

Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme¹

Standardized Examinations as a Teacher Performance Indicator and Performance Evaluation in Education

Halil Buyruk²

Özet: Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin girdiği merkezi sınavların öğretmen performansının bir göstergesi olarak nasıl işlev gördüğünü ortaya koymak ve öğretmen görüşlerinden hareketle eğitimde performans değerlendirmeye dair bir analiz yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu rehberliğinde yirmi bir öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri iki ana tema etrafında sınıflandırılmıştır: Bunlardan ilki, resmi olarak tanımlanmasa da merkezi sınavların performans göstergesi olarak işlevi, diğeri ise yapılan çalışmalar sonrası uygulanması düşünülen eğitimde performans değerlendirme modeline ilişkindir. Araştırma sonuçlarına göre eğitimde uygulanan merkezi sınavlar performans göstergesi olarak işlev görmekte, okul ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre sınıflandırılmasına ve okullarda rekabete yol açmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü performans değerlendirme sistemini desteklemezken, yeni sistemin dayanışmayı zedeleyeceğini ve hak kayıpları yaratacağını dile getirmişlerdir. “Çalışan ve çalışmayan ayrışım” söylemi üstünden performans değerlendirme modelini destekleyen öğretmenler ise hakkaniyete dayalı bir sistem oluşturulamayacağı kaygısı taşımaktadır.

Anahtar sözcükler: Eğitim, performans değerlendirme, merkezi sınavlar

Abstract: This paper aims to analyze how standardized examinations function as a teacher performance indicator and the performance evaluation system in education through the teachers' opinions. For this aim, qualitative research approach was used and in-depth interviews were conducted with twenty-one teachers using a semi-structured interview. Teachers' opinions can be classified around two main themes: The first of these is the function of standardized exams as a performance indicator and the other is about the performance evaluation system in education. According to this research, standardized exams in education result in the classification of schools and teachers based on the exam results functioning as a performance indicator. A large part of teachers mentioned that they didn't support the performance evaluation system and this system would undermine the solidarity between teachers and create loss of rights. The teachers that support the performance evaluation system with the rhetoric of “separating working and non-working” are worried about it will not be an equity-based system.

Key Words: Education, performance evaluation, standardized examinations

GİRİŞ

Son zamanlarda dünyanın pek çok bölgesinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim alanında bir dizi dönüşüm yaşanmaktadır. Eğitime yüklenen anlamla birlikte eğitim süreci ve işleyişi değişirken, eğitim alanının en önemli aktörleri olan öğretmenlerden bu değişim sürecine ayak uydurmaları beklenmektedir. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren pek çok ülkede öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme sürecinde sorunlar olduğu, dolayısıyla bu sorunları aşmak için mesleğin nitelikli hale getirilmesinin gerekliliği vurgulanmakta ve bir takım düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Türkiye’de de özellikle 1990’ların sonu ve 2000’li yılların başından itibaren benzer düzenlemelere hız verilmiş, öğretmenlerin eğitim, istihdam ve çalışma koşullarında önemli değişimler yaşanmaya başlamıştır.

Değişen ekonomik ve toplumsal yapıya uygun olarak öğretmenlerin, kendilerinden beklenen yeterlikleri sağlayıp sağlayamadıkları performanslarının ölçülmesiyle belirlenebilmektedir. Bu anlamda eğitimde performans değerlendirme sistemi, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin belirlenen yeterlikler ekseninde yeterince verimli olup olmadıklarının çeşitli performans kriterleri çerçevesinde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Performansın ortaya çıkarılmasına dönük sonuç odaklı ölçme ise performansa göre çalışma ilişkilerinin oluşturulmasına, bireysel sözleşme

¹ Bu makalenin hazırlanmasında “Türkiye’de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme” adlı doktora tezinin belirli bir bölümüne ait verilerden yararlanılmıştır.

² Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, e-posta: halilbuyruk@yahoo.com

yapılmasına ve performans odaklı bir ödeme yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu, aynı zamanda genelde kamu hizmetlerinin ve daha özel olarak eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında yaşanan değişime, ölçmenin ve standartlaşmanın eğitim alanında hâkim olmasına işaret etmektedir.

1.1. Kamu Yönetiminde Paradigmatik Değişim ve Performans Değerlendirmenin Gerekçesi

Eğitim alanında performans değerlendirmeye dayalı uygulamaların yeni bir gelişme olmadığı söylenebilir. 20. yüzyılın başında hızla sanayileşen ülkelerde endüstriyel üretimde verimliliği artırmak için kullanılan Taylor'un "bilimsel yönetim" ilkeleri eğitim alanına da uygulanmaya çalışılmış, öğretmenlerin verimliliğini ölçmenin temel aracı olarak öğrencilerin girdikleri standart sınavlar kullanılmıştır (Foster, 2012). Ancak, özellikle 1970'li yıllardan itibaren diğer pek çok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da verimliliği ve kârlılığı esas alan önemli düzenlemeler gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bu yıllarla birlikte düşen kâr oranlarının, dolayısıyla kapitalizmde krizlerin yaşanmasının nedenlerinden biri olarak devletin hantal yapılanması ve kamu hizmetlerinin maliyetlerinin yüksek olması gösterilmiştir. Bununla ilişkili olarak verimi artırmak, hantal ve bürokratik yapıyı dağıtmak etkili, verimli bir "kamu hizmet alanı" yaratmak gerekçesiyle eğitim, sağlık gibi "kamu hizmetleri"nin yürütüldüğü pek çok alanda çeşitli değişimler yaratılmaya çalışılmaktadır. Kamu yönetimi anlayışında kendisini gösteren bu değişimle birlikte "katı", "hiyerarşik" ve bürokratik örgütlenmeye dayanan geleneksel kamu yönetimi anlayışından "esnek", müşteri odaklı "kamu işletmeciliği"ne geçilmeye çalışılmakta, böylece kamu hizmetlerinin etkin ve verimli bir yapıya kavuşturulacağı iddia edilmektedir (Herman, 2006, 37-38). Devlette yaşanan dönüşümün nedeninin "kötü yönetim" olarak açıklandığı bu yaklaşım çerçevesinde devlet kurumlarının etkili ve verimli olan girişimci şirketler gibi olması gerektiği savunulurken, devletin rol ve işlevleri yeniden tanımlanmaktadır.

Yeni yönetim paradigmasıyla birlikte merkezi gücün zayıflaması ve piyasa işleyişine özgü pratiklerin devreye girmesinin bürokratik yapıyı ortadan kaldıracığı, etkili ve verimli bir hizmet sunulacağı öne sürülmektedir (Fusarelli ve Johnson, 2004). Piyasa mekanizması ekseninde işleyen kurumların kamu kurumlarından daha etkin ve verimli olduğu argümanı kamu yönetiminde piyasa işleyişinin hâkim kılınmasının gerekçesi olarak gösterilmektedir. Devletten bağımsız bir yer olarak tanımlanan piyasada müşteri taleplerine göre şekillenen hizmetlerin, kamu alanında egemen olan ve hizmetin daha iyi sunulmasının önünde bir engel oluşturduğu düşünülen bürokratik işleyiş dolayısıyla sekteye uğradığı öne sürülmektedir (Clark, Gewirtz ve McLaughlin, 2000). Müşterinin hizmetler içinde özgür seçim yapamaması dolayısıyla daha iyi hizmet alamadığı gibi argümanlar piyasa merkezli bir kamu hizmeti anlayışının yerleştirilmesine dayanak oluşturmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde kamu yönetiminde paradigma değişimine bağlı olarak değişimlerin hız kazandığı hizmet alanlarından biri de eğitimdir. Oysa ne eğitim ne de devlet tarihi boyunca piyasadan uzakta ve ondan yalıtılmış kurumlar olmamıştır (Ünal, 2011). Ancak dolaylı olarak kurulan bu ilişki sermaye birikim sürecinde yaşanan değişimlere paralel olarak dönüş(türül)ürken, devlet ve eğitim alanı da küresel kapitalizme uygun olarak yeniden biçimlen(diril)mekte, böylece devlet kurumlarının piyasa kurallarına göre işlemesine olanak tanıyacak düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Eğitim, küresel sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi, esnek, gerekli niteliklerle donatılmış bir çalışan kitlesinin yetiştirilmesi ekseninde yeniden yapılandırılmak istenirken, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik sermayenin birikiminin ve yeniden üretiminin alanı olarak da tanımlanmaktadır.

