

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

DEBORAH MEIER & MATTHEW KNOESTER

Çeviren: Burcu Öztürk

SINAV TUZAĞINDAN KURTULMAK



Translated from the English Language edition of BEYOND TESTING by Deborah Meier and Matthew Knoester, originally published by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027. Copyright © 2017 by Teachers College, Columbia University. Turkish translation Copyright © 2021 by Sola Unitas. All rights reserved.

Tüm hakları saklıdır. İngilizce orijinali Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 tarafından "BEYOND TESTING" adıyla yayımlanmıştır. Bu eserin çeviri sorumluluğu Sola Koç. Eğ. Dan. Hiz. A.Ş.'ye aittir. Bu kitabın hiçbir bölümü yazılı izin alınmadan kopyalanamaz ya da çoğaltılamaz.

SOLA UNITAS - SOLA KIDZ

Şakayık Sok. No: 40/8 Kat: 2 Teşvikiye Şişli/İSTANBUL
Telefon: 0212 939 76 52 - E-posta: solaunitas@solaunitas.com
www.facebook.com/solayayinlari
www.twitter.com/solaunitas
www.instagram.com/solaunitasyayinlari
www.instagram.com/solakidz
<https://kitap.solaunitas.com>

ISBN: 978-625-7406-98-7

Yayıncı Sertifika No: 45798

1. Baskı: İstanbul 2021

İmtiyaz Sahibi: Umut Kısa

Genel Yayın Yönetmeni: Buket Konur

Çeviren: Burcu Öztürk

Editör: Gülnur Gözübek

Redaksiyon: Buse Özkalyoncu

Son Okuma: Yağmur Daşlıtepe

Mizanpaj: Hilal Yıldız

Kapak Tasarımı: Sibel Kaya

Orijinal Adı: Beyond Testing: Seven Assessments of Students and Schools More Effective Than Standardized Tests

BASILDIĞI YER

BPC Matbaacılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.

Osmangazi Mah. Mehmet Deniz Kopuz Cad. No: 17 Esenyurt/İstanbul

Tel: 0212 549 53 83

Sertifika No: 48745

© Bu kitabın tüm yayın hakları Sola Koç. Eğ. Dan. Hiz. A.Ş.'ye aittir. Yazılı izin alınmadan kısmen veya tamamen hiçbir yolla kopya edilemez, çoğaltılamaz ve dağıtılamaz.

Sınav Tuzağından Kurtulmak

Öğrencilerin ve okulların
yedi değerlendirmesi
standart sınavlardan daha etkilidir.

DEBORAH MEIER
MATTHEW KNOESTER



İÇİNDEKİLER

Teşekkür	7
----------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş	9
Okullarda Sınav Konusunda Artan Şüphe.....	12
Portföylerin Gücü.....	16
Ortaya Koyulan Standartlaştırılmış Sınavlara Karşı Argümanlar	18
Öğrenme Hakkında Daha Fazla Bilgi Sahibi Olma Özlemi.. ..	21
Akıllıca Kullanıldığında Sınavların Bazı Avantajları Vardır	23
Sayılar Tanımlayıcılar Olmadan Anlamsızdır	25
Tüm Değerlendirmeler Muhakeme Gerektirir	27
Yedi Değerlendirme Hakkında	27

İKİNCİ BÖLÜM

Demokraside Eğitimin Amaçları	31
Demokratik Eğitim ve Değerlendirme	38
Yerel Topluluklar Öğrencilerinin Okulda Ne Okuyacaklarına	
Karar Vermelidir.....	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Değerlendirme 1: Öğrenci Öz-Değerlendirmeleri	47
Öğrenci Liderliğindeki Aile Konferansları.....	52
Sınıf Toplantıları.....	54
Yönergeler	57
Kontrol Listeleri	60
Taahhütnameler ve Kendi Üzerine Düşünme.....	62
Anılar Projesi.....	64
Öğrencilere Gelen Zarar Verici Gizli Mesajları Önleme	66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Değerlendirme 2: Öğretmenlerin Öğrenciler ve Öğrencilerin Çalışmaları Üzerindeki Gözlemleri69

Denetçi Olarak Ebeveynler	71
Etnograf Olarak Öğretmenler.....	72
Öğretmen Hafızasının Sınırları.....	75
Öğretmen Kontrol Listeleri	76
Durum Raporları	77

BEŞİNCİ BÖLÜM

Değerlendirme 3: Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri 81

Tanımlayıcı Bir İnceleme Nedir?	82
Teoriyi Uygulamaya Geçirmek	90
Eşitlik ve Multikültürel Konular	109
Fikirlerde Sonuca Varmak	112

ALTINCI BÖLÜM

Değerlendirme 4: Okuma ve Matematik Mülakatları.....115

Mission Hill Okulunda Okuma Mülakatları	120
Matematik Mülakatları.....	125

YEDİNCİ BÖLÜM

Değerlendirme 5: Portföyler ve Öğrenci Çalışmalarının Kamu Savunması129

Mission Hill Okulu'nda Portföyler	131
Erken Yaşlardan İtibaren Topluluk Önünde Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi.....	138

SEKİZİNCİ BÖLÜM

Değerlendirme 6: Dışarıdan Gelen Uzmanlar Tarafından Yapılan Okul İncelemeleri.....141

Boston'daki Okul Kalitesi İnceleme Süreci	143
Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Yetenek Standartları Ofisi.....	148
Eğitimci Hazırlığının Akreditasyonu	151

DOKUZUNCU BÖLÜM

Değerlendirme 7: Okul Kurulları ve Şehir Toplantıları	155
Okul Yönetim Kurullarının Reformu ve Yeniden Canlandırılması.....	161
New England Şehir Toplantıları.....	165

ONUNCU BÖLÜM

Bir Değerlendirme Sistemi Oluşturma: New York Performans Standartları Konsorsiyumunun İncelenmesi	171
Bileşenleri	173
Müfredat ve Öğretim Üzerindeki Etkisi.....	175
Bilgiyi Göstermenin Çoklu Yolları.....	180
Araştırma ve Tartışma.....	181
İşbirliği ve Profesyonel Gelişim.....	182
Sonuçlar ve Çıktılar.....	185

ON BİRİNCİ BÖLÜM

Sonuç	189
Bilgiyi Değerlendirmenin Daha İyi Yolları	190
Eğitimin Amaçlarını Ön Planda Tutmak	194
Değerlendirmeleri Yeniden Düşünmek.....	195
Kamu Yararını Savunmak.....	199
Referanslar	203
Yazarlar Hakkında.....	213

Teşekkür

Bu kitabın önceki taslakları hakkında yararlı yorumları için aşağıdaki kişilere teşekkür etmek istiyoruz: Jane Andrias, Kathy Caveney, Brian Ellerbeck, Emily Gasoi, Vincent Harper, George Iber, Carole Saltz, Lori Tate ve Eğitim Fakültesi Yayınevi adına çalışan anonim eleştirmenler. Nancy Power, Jamie Rasmussen ve Eğitim Fakültesi Yayınevindeki gelişmelere katkı sunan herkese teşekkür ederim.

Deborah, bu kitabın yazılması sırasında önemli teknik destekleri için aşağıdaki insanlara teşekkür etmek istiyor: Nicholas Meier, Roger Meier, BeckyMeier, Sarah Meier-Zimbler, Lilli Meier ve Tricia Meier.

6. bölüm için *Bir Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesi*'ni bizimle paylaştığı için Kristin Robert'a çok teşekkür ederim. Wayne Au, David Berliner, Pat Carini, Ted Chittenden, Linda Darling-Hammond, Brenda Engel, Monty Neill, Jay Rosner ve Ted Sizer'e yürekten teşekkür ederim; hem çalışmalarınız hem de yıllar boyunca bu konularla ilgili kişisel konuşmalarımız düşüncemizi güçlü bir şekilde etkiledi. Elbette, bu kitapta bulunan herhangi bir hata tamamen bize aittir.

Giriş

“Uzun yıllar sonra bir limanın dibinden çekilen bir çapa, karaya oturan takılı materyalleri kendisiyle beraberinde getirir. Eğitimsel değerlendirme konusu ister istemez eğitimdeki pek çok konuyu ön plana çıkarır. Bunların hepsi ayrılmaz bir şekilde birbiriyle bağlantılıdır.”

Brenda Engel—*Holding Değerleri: İlerici Eğitimle Ne Demek İstiyoruz*

Profesyonel hayatımızı okullarda geçiren ve iyi bir eğitimin ne gerektirdiğini düşünen bizler için, politikaya yön verenlerin dünyayı nasıl gördüklerini hayal etmek her zaman kolay değildir. O ya da bu politika, okullarda yaptığımız şeyi nasıl destekleyebilir? Bu, aşılamayacak kadar büyük bir uçurum olabilir ve bazı insanları sinizme sürükleyebilir. Adı meçhul büyük okullar sorunlu çocukların ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilir? Yine de küçük kasabalarda çok büyük okullar inşa etmeye devam ediyor. Devlet okulları için verilen fonları düşünmek gerekirse, özel okulların bir kamu kurumuna karşı sorumlu değilken ve öğrencileri istediği zaman kabul edip okuldan atabilirken, bu fon, bu okullar için nasıl kullanılabilir? Yine de hükümetin en üst düzeylerinde özel okulların çeklerinin güçlü destekçilerini görüyoruz.

Belki de en üzücü olanı; son yıllarda politikaya yön verenlerin, öğrenci sınıf geçme, öğretmen değerlendirmesi, okullar için notlar ve eğitim politikalarının kendilerinin değerlendiril-

rilmesi dahil olmak üzere puanlara bağlı, katılan için önemli sonuçları olan standart sınavlara ihtiyaç duydukları kararını gördük. Şimdi bunu kavramak için biraz çalışma gerekiyor.

James C. Scott (1998), dönüm noktası niteliğindeki kitabı *Devlet Gibi Görmek* de politikaya yön verenlerin yerine geçmemize yardımcı oluyor. Politikacıların dünyayı 'görmek' için basitleştirdiğini savunuyor. Zararlı politikaların ne olduğuna dair bu cömert görüşü kullanarak, standartlaştırılmış sınavların bir tür harita olarak anlaşılabilirliğine inanıyoruz. Harita oluşturucuları, karmaşık araziye kuş bakışı görebilmek için zorunlu olarak basitleştirir. Ancak bu görüş yardımcı olabilse de basitleştirme sürecinin -3 boyutlu bir dünyayı 2 boyutlu bir yüzeye küçültmek gibi- kaçınılmaz olarak kara ve deniz kütlelerini bozduğunu ve bazı kısımları diğerlerine göre önceliklendirdiğini hatırlamakta fayda var. Scott, politikaya yön verenlerin niyetleri iyi bile olsa, çevrelerindeki dünyayı basitleştirme ve mikro yönetim girişimlerinin, yönetilmekte olan insanlara nasıl zarar verdiğine dair düzinelerce örnek sunuyor.

Sonuçları öğrencinin geleceğini belirleyen standartlaştırılmış sınav sonuçları, politikaya yön verenlerin eğitim politikalarını değerlendirmek ve rasyonalize etmek için kullandıkları verilerdir. Okulların basit ve kusurlu 'haritasını' oluşturan verileri yaratırlar. Bununla birlikte, bu politikaların önemsedığımız öğrencileri ve okulları nasıl etkilediğini görmüş olan bizler için, bu haritanın çarpıtılmış olduğunu ve hatalı verilere öncelik verdiğini biliyoruz. Ve bu kaçınılmaz değildir. Öğrencilerin ve okulların değerlendirmeleri önemlidir. Bunlar eğitimciler ve okul toplulukları tarafından öğrencilerin ve okulların ihtiyaçlarını anlamak ve neyi nasıl yaptıklarını değerlendirmek için kullanılan araçlardır. Onlara dikkat ve önem göstermemiz gerekir. Ancak bazı değerlendirmeler diğerlerinden daha iyidir.

Ne yazık ki, 'okullar için hesap verebilirlik' ve 'gelecek belirleyen standart sınavlar', insanların düşünceleri için çok sık

kafa karıştırıcı olur. Biz kesinlikle sorumluluk istiyoruz. Okullarımızın etkili olduğundan ve ülkemizin geleceğinin -çocuklarımızın- emin ellerde olduğundan emin olmak istiyoruz. Ancak standartlaştırılmış sınav sonuçlarındaki büyüme, başkanların, valilerin, müfettişlerin, akademisyenlerin ve gazetecilerin iddialarına rağmen, hesap verebilirliği sağlamak için meşru bir yol değildir. Yerel okulların sınav sonuçlarını web sitelerinde sık sık yayınlayan emlakçılar bile bu bilgileri evlere değer vermek ve satmak için kullanıyorlar.

Zamanla, standartlaştırılmış sınav puanlarının, özellikle 2002'de *No Child Left Behind* (*Geride Kalan Çocuk Yok*) Yasası'nın uygulanmasından bu yana, öğrencilerin, öğretmenlerin, okulların ve eğitim politikalarının değerlendirilmesine ilişkin yüksek ölçekli kararlara, giderek daha fazla bağlı olduğunu gördük. Ancak birçok ebeveyn ve eğitimci, hesap verebilirliğin ve standartlaştırılmış test puanlarının aynı olmadığını anlamaya başladı. Örneğin, yakın zamanda yapılan bir *Phi Delta Kappa/Gallup* anketinde (Bushaw ve Calderon, 2014), ankete katılan ebeveynlerin %68'i, standart sınavların öğretmenlerin ne öğreteceklerini bilmelerine yardımcı olduğuna şüpheyle yaklaştıklarını bildirdi. Ve çoğu sınıf için yıllık standart sınavlar ve bu sınav sonuçlarına bağlı özel sonuçlar gerektiren *Geride Kalan Çocuk Yok* kanunu popülerliğini yitirdi ve kanunun adı 2015'teki yeniden değerlendirme sırasında *Her Öğrenci Başarılı Olur Yasası* (ESSA) şeklinde değiştirilmeden önce kamuoyu yoklamalarında olumlu değerlendirmelerden ziyade olumsuz değerlendirmeler aldı. Bununla birlikte, standart sınavlar, karar vericiler ve diğerleri tarafından bir öğrenciyi ve bir okulun performansını yargılamak için kullanılan temel araç olmaya devam etmektedir. ESSA kapsamında, okullar her yıl 3. ve 8. sınıflarda ve bir kez lisede öğrencileri test etmek zorundadır. Bu testlerin sonuçları artık federal yasalardan ziyade eyaletlerin yetkisi altındadır ancak çoğu eyalet test sonuçlarına öğren-

ci, öğretmen ve/veya okul değerlendirmesi gibi yüksek ölçekli sonuçlar eklemiştir.

OKULLARDA SINAV KONUSUNDA ARTAN ŞÜPHE

Hepimizin standart sınavlarla ilgili deneyimleri oldu ve muhtemelen bilgi ve yeteneklerimizi ne kadar iyi ölçtüklerine dair kendi fikirlerimizi oluşturduk. Standartlaştırılmış sınavlarla ilgili kendi (Deborah'ın) maceralarım, 5 yıldan daha uzun bir süre önce öğretmen olduğumda karşılaştığım şaşırtıcı bilgileri bir araya getirdiğim bir dizi 'keşif' içeriyordu. Şahsen, 12 yaşına kadar standartlaştırılmış sınavlar yapmadım. Ebeveynlerimin daha sonra söylediklerine dayanarak, belirli bir yaşta IQ testi yaptırmış olmam mümkün. Ama diğer taraftan, öğretmenlerim tarafından tasarlanan ve ne yaptığımı ya da yapmadığımı açıklayan şekillerde derecelendirilen testlere karşı bu tür belgeler konusunda tamamen bilgisizdim. Dahası, okulumda öğrenciler öğretmenleriyle notlarını tartışmaya teşvik edilirdi. (Not: New York'ta bağımsız bir okuldu ve öğrenciler büyük ölçüde üst sınıftı.)

1951'de Antioch Üniversitesi'nde 2 yıl geçirdikten sonra yüksek lisans için Chicago Üniversitesi'ne geçmeye karar verdim. Kabulüm, daha önce hiç çalışmadığım bazı konular da dahil olmak üzere standartlaştırılmış sınavlarına dayanıyordu. Oldukça iyi yaptım. Bu beni hayrete düşürdü. Akademik zorluklarla hiçbir ilgisi olmayan, çok karmaşık nedenlerden dolayı liseyi bitirmemiş olan evlendiğim adamın da sınav sonuçlarına göre Chicago yüksek lisans okuluna girmesine izin verildi!

Bir sonraki deneyimim, oğlum Nicky'nin, sınıf çalışması için böyle bir test yapmasını gerektiren bir arkadaşının bir iyilik olarak ona test yapmasıydı. Kız oğlumun çoğunlukla kolay soruları yanlış anladığını ancak zor olanları nadiren yanlış anladığını not etti. Onun puanı, kısacası, anlamsızdı. Kızın bana

verdiği kolay olan örneklerden biri, sahip olmadıkları belirli bir ekmek markasını satın almak için bir dükkâna gönderilirse ne yapacağıydı. Seçenekler başka bir dükkâna gitmeyi, başka bir ekmek seçmeyi veya eve gitmeyi içeriyordu. Oğlum eve gitmeyi seçti. Ya da süreç, mahallemizde en yakın diğer mağaza için yoğun bir caddeyi geçmeyi ve dört blok daha yürümeyi içeriyordu. O zamanlar oğlum 8 yaşındaydı ve bu sınırlarının dışındaydı. Başka bir marka satın almak -‘doğru’ cevap- onun risk alma tarzı değildi.

Aynı yılın sonbaharında oğlum New York City’de (NYC) standartlaştırılmış bir okuma testine girdi. NYC’de birinci olan bu okul, oğlumun düşük puanı göz önüne alındığında iyileştirici yardım almasını önerdi. O, eline geçirdiği hemen hemen her kitabın akıcı ve doyumsuz bir okuyucusu olduğu için şaşkına döndüm. İyileştirici yardımı reddettim ve zaten bahar sınavında çok başarılı olunca okul bu tekliften vazgeçti. Bu arada, 3. sınıf testinin güncel bir kopyasını aldım -o sırada bir okulda çalışıyordum- ve testin nasıl uyguladığını ve ilerlediğini bana göstermesini istedim. Takip eden soruları cevaplarırken okuma pasajlarını kapatmazsanız, bunun bir hilekârlık olduğunu düşündüğünü keşfettim. Bana, “Aksi takdirde her zaman doğru cevabı alabilirsin,” dedi. Kimsenin ona bunu yapması gerektiğini söylemediğini söyledi. Kendi fikriydi. Bunun apaçık ortada olduğunu düşünüyordu.

Konu cevapları seçmeye geldiğinde, yanlış anladığı birkaç şeyle ilgili onu sorguladım. Şaşırmadığını söyledi. B’yi kontrol etmesini istediklerini tahmin ediyordu ama aslında D’nin daha iyi olduğunu düşünüyordu. ‘Fakat’ diye karşı çıktım: “Mantığının ne olduğunu nasıl bilecekler?” Cevabı, “Bunu kenar boşluklarında açıkladım,” oldu.

İlk Merkezi Harlem Anaokulu sınıfım 2. sınıfa geçtikten sonra -o sırada NYC çocukları test etmeye başladığında- cevapları ve stratejileri hakkında onları benzer şekilde sorgu-

lamaya karar verdim. Bu amaçla bir vakıftan küçük bir hibe aldım ve oturumları kaydettim. Çeşitli teknikler denedim. Örneğin, cevaplarını etkileyip etkilemediğini görmek için pasajları yüksek sesle okudum ve bu onları ilerletmedi. Öğrencilerden mantıklarını açıklamalarını istediğimde hayretler içinde kaldım. Onların sıkıntıları, pasajları doğru bir şekilde okuma yeteneklerinden kaynaklanmıyordu ve bu yüzden onları yüksek sesle okumam yardımcı olmadı. Sundukları kanıtlara göre, soruları yanlış yanıtlarken mantıkları mükemmel görünüyordu. Şehir Üniversitesi için *Okuma Başarısızlığı ve Testler* (1973), adlı konuyla ilgili bir kitapçık yazmaya giriştim.

Çocuklarının nasıl okuduğu sorulduğunda, bana test puanını veren ancak ne anlama geldiği hakkında hiçbir fikri olmayan ve genellikle çocuklarının belirtilen puandan daha iyi okuduğunu düşündükleri için kafası karışmış görünen ebeveynlerin sayısı beni de şaşırttı.

Ayrıca, devlet okulları için kamu fonlarının artmasından birkaç yıl sonra, aynı yüzdenin sınıf seviyesinin üstünde ve altında okuduğundan şikâyet eden bir haber okumaktan da memnun olmuştum. Bu eğitim muhabiri, test puanlarının sadece ortalama sınıf seviyesinin belirlenmesine dayanan puanların bir raporu olduğunu bilmiyordu. Böylece yüzdelerin sabit kalması sağlanıyordu. Fakir çocukların orta sınıfa ve zengin çocuklarınsa derece sınıfına göre geçmesini mi bekliyorduk? Zengin çocukların fakir çocuklardan daha iyi performans sergilediğini gösteren puanlar, en çok muhtaç durumda olanlar için finansmanı azaltmak adına kanıt olarak kullanılmamalıdır.

Özellikle sınavda tam olarak ne olacağını bilmenin zor olmadığı yıllarda, ne kadar hile yapıldığının yavaş yavaş farkına vardım. Muhabirler ve müfettişler, bir okulun test puanlarında veya bir öğretmenin puanlarının diğerine göre büyük sıçrama-

lar olduğuna dair ciddi raporlar aldıklarında şaşırmıştım. Beni hileleri hakkında bilgilendiren ve keşfedileceğinden korkan bir öğretmen, gelecek yıl öğrencilerinin puanları hakkında hâlâ övündüğünü keşfetmekten utandım.

Bir vakada, puanları inanılmaz bir şekilde yükselen bir Aşağı Doğu Yakası Okulu'nu öven medya hikâyesi vardı. Sözkonusu yıl boyunca okulun bölgenin üstün yetenekliler yeri hâline geldiğini keşfettim.

Tahminlerini nasıl geliştireceklerine ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmayacaklarına dair bazı ipuçları da dahil olarak, gençlere test hakkında gittikçe daha fazla açıklama yapmaya başladım. Test hazırlayanların ne yaptığına dair daha iyi bir fikir edinebilsinler diye birbirleri için testler hazırlattım. Onlara, onları iyi tanıdığım için, hem Jackie'nin hem de diğerlerinin lehine olan bir test tasarlayabileceğimi gösterdim. Her şeyden önce, sonuçları ne kadar ciddiye aldıkları açısından bu biraz yardımcı oldu. Daha az endişeliydiler. Ancak öğrencilerin testleri ciddiye almayı bırakmaları durumunda olumsuz sonuçlara yol açabileceğini de biliyordum. Bununla birlikte, onlara öğelerin ilerledikçe zorlaştığını açıklamanın biraz güven verici olacağını ve aslında son birkaç ögenin test hazırlayanların çok az çocuğun doğru olacağından emin oldukları şeyler olduğunu hissettirdim.

Daha fazla öğrendiğimde, standart testler yapma becerimin, test hazırlayıcının dünyayı nasıl gördüğünü, kendisinin ve diğer yetişkinlerin cevap vermemi isteyeceğini anlama becerimle ilgili olduğunu fark ettim. Sorun, öğrencilerimin geçmiş deneyimlerinin onları tuzağa düşürmesiydi. Onlar da yetişkinlerin onaylayacağını düşündükleri cevapları verdiler ancak deneyim onları yanlış sonuçlara götürdü. Öğrencilerim, aileleri ve toplulukları, hangi cevapların 'doğru' olduğuna karar verirken test hazırlayıcılardan ve çocuklardan farklı deneyimlere

sahipti. Öğrencilerimin büyüklük bakımından yeterli kelime hazinesi vardı ancak test için seçilen kelimeler onlar değildi. Kısacası, kendi gelişmiş ve sezgisel zekâları bir avantaj değil dezavantajdı.

Açıkçası benim bilgi tabanım -çocuklarla konuşmak ve okumak- onların beceri ve bilgilerini değerlendirmek için bana çok daha büyük bir temel sağlamıştı. Ne yazık ki, çocukların kendileri ve onların ebeveynleri testlere çok fazla güveniyorlardı. Bu onları yetersizlik ve umutsuzluğa sürükledi: “Ne kadar uğraşırsam uğraşayım ve ne kadar geliştiğimi düşünürsem düşüneyim, hâlâ sınıf seviyesinin altındayım.” Bu nedenle Doğu Central Park İlköğretim Okulu’nda (CPE), bilgiyi çocuklara ve ailelerine sunmak için farklı bir yolla birlikte farklı bir okuma ölçeği geliştirdik. Ayrıca, standartlaştırılmış test puanlarının becerilerini yanlış temsil etmelerinin tüm nedenlerini, oldukça önemli olan standart ölçüm hatası dahil açıkladık. Bu yüzden çocukların okumasını ses kaydına aldık, kendimiz ve aileler için güvenilir bir şekilde kullanabileceğimiz bir ölçek geliştirdik. Çocuklar ve ebeveynler yıllar boyunca kayıtlarını dinlemekten ve gelişimlerinin kabul edildiğini görmekten keyif aldılar. Bu okuma, belirlenmiş okuma hakkındaki konuşmayı içeriyordu. Ve standart testler dışında giderek artan sayıda değerlendirmeye güvenmeye devam ettik.

PORTFÖYLERİN GÜCÜ

Doğu Central Park Ortaokulu’nun Müdürü olduğumda, ailelerin, hem öğrencilerin portföylerini hem de sunumlarını ne kadar ciddiye aldığına şaşırdım. (Bkz. bölüm yedi.) Onların, doktora adaylarının tezlerini komitelerine sunarken yaptıklarına benzer bir şey yaptıklarını, işverenlerin gerçek beceri ve anlayış gerektiren işler için adayları değerlendirirken yaptıklarına çok daha yakın olduklarını onlara açıkladık. Onlar -pro-

fesörler ve işverenler- mümkünse, adayları yaptıkları gerçek işlere ve işi nasıl yürüttüklerine dair açıklamalarına dayanarak değerlendirmeye çalışırlar. Ayrıca bu, Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu -kurucu yönetim kurulunda görev yaptığım- tarafından geliştirilen profesyonel sisteme daha yakındı. Sistemleri, gerçek öğretimin portföylerini ve videolarını, ardından x veya y'yi neden yaptıklarına ilişkin tartışma ve açıklamaları içeriyordu.

Sürecin özgünlüğü çocuklar için etkileyiciydi. Doğruluğunu nadiren sorguladılar ve öğretmen, öğrenci veya ailenin sonuçlarla ilgili şüpheleri varsa, değerlendirmeyi onların girdileriyle her zaman yeniden yapabiliydik.

Sonuçlarımızı sorgulama ve hatta bazen fikirlerimizi değiştirme şansı tanındılar. Bize öğretmenler olarak birbirimizin çalışmalarını ve öğrencilerimizin kendi çalışmalarını nasıl anladıklarını daha iyi anlama şansı sundular.

O kadar etkileyiciydi ki, geriye dönüp baktığımızda, 6. sınıftan 7. sınıfa, 8. sınıftan 9. sınıfa ve 10. sınıftan 11. sınıfa geçmek için benzer bir şey kullanmamız gerekirdi. Bir şekilde aynı fikre dayanan çok daha az sıkı veya resmî bir yaklaşım kullandık ancak bireysel sezgilerimize ve gözlemci yetişkinlerle öğrencilerin kendileri arasındaki açık diyaloga çok daha fazla dayandık.

Ayrıca, 12. sınıfın sonunda, kendi öz-değerlendirmeleri, yaşamlarının bir sonraki aşaması için planları ve belki de iyileştirilmesi veya değiştirilmesi gereken uygulamalar hakkında fikirlerle ilgili gerekli düşünme parçası da yararlı oldu. (Bkz. üçüncü bölüm.) Bu herhangi bir şekilde değerlendirilmedi ancak aileler, öğrenciler ve öğretim üyeleri için her birinin yardımcı olabileceği yolları birlikte düşünmeleri için bir fırsattı. Daha erken başlamalıydık.

Tüm bu süreçlerde yetişkinlerin yargı ve uzmanlıklarına saygı gösterilmesi, bunun öğrencilere açık bir şekilde gösterilmesi tasarımın önemli bir yönüydü. Mükemmel olmasa da, gelecekte yetişkinliği ve uzmanlığı çok değerli görmelerine yardımcı olacağına inandık! Bu nedenle, üniversite öğretim üyeleri ve kabul görevlileri, mezunlarımızdaki bu nitelikler ve yetişkinlerle müzakeredeki rahatlıkları hakkında yorum yaptığında şaşırmadık.

ORTAYA KOYULAN STANDARTLAŞTIRILMIŞ SINAVLARA KARŞI ARGÜMANLAR

Geriye dönüp baktığımızda, okullarda hesap verebilirlik için standart sınavlara bağlılığın kaçınılmaz ya da arzu edilen olmadığını çok daha önce bilmeliydik. 20. yüzyılın başlarında standartlaştırılmış testlerin tarihi, bu uygulamanın daha erken eleştirilmesi gerektiğini hatırlatır. Stephen Jay Gould'un *Kranyoloji Tarihi* ve erken standartlaştırılmış testleri anlatan İnsanın Yanlış Ölçümü (1996), okunması gereken birer örnektir. Gould tarafından anlatıldığı gibi, Alfred Binet ve Lewis Terman gibi psikologlar, sınırlı sayıda test sorusuna dayanan bir sınava giren kişinin zekâsını ölçtüğü iddia edilen IQ testleriyle standartlaştırılmış bir test hareketi başlattılar. Kranyologların zekâyı ölçtüğü iddia edilen kafa boşluklarını değerlendirirken iddia ettikleri gibi, yeni testler, siyahi ve bronz tenli test katılımcılarının beyaz tenli test katılımcılarından daha az zeki olduğunu iddia etmek için kullanıldı. Bu sonuçlar öjenik hareketi tarafından yeni göçmenlere karşı ırk ayrımcılığının kanıtı olarak gösterildi. Bu tek başına bile, okullarda kullanım için uygun olmayacağına dair bir uyarı işareti olmalıydı. Ancak daha ileri gittiler, daha fazla öğrenciye ulaştılar. Beyaz öğrencilerin, siyah ve kahverengi öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığını göstermeye devam ettiler. Bunu, standartlaştırılmış testlerin yanlılıklar ve bunlara bağlı yüksek ölçekli kararların

zararlı etkilerinin doğruluğunu göstermek üzerine yapılan birçok çalışmaya rağmen yaptılar.

Standartlaştırılmış testlerin, teste giren kişinin bilgisini ölçtüğünü iddia ettiğini düşünmek önemlidir ancak bunlar teste giren kişinin bilgisinin küçük bir örneğine dayanır. Asla bu bilginin tüm genişliğine dayanmaz. Öyleyse, örneğin tüm bilgi genişliğini temsil edip etmediğini nasıl bilebilirsiniz? Asla bilemezsiniz, bu nedenle, test sonuçları, tanım gereği, soruların kendilerinin, belirli insanların güçlü yönlerine karşı başkalarının güçlü yönlerine önyargılı olmadığını, ölçülmek üzere tasarlanmamış bilgiyi ölçtüğünü ancak hangi çalışmaların olduklarını bulduğunu varsaysa bile, büyük bir örnekleme hatası marjına sahip olmalıdır.

1985'ten beri test adaletini izlemeye çalışan bir kuruluş olan FairTest, SAT puanlarının aile zenginliğiyle mükemmel bir uyum içinde olduğunu belirtti. (FairTest, 2015) İstisnalar vardı ama çok fazla değildi. Aile gelirindeki her 20.000 ABD doları, daha yüksek test puanlarıyla ilişkilendirilmiştir. (Ayrıca Bkz. Rampell, 2009.) 1960'ların ortalarında Merkez Harlem'de öğretmenlik yaparken yürüttüğüm soruşturmayı çeşitli kuruluşlar takip etti. Princeton Review'dan Jay Rosner ve meslektaşı William Kidder'ın (2002), ortaya attığı şüpheyi onlarca yıl sonra doğruladılar: Standart testlere konulan maddeler gerçek çocuklarla sahada test edilmiştir. Her ne sebeple olursa olsun, siyahi çocukların Beyazlar üzerinde performans gösterdiği hiçbir öge kullanılmamıştır. Bu maddeler psikometrik olarak geçersiz kabul edildi. Test öğeleri, tahmin edilen puan eğrisi boyunca sıralanacak şekilde ön teste tabi tutuldu; okulda ve hayatta daha başarılı oldukları bilinen çocuklar üstte, düşük gelirli mahallelerdeki çocuklarsa bunun tam tersi yönde oldu. Aslında, çocuklarla cevaplar hakkında konuştuğumda, bunun nasıl çalıştığını gördüm ve öğelerin iki çocuk grubu arasın-

daki kültürel ve çevresel farklılıklarının tam olarak ne kadar ince bir şekilde ele alındığı görmek beni şaşırttı. Bu nedenle, okullar içinde ve okullar hakkında yüksek ölçekli kararlar için standartlaştırılmış testlerin sürekli kullanımı önemli zararlar vermeye devam ediyor ve artan sayıda araştırma bunun doğru olduğunu gösteriyor (Au, 2007, 2009, 2011; Berliner, 2011; Giordano, 2005; Knoester & Au, 2015; Knoester & Parkison, 2017; Kohn, 2000; Meier, 2002; Meier & Wood, 2002; Nichols & Berliner, 2007; Sacks, 1999). Standartlaştırılmış testlere bugün verilen ağırlığın verilmemesinin nedenlerinin listesi uzundur ve aşağıdakileri içerir:

1. Testler, temel kararları okul topluluklarından, öğretmenlerden ve öğrencilerden uzakta alır. Farklı okullar ve öğretmenler genellikle farklı misyonlara ve vurgulara sahip olsalar da, içerik ve taban puanlarının genel olarak demokratik bir şekilde belirlenmediği aynı testleri kullanmaları gerekir.
2. Daha iyi test sonuçları için öğretim, müfredatı daraltma ve öğrencilerin test edilmemiş alanlardaki büyüme potansiyelini daraltma etkisine sahiptir.
3. Test sonuçları ırk ve sınıfla güçlü bir şekilde ilişkilidir ve bu nedenle toplumdaki ve okullardaki ırk ve sınıf eşitsizlikleri için 'bilimsel' gerekçe sağlar.
4. Pek çok eyalette olduğu gibi, okul seçimi programlarıyla birlikte, test sonuçlarına göre okulları kamuya açık bir şekilde derecelendirmenin ayrımı şiddetlendirdiği görülmüştür.
5. Testler, öğretmenlerden ve öğrencilerden önemli öğretim zamanlarını alır çünkü testler gerçek bir değerlendirme değildir. Yani öğrenciler içsel olarak değerli ve yapmaya değer bir iş yaparken yapılan bir değerlendirme **değildir**. Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

6. Öğrenciler daha iyi test puanları elde etmek için çalışma alışkanlıklarını değiştirmeye genellikle motive olmazlar.
7. Testler, öğrencilere herhangi bir sorunun tek bir doğru cevabı olduğu fikrini verir. Öğrencilere reddedilemez gerçeklerden başka bir şey sorarken ciddi yanıltıcı bir fikir oluşturur.
8. Sınav sonuçları sınavdan aylar sonra alınır ve bu nedenle öğrencilerin mevcut öğretmenleri için yararlı değildir.
9. Testler, devlet okullarının temel amacı olması gerektiğine inandığımız şeyle uyumlu değildir: Mezunları, yargıları uygulayarak, kanıtları tartarak ve fikirleri savunarak demokrasiye etkili bir şekilde katılmaya hazırlamak.

ÖĞRENME HAKKINDA DAHA FAZLA BİLGİ SAHİBİ OLMA ÖZLEMİ

İnsanların neden testlerin bilgiyi doğru bir şekilde ölçebileceğine inanmak istediklerini anlamak kolaydır. Öğrencilerin bilgi ve öğrenimlerini belirli konularda etkili, nesnel ve doğru bir şekilde ölçmek için araçlar olarak teşvik edilirler. Bu da öğrenciden öğrenciye, okuldan okula ve zaman içinde kolayca karşılaştırılabilir, öğretimi değerlendirmek ve geliştirmek için kullanılabilir. Mümkün görünüyor. Bu test puanlarıyla öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler görünüşte kanıtlanmış başarılarından sorumlu tutulabilirler.

Fakat standartlaştırılmış testlere eğitim içinde nasıl böyle bir güç verildi? Aslında, Amerikan halkı, standartlaştırılmış testlerden önce bile, okulların öğrenci bilgisi ve öğrenimine ilişkin değerlendirmelerine her zaman şaşırtıcı miktarda meşruiyet vermiştir. Arzulu düşünceyle hareket eden eğitim kurumları yıllar içinde yanlış bir şekilde bilgiye kesin bir sayı ata-

mayı seçti. Bu daha sonra karşılaştırmalar ve sıralamalar için kullanıldı. Testleri istatistiksel ve bilimsel jargonla korumaya almak ve sürecin temel yönlerini gizlemek -testteki soruların nasıl belirlendiği ve 'yeterlilik' seviyesinin neden belirli puanlarda belirlendiği gibi- standartlaştırılmış testleri doğru bilgi ve yetenek ölçümleri olarak teşvik edenler öğrencileri, ebeveynleri ve halkın büyük bir kısmını aldattı.

Standart testlerin bir illüzyon olduğunu fark ettiğimiz zaman artık geçmişte kaldı. Temelde karmaşık ve gizemli bir problemi -bir çocuğun bilgisinin ve/veya becerilerinin, deneyimlerinin ve eğilimlerinin nasıl değerlendirileceği- basit bir test puanına indiriyorlar. Bu, ciddi dezavantajları olan hatalı ve yanıltıcı bir mesuliyettir. Bir öğrencinin A noktasından B noktasına nasıl geliştiğini bilmek, değerlendirmelerimizin nispeten kaba tahminler olduğunu anlamak meşru bir çabadır ancak öğrencilerin karşılaştırılması ve sıralaması her zaman ahlaki olarak şüpheli olmuştur ve kamu eğitiminin görevi olmamalıdır. Aslında, eğitimcilerin ve daha geniş bir kamuoyunun, okulların çocukların bilgi ve yetenekleriyle ilgili iddialarına karşı çok daha eleştirel bir tutum sergilemesi uygundur. Ciddi sonuçları olan standartlaştırılmış testler uygulayan karar vericiler, aldıkları güveni kötüye kullandılar. Okulların, öğrencilerin bilgi ve öğrenimini değerlendirmede önemli bir rol oynayacağına inanmamıza rağmen, bir çocuğun bilgi ve yetenekleri açısından neyin erişilebilir olduğu konusunda tevazu duruşunu benimsemek daha doğru ve uygundur ve daha fazla güvene layıktır, gelişimsel olarak nerede olurlarsa olsunlar öğrencileri cesaretlendiren bir tavidir. Çocuklar hakkında ya da nasıl öğrendikleri hakkında çok şey bilmenin güçlü yolları vardır. Bu bilgiyi ve yetenekleri değerlendirmek, eğitim görevinin önemli bir parçasıdır. Ve tüm değerlendirme biçimleri sınırlı olduğundan, çok çeşitli değerlendirme biçimlerine ihtiyaç vardır. Bu kitapta yedi temel değerlendirme biçimini açıklıyoruz ancak

öğrenci bilgisi ve gelişimi hakkında daha eksiksiz bir anlayışa ulaşmak için çeşitli değerlendirmeleri birleştirmenizi tavsiye ediyoruz.

AKILLICA KULLANILDIĞINDA SINAVLARIN BAZI AVANTAJLARI VARDIR

Bu nedenle yıllardır kullandığımız tüm testlere karşı mıyız? Hem evet hem hayır.

Hayır. Eleştirimiz, öğrencilerin neyi 'aldığını' veya 'almadığını' daha iyi anlamanın bir yolu olarak öğretmenler tarafından tasarlanan birçok sınıf testine veya bu bağlamda, kısmen öğrencilere not vermek amacıyla kullanılan sınıf testlerine karşı değildir. Tabii ki, ayrıca belirli testlerin zamanı ve yararlı olup olmadığı konusunda da fikirlerimiz var.

Evet. Yetkililer tarafından zorunlu kılınan ve okulların, öğretmenlerin veya öğrencilerin geleceği üzerinde önemli etkileri olan test programlarını tartışıyoruz. Ayrıca, öğrencinin veya öğretmenin incelemesine açık olmayan, müfredatın kapsamını ve tasarımını etkileyen ya okulun ya da öğretmenin kullandığı belirli pedagojik ilkeleri etkileyen testlere karşı çıkıyoruz. Bu tür testlerin okulların eğitim ve sosyal amaçlarına zarar verdiğine inanıyoruz. Öğrenmeyi bütünlük ve adaletle doğru bir şekilde ölçebilen standartlaştırılmış testler yoktur.

Ancak sonraki bölümlerdeki tüm önerilerin yanı sıra test veya başka türlü hemen hemen her performansın 'standartlaştırılmış' olsalar bile öğretmenler, öğrenciler ve toplum için yararlı olabileceği yollar sorusunu gündeme getirmek istiyoruz. Test edilenlerin tümü için aynı performans öge, resim veya paragraf kullanılsa bile, örneklem oluşturma, bu tür testlerin ortaya çıkardığı bazı endişeleri değiştirir. Çünkü bunlar doğru-

dan, yüksek ölçekli sonuçlardan ve belirli öğrencilerin değerlendirilmesinden bağımsızdır. Örneklem oluşturmayla, öğrencilerin öğrenmesine ilişkin tahminler sağlamak için ve yüksek ölçekli kararları sonuçlara bağlamadan yalnızca seçilmiş öğrencileri değerlendirmeyi kastediyoruz. Bu tür bir örneklem oluşturma, daha derinlemesine sorular sormamıza izin verir. Röportajlar olarak tasarlanabilir ve herhangi bir öğretmen, öğrenci veya okulu etkilemelerini engellerken, yazılı veya sözlü yanıtlar istemek gibi karşılıklar olabilir. Ek olarak, sorulan sorular, öğrenci ve öğretmen de dahil olmak üzere topluluğun hem soruları hem de cevapları eleştirebilmesi için halka açıklanırsa, sonrasında bunun da yardımı olur. Ankette olduğu gibi, bir sorunun nasıl sorulduğunu, hangi alternatiflerin sunulduğunu ve puanlama tasarımının hangi özelliklerden oluştuğunu bilmek herhangi bir makul yorumlama için çok önemlidir.

Bu kitapta anlattığımız bazı değerlendirmeler, aslında, genellikle örneklem oluşturma temelinde kullanılmaktadır. Pat Carini'nin süreci -beşinci bölüme bkz- uzundur ve birçok katılımcıyı içerir. Genellikle bu bir öğretmenin kafasını karıştıran öğrencilerle sınırlı olsa da, eğittiğimiz diğer birçok çocuk hakkında bize fikir verecek şekilde popülasyonu örneklemektir.

Konsorsiyum okulları tarafından kullanılan mezuniyet portföyleri veya performans değerlendirmeleri -bkz. onuncu bölüm- bazen kısa sınavlar içerir ve sınavlar her öğrencinin bilgi veya beceri setinin küçük bir kısmına odaklanması anlamında örneklem temeli oluşturan benzer bir fikre dayanır. Örneğin öğrenciler, çalıştıkları -ve öğrendikleri- her şeyi kapsayan sunumlar yapmazken, sunumun ve savunmasının yürütülme şekli, bir öğrencinin geleneksel testten başka kavramları veya konuları nasıl ele alabileceği konusunda bize çok daha güçlü bir fikir verir. Bu, bir öğrencinin bir öğrenen olarak neye benzediğine ve daha fazla çalışma yapma olasılığının ne

kadar yüksek olduğuna dair bir örneklemdir. Ancak bunların yaklaşık tahminler olduğunu biliyoruz.

Burada tartışılan çeşitli Okuma Değerlendirme biçimleri bile, birçok yönden örneklem oluşturmaya dayanmaktadır. Elbette, tüm testler yalnızca bir öğrencinin materyale karşı o gün verdiği tepkiyle başka bir gün nasıl tepki verdiğinin bir örneğini alır ancak diğer birçok değerlendirme biçimi de öyledir. Öğretmenler, başka bir yerde puanlanan standartlaştırılmış bir testin sonuçlarına şaşırdıklarında, yeniden deneme isteyemezler veya yanlış olduğu için sonuçları görmezden gelemezler. Ancak bu kitapta sunulan değerlendirmeler sözkonusu olduğunda, daha geniş bir amaca hizmet edecek şekilde tasarlama-ya çalışsak bile bunların o âna özgü olduğunu varsayıyoruz. Bununla birlikte, değerlendirme aracını ve not verenin sonuca nasıl ve neden ulaştığını sorgulayabiliriz. Boston'daki Mission Hill Okulu'nda, 1. ve 8. sınıfları arasında okuma akıcılığı için 0-5 ölçeğini koyduk; her sayının ne gösterdiği, çocuklara ve ailelerine nasıl tarif edeceğimiz konusunda hemfikir olmak için önemli bir zaman harcadık. 0-5 kategorilerinin, uygun yaş veya sınıf seviyesindeki hemen hemen her şeyin okuyucusu olmamak ve akıcı okuyucusu olmak arasında pek çok zemini kapsadığı düşünüldüğünde, bu çok önemliydi. Bu nedenle, bu özet değerlendirmenin -Mission Hill'de kaydedilmiş veya videoya alınmış- kaydedilmesine yol açan ve devam eden değerlendirmeler de önemli yedeklemelerdi.

SAYILAR TANIMLAYICILAR OLMADAN ANLAMSIZDIR

İyi bir değerlendirme aracının ihtiyacı olan şey, en iyiden en kötüye doğru bir sıralama düzeni oluşturan bir karşılaştırmadan ziyade, doğru bir tanımlamadır. Muhtemelen, birinin herhangi bir şeyi karşılaştırmalı bir araca dönüştürmesini engellemenin bir yolu yoktur, bu sağlıklı bir insan içgüdüğü bile

olabilir. Örneğin, Mission Hill'in bir amacı vardı. Tüm çocuklar 4. sınıfı tamamlamadan önce okumada akıcılık konusunda 4. seviyede olacaktı. Bir düşünüş fark ettiğimizde kendimize sorular sorardık, bunlardan bazıları araçları veya uygulamamızı revize etmemize neden olurdu.

Ancak herhangi bir düzen sıralamasının aldatıcı olduğunu ve nadiren önemli olduğunu hatırlamak önemlidir. Ne kadar pratik yaparsak yapalım ya da tüm çocuklar ne kadar itaatkâr olursa olsun, öğrencileri ara verdikten sonra sıralanmaları için çağırdığımızda, her zaman ilk seferde yarı yarıya, ayda yılda bir kez de geride bir çocuk kalacaktır. Aynı zamanda, tüm çocukların kendilerini öne çıkarmaya istekli olmadıkları bir gerçektir. Benzer şekilde, bazı öğrenciler testlerde 'doğru' cevabı almayı, savunabilecekleri cevaplarının bütünlüğü kadar önemsemezler. Onlara tahmin hilelerini öğretmek ya da testi yapanların zihniyetine nasıl gireceklerini öğretmek, bazı çocuklar için yıkıcı ve belki de kişisel etik kuralları için ahlaksız olabilir.

Ayrıca, puanlanamayan testlerde yer alan doğruluk iddiasıyla ilgili olarak, geçti/kaldı fikri bir yanılgıdır. Standartlaştırılmış testlerin tasarımcılarına göre ölçüm hataları mevcuttur ve bunlar makul ölçülerde olabilir. Sınıf düzeyini ölçüyormuş gibi görünen puanlar aldığımızda -6. sınıfın üçüncü ayındaki öğrenciler için ortalama puan- aslında gerçekten böyle bir anlamı yoktur. Sıralamak gibi, sadece bize ve az ya da çok doğru cevaplara sahip ebeveyne söyleyebilir ve ardından yanıtlarla eşleşen sayısal bir veri sağlayabilir. Güncel standartlaştırılmış testlerin çoğu, "politik olarak normlu" bir puan verir. Sözde uzmanlar hangi puanların 'harika', hangilerinin 'iyi', hangilerinin "henüz iyi değil" ve hangilerinin başarısız olarak adlandırılması gerektiğine karar verir. Hâlâ hepsini sıraya koyabilirsiniz, 83'ü değil ancak 86'yı yeterince iyi yapan, uzakta ve güç ölçeğinde yüksek bir kişi tarafından yapılan kanaate dayalı bir karardır.

TÜM DEĞERLENDİRMELER MUHAKEME GEREKTİRİR

Kısacası, ona ne ad verirsek verelim, bir öğrenciyi, bir sınıflı veya bir öğretmeni değerlendirmek her zaman kanaate dayalı bir karardır. Yargıç yanılıyor olabilir. Bu karara nasıl vardığımızı ve bu tür yargılara ihtiyaç duyulduğunda kullandığımız kanıtları açıkça tartışmaya yardımcı olur. Ne sıklıkla ve hangi amaçla ihtiyaç duyulduğu, her okul topluluğunun birlikte düşündüğü bir şey olmalı ve her üçünü de -öğrenciler, öğretmenler ve aileleri- her bir taraf için yararlı, anlaşılır ve tolere edilebilir olarak tatmin eden bir yaklaşım 'paketi' ile sonuçlanmalıdır. Daha fazla güce sahip olanlar tarafından verilen herhangi bir karar gibi, kararlara itiraz edecek mekanizmalar olmalıdır. Muhtemelen insanların bizimle ilgili görüşü her zaman mükemmel değildir -bizim görüşümüzün de olmadığı gibi- ancak yargıya varmaya yönelik bazı girişimler büyük ölçüde herkese zarar verir. Bu kitabın aradığı şey budur. Okul açısından bu, ilgili tüm tarafların en azından, yardımcı olabilecek veya zarar verebilecek sonuçlar olduğunda ilgili tüm kanıtlara erişebilmesi ve varsa alternatif bir yorum sunma fırsatı sahip olması gerektiği anlamına gelir. Adil bir değerlendirme arayışında birinci ilke budur.

YEDİ DEĞERLENDİRME HAKKINDA

Bu kitapta profilini çıkarmayı ve tanımlamayı seçtiğimiz değerlendirmeler yedi temel kategoriye ayrılmıştır:

1. Öğrenci Öz-Değerlendirmeleri: Aile konferansları, değerlendirme listeleri veya anılar adı verilen düşünceler koleksiyonu gibi araçlar veya yapılandırılmış durumlar kullanarak öğrencileri kendi çalışmalarını üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye teşvik etmenin yolları.

2. Öğretmenlerin Öğrenciler ve Çalışmaları Hakkında Gözlemleri: Gözlemci ve etnograf olarak öğretmenler, günlük işlerine devam ederken öğrencileri hakkında binlerce bilgi parçasını fark eder, toplar, sentezler ve analiz eder.
3. Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri: Bir grup yetişkinle gözlemleri ve diğer kanıt parçalarını bir araya getirmenin, kanıtları çerçeveleme sorusu etrafında odaklamanın ve soruyu veya belirli bir çalışmayı veya bir çocuğun değerlendirmesini tartışmanın organize bir yolu.
4. Okuma ve Matematik Mülakatları: Bir yetişkinle birlikte okuyan öğrencilerin kayıtlarını yürütme ve ardından bir yetişkin değerlendirici tarafından anlama soruları gibi süreçleri kullanarak öğrencilerin okuduğunu -ve matematiği- anlama yeteneklerinin değerlendirilmesi.
5. Öğrenci Çalışmalarının Portföyleri ve Kamu Savunması: Öğrenci çalışmalarının portföyleri, öğrencinin bu çalışmanın kamu savunmasıyla birlikte, öğrencinin kurumun standartlarını karşıladığına dair panel -genellikle öğretmenler, ebeveynler ve topluluk üyeleri- tarafından değerlendirilen önemli kanıtlar oluşturur.
6. Dışarıdan Gelen Uzmanlar Tarafından Yapılan Okul İncelemeleri: Dış uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından yürütülen okul değerlendirmesi. Bu süreç genellikle, bir okulun, okulun belirtilen misyonuyla uyumlu olarak, önceki dönemde ne başardığına dair bir dizi kanıt topladığı bir kendi kendine çalışma döneminden oluşur. İnceleme ekibi, belgeleri inceledikten sonra okulda bir süre geçirerek bireysel çalışmanın okul topluluğunun üyeleriyle yapılan doğrudan gözlemler ve mülakatlarla nasıl eşleştiğini doğrular. Ekip daha sonra bulgularını rapor eder.

7. Okul Kurulları ve İlçe Meclisi Toplantıları: Hem yerel okul Yönetim Kurulu toplantıları hem de New England tarzı şehir toplantıları, demokratik karar verme ve okulları değerlendirmenin bir yoludur. Bu tür toplantılarda okul liderlerinden toplantıyı ele almaları ve toplumun değerlendirmesi için yerel okulların bütçelerini ve değerlendirmelerini sunmaları istenir.

Bu değerlendirmelerin her biri, standartlaştırılmış testlerden daha etkilidir. Ayrıca bunları birleştirmeyi de öneriyoruz çünkü birlikte güçlü bir değerlendirme sistemi yaratıyorlar. Tabii ki bunlar standartlaştırılmış testlerden daha etkili olan tek değerlendirme yöntemi değildir. Bunun gibi birçok kitap, standartlaştırılmış testlerden daha iyi, ayrıntılı olarak değerlendirmeler yazılabilir. Bu özel değerlendirmeleri birkaç nedenden dolayı seçtik: Bu değerlendirmelerin tümü, standartlaştırılmış bir test sonucundan daha açıklayıcı ve şeffaftır; hepsi işbirliğini ve başka birinin kararlarını doğrudan sorgulama olasılığını içerir; genellikle demokratik vatandaşlık için yararlı becerileri içerir ve başkalarıyla görüşme, kanıtları sorgulama ve topluluk önünde konuşma veya sunum gibi- bunlar genellikle; eyleme en yakın olanları ve dolayısıyla en bilgili olanları -öğretmenler ve öğrencileri- merkezi karar vericiler olarak içerir ve çoğu insan sınava hazırlık için harcanan zamanın özellikle eğitici olmadığını iddia etse de, bu kitaptaki değerlendirmeleri hazırlamanın ve yürütmenin iyi bir öğretim uygulamasını temsil ettiğini iddia ediyoruz. Eğitimciler, öğrenciler sürekli olarak bu değerlendirmelere hazırlanmalı ve bunları yürütmelidir çünkü bunu yapmak için harcanan zaman, bir sonraki bölümde ele alacağımız bir konu olan öğrenmenin temel amaçlarına ulaştırır.

