

تأثیر آزمون سراسری بر تدریس و ارزشیابی از دیدگاه معلمان

The Impact of University Entrance Exam on Teaching and Evaluation from the Viewpoints of Teachers

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۶/۱۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۰۵/۰۵

Jalil Fathabadi
Bita Shalani
Saeid Sadeghi

جلیل فتح آبادی*
بیبا شلانی**
سعید صادقی***

Abstract: The goal of this research was to investigate the impact of University Entrance Exam on teaching and evaluation from the viewpoints of teachers. This descriptive research was categorized as a causal-comparative research type. The statistical population was composed of teachers of all secondary schools in Tehran in the academic year 2014-2015. Then, 193 teachers were selected as the sample group using multistage cluster sampling method. The research tool was limited to the "Questionnaire on the Impact of University Entrance Exam from the Viewpoint of Teachers" (Fathabadi, 2014). The research data were analyzed using the T-test, One-sample T-test, Independent T-test and MANOVA, which were analyzed later by SPSS Software (Version 24). The results of data analysis showed that the University Entrance Exam had significant impacts on teachers' preferences and teaching ($p < 0/001$), teachers' evaluation ($p < 0/001$), students' motivation to learn ($p < 0/001$), teachers' target-setting and attitudes ($p < 0/001$) and teachers' attitudes towards preparation classes for the University Entrance Exam ($p < 0/001$). Also, these findings showed that there was no significant difference between the impacts of University Entrance Exam on male and female teachers in such fields as mathematics and physics, empirical sciences and humanities in public and non-governmental schools in different educational districts of Tehran ($p > 0/05$).

Key words: University Entrance Exam, evaluation, teaching, teachers.

چکیده: هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آزمون سراسری بر تدریس و ارزشیابی از دیدگاه معلمان و روش پژوهش، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل معلمان تمامی مدرسه‌های متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود که از بین آنها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۱۹۳ معلم به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان (فتح‌آبادی، ۱۳۹۳) بود. داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون تی (t) تک نمونه‌ای، تی (t) مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره و با استفاده از نرم‌افزار SPSS²⁴ تحلیل شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آزمون سراسری بر ترجیحات و آموزش و تدریس معلمان ($p < 0/001$)، انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری ($p < 0/001$)، هدف‌گذاری و نگرش معلمان ($p < 0/001$)، نحوه ارزشیابی آنان ($p < 0/001$) و نگرش آنان به کلاس‌های کنکوری ($p < 0/001$) تأثیر معنی‌داری دارد. همچنین این یافته‌ها نشان داد که بین میزان تأثیرات آزمون سراسری بر معلمان زن و مرد رشته‌های ریاضی و فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی مدرسه‌های دولتی و غیر دولتی مناطق مختلف آموزش و پرورش تهران تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($p > 0/05$).

واژگان کلیدی: آزمون سراسری، ارزشیابی، تدریس، معلمان

* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

** دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس

*** دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی بالینی، دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول):

(Saeidsadeghi.psychologist@gmail.com)

مقدمه

بیش از چهل سال است که آزمون سراسری تنها معیار وزارت علوم ایران برای پذیرش دانش‌آموزان در آموزش عالی است. در سال‌های اخیر، علاقه و گرایش دانش‌آموزان و والدین آنها و فرایند مدرک‌گرایی موجب تمرکز بر کنکور و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای گذر از آن شده است (خلیقی و حج‌فروش، ۱۳۹۱). به همین دلیل حجم زیادی از انرژی، هزینه و زمان دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها صرف آمادگی برای این آزمون می‌شود (فتح‌آبادی، صادقی و شلانی، ۱۳۹۶). در واقع، استفاده از آزمون‌ها به‌عنوان وسیله تصمیم‌گیری‌های آموزشی، تاریخچه‌ای طولانی داشته و مدت‌زمان زیادی است که آزمون‌ها وسیله‌ای برای انتخاب افراد شده است. مطالعه اثرات آزمون‌های سرنوشت‌ساز^۱ از دهه ۱۹۸۰ در آمریکا شروع شد (استنلوند، ایکلوف و لایرن^۲، ۲۰۱۷). سنجش به‌عنوان فعالیت مهم آموزشی نقش بسیار مهمی در عملکرد یادگیرندگان و آموزگاران دارد (دایمون و پیرسون^۳، ۲۰۱۶) و اعتقاد بر این است که از عوامل عمده‌ای که می‌تواند آموزش را از حالت ایستا به مسیری پویا و متحول هدایت کند، سنجش است که نتایج آن می‌تواند موجب اصلاحاتی در برنامه آموزشی شود (عباس‌زاده، برهانی، سبزواری و افتخاری، ۱۳۹۲؛ پولسل، رایس و دولفر^۴، ۲۰۱۴). به‌طور کلی تأثیر روش‌های سنجش بر نحوه مطالعه دانش‌آموزان و روش‌های آموزشی معلم واش‌بک^۵ (الدرسون و وال^۶، ۱۹۹۳) یا بک‌واش^۷ (بیگز^۸، ۱۹۹۵) نامیده شده است و ریشه در این اعتقاد دارد که آزمون‌ها می‌توانند آموزش و یادگیری را جهت دهند (بابایی^۹، ۲۰۰۴؛ افقری و خوش‌سیما^{۱۰}، ۲۰۰۶). وال و آلدسون (۱۹۹۳) واش‌بک را «تأثیری که یک آزمون بر تدریس و یادگیری به‌صورت

1. High stakes tests

2. Stenlund, Eklöf & Lyrén

3. Diamond & Persson

4. Polesel, Rice & Dulfer

5. Washback

6. Alderson & Wall

7. Washback

8. Biggs

9. Babaii

10. Afghari & Khoshsima

منفی و مثبت می‌گذارد» تعریف کرده‌اند. به عقیده این مؤلفان، آزمون، تعیین‌کننده تمام چیزهایی است که در کلاس درس اتفاق می‌افتد.

