

1. Giriş

Karar vermek, tahmini değerlendirmek, rapor etmek, ölçmek, sınamak, değerlendirmek, tahmini belirlemek, notlandırmak ve belgelemek, öğrencinin üzerinde etkisi büyük günlük okul işleri. Takdiri ifade eder ve hırsı harekete geçirir; sevindirir ve korkutur, motive eder ve demotive eder, özgüveni destekler ve özgüveni bozar. Okuldaki değerlendirmeler; ders, alıştırma, başarı, ilerlemelerdir ve çoğu zaman da öğrencinin kendisine ilişkindir. Öğretmenler sınıfta öğrencileri – ve tersi, ancak farklı araç ve sonuçlarla değerlendirir. Bu değerlendirme kriterlerinin her yerde ve çok şekilli oluşu, okulda farklı değerler tutuma, yerine getirilemeyen isteklere, tezzatlıklara, ideolojilere, karışıklığa ve çok çalışmaya bağlıdır.

Temel ilkeyi açıklığa kavuşturmak için aşağıdaki metin önce, tanınmış talep ve oluşumlar hakkında bilgilendirmekte. Ardından okul alanına dair pedagojik değerlendirme görüşünün unsurları gelecektir.

2. Kültür Ve Sanat Olarak Değerlendirme

Bilgi ve beceriyi değerlendirmek sanat öğretmek gibidir ve genel geçer görüşleri varsaymaktan daha karmaşıktır. Göz boyayan cinsten olan ve çok çeşitli değerlendirme sorunlarını körleştiren dikkat çekici uygulama örnekleri yığınla mevcut. Bu durum, daha öğrenme sürecine eşlik etme ve değerlendirme söyleminde sıkıntı yaratır. Öğrenme, içinde çokça heterojen oluşumu barındıran fazlaıyla karmaşık bir oluşumdur. Zihinsel oluşum, kendini doğrudan algılama, ölçme ve değerlendirmeden geçtiği gibi eşlik edilmeye de izin vermez. Çalışmalar, öğrenme etkinlikleri ve duygular duyulara kısmen açılırlar. Öğrenmeye ve öğrenilenlere göndermede bulunan göstergeler kullanılmaktadır. Burada birçok potansiyel gösterge sadeleştirilip sınırlandırılmalıdır.

Değerlendirme sırasında algılama, hem keskinleştirilmeli hem azaltılmalı – büyük bir ikilem. Her zaman çok sınırlı olan dikkat, neye yoğunlaşmalı? Algılamada kaçırılanın ne olduğu, nasıl tahmin emeli?

Uygulamada sadece bir kesitle yetinmek zorunda olmak, değerlendirmenin titizliği ve adaleti açısından tematische edilen algılama hatalarından ya da algılamanın seyrini değiştiren eğilimlerden çoğu zaman çok daha tehlikelidir. Eğilimleri saymak gerekirse örneğin, bir özelliğin değerlendirilmesinin fark edilmeden diğerlerine aktarılan 'Halo Etkisi' ya da bir önceki performans değerlendirmelerinin ister istemez sonrakileri etkilemesine neden olan 'Sıra Etkisi'.

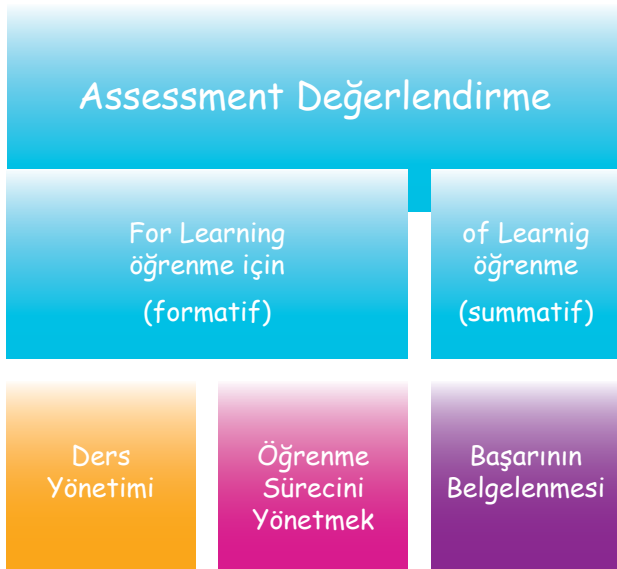
Değerlendirme etkinliği, çocuk ve gençlere davranış biçiminin bir parçasıdır. Bununla okul kültürüne dahil olur ve bir demokraside vatandaşları tarafından belirlenmesi gereken normları ifade eder (bkz. Zürih Kantonu Eğitim Müdürlüğü, 2013). Komutların bilimsel analizi yapılabilir, ancak yönergeleştirilmesi bilime yüklenemez. Komut şeklindeki ifadeler, bilimsel olanlarla karıştırılmamalı. Neyin iyi olduğu, resmi platformda tartışılmalıdır.

