



CONFORMITÉ DES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DE «SCIENCES ET TECHNOLOGIE» AVEC LES PROGRAMMES OFFICIELS

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖLÇME – DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞU

CONFORMITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS' ASSESSMENT PRACTICES WITH THE CURRICULA

Ayşegül SAĞLAM ARSLAN*, Yasemin DEVECİOĞLU KAYMAKÇI**, Selahattin ARSLAN***

RESUME

Les évolutions universelles en éducation et en didactique ont rendu nécessaire une réforme dans le système éducatif turc. Cette réforme, en vigueur depuis la rentrée scolaire 2005, favorise une nouvelle approche d'apprentissage mais aussi d'évaluation. Il va de soi qu'il existe une forte relation entre la réussite du système mis en scène et les pratiques des enseignants. Nous faisons ici état de conformité des pratiques évaluatives d'enseignants du cours « Sciences et Technologie » avec les programmes officiels turcs. Nous commençons par un examen du programme officiel en vue d'en déterminer les caractéristiques et les attentes institutionnelles relativement à l'activité d'évaluation en classe et extrascolaire. Puis nous analysons les entretiens réalisés avec les enseignants afin de tester la concordance entre les attentes officielles à propos des méthodes d'évaluation et les pratiques enseignantes. Les résultats de cette recherche ont décelé que les choses ne se passent pas de la manière attendue en classe et que les enseignants éprouvent de grandes difficultés à satisfaire les besoins institutionnels. En effet, des craintes liées tantôt à l'enseignant tantôt aux élèves et tantôt aux infrastructures des établissements scolaires entravent la pratique des nouvelles méthodes d'évaluation exigées par les programmes officiels.

Mots clés : Méthodes d'évaluation, programmes officiels, pratiques des enseignants.

ÖZ: Eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmalar Türk eğitim sisteminde bir reformu gerekli kılmış ve buna bağlı olarak 2005 yılından itibaren öğretim programları güncellenmiştir. Bu programlar yeni bir öğrenme yaklaşımı ve buna bağlı olarak yeni bir ölçme değerlendirme yaklaşımını benimsemektedir. Uygulamaya konan bir öğretim programının başarıya ulaşması ile öğretmen pratikleri arasındaki sıkı ilişki dikkate alınarak bu çalışma kapsamında Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin pratikte benimsedikleri ölçme-değerlendirme yaklaşımı ile programların öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımı arasındaki uyumun incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla öncelikle Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı incelenerek ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerden kurumsal olarak beklenenler belirlenmiştir. Ardından bu dersi yürüten öğretmenlerle yapılan mülakatlar analiz edilerek öğretmenlerin gerçekte kullandıkları ölçme değerlendirme metotları tespit edilmiştir. Bu iki analiz bulguları karşılaştırıldığında teorik olarak öğretmenlerden beklenenlerin gerçekte yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğretmen, öğrenci veya okulların altyapısından kaynaklanan sorunlarla ilişkili olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Ölçme-değerlendirme metotları, öğretim programı, öğretmen pratikleri.

ABSTRACT: Universal evolutions in the field of education and didactic have forced Turkish education system to a reform. This reform, inaugurated in 2005, promotes a new approach to education and accordingly to assessment. It is obvious that success of educational system depends greatly on the practices of teachers in classes. We examine here the compliance of these practises with the official "Science and Technology" course curriculum in Turkish context. In this paper we first analyze the curriculum to determine the characteristics and institutional expectations regarding the assessment activity in classroom. We then analyse the interviews performed with teachers in order to test the correlation between official expectations about assessment methods and teaching practices. The results of this research show that things are not as expected in classroom and teachers face great difficulties to satisfy institutional needs. Indeed, teachers cannot apply alternative assessment methods as required by the curriculum because of the difficulties arising due to teachers, students or the infrastructure of schools.

Keywords: Assessment methods, curricula, teachers' practices.

* Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, asaglam-arслан@ktu.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, yasemindeveci19@gmail.com

*** Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, selahattin-arслан@ktu.edu.tr

1. INTRODUCTION

Les récentes évolutions universelles dans les approches en éducation et en didactique des disciplines ont rendu nécessaire un changement dans le système éducatif turc. Celui-ci a connu, par conséquent, des changements cruciaux qui se sont rendus effectifs, à commencer par le niveau primaire, à la rentrée scolaire 2004-2005 et en 2005-2006 au collège et l'année suivante au lycée.

D'après Le Ministère Turc de l'Éducation Nationale (MTEN) les nouveaux programmes sont libérés de toute répétition et tout apprentissages par cœur (MTEN, 2004 ; MTEN, 2005 ; MTEN, 2006) et considèrent comme essentiel l'apprentissage des élèves par le biais des expérimentations. En d'autres termes, basés en particulier sur la théorie constructiviste, lesdits programmes exigent, entre autres, la mise de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Ceci dit, les activités d'apprentissage sont censées désormais être construites en fonction des pré-requis, des « besoins » et de l'intérêt des apprenants. Ces derniers devraient apprendre tout en construisant graduellement leurs connaissances via des situations dans lesquelles ils jouent le rôle d'« acteur principal ».

Cette réforme qu'ont eue les programmes scolaires s'est vue inévitablement succédée par un renouvellement de l'approche d'évaluation. En d'autres termes, les activités d'évaluation traditionnelle, considérée comme obsolète, a été remplacée par celui désigné par « moderne. » En fait l'évaluation traditionnelle consistait en une évaluation sommative, tandis que la nouvelle approche d'évaluation adoptée est celle de l'évaluation formative. Rappelons que l'évaluation sommative n'intervient qu'au moment des bilans (par exemple, examens) en vue de permettre de dire si un élève a bien acquis les connaissances ou compétences visées ou s'il mérite d'accéder à un grade supérieur. Quant à l'évaluation formative, elle intervient « *en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser* » (Landsheere, 1979). Il en résulte que l'évaluation sommative se propose en particulier d'évaluer si les apprenants ont acquis des connaissances au terme du processus d'apprentissage et à quel niveau, tandis que l'évaluation formative a comme but de seconder les apprenants dans leur apprentissage et de faire ressortir leurs capacités, aptitudes, savoirs-faires, compétences, qualités par les biais des moyens écrit, oral, savoir-faire, et ce tout au long du processus d'apprentissage (Çepni, 2007). Pour ce faire cette forme d'évaluation fait appel à une diversité d'outils d'évaluation : entre autres, schémas conceptuels, projets de recherche, devoirs de performances, portfolios, autoévaluation, qui sont des outils réputés fort compétents en matière de suivre et d'évaluer les capacités d'apprenants (Ayas, 2005; MTEN, 2004 ; MTEN, 2005 ; MTEN, 2006).

