

Profesyonizm ve Sendikacılık İkilii Ekseninde Türkiye Öğretmen Örgütlenmesi Üzerine Bir Değerlendirme

Halil BUYRUK*

Özet: Mesleklerin gelişiminde, meslek üyelerinin toplumsal statü ve güç elde etmesinde meslek örgütleri önemli bir rol oynar. Ekonomik kriz dönemlerinde profesyoneller, meslek örgütlerinden daha çok sendikalarda örgütlenme eğiliminde olmuştur. Oysa mavi yakalı çalışanların örgütü olarak görülen sendikalar genellikle profesyonellelikle bir karşıtlık içinde tanımlanmıştır. Öğretmenler ise, dünyanın pek çok bölgesinde çoğu zaman sendikalarda örgütlenmiş, ancak öğretmenliğe yüklenen meslek ideolojisi nedeniyle profesyonizm-sendikacılık ikiliğini farklı boyutlarda yaşamışlardır. Bu çalışmada öncelikle öğretmenlik mesleği ekseninde profesyonizm ve sendikacılık ikiliği tartışmaya açılacak, sonrasında ise eğitim alanında, çalışma yaşamında, sendikalarda yaşanan değişimlere paralel bu ilişkinin dönüşümü ele alınacaktır. Son olarak, Türkiye’de öğretmen örgütlenmesinin tarihsel gelişimi ve bu örgütlenmenin günümüzde aldığı biçim yapılan tartışmalar bağlamında ana hatlarıyla değerlendirilecektir. Böylece çeşitli tarihsel dönemlerde profesyonizm ve sendikal örgütlenme arasında ortaya çıkan çatışma ve uzlaşmanın günümüzde Türkiye öğretmen örgütlenmesi bağlamında nasıl şekillendiği çözümlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Profesyonizm, sendikalaşma, reform sendikacılığı, öğretmenlik, meslek ideolojisi

An Evaluation on the Teachers' Organizations in Turkey in the Context of the Dichotomy of Professionalism and Unionism.

Abstract: Professional associations play important roles for their members achieving social status and power and in the development of professions. Professionals in times of economic crisis have been in

¹ Tıpkı “emek”, “iş”, “uğraş”, “çalışma” sözcüklerinin kullanımında olduğu gibi “meslek” kavramının kullanımıyla ilgili literatürde bir karmaşa mevcuttur. Bazı batı dillerinde kullanılan meslek (profession) kavramı Türkçe’de “profesyonel meslek” kavramıyla karşılanmaktadır. Profesyonelleşme bir mesleğin sahip olduğu özellikler açısından gelişmesini, statüsündeki artışı ifade eden bir kavram olarak kullanılırken; profesyonizm ise mesleğe özgü tutum, davranış ve ideolojiyi ifade eder.

* Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü

a tendency of organizing in trade unions rather than professional organizations. However, trade unions seen as organizations of workers are generally defined in contrast to professionalism. The teachers have usually organized in trade unions in many parts of the world but they have experienced the dichotomy of professionalism and unionism in different dimensions because of the professional ideology of teaching. In this article, firstly, the dichotomy of professionalism and unionism will be discussed followed by an analysis of the transformation of this relationship parallel to the changes in education, working life and unions. Finally, the historical development of teacher organizations in Turkey and current status of these organizations will be evaluated in the context of the discussions with the main lines. Thus, how the conflict and rapprochement emerged between professionalism and unionism in various historical periods are shaped will be analysed in the context of teachers' organizations today.

Keywords: Professionalism, unionism, reform unionism, teaching, professionalism ideology

Giriş

Profesyonel bir mesleği diğer işlerden ayıran en önemli özelliklerden biri meslek örgütleridir. Zira meslek yeleri mesleki çıkarlarını korumak, özerk hareket etmek, toplumsal statüye ve siyasal iktidardan göreli bağımsız bir güce kavuşabilmek için mesleki örgütlenmelere yönelmişler, Goode'nin (1996) vurguladığı gibi ortak bir kimlik duygusuyla birbirlerine bağlanmışlardır. Aldıkları eğitim, mesleki pratikleri ve güçlü örgütsel yapılanma ile profesyonel meslek sahiplerinin bir tür "meslek ideolojisi" geliştirmeleri, kendilerini diğer çalışanlardan farklılaştırmalarında önemlidir. Sendikal örgütlenmeler ise gerek ortaya çıkışı gerekse örgütlenme modeliyle profesyonellerden çok işçilerin örgütlendiği bir yapı olarak görülmüş, mesleğin statüsünü zayıflattığı için profesyoneller tarafından çok fazla tercih edilmemiştir. Hatta profesyonizm ve sendikal örgütlenme birbirini dışlayan bir karşıtlık içerisinde tanımlanmıştır. Son zamanlarda üretim örgütlenmesinde yaşanan değişimlere paralel çalışma biçimlerinde, mesleklerde, çalışanların iş yaşamlarına, mesleki ve toplumsal konulara müdahil olmak için oluşturduduğu örgütsel yapılanmalarda pek çok değişim yaşanmaktadır.

Öğretmenlik genellikle sahip olduğu mesleki özellikler açısından profesyonel bir meslek olarak görlmzken, bu yolda ilerleyen yarı-profesyonel bir meslek olarak tanımlanmıştır (Etzioni, 1969; Hargveages, 2000). Öğretmenler arasında kimi zaman mesleki örgütlenme eğilimlerini görmek mümkünse de, sendikal örgütlenme daha fazla öne çıkmıştır. Ancak profesyonizm ve mavi yakalı işçiler ile zdeleştirilen sendikal örgütlenme arasındaki gerilimli ilişki çoğu zaman ğretmen

örgütlerinde de kendisini hissettirmiştir. Öğretmenlerin örgütlendiği sendikaların tam anlamıyla sendika işlevini göremediği ya da mesleki örgütlenmelerinin yine profesyonel mesleklere özgü örgütsel işlevlerini yerine getiremediği söylenebilir. Dolayısıyla profesyonelleşme yolunda tartışmalı bir sürece sahip olan öğretmenler, örgütlenme alanında da benzer çatışmalı konumlarını sürdürmüştür. Ancak son dönemlerde profesyonelizme yüklenen anlamda yaşanan değişim ekseninde profesyonelizm ve sendikacılık arasındaki gerilimli ilişki değişmektedir. Eğitim alanında hayata geçirilen “reformlar”la öğretmenlikteki değişim profesyonelleşme olarak tanımlanırken, sendikal anlayış yeni profesyonelizme uygun olarak biçimlenmektedir. Dolayısıyla profesyonelizm ve sendikacılık arasındaki kadim ikilik yerini “yeni profesyonelizm” ve “yeni sendikacılık” birlikteliğine bırakmaktadır.

Son yıllarda işçi sendikaları dünyanın pek çok bölgesinde güç kaybetmekte, bununla birlikte öğretmenlerin de içinde yer aldığı kamu çalışanlarının örgütlendiği sendikalar sayısal olarak büyümektedir. Türkiye’de de kamu sendikaları özellikle 2000 yılından itibaren hızla büyümüş, kamu çalışanlarının büyük bir bölümünü örgütlemiştir. Ancak yeni gelişen sendikacılığın yerine getirdiği işlevler açısından geleneksel sendikacılık anlayışından farklılaştığı söylenebilir. Bu çalışmada öncelikle öğretmenlik mesleği ekseninde profesyonelizm ve sendikacılık ikiliği tartışmaya açılarak öğretmenlerin yer aldığı sendikaların tarihsel gelişimi ele alınacak, sonrasında ise “yeni-profesyonelizm” ekseninde öğretmen sendikacılığındaki dönüşüme odaklanılacaktır. Son olarak Türkiye öğretmen örgütlenmesinin tarihsel gelişimi ve bu örgütlenmenin günümüzde aldığı biçim yapılan tartışmalar bağlamında ana hatlarıyla değerlendirilecektir. Böylece profesyonelizm ve sendikal örgütlenme arasında ortaya çıkan çatışma ve uzlaşmanın günümüzde Türkiye öğretmen örgütlenmesi bağlamında nasıl şekillendiği çözümlenmeye çalışılacaktır.

Profesyonelizm-Sendikacılık İkiliiği: Kuramsal ve Tarihsel Bağlam

Öğretmen örgütlerinin meslek örgütü mü yoksa sendika olarak mı işlev gördüğüne dair tartışma, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığına dair yürütülen tartışmalarla yakından ilişkilidir. Zira sendikaların üye tabanlarını genellikle işçiler oluştururken, meslek örgütlerinin üyeleri profesyonellerden oluşur. Geleneksel profesyonelleşme yaklaşımı çerçevesinde meslekler sahip oldukları özellikler açısından diğer işlerden ayrıştırılırken; bütün işlerin, ideal bir mesleğin sahip olması gereken belirli bir takım özellikleri kazandığında profesyonelleşeceği iddia edilir (Ginsburg, 1997). Uzun bir eğitim sonucu elde edilen yüksek düzeyde bilgi ve işyerinde özerkliğin yanısıra güçlü bir meslek örgütü etrafında birleşme profesyonel bir mesleği tanımlayan temel özelliklerdendir (Barber, 1996; Freidson, 1996; Hughes, 1963). Sahip olduğu özellikler açısından değerlendirildiğinde öğretmenliğin geleneksel “profesyonel meslek” tanımına uygun olmadığı rahatlıkla ifade edilebilir.

Bu yaklaşımdan hareketle öğretmenlik genellikle profesyonelleşme yolunda ilerleyen yarı-profesyonel bir meslek olarak tanımlanmış ve bir mesleğin gerektirdiği özellikleri sağladığında profesyonelleşeceği öne sürülmüştür (Etzioni, 1969; Lortie, 1975). Öğretmenlerle ilgili profesyonelleşme tartışmalarında yapılan tanımların ve “öğretmen profesyonizmi”ne yüklenen anlamların farklılıklar içerdiğini ve karmaşık bir görünüm sergilediğini vurgulamak gerekir. Mesleklerin sahip oldukları özellikler açısından tanımlanmasına ilişkin tez, profesyonelleşme sürecinin dinamik doğasını kavramada yetersiz kaldığı yönünde çeşitli eleştiriler almaktadır (Whitty, 2006). Çünkü öğretmen profesyonizmi değişen tarihsel ve toplumsal koşullarla birlikte yeniden tanımlanmakta, içerik ve biçim değiştirmektedir. Son dönemlerde eğitim hizmetlerinin üretim ve yönetim süreçlerinde, istihdam ve çalışma koşullarında yaşanan değişimlere paralel öğretmenlerin profesyonelleştikleri öne sürülmektedir. Çeşitli çalışmalarda yaşanan bu dönüşüm sürecini tanımlamak ve geleneksel profesyonizm yaklaşımdan ayırmak için “yeni profesyonizm” ifadesi kullanılmaktadır (bkz. Hargreaves, 1994; Ünal, 2005). Diğer yandan yaşanan sürecin aslında geleneksel profesyonizmden bir kopuş, dolayısıyla profesyonelliğin kaybı olduğu da öne sürülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmenler, bilgiye ulaşımı kolaylaştıran teknolojik gelişmeler, okulda çalışma düzeninin değişmesi gibi faktörler nedeniyle öğretmen üzerinde gözetim ve denetimin artması nedeniyle özerkliklerini ve toplumdaki statülerini, dolayısıyla profesyonelliklerini kaybetmektedir (Ginsburg and Magehad, 2009; Lawn and Grace, 1987). Emek süreci yaklaşımında ise eğitim bir iş, öğretmenler işçi olarak ele alınırken, eğitimde metalaşmanın bir sonucu olarak yaşanan mesleki değişimler proleterleşme olarak tanımlanır (Carter ve Stevenson, 2012; Reid, 2003). Kavrayış ve uygulamanın ayrıştırılması ve uygulamaların kontrol edilebilir, çok daha küçük parçalara bölünmesiyle öğretmenler çeşitli vasıflarının yanısıra sahip oldukları görece özerkliklerini de kaybetmektedir (Apple, 1986; Ozga ve Lawn, 1988). Emek süreci eksenli çalışmalar eğitim ve toplumsal yeniden üretim ilişkisine minimum düzeyde yer verdikleri için yaşananlar genellikle vasıf kaybı ile ilişkilendirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda ise öğretmenliğin toplumsal sınıf ilişkileri çerçevesinde değişen sosyo-politik doğasına, devletle olan karmaşık ve çatışmalı ilişkisine odaklanılmasıyla öğretmenlik ekonomi politik bir perspektifle çözümlenmiştir. Böylece bir iş olarak öğretmenlik işyerinde olduğu kadar, mevcut tarihsel ve toplumsal ilişkiler seti çerçevesinde gördüğü işlev dolayısıyla da analiz edilmeye başlanmıştır (Carter ve Stevenson, 2009).