Yazarlarla ilgili bir not: Okuyucunun zaten fark etmiş olabileceği gibi, bu kitapta sunulan argümanlar ve örnekler, yazarların eğitimle ilgili birçok rolde sahip oldukları deneyim-

lere dayanmaktadır: Öğretmenler, müdürler, ebeveynler, okul yönetim kurulu üyeleri, öğrenciler, akademisyenler, üniversite öğretim üyeleri, öğretmen eğitimcileri, eğitim politikası tartışmalarında kamu savunucuları olarak ve eğitimci gruplarının üyeleri olarak Kuzey Dakota Değerlendirme Çalışma Grubu gibi kırk yılı aşkın süredir içindeler. Buradaki yazarların her ikisinin de kendine özgü deneyimleri vardır ve kitap ortaklaşa yazılmış ve tartışılmış olsa da, yazarlardan birinin deneyiminden alınacak örnekler veya bölümler olacaktır. Onuncu bölüm, New York'taki *Regents* sınavlarına alternatif değerlendirmeler uygulayan 38 liseden oluşan bir grup olan New York Performans Standartları Konsorsiyumu'nun yöneticilerinin bir katkısıdır. Bu performans değerlendirmeleri, yedinci bölümde tanımladığımız portföylere benzer şekildedir. Yazarlar, standartlaştırılmış testlere güçlü bir alternatif oluşturan okulların bir örneğini tanımlamak için Konsorsiyum ile olan deneyimlerini ve öğrencilerle ve öğretim üyeleriyle yapılan röportajları kullanıyorlar.

Demokraside Eğitimin Amaçları

“Bu-demokrasi-, tarihi yazılmamış olan büyük bir kelimedir çünkü bu tarih henüz yürürlüğe girmemiştir.”

Walt Whitman -*Demokratik Manzaralar*

Bir önceki bölümde, özellikle standartlaştırılmış testlerle ilgili olarak, bugün eğitimde gördüğümüz bazı sorunlara dikkat çektik. Ancak bir eleştiri yayınlarken kurucu ilkeleri yeniden gözden geçirmeye değerdir. Neden eğitim vermelisiniz? Tabii ki, değerlendirmeler hakkında bir seçim -ya da herhangi bir eğitim politikası hakkında- eğitimin amaçlarını takip etmelidir. Ve okullar için birçok değerli amaç vardır. Okullar, kişisel dönüşüm ve sorumluluk geliştirme, topluma ve ekonomiye katkıda bulunan üyeler olmaya hazırlık, iş eğitimi, daha zengin ve daha bilinçli bir yaşam sürmek, duyarlı topluluklar oluşturmak ve daha fazlası için fırsatlar yaratır. Ancak devlet okullarına yatırım yapmak ve iyileştirmek için en savunulabilir tek argüman, gelecekteki demokratik vatandaşlarını eğitmeleridir. Ortak kullanılan yönetime etkin katılım için gerekli bilgi, beceri ve eğilimlerin geliştirilmesini kolaylaştırırlar.

Demokrasi için eğitim, Amerika Birleşik Devletleri'nin büyük ölçüde bir tarım ekonomisi olduğu iki yüzyıl önce, kamu tarafından finanse edilen eğitim için en güçlü argümandı. Thomas Jefferson ve Horace Mann okullar için tartışmadılar

çünkü genç nesli üniversiteye hazırlamak ve küresel ekonomide yüksek teknolojili işler için rekabet etmek adına bir “bilgi ekonomisi” vardı; bugün birçok siyasi liderin yaptığı gibi. Bunun yerine, halk eğitimi için merkezi argüman, bir demokrasi- de sıradan insanların birbirleriyle tartışabilmek ve gerçeği kurgudan ayırt edebilmek, bir seçeneği diğerine tercih edebilmek, daha sonra bunun nasıl ortaya çıktığını yansıtmak için günün siyasi konularını anlamaları gerektiği idi. Dolayısıyla, tüm ülke eğitilmiş bir halktan yararlanır, bu nedenle bu olay toplu olarak finanse edilmeye değerdir.

Ne yazık ki, bu fikir zor günler yaşıyormuş görünüyor. Her ne kadar gençler her zamankinden daha fazla liseden mezun olup üniversiteye devam ediyor olsa da, müfredat ve sınavların yanı sıra eğitimle ilgili politik söylem, demokrasi için eğitime değil, iş ve ekonomi için bilgi ve becerilere odaklanıyor. Kanıt olarak, son 4 yılda Eyalet Birliği’nin herhangi bir konuşmasını ya da bugün ekonomiyi iyileştirmek için eğitime yatırım yapmamız gerektiğini iddia eden hemen hemen her siyasi lideri dinleyin. Bu nedenle, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eğitim seviyesindeki artışa rağmen, uygun seçmenlerin daha küçük bir yüzdesinin, özellikle ara seçimler sırasında, her yıl oylama kabinlerinde görünmesi ve en genç seçmenlerin seçmen katılımındaki en düşük oranlarından biri olması şaşırtıcı olmaya bilir. Yetersiz eğitim hazırlığı dışında, politik söylem ve politikacıların eylemleriyle genç yetişkinlerin belirtilen arzuları ve ihtiyaçları arasındaki kopukluk gibi düşük seçmen katılımının sayısız nedeni vardır ancak eğitimin amaçları demokrasiyi güçlendirmekse, düşük seçim katılımı vatandaşlık eğitimine verilen dikkatin aşılması için bir eylem çağrısı olmalıdır.

Ancak önemli olan sadece seçimlere katılmak değildir. Ayrıca, oy pusulasında ne olduğu; mezunlarımızın iç içe geçmiş yaşamlarımızın iyileştirilmesine, karşıt bakış açılara tolerans göstermesine hatta gergin ve haksız konuşmaya katkıda bu-

lunmasına izin verebilecek bilinçli görüş, yetenekler ve eğitim hakkında derin düşüncenin ürünü olan bir husustur. Joel Westheimer'in (2015), *What Kind of Citizen?* (Ne Tür Vatandaş?) kitabında savunduğu gibi. Çocuklarımızı kamu yararı için eğitmek, güçlü demokratik eğitim, tarih okumaktan daha fazlasını gerektirir. "Çağdaş sorunları ve adaletsizlikleri eleştirel olarak analiz etmek," -Sayfa 9'a bakınız- için "Tarihi öğrenmenin ötesinde, öğrencilerin kendi varsayımlarına ve bakış açılarına meydan okuyan konuları incelemeleri gerekiyor." diye yazıyor. Okullar, öğrencileri bu zor ama merkezi kamu eğitimi görevine yeterince hazırlayıp hazırlamadıklarını sürekli olarak düşünmelidir.

Her ne kadar eski moda görünse de, demokrasinin kendisi için bir argüman oluşturma ihtiyacı hissediyoruz. Demokrasi hâlâ en büyük hesap verebilirlik biçimidir ancak çok azı demokrasinin en büyük varlığının kolaylığı ve etkinliği olduğunu iddia edebilir. Belki de demokratik süreçlerin televizyonda ve kitle iletişim araçlarında bu kadar nadiren tasvir edilmesinin nedeni budur. Okullar, popüler kültürden etkili demokratik vatandaşları hazırlamak için çok az yardım alırlar. Ben (Matthew) Disney televizyon şovlarında ve filmlerinde canlandırılan prensesin ardından kızımın prensesi gözlemlediği gibi irkiliyorum. Hem çocuklar hem de yetişkinler için demokratik müzakere ve karar verme erdemlerini ya da vatandaşlar arasında eşitliği kamuoyu dikkatine sunan görüntüler nerede? Disney'in kraliyet ailesini sonsuz yüceltilmesi ve devralan otoritenin yukarıdan aşağıya sadeliği dışında, batı sınırındaki dayanıklı kovboy şahsiyetinin ve bilim kurgu filmlerinin yıldızlararası kovboyunun çok fazla bant genişliğine sahip olduğunu fark ettim. Kovboy kurguları, kamu yararına yatırım yapma fikri değilse de en azından ezilenler için eşitliği ve saygınlığı kamuoyunun dikkatine sunuyor gibi görünüyor. Ayrıca, kavgaya etmek üzerine yaşayan insanların ultra zengin yaşam tarzları hakkında "realite şovları" var. Amerikan/İngiliz mi?

Elbette ortaya kurallar koyuyor gibi görünen istisnalar var. ABC televizyon ağı tarafından 1970'lerde *Schoolhouse Rock* adlı şimdi tamamen demode olan demokratik sistemimizi öğretmek için yaratılan karikatürleri, yetişkinler için *Skandal* veya *House of Cards* gibi Amerikan siyasetini tasvir eden çağdaş şovlar, öncelikle yolsuzluğa ve ortak yönetimle ilgili sorunlara odaklanıyor. Kurumsal medyanın mesajlarına bakılırsa, daha demokratik bir toplum inşa etmek, demokratik okullar oluşturmak ve gençler arasında demokratik zihin alışkanlıklarını teşvik etmek için çalışmak kültür karşıtı eylemlerdir. Büyük kalabalıkların 'demokratik' ABD'yi kutladığı anlarda bile, demokrasinin benzersizliğini tanımıyoruz, bunun yerine 4 Temmuz'daki Havai Fişekler gibi militarist görüntülerle ya da spor etkinliklerinde "Yıldız Parıltılı Afiş" şarkısıyla ulusu kutluyoruz. Gelecek nesile demokrasinin erdemleri ve işleyen bir demokrasiye olumlu bir katkı yapmak için gereken bilgi, beceri ve eğilimler hakkında ilham verecek ve onları bilgilendirecek yeni ve sürekli içeriğe ihtiyacımız var. Bunun yerine, halkın siyasi uzmanlar tarafından reddedilen mevcut politikalara yönelik eleştirilerine, teröristlerin eylemleriyle göz ardı edilen hatta karşılaştırılan bir demokrasiye ve aktivizme yapıcı olarak yüceltmekten ziyade şikâyetçi olunmasına tanık oluyoruz. Militarist kültürümüz içindeki bu hükümet ve medya tepkileri demokrasi için eğitimi -zaten zor ve mantığa aykırı bir görev-daha da zor hâle getiriyor.

Demokrasi, hazırlık ve katılım için yoğun yatırımlar gerektirir. Ancak buna değer olmaya devam eder çünkü kısmen kolektif müzakere ve birbirlerinin bakış açılarını kontrol etme yeteneği güçlü bir hesap verebilirliktir. Bir konu hakkında sesini yükseltmek, o sorunun politika yapıcılar tarafından ele alınacak kadar önemli hâle gelmesidir. Bu yüzden demokrasi birçok kişinin sesini talep ediyor. Ancak mezun olacak öğrenciler bunu etkili bir şekilde yapmaya nasıl hazırlanıyorlar? Bu dikkatli ve sürekli olarak öğrenmeye değer bir durum.

Farklı demokrasi tanımlarının ve biçimlerinin var olduğunun farkındayız. Muhtemel bir diktatör seçiminin birçok yılda bir yapıldığı ve sonra o kişinin ne isterse onu yaptığı türden bir demokrasiden bahsetmiyoruz. Ayrıca, başkanlığa aday olmak için bir milyar dolardan fazlasına ihtiyaç duyulduğu ve böylece seçilen başkanın kampanyasındaki bağışçılara, esas seçmenlerden çok daha hassas olması gerektiği demokrasiyi teşvik etmek istemiyoruz. Benjamin Barber'ın (2003), *Güçlü Demokrasi: Yeni Çağ İçin Katılımcı Politika*'da tanımladığı gibi, en fazla sayıda insana katılım ve yanıt vermeyle karakterize edilen ve içinde etkili işbirliğinin gerçekleşebileceği yoğun ve güçlü bir demokrasiyi kastediyoruz. Demokrasi sadece karar verme süreci değil, içinde yerleşik değerlere sahip bir ahlaktır. Bu değerler, her birey için şeref, başkalarının bakış açlarına saygı; tüm ırklardan, sınıflardan, cinsiyetlerden, dinlerden ve yeteneklerden insanların içerilmesini ve birbirleriyle işbirliğini içerir çünkü birlikte daha güçlü olabiliriz.

Daha demokratik ve nihayetinde daha adil bir toplum yaratmakla ilgili sonsuz karmaşıklıklar vardır ve okullar kesinlikle bu düşüncenin gerçekleşmesi gereken yerlerdir. Örneğin filozof John Rawls (1999), *Adalet Teorisin*'de "cehalet perdesi" aracılığıyla adil bir toplum hayal etmemiz gerektiğini savunmuştur. Bununla kastettiği, bir toplumu 'sözde' nerede olacağını bilmiyormuşuz gibi düşünmemiz ve yaratmamız gerektiğini; sınıf, ırk, cinsiyet vb. açısından herhangi bir yerin kabul edilebilir olması gerektiğini kastediyordu. Daha da ileri gidecek Jürgen Habermas (1985), eşit olmayan güç dinamikleri her zaman iş başında olduğu için adil bir toplumu tartışmanın bile zor olduğunu savundu. Bu nedenle, daha eşit ve saygılı söylemin uygulanabileceği bir "ideal konuşma durumu" hayal etmemiz gerektiğini savundu. Demokratik okullarda olması gereken şey budur; herkesin sesinin nasıl duyulabileceğini ve etkili bir şekilde nasıl hareket edebileceğini sürekli olarak keşfetmek. Ve Paulo Freire'nin (1970), savunduğu gibi, eşitsizlik ve

baskı, “kelime ve dünyayı” öğretirken müfredatın merkezi bir parçası olmalıdır.

Demokrasi ve demokratik eğitim devam eden bir çalışma olmaya devam ediyor ancak demokrasi ne zaman devam eden bir çalışma olmadı ki? Amerika Birleşik Devletleri’nde gelişen demokrasi biçimi, yalnızca mülk sahibi Beyaz erkeklerin sesleriyle başladı ve seçmenler genişlemeden önce daha fazla katılım için birden fazla hareket ve bir iç savaş gerektirdi. Ancak son seçimlerde bile, bazılarının diğerlerinin oylarını ve seçime katılımını bastırmak için agresif çabalar gösterdiğini, daha az popüler olan parti veya adayın göreve geldiğini görüyoruz. İlerlemenin düz bir çizgide ilerlemediğini hatırlatıyoruz. Amerika Birleşik Devletleri’nde güçlü antidemokratik güçler varlığını sürdürüyor.

Amerika Birleşik Devletleri kurucularının çok güçlü bir şekilde savunduğu gibi, ortak yönetim, gücün kontrol edilmesine izin veren, meselelerin kamuoyunda tartışılmasını talep eden ve sıradan vatandaşların yargılarına dayanan bir hesap verebilirlik biçimidir. Bir ilçe yönetimi için uygun bir model olduğuna inandığımız gibi, okullar gibi daha küçük topluluklar için de uygun olduğuna inanıyoruz.

Okullar, çocukların -öğretmenleriyle birlikte- yetişkinliğe hazırlanırken müzakere ve karar verme pratiği yapabilmeleri anlamında demokrasi için inkübatör olabilir ve olmalıdır. Ne yazık ki, geleneksel okul modeli eylem hâlindeki demokrasi örneğinden çok uzaktı. Yukarıdan aşağıya yönetim, bugün okulların nasıl yönetildiğini karakterize etmenin en iyi yoludur. Demokratik olarak seçilmiş bir okul yönetim kurulunun yanı sıra -daha az sayıda yerde; diğerlerinde şehir belediye başkanı okul yönetim kurulu üyelerini atar ve diğerlerinde okul yönetim kurulu devlet düzeyindedir-, bu da bir denetmen -veya CEO- atar, yönetim yukarıdan gelir. Denetmen/CEO,

standartlaştırılmış test puanlarıyla giderek artan bir şekilde okulları yöneten üst düzey yöneticilerin ve müdürlerin işe alınmasını denetler. Okullarda, öğretmenler okul müdürü tarafından değerlendirilir, genellikle test puanlarını değerlendirmek için bir metrik olarak kullanır ve çoğu okulun büyüklüğü göz önüne alındığında, okul müdürleri her bir sınıfta çok az zaman harcarlar.

Bu yönetim biçimi, öğrencilerin hayatlarındaki yetişkinleri, teşvik etmeye çalışmamız gereken demokratik becerileri ve eğilimleri gösteren ve modelleyen koşulları nasıl yaratabilir? Bu yukarıdan aşağıya yönetim biçimi içinde, hesap verebilirlik kişisel değildir; antiseptiktir, hatalıdır ve yanıltıcı standart testlere bağlıdır. Boşa harcanmış bir fırsattır. Okullar, demokratik müzakere ve ortak karar almanın daha kişiselleştirilmiş bir eğitime izin verdiği ve duyarlı kararların alınabileceği yerler olabilir. Ancak bu vurgu, düşüncemizde bir değişiklik gerektirir.

Kamuoyunda ve Sorunlarında John Dewey (1927, s. 148), şunları söyler: “Demokrasi, ilişkili yaşamın diğer ilkelerine bir alternatif değildir. Topluluğun kendisinin fikridir. Özgür ve zenginleştirici bir cemaat hayatı için bir isimdir.” Başka bir deyişle, demokrasi kişisel ilişkilerle ilgilidir. Bütün bir toplumun ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap verebilecek bir demokrasi biçiminde, insanların birbirleri tarafından bilinmesi gerekir. İnsanlar kişisel ilişkiler yoluyla birbirlerinin refahını önemsemeye başlarlar. Hesap verebilirlik, bir topluluğun parçası olmaktan gelir, üyeler birbirlerine karşı sorumludur ve kendi başarılarının başkalarının başarılarına bağlı olduğunu görürler. Bu görüş, yanıltıcı ve kişisel olmayan standartlaştırılmış testlerin kullanılması yoluyla uzaktaki politika yapıcılara -veya hatta birinci dereceden denetçilere- hesap verebilirlik görüşüyle çelişmektedir.

DEMOKRATİK EĞİTİM VE DEĞERLENDİRME

‘Değerlendirme’ Latince kökenli ‘assidere’ kelimesinden gelip, ‘oturmak’ anlamına gelir. Görünüşe göre bu tanımdan büyük mesafe katettik! Ama canlandırmaya değer. İyi değerlendirme zaman gerektirir ve konunun kendini sunmasına izin vermek için değerlendiricinin değerlendirme konusunda açık olmasını gerektirir. Ayrıca, değerlendirmeler daha eksiksiz olabilir ve ortak karar vermeye daha eksiksiz bir resim oluşturabilir.

Bu kitapta vurguladığımız değerlendirme biçimleri; öğrenci, öğretmen ve okul topluluğundaki karar vericileri ve öğrenci bilgi değerlendiricilerine önem verir. Okullar, karar vermeyi teşvik edebilir, uygulayabilir ve modelleyebilirlerse, gelecekteki demokratik vatandaşlar için eğitim amacına en iyi şekilde hizmet edebilir. Yüksek ölçekli standartlaştırılmış testlere bağlı politikaların kararlarını yönetmek ve uygulamak, bu rolü büyük ölçüde azaltır ve bu kitapta açıklanan değerlendirmelerle mümkün olan öğrenci öğrenimine ilişkin tartışmayı ve anlamlı değerlendirmeyi kısa devre yapar. Bu nedenle, öğrencilere kendi eğitimlerinde karar vericiler ve başkahramanlar olarak saygı duyan eğitimsel değerlendirmelere doğru çekiliyoruz. Demokrasi, vatandaşların ülke, devlet ve belediyenin hangi yönde hareket etmesi gerektiği konusunda görüşlerini dile getirmelerini ister. Okullarda değilse, öğrencilere nerede fikirlerini dile getirme ve kolektif bir karar alma organının kahramanları ve katılımcıları olarak seslerini geliştirme fırsatı verilecek ve istenecek?

Burada açıklanan değerlendirmelerin çoğu işbirliğine dayalı sorgulamayı içerir. Örneğin, beşinci bölümde açıklanan Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri, belirli bir fenomene veya soruna odaklanan meslektaşlar arasında bir soruşturmayı yapılandırmanın bir yoludur. Yedinci bölümde açıklanan portföy süreç-

leri, öğrencilerin en iyi çalışmalarını oluşturmalarını ve öğretmenler, ebeveynler, topluluk dışı üyeler ve akranlardan oluşan bir panelin önünde savunmalarını ve sekizinci bölümde açıklanan Okul Kalite İnceleme ekipleri ve Dış Gözlemci gibi birlikte çalışan birden fazla seçmen süreçlerini içerir. Dokuzuncu bölümde açıklanan okul yönetim kurulu ve şehir toplantıları, demokratik şeffaflık ve ortak katılım ve yönetimin en geniş kavramıdır.

Bu kitapta anlatılan değerlendirmelerin yalnızca bir çeşit okulda işe yarayacağını iddia etmiyoruz. Öğrencileri ve okulları değerlendirmek için daha ortak bir yönetim ve tanımlayıcı yöntemlere sahip olmak isteyen herhangi bir okul bu değerlendirmelerden en iyi şekilde yararlanabilir.

Bununla birlikte, biz okuldaki kilit kararların çoğunun fakülte arasında tartışıldıktan sonra alındığında büyük ölçüde demokrasiyi uygulayan okullardan geliyoruz. Mission Hill Okulu'nda, her hafta 5 saatimizi bir çeşit fakülte görüşmesi için ayırıyoruz. Okul hakkında lojistik kararlar vermeyi içeren 'iş' için bir saat belirlendi. Geri kalan saatleri, müfredat ve uygulamaya odaklanan mesleki gelişim için belirledik. Bu diğer kalan saatler, genellikle bu kitapta açıklanan bir veya başka bir değerlendirme aracını kullanıyordu. Örneğin bir Tanımlayıcı İnceleme Süreci kullanmak gibi veya öğretmenlerin geribildirim almak için müfredat fikirlerini küçük gruplar hâlinde birbirleriyle paylaşmaları gibi. Değerlendirme, kolektif olduğunda en güçlüdür. Ve etkili kolektif değerlendirme güçlü bir mesleki gelişmedir.

Mission Hill Okulu ayrıca bir kısmı personel, bir kısmı ebeveynler, bir kısmı topluluk üyeleri ve bir kısmı 8. sınıf öğrencilerinden oluşan bir yönetim kurulu tarafından yönetilmektedir. Bu kurul, müdürü işe almak, işten çıkarmak ve yıllık bütçeyi onaylamak gibi önemli kararlar alır. Bu anlamda,

okul tüm okul topluluğunu “Seçim Bölgesi”nin bir parçası olarak görür ancak çalışanların günlük kararlarda çokça söz sahibi olmalarını sağlar. Mission Hill Okulu’nun müfredat odağı, eleştirel düşünme için Beş Zihin Alışkanlığı geliştirmektir. Bu alışkanlıklar, çok çeşitli mesleki ve kişisel uğraşlar için yararlıdır ancak aynı zamanda siyasi meseleler, demokrasi besleyen alışkanlıklar etrafında düşünceli tartışmalara da katkıda bulunur. Zihin Alışkanlıkları sürekli olarak şu soruları sorar: Ne bildiğinizi nasıl biliyorsunuz? (Kanıt) Bu hikâye kimin bakış açısıyla anlatılıyor? (Bakış Açısı) İşler nasıl farklı şekilde sonuçlanabilir? (Varsayım) Bu konu neden önemlidir? (Alaka düzeyi) Bu, bildiğim ve önemseydiğim diğer şeylerle nasıl bağlantılı? (Bağlantılar) Bu sorular, Mission Hill’deki tüm sınıflarda belirgin bir şekilde sergileniyor ve müfredat boyunca işleniyor.

Bu Zihin Alışkanlıkları yalnızca sosyal bilimler ve beşeri bilimler için değil -öğrenciler tarih eğitimi alırken ve insan deneyimi hakkında kitaplar okurken kişinin sesini nasıl etkili bir şekilde geliştirip kullanacaklarını- ancak bunlar bilimsel araştırma ve matematik için de önemlidirler ve aynı zamanda bunlar da demokratik eğitime bağlıdır. Mark Twain’in ünlü sözünü hatırlamakta fayda var: “Üç tür yalan vardır: Yalanlar, lanet olası yalanlar ve istatistikler.” Demokrasi eğitimi, yalnızca dinlemeyi, çeşitli formatlarda konuşmayı, açık bir şekilde yazmayı ve geniş çapta okumayı değil, aynı zamanda sayılar ve veri analiziyle yapılanlar da dahil olmak üzere başkalarının argümanlarına şüpheyle yaklaşmayı gerektirir.

Ben (Deborah), uzun zamandır istatistiğin matematik müfredatının merkezi bir parçası olması gerektiğini, tipik olduğundan çok daha erken yaşlarda ileri sürdüm. İstatistikler, sorunları aydınlatmanın yanı sıra standartlaştırılmış testlerin yaptığını savunduğumuz gibi, önemli konular hakkında başkalarını yanlış yönlendirmek veya gizlemek için kullanılabilir.

lır. Sayılarla ustalık, yaratıcı ve sanatsal ifade genellikle sosyal bilgiler eğitimiyle ilişkili bilgi ve beceriler gibi sivil eğitim için önemlidir. Yetişkinler, anlamlı müfredat tasarımı ve öğrenci öğreniminin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi de dahil olmak üzere, okuldaki bu Zihin Alışkanlıklarını modelleyen öğrenciler tarafından görülmelidir. Bu konular hakkında bir önceki, *Teaching in Themes: An Approach to Schoolwide Learning, Creating Community, and Differentiating Instruction* (Temalarda Öğretimde: Okul Çapında Öğrenmeye Yaklaşım, ve Ayırt Edici Öğretim) (2015) kitabımızda yazdık.

Parçası olduğumuz çeşitli okullarda şekillenen “Demokratik Okulu” bu şekilde tanımlasak da, başkalarının onu farklı şekilde tanımlayabileceğinin farkındayız.

YEREL TOPLULUKLAR ÖĞRENCİLERİNİN OKULDA NE OKUYACAKLARINA KARAR VERMELİDİR

Yerel demokratik okul toplulukları, neyin değerlendirileceğini belirlemede anahtar bir rol oynamalıdır çünkü herkesin her şeyi öğrenemeyeceği kadar çok bilgi vardır. Ulusal standartlara yönelik baskı güçlüdür ancak bu yanlış yönlendirilmiştir. Tek bir ulusal standart kümesinin savunucuları, tüm öğrencilerin aynı gerçekleri ve becerileri öğrenmeleri durumunda, bunun daha yüksek standartlara yol açacağını savunurlar. Ancak müfredat standartları bir dizi önceliktir. Washington’dan öncelikleri kabul etmeye zorlanmadıkça, belirli okulların öğrencileri için en iyisini istemediklerini ileri sürmek biraz onur kırıcıdır. Ve bilgi dünyası uçsuz bucaksızdır. Bu belki de zorunlu bir ulusal standart seti -ve ortak standartlaştırılmış testlerle fiili ulusal standartlar- için zorlayanlar tarafından hafife alınan yöndür. Bazı insanların diğerlerinin sahip olmadığı bir alanda uzmanlığa sahip olması sadece normal değil, aynı zamanda kaçınılmazdır.

Biz aslında, kulağa ne kadar radikal gelse de, her insanın bilmesi için kesinlikle gerekli olan tek bir bilgi parçası bile olmadığını savunuyoruz. Bilgi dünyası muazzamdır ve dünyayı anlamlandırmak için en yararlı olan bilgi üzerinde anlaşmaya varılamaz. Küçük bir kitapta veya web sitesinde -mesela, standartlar listesi- yayınlanamaz. Bir grup insanın tüm insanların bilmesi için 'gerekli' olduğunu düşündüğü şeyi, diğerleri hayatları boyunca bilmeden geçirir. "Peki ya alfabe? Elbette herkes alfabeyi bilmeli!" diyebilirsiniz. Evet, alfabe -diğer birçok temel okuma, yazma ve matematik becerisinin yanı sıra- önemlidir ve neredeyse her yetişkin alfabeyi okuyabilir veya söyleyebilir. Ve elbette alfabeyi ve diğer birçok temel görevi öğretmemeyi savunmayacağız. Fakat, gerçekte alfabenin 26 harfini isimlendiremeyen ehil yetişkinler vardır.

Bazılarının kesinlikle gerekli olduğunu düşündüğü birçok başka görev vardır ancak birçok başarılı yetişkin bunları hâlâ bilmiyor durumdadır. Şu örneği ele alalım: Dünyada en çok konuşulan dil Mandarin Çincesidir. Buna rağmen, kaç ABD vatandaşı -ileri akademik diplomalara sahip olanlar bile- Çince konuşuyor veya okuyor? Çocuklar için standartlar yaratan politikacılar, bir milyardan fazla insan bu dili konuşmasına rağmen, Çince dil bilgisinin tek bir yönünü bunlara dahil etmemişlerdir. Tıpkı ABD'li gramerlerin İngilizcedeki belirli kavramların tüm okul çocuklarının bilmesi için gerekli olduğu konusunda ısrar etmesi gibi, birçok kişi, Çin dil bilgisinin yönlerinin giderek küreselleşen dünyamızda öğrenmek için gerekli olduğunu iddia edebilir.

Daha lokal olarak, Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok yerinde, yerliler için önemli bir bilgi ve kıvanç kaynağı olarak kabul edilen tarihi yerler vardır. Yakınlarda yaşayanlar için önemli bir anlam taşır. Aynı bilgi diğer alanlarda eğitilmiş yetişkinler tarafından bilinmese bile. Tek bir ulusal standartlar kümesine bağlı kalmak, yerel bilginin tüm okul çocukları tara-

findan paylaşılandan daha az değerli olduğunu göstermektedir. Aynı fikirde değiliz. Ulusal standartların okullarda keşfedilebilecek yararlı bilginin genişliğini nasıl küçümsemediğini sürekli olarak ortaya koyan bu eşitsizliğin daha birçok örneği vardır. Çalışılan şeyde zor kararların sınırlayıcı olarak verilmesi gerekir, en iyi kararlar kısmi düzeyde alınır.

Ben (Matthew), geçenlerde Facebook'ta büyük bir gazete tarafından yayınlanan "İngilizce Yazılmış En İyi 100 Roman" listesinin dolaştığını görünce çok memnun olmuştum (McCrum, 2015). İngilizce profesörleri de dahil olmak üzere Facebook'taki akademik arkadaşlarımdan birkaçı, hepsini okumadıklarını itiraf etti. Ve ben de listedeki kitapların sadece yarısını okumuştum. Bundan ne çıkaracağız? İngilizce profesörleri bile "İngilizce Yazılmış En İyi 100 Romanı" okumadı. Ve yine de bu alanda uzman olarak kabul edildiler. Mesele şu ki, bilgi dünyası o kadar geniş ki, kesinlikle gerekli olan bilgilerin sınırlı bir listesi üzerinde muhtemelen hepimiz aynı fikirde olamayız. Herhangi bir kişinin "İngilizce Yazılmış En İyi 100 Roman" tanımına dahil edilebilecek binlerce kitap vardır. Müfredat, birileri tarafından gerekli görülen her şeyi içereceğinden, toplulukların okullarında okutulan konularda oynayacakları kilit bir role sahip olmaları gerekir. Ve çocukların bu enginliği öğretmenleriyle keşfetmelerine izin verilmeli, bu öğretmenler aynı zamanda öğrencileri için kültürel olarak uygun materyali seçmede önemli bir role sahip olmalıdır.

Mission Hill'de, uzun süreli -3 aylık- disiplinlerarası tematik üniteleri bir okul olarak birlikte çalışmaya karar verdik, her yıl üç tema, daha önceki *Teaching in Themes* (Temalarla Öğretmen) kitabımızda ayrıntılı olarak anlattığımız bir yaklaşım. Ebeveynler bazen çok az konu üzerinde çalıştığımızı iddia ettiler. Ancak okul boyunca fikirlerin çapraz tozlaşması, öğretmenlerin ve öğrencilerin kaynakları paylaşmalarına ve konuya dalmış hissetmelerine izin verdi hatta farklı yaşlar konuya

gelişimsel olarak mantıklı olana göre yaklaştı. Ancak temalar “Fizik Bilimi” veya “Adalet mücadelesi: Afrikalı Amerikalıların gözünden ABD tarihi” gibi geniş olduğundan, öğretmenler kişisel deneyimlerinden, uzmanlıklarından ve meraklarından da genişleyen müfredat keşifleri ve deneyimleri tasarlayabildiler. Bu anlamda, esneklik, öğrencilerin sorgulama alanında derin bilgi birikimine sahip disiplinlerinin ustalarından öğrenmelerine izin verdi.

Öyleyse, öğretmenler, okul uygulayıcıları ve okul toplulukları tarafından tasarlanan etkili değerlendirmeye esnek olmalı ve odaklanılan belirli dönem boyunca çocukların bilgilerini ve gelişimini daha iyi tanımlayabilmelidir. Ve eğer çocuklar gerçek öğrenme görevlerini yerine getirerek öğren değerlendiriciyi şaşırtıcı projeler ve karmaşık sorunlara çözümleriyle şaşırtabilirler. Değerlendirmeler biçimlendirici olabilir -öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğretime veya öğrenmeye rehberlik etmek için kullanılır- ya da özetlenebilir genellikle bir öğrenim döneminin sonunda gerçekleşir ve öğrenimin nasıl gittiğini muhakeme etmek için kullanılır.

Seçilen herhangi bir değerlendirmeyle uzlaşmalar olacaktır. Değerlendirme, çocukları nasıl gördüğümüzü ve eğitimin hedeflerini yansıtmalıdır. Çocuklar boş yazı tahtaları olarak mı yoksa başkalarının standartlarının eksikliği olarak mı anlaşılıyor? Bu görüş, standartlaştırılmış testlerin varsayımını karakterize etmektedir. Ancak öğrencileri eksiklik olarak görmek, ne öğreneceklerini olumsuz yönde etkiler. Bunun yerine, çocuklar kendi bağlamlarında faaliyet göstermelerine izin veren deneyimleri ve bilgileri olan insanlar olarak anlaşılmalı ve öğrenme, zaten bildiklerinin üzerine inşa edilmelidir. Öğrencileri örneğin, ne istediğimizi bilmedikleri için onları utandırmak yerine, hem okulda hem de okul dışında öğrenirken birbirleriyle bağlantı kurmalarına, zorlanmalarına, fikirlerle oynamalarına,

ilgi alanlarının peşinden gitmelerine ve öğrenirken başkalarıyla ilişkiler geliştirmelerine olanak tanıyan eğitim deneyimleri yaratmak için bu bilgiyi değerlendirmeli ve onlarla çalışmalıyız. Özetle, okulların ve çocukların değerlendirmeleri, tüm eğitim görevleri gibi, bir demokraside eğitimin daha derin amaçlarına bağlanmalıdır. Yerel okul toplulukları, okulların öncelikleri konusunda büyük bir söz hakkına sahip olmalıdır -kilise ve devletin ayrılması ve fırsat eşitliği sağlanması gibi önemli anayasal korumaları gözlemlerken- ve eyleme en yakın olanlar, özellikle öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve okul liderleri de önemli bir söz hakkına sahip olmalıdır. Örnek bazında kullanılan ve kaba tahminler olarak anlaşılan ve her zaman okul topluluğunun önceliklerini yansıtmayan standartlaştırılmış testler, okul performansının nasıl anlaşıldığının bir parçası olabilir. Bu kitapta açıklanan bölgesel değerlendirmeler, çocukların ve okulların yakın gözlemlerine dayanan, bakış açılarında şeffaf ve gizemli süreçleri değerlendirmelerinde deneysel olan kolektif tartışmalara ve müzakerelere dayanmaktadır. Demokratik okul topluluklarının çalışmalarını destekledikleri ve daha dürüst bir hesap verebilirlik biçimine izin verdikleri için devlet okullarının amaçlarına en yakın olanlardır.

Bir kez daha, aşağıdaki bölümlerde açıklanan değerlendirmeler standartlaştırılmış testlerden daha faydalıdır çünkü genel olarak aşağıdaki özelliklere sahiptirler:

- Standartlaştırılmış bir test sonucundan daha açıklayıcı ve şeffaftır.
- İşbirlikçi, diğer yargıları doğrudan sorgulama olanağına izin verir.
- Başkalarıyla müzakere, kanıtları sorgulama ve kamuya açık konuşma veya sunum gibi demokratik vatandaşlık için yararlı bilgi ve becerilere odaklanmıştır.

- Eyleme en yakın olan, en bilgili olanları -öğretmenleri ve öğrencileri- merkezi karar vericiler yapar.
- Belirli okul topluluklarının, eğitimcilerin ve öğrencilerin önceliklerine ve ihtiyaçlarına daha uyartılabilir.
- Standartlaştırılmış testler için sınava hazırlık için harcanan zamanın aksine, burada değerlendirmelere hazırlanmak ve bunları yürütmek için iyi harcanan eğitim süresi aslında iyi bir öğretim uygulamasıdır.

Değerlendirme 1

Öğrenci Öz-Değerlendirmeleri

“Kendiniz hakkında düşünme, yaşamınız üzerinde düşünme yeteneği olmadan, gerçekten hiçbir farkındalık, hiçbir bilinç yoktur. Bilinç otomatik olarak gelmez; canlı, uyanık, meraklı ve çoğu zaman öfkeli olmakla ortaya çıkar.”

Maxine Greene -*Eğitimden Manzaralar*

Antony, gelecekte okumaya ve okula ihtiyaç duymayacağı konusunda ısrar eden 10 yaşında bir öğrenciydi. “Basketbol oyuncusu olmak istiyorum.” dedi, “Öyleyse neden okula ihtiyacım var? İhtiyacım olan tek şey basketbol sahasında beceri ve tüm paramı yönetmek için yeterli matematik.” Antony okulda mücadele etmesine rağmen, kendisini bu yeteneklerle tanımlamadı. Öz-saygısı düşük değildi. Belirli alanlarda yüksek güvene sahipti ancak öğrenci olmak onlardan biri değildi.

Kısa bir süre önce eğitimciler arasında çocuklarda öz-saygının önemli olup olmadığı konusunda yoğun bir tartışma vardı. Biz öyle olduğuna inanıyoruz ama ya benlik saygısı okulla ilgili etkinlikler dışında başka bir yerden geliyorsa? Kimlik üzerine yapılan araştırmalar, herkesin birden fazla kimliğe sahip olduğunu ve çoğu insanın iyi oldukları ve iyi olmadıkları başka şeyler hakkında düşünebileceğini göstermiştir. Bir eğitimcinin görevinin bir kısmı, öğrenciler içindeki bu iç diyalog-

ları değerlendirmek ve bununla mücadele ediyor olsalar bile kendilerini öğrenci olarak düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Öz-değerlendirme, öğrencilerin okul dünyasında kendilerini anlamlandırmalarına yardımcı olur ve bu bölümde tanımladığımız süreçler, örneğin aile konferansları, bellek süreci ve performans değerlendirmeleriyle öz-değerlendirme, öğrencilerin kendilerini geliştirip geliştirmediklerini ve öğrenenler olarak özgüvenlerini geliştirip geliştirmediklerini değerlendirmelerini sağlar. Antony kendini öğrenci olarak değil ama çok yetenekli ve etkili bir basketbol oyuncusu olarak görüyordu. “Okulu sevmiyorum,” dedi, “Okul benim gibi insanlara göre değil.” Basketbolda, oyununu geliştirmek için yaptığı atılımlardan biri, kendisini bir videoda gördüğü zamandı. Bu, başarılı olduğunda hamlelerini nasıl belirlediğini fark etmesini sağladı. Ayrıca hangi ayarlamaları yapacağına dair muhakemeler yapabildi.

Bu bölümde, öğretmenlerin akademik çalışmalarla ilgili olarak öğrencilerle yansıma sürecini teşvik edip destekleyebilecekleri yollara odaklanıyoruz.

Okullarda yapılacak en önemli değerlendirmeler öğrencilerin kendileriyle ilgili değerlendirmeleri olup eğitimcilerin bunlara çok dikkat etmeleri gerekmektedir. Kendini değerlendirmek, değerlendirme gizli olsa veya nadiren toplum içinde tartışılabilir kaçınılmazdır. Bu nedenle eğitimcilerin sürekli olarak “Öğrencilerim kendilerini nasıl değerlendiriyor?” diye sorması önemlidir. Eğitimciler ayrıca, Michael Apple’ın (2004) “gizli müfredat” olarak adlandırdığı şeyin bir parçası olarak, öğrencilerin okulda aldıkları ince ve çoğu zaman kasıtsız mesajlara duyarlı olmalıdır. Düşünceli eğitimciler, öğrencilerin dikkatli düşünmelerine ve öz-değerlendirmelerini ifade etmelerine yardımcı olur ve daha sonra öğrencilerin aldığı mesajların bazıları “Akıllı değilim.” veya “Matematik yapamıyorum.” gibi görünse bile, kendileri hakkında olum-

lu ve gerçekçi değerlendirmeler geliştirmek için fırsatlar sunar. Kendi özel yeteneklerimizin değerlendirilmesi, kendimizi daha geniş bir şekilde görmemize katkıda bulunur -gerçek kimliklerimiz- ki bu belki de öğrenme için merkezi bir motivasyon kaynağıdır ve bu yüzden sık sık zor bir görev için çaba göstermeye karar veririz. Bir meydan okumayla karşı karşıya kaldıklarında, öğrenciler sürekli olarak kendilerine şu soruyu sorarlar: “Bunu yapabilir miyim?” “Bunu yapmazsam farklı görünecek miyim?”

Sonuçta bizler sosyal varlıklarız ve bu süreçlerin farkında olmasak bile verdiğimiz kararlara dayanarak kim olduğumuzu kamuoyuna açıklamaya devam ediyoruz. Tabii ki, kimliğin cinsiyet, kültür, din, kişilik, aile, milliyet, yetenek vb. şeylerle ilgili birçok yönü vardır. Ve insanlar kendileri ve başkaları hakkında ırk, sınıf, cinsiyet, görünüm, yetenek, dil, adil ya da haksız diğer faktörlere dayalı birçok varsayımda bulunurlar. Başkalarının bizi tanımlama yöntemlerinin çoğunu mutlaka kontrol etmemiz gerekmez. Bu yüzden eğitimcilerin, öğrencileri bu süreçleri keşfetmeye dahil etmeleri akıllıca olacaktır: Kendimizin ve diğerlerinin önyargılarını anlamak, tarihte ve günümüzdeki eşitsizliğin toplumsal güçlerini fark etmek ve bazı seslerin nasıl ve neden diğerlerinden daha etkili olduğunu anlamaya çalışmak. Biz bu keşiflerin eşit olmayan bir toplumda daha fazla güçlenme duygusuna yol açtığını ve başkaları hakkında daha etkili demokratik katılıma yol açabilecek önemli anlayışları oluşturduğunu iddia ediyoruz.

Childhood and Society (Çocukluk ve Toplum) adlı dönüm noktası kitabında, psikolog Erik Erikson (1993), bireylerin potansiyel kimlik kriziyle karşı karşıya kaldığı sekiz psikososyal gelişim aşaması önermiştir. Bunlar hâlâ kimlik gelişiminin gizemli süreçlerini anlamada yardımcı olurlar. Erickson’un ilk aşaması, bebeğin annesiyle veya bakıcısıyla güvenilir bir bağ oluşturup oluşturmaya çalışmasıyla ilgilidir; ikinci aşama, 1 ila 3

yaşları arasında, bakıcıdan bağımsızlığın kurulabileceği vb. ile ilgilidir. Bu bölümde ortaya attığımız konularla en ilgili olan aşama, Erikson'un "Kimlik ve Rol Karmaşası Aşaması" olarak adlandırdığı ve ergenlik döneminde gerçekleşen beşinci aşamadır. Bu aşamada gençler, dünyada kim olduklarına ve hangi yöne doğru gittiklerine ilişkin sorularla karşılaşır. Gençler son zamanlarda görünüşleri ve başkalarına nasıl göründükleriyle ilgileniyorlar ve bu geribildirim kendi benlik kavramlarını ve hayatlarında atmaya planladıkları sonraki adımları çözmeye yardımcı olmak için kullanıyorlar. Nasıl belirledikleri okuldaki motivasyonlarını büyük ölçüde etkiliyor.

Bu nedenle eğitimcinin ve okul topluluğunun rolleri -aileler ve diğerleriyle birlikte ancak burada okullara odaklanıyoruz- bu süreci teşvik etmek ve öğrencilere, başkaları tarafından -ve kendileri tarafından- nasıl tanımlandıklarına bakılmaksızın, sevgi, ilgi ve saygıya layık olduklarını kapsayan mesajları sürekli olarak göndermektir.

Erikson'un dönüm noktası niteliğindeki çalışmasından bu yana kimlik teorileri daha karmaşık hâle geldi. Artık herhangi bir kişinin bir seferde sadece bir kimliğe veya hatta bir kimlik krizine sahip olduğunu söylemek doğru değildir. Ancak şimdilik daha kapsamlı bir kimlik tartışmasını parantez içinde tutmamız gerekecek. (Örneğin, Bourdieu, 1984; Gee, 1996; Hall, 1992; Knoester, 2009, 2012a; 2012b; Meier, 1995, 2002.) Bu bölümde, öğrencilerin okuldaki gerçek başarılarına ve yeteneklerine dayanarak oluşturdıkları kimlik türlerine ve öğrencilerin kendi öğrenimlerinin değerlendirmelerine nasıl dahil olabileceklerine odaklanıyoruz.

Eğitim alanında, Rus psikolog Lev Vygotsky'nin (1978, 1986) çalışması, öğrenci eğitiminde sosyal ilişkilere yeni bir odaklanma başlattı. Çocukların sosyal etkileşimden tek başına öğreneceklerinden daha fazla şey öğrenebileceklerini savuna-

rak, “proksimal gelişim bölgesi” ya da çocukların bu bilginin gösterilmesi ve sınırlı bir zorluk derecesi içinde olması durumunda daha fazla bilgi ve deneyime sahip başkalarından öğrenme yeteneğini öne sürdü. Bu teori, çocukların aşamalar boyunca kendi uygun hızlarında ilerlediklerini ve bu uygun hızın aceleye getirilmeyeceğini iddia eden Piaget’e -Vygotsky’nin çalışmalarına cevap veren- meydan okudu (Piaget & Inhelder, 1969). Aceleci öğrenme, öğrencilerin geride kalmasına ve daha sonra başarısız olarak etiketlenmesine neden olabilir (Duckworth, 2007). Bu tartışmalı bir durumdur, bu nedenle, Vygotsky’nin teorisi, öğrencilere çok az karar verme gücüne sahip olacak şekilde öğretilmesi gerektiği ve gelişimsel olarak uygun olmadığı anlamına gelirse, yanlış kullanılabilir. Dewey’in (1900) savunduğu gibi, öğrenciler “kendi standartlarına sahip” olarak görülmelidir. Ancak bilgi öğrenciler için modellenmelidir ve modellenmelidir ve Vygotsky öğrenmenin genellikle sosyal bir süreç olduğu konusunda haklıydı.

Bu bölüm, öğrenciler için inşa edilebilecek öz-değerlendirme süreçlerine odaklanmaktadır; bu da, öğretmenlerin öğrencilerin kendi düşüncelerini ve öğrenmelerini yansıtmaları ve değerlendirmeleri istenen bir yapı sağladığı anlamına gelir. Burada tanımladığımız süreçler, öğrenci liderliğindeki aile konferansları, sınıf toplantıları, yönergeler, değerlendirme listeleri, kontrol listeleri, taahhütnameler ve kendi üzerine düşünmeler ve anılar projesidir.

Bu değerlendirmeler, standartlaştırılmış testlerden daha etkilidir çünkü:

- Eyleme en yakın olanları -öğrenci ve öğretmenlerin yanı sıra ebeveynleri- kilit karar vericiler olarak dahil eder.
- İlgili herkese daha fazla şeffaflık sağlayan niteliksel ve tanımlayıcı değerlendirmeleri dahil eder.

ÖĞRENCİ LİDERLİĞİNDEKİ AİLE KONFERANSLARI

Doğu Central Park ve Mission Hill gibi okulların öğrencilerinin öz-değerlendirmesini desteklemesinin bir yolu, aile konferanslarının kullanılmasıdır. Yarım saatlik bu konferanslarda öğretmenler ve diğer eğitimciler, öğrenciler ve öğrencilerin aileleri birlikte bir masada otururlar. Yılın ilk konferansı, okul yılının ilk aylarında yapılır ve eğitimcilerin, ebeveynlerin çocukları hakkında konuşmalarını dinlemesine ve çocuğun kendi işini anlatması üzerine odaklanır. Eğitimciler sorular sorar ve notlar alırlar ve çocuğun sınıfta tamamladığı veya üzerinde çalıştığı çeşitli projeleri veya görevleri tanımlaması istenir. Zaman sınırlı olduğu için, eğitimciler şu anda tüm müfredat yaklaşımını açıklamaktan kaçınırlar çünkü bu, okulda aylık veya iki ayda bir genellikle yemekli yapılan “aile geceleri” sırasında yazılı iletişimlerle, öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürleri tarafından müfredat sunumunu içeren toplantılarla daha iyi yapılır.

Aile konferansının düzenlenmesinden birkaç gün önce, öğretmen ve öğrenci, öğrencinin önceki aylarda üzerinde çalıştığı belirli ödevleri veya projeleri seçer. Konferansın kendisi tanıttımlarla başlayacaktır ve öğretmen sınıfın üzerinde çalıştığı ana alanları kısaca özetleyecektir. Daha sonra öğretmen, öğrenciden konferansta tartışmayı seçtiği çalışma parçalarını açıklamasını isteyecektir. Eğitimciler ve veliler daha sonra öğrenci ve iş hakkında örneğin, “Burada ne yaptığınızı açıklayın.” “Bu işte sizin için en zor kısım neydi?” “Genel olarak okulda sizin için en zor kısım nedir?” “Bu alanların her biri için son birkaç ayda gelişiminizle ilgili ne düşünüyorsunuz?” “Üzerinde çalışmanız gereken alanlar nelerdir?” gibi takip soruları soracaktır. Öğretmen daha sonra bu öğrenciyle ilgili bu konuların her biri hakkında kendi bakış açılarını yansıtabilir.

Eğitimciler, öğrenciden ana konu kategorilerinin her birinde -konuya veya çalışma alışkanlıklarına göre ayrılmış- kişisel bir hedef belirlemesini isteyeceklerdir. Eğitimciler ayrıca ebeveynlere evde işlerin nasıl gittiğini, özellikle ev ödevleriyle ve okulla ilgili evde dile getirilen endişeleri de soracaktır. Aile konferansı düzenlemeleri, ebeveynlerin ve eğitimcilerin öğrenci için de hedefler önermelerine olanak tanır. Bunlar öğretmen tarafından yazılır ve katılımcıların her biri için kopyalanır ve bir sonraki konferansa getirilir böylece hedefler tekrar gözden geçirilebilir.

Öğrencileri aile konferanslarına dahil etmek ve öğrencilerden liderlik etmelerini istemek, öğrencilere önemli mesajlar gönderir. Bu öğrencilerden okul algılarını ve okuldaki rollerini ifade etmelerini ve kamuoyuna açıklamalarını ister. Öğrencilerin konferansa hazırlanırken kendi çalışmalarını gözden geçirmelerini ve bakış açılarının önemli olduğunu anlamalarını ister. Onları en çok önemseyen yetişkinlerin onları dikkatle dinlediklerini ve değerlendirmelerinin kanıtını ortaya koymaları için mücadeleciler olmaları gerektiğini bilmelerini sağlar. Birlikte çalışarak, temel eğitim değerleri ve hedefleri üzerinde hemfikir olabilirler. Bu mesajların, öğrenciler tartışmanın bir parçası olmadığı geleneksel veli-öğretmen konferanslarında öğrencilere gönderilmesi daha zordur. Aile konferansları, öğrencilerin yaşamlarındaki yetişkinlerin akademik ilerlemelerini önemsediklerini görmelerine yardımcı olabilecek ve öğrencileri kişisel hedefler koymaya, ulaşmaya ve sonra yeniden gözden geçirmeye teşvik ederken “tek sesle” konuşabilecek, örneğin amcalar, teyzeler, büyükanne-büyükbabalar ve öğrencilerin hayatlarındaki diğer önemli yetişkinleri de içerebilir.

Kendi üzerine düşünme ve öz-değerlendirmeler, öğrencinin gelişim düzeyine bağlı olarak farklı biçimler alır. En küçük öğrenciler bile ne üzerinde çalıştıklarını ve nasıl gittiğini yansıtabilir. Bu durum gelecek için hedefler belirleyebilir.

Orta çocukluk döneminde -yani 7-12 yaş aralığı- öğrenciler konferansta konuşmak istedikleri iş parçalarını seçmek ve çalışmanın tartışmasına liderlik etmek için daha fazla sorumluluk alabilir. Ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileri için, kendi üzerine düşünme ve öz-değerlendirme süreci çok daha spesifik hâle gelebilir ve öğretmenler tarafından bir değerlendirme tablosu şeklinde yazılmış belirli beklentilere odaklanabilir. (Bu bölümün ilerleyen kısımlarındaki yönergelerin tartışılmasına bakınız.)

SINIF TOPLANTILARI

Öğretmenlerin öğrencilerle öğrenme dönemleri için bu kendi kendini izleme ve planlamayı kolaylaştırma yolu, çoğunlukla sabah sınıf toplantısıdır (Kriete ve Davis, 2014). Mission Hill'deki her sınıfın günlük bir sınıf toplantısı vardır. Bu toplantılar yaklaşık yarım saat sürer ve birbirlerini kişisel olarak tanımak, günü planlamak ve diğer sınıf sorunlarını çözmek için bir zamandır. Bir daire içinde oturmak sınıf toplantısının önemli bir yönüdür ve böylece öğrenciler yüz yüze daha rahat bir şekilde birbirlerini görebilir ya da konuşabilirler. Mission Hill'de bir öğretmen olarak ben (Matthew), toplantıya genellikle günün genel bir özetiyle başlarım ve ayrıca bunu sınıf tahtasına yazarım. Bundan sonra öğrenciler kendileri hakkında kişisel haberleri paylaşırlar. Güvenli ve uyumlu bir öğrenme topluluğu oluşturmak, kişisel ilişkiler ve güven geliştirmeyi içerir. (Sınıf toplantıları hakkındaki düşüncemde önemli bir kaynak, Ruth Charney'in Çocuklara Bakmayı Öğretme'sidir.) Gündemde bir sonraki adımda, öğrencilerden en son ne üzerinde çalıştıkları ve o gün ne yapmayı planladıkları konusunda bir güncelleme sağlamalarını isteyerek belirli bir öğrenme dönemine hazırlanabiliriz. Öğretmen olarak, şu anda her öğrenci için fikir ve değerlendirmeler sağlayabilirim ancak birbirlerinden de öğrenebilirler.