Un survol rapide sur les recherches traitant de l'adaptation des nouvelles méthodes d'évaluation dans le contexte scolaire met en évidence que ces recherches se focalisent plus spécifiquement sur la perception de ces méthodes par les enseignants et sur les difficultés rencontrées lors de leur utilisation en classe. Aussi ces recherches ont-elles montré que, malgré la volonté du recours à ces méthodes de l'évaluation formative éprouvée par les enseignants, ceux-ci ont tendance à utiliser une forme d'évaluation sommative (Aydm, 2005; Bulut, 2006; Subaşı, 2006; Yılmaz, 2006; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Orbeyi, 2007; Çakır & Çimer, 2007; Cansız-Aktaş, 2008; Sağlam-Arslan et al., 2008). Ce paradoxe repéré auprès des enseignants peut être expliqué par différentes raisons : la méconnaissance du nouveau programme et des nouvelles méthodes d'évaluation (Yaşar et al., 2005; Temiz, 2005), l'insuffisance de la formation continue des enseignants dans le domaine (Erdemir, 2007; Sağlam-Arslan et al. 2008), les préjugés des enseignants contre ces outils, en particulier justifiés par l'excès du temps que ces derniers requièrent en classe (Acat & Demir, 2007; Gelbal & Kelecioğlu, 2007), l'infrastructure des institutions scolaires (manque de matériaux, effectifs élevés des classes, etc.) (Kartallıoğlu, 2005; Korkmaz, 2006).

La plupart des chercheurs intéressés par le changement des programmes scolaires et des méthodes d'évaluation se focalisent sur, comme nous l'avons souligné, d'une part l'étude de l'adoption de nouvelles méthodes d'évaluation par les enseignants et d'autre part les raisons qui entravent cette adoption. Il semble que l'on se trouve face à une absence de recherches prenant en

compte la relation entre les méthodes d'évaluation favorisées par les programmes scolaires et les méthodes pratiquées en classe. C'est dans ce domaine que s'inscrit notre travail de recherche. En raison de la largeur du sujet nous nous sommes limités dans cette recherche à une seule matière du collège, celle du cours de « Sciences et Technologie.¹ » Plus particulièrement, notre recherche a comme objectif de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les caractéristiques générales des méthodes d'évaluation fixées par les programmes officiels du cours de Sciences et Technologie?
- Quelles sont les méthodes d'évaluation réellement utilisées par les enseignants en classes?
- Quelles sont les raisons principales qui influencent la concordance entre les méthodes d'évaluation des programmes et celles utilisées par les enseignants?

2. METHODOLOGIE

Compte tenu de la description faite par Paillé (1996), il est possible de dire que notre étude s'inscrit dans une approche qualitative; puisqu'elle se déroule dans un milieu naturel, elle donne lieu à une analyse détaillée des données recueillies et débouche sur une description approfondie.

La collecte des données, faite dans l'année scolaire 2008-2009, concerne un ensemble de 10 enseignants de collège de la ville de Trabzon. Un protocole d'entretien semi structuré a été préparé afin de révéler la perception des enseignants à propos de l'approche générale des programmes et des nouvelles méthodes d'évaluation et pour mettre en évidence les difficultés qu'ils rencontrent dans la pratique. Pour ce faire, les entretiens réalisés ont été structurés autour des points suivants:

- Avis général des enseignants à propos des nouveaux programmes scolaires : appropriation de l'approche sur laquelle ils s'appuient, l'applicabilité de ces programmes, leur conformités aux normes nationales, etc.
- Niveau de connaissance des enseignants à propos de nouvelles méthodes d'évaluation : les méthodes fixées par les programmes, les caractéristiques générales des méthodes d'évaluations formatives; les ressemblances et les différences entre les méthodes d'évaluation sommative et celles formative, etc.
- Les méthodes effectivement utilisées dans les classes,
- Les raisons faisant obstacle à l'utilisation de certaines méthodes d'évaluation fixées par le programme.

3. ANALYSE DES DONNEES

Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord une brève analyse des programmes scolaires et les méthodes d'évaluation qu'ils prescrivent afin de mettre en évidence les attentes officielles à ce sujet. Nous présenterons ensuite l'analyse des entretiens passés avec les enseignants.

3.1. Programmes Scolaires et Forme d'Evaluation Exigée

Les programmes officiels du cours de « Sciences et Technologie » sont formés de deux principales parties: une première, dénommée « *Caractéristiques générales des programmes* », vise à présenter à la fois les stratégies d'enseignement allant de pair avec l'approche constructiviste sur

¹ Ce cours est plus ou moins équivalent au cours de « Sciences de la Vie et de la Terre » en France.

laquelle les nouveaux programmes sont basés et la nouvelle forme d'évaluation en harmonie avec cette approche. En ce qui concerne la deuxième partie des programmes, elle fournit le contenu à enseigner durant les trois années de collège. Vu l'objectif de notre travail, nous avons minutieusement analysé la première partie. Cette analyse nous a montré que, parallèlement au changement dans les programmes, la forme d'évaluation a véritablement subi un changement fondamental. Ce changement représente un ensemble d'objectifs d'évaluation qui se diffèrent naturellement de ceux de l'évaluation sommative :

- a. Identifier le niveau d'acquisition du contenu et des bénéfices prévus institutionnellement,
- b. Informer les élèves à propos de leur propre apprentissage,
- c. Identifier les besoins des élèves pour organiser les activités d'enseignement ultérieures,
- d. Informer les familles du niveau de leurs enfants,
- e. Evaluer l'efficacité des stratégies d'apprentissage favorisées en classe et finalement,
- f. Evaluer l'efficacité du contenu des programmes scolaires.