Mesleklerin oluşum ve gelişiminde meslek örgütlerinin rolü önemlidir. Mesleğe ilişkin norm ve standartların oluşturulması, gerekli düzenlemelerin yapılması, toplumsal güç ilişkileri içerisinde bir konum elde etmeye yönelik politikaların hayata geçirilmesi meslek örgütleri aracılığıyla gerçekleşir. Mesleğe giriş koşullarının düzenlenmesi gibi, mesleğin uygulanmasına yönelik denetimler de meslek örgütleri tarafından sağlanır. Üyelerinin hak ve sorumluluklarını belirleme gücünü elinde bulunduran meslek örgütleri, mesleğin ekonomik, toplumsal ve

siyasal gücünü artırmak amacıyla diğler toplumsal gruplar ve devletle çeşitli ilişkiler geliştirir ve bu ilişkiler değışen tarihsel ve toplumsal koşullar ekseninde yeniden biçimlenir. Meslek örgütlerinin yanı sıra çalışanların örgütlendiğı kurumsal yapılanmalardan bir diğeri de sendikalardır. Başlangıçta bir mesleğe sahip vasıflı işçilerin çıkarlarını korumak amacıyla kurulan sendikalar, zamanla vasıfsız ve düşük ücret alan işçilerin de örgütlendiğı yapılar dönüşmüştür (Akkaya, 2004). Artan sanayileşme ve kitlesel üretime geçişle birlikte ücretli çalışanların sayısı hızla artmış ve endüstri ilişkilerinde düzenleme gerekliliğı kendisini hissettirmiştir. Refah devleti politikalarına paralel sendikalar endüstri ilişkilerinin düzenlenmesinde önemli bir işlev görmeye başlamış; yapı, işleyiş ve izledikleri politikalar açısından ülkelerin yerel dinamiklerine göre farklılaşmıştır. Sendikaların üye tabanlarını genellikle işçiler oluşturmasına rağmen, ücretli çalışan profesyonellerin özellikle ekonomik bunalım dönemlerinde sendikalarda örgütledikleri görülür (Karasu, 2001). Bunun yanı sıra tarihsel ve toplumsal koşullara göre kimi zaman profesyonel meslek örgütleri olarak kurulan yapılar sendikalara dönüşmüş ya da sendikalar gibi hareket etmişlerdir.

Öğretmen örgütleri eğitimin kitleselleşmesi ve neredeyse öğretmenlik mesleğı ile birlikte gelişme sürecine girmiştir. Eğitimin kurumsallaşmaya başladığı 19. yüzyılın ortalarından itibaren öğretmenler çıkarlarını korumak, ücretlerini yükseltmek, özellikle de iş güvencesini sağlamak amacıyla örgütlenmeye yönelmişlerdir (Cooper, 2000). Öğretmen sayısındaki artış, öğretmenlerin ücretli çalışanlar olmaları ve büyük oranda devlet tarafından istihdam edilmeleri sendikal örgütlenmelerin gelişmesinde önemlidir. Kuşkusuz yaşanan süreç işçi sendikalarının büyük bir gelişme göstermesiyle yakından ilişkilidir. İşçi sendikalarının kitleselleşmesi, toplu sözleşme ve grev haklarını almaları kamu çalışanlarının da sendikalara yönelmelerinde etkili bir faktördür. Dünyanın pek çok bölgesinde 19. yüzyılda kurulmaya başlayan öğretmen örgütlerinin sendikalaşması yerel dinamiklere göre farklılıklar göstermekle birlikte genellikle 20. yüzyılın ortalarında gerçekleşmiştir. İngiltere gibi endüstrileşmenin daha önce yaşandığı toplumlarda öğretmenlerin sendikalaşması ve toplu sözleşme haklarını elde etmeleri 20. yüzyılın başlarına kadar uzanır. Fransa ve Avustralya'da aynı yıllarda başlayan öğretmenlerin sendikalaşması Almanya, Kanada, Amerika gibi ülkelerde 20. yüzyılın ortalarında gerçekleşmiştir (Cooper, 2000). Öğretmenler, sendika, dernek, vakıf, meslek örgütleri gibi çeşitli örgütler etrafında örgütlenmiş olsalar da, diğler profesyonel meslek gruplarının aksine, çoğunlukla sendikalarda örgütlenmişler, bu anlamda profesyonellerden çok işçiler gibi hareket etmişlerdir. Ancak toplumsal ve ekonomik yapılanmada, eğitim süreçlerinde ve mesleki özelliklerde ortaya çıkan değışimlere paralel öğretmen örgütleri yapı ve işleyiş açısından dönüşürken, sendikal örgütlenme ve profesyonizm arasında kimi zaman çatışmalı kimi zamansa uyumlu bir ilişki kurulmuştur.

Profesyoneller yaptıkları iş ekseninde ve toplumsal rolleriyle ilişkili olarak toplum içinde saygınlığı olan gruplar arasındadır. Dünyanın pek çok bölgesinde öğretmenler eğitimin kitleselleşmesiyle birlikte ve ulus devlet örgütlenmesinin bir

gereği olarak devlet tarafından istihdam edilmiş ve kamu hizmeti yerine getiren meslek elemanları olarak görülmüştür. Her ne kadar öğretmenlik profesyonel mesleki özellikleri bütünüyle taşımasa da, bir kamu hizmeti olması ve yeni kuşakların yetiştirilmesi sürecinde yerine getirdiği toplumsal misyon dolayısıyla toplum içinde belirli bir statü elde etmiştir. Böylece öğretmenliğe özgü bir tür “meslek ideolojisi” gelişmiştir. DeMitchell’e göre (2010) öğretmenlerin toplumsal saygınlıklarını koruma çabaları daha çok mavi yakalı endüstri işçiliği ile ilişkilendirilmiş olan sendikalara karşı mesafeli bir tutum almalarına yol açmıştır. Ancak diğer yandan iş güvencesi sağlamak ve özlük haklarını geliştirmek ve korumak için sendikal örgütlenmeye yönelmişlerdir. Bir meslek olarak öğretmenliğin sendikal örgütlenme modeline uygun olmaması genellikle kamu hizmeti olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Torres ve diğerleri, 2000). Öğretmenliğin belirli bir ahlaki temele dayanarak gelecek nesillerin yetiştirilmesinde rol oynaması dolayısıyla sendikal örgütlenmenin önemli öğeleri olan grev ve toplu sözleşme ile uyum sağlamadığı, kamu hizmetlerinin profesyonel etik bir sisteme dayanması gerektiği öne sürülmektedir. Bir diğer tez ise profesyonellekle ilişkilendirilen özerklik ve iş üzerindeki takdir yetkisinin sendikacılıkta var olan birlikte hareket etme ve hiyerarşik disiplin yapısına uymadığına dairdir. Dolayısıyla bir meslek, eğer “profesyonel” kategorisinde değerlendiriliyorsa sendikal örgütlenmeye uygun olmadığına dair egemen bir anlayıştan bahsedilebilir. Profesyonelizm ve sendikacılık arasındaki gerilim öğretmenlerin sendikalarda olmasa bile sendika benzeri yapılarda örgütlemelerine ya da profesyonel örgütlerini sendika benzeri yapılara dönüştürmelerine yol açmıştır. Sendika benzeri örgütler bir yandan mesleki çıkarların korunması için mücadele ederken diğer yandan sendikal işlevleri de yerine getirmiştir. Kuşkusuz bu yaklaşımlar sendikacılığın yalnızca ekonomik problemlere odaklanan bir örgütlenme olarak görülmesiyle yakından ilişkilidir. Eğitimin politik bir alan olması ve öğretmenlerin bireysel ve kolektif olarak eğitim alanında hayata geçirilen politikaların şekillenmesinde politik bir aktör olarak rol oynamaları eğitim sendikalarının çalışanların özlük hakları ve ücret pazarlığı ile sınırlı bir yaklaşıma hapsedilmiş sendikacılık anlayışına itirazını yükseltmiştir.

Sendikalar gerek geliştikleri coğrafi ve tarihsel özellikleri gerekse amaçları ve örgütlenme biçimleri açısından farklı şekillerde sınıflandırılabilir². Öğretmenlerin örgütlü olduğu sendikalar en genel anlamda özellikleri açısından çeşitli çalışmalarda üç başlık altında toplanmıştır (Clegg, 1972 ; Gemici, 2008; Ironside and Seifert, 1995). Bunlardan ilki 1960’lı yıllarla birlikte özellikle işçi sendikalarının yükselişine

² Literatürde sendikaların sınıflandırılmasında “ekonomik”, “siyasi”, “ücret”, “sınıf”, “kitle”, “reform”, “işyeri”, “işkolu”, “endüstriyel”, “uzlaşmacı”, “mücadeleci” gibi pek çok terim kullanılmaktadır. Işıklı (2003) sendikaları siyasal tutum alışlarına göre “muhafazakar-reformcu” ve “devrimci enternasyonalist” sendikacılık olarak iki ana başlık altında toplar. İngiliz, Amerikan ve Hristiyan sendikacılığını muhafazakâr-reformcu; Markist-Leninist ve Anarko sendikalizmi devrimci enternasyonalist sendikacılık olarak tanımlar. Çelik (2010) sosyal demokrat-sosyalist geleneğin de bu sınıflandırmaya eklenmesi gerektiğini vurgular.

paralel olarak Anglo-sakson dünyada gelişme gösteren ve literatürde “ekmek ve tereyağı sendikacılığı” olarak da tanımlanan endüstriyel sendikacılıktır. Ücret ve çalışma koşullarına dair taleplerin öne çıktığı endüstriyel sendikacılık modelinde öğretmenler işçi olarak görülmüş ve okullar işyeri olarak tanımlanmıştır. Bir diğer model ise meslek sendikacılığıdır. Temeli zanaatkarlığa kadar uzanan meslek sendikacılığı işkolundaki tüm çalışanları örgütlemek yerine yalnızca belirli bir meslek grubunun örgütlenmesine dayanır. Öğretmen örgütleri büyük oranda meslek sendikacılığı biçiminde gelişmiştir. Sendikalar için daha iyi ücret, çalışma koşulları ve iş güvencesi öncelikler arasındadır (Hovekamp, 1997). Ancak öğretmenlerin eğitim politikaları, gerçekleştirilen reformlar konusunda sessiz kalmamaları, aktif rol almaları gerektiği yaklaşımı meslek sendikacılığının gelişiminde rol oynamıştır. Sahip oldukları meslek ideolojisi dolayısıyla ücret ve çalışma koşullarına odaklanan endüstriyel sendikacılığa mesafeli olan öğretmenlerin mesleki konuları gündeme alan meslek sendikacılığına ilgi duyması daha kolay olmuştur. Meslek gruplarının mesleki taleplerinin de sendikacılıkta yer alması gerektiği anlayışı meslek sendikacılığını güçlendirmiştir. Kütüphaneciler üzerinden bir araştırmayı örnek veren Hovekamp (1997) onların mesleki konulara daha fazla önem verdiklerini vurgulamaktadır. Eğitim ve toplum arasındaki ilişkiye çok fazla yer vermemesi nedeniyle endüstriyel ve meslek sendikacılığına yöneltilen eleştiriler genel sendikacılığın gelişiminde etkili olmuştur. Genel sendikacılık yaklaşımının kökenleri aslında 19. yüzyılın sonunda yaşanan tartışmalara dayanmakla birlikte 1970’li yıllarda ortaya çıkan ve son dönemlerde hızlanan sendikal krizin³ aşılması ekseninde tartışmalara daha güçlü bir biçimde dâhil olmuştur. Kimi çalışmalarda “toplumsal adalet sendikacılığı” olarak da adlandırılan bu yaklaşım sendikaların faaliyetlerini işyerleri ile sınırlamayıp toplumsal, ekonomik ve siyasi hayatın bütün boyutlarına taşınması yönündedir. Kuzey Amerika’da “toplumsal adalet sendikacılığı” yalnızca çalışanların ücret ve çalışma koşullarına odaklanan endüstri ve meslek sendikalarının yaşadığı krizin aşılması için bir fırsat olarak görülmüştür. Eğitim alanında toplumsal adalet sendikacılığı, Amerika’da 1990’lı yıllarda öğretmen sendikalarında faaliyet gösteren eğitimcilerin tartışmalarında yer almıştır (Gemici, 2008). Eğitimde ve toplumda toplumsal adalete dayalı konuların sendikanın temel mücadele alanları içinde tanımlanması gerektiği öne sürülmüştür (Petersen, 1997). Yine bu dönemde bir grup toplu sözleşmeye dayalı uzlaşmanın yerini güvene dayalı bir uzlaşmaya bırakması gerektiğinden hareketle “profesyonel sendikacılık” önermişlerdir (Weiner, 2013). Öğretmenlerin profesyoneller olarak eğitim çıktılarında sorumlu olması gerektiği öne sürülmüştür (Kerchner and Koppich, 1993). Bu yaklaşım çerçevesinde toplumsal adalet sendikacılığına yöneltilen temel eleştirilerden biri çalışma koşulları ve ücret konusunda geleneksel çözüm yollarını

³ Sendikalar hem kurumsallaşma hem de toplumsal eylemlilik açısından bir “temsil krizi” ile karşı karşıyadır (Özügürlü, 2013). Bu krizde kuralsızlaşma ve esnekleşme kısılcığında değişen endüstri ilişkilerinin rolü önemlidir. Türkiye’de sendikaların krizi ve krizden çıkışa dair görüşler için bkz. Sazak, 2007.