Öğrencilerin bir eğitim döneminden önce bir planı kamuya açık bir şekilde ifade etmelerini istemek genellikle öğrencileri ne yapacaklarını söyledikleri konusunda dürüst tutma etkisine sahiptir. Daha sonra, öğrenciler çeşitli projeler üzerinde çalışırken, öğrencilere bireysel olarak yaklaşabilir ve yapacaklarını söylediklerini onlara hatırlatabilirim; eğer önceden söylendiği gibi gerçekleşmiyorsa bu, odaklanmalarına yardımcı olmak için bir başlangıç noktası sağlar. Öğrenciler, ilk önce yapmak için motive olduklarını hissettikleri bir görev üzerinde çalışabilir ve bunu liste dışında kontrol edebilir ancak bana yapılacak kalan öğelerin listesini gösterebilirler. Bu da başka bir hızlı değerlendirme şeklidir. Sabah toplantısının sonu bir grup oyunu, bulmaca veya bilmece içerebilir. Bu bölümü dahil etmeyi seviyorum çünkü sınıfı eğlenceli ve bir tür kapanış gibi hissettiren ortak bir görevde bir araya getiriyor. Kısa gizemler, bulmacalar veya bilmeceler kitabına güveniyorum ve bunları yılın başında tanıtıyorum. Yıl ilerledikçe, öğrenciler genellikle belirli bir etkinlik türü isterler ve neyin işe yaradığını izleriz.

Ayrıca yıl ilerledikçe, öğrenciler sabah toplantısının başkanlığını üstlenirler. Bu, benim toplantıya katılmayacağım anlamına gelmez ancak bir öğrenci başkanı -dönen bir temelde hizmet veren- katılım alma, yazılı programa genel bir bakış sağlama ve kişisel haberler hakkında tartışma açma, toplantının sonunda bir gizem veya bulmaca okumak görevlerini tamamlayabilir. Öğrenciler, sabah toplantısı gibi süreçlerin liderliğini üstlenirlerse işleri kolaylaştırma becerileri, bilgileri ve birbirleriyle ilgilenme, öğrenme sürecine sahip olmaları gelişir.

Tüm sınıf toplantılarında -sabah veya başka bir zamanda- gerçekleşen diğer öz- değerlendirme faaliyetleri arasında bir kitap paylaşımı bulunmaktadır. Bu tartışma konusu olduğunda, her öğrenciden veya daha küçük bir öğrenci seçiminden, şu an okudukları veya okuyup bitirdikleri bir kitabı ve bundan nasıl keyif aldıklarını başkalarıyla paylaşmalarını rica ediyorum. Bu,

öğrencilerin okumaları, okumak istedikleri ilgi alanları hakkındaki düşüncelerini bana bildirme etkisine sahiptir ve kitap incelemeleri genellikle diğer öğrencilerin daha sonra okumak isteyebilecekleri bir kitap bulmalarını sağlar. Bu tür “Ele alın ve paylaşın,” tartışmaları ayrıca son proje çalışma döneminde yapılan işe odaklanabilir ve öğrencilerin projelerinin ilerlemesi üzerindeki düşüncesini ve öz-değerlendirmesini bana bildirmelerine etkide bulunur. Böylece bu sınıf arkadaşlarına bir dahaki sefere ne yapabilecekleri veya bir başkasının zaten gerçekleştirdiği belirli bir proje hakkında soruları varsa hangi öğrencilerle konuşacakları hakkında fikir verir.

Öğrencilere kendilerini değerlendirmeyi öğretmenin eşlik ettiği birçok zorluk var. Öğrenciler için en kolay kısa vadeli yol, kendini olumlu bir şekilde değerlendirmek, aslında gerçekleştirilmemiş iş veya davranışlar için kendine kredi vermek gibi görünebilir. Ancak öz-değerlendirme, bir öğretmenin veya başka bir yetişkinin sağlayabileceğiyle aynı olsa da, öğrenciler ve tüm bireyler, bir kimlik oluştururken kendilerini -resmî ve alenen ya da gayri resmî ve özel olarak- değerlendirmelidir. Bu öz-değerlendirmenin, ilgili yetişkinlerle çevrelenmiş halka açık bir alana yerleştirilmesini sağlar ve böylece yetişkinler öğrencilerin kendilerini daha net ve dürüst bir şekilde görmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi kendine motivasyon için ihtiyaç duydukları güveni de artırabilir.

Bir kişi ne için çalıştığını bilmiyorsa, öz-değerlendirme yapmak bazen zordur. Eğitimciler gibi özenli yetişkinler bu konuda netlik sağlamaya yardımcı olabilir. Eğitimcilerin öğrenciler için kendi kendini değerlendirmelerine yardımcı olabilmelerinin bir yolu, sonraki iki bölümde tartışılan yönergelerin veya kontrol listelerinin kullanılmasıdır.

YÖNERGELER

Yönerge kelimesi Latince ‘Rubrica’ kelimesinden gelir ve “kırmızı aşı boyası” veya “kırmızı mürekkep” anlamına gelir. Kelime, yüzyıllar boyunca dini metinlerdeki -kırmızı mürekkeple yazılmış- başlıklara atıfta bulunmak ve daha sonra tıbbi metinlerdeki başlıklar için kullanıldı. Ancak 1970’lerden beri yönerge kelimesi, bir puanlama kılavuzunu ifade etmek için eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Günümüzde, eğitimde puanlama yönergeleri, belirli bir görevdeki çeşitli performans düzeylerinin tanımları, kriterleri veya açıklamaları olarak anlaşılmaktadır. Yönergeler, öğrencilerin beklentilerini açıklığa kavuşturur. Neyin üstün, yetkin veya başarılı bir performans olduğunu ortaya çıkarır. Vasat, kısmi bir performans veya minimal, başarısız bir performansı oluşturduğunu tanımlamak için eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Tabii ki, etiketlerinin yanı sıra kategori veya puan sayısı da değişebilir. (Örneğin, “Beklentileri aşıyor”, “Beklentileri karşılıyor”, “Beklentileri tam olarak karşılamıyor”, “Beklentileri karşılamıyor” gibi.) Ek olarak, yönergeler genellikle görevin belirli yönlerini belirtir. Bu nedenle, yönergeler performans düzeyleri en üstte etiketlenmiş ve görevin yönleri sol tarafa yazılmış bir tablo gibi görünür. Tablonun her kutucuğunda, görevin her yönü için bu performans seviyesinin bir açıklaması bulunur. Önemli olan her performansın açıklamasıdır. Görevin her yönü için ölçüt ne kadar net olursa, öğrenci görevlendirme için ne beklediğini o kadar iyi anlayabilir.

Örnek olarak yazmayı ele alalım. Öğrencilerin yazmaları ve daha sonra kendi yazılarını düzenlemeleri genellikle zordur. İlk taslakları genellikle onlara iyi geliyor ve bunu nasıl geliştirebileceklerine dair net bir fikre sahip değiller. Öğrenciler kendi yazılarını değerlendirdiklerinde, onlara öğretmenden belirli bir ödev için bir yönerge verilebilir. Bu, ödevi daha iyi anlamalarına ve öğretmenlerin kriterlerine göre kendi çalışmalarını

nasıl değerlendireceklerine yardımcı olabilir. Bir öğretmenin kullanabileceği çeşitli yönergeler vardır. Örneğin, genel olarak deneme yazmak için geniş bir ölçüt kümesi içeren bir yönerge, çok çeşitli yazma ödevleri için kullanılabilir ve “Bir önerme ifadesi içerir.”, “Argümanı kanıtlarla destekler.”, “Doğru imla kullanır.” ve “Doğru dil bilgisi ve yazma kurallarını kullanır.” ya da bir öğretmen, belirli bir yazma ödevine karşılık gelen ve “En az 10 güvenilir kaynaktan gelen kanıtlara dayanır.”, “Seçilen kişilerin makalelerini yeterince özetle.” ve “Seçilen kişilerin makalelerini karşılaştırır ve kontrast oluştur.” gibi özel yazma gereksinimleri içeren daha hedefli bir yönerge oluşturabilir.

Yönergeler, yalnızca kompozisyon yazılarını değerlendirmek için değil, çeşitli görevler için yararlı olabilir. Sanat eserlerini, bilim projelerini, sunumları, tiyatro performanslarını, matematiksel problem çözmeyi ve çok daha fazlasını değerlendirmek için tasarlanabilirler. Bunlar yazılabilir ve böylece görev büyük olasılıkla daha yüksek veya daha düşük bir ölçekte kullanılabilir. Daha fazla özgüllük veya tersine, sadece genel ve belirsiz bir anlamda değerlendirilecektir. Yönergeler hakkında hatırlanması gereken önemli şey, yönergenin yaratıcısının görevi ve değerlendirmesini belirlemesidir. Yönergeler, öğrencinin öğretmen tarafından tasarlanan bir yönergeyi kullanarak öğretmenin gözünden kendi çalışmalarını analiz edebileceği anlamında bir “öz- değerlendirme” ile ilgilidir. Bu hem bir avantaj hem de dezavantajdır. Öğrencilerin okullarda yaptıklarının çoğunun öğretmenler tarafından yönlendirilmesi ve bu nedenle öğretmenlerin beklentilerini netleştirmesi öğrencilere saygılı olması açısından bir avantajdır. Bununla birlikte, bir öğretmenin öğrencinin sadece öğretmeni memnun etmek için bir projeyi tamamlamasını istemediği, bunun yerine görev üzerinde daha fazla söz ve yetkiye sahip olmasını dilediği zamanlar da vardır. Bu, özellikle sanat gibi bir konuda doğru olabilir. Sanat yapmanın amacı, genellikle kendini yaratıcı bir şekilde ifade etmektir. Bu nedenle daha sonra öğretmen

tarafından tasarlanan belirli kriterleri kullanarak sanat eserini yargılamak, yaratıcı sürece köstek olur. Bir yönerge kullanmamak ve öğrencilerin kendilerini memnun edecek bir biçimde çizmelerine, resim yapmalarına veya heykel yapmalarına izin vermek daha iyi olacaktır. *Teaching in Themes (Temalarda Öğretim)* (Meier, Knoester, & D'andrea, s. 89, 2015) kitabımızın bir bölümünde, Mission Hill'in resim öğretmeni Jeanne Rachko, öğrencilerin güven kazanmalarını sağlamak, risk almak ve kendilerini sanatsal olarak ifade etmeleri için sanat odasını nasıl düzenlediğini ve öğrencilerin güven kazanması için etkinlikleri nasıl yapılandığını ayrıntılı olarak anlattı. "Her öğrenci, kendilerine uygun hızlarında ve kendi yolunda katılabilir ve devam edebilir, her ne olursa olsun o öğrencilerin yaptıkları dikkate alınır." diye yazdı.

Okulda -ve okul dışındaki yaşamda- öğrencilerin kendi tasarladıkları belirli görevleri tamamlamak için kendi kendilerini motive ettikleri durumlar kesinlikle vardır. Bu gibi durumlarda, yönergeler öğrencilerin iç motivasyonunun önüne geçebilir. Çoğu durumda, öğrenciler, özellikle öğretmen öğrencinin yüksek düzeyde öz-motivasyona sahip olduğunu fark ederse, projeleri için 'başarı' olarak kabul edilen şeyleri tanımlayabilmelidir. Bu gibi durumlarda, öğrenciler kendi yönergelerini tasarlamaya teşvik edilebilir ancak yetişkinlerin nadiren kendi bağımsız arayışları için yönergeler oluşturduğunu kesinlikle dikkate almalıyız. Ama bir ihtimal bu bize yardımcı olur mu? Ben -Matthew-, eğer bir yetişkin olarak zor bir görevi yerine getirmeye çalışıyorsam, bu görevin değerlendirilmelerinden bu görevin yönergesi için minnettar olduğumu biliyorum. Çünkü bu, görevin beklentilerini netleştirmeye yardımcı oluyor. Bölümün başında kullanılan Antony'nin örneğinde, kendisinin basketbol oynadığı videoyu izlemesinin kendisini eleştirmesine ve oyununu geliştirmesine izin verdiğini belirttik. İşte videonun yansıtıcı özelliğinin kullanımıyla gelişen, oldukça motive olmuş bir kişi örneği. Benzer

şekilde, üniversite düzeyindeki öğretmen adaylarının denetiminde, öğrencilerden aynı amaç için kendi öğretmenliklerini videoya kaydetmelerini istiyoruz. Belki de bu, öğrencilerin kendi üzerine düşünme ve gelişimlerini teşvik etmeye çalışırken eğitimcilerin kendilerine sorması gereken temel sorudur: “Öğrencilerin kendi çalışmaları üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmelerine ve iyileştirmenin neye benzediğini ve nasıl hissettirdiğini daha iyi anlamalarına olanak tanıyabilecek hangi araçları veya deneyimleri sağlayabiliriz?”

KONTROL LİSTELERİ

Kontrol listeleri, öğrencilerin başardıklarını ve yapılması gerekenlerin çetesi tutmaları için çok basit bir yoldur. Kontrol listelerinin yalnızca iki kriteri vardır: ‘yapıldı’ veya ‘yapılmadı’. Bir görev listesinin yazılması anlamında yönergeler gibidirler ancak bu görevlerin nasıl tamamlandığının kalitesi kontrol listesine dahil değildir. Kontrol listeleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını takip etmelerine yardımcı olmak için değerlidir ve her iki tarafın da düşüncelerinde organize olmalarına ve her seferinde bir göreve odaklanmalarına yardımcı olabilirler.

Yönergeler gibi, kontrol listeleri de genel prosedürler veya özel görevler için yazılabilir. Yazı yazma olaylarında, bir makaleyi değerlendirirken bir kontrol listesi kullanılabilir. Başlangıç düzeyinde, kontrol listesi “Adımı kâğıda yazdım mı?”, “Her cümleye büyük harfle başladım mı?”, “Her cümleyi bir noktalama işaretiyle bitirdim mi?” ve bunun gibi birçok soru içerebilir. Daha ileri düzeyde, böyle bir kontrol listesi, göreve bağlı olarak Amerikan Psikoloji Derneği (APA) veya Modern Dil Derneği (MLA) biçimlendirme kılavuzlarının belirli gerekliliklerini de belirtebilir. Bu tür genel bir kontrol listesi, bu sorular tekrar tekrar ortaya çıktığı ve yaygın hatalardan kaçınılabileceği için tekrar tekrar kullanılabilir.

Kontrol listeleri, belirli bir görev için veya belirli bir süreç içinde tamamlanması gereken uzun bir görev listesi için de yazılabilir. Örneğin, bir öğretmen hafta için “Kitabınızın en az üç bölümünü okuyun.”, “Matematik çalışma kitabınızdan beş sayfa tamamlayın.”, “Matematik kitabınızın 201. sayfasındaki sorulardan birine dayalı olarak sınıfta bir anket yapın.”, “Yunan mitolojisinden etkilenen yaratılış efsanenizin bir taslağını tamamlayın.” vb. gibi öğeleri içeren bir kontrol listesi oluşturabilir.

Kontrol listeleri ayrıca öğrenci tarafından özel olarak saklanabilir veya herkese açık olarak görüntülenebilir. Yukarıda verilen bir haftalık kontrol listesi örneği bir öğrenci tarafından tutulabilir ve her öğrencinin ilerlemesine göre uyarlanabilir. Genel kontrol listeleri de yararlı olabilir. Mission Hill'deki öğretimde, ben (Matthew) sık sık 4. ve 5. sınıf öğrencilerime büyük çok adımlı projeler atadım. Projenin çeşitli yönlerinin büyük bir kontrol listesini sınıf duvarına koyduğumda, her öğrencinin adı kontrol listesinin sol tarafında ve projenin çeşitli kısımlarında listelendiğinde, hem öğrencilerin hem de öğretmenin ne yapıldığı ve projeyi tamamlamak için ne yapılması gerektiği konusunda çok daha net olduğunu keşfettim. Kontrol listesinin halka açıklığı öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olarak hizmet etti ancak hem olumlu hem de olumsuz yansımaları vardı. Öğrenciler başka bir kutuyu işaretlemekten ve ilerlemekten memnuniyet duydukları için yararlıydı ancak bazen öğrenciler çalışmaları hakkında daha dikkatli olmak yerine daha fazla kutuyu işaretlemek için sürecin her adımında acele ettiler. Öğrencilerin işlerinde acele etme arzusuyla mücadele etmemin bir yolu, tüm onay işaretlerini sınıf arkadaşlarının çok ilerisinde tamamlamışlarsa onlara ek görevler atamaktı.

TAAHHÜTNAMELER VE KENDİ ÜZERİNE DÜŞÜNME

Yaşları ilerledikçe, öğrenciler yaklaşan aylar için daha spesifik öğrenme hedeflerinin yanı sıra, giderek daha sofistike bir dereceye kadar kendi üzerine düşünme ve öz-değerlendirmeler yazabilirler. Daha sonra bu hedefleri düzenli aralıklarla öğretmenle tekrar gözden geçirirler.

Bazı okullar ve öğretmenler, öğrencilerin uzun zaman blokları düzenlemelerini gerektiren belirli konu alanları veya temalar hakkında kapsamlı keşiflere öncülük eder. Mission Hill’de, 1-8 öncesi öğrencileri okul çapındaki tematik birimlerimizde yer alırlar. Daha önce de belirtildiği gibi, bunlar “Eski Mısır”, “Amerika halkı” gibi kapsamlı konular içeren geniş temalardır: “Biz Kimiz?”, “Nereden Geldik?” veya “Doğa Bilimleri”. Bu kapsamlı temaların bir parçası olarak, öğretmenler yeni ortaya çıkan ve entegre araştırma ve projeler tasarlar. Öğrencilerden, cazip kaynaklarla çevrili oldukları ve okul genelindeki temaya dalmış oldukları için, 3 ay boyunca belirli soruları derinlemesine incelemeleri beklenmektedir. Öğrenciler büyüdükçe, araştırma yapmak ve onları ilgilendiren konuyla ilgili projeler oluşturmak için daha fazla bağımsızlık kazanırlar.

Böyle bir ortamda, öğrencilerin büyük projelerdeki ilerlemelerini izlemeleri beklenmektedir. Bu, öğrencilerin bir öğretmen veya başka bir yetişkinin sürekli mikro yönetimi olmadan bunu kendileri yapabilmelerine yardımcı olur. Uzun zaman bloklarını verimli bir şekilde organize etmek, öğrenciler okulda tamamladıkları proje çalışmalarını gerçekleştirmek için önemli bir beceri seti geliştirmelidir; bu, yapılacak şeylerin özel kontrol listelerini tutmayı içerebilir. Bununla birlikte, bu becerilerin, mezun olduktan sonra akademik, profesyonel ve yaşam sorumluluklarını yerine getirmek için de yararlı olacağına inanıyoruz; öz-motivasyon işleri halletmek için itici güç

olmalıdır ve kendi çalışmalarını izleme ve buna göre ayarlama yeteneği gereklidir.

Çoğu durumda, yazılan hedefler, değerlendirmeler veya başarılması gereken işler, sınıftaki çalışma alışkanlıklarının yanı sıra ev ödevleriyle ilgilidir. Bununla birlikte, sınıf topluluğunu veya bir öğrencinin ödevini olumsuz yönde etkileyen davranışlar ciddi bir sorun hâline gelirse, bu, davranış planı olarak bilinen bir belge oluşturmak için doğru zaman olabilir. Böyle bir belge, sözkonusu öğrenci için belirli davranışsal beklentileri oluşturur ve bu hedeflere ulaşılmadığı takdirde ortaya konan sonuçlarla görülmektedir. Tabii ki öğrencinin bilgileri esasen bir sosyal sözleşme olan şeyde kullanılmalıdır. Sadece nadir durumlarda, güvensiz davranışlarda bir öğretmen bir davranış planına başvurabilir. Kenneth Baum ve David Krulwich'in (s.24, 2016), *The Artisan Teaching Model for Instructional Leadership* (Öğretim Liderliği İçin Zaanatkâr Öğretim Modeli) adlı kitaplarında yazdıkları gibi:

“Şiddet içermeyen öğrenci davranışlarının çoğunun kötü olmadığını, doğal olduğunu düşünüyoruz. Sıra dışı konuşmak, bir arkadaşına kâğıt topu atmak ve hatta bir öğretmene saygısızlık etmek, sıkıcı, çok zor veya başka bir şekilde gereksiz yere sinir bozucu bir dersle karşılaştıklarında sağlıklı öğrencilerin sınırları nasıl test ettiğinin örnekleridir.”

Pek çok öğrenci ve birkaç yetişkinin genel olarak okullarda küçük bir alanı paylaştığı göz önüne alındığında, insanlara nasıl davranıldığına ilişkin belirli anlayışlar tanınmalı ve ilgili herkes tarafından üzerinde anlaşmaya varılmalıdır (Charney,2002). Yıkıcı öğrenci davranışları, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmadığına dair işaretlerdir.

ANILAR PROJESİ

Her yıl, Mission Hill'deki 5. sınıf öğrencileri, kendi üzerine düşünme ve değerlendirmeye odaklanan "Anılar" adlı bir proje yürütür. (Doğu Central Park 1'deki benzer bir projeden sonra modellenmiştir.) Anılar, tüm 5. sınıf öğrencilerinin okuldaki ilerlemelerini anlatan kendileri hakkında yazdıkları, kendi portreleriyle birlikte sınıftaki tüm öğrencilerin yer aldığı bir kitapta yayınlanan kısa otobiyografilerdir. Kitap yayınlandığında, aile üyeleri, akranlar ve öğretim üyelerinden oluşan bir kitleye kitaptan okumalarla bir tören ve bir kutlama kahvaltısı düzenliyoruz. Anılar projesi, öğrencilerin bir öğrenci olarak kim olduklarına dair dikkatli bir şekilde düşünmeye dayalı bir akademik kimlik oluşturmalarına olanak tanır.

Anılar kitabını oluşturma süreci uzun bir süreçtir. Öğrencinin arşiviyle başlar; Mission Hill'deki okulları boyunca, yıl sonunda her öğrenci ve öğretmen, arşiv adı verilen büyük bir klasörde saklamak için her ana konu alanında yaklaşık 15-20 çalışma parçası seçerler. Öğrenciler Anılar projesi için hazırlanırken arşivlerini çıkarırlar ve toplanan tüm materyalleri incelemeye başlarlar. Öğretmenleri veya başka bir yetişkinle birlikte otururlar ve fark ettikleri şeyler hakkında konuşurlar. Yetişkinler, öğrencilerin fark ettiklerini yazarlar. (Bu projede öğrencilerle çalışan harika yetişkin gönüllülerimiz var.) Biz burada ilgi alanlarına, yeteneklere, favori işlere ve projelere; en zorlu ve unutulmaz görünen şeylere odaklanırlar. Materyalleri inceledikten sonra, yetişkinler öğrencilere aldıkları notları verirler ve öğrenciler kendileri hakkında bir öğrenci olarak taslak bir kompozisyon yazmaya başlarlar. Bu taslak kendi kendine düzenlenecek ve ayrıca iyileştirme için önerilerde bulunacak olan öğretmen tarafından okunacaktır; birkaç taslak yazıldıktan ve düzenlendikten sonra, nihai taslak en sonunda daktilo edilir ve kitap için yazdırılır.

Bu arada, öğrenciler yıllar boyunca sulu boya, renkli kalem ve blok baskıda işlenen bir oto portre üzerinde çalışacaklardır. Kitabın son hâli, her öğrencinin hatırlamak için eve götüreceği düşünceli öz-değerlendirme ve ifadelerin güzel bir koleksiyonudur. İşte bir öğrencinin hatırlama denemesinden bir alıntı:

"1-2'de Mission Hill'e ilk geldiğimde utangaçtım. John, Calvin ve Ben 'Merhaba!' dediğinde cevap bile vermedim. İlk arkadaşım Trevon'du. Bana doğru yürüdü ve 'Merhaba!' dedi. Biraz daha konuştuk ve sonra arkadaş olduk. Şimdi daha kolay arkadaş ediniyorum çünkü bu çocuklar bana ilham verdi. Diğer çocuklarla ne kadar çok proje yaparsam, o kadar çok arkadaş edinirim. MHS'nin yanı sıra okul dışındaki farklı yerlerde artık çok sayıda arkadaşım var. Nereye gidersem gideyim insanlarla tanışmayı seviyorum."

"Okumak konusunda kendimi iyi hissediyorum çünkü ne kadar çok okursam o kadar çok şey yapabilirim. Okumak hayatı kolaylaştırır. *Tin Tin* gibi çizgi romanları ve *Harry Potter* ve *Goosebumps* gibi bazı bölüm kitaplarını okumayı seviyorum. Birisi bana bir kitaptan bahsettiğinde, kitabın ne hakkında olduğunu soruyorum ve sonra okumak isteyip istemediğime karar veriyorum. Öğretmenlerin yüksek sesle okumasını seviyorum. Şimdi okumayı 4. sınıfta okuduğumdan daha çok seviyorum."

Bir çocuğun anılar denemesinden gelen bu kısa pasaj, okulda teşvik edilen önemli süreçlere dikkat etmeyi içerir: Arkadaş edinme ve okul topluluğuna dahil olma süreci ve bağımsız olarak okumayı öğrenme ve belirli kitapları favori olarak seçme ve bunlarla ilişkilendirme sürecidir. Bu anılar makalelerini yazma, yayınlama ve sunma süreci, her öğrencinin okulda gerçekleşen etkinliklere dayanan ve temel ilgi alanı olan akademik konularla ilgili olumlu anılarla bağlantılı bir kimlik oluşturma fırsatı sunar. Benzer temalara dokunmasına rağmen, her makale okuma, yazma, sanat, bilim, sosyal bilgiler ve bir öğrenci

topluluğunun parçası olan benzersiz ve ilginç öğrenciyi ortaya koymaktadır. Akademik bir kimliğin halka açılması ayrıca, öğrencilerle birlikte çalışan yetişkinlere daha önce erişemeyecekleri çocuğu tanımanın yollarını da sunarak, sonuçta daha kapsayıcı ve duyarlı bir okul topluluğunu teşvik eden daha derin bilgi ve ilişkiler geliştirmeye yardımcı olur.

ÖĞRENCİLERE GELEN ZARAR VERİCİ GİZLİ MESAJLARI ÖNLEME

Öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendirdiklerini fark etmek, öğretmenlerin öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için talimatlar planlayabilmelerinin önemli bir yoludur. Öğretmenler, öğrencilerin ne yaparken başarılı hissettiklerini ve neyle mücadele ettiklerini öğrenmelidir. Öğrencilerin kalıcı ilgi alanlarını öğrenmeli ve güven duygusunu ve akademik kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olmak için öğrencilere geçmiş başarılarını hatırlatabilirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik kimliklerini ve öz-değerlendirmelerini olumsuz yönde etkileyebilecek birçok mesaj olduğunu fark etmeleri önemlidir; “gizli müfredatın bir parçası.” Okul toplulukları bu zararlı mesajları nasıl engelleyebilir ve etkisiz hâle getirebilir?

Öğretmenler, öğrencilerine kültürel açıdan uygun ve güçlendirici bir müfredat sağlarken, öğrencilerden kendi kendilerini değerlendirmelerini isterken, öğrencilerin güvenlerini ve kendileriyle ilgili görüşlerini sürekli olarak değerlendirmelidir. Carter G. Woodson, bugün yankı bulmaya devam eden 1933 tarihli *The Mis-education of the Negro* (Zencilerin Yanlış Eğitimi) klasik metninde, özellikle siyahi öğrencilerin, okullarda bulunan uygun siyahi tarihin olmaması nedeniyle kendileri ve diğer siyah insanların olumsuz görüşlerine nasıl maruz kaldıklarını anlatmıştır. Bu nedenle, öğrencilerle ilgili olumsuz bas-

makalip fikirlere ve zararlı varsayımlara karşı koymak -yalnızca siyahi öğrencilerle ilgili değil, aynı zamanda matematikte iyi olan kızlar, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, düşük gelirli öğrenciler ve olumsuz gizli mesajlar alabilen veya haksız yere düşük beklentilere sahip olan diğer öğrenciler hakkında devam eden bir müfredatın parçası olmalıdır. Öğrencilerin olumlu akademik kimlikler geliştirmelerine yardımcı olmak, öğrencilerin kamusal akademik başarılarla ulaşmaları için gerekli fırsatları, araçları ve deneyimleri sağlamayı içerir. Öğrencilerin önemli kararlar almalarına ve kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar. Bu başarıların destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme topluluğu içinde tanınmasına izin vermeyi içerir.

Değerlendirme 2

Öğretmenlerin Öğrenciler ve Öğrencilerin Çalışmaları Üzerindeki Gözlemleri

“En iyi ve en bilge ebeveyn, çocuğu için ne istiyorsa; toplumun tüm çocukları için bunu istemeliyiz.”

John Dewey-Okul ve Toplum

Mari, etrafındaki yetişkinlerin radarı altında uçuyormuş gibi görünen utangaç bir öğrenciydi. Neyse ki, öğretmenin, her öğrencinin sabah toplantısı sırasında ve gün boyunca diğer tüm grup etkinliklerinde kaç kez konuştuğunu saymak için bir kontrol listesi kullanma alışkanlığı vardı. Mari'nin sınıfta en az konuşan öğrenci olduğunu fark etti. Mission Hill'deki tüm öğrencilerin beklentilerinden biri, Cuma Paylaşımları toplantılarında tüm okulun önünde her yıl en az bir kez konuşmaktır. Mari, sırası geldiğinde gergindi ve öğretmenin, ayağa kalkması ve mikrofona konuşması için ona koçluk yapması kolay bir iş değildi. Ama Mari pratik yaptı. Ailesi ve geçmiş öğretmenleri de dahil olmak üzere birçok kişi ona cesaret veren sözler söyledi. Mari kartlarının arkasına söyleyeceği birkaç cümleyi yazdı. Sanat odasında boyadığı orijinal bir sanat eserini göstermeyi planlamıştı.

Mari ile üçüncü provasından sonra, öğretmeni Mari'nin hazır olduğunu anladı. Cuma Paylaşımları sırasında, sıra ona

geldiğinde Mari titriyordu. Öğretmeni onunla birlikte ayağa kalktı. Birlikte sunum yapan ve gergin görünmeyen diğer üç öğrenciyle platforma yürüdüler. Mari prova edildiği gibi kartlarını okudu ve sanat eserini gösterdi. Öğretmen Mari'nin yüzünü sanat eseriyle kapatmaya çalıştığını görebiliyordu. Ama Mari yapması gerekeni yaptı, başarılı bir şekilde tüm okul önünde konuştu ve tüm okul onu saygıyla alkışladı. Bir konuşmacı olarak güven oluşturma yolculuğuna devam etmek için gereken bu tür deneyimlerdi ve eninde sonunda portföylerini 7. ve 8. sınıflarda bir duruşla sunması ve savunması gerekecekti. (Bkz. yedinci bölüm.)

Bu bölümde, eğitimcilerin sürekli olarak öğrencilerin eylem hâlindeki gözlemlerini nasıl yürütebileceklerini ve nasıl her çocuk hakkında büyük miktarda veri toplayıp sentezleyebileceklerini açıklıyoruz. Tıpkı ebeveynlerin çocuklarını, testler yaparak değil, onlarla etkileşime girerek, onları dinleyerek ve her gün uzun süreler boyunca onları gözlemleyerek tanıdıkları gibi, öğretmenler de öğrencileriyle önemli miktarda zaman harcarlar. Çoğunlukla bu, yılda 180 gün yaklaşık 5 saat sürer. (İlköğretim düzeyinde, orta öğretim düzeyinden çok daha az zamanlıdır.) Bu nedenle, bu çocukların büyümesini ve gelişimini ebeveynlerden ve öğretmenlerden daha iyi değerlendirecek ve tanımlayacak, muhtemelen daha nitelikli kimse yoktur. Kuşkusuz, bir öğrenciye sınırlı sayıda soru soran standartlaştırılmış hiçbir test, bir öğrencinin değerlendirilmesiyle ilgili olarak çocuğun öğretmenin yargısının yerini alamaz. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerin standartlaştırılmış testlerden daha etkili olduğunu iddia ediyoruz çünkü öğretmenler tüm katılımcılara şeffaflık sağlayabilir. Okullardaki öğrenciler hakkında derin bilgiye erişimi olan eğitimciler kilit karar vericilerdir ve ilgili herkese daha fazla şeffaflık sağlayan niteliksel ve tanımlayıcı değerlendirmelere sahiptirler.

DENETÇİ OLARAK EBEVEYNLER

Ebeveynler olarak çocuklarımızı tanıyoruz. Neyi bildiklerini ve yapabileceklerini öğrenmek için onlara standart testler vermeyiz. Onları görüyoruz, dinliyoruz ve ihtiyaçlarına cevap veriyoruz.

Ben (Matthew), kendi iki çocuğumu düşündüğümde, sadece sayıları düşünmüyorum. Elbette, bazı rakamlar hakkında düşünebilirim. Oğlumun doğduğunda 3 kilo 600 gram ağırlığında ve küçük kızımın 2 kilo 250 gram ağırlığında olduğu gerçeğini biliyorum. Bu nedenle oğlum için kızımdan daha az endişelendim. Oğlum kilo açısından “iyi bir başlangıç yapmış” gibi görünüyordu. Ancak ağırlık, sağlığı belirlemek için kullandığımız birçok kanıttan yalnızca biridir. Kızım da sağlıklıydı! Oğlum çok meme emdi; karım ona yeterince süt sağlayabiliyordu ve oğlum da büyümeye devam ediyordu. Ama onun için başka bir nedenden dolayı endişelendim; her zaman ağlıyor gibiydi. Bir bebeğin ağlamasının miktarını ve tonunu izlemek bir çeşit değerlendirmedir, değil mi? Bunu saymadık ama neredeyse sabit görünüyordu. Eğer oğlum emmiyorsa, uymuyorsa ya da birimiz ayakta dururken onu tutmuyorsa -bir sebepten dolayı onunla oturmama izin vermezdi- ağlıyordu. Onu sallamıyorsa susmuyordu. Sadece ağlamadan araba ve bebek arabası gezilerine müsamaha gösteriyordu. Bu çok yorucuydu!

Eşim ve ben, yaklaşık 4 ay sonra ağlamayı bıraktığında rahatlamıştık ancak hayatının ilk birkaç ayı hiç bitmeyecek gibi görünüyordu. Ağlamayı izlemek bir tür değerlendirmedir ancak ebeveynliğin birçok bölümü gibi, bunu okumak zordur. Belki de ironik bir şekilde, oğlum doğduğu anda ağlamadı ve bu bir problemdi. Mordu ve rahatlamamız için ebe ağlamaya başlayana kadar onu havluyla ovuşturdu. İlk doğum deneyimimiz olduğu için, ağlamamasının büyük bir problem olmadığı-

nı ta ki ebe bunu bize bir saate değin anlatana kadar kavraya-
mamıştık. Ama ağlamaya başladığında zar zor durdu.

Çocuklarımızın gelişimi boyunca, ebeveynler ve bakıcılar
bir sürü bilgi toplar ve bir araya getirir. Bir durum veya bir
konu hakkında yanılıyor olabiliriz, buna karşın bu bilgiler ko-
layca göz ardı edilemez. Ve okullar ebeveynlerin değerlendiri-
mesini ciddiye almalıdır. Birinci bölümde, Deborah oğlu Ni-
cky ile okuma ve onun hakkındaki bilgisinin standart testlerin
mesajıyla nasıl çeliştiğini fark ettiğinin hikâyesini anlattı. De-
borah, Nicky'nin test sonuçlarının gösterdiğinden daha iyi bir
okuyucu olduğunu biliyordu. Sezgilerimizle deney yapabilir,
yeni yaklaşımlar deneyebilir ve çocuklarımızı daha iyi anlaya-
biliriz.

ETNOGRAF OLARAK ÖĞRETMENLER

Öğretmenler olarak, öğrencileri ebeveynlerden veya veliler-
den daha az ölçüde de olsa, zamanla iyi tanıyoruz. Bunu nasıl
yapacağız? Onları görecektir ve onlara kulak vereceğiz. Konuş-
tuklarını duyuyoruz, onları gözlemleyerek meşgul ya da boş
olduklarını belirliyoruz. Ellerini kaldırırlarsa ve soru sorarlarsa
fark ediyoruz. Neye yakınlık duyduklarını ve ilgilendiklerini
fark ediyoruz. Neye cevap verebileceklerini tahmin ediyoruz.
İlgi duyabilecekleri materyaller ve deneyimler hazırlıyor ve ne
olacağını gözlemliyoruz. Sorularının ne olduğunu duyuyoruz,
çalışmalarını görüyoruz, hangi ipuçlarına ve uyaranlara cevap
verdiklerini görüyoruz. Öğretmenin temel görevi öğrencileri
tanımaktır. Ve bu, duygusal bağların ve güvenin geliştirilme-
siyle ilgilidir; ilişkilerle ilgili, ölçülmesi veya sıralanması gerek-
meyen bir şeydir. Öğretmenler olarak, öğrencilerin öğrenmeye
yönelik doğal motivasyonlarını ve meraklarını takip etmekle
ilgilileniyoruz. Genellikle, okuma, yazma ve matematik gibi
merak edeceklerini umduğumuz belirli alanlara sahibiz ve ke-

sinlikle çocukların doğal merakına diğerlerinden daha elverişli olan bu becerileri öğrenmenin yolları vardır. Ancak bu merak üzerine inşa etmek için, hem çocukları iyi gözlemlemeli hem de tanımalı ve aynı zamanda odak altındaki içerik alanlarını derinlemesine anlamalıyız. Böylece öğrencilerin akademik çalışmalarda gerçek dünyadaki alaka düzeyini fark etmelerini ve meraklarına dayanan yeni fenomenleri keşfetmelerini sağlayan örnekler, anekdotlar, analogiler ve uygulamalı deneyimler çizebiliriz.

Eğitimciler, büyük miktarda zaman paylaştıkları insanların niteliksel tanımında ve anlayışında yalnız değildir. Eğitimci bilgisi, bir araştırmacının daha iyi anlamaya çalıştığı insanların günlük yaşamlarına katıldığı antropoloji alanından çok farklı değildir. *Etnografik Saha Notları Yazımı* kitabında Emerson, Fretz ve Shaw (2011, s.1) şunları aktarıyor:

“Etnografik alan araştırması, günlük yaşamlarını sürdürürken grupların ve insanların incelenmesini içerir. Bu tür bir araştırmanın yürütülmesi iki ayrı faaliyeti kapsar. İlk olarak, etnograf sosyal bir ortama girer ve içinde yer alan insanlarla tanışır; genellikle ortam daha önce samimi bir şekilde bilinmemektedir... İkincisi, etnograf; başkalarının hayatlarının günlük turlarına katılarak gözlemlediği ve öğrendiği şeyleri düzenli, sistematik bir şekilde yazar.”

Antropoloji alanında, bu çalışma gerçekleştikçe birçok sorunun ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı kim? Odak altındaki insanlarla olan ilişkisi nedir? Varsayımlar ve öznellikler nelerdir? Gözlemlerin koşulları nelerdi? Nasıl kaydedildi ve ifade edildi? Bunlar, eğitimcilerin meslektaşlarıyla birlikte kendileri için de sorması ve cevaplaması gereken önemli sorulardır. Eğitimcilerin gözlemleri -tıpkı üniversitelerde bulunan araştırmacıların gözlemleri gibi- değerler ve teorilerle doludur. Kendimiz, meslektaşlarımız, öğrencilerimiz, onların aileleri ve daha geniş top-

luluklar için, bu değerlerin ne olduğunu ve gözlemlerimizin bu değerlere nasıl dayandığını açıklığa kavuşturmak önemlidir.

İkinci bölümde önerdiğimiz gibi, bu değerlerin demokratik eğitimde ve birbirini, paylaşılan yönetimi, komşuluğu, sevgiyi ve nezaketi önemseyerek köklenmesi gerektiğine inanıyoruz. Ayrıca, eleştirel düşünme için Zihin Alışkanlıkları'nın geliştirilmesine olan bağlılığa da dayanmalıdırlar: Kanıt arama, çoklu bakış açıları arama, olayların nasıl farklı olabileceğini hayal etme, bağlantıları fark etme ve alaka düzeyini sorgulama alışkanlıkları. Bu değerler, öğretmenlerin çocuklar hakkında yazdığı gözlemler ve anlatılarla parlayacaktır.

Çocuklar hakkında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki belirli ilişkilerden farklı bir perspektiften bilgi toplamak amacıyla, gözlemler ve açıklamalar diğer yetişkinler tarafından da bir tür veri nirengi olarak verimli bir şekilde üretilebilir. Mission Hill'deki meslektaşlarım, başka bir öğretmenin sınıfında oturup gözlem yapması için isteklendirilir. Belirli bir öğrenciyi veya bir sınıfı ders işlerken gözlemler. Öğretmene ve başkalarına diyalog veya yazılı bir gözlem raporu yoluyla fikir vermesi için teşvik edilir. Gözlemciler, bir antropoloğun yapabileceği gibi ayrıntılı açıklayıcı notlar almalı ve daha sonra başkalarıyla paylaşılacak bir anlatı oluşturmalıdır. Onlar öğretmene yeni bir bakış açısı sunabilirler veya öğretmen de gördüğü şeyin bu olduğu konusunda hemfikir olabilir.

Etnografya ile ilgili olarak yukarıda ortaya konan benzer yansıtıcı sorular öğretmenler tarafından sorulmalıdır. Genellikle onlar ebeveynler ve meslektaşlarla paylaşılmazlar ancak belki de paylaşılmaları gerekir. Öğretmenler kendilerini nasıl karakterize eder? Geçmişleri, ırkları, etnik kökenleri ve cinsiyetleri bakış açılarını şekillendirmeye nasıl yardımcı olur? Her öğrenciyle olan özel ilişkileri gözlemlerini ve bakış açılarını nasıl etkileyebilir? Bunlar, öğretmenlerin öğrencilerin de-

ğerlendirmelerini düşünürken, bunun yanı sıra öğrencileriyle ve onlar hakkında ebeveynleri ve meslektaşlarıyla konuşurken kendilerine sormaları gereken önemli sorulardır.

ÖĞRETMEN HAFIZASININ SINIRLARI

Öğretmenlerin, öğrencilerini gözlemleme ve anlamlandırma konusunda karşılaştıkları en büyük zorluk, sınırlı hafızalarıdır. Yukarıda önerdiğimiz gibi, ebeveynlerin kendi çocukları hakkında düşünmeleri gereken çok şey var ancak az sayıda öğretmenin yakından gözlemlemesi gereken 18'den fazla öğrencisi var. (Veya ortaokul öğretmenleri durumunda 120'den fazla öğrenci.) Dolu bir sınıfın her dakikası, o sınıftaki bireylerin her biri için sayısız veri noktası -etkileşimler, jestler, sorulan sorular, katılım veya ayrılma görünüşleri, yapılan yorumlar, öğrenciler tarafından alınan kararlar- sağlar. Öğretmenler neler dikkat etmelidir? Neler 'anlamlı' sayılır? Bunlar, hangi öğretmenlerin bir yargıya varmaları ve neye karar verdiklerini hatırlamaları gerektiğiyle ilgili sorulardır. Böylece zaman içinde fark ettikleri şeyleri takip edebilirler.

Bu bilgileri kaydetmenin bir yolu, yukarıda önerildiği gibi niteleyici alan notlarının kullanılmasıdır. Bir öğretmen olarak, evde bilgisayarımda uzun ve ayrıntılı bir günlük tuttum. Böylece sık sık belirli çocuklar ve eğitimin çeşitli yönleri hakkındaki anlayışımın zaman içinde nasıl değiştiğini tekrar gözden geçirdim. Günlüğümü tekrar okurken fark ettiğim bir olgu, sınıftaki herkese değil, aynı anda sadece birkaç öğrenciye dikkat etmenin kolay olduğuydu. Beni ilgilendiren ya da dikkatimi çeken, kötü ya da iyi olan belirli öğrenciler vardı. Ancak sonuçta öğretmenler, sınıftaki her öğrenciyi değerlendirmekten sorumludur ve belirli öğrencilerin “göz ardı edilmesine” izin veremezler. Ayrıntılı bir günlük yazıp tekrar okumasaydım bu olguyu fark eder miydim emin değilim.

ÖĞRETMEN KONTROL LİSTELERİ

Öğretmenlerin kullanabileceği bir diğer araç da kontrol listeleridir. Benim (Matthew), sınıf dolabındaki pencere pervazının altında, her biri üzerinde bir panoda asılı olan beş çivi vardı. Her panoda, benim veya birlikte çalıştığım öğretmen adayının, öğrencileri değerlendirmelerinde yardımcı olabilecek belirli bilgileri toplayacağı ve kaydedeceği bir kontrol listesi vardı. Tabii ki, kontrol listelerinden biri yoklama listesiydi. (Şu anda çoğu okulda çevrim içi olmasına rağmen.) Diğer kayda geçirilenler okuma -sessiz okuma sırasında her öğrencinin okuduğunu fark ettiğim kitapların ve makalelerin isimleri- notları; matematik -her öğrencinin belirli bir matematik dalına ilişkin mevcut anlayışını öğrenci çalışmasına göre odaklanarak kaydettiği- notları; okuma seviyeleri -her öğrenci tarafından okunan metinlerin Lexile seviyelerine göre metin seviyesini veya üzerinde çalışılacak belirli başarıları veya unsurları işaretleme- ve sınıfa katılım -her öğrencinin ne sıklıkla elini kaldırdığı ve belirli tartışma dönemlerinde ve öğrencilerden belirli alıntılara katıldığı- notları.

Her ne kadar sadece kısmi olsa da, bu veri takibi sadece her öğrenciyi değil, tüm sınıfı da zaman içinde görmemi sağladı. Bu kontrol listeleri için boş bir yoklama sayfası kullandım ve sınıftaki öğrencilerin ek yönlerini takip etmek için yeniden tasarlardım ancak sonraki zamanlarda MS Word'de her çocuğun adı ve öğeleriyle tam da aradığım gibi bir tablo oluşturdum.

Haftalık Mission Hill Okulu bülteni, öğrenci çalışmalarının açıklamaları ve fotoğrafları, öğrencilerden alıntılar ve teneffüste çocukların oyunlarıyla ilgili gözlemler de dahil olmak üzere öğretmenlerin çocuklar hakkındaki gözlemlerini yayınlamak için değerli bir araç olmuştur. Beth Taylor ve Brenda Engel (2010) ile birlikte yazılan (Deborah'ın) önceki kitaplarından biri, okul bülteninde yayınlanan Beth Taylor tarafından

yapılan oyun alanı gözlemlerine dayanıyordu. Bu gözlemlerin paylaşılması, tüm okul topluluğunun okuldaki çocukların merak ve öğrenmeleri hakkında daha fazla bilgi edinmesine olanak tanır, böylece öğrenme teşvik edilebilir.

DURUM RAPORLARI

Mission Hill'de, öğretmenler her çocuk hakkında ebeveynlere durum raporları yazarlar. (Her ne kadar zaman zaman her öğretmen tarafından yazılan durum raporlarının miktarı sadece ilerleyen belirli öğrencileri içerecek şekilde değiştirilmiş olsa da.) Bu raporlar, standartlaştırılmış test puanlarından, okuma seviyelerinden, okunan belirli kitaplardan veya öğrencilerin matematiksel anlayışlarından ya da başarılarından çok daha fazlasını açıklamaya çalışır ancak muhtemelen bu bilgileri de içerirler.

Öğretmenler ayrıca sınıflarındaki çocukların varlığını, jestlerini; öğretmenin ve öğrencinin gelecek için sahip olduğu belirli hedefleri belirler. Ayrıca öğrenciyi neyin motive ettiğini ve son zamanlarda üzerinde çalıştığı belirli zorlu görevleri açıklar. Kontrol listeleri somut bilgiler ve zaman içindeki başarıların yörüngesini sağlar. Ancak öğrencinin ilişkileri ve varlığı, öğretmenlerin öğrencileri ölçülmesi zor şekillerde karakterize etmelerini de gerektirir. Yakın gözlemler güçlüdür ve öğretmenin her öğrenciye bakış açısı muhtemelen okuldaki her öğrencinin eğitimsel değerlendirmesini en iyi yansıtan temel unsurdur. İşte 11 yaşında bir çocuk hakkında yazdığım -anonimliğini korumak için biraz değiştirildi- bir durum raporu örneği:

Jason bu yıl olağanüstü düzeyde arkadaşlarına ve bana yardımcı oldu. Sınıfımızda, bitkileri sulamak ve sınıfla ilgilenmek için sürekli olarak gönüllü oldu. Sınıfımız ve diğerleri için kâğıtları geri dönüştürdü ve sonbaharda Jeanne'nin çocukları her günün sonunda otobüse binmeleri için organize etmesine yardımcı oldu.

Anılar makalesinde şöyle yazdı: "Buradaki öğretmenler rol model olmama yardımcı oldu. Küçük çocuklara koridorda koşmayı bırakmalarını söylüyorum. Çocuklara problemlerden kaçmamalarını öğretmek istiyorum." Bu alıntıyı seviyorum çünkü Jason'ın bunları yaptığını görüyorum. Genç öğrencilerin öğretmenlerine, anaokulundaki kitap arkadaşıyla birlikte anlayışlı ve kibar bir şekilde yardımcı olur. Sonbaharda hükümet ve seçimler üzerine birliğimiz için yaptığı konuşmada ve yine Anılar makalesinde, ailesinde var olan kahramanlığı, annesinin bir çocukken hayatını kurtarmak için yaptığı şeyi yazdı. Bundan ilham aldı ve John F. Kennedy ve II. Dünya Savaşı sırasında diğer askerleri kahramanca kurtarması hakkında yazdı. Jason, iyi rol modelleri gören ve etrafındakiler için mükemmel bir rol modeli hâline gelen kişidir.

Jason'ın bizim sınıfta birçok arkadaşı var ve etrafta olması eğlenceliydi. Çocukları çoğu zaman kontrolsüz bir şekilde güldüren bulaşıcı bir mizah anlayışı vardı. Mizah anlayışı olan kitapları, şaka kitaplarını ve çizgi romanları sever. Sınıfta ya da kafeteryada ne zaman sulu olmayı bırakacağını bilmediği ve çok ileri gittiği zamanlar vardır ve biz de bunun hakkında konuşmuştuk. Ama gittikçe daha fazla doğru seçim yapıyor ve etrafındakiler ondan durmasını isteyince duruyor.

Sayı algısı ve matematik açısından Jason, yılın başından beri önemli ilerleme kaydetti. Günlük matematik çalışmaları sayesinde, yıl sonu sınavı ve matematik mülakatımız sırasında, çok haneli çarpma ve bölme, kesirlerle toplama ve çıkarma ve bu işlemlerin her birine dayanan çok adımlı hikâye problemlerini çözme yeteneği de dahil olmak üzere sayı anlamında sınıf düzeyinde yeterlilik gösterebildi. Veri toplama ve analiz birimimiz sırasında iyice gelişti ve 4. ve 5. sınıftaki her öğrencinin evde sahip olduğu evcil hayvanlar hakkında veri toplamak için son derece motive görünüyordu. Köpeklere karşı kedilerin üstünlükleri ve dezavantajları hakkında bir tartışma başlattı.

Yazısı da gelişti. Hatırladığınıza eminim, Jason yılın başında yazmaya direndi. Bununla ilgili çalışmalarında sorunlar yaşadığını düşünüyorum. Bir yandan, hata yapmaktan hoşlanmıyor ve fikirleri kâğıda dökmekte tereddüt ediyordu çünkü cümlelerin ve yazımların mükemmel olmasını istiyordu. Ancak yıl boyunca çeşitli makalelerin birden fazla taslağını yazmaya çalıştık ve 'dağınık' ilk taslakları yazmakta ve onlar hakkında çok kötü hissetmemekle ilgili daha iyi hâle geldi. Benjamin Banneker hakkında bir araştırma makalesi olan yıl sonu final kâğıdı, birkaç taslaktan sonra dikkatlice ve özenle yazılmıştı.

Jason'da, spor ve müzik sevgisi, bir sanatçı ve zanaatkâr olarak büyümesi ve izleyicilerin önünde konuşma yeteneği de dahil olmak üzere, burada yazmadığım çok daha güçlü yanlar var. Önümüzdeki yıl Jason'ı özleyeceğim ama onun rol model bir öğrenciye dönüşmesine seviniyorum.

Bir durum raporunda öğretmenin yapmasına izin verdiği şey, odak altındaki çocuğun sınıftaki ve okuldaki diğer kişilerle olan ilişkisini, çocuğun ilgi alanlarını, deneyimlerini ve daha fazlasını ortaya çıkarmaktır. Bunu bir test puanı veya tipik rapor kartıyla yakalamak mümkün değildir. Bir ebeveyn olarak, çocuğumun öğretmenin oğlumu veya kızımı tanıdığını ve önemsedğini bilmek istiyorum. Sosyal ve akademik ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağına dair bir planı olduğunu düşünmek beni mutlu ediyor. Sanırım çoğu ebeveyn de bu isteklerimin aynısını ister diye düşünüyorum.

Tabii ki, çocuklarının notları veya test puanları açısından nerede "yer aldığına" dair daha net bir fikir edinmek isteyen ebeveynler var. Ama eğer bunu ebeveyne sunarsam, bu yanlış ve yanıltıcı bir bilgi olacaktır. Çocuğuyla çok fazla saat ve gün geçiren bir öğretmen olarak, onun hakkındaki değerlendirmemi sentezleyebilir ve tanımlayabilirim. Ancak şeffaflık ve dürüstlük, açıklayıcı bir duruş sergilediğimi ve ebeveynlerin veya velilerin çocuğun iyi ellerde olduğuna olan güvenini kazanmayı umduğumu dikte eder.

Öğrencilerin ebeveynleri ve/veya bakıcılarıyla yaptığı görüşmeler, öğrencilerle röportajlar ve meslektaşlarla yapılan görüşmeler dahil olmak üzere diğer değerlendirme biçimleriyle birlikte ele alındığında, öğrenciler ve çalışmaları hakkında öğretmen gözlemleri; bir öğrencinin ve okulda nasıl ilerlediğinin daha eksiksiz bir resmini sunabilir. Bir sonraki bölümde, bu verileri toplama ve odaklanma sürecini tartışacağız; bu, çocuklar hakkında bildiklerimiz sözkonusu olduğunda gözlemlerimize bir tevazu etiği eşlik etmesini gerektirir.

Değerlendirme 3:

Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri

“Bir şeyi tanımlamayı görerek öğrenirsiniz.”

Raymond Williams-*Uzun Devrim*

Bu bölümde, North Bennington, Vermont'taki Prospect Okulu'nda geliştirilen açıklayıcı gözden geçirme süreçlerini kullanarak eğitimciler arasında izleme, biriktirme, analiz etme ve toplu olarak tartışma süreçlerini tartışıyoruz. Bu süreçlerin kurucuları, Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri'ni tanımlamak için belki de komut dosyalı bir formatı ima eden protokol kelimesinin kullanılmasını önermektedir. Okulun kurucularından ve açıklayıcı inceleme süreçlerinin geliştiricilerinden biri olan Patricia Carini, onlara “inşa edilmiş konuşmalar” veya “yön-temsel rehberler” diyor. Ancak süreçler bundan daha fazlasıdır; onlar ahlakidir, insan doğasını ve çocukların kendilerini anlama-nın bir yoludur. Çocukların bizim tarafımızdan tam olarak bilinemeyeceği inancına dayanıyorlar. Bu durumda biz, onları daha iyi tanımaya ve onlara bakmaya, bir çocuğun iç yaşamında olan gizeme saygı duymaya ve öğrendiklerine güvenmeye çalışabiliriz. Değerlendirmelerimiz deneme niteliğinde olmalı ve çocukların en iyi niyetlerini taşımalıdır.

Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri'nin aşağıdaki nedenlerden dolayı standartlaştırılmış testlerden daha etkili olduğunu savunuyoruz:

- Okullardaki öğrenciler hakkındaki bilgilere en çok erişimi olan öğretmenler, bu süreçlerde kilit karar vericilerdir.
- Süreçler, dahil olan herkese daha fazla şeffaflık sağlayan nitel ve tanımlayıcı değerlendirmeleri içerir.
- Süreçler, kusurlu değil ve bir standarda göre ölçülmemiştir ve öğrencilerin tamamen insan olarak algılanmasını teşvik eder.
- Süreçler, ilgili diğer eğitimcilerle işbirliği yapmayı teşvik eder.

Prospect Okulu, 1965-1991 yılları arasında faaliyet gösteren ileri düşünceli bir özel okuldu. Okuldaki öğretmenler ve yöneticiler, okulda düzenlenen atölye çalışmaları, Prospect Merkezi'nin yayınları ve merkez üyelerinin sunumları sonucunda -ve daha sonra, okul kapatıldıktan sonra, kendisini Prospect Merkezi ve Archives olarak adlandıran bir grup tarafından- diğer okullardaki çok sayıda eğitimciyi etkileyen okuldaki öğrenci öğrenimini değerlendirmek için çeşitli güçlü yollar geliştirdiler. Değerlendirmeler toplu olarak Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri olarak adlandırıldı ancak çalışmanın odağına bağlı olarak, bireysel süreçler; Çocuğun Tanımlayıcı İncelenmesi ,Çocuk Çalışmalarının Tanımlayıcı İncelenmesi, Sorunların Tanımlayıcı İncelenmesi, Sınıf Etkinliklerinin ve Müfredatın Tanımlayıcı İncelenmesi ve Öğretmen uygulamalarının Tanımlayıcı İncelenmesi olarak adlandırıldı. Bu bölüm, büyük ölçüde Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesine odaklanacaktır.

TANIMLAYICI BİR İNCELEME NEDİR?

Kısacası, tanımlayıcı bir inceleme, öğrencilerin öğrenme yöntemlerini anlamalarını geliştirmek ve sağlanan öğrenme deneyiminin kalitesini ve etkinliğini değerlendirmek amacıyla

eğitimciler arasında tartışmayı organize etmenin güçlü bir yoludur. Fakat bundan daha fazlası, çocukları dünyadaki anlam yaratıcıları olarak kendi standartları olan bir anlayış etiğidir. Bu, gördüklerimizi dikkatlice ve titizlikle açıklamaktır ve öğrencileri içerik standardı becerilerindeki eksiklikler temelinde tanımlamak veya öğrencileri diğer öğrencilerle ilişkili olarak karşılaştırmak değildir. Bu süreç, bir çocuğun yerine geçmenin ve dünyayı onun gördüğü gibi görmenin nasıl bir şey olabileceğini hayal etmemize yardımcı olur. Süreç ayrıca, öğretmenlerin çocuklar ve eğitim süreci hakkında büyük miktarda bilgiye benzersiz bir şekilde erişebildiği ve bunun tek bir yerde toplanıp sentezlenmesine ve ardından toplu olarak analiz edilmesine yardımcı olabileceği duruşuna da dayanmaktadır. Dahası, çocukların belirli yönleri genellikle göz ardı edilir. Bu nedenle öğretmen olarak kendine özellikle çocukların kendilerini çeşitli bağlamlarda nasıl sunduğunu sorması ve bu hikâyeyi meslektaşlarına anlatması ve ardından odaklanılan bir soru etrafında birlikte düşünülmesine yardımcı olur.

Çocuğun tanımlayıcı bir incelemesini yaparken, bir kişi bir sunucu -veya öğretmen ya da sunucu- ve bir diğeri de akran katılımcılarıyla birlikte moderatör -veya başkan- olarak hareket eder. Bu rollere rağmen, oldukça demokratik bir süreçtir. Bu nedenle katılan herkesin açıklamalara ve tartışmalara katkıda bulunması beklenmektedir. Moderatör toplantıya başlar ve katılımcılara sürecin temel ilkelerini hatırlatır.

Moderatör, yeni katılımcılar için temel süreci ana hatlarıyla açıklayacak ve sunum yapan kişiyi tanıtacaktır. İlk olarak, moderatör genellikle bir kelime üzerinde kısa bir düşünüm yürütür. İncelenen konularla ilgili olabilecek belirli bir kelime seçilir. Kullanılan kelimeler tembel, normal veya başarılı olabilir. Katılımcılar bu kelimeyle ilgili özel ilişkiler yazarlar ve birkaç dakika sonra yazdıklarını paylaşırlar. Amaç, tek bir kelimeyi bile anlamının birden çok yoluna sahip olduğumuzu, kelime-

lerin insanları tanımlamak için kullanıldığında kasıtsız olarak zararlı olabilecek gizli varsayımlar taşıdığını ve insanların tek bir kelimeden çok daha karmaşık olduğunu görmektir. Bu nedenle, odak altındaki çocuğu daha iyi anlamaya çalışırken, bu çocuk hakkında veya genel olarak çocuklar hakkında sahip olabileceğimiz gizli veya haksız varsayımlara dikkat etmeliyiz.

Kelime üzerine düşündükten sonra, sunum yapan kişi, araştırmaya odaklanmaya yardımcı olmak için Tanımlayıcı İnceleme boyunca herkesin toplu olarak düşünmesi için bir çerçeveleme sorusu -veya odaklanma sorusu- sunar. Sunum yapan kişi daha sonra incelenen çocuğu yalın ayrıntılarla anlatmaya başlar. Süreç, sunum yapan kişiden çocuğu beş başlık altında tanımlamasını ister: Fiziksel varlık ve hareket, eğilim ve mizaç, ilişkiler, ilgi alanları ve tutkular, düşünme ve öğrenme yolları. (Himley & Carini, 2000 tarafından ele alınması önerilen sorular aşağıda “Öğrenciyi Bütün Olarak Görünür Hâle Getirme” başlıklı bölümde de verilmiştir.)

Bir çocuk çalışması, bir çocuğun, sanat eseri veya yazı gibi -genellikle çerçeveleme sorusu kullanılmaz- Çocuk Eserleri’nin Tanımlayıcı İncelemesi (Himley ve Carini, 2000) adı verilen belirli bir yönüne de odaklanabilir. Böyle bir incelemede, sunum yapan kişi bir sanat eseri veya çocuk tarafından yazılmış bir makale sunabilir. Bu noktada, çalışmadaki tüm katılımcılar sırayla bu parçanın yönlerini tanımlayacak, tanısal veya özetleyici olmaktan ziyade mümkün olduğunca açıklayıcı kalacaklardır. (Örneğin, bir sanat eserindeki yuvarlak bir şekil, ‘güneş’ yerine “güneş benzeri bir şekil” olarak tanımlanacaktır.) Ayrıca, sunucunun ve ekip üyelerinin, eksik görünen şeyleri değil, görülebilecek şeyleri açıklamaya odaklanmaları da önemlidir. Moderatör şimdiye kadarki tartışmayı özetleyecek ve Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesi durumunda çerçeveleme sorusunu yeniden belirleyecektir.

Müzakere boyunca, grup üyeleri sunum yapan kişiye soru sormaya davet edilir. Tecrübelerime göre, sorgulama genellikle soruları açıklığa kavuşturmakla başlar ya da olgusal boşlukları doldurmak için tasarlanmış kısa cevaplı sorularla başlar. Ancak sunum yapan kişinin öğretim pratiğini eleştirmez. Katılımcılar daha sonra, genellikle “Denediniz mi?” veya “Hiç düşündünüz mü?” gibi cümlelerle başlayarak, araştırmacı sorular veya sunum yapan kişiyi düşündüren sorular sormaya davet edilir. Son olarak, katılımcılardan sunum yapan kişiye önerilerde bulunmaları istenir. Sunum yapan kişiye daha sonra soru ve önerilere cevap verme şansı sunulur. Moderatör genellikle incelemenin sonunda üyelere sürecin kendileri için nasıl çalıştığını paylaşmaları için zaman ayırır ve “Çocuğa ve aileye saygılı mıydık?” ve “Sürece ve birbirimize saygılı mıydık?” gibi sorular sorar.

Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri’nin geliştiricilerinden biri olan Patricia Carini (2001), bu değerlendirme biçiminin gücünü anlamlı bir şekilde özetlerken, aynı zamanda eğitimcilerin bireysel çocuklar hakkında sahip oldukları sınırlı bilgi durumunu uygun bir şekilde karakterize etti:

Tanımlayıcı Çocuk İncelemesi’nin temel amacı, belirli bir çocuğun bir kişi, öğrenci ve düşünür olarak güçlü yönlerini tanımak ve belirtmekti, böylece bir okul olarak bu kapasitelere yanıt verebilir ve bunları geliştirebiliriz. Bir incelemenin sonuna geldiğimizde, dikkatimiz bunun nasıl olabileceğine dair önerilere yöneldi ve hepimiz fikirlere katkıda bulunduk. Bu şekilde, böyle bir incelemenin ilk yararı her zaman çocuğa olmuştur. Çünkü kendisi için büyük sorumluluk sahibi öğretmenler toplantıdan derinlemesine içgörüyle ve çocuğun büyümesini, öğrenmesini beslemek için genişletilmiş bir fikir repertuarıyla ayrılırlar.

Kendini çocuklara adanmış bir personel olarak bizim için eşit bir fayda vardı. Kendimizi haftalık olarak bir çocuğun okul hayatına daldırarak, aceleyle ulaşılan eleştiri ve kesin yargı alışkanlığından vazgeçerek; açıklayıcı ve düşünceli bir şekilde konuşmak, düşünmek için kolektif ve iş birliği içinde güçlerimizi geliştirdik.

Bu derin saygı ve tevazu, Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesi'nin sunum yapan kişiye, genellikle çocuğun öğretmenine ve meslektaşlarına, bir çocuk sınıfına liderlik ederken gerçekleştiremeyecek şekilde çocuğun daha iyi anlaşılmasını ortaya çıkarmasını sağlar. Meslektaşların yardımıyla ve güçlü bir tanımlayıcı süreçle açıklama ve yansıtma, bireysel ekip üyelerinin sınırlı bakış açılarını şaşırtıcı bir dereceye kadar genişletebilir. Ayrıca, bir çocuğun açıklayıcı bir incelemesini yapmak, tüm çocukların bizim için derin bir gizem olduğunu ve birçok gizli öğeye sahip olduğunu hatırlatmanın etkisine sahiptir. Bir çocuğa odaklanarak ve çeşitli yönleri dikkatlice çizerek, bunu herhangi bir çocukla yapabileceğimizi ve bazen bir anda verilen âni cevaplarımız ya her çocuk hakkında basit ya da büyük ölçüde incelenmemiş anlayışlarımız konusunda dikkatli olmamız gerektiğini anlıyoruz.

Ben (Matthew), bir keresinde, Mission Hill Okulundan bir meslektaşımın birlikte North Bennington, Vermont'taki Prospect Merkezi'nin ev sahipliğini yaptığı bir haftalık inziyaya katıldım. Seminer, deneyimli öğretmenler ve Tanımlayıcı İnceleme'nin moderatörleri tarafından yönetildi. Diğer etkinliklerin yanı sıra, yaklaşık 12 öğretmenden oluşan küçük grubumuz, kayıtları Prospect Merkezi arşivlerinden alınan Prospect Okulu'nun eski bir öğrencisi olan tek bir çocuğun 4 günlük açıklayıcı bir incelemesini gerçekleştirdi. Carini'nin (2001, s.163), şu sözlerini en çok bu süreçte takdir ettim: "Çok şey gördüğümde hâlâ çok az ve kısmen gördüğümü öğreniyorum." Bir öğrencinin karmaşıklığını -üstelik şahsen tanımadığım birinin bile- sadece bu çocuğun sanat eserlerini, yazılarını, matematik, fen araştırmalarını ve öğretmenlerin yazılı gözlemlerini bir protokol, bir grup öğretmen veya bir katılımcı kullanarak dikkatlice inceleyerek ya da tanımlayarak nasıl görmeye başlayabileceğimi hiç hayal etmemiştim.

Yukarıda belirtildiği gibi, Prospect Merkezi ve Archives bir zamanlar küçük bir okuldu. Carini ve toplumdaki diğer insanların derin üzüntüsüne rağmen, okul finansal nedenlerden dolayı kapanmak zorunda kaldı ancak arşivler duruyordu; Prospect Okulundaki -şu anda Vermont Üniversitesinde bulunan- eski öğretmenler ve yöneticiler tarafından öğrenci çalışmaları ve anlatı açıklamaları toplandı. Hafta boyunca süren seminer çalışması ve 4 günlük açıklayıcı inceleme sırasında, moderatörümüz bu eski Prospect Okulu öğrencisinin sanat eserini, şiirini, denemelerini ve matematiksel problem çözümlerini, bu öğrencinin her biri öğrencinin farklı dönemlerinden öğretmenler tarafından yapılan anlatı gözlemleriyle birlikte sundu. Bu zengin materyali dikkatlice inceleyerek ve ortaklaşa tanımlayarak, büyüme yıllarını işaretledim. Öğretmenlerin zaman içinde öğrencilerin edinebileceği derin ancak sınırlı bilgi olanaklarına yeni bir takdir geliştirdim. Bu özel tanımlayıcı inceleme, bir çocuğun hayatının 8 yılı boyunca uzanan belgeler de dahil olmak üzere, sınıflarımızdaki öğrencilerle genellikle mümkün olmayan uzunlamasına bir çalışmanın nadir gücünü içeriyordu. Bu kadar zaman geçtikten sonra bir çocuğun okul hayatından belgeleri analiz etmek ve açıklamak, kalıpları ve kalıcı ilgi alanlarını fark etmek ve takdir etmek için kısıtlı bir fırsattır. Ancak belki de daha da çarpıcı olanı, bu çocuk hakkında kaç yeni sorunun ortaya çıkabileceğini fark etmektir!

Üniversite sınıflarında ve öğretmenlik öğrencilerinin atamalarında öğretmen adaylarıyla birlikte çalışan bir eğitim profesörü olduğumdan beri, bu becerinin bir kısmını, bilginin kapsamı hakkındaki tevazusuyla birlikte, çalıştığım genç öğretmenlere katmaya çalıştım. Üniversite sınıflarımızdaki alan yerleşimlerinden çocukların açıklayıcı incelemelerini yürüttüğümüzde, lisans öğrencileri sıklıkla kendi öğrencileri hakkında ne kadar bildiklerini düşündüklerine şaşırdıklarını ifade ettiler. Ancak belki de yanıldıklarını ya da karakterleri oturmadan önce tanımlamaları nasıl atladıklarını anlayabilirlerdi. Çeşitli

durumlarda ve zaman içinde belirli bir öğrenciden gördüklerini tanımlamak için zaman ayırabilirlerdi.

Çocuğun Tanımlayıcı İncelemeleri için genel bir çerçeve sorusu, “Bu öğrenciyle nasıl daha iyi bir bağlantı kurabilirim?” sorusunun varyasyonlarıdır. Sunum yapanlar, öğrencilerin ilgi alanlarına ilişkin bildiklerini ayrıntılarıyla açıkladıktan sonra -aşağıdaki “Öğrenciyi Bütün Olarak Görünür Yapmak: Bir Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesi”ndeki soru yönlendirmelerine bakın-, bu çocuğun neyi büyüleyici ve sinir bozucu bulduğu, kiminle iyi çalışabilecekleri ve ne zaman sorun çıkarma eğiliminde olduklarını, kullanılan çerçeveleme sorusuna bağlı olarak, çocuğun sınıfta ve çeşitli ilişkilerde nasıl olduğuna ilişkin ‘güncellemeleri’ bildirmek için öğretmen adayları gelecek haftalarda sınıfa geri dönerler. Öğretmen adayları öğrencilerinin karmaşıklıklarına yeni değer biçtikleri ve yeni yaklaşımlar için kendilerine sunulan öneriler çoğu zaman yararlı olduğu için, dikkatli ve saygılı açıklamalar sonuç getiriyor gibi görünüyor. Öğretmen adayları, bir çocuğun tanımlayıcı bir incelemesini hazırlamak ve yürütmek için zaman ayırdıkları takdirde, daha fazla sabırları olduğunu ve öğrencileri daha az disipline ettiklerini bildiriyorlar. Ayrıca, daha iyi değerlendirme ve öğretme için fikirlerin, kaynakların kendi içlerinde ve bizim küçük öğretmen adayları topluluğumuz arasında, onların akranlarında var olduğunu fark edebilirler. Bu da güçlendirici bir keşif olabilir.

Bu deneyim şaşırtıcı olmamalıdır. Okullarında Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesi’ni kullanan öğretmenler tarafından Temel Okullar Koalisyonu Sonbahar Formu’nda katıldığım bir sunumda, sunum yapan öğrencilerin okul içi uzaklaştırılmalarının hem okullarında hem de sunum yapanların temas ettiği diğer okullarda önemli ölçüde düştüğünü öğrendim. Bu, süreçlerin etigi göz önüne alındığında kulağa mantıklı geliyor. Süreçler kolaylaştırmayı amaçlandığı için, öğretmenler kendi

ilgileri altındaki öğrencilerin gerçekten “yerine geçerlerse”; öğretmenler, örneğin, sözkonusu öğrenci kurum içi uzaklaştırma sürecinde başka bir yerdeyse sınıfın daha iyi durumda olduğu sonucuna varmaktan ziyade, öğrencilere şüpheden fayda sağlama, denemeye devam etme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi daha iyi bir şekilde kişiselleştirme eğilimindedir.

Tüm değerlendirmeler gibi, Prospect Merkezi’nin Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri’nin de sınırlamaları vardır. İlk olarak, zaman alıcıdır. Yukarıda belirttiğim gibi, bir çocuğun açıklayıcı bir inceleme süresi günlerce devam ederken, önemli içgörüler sağlamaya devam etmesi mümkündür. 40 dakikadan az süren açıklayıcı bir inceleme muhtemelen etkili olacak kadar uzun değildir. Tabii ki, zamanın buna değer olduğuna inanıyoruz ama bu bir sınırlamadır. Öğretmenlerin zamanı kısıdır ve araştırma konuları dikkatli bir şekilde seçilmelidir çünkü öğretmenler bir meslektaşın zor bir sorusu olduğunda ve bilge katılımcılarından fayda sağlayabileceklerinde her zaman bir araya gelemezler. Bazılarının iddia edebileceği bir başka olası sınırlama, sadece bir çocuğun tanımlanmasının yararlı olmamasıdır; bir ihtimal bu taraf tutmaya yol açar mı? Ancak bir kişinin özelliklerini ve karmaşıklıklarını öğrenerek tüm bireylerdeki benzersiz varyasyonları fark etmenin ne kadar mümkün olduğu şaşırtıcıdır. Bu yüzden Prospect Merkezi’nde 4 gün boyunca bir çocuğun tanımlayıcı bir incelemesini yapmanın aydınlatıcı bir süreç olduğuna inanıyorum. Muhtemelen bu ‘çocuk’ ile asla karşılaşmayacağım. (Daha sonra aslında benden daha büyük olduğunu keşfettim.) Ancak birini yalnızca gözlem ve açıklama yoluyla tanıma -veya ‘değerlendirme’- olasılığına karşı yeni bir takdir kazandım. Yine bir başka sınırlama, katılımcıların önemli bir konu üzerinde derinlemesine düşünmeleri ve açıklamaları için ihtiyaç duyduğu çabadır ancak zor sorular ne zaman çaba harcamadan cevaplanır? Son bir sınırlama hem zamanı hem de çabayı içerir: Sunum yapan

kişinin Tanımlayıcı İnceleme öncesinde gerçekleştirdiği hazırlık miktarı ve kalitesi, süreci daha iyi veya daha kötü yönde etkileyebilir.

TEORİYİ UYGULAMAYA GEÇİRMEK

Değerlendirme aracı olan Tanımlayıcı İnceleme Süreci, güçlü öğrenime giden bir yol sağlar. Öğretmen sunum yapan kişinin, belirli soruları yanıtlamak ve kolay sonuçlardan veya teşhislerden kaçınmak dahil olmak üzere yönergeleri izlemesi önemlidir. Aşağıda Kathleen Cushman tarafından tanıtılan ve Olasılık Merkezi emektarı Rhoda Kanevsky -katıldığım seminerin moderatörlerinden biri- tarafından yazılan ve Temel Okullar Koalisyonu web sitesinde yayınlanan sürecin ana hatları ve yoğun bir açıklaması bulunmaktadır. (Cushman, 1997; ayrıca bkz. essentialschools.org/horace-issues/making-the-whole-student-visible-the-descriptive-review-of-a-child/)

Öğrenciyi Bütün Olarak Görünür Yapmak: Bir Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesi

Bennington, Vermont'taki Prospect Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde, Patricia Carini, öğrenciler ve onların çalışmalarını üzerine düşünmek için en eski ve en etkili süreçlerden birini geliştirdi. Merkez, 1965'te kurulan bağımsız bir okul olan Prospect Okulu'ndaki öğrenci çalışmalarının örneklerini arşivlemeye başladığında, Carini ve ekibi, bu tür çalışmalara yakın işbirlikçi bakışlarla öğretmenin öğrenim potansiyelini fark etti. Ardından gelen "Bir Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesi", bir dizi katılımcının gözlemlerinin birkaç odaklanmış soru etrafında tahakkuk ettiği bir dizi açıklama turundan oluşuyordu.

Bu süreç, Rhoda Kanevsky'nin aşağıda özetlenen makalesinde, "dünyayı anlamlandırmaya çalışan benzersiz bir kişi" olarak

“çocuğu görünür kılmayı” amaçladığını yazıyor. Bir moderatör -veya başkan- rehberliğinde, sunum yapan öğretmen -veya sunum yapan kişi- çocuğu tanımlar; daha sonra diğer katılımcılardan gelen yorumlar yeni bilgi ve içgörüler uyandırır. Rhoda; niyetin çocuğu değiştirmek değil, sunum yapan öğretmenin çocuğu yeni bir ışıktaki görmesine yardımcı olmak ve “çocuğun okul hayatına uyum sağlaması için çocuğun çıkarlarını ve değerlerini kullanmak” olduğunu söylüyor. Protokol şu şekilde özetlenmiştir:

1. Başkan oturumu toplar. Öğretmen-sunum yapan kişi, çocuğun temel istatistiklerini verir: Mahremiyet adına bir takma ad ve sınıf, yaş ve doğum tarihi gibi gerçekler sunar. Başkan, öğretmen-sunum yapan kişinin “odaklanma sorusunu” açıklar. (Örneğin, “Jason’ın sınıftaki diğer çocuklarla daha verimli çalışmasına nasıl yardımcı olabilirim?”)
2. Sunum yapan öğretmen, katılımcılara yardımcı olacaksa sınıf bağlamını tanımlayabilir: Oda planı, yerleşim, program vb. ardından, aşağıdaki kategorilerdeki istemleri kullanarak çocuğu hem karakteristik hem de olağandışı davranışlar dahil olmak üzere açıklar:

Fiziksel Varlık ve Jest: Karakteristik jestler ve ifadeler: Bunlar çocuğun yüzünde, ellerinde, vücut duruşlarında nasıl görülebilir? Nasıl ve hangi koşullara karşılık olarak değişiyorlar? (Örneğin, iç ve dış mekân.) Karakteristik enerji seviyesi: Çocuğun ritmini ve hızını nasıl tanımlarsınız? Nasıl değişkenlik gösterir? Çocuğun sesini nasıl tanımlarsınız: Ritmi, ifade gücü, ses tonu?

Eğilim: Çocuğun karakteristik mizacını ve aralığını -örneğin, yoğun, eşit, yukarı ve aşağı- nasıl tanımlarsınız? Duygularını nasıl ifade eder? Tamamen mi? Nadi-

ren mi? Çocuğun duygularını nasıl okursunuz? Nerede ve nasıl görülebilirler? Çocuğun duygusal tonu veya rengi nedir? (Örneğin, canlı, parlak, sakın vb.)

Çocuklar ve Yetişkinlerle İlişkiler: Çocuğun arkadaşları var mı? Bu dostlukları nasıl karakterize edersiniz? Tutarlılar mı? Değiştirilebilir mi? Çocuk grup içinde tanınıyor mu? Bu tanınmışlık nasıl ifade ediliyor? Çocuk grupta rahat mı? Çocuğun başkalarıyla gelişigüzel, günlük iletişimini nasıl tanımlarsınız? Bu günlük temas nasıl değişime uğrar? Gerginlikler olduğunda, bunlar nasıl çözülür? Çocuğun sizinle ve diğer yetişkinlerle olan ilişkisini nasıl tanımlarsınız?

Faaliyetler ve İlgi Alanları: Çocuğun tercih ettiği aktiviteler nelerdir? Bunlar sizin için görünür olan temel çıkarları yansıtıyor mu? Örneğin, resim çizimleri veya yazdığı hikâyeler, insanüstü figürler, tehlike ve kurtarış, yanardağlar ve diğer büyük ölçekli olaylar gibi tekrarlayan ve ilgili motiflere odaklanıyor mu? Çocuğun ilgi alanlarını nasıl tanımlarsınız? Hangi ilgi alanları yoğun, tutkulu? Çocuğun projelerle olan ilişkisini nasıl karakterize edersiniz? (Örneğin, hızlı, metodik, abartılı, kapsamlı.) Sonuç çocuk için önemli mi? Aksiliklere, hayal kırıklıklarına verilen yanıt nedir? Çocuk için güçlü bir çekiciliği olan bir iletişim aracı var mı? (Örneğin, resim, bloklar, kitaplar, ahşap işleri.)

Örgün Öğrenme: Çocuğun yeni bir konuya, yöne veya sürece yönelik karakteristik yaklaşımı nedir? Öğrenirken, çocuk neye güvenir? (Örneğin, gözlem, hafıza, deneme yanılma, aşamalar ve sıralama, tüm resmi alma, bağlamı ele alma.) Bu öğrenme yaklaşımı konudan konuya nasıl farklılık gösterir? Çocuğun öğrenmeye karşı karakteristik tutumu nedir? Çocuğu bir düşünür olarak

nasıl karakterize edersiniz? Hangi fikirlerin ve içeriğin çekiciliği var? Spekülatif bir damarı var mı? Problem çözen biri mi? Benzetme ve metafor yapma yeteneği var mı? İmgeleştirme bilgisini kullanır mı? Mantık ve sonuç kurar mı? İlgörü veya sezgisini düşünür mü? Yaratıcı bir atılım yapar mı? Kurgu var mı? Çocuğun tercih ettiği konular nelerdir? Hangi teamüller ve beceriler zor gelmez? Hangileri zor gelir?

3. Başkan, sunum yapan öğretmenin tasvirini özetler ve baskın temalara veya kalıplara dikkat çeker.
4. Başkan, çocukla birlikte çalışan veya gözlemleyen diğer kişilerin açıklamalarını ister. Öğretmen-sunucu, mevcut olmayan diğer kişilerin yorumlarını da bildirebilir.
5. Başkan, çocuğun önceki okul deneyimini, önemli tıbbi verileri ve aile tarafından okula doğrudan sağlanan -kulaktan dolma yolla değil- tüm aile bilgilerini kısaca açıklar. Öğretmen-sunum yapan kişi, doğrudan aileden bildiklerini de rapor eder. Aile, değerlendirmeye dahil edilmediği sürece, inceleme öncelikle sunum yapan öğretmenin çocuğu desteklemek için neler yapabileceğine odaklanır.
6. Başkan odaklanan soruyu yeniden belirledikten sonra, katılımcılar sorular veya yorumlar sunar. Bu, çoklu bakış açılarını ortaya çıkarır ve sunum yapan öğretmenin içgörülerini, beklentilerini veya yaklaşımını geliştirebilecek hatta odaklanma sorusunun kendisini değiştirebilecek yeni bilgiler üretir.
7. Başkan, bu yeni bilgiyi özetler, odaklanan soruyu yeniden ifade eder ve hem yukarıdaki tanımdan hem de katılımcıların kendi deneyimlerinden ve diğer çocuklarla ilgili bilgilerinden alınan öneriler ister. Bu öneri-

ler, çocuğun güçlü yönlerini destekleme -çocuğu değiştirmeme- ve okul yaşamında uyum yaratma yollarına odaklanır. Birbirleriyle çelişebilir veya birbirlerini geliştirebilirler ve sunum yapan öğretmenin onlar hakkında yorum yapması veya alması gerekmez. Mevcut olan herkes için bir kaynak görevi görürler.

8. Başkan, önerilerin veya takip planlarının herhangi bir temasını özetleyerek incelemeyi bir araya getirir ve kritik eder.

[Değerleri ve Standartları Keşfetme izni ile özetlenmiştir: Değerlendirme için çıkarımlar, L. Y. Strieb & C. Through. New York: Ncrest, Eğitim Fakültesi, Columbia Üniversitesi, 1992.]

Süreçlerin soruları, daha ayrıntılı açıklamaları ve yorumlamaları, diğer yayınların yanı sıra Himley ve Carini (2000)'de bulunabilir.

Aşağıdaki sayfalarda, Washington DC bölgesinde bir öğretmen olan Kristin Robert tarafından yazılan bir öğretmenin dikkatle düşünülmüş Tanımlayıcı Çocuk İncelemesi'nin bir örneği bulunmaktadır. Kendisi Washington Teachers Inquiry Group'un bir üyesidir. Bu topluluk, çeşitli okullardan düzenli bir şekilde gönüllü olarak bir araya gelen ve çocuk anlayışlarını toplu olarak derinleştirmek ve öğretimlerini geliştirmek için Tanımlayıcı İncelemeler yapan bir grup eğitimciden oluşmaktadır. Bu Tanımlayıcı İnceleme'de, bir öğretmenin araştırmasında yukarıdaki sorulara odakladığında mümkün olan ve mevcut olan bilgi ve detaylara dikkat aralığını görmek mümkündür. (Not: Bu Tanımlayıcı İnceleme'deki bazı ayrıntılar, adı da dahil olmak üzere çocuğun anonimliğini korumak için değiştirilmiştir.)

Çerçeveleme Soruları: Eric'in diğer öğrencilerle olumlu yollarla bağlantı kurmasına ve diğer öğrencilerle ilişki kurmasına nasıl yardımcı olabilirim? Diğer öğrencilerin Eric'in olumlu

özelliklerini görmelerine nasıl yardımcı olabilirim ve böylece onu oynamak/arkadaş olmak istedikleri bir çocuk olarak görebilirler?

1. *Fiziksel Varlık ve Jestler*

- Eric, anaokulunda okuyan 5 yaşında bir çocuk. 5 yaşına yazın girdi. Okul öncesi eğitimden beri okula devam ediyor. 3 yıldır okula giden bir ablası var. Eric'in ailesi evde başka bir dil konuşuyor ancak Eric ELL taramasında yeterli bir test yaptı. Sınıftaki konuşma ve dinlemede de kelime bilgisi yeterli görünüyor.
- Eric her sabah dev bir gülümsemeyle sınıfa girer ve masa başı etkinliği ne olursa olsun, bir gün önce yaptığı gemiyi kontrol etmek için genellikle doğrudan LEGO alanına gider. Genelde odanın içinde dolaşırken biraz gürültü çıkarır.
- Eric, uzun kolları ve bacakları olan çok uzun bir çocuk. (Bu sınıftaki en küçük öğrencilerden biri olduğunu hatırlamayı zorlaştırabilir.) Genellikle anaokulu büyüklüğündeki halı alanına uyum sağlamakta rahatsız görünür. Oldukça sık hareket eder ve pozisyon değiştirir; onu her zaman halının kenarına yakın oturtuyorum, böylece hareket edebilir ve bacaklarını uzatabilir. Sık sık kırılan gözlükler takıyor ve en az günde bir kez, her zaman düşen vidayı dikkatlice yerine takıyor. Orta kahverengi tenli ve kısa saçlı. Eric'in okul öncesi öğretmeni bana giyinmeyi sevdiğini söyledi. Devamlı üç veya dört gömlek üst üste katmanlar hâlinde giyinir ve bu da o gün hangi gömleği giyeceğine karar veremediği izlemini uyandırır. Kıyafetleri her zaman düzgün ve temizdir. (Aslında giysisine yiyecek döktüğünde biraz üzülür.)
- Gün boyunca Eric'in enerji seviyesi ve varlığı değişir. Genellikle dört durumdan birini sahneler:

- » O gün uzun bir oyun alanı süresi veya oyun hamurunun masalara yerleştirilmesi gibi sınıfın heyecan duyduğu bir şeye yanıt olarak, halının üzerinde aşağı yukarı zıplar, yüksek sesle, tiz bir sesle ciyaklar. Kollarını havaya kaldırıp sallayarak coşkulu görünür. Heyecanlı tepkileri tipik olarak hacim ve vücut hareketleri açısından etrafındaki çocuklardan çok daha büyüktür.
- » Başka bir öğrenciye bağırarak, diğer öğrenciler arasındaki bir tartışmaya katılmak ya da başka bir öğrencinin 'ona' ne yaptığını söylemek için bir öğretmene koşturur. Eric, bir anlaşmazlığa girdiğinde tartışmacı bir tonla yüksek bir ses kullanır. Çoğu zaman, diğer öğrencilerin ifadelerine yanıt olarak "HAYIRRRRR!" diye bağırır ve kelimenin sonunda ses tonu yükselir.
- » Tipik olarak sohbet hâlindeyken gözleri etkileşimde bulunduğu kişiden başka tarafa bakar ve genellikle kendi cümlesinin ortasında veya diğerinin cümlesinin ortasında kaybolur. Ayrıca cümlenin ortasında bazen dikkatini çeken başka bir şeye yanıt olarak "Ooh!" der.
- » Oyun alanı etrafında yoğunlaşır, çokça koşuşturur. Koşarken, kolları sallanan ve bacakları gerçekten yukarı fırlayan Eric sıkı ve gevşek görünür ama sınıftaki diğer erkek çocuklara kıyasla oldukça hızlıdır. Etrafta koşarken sık sık diğer insanların üstüne doğru koşar ve bunu fark etmez.

2. *Eğilim, Mizaç, Duygusal Ton*

- Tahmin edilebileceği gibi mizaç ve duygular gün boyunca değişir. Genel olarak onun, sınıf atmosferine yüksek bir enerji getirdiğini düşünüyorum. Hem ‘mutlu’ hem de ‘mutsuz’ duyguları enerjik olarak ifade ediyor. Sesini ve vücudunu kullanarak sık sık mutlu, kızgın ve hüsrana uğramış duygularını iletir. İlk bölümde anlatıldığı gibi, yanılma payı olmaksızın:

- » Sınıfta, ara sıra çığlıklar/heyecan sıçramalarıyla birlikte mutlu bir şekilde dolanır. Mutluluğunu ve heyecanını gülümsemelerle ve yüksek sesle şarkı söyleyerek iletir.
- » Başka bir öğrenciyle anlaşmazlık durumundayken, gerginliğini yüksek sesle ve öfkeli bir tonla gösteriyor. Sık sık neşeli görünümünden gerginliğe/öfkeye geçer. Başka bir öğrencinin sıra dışı konuşması veya ona hoşlanmadığı bir şekilde bakması gibi bana önemsiz görünen provokasyonlara yanıt olarak, hemen yüksek sesle ve öfkeyle “Kes şunu!” der.
- » Eric ve diğer öğrenciler arasında sık sık anlaşmazlıklar oluyor gibi görünür ve Eric sınıftaki diğer öğrencilere göre çabuk sinirlenir. Sinirlendiğinde, sesi genellikle bir uyarı işaretidir: Sesinin şiddeti ve kuvveti artar ve sesi öfkesini iletir. Çatışma hâlindeyken, sözleri yetersiz kalır ve genellikle neler olduğu hakkında çok az ayrıntı sunar. Genellikle başka bir çocuğun söylediklerine yanıt olarak “Hayır!” diye bağırır veya “... canımı yaktı!” veya “Hayır, yapmadım!” gibi açıklamalar yapar.

» Birebir, küçük grup ve tüm grup ortamlarında, Eric'in ne kadar bilgi aldığını ve anlamlandırdığını sık sık merak ediyorum. Bu zamanlarda, yukarıda açıklanan iki tür duygunun aksine, enerjisi düşük görünür ve varlığında yokluk hissi vardır. (Bu mantıklı geliyorsa!) Bu tür bir mevcudiyet, gün boyunca çeşitli zamanlarda ortaya çıkar; bazen diğer çocuklarla birlikte/yanında oynarken, bazen bir yetişkinle veya başka çocuklarla çalışırken, bazen gündelik sohbetlerde. Örneğin, bazen başka bir öğrenci ona seslendiğinde cevap vermez hatta başını kaldırmaz ya da başka bir öğrenciye seslenir ama öğrenci ona bakmazsa orayı terk eder. Bir soru sorduktan/yorum yaptıktan sonra oradan ayrılır.

3. *Akranlar ve Yetişkinlerle İlişkiler*

- Babasına göre Eric okulu seviyor. Babası, her sabah uyandığını ve okula gidip sınıfıyla birlikte olup olmayacağını sorduğunu ifade ediyor. Hasta olduğunda veya evde kalmak zorunda kaldığında çok üzgün olduğunu söylüyor. Babası, geçen yıl okul öncesi dönemde Eric'in sık sık okula gitmek istemediğini ve nadiren okula ilgi ya da heyecan gösterdiğini paylaştı.
- Eric'in odadaki yetişkinlerle olan ilişkileri hoş ve naziktir. Gözlem ve ara sıra doğrudan sorgulama yoluyla öğrendiklerim dışında, neyi sevdiği hakkında pek bir şey bilmiyorum. Onunla yaptığımız konuşmalar genellikle yüzeysel ve sınırlıdır. (Onunla iki kere yaptığımız bir ileri bir geri giden bir görüşmeden daha uzun süren sıradan bir konuşma yaptığımdan emin değilim.) Ona sorular sorduğumda yanıtları kısa ve detaylardan yoksun. Sadece birkaç gün önce, sınıfımdaki asistan öğretmen, Eric'in bir gün önce hasta olduğunda ne yaptığını

anlatmak için yanına geldiğini söyledi. Bunun, gündelik bir konu hakkında konuşmak için kendisine ilk kez yaklaşması olduğunu belirtti. Yetişkinlere fiziksel eğilim göstermez ve yetişkinlerle konuşma arayışında değildir. (Başka bir öğrencinin ona ne yaptığını anlatmak dışında.) Onunla etkileşimlerimin çoğunun onu 'yönetirken' gerçekleştiğini itiraf etmeliyim. Anlaşmazlığı müzakere etmesine yardımcı olmak, ona ders sırasında bağırmasını veya şarkı söylememesini hatırlatmak vb. şeyler gibi.

- » İtiraf etmeliyim ki, Eric'i içeren çatışmalar çok sık olduğu için, bazen başka bir öğrenci grubuyla oynamaya başladığımda ya da onunla ve diğer öğrencilerle ortak bir görevde çalışırken kendimi gergin hissediyorum.
- Daha önce Eric'in en yaygın üç modunu anlatmıştım; onlardan burada kısaca 'mutlu', 'gergin' ve 'dalgin' olarak bahsedeceğim.
 - » 'Mutlu' moddayken, çoğunlukla tek başına oynar ve çoğunlukla diğer çocukların etrafında/yakınında oynar. Bir grubun dahil olduğu etkinlikleri seçer -LEGO uçaklarına isim takmak veya etrafta uçurmak gibi- ancak nadiren işbirliğine katılır. Gözlemlerime göre, mutlu ruh hâlleri diğer çocukların yanında yaşanıyor ancak diğer çocuklarla değil.
 - » 'Gergin' moddayken, her zaman diğer çocuklarla birliktedir. Onun bir görevi yüzünden gergin olduğunu gördüğümü hiç sanmıyorum. Sadece diğer çocuklarla birlikteyken gergindir. (Ayrıca onun bir yetişkinle beraberken de gergin olduğunu düşünmüyorum; daha fazlası aşağıda.)

» Onun ‘dalgın’ modu, bir cümlenin ortasında dolaştığı ya da diğer kişinin ne dediğini sorduğumda “Bilmiyorum.” diye cevap verdiği bir konuşma ortamında en belirgin hâlini alıyor.

- Birkaç kez, onu bağımsız ve başarılı bir şekilde bir akranıyla olumlu bir etkileşime soktum. Örneğin, başka bir öğrenciden bir kitaba bakmasını veya bir materyalini kullanmasını istemek gibi. Ancak genel olarak, akranlarıyla yaptığı iki yönlü görüşmelerinin çoğunun münakaşaya dönüşme eğiliminde olduğunu düşünüyorum. Sonuç olarak, sınıftaki diğer çocuklar sık sık ondan şikâyet ediyorlar. Çocuklar sık sık ona onlarla oynayamayacağını söylüyor ve ortak faaliyetler sırasında onunla çalışmak için bir öğrenci seçmek çok zor oluyor. Son zamanlarda matematik dersi için onu açık fikirli ve kibar olmasını umarak bir kızla partner yaptım. Kız açıkça matematik faaliyetine katılmayı reddetti. Diğer zamanlardaysa, öğrenciler Eric’le çalışmak için onları görevlendirdiğimde sızlandılar. Aynı kız, başka bir öğrenci için arkadaşlık notu yapmak zorunda kaldıkları bir etkinlik sırasında -tesadüfen- onunla ortaklık kurdu. Adını seçtiğinde kızın suratı asıldı ve sızlandı. Bunu neden yaptığına dair bir cevap için ona baskı yaptım ve sonunda “Eric her şeye burnunu sokuyor, aklını kendi işine vermeyecek.” dedi. Bir faaliyet için ortağı olduğu zaman surat asmak yerine bu sorunu çözenin daha nazik yollarından bahsettik. Sonunda yanına gitti ve ona güzel bir resim çizdi. Neyse ki, aynı etkinlikte Eric farklı bir kızın adını çekerek onun resmini çizdi. Kızın nasıl bir resim istediğini dinledi, ona bir tek boynuzlu at çizdi ve sonra kız ona sarıldı! (Teşekkür ederim dediğinde ve ona sarıldığında, Eric gülümsemedi veya hiçbir şey söylemedi.) Eric, diğer öğrencilerin onunla oynamak ya da çalışmak istemediğinden habersiz görünüyor. Bir öğrenci “Eric! Oynamıyorsun!” dediğinde üzülmez ve yüzünde mutsuz bir

duygu göstermez. Ayrıca, diğer öğrencilerle olan münakaşalarından da pek etkilenmiyor görünüyor. Başka bir öğrenciyle münakaşa hâlindeyken gergin olmasına rağmen, genellikle münakaşa çözülürken -bir yetişkinin desteğiyle- oradan uzaklaşır veya başka bir öğrenci özür dilediğinde “Tamam!” der ve hızla yaptığı işe geri döner. Bir münakaşa çözülmeden önce dikkatini çeken başka bir şey tarafından uzaklaştığında veya dikkati dağıldığında, tavrı hemen öfkeden nötr veya mutluluğa geçer.

- » Eric başka bir öğrenciyi yanlışlıkla incittiğinde ve başka bir çocuğu kontrol etmesini istediğinde, genellikle zarar gören öğrenciye odaklanmasını ve iyi olup olmadığını sormasını sağlamak için birkaç komut alır; uygun kelimeleri ezberinden okur ancak endişeli görünmez. Düz bir duyguyla ve yüzünde boş bir bakışla “Pardon, iyi misin?” der.

Üç öğrenciden oluşan bir grup, bir bulmacayı bir araya getirme konusunda tartışıyorlardı: Kimin hangi parçayı yapacağını, kimin hangi parçaya önce sahip olduğunu vb. Üçü de kendi fikrini öne atıp tartışıyordu. Eric de masadaydı ve hemen olayın içine atladı. Dönüşümlü olarak öğrencilerin argümanlarını yineledi ve “Uh-huh!” ve “Na-uh!” dedi. Bu etkileşimde, her öğrenciyle onlara karşı tartıştı ve bana göre, ya tartışmanın içeriğinin ne olduğunu bilmiyordu ya da kimin yorumlarının kime yönlendirildiğini takip etmiyordu.

Başka bir gün, iki öğrenci teneffüste bir oyunu kimin kazandığını tartışıyorlardı. Eric dahil oldu ve çocuklardan birine “Yeeah, takımımız kazandı!” ve diğer çocuğa “Yeahh!” dedi. Eric’e hangi oyunu oynadıklarını sordum ve “Oyun...” dedikten sonra sustu. Sonra ona tartışmanın ne hakkında

olduğunu sordum ve -şarkı söyleyen sesle- “Bilmiyorum!” dedi.

- Ayrıca Eric’in oyun oynayan diğer çocuklardan oluşan gruplara katılmaya çok istekli görüldüğünü belirtmiydim. Sık sık oyun alanında ve sınıfta, çoğu çocuğun oynadığı veya bazı eylemlerin gerçekleştiği yerlere yönelir. Beden dili ve yüz ifadeleri, gruba katılmak için çok heyecanlı olduğunu gösteriyor. Ancak bir gruba katıldığında, diğer çocuklar yeni bir kişiye uyum sağlamak için yaptıkları ayarlamaları nadiren yapıyorlar ve oyunun devam ettiği kurallar çiğnemediği sürece, sık sık “Errriiiicccc!” çığlıklarının da gösterdiği gibi, bu çoğunlukla gerçekleşiyor gibi görünüyor, sanki orada olduğunu bile fark etmiyorlar gibi. Ve Eric sık sık şöyle diyor “Söylüyorum!” ya da başka bir öğrencinin ne yaptığını söylemek için bir yetişkine koşuyor. Bu gibi durumlarda, grubun geri kalanına göre -veya bana göre- çoğu zaman diğer öğrenci aslında yanlış bir şey yapmamıştır.

» Örneğin, sobeleme sınıfımdaki erkek çocuklar arasında çok popüler bir oyundur. Okul yılının ilk birkaç ayı boyunca Eric, sobeleme oyununa kendi başına koşarak ve insanları rastgele vurarak katılmaya çalıştı. Grup onun oyunun bir parçası olduğunu algıladığında, ‘o’ kişi bazen onu sobeledi. Her sobelendiğinde ağladı, çığlık attı ve sobeleyeni söyledi. Birkaç ay sonra, sobelemede bazen sobelenildiğini anlamaya başladı. Şimdi teneffüste sobeleme topluluğuyla koşuyor ve oyunun nasıl oynandığını anlıyor gibi görünüyor ancak çoğu zaman kimin oynadığını ya da oynamadığını bilmiyor. Sıklıkla bir öğrenciye koşar, ona vurur ve “Sobe!” diye bağırır ve diğer öğrenci de “Sobeleme oynamıyorum!” diye bağırır.

- » Eric ve diğer öğrenciler arasındaki çatışmalar genellikle küçük bir grup birlikte oynadığında ortaya çıkar ve örneğin Eric oyuncağın kullanımda olduğunun farkında olmadan birinin arabasını alıp onu kullanmaya başlar. Oyuna girerken, anaokulu öğrencileri genellikle proaktif soru sorma veya gözlem yoluyla grubun ne yaptığını değerlendirebilirler. Eric sadece malzemeleri kaptığında ve bunları kullanmaya başladığında, devam eden oyunun bağlamı hakkında herhangi bir farkındalığı yok gibi görünür. Diğer öğrenciler sık sık ona karşı tahammülsüz olurlar.
- » Ayrıca, oyun alanında ve diğer oyun durumlarında, Eric genellikle gruptan gruba süzülür. Bir grupla bir yapbozun başında birkaç dakika oturabilir, sonra LEGO'lara geçebilir, sonra LEGO uçağını kütüphaneye taşıyabilir ve bir öğrenciyle kitap okuyarak oturabilir vb. Sınıftaki diğer çocukların aksine, Eric'in bir etkinlikle veya bir kişi/grup çocukla derinden veya uzun bir süre meşgul olduğunu görmüyorum.
- Son olarak, Eric'in sınıf arkadaşları tarafından pek çok kötülüğün hedefi olarak görüldüğünü bilmek önemlidir. Sınıf arkadaşları sadece onunla oynamaktan ve onunla çalışmaktan şikâyet etmekle kalmaz, aynı zamanda o etrafta olmadığında bile aktif olarak onun hakkında incitici yorumlar yaparlar. Son zamanlarda hastalandığında, normalde yanına oturan bir öğrenci, "Aman Tanrım, Eric burada değil!" dedi. Zaman zaman çocukların uydurduğu hikâyelerde "kötü adam" olarak göründü. Geçenlerde bir öğrenci Eric duyma mesafesinin içindeyken, "Eric'in kokusunu sevmiyorum!" diye söyleyecek kadar ileri gitti. Eric ile ilgili olumsuz yorumlar yılın ba-

şından beri haftada en az birkaç kez oluyor. (Okul öncesi öğretmenine göre, bu geçen yıl da devam etti.)

4. *Faaliyetler, İlgi Alanları, Tercihler*

- Müzik ve ritim ona çekici geliyor: El çırpma etkinliklerini ve şarkıları çok çabuk öğreniyor ve herkes durduğunda şarkı söylemeyi bırakması çoğu zaman zor oluyor.
- Öğrenme ilgi alanları: Penguen araştırmamıza katıldı ve bundan zevk alıyor gibi görünüyordu. Bence bu ilgi gösterdiği ilk tematik konu ve sınıf kitabımız için penguenler hakkında üç gerçek bulmayı başardı. Böylece penguen habitatının resminin konuyla ilgili bir açıklaması vardı; küçük grup rehberliğinde okumanın tadını çıkarıyor gibi görünüyor; tüm grup ortamlarında soru sormak ve cevaplamak için elini kaldırma konusunda coşku gösteriyordu.
- Oyun Alanı: Yarışmayı ve sobeleme oynamayı sever.
- Oyun Süresi/Sınıftaki Seçimi: Genellikle LEGO'larla oynar, her zaman bir uçak veya gemi yapar.
- Sanat Çalışması: Son zamanlarda diğer birçok öğrencinin yaptığı gibi kâğıt uçak yapmakla çok ilgilendi. Sanat dersinde çoğu gün, diğer öğrencilerden ona bir uçak yapmalarını ister. Ancak oyun süresi sırasında kâğıt uçak uçuş merkezimizi henüz ziyaret etmedi.
- Göreve devam etmek; bir projeyi veya görevi tamamlamak için genellikle birçok anımsatıcılara ihtiyaç duyar. Örneğin, günlüğünde çalışırken, hızlı bir şekilde bir resim çizecek ve sonra duracaktır. Genellikle bir ya da iki kelime yazmanın bir sonraki adımına geçmesini sağlamak için bir yetiškine ihtiyacı vardır. Genellikle ona en az bir kez hangi kelimeyi yazdığının hatırlatıl-

ması gerekir. Yazıları ve çizimleri, -en azından onları nasıl tanımladığına bağlı olarak- genellikle çok basittir. (Aslında çizimleri, bir daire ve ondan çıkan iki ayakla temsil ettiği insanlar dışında, söylediklerine hiç benzemiyor ve bana rastgele karalamalar gibi görünüyorlar.) Çizimi sorulduğunda tipik bir yanıt “Bu bir ev.” veya “Bu bir gemi.” oluyor. Çizimi veya yazımı hakkında soru sorduğumda ondan daha fazla ayrıntı ya da daha fazla hikâye almadım.

» Son zamanlarda bir konuya ilişkin ve nispeten ayrıntılı bir yanıt yazarak beni birkaç kez şaşırttı. Yanıtında birçok kelime yazdı ve çizdiklerini normalden daha ayrıntılı olarak tasvir etti.

- Akademik görevlerde gergin olma adına yüksek bir eşişe sahip gibi görünüyor. Akademik bir görev üzerine çalışırken nadiren gergin olur ve bir soruya verdiği cevap -şarkı söyleyen sesle- “Bilmiyorum!”dur.

5. *Düşünme ve Öğrenme Modları*

- Eric öğrenme görevlerine hevesle yaklaşır. Her zaman ondan yapmasını istediğim görevi yapmaya isteklidir. Bununla birlikte, aktiviteye katılırken ilgi ile konuştuğunu hiç duymadım ve nadiren görev hakkında daha fazla bilgi almak için bir soru soruyordu. Ayrıca bir öğrenme etkinliğini ‘eğlenceli’ olarak tanımladığını hiç duymadım ya da bir öğrenme görevinden şikâyet ettiğini de duymadım. Sadece görevi tamamlıyor ve yeterince mutlu görünüyor ancak görevin tamamlanmasının ötesine geçen bir katılım seviyesi göstermiyor.

» Keşfetmeyi veya sorgulamayı içeren bir etkinlik sırasında Eric, bir görev veya üzerinde çalıştığımız bir konu hakkında çok fazla soru sormaz, ele alı-

nan konu hakkında gerçekten düşündüğünü öne sürmek için nadiren herhangi bir yorum sunar.

- » Öğrenme çabası veya çalışma sonuçları için övüldüğünde ondan çok fazla tepki görmüyorum. Ona “Eric, bugün yazı yazmada harika bir iş çıkardın ve kelimelerini yazmak için gerçekten çok çalıştın.” gibi bir şey söylersem, “Tamam.” der. Ayrıca, birçok öğrencinin yaptığı gibi, çalışması için yetişkin onayı istediğini de gözlemlemiyorum ve size ne yazdıklarını göstermek için, zor bir matematik problemini nasıl çözdüklerini açıklamak için gelmeleri gibi vb.
- Akademik becerileri çok düşük ancak bu yıl biraz ilerleme kaydetti. Okumadaki ilerlemenin çoğunu gördüm; sözcükleri görsel tanımayı ve sözcüklerin kodunu çözmek için harf seslerini kullanmayı öğrendiğini ve sözcükleri fonetik olarak heceleme için harf seslerini kullanma konusunda ilerleme kaydettiğini yazılıda gördüm. Sık sık matematikte kaybolmuş gibi görünüyor. Kendimi onun için birçok kez talimatları tekrar ederken buluyorum. Ne kadar anladığını söylemek benim için zor çünkü anlayışını değerlendirmek için sorular sorduğumda bazen “Bilmiyorum.” diyor ve bazen sadece tahmin ediyormuş gibi görünüyor. Matematik hakkındaki düşüncelerini tutarlı bir şekilde açıklamasını sağlayamadım. Bu tür bir araştırmaya verdiği yanıtlar kafa karıştırıcı ve bazen benim sorduğumdan farklı bir soruyu yanıtlıyor gibi geliyor.
- » Halı üzerindeki tüm grup etkinliklerinde -sesli okuma, sabah toplantıları vb.- Eric bazen odaklanmış ve dinliyor gibi görünür. Ve bazen, örneğin başka bir öğrenci konuşurken konuşmayı bırakması için sık sık yeniden yönlendirilmeye ihtiyaç

duyuyor. Bazen elini kaldırmaya ve soru sormaya/cevaplamaya heveslidir; cevapları genellikle konuyla ilgilidir ancak genellikle derinlikten yoksundur. Örneğin, öğrencilerin bir hikâyede bundan sonra ne olacağını tahmin ediyorsunuz sorusuna yanıt olarak, o sayfadaki resimde ne olduğunu belirtir. Ancak zaman zaman daha ayrıntılı/daha derinlemesine bir şeyler söyler.