3. Görev Alanı Olarak Destekleme ve Eleme

Öğretmenlerin, çocuk ve gençlere ve topluma karşı çifte sorumluluğu vardır. Bu bağlamda sıklıkla destek ile eleme arasındaki çelişki söz edilir. Öğretmenler toplumun hizmetinde, başarıları karnede notla belgeler ve elemeye dahil olurlar. Performans değerlendirmeleri, düzey belirlemeleri ve eğitim yaşamı önerileri meslek şansını etkilemektedir. Aslında sadece çalışma etkinlikleri ve öğrenme şartlarını mükemmelleştirmeye yaramalıdır denilen bu değerlendirmeler, kariyer tahminlerinde bilgi olarak kullanılabilmesi için her bir öğrenciden birincil derecede yükümlü destek teşhisi, gizli den gizli eleme işleviyle bağ kurar.

4. Değerlendirme İşlevi

Değerlendirmeler (assessments) motive ve disiplinle etmeli ve daha birçok şey. Farklı bir düzine işlev ya da amaç ayırt edilebilmek çok kolay (Schmid, 2011, S.239). İşleve göre diğer bir görüş ortaya çıkmakta ve somut yaklaşım ya da biçimler değişmektedir. Özet olarak iki veya üç temel işleve odaklanmak yardımcı olur (bkz. Şekil 1).



Değerlendirmenin Temel İşlevleri

Esas olan, derecelendirmenin, öğrenmenin düzeltilmesine mi yarayacağı (assessment for learning) ya da kişinin bilgi ve yeterliliğini (assessment of learning) mi değerlendireceğidir. Değerlendirme yapılacağı zaman ders ve öğrenme etkinliklerinin mükemmelleştirmek için mi yoksa kişisel başarının (yeterlik) belirlenip belgelenmesi için mi olduğu kişiye söylenmelidir. Genelde tavsiye edilebilecek: destek odaklı, formatif (önbilgi,

hedef, ihtiyaç ve ilgiye yönelik) değerlendirme, "Assessment for Learning" ve daha az "Assessment of Learning". Odaklanılması gereken, istenilen yeterliliklere iyi şekilde varabilmek olmalı. Özetleyici "Assessment of Learning" motive eder ve hırslandırabilir, ancak öğrenme ve sosyal davranışı ve kişilik gelişimini de olumsuz etkileyebilir.

Biraz farklı olanda aşağıdaki üç işlev tanımlanabilir:

• Formatif Değerlendirme:

Öğretim ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önbilgisi, öğrenme stratejileri, hedefleri, ihtiyaçları ve ilgilerine göre belirlemeyi hedefler.

• Özetleyici Değerlendirme:

Dersin ya da öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin bilgi düzeyine ilişkin bilgileri belirler ve belgeler.

• Öngörülü Değerlendirme:

Belirli okullara tahsis konsunda bilgi verir ve eğitim yaşamı hakkında öngörülebilir bulunur.