Un autre point à souligner est le fait que les programmes conseillent fortement l'utilisation en parallèle de différentes méthodes d'évaluation. Les différentes méthodes d'évaluation à utiliser lors d'une évaluation sommative sont les suivantes : questionnaire à choix multiples (QCM), questionnaire « vrai-faux », questions de correspondance, questions à trous, questions ouvertes. Quant à celles à utiliser lors d'une évaluation formative, la liste est plus longue et on ajoute aux précédentes, les suivantes : devoirs de performances d'élèves, évaluation via des schémas conceptuels, portfolios d'élèves, grille d'évaluation, questions de correspondance, projets, dramatisation, entretiens, comptes-rendus d'élèves, démonstrations, posters, évaluation d'autrui, autoévaluation.

Cette liste est suivie par une courte description des outils énumérés précédemment, illustrée généralement par des exemples. Il s'ensuit que le texte des programmes officiels souligne à titre d'exemple des situations où l'on peut utiliser ces outils; les inconvénients et les avantages de certains de ces outils, et il indique parfois comment préparer ou utiliser un outil pour une activité d'évaluation. Précisons que les informations données sur ces outils ne représentent pas une régularité. Par exemple, bien qu'il y ait des informations détaillées sur l'utilisation de certains outils, illustrées par, au moins, un exemple, d'autres se voient présentés par une courte définition.

3.2 Avis Sur les Programmes et Pratiques en Termes d'Evaluation

Dans ce paragraphe, nous nous focaliserons sur les pratiques des enseignants via des entretiens que nous avons réalisés avec eux. Rappelons que dix enseignants du cours de Sciences et Technologie ont participé à notre recherche et afin d'assurer l'anonymat, les enseignants sont codés par A, B, C, D, E, F, G, H, I, J.

Pour pouvoir répondre à nos questions de recherche, nous avons commencé par relever les avis des enseignants vis-à-vis des programmes officiels et ce qu'ils pensent à propos du lien entre la politique générale des programmes et l'évaluation formative.

a. Les remarques des enseignants sur les nouveaux programmes scolaires

Il s'est avéré des entretiens que les enseignants sont plutôt contents des nouveaux programmes, bien qu'ils pointent certaines difficultés. Les difficultés notées sont provoquées tantôt par les enseignants tantôt par les élèves. Les enseignants ont également souligné des difficultés dues au programme lui-même. Voici ce qu'a dit l'enseignant A à ce sujet : *« les élèves ne sont pas suffisamment curieux de ce que propose les nouveaux programmes. Un bon élève s'adapte toujours aux conditions... ce qui est important, c'est la canalisation de la majorité des élèves à l'adaptation. [...] Actuellement le plus important c'est de pouvoir adapter une classe faible à ce programme.... A*

mon avis, les programmes sont plutôt appropriés pour de bons élèves ingénieux, qui possèdent déjà une capacité à faire des recherches et qui sont soutenus par leur famille. Or ces élèves sont déjà en quelque sorte « sauvés ». Il faudrait se soucier du reste.» Ces propos soulignent clairement le mécontentement de l'enseignant envers les programmes qu'il considère adéquat plutôt aux élèves déjà « sauvés. » Le major problème souligné par le même enseignant est l'adaptation des classes faibles à la nouvelle approche des programmes.

D'autre part, certains enseignants soulignent des difficultés relatives à l'organisation des activités d'enseignement. Les enseignants E, G et H soulignent la difficulté à rendre les élèves actifs malgré les exigences du programme à ce sujet. Ceci fait incomber la charge du cours à l'enseignant dans la généralité des cas. Par ailleurs, bien qu'il admette l'adéquation des nouveaux programmes pour transférer des connaissances dans la vie courante, l'enseignant F pense que les programmes exigent beaucoup de responsabilités dont il leur est difficile de s'acquitter. Il affirme, de même que l'enseignant A, que les programmes sont plutôt conformes aux bons élèves. Les propos des enseignants G et J sont aussi similaires. Or, contrairement aux enseignants que nous venons de noter, l'enseignant H pense que les programmes actuels modèrent la responsabilité des enseignants et qu'ils fournissent des matériels tout prêts à l'enseignant.

b. Les méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants

Comme nous l'avons présenté dans la partie précédente, les programmes officiels exigent l'utilisation de nombreux outils d'évaluation : QCM, Portfolio, dramatisation, examen, etc. Dans cette partie, nous avons essayé de relever ceux utilisés par les enseignants afin de tester la concordance entre les exigences des programmes et les pratiques en classes. Eu égard à l'analyse des entretiens, à l'exception des entretiens et l'arbre de diagnostique, tous les outils d'évaluation prescrit par les programmes officiels sont cités par les enseignants. Notons que certains outils (tels les schémas conceptuels) ne sont pas utilisés pour une activité d'évaluation mais plutôt pour faire ou réviser le cours. Les enseignants font appel aux différents outils d'évaluation cités par les programmes et la quasi-totalité de ces outils sont utilisés en classe, d'une façon disparate. Sept enseignants ont recours aux questions à trous et cinq aux outils tels que le portfolio, les posters, la dramatisation et les schémas conceptuels. En outre, la démonstration et la grille d'évaluation sont utilisées par trois enseignants tandis que les questions de correspondance et les comptes-rendus d'élèves ne sont utilisés que par deux enseignants. Et finalement un seul enseignant fait appel à l'évaluation d'autrui et un seul à l'autoévaluation. Aucun enseignant ne fait appel ni aux entretiens ni aux arbres de diagnostique.

