e*. İstanbul: Bireşim Yayınları.
- Fırat, N. Ş. (2009). Sendika Üyelik Durumu Açısından Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Amme idaresi dergisi*, 42 (4), 137-177.
- Fidan, T., Öztürk, İ. (2015). Sendika Üyesi Olan ve Sendika Üyesi Olmayan Öğretmenlerin Eğitim Sendikalarına Bakışı ve Beklentileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, EBAD-JESR. Cil:5, S:2. 192-220.
- Fluck, B. (2003) *Gymnasium, Auftrag, Fortschritt: Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert*. Düsseldorf: Pädagogik-und-Hochsch.-Verl.
- Fuchs E., Mätzing H.C., Sammler, S (Hg.). *Georg Eckert - Grenzgänger zwischen Wissenschaft und Politik*. Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Führ, C. (1998) Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte /6 1945 bis zur Gegenwart: Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland (1- 24)*. München: Verlag C.H. Beck.
- Gahlings, I., U. Moering. (1961) Die Sozialgeschichte der Volksschullehrerinnen. In die *Volksschullehrerin*. 19-174. Heidelberg
- Geißler, G. (2011). *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- GEW (2015) *Bildung ist Mehr Wert! Die GEW stellt sich vor*. Mai 2015 GEW-Shop-Nr.: 1113.
- GEW. (2019a) *Satzung Ordnungen Richtlinien* (Überarbeitete Auflage, Januar 2019). Frankfurt am Main: Werbeagentur Zimmermann GmbH.

- GEW. (2019e) *Stiftungen und Vereine der GEW*. <https://www.gew.de/stiftungen-vereine/>.<http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.gew.de%2Fstiftungen-vereine%2F&date=2019-03-28> sayfasından erişilmiştir.
- GEW. (2006) *Eine Schule für alle - Argumente, Informationen und GEW-Beschluss*. Coburg: Druckerei Leutheuser,
- GEW. (2019b) *Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft Geld für Bildung!*. . <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.gew.de%2Faktuelles%2Fdetailseite%2Fneugigkeiten%2Fmehr-geld-fuer-bildung-3%2F&date=2019-03-28> sayfasından erişilmiştir.
- GEW. (2019c). „Frauen wehren sich gegen ungleiche Bezahlung“. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.gew.de%2Fpresse%2Fpressemittelungen%2Fdetailseite%2Fneugigkeiten%2Fgew-frauen-wehren-sich-gegen-ungleiche-bezahlung%2F&date=2019-03-28> sayfasından erişilmiştir.
- GEW. (2019d). *Was die Länder jetzt gegen den Lehrkräftemangel tun können*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.gew.de%2Faktuelles%2Fdetailseite%2Fneugigkeiten%2Fwas-die-laender-jetzt-gegen-den-lehrkraeftemangel-tun-koennen%2F&date=2019-03-28> sayfasından erişilmiştir.
- Goebel, K. (1977) Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde (1848-1918) und Dörpfelds Evangelisches Schulblatt (1857 -1916) In M. Heinemann, ed., *Der Lehrer und seine Organisation*: 81–92. Stuttgart: Ernst Klett.
- Gökçe E. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmen Örgütlerine (Sendikalara) Üye Olmama Sebepleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Greef, S. (2013). *Gewerkschaften in Deutschland: Tabellarische Übersicht*. https://www.samuel-greef.de/texte/Greef_2013-Gewerkschaften_Deutschland-Uebersicht.pdf adresinden 24.03.2019 sayfasından erişilmiştir.
- Gronert M., Schraut A. (2018). Berufs- und Interessensverbände des Bildungssektors sowie „Prädikatsschulen“ als verzahnende Ergänzung des (reform)pädagogischen Spektrums. IN *Handbuch Vereine der Reformpädagogik: Überregional arbeitende reformpädagogische Vereinigungen sowie bildungsentwicklerisch initiative Einrichtungen mit Brückenfunktion in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Südtirol und Liechtenstein*. 1. Auflage, ISBN print: 978-3-95650-459-4, ISBN online: 978-3-95650-460- Baden-Baden : Ergon Verlag.
- Gül, M. (2017). *Türk ve Yabancı Eğitim Sendikalarının Eğitim Politikaları ve İnsan Yetiştirme Anlayışına Etkilerinin Karşılaştırmalı Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gül, M. H. (2007). *Eğitim Çalışanlarının Eğitim Sendikalarına Bakışı, Beklentileri ve Sendikaların Eğitim Çalışanlarına Yönelik Faaliyetleri ve Beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülmez, M. (1990). *Memurlar ve Sendikal Haklar*. Ankara: İmge Kitapevi.