Dünyanın pek çok bölgesinde "yeni kamu işletmeciliği" perspektifiyle devlet okullarında, ülkelere ve yerel dinamiklere göre farklılıklar gösteren çeşitli düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Toplam kalite yönetimi, esnek istihdam uygulamaları gibi birbiriyle ilişkili bu düzenlemelerden biri de hem okulların ve kurumların hem de eğitim bileşenlerinin performanslarının ölçülmesini mümkün kılarak belirlenen yeni yeterlikler ekseninde biçimlenmelerini sağlamaktır. Eğitimde ticarileşme ve metalaşmanın bir sonucu olan bu uygulamalarla rekabet gücünü artıran bilgi ve beceriler çeşitli teknikler kullanılarak karşılaştırılmaya ve ölçülmeye çalışılırken, eğitim bileşenlerinin değişen eğitim politikalarına uyum sağlamaları elde edilen sonuçlar üzerinden garanti altına alınmaya çalışılmaktadır.

1.2. Eğitimde Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme sistemi temel olarak sonuç odaklı ölçme yaklaşımına dayanmaktadır. Okullarda standart test sonuçları, performans göstergeleri yoluyla uygulamaya sokulan sonuç odaklı ölçme yaklaşımı eğitimin niteliğinin verimlilik ekseninde tanımlanmasını beraberinde getirmektedir. Rekabet gücünü artıran bilgi ve beceriler çeşitli teknikler kullanılarak karşılaştırılmaya ve ölçülmeye çalışılırken, merkezi olarak planlanan politikaların uygulanıp uygulanmadığı elde edilen sonuçlar üzerinden değerlendirilmektedir. Bu noktada “hesap verebilirlik” yeni sürecin önemli bir sloganı olarak ortaya çıkmakta ve bu mekanizma elde edilen sonuçlar üzerinden işlemektedir. Newmann ve diğerlerine (1997) göre, “yeni kamu işletmeciliği” yaklaşımı çerçevesinde eğitimde hesap verebilirlik dört öğeden oluşmaktadır: performans hakkında bilgi veren test sonuçları ve merkezi sınavlar, performansı ölçmeye dayalı oluşturulmuş standartlar, başarı durumuna göre ödül ya da ceza sistemi ve standartların karşılanıp karşılanmadığına ilişkin normlardır. Dolayısıyla sonuç odaklı bir denetim anlayışından hareketle eğitim hizmetlerinin belirlenen verimlilik hedefleri doğrultusunda denetlenmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur.

Öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinin temel yollarından biri, farklı şekillerde uygulanabilen ve öğrencilerin çeşitli gerekçelerle girdikleri standart testlerdir. Ulusal ölçekte ya da yerel düzeyde karşılaştırmalı olarak yapılan bu sınavlar, hem okulun hem de ilgili alandaki öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde kullanılabilir. Örneğin 1990’lı yılların ortalarında İngiltere eğitim sisteminde yer almaya başlayan standart değerlendirme testleri okulların ve dolayısıyla öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde önemli bir işlev görmektedir (Boxley, 2003). Standart test sonuçlarına göre okulların performans tabloları ve benzeri mekanizmalar aracılığıyla performanslarına göre sıralanması ailelerin okul seçimini bu tablolara göre yapmasında etkili olmaktadır. Bu durumun okullar arasında büyük farklılıklara yol açtığını ve öncelikleri değiştirdiğini belirten Ball ve Youdell (2007), Amerika’da olduğu gibi, tercih edilen okulların devletten daha fazla ödenek almasının okullar arasında büyük bir rekabete yol açtığını, tercih edilmediği için performansı düşük olan okulların ise kapanma tehlikesiyle yüzyüze kalabildiğini ya da performanslarını artırmaları konusunda baskı görebildiklerini vurgulamaktadır. Standart sınavların yanı sıra okulların ve öğretmenlerin performanslarını ölçmeye dönük uygulamalardan bir diğeri de okul bileşenlerinin kendi okullarının ve çalışanlarının performanslarını değerlendirmesidir. Örneğin İngiltere’de okulun performansının değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan “Kendini Değerlendirme Formu” aracılığıyla velilerin, öğrencilerin ve diğer okul bileşenlerinin görüşleri alınmaktadır (Meşeci, 2007). Ailelere de verilen bu sonuçlar, okulların performanslarını artırmaları konusunda bir uyarı niteliği göstermektedir.

Performans yönetimi ve değerlendirme süreciyle birlikte ortaya çıkan uygulamalardan bir diğeri de performansa göre ödeme sistemidir. Ücretlerde esnekliğe yol açabilen performans yönetimi çalışanların ücretlerinin sonuçlarda yarattıkları değere, sergiledikleri performansa ve verimliliklerine göre belirlenebilmesine imkân tanımaktadır. Dolayısıyla bu modelde öğretmenlerin ücretlerini yükseltebilmeleri belirlenmiş standartları sağlamalarına ve tanımlanmış alanlarda belirli bir performans düzeyini geçebilmelerine bağlıdır (Boxley, 2003). Performans değerlendirme ve sonrasında performansa dayalı ödeme yaklaşımı örgütü belirlenen hedeflere ulaştırmada sorumluluğu da çalışanlara bırakmakta ve performans düşüklüğü olan çalışanı bir şekilde cezalandırmakta ya da ödülünden mahrum bırakmaktadır. Statü ve ücret farklılaşmasına yol açan bu uygulamalar çalışanların birbirlerinden uzaklaşmalarına, kolektif yapının dağılmasına yol açmaktadır. Bu yaklaşım okullar arasında yarışma kültürünü artırırken, öğretmenlerin böyle bir yarışma ortamında duygusal baskı ve stres altında hissetmelerine, iş yüklerinin artmasına ve sosyal ilişkilerinin zedelenmesine neden olmaktadır (Mahony ve Hextall, 2000). Dolayısıyla, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme çerçevesinde yaratılan mekanizmayla öğretmenlerin işi çok daha sıkı bir kontrol sürecine tabi tutulmakta, öğretmen kimliği ve pratikleri köklü bir değişim geçirmektedir. Çünkü performans kriterleri nelerin olması, nelerin olmaması gereken olduğuna ilişkin bir tanımlamaya imkân tanırken, öğretmenlerin hareket sınırlarını büyük oranda belirleme ve sınırlandırma gücüne sahiptir. Böylece eğitim çıktılarında belirlenen verimlilik hedeflerine yönelik bir standartlaşma da sağlanmaktadır.

1.3. Türkiye’de Eğitimde Performans Değerlendirme Yaklaşımının Gelişimi

Türkiye’de eğitimde performans değerlendirme çalışmaları 1990’lı yılların ortalarında MEB’e bağlı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) bünyesinde başlamış, bu yöndeki çalışmalar 2000’li yıllarla birlikte hız kazanmıştır. Son on beş yıl içinde yayımlanan kalkınma planlarında eğitimde performans değerlendirme sistemine geçileceğinin sinyalleri verilmektedir. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda hesap verilebilirliği artırmak amacıyla şeffaf bir denetim sisteminin kurulması amacıyla performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinin hedeflendiği belirtilmiş, 2013 yılını kapsayan 9. Kalkınma Planı’nda ise “etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratabilmek için” performans değerlendirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (DPT, 2000, 2006). 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Plan’da da benzer biçimde öğretmenliğin “kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimine ve performansa dayanan bir yapıda düzenleneceği” vurgulanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Kalkınma planları kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yürütmektedir. “Okulda Performans Yönetimi Modeli” adı altında 2002-2003 öğretim yılında 23 ilde 208 okulda pilot uygulamalar başlamıştır. Bu tarihten itibaren MEB’in farklı birimlerinde, çoğunlukla EARGED (2001, 2006) bünyesinde yapılan çalışma sayısı da artmıştır. Ücret esnekliğiyle bütünleştirilmesi hedeflenen performans yönetimiyle öğretmenlerin performansa göre değerlendirilmeleri hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı KHK ile yöneticilerin görevlerini yalnızca kanun ve yönetmeliklere göre değil, “performans ölçütleri” ve “hizmet kalite standartları”na uygun olarak yürütmesi hedeflenmiştir. Okul müdürlerinin kurum müdürlüğü sınavında başarılı olmaları ön şart olmakla birlikte, performans ve yeterlikleri ekseninde Milli Eğitim müdürünün teklifi ve vali kararıyla atanmaları planlanmıştır. Nitekim bu plan Mart 2014 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” doğrultusunda yürürlüğe girmiştir. Eğitimde “yerelleşme” tartışmalarının bir uzantısı olarak görülebilecek bu uygulamalarla Amerika’da olduğu gibi okulların finansmanının karşılanmasında performans ölçümlerine göre sınıflandırılmasının, öğretmen ücretlerinin performansa dayalı belirlenmesinin planlandığı öngörülebilir. Zira, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Ar-Ge birimlerince hazırlanan “İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Performans Değerlendirme Kriterleri” adlı çalışmada “performans değerlendirmenin; maaş-ücret, terfi, işe son verme, rotasyon ve diğer iş aşamalarında yöneticinin karar vermesinde ileriki dönemlerde temel oluşturacağı” altı çizilmektedir.