سیف (۱۳۸۴) معتقد است که برخلاف تصور موجود، سنجش پایان‌دهنده فعالیت‌های آموزشی معلم نیست، بلکه تعیین‌کننده فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری یادگیرندگان است. به سخن دیگر، چگونگی مطالعه و یادگیری یادگیرندگان و نحوه آموزش معلمان مستقیماً از ماهیت سنجش تأثیر می‌پذیرند. بنا بر نظر بیگز (۱۹۹۵) و تعداد دیگری از متخصصان، تأثیر امتحانات نه‌تنها در آموزش و یادگیری متجلی می‌شود، بلکه فراتر از این در محدود شدن یا تحریف برنامه درسی رسمی (پولسل، رایس و دافلر^۱، ۲۰۱۴)، تغییر در باور و نگرش معلمان (گابریل و براون^۲، ۲۰۱۴) و افزایش استرس دانش‌آموزان (بانکس و اسمیت^۳، ۲۰۱۵) نیز دیده می‌شود. پاپهم^۴ (۱۹۸۷) اصطلاح «آموزش جهت داده شده به‌وسیله اندازه‌گیری^۵» را برای اشاره به این عقیده که آزمون‌ها می‌توانند و باید تدریس و به تبع آن یادگیری را جهت دهند، به‌کار برده است. مسائل مختلفی می‌تواند کار معلمان را هدایت کند برای مثال: معلمان نمی‌توانند کتاب درسی را که متناسب با نیازهای دانش‌آموزان است، انتخاب کنند، مطالب آموزشی از قبل آماده و کنترل شده است. همچنین خروجی تدریس نیز از طریق آزمون‌های ملی کنترل شده است و معلمان نمی‌توانند آزمون‌هایی را که واش‌بک مثبتی بر تدریس و یادگیری دارد، به‌کار ببرند. علاوه بر این با توجه به اینکه از نظر فرهنگی، نمره بالا معادل پیشرفت بیشتر است، فرایند آموزش و یادگیری با فشارهای دانش‌آموزان، والدین و قوانین مدرسه کنترل می‌شود (استوارنامقی، ۲۰۰۶). پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر کنکور بر تدریس و ارزشیابی معلمان اجرا شد. سنجش، بخش جدایی‌ناپذیر فرایند آموزش و یادگیری است و تأثیر مهمی بر نحوه مطالعه و آماده شدن برای امتحان دارد. تأثیر سنجش بر فرایند آموزش به اندازه‌ای است که متخصصان، به‌کارگیری روش‌های مناسب سنجش را مؤثرترین و ساده‌ترین راه برای انجام اصلاحات آموزشی می‌دانند و از آن به‌عنوان موتور

¹. Polese, Rice & Dulfer

². Gebril & Brown

³. Banks & Smyth

⁴. Popham

⁵. measurement-driven instruction

اصلاحات آموزش یاد کرده‌اند (ارپ‌وود^۱، ۲۰۰۱). نظام سنجش می‌تواند فرایند آموزش و یادگیری را هم به صورت مثبت و هم به صورت منفی متأثر سازد (ددلی، درینک‌واتر و کلی^۲، ۲۰۱۴). پژوهشگرانی که تأثیر آزمون‌های ملی و سراسری را بررسی کرده‌اند، اصطلاحات واش‌بک مثبت و منفی را برای نشان دادن این اثرات به کار برده‌اند (وال و آلدرسون^۳، ۱۹۹۳). تأثیر سنجش بر جریان آموزشی به پدید آمدن مفهومی به نام «آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه‌گیری» انجامیده است؛ رویکردی کلی به آموزش که در آن هدف آموزش، بالا بردن سطح عملکرد دانش‌آموزان در یک روش خاص اندازه‌گیری است. با توجه به مفهوم «آموزش جهت داده شده به وسیله اندازه‌گیری» و اهمیت کنکور در نظام آموزشی ما، می‌توان انتظار داشت که کنکور بر جنبه‌های مختلف تدریس و ارزشیابی معلمان تأثیراتی داشته باشد. پژوهش‌های پیشین، تأثیرات منفی آزمون سراسری را در جنبه‌های مختلف آموزش و پرورش نشان داده‌اند. بر اساس مطالعات (کلانتری و غلامی، ۲۰۱۳؛ ریاضی و رضوی‌پور، ۲۰۱۱؛ میرزایی و روشنی، ۲۰۱۱؛ به نقل از میرزایی، هاشمیان و تنباکویی، ۱۳۹۲) قسمت اعظم فعالیت‌ها و تمرین‌های داخل و خارج کلاس‌های زبان انگلیسی، بر مهارت‌ها و دانشی متمرکز است که دانش‌آموزان برای قبولی در آزمون کنکور به آنها نیازمندند. هانگ و لی^۴ (۲۰۱۵) در مطالعه خود رابطه نحوه ارزشیابی و برنامه درسی را بررسی کرده و تعامل دوطرفه ارزشیابی-برنامه درسی را نشان داده‌اند و بیان کرده‌اند که چگونه برنامه درسی بر ارزشیابی و ارزشیابی بر برنامه درسی تأثیر متقابل می‌گذارند. هیرشی^۵ (۲۰۱۶) در پژوهش خود گزارش کرده است که آزمون سرنوشت‌ساز بر روش‌شناسی معلمان در کلاس درس تأثیرات فراوانی می‌گذارد. مطالعه وایدن، اوشا و پای^۶ (۱۹۹۷) نشان داد که از دیدگاه معلمان کلاس ۱۲، زمانی که معلمان از طریق امتحانات کنترل می‌شوند تا حدودی خودمختاری و آزادی عمل برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی را از دست می‌دهند و با تمرکز بر آنچه مورد آزمون قرار می‌گیرد، تدریس خود را به مطالب مورد آزمون محدود می‌کنند (به نقل از