(Allal'a göre, S. 348)

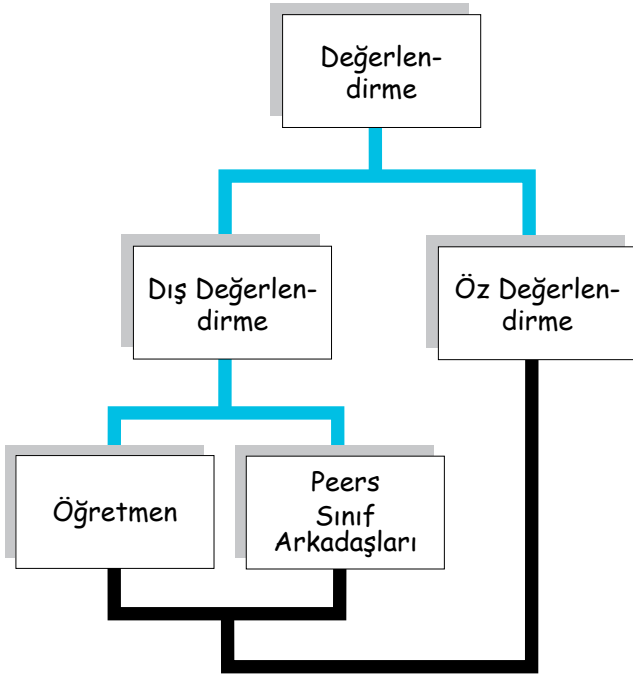
Özetleyici değerlendirme için tipik bir örnek, ADE öğretmenin dönem sonunda resmi bir rapor veya karneye toplam notu yazmalarıdır. Bu değerlendirme şekli bazı yerde okulun havasını güçlü bir rekabet ve yarış hırsına sokmaktadır. Erken teşhis edilen olumsuz tahminlerin sonuçları ağır; öğretim elemanları ilköğretimde bu konuda sakıncalıdır. Öngörülü değerlendirmeler okulda sınırlıdır ve ister istemez hataya sebep verir.

Değerlendirme etkinliğinin öğrencinin ilerlemesine katkı sağlayacağı duygusu verilebilirse, ana hedefe ulaşıldı demektir. Bunu, formatif değerlendirme sağlar (Latince 'formare': biçimlendirmek, şekillendirmek).

Özdenge ve biliş üstü programlarla yakından ilgili; burada esas olan kendi öğrenme tutumunu kontrol etmek, değerlendirmek, dengelemek ve yönetmektir. Formatif değerlendirme geniş anlamda öğrenmeyi dengelemeye yarar: Dönüt verme, özdenge, başkaları tarafından ya da birlikte dengeleme (Ko-Dengeleme), uygun çalışma yönergeleri, çalışma metinleri ve öğrenme teknolojilerinin seçimiyle dengelemedir. Formatif dengeleme biliş, duygu, motivasyon ve davranışın ayarlanmasıyla iç içedir ve öğrenme etkinliğinin yanı sıra öğrenme stratejilerini de geliştirmektedir.

5. Değerlendirme Biçimleri

Başkaları tarafından değerlendirilmenin yanı sıra, kişinin kendisini değerlendirmesi de olağan okul tecrübelerindedir. Okul belki de en sık ve en çeşitli değerlendirilenlerin yaşandığı yerdir. Bağımsızlığın deteklendiği, bireyselliğin önemsendiği ve öğrenmenin sistematize edilip yoğunlaştırılması isteniyorsa işin odağında farklı biçimlerin etkileşimi vardır



Gelecekte sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmek (Peer-Assessment, Peerfeedback) ve öz değerlendirme daha popüler bir rol oynayacak.

Bu daha az otoriter tutum ile çocuk ve gençlerin giderek bağımsız ya da grupla işbirliği içinde ve bazan da karma yaşlarla çalıştıkları açık ders biçimleriyle bağlantılıdır. Özyönetimli çalışma biçiminde değerlendirme bilhassa ve özgün iradeyle algılama zorunluluğu var, hem de öğrenme sürecinin tüm evrelerinde (Schmid, 2014, S. 313): 1. Oryantasyon, Hedef Belirleme (beklenti, anlam ve sürenin tahmin edilmesi), 2. Çalışmanın Planlanması ve hazırlanması (önceki çalışma tecrübesi ve olası öğrenme yönteminin değerlendirilmesi), 3. Planlanan Çalışma Adımları ve Etkinliklerin Uygulanması (öğrenme stratejisi ve motivasyon değerlendirilmesi) ve 4. Başarının Değerlendirilmesi, Geriye Bakmak ve Sonuç (özdeğerlendirme ve başarının değerlendirilmesi).