MEB ve EARGED’in çalışmalarının yanı sıra son dönemlerde literatürde de eğitimde performans değerlendirme yaklaşımına ilişkin yapılan çalışma sayısı artmaktadır. Büyük bölümü yüksek lisans tezlerinden oluşan bu çalışmaları performans değerlendirmeye dair öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (Akşit, 2006; Alay, 2006; Aygün, 2008; Oğuz ve Taştan, 2007; Üstüncü, 2013), performans değerlendirmede kullanılan yöntemin değerlendirilmesi (Kantos, 2013; Kaynak ve Bülbül, 2008; Şengül, 2010), farklı okul bileşenlerinin performans değerlendirme sürecine katılımı ve yaratacağı etkiler (Çavuş, 2010; Tunç, İnandı, Öksüz ve Çal, 2013) gibi başlıklar altında sıralamak mümkündür. Bu çalışmalarda genel olarak performans değerlendirme yaklaşımına ve uygulanma sürecine dair öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmakta ve sistemin işleyen ve aksayan yönlerine dikkat çekilerek daha iyi nasıl işleyebileceğine dair çeşitli öneriler geliştirilmektedir.

YÖNTEM

Merkezi sınavların performans göstergesi olarak nasıl bir işlev gördüğü ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın verileri “Türkiye’de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik bir Çözümleme” (Buyruk, 2013) adlı nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen doktora tezinin belirli bir bölümünden elde edilen veriler arasından derlenmiştir. Bu araştırma, bir konuda derinlemesine

bilgi almaya olanak sunan nitel araştırma yaklaşımlarından “olgu bilim” desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın farklı bölgelerinde ilköğretim okullarında kadrolu statüde görev yapan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 21 öğretmenden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme tekniği, araştırmanın kuramsal yaklaşımına bağlı olarak belirli bir yanlılık göstermesi nedeniyle, çalışma grubunun araştırmanın amacına dayanarak “belirli bir kriter veya özelliğe bağlı olarak seçilen birey ve gruplardan oluşan” bir yapı arz etmesine olanak tanınması (Kümbetoğlu, 2005, s.98) dolayısıyla tercih edilmiştir. Bu kapsamda 11’i erkek 10’u kadın toplam 21 öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşülen öğretmenler arasında bir çeşitlilik sağlamak amacıyla Ankara’da sosyo-ekonomik koşulları farklılık gösteren farklı bölgelerde çalışan, sendikalara üye ya da üye olmayan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin temel özelliklerini yansıtacak biçimde cinsiyetleriyle uyumlu kod isimleri kullanılmıştır. Mesleki kıdemleri yansıtmaları amacıyla deneyimi 25 yıl ve fazla olan öğretmenlere A, 15-25 yıl arasında olanlara B, 15 yıldan daha az olanlara D harfleriyle başlayan kod isimleri verilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel verilerin elde edilmesi için kullanılan temel teknik görüşmedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sürece aktif katılımını sağlamak, görüşmeye esneklik kazandırmak ve derinlemesine bilgiler almak amacıyla “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu makalenin konusuyla ilişkili olarak yanıtı aranan sorular şunlardır: Merkezi sınavlar ve bu sınavlara hazırlık mekanizmaları öğrencilerle, velilerle, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle olan ilişkilerinizi etkiliyor mu? Nasıl? Merkezi sınavların gündelik pratikleriniz (dersler, diğer aktiviteler) üzerinde nasıl bir etkisi var? Son dönemlerde öğretmenlikte yaşanan dönüşümler (performans değerlendirme, kariyer basamakları uygulaması vb.) hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce öğretmenlerin performansı ve ücretlendirme arasında bir ilişki kurulmalı mıdır? Nasıl?

Araştırmanın verileri, nitel veri analiz yaklaşımlarından olan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel veri analiz sürecinde, Şimşek ve Yıldırım’ın (2006) belirttiği, betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasından oluşan dört aşama izlenmiştir. Bununla birlikte, görüşme kayıtlarının deşifre edilmesi sonucu elde edilen nitel verilerin defalarca okunmasıyla benzerlik ve farklılıklarıyla öne çıkan kodlar üzerinden tanımlanan yeni kategoriler tematik başlıkların şekillenmesinde etkili olmuştur. Bu başlıklardan ilki performans göstergesi olarak merkezi sınavların nasıl bir işlev gördüğüne ve bu eksende gelişen pratiklere, diğeri ise yakın bir gelecekte uygulamaya geçirilmesi planlanan performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine dayalı değerlendirmeleri içermektedir.

Sosyal dünyadaki “görünür” birçok olgu, süreç ve ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı (Kümbetoğlu, 2005) sağlayan nitel araştırma yaklaşımında genelleme kaygısı olmaması dolayısıyla araştırmada sayısallaştırma yapılmamıştır. Zira bir konuda derinlemesine fikir edinmek için sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmada istatistiksel analizlere ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu nedenle bulgular aktarılırken yüzde ve frekans dağılımları kullanılmamış, öğretmenlerin gündelik pratiklerinde deneyimledikleri performans ölçütleri ve performans değerlendirmeye dair yaklaşımları öğretmenlerin kendi anlatılarından alıntılar yapılarak yorumlar eşliğinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu araştırmada eğitimin işleyiş sürecinde giderek daha fazla bir biçimde belirleyici olan merkezi sınavların okullarda henüz resmi olarak kullanılmasa da performans değerlendirme sürecinde nasıl bir işleve sahip olduğu ve yapılan çalışmalar sonrası uygulamaya geçirilmesi düşünülen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin görüşleri betimlenmiştir. Bu bağlamda merkezi sınavlar ekseninde işleyen performans mekanizması ve performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri iki ana başlık altında sunulmuştur.

3.1. Performans Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar

Yaklaşık olarak on beş yıldır çalışmaları devam eden performans değerlendirme sistemine yakın bir gelecekte geçilmesi olası görünmektedir. Ancak eğitim alanında merkezi sınavlar dolayımında işleyen bir performans değerlendirme sürecinden bahsetmek mümkündür. Sınavların daha iyi öğretim kurumlarına geçiş için önemli bir mekanizma olarak işlemeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin ve dolayısıyla velilerinin öğretmenlerden beklentileri farklılaşmakta, öğrencinin çok yönlü gelişmesini sağlayacak bir eğitimden daha çok “sınav kazandıran eğitim” öne çıkmaktadır.

Biz onda çok büyük sorun yaşıyoruz. Çünkü veliler sınavlara hazırlık amacıyla ders işlememizi istiyor. (...) Okul yönetimi sizden SBS başarısı istiyor, aile sizden SBS başarısı istiyor. Ama siz biliyorsunuz ki o öğrenci hayatını SBS ile devam ettirmeyecek. Çoğu zamanda SBS'ye yeniliyorsunuz açıkçası. Test çözmek zorunda kalıyorsunuz, ona yönelik dersler yapıyorsunuz. Matematik özellikle hep test çözmekle geçiyor maalesef. (Dağhan)

Öğretmenin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi merkezi sınavlarda öğrencilerinin gösterdiği başarı ile yapılmaya başlarken, sınavlarda başarılı olan öğrencilerin öğretmenleri de başarılı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla sınavlar öğretmenin performansı hakkında bilgi veren bir ölçme aracına dönüşmektedir.

