

IJPE

International Journal of
Progressive Education

Volume 1 Number 2 June, 2005

An Interactive e-Journal Sponsored by INASED



International Journal of Progressive Education

Editor:

Chen Xinren

Nanjing University, China

Managing Editor:

Mustafa Yunus Eryaman

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Assistant Managing Editors:

Eryca Rochelle Neville

Nihat Kahveci

Alex Jean-Charles

Mustafa Koc

Mustafa Ulusoy

He Ning

University of Missouri-Columbia, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Nanjing University, China

Editorial Board:

Bertram Chip Bruce

Peggy Placier

Yang Changyong

Sharon Tettegah

Fernando Galindo

Susan Matoba Adler

Carol Gilles

Julie Matthews

Jite O. Eferakorho

Edward Godia

Cushla Kapitzke

Catalina Ulrich

Juny Montoya

Kwok Keung HO

Zeynel Amac

Sara Salloum

Rasim Basak

Serkan Toy

Catherine D Hunter

Ismail Sahin

Dilek Gokturk

Cemalettin Ayas

Mehmet Acikalin

Funda Savasci

Yu-Ting Chen

Wanju Huang

Abdulkadir Demir

Luisa Rosu

Caglar Yildiz

Nesrin Bakir

Sheila L. Macrine

Alexis Lopez

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Missouri-Columbia, USA

Southwest China Normal University China

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Missouri-Columbia, USA

University of the Sunshine Coast, Australia

University of Missouri-Columbia, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Queensland, Australia

Universitatea din Bucuresti, Romania

Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia

Hong Kong Institute of Education, Hong Kong

Indiana University, Bloomington, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Indiana University, Bloomington, USA

Iowa State University, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Iowa State University, USA

University of Florida, USA

Ohio State University, USA

Ohio State University, USA

Ohio State University, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Missouri-Columbia, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Saint Joseph's University, USA

University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Zeynep Camlibel	Marmara University, Turkey
Tuncay Saritas	Iowa State University, USA
Hakan Dedeoglu	University of Florida, USA
Mustafa Cinoglu	University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Hye-Young Park	University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Ihsan Seyit Ertem	University of Florida, USA
Anna Min	University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Esin Acar	University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Raul Alberto Mora Velez	University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Bulent Tarman	Penn State University, USA
Van-Anthoney Hall	University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Pauline Sameshima	University of British Columbia, Canada

Advisory Board

Lu Youquan	East China Normal University, China
Ma Hemin	East China Normal University, China

The views expressed in this publication are not necessarily those of the Editor or the Editorial Review Board, nor the officers of the International Association of Educators (INASED). Copyright, 2005, International Association of Educators (INASED). ISSN 1554-5210

TABLE OF CONTENTS

Volume 1, Number 2:
June 2005

From the Editor

- 5 Editorial Statement (Chinese, Turkish, English)

Eryaman, Mustafa Y. & Koc, Mustafa

Articles

- 9 A Comparative Approach Directed to The Assessment and Evaluation Studies in The Geography Course Books Taught at The Secondary Education in Turkey (in Turkish)

Author: Okan, Yasar

- 31 Improving attendance and punctuality of FE Basic skill students through an innovative scheme (in English)

Author: Ade-Ojo, Gordon O.

- 49 Rethinking Progressivism and the Crisis of Liberal Humanism: Historical and Contemporary Perspectives on Education for Democratic Citizenship (in English)

Authors: Hyslop-Margison, Emery J. & Richardson, Theresa

Book Reviews

- 59 McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers. (in English)

Authors: Junrui Chang & Yang Changyong

Editorial Statement: Second and Special Issues

We are pleased to present the second issue of the International Journal of Progressive Education (IJPE). Since the publication of the first issue in February 2005, an extensive amount of gratitude and positive feedbacks as well as an increasing number of paper submissions we have received from all parts of the academic world confirm that the existence of such an international and multilingual journal can be very beneficial to provide a platform for cross-cultural discussion and understanding of educational theory and practice. In addition, the contributions to the journal and the requests for special issues from across the globe such as from North America, Africa, Middle East, Europe and Eastern Asia convince us that IJPE is making a significant progress toward one of its mission of providing a global atmosphere and ongoing dialogue to globally represent multiple and local views on educational issues. Doubtlessly, such evidences have been given us additional confidence, power and strong belief to continue with what we are trying to accomplish. We would like to thank you for your encouragements and constructive suggestions and request that please continue to do so in order to make this journal successful and vibrant.

For the current issue, three articles and one book review are being published. In his study, *“A Comparative Approach Directed to The Assessment and Evaluation Studies in The Geography Course Books Taught at The Secondary Education in Turkey”*, Okan Yasar, from Turkey, investigates the evaluation and assessment studies in the geography course books taught in Turkish secondary education by classifying them in terms of their quantity-quality and accordance to mental field phases. In *“Improving Attendance and Punctuality of FE Basic Skill Students through An Innovative Scheme”*, Gordon O. Ade-Ojo, from England, is interested in managing undesired behaviors among young learners by examining the possible impacts of the telephone peer link scheme designed to improve attendance and punctuality performances. In their critical argument, *“Rethinking Progressivism and the Crisis of Liberal Humanism: Historical and Contemporary Perspectives on Education for Democratic Citizenship”*, Emery J. Hyslop-Margison and Theresa Richardson, from North America, provide us with a thoughtful discussion on the issue of political and educational preparation of American students from historical and contemporary perspectives by advocating the democratic objectives of progressive education within the Deweyan ideas. In the book review section, Runrui Chang and Yang Changyong, from China, report a critical and extensive review of *“Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy”* written by Peter McLaren and Ramin Farahmandpur and published in 2005 by Rowman & Littlefield Publishers.

We would like to announce that IJPE plan to initiate two special issues in the near future to which we invite you to contribute. The first one will be published in February 2006 and concentrates on the trends and issues in family education in China and Chinese-speaking countries. Luo Feng, from Guangzhou University in China, and Ho Kwok Keung, from Hong Kong Institute of Education will serve as guest editors in this issue. The second special issue will be published in June 2006 and focus on the impact of globalization and localization on Turkish education system. Guest editors for this issue are Mustafa Cinoglu, from the University of Illinois at Urbana-Champaign, and Funda Savasci, from Ohio State University. Further information regarding preparation and submission of manuscripts can be found at www.inased.org.

We hope you enjoy reading this issue and encourage you to submit your valuable works to coming issues of IJPE.

Mustafa Yunus Eryaman
Managing Editor

Mustafa Koc
Assistant Managing Editor

Editörden: İkinci ve Özel sayılar üzerine

Uluslararası Yenilikçi Eğitim Dergisi'nin editörleri olarak Haziran 2005 tarihinde ikinci sayımızı yayınlamanın mutluluğunu yaşamaktayız. Şubat 2005 tarihinde çıkarmış olduğumuz ilk sayımıza dünyayının dört bir yanından gelen yoğun destek ve olumlu eleştiriler ve aynı zamanda büyük oranda artış gösteren makale başvuruları, dergimizin uluslararası düzeyde eğitim ve sosyal bilimlere teori ve de pratik alanlarında sağlayacağı katkılar konusundaki inancımızı pekiştirmiş bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, Kuzey Amerika'dan Asya'ya, Ortadoğu'dan Avrupa'ya kadar pekçok ülkeden gelen bu desteklerin ve olumlu eleştirilerin, dergimizin küresel ve yerel (Glocal) düzeyde eğitim teorisi ve pratiği üzerine yapılan diyalogları geliştirme amacına doğru ilerlediğinin göstergesidir. Bizler de dergimizin hedeflerine ulaşması inancını pekiştiren desteklerinden dolayı, okurlarımıza ve değerli akademisyenlere teşekkürü bir borç biliriz.

Dergimizin ikinci sayısı 3 makale ve bir kitap eleştirisinden oluşmaktadır. Makalelerden ilki Türkiye'den Yardımcı Doçent Dr. Yaşar Okan tarafından yapılmış olan "Türkiye'de okutulan orta öğretim coğrafya ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik karşılaştırmalı bir yaklaşım" adlı çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacı, coğrafya ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını nicelik ve nitelik açısından ele aldıktan sonra, ders kitaplarında yer alması gereken ölçme ve değerlendirme yeterlilikleriyle ilgili öneriler sunmaktadır. İkinci makale, İngiltere'den Gordon O. Ade-Ojo tarafından yürütülmüş olan "Temel Beceriler Seviyesinde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Devamsızlık ve Geç Kalma Sorunlarının Azaltılması" konusu üzerine yapılmış nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı pratik bir çalışmadır. Üçüncü makale ise Amerika Birleşik Devletleri'nden Doçent Dr. Theresa Richardson ve Yardımcı Doçent Dr. Emery J. Hyslop-Margison tarafından yazılmış olan teorik bir çalışmadır. Bu çalışmada yazarlar, "Yenilikçi Eğitimin" Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tarihsel gelişimini özetledikten sonra, son zamanlarda yenilikçi eğitim teorilerine karşı muhafazakar kesimlerden gelen akademik eleştirileri inceleyip, bu eleştirilere karşı ünlü eğitimci John Dewey'in "demokratik-yenilikçi eğitim" modelini savunmaktadırlar. Kitap eleştirisi bölümünde ise, Çin Halk Cumhuriyeti'nden Prof. Dr. Yang Changyong ve doktora adayı Runrui Chang, Eleştirel Pedagoji'nin günümüzdeki en önemli teorisyenlerinden olan Prof. Dr. Peter McLaren ve Dr. Farahmandpur tarafından 2005 yılı içerisinde ortaklaşa yazılmış olan "Küresel Kapitalizme ve Yeni Emperyalizme Karşı Eğitim: Eleştirel Pedagoji" adlı eserin detaylı bir eleştirisini yapmışlardır.

İJPE editörleri olarak aynı zamanda siz okurlarımızı, 2006 yılı Şubat ve Haziran aylarında çıkarmayı planladığımız iki özel sayımıza katkı yapmaya davet ediyoruz. Şubat 2006 sayısı, "Çin ve Çince Konuşulan Ülkelerde Aile Eğitiminin Sorunları ve Geleceği" konusu üzerine çıkacaktır. Bu sayıda, Çin Halk Cumhuriyeti'nin Guangzhou Üniversitesinden Prof. Dr. Luo Feng ve Hong Kong Eğitim Enstitüsünden Dr. Ho Kwok Keung misafir editörler olarak görev alacaklardır. Haziran 2006 tarihinde çıkacak olan ikinci özel sayı ise "Küreselleşme ve Yerelleşme'nin Türk Eğitim Sistemine Etkileri" konusu üzerine yoğunlaşacaktır. Bu sayıda, Amerika Birleşik Devletleri'nin Ohio State Üniversitesi'nden Funda Savaşçı ve Illinois Üniversitesi'nden Mustafa Cinoğlu misafir editörler olarak çalışacaklardır. Misafir editör olma teklifimizi kabul eden bu akademisyenlere teşekkürü bir borç biliriz. Bu özel sayılarımıza makale gönderme koşulları ve yazım kuralları hakkında ayrıntılı bilgiye <http://www.inased.org> adresinden ulaşılabilir.

Derginin editörleri olarak sizlerden ikinci sayımızdaki makaleler konusunda görüşlerinizi, gelecek ve özel sayılarımıza katkılarınızı beklemekteyiz.

Saygılarımızla,

Mustafa Yunus Eryaman
Yönetici Editör

Mustafa Koc
Yardımcı Yönetici Editör

《国际进步教育学刊》第二期的出版让人欣悦。自2005年2月出版第一期之后，

我们从学界得到了很多积极的反馈，同时也收到很多的来稿，说明这本学刊为跨越文化藩篱，讨论和理解教育理论与实践提供了很好的平台。此外，来自全球各地，包括北美、非洲、中东、欧洲以及东亚的来稿和出版专刊的请求，表示本刊的宗旨之一，为教育问题的多样化和地方性观点创造全球性的对话和氛围，业已卓有成效。无疑，这些都让我们更加自信、有力地继续开拓。感谢你们的鼓励和建议，也希望你们继续支持本刊的繁荣和发展。

本期刊物包括三篇论文和一篇书评。土耳其学人Okan Yasar，在其论文“土耳其中学地理课本评估测量体系比较研究”中对土耳其中学使用的地理课本的评估测量体系予以考察，按照量化-定性和思想阶段来加以分类。

来自英国的Gordon O. Ade-Ojo, 在“提高成人教育基础技能学生出席率和准时性的新方法”中，通过研究意在提高出席率和准时性的电话连线计划的可能影响，来商讨如何控制年轻学生非理想行为。来自北美的Emery J. Hyslop-Margison和Theresa Richardson则在论文“反思与自由人文主义的危机：民主公民教育的历史与现实”中从历史和现实的双重视角来讨论美国学生的政治和教育准备，强调杜威思想中进步教育的民主目的。来自中国的Runrui Chang 和 Yang Changyong在书评栏目中，对 2005年Rowman & Littlefield Publishers出版的Peter McLaren 和Ramin

Farahmandpur合作撰写的《反对全球资本主义和新帝国主义的教学：批判教育学》予以全面的评论。

本刊最近将出版两期专刊，还望惠赐稿件。一期专刊将于2006年2月出版，讨论中国和华语地区的家庭教育趋势和问题。中国广州大学的Luo Feng和香港教育学院的Ho KwokKeung担任该期的特约编辑。另一期将于2006年2月出版，关注土耳其教育体系的全球化和地方化的影响，特约编辑是University of Illinois at Urbana-Champaign 的Mustafa Cinoglu 和Ohio State University的Funda Savasci。有关投稿的详细信息请查阅www.inased.org。

祝你阅读本刊愉快，也希望能收到你的来稿。

编辑	助理编辑	助理编辑
Mustafa Yunus Eryaman	Mustafa Koc	He Ning

TÜRKİYE'DE OKUTULAN ORTA ÖĞRETİM COĞRAFYA DERS KİTAPLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARINA YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR YAKLAŞIM

Yard. Doç. Dr. Okan YAŞAR*

Özet

Bu çalışma, Türkiye'de okutulan orta öğretim coğrafya ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının karşılaştırmalı bir analizini yapmaktadır. Bu anlamda coğrafya ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları nicelik ve nitelik açısından ele alındıktan sonra sorular, zihinsel alan basamaklarına göre sınıflandırılmaktadır. Buna ilaveten coğrafya öğretmenlerinin sınıf içinde gerçekleştirdiği yazılı ve sözlü ölçme ve değerlendirme çalışmalarında göz önünde bulundurması gereken hususlar belirtildikten sonra, coğrafya ders kitaplarında yer alması gereken ölçme ve değerlendirme yeterlilikleriyle ilgili öneriler sıralanmaktadır.

***Anahtar Kelimeler:** Orta Öğretim, Coğrafya Dersi, Hedef Davranışlar, Ölçme ve Değerlendirme*

Abstract

A Comparative Approach Directed to The Assessment and Evaluation Studies in The Geography Course Books Taught at The Secondary Education in Turkey

This study analyses the assessment and evaluation studies comparatively in the geography course books of the secondary education taught in Turkey. In this sense, after the assesment and evaluation studies which are taken place in the geography course books have been dealt both in respect of quantity and quality, the questions are classified according to the mental field phases. In addition to this, after the subject matters to be taken into consideration in the written and verbal assessment and evaluation studies that the gegraphy teachers have realized in the classroom have been stated, the suggestions concerning the assessment and evaluation sufficiencies that should be included in the geography course books have been put in order.

***Key Words:** Secondary Education, Geography Course, Target Behaviours, Measurement and Evaluation.*

1. GİRİŞ

Öğretimin gerçekleşmesi için öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Öğretim araçları, öğrenenlerin gerekli davranışları kazanmasında en uç işlevi yerine getirir. Öğrenmenin zamanında gerçekleşmesi, kalıcı olması ve öğrenme ortamının sağlıklı bir şekilde oluşmasında öğretim araçları kullanılmaktadır. Öğretim ortamında en yaygın kullanılan araç ise kitaplardır. Ders kitaplarının diğer araçlara göre elde edilmesi ve kullanımı kolaydır. Diğer araçlara göre de çok farklı işlevlere sahiptir. Bu nedenle, en çok kullanılan araç konumundadır. Kitaplar içinde, öğretim ortamında en çok kullanılanları da ders kitaplarıdır. Çünkü bir kitabın ders kitabı olarak nitelendirilmesi, ilgili dersin programıyla örtüştüğü anlamına gelmektedir. Dolayısıyla programın hedef ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya elverişli bir araç demektir. Bu açıdan bakıldığında ders kitabı, bir çok aracın işlevini yerine getirme durumunda olan bir araçtır. İyi hazırlanmış ders kitapları, konuların sıralanışı, hazırlık-değerlendirme soruları ve hazır etkinliklerle amaca uygun, düzenli ve hızlı bir öğretimin yapılmasına imkân verir (Kılıç & Seven, 2002, s.17-22). Yapılan bir araştırmada; Amerika Birleşik Devletleri, İsveç, Yunanistan, Avustralya ve

Japonya’da, en fazla kullanılan öğretim materyalinin ders kitabı olduğu anlaşılmıştır (Pettersson ve Diğerleri, 1991).

Ders kitapları, öğrenci ve öğretmene kendisini değerlendirme imkânı vermektedir. Ders kitaplarında bulunan değerlendirme çalışmaları, öğretimin başarılı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir ifadeyle, belirlenen hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeylerini, ulaşamamışsa nedenlerini ve hangi noktada problemin olduğunu tespit etmek değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Ders kitaplarında bulunması gereken değerlendirme çalışmaları üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar: 1-Hazırlık Çalışmaları, 2-Ünite/konu ortası değerlendirme ve 3-Ünite/konu sonu değerlendirme şeklinde sıralanabilir. Okulda verilen eğitime bağlı olarak bilginin ölçülmesinde sözü edilen değerlendirme çalışmalarının amacı; hedeflere bağlı olarak bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterliliklerini tespit etmektir.

Okulda verilen eğitime bağlı olarak bilginin ölçülmesinde etkili olan faktörleri yedi başlık altında sıralayabiliriz:

1. Öğrencinin derse hazır oluş seviyesini belirlemek, 2. Değerlendirme ile öğrencilerin ne oranda öğrendiklerini ve öğretimin kuvvetli ve zayıf taraflarının belirlenmesini sağlamak, 3. Değerlendirme, öğrencilerin, öğretilen bilgi, beceri ve alışkanlıklara ne derece ulaşmış olduklarını tespit etmek ve gerekli görülen tedbirleri almak, 4. Her ünitenin sonunda öğretilmesi planlanmış davranışlardan hangisinin tam olarak öğrenildiğini, hangilerinin de tam olarak öğrenilmediğini tespit etmek, 5. Öğretmenin izlediği yolun, yaptığı öğretim çalışmalarının verimini ölçmek, 6. Öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını belirlemek, hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyini belirlemek, 7. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmesi, bir çok açıdan kendini tanıması ile mümkün olabilecektir.

Çoğu ders kitaplarında olduğu gibi Coğrafya ders kitaplarında da öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi ve ünite/konuya yönelik ön hazırlıkları sağlamak amacı ile ders kitaplarında hazırlık sorularına yer verilmektedir. Ünite/konular itibariyle kazandırılması hedeflenen bilgi, tutum ve beceriler ise söz konusu ünite/konu metnine dayalı sorular yoluyla kazandırılmaya çalışılır. Ancak Türkiye’de coğrafya öğretmenlerinin önemli bir bölümü ders kitaplarında yer alan ünite sonu sorularına genellikle bağlı kaldığı görülmektedir. Bu düşünce; -yıllardır-gerek gözlemlerim ve gerekse “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri kapsamında orta öğretim kurumlarında uygulama yapan öğretmen adayları öğrencilerin kaleme aldığı gözlem raporlarının ortak bir sonucudur. Öğretmenlerin ünite sonu sorularına sıkça başvurması nedenleri arasında; konuları ders süresi dışına taşmadan bitirme endişesi olduğu kadar, derse hazırlanma sürecinde kolaycılığa kaçma düşüncesi de etkili olmaktadır. Oysa öğretmen, sınıf içerisinde etkinliğini sorular yoluyla belirleyen bir eğitici olarak kabul edilmektedir. Ancak öğretmenin ders kitabında yer alan sorulara genellikle bağımlı kalması kendisini pasif bir konuma itebilmektedir. Böylece öğretmen üretici değil tüketici konuma geçmektedir.

Bununla birlikte, kitaplara bağlı ölçme değerlendirme işlemleri; öğretme-öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biri olan öğrencilerin, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, bazı bilgi, beceri ve izlenimlerini uygulamalı olarak gösterebilecekleri yeterliliklerden uzak kalmalarına sebebiyet vermektedir. Böylece öğrenci; soruları metine bağlı olarak cevaplayabilen, kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edemeyen *pasif* bir konuma itilmektedir.

Ders kitaplarının fiziksel, görsel ve eğitsel tasarımı ile dil ve anlatım açısından taşıması gereken nitelikleri ile çeşitli disiplinlerde yazılmış ders kitaplarının söz edilen alanlardaki değerlendirmelerini yapan bir çok araştırma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; Katz (1984), Kent ve Diğerleri (1996), Kılıç & Seven (2002), Küçükahmet (2003), Grahm (1986), Milli Eğitim Bakanlığı (1995), Price (1981), Şahin (1990), Şahin ve Diğerleri (2001) ve Özgen (1987)’dir. Bununla birlikte ortaöğretim coğrafya ders kitapları ile bu kitaplardaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yeterlilikleri açısından değerlendirilmesine ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla bu makale; Türkiye’de ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizini yaparak,

mevcut durum ve sorunlar tespiti sağlayarak geleceğe dönük öneriler getirmektedir. Ayrıca bu alanda çalışacak araştırmacılara fikir verebilir.