6. Değerlendirme Kistası ve İlişkilendirme Normları

Değerlendirme yapan ilişkilendirme boyutunu da işin içine katmaktadır:

- a) Önceden sahip olunan bilgi ve yeterlikler,
- b) bir durumun tamamıyla anlaşılması, bir becerinin örnek, en uygun uygulaması ya da
- c) diğerlerinin başarıları.

Burada farklı durumlar odak noktasıdır:

- **Bireysel İlişkilendirme Normu:**

Önceki başarılarla kıyaslama.

- **Nesnel İlişkilendirme Normu:**

Yeterlik ve yeterlik düzeyleriyle ilişkilendirme. Norm kriter, öğrenme hedefi, yeterlik odaklı, ders planına bağlı ve kesindir. Öğrenme durumu tanımlanmış yeterlikle kıyaslanır ve sınıflandırılır. Bir örnek; Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesinin (GER) dile hakimiyetinin altı düzeyi (A1–C2).

- **Sosyal İlişkilendirme Normu:**

Diğerlerinin başarılarıyla kıyaslama. Fazlasıyla rekabetçi değerlendirme yaklaşımıyla ilişkilendirme çerçevesi bireyler arası, sınıf ya da daha büyük bir çalışma grubudur. Değerlendirme için sınıf düzeyi önemli.

Kişileri kıyaslayarak yapılan değerlendirme fazlasıyla hassas, motivasyonu düşürücü potansiyeliyle hiç de etik olmayan bir iştir.

7. Özdeğerlendirmeden Faydalanmak ve Desteklemek

Özdeğerlendirme öz yönetimli, kendi kendine öğrenmenin can alıcı noktası gibi. Biliş üstü becerilerin önemli alanına işaret etmekte. Öz değerlendirme çoğu zaman kendiliğinden yürür ve öz değerlendirme becerisi çoğunlukla geliş güzel, farkında olmadan, dikkat gerektirmeden, dolaylı olarak edinilmektedir. Öz değerlendirme, bireyci eğitim anlayışından ortaya çıkmakta ve 'öz'lü – örneğin özsorumluluk ve özleştirir – birçok birleşik sözcük gibi kulağa çok modern gelir. Aynı zamanda eğitimde ve okulda anlaşmanın gelişmiş arkadaşça davranış tarzının ifadesidir ve çalışma günlüğü, portfolyo, haftalık planlı ders ve serbest çalışma gibi eski yöntemlerle uyum içindedir. Öz değerlendirme, bütün olumlu çağrışımlara karşın tuzakla dolu; içine çifte anlam, tezzat anlam, yorgun ve boşlukta hissetme, yapamama, azarlama hatta yenilgi gizlice karışır. Özdeğerlendirme, örneğin başarı ortalamasının altındaysa eğer, kendini sınıfsız hissetme, yargılama ve aşağılama biçimlerine bürünebilir.

Özdeğerlendirme sorumluluk üstlenme, otokontrol, başkalarına bağımlı olmama ve özerklik için önemlidir.

Özdeğerlendirme becerileri farklı farklı seyretmekte. Üniversite öğrencileri bile bir konuyu doğru anlayıp anlamadıkları ya da gerekli öğrenme şartlarına sahip olup olmadıklarını doğru değerlendirmekte zorlanmaktadır. Özdeğerlendirme, hedefe yönelik desteklenmesi gerekliliğine karşın buna uygun bir ders planı mevcut değil. Bugüne kadar okulda başarılı özdeğerlendirme teknikleri konusunda deneye dayalı oldukça zayıf bir temele sahibiz.

8. Merkezi İlke Olarak Kriterlere Odaklanma

Özdeğerlendirme için esaslı kriterler: "Kriter odaklı özdeğerlendirmede, öğrenciler başarı ya da ilerlemeleri hakkında bilgi edinirler açık ve net tanımlanmış kriter, hedef veya standartlarla ilişkilendirip bu şekilde idrak edilen bu bilgiler ışığında çalışmalara devam ederler" (Andrada & Valtcheva, 2009. S.12). Farklı düzey için hazırlanmış kriter çek listeleri, bu konuda işe yarar (Scoring rubrics). Ancak öğrenme kontrolü için hazırlanan çek listelerinin hepsi bu adı hak etmezler. Ayrıntılı kriterler ve doğru performans düzeyleri açık ve net olarak tanımlanmalıdır. Düzey eksikse, adı salt değerlendirme listesidir ("Rating scales"). Motivasyon ve hedef odaklı öğrenmeyi desteklemek ve öğretmen ya da öğrenci arkadaşlarının özdeğerlendirme ve dönütleri sadece açık ve net kriterlerle genişletilmiş düzey tanımlarıyla hafifletilebilir.