SBS'de bir çocuk başarılı ise onun öğretmeni başarılı. Biz SBS'yi kazanan çocuk yetiştirirsek başarılı görünüyoruz. Artık iyi adam yetiştirmek esas değil, iyi sınav kazanan yetiştirmek gerekiyor. (...) Senin öğretmenliğini belirleyen sınavlarda başarılı olup olmamandır. Sen çocuğa SBS ile ilgili dersane anlayışına yönelik bir şey öğrettiysen başarılı öğretmensin. (...) Şu öğretmen bana insanlığı öğretti diye ölçülüyor artık. (Barış)

Türkiye'de okullarda eğitim-öğretimin nasıl yapılacağı hazırlanan merkezi müfredat aracılığıyla tanımlanmaktadır. Ancak ailelerin ve okul yönetimlerinin öğretmenlerden merkezi sınavlarda başarı beklentileri, merkezi sınavların oluşturduğu atmosfer öğretmenlerin derslerini kimi zaman müfredatı da aşacak biçimde sınav eksenli yapmalarına neden olmakta, sınav dayalı bir pratik sergilemelerini kaçınılmaz kılmaktadır.

Sınav sistemi sizin öğrenciye nasıl yaklaşacağınızı, nasıl ders anlatacağınızı değiştiriyor. Ona yönelik ders anlatmak zorunda kalıyorsunuz. (Dinçer)

Gerçekten SBS sınavına yönelik soru seçmek gerekiyor. Başka sınavlara yönelik soru getirirseniz çocuğu yanlış yere yönlendirirsiniz. SBS 'nin soruları genelde yorumlama tarzında olduğu için, mesela ben matematik öğretmeniyim yorumlamaya dayalı daha çok sorular sormaya çalışıyorum. Çünkü SBS onu gerektiriyor. (Defne)

İster istemez konuyu anlatınca sınavlara yönelik soru çözmek gerekiyor. Çünkü öğrenci bekliyor, test sorusu istiyor. Öğrencinin iyi bir okula gidebilmesi için sınavlarda başarılı olması gerekiyor. Bunun için de test çözmek gerekiyor. (Berrin)

Derslerin hazırlanış biçiminden, konuların sunumuna, sınıf içinde, ders esnasında gelişen etkileşimlerden okuldaki sınavların yapılışına kadar öğretmen pratikleri merkezi sınavlar ekseninde şekillenmektedir.

Normal müfredat konusunu işlerken arada hatırlatmalarda bulunuyoruz. Bu tarz bir konu sınavda çıkabilir. Böyle bir çeldirici olabilir, buna dikkat etmeniz lazım gibi hatırlatmalarda bulunuyoruz. Sınav yaparken süreleri kısaltıyoruz. Çünkü diğer sınavlar kısa sürdüğü için ona göre kendilerini ayarlamaları için süreleri kısa tutuyoruz. Yani sınavda neler isteniyorsa hepsini istemiyoruz çocuklardan ama bunların sizden isteneceğini bilin ona göre kendinizi ayarlayın diye söyleniyor. Velilere de açıklıyoruz işte bu müfredatta yok ama sınavı hazırlamak için bunu yapıyoruz gibi. (Berkin)

Öğretmenlerin sınavlara yönelik ders yapmasına ilişkin beklentiler öğretmenler ve sınıflar arasında bu yönde bir rekabet oluşmasına neden olurken, okuldaki rekabet iklimi tüm eğitim kademelerini etkilemektedir. Öğretmenin herhangi bir çabası olmasa bile bir sınıftaki öğrencilerin sınavlarda başarılı olması, diğer öğretmenlerin de böyle bir çabaya girmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Aslında benim direkt etkilemiyor ama okulda ister istemez rekabet koşulları oluşuyor. Bu sınıftaki öğrenciler sınavlarda daha yüksek not almadığında, diğer sınıf aldığı anda siz yapmasanız bile öğrencilerin ve velilerin yaptığı bir yarışmaya dönüşebiliyor. İşte dersten sonra konu değerlendirmesi ya da öğrencilerle birlikte bir değerlendirme yapmak yerine test vermek, testi şu sürede çözün gibi şeyler oluyor. (Demir)

Öğretmenler sınavlara yönelik hareket ediyor. İşte bu yıl SBS var. İşte 8. Sınavlar martta en geç nisana kampa giriyorlar. Bildiğiniz [gibi], rapor alıp SBS'ye hazırlanıyorlar. Çocukları sınıf seviyelerinde karşılaştırmalı sınavlar yapıyoruz. Bu tarz sınavlar, şimdi bir de performans var, hem çocukların psikolojilerini bozuyor. (Bahadır)

Merkezi sınavların öğretmenin performansını gösteren bir araç olarak işlev görmesi başarılı olmak isteyen öğretmenlerin pratiklerini değiştirmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, sınav eksenli ders yapılması konusunda veli ve okul idaresinin beklentileri öğretmenler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. Zira okul içinde öğretmenlerin performansları sınav kazandırıp kazandıramama biçiminde bir karşılaştırmaya tabi tutulmaktadır. Bu karşılaştırma bazen okul idaresi tarafından toplantılarda yapılmaktadır.

Hani SBS'nin son senesi bu sene. Şeye yansıtılıyor yılsonunda puanlar, o öğretmenin, bu öğretmenin, şu sınıfın başarısı böyle. Teşhir ediliyor. İster istemez öğretmen kendini suçlu hissediyor. Oradan tartışmalar başlıyor. Tek başına bu sınıf böyle olabilir mi diyor. Benden önce sınıf öğretmeni gönderdi. Haydi, bu sefer sınıf öğretmenleri başlıyor. Ortaokul öğretmenlerine siz bizi beğenmiyorsunuz. Siz bizi beğenmiyorsunuz, benim suçum mu ben iyi gönderdim siz bozdunuz gibi şeyler oluyor. (Banu)

Okul idaresinin öğretmenler ve sınıflar arasında İngiltere'de olduğu gibi bir tür lig tablosu oluşturması ve öğretmenlerin performanslarının sınav başarıları ekseninde tanımlanması, öğretmenler arasında bir rekabet oluştururken dayanışma ilişkilerini de yıkmaktadır.

Kurullarda bir değerlendirme yapıyor. Milli Eğitim SBS'deki başarıları gönderiyor. Diyelim ki Türkçe dersinde şu öğrenciler şu kadar başarılı olmuşlar. Veya işte şu sınıfın öğrencileri şu şu derslerde başarılı olmuşlar. Eğer o sınıflara da farklı öğretmenler giriyorsa öğrencilerin başarılı olduğu sınıflara giren öğretmenler başarılı olmuş oluyor. Veya işte hayat bilgisi de veya sosyal bilgiler dersinde soru çözme oranları az, ortalamanın altında kalmışlar. İldeki ortalamanın, ilçedeki ortalamanın altında kalmışlar gibi değerlendirmeler oluyor. İster istemez rekabeti körükleyen bir yanı oluyor. Tabi bunlar zümreler de zaman zaman sorun oluyor. Mesela zümre toplantısı yapıyorsun o yılın veya sonraki dönemin planını çıkaracaksın. O dönem mesela konu belirleyeceksin, o ders için bir zaman diliminde belirleyeceksin. (...) Hızlandırmayı istiyor öğretmen, mesela müfredatta olmayan sınavı yönelik bir şey de koymak istiyor.

Bu iyi niyetli yapılan bir tartışma da olsa işte o sınıfı zorlayıp, gelip ek çalışıp ona yetiştirmek gibi bir algıya rekabete neden oluyor. (Ayaz)

Okul bazında yapılan bu karşılaştırmaların çok daha geniş kapsamlı olanı ise ilçe bazında yapılmakta ve bu durum okulların performanslarının sınav başarıları ekseninde karşılaştırılabilirliklerine olanak tanımaktadır. Okulların ve öğretmenlerin sınav performansları açısından ölçülebilir ve karşılaştırılabilir olmaları, çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlamak isteyen veliler tarafından takip edilmekte, öğretmen ve okul seçimleri bu sonuçlara göre yapılmaya çalışılmaktadır. Eğitimde bir tür piyasa mekanizmasının işleyişiyle birlikte sınav performansı yüksek olan okullar, aileler tarafından tercih edilmeye çalışılmaktadır.