1. Orpwood

2. Dudley, Drinkwater & Kelly

3. Anderson & Wall

4. Huang & Lee

5. Hirsch

6. Widen, O'shea & Pye

چنگ^۱، (۱۹۹۷). قربانی (۲۰۰۸) بازخورد کنکور سراسری در زمینه تدریس و برنامه‌ریزی درسی را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که معلمان پیش‌دانشگاهی، زمان شایان توجهی را صرف آمادگی دانش‌آموزان برای پذیرش در کنکور سراسری می‌کنند. فیش^۲ (۱۹۹۸) دریافت که معلمان به فشارهای ایجاد شده از سوی عموم در مورد نمره‌های کلاسی، به‌صورت منفی واکنش نشان می‌دهند و معلمان کم‌تجربه‌تر، بیش از معلمان باتجربه‌تر در این زمینه، احساس اضطراب و مسئولیت‌پذیری می‌کنند. نوبل و اسمیت^۳ (۱۹۹۱) نیز خاطرنشان کرده‌اند که آزمون‌های سرنوشت‌ساز، معلمان را به‌صورت مستقیم و منفی تحت تأثیر قرار می‌دهند و تأکید آنان بر مهارت‌های امتحان دادن و آزمون‌های چندگزینه‌ای، احتمالاً باعث افزایش نمره‌های افراد می‌شود اما تأثیری در ارتقاء درک و فهم کلی آنان ندارد. اسمیت^۴ (۱۹۹۱) پس از انجام یک مطالعه کیفی جامع به این نتیجه رسید که آزمون‌های بیرونی در مدرسه‌های ابتدایی، زمان مورد نیاز برای تدریس را کاهش می‌دهد، شکل‌های مختلف تدریس و محتوای برنامه‌های درسی را محدود می‌کند و به‌صورت بالقوه، قابلیت‌های معلمان برای تدریس محتوا و استفاده از روش‌ها و مواد ناسازگار با چهارچوب‌های استاندارد آزمون را کاهش می‌دهد. آلدرسون و وال (۱۹۹۳)، در مطالعه خود در سریلانکا بر جنبه‌های خرد تدریس و یادگیری که می‌توانند تحت تأثیر سنجش قرار گیرند، تمرکز می‌کنند. آنان با تمرکز بر واش‌بک، پانزده فرضیه طراحی کردند که معمولاً در جریان سنجش می‌تواند ظهور کند. چنگ (۱۹۹۷) با انجام پژوهشی، اثرات واش‌بک (اثر وارونه آزمون) ایجاد شده به علت تغییر در آزمون زبان انگلیسی را در کشور هنگ‌کنگ، بررسی کرد. بخشی از نتایج به‌دست آمده از معلمان نشان می‌دهد که ۸۴ درصد از معلمان اعتقاد دارند که باید روش تدریس خود را تغییر دهند، ۹۸ درصد بر این باورند که آزمون جدید فشار بیشتری بر تدریس آنان وارد می‌کند، ۷۱ درصد اعتقاد دارند که باید کمک‌های بیشتری برای تدریس دریافت کنند؛ این نتایج به‌روشنی نشان می‌دهد که آزمون سبب تغییراتی در روش تدریس شده است. با این وجود در

1. Cheng

2. Fish

3. Noble & Smith

4. Smith

تناقض با مطالعات ذکر شده، پژوهش‌های دیگری نشان داده‌اند که اثر واش‌بک اتفاق نمی‌افتد (آلدرسون و هامپ-لیونز^۱، ۱۹۹۶؛ واتانابه^۲، ۱۹۹۶). باوجود آزمون‌هایی مانند کنکور که به‌درستی می‌توان آن را آزمون سرنوشت‌سازی دانست و با توجه به اینکه بسیاری از روندهای آموزش و تدریس در معلمان تحت تأثیر آزمون سراسری قرار گرفته است، اثرات آن هنوز به‌درستی مطالعه نشده و پرسش‌های زیادی درباره آن بدون پاسخ مانده است. از این‌رو، شناخت تأثیر آزمون سراسری بر جنبه‌های مختلف و نحوه آموزش دانش‌آموزان از سوی معلمان به مقایسه برنامه‌های درسی مصوب و برنامه‌های درسی تدریس شده با توجه به تأثیر آزمون سراسری و بررسی نقش آزمون سراسری بر نحوه تدریس معلمان منجر خواهد شد. بنابراین، آثار و بازخورد آزمون‌های سرنوشت‌ساز بر عملکرد افراد حوزه آموزش به میزان شایان توجهی بحث‌برانگیز است. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که وجود آزمون ورودی دانشگاه‌ها چه تأثیری بر معلمان دارد؟

روش پژوهش

با توجه به اینکه ایجاد موقعیتی که در آن بتوان دانش‌آموزان را به دو دسته تقسیم کرد، به صورتی که گروهی برای ورود به دانشگاه در آزمون کنکور شرکت کنند و گروهی بدون آزمون به دانشگاه ورود کنند، به خاطر قوانین و شرایط کنونی ممکن نیست. بر این اساس، در این پژوهش برای بررسی تأثیر آزمون سراسری بر تدریس و ارزشیابی معلمان از روش پژوهش توصیفی و علی-مقایسه‌ای استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان تمامی مدرسه‌های متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. با توجه به اینکه جامعه پژوهش حاضر گسترده بود و مناطق به‌صورت تصادفی انتخاب می‌شدند، از داخل مناطق نیز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به‌صورت تصادفی نمونه‌برداری شد. مراحل اجرای نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا از بین مناطق آموزش و پرورش، چهار منطقه (۱، ۲، ۱۰ و ۱۸) به صورت تصادفی انتخاب شد و در مرحله بعدی از هر منطقه تعدادی دبیرستان به صورت تصادفی و به معرفی اداره آموزش و پرورش هر منطقه انتخاب شدند؛ به‌گونه‌ای

¹. Alderson & Hamp-Lyons

². Watanabe

که از زیرگروه‌هایی مانند مدرسه‌های دولتی و غیردولتی تعداد متناسب با حجم جامعه در داخل نمونه جای گرفت. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان (فتح‌آبادی، ۱۳۹۳) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تی (t) تک‌نمونه‌ای، تی (t) مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره و با استفاده از نرم‌افزار SPSS24 تحلیل شدند.