Ancak değerlendirme kriterleri öğrencilerle birlikte kişiye uygun hazırlanırsa avantajdır. Yüzeysel, genelleştiren, açık olmayan hatta yanıtlan ölçekler üretkenliği baltalayıcı etkiye sahip.

Kriterlerin uygulanmasından bağımsız özdeğerlendirme zorludur. Hedeflenen yeterlikler önce açıkça ifade edilmeli, mümkünse beklentiler birlikte tanımlanmalı. Uygulanacak sıradaki adımlar iyi planlanmalı. Kendi başına yapılan düzeltmeler dahi öğrenciyi çok zorlayabilir. Özellikle ileri düzeyde olmayanlar için özdeğerlendirmeye hazırlanıp çalışmada en iyi şekilde nasıl yararlanacağı konusunda yardımcı olunmalı. Bu yüzden sadece ünitenin sonunda değil, öğrenme süresince ve ünitenin başında da yer almalıdır. Özdeğerlendirme, notlandırmada kullanmak, tavsiye edilmez. Karnede belgelemek tamamıyla öğretmenin işidir.

9. Daha Fazla Öğrenme İsteği İçin Portfolyo

Portfolyolar son yıllarda popülerlik kazandı. Özdeğerlendirmeyi deneyimlemek için sayısız olanak tecrübeleri, başarıları, zorlukları ve stratejileri sistematik olarak yansıtabilmenin yollarını sağlar. Kısaca portfolyolar "kişisel başarı, öğrenme süreci ve özgün çalışma biçiminin örneklerini biriktirip belgelemenin bir çeşit sistematik yoldur" (Paris & Ayres, 1994, S.167). Portfolyolar temelde hem öğrenme başarısının değerlendirilmesinde (Assessment of Learning), hem de öğrenmeyi iyileştirmede (Assessment for Learning) kullanılabilir, ancak her ikisi için aynı zamanda değil. Sunum portfolyoları (gösterme amaçlı) daha ziyade kısıtlamalara maaruz kalır. Farklı özet değerlendirme için alıştırma alanı sunar, ancak daha objektif, kolay değerlendirme (testler ve öğrenme kontrol) yönteminin yerine alamaz. İşin odağında en iyi çalışmalar değil de, zaman süresince gelişim ve öğrenme (gelişim, süreç, çalışma portfolyosu) olursa, o zaman formatif değerlendirmeye geniş bir alan sağlanmış ve didaktik yaratıcılığa da sınır konmamış olur. Derste sistematik bir şekilde, 'güven ve yapabilirsin' havasında kullanılan portfolyolar iletişim ve destekleme aracı olabilir. Yalnız buna bağlı ümitlerin tümü uygulamada gerçekleşecek diye de bir şey yok (Allemann-Ghionde, 2002); Lissmann, 2010). Öğrenmede ilerleme tahminleri, öğrenme zorlukları ve öğrenme stratejisi desteği yararına ilişkin etki araştırmaları çok anlamlı değil. Geçerlik kazanmış olan Avrupa Dil Portfolyosudur (ESP; Giudici & Bühlmann, 2014).

10. Performans Değerlendirme ve Belgeleme

“Otomobil sürme becerileri”, şehirde araba kullanma hakkındaki teorik bilgisi üzerinden değil, sadece şehrin içinde kullanarak sınanabilir. Odak noktası konuyla bağlantılı beceriyse eğer, ürün üretmek, temsil, fuar, su kalitesini belirlemek: günlük yaşam ve uygulamaya yönelik yönergeler önplandadır.

Yetenek, beceri, yani yeterlikleri, her nerede mümkünse, okul dışındaki şekliyle değerlendirilmeli. “Otantik” değerlendirme kendini kanıtlanma durum ve yerleri de gerektirir.