Özet: Eric'in sınıf etkinliklerine -hem çalışma hem de oyun- katılma hevesi ve zorlu bir görevin üstesinden gelme isteği önemli güçlü yönlerdir. Bir diğer önemli gücü, diğer çocuklarla oynamaya olan ilgisidir ve açıkça sosyal bir çocuktur. Müziği, şarkıları ve ritimleri yakalama şekli de onun için bir güçtür.

Bazı akademik endişelerim olsa da, sosyal gelişimine odaklanmak istiyorum. Sosyal ilişkilerindeki en büyük savunmasızlık, benim bakış açımdan, akranlarıyla işbirlikçi ve karmaşık bir şekilde oynayamamasıdır. Bence bu kopukluk, sınıf arkadaşlarının ondan hoşlanmamasına neden oluyor. Dahası, bana öyle geliyor ki, tartışmanın çocukların etkileşime girmesinin bir yolu olduğunu ve diğer çocuklarla olan sık sık çatışmalarının onların onunla ilgili katlanamamayı/gerginliği artırdığını anladı. Diğer bir güvenlik açığı, derinlemesine veya uzun bir süre boyunca etkileşime girmeden aktiviteden aktiviteye süzülme şeklidir. (Bu ikisinin nasıl ilişkili olabileceğine dair bazı düşüncelerim var.)

Kristin, Tanımlayıcı İnceleme'nin sunumundan sonraki tartışmayı ve ayrıca Eric hakkındaki yeni düşüncesi ve sürecin sınıfta onu nasıl etkilemiş olabileceğini düşündü:

Onunla sık sık hayal kırıklığına uğradığım ve daha az sevimli, zorlu niteliklerine odaklandığım bir zamanda; Eric hakkında yazmak ve konuşmak, gerçekten hoş olan varlıklarını ve niteliklerini daha net görmeme ve daha iyi takdir etmeme yardımcı oldu. Tartışmada, gruptaki diğerleri onun çok küçük görüldüğünü belirlediler ve sadece kronolojik olarak -okul yılı başlamadan 5 yaşına bastı- küçük değil, aynı zamanda gelişimsel olarak da küçük görünüyordu. Grup bana 3 yaşında bir çocuğa çok benzediğini söyledi. Ve akıllarındaki bu fikirle, ona nasıl oynanacağını ve diğer çocuklarla işbirliği içinde nasıl etkileşim kuracağını açık bir şekilde öğretmeye odaklanmamı önerdiler; tıpkı çok küçük çocuklara nasıl oynanacağını ve etkileşimde bulunulacağını öğrettiğimiz gibi.

Bu, onu daha iyi anlamamda bana çok yardımcı oldu ve onunla çalışmak için bana somut, üretken bir yol sağladı. Yılın ilerleyen zamanlarında, okulumuzda bir müdahalecinin onunla düzenli “oyun randevuları” düzenlemesine başladık, ona sınıfımızda popüler olan tic-tac-toe gibi basit bir oyun öğretiyordu ve sırayla oynamak, oyunun kuralları hakkında konuşmak vb. gibi becerileri uyguluyorlardı. Ayrıca bazen oyun alanına gelir ve sobeleme gibi grup oyunlarına katılmasına destek oluyordu. Bu adımların kendisi için büyük bir fark yarattığını düşünüyorum. Yıl sonuna kadar akranlarını tamamen ‘yakalayamadı’ ancak sosyal ve oyun ortamlarında çok daha fazla başarı elde etmeye başladı. Tanımlayıcı İnceleme yapmanın bu öğrenciye bakış açımı önemli ölçüde etkilediğini ve okul yılının geri kalanında onunla yaptığım çalışmayı bilinçlendirdiğini düşünüyorum.

Kristin’in Eric hakkında yazdıklarında epey özgüllük görmek mümkün. Öğretmenler öğrencilerinin birçok yönünü gö-

rüyorlar ancak fark ettikleri şeyi bu kadar ayrıntılı bir şekilde yazmak için ne kadar zaman harcıyorlar? Kaç öğretmen tüm bu bilgileri tek bir yerde toplar, sunar ve meslektaşlarıyla çerçeveleme soruları üzerinden düşünür? Bu çalışmada, daha derin bir anlayışa ulaşmak için öğrencilerimiz hakkında ne anladığımızı düşünmek ve daha sonra yeniden düşünmek için büyük bir güç var. Tartışmalarımızda başkalarının yardımıyla, bu kişinin kim olduğu ve öğretmen olarak bizden neye ihtiyaç duyabileceği konusunda daha geniş bir bağlam kazanabiliriz.

EŞİTLİK VE MULTİKÜLTÜREL KONULAR

Doktora derecemi aldığım üniversitede (Matthew), hem lisans hem de lisansüstü öğrenciler için öğretmen eğitimi programlarımızda multikültürel eğitime büyük önem verildi. Gerçekten de, Wisconsin'deki Eğitim Fakültesi, multikültürel eğitimin seçkin akademisyenlerine sahip. Öğretmenlik eğitimi programlarına kaydolun öğrenciler, lisans eğitimleri boyunca, muhtemelen öğretecekleri çeşitli okul ortamlarında öğretme yönelik kültürel açıdan duyarlı birçok yaklaşımı duyar ve okur. Oysa öğretim dönemlerinde üniversite danışmanı olarak çalıştığım öğretmen adaylarıyla ilk karşılaştığımda -çoğunlukla Wisconsin'deki küçük kasabalardan beyaz ve kız öğrenciler- pek çok öğrenci, tanıdıkları belirli örneklerden veya uygulayabilecekleri tekniklerden ziyade multikültürel eğitim hakkında 'retorik' dedikleri şey yüzünden kafası karışmış ve bazen hayal kırıklığına uğramış görünüyordu. Bu öğretmenlik öğrencileri, belirli müfredat veya öğretim yaklaşımlarının öğrenciler için "kültürel olarak alakalı" olduğunu veya öğrencilerin değerlendirmelerinin kültürel olarak önyargılı ve potansiyel olarak baskıcı olup olmadığını fark etmekte zorlandılar. Çocuklar ve eğitim hakkındaki düşüncelerinin ırk veya sınıfla ilgili yanlış varsayımlara dayanabileceği söylendiğinde bazen savunmacı hâle geldiler.

Ancak bu öğrencilerin çoğu Tanımlayıcı İncelemeyi, özellikle bir çocuğa odaklanırken, özellikle de kendi sınıflarında bir öğrenciyle -öğrenci öğretiminde- kullanıldığında yararlı buldu. Tanımlayıcı İnceleme Süreci, öğretmenlerin sınıflarındaki bir çocuğu daha iyi anlamak için karşılaşabilecekleri belirli kanıtlara yakından bakmalarını sağlar veya gerektirir. Ve bir kelimenin yansıması gibi, çocuk çalışma süreci de önemli soruların sorulmasına izin verir ve genellikle hem sunum yapan hem de katılımcılar olan eğitimcileri çocukların davranışları hakkındaki ilk varsayımları yeniden düşünmeye zorlar. Örneğin, sunum yapan kişi bir çocuğun huzursuz olduğuna inanabilir çünkü kasıtlı olarak itaatsizdir. Başka bir katılımcı, çocuğu diğer olasılıkları göz önünde bulundurarak farklı bir şekilde anlayabilir ve başka bir katılımcı, sunum yapan öğretmenin odadaki öğrenciyle bağlantı kurmasına daha iyi izin veren eğitim fikirleri ve fırsatları sunabilir. Genellikle ilk sunumdan sonra eğitimciler arasındaki tartışma sırasında bu konular daha fazla sorgulanır.

Kültür ve kültürel farklılıkların pek çok Tanımlayıcı İnceleme sırasında odak noktası olduğuna şüphe yoktur. Çocuklar ve yetişkinler, çevrelerindeki sosyal ve kültürel güçlere karşı bağışık olan yalnız bireyler değildir. Öğretmenler olarak getirdiğimiz kültürel normlar ve varsayımların yanı sıra sınıflarımızdaki her bir öğrencinin getirdiği kültürel normları ve varsayımları anlamak, genellikle zor bir görevdir; samimi ve ilgili bir öğrenme alanı sağlamak ve tüm öğrencilerin akademik ve sosyal başarıyı deneyimlemesi için fırsatlar yaratmak için çok önemlidir. Yine de, bu konularla ilgili tartışmalar, uzun yıllardır birbirini tanıyan ve birlikte çalışan meslektaşlar veya sınıf arkadaşları arasında bile hassas ve bazen tedirgin edici olabilir.

Birden fazla kez, kültürel anlayış kırılganlığının açık olduğu gergin personel toplantılarına katıldım. Ve sayabileceğimden daha fazla toplantıda, ırk ve kültürle ilgili önemli tartışmalar-

dan kaçınıldı. Çünkü meslektaşlar, bu konularda öğretme ve öğrenmeyle ilgili sorunları çözmenin merkezinde olsa bile, bu tür hassas konuları gündeme getirmekten belki de çekiniyorlardı. Hassas konular genellikle bir sebepten dolayı hassastır ve dikkatle gündeme getirilmelidir. Tanımlayıcı İnceleme'nin sunduğu gibi bir süreç, bu konular etrafında önemli tartışmalar için bir alan oluşturabilen bir araçtır.

Bir çocuk çalışması için Tanımlayıcı İnceleme Süreci kullanılırken, açıklamalarda ve sorularda ortaya çıkan kanıt parçaları kültürel önyargılar ve kodlama açısından sorgulanabilir. Yaşamın özgüllüğünde, kültür ortaya çıkar ve tanımın inceliklerinde, kritik konular, suları bulanıklaştırabilecek zararlı kılıplardan arındırılabilir.

Bununla birlikte, bu konu başka bir potansiyel sınırlamayı ortaya çıkarmaktadır. Tanımlayıcı İnceleme, farklı grup katılımcılardan yararlanır. Tanımlayıcı bir incelemenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan belirli sayıda bir katılımcı önermedik. Aslında bununla ilgili belirlenmiş kurallar yoktur. Yukarıda belirtildiği gibi, eğitimcilerin zamanı sınırlıdır ve ulaşılabilirlik zor olabilir. Bu nedenle, sadece üç kişiden oluşan ve 20'den fazla kişiyi içeren diğer incelemelere katıldık. Buna, grup arasında kültürel çeşitlilik yardımcı olur. Çok sayıda insanla Tanımlayıcı İnceleme yapmanın yararı, geniş bir bakış açısı çeşitliliğinin daha olası olmasıdır. Üç kişiyle yapılan bir incelemede fark edilmeyen öğeler daha büyük bir grupta gün yüzüne çıkarılmış olabilir. Ve eğitimimizde bulduğumuz zorluklarla ilgili yakın gözlem ve tartışma, eğitimciler belirli sorulara yardımcı olacak yaklaşımları birbirleriyle paylaştıkça, okul topluluğu için güçlü bir mesleki gelişim biçimi sağlar.

Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri'nin okul çapında kullanıldığı ve çocukla ilgili bilinebilecek şeyler hakkında tanımlama ve tevazu etiğinin takdir edildiği ve uygulandığı okullarda çalış-

tığımız için şanslıydık. Bununla birlikte, böyle bir etiğe değer veren ancak böyle bir okulda yer almayan birçok öğretmen, bir Tanımlayıcı İnceleme yapmak için benzer değerlere ve motivasyonlara sahip meslektaşlarla karşılaşmakta zorlanır.

Mission Hill'deki eski meslektaşlarımızdan biri olan ve şu anda bir öğretmen koçu olan Emily Gasoi, *Washington Öğretmenler Araştırma Grubu Uygulayıcıları'nın Mesleki Gelişimi* (Gasoi, Hare, Mallaney&Stevens-Morin, 2016) başlıklı bir makalede bu konu hakkında yazdı. Gasoi ve meslektaşları, benzer düşünen meslektaşları bulmanın zorluğunu ve birbirlerini nasıl bulduklarını ve açıklayıcı incelemeler yapmak için birbirlerinin evlerinde buluşmaya başladıklarını anlatıyor. Yukarıda sunulan Tanımlayıcı İnceleme'nin yazarı Kristin Robert, bu grubun bir üyesidir. Farklı okullardan gelen benzer öğretmen grupları, Bennington Vermont da dahil olmak üzere giderek artan sayıda şehirde; New York City; Chicago ve Philadelphia'da -bir grup öğretmenin 1979'dan beri Açıklayıcı İncelemeler yapmak için birbirlerinin evlerinde haftalık olarak buluştuğu yer- düzenli olarak bir araya geldi. Bu tür toplantılar, bu süreçlerin demokratik etiğinin altını çiziyor. Bu gruplarda kalıcı 'liderler' yoktur. Daha ziyade, süreçler öğretmenler tarafından işbirliği içinde yürütülür, hepsi her bir oturuma katılır. (Ve sunum yapan kişi ve başkan rolünü değiştirir.) Hep aynı tür rolleri üstlenen çocuk tiplerinden kaçınırken, hepsi kendi uygulamalarını ve önemsedikleri öğrencileri sorgulamayı sürdürür.

FIKIRLERDE SONUCA VARMAK

Bu bölümde, Tanımlayıcı İnceleme'nin bir değerlendirme biçimi veya öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir araç olarak kullanımında gördüğümüz birçok güçlü yön ve sınırlamayı ortaya koyduk. Bu zaman ve çaba gerektirir. Sürecin merke-

zindeki tanım, daha derin bir anlayışa yöneliktir ve bir seferde birden fazla kişi veya kısıtlı konu hakkında bilgi genişliği gerektirmez; eğitim araştırma dergilerine egemenlik kuran değerlendirme ve metodolojiler sunar. Ancak Prospect Center'ın Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri'nin sınırlamalarının, sunabilecekleri muazzam faydalara kıyasla önemsiz olduğunu açıkça ortaya koyduğumuzu umuyoruz. Tanımlayıcı İnceleme, eğitimcilerin belirli çocuklar hakkında konuşmaları için fırsat yaratırken, tartışmaya ve düşünmeye yardımcı olur ve katılımcıları fark etmeye zorlar. Pat Carini (2001, s. 163), şöyle yazmıştır: “Tanımlamak bana, ilgilendiğim konunun her zaman görebildiğimi aştığını öğretir.” Ertesi gün ders vermemiz gerekse de, Tanımlayıcı İnceleme Süreçleri'nin gerektirdiği gibi düşünmek ve dinlemek için zaman ayırmak, eğitimciler olarak süregelen büyümenin bir parçası olabilir ve olmalıdır. Öğretme ve öğrenme hakkında daha akıllıca kararlar vermek adına kullanabileceğimiz en güçlü araçlar arasındadır.

Değerlendirme 4

Okuma ve Matematik Mülakatları

“Öğretim... Cevap vermeden önce konuşmacıyı dikkatlice dinlediğiniz bir sohbete benzetilebilir.”

Marie Clay -*Okuma Zorluklarının Erken Saptanması*

Carlin, 4. sınıfta okumak için mücadele eden bir erkek öğrenciydi. Bir şekilde doğruca okuma eğitiminin çatlaklarından düşmüştü ve 4. sınıftan beklenen okuma seviyesinin iki sınıf seviyesinin altında okuyordu. Konuları çözmede, artık kendi okuma düzeyinde çocuklar için yayınlanan kitapların içeriğiyle ilgilenmiyordu. İlgi alanlarını ve ne hakkında konuşmayı sevdiğini öğrendiğim için, Carlin'in ilgisini çeken sporla ilgili bir dizi okuma materyali buldum. Okuma seviyesinde olan kitaplar çok kısaydı, bu yüzden kitapları elinde tutmak kolay değildi. Sonra ESPN'yi (www.espn.com) bulduk. En sevdiği basketbol oyuncusu LeBron James'di ve James her hafta birkaç kez basketbol maçı yapıyordu. Bu yüzden skor kaydıyla başladık ve Carlin, her iki takımdaki her oyuncunun soyadını okuyabildi, bazıları çok kolaydı çünkü onları tanıyordu. Bazı isimler biraz zaman aldı. Carlin son oyunda ne olduğunu öğrenmek için açıkça motive olduğu için, skor kaydını, ayrıntılı yorumu ve oyunun özetini okumak için onu başka bir şey okurken gördüğümünden daha çok çalıştı. Bu güncel, bol ve ücretsiz çevrimiçi kaynakla sayısız özeti okudu böylece tüm za-

manların ve şu anki en iyisi, en iyi pivot, koruma, forvet ve ne olacağına dair tahminler hakkında spor tartışmaları sonsuz sohbetler yaptıktan sonra o yıl, okumasının geliştiğini bildirebilirim. Yıl sonunda neredeyse sınıf düzeyinde okuyordu. Ancak Carlin'i her gün okumaya devam etmeye motive eden, Carlin'in ilgi alanlarına ilişkin derin bilgi birikimi ve okumamızla bağlantılı tartışmalardı ve bu da ona ihtiyaç duyduğu okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirme fırsatı yarattı.

Çocukların okuma yeteneklerini anlamanın, yanlarında oturmaktan ve okuduklarında dinlemekten daha iyi bir yolu yoktur. Bu aktivite, bir öğretmene veya onlarla birlikte okuyan diğer yetişkinlere, test ne olursa olsun, bir okuma testindeki puanlardan çok daha fazla bilgi sunar.

Bir çocuğun okuma yeteneklerini dikkatli bir şekilde değerlendirmenin ve bir çocuğun okumasını not almanın, analiz etmenin bir yolu, son 50 yıldaki okuma değerlendirmesinde belki de en önde gelen otorite olan, Okumayı İyileştirme'nin kurucusu Marie Clay (2000) tarafından geliştirilen Çalışma Kayıtları adlı bir süreçtir.

Çalışma Kayıtlarının standartlaştırılmış testlerden daha etkili olduğunu savunuyoruz çünkü aşağıdakileri yapıyorlar:

- Eğitimcilere veya mülakatı gerçekleştirenlere, öğrencilerin okurken veya matematik yaparken karşılaştıkları belirli stratejiler ve zorluklar da dahil olmak üzere, bir test puanından çok daha fazla bilgi sağlar.
- Eğitimcilerin toplanan bilgilere göre değerlendirmeyi ayarlamasına izin verir.
- Öğrencilere belirli okuma materyalleriyle eşleştirmek için, okuma seviyesi de dahil olmak üzere yararlı olan bilgileri hemen sağlar.

Bir Çalışma Kaydı yürütürken, bir yetişkin oturup bir çocuğun okumasını dinleyecektir. Yetişkin çocukla birlikte okuduğu için, yetişkin kitap veya pasaj hakkında bir şeyler bilecektir. Yetişkin, çocuğun okuma materyalinde sınırlı bir seçim yapmasına bile izin verebilir ve çocuğun içeriğe aşına olup olmadığını bilir. Çocuğun okuduğu metin hakkında, öğrencilerin standartlaştırılmış test puanlarını yorumlayan eğitimciler için genellikle mevcut olmayan bilgiler hakkında bir şeyler bilmek önemlidir. İçerik nedir? Çocuğun bu içeriği bilme veya onunla ilgilenme olasılığı nedir?

Ben (Matthew), bir çocukla okuduğumda ve bir Çalışma Kaydı yaptığımda, metnin Lexile, Fountas & Pinnell, DRA ,Reading Recovery veya başka bir sıralama kuruluşu tarafından 'derecelendirildiğini' veya 'seviyelendirildiğini' biliyorum. [Yayımlanan neredeyse her çocuk kitabı resmi olarak derecelendirilmiştir ve dereceler Lexile gibi web sitelerinde (*lexile.com*) mevcuttur. Okuma seviyesi sistemlerinin bir karşılaştırması Washington Dışişleri Bakanlığı'nın web sitesinde bulunabilir (www.sos.wa.gov/_assets/library/libraries/firsttuesdays/readingchart.pdf).] Bir çocuk belirli bir seviyede bir kitabı akıcı bir şekilde okuduğunda ve metni doğru bir şekilde özetleyebildiğinde ve anlama sorularını cevaplayabildiğinde, bu bana bir şey söyleyebilir ama her şeyi değil.

Çocuğu okurken yakından dinlerim. Nasıl okuyor? Akıcı geliyor mu? Kelimeleri veya satırları atlıyor mu? Yeniden başlayıp duruyor mu? Marie Clay tarafından geliştirilen basit bir not alma kısa yolunu kullanarak notlar alıyorum. (*Scholastic.ca/education/movingupwithliteracyplace/pdfs/grade4/runningrecords.pdf* adresindeki Scholastic Canada web sitesinde bulunabilir.) Öğrencilerin bir kelimeyi yanlış okumak, bir kelimeyi atlamak veya yardım istemek ve onlar kelimeyi söyleyene kadar beklemek gibi, okumalarında hatalar yapıp yapmadıklarını not ediyorum. Okuma yeterliliği, doğru okunan kelimelerin

yüzdesine bağlıdır. (Tekrarlar ve kendi kendine düzeltmeler hata olarak kabul edilmez.) Öğrenci kelimelerin %96-100'ünü doğru okursa bir metin çocuk için kolay, öğrenci kelimelerin %93-95'ini doğru okursa uygun bir öğretim metni, öğrenci kelimelerin %90-92'sini doğru okursa zorlayıcı bir eğitim metni ve öğrenci kelimelerin %90'ından daha azını doğru okursa zor bir metin olarak kabul edilir. Pasajı okumayı bitirdiğinde -genellikle ilkökul öğrencileri için yaklaşık 100 kelime- yetişkin kavrama soruları sorar. Öğrenci pasajı tekrar anlatabilir mi? Bu konudaki sorulara eksiksiz cevap verebilir mi? Öğrenci akabinde kavrama sorularını doğru cevaplayabiliyorsa o seviyede okuduğu söylenebilir. Eğer değilse, okuma akıcı olsa bile, öğrenci o seviyede okumuyor demektir.

Bu yöntem bize bir çocuk hakkında çok şey söyleyebilir, sonuçlar ânında alınır ve çalışma kaydı tekrar tekrar yapılabilir. Öğretmen, öğrencinin elindeki konuyu ne kadar iyi bildiği sonucuna varabilir. Çocuk okurken, çocuğun bağlam ipuçlarını veya anlam ipuçlarını kullanıp kullanmadığını, ipuçları için resimlere bakıp bakmadığını, harf veya ses ipuçlarını kullanıp kullanmadığını, tekrarlanan denemeler yapıp yapmadığını veya çocuğun belki de metnin herhangi bir bölümünü ezberleyip ezberlemediğini görmek mümkündür. Bir çocuğun ne kadar hızlı ve düzgün okuduğunu, aruz ve edayla okuyup okumadığını duyabiliyorum. Çocuk belirli kelimeleri deşifre etmek için mücadele ederse ve bu nedenle yavaş okursa, anlama daha zordur çünkü her kelimeyi deşifre etmeye odaklanırken tüm cümleyi ve paragrafı hatırlamak zordur. Çocuğun yanlışlarını işaretlemek, yazılı notlarımda çocuğun okumasının doğruluğunu 'görmeme' yardımcı oluyor. Bununla birlikte, okuyucu olarak çocuğun basit bir puandan ya da tek başına öğretmen tarafından alınan notlardan çok daha geniş bir resmini sağlayan ve öğretmene uygun sonraki öğretim stratejileri hakkında bilgi vermeye yardımcı olabilen şey, çocuğun okuduğunu doğrudan dinlemesidir.

Bir çocuğun size okumasını istemek ve okunan şey hakkında konuşmak ‘esas’ görevdir; kendi içinde özünde değerlidir çünkü uygulama genellikle akıcılık ve okuma yeteneğini geliştirir ve öğretmene, öğrenciye gelecekteki konuşmalarda inşa etmek için kullanılabilecek ortak bir deneyim sağlar, bu da ilişkiyi geliştirebilir. Mükemmel değildir ve dezavantajlarından biri de zaman alıcı olabilmesidir. Bir çalışma kaydı, sessiz bir ortamda bir yetişkin ve bir çocukla birebir yapılır. Bu, tüm sınıfı değerlendirmenin önemli miktarda zaman aldığı ve sınıfın geri kalanının çocuk değerlendirilirken bir şeyler yapması gerektiği anlamına gelir.

Başka bir deyişle, çocuklarla çalışma kayıtları veya diğer doğrudan yüz yüze okuma değerlendirmelerini yürütmenin gücü, yalnızca değerlendirme tarafından belirlenen okuma seviyesiyle ilgili değildir. Okuma değerlendirmesi tarafından üretilen sayı veya harf, bir çocuğun okuma seviyesinin kaba bir tahmini olarak anlaşılmalıdır. (Okuma seviyeleri, Lexile seviyeleri kullanılıyorsa bir sayı ve Fountas&Pinnell sistemi kullanılıyorsa bir harf şeklindedir.)

Lexile sistemi, bir metnin zorluğunu belirlemek için cümle uzunluğuna ve kelime bilgisine dayalı bir algoritma kullanan eğitim ölçüm şirketi MetaMetrics tarafından oluşturuldu. Lexile ayrıca, bir eğitimcinin bir metin yazabileceği veya yapıştırabileceği bir metin kutusuna -1000 kelimelik sınır- sahip olan ve analizörün metnin seviyesini belirlemek için algoritmayı kullanacağı Lexile Analyzer adlı bir araca sahiptir. (Araç, lexile.com/analyzer/ adresinde bulunabilir.)

Şiir ve geleneksel noktalama işaretleri içermeyen metinler gibi bazı metinlerin Lexile ile hizalanmadığını belirtmek önemlidir. Lexile, Fountas&Pinnell, Reading Recovery veya Bazal seviyeleri gibi çeşitli metin seviyeleme sistemlerinin mükemmel bir şekilde aktarılamayacağına dikkat etmek de

önemlidir. Farklı algoritmalar kullanırlar ve belirli bir kelime, bir seviyeleme sistemi tarafından 'zor' olarak belirlenebilirken, diğeri bu kelimeyi 'daha az zor' olarak değerlendirebilir. (Ve kelimelerin seviyelendirilmesi kamuya açık değildir.) Ayrıca yaklaşık 30.000 kelimelik aynı kelime dağarcığına sahip iki farklı çocuğun kelime haznelerinde aynı kelimelerin yalnızca bir kısmını paylaşabileceğini de biliyoruz. Öyleyse hangi çocuğun "daha iyi" bir kelime haznesi var? Elbette bu bir hüküm çağrısıdır. Bu nedenle, belirli bir çocuğun okuma seviyesi, bir çocuğu belirli bir kitapla eşleştirmek için yararlı olan kaba bir tahmin olarak alınmalıdır ancak öğretmen, çocuğun değerlendirildiği seviyenin ötesinde, çocuğun öğretmen tarafından yerleştirildiği seviyenin üstünde veya altında hizalanan metinlerle okumasını beklemeli ve teşvik etmelidir.

MISSION HILL OKULUNDA OKUMA MÜLAKATLARI

Mission Hill Okulunun kurucularından biri, Lesley Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nin uzun süredir üyesi olan Brenda Engel'di. Engel, özellikle Mission Hill için, birçok yönden Çalışma Kayıtları'na benzeyen bir okuma değerlendirme biçimi geliştirdi ancak öğretmenlerden, belirli bir okuma düzeyine yerleştirilmiş seçilmiş metinleri okuyan çocukları kaydetmelerini de istedi.

Çalışma kayıtlarında olduğu gibi, Engel'in yönteminde (Hall, Stuart & Engel, 1995, s.74-77) öğretmenler okuma hakkında dikkatli notlar alır ve daha sonra metin hakkında takip soruları sorarlar. Öğretmenler daha sonra, çocuğun birkaç düzeltmeyle okuduğu ve okuma sonrası tartışmaya dayalı bir kavrayış gösterebildiği metnin en üst düzeyini işaretleyerek değerlendirmeyi özetlemektedir. Her değerlendirmenin kayıtları, her yıl en az iki çocuğun okuduğu kayıtlarla birlikte öğrenciler

okuldan mezun olana kadar okuldaki her çocuk için saklanır. Çocukların okumasına ilişkin bu dokümantasyon, personelin, ebeveynlerin ve öğrencilerin zaman içindeki ilerlemeyi ve büyümeyi analiz etmesine olanak tanır. Metin seviyesine ek olarak, öğretmenler ayrıca okuma akıcılığını 1-5 ölçeğinde değerlendirirler. Örneğin, bir öğrencinin yüksek bir Lexile seviyesinde ve anlayarak ancak düşük akıcılıkla okuması mümkün olabilir. Öğretmenler olarak bu önemli bir bilgidir çünkü akıcılığa odaklanmak, kelime dağarcığına veya kod çözmeye odaklanmaktan farklı uygulama biçimlerini içerebilir. Akıcılık, ânında kelime tanımayı içeren ve bir cümlede en fazla anlamı taşıyan kelimelere odaklanmayı kapsayan karmaşık bir süreçtir. Okuyucular, akıcılık olmadan kelimeleri çözmek için çok fazla zihinsel çaba harcarlar, bu da metnin anlaşılmasını engeller. Bu nedenle, yalnızca yüz yüze bağlamında değerlendirilebilen bir süreç olan akıcılığa odaklanmak önemlidir ve kavrama göz önünde tutulduğunda, muhtemelen yavaş ama hatasız kod çözme işleminden daha önemlidir.

Mission Hill'de öğrencilerin kayıtları çeşitli amaçlarla kullanıldı. Üçüncü bölümde öğrencilerin öz-değerlendirmelerini ve kimlik gelişiminin önemini anlattık. Kayıtlar, öğrencilere zaman içinde daha güçlü okuyucular hâline geldiklerine dair kuvvetli kanıtlar sunar. Çocuklar büyüdüklerinde, okumaya başladıkları ilk zamanları unuturlar. Genç yaştaki okuma kayıtlarını dinlediklerinde sık sık şaşkınlıklarını dile getirirler. Öğrenciler olarak ne kadar ilerlediğimizi hatırlamak önemlidir ve kişinin daha önceki okumasını dinlemeye zaman ayırmak, öğrencileri ilerleme kaydettiklerine ve ileride daha büyük zorluklarla başa çıkabileceklerine ikna etmek için kanıt olarak kullanılabilir. Kayıtlar, bir çocuğun zaman içinde nasıl okuduğuna dair sorular varsa ve hatta zevk için bile ebeveynler, veliler ve diğer öğretmenler için oynatılabilir; tıpkı eski anılarımızı hatırlamak için kitap raflarımızda tuttuğumuz fotoğraf albümleri gibi.

Yukarıda açıklananlara birçok yönden benzer bir başka yüz yüze okuma değerlendirme, Lauren Leslie ve JoAnn Schudt Caldwell (2016) tarafından geliştirilen *Kalitatif Okuma Envanteri (QRI)* gibi Gayri Resmi Okuma Envanterleri'dir. Bu değerlendirme, bir öğrencinin bir metni okumadan önce okuma seviyesini tahmin etmek için seviyelendirilmiş kelime listelerini ve her bölüm hakkında sorulacak belirli kavrama sorularını içerir. QRI yararlıdır çünkü seviyelendirilmiş okumalar öğretmenin hazırlık yapmadan kullanması için büyük bir kitapta bulunur ve kelime listeleri, belirli bir öğrenciyle okuma pasajlarını nerede 'başlatacağını' tahmin etmek için kullanılabilir. QRI kullanan öğretmenler, öğrenciden önce öğrencinin notunun iki seviye altındaki kelime listesini okumasını isteyerek öğrencileri değerlendirmeye başlar. Kitap, öğretmene bu okuma listesini 'geçmek' için gereken yüzdeyi hesaplamasına yardımcı olan formlar -fotokopisi çekilebilir- ve bir öğretmenin öğrencinin okurken yanlışlarını işaretlemek için kullanabileceği formlar, öğretmenin, metnin anlaşılmasını ortaya çıkarmak için öğrenciye sorabileceği belirli sorular ve öğretmenin, öğrencinin belirli bir seviyede okuduğunu gösteren doğru cevapların yüzdesini tablolamak için kullanabileceği bir form sağlar.

Elbette, çalışma kayıtları, QRI'yi veya yukarıda açıklanan Brenda Engel tarafından geliştirilen süreci kullanmayla ilgili sınırlamalar vardır. Çocukların kelime dağarcığının 5.000-50.000 kelime arasında değiştiği tahmin edilmektedir ancak bir çalışma kaydı veya QRI için kullanılan metinde bulunan belirli kelimeler bunların arasında olmayabilir. Öğrenciler, daha güvenilir bir ilişkiye sahip oldukları yetişkinlerle çalışırken daha iyi okuyabilir ve metinler genellikle belirli bir seviyede olmak için özel olarak yazılmaz, bu nedenle belirli bir seviyeye karşılık gelmeyen geniş bir kelime yelpazesine sahip olabilirler. Öğrenciler ayrıca değişen enerji seviyelerinden ve diğer çevresel faktörlerden etkilenebilir. Genellikle, daha önce

bir seviyede puan alabilecek bir çocuğun, pasajın içeriği çocuğun büyük ilgisini çeken bir konu olduğunda âniden çok daha yüksek bir seviyede okuduğunu görmek beni şaşırtıyor. Okumayı öğretirken veya değerlendirirken okuma materyaline olan ilginin önemini küçümsemek zordur.

Öğrencileri uygun bir okuma seviyesinde kitaplarla eşleştirmek öğretmenlerin önemli bir görevidir. Ayrıca, sınıflar ve okul kütüphanelerinin, çocukların ilgisini çeken ve özellikle kitapçılar için genellikle büyük pazar olmayan çocuklar için ilgi çekici konular hakkında tüm okuma seviyelerinde kurgusal ve kurgusal olmayan kitaplarla iyi bir şekilde donatılması önemlidir. Örneğin, genel olarak erkekler ve siyahi erkek ve kızlar gibi. Bununla birlikte, okuma seviyelerinin eşleşmesinin, öğrencileri okuma başarısı için ayarlama tek önemli faktör olmadığını da biliyoruz. Benim (Matthew), önceki bağımsız okuma araştırmamda defalarca bulduğum gibi (Knoester, 2009, 2010; Knoester ve Plikuhn, 2015, 2016), öğrenciler için temel motivasyon kaynağı arkadaşlıklar -ve diğer ilişkiler-kurmaktır. Kitaplar ve diğer okuma materyalleri, sözkonusu öğrenciler için ilginç ve erişilebilir olmaları durumunda, bu ilişkileri geliştirmek için kullanılabilir.

Öğretmenler okumanın pek çok sosyal yönünün farkında olmalı ve çocukların sosyal gelişiminin bir parçası olarak okuryazarlığı teşvik etmeye çalışmalıdır. Örneğin, öğrenciler arkadaşlarıyla keyif aldıkları veya öğrendikleri materyaller hakkında konuşmak isterler, bu nedenle öğretmenler öğrencileri *Edebiyat Çemberleri* (Daniels, 2002) veya kitap konuşmaları, önerileri gibi modelleri kullanarak kitapları tartışmaya teşvik etmelidir. Bu, bir öğrenciyle bir kitabın okuma seviyesi arasındaki eşleşmenin önemli olan tek yön olmadığı anlamına gelir. Öğrenciler, farklı bir okuma seviyesindeki diğer insanlarla beslemeye çalıştıkları ilişkiler nedeniyle okuma seviyelerinin üstünde veya altında bir kitap okumak için güçlü bir şekilde motive olabilirler.

Öğrencilerin okuma seviyelerinin öğretmen tarafından kamuoyuna açıklanmaması gerektiğini belirtmek gerekir. Ne yazık ki, her çocuğun adının yanında o çocuğun değerlendirildiği okuma seviyesinin yer aldığı, halka açık bir alanda sergilenen sınıflar gördüm. Her çocuk için olumlu bir akademik kimlik geliştirmenin önemi konusunda üçüncü bölümde belirttiğimiz tüm nedenlerden dolayı, böyle bir sıralama çocukların kimlik gelişimine ciddi zararlar verebilir. Okuma yeteneği okullarda merkezi bir endişe kaynağıdır. Çocuklar kendilerini sınıf arkadaşlarının kamu sıralamasıyla daha da kötüleşen zayıf okuyucular olarak görürlerse, stres ve nihayetinde umutsuzluk duygusu ortaya çıkabilir. Büyük miktarlarda stres, öğrencilerin yeteneklerini güçlendirmek yerine zayıflatabilir ve umutsuzluk hissi, öğrencinin okulda okumayı da içeren görevlere açıkça isyan etmesine ve denemekten vazgeçmesine neden olabilir. Bunun yerine, öğretmenler öğrencilerin başarı için hazırlandıkları, sürekli olarak kendilerine sınıf arkadaşlarıyla konuşmaya teşvik edecek ilginç ve uygun okuma materyallerinin verildiği durumlar yaratmalıdır. Kullanılan seviyelendirme sistemine göre okuma yetenekleri sıralanmaz veya halka açıklanmaz, bunun yerine öğrenciler sınıfa veya grup tartışmalarına katkıda bulundukları bilgilerden ötürü kutlanır. Öğrencilerin ilgi alanları ve bilgileri üzerine inşa edilir ve öğrenciler, okuma seviyelerine bakılmaksızın okuyarak meraklarının peşinden gitmeye teşvik edilir.

Bu bölümün başında Carlin ile ilgili kısa bir hikâye paylaşmıştık. Lexile tarafından ölçülen sınıf seviyesinde okumakta zorlandı. Ancak sporu, özellikle de Lebron James'i sevdiğini biliyordum. Belirli bir konu hakkında daha fazla bilgi edinme konusundaki derin ilgisiyle eşleşen okuma materyali bulabilirsem ve en sevdiği konu hakkında güvendiği arkadaşları veya yetişkinlerle konuşabilirse, bu güçlü motivasyon onun düşük okuma becerisinin zorluğunun üstesinden gelmesine yardımcı olabilirdi. Bu hassas bir dans gibidir ve çocukların barındırdığı

birçok okuma zorluğu vardır. Okuryazarlık becerilerini geliştirirken, sadece bir öğrencinin karşılaştığı belirli okuma güçlüklerinin yakından gözlemlenmesi ve belirlenmesi değil, aynı zamanda öğrencinin bilgi ve ilgi alanlarının değerlendirilmesi ve çocuğun kendi etrafında nasıl daha fazla öğrenip başarılı bir şekilde sosyalleşebileceğine dair bir plan da dahil olmak üzere birden fazla değerlendirme gereklidir. Hemen hemen hiçbiri tek başına standart bir testle başarılı olamaz ancak bir test puanı daha fazla değerlendirme için yararlı bir başlangıç noktası sağlayabilir.

Özetle, çocuklarla okuma, öğretmenlerin okuma yeteneklerini tespit etmeleri için önemli bir yoldur ve metinleri okurken çocukların akıcılığı, stratejileri ve kavrayışı hakkında çok daha zengin bilgi sağlar.

MATEMATİK MÜLAKATLARI

Burada matematiksel yeteneğin benzer bir mülakat süreci kullanılarak değerlendirilebileceğini belirtmekte fayda var. Brenda Engel, Mission Hill Fakültesi'nin çeşitli üyelerinin yardımıyla, sayı anlamında bir dizi öğrenme ve gelişme ortamı ve çocukların birebir ortamda çalışması için bir dizi mülakat sorusu ve problemi geliştirdi. (Kamii & Housman'ın çalışmasından etkilendi, 1999; Kamii & Joseph, 2003.) Matematik mülakatları yılda bir kez yapılır. (Bu değerlendirme öğretmen yapımı testlerin veya öğrenci çalışmalarına bakmanın yerini almaz.) Bir öğretmenin öğrencilerden kâğıt üzerinde matematik problemlerini çözmek gibi çeşitli görevleri yerine getirmelerini istemesinin yanı sıra, çocukların manipülatifleri nasıl kullandıklarını ve kısa cevaplar verirlerse çocukların matematiksel anlayışlarını daha da ileriye götürerek araştırmak veya öğrenciler soruyu ilk başta anlamazlarsa soruları yeniden ifade etmek gibi aşamalar içerir. Bu mülakatların sonuçları, öğretmenlerin

ebeveynlerle güçlü alanlar ve gelişime ihtiyaç duyulan alanlar hakkında iletişim kurmasına yardımcı olur.

Matematik dereceleri, ailelere gönderilen raporlarda, matematik derecelerinin ne anlama geldiğine ve Mission Hill Okulu'nun bu konuya nasıl yaklaştığına dair çok daha zengin, uzun biçimli bir açıklamayla birlikte not edilir. Bu değerlendirmeye, personelin bu süreçten elde edilen bilgileri hem bir çocuğun matematik çalışmasını nasıl anladığı veya yanlış anladığı konusunda öğretmeni daha iyi bilgilendirmenin bir yolu olarak hem de öğretmenin çocuğunda gördüğü temel yetkinlik alanları hakkında ailelerle iletişim kurmanın bir yolu olarak kattığı için geliştirilmiştir. Okumayı değerlendirmek için kullanılan çalışma kayıtlarına benzer şekilde, matematik mülakatları öğretmenlere standartlaştırılmış bir test puanından elde edilemeyecek bilgiler sunar. Öğretmen, öğrencilerin üzerinde çalıştığı matematik problemlerini görür ve çocukların problemi tamamlamak için güvendiği -veya problemi tamamlamadığı- belirli stratejileri fark edebilir. Mülakat ortamı aynı zamanda öğretmenlerin soruları yeniden ifade etmesine de izin verir çünkü değerlendirilen okuma değil matematiksel anlayıştır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, çalışma için daha rahat sohbet ortamı yaratabilir, bu da öğrenci için güven verici ve belki de daha motive edici olabilir. En önemlisi, mülakatlar öğretmene sorulan belirli soruları ortaya çıkarmayan standartlaştırılmış test puanları için aylarca beklemek yerine, değerlendirilen her öğrencinin sayı duygusu hakkında ânında geri bildirim ve anlayış sağlar. Mülakat yaklaşımının sınırlamaları, değerlendirmenin öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiden etkilenebileceğidir ve bu nedenle, bir değerlendirmeden diğerine güvenilir bir değerlendirme sağlamayabilir. Geliştirilen matematik oturumları, okul içinde geliştirildikleri için -Jean Piaget'in oturumlarından güçlü bir şekilde haberdar olanlar dahil diğerleri de benzer oturumlar geliştirmiş olsa da- ebeveynlerin veya başkalarının anlaması kolay olmayabilir ve oturumlar

öğrencilerin sayı algılarının kabaca tahminleridir. Oturumlar, okuma için yukarıda belirtilenler gibi bir sınıf seviyesinden veya Lexile puanından daha geniştir. Ancak öğrencilerin değerlendirmelerinin sadece değerlendirme olduğunu savunuyoruz, bu nedenle genel bir değerlendirme, bir değerlendirmeye belirli bir sayı veya yüzdellik atayan potansiyel olarak yanıltıcı test puanından daha dürüst olabilir.

Değerlendirme 5

Portföyler ve Öğrenci Çalışmalarının Kamu Savunması

“Planlama, öncelikleri belirleme, bir kitleyle etkili bir şekilde nasıl iletişim kurulacağını düşünme, fikirleri başkalarının sorularını yanıtlayacak kadar iyi anlama bunların tümü, insanların okul dışında hayatlarında ve işlerinde meşgul oldukları görevlerdir. İyi performans görevleri karmaşık entelektüel, fiziksel ve sosyal mücadelelerdir. Bunlar, öğrencilerin düşünme ve planlama yeteneklerini genişletir. Böylece, öğrenciler bu yeteneklerini ve ilgi alanlarını yetkinlik geliştirmek için sıçrama tahtası olarak kullanırlar.”

Linda Darling -*Hammond'da Öğrenim Hakkı*

Charlotte 7. sınıftaki en etkili kızlardan biriydi ancak bunun nedeni sınıfının en iyi notlarını alması değildi. Aslında akademik çalışmalara direnme alışkanlığındaydı, meydan okuyan bir tavrı vardı ve zaman zaman yetişkinlerle konuşuyordu. Okulun geleceği için önemli olmadığını ve önemli olanın arkadaşları olduğunu, okula gelmesinin tek nedeninin bu olduğu konusunda ısrar ediyordu. Ancak tüm arkadaşlarının büyük portföy çalışmalarını tamamlamaya yoğun bir şekilde dahil olduğunu fark ettiğinde ve eski arkadaşlarından birinin portföy sunumuna katıldıktan sonra, ilk portföyünü başarıyla sunup savunabilmek için yapması gereken çok iş olduğunu

fark etti. Ve eğer arkadaşları yapabiliyorsa, o da yapabilirdi. Tarih portföyü için ilgisini çeken bir konu seçti: Ünlü caz şarkıcısı Ella Fitzgerald'ın hayatı. Charlotte, biyografisini okuduktan sonra Fitzgerald'la ilgilenmeye başlamıştı ve ebeveynlerinin bazen evde Fitzgerald'ın müziğini dinlediğini hatırladı. Charlotte nihayet, ilk sunumu için son tarih yaklaşırken ciddi bir odaklanma gösterdi ve sunum yaptıktan sonra portföy çalışmasında küçük düzenlemeler yapması gerekmesine rağmen, ilk direnişinden çok uzaklaştı ve konuyla ilgili tutkusunu gösterdi, bu da şimdiye kadar yazdığı en ciddi araştırma makalesini yazmasına izin verdi.

Kendimi Charlotte ile ilişkilendirebilirim. St. Olaf Koleji'nde bir lisans öğrencisi olarak, ben (Matthew), *Paracollege* (paralel kolej kısaltması) adlı bir programdaydım, bu program sınıf çalışmaları için İngiliz özel eğitim sistemine dayalı ancak üç kapsamlı sınav hazırlama ve mezun olmadan önce üç profesörden oluşan bir panel önünde sözlü olarak savunulan bir üst düzey projeydi. Kendi disiplinlerarası uzmanlık alanımı tasarlayabildim, kapsamlı sınavlar ve üst düzey bir proje hazırladım ve bir profesör komitesinin önünde savundum. Bu noktaya kadar hiçbir akademik deneyim, bir üniversitenin kaynakları parmak uçlarımda iken kendi hedeflerimi tasarlamak ve bunlara ulaşmak için çalışmak kadar motive edici değildi. Bu, kendi kişisel eğitim planları üzerinde çalışan diğer öğrencilerden oluşan bir topluluğa dahil olmaya, daha ileri düzeydeki öğrencilerin hedeflerine nasıl ulaştıklarını görmeye, sözleşme sürecini belirleyen ve son teslim tarihlerine karşı dürüst olmamı sağlayan profesörler ve personel tarafından çevrelenmeme yardımcı oldu. Eğitim hedefleri açısından kendi hırslarımı sürdürmek için bu tür bir özgürlüğü ilk kez deneyimlemiş olsam da, daha önce yapabileceğimi fark etmediğim başarıları gerçekleştirmede hissettiğim başarı, beni en sonunda doktora öğrencilerinden oluşan bir toplulukla çevrili bir doktora programına girmek de dahil olmak üzere, bir profesör paneli önünde

büyük bir araştırma projesini savunmak ve kitap, makale yazmak gibi sonraki birkaç başarıya götürdü. En yüksek düzeyde ve birçok profesyonel ortamda yüksek lisans çalışması için beklenti, göreceli özerkliği akıllıca kullanmak ve büyük uzun vadeli projelerin sunumuna hazırlanmak için yeterince kendi kendini motive etmektir.

MISSION HILL OKULU'NDA PORTFÖYLER

Uygulamada Demokratik Eğitim: Mission Hill Okulu İçinde (2012a) kitabım için yaptığım röportajlarda Mission Hill mezunları, 7. ve 8. sınıflarda öğrenci çalışmalarının portfolyolarının hazırlanması ve savunulması sürecinin güçlü etkisini anlattılar. Öğrenciler başarabildikleri çok sayıda işle kendilerini şaşırttıklarını, bu işi dengeli ve organize bir şekilde sunma yetenekleriyle ailelerini etkilediklerini, ve Mission Hill'den mezun olmadan önce zorlu bir portföy sürecinden geçme deneyimleri nedeniyle, kendilerine ve öğretmenlerine lise düzeyinde portfolyo hazırlıkları da dahil olmak üzere, lise çalışmalarına hazırlıklarını gösterdiler. Bir ebeveynin bir görüşmede bana söylediği gibi, “Diğer okullarda çocukları olan ebeveynler portföy sürecini Mission Hill Okulu'nda görseler, sıkı bir okul görürlerdi.”

Öğrenciler tarafından mezun olmadan önce tamamlanan çalışmalar, personel, ebeveynler ve topluluk üyelerinden oluşan bir panel tarafından bu öğrencilerin kurumun hedeflerine ulaştığına dair önemli kanıtlar oluşturur. Her akademik alanın portföylerinde, 7. ve 8. sınıf öğrencileri sunum için çalışmalarını hazırlarken, okul personelinin Mission Hill'de eğitimin merkezi hedefleri olduğunu kabul ettiği zihin yapısını; kanıt, bağlantı, varsayım, alaka düzeyi ve bakış açısını göstermelidir.

Bununla birlikte, bu portföyler öğrenciler için de kişiseldir. Mission Hill öğrencileri, öğrenciler açısından muazzam

miktarda çalışma gerektiren portföyleri tamamlar ancak aynı zamanda benzersiz bir şekilde bireyselleştirilirler; her öğrenci, sınırlar dâhilinde, her disiplinde araştıracakları ve yazacakları konuları seçer ancak zamanlanmış testler gibi çok az öğrenci seçimi içeren unsurlar da vardır. Tam olarak, portföy sürecinin gereksinimleri aşağıdakileri içerir:

1. 7. Sınıf Yeterlilik Portföyü

Yeterlilik portföyünün amacı, öğrencilerin 8. sınıf için hazırlanacaklarını göstermeleridir. Çalışmalarının bütününde, öğrenciler kendilerinin özelliklerini öğrenenler olarak göreceklardır. Portföy süreci, belirli güçlü yönleri, tutkuları ve gelişim için alanlarını belirlemelerine yardımcı olacaktır. Bu öz-bilgiyi geliştirmek için harcanan zaman, çocukların, önemli yetişkinlerin yardımıyla, sürekli gelişme ve 8. sınıfı başarıyla tamamlamaları için stratejiler ve destekler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Yeterlilik portföyünde sunulan konular okuryazarlık, tema çalışmaları, fen ve matematik içerir.

2. 2. Sınıf Portföyünün Ötesinde

Öğrenciler okul dışı deneyimleri tanımlar ve bu deneyimlerin büyümelerine veya olgunlaşmalarına nasıl yardımcı olduğunu yansıtır.

3. 8. Sınıf İçerik Alanı Portföyleri

İçerik alanı portföylerinin amacı, öğrencilerin 8. sınıftan mezun olup liseye geçmeye hazır olduklarını göstermeleridir. 7. ve 8. sınıflarda tamamlanan çalışmalardan seçim yapan öğrenciler, tema çalışmaları, okuryazarlık, matematik, fen bilimleri; sanatta gelişimlerinin ve çalışma alışkanlıklarının kanıtlarını sunar.

Bu portföy sunumları için değerlendirme komiteleri, öğrencinin portföy konusu için içerik alanı öğretmeni, öğrenci-

nin danışmanı -öğrencinin mevcut öğretmeni olmayan okuldaki bir yetişkin-, öğrencinin ebeveynleri, bir dış topluluk üyesi ve daha genç bir öğrenciden oluşur. Komite çalışmayı okur, sunumu dinler ve doğrudan sunum yapan öğrenciye sorular sorar. Komite daha sonra portföy için aşağıdaki gibi bir puan verecektir: 1 Geçerli, 2 Küçük Düzenlemeler, 3 Kısmi Yineleme veya 4 Başarısız. Küçük Düzenlemeler, adından da anlaşılacağı gibi, çalışmanın tekrar sunulması gerektiği ancak içerik alanı öğretmeni ve komitedeki danışman tarafından düzenlenip onaylanması gerektiği anlamına gelir. Kısmi bir yineleme, öğrencinin portföyün sadece bir kısmını geçtiği ve komiteye tekrar sunulması gereken bölüme bir ekleme veya revize yapması gerektiği anlamına gelir. Başarısız, öğrencinin çalışmanın tamamını büyük ölçüde gözden geçirmesi ve tekrar sunması gerektiği anlamına gelir. Komite tarafından gerekirse notu ve önerilen düzenlemeleri özetleyen bir anlatı yazılır. (Portföy süreci hakkında daha fazla bilgi için bkz. Mission Hill Okulu, tarih yok.)

Bu portföylerin tamamlanması ve kamu savunması, öğrencilerin ikincil söylemin kritik unsurlarını kullanırken akademik, ev, okul kimliklerinin ve ilgi alanlarının yönlerini birleştiren kişisel bir kimlik oluşturmaları için güçlü bir yoldur (Gee, 1996). Portfolyoların bu şekilde kullanılması, öğrencilerin okul başarısı ve bir demokrasiye tam katılım için çok önemli olan bilgi, beceri ve eğilimleri öğrenmeleri için bir yol oluşturur; aynı zamanda öğrencileri bir eksiklikler toplamı olarak görmez, bunun yerine bildiklerini, önemsediklerini ve yapabileceklerini temel alır ve öğrencileri kendilerine meydan okumaya zorlar.

Aşağıdaki nedenlerden dolayı bu değerlendirmelerin standart testlerden daha etkili olduğunu savunuyoruz:

- Çalışılacak ve savunulacak konular büyük ölçüde öğrenciler tarafından seçilir.

- Portföy değerlendirmeleri, yalnızca içerik meselesi -matematik, fen, İngilizce, tarih ve sanat- değil, aynı zamanda topluluk önünde konuşma, sunum ve sözlü savunma dahil olmak üzere demokratik vatandaşlık için yararlı olan temel becerilere odaklanır.
- Portföy değerlendirmeleri, ebeveynler, öğretmenler ve diğer öğrenciler gibi günlük yaşamlarında öğrencilere en çok önem veren kişiler de dahil olmak üzere, birden fazla değerlendirici arasında kamu müzakerelerini içerir.
- Değerlendiriciler paneli, okulun okul içinde yüksek kaliteli çalışma olarak değer verdiği şeyleri dış toplumla paylaşmasının bir yolu olan bir dış topluluk üyesini içerir.