3.2 Les Raisons Influençant la Concordance Entre les Programmes et la Pratique en Classe

D'autre part, conformément aux attentes des programmes, tous les enseignants ont recours aux examens (QCM et/ou questions ouvertes), projets de recherches et devoirs de performance. Ce choix peut être expliqué par le barème de notation imposé dans le texte des programmes : la note finale d'un élève est définie par la moyenne de trois notes : celle obtenue aux examens (qui sont au moins trois au cours du semestre), celle obtenue aux devoirs de performance et celle obtenue aux projets réalisés.

L'analyse comparative met en évidence que les méthodes d'évaluation effectivement utilisées en classe ne sont pas en concordance avec celles fixées par les programmes officiels. En d'autres termes, les enseignants favorisent certaines méthodes d'évaluation tandis que d'autres ne sont pas usées que occasionnellement sinon jamais. Nous avons cherché à mettre en évidence les raisons qui conduisaient les enseignants à se limiter à certaines méthodes d'évaluation. Les entretiens réalisés ont permis de déceler les raisons qui influençaient d'une manière indésirable les pratiques des enseignants. Ces raisons sont analysées plus en détails dans Sağlam-Arslan, Devicioğlu et Arslan (2009). Nous allons les rappeler brièvement dans ce qui suit.

Mésinterprétation des programmes officiels : Les entretiens ont montré que, en générale, les enseignants se focalisaient exclusivement sur les méthodes d'évaluation qui permettent de noter les élèves : à savoir les examens, les devoirs de performance et les projets de recherche. Compte-tenu de cette indication des programmes officiels, il se peut que les enseignants considèrent les autres outils comme facultatifs, d'où ces derniers sont moins utilisés que les trois outils que l'on vient de citer.

Nombre élevé d'outils proposés par les programmes : tous les enseignants participant à notre recherche se mettent d'accord sur l'excès et l'abondance d'outils d'évaluation proposés par les programmes. Les propos de l'enseignant B résume ceci de la façon suivante: « *franchement, je ne vois pas l'intérêt de tout ça. Du moins pour le cours de Sciences et Technologie* ».

Manque de temps et effectifs élevés des classes : Les entretiens permettent de dire que la situation est encore aggravée, d'une part par le manque de temps qui est lui-même provoqué par l'excès de thèmes à aborder et d'autre part par la grande quantité d'élèves dans les classes. Le discours suivant, de l'enseignant G, résume l'avis général des enseignants à ce propos: « *suivre les projets et les évaluer prend énormément de temps* ». Un autre propos soulignant le manque du temps est le suivant « *vous croyez que on a le temps à consacrer à la dramatisation ?* » (Enseignant B).

Par ailleurs, le manque de temps, d'après les enseignants, rend impossible d'examiner, lors d'une séance d'apprentissage, les produits de toute la classe dont l'effectif est généralement élevé. Ceci conduit les enseignants à choisir un ou de deux produits d'élèves afin de les évaluer et de les discuter en classe.

Temps de préparation que certaines méthodes d'évaluations requièrent : Lors des entretiens, nous avons remarqués qu'une grande partie des enseignants n'utilisent pas certains outils d'évaluation formative parce qu'ils les trouvent laborieux. Prenons l'exemple de portfolios. Les enseignants affirment ne pas s'en servir puisqu'ils les considèrent comme une perte de temps et les trouvent inutile. Par exemple les enseignants C et G soulignent le désagrément des enseignants envers l'utilisation des portfolios qu'ils considèrent comme un surplus, comme en témoignent les propos de l'enseignant C : « *Je dois souligner également que ça m'a paru comme une charge supplémentaire* ».

Déficit de connaissance des enseignants dans le domaine de l'évaluation formative : il s'est avéré lors des entretiens que les enseignants ne sont pas dotés de connaissances nécessaire et ce, principalement pour certains outils. Le propos suivant résume les avis des enseignants concernant le déficit de leurs connaissances sur le sujet : « *franchement on ne connaît pas ça. Il s'agit d'une nouvelle approche* » (Enseignant B).

En outre, les enseignants affirment ne pas exactement savoir quelles ressources utiliser et dans quelles conditions et qu'ils se limitent aux ressources trouvées sur Internet. D'autre part, certains pensent que les enseignants ne sont pas dotés de connaissances nécessaires pour interpréter les critères de l'outil utilisé lors d'une évaluation puisqu'ils ressentent une ambiguïté et pénurie des moyens de correction de ces outils.

Formation continue dispensée suite au changement des programmes : Le déficit de connaissance des enseignants dans le domaine de l'évaluation formative met en évidence la faiblesse de la formation continue dispensée aux enseignants, sans parler de la formation initiale, afin de les adapter au nouveau programme. D'après les enseignants la qualité de la formation continue se focalisant sur le changement des programmes scolaires menée par le MTEN se trouve au cœur des

difficultés qu'ils rencontrent. Selon eux, au bout de cette formation, réalisée d'une façon théorique, bien que les enseignants se trouvent dotés de connaissances théoriques, ils éprouvent de majeurs difficultés au sujet de savoir-faire. Les remarques faites par les enseignants sur l'utilisation des portfolios affirment cette réalité. En effet des entretiens ont révélé que même les enseignants utilisant les portfolios ne s'en servent pas à bon escient et que certains ressentent un manque d'information à ce sujet : « *franchement je ne suis pas très habile à m'en servir et j'avoue devoir améliorer dans le domaine* » (Enseignant C). De même, l'enseignant F et J admettent que l'objectif de ce moyen d'évaluation n'a été dûment compris ni par les élèves ni par les enseignants et que ces derniers se sont trouvés tout d'un coup contraints à l'utiliser avant qu'ils ne soient judicieusement prêts à s'en servir.

Incohérence des outils d'évaluation formative avec les examens nationaux : L'incohérence des outils d'évaluation formative avec les examens nationaux qui se reposent sur l'évaluation sommative des élèves, fait partie des principales raisons avancées par les enseignants. D'après ces derniers, ce qui importe aux élèves et à leurs familles c'est la réussite à ces examens. En outre, notamment les familles d'élèves sont convaincues que ce type d'activités n'aident pas leurs enfants à réussir dans les examens nationaux et qu'au lieu de ces activités, vues comme une perte de temps, il vaut mieux pratiquer plus de QCM.