2. Çalışmanın Amacı ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı; ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Araştırmaya konu teşkil eden kitaplar; öğrencilerin bilgi, kavram ve davranış basamağındaki yeterliliklerini tespit etmeyi amaçlayan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını ne ölçüde sağladıkları karşılaştırmalı bir yaklaşımla ortaya konulmaktadır. Ancak çalışma, Bloom taksonomisi temel alınarak sürdürülmüştür (*Bloom, 1956, s.141-225*).

İncelenen ders kitaplarını; gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir komisyona yazdırılmış coğrafya ders kitapları ve gerekse Milli Eğitim Bakanlığı denetiminden geçerek, özel sektör tarafından hazırlanmış ve okutulma süresi dolmamış olan ders kitapları teşkil etmektedir. Ele alınan her kitap; hem kendi ölçüğünde ve hem de kendi türünde diğer kitapla karşılaştırılarak ünitelerin ve konuların hedef davranışlarının ölçülmesinde çeşitli ve yeterli ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verip vermediği saptanmaya çalışılmaktadır. Hedef davranışların ölçülmesinde, ölçme araçlarının nitelikleri bakımından değerlendirilmesi yapılmaktadır (Tablo 1-6).

Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri yazılı ve sözlü ölçme ve değerlendirme çalışmalarının özellikleri ve söz konusu sınavlarda göz önünde bulundurulacak hususlar ifade edildikten sonra, coğrafya ders kitaplarında bulunması gereken ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğretmenin uygulaması gereken ölçme ve değerlendirme stratejileri üzerinde durulmakta ve öneriler de bulunmaktadır.

3. Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme

Tüm derslerde olduğu gibi Coğrafya dersinin de öğretim programına yönelik gerçekleştirmek istediği genel ve özel hedefleri bulunmaktadır. Bununla birlikte Coğrafya ders kitaplarında yer alan hazırlık, ünite/konu ortası ve ünite sonu soruları; derse ilişkin genel ve özel hedeflerin amaca ulaşım ulaşmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılan araçlar olarak kabul edilmektedir. Söz konusu soruların diğer bir amacı da; öğrencileri bilgi, beceri, tutum ve davranış açısından geliştirmek ve değerlendirmektir.

Türkiye’de ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmalarda hazırlık ve değerlendirme sorularıyla ilgili aşağıdaki problemler tespit edilmiştir: 1-Değerlendirme sorularında kapsam geçerliği yeterince sağlanamamaktadır, 2-Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve yaratıcılığa sevk edecek sorulara fazlaca yer verilmezken; genel olarak ezbere dayalı bilişsel alanın bilgi basamağındaki sorulara çoğunlukla yer verilmektedir, 3-Değerlendirme ve hazırlık soruları bölümünde yeterli oranda kavrama ve uygulama basamağında sorulara yer verilmemektedir, 4- Ders kitaplarında yeterli oranda eleştirmeli, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorular bulunmamaktadır ve 5- Değerlendirme sorularına büyük ölçüde cevap anahtarları verilmemektedir (*Yiğitarıslan,1995; Seven, 2001*).

Türkiye’de orta öğretim ders kitaplarında görülen sorunların benzer bir şekilde coğrafya ders kitaplarında da yer aldığını görülmektedir. Coğrafya ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlara geçmeden önce, coğrafya ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme şekillerini yakından tanımamızda fayda bulunmaktadır.

Coğrafya ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları üç bölümden oluşmaktadır: 1-Ünite başlarında yer alan hazırlık çalışmaları, 2-Ünite/konu içi değerlendirme çalışmaları ve 3-Ünite sonu değerlendirme çalışmaları.

Hazırlık çalışmaları, ön bilgilerin gözden geçirilmesini sağladığı gibi yeni bilgilerin öğrenilmesine de temel oluşturur. Öğrencilerin bir üniteye başlarken sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları, öğrencilerin ilgili üniteyi ne derece öğrendiklerini ve onların bu üniteyi belli bir düzeyde öğrenebilmeleri için hangi şartların gerekli olacağını göstermek

bakımından önemlidir (*Kılıç & Seven, 2002, s.71*). Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı “*Ders Kitapları İnceleme Yönetmeliği*”ne göre, hazırlık sorularının sahip olması gereken özellikler şunlar olmalıdır: 1-Öğrencide ünite veya konuyu öğrenmek için ilgi ve istek uyandırmalıdır, 2- Öğrencilerin yakın çevresi, ihtiyaçları ve günlük yaşantısı ile ilgili olmalıdır, 3-Öğrencileri seviyelerine uygun araştırma, inceleme, deney ve gözlem yapmaya teşvik etmelidir ve 4-Öğrencilerin bilgi ve beceri birikimlerine uygun olmalıdır (*Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 1995*).

Burada ifade edilmesi gereken noktalardan biri de; hazırlık soruları gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları içermelidir. Soru ve çalışma sayısı öğrencilerin çok fazla zamanlarını almayacak şekilde düzenlenmelidir. Somut, gerçekleştirilebilir davranışlara yönelik olmalıdır. Ayrıca hazırlık çalışmaları öğrencilerin yakın çevresi, ihtiyaçları ve günlük yaşantısı ile ilgili olmalıdır. Öğrencide eleştirel düşünmenin gelişmesini sağlayan çalışmalara yer verilmez (*Kılıç & Seven, 2002, s.72-73*). Gelişigüzel hazırlanmış hazırlık soruları öğrencileri ünite/konulara hazırlayamamakta ve hatta motive etmekten uzak kalmaktadır.

Ders kitaplarında konuların sunumu sırasında ara değerlendirmelere de yer verilmektedir. Konuların işleniş sırasında yapılan ara değerlendirme sorularını uyarıcı sorular, pekiştirici sorular, geliştirici sorular ve araştırma soruları teşkil etmektedir. Uyarıcı sorular, konu başlarında öğrencilerin konuya karşı uyarılmalarını sağlayan sorulardır. Öğrencilerin öğrendiklerinde kalıcılığı sağlamak ve konuların tekrarlanmasını ve kontrolünü sağlamak amacıyla sorulan sorulara ise pekiştirici sorular denir. Öğrenci, pekiştirici sorular ile konuyu öğrenememişse yeniden çalışması gerektiği bilincine varacaktır.

Geliştirici sorular, işlenen konuyla ilgili öğrencinin zihninde şemaların tam olarak oturmasını sağlar. Öğrenci bir konuyu öğrenebilir. Ancak onun üzerinde detaylı bir şekilde düşünüp, sınırlarını iyice çizmez ise zamanla bu bilgileri başka bilgilerle karıştırır. Öğrencinin elde ettiği bilgiyi geliştirip, kendisine mülk edecek sorularla karşılaşmasını sağlamak gerekir. Son olarak, konuların sunumu sırasında baş vurulan sorulardan biri de alıştırma sorularıdır. Alıştırma soruları, işlenen konuyla ilgili kazanılan bilgilere eleştirel bir gözle bakılmasını ve bilginin zenginleştirilmesini sağlar. Öğrencilerin ilgilerini sürekli kılmak için bu tip sorulara yer verilebilir. Bu tip sorular, konuyla çok daha yakından ilgilenen ve geniş bilgi edinmek isteyen öğrencilere de rehberlik eder (*Kılıç & Seven, 2002, s.74*).

Sonuç olarak, konuların sunumu sırasında ders kitaplarında yer alan bu tür sorular, öğrencilerin derse katılımını sağladığı gibi, öğrenmeye de önemli bir katkı sağlamaktadır. Öğretmen gözlemlerine göre hangi tip soruların hangi konularda sorulması gerektiğini çok iyi planlamalı ve gerektiğinde uygulamaya geçmelidir.

Ölçme; belli bir özelliğe, bir bireyin sahip olma derecesini sayısal olarak betimlemeye denir (Linn & Gronlund, 1995). Değerlendirme ise ölçme sorularına belirli kurallar (ölçütler) çerçevesinde yapılan yargılama, karar verme ve yorumlama işidir. Eğitimde değerlendirme, öğretmenin öğrenciyi tüm yönleriyle tanıması, öğrencinin başarı gücünü tahmin etmesi ve değerlendirme sonuçlarını başarısını tayinde işe yarayan bir dönüt sistemi ve aracı olarak kabullenmesi, öğrenci hakkında her türlü bilgiyi toplayıp bunlara dayalı olarak öğrenciyi bir üst düzeye çıkarma çabasıdır (Korkmaz, 2001, s.117).

Ders kitaplarında ünite sonlarında yeni bir üniteye geçmeden önce ünitenin hedef davranışlarına ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek için değerlendirme yapılması gerekmektedir. Söz konusu yaklaşım öğretmene, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini sorgulama ve eksikliklerini görme ve düzeltme imkânı sağlar. Günümüzde ders kitaplarında, ünite sonlarında sadece o üniteyi kapsayan sorular yer almaktadır. Ancak bu sorular çoğu kez öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinde yeterli olmamaktadır. Çünkü öğrenciye, cevapladığı soruların ne kadarını doğru cevapladığında, başarı düzeyinin ne olacağını bildirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla kitapta; alınan puanının ne anlama geldiğini belirten bölümlerin yer alması, kitabın kullanılışlığını arttıracaktır. Bu bağlamda Coğrafya ders kitaplarında ünite sonu sorularında bulunması gereken nitelikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ölçme işleminde kullanılan ölçme aracının hedef davranışlara uygunluğu sağlanmalıdır

Ünite sonlarında kullanılan ölçme araçlarının hedef davranışlara uygunluğu sağlanmalıdır. Ders kitaplarında yer alacak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki davranışları ölçmeye yönelik soru tipleri şunlardan oluşmalıdır: Bilişsel alandaki davranışlarla ilgili hazırlanan sorular uzun cevaplı, kısa cevaplı, çoktan seçmeli ya da boşluk doldurma şeklinde olmalıdır. Değerlendirme bölümünde duyuşsal alandaki davranışların ölçülmesine yönelik tutum ölçekleri ve gözlem formları yer almalıdır. Bu arada beceriye yönelik derslerde devinişsel alana ait davranışların ölçülmesi mümkün olmaktadır. Söz konusu davranışların ölçülmesi için de gözlem formlarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Ayrıca bilişsel alandaki davranışların ölçülmesinde yönelik hazırlanacak sorularda hedefin basamak düzeyi gözden kaçırılmamalıdır. Türkiye’de orta öğretim coğrafya ders kitaplarında bilişsel davranışların ölçülmesiyle ilgili ölçme araçları yer alırken, duyuşsal ve devinişsel davranışların ölçülmesiyle ilgili ölçme araçlarının yer almadığını tespit ettik. Hedef davranışların düzeyi farklı ölçme araçları ve soru tiplerinin belirlenmesinde etkili olurken, ders kitaplarında sadece bilişsel alandaki soruların yer alması, öğretmenlerin, öğrencilerde duyuşsal ve devinişsel yeterlilikleri eksik ölçmelerine sebebiyet vermektedir.

2. Ölçme aracının güvenilirlik, kapsam geçerliliği ve kullanılabilirliğinin sağlanması gereklidir

Güvenirlik, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur. Güvenirlik ölçü aracının tutarlılığıdır. Güvenirlik bir aracın aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında gruptaki her öğrencinin tüm uygulamalarda aynı puanı almasıdır. Eğer iki ölçüm arasındaki fark yok ya da az ise o testin güvenilirliği yüksek, bu fark çok ise o testin güvenilirliği düşüktür. Ölçme araçlarının tümü için bu özellik geçerlidir (Küçükahmet, 2004, s.195).

Bir öğretim programı ya da üniteyle ilgili değerlendirme yapmak için, tüm davranışlarla ilgili ölçme sonuçlarının elde edilmiş olması kapsam geçerliliğini sağlar. Fakat bütün davranışları kapsayan sorular çok fazla olabilir. Bunu hem hazırlamak, hem de uygulamak çok zaman alabilir. Bu durumda ölçmeye konu olan evreni temsil yetkisine sahip davranışlara ait soruların hazırlanması gerekir. Bu yolla da kapsam geçerliliği sağlanmış olur (Kılıç & Seven, 2002, s.77). Bloom, Hasting ve Madaus (1971) davranışların sınıflandırılmasına yönelik kapsamlı çalışmalarda bulunmuşlardır. Kapsam geçerliliğinin tespit edilmesinde; testi oluşturan davranışların evrenini temsil etme düzeyinin belirlenmesinde bir belirtke tablosunun hazırlanmasını önermişlerdir (Tan ve Diğerleri, 2003, s. 236).

Ünite sonu sorularıyla üniteye ilişkin kapsam geçerliliği sağlanamamış ise hem öğretmen ve öğrenci yanılır hem de başarıyı olumsuz yönde etkileyerek bireyin yanlış kanaatlere sahip olmasına neden olur. Dolayısıyla ünite sonu sorularında ölçme araçlarında geçerliliği artırmak istiyorsak, sorular o üniteye ilişkin tüm konuları kapsamalıdır. Kapsam geçerliliği düşük olan ölçme araçlarının güvenilirliği de azdır.

Son olarak, bir ölçme aracının kullanılabilirliği; o aracı kullanan ve değerlendiren kişi için kolaylığıdır. Bir ölçme aracının kullanılabilir olabilmesi için şu özelliklere sahip olması gerekir: a-Ölçme aracının bir uygulama yönergesi olmalıdır, b-Ölçme aracı öğretmen ve öğrenci için kullanılabilir olmalıdır, c-Ölçme aracı ucuz mal edilmelidir ve tekrar kullanılabilir olmalıdır(Küçükahmet, 2004, s.199-200).

3- Soruların puanlarının ne anlama geldiği hakkında öğrenciye bilgi verilmelidir.

Değerlendirmenin olabilmesi için öğrenciye bildirilecek bir ölçütün ve ölçüm gerçekleşikten sonra da başarı hakkında nasıl karar verileceğinin öğrenciye bildirilmesi gerekir. Eğer soruların amacı öğrencilerin kendi kendine dönüt almasını sağlanmaksa, öğrencilerin bu konuda ne gibi bir yol izleyeceklerinin belirtilmesi sağlıklı bir dönüt için gerekli olacaktır. Bununla birlikte ders kitaplarında cevap anahtarlarına yer verilmelidir. Cevap anahtarı, öğrenciler tarafından ölçme ve değerlendirme sürecinde ölçüt olarak cevapları karşılaştırmada kullanılacağından vazgeçilmez bir ek olmalıdır. Aksi takdirde, öğrencilerin konuya tekrar

dönüp teker teker yazılanlarla cevapları karşılaştırmaları gerekecektir. Bu sıkıcı olacağı gibi, çoğu öğrenci tarafından tercih edilmeyen bir durumdur (Kılıç & Seven, 2002, s.78).

4. Değerlendirme soruları uygulamaya dönük olmalıdır

Ünite ve konu sonlarında yapılan değerlendirmenin bir işlevi de, öğrencilere; araştırma-inceleme, muhakeme etme, deney ve gözlem yapma yeterlilikleri kazandırmaktır. Ancak, araştırma-inceleme, deney ve gözlem konularının öğrencilerin farklı ilgi düzeyleri ve çevrelerinin dikkate alınarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu arada ilgili bölüm veya ünite ile ilgili sorular aynı zamanda öğrencilere bilgi, tutum ve davranışlar kazandırmaya yönelik olmalıdır. Sonuç olarak değerlendirme soruları; öğrencilerin konuyu pekiştirmesine yönelik uygulama çalışmalarına yer vermelidir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar getirmelidir.

5. Ölçme soruları hazırlanırken uyulması gereken diğer hususlara dikkat edilmelidir

Ölçme soruları hazırlanırken, bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikler göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte soru tiplerine göre özel hususlar ve dil ve anlatım ilkelerine dikkat edilmelidir.

Orta öğretim coğrafya ders kitaplarında ünite sonu soruları öğrencilerin;

1. Varlıkları, varlıkların birbirleriyle ilgisini; insan-doğal çevre ilişkilerini; bu ilişkilerden kaynaklanan olayları, bu olayların dağılışı, bağlantı ve sebep-sonuç ilişkilerini, 2. Tarifler, örneklemeler, karşılaştırmalar yapmalarını ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilmelerini, 3. Olay, düşünce ve duyguları açıklamayıp çözümleyebilmelerini, 4. Çözümlemeyle elde edilen ayrıntılardan ünitenin bütününe anlamaya yarayan birleştirme yapabilmelerini, 5. Doğal çevre, beşeri çevre ve doğal-beşeri çevre ilişkileriyle ilgili kavramları tanımlarını, ana fikir ve yardımcı fikirleri saptayabilmelerini, yazılı ve sözlü ifade edebilmelerini sağlayacak becerileri ölçmeye yönelik olmalıdır.

Coğrafya ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çalışmaları gözden geçirildiğinde ünite sonu sorularının öncelikli olarak bilişsel alanın “bilgi” ve “kavrama” basamağı yeterliliklerini ölçtüğü veya sözü edilen alanda sorular yönelttiği ancak “uygulama” boyutunda soruların ise az yer aldığı görülmektedir. Duyuşsal (hissî) ve psiko-motor (harekî) davranışlarla ilgili becerilerin geliştirilmesini amaçlayan soruların hemen hemen yok denecek kadar az olduğu görülür.

Şimdi araştırmamıza konu teşkil eden on orta öğretim coğrafya ders kitabını, önce ölçme ve değerlendirme boyutunu niceliksel (Unutulmamalıdır ki kitaplardaki soru sayısı ve bu bakımdan kitapların karşılaştırılması, kitabın kalitesini arttırdığı düşüncesi yanlıştır. Çünkü amaçsızca seçilerek çoğaltılmış soruların da öğrenciyi ne oranda ölçeceğini ve ne kadar güvenilir bir değerlendirmeye yol açacağını tahmin etmemek güç olmaması gerekir.) ve niteliksel bakımından ele aldıktan sonra, yukarıda genel çerçevesi çizilen düşüncelerin adeta somutlaştırılmasını sağlayan ders kitaplarını bu anlamda yakından tanıyalım. Orta öğretim coğrafya ders kitaplarını (Tablo 1) ders türleri dikkate alınarak kendi içerisinde ölçme ve değerlendirme karakteristikleri bakımından karşılaştırıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

a. Çeşitli lise türlerinde okutulan ve “Genel Coğrafya ve Türkiye Bölgeler Coğrafyası” konularını kapsayan “Lise Coğrafya” adlı ders kitaplarını karşılaştırdığımızda ilgi çekici sonuçlar ortaya çıkmaktadır. İnkılap Kitapevi tarafından yayımlanan “Lise Coğrafya” adlı ders kitabında 12 ünite ve bu ünite başlarında 41 “hazırlık sorusu” yer alırken, söz konusu ünite sonlarında toplam 173 “değerlendirme sorusu” yer almaktadır. Üniteyi değerlendirme sorularından 157’si yazılı ya da sözlü olarak cevaplandırılabilir sorular iken, 16 adedi de kısa cevaplı testler özelliği göstermektedir. Buna karşılık Altın Kitapları Yayınevi tarafından yayımlanan “Lise Coğrafya” adlı coğrafya kitabında yukarıda adı geçen kitaptan daha fazla sayıda hazırlık sorusu yer almaktadır. Başka bir ifadeyle adı geçen kitapta 58 hazırlık sorusu yer almaktadır. Ancak bu kitapta yer alan değerlendirme sorusu sayısı 103’tür ve birinci kitaptan yetmiş adet azdır. Üniteyi değerlendirme sorularından 88’i yazılı ya da sözlü olarak cevaplandırılabilir sorular iken, 15 adedi de kısa cevaplı testler özelliği göstermektedir.

b. Çeşitli lise türlerinde seçmeli olarak okutulan “*Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*” adlı dersle ilgili olarak basılmış iki ayrı kitap inceleme kapsamına alınmıştır. Bunlardan İnkılâp Kitapevi tarafından yayımlanan “*Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*” adlı kitapta 8 ünite yer almakta olup, kitapta yer alan hazırlık soruları toplamı 38’dir. Bununla birlikte ünite sonu değerlendirme soruları toplamı ise 119’dur. Söz konusu üniteyi değerlendirme sorularının 119’u yazılı veya sözlü olarak cevaplandırılacak sorular iken, 10’u da kısa cevaplı testler özelliği göstermektedir. Buna karşılık Doğan Yayıncılık tarafından yayımlanan “*Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*”

Tablo 2: Araştırmamıza Konu Teşkil Eden Ders Kitapları ve Bunların Ölçme ve Değerlendirme Karakteristikleri

SIRA NO	ÖLÇME- DEğERLENDİRME	KİTAP ADI	HAZIRLIK SORULARININ TAKSONOMİK DEğERLERİ						Üniteyi Değerlendirme Soruları Toplamı	ÜNİTEYİ DEğERLENDİRME SORU TIPLERİ				ÜNİTE SONU SORULARININ TAKSONOMİK DEğERLERİ											
			Hazırlık Sorusu Sayısı							Yazılı Yoklamalar	Çoktan Seçmeli Test	Kısa Cevaplı Testler	Doğru-Yanlış Testleri	Bilişsel (Zihni)											
			Bilişsel	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Duyuşsal						Psiko-Motor (Hareket)	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Duyuşsal (Hissî)	Psiko-Motor (Hareket)				
1		Lise Coğrafya (İbrahim Atalay)	12	41	10	19	12			173	157		16			64	90	15	3	1					
2		Lise Coğrafya (Sırrı Erinç)	12	58	20	28	10			103	88		15			61	36	4	2						
3		Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası (İbrahim Atalay)	8	38	21	17				129	119		10			61	67	1							
4		Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası (Ertuğrul Erdoğan- Doğan Aydın)	8	61	20	37	2			141	131		10			105	30		5						1
5		Türkiye Coğrafyası (Fiziki) (Ali Duru, Oğuz Aksoy, S.Sencer Olgun)	5	29	10	16	3			109	42		4			77	29	2		1					
6		Türkiye Coğrafyası (Fiziki) (Celal Aydın)	5	30	15	12	2			216	70		12			156	60								
7		Türkiye Coğrafyası (Fiziki) (Cemalettin Şahin)	5	23	9	11	3			48	40		8			32	15			1					
8		Ülkeler Coğrafyası (Yusuf Erdöğdu)	9	34	16	13	5			59	51		8			48	11								
9		Ülkeler Coğrafyası (Selami Gözenç, Doğan Aydın)	9	39	7	19	13			75	65		10			73	2								
10		Ülkeler Coğrafyası (Hakan Çelik, Ali Mercan, Kamil Ünel, Yusuf Yürük)	9	34	11	17	6			69	51		18			63	6								
TOPLAM				387	139	189	56			1.122	825		197	100		740	346	22	10	3					1

adlı kitapta ünite başlarında 61 hazırlık sorusu bulunurken, ünite sonlarında ise toplam 141 soru yer almaktadır. Söz konusu soruların 131'i yazılı ya da sözlü cevaplandırılacak sorular iken, geri kalan on adeti de kısa cevaplı testler özelliğindedir.