Günümüzde veli bir şekilde öğretmen, okul hakkında bilgiye bir şekilde ulaşıyor. Veli artık eğitimi bir şekilde satın alıyor, sadece öğretmenle yetinmiyor, dershaneye gönderiyor, okulu bir sürecin tamamlanma aşaması olarak görüyor. (Baran)

Okulların sahip oldukları teknolojik donanım, okula devam eden öğrencilerin velilerinin sosyo-ekonomik düzeyi okulların sınav performanslarının yükselmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İlçe ve il bazında okulların SBS başarılarının yayınlanması merkezi sınavlarda performansı yüksek olan okulları velilerin daha fazla tercih etmesine neden olmaktadır. Okullara kayıt işlemlerinde adrese dayalı sistemin kullanılmasıyla birlikte ikamet edilen yer dışında öğrencilerin kayıt yaptıramaması gerekirken, pek çok veli taşınma, okula bağış, başkasının adresinde gösterme gibi yöntemler kullanarak çocuklarının kaydını bu okullara yaptırmaya çalışmaktadır. Ancak okul seçimiyle bu süreç bitmemekte, sıra sınav kazandıracak bir öğretmenin seçilmesine gelmektedir.

Veli geliyor şu öğretmen iyiymiş diyor. Neden onun geçen yıllarda mezun ettiği öğrenciler şu okulları kazandırmış. Ancak şunu sormuyor, o çocuğun hazır bulunmuşluk düzeyi nedir? Her şey sınava dayalı olduğu için öğretmen tüm derslerini ona göre yapmaya çalışıyor, buna pratik yapıyor. Oysa her çocuğa zaman ayırması lazım, sınıf sayıları yüksek öğrencilere zaman ayıramıyor. (Barış)

Aslında Baran'ın da vurguladığı gibi, öğrencinin başarılı olabilmesinde pek çok farklı faktör etkili olmasına rağmen, okul ve öğretmen seçme mekanizmasıyla birlikte sınav kazanma kapasitesi yüksek olan öğrencilerin daha önce bir şekilde bu deneyimi yaşamış öğretmenlerin sınıflarında toplanmasına neden olmakta ve bu süreç çeşitli mekanizmalarla devam etmektedir. Okul yönetimi de okul ve öğretmen seçme talepleri karşısında velilerden okula bağış yapmasını talep ederken, yapılan bağışlarbu okulların imkânlarının diğerlerine göre çok daha iyi olmasını sağlamak ve sınav performansıyla birlikte giderek diğer okullarla aralarındaki fark açılmaktadır. Öğretmenlerin ve okulların performanslarının tanımlanmasında rol oynayan merkezi sınavların, performans değerlendirme sürecinde resmi olarak işlev görmesi gerektiğini düşünen bir öğretmen aslında durumu özetlemektedir.

Şu an zaten veliler biliyor SBS sonuçlarına göre hangi okul iddialıdır, başarılıdır. Bunu düşünerek o okula yöneliyor, çocuğunu oraya vermeye çalışıyor. O okuldaki velilerin ve çocukların amaçları çalışmak, bir şeyler başarmak, eğer öğretmen de o okulu biliyor, oraya gidersem çalışacağım, boş oturamam, veliler bunu bekliyor diye onu göze alan öğretmen o okula tayin istiyor. Bence bu resmi olarak da belli olmalı. Nasıl fen liselerine öğrenci seçiliyorsa, okulların SBS başarı sonuçları belli zaten, ona göre öğrenci yönelsin, belli başarı düzeyindekiler o okullara yönelsin. İyi çocuklar da bu ortamlarda kaybolmasın, iyi okullara yönlensinler. (Arife)

Öğretmenlerin SBS'de elde edilen başarılarına göre sınıflandırılması Beyza'nın "onlar daha çok merkezi okullarda oluyor, SBS'yi kazandıran öğretmen "başarılı" öğretmen, kazandıramayan "başarısız" öğretmen oluyor. Öğretmen kendini daha belirgin hale getirmek için isim yapmak için böyle bir yönelime giriyor." sözlerinde de görüldüğü gibi daha çok okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile ilişkilidir. Ancak her ne kadar "iyi" okullara öğrenci gönderme konusunda merkezi okullara göre daha az iddialı olsa da, görece gelişmemiş bir çevredeki okullarda da tercih

edilip edilmeme, dolayısıyla sıralanan ortaöğretim kurumları arasından daha altlarda yer alan okullara girme konusunda bir yarış ve rekabet oluşmaktadır. Bu durum kimi zaman okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun performansının ilçe düzeyinde daha yüksek olması için öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmaya neden olabilmektedir.

Milli Eğitim yönlendiriyor. Yine son zamanlarda toplantılarda müdürler tak diye ders, SBS başarılarını tahtada gösteriyorlar ve burada hiçbir koşula bakmadan burada direkt olarak öğretmenin başarısı gibi gösteriyorlar. Orda öğretmenler haliyle birbirleriyle yarış haline giriyor. Performansa dayalı şey diyorlar ya. Öğretmenler birbirleriyle rekabete giriyorlar. (Banu)

Biz okulun seviyesi yükseldikçe biz mutlu oluyoruz. Müdür bey SBS kursları açtı, çocukların maddi olanakları kısıtlı olduğu için kurslara geliyorlar. Okulda başarı oluyor. (...) Okul başarılı olarak sıralamaya giriyor. (Beyza)

Okullarda, merkezi sınavlarda gösterilen başarıların ders ve sınıf bazında karşılaştırılması ve yapılan sıralamanın dolaylı olarak öğretmenlerin başarılarını işaret etmesi çok merkezi olmayan okullarda da öğretmenler arası rekabet kültürü gelişmesine, yarışma ortamı oluşmasına ve dayanışma ilişkilerinin yıkılmasına zemin hazırlamaktadır.

Mesela geçen sene SBS sonuçlarına göre fendeki, matematikteki başarılarımız hepsi geldi, ilçedeki başarı durumumuz geliyor. Mesela matematikte bu sene başarılı olunmuş diyelim, geçen yıldaki öğretmenlerle karşılaştırma yapılıyor. İşte bu sene bu öğretmenler geldi, ondan sonra böyle oldu. İşte fen bilgisinde de diyelim ki düşüş olmuş, İşte bu öğretmenler hiçbir şey yapmıyor ki yükselsin gibi öğretmenlerin arkasından konuşmalar oluyor. (Dinçer)

Öğretmenlerin ifadelerinde yer aldığı gibi okulların “tercih ediliyor, başarılı okul olarak ilan ediliyor” olması okula gelen öğrenci profilini etkilemekte, bir sonraki SBS’de daha başarılı bir grafik çizilebilmesine olanak tanımaktadır. Ancak okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değiştikçe, eğitimden, öğretmenden beklentiler ve bununla ilişkili olarak merkezi sınavlarda başarı umudu azaldıkça, öğretmenlerin okuldaki pratiklerinin şekillenmesinde merkezi sınavlar çok fazla belirleyici ol(a)mamaktadır.

3.2. Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde işlev gören merkezi sınavlar dışında, onları performanslarına göre sınıflandırmanın ve performansa dayalı ücretlendirmenin ilk adımı öğretmenler için oluşturulan kariyer basamakları sistemidir. Bu anlamda performans yönetimi modelinin bir ön uygulaması olarak kabul edilebilecek biçimde İngiltere’de olduğu gibi (bkz. Gray ve Whitty, 2010) öğretmenler arasında hiyerarşik bir yapı oluşturulması amacıyla 2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı yasaya dayanarak 2005 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” yayınlanmış ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı yapılmıştır. Sınavda başarılı olan ve diğer koşulları sağlayan kimi öğretmenlerin bir kısmı “uzman öğretmen”, bir kısmı ise “başöğretmen” olarak adlandırılmıştır. Ancak bu hiyerarşik yapılanmanın Türkiye’de çok fazla işlemediği ve öğretmenler arasında bir ayrışma yaratamadığı söylenebilir. Yalnızca bu unvanları alan öğretmenlere belirli bir miktar daha fazla ödeme yapılmakta, böylece rekabete dayalı hiyerarşik bir yapı oluşturulması özendirilmeye çalışılmaktadır.