پرسشنامه تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان شامل ۲۶ گویه است که پنج زیرمقیاس دارد: تأثیر کنکور بر الف- ترجیحات آموزش و تدریس معلمان؛ ب- ارزشیابی معلمان؛ ج- انگیزه‌های دانش‌آموزان؛ د- هدف‌گذاری و نگرش معلمان؛ ه- نگرش معلمان به کلاس‌های آمادگی کنکور (فتح‌آبادی، ۱۳۹۳). نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، نظری ندارم نمره ۳، موافقم نمره ۴ و کاملاً موافقم نمره ۵) است. نمره هر خرده‌مقیاس بر اساس جمع نمره گویه‌های تشکیل‌دهنده آن به دست می‌آید و نمره بالاتر نشان‌دهنده موافقت بیشتر پاسخ‌دهنده در رابطه با تأثیر کنکور در آن خرده‌مقیاس است. ضرایب پایایی محاسبه شده به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل این ابزار ۰/۷۹ و به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های تأثیر کنکور بر ترجیحات آموزش و تدریس معلمان ۰/۷۶، ارزشیابی معلمان ۰/۷۸، انگیزه‌های دانش‌آموزان ۰/۸۰، هدف‌گذاری و نگرش معلمان ۰/۷۸، نگرش معلمان به کلاس کنکور ۰/۷۶ گزارش شده که نشان‌دهنده پایایی مناسب این پرسشنامه است (فتح‌آبادی، ۱۳۹۳). پایایی ابزار پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای مؤلفه‌های بالا ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، ۶۶ معلم زن و ۱۲۷ معلم مرد از چهار منطقه تهران به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند که اطلاعات توصیفی آنان در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱) اطلاعات توصیفی شرکت کنندگان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	فراوانی	درصد
سن	۴۳/۶۱	۸/۳۸	-	-
جنسیت	مرد	-	۱۲۷	۳۴/۲
	زن	-	۶۶	۶۵/۸
تحصیلات	دیپلم	-	۲	۱
	کاردانی	-	۲	۲
	کارشناسی	-	۱۱۵	۵۹
	کارشناسی ارشد و دکتری	-	۷۴	۳۸
معلم رشته	تجربی	-	۳۵	۱۸
	ریاضی	-	۵۹	۳۰/۶
	انسانی	-	۹۰	۴۶/۶
	سایر	-	۹	۴/۸
نوع مدرسه	دولتی	-	۱۱۵	۶۰
	غیر دولتی	-	۷۸	۴۰
منطقه	۱	-	۲۵	۱۳
	۲	-	۴۹	۲۵/۵
	۱۰	-	۷۰	۳۶
	۱۸	-	۴۹	۲۵/۵

برای تحلیل داده‌ها و بررسی تأثیر آزمون سراسری بر تدریس و ارزشیابی معلمان، از آنجایی که امکان مقایسه دو گروه از معلمان نبود (دو گروه از معلمان که دانش‌آموزان یک گروه از آنان با کنکور و گروهی دیگر بدون کنکور به دانشگاه وارد شوند) از آزمون تی (t) تک‌نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) درج شده است.

جدول (۲) آزمون تی (t) تک‌نمونه‌ای بررسی تأثیر کنکور بر دانش‌آموزان

Sig	df	T	تفاوت میانگین‌ها	انحراف استاندارد خطای میانگین	میانگین مفروض	میانگین	مؤلفه‌های تأثیر کنکور
۰/۰۰۱	۱۹۲	۲۸/۹۵	۱/۴۷	۰/۵	۲/۵۰	۳/۹۷	ترجیحات آموزش و تدریس معلمان
۰/۰۰۱	۱۹۲	۱۲/۸۹	۱/۲۶	۰/۱۰	۲/۵۰	۳/۷۶	ارزشیابی معلمان
۰/۰۰۱	۱۹۲	۲۰/۲۴	۱/۴۸	۰/۷۳	۲/۵۰	۳/۹۸	انگیزه‌های دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	۱۹۲	۳۱/۷۰	۱/۳۰	۰/۰۴	۲/۵۰	۳/۸۰	هدف‌گذاری و نگرش معلمان
۰/۰۰۱	۱۹۲	۱۶/۵۷	۱/۰۶	۰/۰۶	۲/۵۰	۳/۵۶	نگرش معلمان به کلاس‌های کنکوری

همان‌طور که در جدول (۲) دیده می‌شود از نظر معلمان، کنکور بر انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری ($p < ۰/۰۰۱$, $t_{(۱۹۲)} = ۲۰/۲۴$) تأثیر می‌گذارد؛ به این معنی که آزمون سراسری بر انگیزه دانش‌آموزان برای حضور در کلاس، یادگیری مسائل تربیتی و پرورشی از مدرسه، افزایش حس رقابت و کاهش حس همکاری در بین آنان و مشارکت کمتر در بحث و گفتگوهای کلاسی و رغبت برای شرکت در کلاس‌های کنکوری در بین آنها می‌شود. همچنین این جدول نشان می‌دهد که ترجیحات و آموزش و تدریس‌شان ($p < ۰/۰۰۱$, $t_{(۱۹۲)} = ۲۸/۹۵$) تحت تأثیر آزمون سراسری قرار می‌گیرد. معلمان تحت تأثیر آزمون سراسری، ترجیحشان برای آموزش، کتاب‌ها و منابع کمک‌آموزشی مؤسسات کنکوری و برای تدریس، تمرکز بر قسمت‌هایی از کتاب است که در سال‌های گذشته، سؤال بیشتری در آزمون سراسری از آنها آمده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که هدف‌گذاری و نگرش معلمان تحت تأثیر آزمون سراسری قرار دارد ($p < ۰/۰۰۱$, $t_{(۱۹۲)} = ۳۱/۷۰$). تحت تأثیر آزمون سراسری، هدف‌گذاری و نگرش آنها به آموزش، موفقیت دانش‌آموزان در آزمون سراسری به جای دست‌یابی به اهداف دوره متوسطه (برای مثال هدف‌های در نظر گرفته شده برای دوره متوسطه، مصوب ششصد و چهل و هفتمین جلسه شورای عالی آموزش و