c. Çeşitli lise türlerinde seçmeli bir ders olarak okutulan “*Türkiye Coğrafyası*” adlı dersin üç ayrı kitabı inceleme kapsamına alınmıştır. Devlet kitapları arasında yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan “*Türkiye Coğrafyası*” (Fiziki) adlı kitapta 29 hazırlık sorusu ve 109 ünite sonu değerlendirme sorusu yer almaktadır. İncelenen kitaplar arasında en az hazırlık sorusuna sahip kitaplardan biri olan bu kitap, değerlendirme sorularının çeşitlilik göstermesi bakımından da diğer kitaplardan farklılaşan bir özelliktedir. Kitapta yer alan 109 üniteyi değerlendirme sorusunun 42'si sözlü ya da yazılı cevaplandırılacak sorular iken, 63'ü çoktan seçmeli test sorusudur. Kısa cevaplı testler sayısı ise sadece dördüttür. Bununla birlikte Ders Kitapları A.Ş. tarafından yayımlanan “*Türkiye Coğrafyası*” (Fiziki) adlı kitapta 23 hazırlık sorusu yer almaktadır ve incelenen kitaplar arasında en az hazırlık sorusuna sahip olan bir kitaptır. Benzer bir şekilde ünite sonu değerlendirme soruları bakımından da en az sayıda soruya sahip olan bir kitaptır. Kitapta 48 değerlendirme sorusu yer almakta olup, bunlardan 40'i sözlü ya da yazılı cevaplandırılacak sorular iken, 8'i kısa cevaplı test sorusudur. Son olarak, “*Türkiye Coğrafyası*” (Fiziki) adlı ders kitapları serisinden bir diğer ders kitabı ise Doğan Yayıncılık tarafından yayımlanmıştır. Söz konusu kitapta 30 hazırlık sorusu ve 216 değerlendirme sorusu yer almaktadır. İncelenen kitaplar arasında en fazla ünite sonu değerlendirme sorusuna sahip olan bir kitaptır. Kitapta 70 sözlü ya da yazılı cevaplandırılacak soru yer alırken, 134 çoktan seçmeli test sorusu yer almaktadır. Ayrıca kitapta 12 adet kısa cevaplı test sorusu yer almaktadır. Kitapta bulunan 134 adet çoktan seçmeli test sorusuyla incelenen kitaplar arasında en fazla çoktan seçmeli test sorusu bulunan bir kitaptır.

d. Çeşitli lise türlerinde okutulan “*Ülkeler Coğrafyası*” adlı dersin üç ayrı kitabı inceleme kapsamına alınmıştır. Doğan Yayıncılık tarafından yayımlanan “*Ülkeler Coğrafyası*” adlı kitapta 39 hazırlık sorusu yer almaktadır. Kitapta 75 ünite sonu değerlendirme sorusu yer almaktadır ve incelenen “*Ülkeler Coğrafyası*” kitapları içinde en fazla hazırlık sorusu ve değerlendirme sorusuna sahip olan bir kitaptır. Kitapta yer alan değerlendirme sorularının 65'i sözlü ya da yazılı cevaplandırılacak sorular iken, 10'u kısa cevaplı test sorusudur. Devlet kitapları arasında yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan “*Ülkeler Coğrafyası*” adlı kitapta 34 hazırlık sorusu ve 69 ünite sonu değerlendirme sorusu yer almaktadır. Kitapta yer alan değerlendirme sorularının 51'i sözlü ya da yazılı cevaplandırılacak sorular iken, 18'i kısa cevaplı test sorusudur. SEK Yayınları tarafından yayımlanan “*Ülkeler Coğrafyası*” adlı kitapta 34 hazırlık sorusu yer almaktadır. Kitapta 59 üniteyi değerlendirme sorusu yer almakta olup, bunlardan 51'i sözlü ya da yazılı cevaplandırılacak sorular iken, 8'i kısa cevaplı test sorusudur.

Orta öğretimin incelenen on coğrafya ders kitabında 387 hazırlık sorusu yer alırken, kitap başına düşen ortalama hazırlık sorusu sayısı 38.7'dir. İncelenen kitaplar içinde söz konusu ortalama değerinin altında olan kitap sayısı beştir. Başka bir ifadeyle incelenen kitapların % 50'si ortalamaların altında hazırlık sorusuna sahiptir. Buna karşılık incelenen kitaplarda üniteyi değerlendirme soruları toplamı ise 1.122'dir. Buna göre kitap başına düşen ünite sonu ortalama değerlendirme sorusu sayısı 112'dir. Bu ortalamanın altında olan kitap sayısı ise altıdır. Başka bir ifadeyle incelenen kitapların yarıdan fazlası ortalamalar altında değerlendirme sorusuna sahiptir. İncelenen kitaplarda hazırlık sorusu sayısı 23-61 soru aralığında değişim gösterirken, değerlendirme soruları 48-216 soru aralığında dağılım göstermektedir. Son olarak; incelenen kitapların hiçbirinde *ünite/konu içi (ortası)* soruya rastlanmamıştır. Bu bağlamda ders kitaplarında *uyarıcı, pekiştirici ve geliştirici* soruların yer almaması ölçme ve değerlendirme çalışmaları açısından çok önemli bir eksikliklerdir.

Şimdi de ele alınan kitaplarda yer alan metin sonu sorularını ölçme ve değerlendirme ölçütleri bakımından gözden geçirelim. Soruların nitelikleri bakımından “hiç”, “az”, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” şeklinde derecelenmesi ise şu şekilde gerçekleştirilmiştir. İncelenen ders kitaplarına ait ölçme ve değerlendirme ölçütleri tablolarında yer alan on bir soru hiç (1 puan), az (2 puan), orta (3 puan), iyi (4 puan) ve çok iyi (5 puan) şeklinde puanlandırılmış

olup, on bir sorunun her birine verilen puanlar toplanarak soru sayısına bölünerek ilgili kitabın ortalama değeri ve buna karşılık gelen derecelemesi bulunmuştur.

Tablo 2 gözden geçirilirse, orta öğretim coğrafya ders kitaplarından bir sıra no'lu kitapta yer alan soruların niteliği çok iyi düzeydedir. Bununla birlikte soruların öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olduğu, soruların sayısı, öğrencilerin kendilerini geliştirmeye uygun hazırlanmış olması yanında gramer kurallarına uygunluğu bakımından iyi hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte incelenen ders kitabındaki soruların öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye özendirme düzeyi orta düzeydedir ve olumlu sayılabilecek özellikler arasındadır. Ancak sorunların çeşitlilik göstermemesi ve farklı ölçme türlerine yer vermemesi, öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları içermemesi, testler ya da diğer soru türleri için nasıl uygulanacaklarına yönelik açıklayıcı bilgiler sunmaması ve soruların cevap anahtarının bulunmaması, bir ders kitabında yer alması gereken ölçme ve değerlendirme öğelerine göre önemli bir eksikliklerdir. Sonuç olarak kitap, ölçme ve değerlendirme ölçütlerine uygunluk bakımından (2.82) ORTA düzeydedir.

Tablo 2: Orta Öğretim “Lise Coğrafya” Adlı Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Ölçütleri Bakımından Nitelikleri

ÖLÇÜTLER ¹	1 SIRA NOLU KİTAP					2 SIRA NOLU KİTAP				
	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soruların öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygunluğu				X					X	
Soruların çeşitlilik göstermesi		X					X			
Soruların sayısı				X				X		
Soruların niteliği					X				X	
Soruların öğrencileri geliştirmeye yönelik hazırlanması				X				X		
Soruların gramer kurallarına uygunluğu				X					X	
Soruların öğrencileri araştırmaya, problem çözmeye özendirme düzeyi			X					X		
Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları	X					X				
Testler ya da diğer soru türleri için nasıl uygulanacaklarına yönelik açıklayıcı bilgiler	X					X				
Soruların cevap anahtarının olması	X					X				
Farklı ölçme türlerine yer verilme düzeyi		X					X			
<i>ORTALAMA</i>										
	2.82 (ORTA)					2.55 (ORTA)				

Tablo 2'ye dikkat edilirse, inceleme kapsamındaki 2 sıra no'lu kitapta yer alan soruların; niteliği, öğrencilerin yaşına ve seviyesine ve gramer kurallarına uygunluğu bakımından iyi ölçüt taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte soruların sayısı, öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye özendirme ve öğrencilerin kendilerini geliştirmeye uygunluğu ise orta düzeydedir. Sözü edilen nitelikler; ölçme ve değerlendirme ölçütleri bakımından olumlu sayılabilecek özelliklerdir. Ancak sorular çeşitlilik göstermemekle birlikte, farklı ölçme türlerine de yer vermemektedir. Öğrencileri değerlendirmek amacıyla örnek gözlem formlarının bulunmaması, test ve diğer soruların nasıl çözüleceğine dair açıklayıcı bilgilerin olmaması ve soruları cevap anahtarlarının kitapta yer almaması da bir ders kitabında bulunması gereken ölçme ve değerlendirme öğelerine göre önemli bir eksikliklerdir. Sonuç olarak kitap ölçme ve değerlendirme ölçütlerine uygunluk bakımından (2.55) ORTA niteliği taşımaktadır.

Tablo 3'ü yakından gözden geçirirsek; orta öğretim coğrafya ders kitaplarından üç sıra no'lu kitapta yer alan soruların; öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygunluğu, soruların sayısı, öğrencilerin kendilerini geliştirmeye uygun hazırlanmış olması ile gramer kurallarına uygunluğu bakımından iyi hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte incelenen ders kitabındaki soruların niteliği ve öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye özendirme düzeyi orta düzeydedir. Ancak bu nitelikler olumlu sayılabilecek özellikler arasındadır. Buna

Tablo 4: Orta Öğretim “Türkiye Coğrafyası (Fiziki)” Adlı Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Ölçütleri Bakımından Nitelikleri

ÖLÇÜTLER	Beşinci Kitap					Altıncı Kitap					Yedinci Kitap				
	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ	HİÇ	AZ	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soruların öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygunluğu				X					X						X
Soruların çeşitlilik göstermesi					X					X		X			
Soruların sayısı			X							X		X			
Soruların niteliği				X					X				X		
Soruların öğrencileri geliştirmeye yönelik hazırlanması				X					X				X		
Soruların gramer kurallarına uygunluğu				X					X					X	
Soruların öğrencileri araştırmaya, problem çözmeye özendirme düzeyi				X						X				X	
Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları	X					X					X				
Testler ya da diğer soru türleri için nasıl uygulanacaklarına yönelik açıklayıcı bilgiler	X					X					X				
Soruların cevap anahtarının olması					X					X	X				
Farklı ölçme türlerine yer verilme düzeyi					x					X		X			
ORTALAMA	3.64 (İYİ)					3.91 (İYİ)					2.55 (ORTA)				

Tablo 4’ü gözden geçirirsek; orta öğretim coğrafya ders kitaplarından beş sıra no’lu kitapta yer alan soruların; çeşitli soru türlerinden oluşması, soruların cevap anahtarlarının bulunması ve farklı ölçme türlerine yer verilmesi çok iyi bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımıdır. Buna ilaveten soruların niteliği, öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygunluğu, kendilerini geliştirmeye uygun hazırlanmış olması, gramer kurallarına uygunluğu ve öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye özendirmesi bakımından iyi hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte incelenen ders kitabındaki soruların sayısı orta düzeydedir. Buna karşılık kitabın öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları içermemesi, testler ya da diğer soru türleri için nasıl uygulanacaklarına yönelik açıklayıcı bilgilerin bulunmaması bir ders kitabında yer alması gereken ölçme ve değerlendirme öğelerine göre önemli eksiklikler arasındadır. Sonuç olarak kitap, ölçme ve değerlendirme ölçütlerine uygunluk bakımından (3.64) İYİ düzeydedir.

Tablo 4’ü gözden geçirmeye devam edersek; orta öğretim coğrafya ders kitaplarından altı sıra no’lu kitapta yer alan soruların; sayısı, çeşitlilik göstermesi, öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye özendirmesi, soruların cevap anahtarının bulunması ve farklı ölçme türlerine yer vermesi bakımından çok iyi tasarlanmıştır. Buna ilaveten soruların öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygunluğu, niteliği, kendilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olması ve gramer kurallarına uygunluğu bakımından da iyi düşünülmüş olduğu görülmektedir. Buna karşılık kitabın öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları içermemesi, testler ya da diğer soru türleri için nasıl uygulanacaklarına yönelik açıklayıcı bilgilerin bulunmaması bir ders kitabında yer alması gereken ölçme ve değerlendirme öğelerine göre eksiklikler taşıdığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak kitap, ölçme ve değerlendirme ölçütlerine uygunluk bakımından (3.91) İYİ düzeydedir.

Tablo 4’e dikkat edilirse; orta öğretim coğrafya ders kitaplarından yedi sıra no’lu kitapta yer alan soruların; öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygunluk bakımından çok iyi tasarlanmıştır. Bununla birlikte soruların gramer kurallarına uygunluğu ve öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye özendirmesi düzeyi bakımından iyi hazırlanmış olduğu görülmektedir. Söz konusu ders kitabındaki soruların niteliği ve soruların öğrencilerin kendilerini geliştirmeye yönelik hazırlanması bakımından ise orta düzeydedir. Ancak bu

Tablo 5 gözden geçirilirse, orta öğretim coğrafya ders kitaplarından on sıra no'lu kitapta yer alan soruların; öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olduğu, soruların niteliği, kendilerini geliştirmeye uygun hazırlanmış olması, gramer kurallarına uygunluğu ve öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye özendirme düzeyi bakımından iyi hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte incelenen ders kitabındaki soruların sayısı orta düzeydedir ve olumlu sayılabilecek özellikler arasındadır. Ancak soruların çeşitlilik göstermemesi, farklı ölçme türlerine yer verilmemesi, öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları içermemesi, testler ya da diğer soru türleri için nasıl uygulanacaklarına yönelik açıklayıcı bilgilerin ve soruların cevap anahtarının bulunmaması, bir ders kitabında yer alması gereken ölçme ve değerlendirme öğelerine göre önemli bir eksiklik. Sonuç olarak kitap, ölçme ve değerlendirme ölçütlerine uygunluk bakımından (2.73) ORTA düzeydedir.

Tablo 6: “Lise Coğrafya” adlı ders kitaplarında Yer Alan “Yer Yuvarlağı” İsimli Ünitenin Hazırlık Soruları ve Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Taksonomik Değerleri

HAZIRLIK SORULARI (1 Sıra No'lu Kitap)	TAKSONOMİK DEĞERLERİ	HAZIRLIK SORULARI (2 Sıra No'lu Kitap)	TAKSONOMİK DEĞERLERİ
1. Dünya'nın Güneş Sistemi'ndeki yeri hakkında bilgi edininiz?	Bilgi	1. Dünya'nın yuvarlak olduğu uzaydan çekilen fotoğraflarla kesin kanıtlanmadan önce, bilim adamlarının yeryüzünün yuvarlak olduğuna ilişkin ne gibi kanıtlar öne sürdüğünü araştırınız?	Kavrama
2. Model küre kutupları, ekvator ile paralel ve meridyenleri inceleyiniz; Türkiye'nin coğrafi konumu hakkında bilgi edininiz?	Bilgi (kavrama)	2. Bir atlası bakarak yer yuvarlağının kutuplar, ekvator, Güney ve Kuzey Yarım Küreler gibi önemli bölümlerinin konumlarını inceleyiniz ve özelliklerini araştırınız.	Kavrama
3. Bir yıl içinde gece ve gündüz sürelerinin neden farklı olduğunu araştırınız?	Kavrama	3. Bir yıl içinde geceyle gündüzün sürelerinde ne gibi değişiklikler olmaktadır? Araştırınız	Kavrama
4. Kentler arasında iftar vaktinin farklı saatlerde olmasının nedenini araştırınız?	Kavrama	4. Oruç ve namaz saatlerinin her şehirde değişik olmasının nedenini araştırınız.	Kavrama
ÜNİTE SONU DEĞERLENDİRME SORULARI		ÜNİTE SONU DEĞERLENDİRME SORULARI	
1. Yer'in şekli hakkında bilgi veriniz?	Bilgi	1. Dünya'nın diğer gezegenlerden farklı olan özellikleri nelerdir?	Bilgi
2. Paralel ve meridyenler hakkında bilgi veriniz?	Bilgi	2. Dünya'nın şekli ve yörüngesi için hangi terimleri kullanıyoruz? Açıklayınız.	Kavrama
3. Meridyen ile boylam, paralel ile enlem arasındaki fark nedir? Açıklayınız?	Kavrama	3. Dünya'nın yuvarlak olmasının sonuçları nelerdir?	Bilgi
4. Atlaslarımızdaki haritadan Iğdır'ın enlem ve boylamını bulunuz?	Uygulama	4. Coğrafi konum nedir? Açıklayınız	Bilgi
5. Gece ve gündüz süreleri mevsimlere göre neden değişmektedir? Açıklayınız?	Kavrama	5. Paralel dairelerle meridyenlerin işlevleri ve özellikleri nelerdir?	Bilgi
6. Mevsimler nasıl meydana gelmektedir? Açıklayınız?	Kavrama	6. Dünya'nın kaç türlü hareketi vardır ve bunların sonuçları nelerdir?	Bilgi
7. Mevsimler arasında gün dönümleri, hangi ay ve günlerde olur?	Bilgi	7. Gece ve gündüz süreleri neden eşit değildir? Ekvatordan kutuplara doğru gidildikçe nasıl değişir?	Bilgi
8. Dünya genelinde gece ve gündüz süreleri ne zaman birbirlerine eşit olur?	Bilgi	8. Iğdır (boylamı yaklaşık 44°) ile Bilecik (boylamı yaklaşık 30°) arasındaki yerel saat farkı ne kadardır?	Uygulama
9. Bir bölgenin doğusu ile batısı arasındaki namaz ve iftar vakitlerinin farklı saatlerde olmasının nedenini belirtiniz.	Bilgi	9. Mevsimlerin meydana geliş nedenini açıklayınız?	Kavrama
10. Dünya'mız niçin saat dilimlerine ayrılmıştır?	Kavrama	10. Mevsimlerin oluşumunda dört önemli dönüm noktası hangi tarihlerde olmaktadır?	Bilgi
11. Tarih değiştirme çizgisi hangi meridyenden geçmektedir?	Bilgi	10. Mevsimlerin oluşumunda dört önemli dönüm noktası hangi tarihlerde olmaktadır?	Bilgi
12. Bulduğumuz yerin doğusunda niçin yerel saat ileridir? Açıklayınız.	Kavrama		
13. Ekvator aralarında 2 saat 16 dakikalık zaman farkı olan iki nokta arasından kaç meridyen geçer?	Uygulama		
14. 33° doğu meridyeninde bulunan Ankara'da 20 Şubat Pazar günü saat 12 iken 75° batı meridyenindeki ABD'nin Washington kentinde saat kaçtır ve hangi gün yaşanır?	Uygulama		

Son olarak ortaöğretim “*Lise Coğrafya*” adlı coğrafya ders kitaplarında yer alan “*Yer Yuvarlağı*” adlı üniteye hazırlık soruları ile ünite sonu değerlendirme sorularının taksonomik değerlerini (Tablo 6) karşılaştırdığımızda şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: İncelenen on kitap arasından rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenen “*Lise Coğrafya*” adlı ders kitaplarında yer alan ve yine aynı yöntemle seçilen “*Yer Yuvarlağı*” adlı ünite, her iki kitapta ana başlıklar itibariyle aynı fakat konuların ele alınış şekilleri farklıdır. Tablo 6’da görüldüğü üzere, incelenen her iki kitapta da yazarlar gerek hazırlık sorularında ve gerekse ünite sonu değerlendirme sorularında sadece bilişsel alanın (zihni) bilgi ve kavrama basamağında ve çok az olarak da uygulama basamağında sorulara yer vermişlerdir. Başka bir ifadeyle her iki kitapta adı geçen ünite de toplam sekiz adet hazırlık sorusu yer almakta olup, bu soruların % 75’i bilişsel alanın kavrama basamağı ve % 25’i ise bilgi basamağında yer alan sorulardır. Bununla birlikte ünite sonu değerlendirme sorularının (Toplam 24 sorudur.) % 54.2’si bilişsel alanın bilgi basamağı, % 29.2’si kavrama basamağı ve % 16.6’sı da uygulama basamağında yer alan sorulardır. Dolayısıyla kitaplarda hem hazırlık sorularında ve hem de ünite sonu değerlendirme sorularında bilişsel (zihni) alanın alt basamaklarındaki yeterlilikleri ölçmeye yönelik soruların yer aldığını görmekteyiz. Bilişsel alanın uygulama basamağındaki sorularda bir yetersizliğin olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca her iki kitapta sözü edilen ünite de; ünite içi (ortası) sorular yer almamaktadır. Başka bir ifadeyle konuların sunumu sırasında uyarıcı, pekiştirici ve geliştirici soruların bulunmaması ara değerlendirme açısından önemli bir eksikliklerdir.