- Gülmez, M. (1991). Memur Sendikalaşmasının Hukuksallığı ve Milli Eğitim Bakanının Demeçleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*: Cilt 46, Sayı 1.
- Gülmez, M. (1996). *Dünyada Memurlar ve Sendikal Haklar*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gülmez, M. (2005) Sendikal Haklara İlişkin Sözleşmelerin İç Hukuka Üstünlüğü ve Yasalarımızdaki Aykırılıklar. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, /1, s. 11-56.
- Günday, M. (1992). *İdare Hukuku.*, 1992, s.128. Ankara: İmaj Kitabevi.
- Gündoğdu, A. (2012) Karma Eğitim Mecburiyetinden Kurtulma Zamanı. *Eğitim-Bir-Sen Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı 22. Ankara.
- Hellekamps S., Musolff H. U. (2011). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit. Terhart,E., Bennewitz, H. und Rothland, M. (ED) *In Forschung zur Geschichte des Lehrerberufs*. WAXMAN.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., und Titze, H. (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Hildebrand R. F. (1993). Teacher Union Blitz in the Former East Germany. *European Journal of Education*, Vol. 28, No. 1 (1993), pp. 99-104 <https://www.jstor.org/stable/1503824> sayfasından erişilmiştir.
- Hoffmann, V. (1977). Der „Rausschmeißerparagraph“ — Zur Geschichte einer Unvereinbarkeitsklausel im Deutschen Lehrerverein (DLV) der Weimarer Republik. In M. Heinemann, ed., *Der Lehrer und seine Organisation*: 81–92. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hüner, M. (2004). *Sendikalaşmayı Etkileyen Faktörler ve İşgörenlerin Sendikalaşmaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşık, R., (1962). *Sendika Hakkı Tanınması ve Kanuni Sınırları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- İşıklı, A. (1972). *Sendikacılık ve Siyaset*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- İnceoğlu, E. (2010). *Türkiye’de 1960 Sonrası Öğretmen Sendikacılığı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- İren, G. (2009). *KKTC’de Öğretmen Sendikalarının Eğitim Alanına Etkilerinin Öğretmen ve Sendika Yöneticilerinin Görüşleri Yoluyla Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İzmirlioğlu, A. (2010). *Sendikaların Yargılama Alanına İlişkin Faaliyetleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Jackson, M. P. (1996). *Sendikalar*. Çev. Eriç Bilgioğlu, Ankara: Öteki Yayınevi.