Niveau cognitif des élèves : le niveau cognitif des élèves, en d'autres termes la qualité de l'enseignement fourni en classe, fait aussi partie des effets influençant la pratique des enseignants à propos de l'utilisation des méthodes d'évaluation formative. Trois enseignants mettent l'accent sur le fait qu'il y ait une différence notable entre le niveau des activités demandées par les programmes et celui de leurs élèves. A ce propos les enseignants notent que leurs élèves ne sont pas suffisamment équipés pour réaliser un projet de recherche, préparer un poster ou tout simplement réaliser une scène de dramatisation. Par ailleurs, comme l'affirme les propos de l'enseignant C qui dit « *je ne comprends pas pourquoi les élèves ne comprennent pas.* », les enseignants affirment que les élèves ne comprennent pas ce qu'ils ont à faire au cours de ces projets, d'où l'échec est inévitable.

Attentes des familles des élèves : L'approche adoptée par les programmes nécessite la participation des familles dans le processus d'apprentissage et d'évaluation. Ceci a sans doute des liens étroits avec les caractéristiques des familles autrement dit avec le niveau d'éducation, le niveau d'intérêt, etc. des familles. Néanmoins, les enseignants mettent l'accent sur l'inconscience de familles qui sont censés seconder leurs enfants. Ainsi les familles d'élèves, présentent-elles une autre raison empêchant l'application des méthodes d'évaluation formative. L'enseignant G atteste que certains parents de ses élèves estiment laborieux l'activité d'évaluation de performance et ils la considèrent comme une perte de temps et un gaspillage de matériaux. De même l'enseignant D avoue avoir des difficultés à expliquer la politique générale des programmes aux familles d'élèves et souligne un autre aspect important : « *une famille turque traditionnelle est autoritaire et elle prend en charge toute responsabilité de l'élève sans lui laisser d'autonomie dans beaucoup d'aspects de la vie, par conséquent l'élève reste tributaire de sa famille.* » Ainsi l'enseignant témoigne-t-il du rôle dominant de la famille par rapport à celui de l'élève lors de la préparation des devoirs d'évaluation de performances hors classe.

Insuffisance des infrastructures des établissements scolaires : le manque des moyens des établissements scolaires fait également partie des principales raisons entravant l'utilisation des méthodes d'évaluation formative. Les enseignants s'affirment que ceci présente un véritable obstacle devant la bonne pratique de certains outils d'évaluation formative tels que les devoirs de performance ou les projets de recherche. En effet, si un établissement n'a pas les moyens à fournir à ses élèves pour les permettre à préparer leurs devoirs ou à faire une recherche (ex : salle informatique, bibliothèque

bien équipée), les enseignants se trouvent dans l'obligance de se contenter des sujets très simple. Dans ce contexte, nous avons constaté, à partir des entretiens, que les enseignants faisaient appel aux schémas conceptuels pour faire ou réviser leurs cours plutôt que comme une activité d'évaluation. En effet d'après eux pour pouvoir l'utiliser comme une méthode d'évaluation, il faut en préparer plusieurs exemplaires et les distribuer aux élèves or malheureusement toutes les écoles n'ont pas ces moyens.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les programmes officiels ont subi une grande réforme ces dernières années. Cette réforme a été naturellement enchaînée par une grande évolution dans le domaine de l'activité de l'évaluation. Cette recherche a été réalisée pour mettre en évidence d'une part la tendance actuelle, dans le domaine de l'évaluation, des programmes du cours de Sciences et Technologie en collège et, d'autre part, afin de comparer les méthodes d'évaluation prescrites par ces programmes et celles effectivement utilisées en classe par les enseignants, avec les difficultés que ces derniers font face lors de la pratique de ces nouvelles méthodes.

Afin de répondre à nos objectifs, nous avons tout d'abord réalisé une analyse des programmes officiels du cours de Sciences et Technologie. Cette analyse a permis de comprendre la politique générale des programmes, et de cerner ainsi les objectifs de l'approche d'évaluation soulignée par ces programmes tout en identifiant les outils d'évaluation conseillés. D'après lesdits programmes, le but essentiel du processus d'évaluation doit reposer sur l'identification du niveau et de la qualité de l'apprentissage pour ainsi assurer auprès des élèves un apprentissage significatif et permanent. Parallèlement à ce but, les programmes conseillent l'utilisation des méthodes d'évaluation dites formatives. Rappelons que ces méthodes représentent un large éventail (comme projets, devoirs de performance, autoévaluation, etc.), mais trois sont prescrites comme obligatoires par les programmes: examens, projets de recherches et devoirs de performance.

Concernant la réforme générale qu'ont eu les programmes, notre recherche a mis en évidence que les enseignants la trouvent efficace, mais qu'ils ont des difficultés dans la pratique. Un survol rapide des recherches dans le domaine (e.g. Gökçe, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Erdal, 2007; Şeker, 2007; Orbeyi, 2007; Çalık, 2007; Anıl et Acar, 2008; Duban et Küçükylmaz (2008); Alaz et Yazar, 2009; Çelikkaya, Karakuş et Öztürk Demirbaş, 2010; Kapucu, 2010; Ünal, Peşmen et Özdemir, 2010) témoignent que les enseignants de différentes disciplines (physique, chimie, biologie, mathématiques) ont aussi des difficultés à approprier l'esprit général des nouveaux programmes et à les pratiquer dans leur classe.

En ce qui concerne la pratique en classe des nouvelles méthodes d'évaluation, cette recherche a mis en évidence que la réforme n'a pas été dûment suivie par les enseignants du cours de Sciences et Technologie et que ceux-ci favorisent de l'utilisation des trois outils dits obligatoires. Le reste des outils de l'évaluation formative ne sont utilisés qu'occasionnellement par les enseignants qui sont fortement influencés par les méthodes de l'évaluation sommative. En d'autres termes, cette recherche a montré que, à part les examens, seules les deux méthodes considérées indispensables par les programmes (évaluation par performances et projets de recherche) sont utilisées par tous les enseignants.