Bununla birlikte incelenen her iki kitaptaki üniteye duyuşsal (hissî) ve psiko-motor (harekî) alanlarla ilgili sorulara yer verilmemiştir. Sorular % 50’yi aşan oranlarda bilişsel alanın bilgi basamağında yer alan cevabı tek ya da birkaç cümleyle ifade edilebilen özelliktedir. Öğrencilerin yorum yapmasını gerektiren “*niçin, nasıl, neden*” soru adlarının yer aldığı sorular 1/3 düzeyindedir. Oysa bu tür soruların coğrafya ders kitaplarında önemli bir çoğunluk teşkil etmesi gerekmektedir. Çünkü coğrafi düşüncenin başlıca ilkelerinden biri de bağlantı ilkesi ile sebep-sonuç ilkesidir.

4. Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme Sorunları

Öğretim programının son ögesi değerlendirmedir. Değerlendirmenin yapılmadığı ya da eksik yapıldığı durumlarda programın başarıyla uygulandığı şüphelidir. Çünkü, belirlenen hedeflere ulaşmada düzeyleri, ulaşılamamışsa gerekçeleri ve hangi öğede problemin olduğunu belirlemek değerlendirme ile mümkündür (*Kılıç & Seven, 2002, s.70*).

İncelenen on kitapta yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında hazırlık ve değerlendirme sorularıyla ilgili tespit ettiğimiz problemler şunlardır: 1-Ünite sonu değerlendirme sorularında kapsam geçerliği yeterince sağlanamamaktadır, 2- Ders kitaplarında doğru-yanlış testleri, kısa cevaplı testler ve çoktan seçmeli testlerin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir, 3-Değerlendirme sorularında bilişsel alanın kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamağında sorulara yeterince yer verilmemektedir, 4-Değerlendirme sorularında duyuşsal ve psiko-motor yeterlilikleri ölçen sorulara çok az verilmiştir, 5- Öğrencileri düşünmeye, problem çözmeye ve araştırmaya sevk edecek sorulara çok az yer verilirken; ağırlıklı olarak ezbere dayalı bilişsel alanın bilgi basamağındaki sorulara geniş yer verilmektedir, 6- İncelenen on kitaptan sadece ikisinde çoktan seçmeli testlerin cevap anahtarları ilgili kitaplarda yer almıştır.

Şimdi yukarıdaki görüşlerimizi tamamıyla destekleyen ve incelenen on kitaptaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarını istatistiksel olarak değerlendirelim.

İncelenen on orta öğretim coğrafya ders kitabında 387 hazırlık sorusu yer alırken, her kitapta ünite başına düşen ortalama hazırlık sorusu sayısı 4.7’dir. 387 hazırlık sorusunun % 35.9’u bilişsel alanın bilgi basamağında, % 48.8’i kavrama basamağı ve % 14.5’i ise uygulama basamağı yeterliliklerini ölçmektedir. Doğru bir yaklaşım olarak hazırlık sorularında bilişsel alanın analiz, sentez ve değerlendirme basamağında sorulara yer verilmemiştir. Ancak incelenen on kitabın sadece ikisinde duyuşsal alanda toplam üç soruya

yer verilmiştir. Dolayısıyla incelenen kitaplarda ünite başına düşen hazırlık sorusu sayısı yetersiz olsa da hazırlık sorusu hazırlama ilkelerine büyük ölçüde uyulduğu görülmektedir.

Buna karşılık incelenen kitaplarda üniteyi değerlendirme soruları toplamı ise 1.122'dir. Buna göre, kitap başına düşen ortalama değerlendirme sorusu sayısı 112'dir. İncelenen kitaplarda ünite başına düşen değerlendirme sorusu sayısı 13.7'dir. 1.122 ünite sonu değerlendirme sorusunun % 65.9'u bilişsel alanın bilgi basamağı, % 30.8'i kavrama basamağı, % 2'si uygulama basamağı, % 0.9'u analiz basamağı ve % 0.3'u ise sentez basamağındaki yeterlilikleri ölçmektedir. Kitaplarda bilişsel alanın değerlendirme basamağında sorulara rastlanmamıştır. İncelenen on kitabın sadece birinde psiko-motor alanda bir soruya yer verilmiştir. Duyuşsal yeterlilikleri ölçen sorulara rastlanmamıştır. Dolayısıyla değerlendirme sorularında duyuşsal ve psiko-motor yeterlilikleri ölçen sorulara çok az sayıda yer verilmiştir. Ayrıca öğrencileri düşünmeye, problem çözmeye ve araştırmaya sevk edecek sorulara çok az sayıda yer verilirken; % 65.9 oranda ezbere dayalı bilişsel alanın bilgi basamağındaki sorulara yer verilmesi sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme açısından önemli bir eksikliklerdir.

İncelenen on ders kitabındaki hazırlık ve ünite sonu sorularının taksonomik hedefler bakımından daha çok bilgiyi ölçmeye yönelik hazırlanmış olduğu gözden kaçmamaktadır. Ancak bilişsel davranışların öğrenciye kazandırılması tek başına yeterli değildir. Çünkü; biyo-psiko-sosyal yönden de istendik davranışlar sergileyen fertler yetiştirilmek isteniyorsa; duyuşsal davranışların (tepkide bulunma, değer verme ve örgütlenme basamakları gibi) ve psiko-motor davranışların (koordine edilmiş vücut hareketleri ve sözsüz iletişim ve konuşma) ölçülmesine de ağırlık verilmesi hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla coğrafya derslerinde de öğrencinin, yükseköğretime geçiş sürecinde bilgi edinme yollarını bilmesi, problemi tanıması ve günlük hayatta karşılaştığı çeşitli durumlara uyum sağlamasını kolaylaştıracak ölçme ve değerlendirme çalışmalarından geçirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de öğretim programlarındaki hedeflerin büyük bir bölümü esas itibarıyla bilişsel niteliktedir. Okul programlarındaki dersler ve bu derslerin üniteleri için de durum böyledir. Öğrenme-öğretme çabalarının büyük bir kısmı, öğrencilerin belli bilişsel yeterlilikleri kazanmalarına yöneltilmiştir (*Özçelik, 1982, s.72*). O halde coğrafya ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmaları nasıl planlanmalıdır? Sorular sadece bilgiyi ölçmeye dayalı olmamalı, öğrencinin zekasını diğer alanlarla da eğitmeyi ve geliştirmeyi hedef almalıdır. Gencin yaratıcılığını teşvik etmeli ve son olarak da planlanan temel hedefleri kazandırmaya yönelik olmalıdır.

5. Öğretmenin Sınıf İçerisinde Yaptığı Yazılı, Sözlü Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları

Ölçme; gözlenen niteliklerinin (değişkenlerin) gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle belirlenmesine denir. Tanımda belirtildiği gibi ölçmenin en az üç aşaması vardır: 1-Ölçülecek bir niteliğin olması, 2-Niteliğin gözlenebilmesi ve 3-Amaca uygun sayı ve sembollerle gösterilmesidir (Küçükahmet, 2004, s.187). Değerlendirme ise ölçme sorularına belirli kurallar (ölçütler) çerçevesinde yapılan yargılama, karar verme ve yorumlama işidir (Korkmaz, 2001, s.117-118). Değerlendirme bir bakıma öğrencilerin önceden belirlenmiş amaçlara ne kadar yaklaştıklarını ortaya çıkarmaktadır. Değerlendirme her türlü öğrenme ve gelişme ile ilgilidir ve sürekli bir işlemdir. Böylece eğitim ve öğretim etkinlikleri; sonucu ne olduğu bilinmeyen bir tekrarlama olmaktan çıkmakta, deneysel bir nitelik ve sürekli gelişme dinamizmi kazanmaktadır. Bu etkinliklerin planlayıcısı ve yürütücüsü olan öğretmen bir takım bilgileri alışılmış yollardan aktaran bir görevli olmaktan çıkmakta, eğitimi sürekli bir problem çözme ortamı kabul eden bir araştırmacı niteliği kazanmaktadır (Küçükahmet, 2004, s.192-193).

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedef davranışlara öğrencinin erişme düzeyi ölçülür; sonra öğrencinin öğrenme düzeyi ile hedeflenen öğrenme düzeyi karşılaştırılmaktadır. Bu arada öğretmen, sınıf içerisinde öğrencilerin bulunduğu seviyeyi belirlemek, gelişimini değerlendirmek ve eksikliklerini

gidermek için gereken planlamaları yapmak zorundadır. Bu sebeple öğretmen ders kitaplarındaki soruların aynısını sormak ya da onlara bağlı kalmak yerine kendisi de sorular hazırlamalı ve kendini yenileme eğilimi taşımalıdır.

Türkiye’de öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptığı yazılı, sözlü ölçme ve değerlendirme çalışmaları sırasında en fazla başvurdukları yazılı yoklamaların uygulamadaki görünümü ise şöyledir: Öğretmenler genellikle: a. 4-5 soru sormakta ve öğrenciye 45 dakika cevap süresi tanımaktadır, b. Sınav kağıdının değerlendirilmesinde sınav kağıdının kullanılmasını ve yazının okunaklılığı da dikkate alınmaktadır, c. Sınav kağıdı yeniden değerlendirildiğinde not bir öncekine yakın olmaktadır, d. Kanaat notuna özel bir önem verilmekte ve buna oldukça güvenilmektedir, e. Öğrencinin başarısının çok iyi bir şekilde ölçülüp değerlendirildiğine inanılmaktadır, f. Yazılı yoklamalardan taviz vermemekle beraber sözlü yoklamalara da gerektiğince başvurmaktadır (Küçük, 2002). Yazılı yoklamalara ilişkin yukarıda ortaya konulan genel uygulamaya karşılık, sözü edilen sınav sorularının hazırlanması sürecinde alınması gereken teknik önlemler şunlar olmalıdır:

1-Sorulardan öğrenciler farklı anlam ve yorumlar çıkarmamalıdır, 2-Ölçülmesi amaçlanan davranışı yeterince kazanmış öğrenciler, soruyu doğru yanıtlayabilmelidir, 3-Öğrencinin kendisini değerlendirmesine fırsat vermelidir, 4-Öğrencinin hem bilgi birikimine uygun hem de onu geliştirici nitelikte olmalıdır, 5-Gereksiz ipuçları ve ayrıntı bilgileri içinde taşımamalıdır (Kutlu, 1999, s. 20-21).

Yazılı yoklamalarda öğretmen, öğrencilerin kağıtlarında şu öğeleri aramalıdır: 1-Duygu, düşünce ve tasarıları, 2-Olaylara bakış açısı (konuyu, amaçlarına göre, olay, düşünce, sebep, sonuç ilişkileri, duygular vb. değişik açılardan ele almak), 3-Plan ve anlam bütünlüğü, 4-Dilde doğruluk, uygun kelimelerin seçilmesi, yerinde kullanılması ve cümle kuruluşunda doğruluk, 5-Yazım ve noktalama işaretleri ile yazının sayfaya iyi yerleştirilmesi gibi. Ayrıca öğretmen zaman zaman yazılı yoklamaları birkaç örnek üzerinde ve öğrencilerle birlikte değerlendirebilir (Korkmaz, 2004, s.145).

Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan ödevler ise hazırlanmasının sıklığı, çok zaman alışı, yazılı kaynaklara ulaşmanın zorluğu gibi etkenlerle çoğu zaman öğrencinin kendisi tarafından değil de başkaları tarafından yapılması şeklinde geçirtilen ve savsaklanan çalışmalar haline dönüştürülmüştür. Ödevlerin nesnel değil de öznel değerlendirilmesi ise bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Poyrazoğlu, 1993, s.243).

Sözlü yoklamalar; öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır. Daha çok dinleme ve konuşma ağırlıklıdır. Sözlü anlatım, öğrenciye mantıklı düşünme alışkanlığı vermesinin yanı sıra, duygu ve düşüncelerini doğru anlatma alışkanlığı da kazandırır (Demirel, 2002, s.120). Buna ilaveten öğrencilerin metinlerle ilgili sorulara verdikleri cevaplarda sözlü yoklamalar kapsamındadır. Öğrenci metinde geçen yargılara ilişkin sebep sonuç ilişkileri kurabilmeli, ana ve yardımcı fikirleri saptayabilmeli, okuduktan sonra bir metni anlatabilmeli, karşıtlıkları, benzerlikleri tespit edebilmelidir. Öğretmen de metin açıklamalarında söz konusu yeterlilikleri aramalıdır.

Öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği ve öznel bir ölçme metodu olan sözlü yoklama çalışmaları söz konusu sınavın esaslarına uygun yapılmamaktadır. Sözlü sınavlar üniteyi kapsayacak sayıda sorulardan oluşmadığından geçerlilik ve güvenilirlik derecesi düşüktür. Bu nedenle sözlü yoklamaların öğrencilerin “*ifade becerilerini*” ölçecek nitelikte olmadığı açıktır.

Gerek Coğrafya ders kitaplarında ve gerekse öğretmenin hazırlamış olduğu *testler* çoğu kez geçerlik ve güvenilirlikleri, kullanılışlıkları ve objektiflikleri bir araştırmaya dayalı olarak tespit edilmiş değildir. Diğer yandan bu tür soruların hazırlanması uzmanlık gerektirmektedir (Poyrazoğlu, 1993, s.243). Bu yüzden bilgiyi ölçmekten çok öğrencinin içinde bulunduğu son düzeyi belirleme amacı gütmektedir. Buna karşılık ilgili dersin her ünitesinin öğrenci tarafından tam olarak ne ölçüde kavrandığını tespit etmeye yönelik “*ünite sonrası öğrenme eksikleri*” ile bu eksikliklere yol açan güçlüklerin belirlenmesi için kullanılacak test örnekleri ülkemizde henüz yoktur. Oysa bu testlerle öğrenciye öğrenme eksiklikleri bildirilerek geri besleme tekniği ile eksikliklerini tamamlaması sağlanır ve “*tam öğrenme*” gerçekleştirilir (Küçük, 2002). Ülkemizde birkaç üniteyi kapsayan ve öğrencilerin o

ünitelerle ilgili başarılarını ortaya koyan testler kısa ara sınavlardır. Bu sınavlarla öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenmekte ve sınavdaki başarıları notla değerlendirilmektedir. Bu nedenle okullarımızda daha çok bu tip test sınavlara yer verilmektedir (Demirel, 2002, s.123).

Eğitim sistemimizde ölçme çalışmaları kadar değerlendirme çalışmaları da gereğince yerine getirilememektedir. Şöyle ki: Okullarımızdaki değerlendirme daha çok bilgilerin ne düzeyde öğrenildiğini ölçmeye yöneliktir. Öğrenci bir üst sınıfa geçecek durumda mıdır? İstenilen konuları ne ölçüde bellemiştir. Bunu saptamayı amaçlamaktadır. Bir başka anlatımla ölçme ve değerlendirme öğretimin verimliliğini, etkinliğini arttırmaya yarayan bir araç sayılmaktadır; fakat uygulamada daha çok yeterli görülmeyen öğrencileri eleme aracı olarak kullanılmaktadır (Poyrazoğlu, 1993, s.240). Buna karşılık orta öğretim Coğrafya dersleri programlarına göre değerlendirmenin amaçları şunlardır: 1-Bireysel farklılıkları gözetenek öğrencileri yetenekleri ve eğilimleri doğrultusunda geliştirmek, 2-Verilen bilgileri kavrayıp kavradıklarını saptamak, 3-Öğrencilerin yeni bilgilere hazır olup olmadıklarını tespit etmek, 4-Öğrencilerin grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılarak almış oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirip getirmediğini saptamaktır. Ancak ülkemizde değerlendirme sınıf geçme aracı olarak kullanılmaktadır. Oysa değerlendirme öğrenciler için eksikliklerini görme, öğretmen içinse değerlendirme sonuçlarına göre öğretim yöntemlerinin gözden geçirilerek öğrencilerin güdülenmesini sağlamaktır.

Coğrafya öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğretmenler çoğunlukla yazılı yoklamalara ağırlık vermekte testle ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yeterince başvurulmamaktadır. Diğer taraftan hedef davranışları ölçmeye yönelik soru türleri hususunda ve testle ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ölçülecek hedef davranışları, etkinlik alanını ve soruların ağırlığını gösteren “belirtke tablosu” hazırlanması göz ardı edilmektedir. Sonuçta yukarıda da ifade ettiğimiz gibi değerlendirme çalışmaları öğrenciyi notla taktir etme şeklinde algılanmaktadır.

Öte yandan başarısız veya istenilen seviyede başarılı olmayan öğrencilerin başarısızlıklarının ve yetersizliklerinin nedenini araştırılmamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin üniteadaki eksiklikleri çoğunlukla tamamlamaları için gerekli tedbirler alınmamakta ve sonuçta bir üniteadaki hedef davranışlar “tam öğrenilmediği” için öğrencinin diğer ünitelerde başarısız olma olasılığı artmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin geri bildirimini yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici fonksiyonlarından istifade etmeyerek sadece sınav notunu söylemekle sınırlı kalmaları, öğrencilerin neleri yeterince ve neleri de eksik öğrendikleri konusunda yetersiz bilgilenmelerine yol açtığı bilinmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Buraya kadar yapılan açıklamalardan hareketle, orta öğretim coğrafya ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları hem nicelik açısından hem de soruların nitelikleri açısından yeterli özellikler taşımadığı görülmektedir. Bununla birlikte ünite sonu değerlendirme sorularının taksonomik özellikleri bakımından bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağındaki soruların çoğunluğu teşkil ettiği, buna karşılık uygulama basamağındaki soruların çok az sayıda yer aldığı görülmektedir. Duyuşsal (hissî) ve psiko-motor (harekî) davranışlarla ilgili becerilerin geliştirilmesini amaçlayan soruların hemen hemen yok denecek kadar az olduğu görülür. Buna ilaveten *ünite/konu ortası* soruların incelenen tüm kitaplarda yer almadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda *ünite/konu ortası* soruları olan uyarıcı, geliştirici ve pekiştirici soruların kitaplarda yer almaması ölçme ve değerlendirme çalışmaları açısından dikkati çeken önemli bir eksikliktir. Araştırmamıza konu teşkil eden kitaplardaki ünite sonu değerlendirme sorularını ölçme ve değerlendirme ölçütleri bakımından değerlendirdiğimizde ise genellikle orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, gerek orta öğretim coğrafya ders kitaplarında ve gerekse coğrafya dersi öğretmenlerinin uygulayacağı ölçme ve değerlendirme çalışmalarında göz önünde bulundurması gereken hususları şöyle sıralayabiliriz.

1. Hem coğrafya ders kitapları ve hem de coğrafya dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmaları “*karma*” bir yaklaşımla hazırlanmış olmalıdır. Diğer bir ifadeyle

tüm yazılı ve sözlü anlatım yeterliliklerini ölçen soru şekilleriyle öğrencilerin değerlendirilmesi gerekmektedir.

2. Ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularında kapsam geçerliliği sağlanmalıdır. Soruların sadece bilişsel alanın bilgi basamağındaki sorulardan ibaret olmamasına dikkat edilmeli, söz konusu alanın uygulama, analiz ve sentez basamağına da yer verilmelidir. Duyuşsal alanla ilgili olarak da tutum ölçekleri geliştirilmelidir.

3. Ders kitaplarında testle ölçme ve değerlendirme çalışmalarına büyük çoğunlukla yer verilmediği görülmektedir. Bu sebeple öğrencinin okuma-anlama gücünü ölçmeye yönelik olarak çoktan seçmeli sorulara daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca kitabın sonunda kesinlikle cevap anahtarı bulunmalıdır.

4. Konuların sonumu sırasında uyarıcı, pekiştirici, geliştirici ve araştırma sorularına yer verilmelidir. Ayrıca sorular öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeye imkan tanımalıdır.

5. Öğrenciye sadece sınav notunu bildirmek, nitelikli ve yeterli bir geri bildirim değildir. Notun yanı sıra öğrenciye eksikliklerinin neler olduğu ve bunların nasıl giderilebileceğine yönelik bildirimlerde bulunulmalıdır. Geri bildirim yönlendirici ve pekiştirici olması gerekmektedir.

6. Ünite başlarındaki hazırlık çalışmaları öğrencilerin yakın çevresi, ihtiyaçları ve günlük yaşantısı ile ilgili olmalı ve öğrencileri üniteye motive etmelidir.

7. Ders kitaplarının yazımı sürecinde sadece alan uzmanları değil, program geliştirme uzmanları, eğitim psikologu, görsel ve fiziksel tasarımcılar ve dilbilimciler de yer almalıdır.