Portföylerin gücünün bir kısmı, ergenlerin bir grup akran-daki sosyal aktörler olarak kamu kimlikleriyle okullarda güçlü bir ikincil söylem edinmeye, öğrenmeye veya direnmeye çalışan öğrenciler olarak kamu kimlikleri arasında yaşayabilecekleri gerilimlere dikkat etmeleridir. Üçüncü bölümde yazdığımız öz-değerlendirmelere benzer şekilde, portfolyolar bir öğrencinin “Okul benim gibi insanlar için değildir.” demesinin daha zor olduğu bir durum yaratır. Daha ziyade, öğrencilerin “Öğrenci, okur ve bir yazar olmak, kim olduğumun bir parçası ve bu konuda kendime meydan okuyabilirim.” sonucuna varma olasılığı daha yüksektir çünkü sonuçta, portföy konuları büyük ölçüde öğrenci tarafından seçilir. Ebeveynler ve topluluk üyeleri portföy sunumlarına katıldıklarında, bu öğrencilerin güçlü bilgi ve beceriler edindiklerine dair nadiren şüpheleri vardır.

Mission Hill Okulu'nda eski bir ortaokul öğretmeni ve oradaki portföy sürecini tasarlamaya yardım eden biri olan Heidi Lyne, Mission Hill Okulu'ndaki web sitesinde Mission Hill'deki portföy süreci boyunca öğrencileri organize etme

ve onlara rehberlik etme deneyimini yazdı. (gallery.carnegie-foundation.org/collections/castl_k12/hlyne/) Web sitesinde yayınlanan bir makalede Heidi, ortaokul öğrencilerinin portföy sunumlarına yaklaşırken nasıl yenilenmiş bir odak gösterdiklerine ilişkin algılarını anlattı:

Yaklaşan sunumlar ve bunların ne anlama geldiği hakkında konuşmaya başladığımızda odadaki atmosfer oldukça hızlı değişti. Öğrencilerin çoğunda, önceki çalışmalara olan yaklaşımlarında fark etmediğim bir ciddiyet ortaya çıktı. Ev ödevinin önemini ne kadar ısrarla belirtmiş olsam da, her zaman biri en iyi şekilde yaparken, genel sınıf ahlakı, rastgele ve gelişigüzel bir şekilde yapılmış görünen bir işi teslim etmektir. Bu farklıydı. Öğrencilerin çoğu çabucak ilgilenmeye başladılar ve benden konulara tekrar tekrar bakmamı istediler, bir şeyleri geri verdiğimde sızlanmadılar hatta bazen onlar için belirlediğim standartların ötesine geçtiler. İlk kez yeterince iyi olduğunu söyleyerek bir şeyi geri verdiğimde ve bir çocuğun şöyle yanıt verdiğini duyduğumda çok heyecanlandım: “Hayır, yeterince iyi değil, daha iyi hâle getirmek istiyorum. Bunun üzerinde biraz daha çalışacağım.” Ancak bu yanıt şans eseri değildi ve giderek daha sık duymaya başlamıştım. Zaman geçtikçe öğrenciler kendi çalışmaları için daha fazla sorumluluk almaya başladılar. Teneffüslerde ve okuldan sonra kendi portföyleri üzerinde çalışmak için gönüllü olarak kaldılar. Aynı zamanda evde yazıyor, kurguluyorlardı ve okumam için bana parçalar getiriyorlardı (Lyne, tarih yok, s.4).

Heidi ayrıca kendisinin ve ilk öğrenci grubunun karşılaştığı, örneğin öğrencilerin birden fazla taslak yazma ihtiyacı, kayıp veriler nedeniyle çalışmalarını yedeklemenin önemi ve çeşitli komitelerin her bir üyesinin sözlü savunmadan çok önce uygun materyalleri almasını sağlamak için son teslim tarihlerini yerine getirmenin güçlüğü gibi zorlukları ayrıntılı olarak açıkladı. Heidi, ilk öğrenci grubu portföylerini sunduktan sonra izlenimlerini anlattı:

Sunumların neredeyse hepsi hem dokunaklı hem de etkileyiciydi. Öğrenciler ilk başta gergindiler ancak yaptıkları tüm çalışmalarla çok bağlantılı hissettiler ve bu konuda kolayca konuşabildiler. Ebeveynler de hem gergin hem de gururluydu. Oğlu geçen yıl konuşmayan anne, gözlerinde yaşlarla “Bana bir yıl önce oğlumun bunu yapacağını söyleseydin, sana asla inanmazdım.” dedi. Böylesine radikal bir değişiklik görmemiş çocukların ebeveynleri de benzer şekilde hissediyor gibiydi; bazıları coşkulu ve bazıları sessizdi ancak ebeveynlerin çoğu çocuklarına ve çocuklarının çalışmalarına saygı duyuyor gibiydi. Birçoğu için neredeyse bir geçit töreni gibiydi; çocuklarının daha önce görmedikleri bir yanını görüyorlardı. (Lyne, tarih yok, s. 8-9)

Heidi uygun bir şekilde makalesine ‘Kefaret’ başlığını koydu. Portfolyolar Mission Hill’de 7. ve 8. sınıflar tarafından hem sonbaharda hem de baharda savunulur. Bu, okulda gergin de olsa heyecan verici bir zamandır. Her kadro üyesi 7. ve 8. sınıflara bir ‘danışman’ olarak atanır ve onlar öğrencilerin portföylerini geliştirmelerine yardımcı olur. Topluluk üyeleri ve ebeveynler, komitelerini oluşturmak için okula giriş yaparken görülebilir. “Hepimiz bu işin içindeyiz.” hissi vardır. Ve 7. ve 8. sınıflar, mezuniyetlerinin, sınıf geçmelerinin veya yeniden yazma gerekliliğinin, okulda bir yıl daha geçirme olasılığının belirsiz olduğunu bilirler.

Birkaç önemli istisna dışında, en azından ilk kez, öğrenciler bu duruma yükselir böylece her ana konu alanında önemli ve etkileyici çalışmaların bir koleksiyonunu sunar. Okulun koridorlarını etkin bir şekilde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eserlerinden oluşan bir sanat galerisine dönüştüren sanat portföyünün ardından öğrenciler, şiir, rap, dans rutinleri ve topluma açık şarkıların performanslarını da içeren bir sanat gösterisi düzenlerler. Küçük öğrencilerin 7. ve 8. sınıflardan ne beklendiğini ve gelecekte onlardan ne bekleneceğini görmeleri önemlidir. Bu nedenle, her savunma öğrencisi kendinden 1

yaş daha küçük bir öğrenciyle çalışır. Bu genç öğrenci asistan olarak çalışır, portföy materyallerinin kopyalarının fotokopisini çekmek ve komite üyelerine postalamak -şu anda portföy eserleri çevrim içi olarak toplanıyor ve komite üyelerine dijital olarak gönderiliyor- gibi çeşitli sıradan görevlere yardımcı olur ve öğrenciler sunumlarının provasını yaparlarken izleyici olarak hizmet ederler. Ayrıca komite üyeleri olarak sunumlara katılırlar. Katılım mümkün değilse, bu genç öğrenciler portföy sunumlarının videolarını izler ve bu zorlu portföy sürecinden tam olarak ne beklediğine aşina olmak için önceki öğrencilerin portföylerinin çalışmalarını inceler.

Mission Hill'in portföy sürecine bir göz atmak için başka bir yer, Tom ve Amy Valens (2014) tarafından yaratılan ve Sam Chaltain tarafından anlatılan ücretsiz çevrim içi dizi serisi *Mission Hill'de Bir Yıl*dır. Her biri yaklaşık 6 dakikalık 10 videodan oluşan her video, okulun belirli bir yönüne odaklanır. Her ne kadar videoların çoğu değerlendirmenin yönlerine değinse de, özellikle “öğrenmeyi görmek” başlıklı dokuzuncu video, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin portföylerini hazırladıkları, prova yaptıkları ve hakem heyetine sundukları sahneleri içerir.

Bir sekansta, bir öğrencinin fakülte danışmanı ile sunumu için hazırlandığı görülüyor ve danışmanı ona “Bunu biraz daha açıklaman gerekebilir. Sözlerini desteklemek için görsel bir örnek düşünmek isteyebilirsin.” diyor. Öğrenci daha sonra, insanları sahte anılara inandırıp inandırmayacağı konusundaki bilim portföyünü sunarken görülüyor. Araştırmasını açıklamaya yardımcı olması için çalışmalarının grafik temsilini içeren üç katlı bir poster kullanıyor. Sunumu dinledikten sonra, aynı zamanda yerel bir üniversitede psikoloji profesörü olan inceleme Komitesi üyelerinden birinin, “Gerçekten karmaşık bir konu seçtiniz ve ne yaptığınızı açıklayabildiniz, tüm farklı adımları attınız ve farklı açıklamalar aradınız.” sözleri duyuluyor.

Filmdeki bir başka eleştirmen panelinde, farklı bir öğrenci sunumcusuna daha kasvetli bir tonda cevap veriyor gibiydi. Bir öğretim üyesinin “Hepimiz bir şeyleri berbat ediyoruz. Hepimizin başarısızlıkları var ama tüm yaşam derslerinde olduğu gibi, bundan ders almak ve ilerlemek için ne yapacağız? Ve geri gelmek için sabırsızlanıyorum. Bu Portföyü sunmak için hazır olmaya yakın olduğunuzu söylüyorlar, o hâlde göstermen gereken bazı çalışmaların var.” sözleri duyuldu.

ERKEN YAŞLARDAN İTİBAREN TOPLULUK ÖNÜNDE KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Mission Hill Okulu velileri (Knoester, 2012a) ile yaptığım röportajlarda ortaya çıkan önemli bir tema, ebeveynlerin çocuklarının yetişkin izleyicilerinin önünde halka açık bir şekilde konuştuklarında dengeli olmak için etkileyici bir yetenek kazandıklarını düşündükleriydi. Örneğin, görüştüğüm ebeveynlerden biri şunları söyledi: “Portföy sunumu bağlamında oldukça kararlı olduğumu hatırlıyorum. Her zaman onun o kısmını göremiyoruz. Daha çok küçük kız, mızımız, “Bunu yapmak istemiyorum.” veya “Yapamam.” hâllerini görüyoruz. Bu yüzden onu idare ettiğini ve yönettiğini görmek etkileyciydi. Ebeveynler, çocuklarının okuldan mezun olana kadar ki süre boyunca çeşitli durumlarda halka açık bir şekilde konuştuklarını gördüler. Okulun misyonu bir demokrasi içinde etkili vatandaşlık için eğitmek olduğundan, kamuya açık konuşmanın çeşitli şekillerde beslenen değerli bir beceri olduğu mantıklıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin halka açık konuşmacılar olarak pratik yaptıkları bir forum olan Cuma Paylaşımları, tüm öğrenci birliğinin haftalık yarım saatlik bir toplantısıdır. Ebeveynler de davet edilir ve her oturumda onlarca ebeveyn bulunur. Cuma Paylaşımları şarkı söyleyerek başlar ve biter ancak çoğu zaman sınıflarında üzerinde çalıştıklarını yüksek sesle paylaşan bireysel öğrencilerden olu-

şur. En genç sınıflarda, öğrenciler sahnede duracak, genellikle bir sanat eseri veya başka bir nesne tutacaklar ve öğretmen önce her sunum öğrencisini tanıtmak için mikrofonu kullanacak ve daha sonra öğrenciyle tüm grupla ne paylaştıkları hakkında röportaj yapacaktır. Okul, her sınıf sunumundan sonra saygıyla alkışlar.

Öğrenciler büyüdükçe, tüm okula karşı konuşmacı olarak daha fazla sorumluluk alırlar. Örneğin, bir 3. veya 4. sınıf öğrencisi, paylaştıkları, belki de bir karta yazılmış veya grubun görmesi için tuttuğu sanat eserinin arkasına yazılmış birkaç hazırlanmış söze sahip olacaktır ancak büyük olasılıkla öğretmenleriyle röportaj yapmayacaktır. Ortaokul öğrencileri orada bulunduklarında, onlara genellikle yetişkinler eşlik etmez ve öğrencileri akranlarına sunarken uzun yıllar ve deneyimlerden sonra iyi kazanılan bu sahnede olmanın rahatlığını gösterirler. Cuma Paylaşımları toplantısına da genellikle bir veya iki 8. sınıf öğrencisi olan bir MC ev sahipliği yapar.

Mission Hill Okulu ayrıca yıl boyunca okula birçok ziyaretin yapıldığı bir yerdir. Ziyaretçiler, potansiyel ebeveynleri ve dünyanın dört bir yanından eğitimcileri içerir. Okula yapılan ziyaretler genellikle sınıflara, öğretmenlere ve okulun çalışmalarına derin bilgi ve aşinalık sahibi öğrenciler tarafından yönetilir. Okul araştırmamda görüştüğüm ebeveynler, binaya ilk girdiklerinde okul turuna öncülük eden öğrencilerin, okul hakkında bilgi sahibi olma konusundaki duruşları ve güvenleri konusunda etkileyici olduklarını ve kendi çocuklarının bu becerileri geliştirebileceği ihtimalinden heyecan duyduklarını belirtti.

Öğretmenler, üniversiteye yeterlilik sınavları boyunca, portfolyolar gibi, gelişmesi genellikle aylarca süren bireysel çalışmalar gerektiren projelerin sunumları dâhil, sınıflarda öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla veya ziyaret eden izleyicilerle ale-

nen konuşmalarını talep eden öğrenme deneyimleri yaratırlar. Her sabah her sınıf bir sabah toplantısı düzenler ve öğrencilerden misafirperver ve kapsayıcı bir öğrenci topluluğu oluşturmaya yardımcı olan kişisel hikâyeleri ve düşünceleri paylaşmaları ve toplantıları sırayla yönetmeleri istenir. Öğrenciler 7. sınıfa girdiklerinde -6. sınıftayken bir portföy sunan 7. sınıf öğrencisini gölge gibi izledikten sonra- sağlam öğrenci çalışmalarından oluşan ilk portföylerini hazırlamak ve savunmak için iyi bir konumdadırlar. Bölüm 10'da, bir lise koalisyonunun New York'taki Regents Sınavları yerine son değerlendirme olarak portföy sunumlarını nasıl uyguladığını göreceğiz.

Değerlendirme 6

Dışarıdan Gelen Uzmanlar Tarafından Yapılan Okul İncelemeleri

“İlham ve açlık: Bunlar iyi okulları yönlendiren niteliklerdir. Biz eğitim planlamacılarının yapabileceği en iyi şey, gelişmeleri için en olası koşulları yaratmak ve daha sonra yollarından çekilmektir.”

Ted Sizer -Horace'ın Uzlaşması

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok eyalette, okullar derecelendirilir ve yalnızca standartlaştırılmış test puanlarına dayalı olarak halka açık bir harf notu verilir. Umarız bu kitap boyunca bunun neden kötü bir fikir olduğunu düşündüğümüzü netleştirmişizdir. Standartlaştırılmış testler ırk ve sınıfla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Böylece öğrencilere ve okul topluluklarına fakir, siyah veya kahverengi oldukları için başka bir ceza katmanı ekleme etkisine sahiptir. Okul değerlendirmesini standartlaştırılmış test puanlarına bağlamanın savunucuları, bunun okulların nasıl gittiklerine dair “hesap verebilirlik” ve “şeffaflık” ile ilgili olduğunu iddia edecektir. Ancak okulları değerlendirmenin tek başına standartlaştırılmış test sonuçlarının kullanımından çok daha iyi yolları vardır.

Birden fazla adımdan oluşan bir dış inceleme sistemi, basit ve yanıltıcı standartlaştırılmış test puanlarından çok daha

fazla bilgiyi hesaba katabilir. Böyle bir inceleme sisteminin çalışmasının birçok yolu vardır. Genel olarak, inceleme, okulun kendisinin okulun belirli yönleriyle, özellikle de misyonuyla ilgili verileri toplamasını ve LiveText (www.livetext.com) gibi çevrim içi bir sistemde çevrim içi bir kanıt portföyü oluşturmalarını içerir. Bu kanıt, kendileri için belirlenen akreditasyon standartlarına göre -genellikle okul sistemi tarafından ancak anlaşma buysa okulun kendisi tarafından belirlenir- bir dış inceleme ekibi tarafından düzenlenir ve okunabilir. İnceleme ekibi, ideal olarak ilişkili oldukları okul için benzer incelemelerden geçen, bu alandaki beş ila sekiz profesyonelden oluşur.

İncelenen okul tarafından sunulan kanıt portföyünü inceledikten sonra, inceleme ekibi birkaç gün boyunca okulu gözlemleyecektir. Gözlemler, büyük olasılıkla fakülte, personel, öğrenciler, veliler ve okul yönetim kurulu üyeleri dahil olmak üzere okulun farklı kesimlerinden anahtar kişilerle yapılan görüşmelerden oluşacaktır. İnceleme Komitesi üyeleri, portföydeki cevapsız sorular veya portföydeki okul tarafından karşılanmamış ve belgelenmemiş belirli standartlar hakkında takip soruları sorabilir. İnceleme Komitesi daha sonra, inceleme sonuçlarını özetleyen ve komitenin görevi buysa akreditasyonu sunan veya reddeden ayrıntılı bir rapor yazar ve okulun gelişmeye devam edebilmesi için komitenin bakış açısından övgü ve öneriler sunar.

Aşağıdaki nedenlerden dolayı bu değerlendirmelerin standart testlerden daha etkili olduğunu savunuyoruz:

- Dışarıdan bir inceleme sistemi, bir değerlendirme kuruluşuna standartlaştırılmış test puanlarından çok daha fazla bilgi sağlar.
- Değerlendiriciler, okul komitesine, standartlaştırılmış test puanlarından daha fazla bilgi ve iyileştirme önerileri sağlayacaktır.

- Sürecin daha şeffaf olması ve kanıtların diyaloga açık olması muhtemeldir.
- Dışarıdan bir değerlendirme sistemi, değerlendirme komitesinin diğer okullardan bir şeyler öğrenmesine ve toplumdaki okulları daha iyi anlamasına olanak tanır.
- Bir dış inceleme sistemi, farklı eğitim görevlerine daha esnek ve duyarlı olabilir.

BOSTON'DAKİ OKUL KALİTESİ İNCELEME SÜRECİ

Mission Hill Okulu da dahil olmak üzere Boston'daki pilot okullar, her 5 yılda bir Okul Kalitesi İnceleme (OKİ) adı verilen böyle bir süreçten geçer. İşbirliğine Dayalı Eğitim Merkezi (İDEM) (Naidoo, 2002) tarafından yayımlanan, bir Okul Kalitesi İncelemesi yürütürken tarafların atacağı önerilen adımlar şunlardır:

1. *Okul personelinin hesap verebilirlik sistemini yönlendirmesini sağlayın.* İDEM koçları, tüm okul personeline hesap verebilirlik sisteminin amacı, süreci ve zaman çizelgesi üzerinde bir oryantasyon sağlar.
2. *Okul portföyü geliştirme ekibi oluşturun ve bireysel çalışmayı başlatın.* Okul, bireysel çalışmayı yürütmek ve portföyü oluşturmak için bir Portföy Geliştirme Ekibi (PGE) oluşturur. Ekip genellikle dört ila altı kişiden oluşur ve farklı personel rollerini temsil eder. Okul ve İDEM koçu, 3 günlük Okul Kalite İnceleme ziyareti için tarihleri belirler.
3. *Okul Kalitesi İnceleme ekibini seçin.* Okul Kalite İnceleme ekibinin üyeleri, OKİ koçuna danışılarak pilot okul tarafından seçilir; genellikle dört ila altı üye seçilir.
4. *Okul Portföyünü tamamlayın.* Her okul Portföy Geliştirme Ekibi, hesap verebilirlik değerlendirme tablosu gös-

tergelerini karşılamak için kanıt portföyünü oluşturur. Neticeler İDEM'e teslim edilir ve netice kopyaları ziyaretten önce gözden geçirmeleri için her OKİ ekip üyesine dağıtılır.

5. *Okul Kalite İnceleme ekip üyesi oryantasyonunu gerçekleştirin.* İDEM koçları, Okul Kalite İnceleme ekip üyelerine bir yönlendirme sağlar. Her OKİ ekibi bir başkan seçer.
6. *3 günlük Okul Kalite İnceleme ekibi ziyareti düzenleyin.* Okul Kalite İnceleme ekibi, okulu değerlendirmek için arka arkaya 3 gün boyunca okulu ziyaret eder. Ziyaretten önce ekip üyeleri okul portföyünü inceler; ziyaret sırasında üyeler sınıfları gözlemler, personel toplantılarına katılır, odak grup tartışmalarına katılır, okul topluluğunun temsilcileriyle görüşmeler yapar ve okul materyallerini analiz eder. Hesap verebilirlik yönergeleri ve odak alanları okulu değerlendirmek için kullanılır ve genel bir öneri belirlenir. Bu süre zarfında ekip, OKİ raporunu hazırlamaya başlar. OKİ ekibi, ilk bulgularını ziyaretin son gününde okul topluluğuna sunar.
7. *OKİ raporunu tamamlayın.* 2 ila 4 hafta içinde, Başkan OKİ takım raporunun bir taslağını tamamlar. Rapor okul müdürü ile paylaşılır. Olgusal hatalar veya eksiklikler gibi önerilen herhangi bir revizyon, OKİ ekibiyle birlikte değerlendirilmesi için başkana verilir. Nihai rapor tamamlanır ve okula sunulur.
8. *Rapora okul yanıtı oluşturun.* Portföy Geliştirme Ekibi ve okul müdürü, raporun bulgularına dayanarak okulun iyileştirmek için yapacağı eylemleri detaylandıran OKİ raporuna bir okul yanıtı hazırlama çabasına öncülük eder.

9. *Müfettiş ve Bölge/Öğretmenler Akreditasyon Koordinasyon Kurulu tarafından yapılan inceleme.* OKİ raporu ve okulun yanıtı, gözden geçirilmek üzere müfettişe ve bölge öğretmenler akreditasyon koordinasyon kuruluna sunulur.
10. *Okul, rapor edilen önerileri uygular.* Okul, iyileştirmeleri keşfetmeye ve uygulamaya başlamak için rapor edilen önerileri kullanır.

2005'te Mission Hill Okulu hakkında tamamlanmış bir Okul Kalitesi İnceleme raporu için Indiana Üniversitesi'ndeki Deborah Meier arşivlerine bakın. (webapp1.dlib.indiana.edu/findingaids/view?doc.view=entire_text&docId=InU-Li-VAB8339)

Bu süreç, incelemeye tabi tutulan okulu, neler başardığını derinlemesine düşünmeye ve çalışmalarını okulun merkezi misyonuna odaklamaya zorlar. Sunulan kanıtlar, bir dizi standart testin sağlayabileceğinden çok daha geniş ve daha derindir. İnceleme komitesinden gelen iyileştirme önerileri, okulun çalışmaları hakkında tek başına standartlaştırılmış test puanlarıyla sunulamayacak önemli geribildirimler sunacaktır. İnceleme süreci standartlaştırılmış test puanlarını içerebilir ancak süreç, bu puanların hem okul hem de inceleme ekibi tarafından yorumlanmasına izin verir. Puanlar, öğrenci çalışması, ödevler, katılım oranları, uzaklaştırma oranları, memnuniyet anketleri, öğrenci çalışmaları için değerlendirme listeleri yapılır. Bilgi ve yetenek gösterimleri bu kitapta tanımladığımız diğer değerlendirme biçimleri gibi diğer kanıt türleriyle birlikte yalnızca bir yön veya kanıt parçası olarak işlem görür. Çoğu, ilgili katılımcılara ve okulun her yönünü değerlendirmek için geliştirilen yönergelerle bağlıdır ancak temel süreç, bir okulun kendi verilerini toplamasına, incelemesine, misyonuna ve sistemlerine nasıl uyum sağladığını görmesine fırsat sağlar. Öz-değerlen-

dirme, bu sürecin en güçlü kısmı olabilir. Dış gözlemcilerden oluşan bir ekip daha sonra okula ve kendini nasıl sunduğuna yakından bakacak ve okulda neyin işe yaradığı ve neyin geliştirilebileceği konusunda eleştirel kararlar verecektir. Sistem, müfettiş ve ortak okul komitesi/öğretmenler sendikası ekibinin de okul hakkında gerekirse çeşitli disiplin işlemlerine yol açabilecek yargılarda bulunabilmesi veya ek destek sağlanması anlamında bilgiye sahiptir.

Bir öğretmenin ya okulun kendisi ve öğrencileri hakkındaki değerlendirmesinin öznelliği ya da önyargısıyla ilgilenenler için, dış gözlemciler tarafından yapılan okul değerlendirmeleri farklı bir bakış açısı için fırsat sağlar. (Hiçbir bakış açısı tamamen objektif olamayacağından, objektif kelimesini kullanmaktan çekiniyoruz.) Ve süreç, odaklanılan çalışma hakkında bilgili gözlemcilerden yararlanır, bu yüzden bu aynı zamanda öznal bir bakış açısı sağlar. Bu sürecin bir diğer avantajı da bu tür değerlendirmelerin ulusal düzey dahil geniş ölçekte yapılabilmesidir.

Okul Kalite İncelemesi'nin tek sorunu, çoğu ölçümler gibi, yüksek ölçekli kararlar içermesidir. Bu durum, eleştirileri takdir etmek yerine okulu savunmacı hâle getirme eğilimindedir ve eleştirmenleri, eleştirilerinin gerçek hayattaki etkisi konusunda endişelendirebilir. Yorumu sayılara dönüştürmek zor bir iştir. Belki ikisinden de en iyi şekilde yararlanmanın bir yolu olabilir. Eleştirmenlerin kim olduğu ile sorumsuz davranmak -okulun uzmanlık ve yargılarında ne kadar kendinden emin olduğu- önemli ama resmî amaçlar için bu tür bir rahatlık daha az faydalıdır. Yetkilendirme organı da eleştirmenler konusunda rahat olmalıdır. Burada bir ikilem yatar.

Düşük ölçekli olanlar, incelenenlerin olumlu ya da olumsuz yorumları faydalı olarak duymasını ve üzerine gücenmek yerine dürüstlüğüne takdir etmesini sağlar. Okul, aksi takdirde

fark edilemeyecek zayıflıkları açığa çıkarma konusunda gergin değilse, okulun öz-değerlendirmesi daha yararlı olabilir. Belki bazı kriterler yüksek ölçekli kararlar için uygun olabilirken bazıları olmayabilir.

Esas olan, kriterlerin okulun misyonu ile ilgili olmasıdır ancak okulu eyalet tarafından tanımlanan bazı kriterlere göre ölçmek için kullanırlarsa bu zor olabilir. Bununla birlikte, eyalet okulun kurucu ilkelerini ve planlarını onaylamış olsaydı, belki de OKİ kriterlerinin tek boyut şeklinde herkese uymayacağı ancak her okulun özel planına ve misyonuna uyacak şekilde tasarlanacağı konusunda bir fikir birliği olabilirdi. Mission Hill incelenirken bu ikilemin bir parçasıydı.

Ancak bu hatalarla bile, genel olarak, süreç, her şeyden önce, kendi öz- değerlendirmemizi açıklığa kavuşturmamıza ve daha sonra eleştirmenlerin yorumlarını duymamıza yardımcı olmak için yararlı oldu. Elbette ki, bu zaman alıcıydı ve iki taraf arasındaki müzakere sürecinde, bazı izlenimleri -veya yanlış izlenimleri- açıklığa kavuşturmak ve gerektiğinde düzeltmek ve genel olarak en azından birbirimizin verilerini anladığımızdan emin olmak için yetersiz zaman harcandı. İncelemeye yanıt veren farklı taraflar -ebeveynler, öğretim üyeleri vb.- göz önüne alındığında, seçmenler arasında ve seçim bölgelerinde birkaç yara bırakan bazı gerginlikler vardı. Yüksek ölçekli kararlar yapı olarak, okulun savunucularının olumsuz yorumlar yapan herkese kızma eğiliminde oldukları anlamına geliyordu.

Yıllar sonra mezunların ve ebeveynlerin düşüncelerine ilişkin bazı uzun vadeli verilerin yanı sıra sonraki öğrenci sonuçlarına ilişkin verilerin toplanması için de fonlar ve uzmanlıklar mevcut olmalıdır. Belki de bu tür çalışmalar düzenli olarak, her 5 veya 10 yılda bir veya OKİ'ler ile koordine edilmelidir.

EĞİTİM, ÇOCUK HİZMETLERİ VE YETENEK STANDARTLARI OFİSİ

Dünya çapında birçok ülke, yalnızca standartlaştırılmış test puanlarına bağlı olmak yerine, okul değerlendirmelerinde dış denetmenlerin inceleme süreçlerinden yararlanır. Örneğin, Birleşik Krallık'taki Eğitim Standartları, Çocuk Hizmetleri ve Beceriler Bürosu (Ofsted) tarafından oluşturulan ve toplanan birçok veri parçasını toplamak ve analiz etmekle birlikte, okulların değerlendirilmesinde okulları ziyaret eden dış denetmenlerden oluşan ekiplere büyük ölçüde güvenmektedir. Yalnızca standartlaştırılmış test puanlarının aksine, özel olarak tasarlanmış denetimler ve inceleme süreçlerine bağlı olarak, okulların farklı şekillerde başarı göstermesine izin verme avantajı vardır. Örneğin, 1921'de İngiltere'nin Suffolk kentinde A. S. Neil tarafından kurulan ünlü ilerici 'özgür' okul Summerhill'in birçok kez Ofsted inceleme süreçlerini ve denetimlerini geçtiği gerçeği bizde yer etmiştir. Summerhill'e aşina olmayan okuyucular için, öğrencilerin sınıfa gönüllü olarak gitmeyi seçebilecekleri ve öğrencilere kendi öğrenmeleri üzerinde büyük miktarda karar verme kapasitesinin verildiği oldukça sıra dışı bir okuldur. Bununla birlikte, okul yıllar boyunca öğrencilerin başarılı olduklarını -öğrendiklerini ve etkileyici akademik görevleri başarabildiklerini- gösteren önemli miktarda ikna edici veri topladı. Ofsted inceleme sürecinin esnekliği, çok çeşitli eğitim yaklaşımlarına sahip okulların akreditasyon almasını sağlar.

Ofsted'in okulları incelemede kullandığı prosedürler uzun ve ayrıntılıdır ve tüm süreci burada paylaşmayacağız. Bununla birlikte, çevrim içi el kitaplarına göre bir denetimin ilk adımları şunlardır:

[1.] Başmüfettiş, okulun son performansı ve son incelemeden bu yana herhangi bir değişiklik hakkında genel bir bilgi edinerek teftiş için hazırlanacaktır. Başmüfettiş, okulun performansının ilk tablosunu geliştirmek için mevcut tüm kanıtları kullanacaktır. Planlama aşağıdakilerin analiziyle aydınlanacaktır:

- » Önceki denetim raporu,
- » Yakın tarihli herhangi bir Ofsted araştırmasının bulguları ve/veya izleme mektupları,
- » Ebeveyn görüşlerinden yansımalar, ebeveynler için mevcut Ofsted çevrim içi anket,
- » Okulla ilgili herhangi bir nitelikli şikâyetin soruşturulmasından kaynaklanan sorunlar veya bulgular (Müfettişler bireysel şikâyetleri araştırmazlar ancak şikâyet tarafından gündeme getirilen daha geniş konuları dikkate almalıdırlar.),
- » Hizmet sağlayıcı bilgi portalından (PIP) sağlanan bilgiler, desteklenen okullara verilen uyarı bildirimleri de dahil olmak üzere,
- » İlgili yerel yönetim çocuk koruma düzenlemelerine ilişkin en son Ofsted denetim raporunun yönetici özeti ve geliştirilmesi için alanlar,
- » Okulun web sitesindeki bilgiler -desteklenen okullar için mevcut hükümet gereklilikleri ve akademi finansman anlaşmaları ve yasal olmayan rehberlik dikkate alınarak- dâhil... Müfredat bilgilerinin -böylece, başmüfettiş, okul müfredatının genişliğini, dengesini ve modern Britanya'da yaşamın hazırlanmasına ve değerlendirilmesine katkıda bulunup bulunmayacağını değerlendirmeye başlayabilir- ebeveynlerle yasal olarak paylaşılması,

özel eğitim ihtiyaçları (SEN) bilgi raporu, koruma kılavuzunun varlığı ve uygunluğu ve fırsat eşitliğinin teşviki ve ebeveynler için diğer bilgiler hakkında bilgiler,

- » Katılım ve uzaklaştırmalar, denetim panosu ve Seviye 3 Katma Değer (L3VA) raporu dahil olmak üzere çevrim içi RAISE verileri,
- » Bölge okulları vekilleri, yerel yetkililer, Eğitim Bakanlığı (DFE) ve polis gibi ilgili paydaşlardan elde edilebilen veya kamuya açık olan diğer bilgiler.

[2.] Başmüfettiş, denetim ekibi için kısa katılım talimatları hazırlayacak ve dağıtacaktır. Bu, olgusal bilgileri, teftiş öncesi bilgilerin kısa bir analizini ve teftişin odak noktası olan temel konuları ve araştırma hatlarını içerecektir. (Ofsted, 2016, pp. 11–12)

OKİ süreci ile Ofsted arasındaki ilk fark, Ofsted'in uzun bir kendi üzerine düşünme süresi gerektirmemesidir. Bunun yerine Ofsted, sadece 15 dakika önceden bildirimde bulunarak herhangi bir zamanda bir okulu teftiş etme hakkını saklı tutar. Ofsted tarafından hazırlanan, her okulun notu ve tam raporu da kamuoyuna açıktır.

İngiltere'deki eğitimciler tarafından Ofsted'in çalışmalarını eleştiren web siteleri ve hatta yayımlanmış kitaplar bulmanın zor olmadığı unutulmamalıdır. Yukarıda, Ofsted'den akreditasyon alabilen sıra dışı bir okul olan Summerhill Okulu'nun bir örneğini sunmamıza rağmen, birçok öğretmen ve okul, Ofsted'in okulu belirli bir şekilde öğretme ve organize etme gereksinimlerinin yoğun olduğu ve öğretmenlerin Ofsted'in önemli baskısı altında çok az özerklik sağladığı hissine sahiptir. Ve Ofsted'in gücü muazzamdır. Derecelendirmeleri halka açıklanır ve okullarda çalışan bireylerin yanı sıra onlara bağlı olan topluluğun değerlendirmesini büyük ölçüde etkiler. Ofs-

ted'in okulları kapatma yetkisi vardır ve bunu yapmak için bu gücü kullanırlar. Ayrıca, Ofsted ofisi siyasi duruş için kullanabilen ve kullanan iktidardaki siyasi parti tarafından da kontrol ediliyor. *Anastasia de Waal (2006, s.ix), Inspection! Inspection! Inspection! How Ofsted Crushes Independent Schools and Independent Teachers* (Teftiş, Teftiş, Teftiş! Ofsted Bağımsız Okulları ve Bağımsız Öğretmenleri Nasıl Eziliyor) adlı kitabında, Ofsted "Okulları Whitehall'ın -en yüksek puan alan okul- en son ve sürekli değişen heveslerine uymaya zorluyor. Hükümet politikasını yeterince incelemekte veya eleştirmekte başarısız oluyor." diye savunuyor. Devlet dairelerinin değerlendirme-lerinin öznel ve politik olduğuna ve büyük ölçüde baskın siyasi partinin gündemine bağlı olduğuna şüphe yoktur. Bu ciddi bir sorundur.

Bununla birlikte, Ofsted tarafından kullanılan değerlendirme modelinin, tek bir standartlaştırılmış test tarafından sunulandan çok daha fazla veriden yararlandığı ve bireysel okullara sunduğu geribildirimlerin, tavsiyeler uygun olmasa bile, bir testten elde edilen puanlardan çok daha ayrıntılı ve zengin olduğu söylenebilir. Aynısı yukarıda açıklanan OKİ süreci -ve aşağıda açıklanan EHAK süreci- için de söylenebilir. Çoğu, süreçlerden sorumlu gerçek bireylere, okulların etkinliğini değerlendirmek için kullanılan kriterlere ve her bir tarafın sürecin her adımında uyguladığı titizliğe bağlıdır.

EĞİTİMCİ HAZIRLIĞININ AKREDİTASYONU

Bunun gibi akreditasyon süreçleri elbette sadece K-12 okulları için mevcut değildir. Daha önce çalıştığım üniversite (Matthew), geçen yıl Eğitimci Hazırlık Akreditasyonu Konseyi (EHAK) tarafından yürütülen benzer bir inceleme sürecinden geçti. Sürecin ilk kısmı, öğrenci çalışmaları, öğrenci verileri ve bu verilerin alanlarındaki beş EHAK standardına (1)

İçerik ve Pedagojik Bilgi; (2) Klinik Ortaklıklar ve Uygulama; (3) Aday Kalitesi, İşe Alım ve Seçicilik; (4) Program Etkisi ve (5) Sağlayıcı Kalitesi, Sürekli İyileştirme ve Kapasite'ye nasıl hitap ettiğine dair açıklamalar dahil olmak üzere okul hakkında muazzam çevrim içi bilgi dosyaları oluşturan “bireysel çalışmalar”dan oluşuyordu.

Bölümümüzü incelemekle görevlendirilen EHAK komitesi tarafından talep edilen açıklamalar ve çevrim içi portföyde revizyonlar yapıldı. Ardından, yaklaşık iki yıllık veri toplama, açıklama ve incelemeden sonra, dış gözlemcilerden oluşan komite üniversiteye ve bölümümüze gelerek art arda birkaç gün insanları gözlemledi ve görüşmeler yaptı. Bölüm öğretim üyeleri, dekan, başkan yardımcısı, başkan, bölüm öğrencileri, bölüm mezunları, öğrencilerimizin staj ve öğrenci öğretimi için yerleştirildiği okulların müdürleri ve öğrencilerimizin birlikte çalıştığı öğretmenlerle görüşmeler yaptılar. Ve sonunda, komite akreditasyon önerdi ve gelecekte iyileştirme için yararlı önerilerde bulundu. Kısacası, bu süreç, standartlaştırılmış test puanlarının tek başına asla yapamayacağı bir şekilde düşünme ve geribildirim için bir fırsat sundu. Süreç yoğun ve departmanımızın çalışmaları hakkında yüzlerce sayfalık yazı, aynı zamanda binlerce öğrenci eseri çevrimiçi portföy yönetim sistemi LiveText'te (www.livetext.com) toplanan kanıtlar içeriyordu.

Bu yaklaşımın gücü, derin düşünmeyi gerektirmesi; bölümlerin ve kurumların daha yüksek standartlara ulaşmasının yolunu motive edebilecek ve netleştirebilecek meslektaş değerlendirmesi sunması olsa da, sınırlamalar da vardır. Burada açıklanan inceleme süreçleri bilgili inceleyciler gerektirir. Hem incelenen kurumlar hem de inceleycilerin kendileri adına çok fazla zaman ve çaba harcamayı gerektirir. Okul ve değerlendirme komiteleri değerlendirme için aynı amaçları paylaşmazsa, bu yaklaşım büyük bir yük olabilir. Ancak “dışarıdan

gelenlerin” bireysel çalışmalar, gözlemler, temel seçmenlerle görüşmeler ve toplanan tüm verilerin gözden geçirilmesi gibi yöntemleri kullanarak belirli bir okul hakkında çok şey öğrenebileceğine şüphe yoktur.

Değerlendirme 7

Okul Kurulları ve Şehir Toplantıları

“Okul kurulları, okul bölgelerinin iyi yönetilmesini ve hizmet ettikleri toplulukların hedeflerine ve değerlerine ters etki edecek şekilde çalışmamasını sağlamak için toplumun geri kalanına karşı sorumludur.”

Laura Reimer-Liderlik ve Okul Kurulları

Evansville, Indiana’da iyi bilinen belirli bir okulun kaderini tartışmak için Okul Yönetim Kurulu’nun özel toplantısına (Matthew) çağırılmıştım. Okulu açık tutma lehine konuşmak için oradaydım. Çocuğumun devam ettiği okuldu ancak 6 yıl önce not vermeye başladığından beri her yıl için ‘F’ notu aldı, yalnızca çoğunluğu fakir ve siyahi olan çocukların test puanlarına dayanıyordu. Belediye başkanı, yerel müfettiş ve birçok ebeveyn de, yerel eğitimci ve okulla kişisel bağları olan diğer topluluk üyeleri gibi okulu açık tutmaktan yana konuştu. Indiana Halk Eğitimi Müfettişi ve Eyalet Eğitim Kurulu halkın tepkisini duymak için oradaydı. Kimse okulun kapatılması lehinde konuşmadı. Açıkça toplum için bir değerdi ve önemli miktarda yoksulluk ve diğer zorluklardan muzdarip olan yerel topluluk için sıcak ve misafirperver bir okul olması açısından değerliydi. Bir okul nasıl yalnızca standartlaştırılmış test puanlarına göre derecelendirilebilir? Açıkça, burada test puanlarının ötesinde bir insan hikâyesi vardı. Zaten yoksulluğun ağırlığı altında acı çeken bu okul topluluğunun, yalnız-

ca test puanlarına dayanarak başarısız olarak cezalandırılması ne kadar talihsizdi. Okulun misafirperver ve sıcak bir yer olduğunu biliyordum. Çocuğuma düşünceli ve iyi hazırlanmış öğretmenler tarafından bakıldığını biliyordum. Okul binası henüz ciddi bir tadilattan geçmişti, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya hak kazanan büyük bir öğrenci grubu okula gidiyordu ve okula bağlı bir sağlık merkezi vardı. Okulun bazı yaklaşımlarına katılmasam da başarısız bir okul olmadığını biliyordum. Komite toplantısı, en azından topluluktaki bizlere, testlerin ötesinde okula dair daha geniş bakış açımıza dayanarak konuşabileceğimiz bir forum verdi. Daha sonra okulun en azından şimdilik açık kalacağını öğrendik.

Platon, 2000 yıldan daha uzun bir süre önce, sıradan vatandaşların günün siyasi meseleleri hakkında önemli kararlar alabildikleri yüz yüze bir toplantı tarafından organize edilen *Atina Demokrasisi* deneyimini yazdı. Platon'un bu demokrasi biçiminin nasıl çalıştığı hakkında söyleyecek tamamen olumlu şeyleri yoktu. En büyük endişelerinden biri, sıradan insanların, ele alınan ve hakkında derin bilgi gerektiren konular hakkında karar vermek için gerekli uzmanlığa sahip olmamasıydı. Bununla birlikte, temel demokrasi fikri, kolektif yönetimin tüm halk için daha duyarlı ve kapsayıcı bir politikaya izin vermesi anlamında güçlüydü. Aslında Platon, bir ulusun yönetimini iyileştirmek için yapabileceği en önemli eylemin eğitimi iyileştirmek olduğunu savunuyordu.

Bu kitapta demokrasinin bir hesap verebilirlik biçimi olduğunu ve paylaşılan yönetimin, gelecekteki demokratik vatandaşların hazırlanması gereken okulların merkezi misyonunu daha iyi ilerleten değerlendirmelere izin verdiğini savunduk. Büyük ölçüde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenci öğrenimini nasıl değerlendirebileceğine ve son bölümde, profesyonel değerlendirme hakemlerinin okulların görevlerini nasıl yerine getirdiğine dair önemli geribildirim ve değerlendirme sağlaya-

bileceğine odaklandık. Bu bölümde, tek başına standartlaştırılmış testlerden daha adil ve daha etkili olduğunu önerdiğimiz son değerlendirme biçimlerini sunuyoruz. Bu değerlendirme biçimi yerel bir okul kurulu veya New England'daki pek çok şehirde bir "şehir toplantısı" diğer bir deyişle, bir okulun seçim bölgesi olarak yerel topluluk veya okul meseleleriyle ilgili seçilmiş temsilcileridir.

Okullarda eyleme en yakın olan öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin müfredat hakkında önemli kararlar vermesi gerektiğine inanmamıza rağmen, oy veren vatandaşlar ve vergi mükellefleri de dahil olmak üzere yerel toplulukların -bir okulun mezunları ile birlikte istihdam ve ikamet etme olasılığı en yüksek- okul operasyonlarında da söz ve gözetim rolünü hak ediyorlar. Topluluk üyeleri, okulların seçmenleridir ve okulların kalitesinin değerlendirilmesinde rol oynamalıdır.

Standartlaştırılmış test için temel delil, okulları, yani seçmenlerini finanse eden vergi mükelleflerine "hesap verebilirlik" sağlamasıdır. Bir okulun paydaşlarına hesap verebilirlik arzusunu paylaşmamıza rağmen, standartlaştırılmış testin bu sorumluluğu sağlamanın en iyi yolu olmadığına ikna edici olduğumuzu umuyoruz. Dahası, okul kurulları veya şehir toplantıları, okulların gözetimini ve hesap verebilirliğini sağlamak için tek başına standart testlerden daha iyi bir yöntem sağlar.

Okulların dışındaki topluluk üyeleri önemli seçmenlerdir ve okulların değerlendirilmesinde yer alabilir. Yerel okul kurulları ve şehir toplantıları sadece bir demokratik karar alma biçimi değil, aynı zamanda okulları değerlendirme yoludur. Bu tür toplantılarda, bina yöneticileri veya denetçiler -genellikle okul kurulu tarafından işe alınan- gibi okul liderleri genellikle yerel okulların bütçelerini ve değerlendirmelerini toplamak ve sunmak için çağrılır. Bu süreç, New England'daki küçük şehirlerde yüzyıllardır kullanılmaktadır ancak bu yaklaşımın bir başka çeşidi, büyük şehirlerin okul yönetim kurullarıdır.

Bir okul yönetim kurulunun veya şehir toplantısının rolleri nelerdir? En merkezi olarak, roller, denetçi veya okul müdürlerini işe almak ve/veya işten çıkarmak, temel politikaları denetlemek, bir bütçe ayırmak ve okul için fon ve kaynak yaratmaktır.

Ancak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul kurullarının zor günler geçirdiği söylenebilir. Bir göstergeye göre, bugün 70 yıl öncesine göre çok daha az okul kurulu vardır. (Bir çalışmaya göre 1940'da 117.000 ve bugün yaklaşık 14.000 tane.) (Ravitch, 2013) Ancak bu eğilime karşı halkın tepkisi yok gibi görünmektedir. Okul kurulları kırsal alanlarda ve metropollerde de konsolide edildi, böylece bugün tek bir yönetim kurulu eskisinden daha geniş bir alanı denetliyor. Ancak belki de demokrasiye yönelik daha büyük bir hakaret, büyük şehirlerdeki okul yönetim kurullarının, doğrudan oy veren halk tarafından demokratik olarak seçilmek yerine, o şehrin belediye başkanı tarafından atanmasıdır (Henig & Rich, 2003). Bu, daha fazla değil, daha az okul gözetimi anlamına gelir. Bazıları, daha az sayıda Okul Yönetim Kurulu'nun, önemli sonuçları olan standartlaştırılmış testlerle okulları sorumlu tutmanın daha etkili yollarına sahip olduğumuz anlamına geldiğini iddia ediyor.

Demokratik olarak seçilmiş okul kurullarının birçok güçlü yönünden biri, geniş bir demokratik ortak yönetim kavramına saygı duymaları ve ilgili büyük bir vatandaş grubunun yerel okullarının yönetimine doğrudan konuşmasına ve katılmasına izin vermesidir. Bu süreç, değerlendirmenin bütünlüğünü arttırabilir çünkü birlikte çalışan birçok vatandaş, okulları görmek için daha kapsamlı bir bakış açısı sunabilir ve yerel okulların önemi ve kullanımı hakkında tüm topluluk için öğretiler anlar yaratabilir.

Okul kurullarının ve şehir toplantılarının standart testlerden daha etkili olduğunu çünkü aşağıdaki fırsatları sunduklarını savunuyoruz:

- Daha geniş topluluk, yerel okulları daha iyi anlayabilir çünkü topluluk üyeleri ile okul liderleri arasında bir diyalog yolu vardır.
- Okul liderleri, yerel okul hakkında standart test puanlarından daha fazla bilgi sağlayabilir.
- Okul liderleri, hem yerel yetkililerin seçimini hem de okul bütçesini kontrol eden kişilerle doğrudan konuşabilirler.

Tabii ki, okul yönetim kurulu tarafından yönetim her yerde deva değildir. Bu yaklaşımın sınırlılıkları, demokrasinin bazı sorunlarını yansıtmaktadır. Bu, uzman olmayanların yanı sıra okulun çıkarlarına zıt bir çıkarları olabileceklerin yargısına bağlıdır. (Daha fazla vergi ödemekten kaçınmak isteyen vergi mükellefleri gibi ancak daha fazla finansman eğitim kalitesini artıracaktır.) Ayrıca, katılımcıların, genellikle gönüllülerin demokratik tartışmalar için zamanını ve okula ilişkin değerlendirmelerini anlaşılabilir biçimde açıklaması ve topluluğun sorunlarını doğru bir şekilde yanıtlayabilecek kadar bilgili olması gereken şehir ve okul liderlerinin özenli bütünlüğünü gerektirir. Bir müzakere organıyla katılan herkesin onaylayabileceği gibi, bu tür toplantılarda harcanan zaman kolayca israf edilebilir; iyi bir demokratik oluşum, zamanın nasıl kullanılacağını sınırlayan kurallar kullanmalı ve oluşumun herkesin sesini kapsayabilmesini ve bileşenlerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmesini sağlamalıdır; kolay bir iş değildir.

Büyük çaptaki seçimlerde olduğu gibi, okul yönetim kurulu üyelerinin seçimlerinde de sorunlar var. İyi finanse edilen okul yönetim kurulu üyelerinin seçimde daha başarılı olmaları ve dolayısıyla okul yönetim kurulunu, topluluktaki belirli paralı nüfuzlar lehine çarpıtmak mümkündür. Bununla ilgili bir sorun, okul yönetim kurulu üyelerinin genellikle iyi finanse edilmemesidir; bir çalışma, başarılı okul yönetim kurulu kam-

panyası yürütmenin yaklaşık %60'ının 1.000 dolardan daha az maliyetli olduğunu buldu (Hess, 2002). Kampanyaları büyük ölçüde üzerlerinde isimlerinin yazılı olduğu çim tabelaları asmaktan ibarettir ancak eğitim konularına bakış açıları ve oy veren halkın küçük bir kısmı tarafından okunan veya görüntülenen gazete veya yerel televizyon röportajları hakkında hiçbir bilgi yoktur. Kısacası, okul yönetim kurulu üyelerinin seçmenleriyle iletişim kurma gücü çok azdır, bu nedenle, oy kullananların büyük çoğunluğunun arzularını gerçekten yansıttıklarını iddia etmek zordur.

Bununla birlikte, lokal bir karaktere sahip olan okul kurulları, ihtiyaçlarına daha geniş eyalet veya federal düzeyde olanlardan daha duyarlı olabilir. Okul kurulları, bu kitapta anlattığımız değerlendirmelerin birçoğunun kullanımı da dahil olmak üzere -umamız- okulların ve müdürlerin öğretim uygulamalarıyla ilgili açıklamalarını ve savunmalarını kişisel olarak dinleyebilir ve daha iyi anlayabilir. Makul sayıdaki okulu denetleyen okul kurulları, her okulu ve müdürü kişisel olarak tanımak için zamana veya yeteneğe sahip olmadıklarını iddia edemez. Bu nedenle kararlarını dayandırmaları gereken şey sadece standartlaştırılmış test puanlarıdır. Okul yönetim kurulu üyeleri, kendi yetki alanları dâhilindeki her okulda zaman geçirebilmeli ve okulları, özellikle de önceki bölümde açıklanan OKİ sürecini değerlendirmek için çok çeşitli değerlendirmeler kullanabilmelidir.

New England'daki pek çok küçük şehir, okulla ilgili konular da dahil olmak üzere kent için önemli kararlar almak üzere tüm kent nüfusunun bir araya geldiği yıllık bir şehir toplantısı düzenlemeye devam ediyor. Bu toplantılar, okul liderlerinin çalışmalarını, birçoğu sözkonusu okulun ebeveyni veya mezunu olarak okulla doğrudan ilişkileri olan kent halkına karşı savunmalarını sağlar. Şehir halkı, yeni bir okul otobüsü, okul binasına bir ek veya okul topluluğu için önemli olan diğer ma-

teryaller gibi şeyler için doğrudan yeni kaynaklar talep edilebilir. Bu forum, halk tarafından okul müdürüne veya yöneticiye, okulun karşılaştığı belirli sorunları nasıl ele almayı planladıklarını ve belirli bir yolun neden seçildiğini açıkça ve doğrudan sormak için de kullanılabilir.

Tüm nesillerden insanlara demokrasinin nasıl çalıştığını öğreten daha somut bir demokrasi örneği hayal etmek zor. Bu, ilgili herkes için önemli olan gerçek ilişkileri etkileyebilecek bir yüz yüze hesap verebilirlik biçimidir. Paylaşılan yönetim, her bir kişinin okul için isteklerinde kontrol ve dengelerin var olduğu ve topluluğun küçüklüğü ve topluluk üyeleriyle okul arasındaki doğrudan paydaş ilişkileri, okul yöneticileri tarafından sağlanan okulla ilgili verilere ek olarak, okulda neler olduğu konusunda bir tür şeffaflık sağlar. Bu tür veriler standartlaştırılmış test puanlarını içerebilir ancak önceki bölümlerde tartışılan diğer değerlendirmelerin her birinin parçaları da dahil olmak üzere çok daha fazlasını içerebilir.

OKUL YÖNETİM KURULLARININ REFORMU VE YENİDEN CANLANDIRILMASI

Geleneksel olarak Amerika'da, Okul Yönetim Kurulu'nun görevi, öğrencileri ve okulları, söylenti şeklinde dolaşan öğretmenlerin itibarını değerlendirmektir. Uzmanlığa dayalı karmaşık değerlendirme araçları yoktu. Büyük ölçüde kişisel bilgilere ve okulları ziyaret eden ve çocukları sorgulayan ve müdürün listesine bakan dış uzmanlar tarafından toplanan bazı verilere dayanıyorlardı. Muhtemelen finansmanın büyük çoğunluğu aynı zamanda okul yönetim kurulunu seçen aynı yerel topluluktan geliyordu ve bu da var olan standartları belirliyordu. Bugün onların kararlarının aslında bizimkilerden daha bilinçli olduğundan şüpheliyim, buna karşın her türlü önyargının da bir rol oynamadığını iddia etmek akıllıca olmaz.