Effectivement, plusieurs raisons font obstacles à la réelle utilisation des nouvelles méthodes d'évaluation prescrites par les programmes. Certaines sont liées aux enseignants eux-mêmes, d'autres dépendent d'autres facteurs. Parmi les obstacles liés aux enseignants, nous pouvons citer « le déficit de connaissance des enseignants dans le domaine », « la qualité de la formation continue dispensée aux enseignants suite au changement des programmes », « le temps de préparation que certains méthodes d'évaluation requièrent ». Certains facteurs sont directement liés aux élèves ou à leurs familles tels « le niveau cognitif des élèves », « les effectifs élevés des classes » et « les attentes des familles ». Nous avons relevé également des difficultés liées aux programmes tels « le manque de temps » créé en

particulier par l'excès du contenu à enseigner et « le nombre élevé d'outils d'évaluation proposés par les programmes ». En outre, des obstacles liés aux conditions réelles des enseignants telles « l'infrastructure des établissements scolaires » et « l'incohérence des outils d'évaluation formative avec les examens nationaux constitués exclusivement des QCM » peuvent être compté parmi les obstacles les plus solides devant l'intégration des méthodes d'évaluation formatives. Des recherches antérieures (Gelbal et Kelecioğlu, 2007; Yapıcı et Demirdelen, 2007; Erdemir, 2007; Şeker, 2007; Gözütok Akgün et Karacaoğlu, 2005; Yaşar et al., 2005) mettent également en exergue que des enseignants de différentes disciplines éprouvent de véritables difficultés à utiliser les méthodes d'évaluation prescrites par ces programmes et éprouvent de véritables besoins pour une formation continue. D'autre part, certaines recherches (Bulut, 2006; Özdemir, 2006; Gündoğar, 2006; Ateş et Akdağ, 2006; Şeker, 2007) ont également relevé que les enseignants trouvent les nouvelles méthodes d'évaluation fastidieuses et compliquées.

Cette recherche a montré clairement que l'utilisation des méthodes d'évaluation formative dépend de plusieurs paramètres analysés plus haut. Ceci nécessite donc à la fois une prise de mesure au niveau de conditions des établissements scolaires et des examens nationaux, et une formation continue comprenant non seulement certains renseignements théoriques sur les méthodes d'évaluation formative mais aussi sur l'utilisation à bon escient de ces méthodes.

D'autre part, afin d'assurer une bonne pratique des nouvelles méthodes d'évaluation, le contenu du cours doit être délesté pour permettre aux enseignants de consacrer plus de temps aux activités d'évaluation formative. Finalement, réduire les effectifs des classes devrait rendre possible l'utilisation de certains outils tels portfolio, autoévaluation.

5. REFERENCES

- Acat, B. & Demir, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat, 5-7 Eylül.
- Alaz, A. & Yazar, S. (2009). Ölme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale, 1-3 Mayıs.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Ateş, Ö. & Akdağ, Z. (2006). Fen ve teknoloji dersinde öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin nedenleri. *7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara, 07-09 Eylül.
- Ayas, A. (2005). Kavram öğrenimi. In: S. Çepni (ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, 28-30 Eylül.
- Bayrak, B. & Erden, A.M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Cansız-Aktaş, M. (2008). *Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi*, Thèse de Doctorat, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Crawley, F. E. & Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çakır, İ. & Çimer, S.O. (2007). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ve uygulamada karşılaşılan problemler. *1. Ulusal İlköğretim Kongresi*, Ankara, 15-17 Kasım.

- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat, 5-7 Eylül.
- Çepni, S. (2007). Performans değerlendirme. In: E. Karip (ed.) *Ölçme ve Değerlendirme* (193-239). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duban, N. & Küçükyılmaz, E.A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 69-784.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmama Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gökçe, İ. (2006). *Fen Ve Teknoloji Dersi Programı İle Öğretmen Kılavuzunun İçsel Olarak Değerlendirilmesi Ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar (Balıkesir Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gözütok, F.D., Akgün, Ö.E. & Karacaoğlu, Ö.C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, 14-16 Kasım, 17-40.
- Gündoğar, A. (2006). *2005-2006 yılında Değişen İlköğretim Programının Uygulanma Durumu (Adıyaman İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kapucu, S. (2010). Fizik Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanındaki Tecrübeler, Sorunlar, Çözümler ve Öneriler*. 18.03.2012 tarihinde <http://Cevrimicelistay.Blogspot.com> adresinden indirilmiştir.
- Kartalhoğlu, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Korkmaz, H. (2006). Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Landsheere, G. D. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.
- MTEN, (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MTEN, (2005). *İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MTEN, (2006). *Talim ve Terbiye Kurulu İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara
- Lock, C. et Munby, H. (2000). Changing Assesment Practices in the Classroom: A study of One Teacher’s Challenge. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), 267-279.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özdemir, H. (2006). *İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi Öğretim Programlarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Paille, P. (1996). *Recherche Qualitative in : A. Michielli (ed.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Sağlam-Arslan, A., Avcı, N. & İyibil, Ü. (2008). Fizik Öğretmen adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,115-128.
- Sağlam-Arslan, A., Devocioğlu, Y. et Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve Teknoloji öğretmenleri örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1- 12
- Schremer, O.D. (1991). The teacher – a category in curriculum evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 17 (23-39).
- Subaşı, R. (2006). *2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Şeker, S., (2007). *Yeni Fen Ve Teknoloji Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Işığında Değerlendirilmesi; (Gümüşhane İli Örneği)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Temiz, N. (2005). İlköğretim 4. sınıf matematik dersi yeni ilköğretim programının yansımaları. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi*. Denizli, 28-30 Eylül.
- Ünal, C., Peşmen, H. & Özdemir, Ö.F. (2010). What is the north star of teachers? Curriculum or national exams. In M.F. Taşar & G. Çakmakçı (Eds.), *Contemporary Science Education Research: International Perspectives*. 20.03.2012 tarihinde http://www.esera2009.org/books/book3_CSER_intl_pers.pdf adresinden indirilmiştir.
- White, R.C. (1997). *Curriculum innovation a celebration of classroom practice*. London: Open University Press.
- Yapıcı, M. & C. Demirdelen (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkın, B., Yıldız, N. & Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Geniş Özet