KAYNAKÇA

- Atalay, İ. (2001). *Lise coğrafya*. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayın San. ve Tic. A.Ş. Yay.
- Atalay, İ. (2001). *Türkiye'nin beşeri ve ekonomik coğrafyası*. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayın San. ve Tic. A.Ş. Yay.
- Aydın, C. (2001). *Türkiye coğrafyası-fiziki (Lise)*. Ankara: Doğan Yayıncılık.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain*. New York.
- Blomm, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve öğrenme*. (Çeviren: D. Ali Özçelik): Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Çelik, H., Mercan, A., Ünel, K., & Yürük, Y. (2001). *Ülkeler coğrafyası*. İstanbul: MEB Yay.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duru, A., Aksoy, O., & Olgun, S. S. (2003). *Türkiye coğrafyası (Lise) (Fiziki)*. İstanbul: MEB Yay.
- Erdoğan, E., & Aydın, D. (2003). *Türkiye'nin beşeri ve ekonomik coğrafyası*. İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Erinç, S. (2003). *Lise coğrafya*. İstanbul: Altın Kitapları Yay.
- George, W. M. (1998). *Social studies and the elementary school child*. New Jersey: Prentice Hall.
- Grahm, A. (1986). *Elementary social studies texts: An Authr-Editor's point of view*. *Social Education Policy Center*, Ed 232 941(50-55)
- Gözenç, S., & Aydın, D. (2003). *Ülkeler coğrafyası*. Ankara: Doğan Yayıncılık.
- İşman, A., & Eskicumalı, A. (1999). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Katz, E. (1984). *Federalism in secondary school American history and government textbooks*. In S. L. Schecter (Ed.), *Teaching about American federal democracy*. Philadelphia: Center for the Study of Federalism at temple University, ED 248 161
- Kent, A., et al., (1996). *Geography in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Korkmaz, A., (2001). *İlköğretim ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme*. In L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutlu, Ö. (1999). *İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme*. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).

- Küçük, S. (2002). Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Küçükahmet, L. (2003). Eğitim programlarında ders kitabının yeri. In L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assesment in teaching* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Lorber, M. A., & Pierce, W. D. (1990). *Objectives, methods and evaluation for secondary teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). Ders kitapları inceleme yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2434.
- Petterson et al., (1991). The use of verbo-visual information teaching of geography-views from teachers. Paper presented at the 23rd Annual Conference of the International Visual Literacy Association, Washington.
- Price, R. D. (1981). Textbook dilemma in the social studies. *The Social Studies*, 57(21-23).
- Poyrazoğlu, O. N. (1993). Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları Semp.* Ankara. TED Yay.
- Savage, T. V., & Armstrong. D. G. (1999). *Effective teaching in elementary social studies* (4th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Seven, S.(2001). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Shannon, P. (1982). Some subjective reasons for teachers reliance on commerical reading materials. *Reading Teacher*, 36, 884-889.
- Şahin, C. (1990). Ortaokullar için milli coğrafya adlı kitap hakkında düşünceler. *Türk Kültürü Dergisi Sayı*, 324.
- Şahin, C., ve Diğerleri (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, C., (2002). *Türkiye coğrafyası (Lise "Fiziki")*. İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şirketi. Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A.(2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thomas, P. R., & Jennifer T. N. (2000). *Classroom-ready activities for teaching history and geography in grades 7-12*. London: Allyn and Bacon.
- Thorndike, R. M. et al. (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Macmillan Publishing Company.
- Oosterhof, A. (1994). *Classroom applications of educational measurement*. New York: Merrill Publishing Company.
- Özgen, B. (1987). Türkiye’de ders kitapları sorunu ve çözüm yolları. *Eğitim ve Bilim*, Ocak(49).
- Özçelik, D. A. (1982). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yay.

Yiğitarıslan (Gözkaya), D. (1995). Öğretmen ve öğrenci gözüyle ders geçme ve kredi sistemine göre tarih 1 ders kitabının değerlendirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

¹ Ölçütler konusunda: Yel, S.(2001). *Ders Kitabı İncelemesi (Örnek Bir Çalışma)*. (Editör: Prof. Dr. Leyla Küçükahmet). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.173'ten yararlanılmıştır.

Yazarın Bilgileri*

Dr. Yaşar, 1970 Giresun doğumlu olup, Lisans öğrenimini Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde tamamladıktan sonra, lisans üstü eğitimini İstanbul Üniversitesi'nde tamamladı. Halen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nda çalışmalarını sürdürmektedir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD
Anafartalar Kampusu
17100 ÇANAKKALE/TÜRKİYE
E-posta: okany@comu.edu.tr

Improving attendance and punctuality of FE Basic skill students through an innovative scheme.

Gordon O. Ade-Ojo*, Southwark College, London.

Abstract:

This paper reports the findings of a study set up to establish the impact of a particular scheme on the attendance and punctuality performance of a group of Basic Skills learners against the backdrop of various theoretical postulations on managing undesirable behavior.

Data collected on learners' performance was subjected to statistical analysis through the use of the SPSS analytical toolkit in order to establish the T-value, probability value and significance, as well as the confidence level of intervals. Findings from statistical analysis were then subjected to a process of corroboration through a focus group discussion with subjects in the study.

Based on the findings, the study concludes that the scheme has a significant impact on some aspects of the learners' performance and advocates the introduction of novel ways, in the context of mixed approaches towards eradicating undesirable behaviors among young learners.

Introduction

The twin issues of attendance and punctuality have in recent times assumed a very crucial role in the assessment of the quality of provision in the area of skills for life. Indeed, inspectors' reports inevitably include comments on the pattern of attendance and punctuality of students. It is commonplace to find comments like the following in inspectors' reports. "Lateness is not positively challenged and attendance is still an issue" (Feedback from OFSTED inspection of Basic Skills at Southwark College, 2003:2)

Comments such as the one above have often left tutors in the FE totally frustrated and in many cases, disillusioned. Tutors, perhaps rightly so, argue that they can not be expected to have control over what happens to students outside the college and more importantly, as they perceive it, the wilful decision of students not to benefit from the opportunity to learn provided by colleges.

Inspectorate regimes however do not share the sympathies of tutors. They, again rightly so, would argue that the pastoral duties of teachers necessitate their taking responsibility for their students' performances in terms of attendance and punctuality, after all, students can not be expected to achieve if they do not attend classes or indeed, if they come in half way through lessons.

More importantly, from the viewpoint of students, it is incontrovertible that poor attendance and punctuality will have adverse effects on their learning and achievement. This is the one point that all parties involved are agreed on. Tutors, inspectors, governors, funders and indeed students would not contest the significance of attendance and punctuality on the overall learning process. What remains controversial is the strategy to deal with this problem. Should tutors assume what essentially amounts to a dictatorial stance by challenging and insisting that students have to be present and punctual at lessons, or should they assume a stance that would ultimately nurture students' desire to be present and punctually so, at their lessons? If the latter is the case, how do they go about achieving this goal? This paper is a

report of a small-scale experiment based on an attempt at nurturing rather than ordering students. It presents the perceived impact of a scheme designed to enhance what McPhillimy (2001:177) calls the “self-concept” of the learner.

The central philosophy of this scheme revolves around the view that, rather than continuously challenging students on their attendance and punctuality, a role could be created for this category of students that actually devolves some responsibility on them in terms of their and their colleagues’ attendance and punctuality. In this sense, the scheme borrows from the fundamental principle of combining behavioural, reflective and relationship approaches in tackling undesirable behaviour among students.

Approaches Towards Tackling Undesirable Behaviour

Practitioners and researchers have often proffered various solutions for undesirable behaviours among learners. While some, like Rogers (2001) offer solutions recommending more active control on the part of the teacher, with what he calls “language of discipline” with emphasis on a “discipline plan” p.170. others recommend approaches that are more friendly towards the student and tend to put the blame on factors outside the control of students. (See e.g., Bradley 2001, Marsh 2001) Others still recommend what can be seen as multidimensional approaches as typified by McPhillimy (2001)

In my opinion, all of these approaches are best captured in the structure presented by McPhillimy (2001:182-183) when he talks of a BBR approach towards dealing with undesirable behaviour among learners. He identifies two central approaches namely the behavioural and the cognitive. He then advocates a combination of the two as a third approach. According to him, this approach combines the strength of the other two approaches to achieve better results in managing undesirable behaviours among learners. For instance, while teachers, in consonance with the dictates of behavioural approach, take responsibility for ensuring good behaviour among learners, they must also strive to identify learners’ motives and must recognise the importance of learners’ academic and general self-concept. It would seem that most approaches recommended in the literature could fit into one of the three models identified by McPhillimy.

However, identifying approaches by their typology cannot be an end in itself. What is more important is to be able to identify which of the approaches would be most suitable for dealing with particular situations. In consonance with the arguments underlying the BBR approach, it is my opinion that no one approach can work unilaterally. Indeed, the recipe for success, I would argue, must include elements of both the behavioural and cognitive approaches. The crucial issue is identifying the immediate stakeholders. Without a doubt, this must include the teacher, the learner and other learners who share the same environment. We can safely assume that the stakeholder that identifies the problem would normally be the teacher. In simply earmarking a benchmark for behaviour, the teacher is already implementing elements of the behavioural approach. It would seem therefore that every good teacher must start the process of correcting undesirable behaviour by using elements of the behavioural approach.

Beyond the above point however, the teacher would probably be open to a number of choices in terms of how to deal with the identified behaviour. It is in this respect that we can begin to debate the suitability of one approach when compared with others. By the same token, once a student agrees to actively participate in the process of changing the identified behaviour, we can argue that elements of the cognitive approach are being introduced.

In essence therefore, the perception underlying this work is that every good teacher must necessarily combine these approaches and that a failure to do this might in some cases amount to abdication of responsibility on the part of teachers. It is along the above line of reasoning that the present scheme presented in this study is designed. The central theme is the allocation of responsibility to all the stakeholders in the hope that they can all work towards achieving the same end.

Attendance and Punctuality

As is the case with the general perception of how to deal with disruptive behaviours, suggested approaches for dealing with punctuality and attendance can also be grouped into two. While one approach perceives this problem as behavioural and therefore correctable through strict control by teachers and behavioural change by students, the other assumes a multidimensional approach similar to BBR as proposed in McPhillimy (2001). With the former, there is regular recourse to a combination of rebuke and reward, while with the latter; the emphasis is on innovation in order to address the underlying cause of the problem. Some strategies generating from the two approaches are examined below:

In a document on combating punctuality and attendance, Alexander (2003:2) advocates a series of measures that insists on the learner taking responsibility for attendance and punctuality, concluding with a dire warning that “if you want to retain your place awarded in any school, you must attend that school regularly and punctually. Regular attendance and punctuality are not optional.”

Similar sensibilities are portrayed in Miller (2004:1) who recommends what can be classified as a rebuke and reward strategy for dealing with the problem of attendance and punctuality. This view is encapsulated in the recommendation that we “praise and provide incentives for good attendance and punctuality” and “require tardy students to go to the office to get a pass to enter the class.”

Presenting strategies bordering on the reward and rebuke concept, the Kingston college attendance and punctuality document (2003) place an emphasis on “monitoring attendance through registers and observation data.” In a seemingly surreptitious attempt at introducing reward, the document again links attendance to the requirement of students’ EMA stipend.

In its document, Effectively managing Attendance and Punctuality and Developing a School Attendance Policy (2004), the London borough of Merton Education, Leisure and Libraries propose strategies with similar resonance, ranging from support for teachers to exploring external links in order to control guilty students and change their attendance and punctuality patterns. In another document by a similar agency, Lewisham educational Access, similar concepts are proposed. In their handbook for schools (2004:14-16) they recommend a number of strategies that reflect the twin concepts of teacher control and rebuke/reward. Some of the measures for teacher control include “phoning the home, writing and home visits,” as well as “analysis of absence” using the Wanton Samuel system.

Taking a different approach, the Nottinghamshire Education Welfare service as reported in Teacher-Net – Case Studies (2005:1-4) proposed a series of schemes, which combine the behavioural and the multi-dimensional approaches. While on the one hand, they propose teacher centred strategies like “late gates” truancy patrol and first day calling”, they on the other hand advocate that these strategies be integrated with innovative schemes such as; “Horse race derby, Tick Tock challenge, and mentoring.” In proposing the integration of these approaches, it would seem that what this document aims to do is to cater for both the behavioural and the cognitive causes of the problem.

Recommending a similar approach, The QCA (2005:3) recognise among other factors, that the role of the learner linked to their self-perception can improve attendance and punctuality. Focusing on the role of physical education and school sport in particular, they recommend “targeting and selecting pupils for activities” in order to facilitate improvements in their attendance and punctuality patterns. Central to this is the concept of role allocation according to the behavioural patterns of learners. They conclude that taking such a stance would promote the factors of feeling valued and wanted, thus enhancing an improved pattern of attendance and punctuality.

OFSTED (2003:5) present us with injunctions emanating from a similar line of reasoning. For instance, they recommend that in order to improve attendance and punctuality, schools must facilitate the extent to which “pupils are enterprising and willing to take responsibility.”

The Illinois State Library Office document (2003:4) while focusing on the issue of retention, recommend in conjunction with other teacher centred schemes, what they call “special events” Central to this is providing “students with the opportunity to volunteer in programmes and give back, ----- for which they earn recognition.”

What is obvious from the various contributions examined above is that suggestions on how to deal with the problem of punctuality and attendance are as varied as the problem itself is rampant. In the context of these multiple suggestions therefore, it is difficult to identify any one or group of strategies as most suitable or adequate. What therefore appears to be logical is to employ whatever strategies are suitable to the context of the problem within the multi-dimensional framework illustrated in the BBR strategy for dealing with disruptive behaviour. In so doing, we would be able to avoid the rigidity and ultimately fruitless adherence to a straightjacket position of postulating a universal theory for dealing with the problem of attendance and punctuality. It is in the context of such a position that the type of scheme reported in this study can find a niche.

The Present Study: The Telephone Peer link Scheme

The scheme was designed to tackle a persistent pattern of absenteeism and lateness in basic skills class after the traditional approaches of challenging concerned students and having one-to-one discussion with them had failed.

The group of concerned students were invited to a meeting, and at the meeting, the following steps were agreed toward finding a remedy to the situation.

- (1) The students would vote for a leader every fortnight that will be responsible for reminding other members of the group about their classes.
- (2) The leader would carry out this task by telephoning every other members of the group on a daily basis about their classes.
- (3) The leader would also be responsible for recording the attendance of members of the group and would present this to the tutor at the end of every lesson.
- (4) The tutor would take responsibility for funding the cost of telephone by providing telephone cards.
- (5) At the end of the scheduled period, the group will meet again as a focus group to discuss the outcome of this experiment.
- (6) If the group agrees, it would be possible for a chosen leader to have more than one term in office.

The performance of this group in terms of attendance and punctuality was closely monitored and recorded by the tutor for a period of eight weeks. This forms the basis of the data that is compared to their performance before the introduction of the scheme. It is important to note that both the tutor and students agreed that there was a problem and that there was a need to address it.

In order to be able to compare the impact of this scheme, another group of students with the same problem pattern was set up as a control group. Their performance in terms of attendance was monitored over the same period and forms the basis of data for comparing their performance with the first group.

The performances of both groups over the eight-week period were then recorded and analysed along the following lines.

- (1) The performance of members of group 1 during the scheme was compared with their performances prior to the scheme.
- (2) The performances of members of the control group during the experimental period were compared with the performance of the same group before the period of experiment.
- (3) Performance of group 1 during the eight-week experimentation was compared with that of the control group over the same period.

- (4) A focus group with group 1 was then set up to discuss the pattern of performance in order to establish factors that might be significant in the change of pattern if there was any.

Focus group is used here in the tradition of Powell and Single (1996:499) to refer to “a group of individuals selected and assembled by researchers to discuss and comment on, from personal experience, the topic that is the subject of the research.”

In line with the arguments of (Morgan 1997 and Clarke and Dawson 1999) this method of interviewing was used because the researcher is convinced about the following facts.

- (1) This setting is likely to encourage participants to qualify their original responses or indeed to shed light on performance pattern that was hitherto not understood by a researcher.
- (2) Focus group can generate a lot of qualitative data in a short time and are relatively inexpensive.
- (3) The key issue for this study however revolves around its methodological role. As argued in Clarke and Dawson (1999:77) “ focus groups have methodological advantage over questionnaires and structured interview schedules of allowing participants the freedom to raise issues that are important to them, rather than merely respond to a set of predetermined questions.”

It is for the above reasons that a focus group interview was preferred as a methodological tool for teasing out information and seeking confirmation of already collated information.

SPSS Statistical Analysis of Data

Using the SPSS tool kit, the data collected as described above was then subjected to various analyses. The findings are presented and discussed below. The raw score of the performances of the two groups are presented in appendix 1.

First, the data is subjected to exploration for anomalies such as extreme values or skewed distribution through the use of the SPSS descriptive statistics/explore function. The result shows that there are neither extreme values, nor any form of skewed distribution.

Following this, the data is then subjected to an independent sample test to see if there is a significant difference in the performance of the two groups. The test assumes the null hypothesis that the telephone scheme has no impact on the performance of students during its implementation.

Issues with Research method.

Selecting subject groups

The two groups selected for this study have a lot in common. In particular, they display similar patterns of attendance and punctuality before the scheme. In addition to this, the two groups have the same set of tutors. This is particularly significant because it eliminates a potential dependent variable in the analysis of the performance of each group.

Another commonality between the two groups is manifested in their core demographic statistics. Distribution patterns in terms of age, race and employment between the two groups are similar. Students in both groups are aged between 17 and 18 and they are all of Afro-Caribbean extraction.

More importantly, both group of subjects were chosen for this study because the researcher, in his role as head of department, has access to both the classes and records of performance for both groups. In effect, it is easier to keep an accurate record of performance with these groups than it could have been with other groups that the researcher might not have direct access to.

Finally, the choice of which group would function as the control as against the experimental group was not informed by any logic. Considering the fact that both groups have a lot in common, both in terms of their demographic statistics and in-school performance, the decision was based on a random choice.

Having two groups with such similarity, it is expected, would facilitate a much more valid comparison and would enable the significance of the scheme to become obvious. In particular, having a group on which the scheme is not administered allows the impact of the scheme on the other group to become evident. The conclusions drawn from the studies would also have a higher degree of validity as the impact of the scheme on the performance of the experimental group can be compared with another group, which shares a lot of significant features.

Confidentiality

It is an established norm that confidentiality and permission are given serious consideration in any research that collects information that might be of private nature. (Bell 1993, Clarke and Dawson 1999)

In the case of the present study however, these two factors were relatively insignificant. This is because the information used in the study were statutorily required to be made available in order to monitor the attendance and punctuality performance of learners. Indeed, the information is generally available in public domain. However, because the information was to be used specifically to test a scheme in a particular research endeavour, the following steps were taken.

- (1) All the subjects were clearly told of the aims of collecting the data.
- (2) Express permission of all the subjects was secured before data about their performance was used.
- (3) All the subjects willingly volunteered for the project.
- (4) Responses from focus group discussions were recorded under code names, thereby ensuring anonymity.

By adhering to the principles above, it was not only ensured that information about students was used with their consent, but also that no subject can be identified on the basis of their responses or and performance.

Demographic – Sociological characteristics of subjects.

In studies such as the present one, it is important that the demographic characteristics of subjects be identified before the experimentation stage. This is because some demographic variables might be significant in terms of the findings of such a study. For instance, it is possible that a particular deviance in behaviour is informed by deviance in demographic circumstances. In order for any study to be able to give an objective interpretation of behavioural pattern therefore, it is essential that the demographic features of the subjects of the study be explored.

It is difficult to have a finite list of factors to be considered under the analysis of demographic characteristics. Indeed, it would seem that each study would select relevant demographic features to meet its scope.

As a result, different scholars have examined different factors under the overall umbrella of demographic statistics. In spite of this however, there are enough commonalities among the features generally chosen for various studies and these function as guideline in terms of the determination of demographic features examined. In essence, the demographic characteristics of subjects presented in this study are an aggregation of frequently examined demographic features.

While taking a look at Demographic and clinical characteristics of emotionally disturbed children, Ghuman et al (1999) examined the features of gender, ethnicity, age and residential location as primary indices of demographic characteristics. However, Colom (2003) takes this further in her report on the needs of the young Puerto Rican by adding other variables such as residential zone and type, marital status, family composition and family size, ethnic characteristics and cross-cultural experience, religious preferences, income and employment status. Similarly, Diaz (2005: Internet access) employed some of these features in his analyses of the public image of psychologists in Spain, although he left out factors like religion, employment and income. This is perhaps a reflection of the focus of his study.

In effect, there is evidence that the listed features are key indices of demographic characterisation in research work. As dictated by the particular study concerned, a combination of the list given above should provide ample choice of features for demographic description of any group of subjects.

Following from the above, the demographic characteristics of the subjects in this study will be defined on the basis of all the features as identified in Colom (2003) and Diaz (2005). This is because of the conviction that these features can play significant roles in the analysis of the behaviour of subjects in this study. These features are presented in the table below.

Variable	Group breakdown	Overall group description
Gender	8 females and 7 males	Near equal representation in terms of gender
Age	All subjects are between 17 and 18 years.	All subjects belong to the same age group
Residential zone	All subjects reside within 1.5 miles of the college. This falls into an area that is officially designated as economically deprived.	All subjects share the same residential features in terms of geographical location.
Type of residence	19 out of 21 (90.5%) live in public housing. 2 (9.5%) live in their houses purchased by their parents on mortgage	Subjects generally reside in public flats available in large state – owned estates.
Marital Status	All subjects are single and have no children	All subjects have neither parental responsibilities nor attachment to spouses.
Parental control	20 out of 21 subjects (99%) live in a 1-parent setting. 1 subject lives with both parents.	Subjects are predominantly from single parent families
Ethnicity and cross-cultural experience.	All subjects have parents who are of African/Caribbean extraction and have lived in or visited their parents' countries at least once.	There is evidence of cross-cultural experience among the subjects.
Religious preferences	12 out of 21 subjects (57%) have parents who are Christians while the remaining 9 subjects (45%) have parents who are Muslims. However, none of the subjects is particularly inclined towards any kind of religious activities.	Religion does not appear to be held in high esteem by all the subjects.
Employment	All the subjects are full-time students and are not engaged in any form of paid employment. However, 18 students (86%) indicate that they are actively looking for part-time employment.	Subjects belong to the group of full-time students and have no work-related responsibilities.