پرورش) تبدیل می‌شود. همچنین یافته‌ها نشان داد که نحوه ارزشیابی معلمان ($t_{(192)}=12/89, p<0/001$) تحت تأثیر آزمون سراسری قرار می‌گیرد و آنان بیشتر سعی می‌کنند که امتحانات کلاسی را به سبک آزمون سراسری، برگزار کرده و دانش‌آموزان را به مهارت‌های تست‌زنی تشویق کنند. همچنین نتایج جدول (۲) نشانگر این است که نگرش معلمان به کلاس‌های کنکوری به‌طور معنی‌داری تحت تأثیر آزمون سراسری قرار می‌گیرد ($t_{(192)}=16/57, p<0/001$) و معلمان اعتقاد دارند که به خاطر موفقیت آزمون سراسری، دانش‌آموزان را برای شرکت در کلاس‌های کنکوری ترغیب کنند. به نظر می‌رسد که در این وضعیت، نگرش خود معلمان به کنکور مثبت‌تر شده و باورشان این می‌شود که برای به دست آوردن موفقیت در آزمون سراسری دانش‌آموز باید در کلاس‌های بیرون از مدرسه شرکت کند.

در ادامه، برای بررسی این پرسش که آیا میزان این تأثیرات از دیدگاه معلمان زن و مرد و معلمان مدرسه‌های دولتی و غیر دولتی با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارد یا خیر؟ با توجه به اینکه متغیرهای مستقل (جنسیت معلمان و نوع مدرسه) دوسطحی هستند و به دلیل سادگی و رعایت اصل امساک از آزمون تی (t) مستقل استفاده شد که نتایج در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول (۳) آزمون تی (t) مستقل برای مقایسه تأثیر کنکور به تفکیک جنسیت

Sig	df	t	تفاوت میانگین‌ها	انحراف استاندارد خطای میانگین	میانگین	جنسیت	مؤلفه‌های تأثیر کنکور
۰/۵۹	۱۹۱	-۱/۴۶	-۰/۱۶	۰/۰۹	۳/۸۶	مرد	ترجیحات آموزش و تدریس معلمان
				۰/۰۶	۴/۰۲	زن	
۰/۶۰	۱۹۱	-۰/۲۷	-۰/۰۶	۰/۱۸	۳/۷۳	مرد	ارزشیابی معلمان
				۰/۱۲	۳/۸۷	زن	
۰/۵۹	۱۹۱	-۰/۳۱	-۰/۰۵	۰/۰۹	۳/۹۴	مرد	انگیزه‌های دانش‌آموزان
				۰/۱۰	۳/۹۹	زن	
۰/۱۵	۱۹۱	-۱/۶۴	-۰/۱۴	۰/۰۶	۳/۷۱	مرد	هدف‌گذاری و نگرش معلمان
				۰/۵۴	۳/۸۵	زن	
۰/۸۶	۱۹۱	۰/۱۲	۰/۰۲	۰/۱۰	۳/۵۷	مرد	نگرش معلمان به کلاس‌های کنکوری
				۰/۰۸	۳/۵۵	زن	

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که میزان تأثیر کنکور بر مؤلفه‌های مذکور از دیدگاه معلمان زن و مرد تفاوت معنی‌داری ندارد و می‌توان گفت که کنکور بر جنبه‌های مختلف تدریس و ارزشیابی معلمان زن و مرد تأثیرات برابری می‌گذارد. همچنین برای مقایسه تأثیرات آزمون سراسری بر تدریس و ارزشیابی معلمان مدرسه‌های دولتی و غیردولتی از آزمون تی (t) مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) گزارش شده است.

جدول (۴) آزمون تی (t) مستقل برای مقایسه تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان مدرسه‌های دولتی و

غیر دولتی

Sig	Df	T	تفاوت میانگین‌ها	انحراف استاندارد خطای میانگین	میانگین	مدرسه	مؤلفه‌های تأثیر کنکور
۰/۹۱	۱۸۸	-۰/۱۱	-۰/۰۱	۰/۰۷	۳/۹۵	دولتی	ترجیحات آموزش و تدریس معلمان
				۰/۰۸	۳/۹۶	غیردولتی	
۰/۳۸	۱۸۸	-۰/۸۸	۰/۲۰	۰/۱۳	۳/۶۹	دولتی	ارزشیابی معلمان
				۰/۱۶	۳/۸۷	غیردولتی	
۰/۹۵	۱۸۸	۰/۰۶	۰/۱۵	۰/۱۱	۳/۹۸	دولتی	انگیزه‌های دانش‌آموزان
				۰/۸۹	۳/۹۷	غیردولتی	
۰/۲۰	۱۸۸	۱/۲۸	۰/۰۸	۰/۵۷	۳/۸۴	دولتی	هدف‌گذاری و نگرش معلمان
				۰/۵۸	۳/۷۳	غیردولتی	
۰/۳۵	۱۸۸	۰/۹۴	۰/۱۳	۰/۰۹	۳/۶۰	دولتی	نگرش معلمان به کلاس‌های کنکوری
				۰/۰۹	۳/۴۷	غیردولتی	

نتایج آزمون تی (t) نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین میزان تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان دولتی و غیر دولتی بر پنج مؤلفه مورد نظر وجود ندارد. بنابراین می‌توان گفت که صرف نظر از نوع مدرسه‌ای که معلمان در آن تدریس می‌کنند، تدریس و ارزشیابی معلمان مدرسه‌های دولتی و غیر دولتی به یک اندازه تحت تأثیر آزمون سراسری قرار می‌گیرد.