Yok canım, hiçbir fark yok. Sadece aldıkları ücretlerde bir 70-80 lira fark var. Başka bir şey yok. (Bora)

Öğretmenler odasına giriyorsunuz başöğretmen, uzman, öğretmen, ücretli, sözleşmeli öğretmenler var. Farklı ücretler alıyorlar ama yaptıkları işlere baktığınızda hepsi aynı işleri yapıyorlar. Uzman öğretmenin yaptığı farklı hiçbir şey yok ama fazla ücret alıyor. Onun dışında hiçbir statüsü, getirisi yok. (Baran)

Uzman, başöğretmen arasında hiyerarşik bir şey yok canım. Bizim sendikamız protesto etti diye biz girmedik. Bir de imtihanla sadece, bununla bir puan aldın diye böyle mi uzman olunuyor (Bahadır).

Bahadır'ın vurguladığı gibi sendikaların etkili muhalefeti pek çok öğretmenin bu sınava girmesini engellemiştir. MEB'in öğretmenler arasında rekabet oluşturma politikasına karşın kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında alay konusu olduğu da yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenler arasında hiyerarşi olması gerektiğini savunan ve kendisi de uzman öğretmen olan Arife bu durumu şu sözlerle ifade etti:

Ben o sınava girmiştik ilk yapıldığı dönemde. Uzman öğretmen de oldum. Ama onun da şeyini çıkardılar, çok fazla dalga geçildi. Öğretmenler odasında mesela bir şey yapılacağına, başımızda uzmanlar var, onlar yapsın şeklinde yaklaşıyorlar. Uzman olduğunuzu söyleyince utanç duymaya başladınız. (Arife).

Sendikaların açtığı davalar dolayısıyla Danıştay tarafından bazı maddeleri iptal edilen, 2005 ve 2006 yıllarında uygulandığı biçimiyle sürdürülen kariyer basamakları sisteminin performans modeliyle ilişkili olarak yeniden gündeme gelmesi olası görünmektedir.

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde pilot olarak seçilen okullarda farklı adlar altında uygulanan performans değerlendirme sisteminin yapılan çalışmalar sonrası hayata geçirilmesi düşünülmektedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bölümünün bu konuda bir şeyler bilmekle birlikte süreç hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, okullarda ya da medyada tartışıldığı kadarıyla takip edebildikleri görülmektedir. Hatta pilot uygulamaların gerçekleştirildiği okullarda bile görüşme yapılan öğretmenlerin süreçle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Zira, bir takım kâğıtlar doldurduklarını ve velilere verdiklerini belirtmelerine rağmen, bu kâğıtların ne olduğunu tam olarak bilmediklerini ifade ettiler. Dolayısıyla okullarla ilgili diğer pek çok karar alma sürecinde olduğu gibi, yapılacak uygulamaya öğretmenlerin dâhil edilmediği söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı performans değerlendirme sistemini desteklemekte ve olması gerektiğini savunmaktadır. Performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinde kullanılan argümanlardan biri olan "çalışan ve çalışmayan ayrışsın" söylemi performansların belirlenmesi gerektiğini savunan öğretmenler tarafından da dile getirildi:

Bence bir rekabet olacak, niye olmasın. Benim burada iki tane Türkçe öğretmenim mi var, rekabet olsun birbirini tetiklesin. Böylece ben eğitim kalitesinin artacağını düşünüyorum. İnanın ben üç tane okul gördüm. Üçünde de aynı çalışanla çalışmayan aynı kefeye konuluyor. (Dinçer)

Şimdi bizim inancımızda da var. Çalışanla çalışmayan bir olur mu? Bunu belirlemen gerekiyor. Biz öğrencilerimize bir sınav yapıp belirliyoruz. Efendim özel şirkette vatandaşı çalışmayanı maaş karşılığında neden çalıştırsın, bir tespit gerekiyor (Baran).

Kendi okullarında henüz başlamamış olmasına rağmen Toplam Kalite Yönetimi (TKY) çalışmaları kapsamında böyle bir çalışma yaptıklarını vurgulayan Dinçer, değerlendirme sürecinde de kendisine ve arkadaşlarına güvenmemekte, bu işi de özel şirketlere devretmek istemektedir.

Performans sistemini bu anlamda savunuyorum. Performans sistemi kendi kurumu içinde değil de özel bir şirket yapsın bu değerlendirmeyi. Yani öğretmenin performansını bu özel şirketler yapsın. Şu şu öğretmenin performansı bu desinler. Kurumun kendi içinde yapacağından daha objektif olur. Beni değerlendirsin. Bizde başladı, on öğrenci, on veli, geçen yıl Toplam kalitede de yaptık bir şeyler. Yapsın, niye yapmasın? (Dinçer)

Her ne kadar performans değerlendirme sisteminin ne getireceği hakkında yeterli bilgisi olmasa da mevcut durumdan memnun olmayan öğretmenler örtük olarak bir sistem değişikliğini desteklemekte, ancak yeni sistemin adaletli olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğer adil yapılacaksa ben bunun uygulanması gerektiğine inanıyorum. Hem öğretmeni bilgi sınavına soksunlar. (...) Çocuklara ne verebileceklerine ilişkin sorular

hazırlanabilir ekipler tarafından. Öğretmenin bilgisi, seviyesi, bakış açısı o sınavlarla bir miktar ortaya çıkar (Arife).

Diğer yandan performans değerlendirmenin okuldaki ilişkileri zedeleyeceğini ve çıkar ilişkilerinden dolayı adaletli olamayacağını Arife şu sözlerle dile getirdi:

...eğer benim bu seneki velime sorarsa, ilişkim bozulmasın diye bana puan verir. İyidir iyidir diyecekler. Geçmişe yönelik yapılanlara baksınlar. Öğretmen de ona göre hareket eder. Ya, bugünküyle olur da. Ama eski öğrenci ve veliye sorulduğunda öğretmenle yüz yüze olmadığı için doğrusu ne ise onu söyler. (Arife)

Mevcut durumdan memnun olmama, yeni olana ilişkin kullanılan kavram ve argümanların öğretmenlerin dikkatini çekmesi ve daha adaletli olacağına duyulan inanç, performans değerlendirme sisteminin destek bulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak öğretmenler, kendilerinin karar alma süreçlerine dâhil edilmediği bir sisteme şüpheyle yaklaşmaktadır.

Performansın nasıl olması gerektiğine öğretmenlerle birlikte karar verilmeli. Performans nedir? Buna nasıl karar verilecek? Eğitim mi öğretim mi performans belirleyecek? Eğitimde performans nasıl olacak? Bunların nasıl olması gerektiği iyi hazırlanmalı. Buna karşı olamazsınız ama performansın kriterlerini nasıl koyacağız. Hükümetin politikaları yanlış, çünkü tartışıp konuşmuyor. Yalnızca yapılması gerekenleri belirliyor. (Barış)

Bizim siyasi yapımız, ne kadar demokratik olduğumuz bu performans değerlendirmede nasıl bir yol izler, objektif olduğuna inanabilir miyiz, yoksa kesinlikle bu performans değerlendirmenin yapılması gerekiyor. Ama nasıl, her kesimin katılımıyla objektif kriterler belirlenir. Bana göre, sana göre olması gereken bir şeydir. Performans değerlendirme kesinlikle yapılmalıdır. (Baran)

Adaleti sağlamak açısından “çalışan ve çalışmayanın ayrışması”yla birlikte ücret sisteminin buna göre düzenlenmesi söylemi performans değerlendirme sisteminin kabul edilebilir görünmesindeki en güçlü gerekçeyi oluşturmaktadır.