Income	All the subjects are dependent on their parents' income for sustenance. It was impossible to get information about their parents' income as it was considered sensitive	Subjects have no income of their own.
--------	---	---------------------------------------

The pattern of demographic characteristics reflected by the subjects as presented in the table above shows that there is a constant for majority of the subjects. Based on this, it is possible to eliminate these features as sources and causes of difference in behavioural patterns both between individual subjects and between the experimental and control groups. This is particularly relevant in analysing the difference in performance between the two groups because the features reflected in the table are based on the demographic characteristics of both groups.

Context of Research

This study is context-specific in the sense that it is located within a specific environment and does not make any claims to an overall universal postulations. The specific variables in the study include the subject of study of the learners, the location of study and the nature of the college within which the study is located. It is therefore essential that a brief description of these variables is provided here.

Basic skills

Basic skill is often used to refer to a “level of competency specifically in reading, writing and mathematics, which is required for successful college work in all fields of study. (BBC Educational Catalogue 2005:1) In essence therefore, the curriculum provided in basic skills classes are designed to upgrade the language, literacy and number skills of learners, so that they can become adequately skilled to comfortably progress to a mainstream vocational or academic study.

FE College

The term FE college is used in the UK to refer to colleges of further and higher education. While the predominant curriculum focus of these colleges are in vocational courses, academically focussed courses are also available in many of these colleges. The multiple focii of these colleges is reflected in the various qualifications awarded, ranging from A levels through GNVQ and BTEC qualifications to HND in various technical and business related subjects. Some of the more advanced FE colleges offer courses leading to degrees and in very few cases, leading to post graduate awards.

In the context of this study, the college in which the study is located is one of the largest FE colleges in England. It offers both academic and vocational courses leading to various from advance level to post-graduate diplomas. Basic skill classes are therefore offered to students whose levels of competence in language; literacy and numeracy are considered inadequate for mainstream studies. In a sense therefore, basic skills classes are preparatory to studies on mainstream vocational and academic programmes.

Findings

T-Test for Performance During Scheme. (PDS)

Group Statistics		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PDS	scheme	15	69.07	4.20	1.08
	group				
	control	6	51.33	3.72	1.52
	group				

Independent Samples Test

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
PDS	Equal variances assumed	.015	.904	8.998	19	.000	17.73	1.97	Lower 13.61 Upper 21.86
	Equal variances not assumed			9.497	10.419	.000	17.73	1.87	13.60 21.87

Analysis of data

Means

The means for the two groups in table 1 (group statistics) is obviously different. While the scheme group has a mean of 69.07, the control group has a recorded mean of 51.07. This in itself is not necessarily significant. The extent to which it might be significant will be explored when we look at the content of table two.

Levene's statistic

The Levene's test for equality of variance has a P value for F, which is greater than .05.. Because the value is greater than .05, we can assume that Levene's test in this set of data is not significant. As such, we can assume that the variances are homogenous and proceed to use the equal variances line of values for the t-test. Based on this, we can use the following equation to present the result of Levene's test for equality of variance in this data.

If $p > 0.05$ then the homogeneity of variance assumption is tenable.

$P = .904$ so, the homogeneity of variance assumption is tenable.

T value, Probability value and Significance.

The t value (df = 19) is 8.998. The two tail p- value is .000 The p – value for a one tail test would therefore be .000. based on this, we can calim that it is significant at the 5% level as represented in the following equation. $T (19) = 8.998; p < 0.05$

Confidence Interval of Difference.

The 95% confidence interval level is 13.16 to 21.86. As this does not include 0, the result is significant on a two tailed-test.

Based on the result presented above, it is obvious that the null hypothesis that the scheme has no effect on the performance of students in terms of attendance has been negated.

A similar test is carried out for the punctuality rate during scheme for the same subject using the null hypothesis that the scheme has no effect on the punctuality rate of students during its implementation. The result is presented below.

T-Test for Punctuality Rate During Scheme (PRDS)

Group Statistics		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PRDS	scheme group	15	1.27	.46	.12
	control group	6	1.50	.55	.22

Independent Samples Test

		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				Lower	Upper
PRDS	Equal variances assumed	1.511	.234	-1.000	.330	-.23	.23	-.72	.26
	Equal variances not assumed			-.923	.383	-.23	.25	-.82	.35

Analysis of data

Means

The means for the two groups in table 1 (group statistics) is obviously different. While the scheme group has a mean of 1.27, the control group has a recorded mean of 1.50. This in itself is not necessarily significant. The extent to which it might be significant will be explored when we look at the content of table two.

Levene's statistic

The Levene's test for equality of variance has a P value for F, which is greater than .05. Because the value is greater than .05, we can assume that Levene's test in this set of data is not significant. As such, we can assume that the variances are homogenous and proceed to use the equal variances line of values for the t-test. Based on this, we can use the following equation to present the result of Levene's test for equality of variance in this data.

If $p > 0.05$ then the homogeneity of variance assumption is tenable.

$P = .234$ so, the homogeneity of variance assumption is tenable.

T value, Probability value and Significance. The t value (df = 19) is -1.000 . The two tail p- value is .330. The p – value for a one tail test would therefore be .150. Based on this, we can claim that it is not significant at the 5% level as represented in the following equation. $T(19) = -1.000; p > 0.05$

Confidence Interval of Difference

The 95% confidence interval level is -76 to $.26$. As this includes 0, the result is not significant on a two tailed-test.

Based on the result presented above, it is obvious that the null hypothesis that the scheme has no effect on the punctuality of students has been confirmed.

Findings from the focus group

A simple focus group was convened to find out the subjects' perception on why their performances in terms of attendance changed so significantly during the administration of the scheme. The group was made up of subjects in the experimental group and two questions were addressed.

- (1) Why did members of the group improve their attendance so significantly during the scheme?
- (2) Why did their performance in terms of punctuality remain constant in spite of the scheme?

There were various responses to the first question posed to this group. The responses were as varied as they were interesting and possibly enlightening. Some respondents spoke of the recognition of the fact they felt some sense of responsibility to the group and as such, did not want to disappoint their colleagues. For some members of the group, the responsibility was not simply to the group, but to the various group leaders, as they felt responsible for electing them in the first place.

Another line of response provided by the group revolves around the element of pride in terms of the responsibility they have been given. Some felt that it was a matter of pride to be given such a responsibility and therefore would want to strive to carry out their responsibilities. In a sense, some respondents felt that it was an acknowledgement that they were capable of doing "good things" as well as their classmates not involved in the project.

Taking the same theme further, some members of the group spoke of the notion of trust and their desire not to betray the trust reposed in them by their tutor. They felt that if they did not participate as well as they could and should, it would amount to betraying their teacher's trust in them.

Another line of response from the group suggests that some of the subjects felt they were coerced into improving their performances. For example, some of the students felt that if they did not participate as well as expected, they could be withdrawn from the college. Worse still, some felt that they might forfeit their EMA allowances, which they have come to depend upon.

Finally, some respondents indicate that they simply did not want to be different from their friends within the group, who have indicated that they intend to improve their performance. It is

particularly interesting to note that some students actually said that they were forced or pressurized by their peers.

Classification of responses to question 1

Response type	Concept behind reason for performance	Issues
1	Responsibility	(1) Felt responsible for group performance (2) Felt responsibility / loyalty to group leaders. (3) Ensure that group leaders do not fail.
2	Pride	(1) Pride in responsibility (2) Confirmation that they were also capable (3) Competition with classmates not involved in the scheme.
3	Trust and betrayal	(1) Not wanting to betray their teacher's trust.
4	Peer influence/pressure	(1) Desire to be with peers (2) Compelled by peers (3) Pressurized by peers.

Some quotations from their responses include the following.

“ I did not want to disappoint my group and the leader” (Scheme group student 6 –female)

“I wanted to show that we can also be good students.” (Scheme group subject 13—female)

“ I thought that if I did not attend well, I might be asked to leave the college.” (Scheme group student 9 – male)

“I just tried to do as much as my mates in the group” (Scheme group student 3 –male)

In response to the question about their punctuality, the subjects surprisingly did not have any explanations. On the average, the subjects simply claimed that it was difficult to get in on time for various reasons including distance and domestic responsibilities. When questioned further about the possibility of better time management to enable them cope with the issues of distance and domestic responsibilities, most of them simply argued that the effort would constitute too much sacrifice of their part.

Some of their responses include the following;

“ Waking up earlier, -- that would not be fair. (Scheme group student 1 –male)

“To get up earlier and help my mum means I wouldn’t get enough rest.” (Scheme group student 4 – female)

Discussion and Preliminary Conclusions.

Based on the performance of the experimental group during the scheme, it is easy for us to jump into conclusions about the efficacy of the scheme. This however would simply amount to undue optimism. While it is true that there is some ground for optimism, it is also crystal clear that there are a number of issues that must be reviewed and reflected upon. First, let us look at some of the positives.

It is important to note the following. First, the fact that some of the subjects felt the need to demonstrate their ability to take on responsibilities is indicative of the fact that perhaps, we have not paid enough attention to the viewpoint of the learner in addressing the problem of attendance.

McManus (2001:100) reminds us of the need to identify the pupil’s point of view advocating that a way forward in managing undesirable behavior in students’ is “to try to step into the pupil’s shoes” Pursuing the same theme, Hanks (1985:80) argues that “what others think of us is their problem: our reaction to this is ours” In a sense, what the scheme has done over a short period of time is to encourage these students to react positively to what others might think of them.

Secondly, the indication from the data that the scheme was significant for students’ attendance is a course for optimism. The optimism does not necessarily derive from the particular scheme that was administered. Rather it is simply an acknowledgement that constructive intervention in terms of students’ behavior might indeed yield positive results. While arguing for teachers to take the initiative in terms of dealing with problems in their own classroom, McManus (2001:135) enjoins teachers to “—increase their own expertise and therefore to give only what limited credence is due to members of other professions when they pronounce upon school matters.”

In essence, what this scheme has provided evidence for is the argument that the traditional labels given to students in the category might not in fact be as sacrosanct as some would want to argue. It is therefore possible to deal with their behavior in ways different from the traditionally prescribed ones.

Furthermore, the information provided in the course of the focus group might form part of “knowledge” which as McManus (2001:138) argues, “permits a more dispassionate and analytical stance and can be used to produce an agenda for staff discussion focused on pupils or groups whose behaviors is causing problems”

Another positive derives from some of the responses given during the focus group. In particular, it is heartening to observe that the subjects revealed that they saw their performances as part of the group rather than as individuals. Based on this, they gave what could be seen as genuine reasons for their poor performances in terms of punctuality. In a sense, this reinforces the argument of people like Bradley (2001) Explanations based solely on individuals can encourage teachers and schools to believe that they have little or no part to play” By contrast, generating the type of group-based- information collected from this scheme can lead to “modifications to institutional organization and teacher behavior and can produce beneficial effects” p.147

However, there are aspects of the findings that remind us that we still have a lot of work to do. For instance, the finding presented here is strictly of the subjects’ performance over a short period of time and significantly during the lifetime of the scheme. Valid questions could be asked about what the performance would be after the scheme. Would it remain the same? It is important that we reflect upon this before jumping to conclusions about the scheme.

Another salient issue revolves around the fact that the data shows no significant improvement in the performance of the students in terms of punctuality. This suggests, that no one scheme can be seen as remedy for all sorts of behavioral problems. This in a sense can be seen positively as it challenges the teacher and calls for creativity.

Other aspects of the scheme, which calls for reflection, are the short duration of its administration and the cost of implementing it. While the time serves as another source of reminder that

we can make no conclusive claims on the basis of this experiment, the cost might deter its implementation in a larger setting. These are aspects therefore that we must critically consider in terms of making claims about the scheme.

Finally, and most importantly, the finding does not provide any explanation in terms of the subjects' attendance prior to the scheme. This in itself would have been the most useful part of the data, as it would have provided a basis for postulating theories about this type of behavior.

In spite of its inconclusiveness, we can still make a number of assertions about the scheme. First, it gives an indication that intervention along innovative lines as advocated in McPhillimy (2001) and Bradley (2001) might indeed work. Although we might not be able to make specific pronouncements about what scheme to use in different instances of behavioral problems, we can have some form of reassurance that something can be done and that this has worked on some aspects in some cases.

References

Atkinson A. and Chandler, B. (2001) Eds. *Student Support: Tutoring, Guidance & Dealing with Disruption*, Greenwich University Press, London

BBC (2005) Educational Catalogue BBC publications.

Bell, J. (1993) *Doing you research project* O.U.P. Buckingham. Philadelphia

Bradley (1987) Appendix III in Further Education Unit Behavior and Motivation: disruption in further education Longman / FEU, paras 12-19 (Read in Atkinson, A. and Chandler, B. (2001) Eds. *Student Support: Tutoring, Guidance & Dealing with Disruption*, Greenwich University Press, London

Clarke, A & Dawson, R. (1999) *Evaluation Research* Sage Publications, London. Thousand Oaks. New Delhi

Colom, F.I. (2003) Profile and Needs of the young Puerto Rican. Document number 10 Arecibo Police Area Report prepared for youth affairs Ministry, Puerto Rico.

Diaz, R (2005) Psychologists in Spanish Society: Analyses of their Public Image (Accessed from the Internet <http://www.ucm.es/info/psyap/Hispania/article.htm> on 01/03/05

Ghuman, S. H., Weist, D. M., Schafer, E. M (1999) Demographic and clinical characteristics of emotionally disturbed children being raised by grandparents. *American Psychiatric Serv* 50: 1496-1498 November 1999. Accessed through the Internet: <http://ps.psychiatryonline.org/cgi/content/full/50/11/46> on 01/03/05

Hanko, G. (1985) *Special needs in ordinary classrooms* Oxford: Basil Blackwell.

Illinois State Literacy Office (2003) Student Retention Strategies. Used in SOS Community Volunteer Tutoring Programs Springfield Illinois

Kingston College (2003) Attendance and punctuality Policy Kingston College London.

Lewisham educational Access (2004) *Improving school attendance: A handbook for schools*. Educational Access, Cartford, London

London Borough of Merton Education, Leisure and Libraries (2004) *Effectively managing Attendance and Punctuality and Developing a School Attendance Policy*. London Borough of Merton Education Leisure and Libraries.

McManus, M. (1995) Troublesome behavior in the classroom 2nd edn Routledge (Read in Atkinson, A. and Chandler, B. (2001) Eds. *Student Support: Tutoring, Guidance & Dealing with Disruption*, Greenwich University Press, London

McPhillimy, B (1996) Controlling your class John Wiley, pp 53-67 (Read in Atkinson, A. and Chandler, B. (2001) Eds. *Student Support: Tutoring, Guidance & Dealing with Disruption*, Greenwich University Press, London

Miller, M. (2004) "What classroom teachers can do about attendance" in The Beginning Teacher newsletter: make students responsible for attendance. The Teacher Institute Nebraska.

Morgan, D. L. (1997) *Focus Groups as Qualitative Research* London: Sage

Nottinghamshire Education welfare Service (2005) Fourteen approaches to improving attendance. Teacher-net –Case Studies

OFSTED (2003) Inspection feedback to basic skills programme area, Southwark College.

OFSTED (2003) *Inspecting Schools – Handbook for inspecting nursery and primary schools*. OFSTED: Coventry

Powell, R. A. & Single, H. M. (1996) “Focus groups”, *International journal of quality in healthcare*, 8 (50:499-504

QCA (2005) *Physical Education and School Sport*. Education and Skills Council. London

Rogers, B. (1997) *The language of discipline* Northcote House, pp 11-21

Appendix 1: Codes used in the Data and variable Views:

(1) PDS: - Performance during scheme. This is calculated using the following formula.

Actual number of attendance during scheme – divided by Total number of possible attendance X 10

(2) PSAP: - Pre – Scheme average performance

Actual number of attendance before scheme – divided by total number of possible attendance X 100

(3) PRBS: - Punctuality rate before scheme

Actual number of days punctual before scheme divided total number of lecture days X100

(4) PRDS: - Punctuality rate during scheme

Actual number of days punctual during scheme divided total number of lecture days X100

Author's Details

Gordon is a programme manager for ESOL and Basic Skills and coordinator for the teacher-training programme at Southwark College London.

Address:

Camberwell centre,
Southwark College,
London SE5 7EW

Email:

gordonA@southwark.ac.uk

Tel:

0207 8151696/1699 –Office

Rethinking Progressivism and the Crisis of Liberal Humanism: Historical and Contemporary Perspectives on Education for Democratic Citizenship

Emery J. Hyslop-Margison Theresa Richardson*

Ball State University

Abstract

In this paper, we examine the current siege on progressivism in light of these dual tendencies from both an historical and contemporary perspective. We defend the democratic objectives of progressive education from various contemporary attacks that view student-centered learning as academically inefficacious. With the assistance of Dewey's arguments, we argue that public schools should produce students prepared to assume their democratic citizenship responsibilities by pursuing the liberal humanistic strand of progressive education. We believe that progressive education approaches that emphasize student centered learning and conjoint decision-making afford an indispensable element to achieve that critically important objective.

Introduction

The schooling reforms introduced in the United States between 1890-1914 reflected competing paradigms of progressive education. Some supporters of progressivism such as David Snedden and Charles Prosser promoted its *social efficiency* objectives, and sought to direct social change according to scientific principles that promoted hierarchical authority and instrumental order. Consistent with traditional conservative imperatives, the social efficiency strand of progressivism stressed bureaucratic order, scientism, accountability, and standardized assessment within traditional teacher-centered classrooms. Snedden, in particular, advocated an educational approach that responded directly to the human capital requirements of industry. Social efficiency proponents argued that educators must accept the industrial social system and its accompanying class structure as an inevitable fact of life, and channel their energies toward ensuring its efficient operation. The social efficiency strand of progressivism embraces the social Darwinian assumption that inherently disparate individual characteristics invariably produce an economically stratified society (Hyslop-Margison, 2000). Another strand of early progressivism was infused with a broad based *liberal humanism*, a perspective reflected in the views of John Dewey, where the ultimate goal was to improve the human condition. From this viewpoint, schooling should be student-centered to advance the political voice of all children and prepare them for active citizenship in a democratic society.

These two divergent strands of progressive education represent competing approaches in the theory and practice of schooling, and remain pervasive throughout contemporary educational discourse. The liberal humanist strand of progressive education has been the enduring subject of attack from a range of conservative opponents, coming under sharp criticism in the late 1940s and 1950s after a period of progressive experimentation during the 1930s. These attacks continued unabated during the last half of the twentieth century and progressive classroom practices are currently under siege once again. Contemporary challenges to progressivism emerge from a range of conservative scholars who condemn child-centered learning for popularizing ineffective and self-indulgent instructional approaches.

The United States is currently witnessing a period of rapid social, demographic, economic, and political change that parallels many of the challenges faced by educators during the early Progressive era. The use of education as a humanitarian tool that promotes the democratic empowerment of all citizens is a critical objective as the nation faces a diverse school population and declining voter participation in the nation's formal democratic processes. Statistics reveal that formal political participation is especially low

among younger citizens. For example, in the 2000 presidential election only 51% of eligible voters actually cast a ballot and when limited to include citizens between the ages of 18 and 24 voter participation drops to 46% (University of California, Santa Barbara, 2004). These troubling statistics raise the specter of whether the current emphasis on standardization and accountability, indebted to the social efficiency strand of progressivism, undermine the crucial role of schools in preparing students as engaged democratic citizens. Contemporary schooling reforms that stress social efficiency above all other considerations undermine democratic participation by portraying society in an ahistorical context that reduces the role of students to mere structural adaptation.

In this paper, we examine the current siege on progressivism in light of its dual legacies from both a historical and contemporary perspective. We defend the democratic and liberal humanitarian objectives of progressive education from various contemporary attacks that challenge student-centered learning as being academically inefficacious. With the assistance of Dewey's most compelling arguments, we argue that schools and teachers should prepare students to assume their democratic citizenship responsibilities by pursuing learning practices that foster their political voice. Finally, we suggest that progressive education approaches emphasizing student-centered learning and conjoint decision-making afford an indispensable mechanism to develop participatory democratic citizens.

Progressivism: History, Theory, and Practice

The later portion of the nineteenth century witnessed a critical shift in thinking about public education in America. Rapid industrial development and burgeoning population growth led to the idea of universal schooling, and these elements combined with the increased influence of evolutionary biology to promote major educational reform (Egan, 2002). Famed educational historian Lawrence Cremin (1962) describes the 1890s as a revolutionary decade for American public education. Progressivism in the United States began as a political movement responding to the country's transformation from a nation of small, independent farmers and trades people to one of employees and consumers subject to greater corporate influence. The rapid industrialization of the late nineteenth and early twentieth centuries required immense amounts of capital and American investors enjoyed the opportunity to enhance their individual wealth. The financial return experienced by these investors created tremendous concentrations of personal wealth, but also exacerbated class stratification by leaving a growing segment of the population without meaningful social status or political voice (Cremin, 1962; Hofstadter, 1963). With its emphasis on social progress, progressive education developed in response to these conditions and, as Cremin (1962) points out, "began as part of a vast humanitarian effort to apply the promise of American life – the ideal of government by, of, and for the people – to the puzzling new urban civilization that came into being during the latter half of the nineteenth-century" (p. viii).

The Progressive Education Association (PEA) was organized in the spring of 1919. Until the year 1955, the PEA sought to advance progressive views of education as a means to advance democratic learning objectives. The term "progressive" was chosen as an indication of the association's commitment to pursue best practices and social progress through schools. Progressive educators tended to support experimentation but the exact goals and practices they promoted were far from uniform or coherent: 1) children should have the freedom to learn naturally; 2) teachers should not be task masters but facilitators; 3) physical and mental development should be studied scientifically and taken into account in the organization of schools; 4) a child's learning and development is affected by the context; 5) progressive schools and teachers should lead educational reform (Altenbaugh, 2003, p. 192; Cremin, 1963, pp. 243-245).