برای مقایسه میزان تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان سه رشته ریاضی، تجربی و انسانی به خاطر اینکه متغیرهای مستقل (رشته تحصیلی) بیشتر از دو سطح دارد و همچنین متغیر مورد نظر ما پنج مؤلفه دارد از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. اما پیش از انجام این تحلیل و به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌ها به‌عنوان پیش‌فرض استفاده از آزمون‌های پارامتریک از آزمون لون استفاده شد که آماره F لون برای ترجیحات آموزش و تدریس معلمان ($p > ۰/۰۵$, $F(۱۷۷, ۴) = ۱/۰۰۲$)،

ارزشیابی معلمان ($F_{(۴ و ۱۷۷)}=۱/۶۷۸, p>۰/۰۵$)، انگیزه‌های دانش‌آموزان ($p>۰/۰۵$)، هدف‌گذاری و نگرش معلمان ($F_{(۴ و ۱۷۷)}=۱/۶۱۰, p>۰/۰۵$) و نگرش معلمان به کلاس‌های کنکوری ($F_{(۴ و ۱۷۷)}=۱/۳۵۰, p>۰/۰۵$) معنی‌دار نبود. همچنین نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی برابری ماتریس‌های کوواریانس برای متغیر مورد مطالعه، معنی‌دار نبود ($Box's=۶۹/۸۰۶, p>۰/۰۵$)، $۳۰۶۷/۵۴۳=۱/۳۳۹$ و $F_{(۴)}$ ؛ بنابراین واریانس متغیر مورد مطالعه در گروه‌ها همگن و ماتریس واریانس کوواریانس در گروه‌ها برابر است و استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره جایز است.

جدول (۵) آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان به

تفکیک رشته تحصیلی

متغیر	مجموع مجزورات	Df	مجدور میانگین	F	Sig
ترجیحات آموزش و تدریس معلمان	۱/۵۸	۳	۰/۵۲	۱/۱۰	۰/۳۵
ارزشیابی معلمان	۲/۷۵	۳	۰/۹۲	۰/۴۸	۰/۷۰
انگیزه‌های دانش‌آموزان	۱/۴۶	۳	۰/۴۹	۰/۴۷	۰/۷۰
هدف‌گذاری و نگرش معلمان	۲/۳۸	۳	۰/۷۹	۲/۴۲	۰/۰۷
نگرش معلمان به کلاس‌های کنکوری	۰/۵۹	۳	۰/۲۰	۰/۲۴	۰/۸۷

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که علی‌رغم تصور کلی ما که ممکن است به دلیل رقابت شدیدتری بین داوطلبان رشته‌های تجربی و ریاضی باشد، میزان تأثیر کنکور از نظر معلمان این سه رشته تفاوت معنی‌داری با همدیگر ندارد.

همچنین برای مقایسه میزان تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان چهار منطقه جغرافیایی و به خاطر اینکه متغیر مستقل (منطقه جغرافیایی) بیشتر از دو سطح دارد و همچنین متغیر موردنظر ما پنج مؤلفه دارد از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. اما پیش از انجام این تحلیل و به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌ها به‌عنوان پیش‌فرض

استفاده از آزمون‌های پارامتریک از آزمون لون استفاده شد که آماره F لون برای ترجیحات آموزش و تدریس معلمان ($F_{(۳, ۱۸۷)}=۱/۵۰۸, p>۰/۰۵$)، ارزشیابی معلمان ($F_{(۳, ۱۸۳)}=۲/۴۳۲, p>۰/۰۵$)، انگیزه‌های دانش‌آموزان ($F_{(۳, ۱۸۳)}=۲/۴۲۱, p>۰/۰۵$)، هدف‌گذاری و نگرش معلمان ($F_{(۳, ۱۸۳)}=۰/۲۷۱, p>۰/۰۵$) و نگرش معلمان به کلاس‌های کنکوری ($F_{(۳, ۱۸۳)}=۰/۵۷۳, p>۰/۰۵$) معنی‌دار نبود. همچنین نتایج آزمون ام باکس برای بررسی برابری ماتریس‌های کوواریانس برای متغیر مورد مطالعه معنی‌دار نبود ($F_{(۴۵, ۲۹۵۱/۲۵۹)}=۱/۳۳۹, \text{Box's}=۶۳/۱۴۲, p>۰/۰۵$)؛ بنابراین، واریانس متغیر مورد مطالعه در گروه‌ها همگن و ماتریس واریانس کوواریانس در گروه‌ها برابر است و استفاده از آزمون تحلیل واریانس جایز است. در ادامه، نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان مناطق مختلف تهران در جدول (۶) گزارش شده است.

جدول (۶) آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه تأثیر کنکور از دیدگاه معلمان به

تفکیک مناطق

متغیر	مجموع مجذورات	df	مجذور میانگین	F	Sig
ترجیحات آموزش و تدریس معلمان	۲/۲۶	۳	۰/۷۵	۱/۵۲	۰/۲۱
ارزشیابی معلمان	۲/۶۵	۳	۰/۸۸	۰/۴۷	۰/۷۰
انگیزه‌های دانش‌آموزان	۵/۳۶	۳	۰/۷۹	۱/۷۷	۰/۱۵
هدف‌گذاری و نگرش معلمان	۰/۸۱	۳	۰/۲۷	۰/۸۲	۰/۴۸
نگرش معلمان به کلاس‌های کنکوری	۱/۳۲	۳	۰/۴۴	۰/۵۵	۰/۶۵

نتایج جدول (۶) نیز نشان می‌دهد که میزان تأثیر کنکور بر هیچ‌کدام از مؤلفه‌های مورد نظر از دیدگاه معلمان مناطق منتخب آموزش و پرورش تهران تفاوت معنی‌داری

با هم ندارد و تدریس و ارزشیابی معلمان مناطق چهارگانه به یک اندازه تحت تأثیر آموزش سراسری قرار گرفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر واش‌بک آزمون سراسری بر معلمان انجام شد. نتایج نشان داد که آزمون سراسری بر ترجیحات آموزش و تدریس معلمان، نحوه ارزشیابی معلمان، انگیزه‌های دانش‌آموزان، هدف‌گذاری و نگرش معلمان به کنکور و نگرش معلمان به کلاس‌های آمادگی به‌طور معنی‌داری مؤثر است. نتایج این پژوهش با یافته‌های مطالعات میرزایی و همکاران (۱۳۹۲)، وایدن و همکاران (۱۹۹۷)، قربانی (۲۰۰۸)، نوبل و اسمیت (۱۹۹۱)، اسمیت (۱۹۹۱)، آلدرسون و وال (۱۹۹۳) و چنگ (۱۹۹۷)، گابریل و براون (۲۰۱۴)، بانکس و اسمیت (۲۰۱۵)، هانگ و لی (۲۰۱۵)، هیرشی^۱ (۲۰۱۶) و دایمون و پیرسون (۲۰۱۶) همسو است.