Bunu hayata geçirmek o kadar kolay değil. Yoksa daha fazla çalışan bir öğretmen tabii ki çalışmalarının karşılığını alsın, ama nasıl olacak? Torpil olur. Bu benim adamım daha çok performans sergiliyor mu olacak? Ama iyi çalışan hakikaten iyi maaş alsın gerçekten isterim, ama biz şu anda o olgunlukta değiliz. (Bahadır)

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bölümü performans değerlendirme sistemine karşı mesafeli bir duruş sergilemekte ve çeşitli olumsuzluklara yol açacağını düşünmektedir. Performans konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları çok net bir duruş sergilemelerini engellese de, performans değerlendirmenin eğitimin ve öğretmenliğin doğasına uygun olmadığı vurgusu görüşmelerde öne çıkmıştır. Örneğin Banu, neden uygun olmadığını şöyle açıkladı:

Kim değerlendirecek? Öğretmenin performansı en iyi öğrencide görülür. Ama eğitim böyle hemen görülebilir bir şey değildir ki. Toplumda seyredersiniz öğretmenin performansını. Kıt değerlendirme. Müfettiş gelecek kırk dakika dersime benim performansımı değerlendirecek. Şimdi veliye değerlendirecek, veli yağcılığı mı yapalım? İyisin güzelsin, al sana yetmiş, al senin çocuğuna doksan. (Banu)

Performans değerlendirmenin eğitim alanına uygun olmaması dolayısıyla uygulanmasında yaşanacak zorluklar konusunda dikkat çekilen konulardan biri yaşanan toplumsal eşitsizlikler dolayısıyla değerlendirme sürecinde objektif olunamayacağıdır. Okulların ve öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının birbirlerinden farklı olması dolayısıyla öğretmenlerin performanslarının standart bir çerçeveden değerlendirilemeyeceğine dikkat çekilmektedir.

Köydeki hiçbir imkanı olmayan bir öğretmenle merkezdeki bir öğretmeni veya köydeki ve merkezdeki bir öğrencinin başarısını nasıl kıyaslayacaksınız? (...) Öğrenci hayatını geçindirecek bir ekonomik düzeye sahip değil ki. Bir de anne babası öğretmen ya da doktor olan bir öğrenciyle köydeki öğrenciyi aynı sınava sokuyorsun bunlardan aynı

başarıyı nasıl bekleyebilirsin? Şimdi oradaki öğrenci başarısız olduğunda öğretmen de başarısız oluyor. Bu performansı değerlendirdiğiniz zaman bence objektif olmaz diye düşünüyorum. (Doğan)

Böyle bir şey, tüm olanaklar onlara sunulmazsa, neye göre değerlendirecekler. Kâğıtlara göre mi, internetten sunulan bilgilere göre mi, öğrencilerin geçip kalmasına göre mi, paraya göre mi, oynadığı oyunlara göre mi neye göre değerlendirecekler. Görüntüye göre vereceklerse yandık. Köy, kasaba öğretmenleri yandı. Çünkü maddi imkânsızlıklardan taburelerde oturan sınıflar var. Bunları düşünerek hareket etmeli. Bence bir köyde yetiştirilen öğrenciyle, şehirde yetiştirilen öğrenci arasında performans arasında muazzam bir fark var. Köyde hamur yapmaya kadar öğretenle, şehirde internet tuşuna basmak aynı tutulursa nasıl olacak. (Aydan)

“Çalışan ve çalışmayan ayrışsın” söyleminin okullarda pek geçerli olmadığını “Ama okul ortamı zaten öyle bir yer ki, çalışmak zorundasınız. O yüzden bunları çok anlamlı bulmuyorum. Siz çalışmazsanız zaten öğrenciler okulu başınıza yıkar. Çalışmak zorundasınız zaten.” sözleriyle açıklayan Defne, bu sürecin kimi hak kayıplarını beraberinde getireceğini vurguladı. Dolayısıyla performans değerlendirmenin yaratacağı olumsuz sonuçlar konusunda duyulan endişelerden bir diğeri mevcut hakların kaybına ilişkindir.

Bana çok böyle içten samimi bir yöntem gibi gelmiyor. Biraz hakları alacaklarmış gibi geliyor. Onlar da bunun bahanesi olacak gibi. Neden? İşte, performansınız düşük gibi. Çok fazla öğretmenlerin haklarında gerileme olacak. İşte sağlık imkânlarından tutun bir sürü sosyal yönde bir on sene öncesine kadar çok çok farklı. (Defne)

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye olumsuz bir yaklaşım geliştirmelerinin nedenlerinden bir başkası da okulda var olan dayanışma ilişkilerinin yıkılacağı düşüncesidir. Performans değerlendirmeye bağlı olarak çalışma ortamında çeşitli çatışmalar yaşanacağı, bu çatışmaların öğretmenler arasındaki dayanışma ilişkilerini zedeleyeceği pek çok öğretmen tarafından çeşitli ifadelerle dile getirildi.

Bu durum eğitim sistemini allak bullak eder. Öğretmenler arasında çatışmalara yol açar. Haksızlıklar oluşacaktır. Bu haksızlıklara neden olan insanlarla çatışmalar yaşanacaktır. Örneğin öğretmenlerden bazılarının maaşla ödüllendirme yapılıyor. Bu ödüllendirmeyi hangi kriterlerle yaptın diye çatışmalar yaşanıyor. Şimdi kariyer basamakları adı altında uzman ve başöğretmenlere belli bir ücret ödeniyor. Bu ücreti alıyor öğretmen ama niteliğinde bir artış mı oluyor. Sanırım bu performans yönetimi de fiyaskoyla sonuçlanacak. Ciddi anlamda da yapılacağını düşünmüyorum. (Bahadır)

“Çalışan çalışmayan belli olsun”, bunu söyleyen öğretmenler bunu idealize edip rekabette en üst seviyeye çıkmak isteyen öğretmenler ya da çalışmayan öğretmenlerdir. Yani yoksa bir öğretmen kendi emeğinin karşılığı bu olduğunu düşünmez. (...) İş barışı olan bir öğretmen, sen çalışıyor musun kardeşim, sana ne diğerlerinden. Diğer öğretmen arkadaşı küçümsemek için, sen onu çalışmıyor olarak gördüğünde az not verdiğinde o da sana az not verecek. Bunlar açıklanmayacak da bana böyle bir şey olduğunda ben bunu kimden bulacağım ya öğretmen arkadaştan ya da idareden bulacağım. İlk performans değerlendirmede bunun acısını alacağım. (Ayaz)

Aslında iyi bir şey de düşününce, bu sefer öğretmenler arasındaki ilişkiyi zedeleyecek okulun iklimini, ilişkileri zedeleyecek. Mesela çok güzel bir dostluk ortamı varken onu bozacak, dayanışmayı bozacak. (Derya)

Öğretmenler sınav mekanizması, kariyer basamakları gibi uygulamalarla bir şekilde öğretmenler arasında yaşanan ayrışmaların performans değerlendirme sistemiyle birlikte artacağı, daha görünür olacağı ve bunun yasallaşmasıyla birlikte meşru bir zemin kazanacağına kaygısı taşımaktadır. Demet’in “Performans değerlendirme yeni geldi herhalde, bildiğim kadarıyla. Çok merak ediyorum nasıl olacak, benim performansımı neye göre değerlendirecek. Performans değerlendirmeyi büyük bir ihtimalle öğretmenler ayağınızı denk alın, ona göre davranın gibi. Hani