Ben (Deborah), 1970'lerin başında 2 yıl boyunca NYC'de seçilmiş yerel okul kurulunda görev yaptım ve üç çocuğumun okula gittiği Manhattan'ın batı yakasını ve Orta Harlem'in alt kısmını kapsayan 3.bölgeyi temsil ettim. İyi bir deneyim değildi ama bana gerçekten demokratik bir deneyimin nasıl olabileceğini düşünmek için zaman verdi. Tabii ki, kısa süre sonra bu bütün şehrin iyiliği için çalışan seçimle oluşturulmayan bu kurul ortadan kaldırıldı, şu anda doğrudan belediye başkanı tarafından seçiliyor.

Demokrasiye benzeyen bir yapı, çoğu zaman ya yönetim kurulu üyeleri ya onları seçen vatandaşlar ya da çoğu zaman bunu dert etmeyenler için, demokrasiye benzemediği gerçeğini gizleyebilir. Gerçeklere cevap vermek ve onu daha yararlı bir şekilde demokratik hâle getirmek için çalışmak yerine, zayıflıkları onu ortadan kaldırmak için bir bahane olarak kullanıldı. (Belirtilen diğer neden, merkezi olarak daha büyük ve daha kabul edilebilir bir biçimde yokmuş gibi, meslekler ve bağlantılar için arkadaşları tercih etme gibi yolsuzluktu.)

Okul kurulları, çoğu insanın çocuklarını aynı okula gönderdiği, belki komşularını tanıdığı ve seçilenlerin adlarını tanıdığı küçük kentlerde daha yararlıdır. Her ne kadar küçük kent gazetelerinin ölümü bunu bir zamanlar olduğundan daha zor hâle getirse de, okullarındaki sorunlar hakkında bir şeyler bilmeleri biraz daha olasıdır. Kuşkusuz tarihimizin bir döneminde, daha az çocuğun okula gittiği ve nüfus büyüklüğünün daha az olduğu bir zamanda, okul seçmenlerinin gerçekten meşgul olduğu konular üzerinde gerçek anlamda canlı seçimler olabilirdi, buna karşın bazı insanlar seçilme konusunda diğerlerinden daha etkiliydi, muhtemelen bu güç ve servete dayanıyordu. Ama en azından çocukları denetlenmek üzere seçtikleri okullara gitti.

New York'taki okul yönetim kurulundayken, öncelikle ilgili okulların temsilcileriyle okul yönetim kurulları oluşturmamızı

ve ilçeleri mantıklı olacak kadar küçük hâle getirmemizi önerdim; bu aynı zamanda büyük ölçüde seçilmiş bir kısım da olabilir. Bölge nüfusunun üçte ikisinin beyaz olmasına rağmen, 3.bölge büyük ölçüde Siyahi ve Latin nüfusa hizmet ediyordu çünkü beyaz ebeveynler çocuklarını devlet okullarına göndermiyordu. O hâlde sonrasında neredeyse tüm yönetim kurulu üyelerinin beyaz olması şaşırtıcı değil. Ayrıca, okulları, öğretmenlerini, ebeveynlerini ve çocuklarını ya da topluluklarını gerçekten tanımanın hiçbir yolu yoktu: Diğer tam zamanlı işlerin aksine tam zamanlı maaş ödemiş olsaydık bile. Kapsanacak 20'den fazla okul varken, müfettişin iyi hazırlanmış iddialarına karşı çıkacak durumda değildik; iyi ya da kötü. İkinci dönem için aday olmadım çünkü yapabileceğimiz tek yararlı şey okullarımızla ilgili olmayan konularda kararlar almaktı.

Demokrasinin yalnızca savaş ve barış -ki bu nadiren olur- konusunda değil, aynı zamanda kendi yerel okullarımız hakkında da kararlar almak için hayati olduğuna gerçekten inanıyorsak, eski günlerden ve şimdiki günlerden daha iyisini yapabiliriz. Kulağa eski kafalı bir öneri gibi gelebilir ve bazı açılardan gerçekten eski kafalıyım. Her şeyden önce temel kamu amacı demokrasiyi işler hâle getirmek olan ve olması gereken okullarda kendi kendini yöneten bir halk olduğumuz iddiasından vazgeçmek istemiyorum.

Okulların kamu fonlarından yararlanabilmesi için bireysel ve azınlık haklarıyla ilgili anayasaya dayalı, federal olarak uygulanabilir temel kurallara ihtiyacımız var. Kamuoyunu bilgilendirmenin yollarına ihtiyacımız var. Devlet tarafından finanse edilmek üzere devletten gelen hükümlere ihtiyacımız var: Şeffaflık; ebeveynlerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin yasal hakları; sağlık ve güvenlik ve belki birkaç başka temel kural daha. Yerel okul yönetiminin ayrı bir demokratik yönetim organına ihtiyaç duyduğunu düşünürsek, bir dizi okul, bir rejimden diğerine istikrar sağlayabilen ve ilgili kişilerin yetkileri

de dahil olmak üzere eğitim haklarını garanti altına alabilecek bir anayasadan faydalanabilir, dolayısıyla okul kurulu, belediye başkanı veya diğer ofisler tarafından boyunduruk altına alınmaz.

Önerilen bir müfredat, diğer iyi tavsiyelerle birlikte ve belki de eyalet çapında bir katılım örneği, ders alımı, mezuniyet oranları ve hatta birkaç 'akademik' öğeyle birlikte önerilebilir. Örnekler yeterli değilse, bu daha birkaç gerçek değerlendirme biçimini içerebilir. Kamu finansmanı alan her bir okul için okul kurulları varsa aynı yaklaşım alınabilir.

1990'ların ortalarından itibaren Boston'daki 30 'pilot' okul, merkezi okul yönetim kurulu ve sendika tarafından yapılan bir anlaşma uyarınca faaliyet gösterdi. Her okulun kendi okul yönetim kurulu veya mütevelli heyetini ataması gerekiyordu. Yeterince ilerleyemediler. Bu, okul kurulunun kimi temsil ettiği, nasıl seçildiği ve birkaç temel yönetim kuralına daha fazla dikkat edilmesini gerektiriyordu.

Ancak Boston'da başladığım okul (Deborah), toplu olarak tasarlanmış idealimizi denedi ve sonra sahneye koydu. Başlangıçta üç seçim grubunu dahil ettik -sadece K-5'e sahip olduğumuzda-; beş ebeveyn, beş personel -müdür otomatik olarak bunlardan biriydi- ve ilk iki seçim bölgesi tarafından oy birliğiyle seçilen beş topluluk üyesi. (Daha sonra 7. ve 8. sınıflardan oluşan 5 öğrenci ekledik.) Yeni bir müdürün seçimi gibi, tüm kurucu grupların çoğunluğunun geçişi kabul etmesini gerektiren öğelerin bir listesi vardı. Ayrıca, öğretim üyelerinin toplu olarak kendi pedagojik ve müfredat çerçevelerini geliştirme özgürlüğüne ilişkin bir anlayışa vardık ancak toplantılarının açık olacağı, protokollerin paylaşılacağı ve tüm konuların en azından bütün kurul tarafından tartışılabilir olması konusunda anlaşmaya vardık. Tüm üyeler kendi seçmenleri tarafından seçildi. Yararlı oldu, işe yaradı ve bazen sadece

incelemeden onaylanan şeyler olsa da, diğer zamanlarda farklı bileşenlerin çıkarlarını dengelemede önemli bir rol oynadı.

Kısacası, tüm tarafların temsil edilmesini sağlayan ve aynı zamanda bazı denetim biçimlerini daha büyük ölçekte sürdüren bunun gibi çerçeveler geliştirebiliriz. Külfetli mi? Demokrasinin, altında yaşayanlara anlamlı görünmesi için gerektirdiği kadar külfetli.

Bu, aynı zamanda, çoğu zaman çok az var olan bir topluluk yaratmanın yanı sıra, acemi vatandaşlarına, üzerinde tartışmak ve geliştirmek için bir model sağlar. Değerlendirmenin temel amacına daha iyi hizmet etmek için yardımcı olur: Öğrencilere yardım etmek adına, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğun öğrenme süreci üzerinde anlaşılmaya varmalarına yardımcı olmak ve daha geniş bir topluma yeterli söz hakkı sağlamak ve değerlendirmeyi kimin yaptığı konusunda oy vermek gibi.

NEW ENGLAND ŞEHİR TOPLANTILARI

Amerika Birleşik Devletleri'nde, New England şehir toplantısı, temsili demokrasiden önceki tarihlere dayanmaktadır. Şehir toplantısı, Amerika Birleşik Devletleri'nde var olan saf demokrasiye en yakın hükümet biçimidir. New England'ın dört bir yanındaki topluluk üyelerinin, kendilerini doğrudan etkileyen konuları müzakere etmek ve oylamak için genellikle yılda bir kez yüz yüze toplandıkları bir süreçtir.

1969 baharında, Frank M.Bryan adında bir profesör, Colchester, Vermont'taki St. Michael's College'da Siyaset Bilimi öğretiyordu. Demokrasiyle ilgili konulardan etkilendi ve her yıl bir şehir toplantısı düzenleyen küçük bir kentte büyüdüğü için şehir toplantılarının kapsamlı bir şekilde incelenmediğini biliyordu. Şehir toplantılarına katılım oranı, bu toplantılarda konuşanların yüzdesi, konuşmacıların cinsiyeti ve daha

pek çok şey hakkında istatistik toplayan ciddi bir çalışma yapılmamıştı. Bu yüzden bu tür bilgileri izlemenin bir yolunu geliştirdi ve bu verileri toplamak için öğrencilerini New England çevresindeki şehir toplantılarına gönderdi. Önümüzdeki 34 yıl boyunca, kendisi ve öğrencileri 1.669 toplantıdan veri topladılar ve bulgular Bryan'ın (2004, s. 16-17) *Real Democracy: The New England Town Meeting and How it Works* (Gerçek Demokrasi: New England Şehir Toplantısı ve Nasıl Çalıştığı) kitabında yayımlandı. Bu, öğrencilerinin oluşturduğu bir rapordur:

Örneğin, 1999'daki Craftsbury toplantısında, toplantıya 152 kişinin katıldığını biliyoruz. Bunlardan 55'i toplam 185 kez katıldı. Toplantının üç saat kırk üç dakikasında, öğle yemeği molası hariç, Craftsbury halkı, kasaba ihtarıyla ilgili on yedi makaleyi ve okul ihtarıyla ilgili yedi başlığı çözümlledi. Ayrıca "ekstra iş" konusunda altı ve "yeni iş" başlığı altında sekiz maddeyi ele aldılar. Kasabanın on yedi maddesinden beşi bir oylama gerektirdi. En yakın olanı, yeni bir kasaba parsel haritası oluşturma konusunda 106 evet, 43 hayırdı. Kasaba polis memuru seçimlerinin hiçbirine itiraz edilmedi. Okul toplantısı sırasında, yedi itiraz maddesinden sadece biri olan bütçe oy pusulası gerektirdi ve 109'a 19 oyla geçti. Okul müdürü için günün en yakın oylamasında Roy Darling, Melissa Phillips'i 70'e 55 mağlup etti. En yüksek katılımı -her toplantıda farklı aralıklarla 4 sayım yapılır- kadın sayısı 89'dan 63'e kadar olan toplantıda erkek sayısından daha fazladır. Bulunan sayıların ortalaması 67 kadın ve 58 erkekti. 55 katılımcının 25'i kadındı.

Kasabanın okul müdürü için yapılan yakın oylamada öne sürüldüğü gibi, eğitim sorunları genellikle şehir toplantılarında ön planda ve merkezdedir. Ve neden olmasın ki? Okullar toplumdaki herkesi etkiler ya öğrenciler ya da okul çalışanları oldukları için ya mezunları komşuları ve vatandaşları olduğu

için ya da okulu yönetmek için toplanan vergiler maaşlarından çıktığı için. Bu yüzden okulla ilgili endişeler gerçekten herkesin endişeleridir.

Bryan'ın araştırmasından elde edilen bir bulgu, şehrin büyüklüğüyle şehir toplantısına katılım düzeyi arasında doğrudan bir ilişki olduğudur. Bu şaşırtıcı olmamalı. Birimizin (Deborah) profesyonel hayatının büyük bir bölümünde küçük okullar için şiddetle tartışmasının nedeni budur. Küçük bir topluluk içinde insanlar katıldığınızı veya katılmadığınızı fark ederler ve sesinizin duyulması daha olasıdır. Demokratik bilgi ve becerileri geliştirmeye çalışıyorsak, büyüklük önemlidir.

Bununla birlikte, bir şehir toplantısı modelini romantik bir şekle sokmakla ilgilenmiyoruz. Deborah'ın okul yönetim kurulumundaki deneyimleriyle ilgili olarak yukarıda belirttiği gibi, şehir toplantıları boşuna bir egzersiz olabilir. Şehir toplantıları -ve şehirler- vizyonerler veya gericiler tarafından yönetilebilir, zorbalar tarafından yönetilebilirler ve çok düşük düzeyde daha geniş katılımları olabilir. Dağınık ve kusurlu olabilirler ve sıradan insanlar kendi kendini yönettiğinde, tanım gereği hükümet, herkesin etkilemek istediğiniz alanlarda daha derin bilgi ve yatırıma sahip olmasını istesenez bile, uzman olmayanlardan oluşur. Ancak New England'daki şehir toplantılarının bir nedeni vardır.

Şehrin okulu yönetmesi için para ödediği kişiye güvenip güvenmemeye karar verirken, o kişinin vizyonunun ne olduğunu duymak yardımcı olur. Bir okul müdürü bir okul otobüsü satın almak için ek fonlar istediğinde veya okula bir ek inşa etmesi gerektiğinde, bu lider bu fonları toplamak için, okuldaki çocukların ebeveynlerine ve mezunlarının komşularına yüz yüze bir savunma yapabilir. Katılanlar, nelerin kesilmesi gerektiğini veya daha fazla gelirin nasıl elde edilebileceğini görmek için birlikte kentin mali durumuna bakabilirler.

Okul, sınav puanlarından daha fazlasını kullanarak değerlendirilebilir ve kaçınılmaz olarak değerlendirilir. Okul lideri, şehir toplantısında test puanlarını sunabilir ancak katılım ve mezuniyet oranlarından üniversiteye girme oranlarına, uzaklaştırmalara ve davranış vakalarına ve daha pek çok şeye kadar kullanılabilecek başka birçok ölçüm vardır. Okul lideri, öğrencilerin gerçek çalışmalarını sunabilir ve öğrencilerden şehir toplantısında katıldıkları yakın tarihli bir proje veya gezi hakkında konuşmalarını isteyebilir. Küçük bir kasabada, herkes zaten okulun bazı yönleri hakkında doğrudan bilgi sahibidir, bu nedenle okul asla standart test puanlarıyla sıkı bir şekilde değerlendirilmez.

Kısacası, şehir toplantısı, öğretmeyi ve gelecek nesillere aktarmayı umduğu şeyi uygulayan bir demokrasi eğitimidir. Bryan'ın Siyaset Bilimi öğrencileri, veri toplamak ve ardından bu verileri örüntüler için analiz etmek üzere New England'daki şehir toplantılarına katılırken, hiç şüphesiz demokratik karar vermenin vaatleri ve sorunları hakkında bir şeyler öğrendiler. Bir şehir toplantısına bu şekilde katılarak ve ayağa kalkıp topluluk önünde konuşma pratiği yapmamış olabilirler ama kesinlikle başkalarının -kendilerinden çok da farklı olmayanların- bunu yaptıklarını fark ettiler. Muhtemelen bir toplantının Robert'ın düzen kurallarına dayanarak nasıl yürütüldüğü ve belki de sınırlı bütçelerin bir topluluğun önceliklerini nasıl düzenlediğini ve bunun nasıl yapılacağı konusunda ne kadar kasıtlı olduğunu öğrendiler. Bu, devlet okullarından mezun olmadan önce tüm öğrencilere fayda sağlayacak potansiyel olarak değerli bir deneyimdir. Ayrıca, Walter Parker'ın (2003) bize hatırlattığı gibi, aptallık kelimesinin Yunanca kökü, 'özel', 'ayrı', 'bencil' veya "ben merkezci" anlamına gelen 'idios'dur. Demokratik bir eğitim idiosa karşı öğretir ve ortak iyiye, toplumsal ve bencil olmamaya değer verir. Bu eğilimi öğretmenin, onu uygulamaktan ve birbirlerini tanıyan ve önemseyen insanlar arasında pratiğine tanık olmaktan ve incelemekten daha iyi

bir yolu var mı? Okul kurulları ve şehir toplantıları gibi küçük demokratik karar alma organları bu fırsatı sunabilir. Kişisel ilişkiler ve uyguladıkları müzakere ve karar verme süreçleri, güçlü okul değerlendirme biçimleri oluşturur.

Bir Değerlendirme Sistemi Oluşturma

New York Performans Standartları Konsorsiyumunun İncelenmesi

Ann Cook ve Phyllis Tashlik

“New York City’deki okulların üniversiteye hazır olmayı artırmanın ve mezun olan öğrencilerin gerçekten üniversitede başarılı olma becerilerine sahip olmalarını sağlamanın yollarını bulmak için mücadele ettiği bir zamanda, New York Performans Standartları Konsorsiyumu kapsamındaki okulların elde ettiği sonuçlar sadece dikkate değer değildir, olağanüstüdür. Neredeyse her ihtiyaç ve dezavantaj ölçüsünde, bu okullar daha zorlu bir öğrenci popülasyonuna hizmet veriyor ancak çoğu zaman göz ardı edilen beceri türlerine odaklanarak öğrenme ihtiyaçlarını karşılamının yollarını buluyorlar: Eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma ve açıklayıcı yazı, topluluk önünde konuşma, bağımsız girişim.”

Pedro Noguera -21. Yüzyıl İçin Eğitim
New York Performans Standartları Konsorsiyumu
Veri Raporu

Bu kitap boyunca Debora ve Matthew, çocukları ve okulları anlamaya yönelik bir etik tanımladılar ve bunu yaparken yararlı olan süreçlere örnekler sundular. Ama büyük bir kent-sel ortamda liseler bu çalışmada birbirlerini güçlü bir şekilde desteklemek için nasıl işbirliği yapabilir?

Bu bölümde (Ann ve Phyllis), New York City’de 36 liseden oluşan bir grup ve şehir dışından Rochester ve Ithaca’da iki liseden oluşan New York Performans Standartları Konsorsiyumunu (Konsorsiyum) anlatıyoruz. Konsorsiyumun vaka çalışması, yedinci bölümde anlatılan portföyleri anımsatan daha düşünceli bir öğrenci ve okul değerlendirme sisteminin zorlu bir kentsel ortamda bile nasıl büyüyüp hayatta kalabildiğini göstermektedir.

Ülke genelinde, eğitimciler ve ebeveynler, standartlaştırılmış testlerin aşırılığını ve müfredat ve okul kültürüne getirdiği sınırlamaları kınadılar. New York performans standartları konsorsiyumu, sadece öğrencileri olağanüstü oranlarda mezun etmekle, kolej ve üniversite ortamlarında gelişmek için hazırlamakla kalmayıp, aynı zamanda anlam ve amaç duygusunu sınıfa geri getiren başka bir seçenek yarattı ve belgeledi.

Konsorsiyum değerlendirme sisteminin temeli ve şu anda performans değerlendirmesi olarak ‘markalaşmış’ diğer sistemlerden farklı kılan şey; öğretmenlerinin profesyonelliği ve öğrenci seslerinin duyulması ve saygı duyulması fırsatıdır. Önceden paketlenmiş, ticari, yukarıdan aşağıya, standartlaştırılmış ve sınıfın dinamik yaşamına, öğrenci seçiminin çeşitli olasılıklarına yanıt vermeyen bir değerlendirme sisteminde bu hayati bileşenlerin hiçbiri mümkün değildir.

1995 yılında New York Eyaleti Eğitim Komiseri Thomas Sobol tarafından oluşturulan ve Mütevelli Heyetinin oy birliğiyle dört kez genişletilmiş bir feragatname kapsamında hareket ederek, New York Performans Standartları Konsorsiyumuna ait New York Eyalet liseleri, gerekli beş eyalet Regents sınavının beşi yerine dördünün performansına dayalı bir değerlendirme sistemi kullanarak öğrencilerini mezun eder. (Konsorsiyum okullarından mezun olan öğrenciler ELA’da 65 puan ve üstü almalı ve geçmelidir.) Konsorsiyumun New

York City, Rochester ve Ithacada bulunan 38 okuluna yaklaşık 30.000 öğrenci devam ediyor.

Performans değerlendirmesi -artık eğitim politikası çevrelerinde yaygın olarak kullanılan bir terimdir- kolay tanımlanamaz. Anlamı genellikle terimi kimin kullandığına ve nasıl uygulandığına bağlıdır. Konsorsiyum için, performans dayalı değerlendirme, öğrencilerin ne bildiğini ve neler yapabileceğini değerlendirmek için alternatif bir yaklaşımı temsil eder. Öğrencilerin güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve fikirlerini, çeşitli akademik, entelektüel ve sosyal becerilerin geliştirilebileceği bir süreçte öğrencilerin birbirlerine katkıda bulunabilecekleri ve birbirlerinden öğrenebilecekleri farklı bir paradigma yaratacak şekillerde yakalar ve kullanır.

BİLEŞENLERİ

Konsorsiyumun sistemi uygulayıcılar tarafından geliştirilmiştir, öğrenci odaklıdır; dışarıdan değerlendirilir ve şu bileşenleri içerir:

Okul tarafından tasarlanan ek görevlerle birlikte ana disiplinlerde uygulayıcı tarafından tasarlanan ve öğrenci odaklı değerlendirme görevleri:

- Öğrenmeyi ifade etmek için çoklu tarzlar.
- Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılan, eğitimci tarafından tasarlanmış konsorsiyum çapında değerlendirme listeleri.
- Görev ve değerlendirme tablosu geçerliliğini korumak için öğrenci çalışmalarının uygulayıcılar ve eleştirel arkadaşlar tarafından yıllık olarak yeniden değerlendirildiği moderasyon çalışmaları.
- Öğretmenlerin, performans değerlendirme görevlerini destekleme becerilerini ve sorgulama pedagojisini kul-

lanma becerilerini desteklemek ve geliştirmek için tasarlanmış kapsamlı mesleki gelişim.

- Mezunların üniversite performansına dayalı tahmini geçerlilik çalışmaları.
- Harici değerlendirme.

Bir New York Eyaleti diploması alabilmek için, tüm konsorsiyum okulu öğrencilerinin gerekli sayıda dağıtılmış krediyi (44) kazanması ve en az dört Performansa Dayalı Değerlendirme Görevini (PDDB) tamamlaması gerekir:

İngilizce: *Analitik Deneme*: Uygun karmaşıklığa sahip metin/metinler kullanarak edebi analiz.

Sosyal Bilgiler: *Araştırma Makalesi*: Tez, argüman, doğru kanıt ve alıntılarla birlikte analitik makale.

Matematik: Üst düzey matematik uygulanmasını gerektiren karmaşık bir matematik probleminin analizi ve çözümü.

Bilim: Öğrenci tarafından tasarlanmış ve uygulanan genişletilmiş bilim projesi veya orijinal deney.

Değerlendiriciler hem yazılı hem de sözlü sunumlar için konsorsiyum değerlendirme listeleri kullanarak öğrencilerin gözden geçirilmek üzere gönderdikleri çalışmaları değerlendirirler. Değerlendirme listeleri netleştirildiğinde, dört görevin tümü için harici değerlendiricilerle yapılacak sözlü savunma veya sunum gereklidir. Okullar ayrıca, bir okulun belirli müfredat odağını veya öğrenci nüfusunu yansıtan yaratıcı sanatlar, yabancı veya anadil, sanat eleştirisi ve staj gibi ek performans değerlendirmeleri gerektirebilir.

Mezuniyet düzeyinde PDDB'lere hazırlanırken, okullar yuvarlak masa toplantıları, ön koşul kâğıtları, içerik ve kanıtlara dayalı sözlü tartışmalar, analitik ve ayrıca yaratıcı birinci şahıs makaleleri, öğretmen ve öğrenci tarafından başlatılan ödevler,

bağımsız ve atanmış okuma ve uygulamalı projeler gibi çeşitli ara değerlendirmeler kullanır. Hepsi, öğrencileri mezuniyet düzeyindeki PDDB'lere hazırlayan zorlu deneyimler sunar. Örneğin, bir öğrenci bir konsorsiyum okuluna girdiği andan itibaren fen derslerini tamamlayarak, açık uçlu deneyler yaparak, laboratuvar raporlarını yazarak ve gözden geçirerek, profesyonel bilim dergisi makalelerini okumayı ve açıklama yapmayı öğrenerek ve diğer öğrencilerin bilim alanındaki çalışmalarını gözlemleyerek bilimsel yöntem hakkında bilgi edinecektir. Tüm bu deneyimler, bir öğrencinin sonunda orijinal bir deney tasarlaması veya daha önce çalışılmış bir deneyi daha derinlemesine genişletmesi için ihtiyaç duyacağı hazırlığı sağlar. Bu bölümde, bir konsorsiyum okulunun mezunlarından genişletilmiş alıntılar kullanmaya karar verdik çünkü açıklamaları belki de yaşadıkları güçlü süreçleri en iyi şekilde gösteriyor. Örneğin, Mosha adlı bir mezun şu açıklamayı yaptı:

PDDB yaparken öğrendiğimiz en önemli becerilerden biri problem çözmedir. Yolun her adımında ne yapmam gerektiğini asla tam olarak söyleyemem. Görevimin ne olduğunu her zaman biliyordum ama bunu nasıl yapacağımı kendi kendime çözmem gerekiyordu. Yol boyunca pek çok hata yaptım ve nadiren ilk seferinde doğru şeyler yaptım. Ama bu doğru olmakla ilgili değildi; revize ettim ve sonunda olmam gereken yere geldim. Birkaç kez hüsrana uğradım ancak bir problem çözme tavrı geliştirdim. Eğer bir şeyler ters giderse, düzeltebilirim. Gerçek dünyada işler kesinlikle bazen ters gidecek ama şimdi bundan o kadar da korkmuyorum çünkü denemek ve ortaya çıkacak problemleri düzeltmek için ihtiyacım olan becerilere sahibim.

MÜFREDAT VE ÖĞRETİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Değerlendirmeler sınıf deneyiminden doğar. Standartlaştırılmış bir değerlendirme sisteminde, görevler müfredata yük-

lenir. Bu süreç, değerlendirme ister bir görev ister çoktan seçmeli bir araç olsun, kaçınılmaz olarak ya bir teste göre öğretilen yanıtına ya da öğrenciler, öğretmenler tarafından herhangi bir sahiplenme duygusunun olmamasına yol açar. Konsorsiyumun sisteminde, görevler ancak öğrenciler ve öğretmenler disiplin içinde kapsamlı bir şekilde çalıştıktan, materyali inceledikten, tartıştıktan ve düşünüp taşındıktan, kendi sorularına tabi tuttuktan ve bir konu veya soru için neyin uygun bir seçim olabileceği üzerine yazıp düşündükten sonra değerlendirme olasılıkları hâline gelir. Gabriella, PDDDB'nin dört sürecini anlatıyor:

Sosyal Bilgiler PDDDB'si birincil kaynak materyalleri kullanarak metin tabanlı araştırma yapmamızı ve ardından analitik bir araştırma makalesi yazmamızı gerektirmektedir. İngilizce PDDDB için, iyi geliştirilmiş bir edebi analiz yazmalısınız. Ben Pi'nin hayatındaki ana karakterin dini görüşlerinin bir analizini yaptım. Pi, üç farklı dinin bir parçası olduğunu iddia ediyordu ancak bu iddiada birçok çelişki olduğunu hissettim ve yazarın bu fikri iletmede ne kadar başarılı olduğunu inceledim.

Bilim PDDDB için, öğrenciler bir hipotez geliştirmeyi, deney yapmayı, bunun üzerine bir laboratuvar raporu yazmayı ve ardından gerçek bir bilim insanını içeren bir ekiple bir tartışmada projeyi savunmayı gerektiren bir soru hakkında özgün bir bilim deneyi geliştirmelidir.

Benim bilim PDDDB'em Anatomi ve Fizyoloji üzerine bir ders çalışmasından büyüdü. Stresin hafıza üzerindeki etkisi üzerine bir deney tasarladım ve yaptım.

Matematik PDDDB'si, gerçek dünyadaki problemleri çözmek için öğrendiklerimizi kullanmamızı gerektirir. Örneğin, trigonometride öğrendiklerimi Empire State Binası'nın okulundan ne kadar uzakta olduğunu hesaplamak için kullandım ve ardından bu ve diğer sorunları trigonometri kullanarak nasıl çözebileceğinizi açıkladım.

Böyle bir sürecin bir sonucu olarak, müfredatın kendisi; konunun keşfini derinleştirmek için açık uçlu tartışma soruları ortaya koymak; sorulan sorulara yanıt vermek ve öğrencilerin karmaşık ve çok yönlü bir sorunu anlamalarına yardımcı olmak adına öğretmenlerin farklı kitapları, problemleri, dergileri veya web materyallerini tanıtmasıyla beklenmedik değişikliklere uğrar.

Konsorsiyumun yaklaşımı, öğrencilere sahip oldukları becerileri geliştirmeye ve onları zor sorularla uğraşmaya teşvik etmeye meydan okuyan sorgu tabanlı müfredat ve öğretime odaklanmaktadır. Konsorsiyumun performans tabanlı değerlendirme sistemi, öğrencilere öğrenme sürecinin sahipliğini verir; bu standartlaştırılmış test ve geleneksel test hazırlığının yapamayacağı bir şey. Öğrenciye şöyle der: “Sizden, seçtiğiniz konuları ve soruları okuyarak, yazarak, araştırarak ve problem çözerek becerilerinizi geliştirmenizi ve göstermenizi istiyoruz. Seçtiğiniz konular, sizi ilgilendiren ve hakkında güçlü bir fikre sahip olabileceğiniz konular olmalıdır. Bakış açınızı kanıtlarla desteklemeli, araştırma yapmalı, sorular sormalı ve başkalarına saygı duyarak görüşlerinizi nasıl ifade edeceğinizi öğrenmelisiniz.”

Birkaç öğrenciye konsorsiyum okulundaki öğrenci deneyimlerinin, sınavlara hazırlandıkları okullarda geçirdikleri zamandan ne kadar farklı olduğunu sorduk ve yanıtlarını buraya ekledik.

Jared:

Hem teste dayalı hem de performansla dayalı bir okulda öğrenciydim. Şu anda çok daha mutluyum çünkü okulum standartlaştırılmış testlerde olduğu kadar stresli değil. Yaptığım her şeyin, yıl sonunda geçip geçmeyeceğime karar veren bir gün için olduğunu hissetmiyorum. O gün ne zaman gelse, gerçekten endişelenecek bir şey olmasa bile, bir gece önce uyuyamazdım.

PDDDB'ler her şeyi tek bir güne dayandırmaz. Ödevler çoğu zaman tüm dönemlere yayılır ve bir şeyleri yanlış yapmak öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Hatalar başarısız olmak anlamına gelmez.

Ayrıca okulda çok daha az sert rekabet var. Bundan önce gittiğim okulda, en yüksek test puanına sahip olanlar her zaman en zeki olarak görülüyordu; 70 veya altında puan alan çocuklar aptal olarak kabul edildi ve kimse onlarla grup hâlinde olmak istemezdi. Ayrıca çok fazla gösteriş vardı, insanların yüzlerinde yüksek puanlar dalgalanırdı.

Bu, burada benim başıma hiç gelmedi çünkü burada test puanları yoktur. Test dışı ortam, yalnızca bu tür bir rekabetten kurtarmakla kalmaz, aynı zamanda ortak çalışma yoluyla öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını desteklemelerini teşvik eder. Öğrenciler konu başlıklarını sınıfta tartıştıklarında birbirlerinden birçok şey öğrenirler. Ayrıca, makaleler, deneyler ve sanat eserleri hakkında birbirimize tavsiyelerde bulunmak için gruplar hâlinde çalışırız. Yani herkesin çalışması yalnızca ne kadar başarılı olduklarının bir yansıması değil, aynı zamanda diğer herkesin o kişiyi desteklemek için ne kadar iyi yaptığının bir yansımasıdır.

Luis:

PDDDB'ler ayrıca testlerden çok daha fazla özgürlük sağlar. Şu an sınıfta, benim gerçekten ilgilimi çeken bir şeyle karşılaşsam, zevk alacağım bir proje oluşturabilirim. Başka bir konuya geçmek zorunda kalmak yerine, bu proje üzerinde uzun süre çalışabiliyorum; bu test ortamında tekrar tekrar olur. Sonunda bir konu hakkında heyecanlandığımda, onu değiştirmek ve yeniden başlamak zorunda olmak her zaman oldukça sinir bozucu oldu.

Çünkü bu projeler için bana verilen süre sayesinde soru sorabiliyor ve araştırma yapabiliyordum. Test ortamında, sorular için yeterli zaman varmış gibi hissetmedim ve neredeyse hiç araştırma yapmamız istenmedi. Bunun yerine, ders kitapla-

rında belirlenen sayfaları okur veya belirli web sayfalarına girerdik.

Liseden sonra, bana bilmem gereken her şeyi anlatacak dev bir ders kitabım olmayacak. Çeşitli öğrenme yöntemlerini kullanmam gerekecek. Üniversitede ve üniversiteden sonra, nerede arayacağım söylenmeden cevapları bulabileceğimden eminim.

Leila:

Konularımı seçme özgürlüğüne sahip olmak ilk başta biraz göz korkutucu görünüyordu ama hiç kimse zor işlerin içine atılmadı. Öğrenciler normalde yalnızca iki yıllık lise eğitiminden sonra, üçüncü sınıfta PDDB'lerine başlarlar. O zamana kadar, PDDB'ler için gerekli olan çalışmaya girişmek için ihtiyaç duyduğum deneyime sahiptim. Okulumda geliştirdiğim ve PDDB'ler için en yararlı bulduğum becerilerden birkaçı bağımsız araştırma yapma, sınıf tartışmalarına katılma, özet yerine analiz yapma ve çalışmamı gözden geçirme becerisiydi. Yaptığım her PDDB için bu becerilerin her birini kullanmak zorunda kaldım, böylece onları sürekli olarak uygulayıp geliştirebildim.

Sosyal bilgilerim PDDB'si için yaptığım araştırma makalesi, aldığım bir felsefe dersinden çıktı. Hobbes ve Kropotkin'in doğru yönetim biçiminin ne olduğuna dair görüşleri üzerine bir makale yazdım. Hobbes'un dünyaya bakışını okuma ödevleri, sınıf tartışmaları ve kendi araştırmalarım yoluyla öğrenmiştim. Hobbes'un hükümete bakışının tamamen doğru olduğuna ikna olmuştum. Ama yazdığım sırada sınıfta hararetli bir tartışma yaşadık; güçlü bir görüş ifade ettim. Ama sonunda, temel argümanları gözden kaçırmaya karar verdim. Tartışma açık fikirli olmama yardımcı oldu. Kropotkin'in yazılarını birkaç kez tekrar okudum ve Hobbes'unkinden çok farklı olsalar bile onun dünya hakkındaki fikirlerinin çoğuna gerçekten katıldığımı fark ettim. Revize ettim ve son makalemde hiçbirinin tamamen doğru olmadığını savundum.

Bitirmeden önce çalışmamı birçok kez gözden geçirmem ve makalede yazılan fikirleri tüm sınıfla tartışmam gerekiyordu. Tartışmalarda ortaya çıkan yeni fikirler daha fazla araştırmaya yol açtı ve diğer insanların sahip olduğu fikirleri özetlemek yerine, makalemden onları güvenle analiz edebildim çünkü grup tartışmaları sırasında ve diğer yazma ödevlerini tamamlarken uyguladığım şey buydu.

BİLGİYİ GÖSTERMENİN ÇOKLU YOLLARI

Öğrenciler yazılı çalışmalarını tamamladıktan sonra -bu notların değerlendirme listesi sayfalarına girilmesi ve en az iki konu alanı öğretmeni tarafından imzalanması gerekir- öğrenciler konu alanındaki sözlü bileşeni de geçmelidir. Bu, “talebe bağlı” deneyim olarak kabul edilir. Değerlendirme formları, sözlü bileşen için iki dış değerlendirici tarafından da imzalanmalıdır. (Yazılı çalışmanın tamamlandığı öğretmeni içermeyebilir.) Sözlü sunum, “basılı kopya” çalışması gibi, çeşitli biçimlerde olabilir ancak bu disiplin için yönergede ifade edilen beklentiler okullar arasında aynı kalır. Örneğin, edebiyat analizi görevinin sözlü bileşeni için, okullar öğrencilerden fakülte tarafından onaylanmış bir kitap listesinden bir kurgu eseri seçmelerini, okumalarını ve analiz etmelerini ister. (Öğrenciler ayrıca listeden bir başlık önerebilir ancak bir öğretmen komitesi tarafından onaylanmalıdır.) Seçilen kitap, öğrencinin daha önce sınıfta okuduğu ve tartıştığı kitap olmayabilir. Sözlü gereksinimlerine hazırlanmak için, öğrenciler kitabı bağımsız olarak okumalı, önemli gördükleri pasajları seçmeli ve kitabı dışarıdan bir sınav görevlisiyle tartışmaya hazırlanmalıdır. Dış sınav görevlileri, kitabı okumayı, tartışmak için öğrenciyle buluşmayı ve değerlendirme listesini tamamlamayı kabul eden, genellikle okulla bağlantısı olmayan kişilerdir.

ARAŞTIRMA VE TARTIŞMA

Araştırmaya dayalı kurslar, kapsamın derinliğini vurgular ve öğretim modu, öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarına ve fikirlerini geliştirmelerine olanak tanıyan tartışma ve diyaloga büyük önem verir. Konsorsiyum, öğrencilerin bir soruyu tartışmak için tarihsel belgeleri yorumlayıp yorumlamadıkları veya bir matematik problemini çözmek, bir şiiri analiz etmek veya bir bilim araştırmasının sonuçlarını dikkate almak için farklı yöntemler sunup sunmadıkları, öğrencilerin fikirlerinin öğretime dahil edildiğini hissettiklerinde daha etkili bir şekilde öğrenecekleri görüşünü alır. Öğretmenler konuları, temaları, kavramları veya materyalleri tanıtabilir ancak bir araştırma sınıfında öğrenciler kendi bakış açılarını yansıtan bilinçli katkılar yapmaya teşvik edilir. Sorgulama öğretmenleri, ortaya çıkan yeni, öğrenciler tarafından oluşturulan soruları ve argümanları keşfetme sanatında ustalaşırken açık uçlu sorular sorma ve odaklanmayı sürdürme konusunda yetenekli hâle gelirler. Sınıf gündemi, öğretmenler ve öğrenciler arasında süregelen bir ortaklığı yansıtır ve öğrenciler arasında diyalogu teşvik eder.

Dezi, konsorsiyum sınıflarının bu tartışma yönünü şöyle yorumladı:

Konsorsiyum okullarında tartışarak öğrendik ve öğretmenler kişisel saldırılar olmadan anlaşmazlık yollarını geliştirmemize yardımcı oldu. Tüm sınıf, tartışmaları mümkün olduğunca iyi hâle getirmek için bir grup olarak çalışmalıdır. Bu, katılımcı olmak ve birçok insanın önünde konuşmak anlamına geliyor ki bu çoğu zaman sinir bozucu oluyor, özellikle de çok önemseydiğim bir şey hakkında konuştuğumda.

Ama aynı zamanda konuşmak istemeyenler için yer açmak anlamına da geliyor. Bir tartışma sırasında ilk kez birisi benimle aynı fikirde olmadığında çok utandım çünkü bunun

hemen hatalı olduğum anlamına geldiğini ve tüm sınıfımın önünde aptalca bir şey söylediğimi düşündüm. Ama elbette bu doğru değildi; diğer öğrencilerin bu konuda farklı bir düşünme tarzı vardı. Ama kimse bana kişisel olarak saldırmadı; fikirlerime saldırdılar.

Bu yorumdan da anlaşılacağı üzere, performansla dayalı değerlendirme taahhüdü olan bir okulda tartışma, öğretimin ayrılmaz bir parçası hâline gelir ve kendi fikirlerini şekillendirmeye başlayan öğrenciler için kritik olarak kabul edilir. Jamila şunları gözlemledi: “PDDB’leri yaparken makale yazmanın, fikir ve görüş geliştirmek için çok önemli olduğunu ve anlaşmazlığa düşmenin ve kendi fikrimle örtüşmemesinin sorun olmadığını öğrendim.”

Bir konsorsiyum müdürü, öğrencilerin daha iyi yazarlar olmalarına yardımcı olmada tartışmanın önemini altını çizdi:

Tekrar tekrar tartışmanın çocukların daha iyi yazarlar olmasına nasıl yardımcı olduğunu görüyoruz. Başkalarıyla tartışırken fikirler üzerinde düşünürler ve sonra yazarlar. Çok yazı yazıyorlar, bu yüzden bol bol pratik yapıyorlar. Sınıfta yazarlar, kendilerine çapraz disiplinlerde araştırma kâğıtları, analitik makaleler, anlatılar verilir. Ancak tartışmalardan temel bilgiler alırlar.

İŞBİRLİĞİ VE PROFESYONEL GELİŞİM

Konsorsiyum okulları, işbirliğini vurgulayan bir kültüre sahiptir. Öğretmenler, hem okul içinde hem de okullar arasında birbirlerinin sınıflarını ziyaret eder. Birbirleri için atölye çalışmaları geliştirir ve yönetir, birbirlerinin öğrenci makalelerini okuyup değerlendirir ve dış değerlendiriciler olarak öğrencilerin sözlü sunumlarında ve savunmalarında yer alır. Sistem güvenilirliğini sağlamak için, yılda yaklaşık 200 öğretmen PDDB düzeyindeki çalışmaların konsorsiyum değeren-

dirme listeleri kullanılarak 'kör' olarak yeniden puanlandığı bir moderasyon çalışmasına katılır. (Notlar ve isimler çıkarılır ve hiç kimse kendi okulunun çalışmalarını yeniden derecelendirmez.) PDDB sorularını çerçevelemeye yardımcı olan öğretmen atamaları, Norman Webb'in (2002) *Depth of Knowledge Levels for Four Content Areas and the Web Alignment Tool* (Dört İçerik Alanı için Bilgi Derinliği Seviyeleri) çalışmasında sağlanan aracı ve Wisconsin Eğitim Araştırmaları Merkezi (2005) tarafından geliştirilen Web Hizalama Aracı kullanılarak belirlenir.

Konsorsiyumun değerlendirme yaklaşımının müfredat ve öğretimiyle bütünsel olarak bağlantılı olduğu göz önüne alındığında, profesyonel gelişim, zorunlu olarak konsorsiyumun çalışmalarının merkezi bir odağıdır. Konsorsiyumun mesleki gelişim araştırma merkezi tarafından koordine edilen okul öğretmen üyeleri ve personeli, çeşitli disiplin atölyelerine, değerlendirme komitelerine, moderasyon çalışmalarına ve destek gruplarına -örneğin, İngilizce öğrenenler ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler- katılmaktadır. Okul yılı ve yaz ayları boyunca düzenlenen oturumlar, özellikle açık uçlu soruların nasıl çerçeveleneceği, tartışmalı konuların müzakeresiyle nasıl başa çıkılacağı, yoğun ve zor okumalarla uğraşırken öğrencileri nasıl destekleyeceği gibi, sorgu tabanlı sınıflarda pedagoji ile ilgili konulara odaklanmaktadır. (Örneğin, bir anayasa hukuku sınıfındaki hukuk brifingleri, birincil kaynak tarihsel belgelerde bulunan muğlak dil veya bilim yazılarına gömülü teknik dil.)

Konsorsiyum öğretmenleri, birlikte çalışarak, tüm PDDB yönergelerini geliştirir ve gözden geçirir, ara değerlendirme politikalarıyla ilgili belgeleri tasarlar ve yayınlar ve önerilen okuma listelerini yayınlar. Konsorsiyum öğretmenleri genellikle diğer okulların daha sonra taklit ettikleri politikaları başlatırlar, örneğin, akran gözlemlerini ve üniversiteye hazırlık kurslarının sertifikalandırılmasını içeren politikalar.

Ve öğretmenlerin sadece ticari olarak geliştirilmiş bir müfredat öğretmesi gerektiği fikrinin aksine, konsorsiyum öğretmenleri kendi mücadeleci kurslarını bireysel olarak veya ekip-ler hâlinde oluştururlar. AP kursları -müfredatın ve sınavların Kolej Kurulu tarafından hazırlandığı- yerine öğretmenler ve üniversite fakültesi komiteleri tarafından incelenen dersler için müfredat sunar. Onaylananlar, Eğitim Bakanlığı tarafından “üniversite hazırlık” olarak tanımlanır. Birçok öğrenci PDD-B’lerini bu tür sınıflarda geliştirmektedir.

Konsorsiyum öğretmenleri, okullarını profesyonel bir topluluk hâline getirmeye aktif olarak katılırlar. Bir öğretmen olan Marva, yeni görevlerinin kendisini bir profesyonel gibi hissettirdiğini açıkladı:

Kariyerimde ilk defa, öğretim sadece öğrencilerin belirli bir bilgiyi öğrenmelerini sağlamaktan ibaret değildi. Bunun yerine, öğrencilerimin hangi temel fikirleri ve eğilimleri geliştirmelerini, okumalarını ve etkinliklerini geliştirmelerini istediğimi ve konu alanlarındaki bilgilerimden yararlanmam gereken özgün derslerin ne olduğunu çözmem bekleniyordu. Bir konsorsiyum okulunda öğretmenlik yapmaya başlayana kadar gerçekten bir profesyonel olduğumu hissetmemiştim. (Foote, 2012, s. 126)

Başka bir öğretmen olan Rob, konsorsiyum okulunda çalışmanın ilk hissini şöyle anlattı:

Akademik üyelerle birlikte ve diğer her şeyle ders verdikten, bir süre sonra bir kutunun içinde olduğunuzu ve kutunun oldukça küçük olduğunu anlıyorsunuz ve benim ilk -bu konsorsiyum okulunda öğretmenlik yapma- algım, kutuyu açtılar oldu. İlk algım, ayağa kalkabileceğim ve bir sonraki algım, kutunun dışına çıkabileceğimdi. Ve bu beni özgürleştirdi... Kendi müfredatımı oluşturabilirdim ve bir miktar özerklik ve sorumluluk duygusu, eğer bir şey işe yaramazsa bile sorumlu hissetme, müfredatımı oluşturduğum için belirli bir sorumlu-

luk alabilirdim. Çocuğun ilgi alanlarını da bulabilirdim (Foote, 2012, s. 126).

Spencer Vakfı tarafından desteklenen, devam eden 3 yıllık bir çalışmada, araştırmacılar -New York City Üniversitesi ve Vassar Koleji'ndeki öğretim üyeleri-, okulları konsorsiyumun bir üyesi olduğunda geçiş öğretmenlerinin deneyimlerini belgelediler. Performans değerlendirmesiyle öğrencileri değerlendirmenin 2.yılına doğru ilerleyen bulgular, öğretmenlerin profesyonelliğinde önemli değişimlere işaret ediyor: Öğretmenlerin %70'i, "PDDDB'ların uygulanmasından bu yana öğretmenler arasında daha olumlu bir iletişim olduğunu" hissetti. Üstelik, 1. yılda %52'den fazla. Ankete katılanların %74'ü, PDDDB'leri uyguladığımızdan beri, personelin 1.yılda %51'den daha fazla işbirliği içinde çalıştığına inanıyordu. Öğretmenlerin yaklaşık %80'i, 1. Yılda % 69'iken, "PDDDB ile öğrencilerin ihtiyaçları hakkında daha fazla şey öğrendiklerini" hissetti (Hantzopoulos, Rivera- McCutchen ve Tyner-Mullings, 2016).

SONUÇLAR VE ÇIKTILAR

Açıkçası, böyle bir yaklaşımın özü, öğrencilerin mezuniyet sonrası seçenekleri takip etmeye hazır olup olmadıklarıdır. Mezun oldular mı? Üniversiteye, sivil hayata, işe hazırlar mı?

Konsorsiyum, becerileri geliştirme konusunda belgelenmiş bir sicile sahiptir. Genel olarak New York City devlet okullarının mezuniyet oranını aşan bir mezuniyet oranını korumanın yanı sıra Martha Foote (2007) tarafından yürütülen bir araştırma, Konsorsiyumun "başarılı bir şekilde lisans kariyerine devam eden mezunlar yetiştirme konusunda kanıtlanmış bir sicile" sahip olduğunu göstermiştir. Foote, "Çalışmadaki konsorsiyum mezunlarının yüzde seksen beşinin, Barron'un Amerikan Üniversiteleri Profilleri'ne göre rekabetçi veya daha

iyi derecelendirilen üniversitelere katıldığını ve ulusal ortalamadan daha yüksek oranlarda üniversitede devam ettiklerini,” bulmuştur (s. 312).

Konsorsiyum okulları, bir bütün olarak NYC’den daha yüksek oranda Afro-Amerikan, Hispanik, ELL, özel ihtiyaç ve düşük gelirli öğrencilere hizmet vermektedir ve öğrenciler, şehir genelindeki ortalamadan daha düşük matematik ve İngilizce test sonuçları ile konsorsiyum liselerine girseler de, öğrenciler emsallerinden daha yüksek oranlarda mezun olur (NYCDOE, 2016):

Konsorsiyum:	4 yıllık mezun oranı: %80,3	6 yıllık mezun oranı: %84,7
Şehir:	4 yıllık mezuniyet oranı: %70,5	6 yıllık mezuniyet oranı: %74,7

- Konsorsiyum okullarındaki ELL öğrencileri için 4 yıllık mezuniyet oranı şehir ortalamasından %31 daha yüksektir (NYCDOE, 2016).
- Konsorsiyum okulları, şehrin %9.0’ına kıyasla %6.3’lük bir okul terk oranına sahiptir (NYCDOE, 2016).
- NYCDOE istatistikleri, konsorsiyum okullarının %83,3’ünün, şehirdeki okulların %59,3’üne kıyasla, mezuniyetten 18 ay sonra üniversiteye kayıt için NYCDOE hedeflerini karşıladığını veya aştığını göstermektedir (NYCDOE, 2016).

Konsorsiyumun öğrenci havuzunun, yoksulluk düzeyinde yaşayan daha fazla öğrenciyi, Latin ve İngilizce öğrenenlerin daha yüksek bir yüzdesini ve genel NYC devlet lisesi nüfусundan daha düşük İngilizce ve matematik becerilerine sahip öğrencilerin daha yüksek bir yüzdesini içerdiği de unutulma-

malıdır (New York Performans Standartları Konsorsiyumu, 2012).

Üniversite deneyimleri hakkında görüşüldüğünde, konsorsiyum okulu mezunları PDDB deneyimlerini, onları hem yazılı çalışma hem de derse katılım konusunda üniversite görevlerinin gereksinimlerini karşılamaya hazırladıkları için takdir ediyorlar. Üniversite ikinci sınıf öğrencisi olan Mirza'nın dediği gibi: "Performans değerlendirme görevleri için makaleler yazmak beni üniversiteye hazırladı. Üniversiteye gittiğimde, sınıf arkadaşlarım asla sekiz sayfadan fazla yazmadıklarını söylerken ben 30 sayfalık bir makale yazabiliyordum." (Foote, 2012, s. 130). Diğerleri sık sık üniversite sınıf tartışmalarına katkıda bulunma yetenekleriyle ilgili yorumlar yaparlar: "Topluluk önünde konuşmak, sözlü sunumuma hazırlanmak için çok fazla pratik yaptım; vücut dilimin iyi ve sözlerimin doğru olduğundan nasıl emin olacağımı öğrendim." (Foote, 2012, s. 130). Konsorsiyum mezunları, aldıkları özel akademik hazırlıkların yanı sıra, üniversitedeki başarılarını PDDB çalışmalarına atfedilebilecek becerilere bağlarlar: İyi soruların nasıl sorulacağını öğrenmek, nasıl ve ne zaman yardım isteyeceğini bilmek ve zorluklar ve fikirler hakkında konuşacak insanlar bulmak; kısacası, kendilerini müdafaa etmek. Bu eşsiz 38 okulun çalışmaları ve bu kadar çok şeyi nasıl başardıkları hakkında çok daha fazla şey söylenebilir. Çok yetenekli insanlar tarafından yönetilirler ancak kendi müfredatlarını tasarlamak için verdikleri esneklik ve geliştirdikleri etkileyici değerlendirme sistemi, eğitimlerini öğrencilerine güçlü bir şekilde uyarlamalarına olanak tanır.

Performans temelli değerlendirme deneyimlerine yansıyan fikir ve uygulamalar -gözlemler, sorgulama tartışmaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin yüksek beklentileri, toplumun önemistandartlaştırılmış testlere karşı bu anlamlı alternatifin inşasında merkezi bir rol oynamaktadır.

Okulların yüksek standartları ve olağanüstü sonuçları göz önüne alındığında, yüksek riskli standartlaştırılmış testlerin bu değerlendirmelere karşı daha üstün olduğunu birinin nasıl iddia edebileceğini hayal etmek zor.

Sonuç

“Bununla birlikte, dış koşulların sadece bir anomaliyi akut bir kriz kaynağına dönüştürmeye yardımcı olabileceğini keşfetmek için Kopernik ve takvimden başka bir yere bakmayın. Aynı örnek, bilim dışındaki koşulların, bir ya da başka bir devrimci reform önererek bir krizi sona erdirmek isteyen bir erkek-ya da kadın- için mevcut olan alternatifleri nasıl etkileyebileceğini göstermektedir.”

Thomas Kuhn -*Bilimsel Devrimlerin Yapısı*

Bilim tarihçisi Thomas Kuhn (1962), *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* adlı dönüm noktası kitabında, bilim insanları arasındaki belirli fikir birliği dönemlerinin bir anlayıştan diğerine nasıl değiştiğini anlattı. Örnekler, astronomi alanındaki dünyanın evrenin merkezi olduğunu varsaymaktan güneş sisteminin heliosentrik bir modeline ya da Newton fiziğinden Einstein’ın İzafiyet Teorisini ve Kuantum Fiziğini hesaba katan bir değişimi içerir.

Kuhn’a göre bu anlayış devrimleri, önceki paradigmayı kriz hâline gelinceye kadar kullanırken anormallikler artarak ortaya çıktığında ve yeni bir teorinin evrendeki çeşitli fenomenleri daha yeterli bir şekilde açıklayabildiğinde meydana gelir. O zaman bile, kariyerlerini önceki paradigmaya koyacak ve yeni büyüyen konsensüsü kabul etmeyi reddedecek bilim insanları olacak, bu nedenle bu bilim insanları artık bilimsel araştırma

ve yorum veya yönetim yapana kadar yeni paradigma geçerli olmayacaktır.