Eğitim ve öğretim alanındaki değişim ve yaklaşımlar eğitim sisteminde önemli değişimleri gerekli kılmış ve bu durumla ilişkili olarak öğretim programları yeniden yapılandırılmıştır. Yeni öğretim programları, değişime uğrayan eski programlardan farklı olarak ezbere öğrenmeyi ortadan kaldırmayı ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi temele almayı hedeflemektedir (MEB, 2004; MEB 2005; MEB, 2006). Öğretim programlarındaki bu değişim değerlendirme sürecinin yenilenmesini ve biçimlendirici (alternatif) ölçme değerlendirme yaklaşımının kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Önceki programların felsefesi ile uyumlu olan özetleyici (geleneksel) ölçme değerlendirme yaklaşımı, öğrenenlerin bir takım kazanımlara sahip olma ve bir üst sınıfa geçebilme durumlarını belirlemeyi hedeflemektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı ise öğrenenin her aşamasında yer alarak, öğreneni kendi öğrenmesi hakkında bilgilendirmeyi, öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmayı ve kendisini geliştirmesi için yeni stratejilere ulaştırmayı hedeflemektedir (Landsheere, 1979). Özetle; özetleyici ölçme değerlendirme metotları, öğrenenin öğretim etkinlikleri sonunda hangi seviyede olduğunu belirlerken biçimlendirici ölçme değerlendirme metotları, öğrenene öğretim etkinlikleri süresince yardımcı olmakta ve onların yetenek ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Çepni, 2007). Bu amaçla ilişkili olarak, bu değerlendirme yaklaşımı kavram haritaları, proje ve performans ödevleri, öğrenci seçki dosyaları, öz değerlendirme gibi birçok ölçme-değerlendirme yönteminin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Ayas, 2005; MEB, 2004;MEB, 2005; MEB, 2006).

Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımının uygulanmaya başlanması ile birlikte bu konuya odaklanan birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların, genellikle öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme metotlarını algılama durumlarına ve sınıf ortamında bu metotları uygulanmasında karşılaşılan zorluklara odaklandığı belirlenmiştir. Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar ise öğretmenlerin biçimlendirici ölçme-değerlendirme metotlarından çok özetleyici ölçme-değerlendirme metotlarını kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Aydın, 2005; Bulut, 2006; Subaşı, 2006, Yılmaz, 2006; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Orbeyi, 2007; Çakır & Çimer, 2007; Cansız-Aktaş, 2008; Sağlam Arslan ve diğ., 2008). Bu alanda yapılan çalışmalar kısaca incelendiğinde, öğretim programlarının öngördüğü değerlendirme yaklaşımı ile öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları değerlendirme yaklaşımları arasındaki uyumu konu alan araştırmaların yeterince olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında ilgili uyumun incelenmesi hedeflenmiş ve çalışma, konunun genişliği dikkate alınarak Fen ve Teknoloji dersi ile sınırlandırılmıştır. Buna göre; bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme metotları ve bu metotların genel özellikleri nelerdir?
- Fen ve teknoloji dersi öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak hangi ölçme değerlendirme metotlarını kullanmaktadır?
- Programın öngördüğü ölçme değerlendirme metotları ile öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları ölçme değerlendirme metotları arasındaki uyumu etkileyen temel nedenler nelerdir?

Bu çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde görev yapan 10 Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından kullanılma durumlarını ortaya koymak ve böylece programın ölçme değerlendirme açısından beklentilerinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla karşılaşma düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Mülakatlarda aşağıda yer alan temel noktalar dikkate alınmıştır:

- Öğretmenlerin yeni öğretim programları hakkındaki genel görüşleri ; yeni programların dayandığı yaklaşımın benimsenme durumu, programların uygulanabilirliği ve ülke şartlarına uygunluğu hakkındaki düşünceleri, vb.,
- Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki genel bilgileri; program tarafından önerilen ölçme değerlendirme yöntemlerini ve bu yöntemlerin genel özelliklerini tanıma durumları, geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile alternatif yöntemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkındaki bilgileri, vb.,
- Pratik olarak öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri,
- Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımını etkileyen temel nedenler,

Çalışma kapsamında yürütülen mülakatların analizi, katılımcı öğretmenlerin tamamının sınavlar dışında proje ve performans ödevlerini kullandıklarını ve diğer yöntemlerin yalnızca bazı öğretmenler tarafından kullanıldığını ortaya koymuştur. Örneğin sadece beş öğretmen öğrenci seçki dosyası, poster, drama ve kavram haritalarını ve tek bir öğretmen akran değerlendirme ve özdeğerlendirmeyi ölçme değerlendirme yöntemi olarak kullanmaktadır. Bu durum, öğretim programları tarafından önerilen ölçme değerlendirme yöntemlerinin önemli bir bölümünün öğretmenler tarafından kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında, bu duruma neden olan temel etkenler farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinde karşılaşılan sorunların birlikte analizi yapılarak karakterize edilmiştir. Buna göre ilgili yöntemlerin kullanılmasını olumsuz yönde etkileyen karakteristik sorunlar (a) programın yanlış yorumlanması, (b) program tarafından önerilen ölçme değerlendirme araçlarının fazlalığı, (c) zaman yetersizliği ve sınıf mevcutları, (d) bazı ölçme değerlendirme metotlarının fazla zaman gerektirmesi, (e) öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi eksikliği, (g) öğretmenlerle yürütülen formasyonun yetersizliği, (h) ulusal düzeyde yapılan test sınavları ile programın önerdiği yöntemler arasındaki uyumsuzluk, (i) öğrenci seviyesi, (j) ailelerin beklentileri (k) okulların alt yapısının yetersiz olması şeklinde sıralanmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin mevcut Fen ve Teknoloji dersi öğretim programını etkili bulmalarına ve sınıflarında uygulamaya çalışmalarına karşın program tarafından önerilen biçimlendirici ölçme değerlendirme yaklaşımının uygulanması konusunda aynı özeni göstermedikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma aynı zamanda yazılı sınavlar, proje ve performans ödevleri dışında kalan diğer alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının düzenli bir biçimde öğretmenler tarafından kullanılmadığını göstermiştir. Bu sonuç Duban ve Küçükıymaz (2008) tarafından belirlenen sonuçları da destekler niteliktedir.