- Jaich, R. (2016). *Bildungsfinanzierung der öffentlichen Hand – Stand und Herausforderungen*. GEW Artikel-Nr.: 1641, Druckerei Zarbock.
- Kalkan, Ö. (1999). *Memur Sendikacılığı ve Adapazarı'ndaki Sendikal Görüşler Üzerine İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karadoğan, E. (2017) Sendika ve Konfederasyon İlişkileri Açısından Sendikaların Konfederasyon Hareketliliği: Liman-İş Örneği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2017/4.
- Kayıkcı, K. ve İnceoğlu, E. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Sendikaların İşleyişine İlişkin Algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt 37, 22-29.
- KEG. (2016) *Die Katholische Erziehergemeinschaft Deutschlands Leitantrag der KEG Deutschlands*. Verabschiedet zum Bundesdelegiertentag am 16. April 2016 in Paderborn.
- KEG. (2019). *Wer ist die KEG?*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.keg-deutschland.de%2Fbezirke%2Fhome-keg-deutschland%2Fueberuns%2Fuer-interessierte.html&date=2019-04-04> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, Y. (1994). *Sendikal Eğitim Notları*. Ankara: Öteki yayınevi.
- Koç, Y. (1997). *Sendikalar, Siyaset, Siyasal Parti*. Türkiye Yol-İş Sendikası Eğitim Ankara: Yay.No.19.
- Koç, Y. (1999). *Sendikalaşma Hakkı ve ILO İlkeleri*. , Ankara: Türk-İş Eğitim Yay. No.31.
- Koç, Y. (2003). *Türkiye İşçi Sınıfı ve Sendikacılık Hareketi Tarihi*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Koç, Y. (2006). *TÖS (Anti-Emperyalist, Ulusalçı, Emekten Yana Öğretmen Örgütü)*. Ankara: Ulusal Eğitim Derneği Yayınları.
- Koç, Y. (2013). *Türkiye İşçi Sınıfı ve Sendikacılık*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Kopitzsch W. (2017) Die Gründung der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände (AGDL) 1945 bis 1949 und die Entstehung der GEW (ADLLV). In Dowe D., Fuchs, F., Mätzing H. C., Sammler, S. (Ed.). *Georg Eckert -Grenzgänger zwischen Wissenschaft und Politik*. V&R unipress.
- Kopitzsch, W. (1983). *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 1947–1975: Gründzüge ihrer Geschichte*. Heidelberg: Carl Winter.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeye ilişkin Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/3.
- Kraus, J. (2009) *Bildungsgerechtigkeit. In Deutscher Lehrerverband. Bildungsgerechtigkeit FACHTAGUNG 2008 - Dokumentation - Bonn*

- Kutal, M. (2005), Türk Sendikacılığını Çevreleyen Olumsuz Koşullar, Özellikler Ve Yeni Bir Yapılanma İhtiyacı. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, sayı 5.
- Kutal, M. (2011). Sendikaların Kuruluşu, İşleyişi ve Sona Ermesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası* - 45. (1-4). <http://dergipark.gov.tr/iuifm/issue/835/9185> sayfasından erişilmiştir.
- Langewiesche D. Tenorth H. E., (1989) Bildung, Formierung, Destruktion Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918-1945. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / 5: 1918 - 1945: die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: Verlag C.H. Beck.
- Liebig, S. (2019) *Über Allgemeiner Deutscher Lehrerinnen Verein (ADLV)*. <https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/akteurinnen/allgemeiner-deutscher-lehrerinnen-verein-adlv#actor-content-about> sayfasından erişilmiştir.
- Lohmar, B., Eckhardt T. (2014) *The Education System in the Federal Republic of Germany 2012/2013*. (KMK) Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, Bonn.
- Lordoğlu, K. (2004). Türkiye’de Mevcut Bazı Sendikaların Liderlik ve Yönetim Anlayışları ve Bazı Sendikal Sorunlardan Örnekler. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, Sayı 1, 81- 96.
- Mahiroğulları, A. (2003). Türkiye’de Sendika-Siyasi Parti İlişkileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Cilt 46 / 1: 43-88.
- Mahiroğulları, A. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Sendikacılık*. 2.Baskı. Bursa: Ekin Yayıncılık.
- Mahiroğulları, A. (2017). *Osmanlı’dan Günümüze Türk Sendikacılık Tarihi (İşçi-İşveren-Memur Sendikacılığı)*. Sivas: Özlem Yayınevi
- MEB (2018) *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. 22.04.2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Müller S., Ortmeier B. (2017) *Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933–1945: Herrenmenschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des Nationalsozialistischen Lehrerbundes : eine dokumentarische Analyse des Zentralorgans des NSLB*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Müller, S. F. (1977) Die Verbandsinteressen der Lehrer an den höheren Schulen am Ende des 19. Jahrhunderts. In M. Heinemann (Ed.) *Der Lehrer und seine Organisation*: 235–247. Stuttgart: Ernst Klett.
- Neumann, F. L. (1978): Die Gewerkschaften in der Demokratie und in der Diktatur. In Söllner, A. (Ed.): *Neumann, Franz L.: Wirtschaft, Staat, Demokratie. Aufsätze 1930–1954*. 145–222. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nikolai, R., Briken, K., & Niemann, D. (2016). Teacher Unionism in Germany: Fragmented Competitors. In T. Moe & S. Wiborg (Eds.), *The Comparative Politics*