önermesine dairdir (Weiner, 1998). İngiltere ve Amerika’da sendikal hareket kan kaybederken, Kanada’da sendikaların bu süreçten çok fazla etkilenmemesi “toplumsal adalet sendikacılığı”nın gelişmiş olmasına bağlanmıştır (bkz. Kumar ve Murray, 2006). Özellikle Kanada’da toplumsal adalet sendikacılığı olarak adlandırılan sendikal anlayışın toplumsal hareket sendikacılığına (THS) benzer bir örgütlenme yaklaşımı olduğu ifade edilebilir. Toplumsal hareket sendikacılığının popüler olması Kuzey Amerika’lı emek teorisyenlerinin tanımlamalarına dayandırılmıştır (Scipes, 2014). Örneğin Moody’e göre (1997) THS, endüstriyel ve meslek sendikacılığından farklı olarak daha geniş toplumsal çıkarları temel alan, toplumsal hareketlerle ortaklıklar kurabilen, üyelerinin aktif katılımına dayanan bir sendikal anlayıştır. Bu yaklaşımın eğitim alanındaki yansıması ise öğretmenlerin, öğretmen sendikalarının, velilerin, öğrencilerin, toplumsal hareketlerin mücadele ekseninde birleşmesi ve birlikte hareket etmesi temelinde olmuştur (Lipman, 2011; Weiner, 2013). Nitekim Waterman (1993) daha sonra “toplumsal sendikacılık” olarak adlandırdığı THS’nin özelliklerini tanımlarken öne çıkardığı temel tanımlamalardan biri sendikal mücadelenin yalnızca çalışma koşulları ve ücreti değil, aynı zamanda toplumsal politikaları, eğitim-öğretim politikalarını da kapsamı gerektiği yönündedir. Avrupa’daki korporatist yaklaşıma ve Amerika’daki işyeri sendikacılığına bir tepki olarak doğan, Asya, Afrika ve Latin Amerika’da mücadeleciler bir gelenek yaratan THS (Akkaya, 2004) eğitim alanındaki sendikalara da örnek olurken yeni sendikal yaklaşımların gelişmesine olanak sunmuştur. Böylece endüstriyel sendikacılığa farklı gerekçelerle uzak duran ve toplumsal adalet arayışında olan meslek gruplarının sendikalarda örgütlenmesinin önü açılmaktadır. Ancak diğer yandan geleneksel toplu pazarlık yaklaşımına dayalı endüstriyel sendikacılık anlayışının zayıflaması değişen çalışma ilişkileri ile birlikte yeni çalışma yaşamına uygun ve o eksende uzlaşmayı sağlayan sendikal yaklaşımları da beraberinde taşımaktadır. Eğitim sendikalarında bu yaklaşım profesyonelleşmeyle gerilimli bir ilişkisi olan sendikacılığın yerini “yeni profesyonelizm”e uyumlu yeni bir sendikal anlayışın ortaya çıkması biçimde göstermektedir.

“Yeni Profesyonelizm” ve Eğitim Sendikacılığının Değişen Anlamı

Profesyonelizm, anlamı güç ilişkilerine bağlı olarak tarihsel dönemlere göre değişebilen ve farklı eğilimleri ifade edebilen bir kavramdır. Öğretmen profesyonelizmi devlet açısından çeşitli reformlarla öğretmenlerin işinin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi anlamına gelebileceği gibi, öğretmenler açısından mesleki anlamda ayrıcalıklarını sürdürme ve özerkliklerini koruma mücadelesine dönüşebilir (Ginsburg, 1997; Lawn and Grace, 2011). Profesyonel meslekleri sahip oldukları özellikler açısından tanımlayan geleneksel profesyonelizm anlayışı ekonomik ve toplumsal dönüşümlere bağlı olarak meslek yapılarında yaşanan değişimlerle yeni anlamlar kazanmakta ve yeni biçimler almaktadır.

Profesyonelleşme sürecini “mesleki” ve “örgütlü” olmak üzere iki ideal tip ekseninde tanımlayan Evetts’e göre (2009) bu iki ideal tip arasında önemli farklılıklar vardır. Dolayısıyla profesyonizmin içeriği de bu farklılıklar ekseninde şekillenir. Mesleki profesyonizm meslektaşlar arasında dayanışmaya dayalı özerkliğin olduğu, profesyonel enstitü ve kuruluşların gözetiminde sağlanan profesyonel etik ilkeler temelinde iş üzerinde yetki ve kontrolün çalışanlarda olduğu bir durumu ifade eder. Örgütlü profesyonizm ise işletme kontrolü yaklaşımıyla işin prosedür ve pratiklerinde artan bir standartlaşmayla birlikte performansın ölçülebilirliğini ve dıştan bir düzenlemeyi beraberinde getirir. Dolayısıyla ilk modelde meslek üzerinde etkili olan güçlü bir meslekî örgütlenme söz konusu iken, ikincisinde aynı işlevi yerine getirecek güçlü bir örgütlenme yoktur. Son dönemlerde eğitim alanında hayata geçirilen reformlarla hem yönetim süreçlerinde hem de öğretmenlik mesleğinde önemli değişimler yaşanmaktadır. Evetts’in vurguladığı gibi örgütlü olarak hayata geçirilen bu değişimler öğretmenliğin siyasi irade tarafından daha fazla kontrol edilmesinin ve çeşitli sosyo-politik hedefler doğrultusunda biçimlendirilmesinin olanaklarını da yaratmaktadır. Profesyonizm tanımında yaşanan farklılaşmadan hareketle öğretmenlikte yaşanan dönüşüm “yeni profesyonizm” olarak adlandırılmaktadır (Hargreaves, 1994).

Üretim koşullarında, ekonomik ve toplumsal yapılanmada yaşanan değişimlere paralel olarak öğretmenlik gibi diğer mesleklerde de değişimler yaşanmakta, mesleklerin tanımlayıcı özellikleri farklılaşmaktadır. Daha önce meslek üzerinde söz sahibi olan, görece bir özerkliğe sahip olan profesyoneller güç kaybetmekte, özerklikleri zayıflamakta ve tanımlı özellikleri değişmektedir. Meslek üyelerinin yeni gelişmelere uyum sağlaması, reformların hayata geçirilmesinde aktif rol oynayabilmeleri için mesleklerin profesyonelleştiiğine, meslek üyelerinin daha güçlü olduğuna dair bir söylem yaratılmaktadır. Böylece reform karşısı, değişen meslek yapısına direnen bir örgütsel yapılanmanın da önüne geçilmektedir. Yeni profesyonizm söyleminin hayata geçirilmesinde ve kamudaki çalışma ilişkilerinin değişmesinde Yeni Kamu İşletmeciliği (YKİ) yaklaşımının rolü önemlidir.

Diğer kamu kurumları gibi eğitim alanında da uygulamaya geçirilen YKİ ile yönetim süreçlerinde piyasa işleyişine özgü pratiklerin devreye girmesiyle etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratacağı öne sürülmektedir (Clark, Gewirtz ve McLaughlin, 2000; Robertson, 2000). Özel şirketlerin ve devlet kurumlarının yönetim anlayışlarının birbirinden farklı olmaması gerektiği düşüncesi üzerinden hareket eden bu yaklaşıma göre kamu alanında şirketlere özgü işletmecilik yöntem ve teknikleri kullanılabilir (Hartley, 1997). Ancak işletme tekniklerinin uygulanmasından çok daha fazlasını ifade eden YKİ, yalnızca teknik bir mesele olarak değil, bütünsel bir dönüşümün kamu alanındaki tezahürü olarak değerlendirilmelidir. Yeni kamu işletmeciliği perspektifiyle devlet okullarında, ülkelere ve yerel dinamiklere göre farklılık gösteren yapısal düzenlemelerle çeşitli değişimler hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Dempster ve diğerleri’ne (2001) göre bu değişimler okulların “öz-yönetim” adı altında yerleştirilmesi, hizmet öncesi

Öğretmen yetiştirme süreçlerinin düzenlenmesi, ğretmen performanslarının işveren tercihlerine göre belirlenmesi, kamu denetimi yerine okul performansının ne çıkarılması, müfredatın merkezileşmesi ve lme değerlendirme sisteminin kontrol altına alınması, sonuç odaklı bir değerlendirme sisteminin oluşması gibi başlıklar altında sıralanabilir. Bu dönüşümlerle birlikte daha önce mevcut olan bazı haklar kaybedilmekte, okul kültüründe önemli bir değişim yaşanırken mevcut değerler yenileriyle yer değiştirmektedir.

Yeni kamu işletmeciliğinin okullarda hayata geçirilmesi sürecinde ne çıkan argümanlardan biri hizmetlerin çok daha etkili ve verimli sağlanabilmesi için yerelleş(tiril)mesi gerektiğidir. "Yerelleşme"yle birlikte öğretmenlerin, karar alma sürecine katılımının artacağı ve seslerinin eğitim konularında daha fazla duyulacağından yola çıkarak profesyonel standartlarının yükseleceği vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, 2000). Başka bir ifadeyle yerelleşmeyle sorumluluk ve gücün okullara ve öğretmenlere aktarılmasının öğretmenlerin "profesyonelleşme"sinde ve eğitimin daha "kaliteli" olarak sunumunda önemli bir rol oynayacağı iddia edilmektedir. Bu anlamda sendikacılık ve profesyonizm arasındaki gerilimin ortaya çıktığı konulardan bir diğeri de yerelleşmedir. Genel anlamda yerelleşmenin öğretmenlerin karar mekanizmalarına katılımını artırması beklenirken, sendikaların merkezi gücünü zayıflatması olasıdır. Okul yönetiminin yerel otoritelere hatta okul düzeyine bırakılması sendikaların ulusal düzeyde yaptığı toplu sözleşmelerin yerel düzeylere, okula, hatta bireysel sözleşmelere kaymasına neden olmaktadır. Nitekim İngiltere'de 1988'de yerelleştirme çalışmalarına paralel okulların yerel otoriteler ve okul yönetim organları tarafından yönetilmeye başlanması, öğretmenlerin çalışma ve ücret koşullarında yerel birimlerin devreye girmesi sendikaların merkezi işlevini yerel düzeye taşımına ve çok sayıda okulla karşı karşıya kalmasına yol açmıştır (Carter, Stevenson and Passy, 2010). Son düzenlemelerle birlikte ücretlerin belirlenmesinde yerel ya da okul düzeyinin yanısıra bireysel sözleşmeler de kullanılmaktadır. Bu süreç sendikaların işlevini zayıflattığı gibi öğretmenlerin profesyonel olarak sahip oldukları gücü de zayıflatmaktadır. Zira yerelleştirme yönündeki uygulamalara rağmen müfredatın standart olarak belirlenmesine dair düzenlemeler ve standart sınavlar ğretmen özerkliğini ortadan kaldırırken profesyonelliğe zarar vermiştir (Gray, 2007). Kararlar merkezde alınırken ve bu kararların uygulanma süreci merkezi olarak kontrol altında tutulurken, alınan kararların uygulanması ve beklenen hedeflere ulaşılmasına ilişkin sorumluluk okullara bırakılmaktadır (Ball, 1994; Helsby, 1999). Dolayısıyla ğretmenler üzerinde denetim artarken ve merkezileşirken, piyasa işleyişi ve değerlerinin daha fazla egemen olduğu yeni bürokratik bir düzen inşa edildiği söylenebilir.

Kapitalizmin içine girdiği krizin aşılabilmesi için üretim örgütlenmesinde esneklik başlığı altında toplanabilecek müdahalelerle üretim aşamaları parçalara ayrılırken; taşeron çalışma, kısmi süreli çalışma gibi yeni çalışma biçimleri yaygınlaştırılmaktadır. Uygulanan Keynesyen politikalarla yoğun sermaye birikim

rejiminde geçerli olan tam zamanlı ve sürekli istihdam biçimi yerini farklı ve belirli bir standardı olmayan, esnek istihdam biçimlerine bırakmakta, çalışma daha güvencesiz ve istikrarsız bir hal alırken, koşulları giderek kötüleşmektedir. Avrupa'da 1970'lerin ortalarında çalışanların yaklaşık % 80'i süresiz iş sözleşmesine sahipken günümüzde üçte ikiden fazlası süreli ve geçici bir sözleşmeyle çalışmaktadır (Bora ve diğerleri, 2011: 22). Bu durum kuşkusuz Fordist üretim rejimine uygun olarak örgütlenmiş sendikaları derinden etkilemekte, neo-liberal politikalar ekseninde hayata geçirilen düzenlemelerle sendikaların yapı ve işleyişi değişmektedir. Dünyanın pek çok bölgesinde işçi sendikaları büyük oranda güç kaybederken, kamu emekçilerinin örgütlendiği sendikaların üye sayısını koruduğu, hatta artırdığı görülmektedir. Ancak sendikalı çalışan sayısındaki artışa paralel sendikal çeşitlilik giderek artmakta, sendikaların yerine getirdiği işlevlerde farklılaşmaktadır. Daha önce çatışma ekseninde tanımlanan işçi-işveren ilişkisi ve bu çatışmanın kısmen uzlaştırılmasında rol oynayan sendikal anlayış yerini giderek birlikte hareket etmeye dayalı bir uzlaşmaya terk etmektedir. Bu çerçevede sendikacılık ve profesyonelizm arasında gerilimli olan ilişki de yerini hızla yükselişe geçen yeni eğitim sendikacılığı anlayışı ekseninde hükümet ve sendikalar arasında bir ortaklığa bırakmaktadır. İngiltere'de altı tane öğretmen sendikası oluşunu belirten Stevenson (2007), sendikaların öğretmen ve yöneticiler arasında parçalandığını, gerçekleştirilen reformlara karşı da farklı politikalar izlediklerini, bazı sendikaların reformların nasıl yapılacağı konusunda merkezi ve yerel otoritelerle birlikte hareket ettiklerini vurgulamaktadır. Amerika'da da benzer bir durum yaşandığını, toplumsal birliktelik/uzlaşma çerçevesinde işveren ve sendikaların ortak çıkarlar çerçevesinde uzlaştığını ifade eden Koppick (2006), bu durumu "reform sendikacılığı" olarak adlandırmaktadır. Dolayısıyla yalnızca ücret ve çalışma koşullarına odaklanmayan özel olarak eğitim, genel olarak toplumsal konularda söz sahibi olmaya ve mücadeleye dayalı THS'na alternatif bir sendikal anlayış da "sorumluluk alma", "toplumsal değişimde rol oynama" gibi argümanları kullanarak yükselişe geçmiştir. Bu yaklaşım eğitim politikalarının oluşumunda ve uygulanmasında sessiz kalmamayı öne sürerken, eğitim reformlarının hayata geçirilmesinde hükümetlerle ortaklık kurmakta ve reformların hayata geçirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Stevenson, 2007; Bascia and Osmond, 2012).