Bu araştırma alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının birçok parametreye bağlı olarak değişiklik gösterdiği sonucunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu durumla ilişkili olarak gerçek sınıf koşullarının yeniden gözden geçirilmesi ve okullarda uygulanması beklenen bu yöntemler ile ulusal düzeyde yapılan ve çoktan seçmeli sorulara dayanan sınav sistemi arasındaki uyumun incelenmesini önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin ilgili yöntemlerin kullanımı konusunda sadece teorik olarak değil aynı zamanda uygulamalı bir şekilde bilgilendirilmesi de önerilebilir.

Extended Abstract

Approaches and changes in the field of education required substantial changes in the education system and eventually the curricula were reconstructed. Unlike the former ones, this curricula aim to minimize learning by memorizing and to take learning by doing and living to the center (Ministry of National Education Turkey (MoNET), 2004; MoNET, 2005; MoNET, 2006). The change in the curricula brought about renovation of the assessment process and obliged formative (alternative) assessment approach. Summative (traditional) assessment

approach which was fitting the philosophy of the former curriculum aims to determine only the state of learner's attainment of certain objectives and their pass to upper grades. Alternative assessment approach, on the other hand, aims to inform learners about their own learning, revealing problems of learning and direct the learner towards new self-improvement strategies (Landsheere, 1979). As a summary, summative assessment only detects the level of students after instructional activities while formative assessment support students by rounding a continuous feedback loop during the instructional activities and aim to improve their skills and competences (Çepni, 2007). Along with its characteristics, formative assessment requires the application of various assessment methods like concept maps, project and performance assignments, portfolios, self-assessment *etc.* (Ayas, 2005; MoNET, 2004; MoNET, 2005; MoNET, 2006)

Lots of related studies were conducted following to implementation of the alternative assessment approach. It was reviewed that most of these studies focused on the state of teachers' perception about new assessment methods and the problems encountered during the application of these methods in classroom environment. Some of the related studies stated that teachers have tendency to apply summative assessment methods rather than formative ones (Aydın, 2005; Bulut, 2006; Subaşı, 2006, Yılmaz, 2006; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Orbeyi, 2007; Çakır & Çimer, 2007; Cansız-Aktaş, 2008; Sağlam Arslan *et al.*, 2008). When previous studies in the field briefly reviewed it was concluded that there were not enough studies concerning the coherence between the assessment approach suggested by the curricula and approach teachers really apply in classroom environment. For this reason the present study aims to investigate this coherence. Concerning the width of the issue the study was restricted with Science&Technology course. Accordingly, the following research inquiries were pursued:

- What are the assessment methods in Science& Technology course curriculum and what are their features?
- Which assessment methods do Science& Technology teachers regularly apply in their classrooms?
- What are the main factors affecting the coherence between assessment methods recommended by the curricula and applied by teachers.

The sample of this study is 10 Science&Technology teachers working in Trabzon city. In order to determine teachers' state of applying alternative assessment and eventually to determine the level of teachers' fulfillment of the requirements of the current curriculum by their classroom assessment applications the participants were interviewed with semi-structured interviews. The interviews focused on the following key points:

- General opinions of the teachers about the current curricula; the opinions about the state of adopting the fundamental approach of the curricula, applicability of the programs and suitability to the national standards *etc.*
- General knowledge teachers have about alternative assessment; the state of awareness about the assessment methods recommended by the new curricula and their characteristics, their knowledge about the similarities and differences between traditional assessment and alternative ones *etc.*
- Assessment methods teachers use in the classroom practically,
- Basic reasons affecting the application of the alternative assessment.

The analysis of the interviews indicated that all of the participant teachers assign project and performance assignments besides examinations whereas other methods are used only by some of the teachers. For example only five teachers used the methods like: portfolios, poster, drama and concept maps and only one teacher used peer and self-assessment as an alternative assessment method.

Concerning the problems faced with different assessment methods the reasons preventing teachers from apply alternative assessment were characterized. Therefore the characteristic problems adversely affecting teachers' application of alternative assessment are listed as: (a) misinterpretation of the curriculum, (b) extreme number of the assessment tools recommended by the curriculum, (c) time shortage and crowded classrooms, (d) that some assessment methods take too much time, (e) teachers' lack of information about alternative assessment methods, (f) inefficiency of teacher formation training, (g) incoherency between the national multiple choice examinations and the methods recommended by the curriculum, (h) student achievement level, (i) family expectations, (j) insufficient infrastructure at schools.

This study states that the teachers do not accurately apply formative assessment recommended by the current curriculum although they find the Science& Technology course curriculum really effective and try to

apply it in classrooms. This study also came up with that the alternative assessment tools except for essay examinations, project and performance assignments were not frequently used by the teachers. This finding supports the results of Duban & Kúçúkyılmaz (2008).

This study clearly states that the application of alternative assessment methods relies on lots of different parameters. As a solution of these problems it can be recommended that classroom environments should be reviewed in a realistic point of view and the coherence between the methods which are supposed to be applied and national multiple choice examinations should be investigated. As another recommendation teachers should be provided with not only theoretical but also practical knowledge.

Citation Information:

Sađlam-Arslan A. Deveciođlu-Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2013). Conformité des pratiques d'évaluation des enseignants de «sciences et technologie» avec les programmes officiels. *Hacettepe Üniversitesi Eđitim Fakóltesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(1), 320-333.

Citation Information:

Sađlam-Arslan, A. Deveciođlu-Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2013). Conformity of science and technology teachers' assessment practices with the curricula. *Hacettepe Üniversitesi Eđitim Fakóltesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(1), 320-333.