of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World (Cambridge Studies in the Comparative Politics of Education, pp. 114-143). Cambridge: Cambridge University Press.

- Orhan, A. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Örgütlenmesi ve Hukuki Dayanakları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Orhan, S. (2018) *Toplu İş Hukuku, 3. Bölüm Sendikalar*. <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fcontent.lms.sabis.sakarya.edu.tr%2FUploads%2F50995%2F44135%2F3-sendikalar.docx&date=2018-12-06> sayfasından erişilmiştir.
- Önsal, N. (2010). *Endüstri İlişkileri*. Ankara: Türk Metal Sendikası Yayınları.
- Özcan, N. (1975). *Sosyal Mücadelede TÖB-DER'in Yeri ve İşlevi*. Ankara: TÖB-DER Eğitim Yayını-2.
- Özer, A. (2012) Karma Eğitim Mecburiyetinden Kurtulma Zamanı. *Eğitim-Bir-Sen Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı 22. Ankara.
- Özkiraz, A. ve Talu, N. (2008). Sendikaların Doğuşu; Türkiye ve Batı Avrupa ülkeleri Karşılaştırması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, 108-126.
- Özmen, Ö. (2014). *Türk Sendikacılığında İşçi ve Memur Ayrımı: Uluslararası Belgeler ve Ülke Uygulamaları Çerçevesinde Değerlendirme*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). ÇSGB Çalışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Pelz, W. (2016). The Rise of the Working Classes: Trade Unions and Socialism, 1871–1914. In *A People's History of Modern Europe* (pp. 83-102). London: Pluto Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1c2crfj.11> [sayfasından erişilmiştir](#).
- Perrins, B. (1985). *Trade Union Law*, London: Butterworth.
- Ratzke, E. (1981). *Die Stellung des Lehrerverbandes Niedersachsen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) in der niedersächsischen Schulpolitik 1946–1954*. Frankfurt a.M./Bern: Peter Lang.
- Renneberg, P. (2011). *Handbuch Tarifpolitik und Arbeitskampf*. Hamburg: VSAVerlag.
- Rolli, M. S. (1989). Lehrer. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / 5: 1918 - 1945 : die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. (240- 258). München: Verlag C.H. Beck.
- Sack, B. (1998). *Zwischen religiöser Bindung und moderner Gesellschaft: katholische Frauenbewegung und politische Kultur in der Weimarer Republik (1918/19-1933)*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, (Internationale Hochschulschriften; 266) Zugl.: Freiburg (Breisgau), Univ., Diss., 1995 ISBN 3-89325-593-1.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung In Deutschland. In *Handbuch Lehrerbildung*. Ed. Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Sapancalı, F. (2007) Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Sendikal Örgütlenme, Sorunlar ve Yeni Stratejiler. *Çimento İşveren Dergisi / Eylül Sayısı*.
- Sarıhan, Z. (2013). *Millî Mücadelede Maarif Ordusu*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Sarpkaya, R. (2005). Öğretmenlerin Sendikalara Üye Olma Durumlarını Etkileyen Etmenlerin Profili. *Mülkiye Dergisi*, Cilt. 29, S. 247, s. 109-127.
- Selamoğlu A. (2004). Örgütlenme Sorunu ve Sendikal Yapıda Değişim Arayışı. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2 ss. 39-54.
- Serim, B. (1995). *Kamu Görevlilerinin Örgütlenmesinde Hukuksal Boyut*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Serinoğlu, R. (2004). *Eğitim Hizmet Kolundaki Sendikaların Eğitim Amaçları ve Amaçladıkları İnsan Modelleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Sezen, N. (1993). *Memurların Sendikalaşma Gereği*. Ankara: Hizmet-İş Eğitim Yayınları.
- Silvia, S. J. (2009) German Trade unions in the postwar years. In Phelan, G. (Ed.) *Trade Unionism since 1945*. Bern: Peter Lang AG.
- Stuve O., Rieske, T. V. (2018). *Männer ins Grundschullehramt - Wie Geschlechtervielfalt in Kollegien von Grundschulen erreicht werden kann*. GEW Artikel-Nr.: 2130 Cobur: Leutheuber.
- Suğur, S. (1999). Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi Nisan 1999*, Cilt: 1, Sayı: 1, Sayfa: 153-176.
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2018a, Temmuz) *4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları İle Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2018 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ*. Ankara
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2018b, Temmuz) *6356 Sayılı Sendikalar ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince; İşkollarındaki İşçi Sayıları ve Sendikaların Üye Sayılarına İlişkin 2018 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ*. Ankara.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2015). *4688 Sayılı kamu görevlileri sendikaları ve toplu sözleşme kanunu gereğince kamu görevlileri sendikaları ile konfederasyonların üye sayılarına ilişkin istatistikleri hakkında tebliğleri*. Ankara.
- Talas, C. (1975). Sendikacılık ve Toplum. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt 30, Mart-Aralık, s.1.
- Taş, Y. (2012). Toplumsal Sınıfların Değişim Sürecinde, Sendikalar ve Sendikaların Geleceği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*. Cilt: 1, Yıl: 1, Sayı: 1
- Taşdan, M. (2013). Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri; Nitel Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, 1.