Yeni dönemde ortaya çıkan sendikal yaklaşım farklı sınıfsal çıkarları temsil eden yapıların karşıtlıklarının ve çatışmalarının müzakere içerisinde kısmen çözülmesi yaklaşımından öte, birlikte hareket etme, işverene ve işe karşı sorumluluk duyma biçimine evrilmektedir. Bu anlamda özellikle devlet tarafından istihdam edilen öğretmenlerin sendika sayısında önemli bir artış yaşanırken, bu sendikaların büyük oranda devlet politikalarını destekledikleri ve gerçekleştirilen reformların hayata geçirilmesinde aktif rol aldıkları görülmektedir. Son dönem ortaya çıkan değişimler ekseninde sendikaları yapılarına ve işleyişine göre sınıflandırmanın yanında yerine getirdikleri işlevler ekseninde sınıflandırmak da mümkündür. Carter ve diğerleri (2010) neoliberal eğitim politikaları ile birlikte hayata geçirilen reformlar

karşısında sergiledikleri tutumlara bağlı olarak üç tip sendikal hareketin ortaya çıktığını öne sürer. Bunlardan ilki “uzlaşmacı sendikacılık”tır. Bu yaklaşımı benimseyen sendikalar yaşanan dönüşüm ekseninde stratejiler geliştirerek üyelerinin maksimum yararı sağlamasına yönelik politikalar izlerler. İdeolojik ve pragmatik bir yaklaşımla reformları kabul eden bu sendikal yaklaşım bir anlamda kazan kazan anlayışına dayanır. İkincisi ilk yaklaşımın tam karşısında yer alan “direniş sendikacılığı”dır. Bu yaklaşım eğitimde metalaşmaya, ücret ve çalışma koşullarındaki hak kayıplarına, mesleki dönüşümlere yol açan reformlar karşısında faaliyetler yürütür. Üçüncü yaklaşım ise “sendikal yenilenme” olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşımda özelleştirmelerin ve hayata geçirilen reformların kurumsal yapılara zarar verdiği öne sürülerek geleneksel sendikal yapılanmanın bu sorunlara çözüm üretmediği öne sürülmektedir. İşyeri düzeyinde ortaya çıkan sorunlara çözüm üretebilecek bir sendikal yapılanma önerilmektedir. Kuşkusuz bu sendikal yaklaşımları geliştirdikleri politikalar ekseninde sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir biçimde ayrıştırarak değerlendirmemiz mümkün değildir. Aynı sendikanın farklı reformlar karşısında farklı tepkiler göstermesi söz konusu olduğu gibi, reformlara karşı çıkmakla birlikte uzlaşmacı bir strateji izleyen ya da reformları desteklediği halde hükümetle uyumlu olarak hareket etmeyen sendikal yaklaşımlardan da söz edilebilir.

Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesinin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de öğretmen örgütlenmesinin tarihi Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerine kadar uzanır. Öğretmenlerin gerek toplumsal alanda gerekse eğitim alanında yaşanan değişim sürecine müdahil olmak için oluşturdukları bu örgütlenmeleri yalnızca profesyonel meslek örgütleri ya da sendikalar olarak tanımlamak güçtür. Zira sendika olarak kurulan örgütler kimi zaman meslek örgütü özelliği gösterdiği gibi, yasal zorunluluklardan dolayı meslek örgütü ya da dernek olarak ortaya çıkan örgütler sendikalar gibi işlev görmüştür. 1908 yılında kurulan Encümen-i Muallimin (Öğretmen Topluluğu) ilk öğretmen örgütü olarak kabul edilir. Öğretmenlerin haklarını savunmak ve halk arasında eğitimin yaygınlaşmasını sağlamak Darülfünun ve Darülmuallimin mezunlarının kurduğu bu örgütlenmenin temel amaçları arasındadır (Akyüz, 2012: 191-192). Bu tarihten itibaren Kurtuluş savaşı yıllarına varıncaya dek farklı tür ve düzeylerde görev yapan öğretmenler bir araya gelerek çeşitli dernek ve birlik adı altında örgütlenmiştir⁴. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin (TBMM) açılmasından hemen sonra mesleğin etki alanını genişletmek için Muallim ve Muallimeler Cemiyeti adlı bir örgüt kurulmuştur. Özellikle savaş yıllarında çalışma ve yaşam koşullarındaki kötüleşmeler, maaşlarının

⁴ Bu dönemlerde kurulan öğretmen örgütleriyle ilgili detaylı bilgi için Altunya’nın (1998) ve Akyüz’ün (2012) ilgili çalışmalarına bakılabilir.

düzenli olarak ödenmemesi gibi nedenlerle öğretmenler 1920 yılında greve gitmiştir. İşçi grevlerinin de yoğun olduğu bu dönemde öğretmenlerin örgütlü olduğu Muallimler Cemiyeti grevi desteklemeyerek, “İlgimiz yoktur” açıklaması yapmıştır (Altunya, 1998). Bu dönemlerde pek çok gazete ve dergide öğretmenler “zor koşullarda çalışan ama az kazanan proleterler” olarak tarif edilmiştir (Akyüz, 2012; Aydın, 1999). Dolayısıyla öğretmenler profesyonel mesleklere özgü koşullara sahip olmamasına rağmen bu dönemde örgütün bir sendika gibi işlev görmediği, öğretmenlerin ücret ve çalışma koşullarına, hatta mesleki sorunlarına odaklanmadığı söylenebilir. Ankara hükümetinin kurulması, yeni hükümete bağlı öğretmen örgütlerinin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Eğitimci kökenli milletvekilleri ve bürokratların kuruluşunda öncülük ettiği, pek çok örgütü bünyesine katan ve 1921 yılında kurulan Türkiye Muallime ve Muallimler Dernekleri Birliği bu dönemde öğretmenlerin merkezi olarak da örgütlendiği bir yapı oluşturmuştur. Daha sonra Muallimler Birliği adı altında örgütlenen yapılanma öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılarını giderilmesinde önemli bir rol oynayamamıştır. Akyüz (2012: 392-393) bu durumun ortaya çıkmasını üç nedenle açıklar; bunlardan biri öğretmenlerin bu örgütlere ilgi duymaması, diğeri bu ilginin azalmasına da neden olacak biçimde öğretmen örgütlerinin bağımsız meslek örgütleri biçiminde gelişmesinin merkezi idare tarafından istenmemesi, sonuncusu ise bu örgütlenmelerin hedefinin öğretmen sorunlarından daha çok eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik olması nedeniyle aynı işlevi yerine getiren başka örgütlerin varlığıdır. Dolayısıyla çalışma ve yaşam koşullarındaki zorluklara rağmen öğretmen örgütlerinin “kutsal bir hizmet ideali”ne dayanan meslek ideolojisi ekseninde hareket ettiği söylenebilir. Cumhuriyetin kuruluşundan 1946 yılına kadar sendikal örgütlenmelere izin verilmemiştir. Özellikle “ımtiyazsız, sınıfsız kaynaşmış bir kitle” söylemi ve halkçılık ideolojisinin baskın olduğu bu yıllarda çıkar farklılıkları olmadığına göre sendikal örgütlenmelere de gerek olmadığı kanısı egemen bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Ancak diğeri yandan yeni kurulan Cumhuriyet hükümetinin yanında yer alacak örgütlenmelerin kurulmasına ise olanak tanınmıştır. Nitekim cumhuriyet ideolojisinin yaygınlaştırılması sürecinde önemli işlevler yüklenen öğretmenlik, yalnızca bir iş ya da meslek değil, adeta cumhuriyeti ayağa kaldıracak kutsal bir görev, öğretmenler bu görevi yerine getirecek “ırfan ordusu” olarak tarif edilmiştir. Gramsci’nin (2009) tanımladığı gibi yeni egemen sınıfın “organik aydını” olma potansiyelini taşıyan öğretmenler, yalnızca harf öğretmeyecekler modernleşmenin gerektirdiği değerler sistemini de öğreteceklerdi. Dolayısıyla bu dönemin öğretmen örgütleri ne mesleğin gelişimine hizmet edecek profesyonel bir örgütlenme ne de ücret ve çalışma koşullarının iyileştirilmesine olanak sunacak bir sendika gibi örgütlenememiştir. Ancak “modernleşme misyonerleri” olarak görülen öğretmenler gerek çalışmalarını gerekse konumlarını dolayısıyla köylerde adeta devletin temsilcisi olarak toplumsal bir statü elde etmiştir.

Hem dünyada hem de Türkiye’de iktisadi, politik pek çok değişimin yaşandığı 1945 sonrası yıllar diğeri emek hareketleriyle birlikte öğretmen

rgtlenmesinde önemli gelişmelerin yaşandii bir dönemdir. 1946'da çok partili hayata geçilmesi ve ardından Cemiyetler Kanunu'nda yapılan değişikliklerle öğretmenlerin dernek çatısı altında örgütlenmelerinin n açılmıştır. Ancak 1947 yılında çıkarılan 5018 sayılı İşçi ve İşveren Sendika Birlikleri Hakkında Kanun kamu görevlilerini kapsamamış ve diğer memurlar gibi, öğretmenlerin de sendika kurmasını engellemiştir. Bu dönemlerde çoğu yerel olmak üzere pek çok ğretmen derneği kurulmuştur. Siyasetle ilgilenmeyecekleri tüzüklerinde yer alan, amaçları genellikle yardımlaşma ve dayanışma ekseninde şekillenen bu derneklerin birleşmesiyle üst birlik oluşturulmuş ve 1954 yılında Türkiye ğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TDMF) adını almıştır (Altunya, 1998: 57). 1960'lı yıllara kadar ğretmen örgütlenmesi dernek çatısı altında sürmüş ve bu örgütler siyasi iktidarla yakın bir ilişki içinde olmuşlardır. Devletin hem bir işveren hem de eğitim politikalarının düzenleyicisi olarak baskın rolü ğretmen örgütlerine de yansımıştır. Genellikle bakanlık yetkilileri ve bürokratların yöneticilik yaptii ğretmen örgütleri eğitim politikalarının belirlenmesinde adeta devletin bir birimi gibi işlev görmüşlerdir. Öğretmen örgütlülüğünün yapı ve işleyişinin büyük ölçüde devlet ve hükümet politikalarıyla belirlenmesi ve dolayısıyla vesayet altında olması, iktidarın değişmesiyle birlikte örgüt politikalarının da hızla değişmesine neden olmuştur. Bu anlamda bu dönemin ğretmen derneklerini ne profesyonel meslek üyelerinin kendi iç dinamikleri çerçevesinde kurduğu meslek birliklerine ne de ekonomik ve mesleki konulara odaklanan sendikalara benzetmemiz pek mümkün değildir.

1960'lı yıllarla birlikte işçi sınıfının nicel ve nitel olarak yükselişe geçmesi, sendikal örgütlenmenin genişlemesi ğretmen örgütlülüğünde önemli gelişmelerin yaşanmasına yol açmıştır. 1961 Anayasasının işçi hareketinin siyasallaşması ve toplumsal etkisinin artmasında oldukça elverişli koşullar sağladığı vurgulanmalıdır. Ancak aynı koşulların kamu görevlisi olan öğretmenler için geçerli olduğu pek söylenemez. Sendikal örgütlenmeye müsaade edilmemekten, devlet politikalarıyla uyumlu dernek örgütlenmesi desteklenmeye devam etmiştir. Ancak gerek dönemin atmosferi gerekse daha muhalif bir duruş sergileyen köy enstitülü öğretmenlerin örgütlenmede yer almaya başlamaları TDMF politikalarının değişmesine yol açmıştır. 1963 yılında gerçekleştirilen büyük eğitim mitingi sonrası yaşanan gelişmeler ğretmen örgütlenmesinde yeni bir dönemin başlamasına kapı aralamıştır. TDMF'nin sendikalaşma konusunda yaptii çalışmalar sonuç vermiş, 1965 yılında ıkarılan 624 Sayılı Devlet Personeli Sendikaları Yasası ile öğretmenlerin sendika kurmasının önündeki yasal engeller fiilen ortadan kaldırılmıştır. Öğretmenlere bir yandan sendika kurma hakkı verilirken diğer yandan grev, toplu sözleşme ve siyaset yaşağı devam etmiştir. Öğretmenler hızla sendikalaşmış ve 1960'ların sonuna doğru eğitim işkolunda kurulan sendika sayısı yüzü geçmiştir (Eraslan, 2012; Koç, 2001). Ancak kurulan sendikaların büyük çoğunluğunun ye sayısı oldukça düşük düzeyde kalmış, pek azı öğretmenlerin önemli bir kesimini rgtleyebilmiştir. Bu dönemin sendikalarından biri de TDMF'nin yönetim kademesinde etkili olan isimler tarafından kurulan Türkiye