Belki de standartlaştırılmış testlerin öğrenci bilgisini doğru bir şekilde ölçtüğüne inananların dünya görüşünün eğitimde bir 'paradigmayı' temsil ettiğini iddia etmek biraz zor olabilir. Kuhn tarafından teorize edildiği gibi, bir paradigma, belirli bir alanda çalışanlar arasında geniş bir fikir birliğidir ancak her zaman, yüksek riskli eğitim için standartlaştırılmış testlerin kullanımına şiddetle karşı çıkan köklü öğrenme teorisyenleri, psikometristler ve eğitimciler olduğu için standartlaştırılmış testlerin bilgiyi ve bu anlamda bir paradigma oluşturmak için öğrenmeyi doğru bir şekilde ölçebileceği görüşü üzerinde muhtemelen yeterince geniş bir fikir birliği yoktur.

Yine de, bilgiyi doğru bir şekilde ölçebilecekleri varsayımının yanı sıra standartlaştırılmış testlerin kullanımı yaygındır ve standartlaştırılmış testlerin idaresi, eyaletler eğitim için federal fon alacaksa, her 3-8. sınıfta ve yine 50 eyaletteki liselerin tamamında kanunen zorunludur. Bu anlamda standartlaştırılmış test, bir tür hegemonyayı temsil eder. Umarız bu kitap sadece standartlaştırılmış testlerle okulların hegemonik kontrolünde bir delik açmaya yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda standartlaştırılmış testlerin öğrenci bilgisini, okul başarısını değerlendirmenin, okullar ve çeşitli paydaşları arasında hesap verebilirlik sağlamanın en iyi yolu olduğu görüşüne daha uygulanabilir alternatifler için makul bir öneri sunar.

BİLGİYİ DEĞERLENDİRMENİN DAHA İYİ YOLLARI

Önerdiğimiz yeni 'paradigma', standartlaştırılmış testlerin cevapladığını iddia ettiği soruları cevaplamaya çalışmıyor. Buradaki değerlendirmeler, bilgiye imkânsız ve anlamsız olduğuna inandığımız belirli bir sayı vermez ve bunu yapma iddiası

dürüst değildir. Daha ziyade, buradaki değerlendirmeler, kişisel ilişkilere ve bilgiye dayanan daha nitel ve açıklayıcı teknikler kullanarak, eğitim uzmanlarının belirli öğrencilerin bilgi ve yetenekleriyle bir okulun genel işleyişi hakkında oldukça fazla bilgi edinmesi için yollar sağlar.

Astronomide cevap aramayla insan bilgisi ve öğrenimiyle ilgili cevap arama arasındaki karşılaştırma başka bir nedenden dolayı uygundur. Eski metinlere bakılırsa, bu iki alanda cevap arayışı -astronomi ve insan zihni hakkında bilgi-, bilim insanların veya filozofların evren hakkında sorular sorduğu kadar erken başladı. Ve bu iki âlemdeki kadim anlayışlar muhtemelen şu andaki anlayışımıza benzer şekilde tuhaf görünmektedir. Gökbilimcilerin bugün gök cisimlerine ilişkin anlayışları, Aristoteles'in öngördüğü dünya merkezli evrenden çok uzaktır. Aynı şekilde, bilişsel bilim insanları bugün beyinlerimizin, uyarıları birbirine ileten nöron adı verilen milyarlarca sinirden oluştuğuna inanıyor. Aslında, güncel tahminler, ortalama insan beyninin yaklaşık 100 milyar nöron içerdiğiidir. Elbette bu eski filozofların kullandığı terminoloji değildi; Platon'un ünlü insan bilgisi metaforu, bir mağara duvarındaki gölgelerdi.

Günümüz beyin biliminde geniş çapta kabul gören bilgi, yüzyıllarca süren tıbbi prosedürler ve deneylerden, ölüm sonrası analizlerden, MRI taramalarından, insan davranışlarının gözlemlerinden, fareler ve diğer hayvanlar üzerinde yapılan deneylerden ve evet, kâğıt-kalem veya bilgisayarlı sınavlardan daha zor kazanılmıştır. Ama aynı zamanda, herhangi bir kişinin bilgi durumunu gerçek zamanlı olarak doğru bir şekilde değerlendirme yeteneği bir yana, bu 100 milyar civarında nöronun nasıl çalıştığını anlama yeteneğine bile yaklaşmadığımızı biliyoruz. Bu sayıyı hayal etmek bile zor. Örneğin, her bir sayı 1 saniye sürerse, 1 milyara kadar saymak yaklaşık 32 yıl ve hatta 100 milyara kadar saymak çokça yaşam sürecektir. Ve beyinle ilgili bilgi durumu hakkındaki kibirlerin, bireylerin insan haklarını açıkça ihlal eden lobotomiler ve bilimsel

deneyler gibi birçok feci tıbbi prosedüre yol açtığını da unutmamalıyız. (Neredeyse tüm büyük üniversiteler ve araştırma enstitüleri, incelenen bireyler için önemli korumaların sağlanmasına yardımcı olan insan denekleri üzerine araştırmalar için Kurumsal İnceleme Kurulları kurmuştur.) Hâlâ öğrenecek çok şeyimiz var ve sabırsızlık bizi daha fazla kötüye kullanılan uygulamalara götürmemelidir. Standartlaştırılmış bir testin kullanımı da dahil olmak üzere, bir başkasının bilgisini veya zekâsını doğru bir şekilde ölçme yeteneğine sahip olduğunu iddia eden herkese şüpheyle yaklaşmak akıllıca olacaktır.

Muazzam mesafelere rağmen, astronomlar, teleskoplarla milyarlarca -belki trilyonlarca- yıldızı doğrudan gözlemleyebilirler, bu insan beynindeki nöronlar için bir seçenek değildir. Bugün gökbilimciler bize atmosferin tutarlılığını ve milyonlarca ışık yılı uzaktaki gezegenlerin, ayların veya yıldızların büyüklüğünü söyleyebilir -en azından milyonlarca yıl önceydi çünkü gördükleri ışık milyonlarca yıldır seyahat ediyordu- ve mevcut kısa süre boyunca hareketlerini izleyebilir.

İnsan beyni, tıpkı evrenin kendisi gibi bizim için derin bir gizem olarak kalır. Hiçbir basit test, belirli bir kişinin ne bildiğini veya ne yapabileceğini bize doğru ve güvenilir bir şekilde söylemez. Bununla birlikte, yapabileceğimiz şey, çocuklarla zaman geçirmek, onları tanımak, bilgi arayışlarında ve yeteneklerinin gelişmesinde onları desteklemek ve onları yakından gözlemlerken, onlarla ve başkalarıyla fark ettiklerimizi tartışmaktır. Fark ettiğimiz şeyleri belirli bir görev için tahminlerimiz veya beklentilerimizle karşılaştırmak için bir değerlendirme tablosu veya bir dizi gelişim aşamasında kullanabiliriz ancak analizimizde mütevazı kalmalı ve fark ettiğimizin kısmi ve yaklaşık olduğunu hatırlamalıyız.

Bu paradigma içinde, bizim için ortaya çıkan anormallikleri de fark edebiliriz. Sık sık, “Suzy’nin D seviyesi bir okuyucu olduğunu sanıyordum ancak E seviyesinde bir kitap okuyabili-

yor fakat diğer D seviyesi kitabı okuyamıyor.” gibi düşüncelerle baş başa kalıyoruz. Okuma seviyeleri yeterince karmaşık ve yanıltır ancak öğrenci öğrenimi açısından bilmek isteyebileceğimiz tüm alanları göz önünde bulundurduğumuzda, burada açıklananlar gibi zaman içinde birden fazla değerlendirme kullanmanın ve açıklamalarımızda geçici olmanın en iyisi olduğunu anlıyoruz.

Her birinde değiş tokuş vardır ancak değerlendirmeler aynı zamanda çocukları ve eğitimin hedeflerini nasıl gördüğümüze de dayanmalıdır. Norman Denzin’in (2010, s.24) *The Qualitative Manifesto* (Niteleyici Manifesto) kitabında bize hatırlattığı gibi, “Teoriden veya değerden bağımsız bilgi olasılığı yoktur.” Bu nedenle, eğitimciler değerlerini sürekli olarak hatırlamalı ve açıklamalarının çocukların boş bir sayfa veya eksik olduğunu varsayıp varsaymadığını ya da daha doğrusu, dünyayı anlamlandırmaya çalışan tam teşekküllü insanlar olup olmadıklarını sormalıdır. Eğer bir kişi çocukların eksiklikler toplamı olduğuna inanıyorsa, o zaman yukarıdan aşağıya standartlar listesinden öğretim uygun olabilir. Bununla birlikte, çocukların eksiklik merceğinden en iyi şekilde görülmediğine ve çocukları belirli bir alanda sadece eksiklik olarak görmenin kendilerini nasıl gördüklerini ve ne öğrendiklerini olumsuz yönde etkilediğine inanıyoruz.

Çocuklar, deneyimlere ve dünyada faaliyet göstermelerine izin veren zihinsel bir şemaya dayanarak birçok şey hakkında bilgi sahibidir. Öğretmenler olarak, bu şemayla çalışmalı ve öğrencilerin Piaget terminolojisinde dünyaya dair daha yeterli anlayışları geliştirmelerine, uyum sağlamalarına ve özümsemelerine olanak tanıyan deneyimler yaratmaya çalışmalıyız. Öğretmenler, öğrencilerin kimlik gelişimine ve benlik kavramlarına duyarlı olmalı, başarıyla zorlukların üstesinden gelmelerine, ilgi alanlarında derinlemesine bilgi edinmelerine ve çalışmalarını için halkın başarılarını deneyimlemelerine ilişkin kalıcı hatıraları beslemelerine yardımcı olmalıdır.

Yerel okul toplulukları, neyin değerlendirileceğini belirlemede kilit bir rol oynamalıdır. Ulusal standartlar için baskı harika ancak biz bunun yanlış konumlandırıldığını savunuyoruz. Her insanın bilmesi için kesinlikle gerekli olan tek bir bilgi parçası yoktur. Dünya çok geniştir ve dünyayı anlamlandırmak için güçlü bir şekilde kullanılabilecek bilgi, küçük bir kitapta veya hatta bir dizi kitapla ortaya dökülemez veya kabul edilemez. Bir grup insanın tüm insanların bilmesi için ‘gerekli’ olduğunu düşündüğü şeyi, diğerleri tüm hayatları boyunca bilmeden geçirirler. Eğitimin öncelikleri, içinde yaşadığımız topluluklar içinde, kilise ve devletin ayrılması ve eşit koruma sağlanması gibi federal yasalara uyarak daha iyi belirlenebilir.

EĞİTİMİN AMAÇLARINI ÖN PLANDA TUTMAK

Öyleyse demokraside eğitimin amaçlarına tekrar tekrar dönelim. İkinci bölümde ve kitap boyunca tartıştığımız gibi, okulların temel amacı -ve çok var- demokrasi için eğitim vermektir. Ortak kullanılan yönetim bilgili bir seçmen gerektirir ve okullarda geliştirdiğimiz beceriler bu amaca hizmet etmelidir. Bu beceriler, eleştirel düşünme için zihinsel alışkanlıkların geliştirilmesini içerir. Örneğin, sürekli olarak “Bunu nasıl biliyorum ya da biliyorsunuz?” (Kanıt), “Kimin bakış açısından bakıyoruz?” (Bakış açısı), “Bu bildiğim başka bir şeyle nasıl bağlantılı?” (Bağlantılar), “İşler nasıl farklı olabilir?” (Varsayım) ve “Bu neden önemli?” (Alaka düzeyi). Dahası, demokrasi kendi başına yönetim için bir hesap verebilirlik biçimidir. Bu nedenle, kendi içinde demokratik olan okullar ve okul sistemleri oluşturmak uygundur.

Demokrasi ilişkiler üzerine kurulduğundan, okullar için hesap verebilirliği okul için karar vericilerin yaşadığı yerel düzeyde tutmak mantıklıdır. Bu hesap verebilirlik kurucuları olan, çocuklarını okula gönderen ve okul mezunlarının ya-

nında yaşayan paydaşlara karşı sorumlu olması gereken okul yönetiminden, okul idaresine, öğretmenlere ve öğrencilerin kendilerine kadar geniş bir kitleyi kapsar. Okullar için kilit karar vericiler yerel olduklarında, yüksek riskli kararları otomatik olarak eyalet veya federal düzeyden dikte edildiğinde okul hesap verebilirliği biçimi olan hatalı standartlaştırılmış testlere bağlamaktan daha güçlü ve etkili değerlendirme prosedürleri kullanabilirler.

Burada tanımladığımız değerlendirme tekniklerinin eleştirmenleri, bu işlemlerin yoğun ve pahalı olduğunu iddia edebilir. Kendini adanmış eğitimcilerin ciddi ve dikkatli ilgisini gerektirirler. Buna ek olarak, öğrenci öğrenimini ve okul uygulanabilirliğini ölçmek için kolay ve temiz bir standart test puanı isteyen topluluk üyeleri için profesyonel gelişim ve eğitim girişimleri gerektirebilirler. Bir paradigmayı değiştirmek kolay değildir ancak çocuklar ve okullar için daha etkili ve dürüst değerlendirmelere gerekli yatırım ve bağlılık buna değer bir durumdur. Federal ve ulusal meslek organlarından gelen destek, yerel okul topluluklarını bu çalışmayı yürütmek için güçlendirmeye yönlendirilmelidir.

DEĞERLENDİRMELERİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

Bunu yalnızca öğretmenleri, öğrencileri ve okulları en iyi şekilde nasıl değerlendirecekleri, aynı zamanda neden değerlendirecekleri gibi teknik sorunları çözmek için birlikte yazdık. “Değerlendirmenin amacı nedir?” diye sormaya devam etmeli ve ardından nasıl yanıtladığımıza göre değerlendirme-leri ve okullarımızı düzenlemeliyiz. Ebeveynlerin, çocukların ve öğretmenlerin birbirlerini anlamalarına ve böylece çocuğun eğitimini ilerletmede birbirlerine daha iyi yardımcı olabilmelerine ilişkin değerlendirme var mı? Bu, vergi mükelleflerini -ve yasa koyucuları- paralarını etkili bir şekilde ve yararlı bir şekilde

de koyduklarını tatmin etmek için mi? Öğretmenleri objektif olarak değerlendirmek için mi? Veya hangi okulların kapatılacağına karar vermeye yardımcı olmak için mi? Yoksa çocukları sıralamak için mi, böylece çocuklarımızın geleceğini daha verimli bir şekilde haritalayabiliriz, kim nereye gider, ne alır ve böyle devam eder? Kısacası, okullardan kime hizmet vermeleri isteniyor? En çok kime karşı sorumlular?

Değerlendirme insan faaliyetinin doğal bir yönü olduğu için -her zaman dünyamızı değerlendirmek için bazı yollarla meşgul oluruz- her karşılaşmada öğrencileri değerlendiriyoruz ve onlar da bizi değerlendiriyorlar. Bu tür değerlendirmeleri resmîleştirme ve hepsinden önemlisi standartlaştırma girişimleri -biz buna test diyoruz-, bazı ciddi dezavantajlarla birlikte gelir. Standartlaştırılmış değerlendirmeleri kullanmadan önce, test edilenlerin ve ailelerinin ilgili riskleri anlamaları gerektiğini düşünüyoruz.

Ben (Deborah), bir keresinde, hiçbir yasama organının insanları puanları ve sıralamaları kamuoyununa açık bir şekilde olan standart testlere tabi tutmaması ve talep etmemesi önerisini sunmuştum. Bu alışkanlık içinde olmadıkları gerçeği bize bir şeyler söylüyor.

Bu kitap, değerlendirmenin amacı hakkında yayımladığım tüm soruları cevaplamak için tasarlanmamıştır ancak bunları dikkate almamız ve tartışmamız çok önemlidir. İdeal olarak, bunu yaparken, okuyucular, bu farklı yaklaşımların, hepsi olmasa da, değer verdikleri amaçlara nasıl hizmet ettiğine dair daha net bir anlayışla ondan uzaklaşacaklardır. Açıkçası, yine de önyargılarımız olacaktır.

Kesinlikle, bireysel çocuklar ve aileleri için yararlı olan ve her zaman kazananlar ve kaybedenler olan karşılaştırmalara, sıralama düzenine vb. şeylere odaklanmayan değerlendirmeleri tercih ediyoruz. Umarız vergi mükelleflerine -çocukları okula gitmeyen vatandaşlara- paralarının iyi harcandığını ancak öl-

çüm aracında iyi görünmek için baskı yapmanın pahasına değil, çocuklar ve toplumun gerçek ihtiyaçları tarafından iyi yapılmadığını güvence altına almaya yardımcı olabiliriz.

Evet, “Amerika’nın harika olmasına yardımcı olacak okullar istiyoruz. Richard Rothstein’in (1998) bize eğitim için hiçbir zaman altın çağ olmadığını ancak ilk kez tüm çocuklar için harika olduğunu hatırlattığı gibi “Yine mi?”

Amerikan kültürünü ve toplumunu ahlaki açıdan daha iyi hâle getirme sorunu var mı? Belki de ‘mükemmel’, hepimizi yönetici sınıfın üyeleri yapmak anlamına gelmeli, ki bu bir zamanlar okulların amaçladığı şeydi. Belki de her çocuğu adil jüri üyeleri, düşünceli ve bilgili aktivistler ve seçmenler yapmak için yeterince eğitmektir. Onları çok saf olmaya ve dolayısıyla “gerçek hayata” bağlanmaya hazırlayamayız. Bunun yerine onları başkalarının oyunlarını görmeye hazırlamalıyız. Öyleyse sormalıyız: Öğrencileri otomatik olarak itaatkâr olmaya veya gerektiğinde bilge direniş sanatlarını bilmede pratik yapmaya mı eğitiyoruz? Yukarıdakilerin tümü ile ilgileniyoruz.

Seçim için pek çok eğitim ve değerlendirme amacı! Bazen çatışıyorlar ve bazen birini diğerine tercih etmemiz gerekiyor. Benim için, bu çok basit. Gelecek nesillere, daha önce gelenlere ve daha sonra gelenlere, demokrasi teriminde gizli olan ideallere tutunmalarına yardımcı olmak ve tüm insanlara eşit muamele edilmesini talep etmek istiyorum.

Bu nedenle, güçlü bir yurttaş olmanın yanı sıra üretken bir işçi olmanın bir parçası olan değerlendirme türlerine odaklandık.

Birbirimizi önemseydiğimiz ve birbirimize saygılı davrandığımız bir toplum yaratmak, doğuştan gelen bir nitelik değildir; yeterince bilmeli ve demokrasinin çıkarlarına en iyi şekilde hareket edecek kadar özen göstermeliyiz. Bunu sadece kendimiz için değil, herkes için istememizi gerektir. Neden

hepimize hizmet etmedikçe, herkesin eğitimi için toplu olarak ödeme yapmalıyız? Başkalarına karşı acımasız olma, bencil ve açgözlü olma, dışlayıcı olma ve hatta avantaj olduğunu düşündüğümüz şeyi elde etmek için öldürme kapasitesine sahip yanılabilir olan bir türüz. Ancak kolektif geleceğimizi belirleyen şey, akıl yürütme, başkalarına ve hatta belki de karşılıklı yararımıza en az zarar vererek akıllıca yargılama yapma kapasitemizden ne kadar iyi yararlanabileceğimiz ve istekte bulunduğumuzdur. Ama yargılarımızın asla kesin olmadığını biliyorum. Eğer tüm kapasitemizi kullanıyorsak, kendi deneyimlerimizden ve bildiklerimizden ya da öğrendiklerimizden yararlanıyoruz. Demokrasi, müzakere süreçlerimize yerleştirilmiş çok sayıda denetim ve denge katmanıyla, bizden yanılmıyormuşuz gibi 'davranmamızı' ister. Ve sadece bu belirsizliği ve kendimizde ve diğerlerinde daha iyi bir hakikat arayışını sadece tolere etmemeliyiz, aynı zamanda kutlamalıyız.

Görme yeteneğimi maküler dejenerasyondan kurtarmak için yaptığım son savaş sırasında, neredeyse hepsini sevdiğim ve saygı duyduğum birçok doktorla tanıştım. Hepsi en iyi tıp okullarından çıkmıştı. Çoğu zaman birbirleriyle aynı fikirde değillerdi; bazıları kesin ve bazıları daha alçakgönüllüydü. Yine de toplu olarak bir gözün kör olmasını engelleyemediler ve birisinin gece gündüz peşimden gelen şiddetli baş ağrısını dindirmek için ne yapılması gerektiğini bulması aylar sürdü. Yetersiz miydiler? Tıbbi eğitimleri benim özel semptomlarımı ve geçmişimi içermeli mi? Daha iyi bir tıp fakültesi testi bana daha iyi yardım etmelerine yardımcı olur muydu? Belki. Fakat çoğu zaman gerçek sorunun ne olduğunu bilemedikleri bir alanda problemi çözene kadar ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarına dair inancımı korumak istiyorum.

Besleyici demokrasiye cevabım buydu; başkalarını daha iyi anlamak için sürekli çabalamalıyız, çoğunlukla başkalarının ellerinden gelenin en iyisini yaptığını varsaymalıyız ve sonunda hepimizin yanlış olduğunu keşfetmeliyiz. Dünyayı ve değer-

lendirme yeteneğimizi geliştirmek için tasarlanmış okulları nasıl ve neden değerlendirdiğimiz, yalnızca bireysel çocuğumuz için değil, aynı zamanda yaşamak istediğimiz toplum türü için de çözmemiz gereken sorunlardan biridir.

Bir kişinin başarısının diğerinin başarısızlığına mal olduğu bir toplumda çözmeye çalıştığımız sorunları tam olarak yansıtan bir araç arayarak artık çocukların geleceğini veya en iyi politikacıları ve liderleri sıralayıp seçemeyiz. Bunu cebirsel denklemlerle yapamayız. Buğdayı samandan ayıran testlerde bu tür çözümler bulmak için onlarca yıl -bir yüzyıl veya daha fazlasını- harcadık. Bunun yerine, herkesin kendini daha iyi tanımasına yardımcı olacak şekilde değerlendirmeye çalışalım, böylece hepimiz, başkaları bize hangi etiketin uygun olduğuna karar vermeden hayatımızda daha iyi ilerleyebiliriz.

Ve o zaman bile başarısız olabiliriz. Ama kendi gezegenimizi zehirlememizi engellemese bile, yapabileceğimiz en iyi şans yaratabiliriz. Ama bu ne zaman olursa olsun, sen ve ben kendimize ve torunlarımıza şunu söyleyebileceğimize inanmak isterim: Elimizden gelenin en iyisini yaptık.

KAMU YARARINI SAVUNMAK

Tabii ki, şimdi sadece Amerika'daki devlet tarafından finanse edilen okullarda yerel veya kamu sesinin herhangi bir görünümünü korumak için bir mücadeleye giriyoruz. Pek çok nedenden ötürü her zaman piyasanın tüm hesap verebilirlik biçimlerinin en iyisi olduğuna inananlar vardır. Kaybedenler kapanmak zorundadır, bu yüzden litani gider ve kazananlar genişler. Bazılarımız bunun her zaman iş dünyasında nasıl çalıştığını sorgularken, çocuklarımızı eğitmek için nasıl çalışması gerektiğinden eminiz, özellikle de bir amaç onları demokrasiye güçlü bir şekilde yatkın olmaya hazırlamak ise bizim yüzyıllardır süregelen genel öğretimiz: İnsanlar arasında, insanlar tara-

fından ve insanlar içindir. Başka hiçbir şey din, etnik köken, ırk, renk ve zenginlik açısından ayrımı daha fazla artıramaz. Diğerlerine karşı hizmet veren okulların kalitesini abartmak için başka hiçbir şey daha olası değildir. Hiçbir şey, önemli bir finansal ve politik çekime sahip olmayanları okuldan daha fazla yabancılaşmaya ve kimin ne tür bir eğitim aldığını belirleyen klişeleri güçlendirmeye götüremez. Piyasa hesap verebilirliği göz önüne alındığında, değerlendirme, özel üniversiteler ve özel 1-12 okulları arasında bugün olduğu gibi, kimin ve kaç kişinin hangi okullara gitmek istediğine dayanacaktır. Ancak özel üniversiteler vergi olarak verdiğimiz dolarları aynı derecede almıyor ve çoğu üniversite öğrencisine hizmet eden güçlü bir kamu alternatifi mevcut. Ve Trump'ın gibi özel üniversitelerin bile belirli standartları karşılaması gerekiyor, yoksa davalar ve kapanışlarla karşı karşıya kalıyorlar.

Geçen yüzyıldaki ortak okullarımızla ilgili bir şeylerin o kadar da harika olmadığını kabul edene kadar, bazıları arasında neredeyse her şey için farklı bir arzu hüküm sürebilir. Kamuyu, kaliteyi ve demokrasiyi sürdürmek ve kişinin sorumlu olduğu kişilere karşı doğrudan sağlam bir eğitim ve hesap verebilirlik sağlamak için her düzeyde geliştirilmiş planlara her zamankinden daha fazla ihtiyacımız var. Bazı tüzükler şimdi bunu çoğu devlet okulundan daha büyük bir aşamaya kadar yapıyor. Onlardan öğrenebiliriz. Ancak bu anlamdaki yeni öneriler, en iyi anlamda tüzükler değil, paranın nasıl harcanıldığını ve çocuklarımızın geleceği üzerindeki etkisini kontrol eden açık bir özelleştirme ve daha zayıf düzenlemelerdir.

Onlarca yıllık devlet okullarında, özellikle de Amerikalıların çoğuna hizmet eden okullarda, darbelerle yumuşadık. Bir noktada, SAT puanlarında düşüş oldu; tam da daha fazla gencin üniversiteye gitmeyi umduğu ve dolayısıyla daha fazla SAT sınavı aldığı zamanlardı. Okulu bırakanların oranı, tıpkı test puanlarında olduğu gibi, 1960'ların başında emlak satmak için bile halka açık yem hâline gelen bir medya oyunu hâline

geldi. Bunu, testleri gerçekte kimin aldığına pek bakılmaksızın uluslararası karşılaştırmalar izledi. Kısacası, ABD devlet okullarını kötü gösteren her şeyin doğru olduğu varsayıldı. Bir tür ters vatanseverlik hâkim oldu: “Hayır, hayır, biz en kötüsüyüz.”

Bu darbenin yanı sıra, kamu hizmetlerinde, özellikle okullarda hesap verebilirlik eksikliğine dikkat çeken makaleler ve kitaplar geldi. Çocuklar, okullarının sınır çizgilerinin tutsaklarıydı; ebeveynlerin seçenekleri yoktu. Dar görüşlü okullar, özellikle Roma Katolikleri, normal devlet okullarının Protestan etiğini yaymak için iyi niyetli olduklarını iddia ettikleri için kamu sübvansiyonunu hak ettikleri argümanını çok daha erken ortaya koydular. Saldırı, özellikle okulların kontrolünün okullardan çok uzakta seçilmiş veya seçilmemiş bir kurulun elinde olduğu bölgeleri, çocukları devlet okuluna gitmeyenlerin, kısacası büyük Siyahi ve Latin popülasyonların yaşadığı şehirleri hedef aldı.

Belki de naif davrandık. Belki de, ülkemiz kurulduğunda yalnızca mülk sahibi Beyaz erkekler oy verebileceği için, Amerikan kültüründe zengin beyazların mülkiyetini ve çıkarlarını koruyan güçlü bir gerginlik olacağını bilmeliydik. Her zaman zengin beyaz erkeklerin çıkarlarını göz önünde bulundurarak bir kamu politikası oluşturmalı mıyız? Donald Trump’ın seçilmesiyle anlaşıldığı üzere, öyle görünüyor.

Sadece çocukken bunu yapmamız söylendiği için, demokrasi umurumuzda değil. Demokrasi kendi içinde savunmaya değer çünkü teorik ve tarihsel olarak halkın çıkarlarına cevap verebileceğini kanıtlamış bir yönetim sistemidir. Atalarımız, renkli insanları, kadınları, 18-20 yaşlarındaki genç yetişkinleri, ve diğerlerini dahil etmek için ve daha fazla halkın dahil edilmesi için savaşmak zorunda kaldılar. Bu grupların oy kullanmasına izin veren Anayasa değişikliklerine rağmen, tarih boyunca okuryazarlık testleri, zorlu seçmen kayıt kuralları,

seçimde hile yapmak ve kasıtlı olarak veya fiilen seçmen katılımını ve siyasi baskıyı düşürme etkisine sahip olan bir dizi başka taktikle bu grupların oy kullanmasını engellemek ve sindirmek için savaşılan başka grupların olduğunu hatırlamak akıllıca olacaktır.

Kusursuz bir demokraside eğitimin rolü nedir? Bilgili, yetenekli ve aktif bir seçmen olmadan demokrasi olamaz. Demokratik sistemi geliştirmek isteyen bizler, hem müttefiklerimiz hem de rakiplerimiz için bu becerileri istemeliyiz. İlk olarak okulların tartışılmasının ve savunulmasının nedeni budur. Ancak bir demokrasinin etkili uygulayıcılarını anlamak ve kavramak için gerekli veya yararlı olan becerilerin ve bilginin ne kadarı doğal veya sezgiseldir? Ne yazık ki, bugünün siyasi ortamında gördüğümüz sorunlar göz önüne alındığında, yapılması gereken çok iş vardır.

Okulların ve çocukların değerlendirmeleri her zaman eğitimin bu derin amacına, yani demokrasinin eğitim alanına bağlanmalıdır. Örneklemeye temelinde kullanılan ve kaba tahminler olarak anlaşılan ve her okul topluluğunun en yüksek önceliklerini yansıtmaması gerekmeyen standartlaştırılmış testler, okul performansını nasıl anladığımızın bir parçası olabilir. Bunlar dikkate alınabilir. Ancak bu kitapta açıklanan değerlendirmeler, çocukların ve okulların yakın gözlemlerine dayanarak, kolektif tartışmalara ve düşüncelere dayanan, bakış açılarında şeffaf ve gizemli süreçlerin değerlendirilmesinde belirsiz olan denemeler, devlet okullarının amaçlarına en yakın olanıdır. Demokratik okul topluluklarının çalışmalarını desteklerler ve daha zengin, daha dürüst bir hesap verebilirlik biçiminin yaratılmasına izin verirler.

REFERANSLAR

- Andrias, J., Kanevsky, R. D., Streib, L. Y., & Traugh, C. (1992). Değerleri ve standartları keşfetmek: Değerlendirme için çıkarımlar. New York, NY: NCREST, Eğitim Fakültesi, Columbia Üniversitesi.
- Apple, M. W. (2004). İdeoloji ve müfredat (3. baskı). New York, NY: Routledge
- Au, W. (2007). Yüksek-ölçekli testler ve müfredat kontrolü: Niteliksel bir metasentez. Eğitim Araştırmacısı, 36(5), 258–267.
- Au, W. (2009). Haksız Tasarımlar: Yüksek ölçekli testler ve eşitsizliğin standardizasyonu. New York, NY: Routledge.
- Au, W. (2011). Yeni Taylorizm altında öğretim: Yüksek riskli testler ve 21. yüzyıl müfredatının standardizasyonu. Müfredat Çalışmaları Dergisi, 43 (1), 25–45.
- Berber, B. (2003). Güçlü demokrasi: Yeni bir çağ için katılımcı siyaset (2. baskı). Berkeley, CA: California Basın Üniversitesi
- Baum, K. ve Krulwich, D. (2016). Öğretimsel liderlik için zanaatkar öğretim modeli: Okulunuzu dönüştürmek için birlikte çalışmak. İskenderiye, VA: ASCD.
- Berliner, D. C. (2011). Yüksek ölçekli testlere akılcı tepkiler: Müfredatın daraltılması durumu ve ardından gelen zarar. Cambridge Eğitim Dergisi, 41 (3), 287–302.
- Bourdieu, P. (1984). Ayrım: Zevk yargısının sosyal bir eleştirisi. Cambridge, MA: Harvard Üniversite Gazetesi.
- Brian, F.M. (2004). Gerçek demokrasi: New England şehir toplantısı ve nasıl işlediği. Chicago, IL: Chicago Basın Üniversitesi.

- Bushaw, W. J. ve Calderon, V.J. (2014, Eylül). Halkın devlet okullarına yönelik tutumlarının 46 yıllık PDK/Gallup anketi. *Kappan*, 96 (1), 8–20.
- Carini, P.F (2001). Güçlü başlamak: Çocuklara, okullara ve standartlara farklı bir bakış. New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.
- Charney, R. S. (2002). Çocuklara değer vermeyi öğretmek: Etik ve akademik gelişim için sınıf yönetimi, K-8 (rev. ed.). Turners Falls, Massachusetts: Kuzeydoğu çocuklar Vakfı.
- Chittenden, E., Salinger, T. ve Bussis, A. M. (2001). Anlamanın araştırılması: Okumayı öğrenmenin araştırılması. New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi
- Clay, M. (1985). Okuma güçlüklerinin erken tespiti. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (2000). Sınıf öğretmenleri için sesli kayıtlar. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cushman, K. (1997). Tüm öğrenciyi görünür kılmak: Çocuğun Tanımlayıcı İncelemesi. Alıntı essentialschools.org/horace-issues/making-the-whole-student-visible-the-descriptive-review-of-a-child/
- Daniels, H. (2002). Edebiyat çevreleri: Kitap kulüplerinde ve okuma gruplarında ifade ve seçim. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Darling-Hammond, L. (1997). Öğrenme hakkı. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deming, W. E. (2000). Krizin dışında. Cambridge, MA: MIT Yayınevi -.
- Denzin, N. K. (2010). Niteliksel manifesto: Bir silahlanma çağrısı. New York, NY: Routledge.
- De Waal, A. (2006). İnceleme, inceleme, inceleme! Nasıl Ofsted

bağımsız okulları ve bağımsız öğretmenleri eziyor. Londra, İngiltere: Civitas.

Dewey, J. (1900). Okul ve toplum. Chicago, IL: Chicago Bain Üniversitesi.

Dewey, J. (1927). Halk ve sorunları. New York, NY: Holt.

Duckworth, E. (2007). Harika fikirlere sahip olma ve diğer girişimler (3. baskı) New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.

Emerson, R.M., Fretz, R. I. ve Shaw, L.L. (2011). Etnografik alan notları yazmak. (2. baskı). Chicago, IL: Chicago Üniversitesi Yayınevi.

Engel, B. (Ed.). (2005). Holding değerleri: İlerleyici eğitim ile ne demek istiyoruz. Portsmouth, NH: Heinemann.

Erikson, E. (1993). Çocukluk ve toplum. New York, NY: W. W. Norton.

Adil test. (2015). 2015 SAT puan raporu tepkisi. [Www.fairtest.org/2015-sat-score-report-reaction](http://www.fairtest.org/2015-sat-score-report-reaction) adresinden erişildi.

Foote, M. (2007, Ocak). Hesap verebilirlik sistemlerini sorumlu tutma, Phi Delta Kappan, 88 (5), 359–363.

Foote, M. (2012). Yüksek ölçekli testlerden kurtulma: Küçük okul başarısı için bir formül. M. Hantzopoulos ve A. R. Tyner-Mullings (Eds.), Kritik küçük okullar: New York City kentsel eğitim reformunda özelleştirmenin ötesinde (s. 121-133). Charlotte, NC: Bilgi Çağı.

Freire, P. (1970). Ezilenlerin pedagojisi. New York, NY: Continuum.

Gasoi, E., Hare, A., Mallaney, N., & Stevens-Morin, H. (2016) Washington Teachers Inquiry Group uygulayıcıları tarafından ve uygulayıcıları için mesleki gelişim. Okullar: Eğitimde Çalışmalar, 13 (2), 273–293.

- Gee, J. P. (1996). Sosyal dilbilim ve edebiyat: Söylemlerde ideoloji (2. baskı) New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Giordano, G. (2005). Amerikan okullarında testler nasıl hâkim oldu: Eğitim değerlendirmesinin tarihi. New York, NY: Peter Lang.
- Gould, S. J. (1996). İnsanın yanlış ölçüsü (2. baskı). New York, NY: W. W. Norton.
- Greene, M. (1978). Öğrenim manzaraları. New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi
- Habermas, J. (1985). İletişimsel eylem teorisi: Cilt. 1, Akıl ve toplumun rasyonalizasyonu. Boston, MA: Beacon Yayınevi
- Hall, L., Stuart, L. Ve Engel, B. (1995). Cambridge dokümantasyon ve değerlendirme El Kitabı: İlkokul sınıflarında çocuk portföyleri ve öğretmen kayıtları. Grand Forks, ND: Kuzey Dakota değerlendirme Çalışma Grubu. Alıntı www.ndsg.org/monographs/NDSG_1995_Hall_et_al_Cambridge_Handbook_of_Documentation.pdf
- Hall, S. (1992). Kültürel kimlik sorunu. S. Hall, D. Held Ve A. McGrew (Eds.), Modernite ve Geleceği (s.274-316). Cambridge, MA: Kurumsal Yayınevi
- Hantzopoulos, M., Rivera-McCutchen, R. ve Tyner-Mullings, A. R. (2016). Okul aktörleri yüksek riskli testlerden proje temelli değerlendirmeye geçişi nasıl müzakere ediyor? Yayınlanmamış el yazması.
- Hantzopoulos, M. ve Tyner-Mullings, A. R. (Eds.). (2012). Kritik küçük okullar: New York City kentsel eğitim reformunda özelleştirmenin ötesinde. Charlotte, NC: Bilgi Çağı Yayıncılığı.
- Henig, J.R. & Rich, W. C. (Editörler). (2003). Ortadaki belediye başkanları: Kent okullarının siyaset, ırk ve belediye başkanlığı kontrolü. Princeton Üniversitesi Yayınevi.

- Hess, F.M. (2002). 21. yüzyılın başlangıcında okul kurulları: Bölge yönetiminin koşulları ve zorlukları. Alexandria, VA: Ulusal Okul Kurulu Derneği.
- Himley, M. ve Carini, P.F. (Ed.). (2000). Başka bir açıdan: Çocukların güçlü yönleri ve okul standartları. New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.
- Kamii, C. ve Housman, L. B. (1999). Küçük çocuklar aritmetiği yeniden icat ediyor: Piaget teorisinin çıkarımları. (2. baskı). New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.
- Kamii, C. ve Housman, L. B. (2003). Küçük çocuklar aritmetiği yeniden icat ediyor: Piaget teorisinin çıkarımları. (2. baskı). New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.
- Kidder, W. C. ve Rosner, J. (2002). SAT, “yerleşik karşı rüzgârları” nasıl yaratır: Farklı etkilerin eğitimsel ve yasal analizi. Santa Clara Hukuk İncelemesi, 43, 131–212.
- Knoester, M. (2009). Kentsel ergenlerin bağımsız okuma alışkanlıklarının araştırılması: Gee’nin söylem teorisi içgörü sağlayabilir mi? Ergen ve Yetişkin Okuryazarlığı Dergisi, 52 (8), 676–685.
- Knoester, M. (2010). Bağımsız okuma ve “sosyal dönüş”: Ergenlerin okuma alışkanlıkları ve motivasyonu, sosyal ilişkileri geliştirmekle nasıl ilişkili olabilir. Ağlar: öğretmen araştırması için çevrim içi bir dergi, 12 (1), 1–13.
- Knoester, M. (2012a). Uygulamada demokratik eğitim: Mission Hill Okulu İçinde. New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.
- Knoester, M. (Ed.). (2012b). Eleştirel demokratik eğitim için uluslararası mücadeleler. New York, NY: Peter Lang.
- Knoester, M. ve Au, W. (2015). Standartlaştırılmış test ve okul ayrımı: Yangın için kav gibi mi? Irk Etnisitesi ve Eğitim, 20 (1), 1–14.

- Knoester, M. ve Parkison, P. (2015). Ortak Temelli Eyalet Standartları çağında vatandaşlık eğitimi nerede? *Eleştirel Eğitim*, 6 (22), 1–16.
- Knoester, M. ve Parkison, P. (2017). Devlet gibi görmek: Eğitim politikası okullarda neyin önemli olduğunu nasıl yanlış değerlendiriyor? *Eğitim Çalışmaları*, 53 (3), 247–262. doi: 10.1080/00131946.2017.1297302
- Knoester, M. ve Plikuhn, M. (2015). Kardeşlerin okul dışı okuma uygulamalarına etkisi *Okuma Araştırma Dergisi.*, 39 (4), 469-485.
- Knoester, M. ve Plikuhn, M. (2016). İleri derecelere sahip birinci nesil üniversite mezunlarının bağımsız okuma gelişiminin araştırılması. *Okuryazarlık Araştırmaları Dergisi*, 48 (1), 105–126.
- Kohn, A. (2000). Standart testlere karşı durum: Puanları yükseltmek, okulları mahvetmek. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kriete, R. ve Davis, C. (2014). Sabah toplantıları kitabı, K – 8 (3. baskı). Montague, MA: Duyarlı Okullar Merkezi.
- Kuhn, T. (1962). Bilimsel devrimlerin yapısı. Chicago, IL: Chicago Basın Üniversitesi.
- Leslie, L. ve Caldwell, J. S. (2016). Nitel okuma envanteri - 6. Upper Saddle Nehri, NJ: Pearson.
- Lyne, H. (tarih yok). Kefaretler. Alıntı gallery.carnegiefoundation.org/collections/castl_k12/hlyne/redemption.pdf
- McCrum, R. (2015). En iyi 100 roman: Bunyan'ın Pilgram'ından Carey'in Ned Kelly'ne. Gardiyan. www.theguardian.com/books/2015/aug/16/100-best-novels-bunyan-to-carey-robert-mccrum adresinden alındı.
- Meier, D.W. (1973). Okuma hatası ve testler. New York, NY: Açık Eğitim Çalıştayı Merkezi.

- Meier, D.W. (1995). Fikirlerinin gücü: Harlem'deki küçük bir okuldan Amerika için dersler. Boston, MA: Beacon Yayınevi.
- Meier, D.W. (2002). Okullarda güvendiğimiz: Test ve standardizasyon çağında öğrenme toplulukları yaratmak. Boston, MA: Beacon Yayınevi.
- Meier, D. W., Engel, B. S. ve Taylor, B. (2010). Kalmak için oynamak: Devlet okulu oyun bahçesinde yaşam ve öğrenme. New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.
- Meier, D. W., Knoester, M. ve D'Andrea, K. C. (2015). Temalarda öğretim: Okul çapında öğrenmeye, topluluk yaratmaya ve öğretimi farklılaştırmaya yönelik bir yaklaşım. New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.
- Meier, D. W. ve Wood, G. (Eds.). (2004). Pek çok çocuk geride kaldı: Çocuk Geride Kalmasın Yasası çocuklarımıza ve okullarımıza nasıl zarar veriyor. Boston, MA: Beacon Yayınevi.
- Mission Hill Okulu. (tarih yok). Mission Hill K – 8 okul mezu niyet gereksinimleri ve portföy inceleme süreci. Alıntı www.missionhillschool.org/wp-content/uploads/2014/05/MHS_Portfolio_Overview_2014.pdf
- Naidoo, J. (2002). Okul kalite incelemesi. Boston, MA: İşbirlikçi Eğitim Merkezi. Files.eric.ed.gov/fulltext/ED509782.pdf adresinden erişildi
- New York City Eğitim Bakanlığı (NYCDOE). (2016). 2014–2015 Okul kalite raporları. Alıntı schools.nyc.gov/Accountability/tools/report/default.htm
- New York Performans Standartları Konsorsiyumu. (2012). 21. yüzyıl için eğitim: New York Performans Standartları Konsorsiyumu ile ilgili veri raporu. New York, NY: Yazar.
- Nichols, S. C. ve Berliner, D. C. (2007). Teminat hasarı: Yüksek riskli testlerin Amerika okullarını nasıl yozlaştırdığı. Cambridge, MA: Harvard Eğitim Yayınevi.

Noguera, P. (n.d.). Önsöz. 21. Yüzyıl için Eğitimde: New York Performans Standartları Konsorsiyumu hakkında veri raporu. Performanceassessment.org/articles/DataReport_NY_PSC.pdf adresinden erişildi.

Eğitimde Standartlar Ofisi, Çocuk Hizmetleri ve Becerileri (Ofsted). (2016). Okul teftiş el kitabı: 2005 Eğitim Yasasının 5.bölümü uyarınca İngiltere'deki okulları teftiş etmek için el kitabı www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbook-section_5.pdf adresinden erişildi.

Parker, W. C. (2003). Demokrasiyi öğretmek: Kamusal yaşamda birlik ve çeşitlilik. New York, NY: Eğitim Fakültesi Yayınevi.

Piaget, J. ve Inhelder, B. (1969). Çocuğun psikolojisi. New York, NY: Temel Kitaplar.

Rampell, C. (2009, 27 Ağustos). SAT puanları ve aile geliri. New York Times. Alıntı economix.blogs.nytimes.com/2009/08/27/sat-scores-and-family-income/?_r=0

Ravitch, D. (2013). Hatalı bir ipucu: Özelleştirme hareketinin aldatmacası ve Amerika'nın devlet okullarına yönelik tehlike. New York, NY: Alfred A. Knopf.

Rawls, J. (1999). Bir adalet teorisi (2. baskı). Cambridge, MA: Belknap Yayınevi.

Reimer, L. E. (2015). Liderlik ve okul kurulları: Toplum katılımı çağında güveni korumak. Lanham, MD: Rowman ve Littlefield.

Rothstein, R. (1998). Eskiden olduğumuz gibi mi? Amerika'nın öğrenci başarısının efsaneleri ve gerçekleri. Washington, DC: Yüzyıl Vakfı.

Sacks, P. (1999). Standartlaştırılmış beyinler: Amerika'nın test kültürünün yüksek maliyeti ve bunu değiştirmek için neler yapabiliriz. Cambridge, MA: Perseus.

- Scott, J. C. (1998). Bir devlet gibi görmek: İnsan durumunu iyileştirmek için bazı planların nasıl başarısız olduğu. New Haven, CT: Yale Üniversitesi Yayınevi.
- Sizer, T. R. (1984). Horace'ın uzlaşması: Amerikan lisesinin İkilemi. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Strieb, L. Y. ve Traugh, C. (1992). Değerleri ve standartları keşfetmek: Değerlendirme için çıkarımlar. New York, NY: NC-REST, Eğitim Fakültesi , Columbia Üniversitesi.
- Valens, T. ve Valens, A. (2014). Mission Hill'de bir yıl [Video dosyaları]. Alıntı www.ayearatmissionhill.com ve www.youtube.com/user/ayearatmissionhill
- Vygotsky, L. (1978). Toplumda zihin: Daha yüksek psikolojik süreçlerin gelişimi. Cambridge, Yüksek Lisans: Harvard Üniversitesi Yayınevi.
- Vygotsky, L. (1986). Düşünce ve dil. (rev. baskı). Cambridge, MA: MIT Press.
- Webb, N. (2002). Dört içerik alanı için bilgi düzeylerinin derinliği. [Http://www.hed.state.nm.us/uploads/files/ABE/Policies/depth_of_knowledge_guide_for_all_subject_areas.pdf](http://www.hed.state.nm.us/uploads/files/ABE/Policies/depth_of_knowledge_guide_for_all_subject_areas.pdf) adresinden erişildi.
- Westheimer, J. (2015). Ne tür bir vatandaş? Çocuklarımızı kamu yararı için eğitmek. New York, NY, Eğitim Fakültesi Yayınevi
- Whitman, W. (1949). Demokratik manzaralar. New York, NY: Liberal Sanatlar Yayınevi.
- Williams, R. (2012). Uzun devrim (yeniden basıldı). New York, NY: Parthialı Kitapları
- Wisconsin Eğitim Araştırmaları Merkezi. (2005). Web hizalama aracı. [Http://wat.wceruw.org/index.aspx](http://wat.wceruw.org/index.aspx) adresinden erişildi.
- Woodson, C.G. (2013). Zencinin yanlış eğitimi. New York, NY: Tribeca. (Orijinali 1933'te yayınlandı)

YAZARLAR HAKKINDA

Deborah Meier, 50 yıldan fazla bir süredir okullarda -öğretmen, müdür, okul yönetim kurulu üyesi, veli, büyükanne, aktivist, üniversite akademisyeni ve eğitim organizasyonlarında yönetim kurulu üyesi olarak- birçok görevde bulunmuştur. New York City'deki (Doğu Central Park 1, Doğu Central Park 2 ve Doğu Central Park Ortaokulu) tanınmış Doğu Central Park okullarının kurucu müdürü ve daha sonra Boston'daki Mission Hill Okulu'nun Kurucu Müdürü olarak görev yaptı. 1987'de pek çok üniversiteden ve MacArthur 'Dahi' bursundan onursal derece almıştır. Çok sayıda makalenin ve *Fikirlerinin Gücüne ve Okullara Güveniyoruz* da dahil olmak üzere, geçmiş kitapların yazarıdır.

Matthew Knoester, Ulusal Kurul onaylı bir öğretmen ve Boston'daki Mission Hill Okulu'nda eski bir öğretmendir.

Wisconsin-Madison Üniversitesi'nden Müfredat ve Eğitim doktorasını aldı ve şu anda Ripon Üniversitesi'nde Eğitimsel Araştırmalar doçentidir. Araştırmaları, demokraside eğitimin amaçlarına, okuryazarlık ve sosyal bilgiler eğitimine yenilikçi yaklaşımlara, değerlendirmeye ve eğitimin sosyal bağlamlarına odaklanmaktadır. Çalışmaları birçok dergide yer almıştır ve *Democratic Education in Practice: Inside the Mission Hill School* (Mission Hill Okulu İçinde: Uygulamada Demokratik Eğitim) kitabının yazarı; *International Struggles for Critical Democratic Education* (Kritik Demokratik Eğitim İçin Uluslararası Mücadeleler) kitabının -Amerikan Eğitim Çalışmaları Derneği Eleştirmenlerin Seçimi Kitap Ödülü'nü aldı- editörü; *Teaching in Themes: An Approach to Schoolwide Learning*,

Creating Community, and Differentiating Instruction (Temalar-da Öğretim: Okul Çapında Öğrenmeye Yaklaşım, Topluluk Oluşturma ve Öğretimi Farklılaştırma) kitabının yardımcı editörüdür.

Ann Cook, New York State Regents diploması vermek için yüksek ölçekli testler yerine performansa dayalı bir değerlendirme sistemi kullanan 38 New York Eyaleti devlet ortaokulunun ulusal olarak tanınan bir koalisyonu olan New York Performans Standartları Konsorsiyumu'nun yönetici direktörüdür. Konsorsiyum, çok sayıda ödenek almakta ve çeşitli devlet eğitim departmanlarına, okul bölgelerine ve öğretmen eğitim kurumlarındaki fakültelere akıl hocası ve danışman olarak hizmet vermektedir. Cook, ABD Eğitim Bakanlığı'nın Mavi Kurdele Mükemmellik Okulu ve yeni bir Amerikan Lisesi Ulusal Vitrin Sahnesi olarak seçilen bir New York Devlet Lisesi olan Urban Akademi Laboratuvar Lisesi'nin kurucu ortağıydı. Okul aynı zamanda Konsorsiyumun kurucu üyesidir. Cook, Monster serisi de dahil olmak üzere çocuklar için çeşitli kitapların yazarıdır ve Eğitim Fakültesi Yayınevi tarafından dağıtılan *Teacher-to-Teacher* (Öğretmenden Öğretmene) serisinin yardımcı editörüdür. Columbia Üniversitesi Revson yoldaşı ve Fairtest'in Yönetim Kurulu üyesiydi.

Phyllis Tashlik, New York Performans Standartları Konsorsiyumu'nun Eğitim ve Öğretim Araştırma Merkezi'nin direktörüdür. New York'un devlet okullarında onlarca yıl boyunca İngilizce öğretti, birkaç küçük okulun doğmasına yardımcı oldu, mesleki gelişim çabalarına öncülük etti, müfredat geliştirdi ve öğrenci makaleleri yayınladı. *Active Voice II* (Etkin Sesler II) ve *Hispanic* (Hispanik), *Female and Young* (Kadın ve Genç) dergilerinin editörüdür ve müfredat genelinde sorgulama öğretimi ve tartışmaya dayalı sınıflara odaklanan Öğretmenden Öğretmene serisi için kitaplar ve DVD'ler yayınlamıştır. Ortak yazarı Ann Cook ile birlikte en son *Back to the*

Books: Creating an Inquiry-based Culture of Literacy (Kitaplara Geri Dönüş: Araştırma Temelli Okur Yazarlık Kültürü Oluşturma) kitabını yazmıştır. (Kitap ve DVD, Eğitim Fakültesi Yayınevi aracılığıyla edinilebilir.)

297

Okullarda öğrencilerin başarısını ölçtüğüne inandığımız sınavların daha iyi bir alternatifi olabilir mi? Bir çocuğun değerini ve başarısını belirlemek için kullandığımız yöntemler elde etmek istediğimizin tam aksine onların değersiz hissetmelerine yol açabilir mi?

Bu ve benzeri sorular tahmin ettiğimizden çok daha önemli çünkü hiçbir çocuğun geride bırakılmasının doğru olduğuna inanmıyoruz ve her çocuğun ona inanacak bir kahramana ihtiyacı var.

Çoğu çocuk için sınavlar bir çeşit cezalandırma yöntemi gibi ele alınıyor. Mevcut sistem bizi buna mecbur bırakıyormuş gibi olsa da bir çocuğun bilgisini basit bir test puanına indirgeyerek ölçemeyiz. Bu kitapla birlikte çocukların bilgi, beceri ve eğilimleri hakkında neyi bilip neyi bilemeyeceğimiz konusunda daha net ve değişen eğitim misyonlarına uyarlayabileceğimiz etkili ve çocukların doğasına daha uygun yöntemler bulacaksınız. Çünkü çocuklarımız daha iyi bir eğitim sistemini, doğru yönlendirilmeyi ve anlaşılabilir olmayı hak ediyor.

"Bu son derece başarılı kitap, standartlaştırılmış testlere daha iyi alternatifler sunuyor. Standartlaştırılmış testlerin zararlı etkilerinin aksine, kitapta yer alan alternatifler aslında eğitimi dönüştürüyor ve çocukların öğrenme motivasyonunu güçlendiriyor. Pek çok kişi, 'Standartlaştırılmış testler olmasaydı ne olurdu?' diye sorar. Gerçekten merak ediyorsanız, işte cevaplar."

Diane Ravitch, Profesör - New York Üniversitesi

"Sınav Tuzağından Kurtulmak, bugün öğretmenler, aileler ve eğitim yöneticileri tarafından kullanılması gereken olağanüstü bir kitap. Deborah Meier ve Matthew Knoester, öğretmenlere, öğrenciler için standart testlerden daha başarılı ve insancıl yedi önemli değerlendirme sistemi veriyor ve kişisel hikâyeleri, hak ettiği ilgiyi alıyor."

Carl A. Grant, Profesör - Wisconsin-Madison Üniversitesi



Sola Unitas
happiness learning performance



9 786257 406987