- TDK Güncel Türkçe Sözlük. Sendika nedir? http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.tdk.gov.tr%2Findex.php%3Foption%3Dcom_gts%26kelime%3DSEND%25C4%25B0KA&date=2018-12-06 sayfasından erişilmiştir.
- TDK Güncel Türkçe Sözlük. *Tüzel Kişi Nedir Maddesi*. http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.tdk.gov.tr%2Findex.php%3Foption%3Dcom_gts%26arama%3Dgts%26guid%3DTDK.GTS.5c0999cc993834.83755167&date=2018-12-06 sayfasından erişilmiştir.
- Thöne, U. (2013). Signal für Solidarität. *Bildungsjournalist Erziehung und Wissenschaft allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* · 65. Jg. Nummer 4.
- Tok, T. N. (1996). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmeye İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tokol, A. (2012) *Sosyal Politika*. Editörler: Aysen Tokol ve Yusuf Alper, Dora Yayınları, Bursa.
- Toksöz, G. (1994). Kadın Çalışanlar ve Sendikal Katılım. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*: 439-453.
- Trades Union Congress, (1947). *A Short History of British Trade Unionism*. London: A T.U.C. Study Pamphlet.
- Trube, M. (1977) Zur Auseinandersetzung um Gewerkschaft und Streik im Deutschen Lehrerverein. (DLV) 1918 - 1922) In M. Heinemann, (ed.) *Der Lehrer und seine Organisation*: 81–92. Stuttgart: Ernst Klett.
- Tuncay, A. C. (1975) *İşçi Sendikası Üyeliğinin Kazanılması ve Sona Ermesi*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Tuncay, A. C. (2007) Kamu Görevlilerinin Sendikalaşması ve Toplu Pazarlık Hakkı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. Cilt: 9, Özel Sayı, s. 157-176.
- Tuncay, A. C. (2006). İşveren Sendikacılığının Yeni Yüzü. *Çimento İşveren Dergisi*, S.20, Ankara, s.6-7.
- Turan, K. (1999). Dünya’da ve Türkiye’de Kamu Görevlileri Sendikalarının Hukuki Gelişmeleri. *Kamu-İş Dergisi*, 4.
- TÜRK EĞİTİM-SEN. (2012). *Sendika Yöneticisi ve İşyeri Temsilcisi Rehberi*. Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayınları.
- TÜRK EĞİTİM-SEN. (2017a). Türk Eğitim-Sen Bülteni, Sayı 57.
- TÜRK EĞİTİM-SEN. (2018). Türk Eğitim Sistemi Görüş ve Öneriler, Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayınları.
- TÜRK EĞİTİM-SEN (2018a). *Türk Eğitim Sistemi Görüş ve Öneriler*. Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayınları.