Öğretmenler Sendikası'dır (TS). TS, TDMF'nin hem maddi birikimlerinden hem de deneyimlerinden faydalanarak büyük bir sendikal hareket yaratmış, hıızla ye sayısını artıırarak öğretmenler arasında etkili bir örgüt olmuştur (Altunya, 1998: 85). Dünyada ve Türkiye'de işçi ve ğrenci hareketlerinin yükselişi, sendikacılığın kurduğu bir parti olarak Türkiye işçi Partisi'nin (TİP) 1965 seçimlerinde meclise girmesi, DISK'in kurulması, mevcut siyasi atmosfer ve sosyalizme yöneliş ğretmen örgütlenmesinde de kendisini göstermiş, 1960'ların sonlarına doğru "devrim için eğitim" fıkrı ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve ekonomik sorunlarının yanısıra eğitimdeki sorunların çözümü de amaçları arasında olan TS, zamanla eğitim sorunlarını daha merkezi bir konumda ele almış, bu sorunların ise daha genel toplumsal ve ekonomik sorunlardan ayrı bir biçimde ele alınamayacağına dair bir yaklaşım geliştirmiştir. Elbette TS içinde örgütlenen tüm öğretmenlerin böyle bir yönelim içinde olduğu söylenemez. Nitekim sendikaların yönelimlerine dair tartışmaların örgüt içinde farklı ülkelerde de yaşandığı ve farklı sendikal yaklaşımların gelişmesinde rol oynadığı vurgulanmıştı. Amerika'da eğitim alanında bu dönemlerde yükselişe geçen endüstriyel sendikacılık Türkiye'de hayata geçirilememiştir. TS yalnızca bir meslek rgt ya da endüstriyel sendika olarak hareket etmemiş, "toplumsal adalet sendikacılığı" eksenli politikalar geliştirmiştir. Hatta zamanla toplumsal konular eğitim ve ğretmen sorunlarından daha fazla ne çıkmıştır. Öğretmen boykotları, yürüyüşler, eğitim şuraları ve kendi üyelerine dönük eğitici etkinlikler organize etmiş, kapsamlı çalışmalara imza atmıştır (bkz. Baykurt, 1969; TS, 1969). Hızla artan sendikal örgütlenme ve kısmen devlet politikalarıyla uyumsuzluk öğretmenler üzerindeki baskının artmasına neden olmuş; yer değiştirme, maaş kesimi, uzaklaştırma gibi cezalar uygulanmıştır. Bu yıllarda öğretmenler üzerinde artan baskı ve sindirme politikaları "ğretmen kıyımı" olarak adlandırılmıştır (Aksoy, 1975; Makal, 1969). Bu dönemde kurulan diğer sendikalardan biri önemli bir örgütlülük düzeyine ulaşan ilkokul ğretmenlerinin örgütlendiği Türkiye İllkokul ğretmenleri Sendikası (İll-Sen), diğeri ise Milliyetçi Türk ğretmenler Sendikası'dır. Öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinde siyasi yaklaşımlara göre ayrışmanın bu yıllarda başladığı söylenebilir. 12 Mart 1971 tarihinde gerçekleştirilen muhtıra sendikal örgütlenme de dâhil pek çok hakkın ortadan kaldırılmasına neden olmuş, TS hakkında kapatma davası açılmıştır. Anayasanın kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmesine olanak tanıyan 46. maddesi 1971 tarihli 1488 sayılı yasa ile değiştirilmiş, sendika kurma hakkı yalnızca işçi ve işverenlere tanınmıştır. Anayasa'nın 119. maddesine eklenen "işçi niteliği taşımayan kamu görevlilerinin mesleksel menfaatlerini korumak ve geliştirmek amacını güden kuruluşların bağlı olacakları esaslar kanunla düzenlenir" ifadesiyle memur örgütlenmesi sonradan yapılacak düzenlemelere bırakılmıştır (cal, 1998: 88).

Kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmelerinin fiilen ortadan kaldırılması öğretmenlerin tekrardan dernek çatısı altında örgütlenmelerine neden olmuştur. Sayıları bini açan ğretmen dernekleri arasında örgütlenme geleneğine sahip olanlar

öne çıkarken, büyük kısmı yerel örgütlenmeler biçiminde kalmıştır. TÖS üyelerinin bir kısmının bir araya gelerek kurdukları ve 1978 yılında Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) adını alan dernek, bu dönemde gerek üye sayısı gerekse faaliyetleriyle öne çıkmıştır. Amacını üyelerinin “ekonomik, sosyal ve özlük haklarını koruyup geliştirerek Atatürk devrimlerini gerçekleştirme” biçiminde tanımlayan TÖB-DER bu faaliyetleri hayata geçirmek için çaba harcamış ve ülkenin pek çok yerinde örgütlenmiştir (TÖB-DER, 1975). Siyasal yaklaşımların dernekleşmede daha fazla öne çıktığı bu yıllarda sol eğilimin egemen olduğu TÖB-DER gibi, milliyetçi ve muhafazakâr eğilimlere sahip öğretmenlerin de kendi siyasal yaklaşımları çerçevesinde örgütlendikleri görülmektedir. Milliyetçi ve muhafazakâr adlar altında örgütlenen, genel olarak “sağ” eğilimli bu derneklere bazıları Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (ÜLKÜ-BİR) ve Mefkureci Öğretmenler Derneği’dir (Altunya, 1998: 123). 1980 askeri darbesi ile eğitim alanındaki tüm örgütlenmeler yasaklanmıştır. Darbe Anayasası ve buna dayalı olarak çıkarılan dernekler kanunu çerçevesinde öğretmenlerin dernek adı altında dahi olsa örgütlenmesine izin verilmemiş, 1983 yılında çok partili hayata geçmesine rağmen uzunca bir süre eğitim alanında örgütlenme çalışmaları yapılamamıştır. 1980’li yılların sonuna doğru örgütlenme çalışmaları başlamış, emekli öğretmenler dernek ve vakıflarda örgütlenmiş, çalışan öğretmenler de bu derneklere fahri olarak üye olabilmıştır. 1982 Anayasası’na dayanan sendikalar kanunu kamu görevlilerini kapsam dışı bırakmış ve bu durum 1995 yılında Anayasa’nın 53. Maddesinde değişiklik yapılarak kamu görevlilerinin sendika kurmaları anayasal güvenceye kavuşturulana kadar sürmüştür. Ancak öğretmenlerin sendikalaşma çabası bu tarihten önce de çeşitli sendikalar kurmalarında etkili olmuş, Eğitim-Der’de örgütlenen öğretmenler uluslararası sözleşmelere dayanarak 1990 yılında Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikasını (Eğitim-İş) kurmuşlardır. Hemen akabinde Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası (Eğit-Sen) kurulmuştur. Birkaç yıl sonra ise siyasi yaklaşımları dolayısıyla farklı derneklere örgütlenen öğretmenler 1992 yılında çeşitli sendikalar kurmuşlardır. Bu sendikalardan biri daha çok milliyetçi geleneği temsil eden Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (Türk-Eğitim-Sen), diğeri muhafazakâr-dindar geleneği temsil eden Eğitimciler Birliğı Sendikası’dır (Eğitim-Bir-Sen). TÖS, TÖB-DER örgütlerinin mirasçısı ve sol gelenekten gelen Eğitim-İş ve Eğit-Sen ise daha sonra 1995 yılında birleşerek Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikasını (Eğitim-Sen) kurmuşlardır. Diğer memur sendikalarıyla birlikte konfederasyon olarak da örgütlenen bu üç sendika günümüzde eğitim çalışanlarının önemli bir bölümünü örgütlemiştir.

Günümüz Eğitim Sendikalarına Toplu Bir Bakış

Türkiye’de öğretmen örgütlenmesinin tarihi oldukça eskiye dayanmasına ve köklü bir geleneği olmasına rağmen sendikal örgütlenme, 1965-71 yılları arasında yaşanan

deneyim dışında 1990 sonrası gelişen bir süreçtir. Geçmiş yıllarda kurulan ğretmen sendikalarının adında her ne kadar sendika kelimesi yer alsada bir sendikanın olmazsa olmaz özellikleri olan grev ve toplu sözleşme hakkına sahip olmayan ve tarihsel süreçte kurulmuş diğer dernek yapılanmalarından çok fazla farklılık barındırmayan örgütlerdir. Buna rağmen hem eğitim alanında hem de toplumsal yaşamda etkili bir muhalefet örgütleyen bu meslek sendikaları siyasi iktidarın baskı ve sindirme politikalarına maruz kalmıştır.

Kamu çalışanlarının sendika kurmaları 1995 yılında Anayasa değişikliği ile yasal güvenceye kavuşturulmasına rağmen uzunca bir süre sendikal haklara dair yasal düzenlemeler yapılmamıştır. 2001 yılında kabul edilen 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu ile sendikal yaşama dair çeşitli düzenlemeler yapılmış ve bu tarihten itibaren eğitim ve bilim işkolunda sayıları onlarla ifade edilen çok sayıda sendika kurulmuştur. 2012 yılında kanunun adı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu olarak değiştirilmiş ve kamu çalışanlarına “toplu sözleşme” hakkı tanınmıştır. Ancak yaratılan mekanizmalar⁵ nedeniyle “toplu sözleşme”nin etkili bir mekanizma olarak işlediği söylenemez. Grev hakkı tanınmayan sendika yasasında uzlaşmazlıkların çözümü Kamu Görevlileri Hakem Kurulu’na aittir. Ancak yine de “toplu sözleşme” ile birlikte daha önce yalnızca tavsiye niteliği taşıyan “toplu görüşme” uygulamasında önemli bir ilerleme kaydedilmiştir.

Günümüz eğitim sendikaları örgütlenme yapısı itibariyle geçmiş yıllarda kurulmuş ğretmen sendikalarından farklılık gösterir. Zira geçmiş yıllarda kurulan sendikalar her ne kadar işlevsel olarak kimi zaman “toplumsal adalet sendikacılığı” olarak adlandırabileceğimiz bir çerçeveden hareket etse de bir meslek sendikası olarak örgütlenmiştir. Mevcut eğitim sendikalarının gelişimi ise endüstriyel sendikacılık modelindedir. Endüstriyel sendikacılığın gelişimi temelde sanayinin gelişmesine paralel artan mavi yakalı işçilerin örgütlenmesine dayanır. Bu çerçevede zanaat ve lonca örgütlenmesine dayalı sendikacılığın dışta bıraktığı “vasıfsız işçilerin” örgütlenmesi anlayışı üzerinden gelişmiştir. Meslek sendikacılığında olduğu gibi yalnızca bir mesleğe mensup olanlar değil, aynı işkolunda çalışan bütün işçiler aynı sendikada yer alabilir. Endüstriyel sendikacılığın ya da başka bir adlandırmayla işkolu sendikacılığının kamu çalışanları için uyarlanmış hali ise “hizmet kolu sendikacılığı”dır. Türkiye’de eğitim alanında faaliyet gösteren sendikalar bu modele göre örgütlenmiştir. İşyeri ve meslek esasına dayalı sendika

⁵ 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu’na göre toplu sözleşmelerde kamu görevlilerini temsil yetkisi ilgili hizmet kolunda en çok üyeye sahip sendikalar ile en çok üyeye sahip ilk üç konfederasyondadır. Bu durum sendikalı memurların % 48’inin temsil yetkisini elinde bulunduran Memur-Sen’in toplu sözleşme heyetinde % 80 oranında yer almasına yol açmaktadır (Çelik, 2013).

kurulamayacağı 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'nda açıkça belirtilmiştir (Gülmez, 2002: 447). Böylece hizmet kolunda ya da işyerlerinde farklı bir mesleğe sahip çalışanları dışlayan ya da öne çıkaran bir meslek sendikasının kurulması engellenmiştir. İştihad biçimi, mesleği, eğitim düzeyi ya da hiyerarşik konumu ne olursa olsun sendika, hizmet kolunun tüm çalışanlarına açıktır. Dolayısıyla eğitim ve bilim hizmet kolunda ğretmen sendikası kurulması da yasal olarak engellenmiştir.

Endüstriyel sendikacılık modelini temel alan hizmet koluna dayalı sendikacılıkta işyerlerinde örgütlenen çalışanlar şube çatısında toplanır, şubeler ise genel merkeze bağlı olarak faaliyet gösterirler. rgtl alışan sayısı yetersiz olduğu için şube aılamayan yerlerde ise ile ve il temsilcilikleri aracılığıyla faaliyetler yürütülür. Farklı işkolunda örgütlenen sendikalar ise bir araya gelerek konfederasyonları oluşturur. İşyeri rgtlenmesi ise sendikanın işyerindeki temsilcisine dayanır. Kendilerine işyerinde sendika adına hareket etme yetkisi verilen sendika temsilcileri işyerlerinde üyelere sendikanın amaç ve işlevlerini tanıtan, örgütlenmeyi güçlendiren kişiler olduğu gibi, temel olarak sendika ve üyeler arasındaki bağlantıyı kurarlar. Kamu görevlileri sendikacılığında bir hizmet kolunda birden çok sendika kurulmasına olanak tanıyacak biçimde sendika çokluğu ilkesi benimsenmiştir. Bunun bir sonucu olarak eğitim hizmet kolunda sayıları onlarla ifade edilen sendika kurulmuştur. Her ne kadar sendika özgürlüğünden bahsedilse de sendikal rekabeti artıran bu yaklaşım aynı zamanda sendikaların ideolojik ve politik yaklaşımlar temelinde ayrışmasında önemli bir etkindir. Konfederasyon kurulması benzer biçimde okluk ilkesine dayandırılmıştır. Değişik hizmet kollarından beş sendikanın bir araya gelmesiyle konfederasyon kurulabilmektedir. Ancak bir sendika tek bir konfederasyonda yer alabilmektedir. Endüstriyel sendikacılıkta konfederasyon çatısı altında toplanma sendikanın hiyerarşik bir örgütlenme modeli oluşturmasına neden olan faktörler arasındadır. yelerini kontrol edebilmek ve güçlü bir yapı oluşturmak amacıyla sendikalar merkezi bir konfederasyon altında birleşmiş, toplu sözleşmeyi yerel ya da işletme düzeyinde yapmak yerine merkezi ve işkolları itibariyle gerçekleştirmeye başlamıştır (Topak, 2012). Zira işçi sınıfının geniş bir kesimini temsil eden merkezileşmiş bir sendikal yapı ve güçlü bir üst örgütlenme modeli olarak konfederasyonlar sendikaların yerel düzeyde ya da işyerlerinde farklı bir tutum almalarının önünde önemli bir engel oluşturarak korporatist uygulamaların varoluş koşullarını sağlamlaştır (Makal, 2002). 4688 sayılı Kamu Görevlileri ve Toplu Sözleşme Kanunu'na göre sendika merkezi, şubeleri ve bağlı olduğu konfederasyon genel kurul, yönetim kurulu, denetleme kurulu ve disiplin kurulu olmak üzere dört zorunlu organdan oluşur. Zorunlu kurulların yanısıra başkanlar kurulu ya da onur kurulu gibi kurullar da kurulabilir. Ancak zorunlu organlar görev, yetki ve sorumluluklarını başka organlara devredemezler (KGSK, 2001). Meclis ve oluşturulan çeşitli yapılarla kimi sendikalarda hiyerarşik örgütlenme modeli aşılmaya çalışılsa da genel olarak yasal çerçeveye uygun bir örgütlenme modelinde kararlar daha çok üst örgütlenme olan

konfederasyon ve genel merkez düzeyinde alınmakta ve işyeri düzeyinde üyelerin karar alma süreçlerine katılımında aksaklıklar yaşanabilmektedir.