Calls for public schools to restructure were gaining momentum in the 1920s as the multiple changes after World War II transformed the American social landscape. Lois Meek (1930), child study researcher at Teachers College Columbia University, noted in 1930 that: "The World War, automobiles, airplanes, radios, prohibition, women suffrage, congested cities, subways, jazz, talkies, rouge and lipstick, short skirts, women's smoking are only a few of the things that have helped to change our lives these last two decades" (p. 457). These changes also altered student experiences and expectations, and

influenced what had to be learned if a person was to participate fully within a modernized social order (Krug, 1972).

In 1930, the PEA began work on a study of college entrance requirements and their coherence with high school curriculum. A survey was conducted in 1931 to identify American colleges willing to participate in a larger study. In 1932 the project became officially known as the Commission on the Relation between School and College. The Commission on the Relation between School and College and two other PEA commissions, the Commission on Secondary School Curriculum and the Commission on Human Relations, became an important part of the new general education program supported by the philanthropies of John D. Rockefeller Sr. The General Education Board (GEB - established in 1903) and the Rockefeller Foundation (established in 1913) supported these commissions with \$1,622,000 in grants, a huge sum especially during the depression. Rockefeller philanthropies were established during the Progressive Era and operated in ways that highlight the theoretical contradictions of progressivism. For example, the GEB established public systems of education and health care in the southern states in collaboration with southern elites and other northern philanthropies. While access was provided for poor white and black children, the curriculum and resources were designed on the basis of social class and race.

The most recognized PEA project funded by Rockefeller philanthropy was the Eight-Year Study that was conducted between 1933 and 1941. The Eight Year Study was a longitudinal national project to investigate and change the institution of the high school from one with traditional academic curricula to one with a more popular and socially oriented mission (Lipka, 1998; Raubinger, 1969). It originated as the Committee on the Relation between School and College or the Committee on College Entrance and Secondary Schools. Wilford M. Aiken, headmaster of the John Burrough School in St. Louis, opposed the conventional admission policies for college entrance. Aiken brought his complaint to the PEA and on April 19, 1930, Harold Rugg agreed to create a committee to study the problem. By 1933, 250 colleges were identified as willing to admit students who did not meet traditional qualifications. Thirty city systems of secondary education (this was eventually reduced to 29) also agreed to participate by committing students with traditional credentials and some with unconventional qualifications to a longitudinal study (Krug, 1972; Raubinger, 1969).

To varying degrees, these schools adopted a progressive curriculum and pedagogy, and were optimistically identified as “unshackled”. In other words, they were unencumbered by traditional pre-college pedagogy and courses that emphasized lecture, memorization and the classics in the liberal arts tradition. An equal group of schools that were termed “shackled” formed a control group in that they followed a more conventional college preparatory curriculum. The colleges participating in the survey agreed to admit students from both shackled and unshackled schools so that their academic progress could be monitored. The study found that students with progressive education experience in the unshackled schools academically surpassed the traditionally trained students by the time both groups reached the college level (Krug, 1972; Lipka, 1998).

With Rockefeller funding, the original 1930 project exceeded the original purpose of the study to investigate high school curriculum and college entrance. It became a way to demonstrate change and to actually transform the structure and purpose of high school education while tightening regulatory functions. The results of the evaluation were that the unshackled schools produced students equivalent, or superior, to shackled schools and that the more progressive the unshackled school in terms of innovation, the more superior they were to traditional high schools. The results of the longitudinal aspect of the Eight Year Study were published in five volumes between 1942 and 1951 (Chamberlin, 1942; Smith and Thayer, 1942; Chamberlin, 1943; Aikens, 1942; Redefer, 1951). In spite of the poor timing of the first publications during the first year of World War II the influences on secondary school curriculum were felt for more than two decades and attracted public criticism in the process. It is surprising that contemporary conservative critiques of progressivism conveniently overlook the Eight Year Study and its favorable findings on “unshackled” student-centered schools.

The Eight Year Study was often overshadowed by discussions over the aims and purposes of a high school and college education. In the fall of 1933, a Commission on Secondary School Curriculum

was established as a separate body by the executive board of the PEA with \$350,000 from the GEB. V. T. Thayer of the Ethical Culture School was named chair. Thayer was concerned with changes in pedagogical styles, and the role of schooling in personality development. In 1928 she wrote, *The Passing of the Recitation*, a positive commentary on the introduction of lectures and "active" learning in the secondary school over the traditional recitation by students of memorized material. After the stock market crash in 1929, Thayer (1930) became even more thoroughly convinced that the schools were key to generating democratic social change:

School functions arise from changing conditions. As the community disintegrates and the home becomes confused, the school serves more and more as the focusing point for influences bearing upon the child. Upon it now rests the responsibility for developing the child's personality and for socializing the individual in the interests of the future. To meet this new responsibility the school itself is undergoing transformation. (p. 457)

The PEA established commission initiated a major survey of secondary school curriculum and literature as well as innovative approaches to pedagogy and curriculum to address changing schools in a changing world (Thayer, Zackery and Kotinsky, 1939; Committee, 1940).

As a result of the survey, the idea of a core curriculum was introduced with a special basic or stem course as part of a "general education" program. Guidance and curriculum were blended into this course, which could be taught by a core teacher or teachers and could be either structured or unstructured. Core courses followed guidelines that closely resembled a "personal-social needs" framework so that students learned about themselves, how to live with others and about participating in a democratic society (Vars, 1972). "Communication" was expressly noted as an important part of the core curriculum and colleges were encouraged to experiment with interdisciplinary programs commonly identified with "the general education movement" to provide "integrative, common learning experiences that are significant to all students regardless of their fields of specialization" (Vars, 1972). These programs adopted Dewey's (1916) view that schools provide the most appropriate vehicle to foster the psychological dispositions required for democratic participation.

Other school districts were eventually targeted for experimental restructuring that pursued the social efficiency strand of progressive education. For example, Oakland Public Schools in the San Francisco Bay Area was reorganized and the curriculum restructured into tracks pursuant to the beliefs of Stanford University professor Lewis Terman. An educational psychologist, Terman contributed to the development of group intelligence tests during World War II and authored the Stanford Binet Intelligence Scale for individual testing. Terman argued that if high schools were to become common and universal institutions for all young people, especially considering the cost of education, students needed to be identified by ability and sorted into appropriate college bound or vocational course sequences. Students who failed to exhibit intellectual ability were to be offered a minimal academic curriculum with character development education stressed instead. Although it was recognized that some students would wish to continue beyond high school, they were considered incapable of contributing to research universities. Instead, two years of education beyond high school prepared these students for practical jobs that included technical components such as business training in typing and simple accounting (Terman, 1919; Terman, 1922; Chapman, 1988; Richardson and Johanningmeier, 1998).

From its earliest beginnings, then, progressive education did not represent a unified body of thought, but operated under the general objective of "social progress" and developed disparate learning principles and practices supposedly engineered to improve the lives of students. The liberal humanist strand of progressivism emphasized social equality and democratic participation while the social efficiency strand sought to prepare students for a predetermined social order. Cremin (1962) explains:

First, [progressivism] meant broadening the program and function of the school to include direct concern for health, vocation, and the quality of family and community life. Second, it meant applying in the classroom the pedagogical principles derived from the new scientific research in psychology and the social sciences. Third, it meant tailoring instruction more and more to the different kinds and classes of children who were being brought within the purview of the school.

Finally, progressivism implied that radical faith that culture could be democratized without being vulgarized. (p. ix)

The principles of progressive education were obviously diverse enough to allow individuals with different educational priorities and social agendas to claim membership in the movement. Social efficiency proponent David Snedden, for example, adopted social Darwinian principles to argue that most working class students would derive no benefit from an academically structured education and should be therefore streamed into vocational training programs (Drost, 1967). Psychologists such as Edward L. Thorndike (1949) pursued the pseudo-scientific elements of progressivism by advancing an entirely behaviorist approach to learning.

In *Democracy and Education*, Dewey (1916) charted a decidedly different course in mapping the direction of the progressive education movement. Although supporting certain aspects of the emerging science and the scientific method as a problem-solving mechanism, he challenged the social efficiency assumptions advanced by Snedden and others. Dewey (1916) argued that the goal of education within democracies is not social reproduction but rather reconstruction, or “a constant reorganizing or reconstructing of experience. It is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience” (p. 89). Dewey (1916) believed that flexible and continuous adaptation is crucial to social and democratic progress. He suggested that democratic education is not simply learning about democratic forms of governance, and understood that the inculcation of personal habits such as cooperation and public spiritedness are central goals in promoting democratic learning objectives. When functioning effectively, then, democratic learning produces an organized community of individuals who address society’s problems through experimental and inventive rather than dogmatic means. The development of these democratic habits or dispositions, Dewey argued in *School and Society* (1900) and *Democracy and Education* (1916), must begin during the earliest years of a child’s educational experience.

Contemporary Challenges to Progressivism

E. D. Hirsch (2001), disregarding the Eight Year Study and Dewey’s observations on the importance of personal dispositions, claims that although progressive education practices have been employed in schools for decades there is a paucity of empirical evidence suggesting their pedagogical effectiveness. He cites the 1980s research of sociologist James Coleman who reported that Catholic schools achieve more academic success than their public counterparts because the former “follow a rich and demanding curriculum; provide a structured, orderly environment; offer lots of explicit instruction including drill and practice” (p. 49). This type of structured pedagogy, according to Hirsch, stands in sharp contrast “to the progressivist ideals of unstructured, implicit teaching now predominate in public schools” (p. 51).

In “Romancing the Child,” Hirsch (2001) similarly condemns contemporary student-centered learning practices as simply “rebottled versions of earlier progressivist schemes going back at least 100 years” (p. 34). Since they failed at the time of their initial introduction, he claims there is no reason to believe they will prove academically effective now. Hirsch (2001) again cites a plethora of empirical data indicating most academically successful schools pursue structured learning practices consistent with imparting propositional knowledge to students:

Effective schools are characterized by explicit, agreed-upon goals for all children; a strong focus on academics; order and discipline in the classroom; maximum time on learning tasks; and frequent evaluations of student performance. In fact, the progressivist way of running a school is essentially the opposite of what the effective schools research has taught us. (p. 36)

Hirsch attacks student-centered learning ideals as unrealistic because they allegedly reflect a hopelessly “romantic” view of the child. He claims that the present “liberal” trend toward “test bashing” pursues the same misguided idea espoused by Rousseau in *Emile* that children are best left to their own interests and devices when it comes to learning.

Hirsch's entire argument against contemporary progressive education relies on selected empirical data suggesting students acquire more propositional knowledge within structured schooling formats that eschew student-centered teaching practices. Although some empirical evidence does suggest this type of learning is enhanced by structured classroom environments (Pratt, 1994), Hirsch provides no accompanying analysis of what actually constitutes "academic success," nor any evidence to support the view that progressivist practices dominate contemporary schooling. Even if Hirsch is correct in his claim regarding instructional efficiency, he consistently fails to address Dewey's central arguments on how progressive student-centered learning practices contribute to the dispositional goals of education within a democratic society.

In *Left Back*, Ravitch (2000) criticizes progressive education practices such as individual assessments, collaborative learning exercises and group projects. She specifically challenges the egalitarian mission of Dewey's educational project, surprisingly blaming the liberal humanist strand of progressivism for the longstanding class divisions and economic inequality within American society. Since progressivism developed partially in response to increasing social stratification, her claim on this point is, at best, historically misleading and, at worst, intellectually disingenuous. Ravitch advocates what she describes as an "academic curriculum" to replace progressivism, the former pursuing the "systematic study of language and literature, science and mathematics, history, the arts, and foreign languages" because these subjects convey "important knowledge and skills, cultivate aesthetic imagination, and teach students to think critically and reflectively about the world in which they live" (p. 15). With its emphasis on a traditional "back to the basics" style of learning, *Left Back* is reminiscent of earlier conservative attacks on progressive education launched by Allan Bloom in *The Closing of the American Mind* and E. D. Hirsch in *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*.

In *Getting it Wrong From the Beginning, Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*, Egan (2002) suggests that contemporary schooling is awash with specious progressivist practices that originate with the pseudo-scientific theories and fallacious presuppositions of 19th century British philosopher Herbert Spencer. Egan denounces the learning principles developed by Spencer and condemns their impact on the progressivist learning theories subsequently developed by Piaget and Dewey. Although re-coded in Vygotsky's language of cultural and cognitive tools, Egan's vision of education remains a decidedly conservative one based on a view of schooling as social reproduction. For example, the Vygotskyian version of constructivism adopted by Egan, and its utilization of so-called cultural tools, considers cultural reproduction the principal aim of education:

The internationalization of cultural forms of behavior involves the reconstruction of psychological activity on the basis of sign operations. Psychological processes as they appear in animals actually cease to exist; they are incorporated into this system of behavior and culturally reconstituted and developed to form a new psychological entity. The internalization of socially rooted and historically developed activities is the distinguishing feature of human psychology. (Vygotsky, 1978, p. 57)

Unlike the socially reproductive constructivism adopted by Egan, Dewey's version of constructivism celebrates the capacity of students to shape their social and cultural experience through personal reflection and agency. Glassman (2001) explains this critically important distinction:

Dewey sees the child as a free agent who achieves goals through her own interest in the activity. Dewey emphasizes human inquiry, and the role it plays in the creation of experience/cultural and, eventually, social systems. One of the major purposes of education [on Dewey's view] is to instill the ability and desire for change in experience, and possible resultant changes in social history through individual inquiry. (p. 3)

Similar to the attacks launched by Hirsch and Ravitch, Egan neglects perhaps progressivism's most valuable contribution to education, that is, the inevitable political connection between democratically structured student-centered education, student agency, and participatory citizenship.

Although they generally neglect the role of education in promoting democratic ideals, there is still much to learn from some critics of progressivism. Egan's analysis, in particular, raises legitimate concerns about Piagetian psychology precepts that potentially and needlessly lower academic

expectations for students. Progressivists often condemn rote learning as universally unacceptable, and conveniently ignore the conceptual confusion surrounding terms such as *natural* and *active* learning, reducing them to mere educational slogans. Further, and this point is consistently raised by critics of progressivism, some student-centered progressivists downplay the decisive role content knowledge plays in affording students a quality academic experience. Hirsch (1987) correctly observes, for example, that subject knowledge and understanding should be fundamental academic objectives even among those individuals seeking social change: “Cultural literacy constitutes the only sure avenue of opportunity for disadvantaged children, the only reliable way of combating the social determinism that now condemns them to remain in the same social and educational condition as their parents” (p. xii). Simply providing students with boundless propositional and cultural knowledge, however, does not exhaust the objectives of education within democratic societies.

Divergent Paths in Progressive Education

Progressive educators sought to provide access to secondary education and to transform pedagogy and society in the process. They wanted to address the “whole” student and to individualize instruction in ways that would adjust personality differences toward a proper relationship with American culture and society. During the interwar years, progressive educators believed that it was possible to create experts with a “scientific” understanding of how human beings and social organizations function. Based on this knowledge they sought to create an education system that would ensure specific advantages for individual students, for secondary schools as public places, and for society in general.

We believe progressives were overly optimistic about their ability to achieve a complete understanding of human learning behavior that would facilitate the scientific management of education. However, progressive efforts in the expansion of secondary education in the 1930s not only reflected attempts to create socially efficient institutions, but humanistic, democratic and student centered schooling environments as well. Contrary to the argument advanced by many contemporary conservative scholars, it is the social efficiency strand that is progressivism's most pervasive and enduring legacy. We reject, then, the contemporary attacks by educators such as Hirsch, Ravitch and Egan, and believe that the liberal humanist orientation of progressive education can make a significant contribution to American public schooling.

Progressivism as Democratic Learning

While most industrialized societies are deemed democratic, democracy in a robust sense of the term requires more than the simple right to vote. Although individuals may enjoy the opportunity to vote for a particular individual or political party, they may not possess the participatory dispositions and sense of political empowerment to exercise that franchise in an engaged, critical and continuous fashion. These character qualities must be fostered through an education that creates a sense of intellectual agency and political voice among students:

Restrictions on the development of individual autonomy, which it has been claimed are the inevitable accompaniment of the imposition of a curriculum whose content is imposed by the dominant group within a society, can only be avoided by planning curricula in a form and manner which will promote rather than obviate individual autonomy. (Kelly, 1995, p. 112)

Perhaps more than any other educator, Dewey (1916) understood that public education provides the best available means to prepare learners to achieve their full democratic potential. He suggests this aim can be achieved by simulating within the schooling environment the various elements of an appropriately designed and fully functioning democratic society:

Upon the educational side, we note first that the realization of a form of social life in which interests are mutually interpenetrating, and where progress, or readjustment, is an important consideration, makes a democratic community more interested than other communities in deliberate and systematic education. Since a democratic society repudiates the principle of

external authority, it must find a substitute in voluntary disposition and interest; these can be created only by education. (p. 87)

Dewey's basic point is that democratic citizens must be provided with the educational opportunity as students to develop a sense of voice and empowerment within various social arrangements that mimic the political relations of democratic society. If students are not so disposed through an education based on participatory inquiry and collaborative decision-making, then it is unrealistic to believe they will accept and fulfill their democratic citizenship responsibilities as adults.

Dewey (1916) rejected the notion that a child's education was merely coded preparation for society during which various facts and ideas are conveyed by the teacher and memorized by the student to utilize sometime in the future. Schools are extensions of democratic society and students should be correspondingly encouraged to operate as members of a community who collaborate with others to achieve social improvement. It is a process of self-directed learning, combined with the cultural resources supplied by teachers, that Dewey believes prepares students for the demands of responsible membership within democratic societies. Above all other considerations, then, Dewey (1916) believed the role of education was to foster the psychological dispositions to create engaged, interested, collaborative and politically active learners prepared to pursue democratic imperatives:

A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder. (p. 115)

Dewey argues that for classrooms to function as laboratories of democracy, students must be provided with opportunities for conjoint collaborative learning and pursue community problem-solving experiences. If students are not disposed toward these basic democratic citizenship requirements through schooling, they will be unable to meet the corresponding imperatives of democratic citizenship.

Conclusion

To allege that the present hail of bullets fired by conservative scholars such as Hirsch, Ravitch and Egan at progressive education reflects a coordinated political agenda to protect class privilege in American society constitutes an inferential stretch. Nevertheless, the combined effect of these attacks, if successful, will be to undermine even further the political and educational preparation of American students to assume their full democratic citizenship responsibilities. Whether the current conservative call to arms is cloaked under the guise of cultural literacy, an academic curriculum, or cultural tools, its ultimate impact denies learners the sense of political agency required for social reconstruction. The objectives of a democratic education are multifarious and, even as conservative scholars suggest, ought to include student exposure to the cultural ideas that inevitably influence social experience. It is equally critical, however, that both teachers and students acquire the necessary character dispositions to reflect on and potentially reconstruct that experience through meaningful political engagement. In the absence of progressive education practices that foster these characteristics, we believe the hope of creating a genuine democracy, as Dewey so wonderfully articulated, is seriously undermined.

References

- Aikens, W. (1942). *The story of the eight year study*. New York: Harper and Brothers.
- Altenbaugh, R. J. (2003) *The American people and their education*. New Jersey: Merrill, Prentice-Hall.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). *Education still under siege*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Brown, S. I. and M. E. Finn, eds., (1988). *Readings from progressive education*. New Jersey: University Press of America.
- Chamberlin, D. (1942). *Did they succeed in college?* New York: Harper & brothers.
- Chamberlin, D. (1943). *Thirty schools tell their story*. New York: Harper & brothers.
- Chapman, P. D. (1988). *Schools as sorters: Lewis M. Terman, applied psychology and the intelligence testing movement, 1890-1930*. New York: New York University.
- Committee on the Function of English in General Education. (1940). *Language in general education*. New York: D. Appleton-Century.
- Cremin, L. A. (1962). *The transformation of the schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Drost, W. H. (1967). *David Snedden and education for social efficiency*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society. Experience and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30 (4), 3-14.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hirsch, E. D. (2001). Romancing the child. *Education Matters*. Spring, 34-39.
- Hofstadter, R. (1963). *The progressive movement, 1900-1915*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hyslop-Margison, E. J. (2000). An Assessment of the Historical Arguments in Vocational Education Reform. *Journal of Career and Technical Education*, 17 (1), 23-30.
- Krug, E. A. (1972). *The shaping of the American high school, 1920-1941*. Madison: University of Wisconsin.
- Lipka, R. P. (1998). *The eight year study revisited: lessons from the past for the present*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Meek, L. (1930). Teachers college in the news. *Teachers College Record*. January, 457-486.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. New York: Harcourt Brace.
- Raubinger, F. M. (1969). *The development of secondary education*. New York: MacMillan.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon and Schuster.
- Redefer, F. L. (1951). *The eight year study: eight years later*. Ed.D. Dissertation Columbia University.
- Richardson, T. and Johannigmeier, E.V. (1998). Intelligence testing: the legitimation of a meritocratic educational science. *International Journal of Educational Research*, pp. 699-307.
- Smith, E. and Thayer, V. T. (1942). *Appraising and recording student progress*. New York: Harper.
- Terman, L. (1919). *The intelligence of school children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Terman, L. (1922). *Intelligence tests and school reorganization*. Yonkers-on-Hudson: World Book Company.
- Thayer, V. T. (1930). School and the shifting home. *Survey*. September, 486.
- Thayer, V. T., Zackery, C. B., & Kotinsky, R. (1939). *Reorganizing secondary education*. New York: Appleton-Century Company.
- Thorndike, E. L. (1949). *Selected writings from a connectionist's psychology*. New York: Greenwood Press.