- TÜRK EĞİTİM-SEN. (2019a). Türk Eğitim-Sen Tüzüğü. http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.turkegitimsen.org.tr%2Fupload_doc%2Fm evzuat_word%2Ftes_sendika_tuzugu_verilecek%2520olan2014%2520.doc&date=2019-02-02 sayfasından erişilmiştir.
- TÜRK EĞİTİM-SEN. (2019b). SIK SORULAN SORULAR. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.turkegitimsen.org.tr%2Fsss.php&date=2019-02-02> sayfasından erişilmiştir.
- TÜRK EĞİTİM-SEN. (2019c). *Genel Başkan, NTV’de “Atatürk Bu Ülkeyi Bize Hediye Etmekten Başka Ne Yaptı?” Diye Sordu.* http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.tes.org.tr%2Ficerik_yazdir.php%3Fid%3D8607&date=2019-02-13 sayfasından erişilmiştir.
- TÜRK EĞİTİM-SEN. (2019d). *4+4+4 Sistemine Hayır!* (Broşür). http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.turkegitimsen.org.tr%2Flib_yayin%2F236_HAM.jpg&date=2019-02-13 . Sayfasından erişilmiştir.
- TÜRKAV. (2018) *Türkiye Kamu Çalışanları Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı Tarihçesi.* <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.turkav.org.tr%2Fturkav-vakif-tarihcesi%2F&date=2019-01-27> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. (2018). *TİSK Hakkımızda.* <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Ftisk.org.tr%2Fhakkimizda%2F&date=2019-01-07> sayfasından erişilmiştir.
- Urhan, B. (2004). *Sendikal Örgütlenme Bunalımı ve Türkiye’deki Durumu.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal H. (2018). *Eğitim Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Görüşlerine göre Türkiye’deki Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülker, N. P. (2011) *Türk Eğitim Sen’in Tarihsel Gelişim Süreci ve Türk Basınındaki Yeri (1992- 2009).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- VBE. (2015). *Vielfalt zulassen–Qualität sichern–VBE-Forderungen zur Ausstattung der Schulen im Sek-I-Bereich.* http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2FVBE%2FThemen%2FPositionen%2F2015_11_19_Vielfalt_zulassen_Qualitaet_sichern_SekI.pdf&date=2019-03-31 sayfasından erişilmiştir.
- VBE. (2018b). *Streikrecht und Beamtenstatus sind unvereinbar.* Verband Bildung und Erziehung Newsletter, Nummer 1.
- VBE. (2018c). *Nicht ohne Vorqualifizierung! VBE fordert angemessene Ausbildung für Seiteneinsteigende.* Verband Bildung und Erziehung Newsletter, Nummer 9.
- VBE. (2018d). *Entschließung Eckpunkte für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung! VBE Bundesversammlung.* Dortmund, 15. November 2018