Türkiye’de eğitim alanındaki sendikal örgütlenmede hareketliliğin 1990’lı yıllarla birlikte başladığı söylenebilir. Dünyanın çeşitli bölgelerinde hayata geçirilen neo-liberal politikalarla birlikte eğitim alanında hızla “reformlar” yapılırken, bütçede kısıtlamalara gidilmiş, mevcut haklarda kayıplar yaşanmıştır. Darbe sonrası hızla hayata geçirilmeye başlayan “reformlar” ve bütçe kısıtlamaları eğitimde bir dizi dönüşüme yol açarken öğretmenlik mesleğinde var olan çeşitli sorunların büyümesine, statü kaybı ve değersizleşmeye neden olmuştur. 1980’li yılların sonuna doğru kamu işçileri düşük ücretlere, ağır çalışma koşullarına ve özelleştirmelere karşı eyleme geçmiş, özellikle maden sektöründe grev ve eylemler yaşanmıştır. Türkiye emek tarihine 1989 bahar eylemleri olarak geçen bu hareketliliğe rağmen, işçi sendikaları küçülme eğilimine girmiştir. Kamu işletmelerinin özelleştirilmesi, büyük işletmelerin esnek üretim örgütlenmesine paralel parçalanması, taşeron çalışma ilişkilerinin gelişmesi işçi sendikalarının küçülmesinin nedenleri arasında sıralanabilir. Bununla birlikte kamu emekçileri hareketi ise bu yıllarla birlikte hızla büyümeye başlamıştır. Taban örgütlenmesine dayalı olarak etkisini artıran öğretmen örgütlenmesinin tarihsel mirasından beslenen Eğitim-Sen 1990’lı yıllarda reformlara karşı etkili muhalefetiyle öne çıkmıştır. Koç ve Koç’a göre (2009) bu dönemde yükselişe geçen kamu emekçileri hareketinin öncülüğünü sosyalistler yapmıştır. Milliyetçi bir çizgi izleyen Türk-Eğitim-Sen ve muhafazakâr-dindar geleneğe dayanan Eğitim-Bir-Sen de bu yıllarda kurulmuş ve sendikal hareket içinde yerini almıştır. 2001 yılında kabul edilen 4688 sayılı sendikalar kanunu ile sendikalar yasal güvenceye kavuşmuş ve bu tarihten itibaren üye sayıları hızla artmıştır.

Tablo 1. Eğitim ve Bilim Hizmet Kolunda Sendikalaşma Oranlarının Yıllara Göre Değişimi

Yıllar	2002		2003		2006		2009		2012		2015	
	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%
Eğitim-Sen	149.383	22.77	166.515	27.84	122.760	16.93	110.868	13.22	125.316	13.17	127.214	11.40
Türk-Eğitim-Sen	125.863	19.18	145.873	24.44	139.282	19.21	155.021	18.48	205.724	21.62	220.041	19.72
Eğitim-Bir-Sen	18.028	2.76	33.351	5.59	78.300	10.80	142.425	16.98	231.472	24.33	340.365	30.51
Diğer Sen.	1.963	0.30	1.908	0.30	6.942	0.96	26.944	3.21	43.179	4.54	86.601	7.76
Sendikalı Toplam	295.237	45.01	347.647	58.17	347.284	47.90	435.258	51.89	605.691	63.66	774.221	69.39
Sendikasız Toplam	360.725	54.99	249.152	41.83	377.764	52.10	403.393	48.11	345.669	36.34	341.482	30.61
Hizmet Kolu Toplam	655.962	100	596.799	100	725.048	100	838.651	100	951.360	100	1.115.703	100

Kaynak: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (Ç.SGB) verilerinden derlenmiştir.

Eğitim ve bilim hizmet kolunda örgütlü sendikalarda yaşanan sayısal büyüme, bağlı oldukları konfederasyonlarda da benzer bir seyir izlemiştir. 2015 yılı istatistiki verilerine göre kamu çalışanlarının % 71'i çeşitli sendikalara üyedir.

Tablo 2. Kamu Çalışanları Sendikalarının Konfederasyonlara Göre Dağılımı ve Sendikalaşma Oranları

Yıllar	2002		2003		2006		2009		2012		2015	
	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%	Üye sayısı	%
KESK	262.348	19.33	295.830	23.25	234.336	16.93	224.413	12.58	240.304	11.91	236.203	10.10
T. Kamu-Sen	329.065	24.24	385.425	30.29	327.329	20.87	375.990	21.07	418.991	20.76	445.729	18.90
Memur-Sen	41.871	3.08	98.146	7.71	203.851	14.94	376.355	21.09	650.328	32.23	836.505	35.50
Diğer Kon.	17.486	1.20	9.445	0.74	13.883	0.89	40.314	2.60	66.038	3.27	160.591	6.80
Sendikalı Toplam	650.770	47.00	788.846	61.99	779.399	53.63	1.017.072	57.34	1.375.661	68.17	1.679.028	71,30
Sendikasız Toplam	706.556	53.00	249.152	38.01	788.925	46.37	76.7342	42.66	642.317	31.83	675.286	28.70
Toplam Kamu Görevlisi	1.357.326	100	1.272.267	100	1.568.324	100	1.784.414	100	2.017.978	100	2.354.314	100

Kaynak: Ç.SGB verilerinden derlenmiştir.

Kamu sendikalarının yasal statüye kavuşmasıyla iş güvencesine sahip kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmeye yönelmesi kamu görevlilerinin örgütlendiği sendikaların hızla büyümesinin temel nedenlerindedir. Ancak bütün kamu sendikaları için aynı büyüme oranından bahsedilemez. Dolayısıyla sendikal genişlemenin farklı dinamikleri de söz konusudur. Sendikaların amaç ve işlevlerinde, dolayısıyla sendikal anlayışta yaşanan değişim bu nedenler arasında ilk sırada yer alır. Sendikalar kanunu çerçevesinde Türkiye’de eğitim alanında faaliyet gösteren sendikalar yapı itibariyle birbirlerine benzemesine rağmen, işlevleri açısından oldukça farklı eğilimler gösterirler. Bu yönelimler en genel anlamda Türkiye öğretmen hareketinde daha önce mevcut olan ideolojik ve siyasal ayrımlar temelinde şekillenmiştir. Sendikaların siyasal yaklaşımlar ekseninde bölünmesi genel politikalara ve eğitim reformlarına karşı tutumlarında belirleyicidir. Çalışmada adı geçen her üç sendika yasal zorunluluklar dolayısıyla endüstriyel sendikacılık modelinde inşa edilmiş olmalarına rağmen işlevleri ve odaklandıkları konular itibariyle endüstriyel sendikacılığın temel odak noktası olan ücret ve çalışma koşullarına en temel mücadele stratejisi olarak çok fazla yer vermemişlerdir. Bunun nedenlerinden birisinin konumuzla ilişkili olarak öğretmenliğe yüklenen meslek ideolojisi olduğu söylenebilir. Türkiye’de öğretmenliğin kutsal bir meslek olarak öne çıkarılması, onun toplum içinde adeta “para kazanmak amacıyla yapılan bir iş” olarak görülmesinin önünde önemli bir engeldir. Dolayısıyla doğrudan ücret ve çalışma koşullarına odaklanmak yerine öncelikli olarak eğitim sorunlarını, hayata geçirilen reformları merkeze alan bir tür “meslek sendikacılığı” yaklaşımı gelişmiştir. Kuşkusuz bu yönelimde devletin eğitim alanında çok fazla belirleyici olmasının ve öğretmenlerin bir devlet çalışanı olarak “milli hedefler”e ulaşmada oynayacağı role dair vurgunun egemen olduğunu söylemek gerekir.

Günümüzde öğretmenlik mesleğinde ve öğretmenlerin çalışma koşullarında pek çok değişim olmakla birlikte, kamuda en başta güvenceli çalışma olmak üzere çalışma ilişkisinin geçmişten gelen temel özellikleri korunmaktadır. Ancak eğitim alanındaki ticarileşme ve metalaşmaya paralel bir yandan meslekte proleterleşme eğilimleri ortaya çıkarken, diğer yandan proleterleşmenin bir sonucu olarak öğretmenliğe yüklenen meslek ideolojisi aşınmaktadır. Öğretmenlerin proleterleşmeye karşı çeşitli biçimlerde direniş göstermesi ve strateji geliştirme çabaları kolektif örgütlenme olan sendikalara yönelmesinde etkilidir. Ancak diğer yandan profesyonel meslek sahipleri gibi öğretmenler de geçmişte görel olarak sahip oldukları toplumsal statüyü ve öğretmenliğe özgü meslek ideolojisini kaybetmek istemezler. Sendikaların daha çok ücret ve çalışma koşullarına odaklanan “ekmek ve tereyağ sendikacılığı” ile anılması ise öğretmenlerin böyle bir sendikadan daha çok meslek ideolojisini sürdüren bir söylemden hareket eden sendikalara yönelmelerinde büyük kolaylık sağlamaktadır. Zira mesleki prestij ile nesnel sınıfsal konum arasındaki mesafe profesyonellerin sendikalaşmasının önündeki temel engellerdendir. Ekonomik koşulların düzeltilmesi, özlük haklarının geliştirilmesi gibi, genel eğitim sorunları da Türkiye’de eğitim sendikalarının temel

politikaları arasındadır. Bununla birlikte bütün eğitim sendikalarının genel eğitim politikalarına dair söylem ekseninde daha fazla gündeme geldiği söylenebilir. Oysa öğretmenler hızla proleterleşmekte, çalışma koşulları kötüleşmekte ve ücretleri asgari yaşam koşullarının altına düşmektedir. Nitekim son dönemlerde öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine dair sendikalardan beklentilerinin daha fazla öne çıktığı görülmektedir (Baysal, 2006; Gül, 2007; Taşdan, 2013). Ancak “maaşların iyileştirilmesi” konusunda öğretmenlerin beklentilerinin oldukça düşük düzeyde kalması (bkz. Gül, 2007; Demiryürek, 2008) yukarıda bahsi geçen meslek ideolojisinin işlediğinin adeta kanıtıdır.

Eğitim alanındaki sendikaların faaliyetlerinin işçi sendikalarından farklı olarak yalnızca çalışanlarının özlük hakları ve ücret pazarlığı ile sınırlı olmadığını vurgulamak gerekir. Zira eğitimin politik bir alan olması sendikaların faaliyetlerinin özellikle eğitim alanında hayata geçirilen politikaların şekillenmesinde politik bir aktör olarak yer almalarına yol açar. Bu politikaların nasıl şekilleneceği ise sendikaların iktidar karşısında nasıl konumlandıklarıyla ilişkilidir. Carter ve diğerlerinin (2010) sendikaların reformlar karşısında aldığı tavır ve gördükleri işlevlere dair yaptıkları ayırımdan hareket edersek Türkiye’de de hemen hemen benzer bir tablo olduğu söylenebilir de doğrudan onların yaptığı ayırma karşılık gelecek bir sendikal farklılaşmanın olduğu iddia edilemez. Zira İngiltere’de öğretmen sendikalarının tarihsel gelişimi, elde ettiği haklar, eğitim sistemiyle ilişkisi Türkiye ile büyük farklılıklar gösterir. Türkiye’de eğitim sendikalarının gelişimi ve toplu sözleşme haklarını elde etmeleri batıdaki örneklerinin aksine oldukça yeni bir gelişmedir. Amerika’da endüstriyel sendikacılık bir eleştiri konusu olurken ve “toplumsal adalet” eksenli yeni sendikal arayışlar varken ya da İngiltere’de toplu sözleşme 1980’li yılların sonunda kaldırılmışken, Türkiye’de hizmet kolu sendikacılığının gelişmesi ve kamu çalışanlarının toplu sözleşme hakkını elde etmesi sendikalara dair tartışmaların hız kazandığı son birkaç yılda gerçekleşmiştir. Ancak mevcut endüstriyel sendikacılık yaklaşımı da revize edilmiş, reformların hayata geçirilmesinde kimi sendikalar siyasal iktidarla bir ortaklık kurmuştur. Son dönemlerde büyük gelişme gösteren kamu sendikacılığını “uzlaşmacı sendikacılık” ya da literatürde kullanıldığı biçimiyle “reform sendikacılığı” ekseninde değerlendirebiliriz. Toplumsal birliktelik/uzlaşma çerçevesinde işveren ve sendikaların ortak çıkarlar çerçevesinde uzlaşmasına dayanan “reform sendikacılığı” dünyanın pek çok bölgesinde hızla yükselişe geçmiştir (Koppick, 2006; Stevenson, 2007). Büyük oranda mevcut hükümet politikalarını destekleyen ve gerçekleştirilen reformların hayata geçirilmesinde aktif rol alan bu sendikalar “yeni profesyonelizm” ekseninde gelişen sivil toplum örgütü niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla daha önce profesyonellerin sendikalara karşı mesafeli durmasının temel nedenleri arasında sayılabilecek profesyonelizm ve yeni sendikacılık arasında bir tamamlayıcılık ilişkisi geliştirilmiştir.