ADE için olası örnek: Öğrencilere verilen yönerge; farklı çevrelerdeki dil ve kültürlerin bir arada yaşamlarını bir afiş üzerinde belgelemeleri (4.–6. sınıf) veya buna ilişkin çatışmaları ve olası çözüm olanaklarını sahnelemeleri (6.–9. sınıf). Akabinde bu yönergenin sonuçları belli, önceden belirlenmiş net kriterlere göre görüşülüp değerlendirilir.

11. İstenmeyen Yan Etkileri En Aza İndirmek

Ders planının eğitim hedefi ve yeterlik gereklilikleri, öğrenme kontrol ve testlere değil, denetleme/sınav düzeneği ders planlarına uyarlanmalı. Anlayış, aktarım ve dersin merkezinde olan yaşamda gerekli yetenek ve beceriler yeterlik sınavınca yansıtılmalı. Böylece öğretilen ve öğrenilenin özüne dokunuyorsa eğer, derse ve öğrenmeye olumlu etki edebilir. Temelde her bir değerlendirme yöntemi (Assessment) dersin hedef (ders planı) ve öğrenme etkinlikleriyle (yönerge) uyumlu ve uyum içinde olmalı (“Alignment”).

Değerlendirme sırasında, öğrenci başarısının yüksek oranda, kültürel-ekonomik durum, sosyal çevre, okul, öğretmen, ebeveyn ve diğer aktörlere bağlı olduğu düşüncesi çoğu zaman kaybolmakta. Bireyin başarıları, çevre etkenlerinden ayrı düşünülemez. Bu, özellikle göç geçmişi, ebeveyninin eğitim derecesi, “yabancı dillilik” sebebiyle kısıtlı şansa sahip ADE öğrencilerinin bir kısmı için geçerli. Hassasiyet korunmalıdır. Birçok yerde öğrenme başarısının değerlendirilmesi (“Assessment-of-Learning”) destek odaklı öğrenmeyi (“Assessment-for-Learning”) maziye gömme tehlikesiyle karşı karşıya. Öğrencilerin hepsinin üretken öğrenmeye vakti kaldı mı ki? Bir şey biliyorlarsa, göstermelerine izin veriliyor mu ya da çözemeyeceğini bildikleri test surlarıyla rezil mi ediliyorlar? Arzu edilen, öğrencinin ilgisini uyandıran ve öğrenme isteğini arttıran öğrenme kontrolleri.

Belgelenip notlandırılması gereken çocuk ve gençlerin gerçekte tek başına yapabildikleri, yani uzun soluklu yeterlikleridir. Bu gibi “statü teşhis” lerine ilave edilecek kıymetli bilgi, bir sonraki gelişim ve öğrenme hedeflerine dair bilgidir.

Yeterliğin merkezinde uzun vadede gelişimdir söz konusu olan. ADE için ilk etapta istenen kuşkusuz şu alanlardaki yeterlikler: a) İlk dile hakimiyet, b) köken kültürüne ilişkin bilgi edinimi c) göç ülkenin çok dilli kültür ortamında uyum sağlamak için beceri gelişimi (bkz. 1. ve 2. bölümlere).

Kafa karıştırıcı çok sayıda ufak yeterliklerle dolu vahşi bir ormandan sakınmalı. Öğrenmede ilerlemeye yararlı dönütler veren günlük yaşam yönergeli değerlendirmelere odaklanma, güncel öğrenme kültürüne uyan ve eğitim çabalarını destekleyen bir değerlendirme kültürüdür. Buna, öğrencinin öğrenme kontrol gelişimine katkısı, başarı ölçmede öğrenme şartlarının eleştirel gözle değerlendirilip dikkate alınması ve de öğrenciyi basmakalıp yaftalardan uzak tutmak da dahildir. Ders planını kolay sınanabilirlik düzeyine indirmemesi, tek tek öğrencilerin özdeğer bilincini olumsuz etkilememesi ve bireysel niteliklerin algılanmayıp az değer görmesi için sınav sürecinden karmaşanın akıllıca yönetimi beklenmektedir.

Kaynakça

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, S. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, S. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (downloadbare Broschüre).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, S. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, S. 303–331.