- VBE. (2019d). *Bildungsfinanzierung*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Fthemen%2Fbildungsfinanzierung%2F&date=2019-03-30> sayfasından erişilmiştir.
- VBE. (2019e). *LEHRERBILDUNG/-MANGEL*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Fthemen%2Flehrerbildung-mangel%2F&date=2019-03-30> sayfasından erişilmiştir.
- VBE. (2019g). *Bildungsgerechtigkeit*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Fthemen%2Fsonstiges%2F&date=2019-04-03> sayfasından erişilmiştir.
- VBE. (2019h). *Schul-und Bildungspolitik - Ziele und Positionen*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Farbeitsbereiche%2Fschul-undbildungspolitik%2Fziele-unzpositionen%2F&date=2019-04-03> sayfasından erişilmiştir.
- VBE. (2018a). *GEW Und VBE: „Mehr Geld Für Bildung!“*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Fpresse%2Fpressedienste-2018%2Fgew-und-vbe-mehr-geld-fuer-bildung%2F&date=2019-03-30> sayfasından erişilmiştir.
- VBE. (2019a). *VBE Über Uns*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Fder-vbe%2F&date=2019-03-24> sayfasından erişilmiştir.
- VBE. (2019b). *Unser Service- Newsletter - VBE Newsletter - VBE Fokus*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Fservice%2F&date=2019-03-30> sayfasından erişilmiştir.
- VBE. (2019c). *VBE. Unsere Veranstaltungen*. <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.vbe.de%2Fveranstaltungen%2F&date=2019-03-30> sayfasından erişilmiştir.
- VkdL. (2019). *Unsere Geschichte - Über 120 Jahre katholische Verbandsgeschichte*. https://www.vkdL.de/der_verein/unsere-geschichte/?seite=der_verein.unsere-geschichte sayfasından erişilmiştir.
- Webb S. ve B. (1894). *The History of Trade Unionism*. London: Longmans, Green And Co.
- Weissbach, H. (2018). *Almanya ve Türkiye'nin PISA 2000-2015 Sonuçlarındaki Değişimin İncelenmesi ve PISA sonrası Almanya'daki Eğitim Reformları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Feiten, W. (1981). *Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und zur Organisationsstruktur des nationalsozialistischen Herrschaftssystems (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 19)*. Basel: Beltz Verlag.
- William, W. L. (1960). *The rise and fall of the Third Reich -A history of Nazi Germany*. London: Secker and Warburg.

- Yasan, T. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Sendikalara İlişkin Görüşlerinin Farklı Değişkenlere göre İncelenmesi: Malatya İl Merkezi Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı 1, 271-293.
- Yıldırım H. (2018). *Türkiye’de Kamu Görevlileri Sendikalarının Önündeki Engeller: Toplu Sözleşme Süreci*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ
- Yıldırım, E. (2008). Sendikalar ve Kriz. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, Sayı 3, 199-206.
- Yıldırım, H., Köse, H. (Ed.). (2014). *FÜTÜVVETTEN SENDİKAYA 100 Soruda Sendikacılık ve Eğitim-Bir-Sen*. Ankara; Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 55.
- Yıldırım, İ, S. (2007). *Türkiye’de Sendikalaşma Sürecinde Öğretmen Sendikaları ve Siyasetle İlişkisi (Adapazarı Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yorgun, S. (2005). Küreselleşme Sürecinde Türk Sendikacılığında Yeni Yönelişler ve Alternatif Öneriler. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, Cilt 3, Sayı 6, 137-161.
- Yorgun, S. (2007). Sivil Toplum Düzeninde Sendikaların Geleceği. *Sosyal Siyaset Konferansları 53. Kitap, Prof. Dr. Haşmet Başar’a Armağan*. ss.314-330.
- Zengin, R. (2006). *Kamu Görevlilerinin Görev Suçlarında Soruşturma Usulü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Umut ÇALTAK
Uyruğu : Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri : 27 Eylül 1982 / Antakya
Medeni hali : Bekar
Telefon : +49 0163 717 1937
Faks :
e-mail : umutcaltak@gmail.com



Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet tarihi
Lisans	Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğr.	2006
Lise	Antakya Süper Lisesi	2000

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2006-2014	MEB	İngilizce Öğretmenliği
2011-2014	EĞİTİM-İŞ Sendikası	Ankara 2. Nolu Şube Başkanı
2014- 2019	Münih Bşk. / Eğitim Ataşeliği	Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni
2016-2019	Münih Başkonsolosluğu / Ataşeliği	Merkez Koordinatör Öğretmeni

Yabancı Dil

İngilizce C1 Düzeyi
Almanca C1 Düzeyi
Arapça A1 Düzeyi

Hobiler

Gitar Çalmak, Motor Sporları, Latin Dansları, Salon Sporları.