Eğitim hizmet kolunda toplu sözleşme sürecinde yetkili olan ve şu anda ülkedeki en büyük eğitim sendikası olan Eğitim-Bir-Sen yerine getirdiği işlev temelinde bir “reform sendikası” olarak değerlendirilebilir⁶. Eğitim-Bir-Sen hükümetle birlikte hareket etmekte ve eğitim reformlarının hayata geçirilmesinde önemli bir işlev görmektedir⁷. Bir yandan “reform”ların meşrulaştırılması için çalışmalar yaparken diğer yandan tepki görebileceği alanlarda etkisiz ve diğer sendikalardan bağımsız taktik ve eylemler geliştirmektedir. Zira sendikal alandaki meşruiyetini korumak için kimi noktalarda hükümetin uygulamalarına karşı politikalar da savunmaktadır. Mevcut siyasal iktidarın yükselişle birlikte büyüyen bu sendikanın üye sayısındaki artışa bakmak bile bu konuda bir fikir verebilir. Eğitim-Bir-Sen ve bağlı olduğu Memur-Sen adlı konfederasyon AKP’nin iktidara geldiği 2002’den bugüne üye sayısını yaklaşık olarak on dokuz kat artırmıştır (Tablo 1). Bir yandan hükümet politikalarının meşrulaştırılmasında işlev görürken, diğer yandan kendi üyelerinin konumlarının iyileştirilmesine katkı sunmaktadır. Böylece yönetici kademelerine gelmek ya da çeşitli çıkarlar sağlamak isteyen çalışanların bu sendikaya yöneldiği söylenebilir. Kuşkusuz neo-muhafazakâr ideolojinin bu yönelimdeki rolü önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin statü kaybından rahatsız olan, mevcut işleyiştten memnun olmayan öğretmenler “yeni profesyonelizm” eksenli gelişmelere sıcak bakabilmekte ve bu sürece hizmet eden reformları destekleyen sendikalara yönelebilmektedir.

İkinci büyük sendika olan Türk-Eğitim-Sen kurulduğundan beri daha çok üyelerinin bakanlık birimlerinde ve okullarda yönetici kademelerine yerleşmesine yönelik bir tavır içinde olmuş ve onların çıkarlarını koruma doğrultusunda politikalar izlemiştir. 1990’lı yıllarda iktidarda olan sağ hükümetlerle iyi ilişkiler geliştirmiş ve temelde hükümet politikalarıyla uyumlu hareket etmiştir. Son dönemlerde daha muhalif bir tavır sergilese de, genel anlamda neo-liberal politikalara karşı topyekün bir karşıtlık içinde olduğu söylenemez. Kimi zaman bu politikaları desteklemiş ve hayata geçirilmesi için çaba sarf etmiş, kimi zamansa milliyetçi söylemi yükseltmiş ve bu politikalara karşı çıkmıştır. Yaptığı faaliyetlerle çoğu zaman bir sivil toplum kuruluşu (NGO) gibi hareket etmektedir. Türk-Eğitim-Sen üyelerinin yükselme ve yöneticilik sınavlarında başarılı olmasına yönelik

⁶ Sendikalara dair değerlendirmeler onların neo-liberal reformlar karşısında yaptıkları eylem ve etkinliklere, basın açıklamalarına, düzenli olarak çıkardıkları bülten ve yayınlara dayanmaktadır.

⁷ Eğitim-Bir-Sen eğitim yönetiminde yaşanan paradigma değişiminin teorik arka planının oluşması sürecinde gerek yayınları gerekse düzenlediği panel ve sempozyumlarla yer almıştır. Milli Eğitim politikalarına yön veren Milli Eğitim Şurası’nda reformlara dair önerilerin geliştirilmesi ve kabul edilmesinde etkin rol oynamaktadır (bkz. Eğitim-Bir-Sen, 2010). Eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında önemli değişimler yaratacak Performans Değerlendirme Sistemi ve Toplam Kalite Yönetimi (TKY) gibi reformları desteklemiştir. Ancak son şura raporunda performans değerlendirmeyi destekleyen söylemi bırakmış, hatta kısmen eleştirmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2014).

çeşitli kurslar düzenlemekte, düşük faizli kredi almalarına olanak sağlayacak ya da ucuz fiyatlarla tatil yapmalarına olanak sunacak faaliyetler gerçekleştirmektedir. Eğitim politikaları konusunda ya da eğitim emekçilerinin haklarının elde edilmesinde daha çok bürokratik yolları kullanmakta ve devlet yetkilileri ile görüşmelere ağırlık vermektedir⁸. Son dönemlerde eğitim çalışanlarının ücret ve çalışma koşullarında yaşanan dönüşümlere karşı politikalara daha fazla ağırlık vermekte, özlük haklarının geliştirilmesi yönündeki faaliyetlerini artırmaktadır. Bu anlamda Türk-Eğitim-Sen'in mevcut yasal çerçeve ekseninde hizmet kolu sendikacılığına uygun olarak hareket ettiği söylenebilir.

Neoliberal politikalara ve bu ekseninde geliştirilen reformlara en köklü eleştirileri yönelten ve karşı duruş örgütleyen sendika ise ülkedeki üçüncü büyük sendika olan Eğitim-Sen'dir⁹. Carter ve diğerlerinin yaptığı sınıflandırmaya dayanarak Eğitim-Sen genel anlamda “direniş sendikası” olarak tanımlanabilir¹⁰. Zira Eğitim-Sen'in 1990'larda başlayan yükselişi ve kitleselleşmesi neo-liberal eğitim politikalarına karşı direnişi ve yarattığı mücadele çizgisi ile gerçekleşmiştir. Ancak son dönemlerde bir yandan sendikaların yasal çizgiye kavuşması ve bu temelde “reform sendikacılığı”nın gelişmesi, diğer taraftan sendika içinde yaşanan ideolojik ve politik tartışmalar nedeniyle Eğitim-Sen diğer sendikalar gibi üye sayısını hızla artıramamıştır. Ancak gerçekleştirilen reformları bütünsel bir değerlendirmeye toplumun her alanında yaşanan metalaşma sürecinin bir parçası olarak gören ve bu ekseninde geliştirdiği politikalarla daha geniş bir toplumsal muhalefetin parçası olarak yaklaşan sendika Eğitim-Sen'dir. Bu yaklaşım, kimi zaman “eğitim dışında işlerle uğraşma” çerçevesinde eleştiri konusu olabilmektedir.

⁸ Kamu kurumlarında gücünü kaybetmesiyle birlikte Türk-Eğitim-Sen'in bu faaliyetleri eskisi kadar etkili bir şekilde sürdürdüğü söylenemez. Nitekim Eğitim-Bir-Sen bürokratik ilişkileri günümüzde çok daha etkin bir biçimde kullanmaktadır.

⁹ Eğitim-Sen neo-liberal politikalarla eğitim alanında yaratılan dönüşüme karşı bilgilendirme amaçlı yayınlar yaparak, sendika temsilcilerine eğitim vererek; konferans, panel ve sempozyumlar düzenleyerek mevcut politikalara karşı neler yapılabileceğine dair stratejilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde özelleştirme politikalarına, esnek ve güvencesiz çalıştırmaya karşı eylem ve etkinlikler gerçekleştirmiştir. Yaptığı sendikal faaliyetler dolayısıyla Eğitim-Sen'in pek çok üyesi baskı görmüş ve gözaltına alınmıştır.

¹⁰ “Uzlaşmacı sendikacılık” ve “direniş sendikacılığı” arasındaki karşıtlığın Eğitim-Sen ve Eğitim-Bir-Sen'in kamuoyunda “4+4+4 reformu” olarak bilinen kademeli, on iki yıllık zorunlu eğitim konusunda gösterdiği tavır ekseninde ortaya çıktığı söylenebilir. Eğitim-Bir-Sen bu reformu desteklerken ve mevcut siyasal iktidarın en büyük destekçisi olarak hareket ederken, Eğitim-sen ise yasanın çıkmasına karşı çıkmıştır. Eğitim-Sen'e göre bu reformla iktidarın amacı eğitim sistemini dini referanslara göre biçimlendirmek, kamusal eğitimi daha fazla zayıflatmak, kamu kaynaklarını teşvik adı altında mesleki özel okullara aktararak bu kurumları büyük ölçüde devlet desteği ile güçlendirmek ve ucuz işgücü yetiştirmektir (Eğitim-Sen, 2012).

Sonuç

Profesyonelizm ve sendikal örgütlenme çoğu zaman bir karşıtlık içerisinde tanımlanmıştır. Öğretmenliğin diğer profesyonel mesleklerin sahip olduğu geleneksel özellikleri gösterdiği pek söylenemez. Nitekim bu durum öğretmen örgütlenmesinde de kendisini göstermiş, öğretmenler profesyonel meslek örgütlerinden daha çok sendikalarda örgütlenmişler ve genel anlamda işçiler gibi hareket etmişlerdir. Ancak profesyonelizm ve sendikal örgütlenme arasındaki gerilim farklı tartışmalarla öğretmen örgütlenmesinde çeşitli biçimlerde ortaya çıkmıştır. Son dönemlerde neo-liberal politikalar ekseninde hayata geçirilen reformlarla birlikte öğretmenlerin rol ve işlevlerinde, çalışma koşullarında çeşitli değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerle bir yandan öğretmenlerin profesyonelleştiği iddia edilirken, diğer yandan profesyonelizm-sendikacılık karşıtlığı yerini yeni profesyonelizm-yeni sendikacılık birlikteliğine bırakmaktadır. Bu çerçevede dünyanın pek çok ülkesinde en örgütlü kesimlerden olan öğretmenler kurdukları sendikalarla yaşanan değişim sürecine farklı biçimlerde yön verebilmekte, reformlar karşısında farklı işlevler yerine getirebilmektedir.

Tarihsel olarak bakıldığında Türkiye’de eğitim alanındaki sendikalar ve diğer örgütlenmeler genellikle devletin gölgesinde gelişmiştir. Devletle çatışmalı konuma geldiklerinde ise genelde küçülme ve yasaklanma ile karşı karşıya gelmişlerdir. Son dönemlerde yükselişe geçen “uzlaşmacı sendikacılık” anlayışı ile birlikte öğretmen sendikacılığının anlamı değişmekte ve muhalif konumunu giderek kaybetmektedir. 1990’lı yıllardan itibaren Türkiye’de eğitim alanında bir yandan sendikal örgütlenme genişlerken, diğer yandan sendikaların rol ve işlevlerinde dönüşüm yaşanmıştır. 1990’ların başında reformlara karşı direniş gösteren sendikacılık anlayışında hızlı bir genişleme yaşanmış ve bu sendikal eğilim eğitim politikalarının yanısıra toplumsal politikaların şekillenmesinde de önemli bir rol oynamıştır. Ancak yaratılan karşı hegemonya karşısında 1990’ların ikinci yarısından itibaren siyasal iktidar bir yandan güvencesiz çalışma modellerini yaygınlaştırırken diğer yandan kendi sendikasını yaratma girişiminde bulunmuştur. Son on yıldır iktidarda olan AKP’nin yükselişiyle birlikte, hükümete yakınlığıyla bilinen Eğitim-Bir-Sen hızla üye sayısını artırmış ve güç kazanmıştır. Bu anlamda Stevenson’un (2007) belirttiği gibi hükümet ve sendika arasında uzlaşmaya dayalı sosyal bir ortaklık kurulmuştur. Bu dönemde eğitim reformları Eğitim-Bir-Sen’in desteği ve meşrulaştırıcı rolü ile hızla hayata geçirilmiştir. Siyasal iktidar sendikaları dışlayıcı bir tutum almak yerine kendisiyle birlikte hareket edecek, yapacağı düzenlemelerin meşrulaştırılmasında işlev görececek bir sendikanın yaratılması politikasını izlemiştir. Sendika üyelerinin aidatlarının devlet tarafından ödenmesini sağlamak gibi politikalar izleyerek hegemonyası altında eğitim işkolunda sendikacılığı büyütülmüştür. Bu ödeme 2005 yılında Anayasa mahkemesi tarafından iptal edilmesine rağmen “toplu sözleşme primi” adıyla devam ettirilmiştir. Dolayısıyla uzlaşmacı, kabul edilebilir bir sendikal anlayış yaratılırken, bu sürecin dışında kalan “direniş sendikacılığı” marjinalleştirilmiştir.