آزمون سراسری به‌عنوان آزمونی که پیامدهای مهمی دارد، می‌تواند بر روند دستیابی به اهداف تعیین شده برای دوره متوسطه اثر واش‌بک داشته باشد (چنگ، ۱۹۹۷؛ پولسل، رایس و دولفر، ۲۰۱۴). به همین منظور در این پژوهش، دیدگاه معلمان به‌عنوان افرادی که برای دستیابی به این اهداف انجام وظیفه می‌کنند، در این باره بررسی شد که برنامه درسی موجود در راستای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای کنکور تا چه اندازه با هدف‌های آموزشی مصوب دوره آموزش متوسطه، همسو است. نتایج این پژوهش نشان داد که از نظر معلمان، برنامه‌ریزی درسی موجود که در راستای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای کنکور، استفاده می‌شود، دستیابی به هدف‌های تعیین شده برای دوره متوسطه را تسهیل نمی‌کند. به‌استثنای یک هدف که معلمان معتقد بودند «آمادگی برای کنکور سبب هدایت جریان یادگیری توسط خود دانش‌آموز می‌شود». برای مثال، آزمون سراسری سبب ارتقاء به‌کارگیری دانش و مهارت در زندگی، توانمندی تحصیلی و بهبود رویکرد دانش‌آموزان به دانش و یادگیری نمی‌شود. این‌چنین به نظر می‌رسد که اهمیت زیاد پذیرش در آزمون‌های مهمی همچون آزمون سراسری دانشگاه‌ها حتی سبب محدود شدن یا تحریف اهداف برنامه درسی رسمی نیز می‌شود (بیگز، ۱۹۹۵). وال و الدرسون (۱۹۹۳) هم درباره

^۱. Hirsch

واش بک آزمون‌های مهم معتقدند که معلمان نیز تمایل دارند از موضوعات و مطالبی که مستقیماً جایی در آزمون ندارند، صرف‌نظر کنند؛ به همین دلیل، آزمون سراسری می‌تواند برنامه درسی و موضوعات درسی را محدود کند به آنچه آزمون می‌طلبد. هرچند که این پیامدها، متفاوت از مقاصد اولیه طراحان آزمون باشد (چنگ، ۱۹۹۸). چنگ (۱۹۹۷) نیز معتقد است که آزمون‌ها می‌توانند بر تعدادی از معلمان و دانش‌آموزان واش‌بک داشته باشند و بر روی بقیه نداشته باشند. کنکور، معلمان را وادار می‌کند که پروژه‌های گسترده آموزش عمقی و کاربردی را متوقف کنند تا وقت لازم را برای آماده کردن دانش‌آموزان به منظور شرکت در امتحاناتی سرنوشت‌ساز داشته باشند. به عبارت دیگر، در نتیجه این امتحانات، تدریس برای امتحان و روش‌های معمول و از برکردنی - که تدریس را از کاربرد جدا می‌کنند و به همین خاطر به‌زودی به فراموشی سپرده می‌شوند - تبدیل به روال رسمی می‌شود. معلمان معمولاً بر اساس آنچه به نظرشان در امتحانات و برنامه‌های مدرسه مهم است، تدریس می‌کنند و به همین خاطر از سنجش‌های عملکردی استفاده نمی‌کنند. آموزش در کلاس درس، مواد درسی، دامنه و توالی و برنامه‌ریزی درسی و آرایش نیز تحت تأثیر آزمون سراسری قرار می‌گیرد. معلمان موضوعات درسی را به آنچه آزمون می‌طلبد، محدود می‌کنند. امتحانات که ابتدا به‌عنوان ابزارهای آزمون طراحی شده‌اند، به ابزارهای تدریس تبدیل می‌شوند و کار آموزش بر اساس آزمون‌های پیشین، جهت داده می‌شود. نتیجه این روند، محدودتر و غیر خلاق‌تر شدن آموزش و به تبع آن برنامه درسی است.

علاوه بر این، در پژوهش حاضر سعی شد تا دیدگاه معلمان با توجه به جنسیت، نوع مدرسه و مناطقی که در آنها مشغول خدمت بودند نیز مقایسه شود. تحلیل نتایج بیانگر آن بود که بین نظرات معلمان مدرسه‌ها و مناطق مختلف تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. شاید در تبیین این یافته بتوان گفت معلمان و رای محیط و نظامی که در آن مشغول خدمت هستند، دیدگاه‌های مشابهی به واش‌بک آزمون سراسری بر دست یابی به هدف‌های دوره متوسطه دارند که ممکن است به دلیل مشترک بودن این هدف‌های تعریف شده برای دوره متوسطه در تمامی مدرسه‌ها و مناطق سطح کشور باشد.

یافته‌های مربوط به بررسی نظر معلمان درباره اثرات آزمون سراسری بر آنان نشان داد که ترجیحات آموزش و تدریس، هدف‌گذاری و نگرش به کنکور، نگرش به کلاس‌های آمادگی آزمون سراسری و نحوه ارزشیابی معلمان به‌صورت معنی‌داری

تحت تأثیر آزمون سراسری قرار دارند. برای مثال، معلمان معتقد بودند که آزمون سراسری باعث می‌شود تا برای آشناتر شدن دانش‌آموزان با کنکور، برخی از امتحانات کلاسی را به سبک آزمون سراسری برگزار کنند، به دانش‌آموزان، کتاب‌های کمک‌آموزشی در زمینه آزمون سراسری معرفی شود و دانش‌آموزان را به تقویت مهارت‌های تست‌زنی تشویق کنند. همچنین معلمان معتقد بودند که آزمون سراسری بر انگیزه‌های تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات معنی‌داری داشته است اما تفاوتی در دیدگاه معلمان در مقایسه بین جنسیت آنان، نوع مدرسه و یا مناطق خدمت معلمان، وجود نداشت و همه معلمان معتقد بودند که آزمون سراسری در جنبه‌هایی که در بالا به آنها اشاره شد، تأثیرگذار است.