- University of California, Santa Barbara. (2004). Voter Turnout in Presidential Elections. Retrieved August 14, 2004, from <http://www.presidency.ucsb.edu/site/data/turnout.php>
- Vars, G. F. (1972). Curriculum in secondary schools and colleges, in Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). *Yearbook: a new look at progressive education*. Washington D.C.: ASCD
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.

***Authors' Details**

Dr. Emery J. Hyslop-Margison is a Tier II Canada Research Chair nominee in the Department of Education, Concordia University in Montreal, Canada. He has published extensively in the area of democratic learning including a recently completed book, *Liberalizing Vocational Study: Democratic Approaches to Career Education*, with the University Press of America.

Dr. Theresa Richardson is an Associate Professor and Chair of the Department of Educational Studies at Ball State University in Muncie, Indiana. She has a recently published book with E. V. Johanningmeier of the University of South Florida, *Race, Ethnicity, and Education: What is Taught in School*, with Information Age Publishing in their series on International Perspectives on Curriculum. An historian of education, childhood, and philanthropy, she is especially concerned with issues of equity and diversity in educational policy and practice.

Book Review

McLaren, Peter & Farahmandpur, Ramin (2005). Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy. Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, xiv+299 pp ISBN 0-7425-1039-5 (cloth); 0-7425-1040-9 (pbk)

Reviewed by

Junrui Chang^[1] and Changyong Yang^[2]

[1] Junrui Chang, Ph.D. candidate in the Center for Southwest China Ethnic and Minority Studies in Education and Psychology, Southwest China Normal University, and lecturer in College of Education, Jiangxi Normal University.

[2] Correspondence: Changyong Yang, Ph.D., Professor of Sociology of Education, the Center for Southwest China Ethnic and Minority Studies in Education and Psychology, Southwest China Normal University, Beibei, Chongqing, China, 400715, yangchangyong58@126.com.

Understanding Critical Pedagogy at the Age of Global Capitalism and the New Imperialism

We have four reasons for agreeing to review this book. First, we have long been interested in Critical Pedagogy, a field in which Peter McLaren is among the outstanding authors. In 1999, one of the reviewers, Changyong Yang, researched Critical Pedagogy in his dissertation *On the Evolvement of the New Sociology of Education*. This work is now published in Chinese as *The New Sociology of Education: Its Continuous and Rupture History*. (Yang, C., 2004) Secondly, as a visiting professor in the Center for East Asia and Pacific Studies in the University of Illinois at Urbana-Champaign, Yang's research project is *Sociology of Education: A Postmodern Practice and Its Theory in America*. So Peter McLaren and Ramin Farahmandpur's (2005) book *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism* falls with our scope of research. Thirdly, Junrui Chang, a young scholar and a doctoral candidate, is now trying to apply the theory and method of Critical Pedagogy to do her research on art curriculum in Chinese rural society. Fourthly, as educational researchers in China, we are very much interested in Peter McLaren and his coauthor Ramin Farahmandpur's effort on a socialist pedagogy that follows Marxism. We are glad to accept the new book for review.

Globalization in the past decades, as an unavoidable historical phenomenon, has increased the interdependence and communication in the world, while causing serious conflicts between and in different countries, areas and races at the same time. Peter McLaren and Ramin Farahmandpur made significant contributions in their book not only to Critical Pedagogy that intends to raise learners' critical consciousness for the struggle to challenge and transform oppressive social conditions in order to create a more egalitarian society, but also to a new globalization theory that intends to help the conscious people who strive for the struggle to gain global justice and world peace. By connecting capitalism, globalization and state-sponsored terrorism, they move from Marxist theory to critical revolutionary pedagogy, making suggestions about what teachers as transformative intellectuals should do in public schools and especially in colleges of education. By connecting globalization, imperialism, terrorism and American foreign policy, they remind teachers and students how to keep their rights in educating and learning. Furthermore, they remind the many conscious citizens how to apply democratic pressure to the

government. In general, by connecting of these elements in a proper way, they opened a new perspective and initiated a new dimension for Critical Pedagogy.

Peter McLaren and Ramin Farahmandpur's book is composed of nine chapters, with an introduction, a "Foreword" by Professor Roberto Bahruth, and an "Afterword" by Professor Juha Suoranta. By revisiting and revising their recently past published essays, they wrote this new book, which systematically organizes their thinking and rethinking about global capitalism and the new imperialism from the perspective of Critical Pedagogy. The following points are especially significant.

1. Exploring the central characteristics of U. S. imperialism

Pedagogy of the Oppressed and Critical Pedagogy are not merely theories and reforms of teaching and teaching methods. They are philosophically, sociologically, and psychologically constructed theories of education and society, intended for social reform in practice. In recent years, Critical Pedagogy has developed an international perspective by exploring the central characteristics of U.S. imperialism and attempts to develop a philosophy of praxis and some strategies of action.

Disagreeing with those who have such opinions: capitalism is the highest form of society and humanity; along with the arrival of postimperialism, empire follows imperialism; the world has now entered an era of "peaceful capitalist coexistence" in which the state power has become obsolete or its role has significantly diminished, Peter McLaren and Ramin Farahmandpur agree with Lenin's theory of imperialism and Abu-Manneh's analysis of the latest imperialism. Instead, they believe that "the state continues to play a key role in advancing the U.S. imperial project of global dominance by means of two interlocking processes: globalization and neoliberalism" (p. 3). Globalization is used in the book as a euphemism for critique of imperialism. The authors point out the different performances of the U.S. imperialism. They maintain global supremacy and dominance from the Cold War (Reagan administration) to the Iraq War (Bush administration). The U.S. foreign policy of "unilateralism" caused it to become the one and only uncontested imperial power in the world. It is dangerous for both the U.S. and the other countries in the world. Generally speaking, the New Right holds a political and ideological viewpoint of neoliberalism pursuing decentralization, privatization, marketization, and liberalization. The result of neoliberalism is that those who control material production also control spirit production. They induced the present condition which is politically democratic but socially fascistic. Yet, in international competition, the political democracy withers under the tough and bloody military force, which often use a "humanitarian" pretext but sometimes under the cover of evident lies. So the authors claim that

We would be remiss to dismiss the transformation of the United States that we are currently witnessing under the Bush administration as merely a form of low-carb fascism, when there may, in fact, be something considerably more potent brewing. (p.6)

2. Reflecting the research principles of "objectivity" and "neutrality"

The authors clearly state that they explore the central characteristics of U.S. imperialism and then put them in a special problematic so that they can logically express their academic, political and ideological opinions. The research principles of "objectivity" and "neutrality" are evident in their research. "Objectivity" and "neutrality" as normally accepted research principles have their legislation and rationality. Yet abiding by the research principles should not prevent the critical scientists to pursue truth and social justness, and to take moral and ethical responsibility. In fact, social sciences and researches, including educational theories and research, exist in social context that maintain purpose, commitment, and political values.

According to the logic of neoliberalism, the market should be and is realistically the patron of education and educational reform, and private interests should be attained in the market process. The fact shows that the very few rich controlled the public and social life. In this condition, some educators protect themselves by withdrawing back into the ivory towers of academia for fear of facing the political and ideological contradictions. Yet, some Marxist educators are bravely facing the realistic condition.

But for a number of untenured Marxist educators, who have opened up a new front in university classrooms by teaching against global capitalism and the new imperialism, it has become increasingly dangerous to *problematize* let alone *unmask* the relationship between imperialism and education (p. 7).

Peter McLaren and Ramin Farahmandpur also criticize that some educators divorced political and ideological questions from pedagogical questions. Some teacher education programs failed to engage students in dialogues about class exploitation and oppression. And many progressive teacher education programs too often divorced the causes of culture, racial, and gender oppression from class oppression. The authors passionately call on Critical Pedagogy to raise the political consciousness of students and teachers and make a fruitful praxis.

3. Reconsidering Marxism in the new imperialist times

At the end of 1980s, a series of events such as the collapse of the Berlin Wall and the breakup of the Soviet Union, changed the academic and political atmosphere all over the world. From then on, the public paid little attention to Marxism. Some Marxist scholars changed their standpoint or withdrew back to “objective” research. Marxism was fallen into the low tide of history. The world stepped in a new era of capitalist globalization, and the U.S. entered a new imperialist phase—the times of “unilateralism” hegemony. The problems of the new imperialism became more serious than ever before. Yet, some scholars currently are striving to reintroduce Marxism into education. The work of Peter McLaren and Ramin Farahmandpur are necessary, effective, and significant. As they say, “never before has a Marxian analysis of capitalism been so desperately needed than at this particular juncture in history, especially since the global push toward finance and speculative capital” (p. 15).

The authors note that a group of Marxist educational scholars, though very small in number, have formed a challenge force not only to neoliberal free market imperatives, but to post-Marxist solutions that most often take the form of social movements grounded in identity politics. These Marxist critical scholars include Mike Cole, Dave Hill, Tony Green, Glenn Rikowski, Andy Green, Henry Giroux, and Peter McLaren and so on.

The authors use Marxism as an analytical framework. Just as Marx exposed the characteristics of early capitalism through the analysis of “bloody and dirty” capital, Peter McLaren and Ramin Farahmandpur expose the characteristics of the global capitalism through the analysis of the present “inhumanity” capital and the new form of capital—multinational corporations, considering that the late capitalism has become more uncontrollable than ever before. They say that

We follow Marx (especially his value theory of labor) in asserting that the primary antagonism in capitalist economies exists between labor and capital, between the owners of the means of production and workers who are forced to sell their labor in exchange for wages. These contradictions are further visible in the yawning disparities between the wealthy and the poor. (p.45)

Just as Lenin analyzed the characteristics of imperialism as “moribund capitalism” through the contradictions of capitalist social relations of production, the authors analyze the characteristics of the new imperialism—global imperialism or “globalization” —through the new forms of the contradictions of capitalist social relations of production. They consider that the new imperialism is “a combination of old-style military and financial practices as well as recent attempts by developed nations to impose the law of the market on the whole of humanity itself” (p.40). They say Lenin’s “writings constitute some of the most important analyses of the state and the politics of imperialism ever produced” (p.62).

Peter McLaren and Ramin Farahmandpur remind us that Marxism is not dead, although it appears to have lost its epochal footing and is marked by a depleted vitality in educational research and criticism. Yet, it appears to be making a comeback and Marxist analysis will have a roborant effect on Critical Pedagogy. Their attitude to Marxism and their application of Marxism can surely be useful for the people both in and out of the capitalist countries.

4. Criticizing postmodern educational theories

It was in 1980s that postmodernism had an evident influence on education research. Some educators—including the Left and the Right, Marxist educators, critical educators, radical educators and progressive educators—accepted postmodern theory and method to analyze, understand, and criticize the capital society. From then on, postmodernism has become fashion in educational circle. But, the postmodern educational scholars differentiated into several directions and have their own perspectives and standpoints (Hill, D., et a., 2002).

In general, as the authors note, postmodern theory has made significant contributions to the education field in many ways. Even so, postmodern theory has its crucial shortcomings and has hampered educators' research and practice. Just as there are many Marxisms, there are many postmodernisms. The authors' criticism of postmodern theories is that they do not sufficiently challenge capitalism.

Not only have postmodern theorists been woefully remiss in explaining how cultural representations and formations are indentured to capitalism, they have often confused socialism with, at worst, the history of Stalinism and, at best, the welfare state reformism often associated with Scandinavian countries such as Denmark and Sweden. (p.18)

Postmodern educators have accepted a market economy and have failed to challenge the neoliberal economic viewpoints and the capitalist relations of exploitation. In their bewildered eyes, social development has wildered its direction and possibility. Their social strategies are full of insoluble contradictions. They are in a position to slip into an individualistic educational consumerism that closely resembles the New Right's ideology of free market economics.

Many postmodernists have dismissed Marxism as an outdated dogmatism. They cannot understand the capability of social analysis and explanation of Marxist historical materialism and dialectic. They cannot understand what is desperately needed today is to develop Marxist concepts, theory and practice, especially to carry out class struggle for social justice and global peace.

Postmodernists stress micropolitics overvalue discursive struggles in language, discourse and culture. Instead, they refute social struggle in the view that no class or group can do any effective collective action to transform the existing social relations of production in capitalism. Both Marxism and postmodernism acknowledge the interconnection between class, race, and gender, but their political and ideological inclinations are very different. In Marxism, history is the concrete activity in which people pursue their goals in their social context. The goal of Marxist theory is not only to explain the world but also to change the world.

The criticism of postmodern educational theory is important, because as early as the 1980s, the evident characteristics of postmodernism such as decentering and deconstruction help educators understand and criticize the existing society. As a result, postmodern educators have a critical and radical appearance that resembles radical educators, critical educators, progressive educators, and Marxist educators. Even so, postmodern educational theory is closely tied to neoliberalism and the New Right in political and ideological inclination. The authors' criticism separates Critical Pedagogy from postmodern educational theories, and states the differences and specialties of some progressive educators who use postmodern theory and method in their writings. These educators include Stanley Aronowitz, Henry Giroux, William Doll, Joe Kincheloe, Robin Parker Usher, Richard Edwards, Andy Hargreaves, Richard Smith, and Philip Wexler, and so on (pp.33-34). More importantly, their criticism shows the difference between Critical Pedagogy and postmodern educational theories in political and ideological inclination.

5. Developing a Marxist multiculturalism

Despite the fact that multiculturalism has had a progressive meaning since it was coined, in the globalization of capitalism era, the original intention of multiculturalism has been reversed. The cause of this reversal is complicated. For Marxists, the culture is a signifying system that deeply embedded in its

material base. Along with the reproduction of the capitalist social relationship of production, the social issues such as oppression and identity in class, race, and gender occurred. White supremacy and the western-centered culture always tend to dominate of the world. The myths of “new order of the world” and “equal opportunity”, which was advocated by neoliberalism and connived by the restored neoconservatism, seems to be really a void commitment to most of human world but is just propitious to the hegemonists.

McLaren and Farahmandpur used two chapters to discuss multiculturalism that emphasized the role of multicultural pedagogy in the anticapitalist struggle. In chapter four—“Critical multiculturalism and the globalization of capital: some implications for a politics of resistance”, they explain how capitalism survives and forces a deepening moral and ethical decadence “through the barbaric overaccumulation of wealth and the economic and cultural exploitation of working-class and minority groups in Third world countries as well as in Western industrialized and postindustrialized nations” (p.99). As a result, “We do not believe that the free-market system enables the pursuit of democracy, nor do we hold that globalization is innocent of political machinations” (p.101). Based on this critique of both neoconservatism and neoliberalism, the authors construct a critical multiculturalism which functions as the basic of a critical multicultural education.

We believe that in order to mount any effective social, political, and economic struggle against capital, we must first locate, identify, interrogate, and transform the ideological sites of oppression in the form of a unified multiracial/ethnic oppositional politics. This suggests making ideology critique a fundamental component of multicultural education (p.109).

In chapter five, which is entitled “Globalization, class, and multiculturalism: fragments from a red notebook”, McLaren and Farahmandpur provide a deeper and incisive critique of globalization of capitalism in the whole sense which include global economy, politics, and culture so as to develop a Marxist multiculturalism or revolutionary multiculturalism. It “opens up social and political spaces for the oppressed to challenge on their own terms and in their own ways the various forms of class, race, and gender oppression that are produced and reproduced by dominant social relations” (p.147). Only in this way can people facilitate the establishment of social and economic equality.

6. Pursuing revolutionary pedagogic practice and educational practice

The subjects of pedagogic practice are educational scholars and scholarly educational workers. Pedagogic practice mainly refers to the theoretical construction in education. We can briefly divide pedagogic practice into such four categories: professional pedagogic practice, participatory pedagogic practice, and persuasive pedagogic practice, and attentive pedagogic practice. The subjects of educational practice are educational workers, especially teachers. They accept a pedagogic theory as their ideal, and consciously apply it in their everyday professional educational jobs. As for Critical Pedagogy, the subjects of pedagogic practice and educational practice are or should be transformative intellectuals.

Critical Pedagogy now has so many synonyms such as revolutionary pedagogy, revolutionary critical pedagogy, critical revolutionary pedagogy, revolutionary working-class pedagogy, socialist pedagogy, Marxist pedagogy, and “contraband pedagogy”. The synonyms show not only the characteristics of Critical pedagogy, but also the dimensions of its theoretical construction and practical intention and orientation. The authors say that

We believe that theory must serve practice, and vice versa, for questions raised in practice must be answered by theory, which underscores the dialectical relationship between theory and practice. However, the theoretical and the practical dimensions of pedagogy can never be reduced to each another. This is because they exist in dialectical tension” (p.7-8).

The objective of Critical Pedagogy is the emancipation of both humanity and labor from the shackles of capital. As for implementing the pedagogical practice, a very important step is that the critical educationists reaffirm Marxism as the foundation of their educational theory and research. They must use Marxism not merely to understand and criticize social oppression and the exploitation of society, but to

reflect on the starting point and objective of Critical Pedagogy, to breed and develop a social action in the new times.

We believe that the human is not only a creature of environment and education, but also a creator of environment and education. Education is determined and controlled by society, whereas education also changes society. Education helps the human life be continuous, and at the same time endows human the ability to change. Education praises and reinforces the instinct of the human to seek after good, while it suppresses the evil impulses of the human. The core of pedagogic practice is the construction of a certain kind of “rationality”. The competition among different “rationalities” in society is both social phenomena and educational phenomena. The criticism and the vindication of a certain kind of “rationality” can be considered a social practice or/and a pedagogic practice. The dialectical tension within the education, the society and the human causes social progress, the social development, freedom, and the self-fulfillment. Social change, whether to be a sudden mutation or a gradual revolution, moving forward or backward, is determined by the concrete social historical condition, by the exertive degree of the human agency, and by the degree it matches social historical regulation (Yang, C., 2004, p.239).

It is really a hard task for Critical Pedagogy to breed and develop an emancipative power in the new imperialist times for the struggle against the new imperialism. For the strategies, some critical educationists have articulated some important principles (Brandt, D., 1991), and some critical educationists have had some precious practice (McLaren, P. 1998). Yet what is the new advance in this book? You can yourself read it and find out.

Peter McLaren and Ramin Farahmandpur have written a book which is thoroughly sensitive to the national and international situation. It is full of compassion for the poor, the deprived and the oppressed. It's really a book worthy of intensive reading by everyone, not only those involved and interested in education. This book prompts readers to continue to think about the social problems and social development in the new imperialist times.

References:

- Brandt, D. 1991. *To Change This House: Popular Education under Sandinistas*. Toronto: Between the Lines.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M., and Rikowski, G., eds. 2002. *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- McLaren, P. 1998. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. 3rd ed. New York: Longman.
- Yang, C, 2004. *The New Sociology of Education: Its Continuous and Rupture History*. Beijing: Social Sciences in China Press.

Miscellany

Scope of the IJPE

International Journal of Progressive Education (IJPE) (ISSN 1554-5210) is a peer reviewed interactive electronic journal sponsored by the International Association of Educators. IJPE takes an interdisciplinary approach to its general aim of promoting an open and continuing dialogue about the current educational issues and future conceptions of educational theory and practice in an international context. In order to achieve that aim, IJPE seeks to publish thoughtful articles that present empirical research, theoretical statements, and philosophical arguments on the issues of educational theory, policy, and practice. IJPE is published three times a year in four different languages; Chinese, Turkish, Spanish and English.

The IJPE welcomes diverse disciplinary, theoretical, and methodological perspectives. Manuscripts should focus critical pedagogy, multicultural education, new literacies, cross-cultural issues in education, theory and practice in educational evaluation and policy, communication technologies in education, postmodernism and globalization education. In addition, the *Journal* publishes book reviews, editorials, guest articles, comprehensive literature reviews, and reactions to previously published articles.

Editorial/Review Process

All submissions will be reviewed initially by the editors for appropriateness to IJPE. If the editor considers the manuscript to be appropriate, it will then be sent for anonymous review. Final decision will be made by the editors based on the reviewers' recommendations. All process -submission, review, and revision- is carried out by electronic mail. The submissions should be written using MS-DOS or compatible word processors and sent to the e-mail addresses given below.

Manuscript Submission Guidelines

All manuscripts should be prepared in accordance with the form and style as outlined in the American Psychological Association Publication Manual (5th ed.). Manuscripts should be double-spaced, including references, notes, abstracts, quotations, and tables. The title page should include, for each author, name, institutional affiliation, mailing address, telephone number, e-mail address and a brief biographical statement. The title page should be followed by an abstract of 100 to 150 words. Tables and references should follow APA style and be double-spaced. Normally, manuscripts should not exceed 30 pages (double-spaced), including tables, figures, and references. Manuscripts should not be simultaneously submitted to another journal, nor should they have been published elsewhere in considerably similar form or with considerably similar content.

IJPE Co-Sponsors & Membership Information

International Association of Educators is open to all educators including undergraduate and graduate students at a college of education who have an interest in communicating with other educators from different countries and nationalities. All candidates of membership must submit a membership application form to the executive committee. E-mail address for requesting a membership form and submission is: members@inased.org

*There are two kinds of members - voting members and nonvoting members. Only the members who pay their dues before the election call are called Voting Members and can vote in all elections and meetings and be candidate for Executive Committee in the elections. Other members are called Nonvoting Members.

*Dues will be determined and assessed at the first week of April of each year by the Executive Committee.

*Only members of the association can use the University of Illinois Community Inquiry Lab. In order to log into the forum page, each member needs to get an user ID and password from the association. If you are a member, and if you do not have an user ID and password, please send an e-mail to the secretary: secretary@inased.org .

For membership information, contact:
1965 Orchard Street Apt.-D

Urbana, IL 61801, the USA

Phone number:

1 (217) 384-7975

1 (217) 721-9524

E-mail: info@inased.org

Electronic Access to the IJPE

All issues of the International Journal of Progressive Education may be accessed on the World Wide Web at: <http://www.ijpe.info/> (Note: this URL *is* case sensitive).