Dünyanın pek çok bölgesinde olduğu gibi, sendikaların yasal güvenceye kavuşmasının da etkisiyle Türkiye’de öğretmenler için örgütlenme adresi sendikalar olarak teyit edilmiştir. Bu anlamda geleneksel olarak süren profesyonizm ve sendikacılık arasındaki gerilim çeşitli yönleriyle çözüme kavuşmuştur. Bu süreçte yalnızca öğretmen profesyonizmine yüklenen anlam değil, sendikalar da önemli bir değişim geçirmiş, öğretmenlerin profesyonelleştğine dair söyleme eşlik eden, reformların hayata geçirilmesinde rol oynayan “reform sendikacılığı” yükselişe geçmiştir. Bununla birlikte geçmişten gelen mücadele birikimiyle yaşanan dönüşüm sürecine karşı “direniş sendikacılığı” da gelişimini sürdürmüştür. Ancak günümüz direniş sendikacılığının geleneksel sendikal anlayıştan farklılaştığını, bu anlamda profesyonellelikle olan gerilimli ilişkinin değiştiğini, kısmen de olsa bir sendikal yenilenme sürecine girildiğini vurgulamak gerekir. Zira günümüzde toplumsal yaşamın farklı alanlarını etkisi altına alan metalaşma süreciyle birlikte esnek üretim uygulamaları ve proleterleşme süreci genişlemektedir. Yeni proleterleşme dalgasıyla birlikte işçi tanımı Fordist üretime özgü geleneksel endüstriyel işçi tanımından farklılaşmaktadır. Dolayısıyla geleneksel endüstriyel sendikacılığın yeni işçi hareketlerine yön vermesi giderek zorlaşmaktadır. Moody’nin (2007) vurguladığı gibi meslek ve işkolu sendikacılığı özellikleri taşımayan THS gerek üretim alanında gerekse farklı toplumsal alanlarda yaşanan hak kayıpları ve eşitsizlikler karşısında oluşan toplumsal hareketlere yön verme iddiasını taşımaktadır. “Direniş sendikaları” da dâhil olmak üzere eğitim sendikalarının bu işlevi yerine getirmesi ise şu anki örgütlenme yapısıyla pek mümkün görünmemektedir. Ancak bunun yanı sıra endüstriyel ve mesleki konuların hem birinden hem de toplumsal adaletten koparılamayacağını, ekonomik hak ve taleplerin siyasal bir nitelik taşıdığını vurgulamak gerekir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, Y. (2004) “Toplumsal Hareket Sendikacılığı: Ne Kadar Yeni, Ne Kadar Eski?”, www.sendika.org. (04.12.2014)
- Akkaya, Y. (2005) “Sendikacılık”, Başkaya, F (der), **Kavram Sözlüğü** içinde, Ankara: Maki Basım Yayın, 515-521.
- Akyüz, Y. (2012) **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)**, Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, M. (1975) **Devrimci Öğretmen Kıyımı ve Mücadelesi I-II**, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Altunya, N. (1998) **Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi (1908-2008)**, Ankara: Ürün Yayınları.
- Apple, M. W. (1986) **Teachers and texts: A political economy of class and gender**, London: Routledge and Kegan Paul.
- Aydın, İ. (1999) **Dünden Bugüne Öğretmenler (1065-2005)**, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Ball, S. J. (1994) **Education Reform: a critical and post-structural approach**, Buckingham: Open University Press.
- Barber, B. (1996) “Meslekler Sosyolojisinde Bazı Sorunlar”, Cırhinlioğlu, Z. (der.) **Meslekler ve Sosyoloji**, Ankara: Gündoğan Yayınları, 43-65.
- Bascia, N. & Osmond, P. (2012) **Teacher Unions and Educational Reform: A Research Review**, Washington, DC: National Education Association.
- Baykurt, F. (1969) **Öğretmenin Uyandırma Görevi: El Kitabı**, Yayın No: 1, Ankara: TÖS Yayınları.
- Baysal, Ö. (2006) **Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Örgütlenmelere ilişkin Tutumları: Uşak Örneği**, Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N. ve Üstün, İ. (2011) **Boşuna mı Okuduk?**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Buyruk, H. (2013) **Türkiye’de Öğretmen Emeginin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi-politik Bir Çözümleme**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carter, B. ve Stevenson, H. (2009) “Teachers and the State: forming and reforming partnership”, **Journal of Educational Administration and History**, 41(4), 311–326
- Carter, B., Stevenson, H., Passy, R. (2010) **Industrial Relations in Education: Transforming The School Workforce**, Newyork: Routledge.
- Carter, B. ve Stevenson, H. (2012) “Teachers, workforce remodelling and the challenge to labour process analysis”, **Work, Employment and Society**, 26 (3), 481-496.

- Clarke, J., Gewirtz, S. ve McLaughlin, E. (2000) "Reinventing the Welfare State", Clarke J., Gewirtz, S. ve McLaughlin, E. (der.), **New Managerialism, New Welfare?** içinde, London: Sage Publications, 1-27.
- Clegg, H. (1972) **The System of Industrial Relations in Great Britain**, Oxford: Blackwell.
- Cooper, B. S. (2000) "An international perspective on teachers unions", Loveless, T. (der.), **Conflicting Missions?: Teachers Unions and Educational Reform** içinde, Washinton: Brooking İnstitution Press, 240-280.
- elik, A. (2010) **Vesayetden Siyasete Türkiye’de Sendikacılık (1946-1967)**, İstanbl: İletişim Yayınları.
- elik, A. (2013) "Sendikal ‘Destan’ Yazıyorlar", <http://www.sendika.org/2013/07/sendikal-destan-yaziyorlar-aziz-celik-birgun/> (06.01.2015).
- Darling-Hammond, L. (2000) "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence", **Education Policy Analysis Archives**, 8(1).
- Demiryürek, E. (2008) **Eğitim İş Kolunda Faaliyet Gösteren Kamu Sendikalarına ye ğretmenlerin Eğitim Sürecinde Kazandırılmasını Gerekli Gördükleri Değerlere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbül.
- Dempster, N., Freakley, M. ve Parry, L. (2001) "The ethical climate of public schooling under new public management", **International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice**, 4(1), 1-12.
- DeMitchell T. A. (2010) **Labor Relations in Education: Policies, politics, practices**, ABD: Rowman & Littlefield Education.
- Eraslan, L. (2012) "Türkiye’de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Gnmz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi", **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 28.
- Etzioni, A. (1969) **The Semi-Professions and Their Organization**, New York: Free Press.
- Evetts, J. (2009). "The management of professionalism: a contemporary paradox", Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. ve A. Cribb, **Changing Teacher Professionalism** içinde, USA and Canada: Routledge, 19-30.
- Freidson, E. (1996) "Mesleksel Kontroln Değişen Doğası", Cırhinlioğlu, Z. (der), **Meslekler ve Sosyoloji** içinde, Ankara: Gndoğan Yayınları, 99-127.
- Gemici, Y. (2008) **Eğitimde Sendika-Ynetim İlişkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eyll Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ginsburg, M. (1997) "Professionalism or politics as a model for educators’ work and lives", **Educational Research Journal**, 11(2), 133-146.

- Ginsburg, M. B. ve Magahed, N. M. (2009) "Comparative Perspectives on Teachers, Teaching and Professionalism", Saha, L. J. ve Dworkin, A. G. (der.), **International Handbook of Research on Teachers and Teaching** içinde, Newyork: Springe Science, 539–556.
- Goode, (1996) "Topluluk İçinde Topluluk: Meslekler", Cirhinlioğlu, Z. (der), **Meslekler ve Sosyoloji** içinde, Ankara: Gndoğan Yayınları, 67-80.
- Gray, S. L. (2007) Teacher as Technician: semi-professionalism after the 1988 Education Reform Act and its effect on conceptions of pupil identity, **Policy Futures in Education**, 5(2): 194-203.
- Gramsci, A. (2009) **Hapishane Defterleri** (ev. A. Cemgil). İstanbul: Belge Yayınları.
- Gül, M. H. (2007) **Eğitim alışanlarının Eğitim Sendikalarına Bakışı, Beklentileri ve Sendikaların Eğitim alışanlarına Yönelik Faaliyetleri ve Beklentileri**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülmez, M. (2002) **Kamu Görevlileri Sendika ve Toplu Görüşme Hukuku 788'den 4688'e: 1926-2001**, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Hargreaves, D. (1994) "The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development", **Teaching and Teacher Education**, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A. (2000) "Four ages of professionalism and professional learning", **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 6 (2), 151-182.
- Hartley, D. (1997) "The new managerialism in education: a mission impossible?", **Cambridge Journal of Education**, 27(1), 47-57.
- Helsby, G. (1999) "Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England", Day, C., Fernandez, A., Hague, T. Ve J. Moller (der.) **The life and work of teachers** içinde, London: Falmer, 93-108.
- Hovekamp, T. (1997) "Professional Associations or Unions? A Comparative Look", **Library Trends**, 46, 232-44.
- Hughes, E. C. (1963) "Professions", **Daedalus**, 92 (4), 655-668.
- Ironside, M. ve Seiferd, R. (2005) **Industrial Relations in Schools**, London and Newyock: Routledge.
- Kamu Grevlileri Sendikaları Kanunu (KGSK) (2001) <http://www.mevzuat.gov.tr/> Mevzuat Metin/1.5.4688.pdf
- Karasu, K. (2001) **Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi**, Ankara: Mlkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kerchner, C. ve Koppich, J. (1993) **A union of professionals: Labor relations and Educational Reform**, New York: Teachers College Press.
- Koç, Yıldırm, (2001) **Geçmişten Günümüze Kamu alışanlarının Sendikalaşması**, Türk-İş Eğitim Yay. No.69, Ankara.
- Koç, Y. ve Koç, C. (2009) **KESK Tarihi 1**, Ankara: Epos Yayınları.

- Koppich, J. (2006) The as-yet-unfulfilled promise of reform bargaining, Hannaway, J. ve Rotherham, A. (der.), **Collective bargaining in education: Negotiating change in today's schools** içinde, Cambridge, MA: Harvard Education Press, 203–228.
- Kumar, P. ve Murray, G. (2006) “Innovation in Canadian Unions: Patterns, Causes and Consequences”, Kumar, P. ve Schenk, C. (der.) **Paths to Union Renewal: Canadian Experiences** içinde, Peterborough: Broadview Press, 79-102.
- Lawn, M. ve Grace, G. (2011) **Teachers: The Culture and Politics of Work**, Routledge Library Editions: Education (2nd Edition), London: Routledge.
- Lipman, P. (2011) **The new political economy of urban education: neoliberalism, race, and the right to the city**, New York: Taylor and Francis.
- Lortie. D. (1975) **School teacher: A sociology study**, Chicago: University of Chicago Press.
- Makal, M. (1969) **Zulüm Makinesi: Öğretmen Kıyımı**, İstanbul: May Yayınları.
- Makal, A. (2002) “Türkiye’de Tek Parti Dönemi ve Korporatizm Tartışmaları”, **Toplum ve Bilim**, 93, 173-199.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) (2014) 4688 sayılı kamu görevlileri sendikaları ve toplu sözleşme kanunu gereğince kamu görevlileri sendikaları ile konfederasyonların üye sayılarına ilişkin 2014 Temmuz istatistikleri hakkında tebliğ, [http://www.csgb.gov.tr/csgbPortal/ShowProperty/WLP%20Repository/csgb/dosyalar/istatistikler/4688_istatistik_2014_\(20.02.2015\).](http://www.csgb.gov.tr/csgbPortal/ShowProperty/WLP%20Repository/csgb/dosyalar/istatistikler/4688_istatistik_2014_(20.02.2015).)
- Moody, K. (1997) **Workers in a Lean World: Unions in the International Economy**, London and New York: Verso.
- Ozga, J. ve Lawn, M. (1988) “Schoolwork: interpreting the labour process of teaching”, **British Journal of Sociology of Education**, 9(3), 323-336.
- Öcal, L. (1998) **Türkiye’de Memur Sendikacılığı: Öğretmen Sendikacılığı Örneği**, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özüğurlu, M. (2013) “Sendikacılık Hareketinde Yeni Eğilimler”, **Sendikacılık Akademisi: Ders Notları 2** içinde (der.), Ankara: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu.
- Petersen, B. (1997) “We need a new vision of teacher unions”, Rethinking Schools, 11(4), http://www.rethinkingschools.org/special_reports/union/un11_4.shtml.
- Reid, A. (2003) “Understanding Teachers’ Work: Is there still a place for labour process theory?”, **British Journal of Sociology of Education**, 24 (5), 559-573.

- Robertson, S.L. (2000) "Teachers' Labour, Social Class and Change: Toward a new Theoretical Framework", **International Studies in the Sociology of Education**, 10 (3), 285-302.
- Sazak, F. (2007) **Türkiye'de Sendikal Kriz ve Sendikal Arayışlar** (der.), Ankara: Epos Yayınları
- Scipes, K. (2014) "Social Movement Unionism or Social Justice Unionism? Disentangling Theoretical Confusion within the Global Labor Movement", **Class, Race and Corporate Power**, 2(3), <http://digitalcommons.fu.edu/classracecorporatepower/vol2/iss3/9>, (15/03/2015).
- Stevenson, H. (2007) "Restructuring Teachers' Work and Trade Union Responses in England: Bargaining for Change?", **American Educational Research Journal**, 44 (2) 224-251.
- Taşdan, M. (2013) "Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri; Nitel Bir Araştırma", **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15(1), 231-265.
- TÖB-DER (1975) **Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği Tüzüğü**, Ankara.
- TÖS (1969) **Devrimci Eğitim Şûrası**, Yayın No 4, Ankara: TÖS Yayınları.
- Topak, O. (2012) **Refah Devleti ve Kapitalizm**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Torres, C. A., Cho, S., Kachur, J., Aurora, L., Mollis, M., Nagao, A. ve Thompson, J. (2000) Political Capital, Teachers' Unions and the State: Value Conflicts and Collaborative Strategies in Educational Reform in the United States, Canada, Japan, Korea, Mexico and Argentina, Pacific Rim Center, University of California.
- Ünal, L. I. (2005) Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm, **Eğitim Bilim Toplum**, 3(11), 4-15.
- Waterman, P. (1993) "Social Movement Unionism: A New Model for a New World", **Review**, 16(3), 245-278.
- Weiner, L. (1998) "Teacher Unions Not 'Too Industrial,'" letter to the editor in "Readers Speak Out on Teacher Unions," **Rethinking Schools**, 13(1), <http://rethinkingschools.org>.
- Weiner, L. (2013) "Social Justice Teacher Activism and Social Movement Unionism: Tensions, Synergies and Space", **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 3(3), 264-295.
- Whitty, G. (2006) "Teacher Professionalism in a New Era", Paper presented at First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March 2006.