پیشنهاد‌های کاربردی

۱. با توجه به تأثیر آزمون سراسری بر معلمان، طراحان سؤال‌های آزمون سراسری با آگاهی به این تأثیرات، به‌گونه‌ای پرسش‌ها را طرح کنند که برای دستیابی دانش‌آموزان به هدف‌های آموزش و پرورش متوسطه، به معلمان کمک کند.
۲. حتی‌الامکان معلمان تلاش کنند آموزش‌های دبیرستان صرفاً کنکورمحور نباشد بلکه رسیدن به هدف‌های آموزش و پرورش متوسطه در اولویت باشد.
۳. با توجه به رقابت داوطلبان برای پذیرش در کنکور و نتایج مطالعه حاضر می‌توان گفت که امکان گرایش معلمان به سمت برگزاری کلاس‌های خصوصی بیرون از مدرسه و تدوین کتاب‌های کنکوری بیشتر می‌شود که به‌منظور جلوگیری از این امر باید آموزش و پرورش و سازمان سنجش آموزش کشور برای نزدیک‌تر کردن فضای آزمون کنکور با فرایند تدریس معلمان در کلاس تلاش کنند.
۴. برای پذیرش در آزمون سراسری به معیارهایی همچون معدل و ریزنمره‌ها، وزن بیشتری داده شود تا معلمان و دانش‌آموزان تمرکزشان صرفاً به سؤال‌های کنکور نباشد و مدرسه و برنامه درسی رسمی به حاشیه نرود.
۵. از آزمون‌های عملکردی و روش‌های سنجش متنوع، به‌منظور دستیابی به رویکردهای عمیق در آزمون سراسری و نیز توسط معلمان استفاده شود.

منابع

خلاق، علی اصغر و حج فروش، احمد (۱۳۹۱). بررسی تأثیر کنکور بر اهداف آموزشی در گذر از آموزش متوسطه به آموزش عالی. تعلیم و تربیت، ۱۱۲، ۶۷-۹۸.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). *سنجش فرایند و فرآورده یادگیری: روش‌های قدیم و جدید*. تهران: نشر دوران.

عباس‌زاده، عباس؛ برهانی، فریبا؛ سبزواری، سکینه و افتخاری، زهره (۱۳۹۲). بررسی شیوه‌های متداول ارزشیابی و ارتباط آن با رویکردهای یادگیری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. فصلنامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۰ (۲)، ۱۴۲-۱۵۲.

فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۹۳). *بررسی اثر واش‌بک آزمون سراسری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بر رویکردهای آموزش و یادگیری در دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی*. طرح پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور.

فتح‌آبادی، جلیل؛ صادقی، سعید و شلانی، بیتا (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آزمون سراسری دانشگاه‌ها بر هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی خانواده. *کنگره سراسری روان‌شناسی خانواده، کرمانشاه، ۴ خرداد*.

میرزایی، عزیزالله؛ هاشمیان، محمود و تنباکویی، نوشین (۱۳۹۲). بازخورد منفی کنکور در کلاس‌های زبان انگلیسی در ایران و بررسی انتقادی عملکرد و مسئولیت‌پذیری افراد در قبال آن. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۳ (۲)، ۳۸۱-۴۰۹.

- Afghari, A. & Khoshsima, H. (2006). The washback effect of alternative assessment techniques on students' performance. *Journal of the Faculty of Letters and Humanities (Kerman)*, 19 (16), 16 - 54.
- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 115-129.
- Alderson, J. C. & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13 (3), 280-297.
- Babaii, E. (2004). *Washback in language testing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Banks, J. & Smyth, E. (2015). Your whole life depends on it: academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of youth studies*, 18 (5), 598-616.

- Biggs, J. B. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment. *Curriculum Forum*, 4 (2), 1-22.
- Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language Education*, 11 (1) 38-54.
- Diamond, R. & Persson, P. (2016). The long-term consequences of teacher discretion in grading of high-stakes tests. *National Bureau of Economic Research*, 7 (12), 220-227.
- Dudley, D.; Drinkwater, E. & Kelly, R. (2014). Relationship between blogs and high stakes examinations in pre-service teacher understanding of the teaching games for understanding approach to physical education. *Sydney University Papers in Human Movement, Health, and Coach Education*, 3 (1), 1-16.
- Fish, J. (1988). Responses to mandated standardized testing. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481.
- Gebriel, A. & Brown, G. T. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian Teachers' Conceptions of Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (1), 16-33.
- Ghorbani, M. R. (2008). The washback effect of the university entrance examination on Iranian English teachers' curricular planning and instruction. *The Iranian EFL Journal*, 2, 60-87.
- Hirsch, P. J. (2016). *High Stakes Testing and its Effect on Teacher Methodologies* (Doctoral dissertation, Caldwell College).
- Huang, X. H. & Lee, J. C. K. (2015). Mapping the Interaction between High-stake Testing and Curriculum Reform: A Case Study in Mainland China. *Curriculum and Teaching*, 30 (2), 81-98.
- Noble, A. & Smith, M. L. (1994). *Measurement-driven reform: Research on policy, practice, repercussion* (center for the study of Evaluation Technical Report). Arizona State University: CSE.
- Orpwood, G. (2001). The role of assessment in science curriculum reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8 (2), 135-151.
- Ostovar Namaghi, S. A. (2006). Forces steering Iranian language teachers' work: A grounded theory. *The Reading Matrix*, 6 (2), 90-105.
- Polesel, J.; Rice, S. & Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29 (5), 640-657.
- Polesel, J.; Rice, S. & Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29 (5), 640-657.
- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction. *Phi Delta Kappa*, 68, 679-682.
- Smith, M. L. (1991). The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20 (5), 8-11.

-
- Stenlund, T.; Eklöf, H. & Lyrén, P. E. (2017). Group differences in test-taking behaviour: An example from a high-stakes testing program. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (1), 4-20.
- Watanabe, Y. (1996). *Investigating washback in Japanese EFL classrooms: Problems of methodology*. Canberra, Australia: Applied Linguistics Association of Australia.