ben bunu bir tehdit olarak algılıyorum.” sözleriyle vurguladığı gibi öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için daha fazla denetim altına alınmalarında önemli bir işlev görmesi olası görünmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin performanslarının belirlenen çeşitli kriterler ekseninde değerlendirilmesine ve performansa dayalı bir ücretlendirme sistemine geçilmesine olanak tanıyan performans yönetimi modeline ilişkin çalışmalar devam etmekte ve kısa bir zaman dilimi içerisinde bu sisteme geçileceğine dair sinyaller verilmektedir. Eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında önemli değişimler yaratacak bu düzenlemelerin yanısıra, artan metalaşmaya bağlı olarak eğitim sisteminde önemli bir yer işgal eden merkezi sınavlar, resmi olarak böyle bir işlev yüklenmese de, okulların ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak merkezi sınavların öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde bir gösterge işlevi gördüğü söylenebilir. Eğitim sistemi üzerindeki belirleyiciliği giderek artan merkezi sınavlar bir yandan girişimci ve rekabetçi kültürün yaygınlaşmasında önemli bir mekanizma olarak işlev görürken, diğer yandan öğretmenlerin performanslarının sınav ekseninde ölçülmesine olanak tanıyarak okuldaki pratiklerinin değişmesini ve daha fazla denetim altına alınmalarını mümkün kılmaktadır. Öğrencilerin, çeşitli adlarla yapılan merkezi sınavlarda gösterdikleri başarı ya da başarısızlığın öğretmen başarısıyla ilişkilendirilmesi, bu sonuçların il, ilçe ve okul düzeyinde karşılaştırılarak performans tabloları oluşturulması sınavların aynı zamanda okulların ve öğretmenlerin performansları hakkında bilgi veren bir araca dönüşmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin merkezi sınavlarda gösterdiği başarıdan yola çıkarak okulların ve öğretmenlerin karşılaştırılması ve performanslarına göre sıralanması velilerin gösterilen performansa göre okul ve öğretmen tercihi yapmalarını beraberinde getirmektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenler üzerindeki baskıyı artırırken, okullarda verilen eğitimin giderek daha fazla bir biçimde sınav merkezli olarak şekillenmesine yol açmaktadır. İngiltere’de okul performansının belirlenmesinde resmi olarak kullanılan standart sınavlara dayalı performans değerlendirme sisteminin Türkiye’de informal olarak kısmen işlediği söylenebilir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavlarıyla birlikte artan standart sınavların okul ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde daha fazla belirleyici olacağı anlaşılmaktadır. Türkiye eğitim sistemindeki mevcut toplumsal eşitsizlikler düşünüldüğünde böyle bir işleyişin mevcut eşitsizlikleri artırması ve öğretmenler üzerinde daha fazla baskı oluşturması, öğretmen kimliğinde ve okul kültüründe yaşanan köklü değişimlere ivme kazandırması olası görünmektedir.

Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin performans değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur. Performans değerlendirme konusunda Alay’ın (2006) ve Çavuş’un (2010) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin performans değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin konu hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapmalarını engellemektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin bir kısmı performans değerlendirmeye olumlu yaklaşmakta ve eğitimde uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Performans değerlendirmenin savunulmasında öne çıkan temel argüman çalışan ve çalışmayanın ayrışması ve bu temelde adaletli bir sisteme ihtiyaç duyulmasıdır. Oysa dünyanın farklı bölgelerinde yaşanan deneyimler (bkz. Ball, 2003; Ball ve Youdell, 2007; Mahony ve Hextall, 2000) performans değerlendirmenin okullar arasındaki yarışma kültürünü artırdığını, öğretmenlerin böyle bir yarışma ortamında kendilerini duygusal baskı ve stres altında hissetmelerine yol açtığını, iş yüklerinin arttığını ve sosyal ilişkilerinin zedelendiğini ortaya koymaktadır. Performans değerlendirmenin kabul görmesinde en önemli nedenlerden birisi okuldaki mevcut işleyişten öğretmenlerin rahatsızlık duymasındadır. Bu rahatsızlık öğretmenleri yeni arayışlara itmekte ve “adil ve eşitliğe dayalı”, “çoklu veri kaynaklarıyla ölçülebilir”, “bireyin mesleki gelişimini destekleyen” gibi ifadelerle sunulan performans yönetimi modelini benimsemelerinde etkili olmaktadır. Ancak performans değerlendirme sisteminin hakkaniyete uygun ve adaletli bir biçimde

uygulanıp uygulanamayacağı konusu görüşme yapılan öğretmenlerin temel endişe kaynaklarından birisi olarak ortaya çıkmıştır. Performans değerlendirme sistemi üzerine yapılan diğer çalışmalarda da sistemin uygulanmasında objektif olunamayacağı nedeniyle adaletli bir değerlendirme yapılamayacağı endişesi öğretmenler tarafından dile getirilmiştir (Alay, 2006; Aygün, 2008; Üstüncü, 2013). Performansın nasıl değerlendirileceğine, değerlendirmelerin kim tarafından yapılacağına, adaletsizlikler oluşturacağına dair ifadeler bahsi geçen çalışmalarda olduğu gibi, bu araştırmada da sıklıkla vurgulanmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü performans değerlendirmenin olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünmektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine olumsuz yaklaşımlarının temelinde performans değerlendirmenin eğitimin doğasına uygun olmadığına ve dayanışma ilişkilerini yıkacağına dair inanç, eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler dolayısıyla uygulanmasında adaletsizlikler ortaya çıkacağına ve kimi hak kayıpları getireceğinin düşünülmesi bulunmaktadır. Merkezi sınavların performans göstergesi olarak işleyişiyle okul kültüründe yarattığı olumsuzluklar düşünüldüğünde, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme sisteminin eğitim ortamında pek çok olumsuzluğa neden olabileceği öngörülebilir. Zira eğitim, bileşenlerinin farklı şekillerde etkileşime girdikleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine olanak tanıyabilecek bir süreç olması dolayısıyla yalnızca sonuçlarda yarattığı etkilerin ölçülmesiyle değerlendirilemez. Bu nedenle eğitimde sonuç odaklı ölçmeye dayalı performans değerlendirme sistemine eleştirel bir gözle bakılması ve bu araştırmada da ortaya çıktığı üzere, eğitim alanında yapılacak düzenlemelerde eğitim bileşenlerinin, özellikle öğretmenlerin değişim sürecine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmalarına ve sürece aktif katılmalarına olanak tanıyacak bir yol izlenmesi gerekli ve önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76- 101.
- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aygün, S. Ç. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ball, S. J. (2003). Theteacher's soul and the terrors of performavity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228
- Ball, S. J. ve Youdell, D. (2007). *Hidden privatization in public education, preliminary report*. Education International 5th World Congress.
- Boxley, S. (2003). Performativity and capital in schools. *JCEPS*, 1(1), 66-95.
- Buyruk, H. (2013). *Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin ekonomi-politik bir çözümleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clarke, J., Gewirtz, S. & McLaughlin, E. (2000). Reinventing the Welfare State. John Clarke, Sharon Gewirtz and Eugene McLaughlin (Editörler), *New Managerialism, New Welfare?* (pp. 1-27) London: Sage Publications.
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DPT (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma planı, 2001-2005, Ankara.
- DPT (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2007-2013, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı, 2014-2018, Ankara.
- Foster, J. B. (2012). Eğitim ve sermayenin yapısal krizi. ABD örneği. *Monthly Review Dergisi*, 29, 49-87.
- Fusarelli, L.D. & Johnson, B. (2004). Educational Governance and the New Public Management. *Public Administration and Management*, 9(2), 118-127.
- Gray, S. L. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education* (40)1, 5-23.
- Herman, C. (2006). *Profits and Profits: Managerialism and the Restructuring of Jewish Schools in South Africa*. Cape Town: HRSC Press
- Kantos, Z. E. (2013). Performans değerlendirme süreci ve 360 derece geri bildirim sistemi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (23), 59-76
- Kaynak, R. ve Bülbül, M. (2008). *360 Derece geribildirim sisteminde değerlendirme farklılıkları*. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını, 13(1), 269-292.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Mahony, P. & Hextall, I. (2000) *Reconstructing Teaching: standards, performance and accountability*. London: Routledge.

- MEB-EARGED (2001). Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB-EARGED (2006). Okulda performans yönetimi modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Meşeci, F. (2007). İngiltere’de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi*, 5(14), 79-105
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). T. C. Resmi Gazete, 28054, 14 Eylül 2011.
- Newmann F. M., King, M. B. ve Rigdon, M. (1997) Accountability and school performance: implications from restructuring schools. *Harward Educational Rewiev*, 67(1), 41-74.
- Oğuz, E. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler (Kars ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13).
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- T. C. İstanbul Valiliği-İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2012). İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Performans Değerlendirme Kriterleri, İstanbul
- Tunç, B., İnandı, Y., Öksüz, F. ve Çal, S. (2013). Eğitimde çok bileşenli değerlendirme: Velilerin okul yöneticilerinin performans değerlendirmesine katılımı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 90-99.
- Ünal, L. I. (2011). Yükseköğretim finansmanı: Neoliberal “çözüm” ve tehditler. F. Ercan ve S. K. Kurt (Editörler), *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite* (s. 93-120). İstanbul: SAV Yayını
- Üstüncal, F. T. (2013). *Eğitim örgütlerinde performans değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.